ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τίτλος Διδακτορικής Διατριβής:

Σχέσεις εξουσίας και σχολείο: Μελέτη περίπτωσης άτυπης εφαρμογής αμεσοδημοκρατικής κυβερνολογικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Διδακτορική διατριβή υποβληθείσα υπό:

Γεώργιος Ρετάλης

Επιβλέπουσα: Ευαγγελία Φρυδάκη, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

ΑΘΗΝΑ, 2022

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΣΙΑΣ, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

ΕΥΑΝΘΙΑ – ΕΛΛΗ ΜΗΛΙΓΚΟΥ, Επ. Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

Αντικατάσταση της Επ. Καθηγήτριας Ευανθίας – Έλλης Μηλίγκου από την Επ. Καθηγήτρια ΑΝΤΙΓΟΝΗ – ΑΛΜΠΑ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ βάσει της απόφασης της συνέλευσης του Τμήματος (συνεδρίαση της 24.2.2022) σύμφωνα με τον Ν. 4485/2017, άρθρο 39, παρ.3.

Μέλη Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΦΩΤΕΙΝΟΣ, Αν. Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

ΙΩΑΝΝΗΣ ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ, Επ. Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

ΕΛΕΝΗ ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Καθηγήτρια, Παν/μιο Κρήτης

ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ, Αν. Καθηγητής, Παν/μιο Θεσσαλίας

NATIONAL AND KAPODISTRIAN UNIVERSITY OF ATHENS

SCHOOL OF PHILOSOPHY

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL STUDIES

Doctoral Dissertation

Title:

Power relations and school: Case study of an unofficial procedure of direct-democratic governmentality in the Greek educational system

Submitted by:

Georgios Retalis

Supervising Professor: Evangelia Frydaki

ATHENS, 2022

Three-member Advisory Committee:

Supervising Professor: EVANGELIA FRYDAKI, Professor, N.K.U.A.

Members of the Three-member Committee:

GEORGIOS PASIAS, Professor, N.K.U.A.

EVANTHIA – ELLI MILINGOU, Ass. Professor, N.K.U.A.

Assistant Professor Evanthia – Elli Milingou was replaced by Assistant Professor ANTIGONI – ALBA PAPAKONSTANTINOU based on the decision of the Department's Assembly (meeting of 24.2.2022) and in accordance with the provisions of law 4485/2017, article 39, paragraph 3.

Members of the Seven-member Examining Committee:

DIMITRIOS FOTEINOS, Assoc. Professor, N.K.U.A.

IOANNIS ROUSSAKIS, Ass. Professor, N.K.U.A.

ELENI KATSAROU, Professor, University of Crete

IOANNIS PECHTELIDIS, Assoc. Professor, University of Thessaly

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ ειλικρινά και με την καρδιά μου την κ. Ευαγγελία Φρυδάκη για το ενδιαφέρον, την αγάπη, την επιμονή και την υπομονή με τα οποία υποστήριξε αυτήν την προσπάθεια, καθώς και για το ήθος αυτών. Χωρίς αυτά, αυτή η εργασία δεν θα είχε υπάρξει.

Ευχαριστώ τον κ. Γεώργιο Πασιά και την κ. Ευανθία – Έλλη Μηλίγκου, της αρχικής σύνθεσης της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, για την από νωρίς έγνοια και υποστήριξή τους, και την κ. Αντιγόνη – Άλμπα Παπακωνσταντίνου που δέχθηκε να αναλάβει θέση ευθύνης σε αυτό το έργο, ως νέο μέλος της Επιτροπής.

Ευχαριστώ επίσης τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές-ριες και τους γονείς του πεδίου της έρευνας, που με δέχθηκαν, συνεργαστήκαμε και ζήσαμε μαζί. Χωρίς αυτούς-ές, όχι μόνο η έρευνα δεν θα είχε πραγματοποιηθεί, μα κι εγώ ο ίδιος θα είχα στερηθεί σημαντικών φιλιών και διαμορφωτικών εμπειριών.

Ευχαριστώ τόσους-ες δασκάλους-ες μου, από κάθε βαθμίδα της Εκπαίδευσης, που ανέλαβαν ευθύνη και συνέβαλαν στη διαδρομή μου με την καρδιά τους στο βλέμμα. Ειδική αναφορά αξίζει στον κ. Γεώργιο Σπανό, για τη μακροχρόνια εμπιστοσύνη και την ενθάρρυνσή του σε κρίσιμα σημεία της πορείας μου.

Στο βαθύτερο όλων επίπεδο, ευχαριστώ τους γονείς μου και τα αδέρφια μου, για όλα, ανέκαθεν. Ευχαριστώ τις οικογένειές τους και τα ανίψια μου, για τις αναζωογονήσεις. Ευχαριστώ τον πνευματικό μου, ιερομόναχο Δαβίδ, για όλα. Ευχαριστώ φίλους και φίλες μου για τις συζητήσεις μέσα από τις οποίες επί χρόνια ζυμώνουμε τις σκέψεις που κατευθύνουν τον/την καθένα-μιά ξεχωριστά στον προσωπικό του/της δρόμο· έναν δρόμο που, εμένα, με οδήγησε σε αυτές τις σελίδες.

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) και από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ), στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛΙΔΕΚ Υποψηφίων Διδακτόρων» (αρ. σύμβασης: 84391/2017).

The research work was supported by the Hellenic Foundation for Research and Innovation (HFRI) and the General Secretariat for Research and Technology (GSRT), under the HFRI PhD Fellowship grant (GA. no. 84391/2017).

Το έργο αυτό διατίθεται με άδεια Creative Commons
Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση 4.0 Διεθνές (CC BY-NC 4.0)

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. **Επιτρέπεται** η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο. Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Ε.Κ.Π.Α. δεν δηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ονοματεπώνυμο: Ρετάλης Γεώργιος

Α.Μ.: ΥΔΧ00572

Ηλεκτρονική διεύθυνση: gio.retalis@gmail.com

Τίτλος Διδακτορικής Διατριβής:

Σχέσεις εξουσίας και σχολείο: Μελέτη περίπτωσης άτυπης εφαρμογής αμεσοδημοκρατικής κυβερνολογικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, ενώ οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον, και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Ο δηλών

Γεώργιος Ρετάλης

Περίληψη

Στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές-ριες αποκλείονται από τη λήψη αποφάσεων σε κάθε επίπεδο. Η παρούσα εργασία μελετά τις περιπτώσεις τριών τυπικών δημόσιων σχολικών μονάδων σε ένα χωριό της ελληνικής επαρχίας, οι οποίες εφάρμοσαν άτυπα αμεσοδημοκρατικές ενδοσχολικές συνελεύσεις ('Σχολικό Συμβούλιο'), μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί από κοινού με τους/τις μαθητές-ριες λάμβαναν τις αποφάσεις που αφορούν τη σχολική ζωή. Οι συνελεύσεις συντονίζονταν από επιτροπή μαθητών-ριών, ενώ εκπαιδευτικοί και μαθητές-ριες συμμετείχαν ισότιμα. Η εφαρμογή ξεκίνησε από το Δημοτικό/Νηπιαγωγείο και επεκτάθηκε, σε πιο περιορισμένη έκταση, στο τοπικό Γυμνάσιο. Οι περιπτώσεις μελετώνται και σε σχέση με το τοπικό Λύκειο.

Στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί η λειτουργία των συνελεύσεων, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούσαν οι εν λόγω σχολικές μονάδες και οι στάσεις, αντιλήψεις και αποτίμηση της εφαρμογής τους από τους/τις μαθητές-ριες, εκπαιδευτικούς και γονείς. Η μελέτη γίνεται με βάση την ανάλυση του Michel Foucault για την εξουσία σε *συστήματα* όπως η Εκπαίδευση. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της *συμμετοχικής παρατήρησης* με παράλληλη λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων από μαθητές-ριες, εκπαιδευτικούς και γονείς. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της *θεματικής ανάλυσης*.

Βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι οι εν λόγω σχολικές μονάδες και οι ενδοσχολικές σχέσεις εξουσίας λειτουργούσαν κατά τα προβλεπόμενα από το κυρίαρχο *σύστημα*, καθώς και ότι οι μαθητές-ριες φάνηκαν να ενδυναμώνονται μέσα από τη λειτουργία αυτών των Συμβουλίων. Επίσης, οι συμμετέχοντες-ουσες είχαν εύστοχη αντίληψη της πρακτικής, ως επί το πλείστον θετική αποτίμηση της εφαρμογής της και θετική στάση απέναντί της. Η διατριβή ολοκληρώνεται με αναστοχασμό για τις δυνατότητες, τις προϋποθέσεις και τη δυναμική της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής πρακτικής όπως η μελετώμενη εντός των κυρίαρχων *συστημάτων*.

Λέξεις – κλειδιά: *σχέσεις εξουσίας, κυβερνολογική, εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο, πειθαρχική τεχνολογία, ενδυνάμωση, αντίσταση*

Abstract

In the typical educational system pupils are excluded from the decision-making process at all levels. The present thesis studies the case of three typical state school units in a village at rural Greece, where the teachers and the pupils were taking all school-based decisions through direct-democratic assemblies ('School Council'). The meetings were regulated by a committee of pupils and both teachers and pupils were participating as equals. This practice started in the Primary School and the Kindergarten, and expanded, to a limited extent, to the local Middle School (ages 12-15). These cases are being studied along the case of the local High School (ages 16-18).

The research goal was to study the ways in which the meetings were held, the school units were operating, the pupils, the teachers and the parents were perceiving and evaluating this practice, as well as to document their attitude towards its fundamental idea. The study was based on Michel Foucault's analysis of power in *systems* like Education. The methodology followed was that of *participant observation* and of *semi-structured interviews* with pupils, teachers and parents. The data collected were analyzed through the method of *thematic analysis*.

Among the basic research conclusions is that the schools in question and their power relations were functioning in accordance with the dominant *systemic* provisions, and that the pupils appeared to have become empowered through these assemblies. Additionally, the participants were characterised by an accurate understanding of the practice, mostly positive evaluation of its implementation and a positive attitude towards it. The dissertation concludes with a discussion of the possibilities, the conditions and the dynamics of implementing an educational practice, such as the one studied here, within the dominant *systems*.

Keywords: *power relations, governmentality, educational system, school, disciplinary technology, empowerment, resistance*

Περιεχόμενα

Εισαγωγή **13**
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ **21**
1. Εξουσία **22**
1.1. Σχέσεις εξουσίας 22
1.2. Μορφές εξουσίας – Κυβερνολογική 25
1.3. Τεχνολογίες εξουσίας 29
1.3.1. Πειθαρχική τεχνολογία – Πανοπτισμός 31
1.4. Λόγοι – Εξουσία/γνώση 36
1.5. Αντίσταση 38
1.5.1. Τρόποι αντίστασης 40
1.5.2. Μορφές αντίστασης 42
1.5.3. Λογικές αντίστασης 43
1.5.4. Ετεροτοπίες 44
1.6. Ενδυνάμωση/άμβλυνση 46
1.6.1. Επίπεδα και πεδία ενδυνάμωσης 47
Συμπέρασμα 49
2. Πειθαρχική τεχνολογία στην Εκπαίδευση **50**
2.1. Πειθαρχική τεχνολογία 51
2.1.1. Κατανομή 51
2.1.2. Έλεγχος της δραστηριότητας στον χρόνο 55
2.1.3. Ιεραρχική επιτήρηση 56
2.1.4. Εξέταση 58
2.1.5. Τιμωρία/επιβράβευση 63
2.2. Ο Λόγος της Εκπαίδευσης 68
2.2.1. Ο Λόγος της Εκπαίδευσης μέσα από την πειθαρχική τεχνολογία 73
3. Παράγοντες εξουσίας στην Εκπαίδευση **80**
3.1. Εξωσχολικοί παράγοντες εξουσίας 81
3.1.1. Υπουργείο Παιδείας 81
3.1.2. Όργανα διοίκησης του εκπαιδευτικού μηχανισμού 88
3.1.3. Σχολικοί-ές Σύμβουλοι/Συντονιστές-ριες Εκπαιδευτικού Έργου 89
3.1.4. Όργανα λαϊκής συμμετοχής 91
3.2. Ενδοσχολικοί παράγοντες εξουσίας 92
3.2.1. Διευθυντής-ρια 92

3.2.2. Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών 93
3.2.3. Εκπαιδευτικοί 94
3.2.4. Μαθητές-ριες 97
Αντί ανακεφαλαίωσης 104
4. Λόγοι παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής 110
4.1. Μαθησιακός Λόγος 113
4.1.1. Επιδίωξη στόχων του μαθησιακού Λόγου 113
4.1.2. Αρμόδιοι-ες προώθησης μαθησιακού Λόγου 118
4.2. Χειραφετικός Λόγος 120
4.2.1. Επιδίωξη στόχων του χειραφετικού Λόγου 124
4.2.2. Αρμόδιοι-ες προώθησης χειραφετικού Λόγου 133
4.3. Ατομικός Λόγος 136
4.3.1. Επιδίωξη στόχων ατομικού Λόγου 138
4.3.2. Αρμόδιοι-ες προώθησης ατομικού Λόγου 139
Συμπέρασμα 140
5. Τι λένε οι έρευνες για τα όργανα μαθητικής εξουσίας 146
5.1. Μορφές οργάνων 147
5.1.1. Θεματολογία 150
5.1.2. Υποκείμενα αποφάσεων 152
5.2. Προϋποθέσεις και εμπόδια καλής εφαρμογής 155
5.2.1. Προϋποθέσεις 156
5.2.2. Εμπόδια 158
5.3. Αποτελέσματα Συμβουλίων 167
5.4. Στάσεις 171
5.4.1. Στάσεις μαθητών-ριών 171
5.4.2. Στάσεις εκπαιδευτικών 173
Συμπεράσματα 174
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 176
6. Παρουσίαση της περίπτωσης/Ερευνητικά ερωτήματα 177
6.1. Η περίπτωση 177
6.1.1. Η σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο 179
6.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα 181
6.2.1. Χρησιμότητα της έρευνας 182
7. Ζητήματα μεθοδολογίας 183
7.1. Οι συμμετέχοντες-ουσες 183

7.2. Είδος ερευνητικού σχεδιασμού 184
7.3. Μέθοδοι της έρευνας 187
7.3.1. Παρατήρηση 187
7.3.2. Συνεντεύξεις 196
7.4. Εμπιστευσιμότητα 207
7.5. Μεταβιβασιμότητα 210
7.6. Αυθεντικότητα 211
7.7. Διαφάνεια 212
7.8. Περιορισμοί της έρευνας 218
8. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας 220
8.1. Εμπειρίες και ιδέες από τα Συμβούλια στο Δημοτικό/Νηπιαγωγείο 221
8.1.1. Εμπειρίες και ιδέες από την παρατήρηση στο Δημοτικό/Νηπιαγωγείο 221
Α. Πώς κινούνταν οι εξουσίες στον χωροχρόνο του εκπαιδευτικού συστήματος; 221
Β. Πώς κινούνταν οι εξουσίες στον χωροχρόνο των Συμβουλίων; 254
Γ. Τι αδυναμίες χαρακτήριζαν τις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου; 275
8.1.2. Ιδέες και εμπειρίες από τις συνεντεύξεις στο Δημοτικό/Νηπιαγωγείο 277
Α. Τι ανέφεραν μαθητές-ριες του Δημοτικού 278
Β. Τι ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου 287
Γ. Τι ανέφεραν οι γονείς 315
8.2. Εμπειρίες και ιδέες από το Σχολικό Συμβούλιο στο Γυμνάσιο 323
8.2.1. Εμπειρίες και ιδέες από την παρατήρηση στο Γυμνάσιο 324
Α. Πώς κινούνταν οι εξουσίες στον χωροχρόνο του εκπαιδευτικού συστήματος; 324
Β. Πώς κινούνταν οι εξουσίες στον χωροχρόνο του Σχολικού Συμβουλίου; 329
8.2.2. Ιδέες και εμπειρίες από τις συνεντεύξεις στο Γυμνάσιο 332
Α. Τι ανέφεραν μαθητές-ριες του Γυμνασίου 332
Β. Τι ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου 343
8.2.3. Ιδέες και εμπειρίες από τις συνεντεύξεις στο Λύκειο 349
Α. Τι ανέφεραν μαθητές-ριες του Λυκείου 349
Β. Τι ανέφεραν εκπαιδευτικοί του Λυκείου 353
9. Συμπεράσματα – Συζήτηση 356
9.1. … σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα 356
Α. Η στάση των μαθητών-ριών απέναντι στην πειθαρχική τεχνολογία 356
Β. Σχέσεις εξουσίας μεταξύ σχολικών υποκειμένων 361
Γ. Στάσεις κι αντιλήψεις μελών της σχολικής κοινότητας απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο 364

9.2. … σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες 373
Ανακεφαλαίωση 376
9.3. … σε σχέση με ευρύτερα ζητήματα 377
Ενδυνάμωση και Χειραφέτηση 379
Δικαιοσύνη και Αγάπη 379
Συμβούλια και σχολείο 383
Κριτική ή Ενσωμάτωση 387
Αναζήτηση νοήματος 389
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 391
Βιβλιογραφία 392
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 422
Α. Οδηγός συνέντευξης μαθητών-ριών Δημοτικού 423
Β. Οδηγός συνέντευξης μαθητών-ριών Γυμνασίου 425
Γ. Οδηγός συνέντευξης μαθητών-ριών Λυκείου 427
Δ. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών 428
Ε. Οδηγός συνέντευξης γονέων 430

Εισαγωγή

Χάρη σε ερεθίσματα που είχα την τύχη να αποκτήσω, διαμορφώθηκε στη συνείδησή μου το ενδιαφέρον για τα αίτια της κοινωνικής ανισότητας και τους πιθανούς τρόπους ανάσχεσής τους. Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στην Παιδαγωγική, πείστηκα για την επίδραση που μπορεί να έχει η Εκπαίδευση στην ενδυνάμωση των παιδιών, για την προσωπική και κοινωνική χειραφέτηση. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, φανταζόμουνα τον μελλοντικό εαυτό μου να αναλαμβάνει την υποχρέωση να διδάσκει θέματα που συχνά δεν έκρινα απαραίτητα, με τρόπους που δεν έκρινα δόκιμους, σε πλαίσιο που δεν έβρισκα ισορροπημένο, σε παιδιά που συχνά δεν θέλουν και συχνότερα δεν πιστεύουν ότι χρειάζεται. Και αφού συχνά δεν θέλουν, συχνά απειθαρχούν. Έβρισκα την αντίδραση θεμιτή και την καταστολή της που θα καλούμουν από το ρόλο μου να κάνω, αθέμιτη. Έβλεπα τον μελλοντικό μου εαυτό σε έναν επαγγελματικό ρόλο πειθάρχησης των μαθητών-ριών μου στην κυρίαρχη κυβερνολογική (governmentality) και ως εργαλείο προς την αντικειμενοποίησή (objectification) τους. Με αυτήν την έννοια, ποτέ δεν ένιωσα απολύτως άνετα με το αντικείμενο των σπουδών μου.

Αυτοί οι προβληματισμοί μου έψαξαν απαντήσεις στη θεωρία και τα παραδείγματα της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης, όπως αυτά εμφανίστηκαν σε προηγούμενες δεκαετίες, μα και σε σύγχρονες εφαρμογές της σε σχολεία εκτός Ελλάδας. Η παρουσία μου σε διεθνείς συναντήσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Δημοκρατικής Εκπαίδευσης (European Democratic Education Community), όπου είχα την ευκαιρία να γνωρίσω μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών από πληθώρα σχολείων διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων του κόσμου, ήταν καταλυτική. Είχα εκεί την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με ανθρώπους που βίωναν στην πράξη τις ιδέες που μέχρι τότε γνώριζα μονάχα ως θεωρητικές αναφορές ή αφηγήσεις του παρελθόντος, και μάλιστα συχνά υπό απαξιωτικό φως. Το παρόν αυτών των ανθρώπων, τα επιμέρους μοντέλα που προσαρμόζονταν δημιουργικά κι ευέλικτα στις προτιμήσεις των υποκειμένων τους μα και στις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες επιμέρους κρατών, μου ψιθύριζαν ότι η υπόθεση μιας «άλλης Εκπαίδευσης» είναι εφικτή και όχι προνόμιο της σκόνης.

Άλλωστε, το ζήτημα της θέσης των μαθητών-ριών στην εκπαιδευτική διαδικασία απασχολεί την παιδαγωγική σκέψη και πρακτική τουλάχιστον από τα χρόνια του Διαφωτισμού. Στα τέλη του 19ου και αρχές του 20ού αιώνα, αυτή η αναζήτηση οργανώνεται πλέον με πυλώνα το ρεύμα της Νέας Αγωγής, ενώ εμφανίζεται και σταδιακά αναπτύσσεται κι η διακριτή τάση της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης. Η Κριτική Παιδαγωγική, στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, επανανοηματοδότησε την αναζήτηση της θέσης των μαθητών-ριών, ως υποταγμένων σε κυρίαρχες λογικές του εκπαιδευτικού συστήματος ή ισότιμων συμμετεχόντων-ουσών.

Μια διάσταση της χειραφετικής Παιδαγωγικής, ωστόσο, που συναντάται σε ελάχιστα παραδείγματα στην ιστορία της Εκπαίδευσης, παρότι ταιριάζει με τις θεωρητικές αρχές πάρα πολλών μαθητοκεντρικών παιδαγωγικών, είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διοίκηση των σχολείων τους. Αυτή η ιδέα συνδέθηκε με τη προβλήθηκε μέσω του έργου του John Dewey, εφαρμόστηκε ριζικά σε σχολεία της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης όπως το Summerhill και τα σχολεία του μοντέλου του Sudbury Valley School, στην αναρχική Παιδαγωγική και σε πειραματικά μοντέλα της Σοβιετικής Ένωσης της δεκαετίας του 1920, μα σε σχολεία του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος μεταφέρθηκε πολύ περιορισμένα και όπου αυτή η ιδέα υιοθετήθηκε, είχε χαρακτήρα κυρίως συμβουλευτικό ως προς τη λήψη των αποφάσεων. Στην πορεία των χρόνων, ελάχιστα είναι τα παραδείγματα που εφαρμογές όπως οι σχολικές ή μαθητικές συνελεύσεις υιοθετήθηκαν μέχρι το σημείο της από κοινού λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, πόσω μάλλον σε επίπεδο επικράτειας.

Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας του 2010, μια ομάδα εκπαιδευτικών σε ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο της ελληνικής επαρχίας, ξεκίνησε να εφαρμόζει αυτό που ονόμασαν *Σχολικό Συμβούλιο·* εβδομαδιαίες αμεσοδημοκρατικές συνελεύσεις ολόκληρης της στενής σχολικής κοινότητας (δηλ. εκπαιδευτικοί και μαθητές-ριες), με ισότιμη συμμετοχή στο διάλογο, ισχύ λήψης αποφάσεων μέσα από πλειοψηφική ψηφοφορία και ισοδύναμη ψήφο όλων των μελών, ανεξαρτήτως ηλικίας και ενδοσχολικών ρόλων. Αν μια πρακτική που τροποποιεί ριζικά τη δυναμική των σχέσεων εξουσίας μπορεί να εφαρμοστεί με συνέπεια σε δημόσια σχολική μονάδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενδέχεται να είναι εφικτό ένα διαφορετικό μοντέλο σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών. Είναι σημαντικό το ότι, λίγα χρόνια αργότερα,

το Σχολικό Συμβούλιο ξεκίνησε να εφαρμόζεται σε πιο περιορισμένη μορφή και στο τοπικό Γυμνάσιο, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες της προσαρμογής του στις αντικειμενικά δυσμενέστερες συνθήκες της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης.

Ακριβώς, όμως, λόγω των αντικειμενικά δυσμενών συνθηκών στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ως προς τη διατάραξη των κυρίαρχων ισορροπιών, αναφύονται εύλογα ερωτήματα για το κατά πόσο το Σχολικό Συμβούλιο λειτουργεί όπως διατείνεται ότι λειτουργεί. Υπάρχει, δηλαδή, η περίπτωση η στάση των παιδιών να επηρεάζεται υποσυνείδητα ή συνειδητά από την παρουσία και τις απόψεις των εκπαιδευτικών; Ένα άλλο ερώτημα είναι το κατά πόσο αρέσει στους μαθητές αυτή η διαδικασία. Η εμπειρία και η θεωρία (Foucault, 2011β· Freire, 1974/2009) σημειώνουν περιστατικά καταπιεσμένων που τοποθετήθηκαν από άλλους σε ευνοϊκότερη θέση, χωρίς να έχει προηγηθεί προσωπική χειραφέτηση, και οι οποίοι όμως, τελικά, εμφανίστηκαν να εκφράζουν δυσαρέσκεια για αυτήν την ευεργετική αλλαγή. Ενδέχεται, λοιπόν, οι ίδιοι-ες μαθητές-ριες να μην υποστηρίζουν την μαθητοκεντρική πρακτική που επιχειρεί να τους ενδυναμώσει.

Άλλη υπόθεση είναι ότι το παράδειγμα της άμεσης Δημοκρατίας που βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο ενδέχεται να μετασχηματίσει τη στάση τους απέναντι στην αντιπροσωπευτική Δημοκρατία και τα παιδιά να φέρουν αμεσοδημοκρατικό παράδειγμα στην εξωσχολική κοινωνία.

Χρήσιμη θεωρητική αφετηρία για να μελετηθεί αυτό το ερώτημα είναι οι θεωρίες της σχεσιακής φύσης της εξουσίας αλλά και οι δομιστικές θέσεις για την αλληλεπίδραση ατόμων και δομών κατά τη διαμόρφωση της συνείδησης. Ξεχωριστό ανάμεσα στις θεωρίες σχεσιακής φύσης της εξουσίας είναι το έργο του Michel Foucault, το οποίο όχι μόνο πρότεινε μια διακριτή θεώρηση της διαμόρφωσης της συνείδησης, μέσα από την άσκηση μορφών εξουσίας όπως, κυρίως της *πειθαρχικής* (disciplinary) και της *ποιμαντικής* (pastoral), μα επεδίωξε να εντοπίσει συγκεκριμένες μεθόδους μέσα από τις οποίες αυτή επιτελείται.

Τα προαναφερθέντα είναι κάποιοι από τους βασικότερους λόγους για τους οποίους επιχείρησα να μελετήσω το εγχείρημα του Σχολικού Συμβουλίου, ώστε:

- Να διερευνηθεί η μορφή που παίρνουν οι σχέσεις εξουσίας και η *τεχνολογία* τους σε ένα τυπικό σχολείο όπου οι αποφάσεις για τη σχολική ζωή λαμβάνονται από όλους-ες, με αμεσοδημοκρατική διαδικασία.
- Να επιχειρηθεί να αποτυπωθεί η αντίληψη των συμμετεχόντων-ουσών για το εγχείρημα οι άμεσα εμπλεκόμενοι-ες.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη αυτής ακριβώς της περίπτωσης, της μη νομοθετημένης εκπαιδευτικής εφαρμογής συλλογικής αμεσοδημοκρατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων σε ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο και Νηπιαγωγείο[1], την επέκτασή του στο τοπικό Γυμνάσιο και την προβολή της συγκεκριμένης ιδέας στο τοπικό Λύκειο, στο οποίο δεν εφαρμόστηκε η συγκεκριμένη πρακτική.

Συγκεκριμένα, επιχείρησα να μελετήσω τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η *πειθαρχική τεχνολογία* και οι ενδοσχολικές σχέσεις εξουσίας σε ένα σχολείο που έχει εισαγάγει πλαίσιο αμεσοδημοκρατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων και τον τρόπο με τον οποίο τα σχολικά υποκείμενα εξουσίας αλληλεπιδρούν με αυτό το πλαίσιο και τους *συστημικούς* τους ρόλους. Η έρευνα προσπάθησε να καλύψει κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, διακρίνοντάς την στον εντός και τον εκτός των Σχολικών Συμβουλίων χρονικούς κύκλους.

Η βασική θεωρητική βάση που αξιοποιώ είναι η ανάλυση του Michel Foucault για τη σχεσιακή φύση της εξουσίας, την *πειθαρχική*, κυρίως, μορφή εξουσίας και την κυβερνολογική της, τις *τεχνολογίες* και τα *συστήματα* που αυτές γεννούν και τον ρόλο των υποκειμένων μέσα σε αυτά. Ο λόγος για τον οποίο επέλεξα αυτή τη θεωρητική βάση είναι επειδή, πεπεισμένος από την ερμηνεία του Foucault για την επίδραση των κοινωνικά κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας στη συγκρότηση της συνείδησης των υποκειμένων, θεώρησα πως η ενδελεχής ανάπτυξη της *τεχνολογίας πειθαρχικής* μορφής στην οποία προβαίνει στο κομβικό έργο του, *Επιτήρηση και Τιμωρία* (2011β), είναι πέρα από εξαιρετικά εύστοχη, ιδιαίτερα χρήσιμη για κάθε εγχείρημα έρευνας των εξουσιών στην Εκπαίδευση. Έχοντας επισημάνει τα τελευταία, χρειάζεται ίσως να διευκρινίσω πως δεν υποκρίνομαι ότι μελέτησα η/και κατανόησα τη σκέψη και το έργο του Foucault στο βάθος ή και το εύρος που τους αναλογεί, ούτε φυσικά η παρούσα έρευνα αποτελεί…

[1] Το μελετώμενο Δημοτικό σχολείο, το τοπικό Γυμνάσιο και Λύκειο καθώς και η γεωγραφική περιοχή θα παραμείνουν ανώνυμα, για διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων-ουσών στην έρευνα.

φουκωική απολογητική. Άλλωστε, όπως σημειώνει κι ο Ball (2013: 1-8), κάτι τέτοιο είναι πέρα από άστοχο, αντίθετο στο νόημα του φουκωικού έργου. Ο ίδιος Foucault καλεί μελετητές-ριες να αρνηθούν να «εφαρμόσουν» τις ιδέες του, μα να αντλήσουν έμπνευση και τα «υλικά» που χρειάζονται προκειμένου να δημιουργήσουν εργαλεία μέσα από τις συνθήκες των δικών τους ερευνών (πρβλ. και Marshall, 2010· Popkewitz & Brennan, 1998: xiv-xv).

Προκειμένου να ενταχθεί στο επιστημονικό συγκείμενό του, το εγχείρημα «φωτίζεται» και υπό το φως των παιδοκεντρικών θεωριών της Παιδαγωγικής. Ειδικά για την Κριτική Παιδαγωγική, λαμβάνεται υπόψη κυρίως η ανάλυση του Paulo Freire για τη χειραφέτηση του ατόμου στην «τραπεζική» και την «προβληματίζουσα παιδεία»

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν για την μελέτη της εφαρμογής του συγκεκριμένου εγχειρήματος ήταν τα εξής:

- Ποιες φαίνεται να είναι οι στάσεις των μαθητών-ριών της μελετώμενης σχολικής μονάδας απέναντι στην κανονικοποιητική τεχνολογία του *πειθαρχικού* εκπαιδευτικού *συστήματος*;
- Ποια φαίνεται να είναι η ισορροπία των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές-ριες και εκπαιδευτικοί);
- Πώς φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα μέλη της στενής και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας[2] το Σχολικό Συμβούλιο, πώς αποτιμούν τη λειτουργία του και ποια φαίνεται να είναι η τελική στάση τους απέναντί σε αυτήν την εκπαιδευτική πρακτική;

***

Το σώμα της διατριβής διαρθρώνεται ως εξής:

Στο *πρώτο κεφάλαιο*, παρουσιάζεται συνοπτικά η θεωρία του Michel Foucault για την εξουσία, την *πειθαρχική τεχνολογία* και ζητήματα που αναδύονται από αυτήν, όπως το φαινόμενο της αντίστασης κι οι έννοιες της Ετεροτοπίας, της ενδυνάμωσης και της *άμβλυνσης*.

[2] Μαθητές-ριες – εκπαιδευτικοί και γονείς, αντίστοιχα.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο*, επιχειρώ την παρουσίαση της *πειθαρχικής τεχνολογίας* στο ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα* όπως αυτό συντονιζόταν μέσα από την νομοθεσία κατά τα σχολικά έτη διεξαγωγής της έρευνας[3]. Στο *τρίτο κεφάλαιο,* επιχειρώ την παρουσίαση των βασικών δυναμικών σχέσεων εξουσίας μεταξύ των παραγόντων εξουσίας του ελληνικού εκπαιδευτικού *συστήματος* της ίδια περιόδου. Αυτά τα δύο κεφάλαια τα αντιλαμβάνομαι ως δομικά συνδεδεμένα.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* παρουσιάζω τους Λόγους (Discourses) της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής του 20ού, κατά βάση, αιώνα, μέσα από δύο κριτήρια που ο Foucault προτείνει πως πληροί κάθε ολοκληρωμένος Λόγος. Η αναγκαιότητα αυτής της παρουσίασης προκύπτει από το γεγονός πως οι παιδαγωγικοί Λόγοι συνδιαμορφώνουν την συνείδηση και την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο δίλημμα της εφαρμογής ή μη εκπαιδευτικών πρακτικών όπως το Σχολικό Συμβούλιο της μελετώμενης περίπτωσης. Την ταξινόμηση των παιδοκεντρικών ρευμάτων σε Λόγους δεν την συνάντησα διαμορφωμένη στην Παιδαγωγική βιβλιογραφία και, έτσι, την διαμόρφωσα ο ίδιος για τις ανάγκες της διατριβής. Τα ρεύματα που έκρινα ως συναφή με τον προβληματισμό και τα οποία αξιοποίησα είναι: η Νέα Αγωγή, η σοσιαλιστική και η αναρχική Εκπαίδευση, η Θεσμική Παιδαγωγική, η Κριτική Παιδαγωγική, η Αντιαυταρχική και Νεοαντιαυταρχική Εκπαίδευση[4] και το ρεύμα της Αποσχολειοποίησης.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της διατριβής με την παρουσίαση των ευρημάτων της ερευνητικής αρθρογραφίας σχετικά με την εφαρμογή οργάνων μαθητικής εξουσίας σε τυπικά σχολεία *κυρίαρχων* εκπαιδευτικών *συστημάτων* στο εξωτερικό και στην Ελλάδα.

Με το *έκτο κεφάλαιο* ξεκινά το ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο οποίο παρουσιάζω την μελετώμενη περίπτωση, τους λόγους που τεκμηριώνουν την επιλογή των εν λόγω σχολείων προς μελέτη, το σκεπτικό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Εστίασα

[3] 2017-2018 και 2018-2019

[4] Ορίζω ως «Νεοαντιαυταρχική Εκπαίδευση» το ρεύμα επιγόνων της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης (όπως αυτή είχε διαμορφωθεί από το παράδειγμα του Summerhill και των ελευθεριακών σχολείων της δεκαετίας του 1960 του χαρακτηριστικού παραδείγματος του Sudbury Valley School). Αυτό το ρεύμα ξεκίνησε, από τη δεκαετία του 1990, να αναφέρεται και ως «Δημοκρατική Εκπαίδευση» (βλ. και Gribble, 1998· Hecht, 2011). Αναφέρω περισσότερα για αυτό το ζήτημα ορολογίας σε σχετική υποσημείωση στο κεφ. 4.

την έρευνα στην περίπτωση του Δημοτικού σχολείου και του συστεγαζόμενου Νηπιαγωγείου, επειδή εκεί η εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου ήταν πιο συστηματική και εκτεταμένη απ' ό,τι στο τοπικό Γυμνάσιο.

Στο *έβδομο κεφάλαιο* παρουσιάζω τη μεθοδολογία που επέλεξα προκειμένου να διερευνήσω τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερευνητικές μέθοδοι που επέλεξα ήταν η περιορισμένης εμπλοκής συμμετοχική παρατήρηση της σχολικής καθημερινότητας και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές-ριες και εκπαιδευτικούς των τοπικών σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων και με γονείς[5] του Δημοτικού σχολείου, μέσα από τις οποίες επεδίωξα να προσεγγίσω τις αντιλήψεις, αποτιμήσεις και στάσεις[6] για το μελετώμενο εγχείρημα. Ανέλυσα τα δεδομένα με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης.

Στο *όγδοο κεφάλαιο* παρουσιάζω τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, εντός του ερμηνευτικού πλαισίου τους και με βασικές συνδέσεις με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων διαρθρώνεται μέσα τρεις βασικούς άξονες του θεωρητικού υποβάθρου: Την *πειθαρχική τεχνολογία*, τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των παραγόντων εξουσίας και τις ερμηνείες τους[7] για τα τεκταινόμενα στα σχολεία τους.

Στο *ένατο κεφάλαιο*, αναδεικνύω τα *συμπεράσματα* της έρευνας στην βάση των ερευνητικών ερωτημάτων, για να προχωρήσω, στη συνέχεια, στην ενότητα της *συζήτησης,* στην οποία επιχειρώ την σύνθεση των συμπερασμάτων με ζητήματα και προβληματισμούς συναφείς με τη θεματική περιοχή της έρευνας, που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, της ανάλυσης των δεδομένων και του προσωπικού προβληματισμού σε σχέση με θεωρητικές και πρακτικές πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Τέλος, στην κατακλείδα του κεφαλαίου καταγράφω τους περιορισμούς που κρίνω πως έχει η εργασία μου και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ακολουθούν η *βιβλιογραφία* που αξιοποίησα και το *Παράρτημα* της εργασίας με τους Οδηγούς συνέντευξης που χρησιμοποίησα.

---

[5] Ως *γονείς* ορίζονται από το νόμο 1566/1985 οι νομικά υπεύθυνοι για ένα παιδί.
[6] Για ανάπτυξη της εννοιολογικής διαφοράς των τριών όρων όπως την αντιλαμβάνομαι, βλ. κεφ. 8.
[7] Στη βάση του προαναφερθέντος άξονα *αντιλήψεις – αποτιμήσεις – στάσεις.*

Πηγή χρηματοδότησης της έρευνας ήταν το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και *τεχνολογίας*, μέσα από την 1η Προκήρυξη Υποτροφιών για Υποψήφιους-ες Διδάκτορες-ισσες.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εξουσία

Οι θεωρίες που ερμηνεύουν την έννοια και τον τρόπο λειτουργίας της εξουσίας (power[8]) είναι πολλές και διαφορετικών οπτικών[9]. Η θεωρητική προσέγγιση που υιοθέτησα για τη διεξαγωγή της έρευνας βασίζεται στην ανάλυση του Michel Foucault για τη διαμόρφωση καταστάσεων *κυριαρχίας* στην κοινωνία μέσω *τεχνολογιών εξατομίκευσης*, στο πλαίσιο σχέσεων εξουσίας *πειθαρχικής* μορφής. Αναπτύσσω τις έννοιες παρακάτω.

1.1. Σχέσεις εξουσίας

Για τον Foucault, η εξουσία ενεργοποιεί σχέσεις, είναι σχέση και μόνο ως τέτοια (*σχέση εξουσίας* – power relation) γίνεται αντιληπτή· η εξουσία, δηλαδή, υπάρχει μόνο μέσα από την άσκησή της επί κάποιου άλλου υποκειμένου και την αντίδραση εκείνου (Foucault, 1991α: 87-89[10]).

Αν, λοιπόν, η εξουσία παράγεται σε σχέσεις, τότε όλα τα μέλη τους συμβάλλουν σε αυτήν, συμπεριλαμβανομένων των πιο αδύναμων. Οι αδύναμοι της σχέσης, λοιπόν, γίνονται αντιληπτοί ως υποκείμενα εξουσίας με αμετάβατη ελευθερία[11] και δυνατότητα ελεύθερης θέλησης. Οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες χρειάζεται να διασφαλίσουν τη συμφωνία των υπολοίπων υποκειμένων, προκειμένου αυτά να συνεργαστούν στην επιδίωξη των κυρίαρχων στόχων. Με συνεχή καταστολή της ελευθερίας τους και απαγόρευση των επιθυμιών των πλειονοτήτων των υποκειμένων, κανένα κυρίαρχο σύστημα δε θα μακροημέρευε. Αντιθέτως, στη νεωτερική εποχή, η *κυριαρχία* επιδιώκεται μέσα από την κατασκευή των πεποιθήσεων και των επιθυμιών των υποκειμένων[12]

---

[8] Ως πρωτότυπη ορολογία χρησιμοποιώ την αγγλική, εκτός από όπου αναφέρω διαφορετικά.

[9] Βλ. θεωρίες όπως του Dahl (2005), του Lukes (2005), η θεωρία της *δομοποίησης* του Giddens (1984), η νεομαρξιστική, αλτουσεριανή ανάλυση των μηχανισμών του κράτους από τον Πουλαντζά (Poulantzas, 2002), η *συμβολική βία* από τον Bourdieu (2002), η ανάλυση του λόγου από τους Laclau και Mouffe (2001), η φιλοσοφική προσέγγιση της Arendt (2000·1998) και η κριτική επεξεργασία της από τον Habermas (1977) κ.ά. Συνοπτική παρουσίαση πολλών οπτικών για την εξουσία βρίσκεται και στον Haugaard, 2002.

[10] Βλ. και Haugaard, 2002: 6-7.

[11] Ως *αμετάβατη ελευθερία* (intransitive freedom) ορίζεται η «φυσική», αυτούσια ελευθερία, ανεξάρτητη προϋποθέσεων και εκδηλώσεών της («Είμαι ελεύθερος-η»), σε αντιδιαστολή με την *μεταβατική ελευθερία,* η οποία συνδέεται με/εξαρτάται από μια εκδήλωσή της («Είμαι ελεύθερος-η να») (βλ. Kriegel, 2015: 227-228).

[12] Για παράδειγμα, για την καλλιέργεια της κυρίαρχης εθνικής συνείδησης, οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες δεν απαγορεύουν οποιαδήποτε εκδήλωση ή ιδέα που δεν συντάσσεται με αυτήν, μα προβάλλουν με

(Foucault, 1991α: 93-94·119-120[13]). Με το σύνολο της θεωρίας του, ο Foucault αντικρούει την αντίληψη της εξουσίας ως μορφής δύναμης, μιας ιδιότητας[14] ατόμων ή ομάδων οι οποίες την ασκούν επί των υπολοίπων που την στερούνται ή που την κατέχουν σε ελλιπή μορφή και βαθμό. Η εξουσία πλέον γίνεται αντιληπτή ως *δράση στη δράση* των άλλων, *διαμόρφωση του πεδίου δυνατότητας* των άλλων. Οι καταστάσεις απόλυτου εξαναγκασμού δεν αποτελούν σχέση εξουσίας, καθώς σε αυτές απουσιάζει η δυνατότητα ανταπόκρισης από την εξαναγκαζόμενη πλευρά. Το μοντέλο του απόλυτου αφέντη και του απολύτως δούλου δεν χαρακτηρίζεται ως σχέση εξουσίας. Κατά τον Foucault (1991α: 91-92[15]), η εξουσία προϋποθέτει ελευθερία, πράγμα που συνεπάγεται και τη δυνατότητα οικειοθελούς αντίθετης δράσης, αντίστασης (resistance). Οι καταστάσεις στις οποίες η ελευθερία απουσιάζει τελείως, ορίζονται ως καταστάσεις υπακοής (obedience) των αδυνάμων (Burbules, 1986: 99· McNicol Jardine, 2005: 21) και ως σχέσεις βίας.

Η βία είναι μονόδρομη, αυταρχική κατάσταση που δεν διαλέγεται, δεν συνεργάζεται, μα μόνο ενεργεί· αβίαστα, όταν συναντά αποδοχή, κατασταλτικά όταν συναντήσει εμπόδιο. Η βία δεν είναι εξουσία, μα συμβαίνει να αξιοποιείται ως εργαλείο των σχέσεων εξουσίας (Foucault, 1991α: 91-92). Ο αντίποδας της κατάστασης υπακοής είναι η κατάσταση της συναίνεσης (consent), στην οποία απουσιάζουν οι σχέσεις εξουσίας καθώς οι εμπλεκόμενοι στις σχέσεις δρουν με πλήρη ελευθερία και σε

ποικίλους τρόπους την επιθυμητή εθνική συνείδηση, επιβραβεύουν την υιοθέτησή της από τους πολίτες, διαμορφώνουν θεσμούς συμβατούς με αυτήν κ.λπ., ώστε να δεχθούν οικειοθελώς οι πολίτες να υιοθετήσουν την κυρίαρχη εθνική συνείδηση.

[13] Βλ. και Ασημάκη κ.ά., 2016: 101.

[14]Η πρώτη αναφορά σε σχεσιακή αντίληψη της εξουσίας γίνεται το 1963, με άρθρο του Talcott Parsons στο οποίο επιχειρηματολογεί για το ότι η εξουσία *παράγεται* μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων και των δομών και δεν είναι ιδιότητα που αποκτιέται (Haugaard, 2002: 67). Ως τότε, στις Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες επικρατούσε η βεμπεριανή άποψη (Weber, 1922/1978: 53) ότι η εξουσία είναι η πιθανότητα ένας φορέας δράσης να πραγματοποιήσει τον στόχο του ανεξαρτήτως των αντιστάσεων και της βάσης πάνω στην οποία εδράζεται αυτή η πιθανότητα. Η εξουσία, λοιπόν, γινόταν αντιληπτή ως δύναμη, ως ιδιότητα που παραχωρείται σε φορείς της για να την ασκήσουν επί των υπολοίπων, προκειμένου να επιτευχθεί ο εκάστοτε σκοπός τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο ίδιος ο Weber χρησιμοποιεί τον γερμανικό όρο macht (δύναμη) για τον ορισμό που αξιοποιήθηκε για την εξουσία. Η εξουσία γινόταν αντιληπτή ως μια κατάσταση «μηδενικού αθροίσματος» (zero-sum), με την έννοια ότι όσο περισσότερη «εξουσία» συγκεντρώνει ένας φορέας, τόσο λιγότερη απομένει για τους υπόλοιπους. Στα πλαίσια αυτής της σχολής σκέψης, η μελέτη της εξουσίας περιοριζόταν στον τρόπο με τον οποίο εκείνη ασκείται και μοιράζεται, καθώς και στην πρόσβαση που παρεχόταν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Λυριντζής, 1995: 12· Barbalet, 1985: 538-539· Burbules, 1986: 96· Haugaard, 2002: 1-3). Όπως αναφέρεται (Barbalet, 1985: 539), αυτή η αντιμετώπιση για την εξουσία δεν είναι λανθασμένη, μα ατελής.

[15]Βλ και Clegg, 1989: 207· Λυριντζής, 1995: 6-7

αυθόρμητο συντονισμό δράσης (Burbules, 1986: 99-100). Ο Foucault χαρακτηρίζει μια τέτοια κατάσταση στην κοινωνία ως αφαίρεση, μια θεωρητική κατασκευή πρακτικώς αδύνατη (Foucault, 1991α: 95).

Εφόσον, λοιπόν, δεν έχει επιτευχθεί η υπακοή ή η συναίνεση, μα εξακολουθεί ο ισχυρός να εξαρτάται εν μέρει από τα μέλη της σχέσης, κάθε κατάσταση εξουσίας αποτελεί μια κατάσταση *κυριαρχίας* (domination), ή, όπως γίνεται αντιληπτή μέσα από τα μάτια των μελών της σχέσης, συμμόρφωσης (compliance). Αυτές, αναλόγως του τι μείγμα ελευθερίας, συναίνεσης, κινήτρων που εκβιάζονται, άγνοιας, αδιαφορίας, αντίστασης αποτυπώνουν, τοποθετούνται σχηματικά στο φάσμα εξουσίας μεταξύ της υπακοής και της συναίνεσης, αναλόγως της εγγύτητας και απόστασης από την συναίνεση και την υπακοή αντιστοίχως (Λυριντζής, 1995: 15· Burbules, 1986: 99-100).

Ο Foucault αντιλαμβανόταν την κίνηση της εξουσίας στην κοινωνία επαγωγικά. Η εξουσία δηλαδή ξεκινά από «κάτω», από μικρές τεχνικές (techniques) ή πρακτικές (practices) εξουσίας μεταξύ των υποκειμένων και των κοινωνικών ομάδων τους. Αυτές διευρύνονται σε ολοένα περισσότερα υποκείμενα και μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες καταλήγουν να συντονίζουν την εξουσία τους μέσα από μια θεωρητικά ατέρμονη και ρευστή διαδικασία σχέσεων εξουσίας. Με τη σειρά της, αυτή παράγει καταστάσεις *κυριαρχίας* και αντιστάσεων σε ολόκληρη την κοινωνία. Όταν διαμορφώνεται μια κατάσταση *κυριαρχίας*, συγκροτούνται *συστήματα* (dispositives) ή *μηχανισμοί* (apparatuses) που έχουν ως στόχο την εδραίωση της *κυριαρχίας* και την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της. Το κράτος και οι θεσμοί είναι στοιχεία αυτών των *συστημάτων*, αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας και όχι γενεσιουργές αιτίες τους.

Αυτά τα *συστήματα* αποτελούν ανοιχτές συνδέσεις διαφορετικών μεταξύ τους στοιχείων, που δεν καθορίζονται εκ των προτέρων, ούτε βάσει γενικών κανόνων που διέπουν εξ ορισμού όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες. Αντιθέτως, προκύπτουν απρόβλεπτα, μέσα από τις σχέσεις εξουσίας και τις εκάστοτε καταστάσεις *κυριαρχίας* που εκείνες διαμορφώνουν. Τέτοια στοιχεία που συγκροτούν τα *συστήματα* μπορεί να είναι θεσμικά ή μη, ρητά ή/και άρρητα (νόμοι, θεσμοί, κανονιστικές αποφάσεις, τεχνολογικές τάσεις, αρχιτεκτονικές τάσεις, καθημερινές συμπεριφορές κ.ά.). Οι *κυρίαρχες* ομάδες επιχειρούν μέσα από τα *συστήματα* τη συμμόρφωση των υπολοίπων κοινωνικών ομάδων στη δική τους ερμηνεία για τον κόσμο, προκειμένου να διατηρηθεί η κατάσταση *κυριαρχίας*,

αποβάλλοντας και παρεμποδίζοντας, παράλληλα, τις αντιστάσεις (Foucault, 1991α: 131-135). Σε αυτήν την προσπάθεια, διαμορφώνονται κατάλληλες *στρατηγικές εξουσίας*, δηλαδή στοχευμένες κινήσεις που εντάσσονται σε μια ευρύτερη διαδικασία παραγωγής ή διατήρησης της κατάστασης *κυριαρχίας* (*στρατηγικές κυριαρχίας*) ή υπέρβασης των αντιστάσεων (*στρατηγικές αντιμετώπισης*) (Foucault, 1991α: 98-100[16]).

Με την εισαγωγή της έννοιας του *συστήματος*, ο Foucault ξεφεύγει από τον δομισμό και παρουσιάζει τα *συστήματα* ως αποτελέσματα των σχέσεων εξουσίας, μέσα από επαγωγικές πορείες σύνθεσης των ατομικών και συλλογικών εξουσιών, αντί για το αντίστροφο, απαγωγικό μοντέλο του δομισμού. Με αυτόν τον τρόπο, ο Foucault δεν αρνείται την ύπαρξη των δομών και της σημασίας τους για τη συγκρότηση του υποκειμένου[17], μα τις φωτίζει από διαφορετική γωνία. Το κράτος κι οι θεσμοί, δηλαδή, γίνονται αντιληπτοί ως αποτελέσματα της εξουσίας, οι οποίοι, ωστόσο, λειτουργούν για τη συνέχιση της κατάστασης *κυριαρχίας* που τους είχε διαμορφώσει. Πρόκειται για μια κυκλική πορεία διαιώνισης της *κυριαρχίας* μέσα από τη συγκρότηση των υποκειμένων που ενοικούν στις δομές μέσα από τις οποίες συγκροτούν τα υποκείμενα στις επόμενες γενιές κ.ο.κ. (Foucault, 1991α: 111-112·124-125·141-142[18]).

Κατά τον Foucault (1991α: 87-89), η μελέτη της εξουσίας αξίζει να εστιάζει στον *τρόπο* με τον οποίο αυτή ασκείται· τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο η άσκηση της εξουσίας ενός υποκειμένου επιδρά στη συγκρότηση ενός άλλου υποκειμένου. Σε πρώτη φάση, ο τρόπος άσκησης της εξουσίας αποτυπώνεται στις *μορφές* (forms) εξουσίας.

1.2. Μορφές εξουσίας – Κυβερνολογική

Κάθε χρονική περίοδος και τόπος έχει τη δική του συγκρότηση *συστημάτων*. Κατά συνέπεια, είναι αναμενόμενο να τροποποιούνται και οι *μορφές* με τις οποίες επιδιώκεται η *κυριαρχία*. Μέσα από τη μελέτη του, ο Foucault τεκμηρίωσε ότι κατά το πέρασμα της Δυτικής Ευρώπης στη νεωτερική περίοδο συντελέστηκε ένα πέρασμα από την *υπέρτατη εξουσία* (sovereign power) -τη μορφή της εξουσίας που περιοριζόταν στην απαγόρευση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, στην *πειθαρχική εξουσία* (disciplinary

[16] Βλ. και Τρουλινού, 1991: 173-174.
[17] Ο ίδιος περιγράφει την εξουσία ως μέσα σε «*πεδίο δυνατότητας που στηρίζεται σε μόνιμες δομές*» (Foucault, 1991α: 91).
[18] Βλ. και Ασημάκη κ.ά., 2016: 95.

power). Η *πειθαρχική εξουσία* είναι μια μορφή εξουσίας που επιδιώκει όχι μόνο τα υποκείμενα να εφαρμόζουν τους κανόνες συμπεριφοράς, μα και να τους πιστεύουν, να υιοθετούν τις κυρίαρχες ερμηνείες για αυτούς και την αιτία ύπαρξής τους. Αυτό, προκειμένου τα ίδια τα υποκείμενα να φροντίζουν για την συμμόρφωσή τους με τον *κανόνα* (norm), δηλαδή το κυρίαρχο πρότυπο σκέψης και δράσης (*κανονικοποίηση* – normalization). Κατά αυτόν τον τρόπο, συντελείται μια σημαντική αλλαγή στην επιδίωξη της *κυριαρχίας*: Από την προσπάθεια τροποποίησης της *συμπεριφοράς* των υποκειμένων (του *φαίνεσθαί* τους), στην τροποποίηση της *συνείδησης* των υποκειμένων (του *είναι* τους) (Foucault, 1991α: 89-91[19]).

Στην *πειθαρχική* μορφή άσκησης εξουσίας, οι *κυρίαρχες* κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν την κανονικοποίηση των υπολοίπων μέσω της διαμόρφωσης των συνθηκών δράσης τους, ελέγχοντας όχι μόνο τις περιβαλλοντικές επιδράσεις που ασκούνται στα άτομα, μα και το εύρος των επιλογών που εκείνα έχουν στη διάθεσή τους για να ασκήσουν την ελευθερία τους. Υπό ελεγχόμενες συνθήκες και με χειραγώγηση της δράσης των υποκειμένων, επιδιώκεται η ανάπτυξη ελεγχόμενων και χειραγωγούμενων υποκειμένων, η συγκρότηση των υποκειμένων σε αντικείμενα της *κυριαρχίας*· η *αντικειμενοποίησή*[20] τους (objectification). Ο Foucault ονόμασε *διακυβέρνηση* (government) αυτήν την ευρεία στρατηγική της εξουσίας ως *δράσης στη δράση*[21] των υποκειμένων (Foucault, 1991α: 92-93·123-124), της *δόμησης του ενδεχόμενου πεδίου δράσης των άλλων* (Foucault, 1991α: 93)[22].

---

[19] Βλ. και Λυριντζής, 1995: 11· Oliver, 2004: 44-45· Haugaard, 2002: 4.

[20]Την αντίληψη ότι ο άνθρωπος κι η δράση του είναι εργαλεία για την επίτευξη ενός τελικού σκοπού ο οποίος εντέλει είναι και εκείνος που θα απελευθερώσει με την σειρά του τον άνθρωπο όταν επιτευχθεί, είναι, κατά την Arendt, βασικό στοιχείο κάθε ανελεύθερης κοινωνικής οργάνωσης. Αυτοσκοπός σε ένα ελεύθερο πολίτευμα μπορεί να είναι μόνο η εξ ορισμού απρόβλεπτη ολοκλήρωση του ανθρώπου μέσα στην ανεμπόδιστη ελευθερία. Αναφέρεται ως *ολοκλήρωση* επειδή κατά την αριστοτελική οπτική της Arendt, ο ελεύθερος στοχασμός στα πράγματα και η από κοινού λήψη αποφάσεων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης και, κατ' επέκταση, των ανθρώπινων κοινωνιών (Stewart, 2001: 36-37· Haugaard, 2002: 132-136).

[21] *Le conduit du conduit (γαλλ.)* -ο Foucault κάνει λογοπαίγνιο, χρησιμοποιώντας ομόηχες γαλλικές λέξεις για να δηλώσει την έννοια της *διακυβέρνησης*. *Le conduit* (από το γαλλικό ρήμα conduire που σημαίνει *οδηγώ*) και *du conduit*, που σημαίνει *συμπεριφορά, διαγωγή*. Στα ελληνικά, θα μπορούσε να μεταφραστεί ως *η αγωγή της διαγωγής*.

[22] Ο Deleuze υποστήριζε, ήδη από την δεκαετία του 1990 πως οι *Πειθαρχικές κοινωνίες* του Foucault είχαν ολοκληρώσει τον ρόλο τους και είχαν αρχίσει να δίνουν τη θέση τους σε έναν τύπο κοινωνιών τον οποίο ονόμασε *Κοινωνία ελέγχου*. Το πέρασμα αυτό αποτυπώνεται σε ευέλικτες, ελαστικές δομές κοινωνικής πραγματικότητας (στην οικονομία, στην εκπαίδευση, στην εργασία, στην παροχή υπηρεσιών κ.λπ.) στις οποίες ρόλος της *κυριαρχίας* δεν είναι η (ανελαστική, ομοιογενοποιητική και συχνά δυσάρεστη) στρατηγική *πειθάρχησης*, μα ο (διακριτικότερος, ευέλικτος και εξατομικευμένος) *έλεγχος* της

Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται να γίνει αναφορά σε μια κρίσιμη έννοια που εισήγαγε ο Foucault (1991α: 88), σχετιζόμενη με αυτήν της *διακυβέρνησης*, αυτήν της **κυβερνολογικής**[23] (governmentality). Η έννοια της κυβερνολογικής ταυτίζεται με αυτό που περιφραστικά έλεγε ο Foucault «τέχνη της διακυβέρνησης» (the art of government), την αντίληψη, δηλαδή, για τους κατάλληλους τρόπους, στόχους και λογική που πρέπει να διέπουν τη *διακυβέρνηση* των ανθρώπων. Η κυβερνολογική υπερβαίνει τις επιμέρους μορφές που πήρε ιστορικά η εξουσία και εκφράζει ερωτήματα για το πώς, με τι ένταση, σε ποιο βαθμό, με ποιο σκοπό κι από ποιον μπορούν και πρέπει να κυβερνώνται οι άνθρωποι (Foucault, 2016: 11-12· 1991b: 87-88[24]). Από τον 15ο αιώνα κι ύστερα, αυτή η προβληματική διαχύθηκε σε ολόκληρη την κοινωνία και σταδιακά άρχισε να αφορά όχι μόνο το ρόλο του πολιτικού ηγεμόνα, μα υπευθύνους από πολλά κοινωνικά πεδία -π.χ., κληρικούς, δασκάλους, γονείς. Από τον 18ο αιώνα και μετά, με την *κρατικοποίηση* (γαλλ.: étatisation) της κοινωνίας[25] (Foucault, 2011β: 242-247· 1991b: 103) και τον *κυβερνολογισμό* (governmentalization) του κράτους[26], κάθε δράση πολιτικής διεξάγεται μέσα από (ή σε σχέση με) το κράτος και τους μηχανισμούς του (Foucault, 1991b: 103).

Μια τρίτη μορφή εξουσίας που εντόπισε ο Foucault είναι η *ποιμαντική εξουσία* (pastoral power). Η *ποιμαντική εξουσία* αναπτύχθηκε με την εμφάνιση της χριστιανικής Εκκλησίας, στα πλαίσια της οποίας τα εντεταλμένα από αυτήν πρόσωπα («ποιμένες») ανελάμβαναν να καθοδηγούν τα μέλη της, όχι στην κατεύθυνση της σωτηρίας του θεσμού *κυριαρχίας*, μα της προσωπικής σωτηρίας κάθε μέλους ξεχωριστά, προς όφελος του ίδιου του εαυτού του/της στην αιωνιότητα, υπερβαίνοντας την χρονικότητα της βιολογικής ζωής. Κατά τον Foucault, αυτή η μορφή της εξουσίας είναι μοναδική στην Ιστορία, διότι για πρώτη φορά απώτερος στόχος είναι η προσωπική σωτηρία του ατόμου

'κανονικότητας' της δράσης (Deleuze, 2001: 9-16). Στις 'Κοινωνίες *ελέγχου*', η έμφαση δίνεται στον *έλεγχο* της κανονικής δράσης μέσα από *τεχνολογίες ιεραρχικής επιτήρησης* και αυτό-*επιτήρησης* (self-surveillance) (βλ. Galič e.a., 2017).

[23] Η λέξη είναι νεολογισμός του Foucault και αποτελεί σύνθεση των όρων government (*διακυβέρνηση*) και rationality (λογική) (Gordon, 1991: 1). Κατά τον Lemke (2001: 191), προέρχεται από το ρήμα *κυβερνώ* (γαλλ.: gouverner) και *νοοτροπία* (γαλλ.: mentalité), πράγμα που τεκμηριώνει την (σπανιότερη) μετάφραση ως *κυβερνοτροπία* (πρβλ. Ζαμπέτα & Ζμας, 2018), μα στις αυθεντικές διαλέξεις του στις οποίες παρουσίασε τη σχετική ανάλυσή του (2008b) η λέξη που εμφανίζεται να συνοδεύει τα παράγωγα του ρήματος *gouverner* είναι (σε μετάφραση στα αγγλικά από τον G. Burchell) *rationality* («*governing with a rationality whose…*», «*governmental rationality*», «*rationality of governmental practices*» κ.ά.) (πρβλ.: Foucault, 2008b: 3-11).

[24] Βλ. και Gordon, 1991: 1-8· Lemke, 2001: 191-192.

[25] Δηλαδή την επικράτηση του μοντέλου οργάνωσης της κοινωνικής ζωής μέσα από το κράτος.

[26] Δηλαδή την ανάδειξη των μηχανισμών του κράτους ως οργάνων *διακυβέρνησης* των πληθυσμών.

για τον εαυτό του. Η *ποιμαντική εξουσία* αναδεικνύει την ευθύνη του ίδιου του υποκειμένου για την επιμέλεια της προσωπικής του κατάστασης, με τους διαχειριστές αυτής της *κυριαρχίας* να καλούνται σε αυτοθυσία για τους εξουσιαζόμενους, σε αντίθεση με τις άλλες μορφές εξουσίας. Ενώ ο Foucault αναγνωρίζει ότι η *ποιμαντική εξουσία* σταδιακά αποσύρθηκε ή ατρόφησε στην Ευρώπη μετά την αποθρησκειοποίηση της «Δύσης» που ακολούθησε τον 18ο αιώνα, επισημαίνει ότι αυτή διαχύθηκε σε εξωεκκλησιαστικά και κοσμικά πεδία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, περνώντας πλέον από τη φροντίδα για την πνευματική/σωματική σωτηρία των «ποιμενόμενων», στην κοινωνική/υλική σωτηρία των πολιτών, για παράδειγμα με την φροντίδα για υγεία, ασφάλεια, ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο κ.ά. των ανθρώπων (Foucault, 1991α: 83-86· 1979: 227-235[27]).

Η *πειθαρχική* κι η *ποιμαντική εξουσία* είναι μορφές εξουσίας που βασίζονται σε *τεχνολογία εξατομίκευσης*. Αυτό σημαίνει ότι οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν την *κυριαρχία* ορίζοντας για κάθε υποκείμενο ατομικές πρακτικές που θεωρούν πως θα τα κανονικοποιήσουν (Foucault, 1991α: 116-118[28]). Αντίθετα, η Υπέρτατη μορφή εξουσίας στηρίζεται σε *ενοποιητική τεχνολογία* τροποποίησης της συμπεριφοράς με την ανάδειξη του μη επιτρεπτού και την ενστάλαξη του φόβου της *τιμωρίας* των παραβατών. Στις ενοποιητικές διαδικασίες, τα υποκείμενα αντιμετωπίζονται ως σύνολο, αδιακρίτως. Πρόκειται για μια προσέγγιση δικαιικής αντίληψης που εκφράζεται με νόμους, τη συμμόρφωση στους οποίους αναλαμβάνουν εντεταλμένοι φορείς των εκάστοτε νομοθετών, σε αντίθεση με την εξατομικευτική προσέγγιση, που στοχεύει στον αυτοέλεγχο των υποκειμένων για την προσαρμογή στις κυρίαρχες νόρμες (Foucault, 1991b: 103-104[29]). Ωστόσο, συνήθως δεν παρατηρούνται αυτούσιες μορφές εξουσίας, μα συνδυασμός διαφορετικών μορφών (Ασημάκη κ.ά., 2016: 109· Schutz, 2004: 17).

[27]Βλ. και Allen, 2017: 63-68.
[28] Και McNicol-Jardine, 2005: 49-50· Τρουλινού, 1991: 170-175.
[29] Και Deacon, 2002: 436· Τρουλινού, 1991: 178-179.

1.3. Τεχνολογίες εξουσίας

Κάθε μορφή εξουσίας αναπτύσσει μια *τεχνολογία*[30] (technology) συμβατή με την ταυτότητά της. Η *υπέρτατη εξουσία* χρησιμοποιεί βία στο σώμα του/της παραβάτη-ριας για να εγχαράξει τον φόβο της *τιμωρίας* στους-ις υπολοίπους-ες (Dreyfus & Rabinow, 1983: 144-146). Η *ποιμαντική* υποβάλλει στα υποκείμενα την ευθύνη να εξετάζουν και να ελέγχουν μόνα τους τον νου ή/και το σώμα τους (αυτογνωσία), να αποκαλύπτουν οικειοθελώς στους-ις καθοδηγητές-ριες την πορεία της κανονικοποίησής τους («εξομολόγηση») και να υπακούουν στην καθοδήγηση (Dreyfus & Rabinow, 1983: 151-152· Gordon, 2013: 94).

Κατά την ανάδειξη, όμως, των *πειθαρχιών*, προσαρμόστηκαν αναλόγως και οι τεχνικές *κυριαρχίας*. Καθώς, δηλαδή, στόχος είναι να ελέγχουν τα ίδια τα υποκείμενα τους εαυτούς τους, χρειάζεται να *πειστούν* για την ανάγκη συμμόρφωσης σε *κανόνες* που εξυπηρετούν πρωτίστως τα συμφέροντα άλλων. Καθώς, όμως, είναι δύσκολος ο έλεγχος της βούλησης των υποκειμένων, αυτό που τελικά συνέβη στην Ιστορία της «Δύσης» είναι ότι επινοήθηκαν πρακτικές ελέγχου των *σωμάτων*[31] των εξουσιαζόμενων· ελέγχου, δηλαδή, των κινήσεών τους στο χώρο και στο χρόνο, καθώς και της συμπεριφοράς τους, προκειμένου αρχικά τα υποκείμενα να προσαρμόσουν τις συνήθειές τους[32], και, στη

---

[30]Ο Foucault χρησιμοποιεί τον όρο *τεχνολογία* (technology) σε σχέση με τον τρόπο που οι αρχαίοι Έλληνες χρησιμοποιούσαν τον όρο *τέχνη* (techne): Μια πρακτική ορθολογικότητα που καθοδηγείται από ένα συνειδητό στόχο («a practical rationality governed by a conscious goal») (Foucault, 1984: 256). Κάθε πεδίο *διακυβέρνησης* (π.χ., του εαυτού, της οικογένειας, των παιδιών, των ψυχών κ.λπ.) είναι, για τον Foucault, μια εφαρμογή *τεχνολογίας* (Foucault, 1984: 256). Ως *τεχνολογίες* αντιλαμβάνομαι σύνολα τεχνικών, ή πρακτικών, που υπηρετούν τον ίδιο στόχο και διέπονται από ίδιο τρόπο λειτουργίας.

[31] Σε φιλοσοφικό επίπεδο, η ιδέα της σημασίας του σώματος για τη συγκρότηση του υποκειμένου είχε αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας και στην παράδοση του *υπαρξισμού* από το πρώτο μισό του 20ού αιώνα. Η βασική αντίληψη έγκειται στο ότι το σώμα δεν αποτελεί *αντικείμενο* του υποκειμένου, μα μέρος του· η *ύπαρξη* διαμορφώνεται μαζί με το σώμα. Αυτή η θέση ήρθε ως αντίθεση στο *αυτοστοχαζόμενο υποκείμενο* του Descartes, ο οποίος με την θέση του '*σκέφτομαι, άρα υπάρχω'* «συγκέντρωσε» την ανθρώπινη ύπαρξη στη λειτουργία της διανόησης, καθιστώντας το σώμα ως εξωτερικό στοιχείο και αντικείμενό της. Αυτή η καρτεσιανή αντίληψη διαπέρασε κάθε θεώρηση του *υποκειμένου* στη νεωτερικότητα μέχρι την ανάπτυξη του ρεύματος του *υπαρξισμού* και της *φαινομενολογίας* (βλ. Τερζάκης, 2021: 15-24·136-138·187-194).

[32]«*Από μια άμορφη ζύμη, από ένα αδέξιο σώμα κατασκευάζεται μια χρήσιμη μηχανή· διορθώνεται σταδιακά η θέση του σώματος· αργά, ένας υπολογισμένος εξαναγκασμός διασχίζει κάθε μέρος του σώματος, το κυριεύει, το υποτάσσει ολόκληρο, το καθιστά μονίμως διαθέσιμο, και προεκτείνεται σιωπηλά, στον αυτοματισμό των συνηθειών· εν ολίγοις, 'ο χωρικός εκδιώχθηκε' και του έδωσαν τον 'αέρα του στρατιώτη'*» (Foucault, 2011β: 151). Αυτά σημειώνει ο Foucault για την έκρηξη του ενδιαφέροντος που παρατηρεί να συμβαίνει για την ανατομία του σώματος και την βέλτιστη χαλιναγώγηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του κατά τον 17ο αιώνα στην Ευρώπη, με αφετηρία την αναδιάρθρωση του μοντέλου οργάνωσης των στρατευμάτων μέσα από την «ανακάλυψη» του στρατιώτη ως αναπόσπαστου τμήματος των στρατιωτικών μονάδων, των οποίων η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τον ακριβή συντονισμό των

συνέχεια, να εσωτερικεύσουν τη νόρμα και να κανονικοποιηθούν. Με τη *διακυβέρνηση* του σώματος, δηλαδή, επιδιώκεται η *διακυβέρνηση* της βούλησης[33].

Για να το επιτύχουν αυτό οι *κυρίαρχες* ομάδες, επιχειρούν να περιορίσουν κάθε δράση των υποκειμένων στο χώρο και χρόνο τους που δεν βοηθά στην επίτευξη των στόχων της *κυρίαρχης* ομάδας, και να διοχετεύσουν όλες τις χρήσιμες δυνατότητές τους προς την επίτευξη αυτών των στόχων[34] (Foucault, 2011β: 155 – 158[35]). Για παράδειγμα, η *διακυβέρνηση* ως προς τον χρόνο καταγράφεται με οδηγίες προς δασκάλους, στρατιωτικούς και λοιπούς υπευθύνους *διακυβέρνησης* και φτάνει, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε ακρίβεια λεπτού[36]. Η *διακυβέρνηση* ως προς τη συμπεριφορά ορίζει μέχρι και τη στάση των μαθητών στο θρανίο (Foucault, 2011β: 174) και τον τρόπο που ακουμπάνε οι στρατιώτες τα δάχτυλά τους στο τουφέκι (Foucault, 2011β: 176). Η *διακυβέρνηση* στο χώρο καθορίζει τη θέση κάθε συμμετέχοντα στο χώρο της δραστηριότητας με τρόπο που, για παράδειγμα, σε σχολικές αίθουσες των ιησουιτικών κολεγίων του 17ου αιώνα, ο διδάσκων ήξερε με μια ματιά την επίδοση και αξιολογικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, καθώς η τοποθέτησή τους στο χώρο γινόταν βάσει ενός δικτύου ιεραρχικών συντεταγμένων επίδοσης, ηθικών και αξιολογικών κατηγοριών

κινήσεών των στρατιωτών μεταξύ τους. Παρόμοιες τεχνικές είχαν διαμορφωθεί παλαιότερα, τουλάχιστον στα μοναστήρια και τα εργαστήρια. Τον 17ο και 18ο αιώνα, ωστόσο, παρατηρείται μια ραγδαία επιτάχυνση και διάδοση του *πειθαρχικού* τρόπου εξουσίας σε τόσα κοινωνικά πεδία, που πλέον η *πειθαρχική εξουσία* καθίσταται κυρίαρχη μορφή και ολόκληρες κοινωνίες «Πειθαρχικοποιούνται» (Foucault, 1991α: 90). «Η 'επινόηση' αυτής της νέας πολιτικής ανατομίας δεν πρέπει να νοηθεί ως ξαφνική ανακάλυψη, αλλά ως πολλαπλότητα διαδικασιών, συχνά ελασσόνων, διαφορετικής προέλευσης, διάσπαρτων, που τέμνονται, επαναλαμβάνονται ή μιμούνται η μία την άλλη, στηρίζονται η μία στην άλλη, διακρίνονται ανάλογα με τον τομέα εφαρμογής τους, συγκλίνουν και σκιαγραφούν βαθμιαία το διάγραμμα μιας γενικής μεθόδου. Τις βρίσκουμε επί το έργον, από πολύ νωρίς, στα κολλέγια· αργότερα, στα δημοτικά σχολεία· επένδυσαν σταδιακά τον νοσοκομειακό χώρο· και μέσα σε κάποιες δεκαετίες ανασυγκρότησαν τη στρατιωτική οργάνωση. Διακινήθηκαν ενίοτε ταχύτατα από το ένα σημείο στο άλλο (ανάμεσα στον στρατό και τις τεχνικές σχολές ή τα κολλέγια και τα λύκεια), και άλλοτε αργά και πιο διακριτικά (λανθάνουσα στρατιωτικοποίηση των μεγάλων εργαστηρίων)» (Foucault, 2011β: 158).

[33]«Ο *Άνθρωπος-μηχανή* του La Mettrie συνιστά ταυτοχρόνως μια υλιστική αναγωγή της ψυχής και μια γενική θεωρία της εκγύμνασης» (Foucault, 2011β: 156).

[34]«Η Πειθαρχία αυξάνει τις δυνάμεις του σώματος (με οικονομικούς όρους χρησιμότητας) και συγχρόνως τις περιορίζει (με πολιτικούς όρους υπακοής). Με δυο λόγια, αποσυνδέει την εξουσία από το σώμα, το καθιστά αφενός μια 'επιδεξιότητα', μια 'ικανότητα' που επιδιώκει να την αυξήσει· και αντιστρέφει, αφετέρου, την ενεργητικότητα, τη δύναμη που θα μπορούσε να προκύψει από αυτό, καθώς τη μετατρέπει σε αυστηρή σχέση καθυπόταξης» (Foucault, 2011β: 158).

[35] Και Ασημάκη κ.ά., 2016: 103-105· Κακολύρης, 2013: 219-222.

[36] «Στις αρχές του 19ου αιώνα θα προταθούν για τα αλληλοδιδακτικά σχολεία χρήσεις του χρόνου όπως οι ακόλουθες: στις 8:45 είσοδος του πρωτόσχολου, στις 8:52 κάλεσμα από τον πρωτόσχολο, στις 8:56 είσοδος των μαθητών και προσευχή, στις 9 οι μαθητές κάθονται στα θρανία στις 9:04 πρώτος άβακας, στις 9:08 τέλος της υπαγόρευσης, στις 9:12 δεύτερος άβακας κ.λπ.» (R.R.Tronchot, *L'enseignement mutual en France, δακτυλογραφημένη διατριβή, I, σ. 221.* Παρατίθεται στο Foucault, 2011β: 172).

(επιμελής, οκνηρός, ταραχοποιός, κατάσταση προσωπικής υγιεινής, μέχρι και περιουσιακά στοιχεία των γονέων του κ.λπ.) (Foucault, 2011β: 167-169). Η ανάπτυξη αυτών των τεχνικών *πειθάρχησης* πραγματοποιείται χρονικά παράλληλα και με χαρακτηριστικές ομοιότητες μεταξύ τους, ανεξαρτήτως του κοινωνικού πεδίου με το οποίο σχετίζεται κάθε Πειθαρχία (εκπαιδευτική[37], στρατιωτική[38], εργαστηριακή τεχνική[39] ή άλλη).

Η *πειθαρχική τεχνολογία* (disciplinary technology), λοιπόν, όπως την ανέδειξε και ανέλυσε ο Foucault (2011β: 155-258[40]), περιλαμβάνει τις εξής τεχνικές (*πειθαρχικές τεχνικές* - disciplinary techniques) για τη *διακυβέρνηση* των υποκειμένων: Την *κατανομή, τον έλεγχο της δραστηριότητας,* την *ιεραρχική επιτήρηση* , την *εξέταση* και την κανονικοποιητική *τιμωρία/επιβράβευση*.

1.3.1. Πειθαρχική τεχνολογία – Πανοπτισμός

Παρακάτω παρουσιάζονται οι επιμέρους τεχνικές της *πειθαρχικής τεχνολογίας*. Εφόσον η *τεχνολογία* λειτουργήσει ολοκληρωμένα, αποτελεσματικά και συντονιστούν μεταξύ τους με υποκείμενα κανονικοποιημένα και αντικειμενοποιημένα, διαμορφώνεται αυτό που ο Foucault όρισε ως *πανοπτισμό*[41] (panopticism). Μια κατάσταση αυτοματοποιημένης λειτουργίας της κοινωνίας ή επιμέρους κοινωνικών πεδίων. Η κατάσταση *κυριαρχίας*, δηλαδή, αυτοματοποιείται και τα υποκείμενα συντονίζουν την αντικειμενοποίησή τους και γίνονται ομοιόμορφα αντικείμενα της *διακυβέρνησης*, απαλλάσσοντας έτσι τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες από την εξατομικευτική *διακυβέρνηση* των υπολοίπων.

1.3.1α. Κατανομή

Με την τεχνική της *κατανομής*, επιδιώκεται η διαρρύθμιση του χώρου κατά τρόπο που να ευνοεί την κανονικοποίηση των υποκειμένων (*«παραγωγικός» τρόπος*, κατά την ορολογία του Foucault). Ορισμένα στοιχεία της τεχνικής είναι τα εξής:

---

[37] Βλ. Foucault, 2011β: 172·174·177·179-182·189-191.
[38] Βλ. Foucault, 2011β: 173·176·181.
[39] Βλ. Foucault, 2011β: 171-172.
[40] Βλ. και Ασημάκη κ.ά., 2016: 106-107· Dreyfus & Rabinow, 1983: 153-159· McNicol Jardine, 2005: 59-76·Oliver, 2010: 57-65· Πασιάς κ.ά., 2015: 135-139.
[41] Ο όρος του *πανοπτισμού* προήλθε από το Πανοπτικόν, ένα μοντέλο φυλακής που πρότεινε ο Jeremy Bentham τον 18ο αιώνα, το οποίο μελέτησε ο Foucault στο *Επιτήρηση και Τιμωρία* (2011β) ως «*μια υπέροχη μηχανή που (...) συγκροτεί ομοιογενή αποτελέσματα εξουσίας*» (2011β: 231), «*αυτοματοποιεί την εξουσία και αίρει τον εξατομικευτικό χαρακτήρα της*» (2011β: 230), *μα το οποίο «προορίζεται να διαδοθεί στο κοινωνικό σώμα, (...) να γίνει μια γενικευμένη λειτουργία*» (Foucault, 2011β: 236).

- *Περίφραξη* του χώρου, ώστε να εγκλειστούν τα υποκείμενα και αφενός να αποκλειστεί η διαφυγή τους και αφετέρου να εμποδιστεί η εισροή αποπροσανατολιστικών στοιχείων στον χώρο της *πειθαρχίας*[42].
- *Διατετραγωνισμός*. Ορισμός ατομικής θέσης σε κάθε άτομο και ενός ατόμου σε κάθε θέση[43]. Στόχος είναι η διάλυση των ομάδων, ώστε να αποφευχθούν περισπασμοί, η επικοινωνία μεταξύ μη κανονικοποιημένων υποκειμένων και οτιδήποτε κινδυνεύει να καθυστερήσει την επίτευξη της κανονικοποίησης συνειδητά ή μη.
- *Καθορισμός λειτουργικών θέσεων*. Παράλληλα με την οργάνωση του χώρου για την παρακώλυση της μη χρήσιμης επικοινωνίας των υποκειμένων, ο χώρος οργανώνεται για τη διευκόλυνση της χρήσιμης επικοινωνίας και της σύνθεσης των χρήσιμων λειτουργιών τους, δεδομένου ότι αυτό προάγει την επίτευξη των στόχων των κυρίαρχων ομάδων ή/και την κανονικοποίηση των υποκειμένων.
- *Ταξινόμηση των θέσεων σε βαθμίδες*. Οι κυρίαρχες ομάδες ιεραρχούν τις λειτουργικές θέσεις βάσει κριτηρίων όπως ο ρόλος τους στην κανονικοποιητική διαδικασία, ο βαθμός δυσκολίας της νόρμας που επιδιώκουν κ.ά.

Το γενικό μοντέλο των *πειθαρχικών* χώρων, λοιπόν, φαίνεται να είναι χώροι αρχιτεκτονικά διαμορφωμένοι, περιφραγμένοι, με κελιά που διαμορφώνουν λειτουργικές κυψέλες, τοποθετημένες σε λειτουργική ή/και ιεραρχική σειρά (Foucault, 2011β: 162-170[44]).

1.3.1β. Έλεγχος της δραστηριότητας

Με αυτές τις πρακτικές επιχειρείται η κανονικοποίηση μέσα από τον έλεγχο της ατομικής δράσης στο χρόνο, το συντονισμό των ατομικών δράσεων μεταξύ τους, τον έλεγχο της συμπεριφοράς του σώματος. Ειδικότερα:

- *Έλεγχος του χρόνου της δραστηριότητας*. Οι κυρίαρχες ομάδες ορίζουν τον χρόνο στον οποίο τα υποκείμενα θα τελούν τις χρήσιμες δραστηριότητες και τις

[42] «*Ένας προστατευμένος χώρος της πειθαρχικής μονοτονίας*» (Foucault, 2011β: 162).
[43] «*Κάθε άτομο έχει τη θέση του, και σε κάθε θέση υπάρχει ένα άτομο.* (…) *Ο πειθαρχικός χώρος τείνει να διαρθρωθεί σε τόσα τμήματα όσα και τα σώματα ή τα στοιχεία που κατανέμει. Πρέπει να εξαλειφθ*(εί) (…) *η ανεξέλεγκτη εξαφάνιση ατόμων, η διάχυτη κυκλοφορία τους, η αχρείαστη κι επικίνδυνη σύμπτυξή τους.* (…) *Προέχει να οριστούν παρουσίες κι απουσίες, να είναι γνωστό πού και πώς βρίσκονται τα άτομα, να εδραιωθούν χρήσιμοι δίαυλοι επικοινωνίας, να διακοπούν οι άλλοι* (…).» (Foucault, 2011β: 163-164).
[44] Και McNicol Jardine, 2005: 73-75.

επαναλήψεις τους και τις δραστηριότητες εξάσκησης. Αυτή η τεχνική διαρθρώνει το πλαίσιο δραστηριότητας των υποκειμένων από το ευρύ επίπεδο (π.χ., ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ωρολόγιο πρόγραμμα) έως τη λεπτομερή κατάτμηση της δράσης σε ακρίβεια μέχρι και δευτερολέπτων, αν κριθεί χρήσιμο.

- *Έλεγχος του χρόνου των κινήσεων*. Ενώ με την προηγούμενη τεχνική ορίζεται η διάρκεια της εκτέλεσης μιας δράσης ή απασχόλησης, αυτή η τεχνική ορίζει τη διάρκεια κάθε κίνησης. Στην στρατιωτική οργάνωση, για παράδειγμα, ορίζεται πλέον ο χρόνος που θα πρέπει να καλύψει μια κίνηση του σώματος κάθε στρατιώτη κατά τη διάρκεια μιας άσκησης, χωρίς απόκλιση προς λιγότερη ή μεγαλύτερη διάρκεια. Τα σώματα των υποκειμένων αντικειμενοποιούνται με σκληρή ακρίβεια, πράγμα που δεν αφήνει ανέπαφη τη συνειδησιακή αυτονομία του ατόμου. Το υποκείμενο κάνει ένα κρίσιμο βήμα προς την αντικειμενοποίησή του[45].
- *Συσχέτιση στάσης και κίνησης. ελέγχεται* η στάση του σώματος, ώστε αυτή να συνάδει με την κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερη επιτέλεση της καθορισμένης λειτουργίας του. Το σώμα μετατρέπεται σε εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της *κυριαρχίας*. Χαρακτηριστικές εφαρμογές αυτής της τεχνικής είναι οι γυμναστικές στάσεις, η θέση του σώματος των μαθητών στα θρανία τους προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερη η γραφή τους, κ.ά.
- *Το σώμα ως εξάρτημα των εργαλείων του.* Με το να ορίζεται επακριβώς ο τρόπος με τον οποίο θα κρατάνε τα υποκείμενα τα εργαλεία τους (π.χ., οι στρατιώτες το όπλο τους, οι μαθητές/ριες το μολύβι κ.λπ.), προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η καθυστέρηση και οι δυσκολίες χρήσης τους[46], το σώμα αντικειμενοποιείται ακόμα περισσότερο. Με την αντικειμενοποίηση του σώματος, ακολουθεί η αντικειμενοποίηση του ατόμου.
- *Εξάντληση του διαθέσιμου χρόνου.* Επιδιώκεται η αξιοποίηση κάθε δυνατής στιγμής του χρόνου, προκειμένου να ενταθεί η κανονικοποίηση των υποκειμένων,

---

[45] «*Η πράξη αναλύεται στα στοιχεία της· καθορίζεται η θέση του σώματος, των μελών, των κλειδώσεων· σε κάθε κίνηση αποδίδεται μια κατεύθυνση, ένα εύρος, μια διάρκεια· η τάξη διαδοχής τους είναι προκαθορισμένη. Ο χρόνος διαπερνά το σώμα, και μαζί με αυτόν όλοι οι σχολαστικοί έλεγχοι της εξουσίας*» (Foucault, 2011β: 173-174).

[46] «*Εμφανίζεται έτσι το εξής χαρακτηριστικό της πειθαρχικής εξουσίας: έχει λιγότερο έναν ρόλο παρακράτησης και περισσότερο σύνθεσης, λιγότερο βίαιης απόσπασης του προϊόντος και περισσότερο εξαναγκαστικού δεσμού με τον παραγωγικό μηχανισμό*» (Foucault, 2011β: 175).

να αξιοποιηθεί κάθε δυνατότητά τους, να φανερωθεί στην *πειθαρχική* τεχνική της *επιτήρησης* κάθε λεπτομέρεια επιτυχίας ή αποτυχίας στην κανονικοποίηση.

Οι παραπάνω τεχνικές του *ελέγχου* του χώρου και του χρόνου των υποκειμένων λειτουργούν κυρίως προς την καλλιέργεια του *πειθαρχημένου* υποκειμένου, τη δημιουργία της θέλησής του για κανονικοποίηση. Οι υπόλοιπες τεχνικές, όμως, εστιάζουν στον εντοπισμό της παρέκκλισης και την επαναφορά τους στον κανόνα (Foucault, 2011β: 171-194[47]).

1.3.1γ. Ιεραρχική επιτήρηση

Το ότι η *επιτήρηση* είναι ιεραρχική, σημαίνει ότι είναι μονόδρομη, από τους *κυρίαρχους* ενός *πειθαρχικού* χώρου, προς τα κανονικοποιούμενα υποκείμενα. Η τεχνική της *επιτήρησης* αποσκοπεί στο να είναι εφικτό ανά πάσα στιγμή να παρακολουθείται η δράση των υποκειμένων. Για αυτήν τη λειτουργία, οι *επιτηρητές-ριες* βασίζονται στην *κατανομή* του χώρου, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω. Ο χώρος, οι διάδρομοι, η περίφραξη, τα ανοίγματα στην επιφάνεια και στους τοίχους είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του *Βλέμματος* (Gaze), της *επιτήρησης*. Ένας αποτελεσματικά σχεδιασμένος *πειθαρχικός* χώρος μπορεί να *επιτηρηθεί* με μια γρήγορη επισκόπηση του χώρου (Foucault, 2011β: 196-200[48]).

Επειδή, ωστόσο, δεν είναι εφικτό να παρακολουθούνται από τους/τις *επιτηρητές-ριες* όλα τα άτομα, παίζει σημαντικό ρόλο η *πεποίθηση* των επιβλεπόμενων πως υπόκεινται σε *επιτήρηση* και πως είναι πιθανό επομένως να *τιμωρηθούν*, εφόσον αντιβούν στη νόρμα. Επιτυγχάνεται, έτσι, η εσωτερική συμμόρφωση των ατόμων στη νόρμα (Foucault, 2011β: 229-230[49]).

1.3.1δ. Εξέταση

Με την τεχνική της *εξέτασης*, οι *κυρίαρχες* ομάδες επιδιώκουν να γνωρίσουν και να καταγράψουν για κάθε άτομο ξεχωριστά το κατά πόσο εκείνο γνωρίζει και εφαρμόζει τη νόρμα. Οι *κυρίαρχες* ομάδες, δηλαδή, αξιολογούν και κατατάσσουν στην ιεραρχία του εκάστοτε *πειθαρχικού* ιδρύματος κάθε άτομο που εξετάζουν, με κριτήριο την επιτυχία του στην κανονικοποίηση.

---

[47] Βλ. και McNicol Jardine, 2005: 70-73
[48] Βλ. και McNicol Jardine, 2005: 59-60
[49] Βλ. και McNicol Jardine, 2005: 61

Για να γίνουν αυτά, η *εξέταση* επιτελεί μερικές κομβικές λειτουργίες:

- *Αντιστρέφει την ορατότητα* των σχέσεων εξουσίας. Ενώ, δηλαδή, κάθε πράξη *κυριαρχίας* επιδιώκει την προβολή της εξουσίας του *κυρίαρχου* μέρους και την απόκρυψη των υπολοίπων, η *εξέταση* επιδιώκει την ανάδειξη των μη *κυρίαρχων* υποκειμένων, προκειμένου να φανερωθούν στον πληρέστερο δυνατό βαθμό τα γνωρίσματα της κανονικοποίησής τους.
- *Εξατομικεύει και καταγράφει* λεπτομερώς τον βαθμό κανονικοποίησης κάθε εξεταζόμενου υποκειμένου, διευκολύνοντας τόσο τον ατομικό χαρακτηρισμό, την *κατανομή* και την ιεράρχησή του, όσο και τη συγκρότηση γενικών αρχείων του πληθυσμού.

Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να ειπωθεί πως η *εξέταση* μετατρέπει κάθε υποκείμενο σε «περίπτωση», προς έλεγχο, ανακάλυψη, αντικειμενοποίηση και αξιοποίηση για τους σκοπούς της *κυριαρχίας* (Foucault, 2011β: 211-218[50]).

Η *εξέταση* επιτυγχάνει την εξατομικευμένη καταγραφή των υποκειμένων, την οποία η *επιτήρηση*, ως μαζικότερη τεχνική, συχνά χάνει. Από την άλλη, η *επιτήρηση*, με τη μαζική παρακολούθηση παρέχει υλικό γνώσης για τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, καθιστώντας πληρέστερη την *εξέταση*.

Χαρακτηριστική εφαρμογή της *εξέτασης* στις «δυτικές» κοινωνίες είναι οι σχολικές εξετάσεις στο πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθητών-ριών και η κατάταξή τους βάσει του βαθμού της κανονικοποίησής τους. Μάλιστα, η σχολική *εξέταση* δεν έχει μόνο ρόλο ατομικής αναγνώρισης των κανονικοποιούμενων υποκειμένων, μα συχνά αποκτά και λειτουργία και ιεράρχησης μεταξύ τους, διαρρηγνύοντας το συλλογικό υποκείμενο των μαθητών-ριών και εξατομικεύοντας τα μαθητικά υποκείμενα (McNicol Jardine, 2005: 63). Η ιεράρχηση υπηρετεί και την *τιμωρητική* τεχνική.

1.3.1ε. Τιμωρία/επιβράβευση

Η *τιμωρία* (ή *κύρωση*) επιτελεί κανονικοποιητικό ρόλο, εκβιάζοντας τη συμμόρφωση των υποκειμένων υπό το βάρος του φόβου της. Κάθε *πειθαρχικός* χώρος διαμορφώνει τη δική του έννοια περί αδικήματος εντός της δικαιοδοσίας του, για να καλύψει το κενό νόρμας που αφήνει η αδιαφορία του κυρίαρχου ποινικού συστήματος.

[50] Βλ. και McNicol Jardine, 2005: 62-65· Πεχτελίδης, 2011: 119

Στη συνέχεια, καταστέλλει την α-*πειθαρχία* με το δικό του «ποινικό υποσύστημα», τις δικές του δικαστικές και τιμωρητικές διαδικασίες.

Τα *πειθαρχικά* ιδρύματα (π.χ., σχολεία, φυλακές, στρατόπεδα) ορίζουν αδικήματα που αφορούν παραβιάσεις:

- στο χρόνο, όπως καθυστερήσεις κι απουσίες,
- στη λειτουργία (απροσεξία, αναποτελεσματικότητα, παρακώλυση έργου κ.λπ.)
- στη συμπεριφορά του σώματος (αγένεια, ανυπακοή, μη επιθυμητές στάσεις, ελλιπής υγιεινή κ.λπ.) και του λόγου (αυθάδεια, αμφισβήτηση ανωτέρων κ.λπ.)

Κοινό στοιχείο των *πειθαρχικών* παραβιάσεων που ελέγχονται είναι η παραμέληση της νόρμας, καθώς βασικός στόχος είναι η κανονικοποίηση των υποκειμένων. Πέρα, όμως, από την *τιμωρία* της απόκλισης, στην *πειθαρχική τεχνολογία* η ποινή έχει και διορθωτικό χαρακτήρα. Έτσι, επιπλέον των στερητικών ποινών (π.χ., στέρηση ελευθερίας, δικαιωμάτων, εφοδίων όπως χρημάτων, επιβολή πόνου κ.ά.), υπάρχουν και οι ποινές εξάσκησης, οι οποίες επιβάλλουν την επανάληψη της λειτουργίας στην οποία δεν συμμορφώθηκε αποτελεσματικά το υποκείμενο, προκειμένου να γίνει κανονικοποιηθεί αποτελεσματικά.

Παράλληλα, στον αντίποδα της *τιμωρητικής* κανονικοποίησης βρίσκεται η *επιβραβευτική* κανονικοποίηση, η οποία αντί να τιμωρεί την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ενθαρρύνει την επιθυμητή.

Στόχος της *επιβράβευσης* είναι να καλλιεργηθεί στα υποκείμενα η *επιθυμία* να κανονικοποιηθούν, πράγμα ιδιαίτερα συμβατό με τη λογική της *πειθαρχικής εξουσίας*. Η τελική «πινελιά» στην *τιμωρητική* τεχνική είναι η ιεράρχηση των υποκειμένων βάσει του βαθμού κανονικοποίησής τους. Η ιεράρχηση αποτελεί και στοιχείο του άξονα *τιμωρίας/επιβράβευσης*, με τον υποβιβασμό/προαγωγή ενός υποκειμένου, αντίστοιχα (Foucault, 2011βb: 204-211[51]).

1.4. Λόγοι – Εξουσία/γνώση

Οι Λόγοι (Discourses) εκφράζουν μια θεώρηση του κόσμου, του αληθινού. Σχηματίζονται από σύνολα -λεκτικών και μη- τοποθετήσεων (statements), κατά τον ίδιο

[51] Και McNicol Jardine, 2005: 69-70.

τρόπο που ένα σύνολο φράσεων συνθέτει ένα κείμενο. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την κοινωνική γνώση, με αυτά δηλαδή που κάθε κοινωνία ορίζει ως αληθινά. Εκφράζονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από τις *πρακτικές Λόγου* (discursive practices), οι οποίες μπορούν να είναι ετερογενή στοιχεία, γλωσσικά, μη γλωσσικά, έθιμα, συνήθειες, συμπεριφορές κ.ά. (Foucault, 1972: 116-117[52]).

Ρίζα της διαδικασίας είναι, κι εδώ, οι σχέσεις εξουσίας. Αναλόγως των παραγόντων εξουσίας ενός κοινωνικού συνόλου, των σχέσεων εξουσίας και του τρόπου με τον οποίον ερμηνεύουν («διαβάζουν») το περιβάλλον τους (κοινωνικό, υλικό, φυσικό, ανθρώπινο κ.λπ.), παράγονται απόψεις που κρίνονται ως αληθινές («γνώσεις»), συγκροτούνται πλαίσια σκέψης στα οποία επιχειρούν αυτοί οι παράγοντες εξουσίας να οργανώσουν και να περιφράξουν τον δικό τους τρόπο ερμηνείας («ανάγνωσης») της πραγματικότητας, να ορίσουν τους θεμιτούς τρόπους οι παράγοντες να εντάσσονται και να δρουν εντός αυτής της πραγματικότητας, τα όρια και τις δυνατότητες αυτής της δράσης τους[53]. Παράλληλα, αποκλείουν, τις αντίθετες ερμηνείες («γνώσεις») και Λόγους. Σε σχέση με αυτήν την διαδικασία, ο Foucault εισηγήθηκε τον άξονα ***εξουσίας/γνώσης*** (power/knowledge), με τον οποίο αποτυπώνει την σύνδεση της κοινωνικής γνώσης, του Λόγου που αυτή παράγει, και των εξουσιών. Σε αυτήν την κατάσταση, διαμορφώνονται, λέει ο Foucault (1980: 131-132), κατάσταση όλων των γνωστών κοινωνιών, οι οποίες αντλούν το νόημα της ύπαρξής τους από μια αντίληψη περί μίας μοναδικής αλήθειας και της μεθόδου απόκτησής της, οι οποίες (αλήθεια, μέθοδος και γνώσεις που προκύπτουν) αναπαράγουν και καθιερώνουν τον κυρίαρχο Λόγο και τις σχέσεις εξουσίας στις οποίες ευδοκίμησε η δημιουργία τους.

Στα πλαίσια της προαναφερθείσας οριοθέτησης των θεμιτών τρόπων δράσης από τους Λόγους, καθορίζονται οι αρμόδιοι παράγοντες εξουσίας να διαμορφώνουν τη ζωή, το βίωμά της και τις θέσεις και τους ρόλους των υποκειμένων σε αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο, κατά την αναπαραγωγή των Λόγων στη διάρκεια του χρόνου και την κανονικοποίηση των υποκειμένων, συγκροτείται η συνείδηση των υποκειμένων όχι μόνο για τον εξωτερικό τους κόσμο, μα και για τον εσωτερικό τους κόσμο, τον εαυτό τους· οι

---

[52] Βλ. και Ασημάκη κ.ά., 2016: 96· McHoul & Grace, 2002: 31·45-47

[53] *«Γενικά, οι Λόγοι σκιαγραφούν τρόπους να υπάρχει κάποιος-α στον κόσμο. Ο Foucault μιλά για τη Λογική (discursive) κατασκευή της υποκειμενικότητας για να περάσει το μήνυμα ότι οι Λόγοι καθορίζουν τις δυνατότητες, μα και τους περιορισμούς, για μια ύπαρξη που να έχει νόημα»* (Walshaw, 2007: 42 -μετάφραση δική μου).

Λόγοι συγκροτούν υποκείμενα (Ασημάκη κ.ά., 2016: 95-96·99· Δοξιάδης, 1994· 1988: 25-26· Walshaw, 2007: 40-43).

Κάθε Λόγος διαχέεται μέσω *μηχανισμών* και αποτυπώνεται σε θεσμούς. Αναλόγως της θέσης του Λόγου στις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας (*κυρίαρχος* ή μη), η αποτύπωση παίρνει μορφή επίσημη (νόμοι, κανονιστικά πλαίσια, οργανογράμματα ιεραρχίας, κ.λπ.) ή ανεπίσημη (ήθη/«άγραφοι νόμοι», έθιμα, παραδόσεις, συμπεριφορές, εκδηλώσεις, διακηρύξεις, κοινές πρακτικές, «κοινή γνώση», λέξεις, διαχρονικές φράσεις – π.χ. παροιμίες κ.π.ά.). Οι Λόγοι μεταβάλλονται στο χρόνο και στο χώρο, καθότι, εξαρτώνται από τα υποκείμενα των σχέσεων εξουσίας· αποτελούν μεταβαλλόμενο αποτέλεσμα μεταβαλλόμενων σχέσεων εξουσίας. Αυτές οι μεταβολές αφορούν όχι μόνο το περιεχόμενο και το πλήθος των Λόγων, μα και την κοινωνική αξία τους και θέση τους στην ιεραρχία (Foucault, 1972: 117[54]).

Προκειμένου ένα σύνολο τοποθετήσεων να μπορεί να θεωρηθεί πως συγκροτεί διακριτό Λόγο, χρειάζεται, κατά τον Foucault, να ικανοποιεί τα ακόλουθα 4 κριτήρια:

- Οι τοποθετήσεις να αναφέρονται στις ίδιες έννοιες[55].
- Οι τοποθετήσεις να αναφέρονται σε αυτές τις έννοιες με τον ίδιο αξιολογικό τρόπο, ερμηνεία και είδος σύνδεσής τους, αποδεχόμενες και απορρίπτοντας τις ίδιες έννοιες για τους ίδιους λόγους.
- Να συντονίζονται σε κοινή στρατηγική και επιχειρηματολογία.
- Να καθιστούν σαφές τι είδους φορέας είναι αρμόδιος να αρθρώνει τον λόγο (Sluga, 1985: 406-407).

1.5. Αντίσταση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η *αντίσταση* (resistance) είναι μια διαρκώς παρούσα δυναμική στις σχέσεις εξουσίας, άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατάσταση της συμμόρφωσης. Δεδομένης της σχεσιακής υπόστασης της εξουσίας, δεν υπάρχει σχέση

[54] Βλ. και Ασημάκη κ.ά., 2016: 96· McHoul & Grace, 2002: 31·45-47· Walshaw, 2007: 42-43.

[55] Πρβλ. την έννοια των κομβικών σημείων (nodal points) των εννοιών, από τη θεωρία λόγου των Laclau και Mouffe. *Κομβικά σημεία* ενός Λόγου ή εννοιολογικού πλαισίου είναι τα νοήματα που καταλαμβάνουν κεντρική θέση σε αυτό και από την συμφωνία ή αντίθεση με τα οποία κρίνεται η τοποθέτηση ενός υποκειμένου σε σχέση με τον Λόγο ή εννοιολογικό σύνολό τους. Τα κομβικά σημεία αμφισβητούνται από την αντίθετή έννοιά τους και αν καταρρεύσουν ή αποδομηθούν αποτελεσματικά (εξάρθρωση – dislocation), κινδυνεύει και η διατήρηση του Λόγου τους (Πεχτελίδης, 2011: 232-244· Torfing, 2009: 117-122).

εξουσίας χωρίς αντίσταση. Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη έχουν συμμετοχή στη δυναμική, η οποία είναι εξ ορισμού μεταβαλλόμενη και ασύμμετρη. Η εμπλοκή των αδυνάμων δε συνεπάγεται υποχρεωτικά τη σύγκρουση. Ο Foucault, ενώ αρχικά αντιλαμβανόταν την αντίσταση ως το αποτέλεσμα μιας τριβής δυνάμεων που προσπαθούσαν να κυριαρχήσουν ή να πείσουν[56], κατέληξε πως αντίσταση είναι η προστασία της αυτοδιάθεσης των υποκειμένων και των αληθειών τους (Foucault, 1980: 142· 1978: 95[57]). Ο Foucault επεσήμαινε την αντιστρεψιμότητα (réversibilité) και τη δυνατότητα ανατροπής (renversement) των καταστάσεων *κυριαρχίας*, ακριβώς επειδή αυτές οι τελευταίες είναι αποτέλεσμα σχέσεων εξουσίας, παροδικά και εύθραυστα συμβάντα, «τίποτα περισσότερο, τίποτα λιγότερο από συμβάντα» (Foucault, 2016: 42).

Η αντίσταση είναι φαινόμενο δημιουργικό και ενταγμένο στο κοινωνικό της πλαίσιο και την εκάστοτε συγκυρία· τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν νέους τρόπους αντίστασης. Δεν υπάρχει μία δεδομένη πηγή αντίστασης, μα πολλές αντιστάσεις, ευέλικτες και μεταβαλλόμενες, που διέπουν την κοινωνική αλληλεπίδραση στο σύνολό της (Ασημάκη κ.ά., 2016: 99· Courpasson & Dany, 2009: 333). Σε αυτήν την αλληλεπίδραση χρειάζεται να αποφύγουμε τον δυαδικό διαχωρισμό των μελών της εξουσίας σε «κυρίαρχους» και «αντιστεκόμενους», καθώς ένα υποκείμενο ενδέχεται να αντιστέκεται σε πτυχές της κατάστασης *κυριαρχίας*, μα να συντάσσεται με την αυτήν σε άλλα σημεία (Hollander & Einwohler, 2004: 549-550). Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτικός μπορεί να διαφωνεί με τον Λόγο που η Πολιτεία τής ορίζει να αναπαράγει στις διδασκαλίες της, μα να συμφωνεί με την Πολιτεία στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η σχολική εκπαίδευση. Έτσι, να δημιουργεί κατάσταση αντίστασης, κινητοποιούμενη για την θεσμική αλλαγή του Λόγου του μαθήματός της ή και να αρνείται τη συμμόρφωσή της στον κανόνα, μα να συνεργάζεται με την Πολιτεία στην τιμωρία μαθητριών που αντιστέκονται στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η σχολική εκπαίδευση.

[56] Οι κινήσεις της εξουσίας ως ανταγωνισμός ή, κυρίως, ως *αγωνισμός*, αντιστοίχως, κατά τον Foucault (Foucault, 1991α: 94).
[57] Βλ. και Κακολύρης, 2008: 223-224· Thomson, 2003: 122-125.

1.5.1. Τρόποι αντίστασης

Παρότι φαινόμενο ευέλικτο και δημιουργικό οι αντιστάσεις, ο Foucault εξέφρασε, κατά καιρούς, σκέψεις για βασικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν υποκείμενα εξουσίας να λειτουργήσουν αντιστασιακά.

Ένας θεμελιώδης τρόπος είναι, για τον Foucault (2016), βασικός τρόπος αντίστασης είναι η *κριτική* (critique). Η φουκωική κριτική είναι αμφισβήτηση της κυβερνολογικής. Αυτή η αμφισβήτηση περνά μέσα από την κριτική στάση προς τον τρόπο *διακυβέρνησης*, προς τα υποκείμενα που τη διαχειρίζονται *κυρίαρχα*, προς τους στόχους τους, προς τη νόρμα που εκείνα διαμορφώνουν και προς την ένταση της κανονικοποίησης. Στην πράξη, συνήθως δεν φτάνει ως την απόλυτη άρνηση της κυβερνησιμότητας, μα μπορεί να καταλήξει σε μια αναζήτηση των υποκειμένων για έναν τρόπο να κυβερνώνται διαφορετικά. Πρόκειται για την αρχή της αυτονομίας (autonomy), την κατάσταση κατά την οποία το υποκείμενο κυβερνά τον εαυτό του (Foucault, 2016: 12-13·18·53-54).

Για όλα τα παραπάνω, λοιπόν, χρειάζεται τα κανονικοποιούμενα υποκείμενα να αποκτήσουν επίγνωση του άξονα *εξουσίας/γνώσης*, της υποκειμενικότητας των Λόγων, των *συστημάτων* της *διακυβέρνησης*, της *πειθαρχικής* (ή άλλης) *τεχνολογίας*, ώστε να εμποδίσουν τον ετεροπροσδιορισμό τους και να δημιουργήσουν ζωτικό χώρο για την προσωπική τους υποκειμενοποίηση, την αυτοδιαχείρισή τους, αυτονομία τους[58], μέσα από την αυθεντικότερη επιλογή Λόγου[59] και την αυτοδιάθεση των σωμάτων τους. Σε

[58] Ακόμα και στο σχεδιασμό του Πανοπτικού, σημειώνει ο Foucault (2011β: 236), υπάρχει η δυνατότητα δημοκρατικού ελέγχου (με την έννοια του ελέγχου εκ μέρους της κοινωνίας) των Επιτηρητών-ριών, καθώς την οπτική επαφή που έχει το *βλέμμα* των Επιτηρητών-ριών με τους/τις επιτηρούμενους-ες, την έχουν εκ των πραγμάτων και εκείνοι, αντίστροφα. Αυτό, δηλαδή, που στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο ο Hope αναφέρει (2013: 46-47) ως *υποτήρηση* (sousveillance), κατά την οποία οι επιτηρούμενοι-ες επιτηρούν και ελέγχουν τους/τις Επιτηρητές-ριές τους και τους θέτουν υπό δημόσιο έλεγχο, π.χ. καταγράφοντας παρεκκλίσεις τους και δημοσιεύοντάς τις. Η διάδοση εξελιγμένων μέσων καταγραφής και των ψηφιακών μέσων κοινωνικής δικτύωσης έχουν ενισχύσει την υποτήρηση, όπως στις περιπτώσεις αστυνομικής αυθαιρεσίας και βαρβαρότητας.

[59] Άλλωστε, σημειώνει η Walshaw (2007: 43), κανένα υποκείμενο δεν εσωτερικεύει μονάχα έναν Λόγο. Διαφορετικοί ή/και αλληλοσυμπληρούμενοι Λόγοι υπάρχουν παράλληλα εσωτερικευμένοι στη συνείδηση των υποκειμένων και, αναλόγως των καταστάσεων και των συγκυριών, συμβαίνει τα υποκείμενα να μετατοπίζουν τα επικρατέστερα πλαίσια σκέψης, και έτσι μπορεί να προκύπτουν ανακατατάξεις, αποδοχές και απορρίψεις των επιμέρους Λόγων, ενώ παράλληλα προκύπτουν «κενά εξουσίας» κατά αυτές τις ανακατατάξεις, στις οποίες ενδέχεται να αναδυθεί η δυνατότητα συνειδησιακής αυτονομίας του υποκειμένου (Walshaw, 2007: 43). *Πρέπει να λάβουμε υπόψη τις σύνθετες και ασταθείς εξουσίες δια των οποίων οι Λόγοι μπορούν να είναι εργαλεία και αποτελέσματα εξουσίας, μα επίσης εμπόδια, λίθοι προσκόμματος, σημεία αντίστασης και αφετηρία για μια αντιτιθέμενη στρατηγική* (Foucault, παρατίθεται στο Walshaw, 2007: 43 -μετάφραση δική μου).

δεύτερη φάση, χρειάζεται να διαμορφωθούν νέα *συστήματα* που θα εξυπηρετούν την αυτοδιάθεση των υποκειμένων (Lilja & Vinthagen, 2014: 115-118· Allan, 2013: 30-31· Schutz, 2004: 16· Thomson, 2003: 123-125·130-132· Walshaw, 2007: 43). Τα υποκείμενα που θα εμπλακούν σε μια τέτοια διαδικασία, σημειώνει ο Foucault (2014: 23-24), χρειάζεται να προσέξουν, ώστε να μην αναπαραγάγουν άκριτα, υπό το βάρος της κανονικοποίησης που είχαν υποστεί, τα *συστήματα* της κυβερνολογικής που απέρριψαν.

Κατά τον Foucault (2001: 169), η αντίσταση, οι τροποποιήσεις των κυρίαρχων Λόγων, της κυβερνησιμότητας και των τεχνολογιών *διακυβέρνησης* έρχονται από υποκείμενα που αναλαμβάνουν την προσωπική ευθύνη έκθεσής τους ως φορείς ενός άλλου, λιγότερο ή περισσότερο αντίθετου Λόγου. Ανασύροντας τη σχετική έννοια της *παρρησίας* (parrhesia) από την αρχαιοελληνική γραμματεία, ο Foucault ονόμασε αυτά τα υποκείμενα ως *παρρησιαστές-ριες*. Οι παρρησιαστές-ριες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Ευθύτητα. Ο/Η παρρησιαστής-ρια λέει την άποψή του/της ως έχει, αυθεντικά, χωρίς να κρύβει ή διαστρεβλώνει.
- Στην κλασική εποχή, ο παρρησιαστής έχει την πεποίθηση πως ο λόγος του συμπίπτει με την αλήθεια. Ο Foucault σημειώνει (2001: 14) πως δε βρήκε σε κανένα κείμενο να εκφράζεται αμφιβολία για το ότι ο παρρησιαστής έχει σωστή άποψη. Απόδειξη της ορθότητας της γνώμης του φαίνεται να ήταν το ψυχικό του σθένος να μεταφέρει στην κοινότητα μια μη δημοφιλή άποψη. Στη νεωτερική εποχή, ωστόσο, η αλήθεια επιχειρείται να ανακαλυφθεί μέσα από συστηματική διανοητική εργασία, αναστοχαστική αμφισβήτηση και αναστρεψιμότητα των συμπερασμάτων, και κάθε σύγχρονος-η παρρησιαστής-ρια ελέγχεται για την ορθότητα (ή την αξιοπιστία) των συμπερασμάτων του/της.
- Κίνδυνος. Ο/Η παρρησιαστής-ρια, με το να λέει την άποψή του/της, διακυβεύει κάτι σημαντικό, αναλόγως της εκάστοτε περίστασης, από τη δημοτικότητά του/της μέχρι τη ζωή του/της.
- Καθήκον. Η παρρησία λογίζεται ως προσφορά στο σύνολο, ανεξαρτήτως της αντίδρασης αυτού απέναντι στον-ην παρρησιαστή-ρια (Foucault, 2014: 294-305· 2001: 12-20).

1.5.2. Μορφές αντίστασης

Από μια ανθρωπολογική οπτική, ο James C. Scott, στη γενική αποτίμηση (1992) των μελετών του για το φαινόμενο της *κυριαρχίας*[60] και της αντίστασης σε αγροτικές περιοχές της ΝΑ Ασίας[61], ανέδειξε δύο γενικές μορφές αντίστασης, τις *φανερές* και τις *ήπιες*.

Παραδείγματα φανερών αντιστάσεων είναι: Διαδηλώσεις, απεργίες, καταλήψεις χώρων, εισβολές κι επιδρομές, μποϋκοτάζ, δημόσια υπεράσπιση της ιδεολογίας, αρχών, αξιών, συμβόλων και μεθόδων των αδυνάμων ή αντίστοιχη αποδόμηση και ηθική ή πραγματική αποκαθήλωση των συμβόλων της *κυριαρχίας*.

Παραδείγματα ήπιων («καθημερινών») αντιστάσεων είναι οι καθυστερήσεις, οι υπεκφυγές απάντησης, οι κινήσεις που δηλώνουν αντίθεση μα δεν την εκφράζουν στρατηγικά (π.χ., επιφωνήματα, σύρσιμο ποδιών, χειρονομίες απόρριψης), αποδράσεις, σάτιρα της *κυριαρχίας* απευθείας ή μέσω των συμβόλων της, κατασκευή αφηγήσεων που εξιδανικεύουν τους αδυνάμους και δαιμονοποιούν τους κυρίαρχους κ.ά.

Υποκατηγορία των ήπιων αντιστάσεων είναι οι *συγκαλυμμένες* αντιστάσεις οι οποίες είτε αποφεύγουν την έκθεση στους κυρίαρχους (π.χ., ανώνυμη διάδοση φημολογιών, οργάνωση χώρων όπου θα επιβιώνει και θα κυριαρχεί η υποκουλτούρα κι η αξιοπρέπεια των αδυνάμων), είτε χρησιμοποιούν κώδικες επικοινωνίας που ακόμα κι αν υποπέσουν στην αντίληψη των κυρίαρχων, δεν θα φανερώσουν την αντιστασιακή λειτουργία τους (κρυπτικός λόγος εχθρικός προς τους κυρίαρχους ή υποστηρικτικός των αδυνάμων, μυστική δικτύωση μελών αδύναμων κοινωνικών ομάδων κ.ά.). Οι συγκαλυμμένες αντιστάσεις αποτελούν λύση ανάγκης για τους αδυνάμους μέσα σε μια κατάσταση *κυριαρχίας*, προκειμένου να αποφύγουν την καταστολή. Ωστόσο, οι συγκαλυμμένες αντιστάσεις συχνά εξελίσσονται σε φανερές.

---

[60] Η περισσότερο περιγραφική οπτική του Scott για την κυριαρχία διαφέρει από την ερμηνευτική προσέγγιση του Foucault, μα τεκμηριώνει μια συμβατή τυποποίηση των κοινωνικών συμπεριφορών και ως τέτοια κρίνω πως βοηθά στην κατανόηση συναφών φαινομένων, και, ως εκ τούτου, την αξιοποιώ στην παρούσα έρευνα.

[61] Παρά την προφανή διαφορά στο πολιτισμικό συγκείμενο των πληθυσμών που μελέτησε και των δεδομένων του δυτικού κόσμου, ενθαρρύνομαι από την υιοθέτησή τους από το Institute of Development Studies του Πανεπιστημίου του Sussex και επιμέρους ερευνητές (βλ. Lilja & Vinthagen, 2014· Hollander & Einwohner, 2004) και κρίνω από την κοινή εμπειρία μου πως είναι ασφαλές να λάβω υπόψη τα συμπεράσματα του Scott και στην παρούσα έρευνα.

Η άλλη «πλευρά του νομίσματος» των μικρών, καθημερινών αντιστάσεων, είναι η *καθημερινή συμμόρφωση*, η «συμμόρφωση ρουτίνας», η οποία συναινεί στο πλαίσιο που θέτει η κυρίαρχη ομάδα προκειμένου να αποφύγει αρνητικές επιπτώσεις ή να αποκομίσει οφέλη προσωπικά ή συλλογικά, και όχι επειδή έχει πειστεί από το αφήγημα ή την αναγκαιότητά του (Scott, 1992: 192-201· Scott, 1985: 246-247·261-273).

Υπάρχουν, υπενθυμίζουν οι Hollander & Einwohner (2004: 540) και οι περιπτώσεις «τυφλής» αντίστασης, οι οποίες στοχεύουν σε αποτελέσματα της *κυριαρχίας* και όχι σε αίτιά της. Τέτοιες δράσεις δεν έχουν σχέδιο ελέγχου της *κυριαρχίας*, δεν επιφέρουν αλλαγές στο σύστημά της και δεν αλλάζουν τις ισορροπίες στο *σύστημα* εξουσίας.

Τέλος, ένα βασικό στοιχείο κάθε αντίστασης είναι ένα ελάχιστο αίσθημα αμοιβαιότητας, όχι υποχρεωτικά λόγω συνειδητής ιδεολογικής αλληλεγγύης, μα τουλάχιστον από πραγματιστική αντίληψη ενός υλικού συμφέροντος αλληλοστήριξης προκειμένου να επιβιώσουν ως κοινωνική ομάδα από την απειλή των επικυρίαρχων. Από την άλλη, ένα στοιχείο που φαίνεται να κατακερματίζει την αμοιβαιότητα των αντιστάσεων είναι επιμέρους είδη σχέσεων όπως προσωπικές, συγγενικές, φιλικές ή και ιδιοτελείς σχέσεις προς τις οποίες ενδέχεται υποκείμενα να δεσμεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι απέναντι σε ευρύτερες συλλογικότητες (ταξικές, εθνικές κ.ά.) (Scott, 1985: 281-285).

1.5.3. Λογικές αντίστασης

Μια συγκριτική μελέτη εθνογραφιών[62] που μελετάνε τις αντιστάσεις σε διάφορα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια, κυρίως μέσα από την αλληλεπίδραση ταξικών στρωμάτων στην κοινωνία τους ή και ειδικά τον εργασιακό χώρο, φαίνεται να αναδεικνύει τρεις γενικές *λογικές*[63] αντίστασης:

---

[62]*Fantasia, 1988· Burawoy, 1979· Vallas, 2006· Scott, 1990· Weaks, 2004· Lipset e.a., 1956· Osterman, 2006· Marquis & Lounsbury, 2007* (Courpasson & Dany, 2009: 339-340)

[63] *Κουλτούρες* (cultures), κατά τους Courpasson & Dany (2009: 339-341). Χρησιμοποιώ τον όρο *λογική*, σε μια προσπάθεια συγκράτησης του λόγου μου στην υποκειμενο-κεντρική οπτική της φουκωικής θεωρίας της εξουσίας, αντί για την κοινωνιολογική οπτική του εντοπισμού και εστίασης στα επικρεμάμενα κοινωνικά φαινόμενα -όπως η *κουλτούρα*. Η αιτία για την επιλογή μου δεν είναι, ασφαλώς, η άρνηση του καταλυτικού ρόλου που παίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα στην συγκρότηση του υποκειμένου, μα η συνέπεια με το σκεπτικό της συγκεκριμένης έρευνας, που εστιάζει στη μαθητική εξουσία που λειτουργεί μέσα και σε σχέση με κοινωνικούς θεσμούς και φαινόμενα, και όχι στα φαινόμενα και τους θεσμούς και την επίδραση που αυτοί έχουν στην συγκρότηση της μαθητικής ταυτότητας και υποκειμενικότητας.

- Λογική αψήφησης (defiance): Πρόκειται για τη στάση της αυτοπεριχαράκωσης της αντιστεκόμενης ομάδας, σε ρήξη με την κυρίαρχη ομάδα, τις παραδοχές και τις αξίες της.
- Λογική ενσωμάτωσης (appropriation): Η αδύναμη μερίδα αντιστέκεται στην απώθηση που υφίσταται από τις κυρίαρχες πλευρές, προκειμένου να υπερβεί την περιθωριοποίηση και να ενσωματωθεί στις κεντρικές κοινωνικές διαδικασίες.
- Λογική αμφισβήτησης (contestation): Πρόκειται για μια μεταρρυθμιστική στάση, κατά την οποία οι αντιστεκόμενοι-ες ενσωματώνονται στην κυρίαρχη πραγματικότητα μέσω της αμφισβήτησης αυτής και της ιδεολογίας που την διαμόρφωσε και την αναπαράγει. Στόχος είναι ο συνδυασμός του κυρίαρχου Λόγου και του Λόγου της αντιστεκόμενης ομάδας (Courpasson & Dany, 2009: 339-341).

Εντέλει, αναδεικνύονται δύο βασικές αντιλήψεις για την αντίσταση: Η αντίσταση ως περιφρούρηση μιας Αλήθειας (δηλαδή μορφές αντίστασης που αμφισβητούν τον κυρίαρχο Λόγο και τις νόρμες μέσω της κριτικής και της υιοθέτησης εναλλακτικών συμπεριφορών) και η αντίσταση ως προσπάθεια να μετατεθεί το κέντρο βάρους μιας σχέσης εξουσίας, μέσα από ανταγωνισμούς των κοινωνικών ομάδων που στις συγκροτούν και την αμφισβήτηση της κυβερνησιμότητας (Courpasson & Dany, 2009: 337).

1.5.4. Ετεροτοπίες

Η έννοια της Ετεροτοπίας (Heterotopia) όπως τη διατύπωσε και την ανέλυσε ο Foucault, αναφέρεται σε χώρους εντός των κυρίαρχων *συστημάτων* που αμφισβητούν τον κυρίαρχο Λόγο και που, σε αντίθεση με τις Ουτοπίες, αποτελούν πραγματικούς χώρους στο παρόν, απεικονίσεις Ουτοπιών. Στην ανάλυση του Foucault, οι Ετεροτοπίες διακρίνονται από 6 αρχές:

1. Κάθε κοινωνία έχει τις Ετεροτοπίες της, οι οποίες διαμορφώνονται σε αντιστοιχία με τον Λόγο της, οπότε δεν μπορούν να περιγραφούν με ακρίβεια. Ωστόσο, υπάρχουν δύο βασικοί τύποι Ετεροτοπιών, οι *Ετεροτοπίες κρίσης* (crisis heterotopias) και οι *Ετεροτοπίες απόκλισης* (Heterotopias of deviation). Οι *Ετεροτοπίες κρίσης* είναι τόποι εγκλεισμού μελών της κοινωνίας τα οποία βρίσκονται σε σχέση κρίσης προς την *κυρίαρχη* κοινωνία: έφηβοι-ες,

ηλικιωμένοι-ες, έγκυες κ.ά. Αποτελούν δομές αρχέγονων κοινωνιών που στα μέσα του 20ού αιώνα έχουν πλέον σχεδόν εξαφανιστεί. Παράδειγμα Ετεροτοπιών κρίσης στα χρόνια μας είναι τα οικοτροφεία κι οι στρατώνες. Κατά την άποψη του Foucault, οι Ετεροτοπίες κρίσης αντικαθίστανται πλέον από *Ετεροτοπίες απόκλισης*, οι οποίες είναι οι τόποι όπου συγκεντρώνονται κατηγοριοποιήσεις ανθρώπων που παρεκκλίνουν από την κυρίαρχη νόρμα. Τέτοιες είναι οι φυλακές, τα ψυχιατρεία κ.ά.

2. Κάθε Ετεροτοπία διαμορφώνεται σε σχέση με την κυρίαρχη κοινωνία. Με τις αλλαγές στον κυρίαρχο Λόγο της κοινωνίας, αλλάζει και η θέση και η -αντιθετική στην *κυριαρχία*- λειτουργία της Ετεροτοπίας.
3. Μια Ετεροτοπία μπορεί να εμπεριέχει πολλούς, αντικρουόμενους μεταξύ τους, τόπους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού είναι η κινηματογραφικές αίθουσες, οι οποίες εναλλάσσουν στην οθόνη αλλεπάλληλους, ασύνδετους μεταξύ τους, τόπους και τους Λόγους τους, τους οποίους εκθέτουν στους-ις θεατές του κυρίαρχου τόπου.
4. Μια Ετεροτοπία έχει τη δική της, διαφορετική της κυρίαρχης, αποτύπωση του χρόνου. Αυτή η κατάσταση ονομάζεται από τον Foucault *Ετεροχρονία* (αγγλ.: Heterochrony). Οι ολοκληρωμένες Ετεροτοπίες αποτελούν και Ετεροχρονίες, με την έννοια ότι προβάλλουν ένα χρονικό αφήγημα διαφορετικό από το κυρίαρχο. Τέτοιο παράδειγμα είναι οι αρχειοθήκες, τα μουσεία, οι βιβλιοθήκες, τα νεκροταφεία.
5. Οι Ετεροτοπίες προβλέπουν τρόπο εισόδου και εξόδου από και προς τον κυρίαρχο τόπο, μα συγχρόνως προβλέπουν και συμβολική διαδικασία μετάβασης από τον κυρίαρχο τόπο, είτε αυτός είναι μια ειδική άδεια που χρειάζεται να εξασφαλισθεί (λ.χ. άδεια εισόδου σε φυλακές και σχολεία), κάποιο τελετουργικό (π.χ., ένας υγειονομικός καθαρμός σε σάουνα), μια χειρονομία (π.χ., η κίνηση του Σταυρού στο σώμα του/της χριστιανού-ής, κατά την είσοδο σε χριστιανικό ναό).
6. Στο εσωτερικό τους, οι Ετεροτοπίες επιτελούν δύο βασικές λειτουργίες: Είτε ενσαρκώνουν ένα δίκτυο σχέσεων εξουσίας και Λόγου που η κυρίαρχη κοινωνία αρνείται να κανονικοποιήσει, είτε ενσαρκώνουν ένα δίκτυο σχέσεων εξουσίας και Λόγου που επιχειρεί να πλησιάσει την Ουτοπία, κατά τρόπο που ασκεί κριτική

στην κυρίαρχη κοινωνία, προβάλλοντας σε εκείνη την αποτυχία επίτευξης της Ουτοπίας που η Ετεροτοπία πλησιάζει (Foucault, 1986: 23-26).

Ειδικά με το τελευταίο κριτήριο, αναδεικνύεται ο αντιστασιακός χαρακτήρας των Ετεροτοπιών εντός τόπων *κυριαρχίας*.

1.6. Ενδυνάμωση/άμβλυνση

Η έννοια των αντιστάσεων εντός των σχέσεων εξουσίας συνδέεται, εκ των πραγμάτων, με αυτήν της *ενδυνάμωσης* (empowerment). Ως ενδυνάμωση ορίζεται η διαδικασία που ενισχύει τη δυνατότητα ατόμων και ομάδων να προβαίνουν σε στοχευμένες επιλογές και να επιδιώκουν την υλοποίηση των επιλογών τους. Η επιτυχής διαδικασία ενδυνάμωσης οδηγεί σε ενδυναμωμένη κατάσταση. Η ενδυνάμωση μπορεί να συνεπάγεται αλλαγή των ισορροπιών στη σχέση εξουσίας – γι' αυτό και συνήθως οι κυρίαρχοι αντιστέκονται σε αυτήν (Alsop e.a., 2005: 4-5). Ο παιδαγωγός Ira Shor ορίζει (1992: 20) τον αντίποδα της ενδυνάμωσης ως *άμβλυνση* (endullment).

Άμβλυνση είναι η κατάσταση του ελλιπούς προβληματισμού και εμπλοκής των υποκειμένων για τις συνθήκες ζωής τους, η οποία προκύπτει, κατά τον Shor, από την απόσυρση ή απώθησή τους από την άσκηση της εξουσίας τους στη διαμόρφωση των συνθηκών της ζωής τους. Η ενδυνάμωση σχετίζεται άμεσα με τη συμμετοχή στη διαμόρφωση των κανόνων, τη λήψη των αποφάσεων (decision making) και την αίσθηση της *ιδιοκτησίας* (ownership) των κύριων στόχων κάθε κοινωνικού πεδίου, των κομβικών εννοιών του λόγου κάθε κοινωνικής ομάδας· συνδέεται, δηλαδή, με την πεποίθηση που έχουν τα υποκείμενα ότι τα παραπάνω σχετίζονται με την ταυτότητά τους (Dew, 1997: 3-4).

Δεν έχουν, ωστόσο, όλα τα υποκείμενα ίση δυνατότητα ενδυνάμωσης, καθώς αυτή εξαρτάται από την πρόσβαση σε πολλών ειδών εφόδια (assets) (οικονομικά, εκπαιδευτικά κοινωνικά κ.ά.) και τη δυνατότητα των υποκειμένων να τα αξιοποιήσουν στρατηγικά, δηλαδή με συνειδητή στοχοθεσία και με αναστοχασμό για τη βέλτιστη πορεία δράσης. Για αυτό το λόγο, μια στρατηγική ενδυναμωτικής παρέμβασης είναι η συγκρότηση *δομών ευκαιρίας* (opportunity structures), οι οποίες αποτελούν υπαρκτές δομές (θεσμικές ή μη) που αναδεικνύουν την εξουσία των προς ενδυνάμωση

υποκειμένων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ώστε να αποφασίζουν στρατηγικά τη συμμόρφωση ή αντίστασή τους στις καταστάσεις *κυριαρχίας*.

Αναφορικά με τη στρατηγική ενδυνάμωσης των αμβλυμμένων κοινωνικών ομάδων, υπάρχουν δύο οπτικές: Η υποκειμενοκεντρική, η οποία εστιάζει στην αλλαγή των Λόγων[64], η οποία, στη συνέχεια, αναμένεται να οδηγήσει σε αλλαγή των *συστημάτων*. Η αντίστροφη πορεία ενδυνάμωσης προτάσσει την αλλαγή των *συστημάτων*, προκειμένου αυτά να αποτελέσουν δομές ευκαιρίας για αλλαγή των Λόγων και για προσωπική/συλλογική ενδυνάμωση. Έχει παρατηρηθεί[65], ωστόσο, πως, συχνά, κάτι τέτοιο δεν αρκεί. Συμβαίνει, δηλαδή, να τροποποιείται ενδυναμωτικά το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, αλλά αδύναμες κοινωνικές ομάδες να μην αξιοποιούν τις αλλαγές. Αιτία αυτού του φαινομένου ενδέχεται να είναι το βάρος που φέρουν οι κοινώς παραδεδεγμένες αντιλήψεις σε μια κοινωνία, η ελλιπής πρόσβαση στα ενδυναμωτικά εφόδια ή η ήδη υφιστάμενη *άμβλυνση* (Alsop e.a., 2005: 12-15).

1.6.1. Επίπεδα και πεδία ενδυνάμωσης

Η ενδυνάμωση γίνεται αντιληπτή σε πολλαπλά *επίπεδα* (levels) και *πεδία* (domains). Ως *επίπεδο* εννοούμε το εύρος της ενδυνάμωσης του υποκειμένου, από το πιο στενό, το *προσωπικό επίπεδο (personal),* στο *διαπροσωπικό επίπεδο (interpersonal) και*

---

[64] Οι Alsop κ.ά., στους οποίους παραπέμπω, χρησιμοποιεί την ορολογία των *επίσημων* και *ανεπίσημων θεσμών*. Η έννοια των *κοινωνικών θεσμών* εδώ δεν περιορίζεται στα όργανα μιας κοινωνίας που συγκροτούνται προκειμένου να επιτελεστούν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες (π.χ., δικαστήρια). Ο όρος *θεσμός* χρησιμοποιείται με την έννοια των εγχαραγμένων στη συνείδηση κοινωνικών κανόνων που περιορίζουν και διέπουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων (και οι οποίοι ενδέχεται να υλοποιούνται από τα προαναφερθέντα θεσμικά όργανα). Αυτοί διακρίνονται σε *επίσημους* (formal) και *ανεπίσημους* (informal). Οι *επίσημοι* αναφέρονται στα κοινωνικά «εργαλεία» (νομοθεσίες, θεσμικά κείμενα, κανονισμοί κ.λπ.) που κατασκευάζουν οι άνθρωποι για να διοχετευτεί η πορεία της κοινωνίας προς την κατεύθυνση των *κυρίαρχων* Λόγων. Οι *ανεπίσημοι θεσμοί* είναι οι Λόγοι που προσιδιάζουν στις αξίες, τις παραδόσεις κ.λπ. και που ορίζουν την επιθυμητή συμπεριφορά των ανθρώπων. Οι *ανεπίσημοι θεσμοί* συστηματοποιούνται και αναπαράγονται και μέσα από τους *επίσημους θεσμούς* (Alsop e.a., 2005: 13-14). Η έννοια των *ανεπίσημων θεσμών* θυμίζει τις κοινά παραδεδεγμένες αντιλήψεις του δεδομένου και αυτονόητου που ο Bourdieu ονόμασε *δόξα* (doxa) (Bourdieu κ.ά., 1991: 5· Bourdieu, 2015: 30-31). Πιστεύω πως μπορεί να υποστηριχθεί ότι η έννοια των *ανεπίσημων θεσμών* συνάδει με την φουκωική έννοια των Λόγων και οι *επίσημοι θεσμοί* με τα *συστήματα*. Γι' αυτό, προς διατήρηση εκφραστικής συνοχής, χρησιμοποιώ το φουκωικό αντίστοιχο.

[65] Ενδεικτικά, αναφέρονται (Alsop e.a., 2005: 12-15) παραδείγματα από την Ινδία, όπου η νομοθεσία άλλαξε το 1992 για να επιτρέπεται η συμμετοχή των γυναικών ως υποψηφίων σε βουλευτικές εκλογές μα ελάχιστες υποψήφιες αναδείχθηκαν. Σε άλλη περίπτωση, επίσης στην Ινδία, ακτήμονες αγρότες παραδέχτηκαν πως σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων της τοπικής αυτοδιοίκησης, στις οποίες επισήμως συμμετέχουν ισότιμα με τους γαιοκτήμονες και πιθανούς εργοδότες τους, αποφεύγουν να αντιταχθούν στα σχέδιά τους, καθώς φοβούνται ότι δεν θα τους δώσουν εργασία, ως αντίποινο. Ομοίως, οι εκλεγμένοι αντιπρόσωποι τοπικής φυλής με χαμηλό κύρος στην ιεραρχία των καστών, αποφεύγουν να αντιταχθούν στο προεδρείο της αυτοδιοίκησης, διότι εκείνο προέρχεται από ιεραρχικά ανώτερη φυλή.

το πολιτικό επίπεδο (political) (Lee, 2001: 50). Η ενδυνάμωση σε ένα *επίπεδο* δεν συνεπάγεται και ενδυνάμωση στα υπόλοιπα. Ενδέχεται, για παράδειγμα, ένα άτομο να μετέχει μιας ενδυναμωμένης ομάδας, μα να δείχνει συγκριτικά μικρότερη ενδυνάμωση στο *προσωπικό επίπεδο* (Alsop e.a., 2005: 21).

Το *προσωπικό* επίπεδο ενδυνάμωσης αναφέρεται στην ανάσχεση της *άμβλυνσης* στην αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθησή του υποκειμένου, με στόχο την ανάληψη δράσης και την άσκηση της εξουσίας του (Lee, 2001: 50). Το προσωπικό επίπεδο ενδυνάμωσης διακρίνεται από τέσσερα χαρακτηριστικά στοιχεία:

- Αίσθηση νοήματος (sense of meaning) που καλλιεργείται σε ένα υποκείμενο όταν η εργασία του συνδέεται με τις προσωπικές του αξίες και πεποιθήσεις. Συνδέεται εννοιολογικά με την προαναφερθείσα αίσθηση ιδιοκτησίας του αντικειμένου της εργασίας εκ μέρους ενός υποκειμένου.
- Αίσθηση ικανότητας (sense of competence): Η πεποίθηση του υποκειμένου ότι είναι σε θέση να επιτελέσει το έργο του αποτελεσματικά.
- Αίσθηση αυτοδιάθεσης (sense of self-determination): Η πεποίθηση του υποκειμένου ότι είναι ελεύθερο να ορίζει τους στόχους, τις αποφάσεις και τη δράση του.
- Αίσθηση επίδρασης (sense of impact): Η πεποίθηση του υποκειμένου ότι οι πράξεις του έχουν αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο (Hur, 2006: 531-532).

Το *διαπροσωπικό* επίπεδο ενδυνάμωσης αναφέρεται στην ενδυνάμωση ατόμων μεταξύ τους, συγκροτώντας συλλογικότητες ενδυνάμωσης, οι οποίες προτίθενται να περιφρουρήσουν τον Λόγο τους.

Το *πολιτικό* επίπεδο είναι το ευρύτερο δυνατό επίπεδο, στο οποίο ενδυναμωμένες ομάδες συντονίζουν τη δράση τους μέσα από τις υπαρκτές δομές κάθε κοινωνίας (Lee, 2001: 50-52). Στο διαπροσωπικό και πολιτικό επίπεδο, η ενδυνάμωση παρουσιάζει τέσσερα ποιοτικά χαρακτηριστικά:

- Αίσθηση συλλογικότητας (collective belonging): Η αίσθηση ότι ανήκεις σε ένα δίκτυο ομοίων, συνδυάζοντας την αυτονομία με την συλλογικότητα και την αλληλεγγύη.
- Συμμετοχή στα κοινά: Εμπλοκή στις διαδικασίες επίλυσης ζητημάτων της κοινότητας και οικοδόμηση συμμαχιών για αυτές.

- *έλεγχος* της οργάνωσης της κοινότητας: Το σημείο αυτό αναφέρεται σε συλλογικότητες που διατηρούν τον άμεσο έλεγχο της κοινότητάς τους ή, σε μια αντιπροσωπευτική Δημοκρατία, των αντιπροσώπων τους τους.
- Οικοδόμηση κοινότητας (community building): Αποτελεί το μεγάλο «στοίχημα» για τις ενδυναμωμένες συλλογικότητες, να συγκροτήσουν στέρεες σχέσεις μεταξύ των μελών τους και να δικτυωθούν με τα υπόλοιπα ενδυναμωμένα υποκείμενα που δρουν εντός μιας κοινωνικής ομάδας, συγκροτώντας κοινότητα (Hur, 2006: 533-534).

Συμπέρασμα

Οι τρόποι με τους οποίους αφήνεται χώρος για να υπάρχει η εξουσία μας στην κοινωνία και ο βαθμός ελευθερίας της, διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την ζωή και το *είναι* μας, μας συγκροτούν ως υποκείμενα. Η σημασία τους είναι υπαρξιακή. Η ελπιδοφόρα συνεισφορά του Foucault ήταν η ανάδειξη της σχεσιακής διάστασης αυτής της διαδικασίας. Οι *κυριαρχούμενοι-ες* είναι υποκείμενα εξουσίας, συνδιαμορφώνουν τα αφηγήματα και ασκούν κριτική. Αυτή η κριτική είναι αντίσταση και στιγμή αμετάβατης ελευθερίας.

Αν η εξουσία είναι παντού κι οι κοινωνίες συγκροτούνται μέσα από τα *συστήματά* της και την κανονικοποίηση που αυτά προωθούν, η Εκπαίδευση -ένας θεσμός που έχει ως στόχο τη διαμόρφωση συνειδήσεων- είναι εξ ορισμού κανονικοποιητικό *σύστημα*. Προκειμένου να αναδειχθεί το πεδίο στο οποίο εφαρμόστηκε η πρακτική εξουσίας που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα, χρειάζεται να μελετηθεί η λειτουργία του υπό το πρίσμα της ανάλυσης του Foucault για την *τεχνολογία* κανονικοποίησης που εφαρμόζουν οι *πειθαρχικοί* θεσμοί. Αυτό επιχειρώ στο επόμενο κεφάλαιο.

2. Πειθαρχική τεχνολογία στην Εκπαίδευση

Κατά τη μελέτη της εξουσίας, ο Foucault εστίασε κυρίως σε ιδρύματα όπως οι φυλακές, τα ψυχιατρεία. Η αναφορά του στον σχολικό θεσμό, ωστόσο, παρότι περιστασιακή, είναι στοιχειοθετημένη, εκτενής και συνεπής με το σύνολο της θεωρητικής του ανάλυσης[66]. Στα χρόνια που μεσολάβησαν από την έκδοση της *επιτήρησης και τιμωρίας,* όπου διατυπώνει τη θεωρία του για την ανάπτυξη των *πειθαρχικών* Μηχανισμών στη «Δύση», μελετητές-ριες από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης[67] ανέπτυξαν ένα πεδίο φουκωικής ανάλυσης του σχολικού θεσμού και του εκπαιδευτικού *συστήματος*, στη βάση των πλεγμάτων σχέσεων εξουσίας και των κανονικοποιητικών *τεχνολογιών* τους. Μάλιστα, οι Tyack και Tobin, παρατηρώντας τη διαχρονικότητα ορισμένων χαρακτηριστικών της σχολικής Εκπαίδευσης, τα όρισαν (1994) ως τη *γραμματική του σχολείου* (grammar of schooling), δηλαδή τα δομικά στοιχεία του σχολικού θεσμού εν γένει[68]. Κατά τη διατύπωση της Gore (1998: 239), *μια παιδαγωγική που δεν οριοθετεί, δεν κανονικοποιεί και δεν ορίζει το παθολογικό (σημ.: μη κανονικό), είναι σχεδόν αδιανόητη*[69].

Η *πειθαρχική* λειτουργία του σχολείου φαίνεται σε δύο στοιχεία της: Αφενός, στην κανονικοποιητική λειτουργία και *τεχνολογία* του, και, αφετέρου, στη μορφή που παίρνουν οι σχέσεις εξουσίας των εμπλεκόμενων παραγόντων εξουσίας (agents). Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρομαι στην κανονικοποιητική λειτουργία του *πειθαρχικού σχολείου* και στο επόμενο θα αναφερθώ στις σχολικές σχέσεις εξουσίας. Δεδομένης της

---

[66] Ενδεικτικά, βλ. Foucault, 2011β: 172-191·204-211. Άλλωστε, ιστορικά, ο Foucault σημειώνει πως η *πειθαρχική* μορφή εξουσίας άρχισε να συστηματοποιεί τις τεχνικές κανονικοποίησης μέσω του ελέγχου της δράσης του σώματος στο χώρο και τον χρόνο πρώτα από τα κολλέγια, μετά στα δημοτικά σχολεία, μετά στα νοσοκομεία και τελευταία διαμόρφωσαν τη στρατιωτική οργάνωση (2011β: 158).

[67] Ενδεικτικά, Ball, 2017·2010· Marshall, 1996· McNicol Jardine, 2005· Mifsud, 2017· Popkiewitz, 1998. Άλλοι μελετητές-ριες (Βλ. Πασιάς κ.ά., 2015: 140-143), ανέπτυξαν συναφείς με του Foucault έννοιες, εξειδικευμένες για τη σχολική εξουσία: Η *γραμματική του σχολείου,* των Tyack & Tobin, οι υλικές συνθήκες της σχολικής Εκπαίδευσης (materialities of schooling) των Lawn & Grosvenor, η *χορογραφία του σχολείου* (choreography of schooling), του Eggermont κ.ά.. Καθώς, όμως, κρίνω πως πρόκειται για ανακατατάξει των ίδιων κατηγοριών με τον Foucault, επιλέγω να επικεντρωθώ κυρίως στου Foucault και τις υπόλοιπες να τις αξιοποιήσω υποστηρικτικά.

[68] Οι Mills και McGregor, μάλιστα, στη μελέτη τους για τις εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης (alternative education), θέτουν την έννοια της *γραμματικής του σχολείου* ως το ειδοποιό στοιχείο που ορίζει ολόκληρο το ρεύμα της Εναλλακτικής Εκπαίδευσης ως εναλλακτικό του τυπικού (Mills & McGregor, 2017).

[69] *A pedagogy that does not set boundaries, that does not normalize and pathologize, is almost inconceivable.*

κυριαρχίας του *πειθαρχικού* μοντέλου σχολείου στα νεωτερικά εκπαιδευτικά *συστήματα*, αξιοποιώ την ανάλυση του Foucault (2011β: 155-261) για τις *τεχνολογίες* κανονικοποίησης *πειθαρχικής* μορφής, προκειμένου να παρουσιάσω την έκφανση αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα*. Ελλείψει χώρου, η παρουσίαση εδώ θα επικεντρωθεί στη λειτουργία του *συστήματος* κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή τα σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019.

2.1. Πειθαρχική τεχνολογία

2.1.1. Κατανομή

Η τεχνική της *κατανομής* αφορά τον έλεγχο του *χώρου,* προς εξυπηρέτηση της αποτελεσματικότερης κανονικοποίησης των παιδιών, και εφαρμόζεται με επιμέρους πρακτικές:

2.1.1α. Περίφραξη

Στο σχολείο, η *περίφραξη* του χώρου γίνεται στο σύνολο της σχολικής μονάδας, με φυσική *περίφραξη* και αποκοπή του σχολικού χώρου από την υπόλοιπη κοινότητα. Η *περίφραξη* ενδέχεται να κυμαίνεται ως προς τη διαπερατότητα, μα η συμβολική λειτουργία της υπενθυμίζει την, κατά τον Σολομών (1994: 131-132), αρχική στόχευση της μαζικής και υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, την περιφρούρηση, δηλαδή, του ανεξέλεγκτου και δυνητικά επικίνδυνου νεαρού πληθυσμού.

Στο ελληνικό σχολείο, η αποκοπή του σχολικού χώρου από το εξωσχολικό περιβάλλον ξεκινά από το υλικό εμπόδιο (τοίχος, συρματόπλεκτο διαχωριστικό), το οποίο διαπερνάται μόνο από την πύλη, η οποία λειτουργεί ως σημείο επικοινωνίας με το εξωσχολικό περιβάλλον και ελέγχου των εισερχόμενων και εξερχόμενων από τον ενδοσχολικό χώρο[70]. Απουσιάζουν, επίσης, παράθυρα που να «βλέπουν» στον εξωτερικό χώρο. Τα παράθυρα προβλέπεται να είναι μεγάλα, ώστε να μπαίνει φυσικός φωτισμός, μα εξυπηρετούν μόνο τον φωτισμό, καθώς είναι υπερυψωμένα ώστε οι καθιστοί-ές μαθητές-ριες να μην έχουν «μη παραγωγική» οπτική επαφή με τον εξωτερικό χώρο. Οικοδομείται, έτσι, ένα εσωστρεφές σχολικό περιβάλλον που εξυπηρετεί την αποκοπή

[70] Ως προς τις τεχνικές προδιαγραφές της, η *περίφραξη* του σχολικού χώρου συνήθως αποτελεί έναν τοίχο ύψους 80 εκ. και κάγκελα ή, κατά τα πρότυπα που ορίζει το ΝΑΤΟ, σιδερένιοι στύλοι στερεωμένοι σε τσιμέντο και ενδιάμεσο συρματόπλεγμα (Γερμανός, 2006: 293-295).

της σχολικής ζωής από την εξωσχολική κοινωνική ζωή και τον έλεγχο των ενδοσχολικών ερεθισμάτων των μαθητών-ριών (Γερμανός, 2006: 262-263).

Η *περίφραξη* του συνολικού σχολικού χώρου, βέβαια, ερμηνεύεται και ως μέσο προφύλαξης των μαθητών-ριών από εξωσχολικούς κινδύνους (βλ. και Μαυρογιώργος, 1986: 179). Στον «Οδηγό Μελετών για Διδακτήρια όλων των βαθμίδων» που εξέδωσε η «Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) Α.Ε.»[71] το 2008, και τον οποίο διατηρεί σε λειτουργία η ΚΤ.ΥΠ. Α.Ε.[72], η υποχρεωτική *περίφραξη* του κτιρίου και οι προδιαγραφές αυτής (2008: 7·13·152) ορίζεται ως ζήτημα ασφάλειας. Το ζήτημα της ασφάλειας των παιδιών εντός και κατά την έξοδό τους από το σχολείο διαπερνά σε σημαντική λεπτομέρεια τον καθορισμό των κατασκευαστικών υλικών και των προδιαγραφών του εξοπλισμού και των μεταξύ τους αποστάσεων (2008: 7-13). Χαρακτηριστική είναι επίσης η εγκύκλιος της Διεύθυνσης Σπουδών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπ/σης του ΥΠ.Ε.ΠΑΙ.Θ. το 2007 (Αρ. Πρωτ. 2368/Γ2/9-1-2007), με την οποία εντέλλονται οι Διευθυντές-ριες των σχολικών μονάδων να μεριμνούν ώστε οι πύλες εισόδου και εξόδου να παραμένουν κλειστές καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, με επίκληση της διαφύλαξης της ασφάλειας των παιδιών, εντός και εκτός σχολικού χώρου[73].

Στη συνέχεια, η *περίφραξη* προχωρά στα «ενδότερα» της σχολικής μονάδας, με την αποκοπή των χώρων διδασκαλίας από τον εξωτερικό χώρο, προς αποκλεισμό των μη «παραγωγικών» ερεθισμάτων, όποιων δηλαδή δεν σχετίζονται με το αντικείμενο διδασκαλίας, το κομμάτι *κυρίαρχης εξουσίας/γνώσης* που μεταδίδεται σε κάθε διδακτική ενότητα[74]. Η *περίφραξη* επίσης έχει ερμηνευτικό χαρακτήρα, καθώς ορίζει την χρήση εκάστοτε χώρου και τη διάκρισή του από τους υπόλοιπους (λ.χ. εργαστήρια, αυλή,

---

[71] Η Ο.Σ.Κ. Α.Ε. ήταν η κατασκευαστική εταιρεία του Δημοσίου που εξυπηρετούσε το Υπουργείο Παιδείας και η οποία το 2013 συγχωνεύτηκε με άλλες παρόμοιες κατασκευαστικές εταιρείες στην «Κτιριακές Υποδομές (ΚΤ. ΥΠ.) Α.Ε.» (Υ.Α. Δ16γ/05/483/Γ στο ΦΕΚ 2856/τ.Β/11.10.2013). Στην ΚΤ.ΥΠ. Α.Ε. αναθέτει, έκτοτε, το Υπουργείο Παιδείας τον σχεδιασμό, οικοδόμηση και εξοπλισμό των σχολικών εγκαταστάσεων (Παρ. 2.1, άρθρο 132, ν. 4199/2013, στο ΦΕΚ 216/τ.Α/11.10.2013).

[72] Βλ. https://www.ktyp.gr/files/prodiagrafes/ypodomes_paideias/Odigos_Meleton.pdf (Προσπέλαση: 2.7.2020)

[73] «*Με αυτόν τον τρόπο διαφυλάσσεται η ασφάλεια των μαθητών-ριών και αποτρέπεται η αναίτια είσοδος και έξοδος αυτών από τον προαύλειο χώρο του σχολείου καθώς και η είσοδος ατόμων που ουδεμία σχέση έχουν με τη λειτουργία του σχολείου*».

[74] Έχει ενδιαφέρον, ωστόσο, ότι, από την πλευρά της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο Shor υποστηρίζει (1985: 114) πως η *περίφραξη* της σχολικής αίθουσας είναι ευεργετική για την κριτική διδασκαλία, καθώς όχι μόνο αποκόπτει τα παιδιά από την ιδεολογική επίδραση της αστικής κυριαρχίας του κοινωνικού περιβάλλοντος, μα συντελεί και στην αρχική αποπλαισίωση του θεματικού ερεθίσματος *εξέτασης* από το συγκείμενό του, ώστε να βοηθηθούν στην αποστασιοποιημένη Εξέτασή του· η Περιφραγμένη αίθουσα ως μια συμβολική νησίδα κριτικής Εξέτασης, δηλαδή.

τουαλέτες, γυμναστήρια, αίθουσες εκδηλώσεων, αίθουσες διδασκαλίας, βιβλιοθήκες κ.ά.).

Η βασική διάταξη των κτιριακών χώρων στα ελληνικά σχολεία είναι, διαχρονικά, μια σειρά παραταγμένων αιθουσών συνδεδεμένων με έναν κοινό διάδρομο (Καραντίνος, 1938· Σολομών, 1993: 169-170· 1992: 318-320). Το ελληνικό σχολικό κτίριο της Συνδιδακτικής μεθόδου (1880 και εξής), παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις των επισήμων σχεδιασμών[75], δεν μετακινήθηκε ποτέ από το *πειθαρχικό* αρχιτεκτονικό μοντέλο της Περίφραξης. Και να μην ήταν, όμως, *πειθαρχικός*, η παιδαγωγική λειτουργία του σχολικού χώρου είναι μονολειτουργική (στοχεύει, δηλαδή, σχεδόν αποκλειστικά στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων) και, γι' αυτό, κέντρο της σχολικής λειτουργίας είναι οι σχολικές αίθουσες, οι οποίες, χαρακτηριστικά, ονομάζονται ως «Αίθουσες διδασκαλίας» και όχι, λ.χ., «Αίθουσες μάθησης».

Η διάσπαση της επικοινωνίας[76] είναι σταθερό στοιχείο του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού του ελληνικού σχολείου από το 1894 και εξυπηρετείται από την τεχνική της Περίφραξης. Διακριτές αίθουσες για κάθε ηλικιακή ομάδα, που δεν επικοινωνούν απευθείας ούτε μεταξύ τους, ούτε με τις θεματικές αίθουσες (αναγνωστήριο, αίθουσα εκδηλώσεων, συγκεντρώσεων, βιβλιοθήκη κ.λπ.) που σταδιακά εισάγονται από το 1930, με μοναδική διέξοδο το σημείο της πόρτας (Γερμανός, 2006: 265-267·272·293-300).

---

[75] Στην ενδελεχή μελέτη του για το ελληνικό σχολικό κτήριο, ο Γερμανός (2006) παρουσιάζει, μεταξύ άλλων, λεπτομερώς τους σχεδιασμούς και την πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου, στη διαχρονία και τη συγχρονία. Στην ελληνική Εκπαίδευση, λοιπόν, από την αντικατάσταση του Αλληλοδιδακτικού σχολείου από το Συνδιδακτικό σχολείο, το 1880, έχουν διαμορφωθεί τρία πακέτα αρχιτεκτονικών σχεδίων, του 1894, του 1930 και του 1962. Το πρότυπο του 1930 διαφοροποιείται από του 1898 ως προς το αρχιτεκτονικό ρεύμα που υιοθετεί, εφαρμόζοντας την τάση της σχολής του Bauhaus, η οποία εστίαζε στη λειτουργική χρήση των χώρων, συνοδευόμενη από λιτή αισθητική. Στην ελληνική σχολική περίπτωση, η αισθητική του Bauhaus εφαρμόστηκε ανέμπνευστα, με αποτέλεσμα τα σχολικά κτίρια να είναι απολύτως ουδέτερα και να στερούν τους παρατηρητές-ριες από ερεθίσματα. Κατά βάση, τα κτίρια είναι ορθογώνια παραλληλεπίπεδα, λευκά ή χρώματα (μπλε, ροζ, πράσινο) ισχυρώς αναμεμειγμένα με λευκό, κι η αυλή στο χρώμα της ασφάλτου. Απουσιάζουν, επίσης, ερεθίσματα από οσμές (π.χ., λουλούδια, γρασίδι) και ήχους (π.χ., τεχνητά ρυάκια, μουσική, δέντρα για να καταφεύγουν ωδικά πουλιά)
Κατά βάση, παρά τις επιμέρους τροποποιήσεις, τα τρία μοντέλα αποτελούν τροποποιήσεις του *πειθαρχικού* μοντέλου των διαδρόμων και των παρατεταγμένων αιθουσών, με έξοδο στην αυλή. Η αυλή του 1894 είχε τον κυρίως χώρο της αυλής, με βρύση, τουαλέτες, υπόστεγο, ανθόκηπο και περιμετρικούς χώρους βλάστησης. Η πρόταση του 1930 προσθέτει μια αμμοδεξαμενή και μια τεχνητή λίμνη. Οριακά διαφορετικό είναι το μοντέλο «Θαλής» της ομάδας προτάσεων του 1962, που τοποθετεί τις αίθουσες γύρω από τη σχολική αυλή (Γερμανός, 2006: 252-265·276-280·289-300).

[76] «Ασυνέχεια του χώρου» (Γερμανός, 2006: 265).

2.1.1β. Διατετραγωνισμός

Η τεχνική αυτή επιδιώκει κυρίως κάθε άτομο να έχει «παραγωγική» θέση στο χώρο. Αυτή η τεχνική αφενός τοποθετεί μαθητές-ριες σε προκαθορισμένες αίθουσες βάσει μαζικών και ετεροκαθορισμένων κριτηρίων όπως η ηλικία τους και, αφετέρου, τους/τις τοποθετεί σε συγκεκριμένες θέσεις εντός των αιθουσών, ορίζοντάς τους υποχρεωτική ακινησία σε αυτές. Στην παραδοσιακή *πειθαρχική* σχολική αίθουσα της γραμμικής διάταξης των θρανίων (ατομικά ή διπλά), οι μαθητές-ριες κάθονται αντικριστά προς τον/την εκπαιδευτικό, με αυτή τη διαρρύθμιση να συμβάλλει στη διάσπαση της «μη παραγωγικής» επικοινωνίας μεταξύ τους και στην *ιεραρχική* Επιτήρησή τους (Grosvenor & Burke, 2008: 34·39-40· McNicol Jardine, 2005: 73-74· Walshaw, 2007: 73). Είναι χαρακτηριστικό, μάλιστα, το ότι τα ίδια τα σχολικά κτίρια χτίστηκαν με το δεδομένο πως οι μαθητές-ριες κάθονται σε γραμμική διάταξη αντικριστά προς τον/την εκπαιδευτικό και τον πίνακα. Αυτό φαίνεται από το γεγονός πως τα παράθυρα είναι πάντα στην αριστερή πλευρά των μαθητών-ριών, ώστε να μην εμποδίζονται οι μαθητές-ριες από τη σκιά του χεριού τους όταν γράφουν (άρα λοιπόν, το *σύστημα* θεωρεί επίσης δεδομένο πως οι μαθητές-ριες θα είναι δεξιόχειρες) (Γερμανός, 2006: 272).

Τα θρανία ενσαρκώνουν τον εξατομικευμένο *διατετραγωνισμό*. Στην Ελλάδα, η ΚΤ.ΥΠ. Α.Ε. ορίζει (Ο.Σ.Κ. Α.Ε., 2010[77]) παραλληλόγραμμα θρανία και ατομικές καρέκλες, για όλες τις σχολικές βαθμίδες. Η διάταξή τους και ο βαθμός του εξατομικευμένου *διατετραγωνισμού* κάθε μαθητή-ριας δεν καθορίζεται θεσμικά και εξαρτάται από την διδακτική επιλογή του/της εκπαιδευτικού (Καψάλης & Νημά, 2008: 251-256). Άλλωστε, και η ΚΤ.ΥΠ. Α.Ε. προβλέπει (Ο.Σ.Κ. Α.Ε., 2008: 13) τη διάταξή τους και σε μη μετωπική, ομαδική διάταξη, πράγμα εφικτό χάρη στα ελαφριά, επίπεδα θρανία και καρέκλες[78]. Δεδομένου, όμως, πως οι μαθητές-ριες στα ελληνικά σχολεία

[77] Βλ. και https://www.ktyp.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=127&lang=el#

[78] Τα θρανία που χρησιμοποιούμε σήμερα είναι ικανοποίηση αιτήματος Παιδαγωγών της Νέας Αγωγής (πρωτίστως Montessori, Dewey, Ferrière) για κατάργηση του παλαιότερου τύπου θρανίου, που ήταν ενωμένος πάγκος με κεκλιμένη επιφάνεια, σχεδιασμένη για γραφή, ανάγνωση και παρακολούθηση διαλέξεων, οι οποίοι δεν ήταν δυνατό να μετακινηθούν κατά τις ανάγκες κάποιας ευέλικτης διδακτικής. Η Νέα Αγωγή ζητούσε νέο τύπο θρανίων, με ξεχωριστά, επίπεδα θρανία, ικανά να χρησιμεύσουν ως επιφάνειες εργασίας ποικίλλων ειδών και ελαφριά, για να μπορούν να μετακινούνται, με καρέκλες επίσης ατομικές και ελαφριές (Moreno Martinez, 2005: 73-89· Tyack & Cuban, 2003: 64-69).

συνήθως δεν αφήνονται ελεύθεροι/-ες να κινούνται αυτεξούσια έστω εντός της τάξης (βλ. Γερμανός, 2006: 325-328), ώστε να εμποδίζονται οι «μη παραγωγικές» επικοινωνίες των μαθητών-ριών, όπως κι αν τοποθετήσει ο/η εκπαιδευτικός τα θρανία, οι επιτρεπόμενες θέσεις των μαθητών-ριών είναι δύο (καθισμένοι-ες στην καρέκλα τους και όρθιοι-ες στον πίνακα έπειτα από πρόσκληση του/της εκπαιδευτικού) και οι κινήσεις τρεις (προς τον πίνακα, προς το καλάθι σκουπιδιών για να ξύσουν το μολύβι τους ή να πετάξουν σκουπίδι, και για να πάνε σε εξωτερικούς της αίθουσας σχολικούς χώρους, με άδεια του/της διδάσκοντος/-ουσας.

2.1.1γ. Ιεράρχηση των θέσεων

Οι χώροι ιεραρχούνται μεταξύ τους με κριτήριο την θέση που κατέχουν οι χρήστες-ριές τους στην ιεραρχία (αίθουσες διδασκαλίας και γραφεία διδασκόντων-ουσών και Διευθυντή-ριας)[79], και με κριτήριο την εγγύτητα που έχει η χρήση του χώρου στο «κέντρο» του Λόγου της Εκπαίδευσης (χώροι μάθησης και χώροι αποθήκευσης, τουαλέτες κ.ά.) (Μαυρογιώργος, 1986: 181).

2.1.2. Έλεγχος της δραστηριότητας στον χρόνο

Ο έλεγχος της δραστηριότητας των μαθητών-ριών στον χρόνο αποτυπώνεται στα προγράμματα δραστηριοτήτων. Ο Foucault, κατά τη μελέτη του για τη διαμόρφωση των *πειθαρχικών* μορφών εξουσίας, εντοπίζει (2011β: 171-177) τον έλεγχο της δραστηριότητας στο χρόνο και του χρόνου κάθε δραστηριότητας ως ένα από τα πρώτα χαρακτηριστικά της συγκρότησης του θεσμού της μαζικής Εκπαίδευσης.

Ο έλεγχος της δραστηριότητας στο χρόνο αποτυπώνεται σε προγράμματα που ενημερώνουν αυτούς/ές στους/ις οποίες αυτά απευθύνονται πότε και για πόση ώρα μέσα σε κάθε ημέρα, εβδομάδα και έτος, δεσμεύονται για ποια δραστηριότητα (McNicol Jardine, 2005: 71-72). Αυτή η *πειθαρχική* τεχνική συντελεί στον εκμηδενισμό του μη παραγωγικού χρόνου και την μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας σε κάθε χωροχρονικό σημείο (Foucault, 2011β: 176). «Μοναδικός σκοπός αυτών των εντολών» παραθέτει ο Foucault (2011β: 177) από αναφορά του Samuel Bernard (30.10.1816) στην Εταιρεία Αλληλοδιδακτικής Διδασκαλίας, είναι «να διδάξουν τα παιδιά να εκτελούν γρήγορα και

[79] Συνήθως, ο/η εκάστοτε Διευθυντής-ρια έχει ειδικό, προσωπικό και Περιφραγμένο χώρο εργασίας, διακριτό, σε κοντινή απόσταση με τον επίσης ειδικό χώρο των υπόλοιπων διδασκόντων-ουσών, διακριτά από τους/τις μαθητές-ριες, οι οποίοι δεν έχουν καθορισμένο, Περιφραγμένο και προστατευμένο χώρο από την *επιτήρηση* των ενηλίκων (βλ. Μαυρογιώργος, 1986: 181).

σωστά τις ίδιες διεργασίες, να μειώνουν, στο μέτρο του δυνατού, χάρη στην ταχύτητα, την απώλεια χρόνου που επιφέρει το πέρασμα από τη μια διεργασία στην άλλη» [80]. Κατά αυτόν τον τρόπο, όχι μόνο αυξάνεται η παραγωγικότητα, μα εκμηδενίζονται οι μη παραγωγικές δραστηριότητες και σκέψεις, οι οποίες όχι μόνο αποτελούν απώλεια χρήσιμου χρόνου και δυνάμεων, μα είναι και «γόνιμο έδαφος» για σκέψεις και δράσεις αντίστασης στην *κυριαρχία*[81].

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα*, η κατάτμηση του σχολικού χρόνου καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας με *συστημικές* πράξεις (νόμους, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις), ενώ η *κατανομή* των αντικειμένων στα ημερήσια χρονικά τμήματα του εβδομαδιαίου Ωρολόγιου Προγράμματος ανατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας στους Συλλόγους Διδασκόντων-ουσών κάθε σχολικής μονάδας. Κι αυτές οι αποφάσεις, ωστόσο, οριοθετούνται από Ωρολόγιο Πρόγραμμα, που επίσης αποφασίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Σε αυτό το Ωρολόγιο Πρόγραμμα καθορίζεται ο αριθμός των εβδομαδιαίων διδακτικών ωρών που προβλέπονται για κάθε μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών[82]. Το Υπουργείο Παιδείας ορίζει επίσης τις ώρες διδασκαλίας που αντιστοιχούν σε κάθε διδακτική ενότητα[83].

2.1.3. Ιεραρχική επιτήρηση

Η *ιεραρχική επιτήρηση* είναι θεμελιώδης τεχνική του *πειθαρχικού* σχολείου. Οι μαθητές-ριες, ως Πειθαρχούμενα υποκείμενα, χρειάζεται να είναι ορατοί-ές στο *βλέμμα* (Gaze) της *επιτήρησης*, το οποίο «κινείται» μέσα από τους/τις διαχειριστές-ριες της

---

[80] *Το (σημ.: αλληλοδιδακτικό) σχολείο γίνεται ένας μηχανισμός εκμάθησης, όπου κάθε μαθητής, κάθε επίπεδο και κάθε στιγμή, αν συνδυαστούν σωστά, δεν σταματούν να χρησιμοποιούνται στη γενική εκπαιδευτική διαδικασία. (...) Αυτός ο επιμελώς υπολογισμένος συνδυασμός δυνάμεων απαιτεί ένα ακριβές σύστημα καθοδήγησης. Όλη η δραστηριότητα του πειθαρχημένου ατόμου πρέπει να ρυθμίζεται και να υποστηρίζεται από προσταγές, των οποίων η αποτελεσματικότητα εδράζεται στη συντομία και τη σαφήνεια· (...) Το σώμα τοποθετείται σε έναν μικρόκοσμο σημάτων, καθένα εκ των οποίων είναι συνδεδεμένο με μια υποχρεωτική απάντηση: τεχνική της εκγύμνασης που 'αποκλείει με δεσποτικό τρόπο την παραμικρή σκέψη και την παραμικρή βοή'* (Foucault, 2011β: 189-190).

[81] Μια τέτοια ερμηνεία απευθύνεται και στους-ις εκπαιδευτικούς. Η McNicol Jardine, δηλαδή, σχολιάζει (2005: 72-73) πως η έντονη κατάτμηση του χρόνου και η εντατική επιφόρτισή της με διδακτέα ύλη που οδηγεί τη σχολική λειτουργία και τους/τις εκπαιδευτικούς σε εντατικοποίηση της παραγωγικής δραστηριότητας, πράγμα που τους/τις αφαιρεί περιθώρια απόκλισης από τον *κανόνα*.

[82] Για τα Δημοτικά και Νηπιαγωγεία κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και 2018-2019, έτη κατά τα οποία πραγματοποιήθηκε η συλλογή του ερευνητικού υλικού της παρούσας έρευνας, βλ. άρθ. 11/Π.Δ. 79/2017, στο ΦΕΚ 109/τ.Α/01.08.2017. Για τα Γυμνάσια και Λύκεια, για τα έτη 2017 και 2018 (ΦΕΚ 2449/τ.Β/9.8.2016 και ΦΕΚ 3807/τ.Β/4.9.2018 αντίστοιχα), ενώ στο ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018, άρθρα 1 & 2, ορίζονται οι ημερομηνίες έναρξης και λήξης των ετών, οι γενικές σχολικές αργίες κ.λπ.

[83] Βλ. Υ.ΠΑΙ.Θ./152323/Δ1/19.9.2017 και https://www.minedu.gov.gr/dimotiko-2/didaktea-yli-dimot/23655-allages-kai-nees-odigies-gia-ta-mathimata-tou-dimotikoy-sxoleiou-5 (Πρόσβαση 6.7.2020)

κυριαρχίας στο εκάστοτε πεδίο (στην Εκπαίδευση, του/τις εκπαιδευτικούς και τυχόν προσωπικό φύλαξης). Στόχος είναι να εξετάζεται διαρκώς ο βαθμός κανονικοποίησης των μαθητών-ριών, μα και να εσωτερικεύεται η ανάγκη *πειθάρχησης* στον *κανόνα* (McNicol Jardine, 2005: 59-62· Πεχτελίδης, 2011: 128-129). Βασικό ρόλο διαδραματίζει η πεποίθηση εκ μέρους των πειθαρχούμενων υποκειμένων ότι είναι δυνατή η ανά πάσα στιγμή παρακολούθησή τους.

Έτσι, οργανώνεται η διαρκής *επιτήρηση* των μαθητών-ριών, η οποία υποστηρίζεται από την οργάνωση του χώρου ώστε να διευκολύνεται η ανεμπόδιστη πρόσβαση του *βλέμματος* της *ιεραρχικής επιτήρησης*. Οι σχολικοί διάδρομοι είναι ευθείς και άδειοι ώστε να μην εμποδίζεται η ορατότητα, οι αίθουσες παρατεταγμένες και *κατανομής* βάσει ηλικίας, συχνά οι πόρτες των αιθουσών έχουν ανοίγματα στο ύψος των ματιών των ενηλίκων ώστε να *επιτηρούν*ται εύκολα από κάθε ενήλικα (άρα εκπαιδευτικό, και μάλλον της Διεύθυνσης), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις (βλ. McNicol Jardine, 2005: 60· Σολομών, 1993: 167) τίθεται ζήτημα τοποθέτησης ψηφιακών καμερών[84]. Η κίνηση των Επιτηρητών-ριών εκπαιδευτικών στο χώρο και στο χρόνο είναι ανεμπόδιστη, με εξαίρεση ίσως του γραφείου του/της Διευθυντή-ριας (Γερμανός, 2006: 269-276· Μαυρογιώργος, 1986: 181-183· Σολομών, 1993: 167-169).

Στην ελληνική πραγματικότητα, υπάρχει, επιπλέον των παραπάνω, υπάρχει και το ζήτημα της εφημερίας. Η εφημερία προβλέπεται (και) από το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (ΦΕΚ 109/τ.Β/1.8.2017, άρθ. 12) για την Α/βάθμια και την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/τ.Β/16-10-02, άρθρο 33, παρ. 2ε), για τη Β/βάθμια. Η ρητορική της νομοθεσίας αναφέρει ως σκεπτικό της ανάγκης *επιτήρησης* την ασφάλεια των μαθητών-ριών[85].

---

[84] Με την εγκύκλιο Φ.25/103373/Δ1 της 22.6.2018 του Υπουργείου Παιδείας, αναφέρεται ότι απαγορεύεται λειτουργία των καμερών ασφάλειας κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, ότι επιτρέπεται η χρήση τους σε ώρες και ημέρες που δεν λειτουργεί το σχολείο, με υποχρέωση να αναγράφονται οι ώρες λειτουργίας σε ταμπέλες, προκειμένου «να γνωρίζουν όλοι οι μαθητές-ριες και φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι κατά τη διάρκεια της παρουσίας τους στο σχολείο δεν παρακολουθούνται». Παραμένει ζήτημα, ωστόσο, ο βαθμός εμπιστοσύνης που θα δίνουν οι μαθητές-ριες στην αναρτημένη διαβεβαίωση, ανά πάσα στιγμή.

[85] Βλ. για την Α/βάθμια, ΦΕΚ 109/τ.Β/άρ. 12, παρ. 1: *Η* εφημερία *αφορά την επιτήρηση των μαθητών-ριών κατά τη διάρκεια της προσέλευσης και της αποχώρησής τους από το σχολείο, την ώρα των Διαλειμμάτων, της σίτισης στο ολοήμερο πρόγραμμα, τη μέριμνα για την προστασία και τη σωματική ακεραιότητά τους, τον έλεγχο καθαριότητας των σχολικών χώρων και οτιδήποτε έχει σχέση με την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών.* Έχει ενδιαφέρον ότι η ασφάλεια αναφέρεται παρατακτικά, ως παράλληλο στοιχείο και δυνητικά όχι πρωτεύον και αιτία της εφημερίας, ενώ εξ αρχής ως επεξήγηση της έννοιας της εφημερίας η νομοθεσία

Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Πεχτελίδης (2011: 155-156), συχνά ο έλεγχος της δραστηριότητας και της συμπεριφοράς στον χρόνο επεκτείνεται και πέραν του σχολικού ωραρίου, στον εξωσχολικό χρόνο των μαθητών-ριών, μέσω των γονέων και την ενδεχόμενη αμφίδρομη συνεννόησή τους με τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

2.1.4. Εξέταση

Η *εξέταση* στο σχολείο επιτελείται, κυρίως, σε σχέση με την εσωτερίκευση της κυρίαρχης *γνώσης*, μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης της γνωστικής επίδοσης των μαθητών-ριών. Αυτή επιτελείται μέσα από διαγωνίσματα και εξετάσεις και αποτυπώνεται, σε δεύτερο επίπεδο, σε φακέλους εξατομικευμένων αρχείων που τεκμηριώνουν αντικειμενικά ή/και υποκειμενικά τον βαθμό κανονικοποίησης κάθε μαθητή-ριας, πρωτίστως στο πεδίο της *γνώσης*, μα και -σε ορισμένες περιπτώσεις- και στο πεδίο της ηθικής συμπεριφορά (υπακοή, ενδείξεις εσωτερίκευσης της κυρίαρχης ηθικής κ.ά.).

Η *εξέταση* δεν είναι επιμέρους στοιχείο της διδασκαλίας, μα δομικό στοιχείο της, που σχετίζεται με το στόχο της διδασκαλίας. Από την *εξέταση*, δηλαδή, ο/η εκπαιδευτικός και το *σύστημα* αντλούν πληροφορίες για την ποιότητα των ατόμων που κανονικοποιούν και τον βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί η κανονικοποίησή τους. Με την κωδικοποίηση των μαθητών-ριών σε φακέλους, ολοκληρώνεται, συμβολικά, κι η μετατροπή τους σε «περιπτώσεις», αντικείμενα της διαδικασίας (Foucault, 2011β: 213-219[86]).

Στο ελληνικό σχολείο επίσης, η *εξέταση* -ειδικά της *γνώσης*- είναι κεντρικό στοιχείο του ρόλου και της κανονικοποιητικής λειτουργίας του. Η *εξέταση* της *γνώσης* αποτυπώνεται στην αξιολόγηση των μαθητών-ριών. Η αξιολόγηση καταλήγει να διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, διευκρινίζοντας τι χρειάζεται να επιτευχθεί, ιεραρχώντας τις παρεχόμενες γνώσεις, ορίζοντας το ρυθμό και το ύφος της διδασκαλίας και των ενδοσχολικών σχέσεων. Αυτή η κατάσταση κορυφώνεται στο Λύκειο, όπου η σχολική ζωή και η *γνώση* διαμορφώνονται με βάση τις απαιτήσεις των Πανελληνίων εξετάσεων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Άλλωστε, σημειώνει ο

ορίζει την *επιτήρηση* των μαθητών. Για τη Β/βάθμια, αναφέρεται μόνο (ΦΕΚ 1340/τ.Β/16-10-02, άρθρο 33, παρ. 2[ε]) ως καθήκον του/της Υποδιευθυντή-ριας ο ορισμός των *εποπτών* της ημέρας, χωρίς αιτιολόγηση.

[86] Βλ. και Πεχτελίδης, 2011: 119.

Κουζέλης (1993: 38-39), στο σχολείο, ό,τι δεν αξιολογείται, αδρανοποιείται -αν δεν αφαιρείται. Η επίδραση των Πανελληνίων Εξετάσεων της Γ΄ Λυκείου επηρεάζει και τις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και, σε κάποιο βαθμό και του Γυμνασίου (Κουζέλης, 1993: 35-38).

Μια επιπλέον διάσταση της αξιολόγησης των μαθητών-ριών είναι η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για τον βαθμό αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασής του/της αλλά και των ίδιων των μαθητών-ριών. Πρόκειται για τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Στόχος, κι εδώ, είναι η βελτίωση της διαδικασίας προκειμένου περισσότεροι-ες μαθητές-ριες να κανονικοποιούνται περισσότερο (Κωνσταντίνου, 2000: 18·50-54).

Σε κάθε περίπτωση, το κράτος ορίζει την αποτύπωση της *εξέτασης* στους φακέλους των μαθητών-ριών με την καταχώρηση κάθε μαθητή-ριας στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου[87] με στοιχεία που ακολουθούν τους/τις μαθητές-ριες ως το τέλος των σχολικών σπουδών τους και για δύο χρόνια μετά από αυτό[88]. Για τους/τις αποφοίτους της Στ΄ τάξης προβλέπεται[89] ειδικό Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής, στο οποίο, πέραν της σύνδεσης με το αντίστοιχο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου και τα στοιχεία ταυτότητας ιδίου-ας και των γονέων, περιλαμβάνονται όλα τα στοιχεία της κανονικοποίησής του/της, μεταξύ των οποίων οι Τίτλοι Προόδου κάθε σχολικής χρονιάς και ο Τίτλος Σπουδών, ως απολυτήριο της Στ΄ Δημοτικού. Στο ΦΕΚ παρατίθενται τα υποδείγματα των πιστοποιητικών και εγγράφων[90] που θα πρέπει να ακολουθούν οι Διευθυντές-ριες ή Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων, κατά την έκδοσή τους.

Κατά την εγγραφή των μαθητών-ριών στο Γυμνάσιο, ανοίγει ατομικός φάκελος μαθητή-ριας στο Μητρώο Μαθητών, όπου παρατίθενται στοιχεία ταυτότητας του/της ιδίου-ας και των γονέων του/της, ταξιθετικός αριθμός (Ενιαίος Αριθμός Εκπαίδευσης), ο

---

[87] Βλ. ΠΔ 79/2017, στο ΦΕΚ 109/τ.Β/1.8.2017, άρθρο 20/Γ1α,δ, όπου ορίζεται ότι με την εγγραφή κάθε παιδιού στο Δημοτικό σχολείο, καταγράφεται ατομικά προσωπικά στοιχεία ταυτότητας (ονοματεπώνυμο, ονοματεπώνυμο κηδεμόνων, τόπος και ημερομηνία γέννησης, αριθμός Δημοτολογίου, ιθαγένεια, επάγγελμα γονέων, διεύθυνση κατοικίας και στοιχεία επικοινωνίας), όπως και στοιχεία προόδου των μαθητών, «όπως αυτά ορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο». Καταρτίζεται, επίσης, το Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής, στο οποίο πέρα από ταυτοτικά στοιχεία και τη σύνδεση με το αντίστοιχο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου, εμπεριέχονται οι Τίτλοι Προόδου, με τους βαθμούς για κάθε μάθημα και κάθε έτους, και ο Τίτλος Σπουδών, το αντίστοιχο της Στ΄ Δημοτικού.

[88] Βλ. Υπουργική Απόφαση 10645/ΓΔ4 στο ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018, άρθρα 3 και 9, παρ. 3 και 5.

[89] ΠΔ 79/2017, στο ΦΕΚ 109/τ.Β/1.8.2017, άρθρο 20/Γ2

[90] Ό.π., Παράρτημα

Τίτλος Σπουδών του Δημοτικού σχολείου και οι αναλυτικές βαθμολογίες κάθε έτους φοίτησης στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Μαζί, καταγράφονται και χαρακτηρισμοί της διαγωγής, εκ μέρους των διδασκόντων της σχολικής μονάδας, ως τεκμήριο *εξέτασης* της ηθικής κανονικοποίησης[91].

Η *εξέταση* της παρουσίας των μαθητών-ριών ελέγχεται ανά 15ήμερο στο Δημοτικό, μέσω της αναφοράς των προϊσταμένων της σχολικής μονάδας[92], ενώ στη Β/βάθμια η επικύρωση των παρουσιών κάθε μαθητή-ριας καταγράφεται στα Ημερήσια Δελτία Φοίτησης καθημερινά, ανά διδακτική ώρα και στην αρχή τους, απ' όπου οι απουσίες καταχωρούνται από τον υπεύθυνο-η εκπαιδευτικό[93] στο Βιβλίο Φοίτησης και στη διαδικτυακή πλατφόρμα MySchool[94], με μέγιστη επιτρεπτή από τον νόμου του κράτους αργοπορίας αυτήν της μίας εβδομάδας. Η καταγραφή ανά διδακτική ώρα στα Ημερήσια Δελτία Φοίτησης ορίζεται από τον νόμο πως θα γίνεται από μαθητή-ρια που ορίζει ο/η υπεύθυνος-η εκπαιδευτικός του τμήματος, «σύμφωνα με κριτήρια που για παιδαγωγικούς λόγους ορίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών», χωρίς περαιτέρω

---

[91] Βλ. άρθρο 11, ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018

[92] Βλ. άρθρο 11, παρ. 16θ, ό.π.

[93] Βλ. άρθρο 27, ό.π.

[94] Η διαδικτυακή πλατφόρμα MySchool (myschool.sch.gr) ξεκίνησε τη λειτουργία της πλήρως στις 14.11.2013 (βλ. εγκύκλιο Υ.ΠΑΙ.Θ., αριθμό πρωτοκόλλου 171490/Δ2/12.11.2013) για Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια και στις 8.1.2014 και για τα Λύκεια, Διευθύνσεις και Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Αποτελεί πληροφοριακό σύστημα του Υπουργείου Παιδείας (ΦΕΚ 70/τ.Α/7.5.2019, άρθρο 207, παρ. 6), που ενοποιεί επιμέρους αντίστοιχες ψηφιακές πλατφόρμες που λειτουργούσαν ήδη (survey, e-School, e-DataCenter κ.ά.) και στόχο έχει, όπως αναφέρεται στη νομοθεσία του 2019, η *εξέταση* συνεχώς και «σε πραγματικό χρόνο» της καθημερινής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, προς όφελος της πληροφορημένης διακυβέρνησης [ΦΕΚ 70/τ.Α/7.5.2019, άρθρο 207, παρ. 2: *Στο Π.Σ.* (σημ.: Πληροφοριακό Σύστημα) *«myschool» αποτυπώνεται, με συνεχή ενημέρωση και σε πραγματικό χρόνο, η καθημερινή λειτουργία των σχολικών μονάδων, βάσει της οποίας τα αρμόδια όργανα της διοίκησης προβαίνουν στον προ-γραμματισμό δράσεων και στη λήψη αποφάσεων*]. Στην πλατφόρμα καταγράφονται (ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018, άρθρο 5, 7, 9-ΙΑ) εξατομικευμένα οι μαθητές-ριες, τα ατομικά τους στοιχεία, τα Ατομικά Δελτία Προόδου, οι αναλυτικές βαθμολογίες τους, οι απουσίες τους με ακρίβεια διδακτικών ωρών, καθώς και οι διδάσκοντες/ουσες και το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα κάθε σχολικής μονάδας. Δικαίωμα διαχείρισης και κλειδωμένη πρόσβαση στα ατομικά στοιχεία των μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας έχουν οι Διευθυντές-ριες (τουλάχιστον ως το ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018), ενώ για τους μαθητές-ριες, εξίσου όσοι/ες εκπαιδευτικοί έχουν καταχωριστεί από τον/την Διευθυντή-ρια ως υπεύθυνοι Τμημάτων. Το Υπουργείο έχει διασφαλίσει νομοθετικά (ΦΕΚ 70/τ.Α/7.5.2019, άρθρο 207, παρ. 4) την πρόσβαση στα δεδομένα της πλατφόρμας, τα οποία μπορεί να κοινοποιεί σε τρίτους και να συγχρονίζει με άλλα πληροφοριακά συστήματα του κράτους και ιδιωτικών φορέων. Για το ζήτημα όσων ο Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων (Γ.Κ.Π.Δ.) χαρακτηρίζει ως *ευαίσθητα* (άρθρο 9 του Γ.Κ.Π.Δ.), το Υπουργείο δεσμεύεται να υπακούει στους περιορισμούς του Γ.Κ.Π.Δ. Τα υποκείμενα των προσωπικών δεδομένων διασφαλίζονται μόνο στο ότι μπορούν να ζητούν ενημέρωση για την χρήση των δεδομένων τους (βλ. ενημερωτικό κείμενο πλατφόρμας MySchool, στο https://myschool.sch.gr/help/myschoolGDPR.pdf -Πρόσβαση 13.7.2020).

διευκρίνιση. Αυτή η πρακτική δεν ενδυναμώνει τον/την εν λόγω μαθητή-ρια, μα συμβάλλει στην κανονικοποίησή του και την διαίρεση του μαθητικού σώματος.

Το σύνολο των απουσιών καταγράφονται στο Δελτίο Προόδου κάθε τριμήνου ή τετράμηνου, «ώστε να γνωστοποιηθούν στους κηδεμόνες τους» (ΦΕΚ 120/τ.Β/2018, άρθρο 27, παρ. 4). Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί κάθε Τμήματος, επίσης, υποχρεώνονται από τον νόμο (ΦΕΚ 120/τ.Β/2018, άρθρο 29, παρ. 2), να ενημερώνουν «με κάθε πρόσφορο μέσο», (τηλεφώνημα, e-mail, sms, επιστολή) τους γονείς[95] μαθητών-ριών που απουσίασαν και να πληροφορείται από τους γονείς την αιτία της απουσίας. Επίσης, από τη 1.3.2018, οι κηδεμόνες που επιθυμούν, μπορούν να δηλώσουν επιθυμία στο πληροφοριακό σύστημα MySchool του Υπουργείου Παιδείας και να ενημερώνονται αυτόματα με e-mail για τις απουσίες του/της κηδεμονευμένου-ης τους (ΥΠΑΙΘ, 2018). Με αυτούς τους τρόπους ενισχύεται η προαναφερθείσα (βλ. υποενότητα '*ιεραρχική επιτήρηση*') εξαγωγή της σχολικής *πειθαρχικής τεχνολογίας* στον εξωσχολικό χωροχρόνο των μαθητών-ριών.

Η αξιολόγηση της απόκτησης της *γνώσης* και η μετατροπή της επίδοσης σε στοιχείο κατασκευής ατομικής ταυτότητας «επιτυχημένος/η-αποτυχημένος/η, «καλός/ή-κακός/ή μαθητής-ρια» (σε αντιστοιχία του βασικού διπόλου «κανονικό – μη κανονικό»), αποτελεί κανονικοποιητικό στοιχείο όλων των σχολικών βαθμίδων και βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού *συστήματος*, προκειμένου να διοχετεύονται οι αποτελεσματικότερα κανονικοποιημένοι-ες στις κοινωνικές θέσεις που προκύπτουν ως λειτουργική ανάγκη.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα*, η νομοθεσία προβλέπει η αξιολόγηση να είναι «συνεχής παιδαγωγική διαδικασία»[96] που πρώτιστο στόχο έχει να αποτυπώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα (δηλαδή την εσωτερίκευση της κυρίαρχης *εξουσίας/γνώσης*) προκειμένου να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί, μαθητές-ριες και γονείς προς την επιδίωξη της βέλτιστης διαδικασίας. Παράλληλα, ο νόμος για την αξιολόγηση στο Δημοτικό ορίζει πως η αξιολόγηση αποτυπώνει και άλλα στοιχεία, όπως η καταβαλλόμενη προσπάθεια κι η δημιουργικότητα των μαθητών-ριών στο να

[95] Ως *γονείς* ορίζονται από το νόμο 1566/1985 οι νομικά υπεύθυνοι για ένα παιδί.
[96] Άρθρο 1, ΦΕΚ 4358/τ.Β/13.12.2017

εσωτερικεύσουν την *εξουσία/γνώση*[97]. Ο νόμος, δηλαδή, εντάσσει στην έννοια «καλός μαθητής-ρια» όχι μόνο όσους-ες απέκτησαν την *εξουσία/γνώση*, μα και όσους-ες *θέλουν* να την αποκτήσουν. Αξιολογείται, λοιπόν, η *πειθάρχηση* στον *κανόνα*.

Για το Νηπιαγωγείο, αναφέρεται[98] πως για την αξιολόγηση μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν εναλλακτικές μεθόδους, μεταξύ των οποίων και η αυτοαξιολόγηση της παιδικής ομάδας από τα ίδια τα παιδιά, συλλογικά. Μια τέτοια τεχνική θεωρητικά λειτουργεί ως ενδυνάμωση της εξουσίας των παιδιών. Δεδομένου, όμως, του ετεροκαθορισμένου πλαισίου σχολικής κανονικοποιητικής εξουσίας, είναι πιθανό αυτό το πλαίσιο να λειτουργεί καθοδηγητικά για τις αντιλήψεις των παιδιών, ως μια εφαρμογή *εξέτασης*, προκειμένου βελτιωθεί η κανονικοποίησή τους.

Για το Γυμνάσιο, προβλέπεται[99] ως στοιχείο της αξιολόγησης η κριτική σκέψη και τα ερωτήματα των μαθητών-ριών εντός της διδασκαλίας, ανοίγοντας τη δυνατότητα στους-ις εκπαιδευτικούς να αξιολογούν επιβραβευτικά την κριτική της *κυρίαρχης εξουσίας/γνώσης*.

Για το Λύκειο[100], δεν γίνεται αναφορά στην κριτική, μα διασφαλίζεται άνοιγμα σε γνώσεις και δεξιότητες που ξεφεύγουν από τον περιορισμό στα αποκομμένα μεταξύ τους γνωστικά πεδία με την πρόβλεψη για:

- Αξιολογούμενες συνθετικές δημιουργικές εργασίες,
- Προαιρετικούς ατομικούς φακέλους επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών-ριών, στον οποίο επιτρέπεται η συμπερίληψη ως στοιχείο αξιολόγησης της συμμετοχής μαθητών-ριών σε εξωσχολικές δραστηριότητες (κοινωνικές, καλλιτεχνικές, αθλητικές και επιστημονικές) οι οποίες μάλιστα δεν περιορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας -αν και προσδιορίζεται ο ασαφής χαρακτηρισμός για φορείς «υψηλού κύρους». Ο νόμος περιορίζει την ελευθερία εμπλουτισμού αυτών των ατομικών φακέλων με την πρόβλεψη για έγκριση από τον/την εκάστοτε διδάσκοντα/ουσα, μα ορίζει ως υποχρεωτική τη συνεκτίμησή του στην τελική βαθμολογία εξαμήνου.

---

[97] Ό.π.
[98] Eurydice, 2020: Elláda: Αξιολόγηση στην Α/βάθμια Εκπαίδευση, στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-primary-education-20_el (Πρόσβαση: 18.7.2020)
[99] Π.Δ. 126/2016, άρθρο 3, ΦΕΚ 211/τ.Α/11.11.2016
[100] Άρθρα 1 και 7, ΦΕΚ 74/τ.Α/22.4.2016

- Δελτία αυτοαξιολόγησης των μαθητών-ριών και προτάσεις τους για τα παρεχόμενα μαθήματα.

Επιπλέον, η αναφορά στην τήρηση του Εσωτερικού Κανονισμού του σχολείου ως κριτηρίου αξιολόγησης των μαθητών-ριών[101], και δεδομένου πως αυτοί διαμορφώνονται χωρίς ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών-ριών[102] και στα περιθώρια των υπερκειμένων νόμων του κράτους θεσπίζει, εντέλει, την ηθική κανονικοποίηση ως τεκμήριο αξιολόγησης.

2.1.5. Τιμωρία/επιβράβευση

Η *τιμωρητική* διαδικασία στο *πειθαρχικό* σχολείο είναι, ιδανικά, πανταχού παρούσα και, όσο πιο ολοκληρωμένα *πειθαρχικό* είναι ένα εκπαιδευτικό *σύστημα*, τόσο περισσότερο επιτυγχάνεται η *τιμωρητική καθολικότητα,* η κατάσταση, δηλαδή, κατά την οποία σχεδόν οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει τεκμηρίωση για *τιμωρία* (Foucault, 2011β: 204-205). Αυτό καθίσταται εφικτό εύκολα, όταν ως *τιμωρητέο* δεν ορίζεται απλώς κάποια παραβίαση *κανόνα*, μα κάθε τι που δεν αποτελεί συμμόρφωση[103]. Για παράδειγμα, δεν τιμωρείται μόνο κάποιος-α μαθητής-ρια που κηρύσσει την άρνηση *εξέτασης* εκμάθησης της *εξουσίας/γνώσης*, μα και μαθητές-ριες που κατά την *εξέταση* αποκαλύπτεται η αναποτελεσματική εκμάθηση της *εξουσίας/γνώσης* εκ μέρους τους. Καθώς όμως ο βασικός στόχος της *τιμωρητικής/επιβραβευτικής* τεχνικής στην *πειθαρχική* μορφή εξουσίας δεν είναι η εκδίκηση επί του/της μη κανονικού-ής, μα η συμμόρφωσή του/της, η κύρια στρατηγική της *τιμωρίας* στο σχολείο είναι η διορθωτική *τιμωρία· τιμωρητικές* πρακτικές, δηλαδή, που επιχειρούν την εξάλειψη της αποτυχίας

[101] Μάλλον ο Κανονισμός Λειτουργίας ταυτίζεται, στην πράξη με το Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής που προβλέπει η Υ.Α. του 2018 για τη Β/βάθμια Εκπαίδευση (άρθρο 30, ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018), στο οποίο προσαρμόζονται όσα ορίζουν τα θεσμικά κείμενα της Πολιτείας στις συνθήκες των κατά τόπους σχολικών μονάδων. Μέχρι τον νόμο 4692 του 2020, ο όρος «Κανονισμός Λειτουργίας» αναφερόταν μόνο σε σχέση με τα ιδιωτικά σχολεία (νόμος 682 του 1977, άρθρο 11, ΦΕΚ 244/τ.Α/1.9.1977). Από το σχολικό έτος 2020-2021, ορίζεται υποχρέωση εκπόνησης αντίστοιχου Κανονισμού Λειτουργίας, ως τέτοιος, για όλα τα σχολεία, ανεξαρτήτως βαθμίδας.

[102] Βάσει του νόμου 4692 του 2020, ο/η Διευθυντής-ρια προτείνει στο Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών, στο ΔΣ του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, σε έναν/μία εκπρόσωπο του τοπικού Δήμου και, για τη Β/βάθμια Εκπαίδευση, το Προεδρείο του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου (άρθρο 37, ΦΕΚ 111/τ.Α/12.6.2020). Το τελικό αποτέλεσμα ελέγχεται και εξαρτάται από την έγκριση του/της Συντονιστή-ριας Εκπαιδευτικού Έργου και του/της τοπικού/ής Διευθυντή-ριας Εκπαίδευσης.

[103] «*Ποινικοποιείται ο απεριόριστος τομέας του μη σύμμορφου: (...) το 'σφάλμα' του μαθητή-ριας συνίσταται, όπως ακριβώς κι ένα μικροαδίκημα, στην ανικανότητά του να τελέσει τα καθήκοντά του*» (Foucault, 2011β: 205).

κανονικοποίησης μέσα από εξάσκηση της επιθυμητής συμπεριφοράς[104]. Εκδικητικού τύπου *τιμωρίες* είναι εκείνες που επιβάλλουν πόνο/κόπο (σωματικές ασκήσεις ή βασανισμός, εξευτελισμός κ.ά.) ή αφαιρούν ικανοποίηση ή δικαιώματα (χρηματικά πρόστιμα, απομόνωση, στέρηση διαλείμματος, στέρηση φιλικότητας κ.ά.) και οι οποίες δεν συνδέονται ορθολογικά με την ουσία της αποκλίνουσας δραστηριότητας[105] (Foucault, 2011β: 205-206[106]).

Η *επιβράβευση* αποτελεί μια πρακτική που αντικαθιστά την *τιμωρία* στην κανονικοποιητική διαδικασία με τρόπο που ευνοεί τη συσχέτιση του *κανόνα* με θετικά συναισθήματα[107], και ως εκ τούτου μπορεί να καλλιεργεί εντονότερη θέληση για κανονικοποίηση εκ μέρους των μαθητών-ριών. Επιπλέον, συντελεί στην επεξεργασία των προβαλλόμενων προτύπων· αντί, δηλαδή, να προβάλλονται μόνο τα παραδείγματα προς αποφυγή (*τιμωρούμενοι-ες*), προβάλλονται και τα παραδείγματα προς μίμηση (*επιβραβευόμενοι-ες*). Έτσι, συγκροτείται ένα δίπολο ταυτοτήτων, των «καλών» και των «κακών» μαθητών-ριών, το οποίο πέρα από την κανονικοποιητική λειτουργία του, διαμορφώνει ένα άτυπο Μητρώο «πρόθυμων», από το οποίο θα μπορούν να ενημερώνονται οι διαχειριστές-ριες της *κυριαρχίας* όποτε χρειάζονται καλά *πειθαρχημένο* σώμα για τη λειτουργία των *κυρίαρχων συστημάτων*. Αυτό αποτελεί ακόμα αποτελεσματικότερο εργαλείο αν το επίπεδο *πειθάρχησής* τους είναι ιεραρχημένο, καθώς απαλλάσσονται από την δαπάνη χρόνου σε εκ νέου πρακτικές *εξέτασης* (Foucault, 2011β: 206-211[108]).

---

[104] Τέτοια είναι, για παράδειγμα, η ανάθεση επιπλέον ορθογραφικών ασκήσεων σε μαθητές-ριες που αποτυγχάνουν στην ορθογραφία ή ο εξαναγκασμός πραγματοποίησης κανονικής ηθικής συμπεριφοράς από παραβάτη της (π.χ., να ζητήσει συγγνώμη από θύμα του ή να μαζέψει το σκουπίδι που πέταξε εκτός προβλεπόμενου κάδου).

[105] Ενδεικτικό παράδειγμα παραθέτει ο Foucault (2011β: 205), από γαλλικό εκπαιδευτικό εγχειρίδιο θρησκευτικού κολεγίου: «Με τη λέξη *τιμωρία* πρέπει να εννοείται καθετί που μπορεί να κάνει τα παιδιά να νιώσουν το παράπτωμα που διέπραξαν, καθετί που μπορεί να τα ταπεινώσει, να τα ντροπιάσει: […] μια ορισμένη ψυχρότητα, μια ορισμένη αδιαφορία, μια ερώτηση, μια ταπείνωση, η καθαίρεση από κάποια θέση [J.-B. de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes* (1828), σσ. 204-205]».

[106] Βλ. και McNicol Jardine, 2005: 69-70.

[107] «*Ο δάσκαλος 'πρέπει να αποφεύγει, στο μέτρο του δυνατού, να χρησιμοποιεί τιμωρίες. Τουναντίον, πρέπει να προσπαθεί α ανταμείβει συχνότερα παρά να τιμωρεί, ώστε οι οκνηροί να ωθούνται περισσότερο από την επιθυμία να ανταμειφθούν όπως οι επιμελείς παρά από τον φόβο της τιμωρίας. Γι' αυτό θα είναι εξαιρετικά επωφελές, σε περιπτώσεις που ο δάσκαλος αναγκάζεται να καταφύγει σε κάποια τιμωρία, να κατακτήσει, αν είναι εφικτό, την καρδιά του παιδιού, προτού επιβάλει την τιμωρία*' [Ch. Demia, *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*, 1716, σ.17]» (Foucault, 2011β: 206).

[108] Βλ. και Πεχτελίδης, 2011: 122-131

Στο ελληνικό σχολείο, η *τιμωρία/επιβράβευση* προσδιορίζεται νομοθετικά, όχι ως δομημένο και κλειστό *σύστημα* εκπαιδευτικού ποινικού μικροκώδικα, μα ως πρόβλεψη και οριοθέτηση της εξουσίας των εκπαιδευτικών. Η νομοθεσία προσεγγίζει διαφορετικά τη βαθμίδα της Α/βάθμιας από ό,τι τη Β/βάθμια, αναπτύσσοντας πιο λεπτομερειακά τα Τιμωρητικά/Επιβραβευτικά εργαλεία της Β/βάθμιας[109].

Στην Α/βάθμια Εκπαίδευση, ο νόμος ορίζει (άρθρο 14, ΦΕΚ 109/τ.Α/1.8.2017) πως τα ζητήματα της διαγωγής των παιδιών συζητούνται σε τακτικές (τουλάχιστον μία φορά ανά τρίμηνο) ή και έκτακτες συνεδριάσεις που καλούνται από τον/την Διευθυντή-ρια ή το Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών και στις οποίες μπορεί να προσκληθεί κι ο/η Σχολικός-ή Σύμβουλος. Οι γονείς ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων τακτικά και, αν κριθεί αναγκαίο, εκτάκτως. Σε κάθε περίπτωση, τις αποφάσεις τις λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, σε συνεννόηση, αν το ζήτημα είναι ειδικό, με τον/την Διευθυντή-ρια, τον/τη Σχολικό-ή Σύμβουλο, τους αρμόδιους φορείς και τους κηδεμόνες κάθε περίπτωσης. Στο νόμο για την Α/βάθμια Εκπαίδευση δεν αναφέρονται ρητά είδη προτεινόμενων *τιμωρητικών* πρακτικών. Η μόνη ποινή που ο νόμος αναφέρει ρητά είναι η υποχρεωτική αλλαγή σχολικής μονάδας[110].

Αντιθέτως, η Υ.Α. 10645/ΓΔ4 του 2018 για τη Β/βάθμια[111], πέρα από το ότι αφιερώνει τρία άρθρα στην *τιμωρητική/επιβραβευτική* τεχνική[112], αναφέρει αναλυτικά συγκεκριμένες *τιμωρητικές/επιβραβευτικές* δυνατότητες που αναθέτει στους-ις εκπαιδευτικούς, καθώς και την προβλεπόμενη διαδικασία. Συγκεκριμένα, αναφέρει ως προτιμητέα οδό την παροχή συμβουλευτικής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία, αν κριθεί απαραίτητο, με αρμόδιους φορείς διαμεσολάβησης και συμβουλευτικής (άρθρο 31, παρ. 1).

Αν αυτές οι οδοί δεν τελεσφορήσουν, ο νόμος ορίζει και πάλι τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών ως αρμόδιο να κρίνει αν η κατάσταση επιδέχεται κανονικοποίησης, και αν όχι, να προβεί σε έξι καθορισμένες και κλιμακούμενης έντασης, *τιμωρητικές* παρεμβάσεις: *Προφορική παρατήρηση, επίπληξη, ημερήσια αποβολή, διήμερη αποβολή*

---

[109] Για την Α/βάθμια, άρθρο 14, στο ΦΕΚ 109/τ.Α/1.8.2017 και για τη Β/βάθμια, άρθρα 30 έως και 32, στο ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018.
[110] Επίσης, το Προεδρικό Διάταγμα 201 (ΦΕΚ 161/τ.Α/13.7.1998) έχει απαγορεύσει τις σωματικές ποινές το 1998 (άρθρο 13, παρ. 8γ).
[111] ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018
[112] Αντί ενός, στη νομοθεσία για την Α/βάθμια.

και, τέλος, υποχρεωτική αλλαγή σχολείου έως ότου λήξει το σχολικό έτος. Ο εν λόγω νόμος σημειώνει ότι η αλλαγή σχολικής μονάδας επιβάλλεται μόνο εφόσον κριθεί (από τους/τις διδάσκοντες/ουσες) ότι η παράβαση είναι τέτοιας έντασης που δεν μπορεί να επανέλθει η σχολική ζωή σε ομαλή λειτουργία, ενώ κι οι αποβολές σημειώνεται πως θα πρέπει να παραμένουν ως μέτρο ισχυρής ή φαινομενικά αδιόρθωτης και επαναλαμβανόμενης παρέκκλισης (παρ. 2).

Ο νόμος ορίζει επίσης τους παράγοντες *συστημικής* εξουσίας που μπορούν να εφαρμόζουν κάθε είδος *τιμωρίας*: Μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να προβαίνουν σε προφορικές παρατηρήσεις και επιπλήξεις, ο/η Διευθυντής-ρια μπορεί να προβαίνει μέχρι και σε ημερήσιες αποβολές, ενώ ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών μπορεί να επιβάλλει όλων των ειδών τις τιμωρίες (παρ.3). Στην περίπτωση της αλλαγής σχολικής μονάδας, η απόφαση θα πρέπει να καταγράφει τους λόγους για τους οποίους κρίνουν ότι δεν είναι εφικτή η επανόρθωση του κλίματος, καθώς και να συνυπογράφεται από ειδικό/ή. Δικαίωμα παρουσίας έχουν σε εκείνη την συνεδρίαση και οι κηδεμόνες του/των εν λόγω μαθητή-ριας/ών, καθώς και το προεδρείο του 15μελούς Μαθητικού Συμβουλίου, χωρίς, όμως, δικαίωμα ψήφου και με υποχρεωτική αποχώρηση κατά την ψηφοφορία.

Η προφορική παρατήρηση έχει ως στόχο, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο (άρθρο 31, παρ. 4), να επισημάνει στον εν λόγω μαθητή-ρια πως παρέκκλινε από τους κανόνες που ορίζονται στο Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής, ενώ στο ίδιο σημείο του νόμου ορίζεται και η ύπαρξη ενός Βιβλίου Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας, στο οποίο καταχωρίζονται όλες οι τιμωρίες πέραν της προφορικής παρατήρησης.

Παράλληλα με την προφορική παρατήρηση, ο νόμος επιτρέπει στον-η διδάσκοντα-ουσα να αποβάλει ωριαία από το μάθημα μαθητές-ριες που θεωρεί ότι παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος, διευκρινίζοντας πως οι εν λόγω μαθητές-ριες καταγράφονται ως ωριαία απουσιάζοντες-ουσες και πως ο Διευθυντής-ρια υποχρεούται να τους αναθέσει απασχόληση. Εφόσον συσσωρευτούν 3 ωριαίες αποβολές από τον/την ίδιο-α διδάσκοντα-ουσα ή 5 συνολικά, το Συμβούλιο Τμήματος ορίζεται πως εξετάζει περαιτέρω χειρισμούς (παρ. 6). Παρομοίως, οι αποβληθέντες μαθητές-ριες πιστώνονται απουσία από τα μαθήματα της ημέρας, μα υποχρεούνται σε παρουσία εντός

της σχολικής μονάδας και σε απασχόληση που αποφασίζει το σχολικό όργανο που αποφάσισε την αποβολή (παρ. 5).

Στη Β/βάθμια Εκπαίδευση[113], οι *τιμωρίες* συνδέονται με έναν τελικό χαρακτηρισμό της συμμόρφωσης της συμπεριφοράς κάθε μαθητή-ριας ξεχωριστά, στα όσα ορίζει το Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής[114]. Καθώς αυτό το Πλαίσιο αποτελεί, βάσει νόμου[115], προσαρμογή των κρατικών/κυβερνητικών ή πολιτειακών αποφάσεων (εγκύκλιοι, Υπουργικές Αποφάσεις ή Προεδρικά Διατάγματα και νόμοι, αντίστοιχα) στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας, οι κανόνες του Πλαισίου παραμένουν κρατικοί κανόνες, με προσθήκη κριτηρίων των μελών της σχολικής κοινότητας, στα οποία η εξουσία του/της Διευθυντή-ριας είναι ισχυρότερη των υπολοίπων[116]. Ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών κάθε σχολικής μονάδας Β/βάθμιας Εκπαίδευσης υποχρεούται (παρ. 4) στο τέλος της σχολικής χρονιάς, να χαρακτηρίσει τη διαγωγή κάθε μαθητή-ριας ως «εξαιρετική», «καλή» ή «μεμπτή», με κριτήριο τη συμμόρφωσή του/της στους κώδικες συμπεριφοράς αυτού του Πλαισίου, ο οποίος, ωστόσο, δεν θα καταγραφόταν[117] σε κανένα επίσημο τίτλο σπουδών, καθώς ο νόμος επίσης ορίζει (παρ. 7) πως ο χαρακτηρισμός επεδίωκε να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό μέτρο για την υποβοήθηση του μαθητή-ριας στην αυτοκριτική και βελτίωση της συμπεριφοράς του/της. Οι χαρακτηρισμοί ως «καλή» και «μεμπτή», αιτιολογούνται γραπτώς στα πρακτικά της συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών (παρ. 5).

Είναι αξιοσημείωτο πως ο νόμος ορίζει ως τεκμήριο *τιμωρητικών* χαρακτηρισμών της παρέκκλισης γενικά την… παρέκκλιση, αναθέτοντας στους Συλλόγους Διδασκόντων-ουσών την ετυμηγορία περί «παρέκκλισης από τους κανόνες» («διαγωγή καλή», παρ. 4β) και της «παρέκκλισης από τους κανόνες σε ανεπίτρεπτο βαθμό» («διαγωγή μεμπτή», παρ. 4γ). Αυτό το στοιχείο συνάδει με όσα ο Foucault εντόπιζε (2011β: 204-205) ως βασικό χαρακτηριστικό της *πειθαρχικής* τεχνικής της *τιμωρία*ς, τη

---

[113] Στην Α/βάθμια έχει καταργηθεί ο επίσημος χαρακτηρισμός της διαγωγής των μαθητών-ριών από το Προεδρικό Διάταγμα 201/1998 (άρθρο 13, παρ. 8α).
[114] ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018, άρθρο 32, παρ. 3
[115] Ό.π., άρθρο 30, παρ. 5
[116] Δεδομένου ότι ο/η Διευθυντής-ρια παρουσιάζει το Πλαίσιο και ορίζεται (άρθρο 30, παρ. 5, ΦΕΚ 120/2018) πως αυτό διαμορφώνεται «σε συνεργασία» με τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών, γονέων και τις μαθητικές κοινότητες. Η «συνεργασία» είναι όρος που δεν διευκρινίζεται και αφήνει εξ ορισμού περιθώριο τελικού λόγου σε ενδεχόμενο Διευθυντή-ρια που θέλει να λειτουργήσει έτσι.
[117] Η πρόβλεψη αναιρέθηκε πλήρως με τον νόμο 4692 του 2020 (άρθρο 5), όπου και ορίζεται η επίσημη καταγραφή των χαρακτηρισμών σε κάθε επίσημο τίτλο σπουδών.

δυνατότητα, δηλαδή, οριακά οτιδήποτε να μπορεί να χαρακτηριστεί ως παρέκκλιση. Άλλωστε, ο νόμος ορίζει ως «εξαιρετική» την «απόλυτη» τήρηση των κανόνων (παρ. 4α).

Οι *επιβραβευτικές* πρακτικές ορίζονται στο ίδιο άρθρο του νόμου όπου ορίζονται οι προβλεπόμενες *τιμωρητικές* πρακτικές (άρθρο 31) και χωρίς άλλη εννοιολογική διάκριση, στοιχείο που, έστω εκ παραδρομής, συνάδει με την ανάλυση της *επιβράβευσης* ως εξίσου κανονικοποιητικής πρακτικής με την *τιμωρία*. Οι *επιβραβεύσεις* είναι συμβολικές, με την μορφή *επαίνων*.

Ο νόμος, λοιπόν, προβλέπει δύο είδη επαίνων: *Επίδοσης* και *ηθικής*. Βραβεία για τα ζητήματα επίδοσης απονέμονται υποχρεωτικά και κατά αυτόματη διαδικασία, με τη λειτουργία των σχολικών οργάνων να είναι μονάχα διεκπεραιωτική (καίτοι δεν αναφέρεται ως τέτοια). Οι έπαινοι επίδοσης απονέμονται αυτομάτως στους-ις αριστούχους. Ως «αριστούχοι» ορίζονται οι μαθητές-ριες κάθε τμήματος που αποκτούν τον υψηλότερο βαθμό έτους, εφόσον παράλληλα η διαγωγή του/της έχει χαρακτηριστεί ως «εξαιρετική». Ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών έχει επίσης τη δυνατότητα (παρ. 9) να αποφασίσει την απονομή «Επαίνου Προσωπικής Βελτίωσης» σε μαθητές-ριες που σημείωσαν «σημαντική» βελτίωση (χωρίς να προσδιορίζεται κριτήριο) στην πρόοδό τους. Για ζητήματα ηθικής συμπεριφοράς, προβλέπονται, έπαινοι για πράξεις αλληλεγγύης, κοινωνικής προσφοράς και φιλαλληλίας, οι οποίοι απονέμονται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών. Οι απονομές πραγματοποιούνται σε ειδική τελετή (επονομαζόμενη ως «Εορτή της Σημαίας»), στην οποία προσκαλούνται οι γονείς των μαθητών-ριών και οι τοπικές αρχές (παρ.12).

2.2. Ο Λόγος της Εκπαίδευσης

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1, οι σχέσεις εξουσίας παράγουν αντιλήψεις περί αλήθειας και την μέθοδο ανακάλυψής της. Στοιχεία αυτών των αληθειών, τα οποία επιβεβαιώνουν και επιβεβαιώνονται από κάθε αλήθεια, ορίζονται ως *γνώσεις* (βλ. *εξουσία/γνώση*) (Ασημάκη κ.ά., 2016: 95-96·99· Δοξιάδης, 1988: 25-26). Οι αλήθειες συνδέονται με Λόγους (βλ. κεφ.1). Οι Λόγοι πληρούν τα εξής χαρακτηριστικά: Συγκροτούνται από όμοιες έννοιες τις οποίες ερμηνεύουν και αξιολογούν με ενιαίο τρόπο· διαμορφώνουν ενιαία στρατηγική επιδίωξης στόχων, με ομοιόμορφη

επιχειρηματολογία· καθιστούν σαφές ποιος/οι παράγοντες είναι αρμόδιοι για να προωθούν τον Λόγο (Sluga, 1985: 406-407).

Η Εκπαίδευση, ως κοινωνικό όργανο, θα μπορούσε, σημειώνει ο Foucault (1981: 62-64[118]), να εξασφαλίζει την πρόσβαση κάθε ατόμου σε όλων των ειδών τους Λόγους. Αντ' αυτού, το *σύστημα* της Εκπαίδευσης στις υπαρκτές δυτικές κοινωνίες λειτουργεί προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι-ες να έρχονται σε επαφή με Λόγους που ταυτίζονται ή συνάδουν με τον *κυρίαρχο* Λόγο, ώστε να διαμορφώνεται η συνείδησή τους σε αντιστοιχία με αυτόν[119]. Εντέλει, η παραπάνω *πειθαρχική τεχνολογία* αναπτύσσεται για να υιοθετήσουν τον *κυρίαρχο* Λόγο.

Στα εκπαιδευτικά *συστήματα*, ο Λόγος στον οποίο επιδιώκεται η κανονικοποίηση αποτυπώνεται πρωτίστως στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (curriculum), τα οποία είναι θεσμικά κείμενα που, σε βασικές γραμμές, καταγράφουν τις γνώσεις (*εξουσίες/γνώσεις*), δεξιότητες, αξίες που επιδιώκεται να μεταδοθούν στα παιδιά της εκάστοτε κοινωνίας[120].

Υπάρχουν διάφορες μορφές Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), περισσότερο ή λιγότερο λεπτομερούς περιγραφής των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος, των στόχων της διδασκαλίας και της ανάπτυξης των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και πολλά μοντέλα σχεδιασμού τους· εν γένει, όμως, όλα τα υπαρκτά μοντέλα ΑΠΣ περιγράφουν τον Λόγο που επιδιώκεται να μεταδοθεί στα παιδιά, τα οποία παραμένουν σε ρόλο κανονικοποιούμενων[121].

---

[118] Βλ. και Μαστοράκος, 2017: 17-19.

[119] *Κάθε σύστημα εκπαίδευσης είναι πολιτικός τρόπος για να διατηρείται ή να διαμορφώνεται η οικειοποίηση των λόγων, μαζί με τις γνώσεις και τις εξουσίες που κουβαλάνε. (...) Τι είναι, άλλωστε, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, αν όχι μια τελετουργία της ομιλίας, μια πιστοποίηση και μια διαμόρφωση των ρόλων των ομιλούντων υποκειμένων, η συγκρότηση ενός συνόλου πεποιθήσεων, μια διανομή και μια οικειοποίηση λόγου με τις εξουσίες και τις γνώσεις του;* (Foucault, 1981: 64 -μετάφραση δική μου).

[120] Έτσι οικοδομούνται τα *καθεστώτα αλήθειας*. Ως *καθεστώτα αλήθειας* (regimes of truth) ορίζει ο Foucault (1980: 131-132) την κατάσταση όλων των γνωστών κοινωνιών, οι οποίες αντλούν το νόημα της ύπαρξής τους από μια αντίληψη περί μίας μοναδικής αλήθειας και της μεθόδου απόκτησής της, οι οποίες (αλήθεια, μέθοδος και γνώσεις που προκύπτουν) αναπαράγουν και καθιερώνουν τον κυρίαρχο Λόγο και τις σχέσεις εξουσίας στις οποίες ευδοκίμησε η δημιουργία τους.

[121] Στη μετανεωτερική θεωρία των Αναλυτικών Προγραμμάτων (αλλά και νωρίτερα, ήδη από το έργο του Dewey) διαμορφώθηκαν προτάσεις που δεν αρνούνταν την αναγκαιότητα θεσμοθετημένης *γνώσης*, μα κατακερματισμού των νεωτερικών 'Μεγάλων Αφηγήσεων', εισαγωγής της πολυπρισματικότητας, κριτικής της κυρίαρχης εξουσίας/γνώσης, ανοίγματος της διαδικασίας σχεδιασμού των ΑΠΣ και στα ενδιαφέροντα ή/και κριτική των μαθητών-ριών, προκειμένου να ικανοποιηθεί, σε μεγαλύτερο (π.χ., Slattery, Kincheloe) ή μικρότερο (π.χ., διαθεματική προσέγγιση, κοινότητες μάθησης) βαθμό, το βασικό ζητούμενο στη μετανεωτερική θεώρηση της Εκπαίδευσης, η νοηματοδότηση της *γνώσης* από τους μαθητές-ριες, η

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα*, η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού Λόγου ξεκινά από το ανώτατο θεσμικό κείμενο, το Σύνταγμα της Ελλάδας. Στο άρθρο 16 του Συντάγματος ορίζεται πως με την καθολική πρόσβαση στο εκπαιδευτικό *σύστημα* επιδιώκεται η «ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (παρ. 2)[122].

Δεν προσδιορίζει το περιεχόμενο του Λόγου, μα επιβεβαιώνει την λειτουργία της Εκπαίδευσης ως *συστήματος* συγκρότησης Λόγου. Με την προσθήκη, παρακάτω, πως στόχος είναι η διαμόρφωση ελεύθερων ανθρώπων, αφήνεται, σε επίπεδο ρητορικής, ανοιχτό το ερμηνευτικό πεδίο για μια αγωγή που επιτρέπει την ελεύθερη διαπραγμάτευση των Λόγων, σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο -δεν έχουμε τεκμήριο πως νοείται επισήμως έτσι, μα δεν είναι και αντικείμενο της έρευνας να μελετηθεί.

Η αναφορά στην ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης ως σκοπό του Κράτους φανερώνει τον εθνικό προσανατολισμό της Εκπαίδευσης και τον ορισμό της θρησκευτικής πίστης ως κανόνα προς τον οποίο θα επιχειρηθεί να συμμορφωθούν οι πολίτες. Με την παράγραφο 2 του άρθρου 16 τίθενται οι βάσεις της κανονικοποιητικής λειτουργίας της Εκπαίδευσης. Η κατεύθυνση που αυτή θα πάρει προσδιορίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπου αναπτύσσεται το περιεχόμενο των σπουδών, η *εξουσία/γνώση*.

Η *εξουσία/γνώση* που το ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα* επιδιώκει να «μεταδίδει» καθορίζεται από το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας, υποστηριζόμενο από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)[123]. Στις αρμοδιότητες του ΙΕΠ είναι η εκπόνηση και πρόταση στον-ην Υπουργό Παιδείας των ΑΠΣ, του διδακτικού υλικού, με επιπλέον παράλληλες συμβουλευτικές αρμοδιότητες προς τους/τις Υπουργούς Παιδείας. Οι Πασιάς κ.ά. σημειώνουν (2015: 548-553) πως από την ίδρυση του ΠΙ, οι σχέσεις Υπουργείου Παιδείας και ΠΙ κυμαίνονταν, με το Υπουργείο να περιθωριοποιεί, κατά διαστήματα, ή να εργαλειοποιεί την παρουσία του ΠΙ ως οργάνου νομιμοποίησης των

ενδυνάμωση της μαθητικής υποκειμενικότητας στην *εξουσία/γνώση* της Εκπαίδευσης (Φρυδάκη, 2009: 298-329). Οι προτάσεις αυτές, ωστόσο, παρέμειναν σε επίπεδο θεωρητικών προτάσεων ή εναλλακτικών σχολικών παραδειγμάτων και δεν υιοθετήθηκαν αυθεντικά, σε κυρίαρχο, συστημικό επίπεδο (βλ. Φλουρής, 2005:186-221).

[122] Βλ. Σύνταγμα της Ελλάδας (Αναθεώρηση του 2008), στο ΦΕΚ 102/τ.Α/27.6.2008. Επίσης, Μαντζούφας, 1999: 36-37.

[123] Το ΙΕΠ αντικατέστησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2011 με τον νόμο 3966.

πολιτικών επιλογών του Υπουργείου. Κατά καιρούς, αυτές επηρεάζονταν από συμβούλους και εξωθεσμικές 'ομάδες σκέψης' ('think tank') που προωθούσαν δικές τους πολιτικές *εξουσίας/γνώσης*. Στην ελληνική πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, λοιπόν, ο άξονας *εξουσία/γνώση* έχει λάβει και εξωθεσμική μορφή.

Αυτή η κατάσταση διευκολύνεται από το συγκεντρωτικό, υπουργοκεντρικό μοντέλο λήψης αποφάσεων στην εκπαιδευτική πολιτική. Σε κάθε περίπτωση, την ευθύνη της διαμόρφωσης των ΑΠΣ, του διδακτικού υλικού και της οργάνωσης και λειτουργίας τους εκπαιδευτικού συστήματος την έχει το Υπουργείο Παιδείας[124].

Τα ισχύοντα κατά τα σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Α/βάθμιας και Γυμνασίου εκπονήθηκαν το 2003 και έχουν το χαρακτηριστικό ότι εκπονήθηκαν παράλληλα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ απαρτίζουν ένα ενιαίο σύνολο Προγραμμάτων Σπουδών, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ), με το οποίο υιοθετείται μια ενιαία αντίληψη για τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο έως Λύκειο), σε μια συνεκτική αντίληψη για τη σχολική Εκπαίδευση, αποφεύγοντας, παράλληλα, τις επικαλύψεις στο Σχολικό Πρόγραμμα. Με το ΕΠΠΣ/ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, παρουσιάζεται για πρώτη φορά στην ελληνική Εκπαίδευση η *γνώση* ως ολότητα και όχι αποκλειστικά ως αποκομμένα γνωστικά πεδία. Ο τρόπος με τον οποίο αυτό εφαρμόζεται είναι περιορισμένος, καθώς διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα (ΑΠΣ), τα οποία όμως ενώνονται σε οριζόντιους άξονες μεταξύ τους που παρουσιάζουν τη σύνδεση στοιχείων γνώσης των επιμέρους μαδημάτων μεταξύ τους, για την αλληλοσυμπλήρωσή τους σε μια πληρέστερη εικόνα *γνώσης*. Η διαθεματική προσέγγιση καλύπτει το 10% κάθε μαθήματος, στο του ΑΠΣ (Πασιάς κ.ά., 2015: 554-557).

Παράλληλα, εισάγεται μια ειδική «περιοχή» σχολικού χρόνου, η *Ευέλικτη Ζώνη,* στην οποία οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες δημιουργικής εργασίας με τους/τις μαθητές-ριες (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003α: 5-8[125]). Η Ευέλικτη Ζώνη καταργήθηκε από την Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και εισήγηση του ΙΕΠ κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (Αρ.

[124] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el (Πρόσβαση 21.7.2020)
[125] ΦΕΚ 303/τ.Β/13.3.2003, σελ. 3737-3740 και Πασιάς κ.ά., 2015: 554-558.

Πρωτ. Φ13/1655/197708/Δ1/21-11-2016/ΥΠΠΕΘ, παρ. 2), κατάσταση που καθιερώθηκε με το Π.Δ. 79 του 2017, ενώ στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου των σχολικών ετών 2016-2017[126] και εξής, δεν προβλέπεται λειτουργία Ευέλικτης Ζώνης.

Με αυτές τις αλλαγές του 2003, όμως, και στο βαθμό που διατηρούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα*, πραγματοποιήθηκαν μεταρρυθμίσεις που στόχευαν στην αλλαγή παραδείγματος *γνώσης*, προτάσσοντας την ολιστική αντίληψη της *γνώσης* και τη σχολική εκπαίδευση που θα ξέφευγε από την εγκλειστική σχέση[127] ΑΠΣ – σχολικού εγχειριδίου – σχολικής αίθουσας.

Αντίστοιχη λογική διαπερνά τις προτροπές του ΕΠΠΣ/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σε σχέση με τη διδασκαλία, με ρητές αναφορές σε μαθητοκεντρικές διδακτικές (ομαδοσυνεργατική μάθηση, η μέθοδος project, ανακαλυπτική μάθηση κ.ά.), προτάσσοντας ειδικά την αξία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης[128]. Η ίδια η μάθηση ορίζεται ως σύνθετη διαδικασία με ποικίλα αποτελέσματα (γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες κ.ά.) που αποκτώνται μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, αποθαρρύνοντας[129] τη μονόπλευρη (π.χ., γνωσιοκεντρική) ανάπτυξη των μαθητών-ριών και αφήνοντας, έτσι, ελεύθερο το πεδίο για την εγκατάλειψη της απομνημόνευσης στοιχείων της *εξουσίας/γνώσης* (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003α: 10-11[130]).

Εκπονήθηκαν, επίσης, νέα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία συντονίζονταν με τις προδιαγραφές του γνωστικού περιεχομένου του ΕΠΠΣ/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (διεπιστημονικές αναφορές, ασκήσεις ανά ενότητα που αποσκοπούν και στο διάλογο και την κριτική επεξεργασία της *εξουσίας/γνώσης*, συντονισμός των ενοτήτων με το περιεχόμενο των ΑΠΣ κ.ά.), καθώς και τη φιλικότητα στον αποδέκτη, μέσω της προσαρμογής στο κυρίαρχο γνωστικό και αισθητικό στάδιο της ηλικιακής περιόδου των μαθητών-ριών

---

[126] ΦΕΚ 1640/τ.Β/9.6.2016. Κατά τα σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019, εφαρμόστηκε το ίδιο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Γυμνασίου.

[127] Πασιάς κ.ά., 2015: 547

[128] *«Η μάθηση και η ανάπτυξη εξαρτώνται και από κοινωνικές παραμέτρους και συντελούνται καλύτερα μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες»* (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003α: 10).

[129] *«Θα πρέπει ακόμη κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης της διδασκαλίας να μην επικεντρώνεται η προσοχή σε ένα μόνο τύπο μαθησιακής ικανότητας (π.χ. μόνο οι πληροφορίες ή μόνο οι στάσεις ή μόνο οι δεξιότητες), αλλά σ΄ένα συνδυασμό όλων των τύπων, κατάσταση που βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή-ριας»* (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003α: 10).

[130] Βλ. και Πασιάς κ.ά., 2015: 554-556.

(γλωσσικά και αισθητικά κριτήρια κ.ά.) (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003β: 647-649· 2003γ: 670-677[131]).

Με όλα αυτά τα στοιχεία, λοιπόν, το κράτος ορίζει τον *κανόνα* προς τον οποίον θα κινείται το εκπαιδευτικό *σύστημα* και ο οποίος *διακυβερνά* τη σκέψη των μαθητών-ριών. Εντοπίζονται στοιχεία επιτρεπτικότητας στις *συστημικές* προδιαγραφές της διδασκαλίας, όπως προτροπές για συζήτηση και κριτική επεξεργασία της *εξουσίας/γνώσης*, μα δεν αποτελούν στοιχεία ανοιχτής διεξόδου από το *πειθαρχικό* πλαίσιο κανονικοποίησης. Δεν αμφισβητούν την *κυρίαρχη* παιδαγωγική κυβερνολογική, όπως ίσως είναι και το αναμενόμενο. Ίσως είναι ενδεικτικό το ότι το μόνο στοιχείο που άνοιγε διέξοδο από το *πειθαρχικό* πλαίσιο επειδή δεν προϋποθέτει προκαθορισμένο συμπέρασμα, η Ευέλικτη Ζώνη, καταργήθηκε.

2.2.1. Ο Λόγος της Εκπαίδευσης μέσα από την πειθαρχική τεχνολογία

Για την ενστάλαξη του κυρίαρχου Λόγου επιστρατεύονται ακόμα και οι τοίχοι. Η διακόσμηση των σχολικών χώρων, και ειδικά των αιθουσών διδασκαλίας, που αποτελούν και το χωρικό σημείο όπου κατασκευάζεται χρονικά εκτενώς η *εξουσία/γνώση* και ο Λόγος της, δεν υπάρχει σύγχρονή μας *συστημική* οδηγία. Το επίσημο για το ελληνικό κράτος Εγχειρίδιο Αλληλοδιδακτικής του Κοκκώνη ορίζει[132] την ανάρτηση σε ψηλό σημείο του τοίχου που αντικρίζουν οι μαθητές-ριες αγιογραφίας του Χριστού ή της Θεοτόκου, με ρητά προτροπής στη Θεοσέβεια. Στην ίδια πλευρά, αναρτιούνταν τα γράμματα της αλφαβήτου και οι αριθμητικοί χαρακτήρες 0 έως 9. Στον απέναντι τοίχο, πίσω από τους μαθητές-ριες, εικόνα ή προτομή του βασιλιά και επιγραφές προτροπής στην απόδοση τιμής σε αυτόν, με παράλληλη αναγραφή κανονικοποιητικών φράσεων Λόγου ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών-ριών. Εν μέρει, αυτές οι οδηγίες διατηρήθηκαν ως τις μέρες μας, χωρίς *συστημική* υποχρέωση, με διεύρυνση του περιεχομένου (ανάρτηση στους τοίχους απεικονίσεις εθνικής ιστορίας -μαχών, ιστορικών προσώπων κ.λπ.- με έμφαση στην επανάσταση του 1821, ηθικοκανονικοποιητικές προτροπές για την σχολική, οικογενειακή, προσωπική και κοινωνική ζωή, εικόνες όμορφων τοπίων *ελλαδικής* φύσης, γεωγραφικούς χάρτες κ.ο.κ.), μα όχι αντικατάστασή του. Ειδικότερα, η σύνδεση θεολογίας, κράτους και πολιτειακών αρχόντων (βασιλιάδων-

[131] Βλ. και Πασιάς κ.ά., 2015: 560-561
[132] Βλ. Κοκκώνης, 1850: 20-21.

βασιλισσών, δικτατόρων κ.λπ.) διατηρήθηκε μέχρι τη δεκαετία του 1980, οπότε και δεν προέκυψε θεσμική παρέμβαση, μα τα ρητά κι οι διακοσμήσεις σταδιακά αποσύρονταν, έχοντας πέσει σε αχρησία, φθαρμένες από τον χρόνο, χωρίς να δοθεί μέριμνα για επισκευή ή αντικατάστασή τους, πράγμα που ίσως δείχνει την αλλαγή του Λόγου στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών και λοιπών αρμοδίων.

Από τη δεκαετία του 1990 κι ύστερα, η παλαιότερη εσωτερική διακόσμηση κυρίως εγκαταλείφθηκε «ως ξεπερασμένη», χωρίς αντικατάστασή της από άλλη λογική. Είναι ενδεικτικό, άλλωστε, ότι δεν παρατηρήθηκε θεσμική πρόταση προς διακόσμηση των χώρων από τους/τις μαθητές-ριες, παρά μόνο στιγμιαία, από το ημιεπίσημο κείμενο του Α. Τάκα «Διαρκής Κώδιξ του Διδασκάλου» (1970), το οποίο έδινε την ιδέα διακόσμησης του χώρου με τη συνεργασία των μαθητών-ριών ή και με προσωπικά έργα τους, ρητά όμως κάτω από την επίβλεψη του/της αρμόδιου-ας εκπαιδευτικού και με περιορισμό του αριθμού των μαθητικών έργων.

Μοναδική τάση αλλαγής αυτού του κανόνα Λόγου στη διακόσμηση των αιθουσών ήταν το σχέδιο του 1930, το οποίο αποθάρρυνε οποιαδήποτε ανάρτηση οπτικών ερεθισμάτων στις αίθουσες, με το σκεπτικό ότι τα οπτικά ερεθίσματα αποσπούσαν τους/τις μαθητές-ριες από τη διδασκόμενη ύλη, εντείνοντας τον μονολειτουργικό χαρακτήρα του σχολικού χώρου, με άδειους τοίχους αιθουσών, συχνά χρωματισμένων με απαλά (για να μην διασπούν την προσοχή ή «διεγείρουν την ψυχολογία» των παιδιών) χρώματα[133] στο κάτω μέρος του τοίχου (ώστε να λερώνεται δυσκολότερα από τα σώματα των παιδιών κι ενηλίκων και να πλένεται όποτε χρειαστεί) και λευκό το υπόλοιπο μισό και ταβάνι. Αυτή η λογική αισθητικής των κτιρίων, ωστόσο, ακολουθείται ως τις μέρες μας (Γερμανός, 2006: 280-288).

[133] Έχει τη σημασία του το ότι, για την επιλογή των χρωμάτων των αιθουσών, ενώ μόνη θεσμική αναφορά αποτέλεσε αναφορά της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 σε χρώματα που θεωρήθηκε ότι κατευνάζουν, είναι χαρούμενα και δεν αποσπούν την προσοχή, αναφέροντας ένα σύνολο χρωμάτων όπως ανοιχτό γαλάζιο, ανοιχτό πράσινο, ροζ παλ, κίτρινο και ανοιχτό καφέ, όταν ο Γερμανός (2006: 285-286) ρώτησε τους/τις εκπαιδευτικού σε διαδοχικές έρευνες του 1980 και του 1996-1999 για την ερμηνεία τους επί των κυρίαρχων χρωμάτων των αιθουσών (εκ των οποίων σπάνια κίτρινο ή ροζ παλ), εκείνοι απαντούσαν είτε ότι ταυτίζονται με τα χρώματα της σημαίας (γαλάζιο κι άσπρο), είτε ότι είναι απαλά στο μάτι. Το 1996-1999 ήταν περισσότεροι/-ες οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ερμηνεύσει την επιλογή των χρωμάτων.

Όπως προαναφέρθηκε[134], κατά την φουκωική ανάλυση οι Λόγοι έχουν ορισμένα δομικά χαρακτηριστικά. Επιχειρώντας την οριοθέτηση του Λόγου της Εκπαίδευσης, ισχυρίζομαι πως τα δύο πρώτα χαρακτηριστικά πληρούνται ως εξής:

Κομβικά σημεία (nodal points)[135] του Λόγου είναι η γνώση, η μάθηση, η διδασκαλία. Αυτό φαίνεται κι από την σύνδεση του κατεξοχήν εκπαιδευτικού οργάνου διεθνώς, του σχολικού *μηχανισμού*, με αυτές τις τρεις έννοιες[136].

Στη βάση αυτών των κομβικών σημείων διεξάγεται η σύνθεση των επιμέρους ερμηνειών των όρων, της σχέσης που πρέπει να έχουν με τους εκτός του εκπαιδευτικού Λόγου όρους, την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων που διέπουν όλους τους όρους. Στην Εκπαίδευση, αυτή η σύνθεση προκύπτει μέσα από επιμέρους επιστημονικούς κλάδους (*πειθαρχίες* -αγγλ.: disciplines)[137], σχολές σκέψης Παιδαγωγικής και κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό *σύστημα*[138].

Στο *σύστημα* της Εκπαίδευσης ορίζεται ποιοι παράγοντες εξουσίας είναι αρμόδιοι να προωθούν τον Λόγο της. Αυτός ο ορισμός αρμοδίων αποτελεί και το τέταρτο κριτήριο για να θεωρηθεί ένα σύνολο εννοιών, ερμηνειών, στόχων κ.λπ. ως συγκροτημένος Λόγος[139]. Βάσει και όσων παρουσιάστηκαν παραπάνω, στο ελληνικό *σύστημα* αυτοί οι αρμόδιοι είναι:

- Το Υπουργείο Παιδείας
- Το ΙΕΠ, το οποίο αναλαμβάνει να διαμορφώσει και να προτείνει στο Υπουργείο Παιδείας τα Προγράμματα Σπουδών που εξυπηρετούν την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους.

---

[134] *Οι Λόγοι πληρούν τα εξής χαρακτηριστικά: Συγκροτούνται από όμοιες έννοιες τις οποίες ερμηνεύουν και αξιολογούν με ενιαίο τρόπο· διαμορφώνουν ενιαία στρατηγική επιδίωξης στόχων, με ομοιόμορφη επιχειρηματολογία· καθιστούν σαφές ποιος/οι παράγοντες είναι αρμόδιοι για να προωθούν τον Λόγο (Sluga, 1985: 406-407).* Βλ. και κεφ. 1/Λόγοι.

[135] Βλ. κεφ. 1/Λόγοι

[136] Βλ. Collins III & O'Brien: 315· Νόβα – Καλτσούνη, 2005: 113· Σολομών, 1992: 13-15.

[137] Αναφέρομαι σε σύνολα σκέψης και επιστημών, που συγκροτούν τις Επιστήμες της Αγωγής (λ.χ., Παιδαγωγική, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Νευροεπιστήμες, Φιλοσοφία κ.λπ.). Βλ. και Πασιάς κ.ά., 2015: 40-45.

[138] Για παράδειγμα: Εκπαιδευτικοί, σωματεία εργαζομένων στην Εκπαίδευση, ερευνητές-ριες των Επιστημών της Αγωγής, δομές της εκπαιδευτικής διοίκησης, πολιτικοί χώροι και κόμματα, θρησκευτικές κοινωνικές ομάδες, σύλλογοι κηδεμόνων, μαθητικές συλλογικότητες κ.ά. (Βλ. Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 136-151· Πασιάς κ.ά., 2015: 31-38). Αυτοί οι παράγοντες δεν έχουν ίση εξουσία.

[139] Βλ. κεφ. 1/ό.π.

- Οι εκπαιδευτικοί. Βέβαια, στο ελληνικό *σύστημα* οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι-ες μόνο για τη μαθησιακή διαδικασία. Έχουν, δηλαδή, λόγο στη διδακτική μεθοδολογία, μα όχι στην επιλογή του περιεχομένου της *γνώσης*. Ο βαθμός στον οποίο μπορούν να αμφισβητούν το *κυρίαρχο* αφήγημα περί Αλήθειας (*εξουσία/γνώση*) είναι νομικά ασαφής και αντικείμενο διαφωνίας μεταξύ συνταγματολόγων (βλ. κεφ. 3.2.3).
- Οι Σχολικοί-ές Σύμβουλοι[140] (μέχρι τον Σεπτέμβριο 2018) και οι Συντονιστές-ριες Εκπαιδευτικού Έργου. Έχουν ρόλο παιδαγωγικής και επιστημονικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και προώθησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους.
- Οι συγγραφείς των εγχειριδίων και διαμορφωτές-ριες του λοιπού διδακτικού υλικού, καθώς μορφοποιούν την *κυρίαρχη εξουσία/γνώση* στα σχολικά εγχειρίδια. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν υλικό στοιχείο της Εκπαίδευσης τα οποία ενσαρκώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και που αναγνωρίζεται διεθνώς ως ιδιαίτερης σημασίας για την κανονικοποίηση των μαθητών-ριών στον κυρίαρχο Λόγο και για την επιβεβαίωση της αυθεντίας/κυριαρχίας του/της εκπαιδευτικού, ως ικανού/-ής εκπροσώπου και διαμεσολαβητή-ριας μεταξύ του αντικειμένου της κυρίαρχης *εξουσίας/γνώσης* και των μαθητών-ριών μη κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων (ταξικών, εθνοτικών, φύλου κ.ά.) (Νόβα-Καλτσούνη, 2005: 130-131· Μπίκος, 2016: 87-89· Μπονίδης, 2005: 106). Επίσης, μέσω των κυρίαρχων γλωσσικών κωδίκων (επεξεργασμένων, τοπικών, εθνοτικών κ.ά.)[141] και του πολιτισμικού κεφαλαίου[142] που

[140] Ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων επανακαθορίστηκε με Υπουργική Απόφαση το 2002 (ΦΕΚ 1340/τ.Β/16.10.2002, άρθρο 7) και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου τον Σεπτέμβριο του 2018 (ΦΕΚ 4299/τ.Β/27.9.2018, απόφαση αρ. 158733/ΓΔ4, άρθρο 3).

[141] Η ιδέα αναφέρεται στον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας και ορίζει την ανισότητα των γλωσσικών κωδίκων βάσει της θέσης των φορέων τους (ομιλητών-ριών) στην κοινωνική ιεραρχία. Αυτή η ανισότητα λαμβάνει αφορμή από τις εκάστοτε κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και παίρνει ποικίλες μορφές, μεταξύ των οποίων συνήθεις είναι οι ταξικές, οι τοπικές κι οι εθνοτικές (Πατερέκα, 1986: 30-37· Φραγκουδάκη, 2003·1987). Η έννοια των επεξεργασμένων γλωσσικών κωδίκων είναι του Bernstein και αναφέρεται στις εκφραστικά και συντακτικά συνθετότερες εκδοχές γλωσσικών εκφορών που χρησιμοποιούν κατά βάσει τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Bernstein, 1989: 161-172). Ο Labov άσκησε κριτική στην ανάλυση του Bernstein λέγοντας πως οι μη αστικές εκφορές λόγου (επεξεργασμένοι κώδικες, κατά Bernstein), δεν αποτελούν περιορισμένες μορφές γλώσσας (όπως ακριβώς τις ονόμασε ο Bernstein), μα απρόθυμες εκφορές μιας κοινωνιολέκτου ξένης προς αυτούς, την οποία χειρίζονται οριακά και με αμυντική ψυχολογία, προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις *συστημικές* αναγκαιότητες, μα όχι για να επικοινωνήσουν σε αυθεντικές συνθήκες της δικής τους εξωσχολικής ζωής, οπότε και αναπτύσσουν τη

ενδεχομένως προϋποθέτουν, τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν συμβολική βία[143] στους-ις μαθητές-ριες διαφορετικού γλωσσικού κώδικα και διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου. Η βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων συνίσταται όχι μόνο στην αποτύπωση της δομής και του περιεχομένου που ορίζονται από τα ΑΠΣ[144], αποτελώντας την τελική μορφή που παίρνει η κυρίαρχη *γνώση*, μα και λόγω της μοναδικότητάς τους και του βαθμού αλληλεπίδρασης (καθημερινή και κατά αποκλειστικότητα) των μαθητών-ριών με αυτά[145]. Ειδικά στην Ελλάδα, παρατηρείται τα σχολικά εγχειρίδια να υποκαθιστούν στη διδακτική πράξη τα ΑΠΣ, ρυθμίζοντας τη διδασκαλία (άρα και την γνωστική πραγματικότητα των μαθητών-ριών) βάσει του διδακτικού εγχειριδίου, αντί του ΑΠΣ (Νόβα-Καλτσούνη, 2005: 131· Πασιάς κ.ά., 2015: 537).

Δεν αναγνωρίζεται περιθώριο συμμετοχής των μαθητών-ριών στην προώθηση του Λόγου, καθώς περιορίζονται σε ρόλο κανονικοποιούμενων. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να τους/τις εμπλέκουν σε διάλογο, κριτική επεξεργασία και ανακαλυπτικές μεθόδους μάθησης, μα με στόχο πάντα αυτήν την κανονικοποίηση.

Τεκμηριώνεται, έτσι, πως η ελληνική Εκπαίδευση δεν αντικρούει το γενικό κανονικοποιητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται τα εκπαιδευτικά *συστήματα*. Παράγει

δική τους κοινωνιόλεκτο, δηλαδή την κοινωνική διάλεκτο της εξουσίας τους (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004: 168 – 169).

[142] *Πολιτιστικό* ή *μορφωτικό κεφάλαιο* (cultural capital) είναι όρος των Bourdieu και Passeron, με τον οποίο αποδίδουν το σύνολο μορφωτικών εφοδίων (γνώσεων, ιδεών και συνήθειες -τις ονομάζουν *habitus*) που διακρίνει την κουλτούρα κάθε κοινωνικής τάξης. Δεδομένου ότι, κατά τους Bourdieu κι Passeron, το σχολείο απευθύνεται στους/-ις μαθητές-ριες με το πολιτισμικό κεφάλαιο της κυρίαρχης (αστικής) τάξης, γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά της αστικής τάξης ξεκινούν ήδη το σχολείο από πλεονεκτική θέση σε σχέση με τους/τις συμμαθητές-ριές του των υπόλοιπων κοινωνικών τάξεων, συντελώντας καταλυτικά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσα από το σχολείο των ίσων, κατά την αστική ρητορική, ευκαιριών (Φραγκουδάκη, 1985: 163-164).

[143] *Συμβολική βία* προκύπτει όταν υποκείμενα κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας καθορίζουν αυθαίρετους ή ιδιοτελείς όρους στην κοινωνική ή/και προσωπική ζωή μη κυρίαρχων υποκειμένων (Bourdieu, 2015: 30· Βλ. και Bernstein, 1989: 85-86).

[144] Βλ. άρθρο 7, παρ. 2 του ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τ.Α/23.9.1997) για την Ελλάδα, και Πασιάς κ.ά., 2015: 536 για διεθνώς.

[145] Ωστόσο, θα πρέπει να διατηρούμε έναν σκεπτικισμό, που δεν είναι εφικτό να απαντηθεί, για το κατά πόσο όντως τα σχολικά εγχειρίδια διαμορφώνουν καταλυτικά τη συνείδηση των μαθητών-ριών, όχι μόνο λόγω της έντονης διάδοσης εναλλακτικών μέσων πρόσβασης σε πληροφορίες (Διαδίκτυο, social media, ΜΜΕ κ.ά.), μα και λόγω της ερμηνευτικής διαφοροποίησης του περιεχομένου των βιβλίων, αναλόγως της κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης κάθε μαθητή-ριας και κοινωνικής ομάδας ξεχωριστά (Μπίκος, 2016: 89-91· Μπονίδης, 2005: 106).

έναν Λόγο «καθεστώτος αλήθειας» ο οποίος, αν και είναι επεξεργάσιμος, παραμένει κλειστός και προς αποδοχή από τους/τις μαθητές-ριες. Με αυτόν τον στόχο, αξιοποιεί *τεχνολογία* κανονικοποίησης στην κατεύθυνση του *πανοπτισμού*[146], αναπαράγει την *κυρίαρχη* κυβερνολογική του ιεραρχημένου *ελέγχου* επί των εκάστοτε υφισταμένων.

Οι μαθητοκεντρικές νύξεις στο ΕΠΠΣ/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (κριτική σκέψη, φιλικότητα προς τους μαθητές, διάλογος, συνεργασία) επιτρέπουν περιθώρια μαθητικής εξουσίας, όχι όμως στο πλαίσιο μιας αυτόνομης ανάπτυξης του υποκειμένου σε ορίζοντα αβεβαιότητας, μα στα πλαίσια μιας πιο ανώδυνης, 'φιλικής στο μαθητή' κανονικοποίησης. Αυτή η κανονικοποίηση, υπό την επίδραση και των μαθητοκεντρικών ιδεών των αρχών του 20ού αιώνα αλλά και της ύστερης νεωτερικότητας, δεν συντελείται πλέον με μονολογική κυβερνολογική, μα πρωτίστως με διδακτικές πρακτικές που επικαλούνται την προστασία και μέριμνα για την παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, προτιμώνται πρακτικές που στοχεύουν στην «ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας» των μαθητών-ριών, υιοθετώντας μέχρι και παιδοκεντρικές μεθόδους του αυθορμητισμού ώστε οι μαθητές-ριες να εισαχθούν απαλά στον ρόλο του αντικειμένου της σχολικής διαδικασίας. Ο στόχος, όμως, παραμένει ίδιος, να εισαχθούν στον ρόλο του αντικειμένου της διαδικασίας[147] (Πεχτελίδης, 2011: 103-104).

Η αναφορά των ΕΠΠΣ/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την παράλληλη διατήρηση του «καθεστώτος Αλήθειας» στον σχολικό Λόγο, της *πειθαρχικής τεχνολογίας* και της κυβερνολογικής της σε ολόκληρο τον *μηχανισμό* της ελληνικής Εκπαίδευσης. Ίσως αυτή η αντίφαση να αποτελεί «παρόραμα». Σε μια τέτοια περίπτωση, θα αποτελεί μια «απλή» *αναντιστοιχία του ΑΠΣ*[148]. Ωστόσο, η φαινομενική αντίφαση μεταξύ της *συστημικής* επιδίωξης για διαμόρφωση αυτόνομων, ικανών υποκειμένων εντός ενός κανονικοποιητικού πλαισίου μπορεί να ερμηνευτεί και ως συμβατή *στρατηγική*. Υπάρχει, δηλαδή, συμβατή τάση στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και θεωρία, η οποία φαίνεται

---

[146] Ωστόσο, οι επιμέρους επιλογές μείωσης της έντασης των τεχνικών (όπως η *συστημική* προτροπή στο ΕΠΠΣ/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προς τους/τις εκπαιδευτικούς για διάλογο με τους/τις μαθητές-ριες και καλλιέργεια κριτικής σκέψης) τεκμηριώνουν την ερμηνεία πως ο ολοκληρωμένος *πανοπτισμός* δεν αποτελεί *στρατηγικό* στόχο του *συστήματος*.

[147] Πρβλ. κεφ. 4.

[148] *Αναντιστοιχία* στη μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών προκύπτει όταν στοιχεία του θεσμικού πλαισίου της Εκπαίδευσης όπως οι σκοποί και στόχοι της, δεν συντονίζονται με την κατεξοχήν εκπαιδευτική διαδικασία ή/και το διδακτικό υλικό της (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007: 41).

να ακολουθεί το μοντέλο του μετανεωτερικού υποκειμένου που θα κατασκευάζει ατομικά την ταυτότητα και το νόημά του, ξέχωρα από ετεροπροσδιορισμούς όλων των προελεύσεων -είτε, δηλαδή, προέρχεται από αυταρχικούς-ές δυνάστες-ριες, είτε από την εκάστοτε κοινότητα. Πρόκειται για μια ίσως *κυρίαρχη* τροπή σε πολλά κοινωνικά πεδία, η οποία επιδιώκει που έχει πάρει η ύστερη νεωτερική αποδέσμευση του υποκειμένου, η οποία συντονίζεται άρτια με την *κυρίαρχη* νεοφιλελεύθερη *στρατηγική* για την επίτευξη της Παγκοσμιοποίησης. Η αναφορά, λοιπόν, σε ελεύθερη ανάπτυξη του υποκειμένου, εντός ετεροκαθορισμένου και *πειθαρχικού* πλαισίου, δεν περιορίζει την κανονικοποίηση, μα αλλάζει τη μορφή της· νέα μορφή *διακυβέρνησης*, για έναν νέο *κανόνα* (norm) (Πεχτελίδης, 2020: 64-66· Φρυδάκη, 2015: 77-87).

Σε αυτό το κεφάλαιο, επιχείρησα μια φουκωική παρουσίαση των τεχνικών που εφαρμόζει το *σύστημα* της Εκπαίδευσης σε γενικό πλαίσιο και στην ελληνική εφαρμογή του, προκειμένου να καθοδηγήσει τους μαθητές-ριες στην υιοθέτηση του *κυρίαρχου* Λόγου. Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιχειρήσω να εξετάσω τους παράγοντες εξουσίας που εμπλέκονται στο ελληνικό *σύστημα* εκπαίδευσης και τις σχέσεις εξουσίας που έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν.

3. Παράγοντες εξουσίας στην Εκπαίδευση

Παρά την ολοένα ενισχυόμενη διασύνδεση των επιμέρους *συστημάτων* μεταξύ τους, σε εθνικά και διεθνή πλαίσια, στα πλαίσια μεταξύ άλλων της προωθημένης Παγκοσμιοποίησης και των υπερεθνικών Οργανισμών, κάθε χώρα έχει ακόμα στοιχεία δικού της κοινωνικοπολιτισμικού Λόγου και εξουσίας. Προκειμένου να γίνει λόγος για τη μορφή που παίρνουν οι σχέσεις εξουσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα*, θα χρειαζόταν εκτενής και συγκριτική μελέτη. Εδώ, ελλείψει χώρου, περιορίζομαι στο *συστημικό* πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι σχέσεις εξουσίας στην Εκπαίδευση, με μονάδα ανάλυσης την τυπική δημόσια σχολική μονάδα, όπως χαρτογραφείται από τα θεσμικά κείμενα του κράτους των σχολικών ετών 2017-2018 και 2018-2019, οπότε και πραγματοποιήθηκε η συλλογή του υλικού της έρευνας.

Για να προσεγγιστεί ο τύπος των σχέσεων εξουσίας που εμφανίζονται στο τυπικό σχολείο, χρειάζεται πρώτα να εντοπιστούν οι παράγοντες εξουσίας που δρουν σε σχέση με τις σχολικές μονάδες. Εξετάζω τα συλλογικά υποκείμενα και τους θεσμικούς ρόλους τους στη σχολική μονάδα προκειμένου να αντιληφθώ ευκολότερα τη βάση πάνω στην οποία ρέουν οι σχέσεις εξουσίας των υποκειμένων. Αυτό δε συνεπάγεται παραγνώριση της προσωπικής εξουσίας κάθε υποκειμένου και του περιθωρίου διαμόρφωσης της δράσης του στη σχέση εξουσίας· μάλιστα, βάσει αυτής θα προσπαθήσω, στη συνέχεια, να εξετάσω τις δυνατότητες άτυπης *κυριαρχίας*, αντίστασης και ενδυνάμωσης των υποκειμένων στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής μονάδας. Εξετάζοντας, λοιπόν, τους κοινωνικούς ρόλους που διαμορφώνει ή/και διαχειρίζεται μια σχολική κοινότητα, είναι ασφαλές να τους διακρίνουμε σε *ενδοσχολικούς* και *εξωσχολικούς* παράγοντες εξουσίας.

Ως *ενδοσχολικούς*, ορίζω τους παράγοντες που δρουν εντός της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, μαθητές-ριες και το υποστηρικτικό προσωπικό), ενώ ως *εξωσχολικούς*, όσους διεισδύουν στη λειτουργία από το εξωτερικό της (Υπουργείο Παιδείας, κρατικά όργανα της διοίκησης του *συστήματος* της Εκπαίδευσης, Σχολικοί-ές Σύμβουλοι/Συντονιστές-ριες Εκπαιδευτικού Έργου, γονείς, τοπικές αρχές αυτοδιοίκησης). Παράγοντες εξουσίας όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η ελληνική Εκκλησία, πολιτικά κόμματα και οργανώσεις, επαγγελματικά σωματεία κ.ά. δεν εξετάζονται εδώ, επειδή αυτοί λειτουργούν ως

παράγοντες πίεσης στο Υπουργείο Παιδείας για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι ως διαχειριστές-ριες του *συστήματος* των σχέσεων εξουσίας.

Καθώς οι άμεσα κρισιμότεροι παράγοντες είναι μεν οι ενδοσχολικοί (εκπαιδευτικοί, μαθητές-ριες), μα οι ουσιαστικά σημαντικότεροι είναι οι εξωσχολικοί που διαμορφώνουν το *συστημικό* πλαίσιο το οποίο διαχειρίζονται οι ενδοσχολικοί, ξεκινώ την εξέταση από τους εξωσχολικούς.

3.1. Εξωσχολικοί παράγοντες εξουσίας

3.1.1. Υπουργείο Παιδείας

Το ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα* διαμορφώνεται, οργανώνεται και διοικείται από το Υπουργείο Παιδείας. Μέσω του σχολικού θεσμού ασκεί την εξουσία του στους-ις μαθητές-ριες και στους-ις εκπαιδευτικούς, και μέσω του διοικητικού μηχανισμού στους-ις διοικητικούς-ές υπαλλήλους των οργάνων διοίκησης του *συστήματος* (Μαντζούφας, 1999: 52).

Σε σχέση με τους/τις μαθητές-ριες, το κράτος δεσμεύεται, βάσει του Συντάγματος (άρθρο 16), για την εξασφάλιση εκπαίδευσης σε όλους-ες τους/τις Έλληνες-ίδες ανεξαιρέτως (παρ. 4), με στόχο την «ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή (τους), την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (παρ. 2). Με την πρόβλεψη για εννιάχρονη[149] υποχρεωτική φοίτηση στην αναγνωρισμένη από το κράτος Εκπαίδευση (παρ. 3), το κράτος προδιαγράφει το *σύστημα* κανονικοποίησης των παιδιών της κοινωνίας του, θεσπίζει ένα πρώτο σημείο εξουσίας του στην παιδική ηλικία, την οποία συγκροτεί ως «*σχολική ηλικία*» και συγκροτεί την μαθητική κοινωνική ομάδα και ταυτότητα (Μαντζούφας, 1999: 53).

Η διαμόρφωση του κανονικοποιητικής *τεχνολογίας* σχολείου εκ μέρους του κράτους παρουσιάστηκε στο κεφ. 2. Παράλληλα, όμως, το κράτος ενδυναμώνει τους/τις μαθητές-ριες, ατομικά και συλλογικά. Ατομικά, αναγνωρίζοντας αφενός την ανάγκη σεβασμού των δικαιωμάτων τους κατά την τιμωρητική διαδικασία, από τους/τις εκπαιδευτικούς, στο άρθρο 36 της ΥΑ 105657/Δ1 του λεγόμενου *Καθηκοντολογίου των*

[149] Ενδεκάχρονη, πλέον, με την προσθήκη της δίχρονης Προσχολικής (Eurydice, 2022).

εκπαιδευτικών[150], μα και επικυρώνοντας νομοθετικά τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο νόμο 2101/1992[151]. Σε αυτό, κατοχυρώνεται η υποχρέωση προστασίας του δικαιώματος έκφρασης λόγου για ζητήματα που τα αφορούν (άρθρα 12).

Η συλλογική ενδυνάμωση των μαθητών-ριών επιδιώκεται με τη θέσπιση ενδοσχολικών οργάνων έκφρασης και οργάνωσης των μαθητών-ριών, οι οποίοι-ες ορίζονται πλέον ως *Μαθητική Κοινότητα*[152]. Με τον νόμο 1566/1985 (άρθρο 45) και την Υπουργική Απόφαση 23.613/6/Γ2/4094 του 1986 (*Κανονισμός Μαθητικών Κοινοτήτων*), το κράτος θεσπίζει για τη Β/βάθμια, μόνο, Εκπαίδευση, τις *Μαθητικές Κοινότητες.*

Μαθητική Κοινότητα είναι το σύνολο των μαθητών-ριών μιας σχολικής τάξης ή τμήματος (άρθ. 3, Κανονισμός Μαθητικών Κοινοτήτων). Κάθε Μαθητική Κοινότητα εκλέγει ένα 5μελές Συμβούλιο, το οποίο δεν έχει εξουσία λήψης αποφάσεων, μα αρμοδιότητα συντονισμού των συνελεύσεων της κοινότητας και εκπροσώπησης της κοινότητας σε διαδικασίες επικοινωνίας με παράγοντες εξουσίας της σχολικής ζωής (εκπαιδευτικοί, Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών, Διευθυντής-ρια, Σχολικό Συμβούλιο κ.ά.). Οι αποφάσεις λαμβάνονται από τη Γενική Συνέλευση των μαθητών-ριών του σχολείου, η οποία αποτελεί και το ανώτατο όργανο της Μαθητικής Κοινότητας. Τα μέλη του 5μελούς Συμβουλίου διακρίνονται μεταξύ τους σε ρόλους Προέδρου, Ταμία, γραμματέα και Μελών, αναλόγως του αριθμού των ψήφων που πήραν, μα είναι ισότιμοι-ες μεταξύ τους και με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Ο/Η υπεύθυνος-η εκπαιδευτικός της τάξης είναι παρών-ούσα στις συνεδριάσεις της Γενικής Συνέλευσης μόνο για να συμβουλεύει τη Συνέλευση για διαδικαστικά ζητήματα, χωρίς δικαίωμα ψήφου. Επίσης, συμμετέχει στην εφορευτική επιτροπή εκλογής 5μελούς, μόνο για να συμβουλεύει σε διαδικαστικά ζητήματα (παρ. 14 και 28, άρθρο 3). Γενική Συνέλευση συγκαλείται τακτικά τρεις φορές τον χρόνο εντός Ωραρίου, και, έκτακτα, όποτε χρειαστεί, εκτός Ωραρίου. Από τη Συνέλευση εκλέγονται 15 μαθητές-ριες που απαρτίζουν το 15μελές Συμβούλιο, με θέσεις Προέδρου, αντιπροέδρου και γραμματέα και 12 μέλη, ισότιμα όλοι-ες με όλους-ες. Ρόλος του 15ελούς είναι ο συντονισμός των συνελεύσεων και η

---

[150] ΦΕΚ 1340/τ.Β/16.10.2002
[151] ΦΕΚ 192/τ.Α/2.12.1992
[152] Ο ισχύων κανονισμός Μαθητικών Κοινοτήτων επικυρώθηκε το 1986 (ΥΑ 23.613/6/Γ2/4094, ΦΕΚ 619/τ.Β/25.9.1986), με περιορισμένη τροποποίηση το 1991 και βασισμένη στο άρθρο 45 του νόμου 1566/1985.

επικοινωνία και εκπροσώπηση της Συνέλευσης στα σχολικά και εξωσχολικά όργανα. Τόσο τα 15μελή, όσο και τα 5μελή Συμβούλια είναι ανακλητά από τις Συνελεύσεις.

Οι Μαθητικές Κοινότητες είναι συγχρόνως πρακτική ενδυνάμωσης, μα και κανονικοποίησης των μαθητών, σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο[153]. *Ενδυνάμωση*, επειδή το κράτος αναδεικνύει τον ρόλο των μαθητών-ριών στη σχολική ζωή, ισχυροποιώντας την παρουσία τους στο δημόσιο διάλογο. Δεδομένου, όμως, του ότι δεν έχουν εξουσία λήψης αποφάσεων, ο ρόλος που τους αναγνωρίζεται κινδυνεύει να γίνει συμβολικός. Πρόκειται, δηλαδή, για πρακτική ενδυνάμωσης της μαθητικής *Φωνής* (student voice).

Η έννοια της *Φωνής* στη θεωρία της εξουσίας έχει την έννοια της έκφρασης Λόγου που εκφράζει την ενική ή συλλογική υποκειμενικότητα και συνδέεται περισσότερο με την ενδυνάμωση, καθώς εξ ορισμού δεν συνδέεται με λήψη αποφάσεων. Μάλιστα, ο Brasof επισημαίνει (2017: 23-25) πως στο σχολικό πεδίο, συχνά οι αρμόδιοι για τη λήψη αποφάσεων χειραγωγούν τη μαθητική Φωνή για ίδιον όφελος. Για παράδειγμα, καλούν μαθητικές αντιπροσωπείες να εκφράσουν άποψη για ζήτημα που δεν γνωρίζουν επακριβώς, ώστε να απαξιώσουν αμέσως τη συνεισφορά τους και να επιβεβαιώσουν το ενηλικιστικό αφήγημα της μαθητικής ανωριμότητας και να δικαιολογήσουν τον θεσμικό αποκλεισμό τους. Άλλοτε, καλούν προσχηματικά αντιπροσωπείες (συχνά με ελάχιστο χρονικό περιθώριο για προετοιμασία), προκειμένου να φανούν σαν να λαμβάνουν υπόψη τους τη μαθητική Φωνή, χωρίς κάποια επίπτωση στην τελική απόφαση (συμβαίνει και το να τους επισημαίνουν εμφατικά το να διαδώσουν στη συνέχεια πως προσκλήθηκαν και πως ζήτησαν να ακούσουν τη «Φωνή» των μαθητών-ριών)[154].

Συγχρόνως, κανονικοποιεί, επειδή:

- Ο νόμος αναφέρει πως ένας λόγος που ώθησε το κράτος να θεσπίσει τις Μαθητικές Κοινότητες είναι η εκμάθηση δημοκρατικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη μετέπειτα συμμετοχή τους στο εξωσχολικά κυρίαρχο πολίτευμα.

[153] Βλ. και Georgas, 2016: 21-22.
[154] Αυτά τα ζητήματα θίγονται και σε πολλές συναφείς έρευνες, πράγμα που παρουσιάζεται στο κεφ. 5.

- Ο νόμος αναφέρει πως στοιχείο που καθιστά την θέσπιση των Μαθητικών Κοινοτήτων σημαντική είναι η θετική επίδραση που θα έχει η εξομάλυνση των εντάσεων στην εκμάθηση της *εξουσίας/γνώσης*. Οι Μαθητικές Κοινότητες, δηλαδή, γίνονται αντιληπτές ως μέσο βελτίωσης της κανονικοποίησης των μαθητών-ριών στο πεδίο της *εξουσίας/γνώσης*.
- Ο νόμος ορίζει ως καθήκον των Μαθητικών Συμβουλίων, αλλά και μεμονωμένων μαθητών-ριών, τον έλεγχο της συμπεριφοράς των συμμαθητών-ριών τους σε συγκεκριμένες πτυχές δράσης που ξεκινάνε από ζητήματα της κοινότητας (καθαριότητα κτηριακών εγκαταστάσεων) μέχρι ζητήματα ατομικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστική αναφορά σχετίζεται με την ένδυση, την οποία αναγνωρίζει μεν ως προσωπική υπόθεση των μαθητών-ριών, μα συγχρόνως θέτει ζητήματα αντικειμενικής κρίσης επ' αυτής (κάνει λόγο και για «εκκεντρισμούς» στην ένδυση), ορίζοντας τις Κοινότητες ως συνυπεύθυνες, με δικαίωμα λόγου και παρέμβασης, ενώ προβλέπει και την περίπτωση να τεθεί ζήτημα συζήτησης και λήψης απόφασης επί εξατομικευμένων ζητημάτων αμφίεσης στο Σύλλογο των Διδασκόντων-ουσών[155].

  Παρόμοιο ζήτημα μετατροπής μιας υποκειμενικής κρίσης σε *συστημικό* ηθικό *κανόνα* προκύπτει στο ζήτημα της αναγραφής επί των τοίχων του κτιρίου σκίτσων και φράσεων, ορίζοντας εκ προοιμίου πως πρόκειται για κάτι αντιαισθητικό και προσβλητικό για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, για τα οποία καθιστά, ξανά, εν μέρει συνυπεύθυνες τις Κοινότητες για την αποτροπή τους[156].

---

[155] *Η αμφίεση μέσα στο σχολείο ανήκει στην προσωπική ευθύνη των ίδιων των μαθητριών και των μαθητών. Η Μαθητική Κοινότητα έχει το δικαίωμα να επεμβαίνει, όταν παρατηρούνται ακρότητες ή εκκεντρισμοί και να συστήνει συμμόρφωση σε ότι θεωρείται αντικειμενικά ευπρεπές και είναι πλατιάς κοινωνικής αποδοχής. (...) Αν ανάλογο θέμα παραπεμφθεί για συζήτηση και απόφαση στο σύλλογο των καθηγητών, όπου ανήκει και η όποια τελική απόφαση, στη συζήτηση του συλλόγου καθηγητών παραβρίσκονται, με δικαίωμα λόγου, ο πρόεδρος της Μαθητικής Κοινότητας, στην οποία ανήκει η μαθήτρια ή ο μαθητής που κρίνεται, καθώς και το τριμελές προεδρείο του μαθητικού συμβουλίου του σχολείου* (άρθρο 6, παρ. 5).

[156] *Οι Μαθητικές Κοινότητες επίσης μπορούν και πρέπει να επεμβαίνουν και ελέγχουν* τα μέλη *τους, ώστε να αποφεύγεται η αναγραφή στους τοίχους των αιθουσών διδασκαλίας, των διαδρόμων και των κοινοχρήστων χώρων συνθημάτων, σχημάτων, συμβόλων, ασέμνων λέξεων ή φράσεων κ.τ.λ. που και αντιαισθητικά είναι αλλά και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια υποβαθμίζουν* (άρθρο 6, παρ. 7).

- Οριοθετεί την μαθητική εξουσία, επειδή, θεσπίζοντας τα όργανα των Μαθητικών Κοινοτήτων, το κράτος ορίζει πως αναγνωρίζει τη μαθητική εξουσία μόνο μέσα από τις θεσπισμένες διαδικασίες και μεταφερόμενη από εκλογικά εκλεγμένους αντιπροσώπους. Αν, όμως, ανώτατο όργανο είναι η Γενική Συνέλευση και οι εκλεγμένοι-ες αντιπρόσωποι δεν έχουν εξουσία λήψης αποφάσεων, ποιος ο λόγος ύπαρξής τους στη σχολική ζωή; Τα Προεδρεία και τα Συμβούλια αντιπροσώπων λειτουργούν ως θέσεις συμβολικού κύρους σε σχέση με το μαθητικό σώμα, κατάσταση που κανονικοποιεί στην κυβερνολογική της ιεραρχίας και της κοινωνικά *κυρίαρχης*, αντιπροσωπευτικής μορφής Δημοκρατίας.

  Από την άλλη, το γεγονός πως το Μαθητικό Συμβούλιο δεν έχει εξουσία λήψης αποφάσεων ερήμην του μαθητικού σώματος συμβολίζει μια κυβερνολογική αντίθετη στην κοινωνικά *κυρίαρχη* κυβερνολογική, πράγμα που θεωρητικά θα μπορούσε να αποτελέσει βάση αμφισβήτησής της.

Αξίζει να αναφερθεί και πως το κράτος θέσπισε[157] τη δυνατότητα ίδρυσης λειτουργίας **σχολικών συνεταιρισμών** σε σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με τον σχετικό νόμο 1566/1985, η βασική αντίληψη των σχολικών συνεταιρισμών είναι η καλλιέργεια αλληλέγγυων αξιών στους-ις μαθητές και η εξοικείωσή τους με αρχές της αυτοδιαχείρισης και με εναλλακτικές μορφές επιχειρηματικότητας. Παράλληλα, αποτελεί σημείο σύνδεσης με τους/τις γονείς και την τοπική αυτοδιοίκηση, καθώς εκπρόσωπος του ΔΣ του «Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων» αποτελεί μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του συνεταιρισμού, ενώ για την ίδρυσή του πρέπει να δώσει την έγκρισή του και το Σχολικό Συμβούλιο[158], στο οποίο μετέχει και εκπρόσωπος της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται από τη Γενική Συνέλευση του συνεταιρισμού, στην οποία οι πιθανότητες είναι πως θα έχουν την πλειοψηφία, πρόκειται για ένα όργανο στο οποίο οι εμπλεκόμενοι-ες μαθητές-ριες ενδέχεται να έχουν και την πλειοψηφία. Σε πλαίσιο ενδοσχολικών εξουσιών, λοιπόν, παρά την προϋπόθεση έγκρισης θεσμικών οργάνων για την έναρξη λειτουργίας του και το πολύπλοκο και πυκνά γραφειοκρατικό

[157] Άρθρο 46 του ν. 1566/1985 και, ρύθμιση του τρόπου λειτουργίας στην ΥΑ 1085/Γ1/1456 του 1997 (ΦΕΚ 1107/15.12.1997).
[158] Για την έννοια του Σχολικού Συμβουλίου, βλ. παρακάτω.

πλαίσιο οργάνωσης της διοίκησης και λειτουργίας του[159], πρόκειται για έναν θεσμό που ενδυναμώνει τους/τις μαθητές-ριες σε ένα παράλληλο και ίσως ετεροτοπικό[160] πεδίο δραστηριότητας, παρά το κανονικοποιητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης (βλ. και Μαντζούφας, 1999: 96-97).

Σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς, η εξουσία του κράτους αποτυπώνεται στα εξής: Αρχικά, την εργοδοτική σχέση. Οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι, υπάγονται στον Υπαλληλικό Κώδικα[161] (Eurydice, 2020[162]), ενώ ειδικές πτυχές των υποχρεώσεων και αρμοδιοτήτων τους καθορίζονται σε Υπουργική Απόφαση του 2002[163], το λεγόμενο *Καθηκοντολόγιο των στελεχών Εκπαίδευσης.* Σε περίπτωση πειθαρχικού παραπτώματος, προβλέπεται πλέον (βάσει του ν. 4057/2012) η παραπομπή σε προκαθορισμένα *πειθαρχικά* Συμβούλια των οποίων προεδρεύει δικαστής-ρια, με δεύτερο μέλος από το Νομικό Συμβούλιο του Κράτους και τρίτο μέλος έναν/μία Διευθυντή-ρια Εκπαίδευσης που δεν είναι, ωστόσο, προϊστάμενος/η της υπό κρίση περίπτωσης (άρθρο 146Β – Άρθρο έκτο), ενώ οι προβλεπόμενες ποινές κυμαίνονται από επίπληξη μέχρι την ετήσια υποχρεωτική αργία άνευ αποδοχών ή και την οριστική παύση καθηκόντων, με τη δυνατότητα επιβολής και παράλληλων χρηματικών προστίμων (άρθρο 109). Είναι ενδεικτικό, ότι βάσει του Υπαλληλικού Κώδικα, πειθαρχικό παράπτωμα ορίζεται (άρθρο 107 του ν. 3528/2007, με την τροποποίηση του ν. 4057/2012) από το ποινικό αδίκημα, μέχρι την μη συμμόρφωση σε απλές οδηγίες της προϊστάμενης ιεραρχίας ή και την αμέλεια κατά την υπηρεσία[164].

Στα κείμενά του (Καθηκοντολόγιο στελεχών Εκπαίδευσης, άρθρο 36), το κράτος αναγνωρίζει την κοινωνική σημασία που φέρουν οι εκπαιδευτικοί, φτάνοντας στο σημείο να σημειώνει στο θεσμικό κείμενο πως από το έργο, την αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης και «κατ' επέκταση από τη συμβολή και τις προσπάθειες των

---

[159] Κατά τη σημείωση του Μαντζούφα (1999: 97), η ΥΑ 1085/Γ1/1456 του 1997 (ό.π.) δρα αποτρεπτικά για την ίδρυση σχολικών συνεταιρισμών.
[160] Βλ. κεφ.1.5.4.
[161] Ισχύων ο οριζόμενος με τον νόμο 3528/2007 (ΦΕΚ 26/τ.Α/9.2.2007) και τις τροποποιήσεις του ως τον νόμο 4555/2018 (ΦΕΚ 133/τ.Α/19.7.2018).
[162] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-32_el (Πρόσβαση: 13.8.2020)
[163] ΦΕΚ 1340/τ.Β/16.10.2002, άρθρο 36
[164] Αυτό επιφέρει πιθανές ευθείες συνέπειες στην ερμηνεία του περιθωρίου που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία έστω για εναλλακτικές επιστημονικές αφηγήσεις της διδακτέας ύλης, ζήτημα που θα συζητηθεί στην υποενότητα *Εκπαιδευτικοί*.

εκπαιδευτικών» (άρθρο 36), «εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό», «η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η κοινωνική συνοχή». Ως εκ τούτου, από το σκεπτικό αυτό, επιχειρεί ο νομοθέτης-τρια να αντλήσει τεκμηρίωση για να σημειώσει, στη συνέχεια: «Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών οφείλουν να εναρμονίζονται με τους στόχους αυτούς» (άρθρο 36) και να συνταιριάξει, έτσι, το έργο των εκπαιδευτικών, με την *κυρίαρχη* ιδεολογία του κράτους, τον Λόγο του (κηρύσσοντας ως αντικειμενικές τις υποκειμενικές και ερμηνευμένες έννοιες όπως η 'πρόοδος' κι ίσως ακόμα κι ο 'πολιτισμός'), μέχρι και την ταξική ταυτότητά του, ορίζοντας την οικονομική ανάπτυξη ως στόχο, «κατ' επέκταση», της Εκπαίδευσης.

Μάλιστα, και δεδομένου πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται από το κράτος ως υπάλληλοι και υπάγονται στον Υπαλληλικό Κώδικα του Δημοσίου (Μαντζούφας, 1999: 45-47), εμμέσως επισημαίνει η Πολιτεία στους-ις εκπαιδευτικούς -και τις προϊστάμενές τους αρχές και όργανα- πως αποτελούν εκτελεστικά όργανα αναπαραγωγής του *κυρίαρχου* Λόγου και πως οφείλουν συμμόρφωση σε όσα οι νόμοι του κράτους ορίζουν. Μάλιστα, το σημειώνουν αμέσως ακολούθως, στην παρ. 1 του άρθρου 36: «*Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στους μαθητές τα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Διαπαιδαγωγούν και εκπαιδεύουν τους μαθητές σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της Εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων*[165] *και των στελεχών της διοίκησης της Εκπαίδευσης*».

Η καθοδήγηση από όργανα επανέρχεται σε διάφορα σημεία του σχετικού άρθρου του Καθηκοντολογίου των εκπαιδευτικών (παρ. 2: «*λαμβάνοντας υπόψη τις οδηγίες (...) των Σχολικών Συμβούλων*»· παρ. 7: «*Ενημερώνονται από τον Διευθυντή του σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις αποφάσεις, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία*», παρ. 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*» κ.ά.). Από τα στοιχεία αυτά, δεν τεκμηριώνεται η κατεύθυνση του Λόγου, ούτε φυσικά επιχειρείται «δίκη προθέσεων» των νομοθετών-ριών[166], μα η

[165] Από τον Σεπτέμβριο του 2018, «Συντονιστές-ριες Εκπαιδευτικού Έργου».

[166] Άλλωστε, σε άλλα σημεία (π.χ., παρ. 16), ο/η νομοθέτης-ρια παρεμβαίνει εξίσου εμφανώς, προκειμένου να προλάβει ταπεινώσεις της αξιοπρέπειας των μαθητών-ριών από τους εκπαιδευτικούς. Η κρίση του καθενός/μιας αναγνώστη-ριας παραμένει υποκειμενική και αξιακή. Τα στοιχεία αυτά τα αναφέρω ως

βαρύτητα που δίνει το κράτος στην πειθάρχηση του/της εκπαιδευτικού στο συλλογικό θεσμικό όργανο (το οποίο ελέγχεται ευκολότερα) και η μέριμνα του κράτους για την πειθάρχηση της ατομικής εξουσίας των εκπαιδευτικών, την οποία ερμηνεύω πως υπόρρητα αναγνωρίζει ως επικίνδυνη και δύσκολα ελεγχόμενη, οπότε επιχειρεί να προλάβει καταστάσεις.

Σε αυτήν την κατεύθυνση λειτουργεί και ολόκληρη η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού *συστήματος*. Αυτό είναι οργανωμένο βάσει του γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης *συστημάτων*, με ιδιαίτερα ιεραρχική δομή, στην οποία η εξουσία λήψης αποφάσεων συγκεντρώνεται δυσανάλογα στην κορυφή της (Πολιτική ηγεσία υπουργείου, και ιδιαιτέρως ο/η Υπουργός), ο *έλεγχος* και η *ιεραρχική επιτήρηση* της συμμόρφωσης στον *κανόνα* κινείται από τους/τις προϊσταμένους στους-ις υφιστάμενες και η όποια ανωφερής κίνηση Λόγων[167], είναι απαρεγκλίτως συμβουλευτικού χαρακτήρα. Η παρουσία των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εργαζομένων υπαλλήλων (διδακτικών και διοικητικών) στα Υπηρεσιακά Συμβούλια (βλ. παρακάτω) είναι μια εξαίρεση που δεν αλλάζει το εν λόγω συμπέρασμα, λόγω του περιορισμένου της αρμοδιότητάς τους και της ισχύος τους εν γένει.

3.1.2. Όργανα διοίκησης του εκπαιδευτικού μηχανισμού

Σε αυτήν την κατεύθυνση λειτουργούν οι επιμέρους θέσεις του *μηχανισμού*. Το κράτος, δηλαδή, έχει θεσπίσει και διοικητικά όργανα ανά την επικράτεια -σε επίπεδο νομών, τις Περιφερειακές Διευθύνσεις[168] Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης «*για τη διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των (...) σχολείων*». Αποτελούν αποκεντρωμένους διοικητικούς βραχίονες του Υπουργείου Παιδείας. Σε κάθε Διεύθυνση, από το επίπεδο των αποκεντρωμένων Διευθύνσεων μέχρι το Υπουργείο, λειτουργούσαν Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ, ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ, ΚΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ), που είχαν, πέραν των οργανωτικών ευθυνών, και πειθαρχικές αρμοδιότητες, οι οποίες, όμως, μεταφέρθηκαν στα ειδικά *πειθαρχικά* Συμβούλια, που θεσπίστηκαν βάσει του ν.

ενδεικτικά της σχέσης εξουσίας κράτους-εκπαιδευτικών και, βάσει της δυσανάλογης έγνοιας των νομοθετών-ριών, όπως αυτή διαφαίνεται από τα κείμενα, για τη στάση των εκπαιδευτικών, έναντι των υπολοίπων σημείων του Καθηκοντολογίου, όπου δεν αφιερώνεται τόσος χώρος για να αναφερθούν λεπτομερώς και σχεδόν περιπτωσιολογικά «τι δεν πρέπει να κάνουν» οι εκπαιδευτικοί.

[167] Για παράδειγμα, προτάσεις αλλαγών κανόνα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 136-156), τροποποιήσεων κ.ά. από τα μετά το 2018 ΠΕΚΕΣ.

[168] Θεσπίζονται με το άρθρο 56 του ν. 1566/1985, με περαιτέρω αποκεντρωμένα όργανα των Γραφείων Α και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία καταργήθηκαν με το άρθρο 32 του νόμου 4027/2011.

4057/2012. Το ενδιαφέρον με αυτά τα όργανα είναι πως μετείχαν και εκλεγμένοι-ες εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών[169].

Επιπλέον, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης *διοικούνται, ελέγχονται, καθοδηγούνται, εποπτεύονται*[170] από τους/τις Περιφερειακούς Διευθυντές-ριες Εκπαίδευσης[171], οι οποίοι-ες υπάγονται απευθείας στον-ην Υπουργό Παιδείας[172]. Ίδιες δικαιοδοσίες έχουν οι Περιφερειακοί-ές Διευθυντές-ριες και επί των Σχολικών Συμβούλων[173], των οποίων, όμως, οι απευθείας προϊστάμενοι είναι οι Προϊστάμενοι-ες των Τμημάτων Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης[174], οι οποίοι και συντονίζουν και ελέγχουν τους/τις Σχολικούς-ές Συμβούλους.

Προβλέπεται, λοιπόν, μια διεξοδική, αλυσιδωτή πορεία διοικητικής επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό Μηχανισμό, κατωφερούς κίνησης οδηγιών από το Υπουργείο, έως τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, μέσω μιας διοικητικής αλυσίδας οργάνων και θέσεων, εκ των οποίων κάθε προϊστάμενη θέση ελέγχει τις υφιστάμενες. Όλες οι θέσεις του *μηχανισμού* ελέγχονται βάσει των θεσμικών πλαισίων (νόμοι του κράτους, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, ειδικό Καθηκοντολόγιο, υπαλληλικός κώδικας, ΕΠΠΣ/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) και υπόκεινται (εκτός των Υπουργών/Υφυπουργών) σε πιθανό πειθαρχικό έλεγχο από προκαθορισμένα όργανα της υπηρεσίας. Αυτή η γενική διάταξη επιβεβαιώνει την πάγια ιεραρχική και γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωση του εκπαιδευτικού *μηχανισμού* (βλ. Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 136-156).

3.1.3. Σχολικοί-ές Σύμβουλοι/Συντονιστές-ριες Εκπαιδευτικού Έργου

Οι Σχολικοί-ές Σύμβουλοι είναι θέση στον *μηχανισμό* που δημιουργήθηκε με τον ν. 1304/1982 (άρθρο 1) και καταργήθηκε τον Ιούνιο 2018, με τον ν. 4547/2018 (άρθρο 17) και οι οποίοι ανελάμβαναν την επιστημονική καθοδήγηση και αξιολόγηση, στο

---

[169] ΠΔ 1/2003, άρθρα 1 έως 19.
[170] Λέξεις που επιλέχτηκαν και αναφέρονται στο Καθηκοντολόγιο Στελεχών Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 1340/τ.Β/2002)
[171] Με τον ν. 4547/2018, ορίζονται εκ νέου Περιφερειακές Διευθύνσεις Α-Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες εντάσσονται, μεταξύ άλλων, οι κατά τόπους Διευθύνσεις Α-Β/βάθμιας, οι σχολικές μονάδες και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους.
[172] Άρθρο 1, ΥΑ 105657/Δ1/2002 -Καθηκοντολόγιο Στελεχών Εκπαίδευσης
[173] Άρθρο 2, ό.π.
[174] Άρθρο 5, ό.π.

βαθμό που το επιτρέπει η νομοθεσία[175] των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, τη συνεργασία με εκείνους-ες, με τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών, τους/τις Διευθυντές-ριες των μονάδων και τις Μαθητικές Κοινότητες, για τη βελτίωση του έργου τους και τον αποτελεσματικό συντονισμό ομαλής σχολικής ζωής. Όποτε κρίνουν ότι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί χρήζουν επιμόρφωσης σε ειδικά ζητήματα για τη βελτίωση του έργου τους, εισηγείται στην Περιφερειακή Διεύθυνσης την υλοποίησή τους (άρθρ. 9). Οι Σχολικοί-ές Σύμβουλοι είχαν την ευθύνη για την παιδαγωγική και ευρύτερη ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων (άρθρο 7-8, ό.π.).

Στα πλαίσια των καθηκόντων τους, οι Σχολικοί-ές Σύμβουλοι παρακολουθούσαν την εφαρμογή των ετήσιων εκπαιδευτικών σχεδίων που συντάσσονται στην αρχή του σχολικού έτους, ελέγχουν το έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης τους και, όπου παρατηρούν προβλήματα, συνέτασσαν υπηρεσιακή έκθεση προς ενημέρωση της προϊσταμένης ιεραρχίας, ενώ προτείνουν συναφή επιμορφωτικά προγράμματα[176]. Επιπλέον, εφόσον η νομοθεσία το ορίσει, συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία θα έπρεπε να λειτουργεί μέσω θετικών κινήτρων για τους/τις εκπαιδευτικούς (παρ. 1δ, ό.π.).

Με τον ν. 4547/2018, όμως, και την αναδιάταξη των «δομών υποστήριξης της Εκπαίδευσης», καταργήθηκε η θέση των Σχολικών Συμβούλων και θεσπίστηκε η θέση των *Συντονιστών-ριών Εκπαιδευτικού Έργου*, οι οποίοι αποσκοπούσαν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της Πολιτείας και τη συμβουλευτική και υλική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους[177]. Οι Συντονιστές-ριες Εκπαιδευτικού Έργου συγκροτούσαν την ολομέλεια των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)[178], τα οποία θεσπίστηκαν[179] για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παρακολούθηση και υποστήριξη των κατά τόπους εκπαιδευτικών δομών (σχολικές μονάδες, ΚΕΣΥ, εργαστηριακά κέντρα κ.α.).

Στην αρχή κάθε σχολικού έτους, οι Συντονιστές-ριες των ΠΕΚΕΣ συνέτασσαν προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου για το έτος και, στο τέλος του έτους,

[175] Άρθρο 7-8, ΥΑ 105657/Δ1/2002 -Καθηκοντολόγιο Στελεχών Εκπαίδευσης
[176] Άρθρο 8, παρ. 1ε, Καθηκοντολόγιο στελεχών Εκπαίδευσης
[177] Άρθρο 3, ΥΑ 158733/ΓΔ4/27.9.2018
[178] Άρθρο 2, ό.π.
[179] Άρθρο 4, ν.4547/2018

απολογιστική-αναστοχαστική έκθεση για την πορεία του σε περιφερειακό επίπεδο, την οποία και υποβάλλουν στους Περιφερειακούς Διευθυντές-ριες Εκπαίδευσης, οι οποίοι και την υποβάλλουν στο ΙΕΠ και στη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Α-Β/βάθμιας του Υπουργείου[180].

Στα πλαίσια των καθηκόντων τους σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι Συντονιστές-ριες λειτουργούσαν ως όργανο αποτελεσματικής εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες τους[181], χωρίς να προβλέπεται συμμετοχή σε αξιολογική διαδικασία ή ειδική έκθεση και επιμορφωτικές παρεμβάσεις.

3.1.4. Όργανα λαϊκής συμμετοχής

Το κράτος ορίζει, επίσης, τη λειτουργία *Οργάνων λαϊκής συμμετοχής*[182] από τις οποίες διατηρούνται ακόμα (2021) οι δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές Παιδείας, οι σχολικές επιτροπές, το Σχολικό Συμβούλιο, ενώ με την ΥΑ 8440 του 2011[183], ιδρύεται το όργανο των Συμβουλίων Σχολικής Κοινότητας. Με την αυτοδιοικητική μεταρρύθμιση του 2010[184], οι περιφέρειες δεν οργανώνουν πλέον επιτροπές παιδείας με ευρεία σύνθεση πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών εκπροσώπων όπως ήταν οι νομαρχιακές επιτροπές παιδείας. Στις αρμοδιότητές τους διατηρούν μόνο την ευθύνη για επιμέρους ή έκτακτα στοιχεία σχολικής ζωής, όπως η λήψη απόφασης για τη λειτουργία ή μη των σχολικών μονάδων σε περιπτώσεις εκτάκτων καιρικών φαινομένων ή επιδημιών[185] και την έγκριση σχολικών εκδρομών.

Οι δήμοι συγκροτούν Σχολικές Επιτροπές Α-Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν αρμοδιότητα της διαχείρισης των κονδυλίων για τις σχολικές μονάδες, τη συντήρηση και ανέγερση σχολικών κτιρίων. Στις Σχολικές Επιτροπές των Δήμων μετέχουν τουλάχιστον πέντε (αναλόγως του αριθμού μονάδων του δήμου) Διευθυντές-ριες σχολικών μονάδων Δημοτικών Σχολείων και τουλάχιστον ένας/μια προϊστάμενος-η Νηπιαγωγείου, τουλάχιστον πέντε Διευθυντές-ριες μονάδων Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, ένας/μια εκπρόσωπος των γονέων, ένας/μια εκπρόσωπος των Μαθητικών Κοινοτήτων,

---

[180] Άρθρο 2, ΥΑ 158733/ΓΔ4/27.9.2018
[181] Άρθρο 3, παρ. 3ε, ΦΕΚ 4299/τ.Β/27.9.2018
[182] ν. 1566/1985, κεφ. ΙΔ
[183] ΦΕΚ 318/τ.Β/2011
[184] ν. 3852/2010, «πρόγραμμα Καλλικράτης»
[185] Κεφ. Η', άρθρο 186

ενώ όταν συζητείται ζήτημα μεμονωμένης σχολικής μονάδας, καλείται και έχει δικαίωμα ψήφου και ο/η Διευθυντής-ρια εκείνης της σχολικής μονάδας. Σε κοινότητες όπου λειτουργεί μόνο ένα σχολείο, τα ζητήματα της Σχολικής Επιτροπής τα αναλαμβάνει η κοινοτική Επιτροπή Παιδείας. Στις περιπτώσεις που λειτουργούν πάνω από μία σχολική μονάδα στο δήμο ή κοινότητα, ορίζεται ένα Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας για κάθε σχολική μονάδα, το οποίο έχει ως ρόλο να ενημερώνει τη Σχολική Επιτροπή για τις ειδικές συνθήκες και ανάγκες της σχολικής μονάδας τους. Το Συμβούλιο απαρτίζεται από τον/την Διευθυντή-ρια, τουλάχιστον ένα μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών, έναν/μια εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων[186], ένα μέλος των Μαθητικών Κοινοτήτων. Πρόκειται για ένα όργανο ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας[187].

Το Σχολικό Συμβούλιο[188] δεν αποτελεί όργανο αποφάσεων, μα πεδίο ενημέρωσης και σύνδεσης της σχολικής μονάδας με επιμέρους εξωσχολικούς παράγοντες, όπως ο Σύλλογος Γονέων και η τοπική αυτοδιοίκηση[189]. Στο Σχολικό Συμβούλιο παίρνουν μέρος ο/η Διευθυντής-ρια, ο/η οποίος-α και προεδρεύει των συνεδριάσεων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και έναν/μια εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης. Στα Συμβούλια της Β/βάθμιας, μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των Μαθητικών Κοινοτήτων, οι οποίοι-ες ορίζονται από τις κοινότητες.

3.2. Ενδοσχολικοί παράγοντες εξουσίας

3.2.1. Διευθυντής-ρια

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, το «αποτύπωμα» της ιεραρχικής διοίκησης-οργάνωσης αποτυπώνεται καλύτερα με τον θεσμό του/της Διευθυντή-ριας/Υποδιευθυντή-ριας. Αυτό, διότι ο νόμος του κράτους ορίζει[190] τον ελεγκτικό χαρακτήρα για την τήρηση των θεσμικών όρων λειτουργίας του σχολικού *μηχανισμού*[191],

---

[186] Βάσει του νόμου 1566/1985, άρθρο 53, ορίζει το κράτος τη δυνατότητα σύστασης συλλόγων γονέων με εκλεγμένους εκπροσώπους και Διοικητικό Συμβούλιο.
[187] Άρθρο 94, ν. 3852/2010· ΥΑ 1940/ΦΕΚ 310/τ.Β/2.2.2018
[188] Άρθρο 51, ν. 1566/1985
[189] παρ. 3: *Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μα-θητών και του σχολικού περιβάλλοντος.*
[190] Άρθρα 27-34, Καθηκοντολόγιο στελεχών Εκπαίδευσης
[191] Ενδεικτικό του ελεγκτικού ρόλου που μπορεί να επιφυλάξει το κράτος για τους/τις Διευθυντές-ριες είναι το περιστατικό της εγκυκλίου της 11.10.2011 (αρ. πρωτ. 116225/Γ2), με αφορμή καταστροφών που προκύπταν σε κατειλημμένες σχολικές μονάδες. Εκδόθηκε εγκύκλιος του Υπουργείου, απευθυνόμενη

μέχρι και η δυνητική συμμετοχή τους -στο βαθμό που το ορίσει ο νόμος- στην αξιολόγηση των συναδέρφων-ισσών τους εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Παράλληλα, έχουν τον πρώτο λόγο, εκπροσωπούν, οργανώνουν και συντονίζουν τη σχολική μονάδα, μα δεν έχουν εξουσία λήψης αποφάσεων για τη σχολική μονάδα. Οι Υποδιευθυντές-ριες έχουν ρόλο υποστηρικτικό στον/-η Διευθυντή-ρια. Ο Διευθυντής-ρια προεδρεύει των συνεδριάσεων και τις συγκαλεί υποχρεωτικά στην αρχή και τέλος κάθε τριμήνου/τετραμήνου -και έκτακτα όποτε κρίνει πως οι ενδοσχολικές συνθήκες το απαιτούν, ή το ζητήσει εγγράφως για ρητά ζητήματα το 1/3 των μελών του. Διευθυντής-ρια και Υποδιευθυντής-ρια ελέγχονται από τους/τις ιεραρχικά προϊσταμένους-ές τους.

3.2.2. Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών

Ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών αποτελεί το όργανο λήψης αποφάσεων της σχολικής μονάδας, εντός των πλαισίων που ορίζει η νομοθεσία[192]. Ο Σύλλογος απαρτίζεται τους/τις διδάσκοντες-ουσες της μονάδας (ανεξαρτήτως εργασιακού καθεστώτος τους), τον/την Διευθυντή-ρια και τυχόν Υποδιευθυντές-ριες.

Αρμοδιότητα των Συλλόγων Διδασκόντων-ουσών είναι η εύρεση τρόπων «*για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, (...) την ομαλή εφαρμογή του ωρολόγιου και αναλυτικού προγράμματος*»[193] και η βέλτιστη οργάνωση της σχολικής ζωής, η προστασία της υγείας/υγιεινής και ασφάλειας των μαθητών-ριών και της καθαριότητας των χώρων. Επίσης, εξουσιοδοτούνται να ιεραρχούν σχολικές ανάγκες και να επιδιώκουν την επίλυσή τους, καθώς και να αναζητούν τη συνεργασία με κοινωνικούς φορείς (παρ. 3, ό.π.). Για τη Β/βάθμια Εκπαίδευση, το κράτος ορίζει[194] πως ο Σύλλογος έχει

κυρίως στους-ις Διευθυντές-ριες, *υπενθυμίζοντάς* (ακριβής διατύπωση) τους την ευθύνη τους απέναντι στο νόμο και *παραινώντας* (ακριβής διατύπωση) για την τήρησή τους, βάσει σειράς άρθρων, από τον νόμο 1566/1985 («είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου», άρθρο 11), το Καθηκοντολόγιο («τηρεί τον νόμο») μέχρι τον Ποινικό Κώδικα (άρ. 259, «η παράβαση καθήκοντος είναι ποινικό αδίκημα»), ενώ εμμέσως τους καθιστά υπευθύνους και για χρηματικές αποζημιώσεις προς το Δημόσιο, λόγω τυχόν κλοπών και καταστροφών σχολικού υλικού ή ακόμα και τις μισθολογικές υπερωρίες των εκπαιδευτικών, σε περίπτωση που χρειαστούν. Οι εκπαιδευτικοί ορίζονταν υπεύθυνοι βάσει (κατά την εγκύκλιο) του άρθρου 11 του ν. 1566/1985, «που ορίζεται ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι υπεύθυνος για την τήρηση του… Ωρολόγιου Προγράμματος» (Πλήρης εγκύκλιος αρ. πρωτ.: 116225/Γ2/11-10-2011/ΥΠΔΒΜΘ, Θέμα: «Υπενθύμιση αρμοδιοτήτων στελεχών Εκπαίδευσης», αναδημοσιευμένη εδώ: https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/1541-armodiothtes-stelexh-ekpaidevshs-katalhpseis-sta-sxoleia Πρόσβαση: 2.8.2020)

[192] Άρθρο 37, παρ. 1, Καθηκοντολόγιο στελεχών Εκπαίδευσης

[193] Άρθρο 11, παρ. 3, κεφ. Στ, ν. 1566/1985

[194] Άρθρο 39, κεφ. Β, Καθηκοντολόγιο στελεχών Εκπαίδευσης

δικαιοδοσία και να επιβάλλει ποινές και να ορίζει χαρακτηρισμούς διαγωγής φοίτησης των μαθητών-ριών (βλ. κεφ. 2.1.3).

Επίσης, για τη Β/βάθμια Εκπαίδευση προβλέπεται[195], πέρα από τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών, και το Συμβούλιο Τμήματος, ένα όργανο που απαρτίζεται από τους/τις διδάσκοντες ενός Τμήματος και το οποίο συνεδριάζει μόνο εκτάκτως, όταν προκύπτει κάποιο ζήτημα με τη φοίτηση των μαθητών-ριών του. Ο νόμος επιτρέπει -μα δεν επιβάλλει- τη συμμετοχή μελών του προεδρείου της Μαθητικής Κοινότητας του εν λόγω τμήματος. Το Συμβούλιο συνεδριάζει έπειτα από απόφαση του/της προέδρου ή αίτηση δύο Διδασκόντων-ουσών ή ενός/μιας μαθήτριας για λόγο που αφορά όλο το τμήμα και που χαρακτηρίζεται «σοβαρός», ο οποίος, ωστόσο, δεν προσδιορίζεται. Δεν έχει αρμοδιότητα να λαμβάνει αποφάσεις, παρά μόνο να εισηγείται στο Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών.

3.2.3. Εκπαιδευτικοί

Όπως αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας Εκπαίδευσης είναι υπάλληλοι και δεσμεύονται σε εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, του ΕΠΠΣ/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, των κρατικά εγκεκριμένων εγχειριδίων, υπακοή στις εντολές της ιεραρχίας και βρίσκονται Ελεγχόμενοι-ες και *επιτηρούμενοι-ες* από ένα πυκνό δίκτυο θέσεων και οργάνων που στόχο έχουν (και) να παρακολουθούν την συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στον Λόγο και την κυβερνολογική του κυρίαρχου εκπαιδευτικού *συστήματος*.

Ο νόμος για την οργάνωση και λειτουργία της Εκπαίδευσης[196] ορίζει την εξουσία που έχουν επί των μαθητών-ριών: Καθορίζουν τη διδασκαλία, ελέγχουν, επιτηρούν, αξιολογούν, τιμωρούν, επιβραβεύουν τους/τις μαθητές-ριες, καθώς και να «σέβονται την προσωπικότητα» των παιδιών (παρ. 4), λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητές τους όταν προγραμματίζουν τη διδασκαλία (παρ. 3) και μεριμνούν για την καθαριότητα των παιδιών και των χώρων. Παράλληλα, το κράτος επιβεβαιώνει σε τρία σημεία της σχετικής νομοθεσίας[197] τον περιορισμό της εξουσίας τους: Υποχρεούνται να τηρούν τις οδηγίες των διοικητικά προϊσταμένων τους (παρ. 7), τα Προγράμματα Σπουδών (παρ. 1) και τις οδηγίες του ΠΙ και του Υπουργείου Παιδείας (παρ. 2).

---

[195] Άρθρο 39, κεφ. Στ, ό.π.
[196] Α/βάθμια: ΠΔ 79/2018, άρ. 14 και Β/βάθμια: ΥΑ 10645/ΓΔ4/23.1.2018, άρ. 31-32
[197] Άρ. 36, ΥΑ 105657/Δ1

Σε σχέση με τη διδακτική τους, συνήθης εντύπωση από την κυρίαρχη διδακτική πρακτική στα ελληνικά σχολεία είναι η δασκαλοκεντρική οργάνωση της διδασκαλίας (ακόμα κι αν άλλαξε η μορφή της, εισάγοντας μορφές κατευθυνόμενου διαλόγου με τους/τις μαθητές-ριες), η αίτηση δικαιώματος ομιλίας από τους μαθητές-ριες προς τον/την διδάσκοντα-ουσα και η απαγόρευση συνομιλίας μεταξύ των μαθητών-ριών, εκτός αν συντονιζόταν από τον/την εκπαιδευτικό (βλ. και Γερμανός, 2006: 307-328).

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται από το ΕΠΠΣ/ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ να προβαίνουν σε κριτικό διάλογο με τους/τις μαθητές-ριες επί των διδακτικών ενοτήτων, προκειμένου να ασκούνται οι μαθητές-ριες σε κριτικές δεξιότητες, οι οποίες εξ ορισμού τους/τις ενδυναμώνουν. Αναλόγως της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθούν (δασκαλοκεντρικός διάλογος, μονόλογος, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κ.ο.κ.), κυμαίνεται και η ένταση της *κυριαρχίας* των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία. Όπως, όμως, σχολιάζει ο Πεχτελίδης (2011: 104), η ένταση τροποποιεί το βίωμα των μαθητών, όχι όμως την ουσία της διδακτικής σχέσης. Όσο ελαστικός-ή και φιλικός-ή κι αν είναι ένας/μια εκπαιδευτικός, όσα κοινά ενδιαφέροντα κι αν μοιράζεται με τους/τις μαθητές-ριες, η ουσία παραμένει πως εκείνος-η επιτελεί ετεροκαθορισμένο έργο στη σκέψη και τη δράση των μαθητών-ριών, για το οποίο δεν συναίνεσαν.

Σε αυτό το πλαίσιο, και δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν υπεύθυνοι-ες της διδασκαλίας, στην πράξη εκείνοι-ες ελέγχουν την κατανομή του χώρου, του χρόνου και της δραστηριότητας των μαθητών-ριών. Επιλογές διδακτικών πρακτικών από τους/τις διδάσκοντες-ουσες, όπως ο κεντρικός συντονισμός του διαλόγου και ανάθεση αρμοδιοτήτων από εκείνους-ες· ο τύπος των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία[198], ο γλωσσικός κώδικας[199] και η κοινωνιόλεκτος[200] που χρησιμοποιούν, είναι παράγοντες που

[198] Ανοιχτές ή κλειστές, μοναδικής ή πολλαπλών απαντήσεων κ.λπ.

[199] Η έννοια των επεξεργασμένων γλωσσικών κωδίκων είναι του Bernstein και αναφέρεται στις εκφραστικά και συντακτικά συνθετότερες εκδοχές γλωσσικών εκφορών που χρησιμοποιούν κατά βάσει τα ιεραρχικώς ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Bernstein, 1989: 161-172).

[200] Η ιδέα αναφέρεται στον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας και ορίζει την ανισότητα των γλωσσικών κωδίκων βάσει της θέσης των φορέων τους (ομιλητών-ριών) στην κοινωνική ιεραρχία. Αυτή η ανισότητα λαμβάνει αφορμή από τις εκάστοτε κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και παίρνει ποικίλες μορφές, μεταξύ των οποίων συνήθεις στις δυτικές, αστικές κοινωνίες, είναι οι ταξικές, οι τοπικές κι οι εθνοτικές (Πατερέκα, 1986: 30-37· Φραγκουδάκη, 2003·1987).

ασκούν συμβολική βία[201] στους μαθητές-ριες και διαμορφώνουν σχέσεις των μαθητών-ριών με την *εξουσία/γνώση*, με τους/τις εκπαιδευτικούς και, εντέλει, με τους/τις εαυτούς τους[202].

Ένα επιπλέον στοιχείο που επηρεάζει την σχέση εξουσίας εκπαιδευτικών-μαθητών/-ριών είναι η αντίληψη που ταυτίζει την παιδική ηλικία με την ανωριμότητα και η οποία βασίζεται σε αυτήν την αντίληψη για να νομιμοποιήσει την στέρηση σεβασμού από τα παιδιά και τον υποβιβασμό της αξιοπρέπειάς τους. Αυτό το φαινόμενο διάκρισης και *κυριαρχίας* ενηλίκων επί των ανηλίκων ονομάζεται *ενηλικισμός*[203] (adultism) (Bettencourt, 2018: 6-7· Μικρός Ντουνιάς (Παιδαγωγική Ομάδα), 2019).

Κατά την φουκωική ανάλυση, όμως, οι θεσμοί είναι απολήξεις σχέσεων εξουσίας σύνθετων ατομικών και συλλογικών υποκειμένων, φορέων και Λόγων, ταυτοτήτων που συνυπάρχουν, αλληλεπικαλύπτονται, αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοσυγκρούονται. Σε αυτό το σημείο βρίσκεται και η δυνατότητα *αντιστάσεων των εκπαιδευτικών*, καθώς ο/η ίδιος-α ο/η εκπαιδευτικός είναι υποκείμενο εξουσίας, άρα φορέας υποκειμενικότητας και προσωπικών Λόγων. Το εννοιολογικό σύμπαν στη σκέψη τους, συσπειρώνει έναν πυρήνα ιδεών, την *προσωπική θεωρία* τους (Πασιάς κ.ά., 2015: 512-514) και την *επαγγελματική ταυτότητά* τους, την οποία διαμορφώνουν μέσα στο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας (βλ. Φρυδάκη, 2015: 103-106·239-279).

Η έννοια της *επιμέλειας του εαυτού* (care of the self), που ο Foucault πρότεινε ως πρακτική αντίστασης σε ένα στρατηγικά κανονικοποιητικό πλαίσιο *κυριαρχίας πειθαρχικών συστημάτων*, σχετίζεται πλήρως με τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να αρνηθούν τη συμμόρφωση και να ψάξουν για «ρωγμές» ή να επινοήσουν πρακτικές αντίστασης στην επαγγελματική δράση τους, επιμένοντας να προσπαθούν να μην χάνουν τους εαυτούς τους υπό την πίεση του Λόγου του *πειθαρχικού συστήματος* εξουσίας που υπηρετούν (Ball & Olmedo, 2013: 87-92).

---

[201] *Συμβολική βία* προκύπτει όταν υποκείμενα κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας καθορίζουν αυθαίρετους ή ιδιοτελείς όρους στην κοινωνική ή/και προσωπική ζωή μη κυρίαρχων υποκειμένων (Bourdieu, 2015: 30· Βλ. και Bernstein, 1989: 85-86).

[202] Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αποτύπωσε αυτές τις καταστάσεις άρρητων παιδαγωγικών πρακτικών (ταξικής) *κυριαρχίας* στους όρους του κρυφού (αφανούς) προγράμματος σπουδών ή Παραπρογράμματος (Μαρμαρινός, 2000: 84-118) και της Ορατής και Αόρατης Παιδαγωγικής, του Bernstein (Bernstein, 1989: 122-146).

[203] Ο όρος συναντάται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ως adultism (βλ. Bettencourt, 2018), και για την ελληνική μετάφρασή του υιοθετώ την μετάφρασή του από την Παιδαγωγική Ομάδα του «Μικρού Ντουνιά» (2019).

Κάτι τέτοιο, σε σχέση με τη διδασκόμενη *εξουσία/γνώση*, ξεκινά έναν διάλογο μεταξύ συνταγματολόγων για τα περιθώρια ελευθερίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης να παρεμβαίνουν στην *εξουσία/γνώση* της διδακτέας ύλης με διαφορετικές επιστημονικές ερμηνείες της. Όπως αναπτύσσει ο Μαντζούφας (1999: 45-56), μια άποψη είναι ότι, δεδομένης της υπαλληλικής σχέσης, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν περιθώρια πρωτοβουλίας, παρά μόνο στην επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας. Άλλοι, στηρίζονται στην αναφορά του άρθρου 1 του άρθρου 15 του Συντάγματος, που αναγνωρίζει «ελευθερία στη διδασκαλία», για υποστηρίξουν πως σε αυτήν την πρόβλεψη εντάσσεται και η διδασκαλία εναλλακτικών επιστημονικών προσεγγίσεων. Μια τέτοια ερμηνεία μπορεί να στηριχθεί στην παράγραφο 23 του Καθηκοντολογίου των εκπαιδευτικών, όπου το κράτος ορίζει ως καθήκον τους όχι μόνο τη θεσμική επιμόρφωση στις εξελίξεις του αντικειμένου τους, μα και την αυτομόρφωση, στον προσωπικό χρόνο.

3.2.4. Μαθητές-ριες

Στη σχέση τους με τους ενδοσχολικούς παράγοντες εξουσίας (διδάσκοντες-ουσες, Διευθυντής-ρια, Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών), οι μαθητές-ριες βρίσκονται, θεσμικά, σε θέση εξάρτησης από αυτούς. Το μοναδικό μέσο πρόσβασης της μαθητικής εξουσίας στην οργάνωσης του *συστήματος* είναι οι Μαθητικές Κοινότητες. Αυτές, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, είναι ένας θεσμός που μοιάζει να ενδυναμώνει μα και που συγχρόνως κανονικοποιεί τους/τις μαθητές-ριες, Περιφράσσοντας την εξουσία τους σε «παραγωγικούς» δρόμους, χωρίς εξουσία στη *συστημική* λήψη αποφάσεων. Έτσι, συχνά ο μοναδικός δρόμος επίδρασης στις αποφάσεις μοιάζει να είναι εκείνος των, κατά Foucault, *αγώνων* (games), των αντιστάσεων.

Η πιο εμφατική μορφή τέτοιων μαθητικών Αγώνων εξουσίας είναι, στα ελληνικά δεδομένα, οι *μαθητικές καταλήψεις*. Συμβαίνει, δηλαδή, οι Μαθητικές Κοινότητες να προβαίνουν, έπειτα από απόφαση Γενικής Συνέλευσης, σε κατάληψη της σχολικής μονάδας τους, προκειμένου να ασκήσουν πίεση στους ενδοσχολικούς ή εξωσχολικούς παράγοντες εξουσίας, για να ικανοποιηθούν αιτήματά τους. Στη βάση της, αυτή η πρακτική προϋποθέτει την βίαιη επιβολή της επί των Κυριάρχων της σχολικής εξουσίας (Διευθυντές-ριες, Σύλλογος διδασκόντων), μα και της κρατικής εξουσίας (καθώς τα σχολεία αποτελούν δημόσιους χώρους, η παρεμπόδιση χρήσης των οποίων αποτελεί

αδίκημα). Συνήθως, όμως, η βία αποφεύγεται, καθώς η ενδοσχολική εξουσία δεν αντιστέκεται, η καταστολή συνήθως δεν επιλέγεται από τα κρατικά όργανα και επιδιώκεται είτε η εκτόνωση των κινητοποιήσεων, είτε η συνεννόηση με τις Μαθητικές Κοινότητες[204] (Γκότοβος, 1996: 184-191).

Η μορφή και η επιλογή πραγματοποίησης των μαθητικών Αγώνων εξαρτάται από τη *λογική*[205] που τα μαθητικά υποκείμενα θα υιοθετήσουν εντός των εκάστοτε κοινωνικών καταστάσεων και από τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα θα τις ερμηνεύσουν. Καθώς, όμως, η μαθητική εξουσία συνήθως κινείται, όπως σημειώνει κι ο Πεχτελίδης (2011: 75-84), ως αντίσταση στην κανονικοποιητική *τεχνολογία* του *πειθαρχικού σχολείου* και ως αναζήτηση της αυτονομίας τους, αξίζει οι μαθητικές αντιστάσεις να μελετηθούν σε σχέση με τις *πειθαρχικές* τεχνολογίες κανονικοποίησης εντός της σχολικής ζωής.

Σε σχέση με τις **μαθητικές αντιστάσεις**, το κοινό χαρακτηριστικό που διέπει όλες τις εκφάνσεις τους είναι ότι, στην πλειονότητά τους, αποτελούν κινήσεις επιβίωσης εντός του *πειθαρχικού* πλαισίου που έχει στηθεί για αυτούς-ές, χωρίς περαιτέρω αξίωση Λόγου. Η πλειονότητα των μαθητών-ριών δείχνουν να επιδιώκουν τη διαμόρφωση/ανακάλυψη «ρωγμών» του *συστήματος* και των ενδοσχολικών σχέσεων εξουσίας, οι οποίες ελπίζουν ότι θα τους διασφαλίσουν *άμβλυνση* του ελέγχου και της *τιμωρίας* από εκπαιδευτικούς και από γονείς, ώστε να ασχολούνται με όσα ορίζουν οι ίδιοι-ες ως ενδιαφέροντα. Ωστόσο, η ανοιχτή αψήφηση και σύγκρουση με την *πειθαρχική τεχνολογία* συνεπάγεται μεγαλύτερη ένταση καταστολής και αποφεύγεται συνήθως από

[204] Σε χαρακτηριστική εξαίρεση καταστολής κατέφυγε η κυβέρνηση Σημίτη, στις γενικευμένες και μαχητικές μαθητικές καταλήψεις του 1999 εναντίον της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης επί υπουργίας Γ. Αρσένη, οπότε και εξέδωσε Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου (*Ομαλή λειτουργία σχολείων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Ε*κπαίδευσης, 4.12.1999), η οποία κυρώθηκε ως νόμος το 2000 (ν. 2811/2000) με την οποία οριζόταν όχι μόνο η αυτεπάγγελτη δίωξη όσων (άρα και μαθητών-ριών) συλλαμβάνονταν να καταλαμβάνουν τους σχολικούς χώρους (και Α/βάθμιας, λοιπόν;), μα οριζόταν ταυτόχρονα (από την Εκτελεστική εξουσία της Πολιτείας!) και η ποινή, η οποία θα ήταν φυλάκισης (!), και μάλιστα οριζόταν ως ελάχιστη η εξάμηνη κάθειρξη. Ο νόμος, μάλιστα, έμεινε σε ισχύ μέχρι το 2016, οπότε και καταργήθηκε επί υπουργίας Ν. Φίλη, με τον ν. 4386. Άλλη τακτική ακολούθησε το Υπουργείο Παιδείας επί καταλήψεων του 2011, ασκώντας πίεση στους Διευθυντές-ριες (κυρίως) κατειλημμένων σχολικών κτιρίων, με τη εγκύκλιο που αναφέρθηκε στην υποενότητα των Διευθυντών-ριών.

[205] Βλ. εδώ, κεφ. 1.5.

τα παιδιά, που επιδιώκουν πρωτίστως, στη Β/βάθμια Εκπαίδευση, την «επιβίωση» ως την αποφοίτηση (Πεχτελίδης, 2011: 146-152). Αναλυτικότερα[206]:

Ως προς την *κατανομή του χώρου*, οι μαθητές-ριες «απαντούν» στην *περίφραξη* και στον *διατετραγωνισμό* με μελετημένες τακτικές απόσπασης νομιμοποίησης για την κατ' εξαίρεση διεύρυνση της δυνατότητας κίνησης εκτός Περίφραξης. Για παράδειγμα, μαθητές-ριες ζητάνε να εξασφαλίσουν άδεια από τον/την αρμόδιο-α εκπαιδευτικό να πάνε στην τουαλέτα (γνωρίζοντας ότι δεν είναι σε θέση να ελεγχθεί η ειλικρίνεια του αιτήματός τους) ή για να πιούν νερό. Επίσης, εξουσιοδοτημένοι-ες επιμελητές-ριες για την ύπαρξη κιμωλιών στον πίνακα ή την καθαριότητα του σφουγγαριού του πίνακα, εξασφαλίζουν άδεια για να πάνε να επιτελέσουν τα καθήκοντά τους, και το πραγματοποιούν με χαρακτηριστική βραδύτητα (παρατηρείται να εξαφανίζουν ή καταστρέφουν τις διαθέσιμες κιμωλίες από τον πίνακα εγκαίρως, προκειμένου να διασφαλίσουν την έγκριση της εξόδου τους από την αίθουσα). Αυτές οι αντιστάσεις είναι της αμφισβητητικής λογικής (βλ. κεφ. 1/Αντίσταση). Ωστόσο, σπανιότερα, παραβιάζουν την *περίφραξη* με αντικανονική έξοδο από τη σχολική αίθουσα ή τον σχολικό χώρο («κοπάνα»). Μια τέτοια κίνηση είναι αντίσταση της λογικής της αψήφησης (βλ. κεφ. 1, ό.π.).

Ως μορφή αντίστασης ερμηνεύεται και το συνήθως ανώνυμο γράψιμο πάνω στους τοίχους (λέξεων, φράσεων, μηνυμάτων, συνθημάτων, ιδεών, στίχων από καλλιτεχνικά έργα, προσβολών, λέξεων που συχνά θεωρούνται βωμολοχίες, σκίτσων, διαφόρων μορφών γκράφιτι κ.ά.).

Στον *διατετραγωνισμό* εντός της σχολικής αίθουσας, δηλαδή τον περιορισμό της κίνησης σε αυστηρά περιορισμένο και ετεροκαθορισμένο σημείο της αίθουσας που οριοθετείται με μια καρέκλα σε θρανία, μαθητές-ριες αναστατώνουν την διάταξη αλλάζοντας θέσεις, ισορροπώντας τις καρέκλες στα πίσω πόδια τους, κινούμενοι-ες «καταδρομικά» σε σημεία της τάξης απ' όπου θέλουν κάτι, όταν νομίσουν πως ο/η διδάσκων-ουσα (το *Βλέμμα*) δεν τους βλέπει κ.ά.

Επίσης, αντίστοιχα με τους τοίχους, μαθητές-ριες γράφουν και στα θρανία τους ή στις πλάτες των μπροστινών τους καθισμάτων, ως εγχείρημα αμφισβήτησης του

[206] Αντλώ παραδείγματα από τις μελέτες των Allen (2013), Γερμανού (2006: 315-328), Willis (1981), Πεχτελίδη (2011· 2004), Schultz (2009), Fortune (2011) και την προσωπική μου εμπειρία ως μαθητή.

κυρίαρχου αφηγήματος περί σχολείου, αλλά και οικειοποίησης των «τοίχων» περιορισμού τους και της έκφρασης της υποκειμενικότητάς τους (στίχοι, κείμενα, συνθήματα, προσβλητικά ή αγαπητικά μηνύματα κ.ά.). Οι ίδιες πρακτικές, ασφαλώς, αποτελούν και αντιστάσεις στον *πειθαρχικό έλεγχο* της δραστηριότητας στον χρόνο διδασκαλίας, με επέκταση σε πρακτικές δημιουργικής αυτοαπασχόλησης, με αυτοσχέδια παιχνίδια (ζωγραφισμένη πινακίδα σκακιού, υποτυπώδες γήπεδο για ποδοσφαιράκι, «κρεμάλα», τρίλιζα, «sos», «ναυμαχία»), καλλιτεχνικές δοκιμές (σκίτσο, ζωγραφική, χαρακτική στα θρανία και τα σχολικά εγχειρίδια, παραγωγή ρυθμικών ήχων σαν σε ντραμς, ποιητικές δοκιμές κ.ά.), ακόμα και μικρο-«βανδαλισμών» (διόρυξη τρυπών και «τούνελ» στο εσωτερικό των θρανίων) κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

Ως αντίσταση στην απαγόρευση των *«μη παραγωγικών» συνομιλιών* κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές-ριες διαμορφώνουν διαύλους κρυφής επικοινωνίας, σιωπηρές συνεννοήσεις μεταξύ τους με άφωνη χειλική επικοινωνία, χειρονομίες, γραπτά μηνύματα που ακολουθούν «υπόγειες διαδρομές» με καλυμμένη από «το *βλέμμα*» μεταφορά τους από χέρι σε χέρι προς τον/την παραλήπτη-ρια, ενίοτε και κρυμμένα σε «εγκεκριμένα» σχολικά αντικείμενα (π.χ., κασετίνες, στυλό).

Σε παρόμοιες τεχνικές μπορεί να ενταχθεί η Κυριαρχική επιμονή της απουσίας «μη παραγωγικών» θορύβων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, ο θόρυβος μπορεί να αποτελέσει αμφισβητική αντίσταση εκ μέρους μαθητών, οι οποίοι-ες ενδέχεται να παράγουν θορύβους (δυνατά γέλια, χτύποι στο θρανίο, αχρείαστα δυνατοί θόρυβοι στα πλαίσια απαραίτητων λειτουργιών του μαθητικού ρόλου, όπως το άνοιγμα και κλείσιμο της σχολικής τσάντας για να βγάλουν σχολικά «εργαλεία» -βιβλία, τετράδια- και να εναποθέσουν με αχρείαστη δύναμη στο θρανίο κ.ά.) χωρίς δημιουργικό κίνητρο, μα αποκλειστικά για να αψηφήσουν συμβολικά την *κυριαρχία* των εκπαιδευτικών.

Παρεμφερής πρακτική αντίστασης στον χρόνο είναι η στρατηγική δολιοφθορά του διδακτικού προγραμματισμού των εκπαιδευτικών, με συγκαλυμμένες πρακτικές όπως η υπερφόρτωση του/της διδάσκοντος-ουσας με απορίες, όπου αυτές δεν είναι ειλικρινείς, προκειμένου να κερδηθεί έστω λίγος χρόνος μεγαλύτερης ελευθερίας στη δραστηριότητα των υπολοίπων.

Εκεί όπου ίσως συγκλίνουν πολλές πρακτικές αντίστασης των μαθητών-ριών είναι στην *ιεραρχική επιτήρησή* τους. Η αντίσταση στην *επιτήρηση* εκφράζεται με την αναζήτηση «τυφλών σημείων» στο σχολικό χώρο για απόλαυση χρόνου χωρίς την πίεση του ιεραρχικού ελέγχου ή για ατιμώρητη επιτέλεση αντικανονικών συμπεριφορών (π.χ., κάπνισμα, αντιγραφές ασκήσεων κ.ά.), ακόμα και για ανοιχτά ανατρεπτική οργάνωση Λόγου. Σε αυτό το πλαίσιο είναι που αναδεικνύονται οι τουαλέτες ως διαχρονικά[207] σημεία διαφυγής από το *Βλέμμα* και που εξηγεί το δυσανάλογα συχνό, σε σύγκριση με τους ανοιχτούς χώρους, γράψιμο στους τοίχους τους. Παρομοίως, στην περιορισμένης έκτασης σχολική αίθουσα, τα πίσω θρανία της παραδοσιακής διάταξης των θρανίων λειτουργούν ως σημεία περιορισμένης πρόσβασης του *Βλέμματος*, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά κινούνται κυρίως γύρω από τον πίνακα και την έδρα τους (Καψάλης & Νημά, 2008: 251-256), ειδικά κατά τις δασκαλοκεντρικές διδακτικές μεθοδολογίες.

Η Allen (2013: 47) σημειώνει επίσης, ως κοινή συνισταμένη πολλών πρακτικών αντίστασης, το να αντιστρέφουν τεχνικές *πειθάρχησης* προς αυτούς-ες που τις εφαρμόζουν. Έτσι, στην τεχνική της *ιεραρχικής επιτήρησης* (surveillance) παρατηρείται οι *επιτηρούμενοι-ες* μαθητές-ριες να ασκούν τη δική τους αντίστροφη *επιτήρηση* επί των *επιτηρητών-ριών*, αυτού που η Allen αναφέρει ως *υποτήρηση* (sousveillance).

Στην *εξέταση* του βαθμού εσωτερίκευσης της *εξουσίας/γνώσης* αναπτύσσονται χαρακτηριστικές τεχνικές αντίστασης, με την ατομική αντιγραφή από διπλανούς-ές, λαθραία ανοιχτά βιβλία ή ειδικά διαμορφωμένα κείμενα *εξουσίας/γνώσης* που διαφεύγουν του *Βλέμματος* («σκονάκια») ή αλληλέγγυο μοίρασμα απαντήσεων από γνώστες-ριες απαντήσεων σε αγνοούντες-ούσες.

Μορφή μαθητικής αντίστασης στην εξέταση της παρουσίας των μαθητών στο σχολείο είναι και η ψευδής αιτιολόγηση των απουσιών μαθητών-ριών με τη συνέργεια γονέων και γιατρών.

---

[207] Βλ. το επίσημο («εκδοθέν κατά το υπ' αριθμ. 2000 (24 Ιουλίου 1841) Βασιλικόν Διάταγμα, Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων εν Ελλάδι», αναγράφεται στο εσώφυλλο της Β' έκδοσης, 1850) *Εγχειρίδιον ή Οδηγόν της Αλληλοδιδακτικής μεθόδου,* του Ι. Κοκκώνη, του 1850, όπου επισημαίνει (παρ. 1) η ανάγκη οι τουαλέτες να μην είναι τόσο απομακρυσμένες που να μην είναι δυνατή η επιτήρησή τους από το βάθρο του εκπαιδευτικού ή ο εντοπισμός, κατά την παρακολούθηση των τουαλετών «από μέρος απόκρυφον», τυχόν αντικανονικών συμπεριφορών, «φθοροποιαί και των ηθών και της υγείας των μαθητών». Για αυτόν τον λόγο, ορίζει πως κι οι πόρτες των τουαλετών θα πρέπει να έχουν άνοιγμα στο κάτω μέρος τους και στο πάνω μέρος τους, προκειμένου να είναι εφικτή η παρακολούθηση, χωρίς να διαταράσσεται (πολύ) η ιδιωτικότητα της τουαλέτας (Κοκκώνης, 1850: 4).

Στην *τιμωρητική τεχνική*, μαθητική αντίσταση μπορεί να εκφραστεί σε *συστημικό* επίπεδο, με την ενδυναμωτικά κατοχυρωμένη παρουσία των εκπροσώπων της Μαθητικής Κοινότητας στη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών που θα συζητήσει την επιβολή ποινής σε παραπεφθέντες-είσες μαθητές-ριες. Η ενδεχόμενη αντίσταση, όμως, παραμένει σε επίπεδο λόγου, καθώς δεν έχουν δικαίωμα ψήφου.

Αναφορικά με τον *Λόγο* της Εκπαίδευσης, όπως αυτός επιδιώκεται μέσα από την *πειθαρχική τεχνολογία* (βλ. κεφ. 2.2.1), η μαθητική αντίσταση μπορεί να εκφραστεί ως κριτική στο πεδίο της *εξουσίας/γνώσης*, με αμφισβήτηση της *εξουσίας/γνώσης*.

Σημείο αντίστασης των μαθητών σε πεδίο παραγωγής Λόγου μπορούν να αποτελέσουν κι οι σωματικές παρεμβάσεις των μαθητών-ριών απευθείας στο σώμα, το ντύσιμό τους (π.χ. σκουλαρίκια, δαχτυλίδια, χτένισμα, κούρεμα και μάκρος μαλλιών, βάψιμο προσώπου και νυχιών κ.ά.) καθώς και στον σχολικό εξοπλισμό τους (σχολική τσάντα, βιβλία, τετράδια, κασετίνες, προσωπικό θρανίο), με τρόπο που να υποδηλώνει διαφορετικό Λόγο από τον *κυρίαρχο*, επιχειρώντας την ανάκτηση της εξουσίας τους επί της ταυτότητάς τους.

Σε ατομικό επίπεδο σχέσεων εξουσίας **με τους/τις εκπαιδευτικούς**, παρότι οι μαθητές-ριες είναι σε θέση αδυναμίας, τόσο θεσμικής, όσο, συχνά και συνειδησιακής[208], συχνά μετέχουν στις ενδοσχολικές και μαθησιακές σχέσεις εξουσίας αντιστεκόμενοι-ες στην εξουσία των εκπαιδευτικών. Κατά την έρευνα του Fortune (2011), οι μαθητικές αντιστάσεις παίρνουν μορφή συνειδητής αμφισβήτησης του *κυρίαρχου* Λόγου και

[208] Συνειδησιακής, επειδή το ζήτημα της αυθεντίας των εκπαιδευτικών και του κύρους που έχουν στο συνειδητό ή το υποσυνείδητο των παιδιών είναι ένα κρίσιμο ζήτημα που άπτεται της κοινωνιολογίας των ρόλων στην ερμηνευτική προσέγγισή τους μέσα από τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης. Η θεωρία αυτή αναδεικνύει ότι τα υποκείμενα αποφασίζουν τη δράση τους (συμμορφούμενα ή μη) αναλόγως των προσδοκιών που ερμηνεύουν ότι έχουν από εκείνους-ες οι παράγοντες εξουσίας με τους οποίους αλληλεπιδρούν σε κάθε περίσταση. Κατά αυτήν τη θεωρία, η ταυτότητα του Εαυτού συγκροτείται στο Εμένα (Me), δηλαδή την (τεκμηριωμένη σε εμπειρίες) ερμηνεία της προσδοκίας των Άλλων (Others) από τον/την εαυτό του/της και την απόφαση να συμμορφωθεί ή όχι. Η βαρύτητα στην απόφαση εντείνεται στην περίπτωση που το υποκείμενο αλληλεπιδρά με πρόσωπο το οποίο ορίζει ως *Σημαντικό-ή Άλλο-η* (Significant Other), όπως συχνά είναι οι γονείς και πρόσωπα κύρους όπως οι εκπαιδευτικοί (Νόβα-Καλτσούνη, 2005: 205-216· Jones, 2010: 74-75). Αναλόγως του τρόπου με τον οποίο έχουν εσωτερικεύσει μαθητές-ριες όχι μόνο τον κοινωνικό ρόλο των μαθητών, των εκπαιδευτικών και την παιδική ηλικία, μα κρισιμότερα ατομικά την προσωπική τους θέση στην ταυτότητα του «ιδανικού μαθητή-ριας» και στον άξονα «καλός/κακός μαθητής-ρια» που κατασκευάζει ο Λόγος της Εκπαίδευσης (Πεχτελίδης, 2011: 122-133), διαμορφώνεται και η εικόνα του εαυτού τους και, κατ' επέκταση, η στάση που κρατάνε στη σχέση με την εξουσία του/της εκπαιδευτικού.

κυβερνολογικής, ή αναστάτωσης (disruption) της σχολικής διαδικασίας χωρίς προέκταση στον Λόγο και την κυβερνολογική της.

Η πρώτη, η συνειδητή αντίσταση, έχει ως χαρακτηριστικό ότι στοχεύει σε συγκεκριμένες κινήσεις εξουσίας παραγόντων της *κυριαρχίας*. Αυτό, ωστόσο, δεν συνεπάγεται πως όλες οι συνειδητές αντιστάσεις είναι κριτικά συνειδητοποιημένες και ασκούν κριτική στα *αίτια* των πρακτικών *κυριαρχίας*. Υπάρχουν δηλαδή οι *καταστροφικές αντιστάσεις* (destructive resistances), συνειδητές ή μη, οι οποίες παραμένουν στο επίπεδο της σύγκρουσης και δεν επιχειρούν υπέρβαση του προβλήματος, μα προτάσσουν τη σύγκρουση ως αυτοσκοπό ή τη συνειδητή απόσυρση από τη σχέση. Ωστόσο, όταν μαθητικές αντιστάσεις ασκούν κριτική στα *συστημικά* αίτια των πρακτικών *κυριαρχίας*, εύκολα μπορούν να πάρουν μορφή *δημιουργικής αντίστασης* (constructive resistance), η οποία αναδεικνύει τα αίτια των προβλημάτων, παράγει Λόγους και προτείνει τρόπους επίλυσής τους.

Σε σχέση με τις ήπιες αντιστάσεις, της *αναστάτωσης* (disruption), οι εκπαιδευτικοί συμβαίνει είτε να τις διαχειρίζονται παραγωγικά, διοχετεύοντας τις δυναμικές αναστάτωσης σε παραγωγικούς για το έργο τους τρόπους (π.χ., να αξιοποιήσουν ενεργητικούς μαθητές-ριες σε βοηθητικές εργασίες, όπως το να μοιράζουν διδακτικό υλικό κ.ά.), είτε να τις αγνοούν, επιτρέποντάς τις να υπάρχουν, πράγμα που ωστόσο επιφέρει μια ήπια παράλυση της σχολικής διαδικασίας. Όταν επιλέγουν να συγκρούονται κατασταλτικά μαζί τους, διακινδυνεύουν όξυνση της αντίθεσης και μετατροπής της αναστάτωσης σε στοχευμένη μαθητική αντίσταση (Fortune, 2011: 287-300).

Η συμμόρφωση των μαθητών-ριών είναι ένδειξη ότι *επιτρέπουν* την *κυριαρχία* του/της εκάστοτε διδάσκοντα-ουσας για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο Thornberg σημειώνει (2008: 426) πως από νωρίς τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως η επίδοσή τους και η συμπεριφορά τους κρίνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς στη βάση της κανονικοποίησής τους στους σχολικούς κανόνες συμπεριφοράς. Έτσι, συνήθως επιλέγουν να συμμορφωθούν. Αυτή η συμμόρφωση, όμως, δεν συνεπάγεται συνειδητή αποδοχή της συνθήκης[209] και, ως εκ τούτου, καταφεύγουν σε κρυφή κριτική προς

[209] Πρβλ. την κατά Scott *συμμόρφωση ρουτίνας*, στο κεφ. 1.6.

τους/τις εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση ή και σε ανοιχτέ αντιστασιακές πράξεις όσο το *βλέμμα* απουσιάζει[210].

Επιπλέον, στοιχεία αναστάτωσης, όπως ο θόρυβος κατά τη διδασκαλία, συχνά αποτελούν εργαλείο στα χέρια των μαθητών-ριών προκειμένου να γνωρίσουν τα όρια ανοχής των διδασκόντων. Κατά μία έννοια, δηλαδή, αποτελεί αντίστροφη μορφή της κανονικοποιητικής *εξέτασης* που οι μαθητές-ριες υφίστανται από τους/τις Κυριάρχους, μια αντίστροφη *εξέταση*, προς αξιολόγηση και ιεράρχηση των εκπαιδευτικών από τους/τις μαθητές-ριες, βάσει κριτηρίων του δικού τους Λόγου. Άλλοτε, η αναστάτωση αποσκοπεί στην άσκηση πίεσης για αποκόμιση ανταλλαγμάτων (Πεχτελίδης, 2020: 87-89· 2011: 105-114).

Αντί ανακεφαλαίωσης

Σε σχέση με την παρουσίαση των παραγόντων εξουσίας του εκπαιδευτικού *συστήματος* και των σημείων «επαφής» τους, επιχειρώ εδώ μια παρουσίαση της σύνθεσής τους στο πλαίσιο των μεταξύ τους σχέσεων εξουσίας, όπως άλλωστε αυτή πραγματοποιείται στην κοινωνική πραγματικότητα. Αξιοποιώ τα πέντε ερωτήματα που, κατά τον Foucault (1991α: 94-100[211]), θα πρέπει να απαντούν οι μελέτες των σχέσεων εξουσίας ενός χωροχρονικού πεδίου:

> **Σε ποια από τα πεδία της κοινωνικής ζωής (οικονομικό, πολιτικό, φυλετικό, πολιτισμικό κ.λπ.) εκφράζεται η επίδραση ατόμων/ομάδων στις δράσεις άλλων ατόμων/ομάδων;**

Το πεδίο στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι σχολικές σχέσεις εξουσίας δεν είναι εύκολο να οριστεί, καθώς η απάντηση μάλλον εξαρτάται από την οπτική του/της κάθε μελετητή-ριας. Για άλλους-ες, η Εκπαίδευση ανήκει στο πολιτισμικό πεδίο (βλ. αιτήματα αναπαραγωγής ακαδημαϊκών γνώσεων, παραδοσιακών ηθών/εθίμων), άλλοι-ες ίσως υποστηρίξουν πως το σχολείο εντάσσεται στην οικονομική οργάνωση της κοινωνίας (βλ. αιτήματα σύνδεσης των Προγραμμάτων Σπουδών με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της Οικονομίας) κ.ο.κ. Προσωπικά, αντιλαμβάνομαι την Εκπαίδευση ως κοινωνικό πεδίο

[210] Για παράδειγμα, το να μένουν εντός χώρων που δεν επιτρέπεται να παραμένουν, να βρίζουν ανοιχτά ή και να προβαίνουν σε μικροπαραβάσεις όταν ο/η εκπαιδευτικός τους αποχωρήσει στιγμιαία (Thornberg, 2008: 426).
[211] Βλ. και Marshall, 2010: 23-25

παραγωγής και αναπαραγωγής Λόγου, ένα, κατά τους/τις κοινωνιολόγους, ιδεολογικό πεδίο της κοινωνίας, στο οποίο δοκιμάζονται οι θέσεις των επιμέρους κοινωνικών ομάδων για την ερμηνεία της ζωής.

Πού αποσκοπούν οι εκάστοτε δράσεις;

Πάλι οι απαντήσεις ποικίλλουν αναλόγως της οπτικής του/της καθενός-μιάς. Προσωπικά, ισχυρίζομαι πως σκοπός αυτών των ζυμώσεων είναι η διαμόρφωση της συνείδησης των παιδιών, τα οποία γίνονται αντιληπτά από το κράτος ως οι μελλοντικοί-ές πολίτες. Η Εκπαίδευση, ως *σύστημα* εξουσίας, κατά βάση επιχειρεί να αντικειμενοποιήσει τους/τις μαθητές-ριες προκειμένου να συνεχιστεί η αναπαραγωγή του εκάστοτε *κυρίαρχου* Λόγου και των *συστημάτων* που τον αναπαράγουν και ο οποίος Λόγος αναπαράγει, με τη σειρά του, αυτά τα *συστήματα* εξουσίας, σε μια κυκλική και δυνάμει αέναη πορεία.

Ποια μέσα χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των εκάστοτε σκοπών; Λαμβάνουν θεσμική μορφή οι δράσεις;

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, φαίνεται να επιστρατεύονται δύο *στρατηγικές*: Αφενός, εφαρμόζεται ένα πλέγμα *πειθαρχικών* τεχνικών που αποσκοπούν στην εξατομίκευση των μαθητών-ριών, δηλαδή τον κατακερματισμό του μαθητικού σώματος σε ενικά[212] σώματα, από τα οποία το κράτος αντλεί κάθε χρήσιμη δυνατότητα, στρέφοντάς τις προς την κανονικοποίηση στον *κυρίαρχο* Λόγο. Παράλληλα, διδάσκεται ακριβώς αυτός ο *κυρίαρχος* Λόγος, μέσα από τα κρατικά Προγράμματα Σπουδών, με διδακτική διαδικασία που εξυπηρετεί την αποφυγή ηθικής απόκλισης από τον κοινωνικό *κανόνα* (ιεραρχία, κώδικας συμπεριφοράς δυσανάλογου σεβασμού προς τους/τις ιεραρχικά ανωτέρους-ες, *εξουσία/γνώση* οριζόμενη από το κράτος και μάθηση επιτελούμενη από τους/τις εκπαιδευτικούς κ.λπ.).

Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν/δυσχεραίνουν/περιορίζουν τις επιμέρους δράσεις;

Από τους παράγοντες σχολικής εξουσίας, ίσως καταλυτικότερος είναι αυτός των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, ορίζονται ως υπάλληλοι ελεγχόμενοι-ες από τους νόμους του κράτους μέσω των ιεραρχικά προϊσταμένων τους οι οποίοι-ες οφείλουν

[212] Δηλαδή *μεμονωμένα.*

να διδάσκουν όσα εμπεριέχονται στα Προγράμματα Σπουδών και, ίσως, να μην διδάσκουν όσα δεν εμπεριέχονται σε αυτά, να *επιτηρούν* τα παιδιά ως προς την παρέκκλιση από τον *κανόνα* και να *τιμωρούν/επιβραβεύουν* την απόκλιση/συμμόρφωση σε αυτόν.

Η κανονικοποιητική λειτουργία της σχολικής ζωής διευκολύνεται πρωτίστως από την σχεδόν ολοκληρωτική διείσδυση του *κυρίαρχου* Λόγου και κυβερνολογικής σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής (πολιτικής, διαπροσωπικής, συλλογικής, προσωπικής, παραγωγικής και οικονομικής κ.λπ.). Αυτό διευκολύνεται από την ήδη κανονικοποιημένη συνείδηση της πλειονότητας των πολιτών σε ό,τι αφορά τον Λόγο και την κυβερνολογική της Εκπαίδευσης, οι οποίοι-ες αναλαμβάνουν την επιβεβαίωση και αναπαραγωγή αυτών (εκπαιδευτικοί, γονείς, υπόλοιποι ενήλικες, ήδη Πειθαρχημένα παιδιά).

Η *συστημική* κάλυψη επιτελείται μέσα από ένα πυκνό νομικό πλέγμα που καλύπτει από τις θεμελιώδεις αρχές της Πολιτείας (Σύνταγμα, άρθρο 16), σε ένα λεπτομερές νομικό πλαίσιο που ξεκινά από τον νόμο – πλαίσιο για την Εκπαίδευση (ν. 1566/1985 με μεταγενέστερες τροποποιήσεις) και το ειδικό Καθηκοντολόγιο των στελεχών της Εκπαίδευσης, στον Υπαλληλικό Κώδικα του Δημοσίου και τον γενικό Ποινικό Κώδικα του κράτους. Η νομοθεσία περιορίζει την αυθαιρεσία των αρμοδίων εφαρμογής της πολιτικής της (λ.χ., με απαγόρευση σωματικών ποινών και προσβολής της αξιοπρέπειας των παιδιών) και καθορίζει την επιτρεπόμενη άσκηση εξουσίας από επαγγελματίες (εκπαιδευτικούς, στελέχη και υπηρεσίες διοίκησης, υποστηρικτικό προσωπικό) και μη (μαθητές-ριες μέσω θεσμοθετημένων Μαθητικών Κοινοτήτων, γονείς, τοπικές αρχές αυτοδιοίκησης μέσω οργάνων λαϊκής συμμετοχής), σε έναν οργανωμένο και κεντρικά συντονιζόμενο και επιβλεπόμενο *πειθαρχικό* Μηχανισμό εξουσίας, που, κατά το πρότυπο της *πειθαρχικής* εξουσίας (βλ. κεφ. 1), διοχετεύει και δεν απαγορεύει, δημιουργεί και δεν καταστέλλει. Αυτή η διοχέτευση δυνάμεων αποτυπώνεται και στη θεσμική κατανομή του χρόνου και του χώρου της σχολικής ζωής, που λαμβάνει ύλη με την διαμόρφωση διδακτικού εξοπλισμού (μέσα διδασκαλίας, θρανία, διάταξη αιθουσών, ιεράρχηση και κατανομή σχολικών χώρων) και αρχιτεκτονικής σχολικών κτιρίων.

Οι δυσκολίες στην επιτέλεση των κανονικοποιητικών λειτουργιών της Εκπαίδευσης οφείλονται κατά βάση στις αντιστάσεις των μαθητών-ριών στην ομαλή διεξαγωγή της κανονικοποίησής τους, στην άρνηση παροχής ομαλότητας κατά την διδασκαλία, την εφαρμογή των κανόνων, την Επιτήρησή τους, καθώς και κατά την *τιμωρία* των παραβατών-ριών. Οι εκπαιδευτικοί επίσης συμβαίνει να γεννούν αντιστάσεις, με την τροποποίηση των διδασκαλιών τους, εφαρμογή πρακτικών αντίθετης κυβερνολογικής, απόκρυψης από το *βλέμμα* μη Κανονικών δράσεων (δικών τους ή/και των μαθητών-ριών) κ.ο.κ.

Με ποιον τρόπο και σε τι βαθμό γίνονται αποδεκτές σε ορθολογικό πλαίσιο οι σχέσεις εξουσίας;

Ασφαλώς, υπάρχουν επιμέρους ερμηνείες για απόψεις για τον τρόπο εφαρμογής των σχέσεων εξουσίας, οι οποίες εξαρτώνται από την εκάστοτε υποκειμενικότητα· δηλαδή τους κοινωνικούς ρόλους, τις επαγγελματικές ταυτότητες, τους Λόγους, τις κοινωνικές θέσεις και το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο που κατέχει, τη βούληση, την ψυχολογία και ακόμα περισσότερες πτυχές της υποκειμενικότητας κάθε εκπαιδευτικού και μαθητή-ριας.

Ωστόσο, ακόμα και σε Λόγους κριτικούς προς το *κυρίαρχο πειθαρχικό σχολείο* (βλ. και κεφ. 4), σπάνια αμφισβητείται η αναγκαιότητα ενός *συστήματος* Εκπαίδευσης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητών μεταξύ της *γνώσης* και των μαθητών-ριών, ακόμα και μιας διδακτέας ύλης. Κάτι τέτοιο θα έφερνε στο «κέντρο» εκπαιδευτικές ιδέες του περιθωρίου της Παιδαγωγικής, θα τροποποιούσε ριζικά τη *γραμματική του σχολείου* (grammar of schooling) και θα καθιστούσε τη λεγόμενη *Εναλλακτική Εκπαίδευση* (alternative education –πρβλ. Mills & McGregor, 2017) *κυρίαρχη*.

Η κοινωνικοποίηση είναι θεμελιώδης διαδικασία των κοινωνιών και κάθε ιστορική κοινωνία είχε κάποια μορφή Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κομβικοί φορείς εξουσίας, καθώς για το κράτος είναι οι επιτελεστές-ριες, για τους/τις μαθητές-ριες οι *κυρίαρχοι* και για τους/τις ίδιους-ες τους/τις εαυτούς τους/τις είναι ό,τι συνθέσει η προσωπική θεωρία και η επαγγελματική ταυτότητα (βλ. κεφ. 3.2.3) που υιοθέτησαν.

Σε αυτό το πλαίσιο, χρειάζεται μια διευκρίνιση: Η εξουσία δεν είναι ούτε κακή, ούτε καλή· είναι πραγματική. Αποτελεί το «νευρικό σύστημα» των κοινωνικών

πραγματικοτήτων, όπως αυτό παράγει υποκείμενα και αναπαράγεται από τα υποκείμενα που παράγει. Κακό -κι αυτό φυσικά θα αμφισβητηθεί δόκιμα από φορείς άλλων υποκειμενικοτήτων και Λόγων- είναι το πλαίσιο κυβερνολογικών που αποκλείει τα υποκείμενα από την αναστοχαστική διαμόρφωση της υποκειμενικότητας και του περιβάλλοντός τους. Στη σχολική Εκπαίδευση, αυτός ο περιορισμός βαραίνει περισσότερο, καθώς έχουμε να κάνουμε με παιδιά, τα οποία εξ ορισμού έχουν περιορισμένες δυνατότητες να συγκροτήσουν προσωπικές βάσεις υποκειμενικότητας.

Σε αυτήν την συνθήκη, όμως, το ζήτημα δεν είναι η άστοχη και αδιέξοδη επίθεση στην έννοια της «εξουσίας», μα η αλλαγή της *κυρίαρχης* κυβερνολογικής, της ισορροπίας των σχέσεων εξουσίας και των *συστημάτων* τους. Ο ίδιος ο Foucault, σε σχετική ερώτηση, απάντησε:

> *ΕΡ: Απέχετε πολύ από τον Σαρτρ ο οποίος μας έλεγε: «Η εξουσία είναι το κακό».*
> *ΑΠ: Πράγματι, μου έχουν αποδώσει πολλές φορές τούτη την ιδέα, που βρίσκεται πολύ μακριά από τη σκέψη μου. Η εξουσία δεν είναι το κακό, η εξουσία είναι παιχνίδια στρατηγικής. (...) Ας αναφερθούμε επίσης σε κάτι που αποτέλεσε συχνά αντικείμενο δικαιολογημένων κριτικών: τον παιδαγωγικό θεσμό. Δεν βλέπω πού είναι το κακό στην πρακτική κάποιου ο οποίος, στο πλαίσιο ενός καθορισμένου παιχνιδιού αλήθειας, καθώς γνωρίζει περισσότερα από έναν άλλον, του λέει τι πρέπει να κάνει, τον μαθαίνει, του μεταδίδει γνώσεις, του διδάσκει τεχνικές. Ζητούμενο είναι περισσότερο να εξετάσουμε πώς μπορούν να αποφευχθούν σε τέτοιες πρακτικές (όπου αναγκαστικά παρεμβαίνει η εξουσία, που δεν μπορεί να ταυτιστεί καθεαυτή με το κακό) διάφορα φαινόμενα κυριαρχίας που έχουν σαν αποτέλεσμα ένα πιτσιρίκι να υποτάσσεται στην αυθαίρετη και αχρείαστη εξουσία ενός δασκάλου, ή ένας φοιτητής να εξαρτάται από έναν αυταρχικό καθηγητή κ.λπ. Πιστεύω ότι πρέπει να θέσουμε αυτό το πρόβλημα με όρους κατευθυντήριων αρχών δικαίου, ορθολογικών τεχνικών διακυβέρνησης και ήθους, πρακτικών εαυτού και ελευθερίας* (Foucault, 2008α: 384).

Αυτές τις ανησυχίες επεδίωξαν να ικανοποιήσουν, με διαφορετικούς τρόπους μεταξύ τους, οι φορείς των μαθητοκεντρικών Λόγων της Παιδαγωγικής του 20ού αιώνα. Οι παιδαγωγικές θεωρίες είναι μόνο ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη

διαμόρφωση των εκπαιδευτικών *συστημάτων*. Ακόμα και στην περίπτωση που τα κράτη απωθούν στο περιθώριο ή εργαλειοποιούν την συμβολή τους, η συμβολή τους είναι σημαντική, επειδή έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν στην πρακτική των εκπαιδευτικών για την αντίσταση ή για την εδραίωση της *κυριαρχίας*.

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα εξετάσω τα Παιδαγωγικά ρεύματα του 20ού αιώνα που επιχείρησαν να συγκροτήσουν Λόγους με κομβικό σημείο τούς/τις μαθητές-ριες. Θα τα προσεγγίσω με γνώμονα τη θέση που προτείνουν για τη μαθητική εξουσία στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποσκοπώντας στο να συνδεθεί, αργότερα, η εκπαιδευτική πρακτική της παρούσας έρευνας με τις Παιδαγωγικές θεωρίες που μπορούν να την πλαισιώσουν.

4. Λόγοι παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής

Στο 2ο κεφάλαιο εξετάστηκε η κανονικοποιητική λειτουργία του *συστήματος* της Εκπαίδευσης, όπως αυτός εξυπηρετείται από τον θεσμό του *πειθαρχικού* σχολείου. Υποστηρίχθηκε πως αυτή η κανονικοποιητική λειτουργία στοχεύει στο να εσωτερικεύσουν τα παιδιά τον κυρίαρχο Λόγο (Discourse). Στο 3ο κεφάλαιο, παρουσιάστηκαν βασικές συνθήκες άσκησης των σχέσεων εξουσίας μεταξύ παραγόντων εξουσίας εντός του *πειθαρχικού* σχολείου. Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξεταστούν Λόγοι της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης με έμφαση στον ρόλο που επιφυλάσσουν για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές-ριες. Το περιεχόμενο αυτών των Λόγων έχει σημασία επειδή βάσει (και) αυτών[213] εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί στις βασικές σπουδές τους.

Στο πεδίο της Παιδαγωγικής αναπτύχθηκαν εναλλακτικοί Λόγοι που εστιάζουν στις ανάγκες του παιδιού. Ο Λόγος του Διαφωτισμού μπόλιασε αυτές τις ιδέες και, τον 18ο αιώνα, η σκέψη και το έργο του Rousseau και του Pestalozzi σφράγισαν την εξέλιξη της Παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, συντελώντας στην *ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας*. Με αυτόν τον τρόπο, η Παιδαγωγική περνά στην *παιδοκεντρική* (child-centered) περίοδό της, κατά την οποία επιχειρεί την στροφή της Εκπαίδευσης προς τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας (ψυχολογικές, σωματικές, νοητικές, μαθησιακές κ.ά.) (Πασιάς κ.ά., 2015: 103-110·167).

Ειδικά για τους Rousseau και Pestalozzi, υπάρχει μια κρίσιμη διαφορά στις θέσεις τους. Ο Rousseau μιλούσε για παροχή απόλυτης ελευθερίας στο παιδί προκειμένου να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του χωρίς παρεμβάσεις από την οργανωμένη κοινωνία. Αυτό, επειδή θεωρούσε τις ορμές και τα ένστικτα (τη «φύση») των ανθρώπων ως καλά, τα οποία διαφθείρονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Κατά τον Rousseau, αν τα παιδιά αφεθούν απρόσβλητα από τον κυρίαρχο πολιτισμό, θα αναπτύξουν τις αυθεντικές τους τάσεις και θα αποκαλυφθεί αυτό που εκείνος αποκαλεί ως *ευγενή άγριο,* ένα μυθικό ανθρωπότυπο χωρίς κακία, αυθεντικό και δημιουργικό (Πασιάς κ.ά., 2015: 158-161· Peel, 2017).

[213] Κάποιων από αυτούς, τουλάχιστον.

Σε αυτή τη βάση διαμορφώθηκε η διδακτική αρχή της **αυτενέργειας**, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα των μαθητών-ριών να ορίζουν ελεύθερα την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους προκειμένου να οικοδομήσουν αυθεντικά τις γνώσεις, δεξιότητες και ταυτότητες που οι ίδιοι-ες ορίζουν ως χρήσιμες για την ανάπτυξή τους (Πασιάς κ.ά., 2015: 158·166· Browning e.a., 2019). Η αρχή της αυτενέργειας αποδεσμεύει την εξουσία των μαθητών-ριών και επιδιώκει την ενδυνάμωση, την χειραφέτηση και την αντίσταση.

Από την άλλη, ο *Pestalozzi*, παρότι επηρεασμένος από την εκτίμηση του Rousseau για την παιδική ηλικία, πρότεινε σχολικά μοντέλα στα οποία επιδιωκόταν η **καθοδήγηση** των παιδιών σε γνώσεις που έκρινε πως τα παιδιά χρειάζονταν[214]. Μετατοπίστηκε, δηλαδή, από το ρουσωικό πρότυπο του «ευγενούς αγρίου» στο πρότυπο του/της «αυτόνομου-ης πολίτη» που είναι σε θέση να αναλαμβάνει συνειδητές πρωτοβουλίες εντός της κοινωνίας και να τις φέρνει σε πέρας.

Η πεσταλοτσική *καθοδήγηση* δεν απελευθερώνει την μαθητική εξουσία, μα την διοχετεύει **σε σχέση** με την κοινωνική πραγματικότητα, ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν την πραγματικότητα, για να μπορέσουν να την κρίνουν και να στοχαστούν πάνω στη δράση τους. Η καθοδήγηση αποσκοπεί στην ψυχολογική, διανοητική και υλική ενδυνάμωση των παιδιών, μα όχι εξ ορισμού στη χειραφέτηση και την αντίσταση. Η καθοδήγηση δεν είναι χειραγώγηση. Ωστόσο, με την κριτική που έχει ασκηθεί στην «πραγματικότητα» και την κοινωνική κατασκευή της κατά τα χρόνια που μεσολάβησαν από τη δράση του Pestalozzi ως τα μέσα του 19ου και κυρίως στο τελευταίο μισό του 20ού αιώνα[215], τεκμηριώνεται κριτική στην πεσταλοτσική εμπιστοσύνη στο «αυτονόητο» των οριζόμενων ως *γνώση* (πρβλ. την φουκωική κριτική περί *εξουσίας/γνώσης* -κεφ. 1). Σε αυτό το σημείο η Κριτική Παιδαγωγική συμπληρώνει γόνιμα την πεσταλοτσική σκέψη, συνδέοντας την ανάγκη καθοδήγησης με την κριτική συνειδητοποίηση (βλ. ενότητα 4.2).

---

[214] Για παράδειγμα, στα σχολεία που διαμόρφωσε, τα παιδιά υποχρεωτικά διδάσκονταν συγκεκριμένα μαθήματα (Γεωμετρία, Αριθμητική, Γλώσσα), στα οποία, μάλιστα, αξιολογούνταν μέσω διαγωνισμάτων, βάσει των οποίων αποτυπωνόταν σε τελικές αναφορές η ατομική τους πρόοδος (χωρίς, ωστόσο, να συγκρίνονται και να ιεραρχούνται επισήμως μεταξύ τους). Παράλληλα, ορίζονταν συγκεκριμένες ηθικές συμπεριφορές και πολιτικές και θρησκευτικές στάσεις, στις οποίες κανονικοποιούνταν μέσω συστηματικής εξάσκησης (Πασιάς κ.ά., 2015: 164-166).

[215] 'Παρανυχίδα' της μονάχα παρουσιάστηκε στο κεφ. 1. Μόνο ως ενδεικτική τεκμηρίωση, χωρίς καμία επίκληση αντιπροσωπευτικής κάλυψης του πεδίου: πρβλ. Berger & Luckmann, 1991· Foucault, 1972· Kuhn, 1997· Marx & Engels, 1997· Wittgenstein, 1922/2002.

Η πεσταλοτσική διδασκαλία επιδιώκει την εναρμόνιση των ενδιαφερόντων των παιδιών με τις απαιτήσεις του κυρίαρχου πολιτισμού, περνώντας, έτσι, από την αυτενέργεια στην *καθοδηγούμενη αυτενέργεια*[216]. Αυτός ο βασικός διάλογος μεταξύ της ρουσωικής και της πεσταλοτσικής επιδίωξης προσδιορίζει την πορεία της Παιδαγωγικής μέχρι και τις αρχές του 21ου αιώνα, ενώ κατά τον 20ό αιώνα οι παιδοκεντρικές ιδέες συστηματοποιήθηκαν για πρώτη φορά σε συγκροτημένα ρεύματα εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 55-56· Κασσωτάκης, 2002: 16· Soëtard, 2000α: 28-41· 2000β: 44-60· Tröhler, 2013: 62-73·129-142).

Τα παιδοκεντρικά ρεύματα του 20ού αιώνα είναι ποικιλόμορφα και ανομοιογενή. Εδώ, διαρθρώνω την παρουσίαση των παραπάνω ρευμάτων στη βάση των Λόγων (Discourses) της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής, επειδή οι ιδέες δεν περιορίζονται στις σχολές που τις γέννησαν, μα επιδρούν σε πλαίσια σκέψης διαφορετικών, κατά τ' άλλα, χωροχρονικών συγκυριών. Έτσι, μια ιδέα, π.χ., της σοσιαλιστικής Παιδαγωγικής των αρχών του 20ού αιώνα μπορεί να επιδρά στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού της αστικής Ελλάδας του επόμενου αιώνα, παρά τις εμφανείς διαφορές πλαισίων, όπως συνέβη και στη μελετώμενη περίπτωση.

Επεξεργάζομαι τους Λόγους κάθε Παιδαγωγικού ρεύματος βάσει των χαρακτηριστικών που ο Foucault προτείνει ότι διακρίνουν τους Λόγους:

- Συγκροτούνται από όμοιες έννοιες, τις οποίες ερμηνεύουν και αξιολογούν με ενιαίο τρόπο.
- Διαμορφώνουν ενιαία στρατηγική επιδίωξης στόχων, με ομοιόμορφη επιχειρηματολογία.
- Ορίζουν ποιοι παράγοντες εξουσίας είναι αρμόδιοι για να προωθούν τον Λόγο (Βλ. Sluga, 1985: 406-407).

Για να προτείνω κατηγορίες Λόγων της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής, αναζήτησα τους βασικούς στόχους των επιμέρους Παιδαγωγικών ρευμάτων του και κατέληξα σε τρεις βασικούς Λόγους παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής: Τον *μαθησιακό*, τον *χειραφετικό* και τον *ατομικό Λόγο*.

Ο **μαθησιακός** ορίζει ως στόχο την εκμάθηση γνώσεων που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εσωτερικών και των εξωτερικών συνθηκών των μαθητών-ριών. Ως

[216] Βλ. και Βερτσέτης, 2003: 169-170

εσωτερική συνθήκη αντιλαμβάνομαι την ψυχολογία τους, τις αντιλήψεις, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Ως εξωτερική συνθήκη, το περιβάλλον τους (φυσικό, οικογενειακό, κοινωνικό κ.ά.).

Ο **χειραφετικός** ορίζει ως στόχο την απελευθέρωση των μαθητών-ριών από συνθήκες καταπίεσης.

Ο **ατομικός** επιδιώκει την αυτοπραγμάτωση του παιδιού. Διαφοροποιείται από τον χειραφετικό ως προς το ότι εστιάζει στο ατομικό υποκείμενο, αντί του συλλογικού.

4.1. Μαθησιακός Λόγος

Ο μαθησιακός Λόγος θέτει στο κέντρο το περιεχόμενο της γνώσης που αποκτούν τα παιδιά και τον τρόπο με τον οποίο την αποκτούν, εστιάζοντας στην ανάγκη αυτή η γνώση να έχει προσωπικό νόημα για αυτά και ο τρόπος να είναι συμβατός με την ανεμπόδιστη ανάπτυξή τους. Για να επιτευχθούν αυτά, εκπρόσωποι του μαθησιακού Λόγου έκριναν πως η μάθηση θα πρέπει να προκύπτει από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον. Ιστορικά, ο μαθησιακός Λόγος της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής μάλλον ταυτίστηκε με το ρεύμα της **Νέας Αγωγής**/Προοδευτικής Εκπαίδευσης[217].

Στη Νέα Αγωγή συσπειρώθηκαν Παιδαγωγοί διαφόρων επιστημονικών κ.ά. αφετηριών (βλ. Brehony, 2004: 737-739), πράγμα που ευθύνεται, εν μέρει, για την ανομοιογένεια των πρακτικών τους. Κομβικά σημεία αυτού του Λόγου, ωστόσο, είναι η αναφορά στη *φύση των παιδιών* και τις *εγγενείς δυνάμεις* τους.

4.1.1. Επιδίωξη στόχων του μαθησιακού Λόγου

Σε σχέση με την υποστήριξη των βασικών θέσεων του μαθησιακού Λόγου, η Νέα Αγωγή διαμορφώνει διδακτικές μεθόδους που βασίζονται στη βιωματική μάθηση (learning by doing), τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας και την αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον τους. Καταλυτική για αυτές τις θέσεις ήταν η σκέψη του John

[217] Στις ΗΠΑ, το ρεύμα κοινωνικής μεταρρύθμισης ονομάστηκε *Προοδευτισμός* (Progressivism) και η παιδαγωγική του έκφραση, Προοδευτική Εκπαίδευση, η οποία, το 1919, οργανώθηκε στην *Ένωση Προοδευτικής Εκπαίδευσης* (Progressive Education Association) (Γρόλλιος, 2011: 10· Collins III & O'Brien, 2003: 286). Η ονομασία «Νέα Αγωγή» προέκυψε από την ευρωπαϊκή, αρχικά, *Διεθνή Ομοσπονδία της Νέας Αγωγής* (γαλλ.: Ligue Internationale de l' Education Nouvelle), που ιδρύθηκε το 1921 και με τη συναίνεση, το 1932, της Ένωσης Προοδευτικής Εκπαίδευσης να αποτελέσει τον αμερικανικό βραχίονα της Διεθνούς Ομοσπονδίας, η Ομοσπονδία απετέλεσε κομβικό φορέα παιδοκεντρικών ιδεών (Brehony, 2004: 745· Clews, 2009: 70-72). Για αυτόν το λόγο, για να εκφράσω τις ιδέες αυτού του χώρου, χρησιμοποιώ εδώ τον όρο *Νέα Αγωγή*.

Dewey, βασισμένη στη φιλοσοφική σχολή του Πραγματισμού (Pragmatism), κατά τον οποίο «πραγματικότητα» είναι η εμπειρία της αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με το περιβάλλον του. Αυτό συνεπάγεται πως ο Λόγος που ένα υποκείμενο θα υιοθετήσει εξαρτάται τόσο από τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρα, όσο και από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει την εμπειρία των δράσεών του.

Ο Dewey διακρίνει αυτές τις συνθήκες στις *αντικειμενικές* (ή *εξωτερικές*) συνθήκες και στις *εσωτερικές.* Οι αντικειμενικές συνθήκες περιλαμβάνουν τα στοιχεία του περιβάλλοντος (κοινωνικού, φυσικού κ.λπ.) και τα ερεθίσματα που αυτό περιλαμβάνει (κοινωνικές δομές, θεάματα, ετεροκαθορισμένες ιδέες, φυσικά φαινόμενα, διδασκαλία, θεσμοί κ.λπ.), ενώ οι *εσωτερικές συνθήκες* περιλαμβάνουν τα ενδιαφέροντα, συναισθήματα, ανάγκες των ατόμων κ.ά., που εμπνέουν την υποκειμενική νοηματοδότηση της εμπειρίας, το κλίμα ελευθερίας στις σχέσεις παιδιών και εκπαιδευτικών (Αλεξάκης, 2018: 51-52· Χατζηγεωργίου, 2011: 313-315).

Αυτές οι *εσωτερικές συνθήκες* σχετίζονται με το ζήτημα της φύσης των παιδιών και με το κάλεσμα της Νέας Αγωγής για *εμπιστοσύνη στις εγγενείς δυνάμεις τους,* για *ελευθερία διαμόρφωσης προσωπικής ηθικής.* Για τη Νέα Αγωγή, όμως, αυτή η εμπιστοσύνη δεν αναφέρεται στο ρουσωικό μύθο του *ευγενούς αγρίου*. Το κάλεσμα της Νέας Αγωγής για *εμπιστοσύνη σε εγγενείς δυνάμεις* αναφέρεται στην ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να εντοπίζουν τα αυθεντικά ενδιαφέροντα των μαθητών-ριών, προκειμένου να τα συνδέσουν με γνώσεις ή δεξιότητες που κρίνονται ως απαραίτητες (Bruce & Eryaman, 2015: 9· Πασιάς κ.ά., 2015: 184-185).

Για αυτόν το λόγο, η Νέα Αγωγή περιορίζει την αυτενέργεια, διαμορφώνοντας *τεχνολογίες* διακριτικής καθοδήγησης των παιδιών, συχνά μέσω του προκαθορισμού του σχολικού περιβάλλοντός τους και των μαθησιακών ερεθισμάτων του. Για παράδειγμα, στο *Σχολείο-Εργαστήριο*[218] (Laboratory school) του Dewey, η μάθηση συνδεόταν και περιστρεφόταν γύρω από θέματα προβληματικών καταστάσεων προς διερευνητική επίλυση από τα παιδιά (problem solving method). Αυτά τα θέματα διαμορφώνονταν από

[218] Για τη μετάφραση του όρου *Laboratory School*, υιοθετώ το σκεπτικό του Γρόλλιου (2011), ο οποίος, καθώς το σχολείο του Dewey επικέντρωνε στην εμπειρία της μάθησης μέσα από την εργασία ως πειραματισμό και όχι την εργασία ως σύνδεση με επαγγελματικές δεξιότητες όπως, λ.χ., στο γερμανικό *Σχολείο Εργασίας* (γερμ.: Arbeitsschule) του Kerschensteiner (βλ. παρακάτω), προτείνει την μετάφραση του όρου ως *Εργαστηριακού Σχολείου* και όχι ως, του συνηθέστερου, *Σχολείου Εργασίας* (βλ. και Αλεξάκης, 2018· 2017). Ωστόσο, τροποποιώ λεκτικά τη μετάφραση και προτείνω τη διατύπωση Σχολείο-Εργαστήριο.

τους/τις εκπαιδευτικούς, βάσει των ερεθισμάτων που έκριναν ότι το εξωσχολικό περιβάλλον δίνει σε κάθε ηλικιακή κατηγορία, με συναφή κλιμάκωση από το επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος στη γειτονιά και στην ευρύτερη κοινωνία. Επιπλέον, τα παιδιά αφήνονταν να αναλάβουν πρωτοβουλία εντός των σχολικών εργαστηρίων και, μέσα από την παρατήρηση της δράσης τους, οι εκπαιδευτικοί αναδείκνυαν θέματα που στη συνέχεια τα συνέδεαν με γνώσεις προς περαιτέρω διερεύνηση, πιθανές μαθησιακές εργασίες ή διδασκαλία (Αλεξάκης, 2018: 167-171· Eldridge, 2007: 121· Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1936/2009: 5-7·21-36· Durst, 2010: 4-8· Tanner & Tanner, 1997: 47-49).

Σε παρόμοια γραμμή κινήθηκαν κι οι περισσότεροι-ες Παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής. Για τον *Georg Kerschensteiner*, του γερμανικού Σχολείου Εργασίας, πλαίσιο καθοδήγησης ήταν οι χειρωνακτικές δραστηριότητες, από τις οποίες αναδεικνύονταν θέματα που τα παιδιά θα μελετούσαν στο μάθημα (Koerrenz e.a., 2018: 37-44· Πασιάς κ.ά. 2015: 195-197). Για τη *Maria Montessori*, ήταν το διαμορφωμένο από εξειδικευμένους-ες στη θεωρία της Παιδαγωγούς, εκπαιδευτικό και διακοσμητικό υλικό, με το οποίο τα παιδιά αφήνονταν να αλληλεπιδράσουν ελεύθερα, στον χρόνο και τους ρυθμούς που ήθελαν και με τους/τις εκπαιδευτικούς να μην επεμβαίνουν παρά μόνο όταν το ζητήσει κάποιο παιδί για το ίδιο (Κασσωτάκης, 2002: 21-22· Πασιάς κ.ά., 2015: 188-189). Για τον *Adolphe Ferrière*, καθοδηγητικό πλαίσιο είναι η φύση, από την αλληλεπίδραση με την οποία θεωρούσε πως το παιδί θα μάθει ό,τι χρειάζεται (Πασιάς κ.ά., 2015: 193). Για το *Σύστημα Dalton* της *Helen Parkhurst* και το *Σύστημα Winnetka* του *Carleton Washburn*, είναι τα εβδομαδιαία ή μηνιαία θέματα εργασίας που προτείνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, διαρθρωμένα σε ενότητες ύλης, στα οποία τα παιδιά τα οποία εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς. Στο Συστήμα Dalton δίνεται έμφαση σε ατομικές εργασίες, ενώ το Σύστημα Winnetka προβλέπει και ομαδικές εργασίες, για την καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης (Parkhurst, 1926: 35-44· Washburne, 1920/1975: 43·49[219]).

Άλλοι Παιδαγωγοί, χωρίς να διαφωνούν με την πλαισίωση της μάθησης, επέμειναν στον αυθόρμητο χαρακτήρα της αυτενέργειας, προκειμένου να καλλιεργούνται αυτόνομα υποκείμενα. Το μοντέλο Σχολείου Εργασίας του Hugo Gaudig επικεντρώνει

[219] Βλ. και Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 178-179

στις διανοητικές εργασίες, με τα παιδιά να ορίζουν μόνα τους το θέμα και τους στόχους αυτών. Προβλέπεται η δυνατότητα οι εργασίες να εντάσσονται σε κοινή θεματική, η οποία να αποφασίζεται μέσα από συλλογικές αποφάσεις της μαθητικής κοινότητας, και συχνά να σχετίζεται με τις υπόλοιπες πτυχές της σχολικής ζωής (μαθησιακή διαδικασία, επίλυση προβλημάτων, οργάνωση εκδηλώσεων κ.ο.κ.) (Gonon, 2009: 84-89· Lamberti, 2004: 134-137· Roith, 2015: 66-67[220]).

Ομοίως, ο William Kilpatrick, εμπνευσμένος, μεταξύ άλλων, από την ιδέα του Dewey για τη σύνδεση διερευνητικής μάθησης και επίλυσης προβλημάτων, επεξεργάστηκε μια ελάχιστα γνωστή εκπαιδευτική πρακτική του 19ου αιώνα για μάθηση μέσω σχεδίων δράσης (projects) και παρουσίασε (1918/1929) τη *μέθοδο project,* που επέτρεπε στα παιδιά να αναλαμβάνουν την πορεία μάθησης, μέσα από δομημένο και επιτηρούμενο πλαίσιο διερεύνησης θεμάτων του ενδιαφέροντός τους, προβληματικών καταστάσεων και να φέρνουν σε πέρας τη λύση. Διαβλέποντας, ωστόσο, τον κίνδυνο η μέθοδος να εκφυλίζεται σε τυποποιημένη δασκαλοκεντρική διδασκαλία εναλλακτικής μορφής, ο Kilpatrick επέμεινε πως η μέθοδός του χρειάζεται να επιλέγεται και να διευθύνεται από τους/τις μαθητές-ριες, και οι εκπαιδευτικοί να παραμένουν στο παρασκήνιο, υποβοηθώντας τα παιδιά τόσο, ώστε να μην αποτύχουν στους στόχους τους (Kilpatrick, 1918/1929: 4-5·15-18[221]).

Παρόμοια έμφαση στο να επιλέγει το παιδί το θέμα της εργασίας δίνει κι η μέθοδος των *Κέντρων Ενδιαφερόντων,* του Ovide Decroly. Σε αυτήν, επιχειρείται να ταξινομηθούν όλα τα θέματα της ζωής σε βασικές κατηγορίες θεμάτων, από τις οποίες οι μαθητές-ριες θα αντλούν ελεύθερα τα θέματα των εργασιών τους (Koerrenz e.a, 2018: 54-55· Πασιάς κ.ά. 2015: 190-191).

Το Μοντέρνο Σχολείο (Ecole Modèrne) του Célestin Freinet ακολούθησε διαφορετικό τρόπο δράσης, μα για τον ίδιο σκοπό. Ενώ, δηλαδή, στα περισσότερα μοντέλα της Νέας Αγωγής οι ενδοσχολικές δραστηριότητες γίνονταν για να αποκτηθούν γνώσεις, στο Μοντέρνο Σχολείο του Freinet οι γνώσεις επιδιώκονταν, προκειμένου να εξυπηρετηθεί μια πραγματική ανάγκη, είτε της σχολικής κοινότητας, όπως αυτή αναδυόταν μέσα από την παραγωγική εργασία του σχολείου, είτε της υποκειμενικότητας

[220] Βλ. και Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 117-122· Κασσωτάκης, 2002: 31-32· Κιοσσέ, 2014: 71-75.
[221] Βλ. και Knoll, 2012: 17-19· Pecore, 2015: 157-159.

κάθε παιδιού, όπως αυτή αποτυπωνόταν στην ψυχολογική ανάγκη έκφρασης των απόψεών του. Για παράδειγμα, το Σχολείο-Εργαστήριο του Dewey θα έφερνε στο σχολείο ένα λαχανικό (λ.χ., ντομάτα) επειδή οι εκπαιδευτικοί του θα ήξεραν ότι βρισκόταν στις περισσότερες οικογενειακές κουζίνες των μαθητών-ριών, και στόχος θα ήταν να το μελετήσουν βιωματικά τα παιδιά και να αποκτήσουν γνώσεις για τις ντομάτες. Στο Μοντέρνο Σχολείο, όμως, θα οριζόταν από τη σχολική κοινότητα η ανάγκη καλλιέργειας ντοματών στο σχολικό λαχανόκηπο, προκειμένου, π.χ., να τις πουλήσουν στην τοπική αγορά και να χρηματοδοτήσουν μια σχολική δράση που ήθελαν. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, θα έψαχναν γνώσεις για τις ντομάτες, τις συνθήκες καλλιέργειας, την οξύτητα του χώματος, την ανθεκτικότητα των σπόρων της, τους τρόπους καλλιέργειας και τη βιολογική τεκμηρίωση πίσω από αυτούς, θα μάθαιναν παραγωγή γραπτού λόγου για την ανακοίνωση της παραγωγής στη σχολική εφημερίδα, θα μάθαιναν αριθμητική και ίσως αρχές Οικονομικής θεωρίας για να κοστολογήσουν την παραγωγή τους, κ.ά. πολλά. Εδώ, *η γνώση επιστρατεύεται για την εργασία*, ενώ στο κυρίαρχο παράδειγμα της Νέας Αγωγής *η εργασία επιστρατεύεται για την γνώση*.

Καθοδηγητικό πλαίσιο στο Μοντέρνο Σχολείο είναι η ύπαρξη εργαστηρίων και εκπαιδευτικών εργαλείων (τυπογραφείο, γραφομηχανή, ραδιόφωνο, κινηματογραφική μηχανή, βιβλιοθήκη, σχολικός κήπος, ζώα φάρμας, μαγνητόφωνο κ.ά.), τα οποία όμως βρίσκονται εκεί ως μέσα υλοποίησης της συλλογικής ή προσωπικής βούλησης των μελών της κοινότητας (Freinet, 1977: 96-109[222]).

Ένα επιπλέον σημείο διαφωνίας του Freinet με τους/τις περισσότερους-ες Παιδαγωγούς της Νέας Αγωγής είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του παιχνιδιού[223]. Ο Freinet διαφωνεί με την κυρίαρχη άποψη στη Νέα Αγωγή, ότι στο παιχνίδι εκφράζεται η αυθεντική φύση του παιδιού και υποστηρίζει πως η αυθεντική φύση του ανθρώπου και του παιδιού βρίσκεται στη δημιουργική και στην παραγωγική εργασία που καλύπτει ανάγκες της πραγματικής ζωής. Η φαντασία εξυπηρετεί την εργασία, όχι το αντίστροφο. Για τον Freinet, το παιχνίδι είναι η διέξοδος που το παιδί βρίσκει όταν η εργασία του δεν

[222] Βλ. και Καρακατσάνη & Μαρκαντές, 2017: 22-30· Peyronie, 2000: 282-283.

[223] Προκειμένου να μελετήσουν τους μαθητές-ριές τους και να συνδέσουν τον εσωτερικό κόσμο τους με επιδιωκόμενες γνώσεις, πολλοί-ές Παιδαγωγοί της Νέας Αγωγής (Dewey, Decroly, Claparède, Cousinet, Montessori) παρατηρούν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Επίσης, θεωρούν πως τα ίδια τα παιχνίδια μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικά εργαλεία, αν τα συνδέσουν με μαθησιακούς στόχους (*παιγνιώδης μάθηση*) (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 126· Στεφανοπούλου, 2015: 1380·1385· Houssaye, 2000: 255-257).

έχει νόημα· νόημα έχει όταν καλύπτει μια αντικειμενική ανάγκη ή την έκφραση των σκέψεών του. Έτσι, προτείνει το σχολείο να συνδέει το παιχνίδι με μια παραγωγική εργασία (*εργασία-παιχνίδι*) ή να κάνει την παραγωγική εργασία παιγνιωδώς (*παιχνίδι-εργασία*) (Freinet, 1977: 74-76·110).

4.1.2. Αρμόδιοι-ες προώθησης μαθησιακού Λόγου

Αρμόδιοι προώθησης του μαθησιακού παιδοκεντρικού Λόγου είναι πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί και δευτερευόντως οι μαθητές-ριες. Οι ανάγκες των μαθητών-ριών ορίζονται ως κριτήριο της Εκπαίδευσης, μα οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι-ες καθοδήγησης της δράσης των μαθητών-ριών σε ετεροκαθορισμένα αποτελέσματα. Χαρακτηριστικά, οι συνεργάτιδες του Dewey στο Σχολείο-Εργαστήριο, Camp-Mayhew και Camp-Edwards σημειώνουν (1936/2009: viii) ότι η βασική υπόθεση που έκαναν στο σχολείο ήταν πως η καθοδήγηση της δράσης των παιδιών, εφόσον ενσωμάτωνε τα ενδιαφέροντά τους, ήταν εξίσου αναγκαία για την ανάπτυξή τους, όσο κι η ελευθερία έκφρασής τους.

Τα ζητήματα της αυτενέργειας των παιδιών στα σχολεία της Νέας Αγωγής έχουν συνδεθεί με την έννοια της Δημοκρατίας. Πιθανότατα λόγω της σημασίας που δίνει η Νέα Αγωγή στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (το αστικοδημοκρατικό *σύστημα* της οποίας οι Προοδευτικοί Παιδαγωγοί δεν αμφισβητούν δομικά) μα και της ιδεολογίας του Προοδευτισμού που κυριαρχούσε μεταξύ των Παιδαγωγών της. Ειδικά ο Dewey έχει συνδέσει το όνομά του με τη *Δημοκρατία στην Εκπαίδευση*, λόγω της θεωρίας του για τη φύση της Δημοκρατίας την οποία ανέπτυξε στο εμβληματικό έργο του, *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (Dewey, 1916/2016). Αυτή, διαμορφώθηκε από την Πραγματιστική φιλοσοφία και συνοψίζεται στην ανάγκη ανεμπόδιστης και ενημερωμένης αλληλεπίδρασης των υποκειμένων με το περιβάλλον τους. Η Δημοκρατία δεν είναι μόνο ένας τύπος πολιτεύματος ή διακυβέρνησης, μα ένας τρόπος συλλογικής ζωής χωρίς βία, με βάση τον διάλογο και την ισοτιμία όλων στη λήψη αποφάσεων. Κατά τον Dewey, τα προβλήματα της Δημοκρατίας προκαλούνται από ατέλειες ή συνειδητά εμπόδια στον μηχανισμό ελεύθερης πρόσβασης των πολιτών στο διάλογο και τη λήψη αποφάσεων. Η λύση για τα προβλήματα της Δημοκρατίας είναι περισσότερη Δημοκρατία (Dewey, 1916/2016: 158-159).

Φέρνοντας αυτήν την ιδέα στο σχολικό πεδίο, υποστήριξε πως το σχολείο πρέπει να είναι μικρογραφία της δημοκρατικής κοινωνίας και να διέπεται από την αρχή της ανεμπόδιστης αλληλεπίδρασης των παιδιών με το περιβάλλον τους, μέσω διερεύνησης και πειραματισμού (Dewey, 1966: 18). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ευελπιστούσε πως θα διαμορφώνονταν αυθεντικά δημοκρατικοί-ές πολίτες που όχι μόνο θα θέλουν να βελτιώνουν την κοινωνία, μα θα ξέρουν και πώς να το κάνουν (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1936/2009: 9-11· Dewey, 1916/2016: 158·177· Dewey, 1959/2017: 117[224]). Παρότι το Σχολείο-Εργαστήριο του Dewey και πολλά άλλα σχολεία της Νέας Αγωγής διοικούνταν από ειδικούς-ές, συνήθως από την ομάδα των εκπαιδευτικών ή από Διευθυντή-ρια (Camp-Mayhew & Camp-Edwards, 1936/2009: 9-10· Semel & Sadovnik, 2005), άλλα σχολεία θέσπισαν όργανα σχολικής αυτοδιοίκησης (self-government), στα οποία παιδιά κατείχαν κομβικές θέσεις[225].

---

[224] Βλ. και Engel, 2008: 117-119· Semel, 2005: 8· Višňovský & Zolcer, 2016: 69-71.

[225] Βλ. το μοντέλο του *Σχολικού Δήμου* (School City), του Wilson L. Gill (1906) και την Πολυτεχνική Σχολή στο Los Angeles, του J. Francis, καθώς και τα ιδιαίτερα επιτυχημένα κέντρα εκπαίδευσης παραβατικών παιδιών, όπως το βρετανικό *Little Commonwealth*, του Homer Lane, το *Junior Republic της Freeville* στις ΗΠΑ, του W.R. George κ.ά., τα οποία υπερέβαιναν το σχολικό θεσμό και αποτελούσαν ολοκληρωμένη κοινότητα, μέρος της οποίας ήταν και το σχολείο. Σε αυτά τα παραδείγματα, ορίστηκαν θεσμοί αυτοοργάνωσης της σχολικής ζωής στα πρότυπα των εξωσχολικών κοινωνικών θεσμών, με νομοθετική, δικαστική, εκτελεστική εξουσία και αντίστοιχα όργανα της εξωσχολικής κοινωνίας (αστυνομία, καθαριότητα, δημόσια έργα κ.ά.). Στην περίπτωση της κοινότητας στην Freeville -βλ. George J.R., 1922/2017: 6), θεσπίστηκε και εσωτερικό νόμισμα. Ο Nearing καταγράφει (1915/2008: 60-62) συμμετοχή μαθητών-ριών Προοδευτικών σχολείων των ΗΠΑ, στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών τους (Κασσωτάκης, 2002: 37-39·48· George J.R., 1922/2017: 5-18· Gill, 1906: 71-80). Οι περισσότεροι Προοδευτικοί-ές Παιδαγωγοί έβλεπαν τις δημοκρατικές πρακτικές ως μέθοδο διαμόρφωσης μελλοντικών δημοκρατικών πολιτών (βλ. και Freinet, 1977: 186-187), αν και ο, Πολωνός ομοϊδεάτης τους, *Janusz Korczak* οργάνωσε θεσμούς αυτοδιοίκησης (Korczak, 1919/2017) στη βάση του σεβασμού που έτρεφε για τα παιδιά και της αντίληψής του για τα εγγενή Δικαιώματά τους ως ισότιμων ανθρώπων (Hartman, 2009: 13-14). Ωστόσο, οι σοβιετικοί Παιδαγωγοί και οι Παιδαγωγοί του Αμβούργου είχαν ασκήσει κριτική στη αυτοδιοίκηση της Νέας Αγωγής, αφενός για το ότι κατέληξε ως project απλής εκμάθησης των εξωσχολικών θεσμών, κι αφετέρου -ειδικά εκ μέρους των σοβιετικών Παιδαγωγών- για το ότι η αντίθεση της ενδοσχολικής δημοκρατίας και της εξωσχολικής αστικής κοινωνίας του ατομικισμού, του ανταγωνισμού και της ιεραρχίας δημιουργούσε ανυπέρβλητες αντιφάσεις στο παιδαγωγικό όραμα της ένωσης του σχολείου με την κοινωνία. Για τους/τις σοσιαλιστές-ριες, αυτή η αντίφαση θα οδηγούσε είτε σε περιχαράκωση του σχολείου ως νησίδας συνεργατικής ισοτιμίας σε μια θάλασσα ιεραρχικής ανταγωνιστικότητας, είτε σε αλλοτρίωση του πνεύματός του από την, ισχυρότερη, εξωσχολική κοινωνία. Παράλληλα, στην αυτόνομη κοινότητα εντός της ανταγωνιστικής κοινωνίας υποβόσκει ο κίνδυνος αντικατάστασης του *ατομικού εγωισμού* με τον *κοινοτικό εγωισμό*, που διαχωρίζει το ιδιοτελές συμφέρον μιας επιμέρους κοινότητας από το συμφέρον του συνόλου της κοινωνίας (Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2006: 173-175· Bruce & Eryaman, 2015: 6-7). Ο Dewey αποδέχτηκε την κριτική που άσκησαν οι σοβιετικοί-ές Παιδαγωγοί στη σχολική αυτοδιοίκηση της Νέας Αγωγής, αναγνωρίζοντας, συγχρόνως, έπειτα από ταξίδι του στην ΕΣΣΔ, την επιτυχία του σοβιετικού μοντέλου σχολικής αυτοδιοίκησης, ως αρμονικής ένωσης της σχολικής κολεκτίβας με την τοπική κοινωνία, της οποίας το σχολείο ήταν οργανικό κομμάτι, τροποποιώντας την και μαθαίνοντας μέσα από αυτήν (Dewey, 1929: 104-106).

Ένα από αυτά, που συντονίζει την ενδοσχολική Δημοκρατία με τη μάθηση γνώσεων, είναι το μοντέλο του *σχολικού συνεταιρισμού* (γαλλ.: coopérative scolaire), του Freinet. Ο σχολικός συνεταιρισμός είναι μια σχολική κοινότητα που οργανώνεται γύρω από την εργασία της, την οποία νοηματοδοτούν και συντονίζουν συνεργατικά τα μέλη της, μέσα από το *Συμβούλιο του συνεταιρισμού*[226]. Η σύσταση του *Συμβουλίου του συνεταιρισμού* και του *Συμβουλίου του σχολείου* είναι ίδια. Το Συμβούλιο συνεδριάζει κάθε εβδομάδα, ελέγχει την πορεία του συνεταιρισμού και του σχολείου και λαμβάνει αποφάσεις. Οι συνεδριάσεις συντονίζονται από εναλλασσόμενη επιτροπή μαθητών-ριών και λαμβάνει αποφάσεις με αμεσοδημοκρατική ψηφοφορία. Τα παιδιά μπορούν να ασκήσουν δημόσια κριτική στο έργο εκπαιδευτικών, για οποιοδήποτε ζήτημα της σχέσης τους (διδασκαλία, μάθηση, συμπεριφορά κ.ά.), μα δεν μπορούν να αλλάξουν το καθοδηγητικό πλαίσιο της μάθησης[227] (Freinet, 1977: 83-89·183-184[228]).

4.2. Χειραφετικός Λόγος

Ο μαθησιακός Λόγος της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής επιδιώκει την εκμάθηση της πραγματικότητας, μα ο χειραφετικός Λόγος επιδιώκει την αλλαγή της, ξεκινώντας από την παραδοχή ότι υπάρχουν κοινωνικοί παράγοντες που καταπιέζουν μερίδες του κοινωνικού συνόλου και τα εμποδίζουν μέσα από το εκπαιδευτικό *σύστημα* να κατανοήσουν την φύση της πραγματικότητας και να αυτονομηθούν συνειδησιακά σε συλλογικό επίπεδο. Κεντρικές έννοιες αυτού του Λόγου είναι η καταπίεση, η ελευθερία, η συνειδησιακή χειραφέτηση και η ισότητα.

---

[226] Στη *Χάρτα των Σχολείων Freinet*, η οποία επικυρώθηκε το 1950 από το διεθνές συντονιστικό των σχολείων της Παιδαγωγικής του Freinet (Institut Coopératif de l' Ecole Moderne), καθορίζεται η λειτουργία τριών Συμβουλίων: 1. Το *Συμβούλιο των δασκάλων*, στο οποίο μετέχουν οι εκπαιδευτικοί ισότιμα. Αντικαθιστά τους/τις Διευθυντές-ριες των τυπικών σχολείων, είναι υπεύθυνο για την εφαρμοζόμενη Παιδαγωγική, καθορίζει τις μαθησιακές εργασίες του σχολείου, ελέγχει τους διορισμούς εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα και εγγυάται την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας. 2. Το *Συμβούλιο των παιδιών*, στο οποίο μετέχουν όλα τα παιδιά, ισότιμα. Επιδρά στην υλοποίηση, μα δεν καθορίζει το περιεχόμενο των σχεδίων μάθησης, ενώ διαμορφώνει τους κανόνες που διέπουν τη ζωή των παιδιών στο σχολείο και στις επιμέρους τάξεις. Κάθε τάξη μπορεί να έχει *Συμβούλιο τάξης* για ζητήματα που απασχολούν αποκλειστικά εκείνη, ενημερώνοντας, παράλληλα, και το Συμβούλιο των παιδιών. 3. Το *Συμβούλιο του συνεταιρισμού*, στο οποίο μετέχουν ισότιμα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, για τη λήψη αποφάσεων. Αναφέρεται (Auffrand, 2017^{α}: 136) πως τελικός εγγυητής της λειτουργίας του σχολείου είναι το Συμβούλιο των δασκάλων (Auffrand, 2017^{α}: 130-135· 2017^{β}: 136-145).

[227] «*Στον Freinet, ο δάσκαλος είναι ιδιαίτερα παρών στην ομάδα· για το λόγο αυτό μιλάμε περισσότερο για συνδιευθυνόμενη – συνδιαχειριζόμενη, παρά αυτοδιοικούμενη – αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση*» (Peyronie, 2000: 286).

[228] Βλ. και Aufrand, 2017^{β}: 143· Καρακατσάνη & Μαρκαντές. 2017: 30· Peyronie, 2000: 285-287.

Υπάρχουν τα εξής **ρεύματα χειραφετικού Λόγου**: Η *Κριτική Παιδαγωγική*, η *Θεσμική Παιδαγωγική,* η *Αποσχολειοποίηση*, η *αναρχική* και η *σοσιαλιστική*[229]. Μελετώ επίσης και την εξαίρεση των Πειραματικών Σχολείων που λειτούργησαν στο Αμβούργο το 1918-1933.

Αναλυτικά:

Η **Κριτική Παιδαγωγική** έφερε στο κέντρο την έννοια της καταπίεσης ως την θεμελιακή προβληματική κατάσταση στην κοινωνία, την οποία η Εκπαίδευση οφείλει να επιχειρεί να λύσει. Κατά τον ορισμό που δίνει ο Freire (1974/2009: 54), *καταπίεση είναι κάθε κατάσταση κατά την οποία ο Α αντικειμενικά εκμεταλλεύεται τον Β ή τον εμποδίζει να αυτοεκδηλωθεί.* Ο Freire πρότεινε ένα μοντέλο εκπαίδευσης που επιχειρεί να αναιρέσει τα αποτελέσματα της καταπίεσης στη *σκέψη και τη συνείδηση* των καταπιεσμένων, και που, συγχρόνως, διατηρεί τα παιδιά ως υποκείμενα της μάθησης. Κατά τους Κριτικούς Παιδαγωγούς, το αστικό εκπαιδευτικό *σύστημα* αναπαράγει τον Λόγο της αστικής τάξης, προς όφελός της ομαλής και αδιατάρακτης αναπαραγωγής της, με αποτέλεσμα οι καταπιεσμένοι-ες να ερμηνεύουν μοιρολατρικά την καταπίεσή τους, σαν αυτή να ήταν φυσική και δίκαιη· συχνά, καταλήγουν οι καταπιεσμένοι-ες να καταπιέζουν τους/τις υπόλοιπους-ες καταπιεσμένους-ες. Στόχος, λοιπόν, οφείλει να είναι η *κριτική συνειδητοποίηση*[230] των καταπιεσμένων και την *ενδυνάμωσή* τους για την ανάληψη δράσης επίλυσης των προβλημάτων της ζωής τους (Freire, 1974/2009: 39-46·62-65·87-88).

Ο Ivan Illich, βασικός εμπνευστής της **Αποσχολειοποίησης** (Deschooling), άσκησε κριτική στους-ις νεομαρξιστές-ριες Παιδαγωγούς με το σκεπτικό πως δεν αντιλαμβάνονται ότι η σχολική Εκπαίδευση είναι ένας αλλοτριωτικός θεσμός που λειτουργεί με όρους παραγωγικής βιομηχανίας· μιας βιομηχανίας γνώσης, η οποία «παράγει» αλλοτριωμένους-ες πολίτες, χρησιμοποιώντας εργατικό δυναμικό (εκπαιδευτικούς κ.ά.) του οποίου το υλικό συμφέρον (βιοπορισμός μέσω μισθωτής εργασίας) εξαρτάται από την αλλοτρίωση των μαθητών-ριών. Ενώ συμφωνεί με την κριτική των νεομαρξιστών-ριών στην αστική Εκπαίδευση, προσθέτει πως το σχολείο

[229] Γράφω αυτούς τους δύο τελευταίους όρους χωρίς κεφαλαίο αρχικό διότι, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους όρους, τους αντιλαμβάνομαι ως χαρακτηρισμούς και όχι ως ονομασίες.
[230] *Conscientização* (βραζ.), *conscientization* (αγγλ.).

είναι εξορισμού μέρος του προβλήματος, και, συνεπώς, πρέπει να καταργηθεί (Illich, 1976: 62-72[231]).

Παρότι η Αποσχολειοποίηση δεν αυτοπροσδιορίζεται ιδεολογικά, οι θέσεις της συνάδουν και συχνά υποστηρίζονται από μερίδες του αναρχικού χώρου (Amster, 2002: 436-437· Suissa, 2010: 76· Todd, 2012: 69-75). Ωστόσο, η ρητά **αναρχική Παιδαγωγική**, με καταλυτική την επίδραση του Ferrer[232], θεώρησε πως η αλλοτρίωση της συνείδησης επιτελείται κυρίως μέσα από το είδος των γνώσεων που τα κράτη, οι μοναρχίες και οι Εκκλησίες προωθούν μέσα από την Εκπαίδευση, αναπαράγοντας την ιεραρχική κυβερνολογική και διαμορφώνοντας καταπιεσμένους-ες πολίτες.

Το ζήτημα της εξουσίας απασχόλησε επισταμένα το ρεύμα της **Θεσμικής Παιδαγωγικής** (γαλλ.: Pédagogie Institutionelle)[233], η οποία δεν διαμόρφωσε ειδική πρόταση για τη φύση της μάθησης, μα εστίασε στο ζήτημα της εξουσίας και του τρόπου που αυτή συγκροτεί τα υποκείμενα και, κατ' επέκταση, τους θεσμούς, που, με τη σειρά τους, συγκροτούν τα υποκείμενα κ.ο.κ. Για τη Θεσμική Παιδαγωγική, με τις ρίζες της στην Ψυχολογία, τα κοινωνικά προβλήματα έχουν ψυχολογικό υπόβαθρο. Τα ατομικά προβλήματα είναι κοινωνικά, και τα κοινωνικά προβλήματα είναι ατομικά (Pain, 2015: 40-43). Εντέλει, διαμορφώθηκαν δύο εσωτερικές τάσεις. Η πρώτη, *ψυχαναλυτική*, εστίασε στην ατομική σχέση των υποκειμένων μεταξύ τους και με τους θεσμικούς ρόλους τους, μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο αυτοί εγχαράσσονται στο υποσυνείδητο

---

[231] Βλ. και Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 289-284· Σακαρίδης & Θεοδωρίδου, 2011: 47-49.

[232] Ιστορικά, η αναρχική Παιδαγωγική έχει ταυτιστεί με τον Ferrer. Ωστόσο, αναρχικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα υπήρξαν και προηγουμένως, από τα οποία κι ο ίδιος είχε εμπνευστεί. Συνοπτικά, το ορφανοτροφείο του Cempuis στη Γαλλία (1880-1894) από τον Paul Robin, το οποίο επίσης επικεντρωνόταν στην ορθολογιστική μάθηση και Ηθική, το Διεθνές σχολείο της Louise Michel, στο Παρίσι του 1890, το οποίο δινόταν και περιθώριο μη παρακολούθησης των μαθημάτων, τα απογευματινά σχολεία των πολιτιστικών λεσχών αναρχικών, σοσιαλιστικών/κομμουνιστικών συλλογικοτήτων, όπου διοργανώνονταν κύκλοι μάθησης μαθησιακών αντικειμένων, διαλέξεων για θέματα ειδικού ενδιαφέροντος, συχνά διοργανωμένα από τα παιδιά, με περιορισμένη παρουσία ενηλίκων (Lechevalier, 2000: 89-93· Thomas, 2004: 415-436). Μετά την εκτέλεση του Ferrer το 1909 (με ψευδείς κατηγορίες, για μη εκπαιδευτικό λόγο), πυροδοτήθηκε, ως αντίδραση, ένα διεθνές κύμα δημιουργίας αναρχικών σχολείων (Ισπανία, Βρετανία, Ιταλία, Μεξικό, Βραζιλία, Ελβετία, ΗΠΑ), που ονομάστηκε *κίνημα του Μοντέρνου σχολείου*. Τα περισσότερα έκλεισαν μέσα στη δεκαετία του 1920, κυρίως λόγω πρακτικών δυσκολιών (οικονομικών, υλικών, εσωτερικών ιδεολογικών συγκρούσεων). Στις ΗΠΑ, όπου γνώρισε ανάπτυξη το ρεύμα, αποδυναμώθηκε μετά το 1940 και μέχρι το 1961 είχε διαλυθεί η συνέχουσα Ένωση του Μοντέρνου σχολείου Βόρειας Αμερικής (Avrich, 1980: 350· Fidler, 1985:103-105·115-118· Suissa, 2010: 81-66).

[233] Η Θεσμική Παιδαγωγική προέκυψε από διάσπαση του κινήματος του Μοντέρνου σχολείου, του Freinet. Η διάσπαση συνέβη τη δεκαετία του 1960, όταν ορισμένοι Ψυχολόγοι που μετείχαν στο κίνημα του Freinet αποχώρησαν/διαγράφτηκαν, ασκώντας κριτική για την αυξημένη ισχύ που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί του Μοντέρνου σχολείου (Κασσωτάκης, 2002: 28·62-63· Peyronie, 2000: 286).

των σχολικών υποκειμένων[234]. Η δεύτερη τάση, με θεωρητικές ρίζες στην Κοινωνική Ψυχολογία, εστίασε στη δυναμική των σχέσεων εξουσίας εντός των ομάδων, και τη σχέση τους με τους θεσμούς[235]. Αυτή η τάση προώθησε την έννοια της *Αυτοδιαχείρισης*[236], της συνθήκης δηλαδή που αναγνωρίζει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως ισότιμα στη συλλογική διαμόρφωση των σχολικών θεσμών, ασκώντας κριτική στη σχέση τους με τη γραφειοκρατική οργάνωση του εκπαιδευτικού *συστήματος*[237] (Wustefeld, 2016: 2-7).

Ο όρος *ισότιμα* είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς απαντά σε μια διαδεδομένη παρερμηνεία εκ μέρους επικριτών των ριζοσπαστικότερων τάσεων της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής (κυρίως του χειραφετικού και του ατομικού Λόγου της), οι οποίοι-ες πιστεύουν πως αυτές οι τάσεις ισοπεδώνουν την βαθύτερη κατάρτιση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, προς χάριν μιας αυταπάτης εξισωτισμού. Ωστόσο, οι ίδιες παιδοκεντρικές τάσεις (Θεσμική Παιδαγωγική, Νεοαντιαυταρχική Εκπαίδευση κ.ά.) κάνουν λόγο για *ισότιμα*, και όχι ισάξια ή όμοια, μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις και δεξιότητες που οι μαθητές-ριες επιζητούν. Αυτό, ωστόσο, που αμφισβητείται, είναι ο ενηλικισμός (adultism), δηλαδή η συλλήβδην ταύτιση της ανισότητας στην ανάπτυξη με την ανισότητα στην εξουσία και η στέρηση δικαιωμάτων και σεβασμού από τους/τις ανήλικους-ες, στη βάση ακριβώς του ότι είναι ανήλικοι-ες [Bettencourt, 2018: 6-7· Μικρός Ντουνιάς (Παιδαγωγική Ομάδα), 2019].

Σαράντα χρόνια πριν τη διαμόρφωση της Θεσμικής Παιδαγωγικής, οι **Παιδαγωγοί του Αμβούργου**[238] είχαν λειτουργήσει για 15 χρόνια τέσσερα δημόσια

---

[234] Αυτή η τάση συγκρότησε την Ομάδα Θεραπευτικής Εκπαίδευσης (Groupe d' Education Thérapeuthique), με επιφανή μέλη τον Fernand Oury και την Aïda Vasquez.

[235] Αυτή συγκρότησε την Ομάδα Εκπαιδευτικών Τεχνικών (Groupe des Techniques Educatives), με επιφανή μέλη τούς Georges Lapassade, Raymond Fonvielle, Michel Lobrot.

[236] Γαλλ.: autogestion, αγγλ.: self-governance.

[237] Στη Θεσμική Παιδαγωγική, η έννοια της γραφειοκρατίας χρησιμοποιείται κριτικά, υιοθετώντας την ανάλυση του Καστοριάδη για τη γραφειοκρατία ως τρόπου οργάνωσης των κρατών που αποκόπτεται από τη βούληση των πολιτών και θέτει τους θεσμούς σε ρόλο κυριαρχίας, στους κανόνες των οποίων οι πολίτες οφείλουν να προσαρμόζονται, ως αντικείμενά τους. Αντίρροπη συνθήκη είναι η αυτοοργάνωση των κοινωνιών σε αυτόνομες δημοκρατικές συλλογικότητες (Καστοριάδης, 1986: 50-59·219-227· βλ. και Wustefeld, 2016: 4-5).

[238] Το 1918, μια ομάδα εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας τον εκδημοκρατισμό της Γερμανίας (Δημοκρατία της Βαϊμάρης) και το σύντομο κενό εξουσίας, ξεκίνησαν τη λειτουργία τεσσάρων *Πειραματικών Σχολείων του Αμβούργου*, πετυχαίνοντας τη θεσμική κάλυψη από την τοπική εκπαιδευτική αρχή. Η Παιδαγωγική εμπνεόταν από την παράδοση του γερμανικού *κύκλου των αποδημητικών πουλιών* (wandervongel) του 19ου αιώνα, ομίλων σκέψης που προωθούσαν την αυταξία της νεότητας και της αυτοδιοίκησης, αμφισβητούσαν την αυθεντία των μεσηλίκων και αναζητούσαν απόλυτα ελεύθερη κοινότητα. Αυτά τα σχολεία

σχολεία με παρόμοιο με αυτόν της Θεσμικής Παιδαγωγικής στόχο: Την ανακάλυψη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας ίσων, χωρίς την άσκηση καταστολής και καθοδήγησης στα παιδιά. Οι ενήλικες παρέμειναν εκπαιδευτικοί, μα όχι καθοδηγητές-ριες (Mayer, 2014: 565-566· Schmid, 1936/1984: 31-45·61-64).

Ενώ όμως οι παραπάνω Παιδαγωγικές δρουν εντός του αστικού ταξικού πλαισίου, η **σοσιαλιστική Παιδαγωγική** αναπτύχθηκε στα πλαίσια σοσιαλιστικών κρατών, κυρίως της ΕΣΣΔ των είκοσι πρώτων χρόνων. Η σοβιετική Παιδαγωγική οικοδόμησε ένα νέο εκπαιδευτικό *σύστημα*, με στόχο τη διαμόρφωση του *Σοβιετικού Ανθρώπου,* ενός ανθρωπότυπου της συλλογικότητας, που συνδέει την ατομικότητά του με την κομμουνιστική κοινωνία των ίσων και ο οποίος υποστηρίζεται από εκείνη. Η σοσιαλιστική Παιδαγωγική υπερβαίνει τον ατομικισμό της αστικής ιδεολογίας και επιχειρεί την υλοποίηση του μαρξικού καλέσματος: «*Από τον καθένα ανάλογα με τις ικανότητές του, στον καθένα σύμφωνα με τις ανάγκες του*»[239] (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 208-215·225-229· Fullat i Genis, 2000: 213-214).

4.2.1. Επιδίωξη στόχων του χειραφετικού Λόγου

Μελετώντας τις τάσεις του χειραφετικού Λόγου της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής, αναδεικνύονται τρεις πόλοι *στρατηγικής επιδίωξης* του στόχου τους:

- Οι τάσεις που εστιάζουν στον **Λόγο**.

  Πρόκειται για παιδαγωγικές παραδόσεις που προτάσσουν τη χειραφέτηση των μαθητών-ριών μέσα από την χειραφέτηση της σκέψης τους. Τέτοιες είναι η *Κριτική Παιδαγωγική* και η *παράδοση του Ferrer* από την αναρχική Παιδαγωγική.
- Οι τάσεις που εστιάζουν στη **μαθητική εξουσία**.

  Πρόκειται για παραδόσεις που προτάσσουν την ενδυνάμωση της εξουσίας των μαθητικών υποκειμένων. Τέτοιες είναι η *πέραν του Ferrer* παράδοση αναρχικής Παιδαγωγικής, η *Θεσμική Παιδαγωγική* και το παράδειγμα των *Πειραματικών Σχολείων του Αμβούργου*.
- Οι τάσεις που εστιάζουν στην **κοινωνική κυριαρχία**.

λειτούργησαν ως το 1933 και επηρέασαν την Παιδαγωγική της εποχής, εντός κι εκτός Γερμανίας. Μεταξύ άλλων τα σχολεία του Αμβούργου τα είχε επισκεφτεί και ο Freinet, πριν ξεκινήσει το Μοντέρνο Σχολείο (Κασσωτάκης, 2002: 40-41· Mayer, 2014: 567-570· Peyronie, 2000: 274· Roith, 2015: 64).

[239] Στο έργο του, «Κριτική του προγράμματος της Γκότα».

Πρόκειται για παραδόσεις που προτάσσουν την εκπαίδευση των μαθητών-ριών σε μια χειραφετημένη κοινωνία. Τέτοιες είναι η *σοσιαλιστική Παιδαγωγική* και η *Αποσχολειοποίησης*.

Αναλυτικά:

4.2.1α. Τάσεις που εστιάζουν στον **Λόγο**

Η **Κριτική Παιδαγωγική** επιδιώκει την κριτική συνειδητοποίηση των κοινωνικά καταπιεσμένων μαθητών-ριών και την ενδυνάμωσή τους. Η κυρίαρχη Διδακτική κρατά τους/τις μαθητές-ριες σε ρόλο παθητικών αποδεκτών της κυρίαρχης *εξουσίας/γνώσης*, με μια δασκαλοκεντρική αντίληψη που ο Freire ονόμασε *τραπεζική* (banking education) (Freire, 1974/2009: 77-82). Στον αντίποδα αυτής, η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει την *προβληματίζουσα εκπαίδευση* (problem posing education), η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών-ριών με καταστάσεις του δικού τους περιβάλλοντος, προκειμένου να τις κατανοήσουν και, αν θέλουν, να αναλάβουν δράση τροποποίησής τους. Στην προβληματίζουσα εκπαίδευση επιδιώκεται ο στοχασμός και η δράση των μαθητών-ριών ως υποκείμενά τους, αποκλείοντας την «τραπεζική» εκμάθηση ετεροκαθορισμένων γνώσεων[240] (Freire, 1974/2009: 77-97[241]).

Βασικός άξονας αυτής της διαδικασίας είναι ο *διάλογος*, ως συνάντηση υποκειμένων που αναζητάνε από κοινού λύσεις για κάθε πρόβλημα της πραγματικότητας, πράξη «*βαθιάς αγάπης για τους ανθρώπους και τον κόσμο*» (Freire, 1974/2009: 103). Ο αυθεντικός, μη κατευθυνόμενος, διάλογος είναι ταπεινός και εξ ορισμού δημοκρατικός, καθώς φέρνει τα υποκείμενα σε ισότιμη θέση, με τους ρόλους διδασκόντων-ουσών και διδασκομένων να εναλλάσσονται (Shor, 1985: 108-110· Freire, 1974/2009: 101-110).

Στο μικροεπίπεδο των διδακτικών τεχνικών, ο Ira Shor σημειώνει (1985: 108·110) πως η Κριτική Διδακτική δεν μπορεί να συστηματοποιηθεί σε «συνταγές» διδασκαλίας, καθώς αυτή προκύπτει σε συνεργασία με τους/τις μαθητές-ριες και το κοινωνικό περιβάλλον τους. Ωστόσο, προτείνονται διδακτικές πρακτικές που συντελούν στην ενδυνάμωση των μαθητών-ριών, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η

---

[240] «μια αγωγή που θα πρέπει να σφυρηλατηθεί *μαζί με* (και όχι *για*) τους καταπιεζόμενους» (Freire, 1974/2009: 46).

[241] Βλ. και Connoly, 1985: 17-20.

σταδιακή απόσυρση του/της εκπαιδευτικού από το προσκήνιο («*συρρίκνωση*» την ονομάζει, στο Shor, 1985: 113), κατάτμηση των εργασιών σε μικρότερες, αλυσιδωτές δραστηριότητες για να είναι πιο πιθανή η επιτυχής ολοκλήρωσή τους από ανεπίβλεπτες ομάδες, τον απολογισμό της εργασίας των ομάδων στο σύνολο της τάξης και όχι μεμονωμένα στον-ην εκπαιδευτικό κ.ά.. Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρίσκουν διακριτικούς τρόπους αποθάρρυνσης φαινομένων εξάρτησης των παιδιών από αυτούς-ές, για παράδειγμα, αποστρέφοντας διακριτικά το βλέμμα τους όταν παιδιά που απευθύνονται στο σύνολο της τάξης κοιτάζουν εκείνους-ες, ή προωθώντας στην ομάδα ερωτήσεις κρίσεως που τους απευθύνονται από παιδιά (Shor, 1985: 129-132). Πρόκειται για μια παιδαγωγική κυβερνολογική που αναζητεί σταδιακά αυξανόμενους τρόπους μετατόπισης του «κέντρου βάρους» της εκπαιδευτικής εξουσίας στους-ις μαθητές-ριες.

Κατά την **αναρχική Παιδαγωγική** του Ferrer, αντιστάθμισμα στην αλλοτρίωση μέσω των προπαγανδιστικών γνώσεων είναι η διδασκαλία ορθολογιστικών γνώσεων και η εξισορρόπηση των ενδοσχολικών σχέσεων εξουσίας, για την καλλιέργεια αναρχικών αξιών ισότητας, δικαιοσύνης κι ελευθερίας, μέσα από σχολεία αναρχικών. Στο Μοντέρνο Σχολείο που ίδρυσε ο Ferrer, παρέχονταν περιθώρια για αυτορρύθμιση του χρόνου και της δραστηριότητάς των μαθητών-ριών, απουσία τιμωριών, αποκλεισμών και βαθμολογιών, ενώ ενθαρρυνόταν ο αυθορμητισμός και η μαθητική πρωτοβουλία. Ωστόσο, αυτή δεν έφτανε ως την απουσία καθοδήγησης[242] (Modern School, 2019: 157-166· Suissa, 2010: 79-82).

Μάλιστα, η τάση του Ferrer, πέρα από την καθοδήγηση, επιχειρεί εμφανώς και την κανονικοποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών, με τον ίδιο να καλεί σε φροντισμένη και καθαρή εμφάνιση, σωστή υγιεινή του σώματος, ομιλία αυτοσυγκρατημένη και σεβαστική. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις της αναρχικής

[242] Ο ίδιος ο Ferrer, γράφει: «*Η διδασκαλία ξεκινά όταν το ζητήσει το παιδί*» (2019: 78), αλλά και «*Η Σωκρατική μέθοδος είναι λανθασμένη, αν την λάβουμε υπόψη κατά γράμμα. Η ίδια η συγκρότηση του νου στην αρχή της ανάπτυξής του απαιτεί ώστε η εκπαίδευση, σε αυτό το πρώιμο στάδιο της ζωής, να είναι απαραιτήτως δεκτική. Ο/Η δάσκαλος-α βάζει τους σπόρους των ιδεών. Αυτές, όταν η ηλικία και η δύναμη ζωογονήσουν τον εγκέφαλο, θα αναδείξουν αναλογούντα λουλούδια και καρπούς, σε αντιστοιχία με το βαθμό της πρωτοβουλίας και των χαρακτηριστικών της σκέψης του/της μαθητή-ριας* (2019: 57). Στη συνέχεια, καταλήγει σε θέση συμβατή με την επίκληση της Νέας Αγωγής στις εγγενείς δυνάμεις των παιδιών: *Ο πραγματικός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που δεν επιβάλλει τις δικές του ιδέες και θέληση στα παιδιά, μα απευθύνεται στις κινητήριες δυνάμεις τους* (2019: 85) (Ferrer Guardia, 2019: 50-93· Mueller, 2012: 25). Έχει τη σημασία του (βλ. Καψάλης & Νημά, 2008: 251-252) ότι αίθουσες διδασκαλίας του Μοντέρνου σχολείου στη Βαρκελώνη ήταν δασκαλοκεντρικής διαρρύθμισης, με γραμμική παράθεση θρανίων ενωμένων με πάγκους, στραμμένων προς τον πίνακα διδασκαλίας (Ferrer Guardia, 2019: 54).

παιδαγωγικής παράδοσης, παρουσιάστηκαν και τάσεις τιμωρητικής καταστολής των αποκλίσεων (αποβολές από το σχολείο, χαστούκια), ως προσπάθειες κανονικοποίησης των παιδιών (Fidler, 1985: 110-117· Thomas, 2004: 427-431).

Το «αυτοδιαχειριζόμενο σχολείο[243] Paideia» έχει ένα ειδικό ενδιαφέρον επειδή επιχειρεί να συνδυάσει την επιδίωξη για εκμάθηση συγκεκριμένων γνώσεων με την ενίσχυση της μαθητικής εξουσίας. Άλλωστε, κάνει περισσότερο λόγο για *ελευθεριακή Παιδαγωγική* (ισπ.: pedagogía libertaria)[244], και λιγότερο για αναρχισμό, παρότι οι αναφορές σε αυτόν και στον Ferrer δεν απουσιάζουν[245]. Πέρα από την *εξουσία/γνώση*, το σχολικό Πρόγραμμα διέπεται και από τον ενδοσχολικά κυρίαρχο Λόγο του αναρχισμού: Οι μαθητές-ριες υπογράφουν υπεύθυνες δεσμεύσεις με τις αναφέρουν πως θα επιδιώξουν αναρχικές αξίες (λ.χ., κοινοτική ευθύνη, αλληλεγγύη) και τον τρόπο με τον οποίο θα το επιτύχουν, ομαδικές εργασίες που θα αναλάβουν και ομάδες κοινοτικής εργασίας[246] στις οποίες θα συμμετάσχουν (Fremeaux & Jordan, 2012: 107-110). Δεν απουσιάζει, λοιπόν, από την Ελευθεριακή Παιδαγωγική η κανονικοποιητική λειτουργία του θεσμού, παρά τον ριζικά διαφορετικό Λόγο εκπαίδευσης και τα πολύ διευρυμένα περιθώρια μαθητικής εξουσίας και ελευθερίας.

4.2.1β. Τάσεις που εστιάζουν στη **μαθητική εξουσία**

Από τις χειραφετικές τάσεις που εστιάζουν στη μαθητική εξουσία, η πιο διαδεδομένη στην Παιδαγωγική παράδοση, είναι η Θεσμική Παιδαγωγική, με ρίζες στην παιδαγωγική του Célestin Freinet (βλ. 4.1).

Εστιάζοντας στο ζήτημα των σχέσεων εξουσίας, επικέντρωσε σε πρακτικές ενδοσχολικής θέσμισης που ενδυναμώνουν το άτομο μέσα σε αυτόνομη συλλογικότητα ίσων (Καρακατσάνη & Μαρκαντές, 2017: 30-34· Κασσωτάκης, 2002: 28). Με αυτόν τον τρόπο, παιδιά και εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στην υπεύθυνη αυτονομία, θεραπεύονται

---

[243] Ισπ.: escuela autogestionada

[244] Το σχολείο σκιαγραφεί την *ελευθεριακή Παιδαγωγική* στις εξής βασικές αρχές: 1. Ελευθερία του ατόμου, με σεβασμό στην ελευθερία των υπόλοιπων ατόμων. 2. Αντίθεση στην ατομικιστική *κυριαρχία*. 3. Ευθύνη του ατόμου να βοηθά την κοινότητα. 4. Συνεκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς οποιουδήποτε είδους. Βλ. https://www.paideiaescuelalibre.org/tag/pedagog%C3%ADa%20libertaria και https://www.paideiaescuelalibre.org/search/10-pedagogia.html (Τελευταία πρόσβαση: 23.10.2020)

[245] Βλ. και https://www.paideiaescuelalibre.org/search/12-bibliografia-sobre-educacion-libertaria.html και https://www.paideiaescuelalibre.org/search/57-notas-sobre-anarquismo-filosofia-y-libertad.html (Τελευταία πρόσβαση: 23.10.2020)

[246] Ομάδες που αναλαμβάνουν κάποια εργασία στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (καθαρισμός, συντήρηση κήπου κ.ά.).

από τις ψυχολογικές επιπλοκές που προκαλεί η εξωσχολική διακυβέρνηση, ενώ βιώνεται κριτικά η αντίθεση μεταξύ της ενδοσχολικής αυτονομίας και του εξωγενούς ετεροκαθορισμού του Προγράμματος Σπουδών, του χρόνου, του χώρου τους, των ενδοσχολικών σχέσεων εξουσίας (Connac, 2010: 62-63· Wustefeld, 2016: 4-9). Πρόκειται για μια «παιδαγωγική της κυβερνολογικής».

Διαμορφώνοντας πρακτικές ενδυνάμωσης του ατόμου στη συλλογικότητα, ο Fernand Oury προτείνει ενδοσχολικούς *τόπους λόγου (lieux de parole)*, δηλαδή πρακτικές που ενδυναμώνουν το υποκείμενο μέσα από την ελευθερία έκφρασης και τη διαλογική επίλυση προβλημάτων. Χαρακτηριστική είναι η πρακτική του «*Τι νέα;*» (γαλλ.: Quoi de neuf?), η οποία είναι μια χωροχρονική ζώνη εντός κάθε σχολικής ομάδας, στην οποία το παιδί μπορεί να εκφράσει με ασφάλεια ό,τι βιώνει στη ζωή του και θέλει να το μοιραστεί με μέλη της ομάδας του. Η πρακτική έχει συναισθηματική και ψυχολογική αξία και όχι επίλυσης προβλήματος. Προστατεύεται από ειδικούς κανόνες, όπως το ότι δεν επιτρέπεται να ακουστεί εκτός της ομάδας οτιδήποτε ειπωθεί στο «Τι νέα;» και το ότι απαγορεύονται η κοροϊδία και η διακοπή όποιου-ας έχει τον λόγο (Connac, 2010: 63· Le Gal, 2017: 146-147· Nicolet & Dénéréaz, 2015: 19-22).

Ενώ οι *τόποι λόγου* ενδυναμώνουν την εξουσία των μαθητών-ριών, η Θεσμική Παιδαγωγική έχει επίσης επικριθεί για πρακτικές που κρίνονται πως κανονικοποιούν στην εξωσχολική *κυριαρχία* της εξατομίκευσης, της ιεραρχίας και της ανισότητας. Τέτοιες πρακτικές είναι του *εσωτερικού νομίσματος* (γαλλ.: monnaie intérieure) και των *ζωνών* (γαλλ.: ceintures) (Nicolet & Dénéréaz, 2015: 24· Pain, 2015: 45).

Οι *ζώνες* είναι συστήματα αξιολόγησης κάθε μαθητή-ριας ατομικά, είτε στη μάθηση (ζώνες γνώσης· γαλλ.: ceintures de savoir), είτε στη συμπεριφορά (γαλλ.: ceintures de comportement). Η αξιολόγηση γίνεται σε κλίμακα χρωμάτων, αναρτάται δημόσια για κάθε παιδί σε κάθε πεδίο και καθορίζει τα δικαιώματα των παιδιών στη σχολική λειτουργία. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που παίρνει κίτρινο χρώμα συμπεριφοράς, έχει δικαίωμα να προεδρεύει του «Τι νέα;», σε αντίθεση με όσους-ες έχουν κόκκινο χρώμα. Ο/Η εκπαιδευτικός ορίζει τα κριτήρια ταξινόμησης στην αρχή κάθε χρονιάς, αφού γνωρίσει τους μαθητές-ριές του/της και τα χαρακτηριστικά τους (Nicolet & Dénéréaz, 2015: 24-25). Οι πρακτικές αυτές καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο παιδοκεντρικές Παιδαγωγικές μπορεί να παρεκκλίνουν σε κυριαρχικές πρακτικές

και την ατομική ιεράρχηση, όταν δεν δίνουν σημασία στην κριτική της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας.

Στο επίπεδο της μάθησης, η τάση της Αυτοδιαχείρισης προτείνει τη θεωρία της *μη κατευθυνόμενης μάθησης* (non directed learning), του ψυχολόγου Carl Rogers, η οποία υποστηρίζει πως η μάθηση προκύπτει αποτελεσματικά όταν το υποκείμενό της έχει πειστεί για τη σημασία της επιδιωκόμενης γνώσης (Κασσωτάκης, 2002: 62-63· Lobrot, 2015: 175-178). Αυτό συνεπάγεται πως η αποτελεσματική μάθηση συμβαίνει σε πλαίσιο ελευθερίας, ισότιμων σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών και αμφίδρομης εξουσίας. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι-ες είναι σε θέση να αμφισβητούν με ασφάλεια τους τους εκπαιδευτές-ριες και να αποφασίζουν από κοινού τα θέματα μάθησης. Στη μη κατευθυνόμενη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως *σύμβουλοι μάθησης* και δεν έχουν δικαίωμα να επιβάλουν εκπαιδευτικά εργαλεία, μεθόδους, υλικό (Bertrand & Valois, 2000: 317-324). Σε παρεμφερή βάση στήριξαν, χωρίς την επιστημονική αναφορά στην επιστήμη της Ψυχολογίας, οι εκπαιδευτικοί των **Πειραματικών Σχολείων του Αμβούργου** το δικό τους παράδειγμα, πέντε δεκαετίες πριν την ανάδυση της Θεσμικής Παιδαγωγικής (Mayer, 2014: 565-566· Schmid, 1936/1984: 31-44).

Η μη κατευθυνόμενη μάθηση αναγνωρίζει την εξουσία των μαθητών-ριών στο να επιλέγουν την *εξουσία/γνώση* και τον Λόγο τους, τροποποιώντας ριζικά την κυρίαρχη παιδαγωγική κυβερνολογική που διέπει τις περισσότερες Παιδαγωγικές προτάσεις. Η πλαισίωσή της από την Θεσμική Παιδαγωγική και ειδικά της τάσης της Αυτοδιαχείρισης, η οποία επισημαίνει την βαρύτητα των *συστημάτων* εξουσίας στη συγκρότηση των υποκειμένων, δίνει στην διδακτική του Rogers μορφή ολοκληρωμένου σχολικού παραδείγματος.

Σε αυτήν την τάση που εστιάζει στην μαθητική εξουσία αντιλαμβάνομαι πως εντάσσεται και το *πέραν του Ferrer ρεύμα της* **αναρχικής Παιδαγωγικής**. Μεταξύ των αναρχικών παιδαγωγών, δηλαδή, αναπτύχθηκε ήδη από τα χρόνια του Ferrer μια κριτική που χαρακτήριζε το διδακτικό μοντέλο του Ferrer ως συνειδησιακή χειραγώγηση. Ενδεικτικά, ο Ricardo Mella επέκρινε την έμφαση του Ferrer σε *ορθολογική εκπαίδευση,* σχολιάζοντας πως η αναφορά σε ορθολογισμό είναι επιβολή ενός ακόμα κατασκευασμένου πλαισίου γνώσης το οποίο, μαζί με την αναφορά σε ‘αντικειμενική

γνώση', μπορεί να νομιμοποιήσει Διδακτικές όλων των ιδεολογικών αποχρώσεων[247]. Ο Mella συμφώνησε με την Clémence Jacquinet, συνεργάτιδα του Ferrer στο Μοντέρνο Σχολείο της Βαρκελώνης και πρώτη Διευθύντριά του, που διείδε στο «*αναρχικό σχολείο*» κίνδυνο αναρχιστικής 'κατήχησης' και αλλοτρίωσης της παιδικής συνείδησης. Για τον Mella, μια αυθεντικά αναρχική εκπαίδευση πρέπει να είναι ελευθεριακή και να ξεκινά από την απροκατάληπτη εξέταση των πραγμάτων (Mella, 2019: 200-206· βλ. και Fidler, 1985: 114-117). Ο Ferrer και άλλοι-ες αναρχικοί-ές εκπαιδευτικοί της τάσης του, όπως ο Dick και η Goldman, αρνούνται πως η διδασκαλία του αναρχισμού είναι 'κατήχηση', καθώς δεν εξαναγκάζουν τα παιδιά στην αποδοχή του, ενώ, συγχρόνως, επιχειρούν να αντιστρέψουν την ήδη συντελούμενη συνειδησιακή αλλοτρίωση από την αστική *κυριαρχία*.

Άλλα σχολεία του κινήματος του Μοντέρνου Σχολείου (της Λωζάννης, του Clivio, το σχολείο Ferrer/Modern School στο Stelton των ΗΠΑ κ.ά.) σταδιακά περιόρισαν τον αναρχικό λόγο και την αναφορά στον Ferrer, δίνοντας έμφαση σε μη πολιτικοποιημένες παιδοκεντρικές Παιδαγωγικές, ειδικά του Froëbel (Fidler, 1985: 119· Suissa, 2010: 75-85).

4.2.1γ. Τάσεις που εστιάζουν στην **κοινωνική κυριαρχία**

Σε αυτήν την τάση εντάσσονται παιδαγωγικές που έχουν αλλάξει το κοινωνικό *σύστημα* κατά τρόπο που να εναρμονίζεται με τον Λόγο της παιδοκεντρικής χειραφετικής Παιδαγωγικής ή που προϋποθέτουν μια τέτοια αλλαγή.

Έτσι, στην περίπτωση πειραματικών εγχειρημάτων διαμόρφωσης **σοσιαλιστικής Παιδαγωγικής** όπως αυτά «σφραγίστηκαν» κατά την πρώτη δεκαετία της ΕΣΣΔ από παιδαγωγούς όπως ο Anton Makarenko κι ο Pavel Blonsky, τα σχολικά μοντέλα τους τροφοδοτούσαν και τροφοδοτούνταν από την τοπική κοινωνία, η οποία είχε αρχίσει ήδη να δομείται στη βάση αρχών συναφών με τις Παιδαγωγικές τους. Αν η εξωσχολική κοινωνία δεν έχει μετασχηματιστεί σε σοσιαλιστική, το μοντέλο δεν μπορεί να λειτουργήσει αυθεντικά, καθώς για να είναι θεμιτή η ελεύθερη αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές δομές, προϋποτίθεται ότι αυτές θα έχουν απελευθερωθεί από τον αλλοτριωτικό Λόγο τους. Για τη σοσιαλιστική Παιδαγωγική, η εργασία λειτουργεί ως

[247] Σε αυτό το σημείο, η κριτική του Mella μάλλον θυμίζει την επισήμανση του Foucault πως αντικρουόμενοι Λόγοι μπορεί να υιοθετούν την ίδια κυβερνολογική -πρβλ. Foucault, 2011βα.

εκπαιδευτικό πεδίο μόνο αν είναι εντός της απελευθερωμένης κοινωνικής εργασίας, εντός του σοσιαλιστικού κράτους της εργατικής τάξης δηλαδή (Valkanova, 2009· Koerrenz e.a., 2018: 80-81· Παπαγεωργίου, 1955: 61· Fullat i Genis, 2000: 213-214)[248].

Στο έργο του Makarenko, η καθοδήγηση είναι αναγκαία. Το παιδί δεν πρέπει να αφεθεί να αυτενεργήσει ελεύθερα, μα χρειάζεται διδακτική παρέμβαση προκειμένου να υιοθετήσει δεξιότητες της συλλογικά χειραφετημένης ζωής της πραγματικής κοινωνίας. Από αυτήν την πραγματική κοινωνία (εξωσχολική και ενδοσχολική) και τις ανάγκες της προέκυπτε η αυτενέργεια των μαθητών-ριών. Η πραγματική κοινωνία ταυτιζόταν με τις υλικές και ηθικές ανάγκες της. Για αυτόν το λόγο, ο Makarenko έδινε μικρότερη σημασία στη μελέτη της φύσης του παιδιού και εστίαζε κυρίως στη συλλογική εργασία και στην πειθαρχία του ατόμου στην οργανωμένη συλλογική εργασία της κολεκτίβας. Στόχος του ήταν η σύνδεση του ατόμου με τα υπόλοιπα υποκείμενα σε μια συντονισμένη και αλληλέγγυα προσπάθεια, για την επίτευξη του κοινού και δίκαια κατανεμημένου υλικού οφέλους. Η κολεκτίβα δεν αυτονομούσε το συμφέρον της, μα το συνέδεε με το όφελος της ευρύτερης κοινωνίας.

Έτσι, οι «μαθητικές κολεκτίβες», όπως μπορεί να ονομαστεί το σχολικό μοντέλο του Makarenko, ανελάμβαναν να εργαστούν συντονισμένα με τις τοπικές αρχές για την κάλυψη αναγκών της τοπικής κοινωνίας. Αυτή η ενασχόληση, ωστόσο, δεν αντικαθιστούσε τις υπόλοιπες δραστηριότητες (ατομική θεωρητική μελέτη κι εξάσκηση, καλλιτεχνική αγωγή, γυμναστική εξάσκηση κ.λπ.), προωθώντας το σοβιετικό μοντέλο της *πολυτεχνικής εκπαίδευσης*, που επεδίωκε την ολόπλευρη διαμόρφωση των πολιτών σε όλα τα είδη γνώσεων εξ ίσου (θεωρητικών, χειρωνακτικών, καλλιτεχνικών κ.λπ.) (Μάρκου, 1987: 59-60· Filonov, 1994: 4-7).

Στο *Ενεργό Βιομηχανικό σχολείο* του Blonsky η διαφορά ήταν πως η έμφαση δινόταν πρωτίστως στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, η οποία συνδεόταν μα δεν περιοριζόταν στην εργασία, όπως στο μοντέλο του Makarenko, ενώ σε αντίθεση πάλι με τον Makarenko, ο Blonsky έδινε ειδική έμφαση στην επιστημονική μελέτη της «φύσης της παιδικής ηλικίας».

[248] Παρόλα αυτά, μελετητές-ριες θεωρούν (Koerrenz e.a., 2018: 84-85· Filonov, 1994: 8) πως πτυχές της μπορούν να προσαρμοστούν στα δεδομένα του αστικού *συστήματος*.

Η άλλη διαφορά με την κολεκτίβα του Makarenko ήταν η απουσία ετεροκαθορισμένου προγράμματος μελέτης γνωστικών αντικειμένων. Ο Blonsky διαμόρφωσε ένα πρόγραμμα κύκλων σπουδών μικτών ηλικιών που εστίαζε στην αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, στην ομαδική εργασία, την μάθηση μέσα από την παρατήρηση (των εμπειρότερων μαθητών-ριών ή των εργαζομένων σε χώρους παραγωγής) και την πολυτεχνική εκπαίδευση. Τα αντικείμενα μελέτης προέκυπταν από τις απορίες των παιδιών μέσα από την εμπειρία τους στο πεδίο όπου βρίσκονταν (χώρος εργασίας, κοινωνικής ζωής, χωράφι, υπαίθρου, περιπλάνησης κ.λπ.)[249]. Ονόμασε τη μέθοδό του «εμπειρική μέθοδο» (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 208-215·225-229· Koerrenz e.a., 2018: 72-80· Ντήτριχ, 1984: 55-66).

Αυτά τα παραδείγματα επικεντρώνουν στη μαθητική εξουσία μέσα από την κοινωνική *κυριαρχία* η οποία πλέον επικαλούνταν έναν Λόγο χειραφέτησης των ατόμων μέσα από την χειραφέτηση της συλλογικότητας. Ο Blonsky έδινε μεγαλύτερη έμφαση στην υποκειμενική αυτενέργεια σε σχέση με τον Makarenko, μα κι εκείνου η Παιδαγωγική στόχευε στην εναρμόνιση με τον κυρίαρχο Λόγο της σοσιαλιστικής κοινωνίας.

Από την πλευρά του ο Ivan Illich δεν προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο μοντέλο κοινωνικής οργάνωσης, μα προκειμένου να λειτουργήσει το μοντέλο της **Αποσχολειοποίησης**, είναι μάλλον εμφανές πως χρειάζονται δομικές αλλαγές στην κοινωνική οργάνωση. Επιμένοντας στην αναγκαιότητα κατάργησης του σχολικού *μηχανισμού* προκειμένου να καταργηθεί ο επίπλαστος διαχωρισμός των υποκειμένων σε «μαθητές-ριες» και «εκπαιδευτικούς» και να απελευθερωθεί η εξουσία τους από την ετεροκαθοριζόμενη *κυριαρχία*, η **Αποσχολειοποίηση** αντιπροτείνει *ανοιχτά δίκτυα μάθησης* (learning webs), διάχυτα στην κοινωνία, με ελευθερία κάθε παιδιού και πολίτη να διδάσκει και να διδάσκεται ό,τι θέλει. Παράλληλα, το δίκτυο θα διευκολύνει την

[249] Για παράδειγμα, η σπορά του χωραφιού απαιτούσε γνώσεις για το είδος του χώματος της περιοχής τους, την οξύτητά του, τα είδη σπόρων που ευδοκιμούν στο συγκεκριμένο χώμα, υπολογισμού των διαστάσεων του χωραφιού και των αποστάσεων της σποράς, τις ανάγκες παραγωγής για τον πληθυσμό που καλούνταν να καλύψει, την γνώση των μηχανισμών κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης για επιτέλεση της παραγωγής, του διαμοιρασμού της, την κριτική της, τους θεσμούς διασύνδεσης του αγροτικού κόσμου με τις πόλεις, τα εργοστάσια, την πολιτική εκπροσώπησή τους κ.ο.κ. Δε θα ήταν υπερβολή να ειπωθεί πως η εξωσχολική πραγματικότητα ήταν σχολείο, οι πραγματικές παραγωγικές μονάδες (αγρός και εργοστάσιο) ήταν οι αίθουσες, οι γνώσεις που χρειάζονταν για τις ανάγκες της πραγματικής παραγωγής ήταν το Πρόγραμμα Σπουδών (Koerrenz e.a., 2018: 75).

επικοινωνία μεταξύ παιδιών με κοινά μαθησιακά ενδιαφέροντα, προς καλλιέργεια της κοινωνικότητάς τους (Illich, 1976: 62-72·97-127[250]).

4.2.2. Αρμόδιοι-ες προώθησης χειραφετικού Λόγου

Κατ' αναλογία των τρόπων επιδίωξης των στόχων του χειραφετικού Λόγου διαμορφώνονται και τα μοντέλα καθορισμού των αρμοδίων προώθησης του χειραφετικού Λόγου. Έτσι:

4.2.2α. Τάσεις που εστιάζουν στον **Λόγο**

Οι τάσεις που προτάσσουν τον Λόγο για την χειραφέτηση των μαθητών-ριών τείνουν, κατά συνεκτικό τρόπο, να επικεντρώνουν στους-ις εκπαιδευτικούς για την προώθηση του χειραφετικού παιδοκεντρικού Λόγου.

Στην **Κριτική Παιδαγωγική**, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να εκπαιδεύσουν μαθητές-ριες στην χειραφέτηση. Η χειραφέτηση προϋποθέτει εκπαίδευση σε κριτικό Λόγο, κριτική συνειδητοποίηση (conscientization), μέχρι και σε δεξιότητες κριτικής σκέψης, διαλόγου, ενσυναίσθησης κ.ά.· είναι το αποτέλεσμα της Εκπαίδευσης και όχι η αφετηρία της. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, έχουν ως ρόλο να βοηθήσουν τους/τις καταπιεσμένους-ες στην πορεία κριτικής της κυρίαρχης *εξουσίας/γνώσης* που έχουν ήδη υιοθετήσει και διαλογικής οικοδόμησης μιας κριτικά συνειδητοποιημένης, πλέον, *εξουσίας/γνώσης*. Όσο προχωρά η ενδυνάμωση των καταπιεσμένων μαθητών-ριών, τόσο οι ίδιοι-ες αναλαμβάνουν εξουσία πάνω στη μαθησιακή διαδικασία και στον σχολικό χώρο. Σταδιακά, η σχολική αίθουσα παίρνει τη μορφή ενός 'χώρου των μαθητών-ριών', οι οποίοι-ες αρχίζουν να γίνονται αντιληπτοί-ές ως υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως αντικείμενά της. Σε αυτήν την πορεία, η αυτοδιαχείριση επεκτείνεται σταδιακά όπου μπορέσει, από την αυτορρύθμιση της ζωής στη σχολική τάξη και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών-ριών, μέχρι την λήψη αποφάσεων για την αλλαγή του σχολείου και της τοπικής κοινότητας (Shor, 1996: 215-216· 1985: 135).

Οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντιληπτοί-ές, κατά τη διατύπωση των Giroux και Aronowitz, ως αναμορφωτές-ριες διανοούμενοι-ες. Η φράση αντλεί από το έργο του Gramsci και δεν τίθεται δασκαλοκεντρικά, μα ως υπεράσπιση του πνευματικού ρόλου των εκπαιδευτικών έναντι του τεχνικού ρόλου διεκπεραιωτών της κρατικής πολιτικής

[250] Βλ. και Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 289-303· Σακαρίδης & Θεοδωρίδου, 2011: 47-49.

που τα κράτη επιφυλάσσουν για τους/τις εκπαιδευτικούς[251] (Aronowitz & Giroux, 2010: 163-168).

Στην **αναρχική Παιδαγωγική** του Ferrer, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ισχυρός, με προτροπές ηπιότητας, μα όχι θεσμοθετημένες. Η αναρχική Παιδαγωγική εμπεριείχε την ηθική της αυτοοργάνωσης και των μαθητικών συνελεύσεων[252], μα δεν φαίνεται στη βιβλιογραφία ο Ferrer να ανέπτυξε ειδική παιδαγωγική ενδυνάμωσης μέσω αυτοδιαχείρισης.

Παρομοίως, το προαναφερθέν *ελευθεριακό σχολείο Paideia*, παρά την ειδική βαρύτητα που δίνει στις αμεσοδημοκρατικές συνελεύσεις μέσα από τις οποίες συντονίζεται η σχολική ζωή, αρμόδιοι-ες προώθησης του Λόγου παραμένουν οι εκπαιδευτικοί. Η *γνώση* διαμορφώνεται από αυτούς-ές, παρέχοντας περιθώρια εξουσίας στους/στις μαθητές-ριες προκειμένου να διαχειριστούν την μαθησιακή πρόοδό τους αναλόγως προς τους προσωπικούς ρυθμούς τους. Παρέχεται, επίσης, μερική εξουσία στη σύνθεση του Προγράμματος Σπουδών, καθώς η Γενική Συνέλευση του σχολείου επιλέγει πέντε μαθήματα από τα δώδεκα που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί.

Επιθυμητός στόχος παραμένει η κανονικοποίηση. Αυτό φαίνεται και από ειδικές προβλέψεις *τεχνολογιών* που αναπτύσσονται εντός του σχολείου, όπως *τιμωρητικής*/*επιβραβευτικής* τεχνικής (λ.χ., η συνέλευση έχει εξουσία να στερήσει το δικαίωμα αυτενέργειας σε μαθητές-ριες που δεν εκπληρώνουν τις 'δεσμεύσεις' που ανέλαβαν, να *τιμωρηθούν* με αποκλεισμό από κοινοτικές εργασίες) κι *εξέτασης* (λ.χ., η πολύπλευρη αξιολόγηση κάθε μαθητή-ριας ξεχωριστά από μια εκπαιδευτικό στο τέλος κάθε τριμήνου, από κάθε αναπτυξιακή άποψη: εγγραμματισμό, συναισθηματική διαχείριση, συντονισμό με τη συνέλευση του σχολείου, ομιλία, διατροφικές συνήθειες, σχέση με τις τέχνες, συσχέτιση με τα μέλη της κοινότητας κ.λπ.) (Fremeaux & Jordan, 2012: 107-121). Οι εξουσίες αποκεντρώνονται στις συνελεύσεις και τις Ομάδες που

---

[251] *Προλεταριοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών*, κατά τη φράση των Aronowitz & Giroux.

[252] Οι αναρχικοί-ές Παιδαγωγοί ενθάρρυναν την συμμετοχή των μαθητών στην λήψη αποφάσεων. Ήδη, από τα κείμενα του ίσως πρώτου θεωρητικού του αναρχισμού, William Godwin (1756-1836), αναφέρεται η ανάγκη μη ιεραρχικών, μη καταπιεστικών σχέσεων εξουσίας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών στο σχολείο (Holohan, 2019: 83). Από τα απογευματινά σχολεία των αναρχικών στεκιών της Βρετανίας των αρχών του 20ού αιώνα, ξέρουμε πως τα παιδιά διαμόρφωναν τις θεματικές δραστηριότητες μέσα από συνελεύσεις εν πολλοίς ανεπίβλεπτες από τους ενήλικες των χώρων τους, ενώ ανελάμβαναν πρωτοβουλίες που σχετίζονταν με θέματα της κοινωνικής τους ζωής, στο τυπικό σχολείο τους και μη (Thomas, 2004: 422-424·430-432).

εκείνη διαμορφώνει, μα η *τεχνολογία* είναι ετεροκαθορισμένη και αποσκοπεί στην καθοδήγηση.

4.2.2β. Τάσεις που εστιάζουν στη **μαθητική εξουσία**

Η Θεσμική Παιδαγωγική, με την έμφαση που έδωσε στην αυτονομία, θέσπισε την ενδυνάμωση των μαθητών-ριών μέσα από αυτοσχέδιους σχολικούς θεσμούς που αναλαμβάνουν την αυτοδιοίκηση της σχολικής ζωής, της γνώσης και της μάθησης (Κασσωτάκης, 2002: 62). Κέντρο της σχολικής ζωής και της λήψης αποφάσεων είναι το Σχολικό Συμβούλιο (γαλλ.: Conseil d' école), το οποίο συνέρχεται τακτικά, με άμεση και ισότιμη πρόσβαση όλων των μελών, για να θεσπιστούν σχολικοί κανόνες, να γίνει διαχείριση συγκρούσεων, διαμόρφωση σχεδίων εργασίας και αυτοαξιολόγηση της πορείας τους κ.λπ.

Ωστόσο, αρμόδιοι-ες προώθησης του χειραφετικού Λόγου παραμένουν οι εκπαιδευτικοί. Οφείλουν, βέβαια, να εφαρμόζουν τις αποφάσεις του Σχολικού Συμβουλίου, μα έχουν εξουσία διαμόρφωσης του περιεχομένου της *εξουσίας/γνώσης*, καθώς και υποχρέωση να αρνούνται την εφαρμογή λύσεων που αντιτίθενται στις ανθρωπιστικές αξίες της αυτονομίας (συνεργατικότητα, αλληλεγγύη, ισότητα). Στην περίπτωση εφαρμογής πρακτικών ιεράρχησης όπως οι *ζώνες* και το *εσωτερικό νόμισμα* (βλ. ενότητα 4.2.1), η κυριαρχία τους ενισχύεται καταφανώς. Εξαίρεση στα παραπάνω είναι η περίπτωση κατά την οποία εφαρμόζεται η παιδαγωγική της *μη κατευθυνόμενης μάθησης*, οπότε και πλέον αρμόδιος παράγοντας εξουσίας είναι η σχολική κοινότητα των ισότιμων μελών (βλ. Καρακατσάνη, 2001· Κασσωτάκης, 2002: 62-63· Oury, 1992· Peyronie, 2000: 286· Ferry, 1973: 64-65[253]). Σε μια τέτοια περίπτωση, η Θεσμική Παιδαγωγική συνηχεί με την παιδαγωγική των Πειραματικών Σχολείων του Αμβούργου (βλ. Mayer, 2014: 565-566· Schmid, 1936/1984: 31-44).

4.2.2γ. Τάσεις που εστιάζουν στην **κοινωνική κυριαρχία**

Η **σοσιαλιστική Παιδαγωγική** καθοδηγούνταν μέσα από την αλληλεπίδραση με την εξωσχολική σοσιαλιστική κοινωνία και τις ανάγκες της, όπως αυτές ερμηνεύονταν από τον κυρίαρχο κομουνιστικό Λόγο. Στις κολεκτίβες του Makarenko αρμόδιοι-ες προώθησης του Λόγου ήταν οι εκπαιδευτικοί κι ο/η Διευθυντής-ρια, ο/η οποίος-α διατηρούσαν τον έλεγχο και το δικαίωμα άσκησης βέτο στις αποφάσεις της σχολικής

[253] Βλ. και Barré, 2003.

κοινότητας, μα άφηναν διευρυμένα περιθώρια εξουσίας στους-ις μαθητές-ριες. Συγχρόνως, ωστόσο, οι μαθητές-ριες καθοδηγούνταν από αρμόδιους-ες μαθητές-ριες, τους/τις καθοδηγητές-ριες οι οποίοι-ες επιλέγονταν με κριτήριο τον βαθμό κανονικοποίησής τους στην κυρίαρχη νόρμα και μεριμνούσαν για την τήρηση και βέλτιστη υλοποίηση των κυρίαρχων αξιών (Fullat i Genis, 2000: 214-216· Κασσωτάκης, 2002: 37-38, Παπαγεωργίου, 1955: 72-88). Αυτές οι πρακτικές αποσκοπούσαν στην απόλυτο συντονισμό των υποκειμένων της κοινότητας -και, αργότερα, της κοινωνίας- σε μια ει δυνατόν άριστα συντονισμένη ομάδα εναρμονισμένων υποκειμένων[254]. Από την άλλη, στο Ενεργό Βιομηχανικό σχολείο, ενώ δεν υπήρχε ετεροκαθορισμένο πρόγραμμα μαθημάτων και η μάθηση επιτελούνταν μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών-ριών με το περιβάλλον τους (κοινωνικό, επαγγελματικό, φυσικό κ.λπ.), το πλαίσιο εντός του οποίου δρούσαν οι μαθητές-ριες, ήταν διαμορφωμένο από τον ίδιο και τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν και τη μεγαλύτερη αναλογία (4:1) εκπροσώπησης εντός του Συμβουλίου διοίκησης του σχολείου (Ντήτριχ, 1984: 72).

Στο μοντέλο της **Αποσχολειοποίησης**, ωστόσο, επιτελείται η μεγαλύτερη διάχυση αρμοδιότητας διαμόρφωσης Λόγου εντός της χειραφετικής Παιδαγωγικής. Εδώ, όλοι-ες είναι αρμόδιοι, με τον ρόλο διδασκόντων-ουσών και μαθητών-ριών να διαχέονται στο κοινωνικό σώμα. Διδάσκων-ουσα είναι κάθε ενδιαφερόμενος-η γνώστης-ρια ενός αντικειμένου, που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον συμπολιτών του/της. Εντέλει, στην Αποσχολειοποίηση ο Λόγος παράγεται από όλους-ες τους/τις εμπλεκόμενους-ες. Οι «νέοι εκπαιδευτικοί» είναι γνώστες των δικτύων μάθησης που θα είναι στη διάθεση των παιδιών και των γονιών τους, προκειμένου να ενημερώνουν για τις δυνατότητες του δικτύου και να επιλύουν προβλήματα (Illich, 1976: 104-109·117-136).

4.3. Ατομικός Λόγος

Ο *ατομικός παιδοκεντρικός Λόγος* εστιάζει στην ατομική ενδυνάμωση του παιδιού, για την ελεύθερη ανάπτυξη του παιδιού, με έναν τρόπο που σχεδόν ταυτίζεται με τη ρουσωική αυτενέργεια. Αυτόν τον Λόγο τον φέρει το ρεύμα της **Αντιαυταρχικής**

[254] *Το δίδυμο δάσκαλος-μαθητής δεν υπάρχει. Υπάρχουν μόνο το σχολείο, η οργάνωση, το συλλογικό στοιχείο της δουλειάς, το γενικό στυλ της εργασίας* (Makarenko, στο Fullat I Genis, 2000: 223).

Εκπαίδευσης[255]. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται και το ρεύμα της *Δημοκρατικής Εκπαίδευσης* (Democratic Education), το οποίο εντοπίζεται, από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 κι ύστερα, τόσο στη βιβλιογραφία[256] όσο και στα παιδαγωγικά πράγματα[257]. Ο όρος της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης αναφέρεται στην παράδοση της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης[258] και των «ελεύθερων σχολείων» της δεκαετίας του 1960 (free schools). Εδώ θα την αναφέρω ως **Νεοαντιαυταρχική Εκπαίδευση**[259]. Κομβικές έννοιες του *ατομικού Λόγου* είναι η 'ελευθερία' και η 'αυτοπραγμάτωση'.

Υπάρχουν δύο επικρατέστερα μοντέλα Νεοαντιαυταρχικού σχολείου: Αυτό του σχολείου Summerhill και εκείνο του σχολείου Sudbury Valley. Το *Summerhill* ιδρύθηκε το 1921 από τον Alexander Sutherland Neill, με στόχο την παροχή πλαισίου ελευθερίας στα παιδιά, όπου θα εκπαιδεύονται χωρίς εξαναγκασμό. Βασίζεται κατά κύριο λόγο στη φροϋδική ανάλυση, και ιδιαίτερα στο έργο του Wilhelm Reich, ο οποίος υποστήριξε πως φαινόμενα όπως ο αυταρχισμός και η καταπίεση δεν είναι χαρακτηριστικά του Ασυνειδήτου, όπως θεωρούν οι φροϋδικοί-ές, μα αποτέλεσμα της καταπίεσής του από τις επιταγές της κυρίαρχης κοινωνίας, οι οποίες οδηγούν το υποκείμενο στο να απωθεί τη φύση του και να ζει δυστυχισμένο.

---

[255] Στη βιβλιογραφία, εμφανίζεται αλληλοεπικάλυψη όρων, με όρους όπως *Αντιαυταρχική Εκπαίδευση* (Antiauthoritarian Education) (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000: 243-283· Κασσωτάκης, 2002: 33-66· Ζίλσκι, 1988· Neill, 1972· Roith, 2015: 76-77)*, Ελευθεριακή Εκπαίδευση* (Libertarian Education) (Σακαρίδης & Θεοδωρίδου, 2011· Thomas, 2004: 406-408· Schmid, 1936/1984· Suissa, 2010: 46·93-99· Fidler, 1985· Holohan, 2019) είτε να χρησιμοποιούνται για ίδιες έννοιες, είτε να χρησιμοποιείται ο ίδιος όρος για διαφορετικές έννοιες. Ενδεικτικά, ο όρος *ελευθεριακή* χρησιμοποιείται συνήθως ως συγγενικός της αναρχικής, ενώ ο Spring (Σπρινγκ, 1987) εντάσσει στην ελευθεριακή Εκπαίδευση ένα φάσμα ιδεών, από τον Ferrer και τον Paulo Freire, μέχρι την Αποσχολειοποίηση και τις θέσεις του Neill. Παράλληλα, η Suissa (2010) τεκμηριώνει τη διάκριση της αναρχικής Παιδαγωγική από τις θέσεις του Neill, κρατώντας για αυτόν τον όρο της *ελευθεριακής εκπαίδευσης* (libertarian education).

[256] Βλ. Carnie, 2003: 89-98· Gray, 2016· Gribble, 1998: 221· Hecht, 2012· Hecht & Ram, 2010· Korkmaz & Erden, 2014· McGregor e.a., 2017: 7· Mills & McGregor, 2017· Trafford, 2008· Woods & Woods, 2008: 8.

[257] Λ.χ., μέσα από τα «Διεθνή Συνέδρια Δημοκρατικής Εκπαίδευσης» (International Democratic Education Conferences - I.D.E.C.) και το, αδερφό του, ευρωπαϊκό συντονιστικό Δημοκρατικών Σχολείων, την «Ευρωπαϊκή Κοινότητα Δημοκρατικής Εκπαίδευσης» (EU.D.E.C.), στο οποίο συμμετέχει και το Summerhill και σχολεία του μοντέλου Sudbury Valley (βλ. συνέχεια κεφαλαίου).

[258] Βλ. Gribble, 1998· Hecht, 2011: 231-233· Hecht & Ram, 2010: 33

[259] Προτείνω τον όρο «Νεοαντιαυταρχική», διότι μελετώντας το περιεχόμενο του όρου κατάληξα στο συμπέρασμα πως πρόκειται περί μιας νεότερης εκδοχής της Αντιαυταρχικής. Άλλωστε, κι ο Yaacov Hecht, πρωτεργάτης αυτού του κινήματος, το αντιλαμβάνεται ως το «τρίτο κύμα της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής», με το πρώτο να είναι η Νέα Αγωγή και το δεύτερο η Αντιαυταρχική (βλ. Hecht & Ram, 2010: 33). Όπως φαίνεται από το τρέχον κεφάλαιο, δεν υιοθετώ αυτήν τη θέση, διότι υποστηρίζω πως η Νέα Αγωγή υπηρετούσε διαφορετικό Λόγο. Παράλληλα, ο όρος «Δημοκρατική Εκπαίδευση» μοιάζει μη τεκμηριωμένος, ενώ η έννοια της Δημοκρατίας είναι πολλαπλώς ερμηνεύσιμη.

Με παρεμφερές σκεπτικό, ιδρύθηκε το 1968 το *σχολείο Sudbury Valley* στις ΗΠΑ, από την πεποίθηση της ιδρυτικής ομάδας του ότι το τυπικό σχολείο εμποδίζει την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και, κατά συνέπεια, προκαλεί ζημιά στα παιδιά (Gribble, 1998: 61-62).

4.3.1. Επιδίωξη στόχων ατομικού Λόγου

Ο ατομικός παιδοκεντρικός Λόγος εστιάζει στην ατομική ανάπτυξη των παιδιών σε συνθήκες ελευθερίας από εξαναγκασμούς κάθε είδους. Σε αντίθεση με τον χειραφετικό Λόγο, ο ατομικός Λόγος θέτει σε δεύτερη μοίρα την κοινωνική ανισότητα και τις επιδράσεις της στο άτομο. Αντιλαμβάνεται ως πηγή και λύση των προβλημάτων, την ατομική ψυχολογία[260].

Η βασική διαφορά μεταξύ των μοντέλων Νεοαντιαυταρχικής Εκπαίδευσης βρίσκεται στο ότι στο Summerhill πραγματοποιούνται μαθήματα, με ωρολόγιο πρόγραμμα που ακολουθεί το Πρόγραμμα Σπουδών του κράτους, μα δεν υπάρχει υποχρεωτική παρακολούθησή τους· τα παιδιά μπορούν να λείψουν όποτε θέλουν, όσο θέλουν και από όποιο μάθημα θέλουν, χωρίς επιπτώσεις, ενώ μπορούν να ζητήσουν να διδαχθούν θεματικές εκτός του Προγράμματος Σπουδών. Αντίθετα, στο Sudbury Valley δεν προβλέπεται προκαθορισμένο Πρόγραμμα Σπουδών. Ο σχολικός χώρος έχει πληθώρα ποικίλων ερεθισμάτων προς ελεύθερη ενασχόληση, χωρίς διάκριση των

---

[260] Ενδεικτικά, ο Neill αναγνωρίζει τη μη ενασχόληση του Summerhill με την επίλυση των *συστημικών* αδικιών, μα διατυπώνει την ελπίδα πως μελλοντικοί-ές πολίτες μεγαλωμένοι-ες με την Παιδαγωγική του, θα αποτελέσουν ισορροπημένους παράγοντες εξουσίας που, βάσει της ραϊχικής θεωρίας, θα επιλέγουν να μην καταπιέζουν και θα συμβάλλουν στη μελλοντική κατάργηση των *συστημάτων* καταπίεσης (Neill, 1972: 435-436). Μελετητές-ριες (βλ. Ball, 2017: 21-29· Dickerson, 2019: 85-86· Πεχτελίδης, 2020: 77-79· Marshal, 1996: 58-84· Suissa, 2019: 196-198·205-207) διαβλέπουν συνάφεια μεταξύ των ατομικών ιδεών αυτοπραγμάτωσης στην Παιδαγωγική και του νεοφιλελεύθερου Λόγου του ατόμου ως μονάδας ανάλυσης της κοινωνίας (βλ. και παρακάτω). Ακόμα και η εμφατική «εμπιστοσύνη στις εγγενείς δυνάμεις του παιδιού» και η ταύτιση του περιορισμού με τον εξαναγκασμό (coercion) που περιορίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών, θυμίζει τον Λόγο ενός από τους βασικούς θεωρητικούς του νεοφιλελευθερισμού, Friedrich Hayek, όταν επιχειρηματολογούσε κατά του κεντρικού σχεδιασμού των κοινωνιών: «*Ενώ οι θεωρίες σχεδιασμού απαραιτήτως οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές διεργασίες μπορούν να εξυπηρετούν τους σκοπούς των ανθρώπων μόνο εφόσον τεθούν υπό τον έλεγχο του ανθρώπινου λογικού, οδηγώντας έτσι κατευθείαν στον σοσιαλισμό, ο πραγματικός ατομικισμός* (σημ.: individualism) *πιστεύει αντιθέτως πως, αν αφεθούν ελεύθεροι, οι άνθρωποι συχνά θα πράττουν περισσότερα απ' όσα το ανθρώπινο λογικό θα μπορούσε ποτέ να σχεδιάσει ή να προβλέψει*» (παρατίθεται στο Marshal, 1996: 61 -μτφρ. δική μου).
Επίσης, όπως επισημαίνει ο Lemke (2001: 202-203), κινήματα που αποσκοπούν στην κοινωνική αλλαγή μέσα από την ατομική αλλαγή συμπεριφοράς (*προσωπική βελτίωση, θεραπεία, ενδυνάμωση* κ.λπ. -πρβλ. και Cruikshank, 1993) κανονικοποιούν στην κυβερνολογική της αντίστασης *εναντίον του τρόπου που ο καθένας-μιά διακυβερνά τον εαυτό του/της,* και όχι εναντίον του τρόπου με τον οποίο το *σύστημα διακυβερνά* όλους-ες.

παιχνιδιών από το τυπικό «εκπαιδευτικό υλικό», καθώς κατά το Sudbury, η μάθηση, ως φυσική λειτουργία, προκύπτει μέσα από κάθε πτυχή της ζωής (άρα και το ελεύθερο παιχνίδι είναι «ώρα μαθήματος»). Αυτό που συμβαίνει συχνά, όμως (Gray & Chanoff, 1986: 187), είναι τα παιδιά να εισχωρούν ατομικά σε μεγάλο βάθος γνώσης στα θέματα με τα οποία καταπιάνονται από αυθεντικό ενδιαφέρον.

Ο Neill ισχυρίστηκε πως, αν η Εκπαίδευση ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη των παιδιών, με σκοπό να γίνουν ευτυχισμένα, θα πρέπει να τα αφήσει να αναπτυχθούν ανεμπόδιστα. Όταν αυτό εξασφαλιστεί, το παιδί θα ξέρει από μόνο του τι το ενδιαφέρει να μάθει και, τότε, θα το μαθαίνει πολύ γρηγορότερα από όσα οι μαθητές-ριες των τυπικών σχολείων διδάσκονται υποχρεωτικά (βλ. Neill, 1972: 35-39[261]).

Σε σχέση με τη Διδακτική, ο Neill πίστευε πως η διδακτική μέθοδος δεν είχε ιδιαίτερη σημασία, από τη στιγμή που κάθε μαθητής-ρια επιλέγει αβίαστα αν θα μετάσχει στη διδασκαλία και που ενδυναμώνεται από το σχολείο να εκφράζει ελεύθερα την κριτική του/της στους εκπαιδευτικούς, κατ' ιδίαν και στη Γενική Συνέλευση. Τόσο στο Summerhill, όσο και στο Sudbury Valley School απουσιάζουν μέσα *εξέτασης* και *τιμωρίας/επιβράβευσης* (βλ. κεφ. 1 & 2) όπως οι βαθμολογίες επίδοσης και εξετάσεις (Gray, 2016: 49-54· Gray & Chanoff, 1986: 186-188· Gribble, 1998: 5-6·61-62· Neill, 1972: 126-128).

4.3.2. Αρμόδιοι-ες προώθησης ατομικού Λόγου

Στον ατομικό Λόγο, αρμόδιοι-ες προώθησής του είναι πρωτίστως οι μαθητές-ριες· τα παιδιά ορίζουν τις γνώσεις που θα αποκτήσουν, καθώς βασική αρχή του ρεύματος είναι η μάθηση να διαμορφώνεται με βάση τα αυθεντικά ενδιαφέροντα των παιδιών και η εμπιστοσύνη στις εγγενείς δυνάμεις τους (Mills & McGregor, 2017: 5). Οι εκπαιδευτικοί έχουν επικουρικό ρόλο σε αυτήν την πορεία αυτοπραγμάτωσης των μαθητών-ριών. Ομαδικά μαθήματα ή σεμινάρια προκύπτουν μόνο όταν το ζητήσουν παιδιά, ή εφόσον το προτείνουν εκπαιδευτικοί και βρεθούν ενδιαφερόμενοι-ες. Τα παιδιά είναι ελεύθερα να ασχολούνται με ό,τι θέλουν, για όσο διάστημα θέλουν, χωρίς να λογοδοτούν σε κάποιον-α.

Η λήψη αποφάσεων για τη σχολική ζωή ανατίθεται σε συλλογικές, αμεσοδημοκρατικές διαδικασίες, στις οποίες όλα τα μέλη είναι ισότιμα και η απόφαση

[261] Βλ. και Σακαρίδης & Θεοδωρίδου, 2011: 50-54 και Σπρινγκ, 1987: 79-106.

λαμβάνεται πλειοψηφικά ή με μεθόδους οικοδόμησης ομοφωνίας. Η συμμετοχική, ισότιμη και άμεση διαδικασία λήψης αποφάσεων σε μια ανοιχτή συνέλευση προαιρετικής συμμετοχής των μελών του, συντονιζόμενη από μαθητές-ριες, με ισοδύναμη ψήφο όλων είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό των Νεοαντιαυταρχικών Σχολείων κάθε μοντέλου (Korkmaz & Erden, 2014: 371). Στο Summerhill διατηρείται θέση Διευθυντή-ριας, θέση που δεν ορίζεται από τη συνέλευση, ο/η οποίος-α όμως έχει μόνο την ευθύνη διεκπεραίωσης των οικονομικών δραστηριοτήτων, πρόσληψης και απόλυσης του διδακτικού προσωπικού. Άλλες αρμοδιότητες εξουσίας, εντός της σχολικής ζωής (επιτροπές ελέγχου κατάκλισης, γραμματείς της συνέλευσης, επιτροπές οργάνωσης εκδηλώσεων κ.ά.) ορίζονται από τη συνέλευση (Neill, 1972: 85-99·396-398).

Η Συνέλευση λειτουργεί, κατά τον Neill (1972: 96-97) και ως αποτελεσματικό μέσο κοινωνικού ελέγχου από την πλειονότητα απέναντι σε αντικοινωνική συμπεριφορά μεμονωμένων ατόμων (παραβατικότητα, συμμοριτική δράση, bullying). Στο ανοιχτό όργανο της πλειοψηφίας, ο/η θύτης-ισσα είναι έκθετος-η στην κατασταλτική δράση της πλειοψηφίας. Η πραγματικότητα δεν είναι ιδεατή, ούτε εγγυημένα αποτελεσματική, μα είναι η πλέον φυσική, αντί της άνωθεν καταστολής μιας αυθαίρετης ενήλικης παρουσίας (διευθυντή/ριας, εκπαιδευτικού) (Neill, 1972: 85-99).

Σε σχέση με την αυτοδιοίκηση, το Sudbury Valley έχει ένα πιο σύνθετο οργανόγραμμα. Το ανώτατο όργανο γενικής διοίκησης είναι η Ολομέλεια (Assembly), η οποία απαρτίζεται από όσους-ες σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου: Μαθητές-ριες, εκπαιδευτικοί, προσωπικό, γονείς, αντιπρόσωποι της τοπικής κοινότητας. Οι κατευθυντήριες γραμμές του σχολείου αποφασίζονται αμεσοδημοκρατικά από τα μέλη της Ολομέλειας, μα η οργάνωση της σχολικής ζωής σε καθημερινό επίπεδο επιτελείται από τη αμεσοδημοκρατική Σχολική Συνέλευση (School Meeting), η οποία είναι το κέντρο εξουσίας του σχολείου. Σε αυτήν, μέλη είναι μόνο τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί.

Συμπέρασμα

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάστηκε αδρομερώς μια ταξινόμηση των ρευμάτων της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής με βάση τον Λόγο τους. Κάθε Λόγος από τους τρεις δεν είναι *παιδοκεντρικός* με τον ίδιο τρόπο. Η θεμελιώδης διαφορά μεταξύ των Λόγων (και των ρευμάτων) ξεκινά από τους Rousseau και Pestalozzi και αποτυπώνεται στο

δίπολο *αυτενέργεια – καθοδήγηση*. Σε αντίθεση με την αυτενέργεια, η καθοδήγηση ελέγχει το τελικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, ακόμα και με την ήπια μορφή του ετεροκαθορισμού του περιβάλλοντος. Η *καθοδηγούμενη αυτενέργεια* δεν είναι αυτενέργεια, επειδή, σε αντίθεση με την τελευταία, έχει προκαθορισμένο αποτέλεσμα. Η Αγωγή είναι *διακυβέρνηση*. Κατά βάση, όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί, ανέκαθεν, αυτοτοποθετούνται σε αυτόν τον άξονα.

Η κυβερνολογική, λοιπόν, των περισσότερων παιδοκεντρικών ρευμάτων δεν άλλαξε. Έγινε ηπιότερη και φιλικότερη, η μορφή κανονικοποίησης σε πολλές περιπτώσεις μετατράπηκε από *πειθαρχική* σε *ποιμαντική* (βλ. Schutz, 2004), μα το κέντρο βάρους των σχέσεων εξουσίας παρέμεινε στον ετεροκαθορισμό.

Από την άλλη, ακόμα και η πραγματική αλλαγή ενδοσχολικής κυβερνολογικής σε ρεύματα όπως η Νεοαντιαυταρχική Εκπαίδευση «αφοπλίζεται», κατά την άποψή μου, από την εύκολη ενσωμάτωσή της στην καταπιεστική εξωσχολική πραγματικότητα του καπιταλισμού, ακόμα και στην περίπτωση που φορείς του Λόγου της ασκούν κριτική στο *σύστημα* που δημιούργησε τον καπιταλισμό. Η ατομική απελευθέρωση λίγων μέσα από τον ατομικό Λόγο δεν εμποδίζει -αν δεν αναπαράγει- τη *συστημική* καταπίεση όλων. Αυτό είναι κάτι που επιβεβαιώνεται και από την εμφάνιση της Νεοαντιαυταρχικής Εκπαίδευσης, η οποία, παρά την κριτική αναγνώριση της όξυνσης των κοινωνικών αντιθέσεων, οικονομικών ανισοτήτων και πολιτικών ιεραρχιών εντός του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού, αναζητεί την βέλτιστη ενσωμάτωση στα αίτια των προβλημάτων (βλ. Hecht & Ram, 2010: 31-33).

Είναι χαρακτηριστική, σε αυτό το σημείο, η ομοιότητα του ατομικού Λόγου της παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής της Νεοαντιαυταρχικής Εκπαίδευσης και όσων ο Foucault αναφέρει (2008b: 129-150·239-260· βλ. και Lemke, 2001: 192-200) ως δομικά στοιχεία της κυβερνολογικής του Νεοφιλελευθερισμού:

Αν πάρουμε ως χαρακτηριστικό δείγμα Λόγου το 'Μανιφέστο 15', ένα κείμενο αρχών που είχε επιλεγεί ως ο εννοιολογικός 'κορμός' του προγράμματος του Συνεδρίου του συντονιστικού σχολείων 'Δημοκρατικής Εκπαίδευσης'[262] (European Democratic Education Community) στην Πολωνία τον Αύγουστο του 2015 και το οποίο

[262] Σημ.: *Νεοαντιαυταρχική Εκπαίδευση*

προσυπογράφεται από πολλά και σημαντικά μέλη του τότε συντονιστικού των Νεοαντιαυταρχικών σχολείων της Ευρώπης, τότε στο ‘άρθρο 10’ αναφέρεται:

> *«Το μέλλον ανήκει στους «σπασίκλες», στους κομπιουτεράκηδες, στους μαστροχαλαστές, στους οραματιστές και στους πολυμήχανους. Αν και δεν αναμένουμε από όλους να γίνουν επιχειρηματίες, όσοι δεν αναπτύσσουν επιχειρηματικές δεξιότητες βρίσκονται σε πολύ μειονεκτική θέση. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη των entreprenerds: των ατόμων που αξιοποιούν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους για να οραματιστούν, να δημιουργήσουν, να κατασκευάσουν, να εξερευνήσουν, να μάθουν και να προωθήσουν την επιχειρηματική, πολιτιστική και κοινωνική τους αποστολή, να αναλάβουν τα ρίσκα και να απολαύσουν τη διαδικασία όσο και το τελικό αποτέλεσμα, χωρίς να φοβούνται τις πιθανές αστοχίες ή λάθη που περιλαμβάνει αυτή η εξερεύνηση»* (Πηγή:. https://manifesto15.org/el/).

Αυτή η αναφορά θυμίζει την ανάλυση του Foucault (ό.π.) για την κυβερνολογική του Νεοφιλελευθερισμού και τη δομική αλλαγή της σε σχέση με τον κλασικό Φιλελευθερισμό του 18ου αιώνα. Ενώ, δηλαδή, στον κλασικό Φιλελευθερισμό, το πεδίο της Οικονομίας γινόταν αντιληπτό ως ένα πεδίο που έπρεπε να μένει απρόσβλητο από τις παρεμβάσεις του πεδίου της Πολιτικής, στον Νεοφιλελευθερισμό επιδιώκεται η *αντικατάσταση* της Πολιτικής και κάθε κοινωνικού πεδίου από την Οικονομία· κάθε κοινωνικό πεδίο, δηλαδή, γίνεται αντιληπτό όχι, απλά, «σε σχέση με την Οικονομία», μα «ως Οικονομία». Και η νεοφιλελεύθερη Οικονομία, όπως η κλασική Φιλελεύθερη, διαπνέεται από την ανθρωπολογία του *ατομικισμού* (individualism), προϋποθέτει τον ανταγωνισμό και ενσαρκώνεται στο μοντέλο της εμπορικής *επιχείρησης* (βλ. και Clayton, 2010: 802-808· Heywood, 2014: 24-63· Johnston, 2010: 800-801· Marshal, 1996: 58-60). Στον Νεοφιλελευθερισμό, λοιπόν, τα ατομικά και συλλογικά υποκείμενα γίνονται αντιληπτά ως *επιχειρήσεις*. Πρόκειται για την *επιχειρηματική μορφή* που ο Νεοφιλελευθερισμός ωθεί τα υποκείμενα να δώσουν στις ζωές τους, *επενδύοντας* στον εμπλουτισμό της υποκειμενικότητάς τους με εφόδια (επαγγελματικά, εκπαιδευτικά, μορφωτικά, κοινωνικά κ.λπ.) τα οποία οι ίδιοι-ες κρίνουν ως «*επιχειρηματικώς*» ωφέλιμα (ως «καλές επενδύσεις»). Έτσι, οι άνθρωποι γίνονται αντιληπτοί ως «επενδυτές-ριες στον

εαυτό τους». Επιτελείται, έτσι, κατά τον Foucault, η «ενδο-φιλελευθεριστική» μετάβαση από τον Οικονομικό Άνθρωπο (Homo Œconomicus) *ως συναλασσόμενου εταίρου* ο οποίος συναλάσσεται βάσει της αντίληψής του για το προσωπικό του συμφέρον (κλασικός Φιλελευθερισμός), στον Οικονομικό Άνθρωπο *ως επιχειρηματία του εαυτού του* (entrepreneur of himself) (Νεοφιλελευθερισμός). Στα πλαίσια της ατομικιστικής (individualistic) νεοφιλελεύθερης ερμηνείας για την ελευθερία, το άτομο πρέπει να είναι ελεύθερο να επιλέξει και να επιδιώξει αυτές τις επενδύσεις (άρα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής του) κατά την κρίση του, χωρίς εξωγενείς καθορισμούς (όπως, λ.χ., μιας προκαθορισμένης και κοινής για όλους-ες εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Σπουδών κ.ο.κ.).

Στο παραπάνω απόσπασμα του οιονεί *Νεοαντιαυταρχικού Μανιφέστου* (Μανιφέστο 15), λοιπόν, μπορεί να αντιπαραταχθεί ένα απόσπασμα από τις διαλέξεις του Foucault για την γενεαλογία του Νεοφιλελευθερισμού και της κυβερνολογικής του:

> *«Στον Νεοφιλελευθερισμό -και δεν το κρύβει· το διακηρύσσει- υπάρχει επίσης μια θεωρία του homo æconomicus, μα δεν πρόκειται καθόλου για συνέταιρο συναλλαγής. Ο homo æconomicus είναι ένας επιχειρηματίας του εαυτού του (...), είναι ο ίδιος για τον εαυτό του το κεφάλαιό του, ο ίδιος παραγωγός για τον εαυτό του, ο ίδιος πηγή κερδοφορίας για τον εαυτό του»* (Foucault, 2008b: 226[263]).

Τα δύο παραπάνω στοιχεία του Λόγου της Νεοαντιαυταρχικής Εκπαίδευσης και του Λόγου του Νεοφιλελευθερισμού, είναι εμφανής: Ο επιδιωκόμενος τύπος μαθητών-ριών ως *entreprenerds*[264] υποδεικνύει την διάθεση αποδοχής του κυρίαρχου νεοφιλελευθέρου Λόγου και ενσωμάτωσης στην κυρίαρχη πραγματικότητα. Στόχος είναι ο *επιχειρηματίας.* Άλλωστε, στο παραπάνω απόσπασμα, δηλώνεται σαφώς: «*Αν και δεν αναμένουμε από όλους να γίνουν επιχειρηματίες, όσοι δεν αναπτύσσουν επιχειρηματικές δεξιότητες βρίσκονται σε πολύ μειονεκτική θέση».* Οι συγγραφείς του 'Μανιφέστου' δυσφορούν με τη δυσκολία που θα συναντήσουν «όσοι δεν αναπτύσσουν επιχειρηματικές δεξιότητες», μα δεν φαίνεται να αναζητούν έναν Λόγο (πόσω μάλλον, μια δράση) εκπαίδευσης των μαθητών-ριών για την κριτική συνειδητοποίηση

[263] Μτφρ. αποσπάσματος δική μου

[264] Λογοπαίγνιο των λέξεων *entrepreneur* (επιχειρηματίας) και του, μάλλον χαριτολογώντας, *nerd* (αντιστοιχεί στο αναφερόμενο '*σπασίκλας',* ως μάλλον στερεοτυπική απεικόνιση των απολύτως αφοσιωμένων στον τεχνολογικό εγγραμματισμό).

(conscientization) της πραγματικότητας που περιγράφουν (πρβλ. την Κριτική Παιδαγωγική, κεφ. 4.2). Έτσι, ο Λόγος κι η κυβερνολογική τους εναρμονίζεται ή και ενσωματώνεται στον Νεοφιλελευθερισμό.

Άλλωστε, ο κύριος συγγραφέας του 'Μανιφέστου', σε άλλο έργο του αναπτύσσει την έννοια του *knowmad*[265] (Moravec, 2013), δηλαδή του

> *νομαδικού εργάτη γνώσης -δηλαδή δημιουργικού, ευφάνταστου, καινοτόμου ατόμου που μπορεί να δουλέψει με σχεδόν οποιονδήποτε, οποτεδήποτε και οπουδήποτε. (...) Οι knowmads μπορούν αμέσως να αναδιαμορφώνουν και να αναπλαισιώνουν τα εργασιακά περιβάλλοντά τους και η μεγαλύτερη κινητικότητα δημιουργεί νέες ευκαιρίες. Με άλλα λόγια, οι knowmads είναι προεκτάσεις της έννοιας του Peter Drucker (1992) για τους 'εργάτες γνώσης', αποδεχόμενοι τη σύγκλιση της επιταχυνόμενης τεχνολογικής αλλαγής και της παγκοσμιοποίησης»* (Moravec, 2013: 18-19[266]).

Αυτά τα χαρακτηριστικά στόχων για ευέλικτους-ες εργαζόμενους που μπορούν να αλλάζουν εργασιακά περιβάλλοντα «αμέσως» και να προσαρμόζονται «αμέσως» σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα συνηχούν με την φουκωική περιγραφή του Lemke (2001: 202-204) για την νεοφιλελεύθερη κυβερνολογική της εργασίας, του *αυτόνομου, ευέλικτου, γρήγορου, αυτορρυθμιζόμενου* εργαζόμενου ο οποίος δεν αναφέρεται πλέον ως εργαζόμενος κάποιου εργοδότη, μα ως 'επιχειρηματίας του εαυτού του/της', ο οποίος καλείται να *αυτοπραγματώνεται* μέσα από την εργασία του. Μάλιστα, αυτή η έμφαση στην *αυτοπραγμάτωση* μέσα από την εργασία αποτελεί μάλλον προϋπόθεση για την κυριαρχία της νεοφιλελεύθερης κυβερνολογικής, στα πλαίσια της μετατροπής κάθε πεδίου κοινωνικής και ατομικής ζωής σε Οικονομική δραστηριότητα. Καλείται ο/η εργαζόμενος-η να διαμορφώνεται ως υποκείμενο μέσα από την εργασία του, να *αυτοπραγματώνεται.* Ο εργασιακός και ο προσωπικός χωροχρόνος διαχέονται ο ένας στον άλλον, και το υποκείμενο κάνει ένα περαιτέρω βήμα προς τον μεταμόρφωσή του/της σε *homo œconomicus ως επιχειρηματία του εαυτού του.*

Για άλλη μια φορά, η εκφραστική σύμπτωση είναι χαρακτηριστική της σύγκλισης του Νεοφιλελεύθερου και του Νεοαντιαυταρχικού Λόγου:

---

[265] Λογοπαίγνιο του ρήματος *to know* (γνωρίζω) και *nomad* (νομάδας)
[266] Μτφρ. δική μου

«*Στο παρελθόν, αιτούμασταν δουλειάς. Πλέον, καλούμαστε να σχεδιάσουμε οι ίδιοι-ες την εργασία μας»* (Moravec, 2013: 19)[267].

Σε κάθε περίπτωση, όμως, η τροποποίηση της κυβερνολογικής σε ηπιότερες μορφές της ενδυναμώνει τους/τις μαθητές-ριες, διασφαλίζοντας κυμαινόμενο βαθμό συμμετοχής (participation) των παιδιών στην εκπαίδευσή τους. Άλλωστε, αυτή η έννοια της *συμμετοχής* είναι κομβική σε κάθε μορφή παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής. Αφού σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε η συμμετοχή των παιδιών στη θεωρία της Αγωγής, στο επόμενο θα παρουσιαστούν συμπεράσματα της επιστημονικής έρευνας για τα αποτελέσματα μορφών συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευσή τους.

[267] Φυσικά, αυτή η προσέγγιση φαίνεται να αναφέρεται αποκλειστικά στα υψηλότερα στρώματα της οικονομικής παραγωγής, κάνοντας λόγο μόνο για τα «*δημιουργικά, ευφάνταστα, καινοτόμα*» επαγγέλματα και όχι την συνήθη εργασιακή επισφάλεια (precarity) των 'ευέλικτων' σχέσεων και συνθηκών εργασίας ειδικά στην ανειδίκευτη 'απασχόληση' εντός της νεοφιλελεύθερης αγοράς εργασίας στις «ανεπτυγμένες Οικονομίες» και την μη '*δημιουργική, ευφάνταστη, καινοτόμα*' βιομηχανική/βιοτεχνική εργασία στις «αναπτυσσόμενες Οικονομίες».

5. Τι λένε οι έρευνες για τα όργανα μαθητικής εξουσίας

Στα προηγούμενα κεφάλαια, παρουσίασα τη θεωρητική αναφορά μου στην ανάλυση του Michel Foucault για την εξουσία (κεφ. 1), την αντίληψη πως το ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα* είναι *πειθαρχικό* (κεφ. 2), όπως και οι σχέσεις εξουσίας εντός αυτού, με πανταχού παρούσες δυνατότητες ενδυνάμωσης ή και αντίστασης εκ μέρους των σχολικών υποκειμένων (κεφ. 3). Όπως ανέφερα στο κεφ. 2, το ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα* οριοθετεί τη μαθητική εξουσία στη λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων, οργάνων αντιπροσώπευσης της μαθητικής εξουσίας με συμβουλευτική λειτουργία. Παρόμοιες προβλέψεις περιλαμβάνονται στα εκπαιδευτικά *συστήματα* διεθνώς. Έχει σημασία να παρουσιαστεί η εικόνα της λειτουργίας αυτών των οργάνων μέσα από τις σχετικές έρευνες, ώστε να πλαισιωθεί η παρούσα έρευνα από το πραγματικό πεδίο των ενδοσχολικών σχέσεων εξουσίας, όπως αυτό αναπτύσσεται μέσα από την εφαρμογή των μαθητικών κοινοτήτων. Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρώ αυτήν την παρουσίαση, επικεντρώνοντας στις μορφές που παίρνουν τα όργανα μαθητικής εξουσίας σε σχολικά *συστήματα* διεθνώς, τα ερευνητικά συμπεράσματα σχετικά με τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους και τις στάσεις των συμμετεχόντων-ουσών για αυτά.

Στην επισκόπηση ασχολήθηκα με ερευνητικά άρθρα δημοσιευμένα σε αγγλόφωνα, γαλλόφωνα και ελληνόφωνα επιστημονικά περιοδικά και με μελέτες ειδικών επιστημόνων για λογαριασμό ή υπό την επίβλεψη θεσμικών φορέων[268]. Οι κομβικές έννοιες της επισκόπησης αφορούσαν τα όργανα μαθητικής εξουσίας ως πεδία μαθητικής εξουσίας· ειδικότερα, τα Σχολικά Συμβούλια[269] (αγγλ.: School Councils, γαλλ.: Conseil

[268] Συγκεκριμένα: Την έκθεση του Hannam (2001) για λογαριασμό του βρετανικού Υπουργείου Παιδείας (2001), του Huddleston (2007) υπό την αιγίδα και του Συμβουλίου της Ευρώπης, των Whitty και Wisby (2007a), της Mayes (2016) για το Μαθητικό Συμβούλιο Αντιπροσώπων της Πολιτείας της Victoria στην Αυστραλία (Victorian Student Representative Council – VicSRC) και, στα ελληνικά δεδομένα, της έρευνας του Συνηγόρου του Παιδιού (2017) στα πλαίσια της πρότασής του προς το Υπουργείο Παιδείας για την τροποποίηση του Κανονισμού Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων και της έρευνας της «Παιδαγωγικής Ομάδας 'Σκασιαρχείο'» (Καρακατσάνη κ.ά., 2019) για την αξιολόγηση του Πιλοτικού Προγράμματος Επιμόρφωσης και Εφαρμογής της Παιδαγωγικής Freinet στη Δημόσια Εκπαίδευση το οποίο πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2017 – 2018 με τη συνδιοργάνωση του Ι.Ε.Π.

[269] Με την έννοια των θεσμοθετημένων οργάνων σε πολλές νομοθεσίες κρατών, μεταξύ των οποίων και του ελληνικού (βλ. κεφ. 2), και όχι του «Σχολικού Συμβουλίου», όπως αυτό αναφερόταν στο μελετώμενο σχολείο της παρούσας έρευνας και το οποίο αναφερόταν σε αμεσοδημοκρατικές συνελεύσεις όλων των μελών του πυρήνα της ενδοσχολικής κοινότητας (μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών). Βέβαια, όπως επισημαίνουν και οι Griebler & Nowak (2012: 109) στη μετα-ανάλυσή τους, ο όρος School Council, συχνά χρησιμοποιείται, ειδικά στην βρετανική βιβλιογραφία, για να δηλώσει τόσο το όργανο σχολικής εξουσίας

d' Ecole), τα Μαθητικά Συμβούλια (αγγλ.: Student Councils· Pupil Councils, γαλλ.: Comité des élèves· Conseil des élèves), τα Συμβούλια Τάξης (αγγλ.: Class Councils, γαλλ.: Conseils de Classe) και τις Μαθητικές Κοινότητες, ενώ, υπό όρους[270], επεκτεινόταν σε συναφείς έννοιες, όπως η *μαθητική φωνή* (student voice), η *μαθητική συμμετοχή* (student participation· pupil participation), η *λήψη αποφάσεων* (decision-making) *στο σχολείο*, η *δημοκρατική Εκπαίδευση* (democratic education). Εστίασα σε έρευνες/μελέτες που επικεντρώνουν σε παρεμβάσεις εντός του κυρίαρχου εκπαιδευτικού *συστήματος* και της *πειθαρχικής* κυβερνολογικής του. Έτσι, δεν επεκτάθηκε σε έρευνες με δείγμα σχολείων που εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πρακτικές ατομικού Λόγου (βλ. κεφ. 4).

Αρκετοί-ές μελετητές-ριες (βλ. Andersson, 2019: 150· Halfon & Romi, 2021: 115· Hannam, 2001: 60· Huddleston, 2007: 10· Leechman e.a., 2019: 164· Ross e.a., 2007: 239) επισημαίνουν πως η εν λόγω ερευνητική βιβλιογραφία, παρότι ενδεικτική και αξιοποιήσιμη, είναι περιορισμένη, συχνά ανεκδοτολογική, συνήθως μικρών δειγμάτων, περιστασιακή καθώς οι έρευνες δεν έχουν επαναληφθεί προς επικύρωση των εκάστοτε συμπερασμάτων και ενίοτε (βλ. για αυτό την ανάλυση των Griebler & Nowak, 2012: 110-112) μέτριας ή και χαμηλής ποιότητας. Οι περισσότερες είναι ποιοτικής ή και μεικτής μεθοδολογίας, συχνά μελέτες περίπτωσης (case studies), και μελετούν παραδείγματα από αγγλόφωνες χώρες (Griebler & Nowak, 2012: 109). Η συντριπτική πλειονότητα των δημοσιεύσεων που εξετάστηκαν είναι αγγλόφωνες (55), με λίγες να είναι γαλλόφωνες (6) και ελληνόφωνες (5).

5.1. Μορφές οργάνων

Από τα μοντέλα θεσμοθέτησης της μαθητικής εξουσίας η συχνότερη αναφορά στην ερευνητική βιβλιογραφία γίνεται στα Σχολικά Συμβούλια (βλ. Ross e.a., 2007: 244), με λιγότερες αναφορές σε Μαθητικά Συμβούλια, ενώ ορισμένες έρευνες αναφέρονται στα Συμβούλια Τάξης, τα οποία λειτουργούν ως παρεμφερή των Σχολικών

στο οποίο συχνά συμμετέχουν και αντιπρόσωποι των μαθητών-ριών, όσο και το όργανο μαθητικής εξουσίας που απαρτίζεται σχεδόν αποκλειστικά από μαθητές-ριες. Αυτό, όμως, προξενεί εύλογη σύγχυση και μπορεί να αποφευχθεί, όπως επισημαίνουν (2012: 109) με την χρήση του επίσης υπαρκτού όρου του *Μαθητικού Συμβουλίου* (Student Council). Εδώ υιοθετώ αυτόν το εννοιολογικό διαχωρισμό.

[270] Υπό τον όρο, δηλαδή, ότι η προσέγγιση του δημοσιεύματος αναφερόταν έστω ελάχιστα στη λειτουργία των οργάνων μαθητικής εξουσίας.

Συμβουλίων, στο επίπεδο μεμονωμένων τάξεων. Σε δύο έρευνες (Osler, 2000: 59· Ross e.a., 2007: 245) γίνεται αναφορά σε μια άτυπη και, κατά τα φαινόμενα, απλούστερη και ευέλικτη εφαρμογή, των *Κύκλων* (Circle time), στους οποίους μια τάξη συζητά και επιδιώκει να επιλύσει ζητήματα και προβλήματα που απασχολούν τη λειτουργία της. Η πρακτική των Κύκλων μοιάζει να ταυτίζεται με τα Συμβούλια Τάξης.

Τα **Σχολικά Συμβούλια** αξιοποιούνται από το *σύστημα* ως ενδοσχολικό πεδίο ενδυνάμωσης της Μαθητικής Φωνής (Newmann & Thomas, 2008: 249), το οποίο έχει συνδεθεί κυρίως με την αντιπροσώπευση, δηλαδή τον ορισμό μεμονωμένων μαθητών-ριών, για να συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του οργάνου στο όνομα των συμμαθητών-ριών τους[271]. Στα Σχολικά Συμβούλια συμμετέχουν αντιπρόσωποι από διάφορες ομάδες μελών της σχολικής κοινότητας, πρωτίστως εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών, καθώς και γονέων (Mager & Nowak, 2012: 44).

Ο Wyness αναφέρει (2009b: 543) δύο είδη Σχολικών Συμβουλίων, αναλόγως του τρόπου δόμησης της μαθητικής αντιπροσωπείας σε αυτά. Το ένα είδος είναι του ενιαίου Σχολικού Συμβουλίου, το οποίο έχει μαθητικούς-ές αντιπροσώπους από κάθε τάξη, ενώ το άλλο είδος διαιρεί το Σχολικό Συμβούλιο σε επιμέρους ημιαυτόνομα Συμβούλια με κριτήριο τις ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών-ριών[272]. Με αυτόν τον τρόπο, συνεχίζει ο Wyness, το ενιαίο Σχολικό Συμβούλιο παράγει έναν Λόγο ισότητας των ηλικιών, ενώ τα διακριτά ηλικιακά Συμβούλια παράγουν τον Λόγο ότι κάθε ηλικία είναι διαφορετική ως προς τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα.

Τα **Μαθητικά Συμβούλια**[273] έχουν θεσπιστεί σε αρκετές χώρες, ειδικά μετά την κύρωση της Συνθήκης του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στην οποία, ειδικά στο άρθρο 12, αναφέρεται το δικαίωμα των παιδιών να έχουν λόγο σε όσα θέματα τους αφορούν, και στο άρθρο 15 το δικαίωμά τους στο να συνεταιρίζονται (Lundy, 2007: 927· Osler, 2000: 50). Ο θεσμός των Μαθητικών Συμβουλίων περιορίζεται στη μαθητική κοινότητα, χωρίς συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ενώ συνήθως απαρτίζονται από περιορισμένο σώμα εκλεγμένων αντιπροσώπων (στην έρευνα καταγράφονται

[271] Για τους παρατηρούμενους τρόπους επιλογής αυτών των αντιπροσώπων θα γίνει αναφορά στο σχετικό σημείο παρακάτω.
[272] Αυτή τη λογική, αν και σε Ετεροτοπική, αμεσοδημοκρατική κυβερνολογική, ακολουθεί το *Ελεύθερο Αυτοδιαχειριζόμενο σχολείο Paideia* (βλ. κεφ. 4).
[273] Ή *Μαθητικές Κοινότητες* ή *Μαθητικά Κοινοβούλια*, η ονομασία κυμαίνεται αναλόγως της χώρας.

περιπτώσεις από 8 έως και 60, αναλόγως και του μεγέθους κάθε σχολικής μονάδας) (Griebler & Nowak, 2012: 122· Trafford, 2008: 415-419).

Υπάρχει έντονη ετερογένεια μεταξύ των εφαρμογών, κυρίως επειδή τα θεσμικά κείμενα συχνά δεν καθορίζουν επακριβώς τη λειτουργία τους. Ωστόσο, οι Halfon & Romi εντοπίζουν (2021: 127-131) δύο βασικές αντιλήψεις οι οποίες διαπνέουν τη λειτουργία των Μαθητικών Συμβουλίων, στο βαθμό που να καταλήγουν να καθορίζουν την κυβερνολογική τους: Τα Μαθητικά Συμβούλια ως κάλεσμα σε εθελοντική συμμετοχή στη σχολική λειτουργία και τα Μαθητικά Συμβούλια ως πεδίο άσκησης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Τα πρώτα καταλήγουν σε πρακτικές ενσωμάτωσης και κανονικοποίησης των μαθητών-ριών στην λειτουργία του κυρίαρχου σχολικού *συστήματος*, και τα δεύτερα διαμορφώνουν ένα πεδίο αυτόνομης άσκησης της μαθητικής εξουσίας εντός του κυρίαρχου *συστήματος*. Κοινή βάση, πάντως, των Μαθητικών Συμβουλίων είναι η ενδυνάμωση του λόγου των μαθητών (της *μαθητικής Φωνής* – student voice) στο σχολικό τους περιβάλλον (Fleming, 2015: 223· Trafford, 2008: 415-416).

Βέβαια, τα Μαθητικά Συμβούλια έχουν στις περισσότερες περιπτώσεις συμβουλευτικό χαρακτήρα, πράγμα που δεν εξασφαλίζει σε καμία περίπτωση την πραγματική συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, αφού αυτή παραμένει ευάλωτη στην αδιαφορία της διεύθυνσης των σχολείων, η οποία είναι πολύ πραγματική και συχνή (βλ. Andersson, 2019: 156· Churkina, 2004: 10· Lundy, 2007: 927· Trafford, 2008: 416). Όπως προτείνουν οι Mager & Nowak (2012: 39), η έννοια της *συμμετοχής* οφείλει να συνεπάγεται την αντικειμενική επιρροή των μαθητών-ριών στη λήψη αποφάσεων, και όχι τον συμβουλευτικό ρόλο τους ή την απλή πρόβλεψη παρουσίας τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Χρειάζεται, δηλαδή να έχουν τουλάχιστον ψήφο στη λήψη των αποφάσεων της σχολικής μονάδας. Σε διαφορετική περίπτωση, όσο πιο περιορισμένη ή/και ελεγχόμενη είναι η εφαρμογή των Συμβουλίων, τόσο περισσότερο απαξιώνεται στα μάτια των μαθητών-ριών, τους/τις οποίους-ες υποστηρίζεται πως ενδυναμώνει[274] (βλ. και Haraldstad e.a., 2022: 81-87· Fleming, 2015: 232-233· Jones & Bubb, 2021: 237-242· Pagoni, 2009: 135· Trafford, 2008: 415-419). Ωστόσο, μια περισσότερο συμμετοχική λειτουργία Μαθητικού Συμβουλίου που αναφέρεται στην έρευνα των Cross κ.ά. (2014:

[274] Το ζήτημα θα αναπτυχθεί στην υποενότητα *5.2. Προϋποθέσεις και εμπόδια καλής εφαρμογής*.

639-645) περιγράφει το Μαθητικό Συμβούλιο να λειτουργεί εν είδει εκτελεστικής εξουσίας της Ολομέλειας των μαθητών-ριών της περίπτωσης που μελέτησαν, η οποία λειτουργούσε ως νομοθετική εξουσία. Η Ολομέλεια συναποφάσιζε και το Μαθητικό Συμβούλιο ανελάμβανε να υλοποιήσει τις αποφάσεις. Η διαδικασία αναφέρεται ως κοπιώδης και χρονοβόρα, μα το τελικό αποτέλεσμα αντέμειβε τους/τις συμμετέχοντες-ουσες επειδή οι αποφάσεις εφαρμόζονταν και γίνονταν αποδεκτές από όλους-ες.

5.1.1. Θεματολογία

Το εύρος της θεματολογίας κυμαίνεται αναλόγως του βαθμού παρέμβασης των εκπαιδευτικών. Ενώ δηλαδή συνήθως οι μαθητές-ριες είναι ελεύθεροι-ες να ορίσουν τα θέματα συζήτησης, παρατηρούνται μεμονωμένες περιπτώσεις στις οποίες η θεματολογία προκαθορίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ωστόσο, οι μαθητές-ριες ορίζουν ελεύθερα τη θεματολογία και όπου οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ένα ζήτημα υπερβαίνει την αρμοδιότητα του Συμβουλίου, ενίοτε παρεμβαίνουν κατασταλτικά της συζήτησης (Cox & Robinson-Pant, 2006: 520· Griebler & Nowak, 2012: 123· Jones & Bubb, 2021: 240· Maitles & Deuchar, 2006: 252-253). Παρότι αναφέρεται -μέχρι και σκωπτικά από ορισμένους-ες εκπαιδευτικούς- πως η θεματολογία περιορίζεται σε αιτήματα υλικά και περιορισμένου ορίζοντα (Andersson, 2019: 156· Cox & Robinson-Pant, 2006: 521· Haraldstad e.a., 2022: 86· Maitles & Deuchar, 2006: 252· Wyness, 2009a: 398-399), οι Griebler & Nowak καταγράφουν στην μετα-ανάλυσή τους (2012: 123) τις πέντε συχνότερα αναφερόμενες κατηγορίες θεμάτων συζήτησης, οι οποίες παρουσιάζουν μια διαφορετική κατάσταση, με θέματα που άπτονται και του Λόγου και κυβερνολογικής της σχολικής μονάδας, παρότι όντως τα πρακτικά και υλικά ζητήματα είναι συχνότερα. Εδώ, σε φθίνουσα ταξινόμηση:

- Ζητήματα σχολικού περιβάλλοντος
- Κοινωνικά προβλήματα και ζητήματα μαθητικής συμπεριφοράς
- Κανόνες και πολιτικές του σχολείου
- Διοργάνωση εκδηλώσεων
- Ζητήματα διδασκαλίας, μάθησης και Προγράμματος Σπουδών

Παράλληλα, σε εφαρμογές Συμβουλίων εντός του κυρίαρχου σχολείου οι οποίες εμφορούνται από δομημένο παιδαγωγικό Λόγο, η θεματολογία, όπως και το σύνολο της πρακτικής, εναρμονίζεται με αυτόν τον Λόγο, ως τμήμα της εφαρμογής του.

Συγκεκριμένα, η Παγώνη, σε συγκριτική μελέτη περιπτώσεων με σχολείο της Ελβετίας που εφάρμοζε Συμβούλιο στα πλαίσια της Παιδαγωγικής του Célestin Freinet και τυπικού σχολείου που εφάρμοζε Συμβούλια ως εφαρμογή της Θεσμικής Παιδαγωγικής (βλ. κεφ. 4), σημειώνει (2007: 73-74) πως στην περίπτωση του «σχολείου Freinet» ορίζονταν τρία κριτήρια προκειμένου να γίνει αποδεκτό προς συζήτηση ένα θέμα:

- Να είναι ενυπόγραφο.
- Να σχετίζεται με τους ψηφισμένους Κανόνες της τάξης.
- Να σχετίζεται με την εργασία ενός/μιας μαθητή-ριας ή της τάξης.

Τα δύο τελευταία κριτήρια φανερώνουν ένα παράδειγμα υιοθέτησης των Συμβουλίων, ως τμήμα μιας ολιστικής παρέμβασης (εδώ, της Παιδαγωγικής του Freinet) και όχι ως πεδίο μαθητικής εξουσίας (ή *Φωνής*) ως αυτοσκοπού. Αυτά τα Συμβούλια της Παιδαγωγικής Freinet προτάσσουν έναν Λόγο ευθύνης απέναντι στους κανόνες συμβίωσης της Κοινότητας και στην εργασία της, αποκλειστικά, έτσι, ως εργαλεία της παιδαγωγικής παρέμβασης και όχι ως εργαλεία των μαθητών-ριών ως ατόμων, ανεξάρτητων του ρόλου τους στη σχολική εργασία και κοινοτική ζωή. Αντιθέτως, τα Συμβούλια του τυπικού σχολείου, τα οποία εμφορούνταν από τον Λόγο της Θεσμικής Παιδαγωγικής η οποία επικεντρώνει στην ψυχολογική διάσταση του υποκειμένου με έμφαση στις σχέσεις εξουσίας (βλ. κεφ. 4), είχε ως μοναδικό κριτήριο ένταξης στη συζήτηση το να είναι ενυπόγραφα. Η θεματολογία τους, όπως την μελέτησε η Παγώνη (ό.π.) επέτρεπε -και συχνά κυριαρχούσαν- θέματα διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθηματικής επιχειρηματολογίας, χαρακτηριστικά που αποθάρρυναν οι εκπαιδευτικοί της περίπτωσης Freinet μέσω της εξάρτησης των θεμάτων από την εργασία, προκειμένου να μην μετατραπεί το Συμβούλιο σε πεδίο ατομικών καταγγελιών. Με αυτόν τον τρόπο, τα Συμβούλια της Παιδαγωγικής Freinet επεδίωκαν τη νόρμα της Δικαιοσύνης, ενώ τα Συμβούλια της Θεσμικής Παιδαγωγικής τη νόρμα της Υπευθυνότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις. Μέσα από αυτήν την διάκριση, τα Μαθητικά Συμβούλια καλούνταν να λειτουργήσουν είτε ως εργαλεία συμμετοχής και πολιτικής εκπαίδευσης, είτε ως πεδία έκφρασης και διευθέτησης των σχέσεων. Αυτή η διαφοροποίηση, πάντως, όταν ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στη συζήτηση των Συμβουλίων Freinet επικαλείται και δεσμεύεται από τους κοινοτικούς Κανόνες, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Συμβουλίων Θεσμικής Παιδαγωγικής, ενώ παρενέβαιναν σπανιότερα

(6% έναντι 28%), οι παρεμβάσεις τους αφορούσαν την προσωπική συμπεριφορά των μαθητών-ριών και λειτουργούσαν ως υποκείμενα ημιαυτόνομα, υπερασπιστές-ριες μιας Ηθικής η οποία δεν είναι ρητά διατυπωμένη και προκαθορισμένη, μα παρουσιάζεται ως αυτονόητη. Αυτό επιτρέπει μεγαλύτερα περιθώρια αυθαιρεσίας και εδραίωσης της κανονικοποιητικής εξουσίας τους (Παγώνη, 2007: 74-75).

5.1.2. Υποκείμενα αποφάσεων

Η επικρατέστερη μορφή λήψης αποφάσεων είναι της αντιπροσωπευτικής Δημοκρατίας· το μοντέλο, δηλαδή, της εκλογής **αντιπροσώπων** από το μαθητικό σώμα, το οποίο θα το εκπροσωπεί σε συλλογικά όργανα του *συστήματος* ή/και θα λαμβάνει αποφάσεις εν ονόματι του μαθητικού σώματος μέσα από το ένα Μαθητικό Συμβούλιο αντιπροσώπων (Wyness, 2009b: 541)

Στην έρευνα των Gilljam, Esaiasson και Lindholm (2010) αποτυπώθηκε πως οι συμμετέχοντες-ουσες μαθητές-ριες αποδέχονται περισσότερο τις αποφάσεις των αντιπροσωπευτικών Συμβουλίων όταν αυτά λειτουργούν με αντιπροσώπους οι οποίοι-ες δεσμεύονται πως θα μεταφέρουν στις ψηφοφορίες την άποψη του μαθητικού σώματος και όχι τη δική τους, ενώ είναι άμεσα ανακλητοί-ές. Όταν, δηλαδή, λειτουργούν ως *εκπρόσωποι* (delegates) και όχι ως *αντιπρόσωποι* (trustees), οι οποίοι-ες εκλέγονται μια φορά, έχουν εξουσιοδότηση να αποφασίζουν μόνοι-ες τους και άμα δυσαρεστηθεί το σώμα με τις αποφάσεις τους θα πρέπει να περιμένουν τη λήξη της θητείας τους μέχρι να μπορούν να εκλέξουν άλλον-η στη θέση του/της.

Ο πλέον αποδεκτός από τους/τις μαθητές-ριες τρόπος λήψης αποφάσεων, ωστόσο, φάνηκε να είναι το **δημοψήφισμα**, στο οποίο αποτυπώνεται άμεσα η άποψη της πλειοψηφίας όλων των μαθητών-ριών, χωρίς αποκλεισμούς. Μάλιστα, προτιμούν την μυστική ψηφοφορία απ' ό,τι το φανερό σήκωμα των χεριών. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως στην ίδια έρευνα διευκρινίζεται πως ο βαθμός αποδοχής ενός τρόπου οργάνωσης του *συστήματος* λήψης αποφάσεων δεν συνεπάγεται και αποδοχή των ίδιων των αποφάσεων, πράγμα που είναι ζητούμενο της πολιτικής παιδείας των μαθητών-ριών.

Σε κάθε περίπτωση, δεν φάνηκε να εμπιστεύονται την ανάθεση λήψης αποφάσεων στους-ις **εκπαιδευτικούς**, ενώ ο λιγότερο αποδεκτός τρόπος λήψης αποφάσεων είναι η ανάθεση σε αντιπροσώπους οι οποίοι-ες θα ήταν **κληρωτοί-ές**, κατά τα πρότυπα της αρχαίας Αθηναϊκής Δημοκρατίας (Gilljam e.a., 2010: 82-86).

Το ζήτημα της **κλήρωσης** των αντιπροσώπων αποτέλεσε, ωστόσο, αντικείμενο εμπειρικής έρευνας των Pek, Kennedy και Cronkright (2018), οι οποίοι εφάρμοσαν σε δημόσια σχολεία της Βολιβίας ένα σύστημα κυκλικής κλήρωσης αντιπροσώπων στο Μαθητικό Συμβούλιο των σχολείων τους, στα πρότυπα αυτής της αρχαίας Αθηναϊκής Δημοκρατίας, και διεξήγαγαν συνεντεύξεις με συμμετέχοντες-ουσες προκειμένου να αποτυπωθεί η στάση τους μετά την εμπειρία τους. Τα ευρήματά τους ήταν αντίθετα σε εκείνα των Gilljam κ.ά. (ό.π.)[275]. Στις συνεντεύξεις με 64 μαθητές-ριες, το 75% δήλωσε πως προτιμά αυτό το μοντέλο επιλογής αντιπροσώπων έναντι των εκλογών, ενώ από 59 συμμετέχοντες-ουσες, το 97% απάντησε πως θα πρότεινε την διάδοση αυτού του συστήματος, με το υπόλοιπο 3% να δηλώνει αβέβαιο και όχι αρνητικό.

Στην ίδια έρευνα, συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν τα πλεονεκτήματα αυτού του συστήματος, έναντι της πρακτικής των εκλογών:

1. Θεωρείται δικαιότερο, επειδή η τυχαιότητά της προστατεύει από τις εκλογές που συνήθως αποτελούν ρηχό «διαγωνισμό δημοφιλίας» των κυριαρχικών ή/και επικοινωνιακών μαθητών-ριών[276]. Με την κλήρωση, λένε, έγινε εφικτή η συμμετοχή ντροπαλών ή/και ήσυχων μαθητών-ριών σε αυτές τις θέσεις ευθύνης του Μαθητικού Συμβουλίου. Επιπλέον έτσι μπορούν κι εκείνοι-ες να επωφεληθούν από προσωπικά οφέλη συμμετοχής που αποκτούν οι αντιπρόσωποι, όπως η ανάπτυξη συνεργατικών, επικοινωνιακών και κριτικών δεξιοτήτων.
2. Είναι δικαιότερο και ως προς την ισότητα των φύλων, καθώς αυξήθηκε το ποσοστό κοριτσιών στο Μαθητικό Συμβούλιο, που ως τότε δεν εκλέγονταν εύκολα.
3. Σε συναισθηματικό επίπεδο, δεν πληγώνονται ή απογοητεύονται οι μαθητές-ριες που δεν συμμετέχουν στο Συμβούλιο, όπως συμβαίνει συχνά με τους/τις μη εκλεγέντες-είσες.

---

[275] Το γεγονός ότι η έρευνα των Pek κ.ά. αποτελούσε μελέτη των αντιλήψεων συμμετεχόντων-ουσών που είχαν βιώσει την εφαρμογή της κληρωτής επιλογής, ενώ η έρευνα των Gilljam κ.ά. συνέλεξε θεωρητικές αντιλήψεις μαθητών χωρίς εμπειρική γνώση, με κάνει να προκρίνω, στο συγκεκριμένο ζήτημα, την έρευνα των Pek κ.ά.

[276] Αυτό αναφέρει κι ο Wyness (2009[b]: 540·546), προσθέτοντας πως σε σχολείο στο οποίο εφαρμοζόταν συμμετοχικό μοντέλο διαβουλευτικής δημοκρατίας (deliberative democracy) με διάλογο και συναπόφαση όλων των μελών, το μοντέλο της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας με εκλογική ανάδειξη των αντιπροσώπων του Συμβουλίου γινόταν αντιληπτό από τους/τις μαθητές-ριες ως ελιτίστική διαδικασία, ματαιόδοξο «διαγωνισμό δημοφιλίας» για τους/τις μικρότερους-ες μαθητές-ριες και ευκαιρία εξασφάλισης ιδιοτελών συμφερόντων για τους/τις μεγαλύτερους-ες.

4. Συμβάλλει στην επίγνωση της πραγματικότητας εκ μέρους μαθητών-ριών που συνήθως δεν εμπλέκονταν μα ασκούσαν «εύκολη» επίκριση των μελών του Συμβουλίου.
5. Καλλιεργεί έναν Λόγο συμμετοχικότητας, ο οποίος επιδρά στην καλλιέργεια συλλογικού ήθους στο σχολείο.
6. Δεν καλλιεργούνται πλέον ανέφικτες ψηφοθηρικές υποσχέσεις εκ μέρους εκλογικών υποψηφίων και διχαστικές συγκρούσεις εντός του μαθητικού σώματος.
7. Στα αναφερθέντα ως μειονεκτήματα της κλήρωσης αναφέρονται από συμμετέχοντες-ουσες πως:
   - μειώνει τις πιθανότητες ανάληψης θέσης από πραγματικά ικανούς-ές αντιπροσώπους,
   - οι κληρωθέντες-είσες δεν έχουν κίνητρο αποτελεσματικότητας,
   - οι υπόλοιποι-ες μαθητές-ριες δεν παρέχουν τον ίδιο βαθμό υποστήριξης στους-ις κληρωθέντες-είσες (Pek e.a., 2018: 12-17).

Σε αυτό το σημείο, πάντως, αξίζει να αναφερθεί η παρατήρηση ερευνών (Cox & Robinson-Pant, 2006: 519· Wyness, 2009b: 541-542) πως μέσα από την εφαρμογή των Συμβουλίων διαμορφώνονται νέες σχέσεις εξουσίας μεταξύ των μαθητών-ριών, με ιεράρχηση των αντιπροσώπων επί των υπολοίπων, παρότι, θεωρητικά, μεταξύ τους αλληλεξαρτώνται. Είναι χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρουν οι Cox & Robinson-Pant (ό.π.), πως μαθητές-ριες που είχαν προστριβές στο Διάλειμμα, κατέφευγαν προς επίλυση σε μαθητικούς αντιπροσώπους.

Η πλέον *αμβλυντική* (βλ. κεφ. 1) επιλογή, πάντως, φαίνεται να είναι η ανάθεση σε **εκπαιδευτικούς** να επιλέγουν τους/τις μαθητικούς-ές αντιπροσώπους, όπως αναφέρεται πως συμβαίνει σε ορισμένες περιπτώσεις, πράγμα που στερεί σχεδόν κάθε νόημα από τη διαδικασία, με τους/τις μαθητές-ριες να αντιλαμβάνονται ως μάταιη την λειτουργία Μαθητικών Συμβουλίων στα οποία δρουν, εντέλει, αντιπρόσωποι των εκπαιδευτικών και όχι της μαθητικής πλειοψηφίας (βλ. Inman & Turner, 2007: 129-130· Jones & Bubb, 2021: 239· Trafford, 2008: 416).

Παράλληλα, αναφέρεται και το μοντέλο της περαιτέρω ανάθεσης, στο οποίο εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές-ριες μεταξύ του μαθητικού σώματος και των θεσμικών οργάνων του *συστήματος*, προκειμένου να μεταφέρουν τη βούληση των

μαθητών-ριών στους/στις αρμόδιους-ες του γραφειοκρατικού *μηχανισμού* που λαμβάνουν τις τελικές αποφάσεις. Πρόκειται για συμβουλευτική λειτουργία ακόμα περισσότερο αποκομμένη από την μαθητική εξουσία, η οποία εντέλει συμβάλλει στην *άμβλυνση* των μαθητών-ριών και στη συνειδησιακή εξάρτηση από τους/τις εκπαιδευτικούς και στην περιθωριοποίησή τους (Wyness, 2009b: 540-546).

5.2. Προϋποθέσεις και εμπόδια καλής εφαρμογής

Όπως αναφέρει η Osler (2000: 60), δεν αρκεί να εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές, μα χρειάζεται και να εφαρμόζονται σωστά. Έχει σημασία τόσο ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται τα Συμβούλια, όσο και το πώς αυτά υποστηρίζονται από την λειτουργία των υπόλοιπων ενδοσχολικών πεδίων· από μόνο του, το Συμβούλιο δεν αρκεί. Μάλιστα, προσθέτει η Alderson (2000: 132), ένα κακό Συμβούλιο μπορεί να είναι χειρότερο από καθόλου Συμβούλιο, καθώς αυξάνει την επιφύλαξη των μαθητών-ριών, οι οποίοι-ες αντιλαμβάνονται ικανότατα την αντίφαση μεταξύ του Λόγου των Συμβουλίων και της πράξης που βιώνουν. Ένα τέτοιο Συμβούλιο έχει το περίβλημα της δημοκρατικής κυβερνολογικής, μα είναι κενή αυτής. Στη σχετική βιβλιογραφία, αυτά τα Συμβούλια χαρακτηρίζονται ως *συμβολικά* (Token Councils) και φαίνεται να αποτελούν τον κύριο κίνδυνο παρέκκλισης για ένα Συμβούλιο μαθητικής εξουσίας. Τα «συμβολικά Συμβούλια» είναι χειρότερα επειδή ενδέχεται να καθηλώνουν «αόρατα» τη συνείδηση των παιδιών στην κυριαρχία των εκπαιδευτικών, λέγοντάς τους πως εκείνη τη στιγμή επιχειρείται η ενδυνάμωσή τους. Έτσι «ξεπλένουν» τα σχολεία από την ευθύνη της *πειθαρχικής* λειτουργίας τους, ενώ ενδέχεται να διοχετεύεται η αντίδραση των μαθητών-ριών για την *πειθαρχική* κυβερνολογική (και) στον Λόγο τον οποίο τα «συμβολικά Συμβούλια» εξακολουθούν να επικαλούνται (Alderson, 2000: 132· Wyness, 2009[b]: 543-544)[277]. Κάτι τέτοιο έχει βαρύνουσα σημασία, δεδομένου ότι έρευνες (Haraldstad e.a., 2022: 87· Keating & Janmaat, 2016: 409-413· McFarland & Starmanns, 2009: 48· McFarland & Thomas, 2006: 418-422· Saha & Print, 2010: 28-31) δείχνουν πως η εμπειρία των σχολικών πρακτικών δημοκρατικής πολιτειότητας (democratic citizenship) και συμμετοχικότητας έχουν τουλάχιστον βραχυπρόθεσμη επίδραση στο βαθμό και την

[277] Διεξοδικότερη ανάπτυξη αυτών των πτυχών θα γίνει στην υποενότητα *5.2.2. Εμπόδια*.

ποιότητα της ενήλικης συμμετοχής στις πρακτικές της κοινωνικά κυρίαρχης μορφής Δημοκρατίας.

5.2.1. Προϋποθέσεις

Από την ερευνητική αρθρογραφία αναδεικνύονται οι εξής προϋποθέσεις για να λειτουργεί καλά ένα Συμβούλιο:

1. Πρωτίστως, το Συμβούλιο να έχει στήριξη από όλα τα σχολικά υποκείμενα και κυρίως των εκπαιδευτικών (Διευθυντή-ρια και διδασκόντων-ουσών), καθώς και να αποτελεί τμήμα μιας ολόπλευρης προσέγγισης της σχολικής ζωής και όχι μεμονωμένη πρακτική. Χρειάζεται να εξυπηρετούν ένα κοινό όραμα των μελών της σχολικής μονάδας, ώστε να έχουν τα μέλη της αίσθηση της ιδιοκτησίας του οργάνου. Τα Συμβούλια χρειάζονται την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων σχολικών χωροχρόνων. Από μόνο του, δεν αρκεί (Chong e.a., 2018: 345· Griebler & Nowak, 2012: 123· Leechman e.a., 2019: 164-165· Osler, 2000: 62· Rudduck & Flutter, 2000: 83). Οι Griebler & Nowak προσθέτουν (ό.π.) πως η διοίκηση του σχολείου χρειάζεται να επιβραβεύει σε κάθε ευκαιρία το Μαθητικό Συμβούλιο, αν και μπορεί να ασκηθεί κριτική σε αυτήν την άποψη, καθώς, βάσει της ανάλυσης του Foucault, η *επιβράβευση* είναι κι αυτή *πειθαρχική* τεχνική που συντελεί στην κανονικοποίηση των μαθητών-ριών.

Ωστόσο, έρευνες (Haraldstad e.a, 2022: 86· Ross e.a., 2007: 249) σημειώνουν πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα Συμβούλια και τα μέλη τους να γίνουν αποτελεσματικότερα και να ενδυναμωθούν, εκπαιδεύοντας σε δεξιότητες διαλόγου, κριτικής και έκφρασης Λόγου, καθώς και διευκρινίζοντας τα πραγματικά όρια της εξουσίας του Συμβουλίου και τον τρόπο να τα αξιοποιήσουν πλήρως και δημιουργικά.

2. Να είναι καθορισμένοι οι στόχοι της εφαρμογής των Συμβουλίων, η στρατηγική επίτευξής τους και ο τρόπος αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τους και λογοδοσίας των μελών στο σώμα, με την αίσθηση της ευθύνης απέναντι στην κοινότητα, καθώς και της εμπιστοσύνης όλων προς όλους (Leechman e.a., 2019: 164-168· Whitty & Wisby, 2007b: 98-101).
3. Σε σχέση με τη διαδικασία, όλες οι έρευνες, βρήκαν οι Griebler & Nowak στη μετα-ανάλυσή τους (2012: 124), συμφωνούν στα εξής:

3.1. Χρειάζονται συνεδριάσεις συχνές, περιοδικές, προγραμματισμένες και εντός σχολικού ωραρίου.

3.2. Χρειάζονται σταθερές δίοδοι επικοινωνίας του Μαθητικού Συμβουλίου με τους/τις μαθητές-ριες, οι οποίες να υποστηρίζονται και από τους/τις εκπαιδευτικούς (βλ. και Inman & Turner, 2007: 129· Whitty & Wisby, 2007b: 98-101). Παραδείγματα τέτοιων διόδων είναι:

- Τα *Κουτιά Προτάσεων* (Suggestion boxes), στα οποία κάθε μαθητής-ρια μπορεί ανώνυμα να ρίξει προτάσεις προς συζήτηση. Ασφαλώς, τα κουτιά χρειάζεται να εξετάζονται συστηματικά και συχνά.
- Περιοδικά και συχνά ενημερωτικά κείμενα προς το μαθητικό σώμα (Newsletters), με το οποίο το Μαθητικό Συμβούλιο το ενημερώνει για τις αποφάσεις που λήφθηκαν, αιτήματα που τίθενται και την πορεία των πεπραγμένων του Συμβουλίου.
- Συζητήσεις εντός τάξης και σε ώρες Ωρολόγιου Προγράμματος.
- *Ώρες γραφείου* για μέλη του Συμβουλίου κατά τις οποίες οι μαθητές-ριες θα ξέρουν πως μπορούν να τους/τις απευθυνθούν σε προκαθορισμένο, γνωστό και σταθερό σημείο.

4. Πολλές, αν και όχι όλες, οι έρευνες, συνεχίζουν οι Griebler & Nowak (2012: 124-125), επισημαίνουν πως είναι κρίσιμο να συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές-ριες σε όλες *ανεξαιρέτως* τις αποφάσεις του σχολείου. Είναι κρίσιμο η εξουσία τους να είναι πραγματική, και όχι συμβολική (tokenistic) (βλ. και Whitty & Wisby, 2007a: 95-99· Wilson, 2008: 92·95). Αν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν (ή δεν αντέχουν) να συνδιαμορφώσουν με τους/τις μαθητές-ριες μια συναινετική απόφαση σε κάποια θέματα, είναι προτιμότερο η εμπλοκή των μαθητών-ριών να είναι συμβουλευτική από απούσα· σε μια τέτοια περίπτωση, όμως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξηγήσουν στους-ις μαθητές-ριες τους λόγους για τους οποίους η άποψή τους δεν θα υιοθετηθεί. Οι Maitles & Deuchar παρατήρησαν (2006: 256) πως όσο πιο κεντρική είναι η θέση του Συμβουλίου στη σχολική ζωή, τόσο περισσότερο γινόταν αναφορά σε δημοκρατική κυβερνολογική.
5. Το Μαθητικό Συμβούλιο να έχει το δικό του χρηματικό απόθεμα, με δικό του προϋπολογισμό.

6. Τα νέα μέλη του Συμβουλίου να εκπαιδεύονται στις λειτουργίες και διαδικασίες του, κατά προτίμηση από μαθητές-ριες.
7. Να υπάρχει ένα συμμετοχικά επικυρωμένο Καταστατικό του Συμβουλίου, στο οποίο θα κατοχυρώνονται οι διαδικασίες που απαρτίζουν τη λειτουργία και τη μορφή του Συμβουλίου (Griebler & Nowak, 2012: 123-125), μα και του σχολείου τους. Οι Quinn & Owen αναφέρουν (2016: 9-10) μια επιτυχημένη εφαρμογή συμμετοχικής σύνθεσης Καταστατικού Μαθητικού Συμβουλίου από τους/τις μαθητές-ριες του σχολείου που μελέτησαν, στην οποία οι μαθητές-ριες μπόρεσαν να επιλέξουν τα ζητήματα που εκείνους-ες απασχολούσαν στη σχολική ζωή τους και συγκρότησαν τους δικούς τους ορισμούς για αυτά. Έτσι, για παράδειγμα, όρισαν οι ίδιοι-ες το τι συνιστά σχολικό εκφοβισμό (bullying) και πώς θα αντιμετωπίζουν τέτοια φαινόμενα.
8. Οι συνεδριάσεις να είναι συστηματικές, καλά συντονισμένες και να πρακτικογραφούνται (Inman & Turner, 2007: 129-131).
9. Η σύνθεση του Συμβουλίου να είναι όσο πιο πολυπληθής κρίνεται εφικτό, καθώς έρευνες (Maitles & Deuchar, 2006: 256· Robertson & Kwon, 1994: 49-50) δείχνουν πως έτσι βελτιώνεται η ποιότητα συμμετοχής και η επίγνωση που έχουν οι μαθητές-ριες για τη δημοκρατική κυβερνολογική.
10. Οι εκλογές των Μαθητικών Αντιπροσώπων να είναι καλά οργανωμένες και ελεγχόμενες από μαθητές-ριες (Inman & Turner, 2007: 129-131).
11. Η ποιότητα της σχέσης μαθητών-ριών με εκπαιδευτικούς στον εκτός Συμβουλίων χωροχρόνο να είναι καλή. Αυτό, επειδή φαίνεται η ποιότητα της συμμετοχής των μαθητών-ριών να εξαρτάται περισσότερο από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών-ριών με τους/τις εκπαιδευτικούς στον εκτός Συμβουλίου χωροχρόνο και λιγότερο από την εντός του Συμβουλίου αλληλεπίδρασή τους (βλ. Pagoni, 2009: 135-136).

5.2.2. Εμπόδια

Είναι εύκολο να εμποδιστεί η καλή εφαρμογή ενός Συμβουλίου και συνήθως αυτά τα εμπόδια προκύπτουν στην πράξη, άρρητα, ως επί το πλείστον από τους/τις συμμετέχοντες-ουσες και πιθανώς χωρίς επίγνωση ότι συντελούν στην παρέκκλιση της καλής εφαρμογής του Συμβουλίου. Μάλιστα, όπως μπορεί να ερμηνευτεί βάσει της

ανάλυσης του Foucault για τα *συστήματα εξουσίας* (βλ. κεφ. 1) και σύμφωνα με τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών (Budde & Weuster, 2017: 58-59· Hunt, 2014: 280-282· Inman & Turner, 2007: 130· Ross e.a., 2007: 249-255· Thornberg, 2010: 925· Thornberg & Elvstrand, 2012: 46-47), μια εφαρμογή εντός του κυρίαρχου *συστήματος* από ανθρώπους συνήθως κανονικοποιημένους-ες στον κυρίαρχο Λόγο και κυβερνολογική, είναι προβλέψιμο πως θα λειτουργεί, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, κανονικοποιητικά, ακόμα κι αν ο Λόγος κι η κυβερνολογική αυτής της εφαρμογής είναι Ετεροτοπικός.

Μάλιστα, στην περίπτωση των Συμβουλίων, όταν η εφαρμογή των Συμβουλίων διαπνέεται από έναν ατομικό ή μαθησιακό και όχι χειραφετικό παιδαγωγικό Λόγο (βλ. κεφ. 4), σε σχολεία εντός του κοινωνικά κυρίαρχου ή επικρατούντος (Νεο)φιλελευθερισμού, τότε συμβαίνει αυτά να αξιοποιούνται για την εδραίωση του ατομικισμού και όχι για τη συλλογική ενδυνάμωση ή και χειραφέτηση των παιδιών. Είναι χαρακτηριστικό πως σε ορισμένες περιπτώσεις, τα Συμβούλια και άλλες πολιτικές ενδυνάμωσης της Μαθητικής Φωνής έχουν συνδεθεί με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, πράγμα που κανονικοποιεί τους/τις μαθητές-ριες, από πολιτικά υποκείμενα της σχολικής κοινότητας, σε καταναλωτές-ριες της Εκπαίδευσης ως παρεχόμενης υπηρεσίας ή/και εμπορεύματος (Budde & Weuster, 2017: 58-59· Bourke & Loveridge, 2018[a]: 151-153· 2018[b]: 6-8· Fielding, 2004: 307-310· 2001: 107-108· Fielding & Moss, 2010: 151-155· Fleming, 2015: 223-226· Kidman, 2018: 55-56· Ward, 2018: 131· Whitty & Wisby, 2007[b]: 303-304·315-317).

Αυτή η συνθήκη, δηλ. της κανονικοποιητικής λειτουργίας κανονικοποιημένων υποκειμένων εντός Ετεροτοπικής πρακτικής, τεκμηριώνει την ανάγκη που επισημαίνουν ερευνητές-ριες για την καθοδηγητική παρέμβαση εκ μέρους πολιτικοποιημένων εκπαιδευτικών που επιθυμούν να δώσουν στα Συμβούλια Κριτική διάσταση. Άλλωστε, συχνά, όπου δεν επιβάλλεται από τον νόμο η εφαρμογή των Συμβουλίων, είναι ο προσωπικός Λόγος μεμονωμένων εκπαιδευτικών που τους κινητοποιεί στο να εφαρμόσουν Ετεροτοπικές πρακτικές Συμβουλίων στα σχολεία τους, οι οποίες εξ ορισμού του Λόγου και της κυβερνολογικής τους, άλλωστε, αμφισβητούν την κυβερνολογική του *συστήματος* (Czerniawski, 2012· Mabovula, 2009: 89· Osler, 2000: 57· Ross e.a., 2007: 248-251).

Στο μικροεπίπεδο του τρόπου με τον οποίο μεμονωμένα υποκείμενα αλληλεπιδρούν εντός των οργάνων μαθητικής εκπροσώπησης, οι έρευνες δείχνουν τον μεγαλύτερο βαθμό εμποδίων να τον προκαλούν οι εκπαιδευτικοί. Αναλυτικά, οι παράγοντες σχολικής εξουσίας που αλληλεπιδρούν εντός των οργάνων μαθητικής εξουσίας, με φθίνουσα κατάταξη ερευνητικών αναφορών σε επιπλοκές που προκαλούν, είναι οι εξής:

- Εκπαιδευτικοί σχολικής μονάδας (14 αναφορές)
- Μαθητές-ριες (9 αναφορές)
- Όργανα του εκπαιδευτικού *συστήματος* (υπηρεσίες εκπαιδευτικής ιεραρχίας, Υπουργείο κ.λπ.) (4 αναφορές)
- Γονείς (1 αναφορά)

Αναλυτικότερα:

Σε ό,τι αφορά τη στάση των **εκπαιδευτικών** εντός των συνεδριάσεων, τα λάθη συνήθως συμβαίνουν, σύμφωνα με την ερευνητική αρθρογραφία, περιθωριοποιώντας ή καταστέλλοντας την εξουσία των μαθητών-ριών, ως εξής:

- Ακούνε μεν τις θέσεις τους, παρέχοντας συμφωνία, μα χωρίς να αναλαμβάνουν δράση επ' αυτών. Οι μαθητές-ριες το αντιλαμβάνονται αυτό και απογοητεύονται, θυμώνουν, με σύνηθες αποτέλεσμα το να απαξιώνουν τα θεσμικά όργανα εξουσίας όπως τα Συμβούλια και να απομακρύνονται από αυτά και τη συμμετοχή εν γένει (Jones & Bubb, 2021: 240-241). Σε αυτήν την περίπτωση, σχολιάζεται, ενυπάρχει ο κίνδυνος η απαξίωση των σχολικών οργάνων να γενικευτεί σε απαξίωση των δημοκρατικών οργάνων εν γένει (Alderson, 2000: 132· Andersson, 2019: 150· Haraldstad e.a., 2022: 81-82· Whitty & Wisby, 2007: 95-98).
- Καλλιεργούν κλίμα που επιβεβαιώνει την ήδη υιοθετημένη από τους/τις μαθητές-ριες αίσθηση μειονεξίας, έλλειψης, αδυναμίας και φόβου απέναντι στους-ις εκπαιδευτικούς τους· επιβεβαιώνει, δηλαδή, την κανονικοποίηση που έχουν υιοθετήσει. Αυτό συμβαίνει με την επιβεβαίωση, συνειδητή ή μη, κάθε στοιχείου που σηματοδοτεί την κυριαρχία των εκπαιδευτικών μέσα από τη θέση τους στη *συστημική* ιεραρχία, ή και στον Λόγο και την *γνώση*/Εξουσία του *συστήματος* (Mabovula, 2009: 226-230· Wyness, 2009[b]: 542).

Για παράδειγμα:

α. Οι Thornberg & Elvstrand παρατηρούν (2012: 48) πως συχνά οι συνελεύσεις μοιάζουν με δασκαλοκεντρική διδασκαλία κατευθυνόμενων ερωτήσεων με τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός (ο οποίος έχει ήδη αναλάβει για τον εαυτό του/της τον ρόλο του/της καθοδηγητή-ριας της διαδικασίας) διεξάγει τη «συζήτηση» ρωτώντας τους/τις μαθητές-ριες, σαν να «αναζητά» την εκάστοτε σωστή απάντηση. Κάτι τέτοιο αναιρεί την ουσία των οργάνων μαθητικής εξουσίας. Η Hunt προσθέτει (2014: 278) πως ο προαναφερθείς περιορισμός της θεματολογίας των συζητήσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι ένας εύκολος τρόπος περιθωριοποίησης των μαθητών-ριών, ειδικά εφόσον γίνεται συχνά και εκ των προτέρων της συνεδρίασης.

β. Χρήση κυρίαρχων συμβολικών σημείων στην πρακτική και στον λόγο που συνδέεται με τις συνεδριάσεις των Συμβουλίων και τα οποία είναι ετεροκαθορισμένα, παρουσιάζονται ως δεδομένα και δεν μπορούν οι μαθητές-ριες να τα διαχειριστούν με άνεση ώστε να τα οικειοποιηθούν. Αυτά συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση των μαθητών-ριών, καθώς καλούνται -υπόρρητα και συνήθως χωρίς να το αντιλαμβάνονται κι οι ίδιοι-ες οι εκπαιδευτικοί- ή να προσαρμοστούν, ή να υποχωρήσουν. Τέτοια συμβολικά σημεία είναι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούνται στις συνεδριάσεις και στα πρακτικά, ο τρόπος με τον οποίο η λίστα των θεμάτων και η πρακτικογράφηση των συνεδριάσεων αποτυπώνεται σε κείμενο, καθώς και η θεσμική επισημότητα των συνεδριάσεων (Andersson, 2019: 150· Cox & Robinson-Pant, 2006: 518-523· Mayes, 2017: 11-12)[278].

γ. Παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί να επικαλούνται άγραφους κανόνες σχολικής ζωής -συχνά σε περιφερειακές και «δυσπρόσιτες» πτυχές της- οι οποίοι επιδιώκουν να Πειθαρχήσουν τους/τις μαθητές-ριες, τους οποίους, όμως δεν μπορούν να τους ελέγξουν ή και να προστατευτούν από αυτούς, ακριβώς επειδή είναι άγραφοι. Για παράδειγμα: «Όχι καπέλα μέσα στην τάξη!» (Thornberg & Elvstrand, 2012: 50). Θα περίμενε, βέβαια, κανείς πως τα Συμβούλια θα λειτουργούσαν, σε τέτοια

[278] Για το ζήτημα της γλώσσας και ειδικά του γραπτού λόγου, τον οποίο παιδιά μικρής ηλικίας δεν έχουν ακόμα κατακτήσει με άνεση ή και καθόλου, οι Cox & Robinson-Pant, στην ενδιαφέρουσα έρευνά τους (2006) παρουσίασαν μια σειρά πρακτικών εικονογράφησης, οπτικοποίησης διλημμάτων και ιδεών, που έδειξαν πως μπορούν να βοηθήσουν στην υπέρβαση αυτών των εμποδίων και την βελτίωση του επιπέδου συμμετοχής των μικρών παιδιών στη λειτουργία των οργάνων αντιπροσώπευσης.

περίπτωση, πεδίο ενδυνάμωσης ακριβώς για την κριτική τέτοιων πρακτικών ή και μεμονωμένων κανόνων. Ίσως να εξαρτάται από την εκάστοτε περίπτωση. Ωστόσο, το αξιοσημείωτο σε αυτό το σημείο είναι ακριβώς το ότι εκπαιδευτικοί σχολείων με λειτουργία Συμβουλίων νιώθουν πως έχουν το περιθώριο να επιβάλλουν κανόνες παρακάμπτοντας τα όργανα, στη βάση μιας υποκειμενικής αντίληψης περί ηθικής συμπεριφοράς (βλ. κεφ. 1.3.1).

Σε περιπτώσεις που μελέτησε ο Wyness (2009[b]: 543-545), η περιθωριοποίηση γινόταν και με την άτυπη ιεράρχηση των ίδιων των μαθητών-ριών βάσει ηλικιακών κατηγοριών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί παρείχαν ενημέρωση για ζητήματα του σχολείου στα μεγαλύτερα παιδιά του Συμβουλίου, η οποία «κατρακυλούσε» προς τις μικρότερες ηλικίες και συχνά δεν έφτανε στις μικρότερες όλων. Δεν συνέβαινε στρατηγικά για την περιθωριοποίηση των μικρότερων, μα συντονιζόταν με μια αντίληψη ιεραρχικής διάκρισης βάσει ηλικίας, η οποία φαινόταν να καλλιεργεί μια αντίληψη ότι οι μικρότεροι μαθητές-ριες ήταν «εκπαιδευόμενοι-ες» στα Συμβούλια.

Εδώ εντοπίζεται μια ενδιαφέρουσα πτυχή: Συχνά, οι ίδιοι-ες οι μικρότεροι-ες μαθητές-ριες νομιμοποιούσαν αυτόν τον χαρακτηρισμό, εκφράζοντας οι ίδιοι-ες πως «τα ενδιαφέροντα των μεγάλων είναι πιο σημαντικά από τα δικά μας». Και, καθώς «η Ιστορία επαναλαμβάνεται *και* ως φάρσα», η ιεράρχηση αυτή παρατηρείται σε *κάθε* βαθμίδα. Οι πρώην «ώριμοι-ες» του Δημοτικού, δηλαδή, επανεκκινούν ως «ανώριμοι-ες» του Γυμνασίου κ.ο.κ. (Ross e.a., 2007: 249). Αυτές οι ασυμμετρίες εξουσίας συνδέονται με μια ενηλικιστική αντίληψη, που ξεκινάνε από τον κοινωνικά κυρίαρχο Λόγο περί παιδικής ηλικίας και εισχωρεί μέσω των σχολικών υποκειμένων στο σχολικό πεδίο, το οποίο μεταθέτει τον Λόγο της ιεράρχησης ενηλίκων προς παιδιά, σε ιεράρχηση «μεγαλύτερων προς μικρότερους-ες» (πρβλ. Andersson, 2019: 150· Wyness, 2009[b]: 541).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρατηρούνται και φαινόμενα ρητής περιθωριοποίησης της μαθητικής εξουσίας, με κινήσεις αυταρχισμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ανοιχτής καταστολής της μαθητικής φωνής εντός των συνεδριάσεων, αδιαφορίας για την ισότιμη πρόσβαση στο λόγο λαμβάνοντας αυθαίρετα τον λόγο όποτε ήθελαν. Παρατηρήθηκε μέχρι και κυριολεκτική περιθωριοποίηση των μαθητών-ριών στον χώρο, άλλοτε ορίζοντας διαφορετικό σημείο, εκτός του κεντρικού τραπεζιού συζήτησης, ή και επιβάλλοντας την αποχώρησή τους από την αίθουσα προκειμένου να

συζητηθούν «ευαίσθητα» ζητήματα, τα οποία, ωστόσο, τους/τις αφορούσαν (Andersson, 2019: 157·160· Mabovula, 2009: 226-230· Mncube, 2009: 83-88· Thornberg & Elvstrand, 2012: 46-52).

Επιπλέον, όπως αναφέρουν οι McFarland & Starmanns (2009: 46-47), υπάρχουν ενδείξεις ταξικής συσχέτισης μεταξύ κοινωνικοοικονομικού προφίλ σχολικής μονάδας και ενδυνάμωσης που παρέχουν τα Μαθητικά Συμβούλια, καθώς στην έρευνά τους εντόπισαν πως δημόσια σχολεία σε περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος τείνουν να ελέγχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σύνθεση των Μαθητικών Συμβουλίων και να περιορίζουν την εξουσία τους. Σε δύο έρευνες (Mabovula, 2009· Mncube, 2009), αναφέρθηκαν και σεξιστικές κινήσεις περιθωριοποίησης του λόγου κοριτσιών στη βάση του φύλου.

Άλλωστε, σε ευρύτερη βάση, κι ο Wyness αναφέρει (2009[b]: 541) πως στα αντιπροσωπευτικά Συμβούλια παρατηρείται να περιθωριοποιούνται περισσότερο οι ήδη περιθωριοποιημένοι-ες. Οι αντιπρόσωποι, δηλαδή, να είναι ήδη κανονικοποιημένοι-ες στον κυρίαρχο Λόγο και κυβερνολογική, και οι λιγότερο κανονικοποιημένοι-ες να απωθούνται από τον συντονισμό της διαδικασίας. Αυτό συμβαίνει με σαφήνεια σε *συστήματα* στα οποία εκπαιδευτικοί προεγκρίνουν την λίστα των υποψηφίων αντιπροσώπων, όπως στην περίπτωση της Ιρλανδίας και της Νορβηγίας, μα και ευρύτερα (Fleming, 2015: 232-235· Inman & Turner, 2007: 129-131).

Παράλληλα, ο Wyness σχολιάζει (2009[b]: 547) πως η ίδια η λειτουργία των Συμβουλίων με τη δομή της *συστημικής* γραφειοκρατίας αναπαράγει την κυρίαρχη ταξινόμηση, καθώς παιδιά με περιθωριοποιημένο κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο, τα οποία δεν είχαν εξοικείωση με τον Λόγο του κυρίαρχου *συστήματος*, ήταν πιο σπάνιο να εμπλακούν. Αυτό το ερμηνευτικό σχόλιο συνάδει εμφανώς με την ανάλυση του Bourdieu για τη συμβολική βία, το συμβολικό κεφάλαιο και την αναπαραγωγή της κυρίαρχης Διάκρισης μέσα από την ομοιογενή λειτουργία των κυρίαρχων κοινωνικών θεσμών (βλ. Bourdieu, 2013· 1991). Αυτό το σημείο εντοπίζει στην μετα-ανάλυσή του ο Perry-Hazan (2021: 937-938) μελετώντας τις μαθητικές στάσεις απέναντι στα Συμβούλια και το ερμηνεύει με παρεμφερές πλαίσιο. Αναφέρει, δηλαδή, ευρήματα ερευνών για το ότι οι μαθητές-ριες που δεν συμμετέχουν ως αντιπρόσωποι επικρίνουν τα Συμβούλιά τους όταν είναι περιορισμένης εξουσίας, την ίδια στιγμή που οι αντιπρόσωποι δηλώνουν

ικανοποιημένοι-ες ακόμα κι όταν το Συμβούλιο είναι συμβολικό (token). Ο Perry-Hazan ερμηνεύει το φαινόμενο μέσα από την ανάλυση του Bourdieu για τον ρόλο του habitus τους κοινωνικά προδιαμορφωμένους ορίζοντες της αντίληψης των υποκειμένων, μα ενδεχομένως η κατάσταση να είναι αντεστραμμένη, όπως ερμηνεύει ο Wyness (ό.π.): Να μην είναι, δηλαδή, ικανοποιημένοι οι αντιπρόσωποι επειδή διαμορφώθηκε ο ορίζοντάς τους από τη δομή στην οποία μετέχουν, μα να μετέχουν στη δομή επειδή είχε ήδη διαμορφωθεί ο ορίζοντάς τους μέσα από το habitus της κοινωνικής καταγωγής τους.

Όλες αυτές οι περιπτώσεις θυμίζουν το άλλο σχόλιο του Wyness (2003: 236-237) για το ότι τα Συμβούλια μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία «φίμωσης» της Μαθητικής Φωνής και μέσα (means) για τον «εξαγιασμό» των σκοπών των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει εκπαιδευτικοί να παρεμποδίζουν την καλή εφαρμογή των Συμβουλίων, στην ερευνητική αρθρογραφία αναφέρονται τεκμήρια για τρεις ερμηνείες:

α. Οι Jones & Bubb αναφέρουν (2021: 240-241) πως είναι σύνηθες εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται την κριτική εκ μέρους των μαθητών-ριών ως έλλειψη σεβασμού και αμφισβήτηση του κύρους τους. Αυτό αναφέρεται από εκπαιδευτικούς, με υποκειμενικές παρατηρήσεις και Διευθυντή σχολικής μονάδας, ο οποίος υποστήριξε πως μόνο οι εκπαιδευτικοί που ένιωθαν πολύ ασφαλείς για το έργο τους επεδίωκαν να ακούσουν την κριτική των μαθητών-ριών τους για τις διδασκαλίες τους.

β. Καταστάσεις σχετιζόμενες με ενηλικιστικό Λόγο και η εδραίωση αυτού στην παιδαγωγική κυβερνολογική είναι ο συχνότερα εμφανιζόμενος σε σχετικά σημεία της ερευνητικής αρθρογραφίας. Είναι κυρίαρχη η αντίληψη του διαχωρισμού ενηλίκων και παιδιών στη βάση του βαθμού πρόσβασης που κρίνεται θεμιτός στη λήψη αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας. Δεν είναι τυχαίο πως ένα από τα συχνότερα ζητήματα που ανακύπτουν, και το οποίο πλήττει την ποιότητα της εφαρμογής των Συμβουλίων είναι η συστηματική περιθωριοποίηση (ρητή ή υπόρρητη) της εξουσίας των μαθητών είτε σε συμβουλευτική παρουσία, είτε σε περιθωριοποίηση από τις ίδιες τις διαδικασίες και τη δικαιοδοσία επί της

θεματολογίας (Alderson, 2000: 132· Pagoni, 2009: 136· Ross e.a., 2007: 240· Wyness, 2009[a]: 236· 2009[b]: 541-543).

Αποτέλεσμα αυτής της κίνησης είναι να μετατρέπονται τα Συμβούλια σε «Συμβολικά Συμβούλια» (Token Councils), κατάσταση την οποία η πλειονότητα των ερευνών αναφέρει ως το σημείο αποτυχίας των Συμβουλίων και πιθανή πηγή μακροπρόθεσμης εγκατάλειψης των δημοκρατικών θεσμών εν γένει (Alderson, 2000: 121·131· Andersson, 2019: 160· Cox & Robinson-Pant, 2006: 528· Fleming, 2015: 232-235· Inman & Turner, 2007: 128-131· Jones & Bubb, 2021: 235-242· Lawson, 2011· Maitles & Deuchar, 2006: 251-255· Perry-Hazan, 2021: 937· Whitty & Wisby, 2007[a]: 98-100).

γ. Παρατηρείται εκπαιδευτικοί να υιοθετούν ένα προφίλ «μεντόρων» των μαθητών-ριών και να παρεμβαίνουν στις διαδικασίες με έναν τρόπο που κατέληγε να περιθωριοποιεί την εξουσία των μαθητών-ριών, στο όνομα της βελτίωσης και καθοδήγησής τους σε αυτήν ή και της αντίληψής τους για τον σωστό τύπο ενήλικα πολίτη που επιδιώκουν να διαμορφώσουν. Έτσι, συμβαίνει να καταλαμβάνουν δυσανάλογα μεγάλο τμήμα του διαθέσιμου χρόνου των συζητήσεων με παρεμβάσεις για καθοδήγηση των μαθητών σε δόκιμους τρόπους δράσης, δόκιμες αποφάσεις, δόκιμη θεματολογία κ.ο.κ. Παράλληλα, ο ανεπτυγμένος, σε σύγκριση με των μαθητών-ριών, γλωσσικός κώδικας των εκπαιδευτικών πιθανώς υποβάλλει διάθεση συμφωνίας στους-ις μαθητές-ριες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (Cox & Robinson-Pant, 2006: 519-520· Wyness, 2009[a]: 403).

Σε ό,τι αφορά τα εμπόδια που προκύπτουν από τη στάση **μαθητών-ριών** εντός των Συμβουλίων, αυτά συγκεντρώνονται σε δύο κατηγορίες: Την αυτολογοκρισία και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Ως στάσεις αυτολογοκρισίας εννοούνται η αμβλυντική *συρρίκνωση* της εξουσίας των μαθητών-ριών από το κέντρο των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, παρότι παραμένουν τυπικά ως συμμετέχοντες-ουσες στις συνεδριάσεις των οργάνων. Πρόκειται για κινήσεις που μοιάζουν με αποτέλεσμα συστολής απέναντι στους/στις ενήλικες (εκπαιδευτικούς και ενίοτε συμμετέχοντες-ουσες γονείς) ή/και εσωτερικευμένο Λόγο ενηλικισμού. Μαθητές-ριες, δηλαδή, δείχνουν να ντρέπονται να

αντιμιλήσουν ή και να μιλήσουν ενώπιον των εκπαιδευτικών, και οι οποίες συχνά εκφράζουν απόψεις περί υπεροχής των ηλικιακά μεγαλύτερων και απόλυτης εμπιστοσύνης στους-ις εκπαιδευτικούς τους. Υπάρχουν ενδείξεις πως ακόμα και ζητήματα ρατσισμού ή/και εκφοβισμού ντρέπονται να τα αναφέρουν εντός των Συμβουλίων προς επίλυση (Cox & Robinson-Pant, 2006: 519· Haraldstad e.a., 2022: 86· Inman & Turner, 2007: 131· Mabovula, 2009: 226-230· Pagoni, 2009: 138· Thornberg & Elvstrand, 2012: 46-47).

Παράλληλα, ωστόσο, εντοπίζονται και κυριαρχικές στάσεις μαθητών-ριών προς συμμαθητές-ριές τους, οι οποίες βρίσκουν πεδίο ενίσχυσης μέσα από τα Συμβούλια. Εντοπίζονται, δηλαδή, ενδείξεις (Quinn & Owen, 2016: 9-10), πως παιδιά που μετέχουν στο Συμβούλιο δείχνουν μεροληψία προς προτάσεις συμμαθητών-ριών τους με τους/τις οποίους έχουν προσωπικές αντιδικίες. Επιπλέον, εντοπίστηκαν και περιπτώσεις κατά τις οποίες οι αντιπρόσωποι μετέφεραν τις δικές τους απόψεις στο Συμβούλιο, αντί των μαθητών-ριών που αντιπροσώπευαν (Cox & Robinson-Pant, 2006: 519). Συχνά αναφέρουν, τέλος, πως οι μαθητικές εκλογές είναι στρεβλό σύστημα, καθώς θεωρείται αναπότρεπτη η ψήφος βάσει δημοφιλίας (popularity voting), παρότι στην έρευνα του Παπαοικονόμου (2015: 192), οι μαθητές-ριες ισχυρίστηκαν πως ψηφίζουν βάσει προσωπικότητας κι όχι με κριτήριο τις προσωπικές σχέσεις.

Σε ό,τι αφορά τα εμπόδια που προβάλλει η οργάνωση του εκπαιδευτικού ***συστήματος*** αυτά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: Τα εμπόδια της λειτουργίας του «κορμού» της Εκπαίδευσης, και εκείνα που προκαλούνται από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί αυτός ο «κορμός». Τα πρώτα είναι αντικειμενικά προβλήματα της *πειθαρχικής* λειτουργίας του σχολικού θεσμού, όπως αυτός αναπτύχθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια. Για παράδειγμα, με τον καθορισμό των στόχων που καλείται από το εκάστοτε Υπουργείο κάθε σχολική μονάδα να επιτύχει, θέτει η εκάστοτε διοίκηση του κράτους τα περιθώρια της εξουσίας όχι μόνο των μαθητών-ριών, μα και του συνόλου της σχολικής μονάδας (Preston, 2012: 69-70). Παρεμφερώς, με τον *πειθαρχικό* καθορισμό άρα και περιορισμό του παρεχόμενου χρόνου για τις συνεδριάσεις των Συμβουλίων, σπάνια διατίθεται επαρκής χρόνος. Συχνά, δηλαδή, δεν αρκεί ο χρόνος για την πλήρη ανάπτυξη όλων των θεμάτων, την τοποθέτηση όλων των ενδιαφερομένων και την γόνιμη συζήτηση των μελών (Cox & Robinson-Pant, 2006: 520).

Ο άλλος τρόπος παρεμπόδισης της καλής εφαρμογής των Συμβουλίων αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτά αναγκάζονται να λειτουργούν εντός της πραγματικής καθημερινότητας που η οργάνωση του *συστήματος* διασφαλίζει. Ειδικότερα, αναφέρουν οι Thornberg & Elvstrand (2012: 46-47), με την συχνή αλλαγή εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα ή και τάξη, πλήττεται η δυνατότητα των μαθητών-ριών να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους/τις εκπαιδευτικούς τους, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την καλή εδραίωση μιας δημοκρατικής πρακτικής στο σχολείο. Παράλληλα, η εναλλαγή προσώπων σε μια πρακτική η οποία συνήθως δεν είναι με σαφήνεια καθορισμένη από το θεσμικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης, αφήνει μεγάλα περιθώρια για αντιφάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι οποίες συμβάλλουν στην *ασυνέχεια* (discontinuity) που περιγράφεται σε αυτό το σημείο. Πώς, δηλαδή, θα αντικαταστήσει σε ένα Συμβούλιο Τάξης ένας εκπαιδευτικός τον/την προγενέστερο-η συνάδερφό του, όταν ο ίδιος έχει διαφορετικές αντιλήψεις για τον έννοια των Συμβουλίων και τον τρόπο λειτουργίας τους; Για παράδειγμα (Thornberg & Elvstrand, 2012: 47), ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει πως η συμμετοχή των μαθητών-ριών είναι στόχος των Συμβουλίων να αντικαταστήσει ομαλά τον/την συνάδερφο που την αντιλαμβανόταν ως προϋπόθεσή τους; Τέτοια ερωτήματα, σε ένα εκπαιδευτικό *σύστημα* όπως το ελληνικό, ειδικά την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, περίοδο κατά την οποία το ελληνικό *σύστημα* στελεχώθηκε σε μεγάλο βαθμό από αναπληρωτές-ριες εκπαιδευτικούς[279] (βλ. ΙΟΒΕ, 2018· Liaropoulos, 2020: 16· Vergeti & Giouroglou, 2018), έχουν ειδική βαρύτητα και σημασία.

Τέλος, οι **γονείς** αναφέρονται σε μία μελέτη περίπτωσης (Mabovula, 2009: 226-227) ως παράγοντες περιθωριοποίησης των μαθητών-ριών, στο ίδιο πλαίσιο με την περιθωριοποίησή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς, περιορίζοντας το λόγο και εν γένει τη συμμετοχή των μαθητών-ριών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Σχολικού Συμβουλίου.

5.3. Αποτελέσματα Συμβουλίων

Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία, εφόσον μια Συμβουλιακή πρακτική εφαρμοστεί σωστά (βλ. παραπάνω), τα αποτελέσματα είναι σχεδόν απολύτως θετικά.

[279] Ενδεικτικά για την περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων, το ποσοστό κάλυψης του εκπαιδευτικού προσωπικού από αναπληρωτές-ριες εκπαιδευτικούς ανήλθε, με βάση τα στοιχεία της μελέτης του ΙΟΒΕ (2018: 14) από 6,6% το 2008 (προ δημοσιονομικής κρίσης) στο 18,7% το 2015.

Αυτή η διάσταση αναφέρεται στη *συμμετοχικότητα* της μαθητικής εξουσίας και στο *δημοκρατικό ήθος* της σχολικής ζωής. Όσο πιο συστηματική, ολιστική και κεντρική είναι η συμμετοχή τους, δηλαδή, τόσο πιο ισχυρά είναι τα θετικά αποτελέσματα. Όσο πιο οριζόντια και συνεργατική είναι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών, τόσο πιο θετική είναι η επίδραση στη σχολική ζωή και λειτουργική η μαθητική συμμετοχή. Βέβαια, είναι ένα ερώτημα που απασχολεί τους/τις ερευνητές-ριες και που δεν φαίνεται να έχει απαντηθεί τελεσίδικα, το κατά πόσο είναι το δημοκρατικό σχολικό ήθος που καλλιεργεί την λειτουργική συμμετοχή των μαθητών-ριών ή το αντίστροφο (Simó e.a., 2016: 1· Trafford, 2008: 415-419).

Αυτά τα θετικά αποτελέσματα, όμως, αφορούν πρωτίστως το επίπεδο της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών-ριών. Δεν αναφέρονται επιδράσεις σε ανάπτυξη κριτικής και πολιτικής συνείδησης (Andersson, 2019: 160· Budde & Weuster, 2017: 58· Ross e.a., 2007: 254). Έρευνες που εντοπίζουν συσχέτιση των πρακτικών ενδοσχολικής συμμετοχής με την πρόθεση συμμετοχής στην κοινωνικά κυρίαρχη μορφή Δημοκρατίας (βλ. Haraldstad e.a., 2022: 87· McFarland & Starmanns, 2009: 48· McFarland & Thomas, 2006: 418-422· Saha & Print, 2010: 28-31), καθώς και λίγες που αναφέρουν ενδείξεις συσχέτισης με ανάπτυξη δημοκρατικής πολιτειότητας (Chong e.a., 2018: 345· Keating & Janmaat, 2016: 409-413· Ross e.a., 2007: 254), κάνουν λόγο πρωτίστως για ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων που αποτελούν τη βάση για τη διενέργεια Συμβουλίων: διαλογικές δεξιότητες, αυτόνομη σκέψη, δεξιότητες ακρόασης και σεβασμού των Άλλων κ.λπ. ή για ομαλή ένταξη στο κυρίαρχο μοντέλο Δημοκρατίας (Mager & Nowak, 2012: 46). Σε κάθε περίπτωση, ορισμένοι-ες ερευνητές-ριες που αμφισβητούν την κοινωνική δυναμική των Μαθητικών Συμβουλίων παραμένουν αισιόδοξοι-ες πως, παρόλα αυτά, τα Συμβούλια παραμένουν ένα πεδίο διαλόγου, άρα και δυνατότητας για Κριτική ενδυνάμωση των μαθητών-ριών (McCowan, 2010: 37-39· Ross e.a, 2007: 239·249-255).

Σε δύο συστηματικές μετα-αναλύσεις για τις έρευνες σχετικά με τη μαθητική συμμετοχή στη σχολική ζωή (Griebler & Nowak, 2012· Mager & Nowak, 2012), αναφέρονται τα συμπεράσματα 65 ερευνών, εκ των οποίων οι περισσότερες αναφέρονται και στη συμμετοχή σε Συμβούλια, κατηγοριοποιημένες ως εξής:

Σε σχέση με την **προσωπική ανάπτυξη των μαθητών-ριών**, οι 40 εντοπίζουν θετική επίδραση σε «δεξιότητες ζωής» (life skills) όπως *υπευθυνότητα, διαλογικές δεξιότητες, ενδυνάμωση,* η οποία κατέληγε και σε βελτιωτικές παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον, *διαπροσωπικές δεξιότητες, συνεργατικότητα, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων*, δεξιότητες χάραξης συμβιβασμών (βλ. και Hannam, 2001: 60-61· McCowan, 2010· Mayes, 2016: 34· Osler, 2000: 57-58· Ross e.a., 2007: 246-247· Whitty & Wisby, 2007[a]: 95-97).

Οι υπόλοιπες κατηγορίες δεξιοτήτων που αναφέρονται, είναι η *αυτοεκτίμηση* (βλ. και Ross e.a, 2007: 247), η *δημοκρατική πολιτειότητα* (democratic citizenship), δηλαδή γνώσεις περί δημοκρατικών πρακτικών αλλά και δεξιότητες κίνησης εντός των σχετικών διαδικασιών. Η επίπτωση στη *σχολική επίδοση* είναι μικρή και αναφέρεται σε λίγες έρευνες -παρόλα αυτά, αναφέρεται ως θετική. **Αρνητικά αποτελέσματα** αναφέρονται μόνο σε λίγες έρευνες και αποτελούν αποτελέσματα κακής εφαρμογής των Συμβουλίων, και συγκεκριμένα απογοήτευση από τη συμβολική λειτουργία (tokenistic) τους.

Σε σχέση με την **επίπτωση σε εκπαιδευτικούς**, είναι λίγες οι έρευνες που αναφέρονται σε προσωπικές επιπτώσεις, μα αυτές οι αναφορές είναι κυρίως θετικές και αφορούν κυρίως βελτίωση του ηθικού τους και αίσθηση αυξημένου κύρους στη σχολική μονάδα. Μία έρευνα ανέφερε δυσκολία να διαχειριστούν γόνιμα την κριτική.

Σε σχέση με την επίπτωση στην **αλληλεπίδραση** των σχολικών υποκειμένων, περίπου οι μισές έρευνες δείχνουν βελτίωση στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών-ριών. Από αυτές, οι περισσότερες δείχνουν βελτίωση στη συνεργασία, οι μισές δείχνουν καλύτερη επικοινωνία, και λίγες έρευνες δείχνουν βελτίωση της αμοιβαίας κατανόησης της οπτικής εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών (βλ. και Hannam, 2001: 62· Harber & Trafford, 1999: 49-50· Mayes, 2016: 31). Η έρευνα του McCowan (2010: 38) επικυρώνει πως βελτιώνονται οι σχέσεις, μα επισημαίνει πως αναδύθηκε νέο πεδίο εντάσεων, όταν οι ενδυναμωμένοι-ες μαθητές-ριες έφταναν στην αμφισβήτηση της κυριαρχίας των εκπαιδευτικών. Αναφέρονται λίγες περιπτώσεις στις οποίες εκπαιδευτικοί ή/και σχολική διοίκηση αναφέρουν ότι βοηθήθηκαν από χρήσιμη συμβουλή των μαθητών-ριών. Σε σχέση με την αλληλεπίδραση ομότιμων, αναφέρεται βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και ειδικότερα μεταξύ των ηλικιών, με αμοιβαίο

σεβασμό όλων. Δύο έρευνες αναφέρουν βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με την επίπτωση στις **σχολικές μονάδες**, σχεδόν όλες οι έρευνες αναφέρουν βελτίωση στο *σχολικό ήθος*. Από αυτές, οι περισσότερες αναφέρουν βελτίωση της στάσης των μαθητών-ριών προς το σχολείο τους, με αίσθηση ιδιοκτησίας του και αναφέροντας ευχαρίστηση κατά τον χρόνο παρουσίας τους σε αυτό. Ισάριθμες έρευνες αναφέρουν βελτίωση του κλίματος, μείωση φαινομένων εκφοβισμού (bullying), ρατσισμού και απειθαρχίας. Η Osler (2000: 57-58) χαρακτηρίζει τα Συμβούλια ως πεδίο ανοιχτής και δημόσιας συζήτησης εντός του οποίου διευκολύνονται η συναισθηματική και πρακτική στήριξη των μαθητών-ριών προς δυσκολευόμενους-ες συμμαθητές-ριες τους. Αυτό παρατηρήθηκε σε περιστατικά μαθητών-ριών που βιώνουν εκφοβισμό ή που είναι καινούργιοι-ες στο σχολείο και δεν έχουν εξοικειωθεί με το περιβάλλον. Παράλληλα, υπενθυμίζουν οι Mabilon-Bonfils & Calicchio (2004: 5-9), αποτελούν και ένα δυνητικό πεδίο συγκρούσεων ετερογενών ή και αντικρουόμενων απόψεων, αντιλήψεων, μεταξύ μαθητών-ριών που συχνά -προσθέτει η Angell (1998: 168-169)- δεν είναι καλοί-ές συζητητές-ριες και εκδηλώνουν εγωιστικά αντανακλαστικά, άμυνες και επιδιώκουν την εκτίμηση και την αναγνώριση των συνομηλίκων τους. Αυτή η συνθήκη υπογραμμίζει την ανάγκη καθοδήγησης για την κατάκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων (πρβλ. και Chong e.a., 2018: 345· Haraldstad e.a., 2022: 87· Osler, 2000: 57).

Ορισμένες έρευνες αναφέρουν πως αυξήθηκε ο βαθμός αποδοχής των αποφάσεων και των κανόνων του σχολείου, ενώ λίγες έρευνες αναφέρουν μείωση του ποσοστού άρνησης εισόδου στο μάθημα.

Κατά τ’ άλλα, σε σχέση με την επίπτωση των αποφάσεων στις σχολικές μονάδες, οι μισές έρευνες αναφέρουν πως έγιναν αλλαγές στις σχολικές εγκαταστάσεις κατά τα αιτήματα του μαθητικού σώματος και στο παρεχόμενο φαγητό του σχολείου, λιγότερες έρευνες αναφέρουν αλλαγές στους Κανόνες του σχολείου και σε επιμέρους πρακτικές του, ενώ λίγες έρευνες αναφέρουν επίδραση στο περιεχόμενο των μαθημάτων, στη διδακτική των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση του χρόνου. Άλλες ισόποσες έρευνες αναφέρουν εισαγωγή δραστηριοτήτων, όπως εκδρομές, διεύρυνση του ωραρίου λειτουργίας της βιβλιοθήκης και του βαθμού χρήσης των υπολογιστών και της αυλής.

Ελάχιστες έρευνες αναφέρουν πως οι μαθητές-ριες είχαν επίδραση και σε αποφάσεις σχετικές με προσλήψεις εκπαιδευτικών και, εν μέρει, στον προϋπολογισμό.

Τέλος, δεν βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση με κανένα είδος συμμετοχής (μεταξύ, δηλαδή, των επιμέρους μορφών Συμβουλίων και επιμέρους πρακτικών συμμετοχής), ενώ τη μεγαλύτερη επίπτωση φαίνεται να την έχουν οι ίδιοι-ες οι αντιπρόσωποι που συμμετέχουν στα Συμβούλια, μα και οι υπόλοιποι-ες μαθητές-ριες, αν και σε μικρότερο βαθμό.

5.4. Στάσεις

Έρευνες αναφέρουν (Andersson, 2019: 156· Jones & Bubb, 2021: 233·241) πως, στη θεωρία, όλοι-ες συμφωνούν πως η μαθητική ενδυνάμωση είναι κάτι θεμιτό. Ωστόσο, οι Pache-Hébert κ.ά. εντοπίζουν (2014: 21), όμως, πως εκπαιδευτικοί και μαθητές-ριες έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την ουσία των Συμβουλίων, πράγμα που αναπόφευκτα θα οδηγεί σε αντιθέσεις και αρνητικές αντιδράσεις και στάσεις όταν η πράξη αντικρούει τις προσδοκίες από τα Συμβούλια. Οι μαθητές-ριες αντιλαμβάνονται τα Συμβούλια ως πεδία ενδυνάμωσης της εξουσίας τους , Αν, όμως, είχαν εξ αρχής κοινή αντίληψη για την έννοια των Συμβουλίων, αυτό θα μπορούσε να επιλυθεί (βλ. Jones & Bubb, 2021: 240-241).

5.4.1. Στάσεις μαθητών-ριών

Αναφορικά στις **θετικές στάσεις** των μαθητών-ριών προς τα Συμβούλια, είναι σημαντικό το ότι αυτές εντοπίζονται και *παρά* τις αδυναμίες εφαρμογής των Συμβουλίων τους και της αγανάκτησης για την ελλιπή εξουσία τους, συμπεριλαμβανομένων και των συμβολικών Συμβουλίων (token Councils). Παρατηρείται, δηλαδή, πως παρότι αντιλαμβάνονται τον *συστημικό* περιορισμό ή/και περιθωριοποίηση των Συμβουλίων τους, το προτιμούν από το τίποτα, διότι νιώθουν πως, έστω σε επίπεδο συμβόλων, τους αποδίδεται σεβασμός, αξία και ενδυναμώνονται (Osler, 2000: 57-58· Perry-Hazan, 2021: 937). Σε μια περίπτωση (Osler, 2000: 57), μαθητής ανέφερε πως δέχεται «οτιδήποτε θα κάνει τους/τις εκπαιδευτικούς να ακούνε περισσότερο τους/τις μαθητές-ριες». Στην έρευνα του Παπαοικονόμου (2015: 191), οι μαθητές-ριες παρότι δήλωναν μη ικανοποιημένοι-ες από την εφαρμογή του θεσμού των Μαθητικών Κοινοτήτων, διατηρούσαν την εμπιστοσύνη τους στο θεσμό.

Σε αυτό το πλαίσιο, μαθητές-ριες αναφέρουν πως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων τους/τις ενδυναμώνει, τους/τις δίνει το κουράγιο της παρρησίας και το κίνητρο να εμπλακούν στη σχολική ζωή, ενώ τους/τις κάνει να νιώθουν και μέλη της σχολικής κοινότητας. Θέλουν να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων, όχι για να ασκήσουν αντίσταση ή να επιβάλουν αιτήματα, μα για να βοηθήσουν στην βελτίωση της σχολικής ζωής και να φανούν χρήσιμοι-ες σε αυτήν. Για αυτό, ζητάνε αλλαγή της μορφής των οργάνων μαθητικής εξουσίας, ώστε να αποκτήσουν πρόσβαση σε κεντρικά θέματα της σχολικής ζωής (αντί της περιθωριοποίησης που υφίστανται σε τετριμμένα θέματα), όπως πειθαρχικά ζητήματα, φαινόμενα ενδοσχολικής βίας κ.ά. (Alderson, 2000: 131· Osler, 2000: 56-60· Pagoni, 2009: 134). Από την άλλη, μαθητές-ριες αναφέρουν πως αντιλαμβάνονται μεγάλες διαφορές μεταξύ των τρόπων που εκείνοι-ες κι οι εκπαιδευτικοί τους αντιλαμβάνονται τα πράγματα του σχολείου τους, πράγμα που αποδίδουν στο χάσμα γενεών (Jones & Bubb, 2021: 238-239). Σε μια άλλη περίπτωση (Harrison e.a., 2016: 161) μαθητές-ριες ανέφεραν πως αντιλαμβάνονταν την εξουσία των εκπαιδευτικών τους ως ασκούμενη «πάνω τους».

Αυτό το αναφερθέν «παρά τις αδυναμίες στην εφαρμογή τους» στη προηγούμενη παράγραφο είναι που εμπερικλείει τις **αρνητικές στάσεις**. Δεν αφορούν, δηλαδή, αντιρρήσεις στην ιδέα των Συμβουλίων, μα αντιρρήσεις στην παρατηρούμενη απόκλιση από την ιδέα. Συχνά, αντιλαμβάνονται την περιθωριοποίηση της εξουσίας τους, την συμβολική (tokenistic) εφαρμογή των Συμβουλίων και εκφράζουν αρνητική στάση[280] (Alderson, 2000: 132). Αποτελεί, όμως, αρνητική στάση προς την παρέκκλιση, για να βελτιωθεί η εφαρμογή. Σε μια περίπτωση (Harrison e.a., 2016: 155) ζητούσαν να καταργηθούν τα Μαθητικά Συμβούλια αντιπροσώπευσης τα οποία έχουν δικαιοδοσία μόνο για τετριμμένα θέματα και, αντ' αυτών, να διεξάγονται συζητήσεις σε επίπεδο τάξης ή/και να ψηφίζουν για τις αποφάσεις τους.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι μαθητές-ριες εξέφρασαν (Συνήγορος του Παιδιού, 2017: 2-6) επίσης τη θέληση για ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών-ριών στη λήψη αποφάσεων, καθώς και σεβασμό, ενημέρωση από τους/τις εκπαιδευτικούς για τα ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και καλύτερη επικοινωνία. Σε

[280] Χαρακτηριστική είναι η φράση μαθητή από τη Νορβηγία, ο οποίος αναφέρει πως «Αυτοί (οι εκπαιδευτικοί) έχουν τον τελικό λόγο. Δεν έχει νόημα να διαμαρτύρεται κανείς» (Jones & Bubb, 2021: 239).

διαχειριστικές προτάσεις τροποποίησης του υπάρχοντος πλαισίου λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων, ξεχωρίζει η πρόταση το 15μελές Συμβούλιο να απαρτίζεται από τους/τις Προέδρους κάθε τμήματος και όχι από διακριτά εκλεγμένους-ες μαθητές-ριες, τα Συμβούλια να μην αποφασίζουν μόνα τους (σημ.: άρα να εκλέγονται εκπρόσωποι -delegates- αντί αντιπροσώπων -trustees), να ορίζεται υπεύθυνος-η εκπαιδευτικός για το Μαθητικό Συμβούλιο ο/η οποίος-α θα είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος, καθώς και να έχουν συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και τις αρμόδιες δημοτικές/κοινοτικές αρχές.

Η αρνητική κριτική σε διαδικαστικά προβλήματα όπως καθυστερήσεις υλοποίησης αποφάσεων κ.ά. μοιάζει να παρακάμπτεται από την εκτίμησή τους για επιτεύγματα της εφαρμογής των Συμβουλίων, όπως η αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού (bullying) και βελτίωση των σχολικών εγκαταστάσεων (Osler, 2000: 57).

5.4.2. Στάσεις εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί, λένε οι Cox & Robinson-Pant (2006: 515-516) αντιλαμβάνονται τα Συμβούλια είτε ως ντιουιανή εκμάθηση της κυρίαρχης πραγματικότητας της αντιπροσωπευτικής Δημοκρατίας, είτε ως ενδυνάμωση της Φωνής τους. Κατά του Ross κ.ά. (2007: 251-253), όμως, η κυρίαρχη μερίδα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται τα Συμβούλια ως μέθοδο εκμάθησης της κυρίαρχης πραγματικότητας, μα σε μη κριτική επίπεδο και από τη δική τους πλευρά. Τα αντιλαμβάνονται, δηλαδή, ως μέθοδο κοινωνικοποίησης των παιδιών στην Α'Βάθμια, και ως υποστηρικτική εφαρμογή για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του Σχολικού Προγράμματος στη Β' Βάθμια. Δεν αντιλαμβάνονται τους/τις μαθητές-ριες ως καταπιεσμένους-ες με την έννοια που δίνει ο Freire στον όρο, και πιθανόν αυτός είναι ο λόγος που δεν παρατηρούνται προεκτάσεις Κριτικής Παιδαγωγικής με τα Συμβούλια. Άλλωστε, υπάρχει και μεταξύ των εκπαιδευτικών εσωτερικευμένη η αντίληψη πως το σχολείο οφείλει να προσαρμόζει ομαλά στην κυρίαρχη εξωσχολική κοινωνία. Αυτή η αντίληψη βρίσκεται στον πυρήνα της κυρίαρχης και *πειθαρχικής κυβερνολογικής* του *συστήματος* της Εκπαίδευσης. Ακόμα κι όταν δηλώνουν (Cox & Robinson-Pant, 2006: 520) πως η ενδυνάμωση της μαθητικής Φωνής είναι το σημαντικότερο στοιχείο της εφαρμογής των Συμβουλίων, στην πράξη συχνά κυριαρχούν εντός των Συμβουλίων μέσα από καθοδηγητικές πρακτικές υπό τον ρόλο των μεντόρων των μαθητών-ριών. Άλλωστε, εκφράζουν επίσης την αντίληψη πως

αν οι ίδιοι-ες απουσίαζαν, τα Συμβούλια θα παρέκκλιναν σε μια αντιδημοκρατική κυριαρχία των ισχυρότερων ομάδων. Με την παρουσία τους, επίσης, θεωρούν πως διασφαλίζουν την τήρηση των ορίων δικαιοδοσίας των μαθητών-ριών, τα οποία συνήθως μπαίνουν στα ζητήματα της οικονομικής διαχείρισης και της ασφάλειας των παιδιών (Cox & Robinson-Pant: 529).

Σε αυτό το πλαίσιο, στην ίδια έρευνα (Ross e.a., 2007: 252), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι-ες από τη λειτουργία των Συμβουλίων, παρά την ανησυχία, την επιφυλακτικότητα αλλά και τις, ενίοτε, υπερβολικές προσδοκίες που είχαν από την εφαρμογή του Συμβουλίου.

Στην έρευνα αξιολόγησης του προγράμματος επιμόρφωσης Ελλήνων-ίδων εκπαιδευτικών στην «Παιδαγωγική Freinet», το 60,7 % των επιμορφωθέντων-εισών αναφέρουν πως τα Συμβούλια (*Συμβούλιο Τάξης*) στηρίζει κατά κύριο λόγο το προσωπικό τους όραμα για την Εκπαίδευση, και, στη δεύτερη θέση, το 45,9 % αναφέρουν την πρακτική ομιλίας «Τι νέα;», της Θεσμικής Παιδαγωγικής. Όταν ερωτήθηκαν γιατί τα θεωρούσαν σημαντικά, ανέφεραν πως με το «Τι νέα;» τα παιδιά βοηθούνται να γνωρίσουν τους/τις συμμαθητές-ριές τους βαθύτερα και να υποστηριχθούν στην κοινωνικοποίησή τους, ενώ τα Συμβούλια Τάξης τα αντιλαμβάνονταν ως πρακτικές που ενισχύουν την αλληλοκατανόηση, την έκφραση σε δημοκρατικό πλαίσιο και την επίλυση προβλημάτων. Είναι ίσως ενδεικτικό το ότι στις σχολικές μονάδες Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης οι επιμορφωθέντες-είσες χρησιμοποιήσαν «πολύ»/«πάρα πολύ» την πρακτική «Τι νέα;» και το Συμβούλιο Τάξης, ενώ στα Γυμνάσια πρωτίστως την πρακτική των Μικρών Βιβλίων και δευτερευόντως τα Συμβούλια Τάξης. Οι γονείς, επίσης, των μαθητών-ριών προέτασσαν τις πρακτικές του «Τι νέα;» και του Συμβουλίου Τάξης ως «πάρα πολύ σημαντικές». Όλοι-ες όμως συμφωνούσαν πως μέσα από τα Συμβούλια βοηθούνται τα παιδιά να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και να γίνει δημοκρατικότερη η Εκπαίδευση (Καρακατσάνη κ.ά., 2019: 24·50-54).

Συμπεράσματα

Από την ερευνητική βιβλιογραφία συμπεραίνω πως οι εφαρμογές οργάνων μαθητικής εξουσίας είναι μια κίνηση που συμβάλλει θετικά στην προσωπική

ενδυνάμωση των μαθητών-ριών, εντός ενός *πειθαρχικού* πλαισίου το οποίο τα αποδυναμώνει. Ακριβώς λόγω αυτής της αντίθεσης, όμως, συνήθως η εφαρμογή τους καταλήγει σε μια ακίνδυνη για το *πειθαρχικό σύστημα* πρακτική, που επιλέγει να περιθωριοποιήσει την μαθητική εξουσία σε συμβουλευτικό ρόλο ή σε περιφερειακά θέματα που δεν μπορούν να κλονίσουν τις *συστημικές* αποφάσεις. Πρόκειται για τα λεγόμενα (βλ. Alderson, 2000) *Συμβολικά Συμβούλια* (Token Councils), την λειτουργία των οποίων οι μαθητές-ριες αντιλαμβάνονται ως παρωδίες οργάνων και συνήθως τα απαξιώνουν και απομακρύνονται από την συμμετοχή σε αυτά. Παρόλα αυτά, συχνά όταν ρωτούνται, προτιμούν να μην καταργηθούν έστω και αυτά τα Συμβολικά Συμβούλια, καθώς διατηρούν την ελπίδα πως μπορούν έστω περιορισμένοι-ες να ακούγονται κατά τι εντός του ετεροκαθοριζόμενου *συστήματος*. Σε κάθε περίπτωση, όμως, κάθε περιθωριοποίηση των Συμβουλίων ή εξ ορισμού αποκοπή τους από εξουσία (δηλ. περιορισμό τους σε συμβουλευτικό ρόλο) είναι πράξη αντίθετη στην έννοιά τους, καθώς, όπως σημειώνουν οι Whitty & Wisby (2007a: 98) ένα όργανο μαθητικής εξουσίας είναι εξ ορισμού απρόβλεπτο και μπορεί να αμφισβητήσει. Αν όχι, καταλήγει σε συμβολική λειτουργία και απάτη (sham). Σε παρόμοια διατύπωση, η Alderson σχολιάζει (2000: 131) πως τα σχολεία ή θα είναι Δημοκρατικά, ή δεν θα είναι. «Δεν υπάρχει ουδέτερο έδαφος»[281]. Από εκεί και πέρα, υπάρχουν τρόποι και προϋποθέσεις, εφόσον οι διαχειριστές-ριες της κοινωνικής κυριαρχίας το επιθυμούν, να υποστηριχθεί η ειλικρινής λειτουργία των Συμβουλίων προς αυθεντική ενδυνάμωση των μαθητών-ριών, τόσο με επίλυση ενδοσυνελευσιακών δυσκολιών (π.χ., άνιση πρόσβαση στον επίσημο ή και ενήλικο Λόγο), όσο και με υποστήριξη των Συμβουλίων από τα υπόλοιπα σχολικά πεδία Συστημικού χωροχρόνου, αλλά και τη δυνατότητα επέκτασης της προσωπικής ενδυνάμωσης σε κριτική συνειδητοποίηση.

Αυτά τα συμπεράσματα της ερευνητικής βιβλιογραφίας στα ζητήματα της μαθητικής εξουσίας εντός του κυρίαρχου *πειθαρχικού σχολείου* προσφέρουν σημαντικά βοηθήματα για την πληρέστερη και κριτική ανάγνωση της εμπειρικής πραγματικότητας των σχολείων που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Στα μεθοδολογικά ζητήματα αυτής της έρευνας αναφέρονται τα επόμενα δύο κεφάλαια.

[281] *«There is no neutral ground».*

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6. Παρουσίαση της περίπτωσης/Ερευνητικά ερωτήματα

Στα προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάστηκαν οι βασικές θεωρητικές έννοιες βάσει των οποίων θα ερμηνευτεί η μελετώμενη περίπτωση, η ερμηνεία της λειτουργίας του σχολικού *μηχανισμού*, η συμβολή της παιδοκεντρικής παράδοσης της Παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης στις απόπειρες οικοδόμησης Ετεροτοπιών, και ορισμένα συμπεράσματα της εγχώριας και διεθνούς έρευνας σχετικά με την επίπτωση της μαθητικής συμμετοχής στη σχολική λειτουργία. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί η περίπτωση που αποτέλεσε το κέντρο της έρευνας, η ερμηνευτική σύνδεσή της με το θεωρητικό υπόβαθρο, για να φτάσουμε στην διατύπωση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων της, καθώς και η χρησιμότητά της.

6.1. Η περίπτωση

Στις αρχές της δεκαετίας του 2010, σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο του τυπικού ελληνικού εκπαιδευτικού *συστήματος*, τα μέλη της σχολικής κοινότητας ξεκίνησαν, με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών του, να διεξάγουν άτυπες εβδομαδιαίες αμεσοδημοκρατικές συνελεύσεις (*Σχολικό Συμβούλιο*[282], τις ονόμασαν), μέσα από τις οποίες θα λαμβάνονταν οι αποφάσεις για τη σχολική ζωή. Οι συνελεύσεις συντονίζονταν από επιτροπή παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων και, για όσο διαρκούσαν, οι εκπαιδευτικοί ήταν -τουλάχιστον τυπικά[283]- ισότιμοι με τους/τις μαθητές-ριες: για να μιλήσουν έπρεπε να ακολουθήσουν τη διαδικασία που θα ακολουθούσε κάθε παιδί – μέλος της κοινότητας, δηλαδή να σηκώσει το χέρι του/της και να περιμένει να λάβει το λόγο από τον/την αρμόδιο-α μαθητή-ρια της Συντονιστικής Επιτροπής. Σε αυτήν την Συντονιστική Επιτροπή, αρχικά μετείχαν παιδιά της Στ΄ Δημοτικού, με τα παιδιά της Ε΄ σε βοηθητικό ρόλο.

[282] Πρόκειται περί σύμπτωσης η ονομασία με το *συστημικά* προβλεπόμενο όργανο του «Σχολικού Συμβουλίου» (βλ. κεφ. 3). Από εδώ και στο εξής, όπου αναφέρω «Σχολικό Συμβούλιο», αναφέρομαι σε αυτήν την άτυπη πρακτική που μελετά η παρούσα έρευνα.

[283] «Επισήμως», επειδή όπως τεκμηριώνεται από τις αναφορές των προηγούμενων κεφαλαίων, τόσο της θεωρίας της εξουσίας, όσο και ορισμένων παιδοκεντρικών Παιδαγωγικών, η κυριαρχία λειτουργεί και υποσυνείδητα, τόσο στο πώς τα παιδιά ερμηνεύουν τον/την εκπαιδευτικό, όσο και στο πώς οι εκπαιδευτικοί δρουν μέσα στη σχέση τους με τα παιδιά (θεσμική κυριαρχία, ενηλικισμός κ.λπ.).

Στην ψηφοφορία των συνελεύσεων, η ψήφος κάθε εκπαιδευτικού ισοδυναμούσε με την ψήφο κάθε παιδιού, αδιακρίτως. Η λίστα των θεμάτων συζήτησης είναι ανοιχτά για κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας, σε ειδικό χαρτί σε κοινόχρηστο χώρο του σχολείου. Η εφαρμογή συντονίστηκε με το συστεγαζόμενο **Νηπιαγωγείο**, ενώ απέκτησε συνέχεια, όταν επεκτάθηκε, σε πιο περιορισμένο βαθμό, στο τοπικό Γυμνάσιο.

Στο **Γυμνάσιο**, τρεις εκπαιδευτικοί ανέλαβαν πρωτοβουλία να οργανώσουν ενδοσχολικά μια μη θεσμοθετημένη αμεσοδημοκρατική συνέλευση (διατήρησαν την ονομασία «Σχολικό Συμβούλιο»), με την άδεια του Διευθυντή. Ενημέρωσαν τους/τις υπόλοιπους-ες εκπαιδευτικούς, μα δεν συμμετείχαν άλλοι-ες. Ένας σημαντικός παράγοντας ήταν και ότι αρκετοί από τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς υπηρετούσαν και σε άλλα σχολεία, δεν παρίσταντο στο σχολείο όλες τις μέρες της εβδομάδας, και η συνέλευση πραγματοποιούνταν σε σταθερή μέρα. Ενώ οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν ετοιμάσει την πρόταση, μια ομάδα της Α΄ Γυμνασίου εκείνου του σχολικού έτους, πρόλαβε, χωρίς να είναι ενήμερη για την σχεδιαζόμενη πρωτοβουλία της ομάδας των εκπαιδευτικών, να ζητήσει αυτό ακριβώς, να πραγματοποιούνται συνελεύσεις στο Γυμνάσιο όπως κι εκείνες του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου, όπως τις είχαν βιώσει στο Δημοτικό.

Οι διαφορές της εφαρμογής στο Γυμνάσιο με εκείνη του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου βρίσκονταν στα εξής:

- Στο Γυμνάσιο δεν συμμετείχαν όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί (εξ ανάγκης ή/και από επιλογή), ούτε ο Διευθυντής.
- Στο Γυμνάσιο η Συντονιστική επιτροπή ήταν τριμελής: Ένα παιδί συντόνιζε τη συζήτησα, το δεύτερο κατέγραφε τα πρακτικά και το τρίτο έγραφε τα θέματα και τις προς ψήφιση προτάσεις στον πίνακα.
- Στο Γυμνάσιο, στη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του Συμβουλίου, οι συνελεύσεις, με εντολή του Διευθυντή, ξεκίνησαν να γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου.

Το **Λύκειο** δεν εφάρμοσε αυτήν την πρακτική.

Η εκπαιδευτική πρακτική των αμεσοδημοκρατικών συνελεύσεων δημιουργεί έναν εσωτερικό χωροχρόνο στη σχολική ζωή, πέραν του καθορισμένου από την *κυριαρχία*, που τροποποιεί την θεσμική κυβερνολογική. Κατά τη διάρκεια αυτής της πρακτικής, τα παιδιά όριζαν τη Διακυβέρνηση, μέσα σε ένα συλλογικά διαμορφωμένο αμεσοδημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας.

Συλλογικά διαμορφωμένο, επειδή στην αρχή της χρονιάς συμφωνούσαν και ψήφιζαν τους κανόνες λειτουργίας του Συμβουλίου, που όριζαν το πώς διεξάγονται οι συνελεύσεις, τις διαδικασίες και τη στάση που οφείλουν να έχουν οι παρευρισκόμενοι-ες μπροστά στις διαδικασίες. Αυτή η πρακτική λειτουργεί στην πράξη ως μια πρακτική Θεσμικής Παιδαγωγικής, με εσωτερική άτυπη θέσμιση της σχολικής κοινότητας, αντίθετα με την κυρίαρχη θέσμιση, τόσο της ίδιας, όσο και της εξωσχολικής κοινωνίας.

Παράλληλα, η πραγματικότητα του χωροχρόνου των συνελεύσεων είναι αντίθετη και με τον υπόλοιπο σχολικό χωροχρόνο, της θεσπισμένης διδασκαλίας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (πρβλ. κεφ. 2), μα και των θεσπισμένων σχέσεων εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό *σύστημα* (πρβλ. κεφ. 3).

Αυτή η αντίθεση, από την οπτική, μάλιστα, της φουκωικής ερμηνείας και ανάλυσης των σχέσεων εξουσίας, διαμόρφωσε στη σκέψη μου μια βασική απορία: Πώς αλληλεπιδρά η κυβερνολογική των συνελεύσεων με την κυρίαρχη κυβερνολογική, εντός κι εκτός σχολείου; Τόσο βάσει της θεωρίας της εξουσίας, δηλαδή, όσο και της Εκπαίδευσης, η εξισορρόπηση των σχέσεων εξουσίας στη σχολική συνέλευση δημιουργούσε προϋποθέσεις κριτικής -αν όχι εξισορρόπησης- των σχέσεων εξουσίας και εκτός αυτής, στο διδακτικό και εξωδιδακτικό χρόνο της σχολικής ζωής, μα και σε άλλα, κυρίαρχα πεδία της κοινωνικής ζωής, στο γονεϊκό σπίτι, στους τοπικούς θεσμούς και στον ελεύθερο χρόνο εκτός σχολείου. Αυτό το σκεπτικό αποτέλεσε τη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας, τα οποία θα παρουσιάσω, αφού περιγράψω το ερευνητικό πεδίο των σχολείων και του κοινωνικού περιγύρου τους.

6.1.1. Η σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο

Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόζουν στα σχολεία της έρευνας, η πρακτική δηλαδή του Σχολικού Συμβουλίου, ενέχει χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται στην ανάλυση των σχέσεων εξουσίας ειδικά όπως την ανέπτυξε ο

Foucault (βλ. Κεφ. 1, 2 και 3) καθώς και σε παιδοκεντρικές πρακτικές από την Ιστορία της Παιδαγωγικής (βλ. Κεφ. 4).

Το Σχολικό Συμβούλιο, δηλαδή, έχει δυναμικές Ετεροτοπίας μιας κυβερνολογικής αντίθετης στο κυρίαρχο σχολικό *σύστημα*, καθώς δημιουργεί σταθερό και ενδοσχολικά θεσμοθετημένο χωροχρόνο εντός του κυρίαρχου θεσμικού (τυπικού) σχολικού χωροχρόνου. Μάλιστα, αυτή η ισοτιμία, σε μια σχολική κοινότητα στην οποία οι μαθητές-ριες είναι περισσότεροι-ες από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως να συνεπάγεται και κυριαρχία, αφού σε κάθε ψηφοφορία θα μπορούν να αποτελέσουν την πλειοψηφία, έναντι των, πάντα λιγότερων, εκπαιδευτικών.

Είναι, όμως, κυριαρχία των παιδιών; Βάσει της θεωρίας του Foucault για την *πειθάρχηση* της συνείδησης, ενδέχεται, παρά την εξισορρόπηση της σχέσης εξουσίας στο Σχολικό Συμβούλιο, Πειθαρχημένα παιδιά να αναπαράγουν ελεύθερα τον κυρίαρχο Λόγο και την κυρίαρχη κυβερνολογική.

Επίσης, *πειθαρχημένο*ι-ες είναι, πιθανώς, κι οι εκπαιδευτικοί. Πώς αντιλαμβάνονται αυτήν την ετεροτοπική πρακτική; Το ερώτημα αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα όταν θυμηθούμε ότι στο μελετώμενο σχολείο οι εκπαιδευτικοί, ως αναπληρωτές-ριες, σπάνια παρέμεναν στο ίδιο σχολείο πάνω από ένα έτος, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια συνεχής ροή εκπαιδευτικών που δεν γνώριζαν, δεν είχαν εμπειρία τέτοιων πρακτικών και ενδεχομένως να μη συμφωνούσαν στο θεμιτό μιας τέτοιας εφαρμογής.

Δεδομένων, λοιπόν, των παραπάνω, ποια ήταν η αλληλεπίδραση του ετεροτοπικού Σχολικού Συμβουλίου με τον *πειθαρχικό* σχολείο;

Επιπλέον, έχει σημασία και η συσχέτιση της πρακτικής του Σχολικού Συμβουλίου με τον Παιδαγωγικό Λόγο (κεφ. 4) που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί των μελετώμενων σχολείων. Για παράδειγμα, αλλιώς ερμηνεύει μια τέτοια πρακτική ένας/μια εκπαιδευτικός που υιοθετεί την Κριτική Παιδαγωγική, αλλιώς εκπαιδευτικοί που αναπολούν τη Νέα Αγωγή (κι από αυτούς-ές, αλλιώς ο/η υποστηρικτής-ρια του Dewey ή κι αλλιώς του Freinet), κι αλλιώς οι υποστηρικτές-ριες της ατομικής Παιδαγωγικής του Neill. Αυτές οι διαφορετικές ερμηνείες, ωστόσο, ενδέχεται να αναδύονται κατά την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου και να επηρεάζουν την εφαρμογή του μέτρου και τη σχολική ζωή.

Τα παραπάνω ερμηνευτικά ζητήματα τεκμηριώνουν το περιθώριο για ερευνητική μελέτη του συγκεκριμένου εγχειρήματος. Ισχυρίζομαι πως δύο σημεία του θεωρητικού υποβάθρου της έρευνας μπορούν να βοηθήσουν στην ερμηνευτική εξέταση της σχολικής πραγματικότητας προκειμένου να επιδιώξουμε απαντήσεις στα παραπάνω σημεία. Αυτά τα δύο σημεία είναι η *πειθαρχική τεχνολογία* και οι *σχέσεις εξουσίας*, με έμφαση στην πτυχή των *αντιστάσεων*.

Η Παιδαγωγική θεωρία έρχεται να πλαισιώσει ερμηνευτικά το Σχολικό Συμβούλιο και οι τρόποι με τους οποίους το ερμηνεύουν οι εμπλεκόμενοι-ες εκπαιδευτικοί.

6.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός, λοιπόν, της έρευνας είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το συγκεκριμένο Σχολικό Συμβούλιο λειτουργεί εντός του κυρίαρχου σχολικού παραδείγματος, όπως αυτό της μελετώμενης σχολικής μονάδας. Αναλυτικότερα, πώς σχετίζεται:

- με τον Λόγο του Σχολικού Συμβουλίου,
- με την κυβερνολογική του κυρίαρχου σχολείου,
- με τη δράση των μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών του σχολείου,
- με τις αντιλήψεις των μαθητών-ριών, εκπαιδευτικών και γονέων).

Ως έκφραση αυτής της αναζήτησης και με βάση τους προαναφερθέντες άξονες εστίασης, διαμόρφωσα τα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα**:

Α. Ποιες φαίνεται να είναι οι στάσεις των μαθητών-ριών της μελετώμενης σχολικής μονάδας απέναντι στην κανονικοποιητική *τεχνολογία* του *πειθαρχικού* εκπαιδευτικού *συστήματος*;

Β. Ποια φαίνεται να είναι η ισορροπία των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές-ριες και εκπαιδευτικοί);

Γ. Πώς φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα μέλη της στενής και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας[284] το Σχολικό Συμβούλιο, πώς αποτιμούν τη λειτουργία του και ποια

[284] Μαθητές-ριες – εκπαιδευτικοί και γονείς, αντίστοιχα

φαίνεται να είναι η τελική στάση τους απέναντί σε αυτήν την εκπαιδευτική πρακτική;

6.2.1. Χρησιμότητα της έρευνας

Παρότι μεμονωμένη περίπτωση, το εν λόγω εκπαιδευτικό συμβάν αποτελεί εξαιρετική ευκαιρία για να διερευνηθεί η πραγματικότητα μιας παρέμβασης αμεσοδημοκρατικής κυβερνολογικής εντός του *πειθαρχικού* σχολείου. Επιπλέον, το ότι αυτή η παρέμβαση αποτελεί πρωτοβουλία εκπαιδευτικών, αποτελεί ευκαιρία διερεύνησης των περιθωρίων της εξουσίας τους εντός του *πειθαρχικού συστήματος*.

Οι προηγούμενες έρευνες, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 5, εξετάζουν νομοθετημένα όργανα μαθητικής εξουσίας σε τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα, σχεδόν πάντα αντιπροσωπευτικά και συνήθως συμβουλευτικά, δηλαδή χωρίς συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ενώ κι αυτή η συμμετοχή είναι πάντα ασύμμετρη, με τους συσχετισμούς δύναμης εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών να περιθωριοποιούν την εξουσία των τελευταίων. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι μελετά μια περίπτωση οργάνου μαθητικής εξουσίας το οποίο διασφαλίζει άμεση και ισοδύναμη συμμετοχή σε κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας.

Αν ως κοινωνίες θέλουμε ένα σχολείο που θα βοηθά να αναπτύσσονται Δημοκράτες-ισσες και χειραφετημένοι-ες πολίτες, χρειάζεται η δημοκρατική κυβερνολογική και η χειραφετημένη συνείδηση να βιώνονται και εξασκούνται εμπειρικά. Το παράδειγμα της μελετώμενης περίπτωσης αποτελεί μια πρακτική που ενέχει αυτό το στοιχείο εμπειρικής εφαρμογής και που αξίζει διερεύνησης με επιστημονική μεθοδολογία. Αυτή τη μεθοδολογία που ακολούθησε η παρούσα έρευνα παρουσιάζω στο επόμενο κεφάλαιο.

7. Ζητήματα μεθοδολογίας

Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζω το προφίλ των συμμετεχόντων-ουσών στην έρευνα, τα ζητήματα δειγματοληψίας, τη μεθοδολογία που ακολούθησα και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποίησα, τον τρόπο ανάλυσης που εφάρμοσα και τα ζητήματα εμπιστευσιμότητας, μεταβιβασιμότητας και διαφάνειας της έρευνας.

7.1. Οι συμμετέχοντες-ουσες

Η συλλογή του υλικού πραγματοποιήθηκε σε δύο περιόδους συνολικά επτά μηνών, μία περίοδος σε κάθε ένα από τα σχολικά έτη 2017-2018 (Μάρτιος – Ιούνιος) και 2018-2019 (Οκτώβριος – Δεκέμβριος).

Το **Δημοτικό σχολείο**, στα σχολικά έτη που παρευρέθηκα για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν 3/θέσιο και εξυπηρετούσε τα παιδιά του χωριού (400 περίπου εγγεγραμμένων κατοίκων) και άλλων έξι γειτονικών κοινοτήτων. Οι μαθητές-ριες του Δημοτικού εκείνες τις δύο χρονιές ήταν περίπου 30. Οι εκπαιδευτικοί ήταν όλοι-ες αναπληρωτές-τριες δάσκαλοι-ες και δίδασκαν σε μεικτές τάξεις, Α’-Β’, Γ’-Δ’, Ε’-Στ΄ Δημοτικού. Την πρώτη χρονιά, το σώμα των εκπαιδευτικών περιλάμβανε επιπλέον δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (έναν σε καθημερινή βάση και μία την οποία η Υπηρεσία την έστελνε επί δύο ημέρες στο εν λόγω σχολείο και επί τρεις ημέρες της εβδομάδας να καλύψει ανάγκες σε άλλο σχολείο) και δύο εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Κατά την ερευνητική περίοδο της δεύτερης χρονιάς στάλθηκε στο σχολείο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μόνο για το ένα από τα δύο παιδιά, μία εκπαιδευτικός ειδικότητας και μία εκπαιδευτικός Ολοήμερου σχολείου για το Δημοτικό. Από τα δύο έτη της έρευνας, στις ημέρες συνέλευσης του Σχολικού Συμβουλίου παρευρίσκονταν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων και ένας/μία από τους/τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Επίσης, στις δύο σχολικές χρονιές, μία εκπαιδευτικός του Δημοτικού σχολείου παρέμεινε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Το συστεγαζόμενο **Νηπιαγωγείο** είχε δύο εκπαιδευτικούς, καθώς λειτουργούσε και Ολοήμερο πρόγραμμα. Η μία ήταν μόνιμη και οι άλλες αναπληρώτριες. Η μόνιμη νηπιαγωγός εργαζόταν στο συγκεκριμένο σχολείο από την αρχή εφαρμογής του

Σχολικού Συμβουλίου. Οι μαθητές-ριές του Νηπιαγωγείου ήταν, και τις δύο χρονιές, περίπου 15.

Στο τοπικό **Γυμνάσιο**, από τους/τις περίπου 10 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν, δύο εκπαιδευτικοί ήταν οι πλέον ενεργοί στην προώθηση της εφαρμογής του Συμβουλίου, οι οποίοι ήταν σταθεροί στο εν λόγω Γυμνάσιο από την σχολική χρονιά που εφαρμόστηκε, μέχρι και τις δύο περιόδους συλλογής του ερευνητικού υλικού (Μάρτιος-Ιούνιος, Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος). Οι περισσότεροι-ες εκπαιδευτικοί από τους/τις υπολοίπους-ες συμπλήρωναν ωράριο και σε άλλα τοπικά σχολεία Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, ερχόμενοι-ες λίγες έως και μία ημέρες την εβδομάδα στο συγκεκριμένο σχολείο.

Στην πρώτη εφαρμογή του εγχειρήματος, συμμετείχε τρίτος εκπαιδευτικός, ο οποίος από την επόμενη χρονιά είχε μετατεθεί σε άλλο σχολείο της συγκεκριμένης Περιφέρειας. Κατά την περίοδο συλλογής του ερευνητικού υλικού, στο εγχείρημα συμμετείχαν επιπλέον δύο εκπαιδευτικοί. Ο Διευθυντής του Γυμνασίου, σταθερός καθ' όλη την περίοδο εφαρμογής από την έναρξη του εγχειρήματος ως και την δεύτερη περίοδο συλλογής του υλικού, δεν συμμετείχε ενεργά, μα γνώριζε και ενθάρρυνε την εφαρμογή των Σχολικών Συμβουλίων. Οι μαθητές-ριες του Γυμνασίου ήταν περίπου 45.

Το Λύκειο απασχολούσε περίπου 10 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι περισσότεροι-ες ειδικοτήτων που συμπλήρωναν ώρες διδασκαλίας σε άλλα τοπικά σχολεία Β/βάθμιας, και με Διευθύντρια σταθερή κατά τις δύο περιόδους συλλογής του υλικού. Τα παιδιά του Λυκείου ήταν περίπου 25.

7.2. Είδος ερευνητικού σχεδιασμού

Η παρούσα έρευνα είναι *μελέτη περίπτωσης* (case study). Η *μελέτη περίπτωσης* αναφέρεται στη βιβλιογραφία (βλ. και Yin, 2003: 4· Stake, 2000: 19) ως μέθοδος (case study method), μα η Willig σχολιάζει (2015: 247-248) πως δεν είναι από μόνη της μέθοδος έρευνας, μα *προσέγγιση για την έρευνα* η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από διαφορετικές μεθόδους[285]. Βασικό χαρακτηριστικό των μελετών περίπτωσης είναι η εστίαση σε μια *περίπτωση*· ως *περίπτωση* μπορεί να οριστεί οτιδήποτε αποτελεί κέντρο

[285] Προσωπικά, ακολουθώ σε αυτό το σημείο τη διευκρίνιση της Willig, βρίσκοντάς την ακριβέστερη.

ενδιαφέροντος λόγω κάποιου ειδικού χαρακτηριστικού του: Ένας ασθενής, μια τοπική κοινότητα, μια επιχείρηση, ένα σχολείο, μια τοπική οργάνωση φιλάθλων κ.λπ.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι σχεδιασμού μελετών περίπτωσης, αναλόγως του σκοπού της έρευνας, βάσει των οποίων διακρίνονται σε μερικά επιμέρους δίπολα: Υπάρχουν οι *εγγενείς* και οι *συντελεστικές μελέτες.* Εγγενείς είναι οι μελέτες που εστιάζουν σε μια περίπτωση αποκλειστικά για να την γνωρίσουν, χωρίς να την μελετάνε σε σχέση με έναν ευρύτερο ή και προϋπάρχοντα προβληματισμό ή και θεωρητικό υπόβαθρο. Οι συντελεστικές, ωστόσο, αντιλαμβάνονται τις περιπτώσεις ως παραδείγματα ενός ευρύτερου φαινομένου ή/και επιχειρούν να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτές λειτουργούν, λόγω κάποιου προϋπάρχοντος προβληματισμού ή και ερευνητικού ερωτήματος.

Οι *μεμονωμένες* κι οι *πολλαπλές.* Οι μεμονωμένες είναι εκείνες που εστιάζουν σε μια περίπτωση, χωρίς να τη συγκρίνουν με άλλες. Συχνά, τέτοιες περιπτώσεις είναι ακραία ή μοναδικά φαινόμενα που αποτελούν από μόνα τους κέντρο ενδιαφέροντος ή περιπτώσεις που έχουν τη δυναμική αξιολόγησης θεωριών ή ερευνητικών υποθέσεων[286]. Πολλαπλές, είναι όσες έρευνες συγκρίνουν μια σειρά από παρεμφερείς περιπτώσεις και καταλήγουν συχνά σε επαγωγική διαμόρφωση θεωριών[287].

Οι *περιγραφικές* και οι *εξηγητικές.* Οι περιγραφικές περιορίζονται στην περιγραφή του τρόπου λειτουργίας και ύπαρξης του μελετώμενου φαινομένου εντός του πλαισίου του, χωρίς προκατασκευασμένες ερευνητικές υποθέσεις βάσει θεωρητικού υποβάθρου,

---

[286] Σε αυτό το σημείο, η μελέτη περίπτωσης μοιάζει με τις εθνογραφικές έρευνες, με τη διαφορά, ωστόσο, στον στόχο, το βάθος και στο πλάτος της μελέτης. Οι εθνογραφικές έρευνες, δηλαδή, αποσκοπούν στο να περιγραφεί αναλυτικά και να ερμηνευτεί η δομή μιας ομάδας (πολιτισμικής, εθνοτικής, κοινωνικής ή άλλης), οι τρόποι με τους οποίους αυτή διαμορφώνει και νοηματοδοτεί τον κόσμο της και η κουλτούρα που τη διέπει. Προκειμένου αυτό να επιτευχθεί, οι ερευνητές-ριες καλούνται να παρατηρήσουν την ερευνώμενη ομάδα στο φυσικό της περιβάλλον, για μακρά χρονική περίοδο, προκειμένου μη συμμετέχοντα άτομα να κατανοήσουν την κουλτούρα της, με τους όρους της ίδιας. Η παραδοχή πίσω από το συγκεκριμένο σκεπτικό είναι ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι ενταγμένη σε κοινωνικό πλαίσιο και, ως εκ τούτου, μοναδική, καθώς συνδιαμορφώνεται ή και εξαρτάται από αυτό. Για αυτόν τον λόγο, οι εθνογραφίες μελετούν το σύνολο των συνδέσεων της μελετώμενης ομάδας με το περιβάλλον τους όλων των ειδών (κοινωνικό, πολιτικό, εθνικό, φυσικό κ.λπ.) (Collins & O'Brien: 129· Πηγιάκη, 2004: 65–66· Robson, 2010: 220–224· Hammersley & Atkinson, 2007: 1–3).

[287] Σε αυτό το σημείο, οι μελέτες περίπτωσης συνδέονται με τις έρευνες θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory research). Η διαφορά, ωστόσο, έγκειται στο ότι η τελευταία αποσκοπεί ακριβώς στην επαγωγική παραγωγή θεωρίας, μέσα από μια δομημένη, συστηματική και μεθοδική σύνθεση των δεδομένων από τις μελετώμενες περιπτώσεις σε θεωρητικές έννοιες (κατηγορίες νοήματος), οι οποίες καταλήγουν σε ολοκληρωμένη θεωρία, που θα πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσει τη λειτουργία των μελετώμενων φαινομένων (Willig, 2015: 179-181).

ενώ οι εξηγητικές επιδιώκουν την εξήγησή τους μέσα από την σύνδεση με προαποφασισμένες κατευθυντήριες θεωρητικές παραδοχές.

Οι *νατουραλιστικές* και οι *πραγματιστικές*. Νατουραλιστικές είναι αυτές που μελετούν τον τρόπο λειτουργίας του φαινομένου όπως αυτό υπάρχει, χωρίς ερευνητικές υποθέσεις, ενώ οι πραγματιστικές έχουν ήδη επιλέξει, βάσει θεωρητικής τεκμηρίωσης, τα σημεία ενδιαφέροντος της περίπτωσης, τα οποία μελετά μέσα από καλά στοιχειοθετημένες ερευνητικές υποθέσεις (όχι ερωτήματα), οι οποίες ωστόσο είναι ευέλικτες και προσαρμόζονται κατά την πορεία της έρευνας, βάσει των δεδομένων που συλλέγονται στο πεδίο. Το τελευταίο δίπολο αλληλοσυμπληρώνει το ακριβώς προηγούμενο (Willig, 2015: 250-255· Yin, 2003: 3-27).

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, είναι μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης, διότι εστιάζει σε μια συγκεκριμένη περίπτωση ειδικού ενδιαφέροντος, χωρίς να επιδιώκει τη σύγκριση με άλλες περιπτώσεις, την επαγωγική διαμόρφωση θεωρίας ή την εξαγωγή συμπερασμάτων για πεδία ευρύτερα της συγκεκριμένης περίπτωσης[288]. Η παρουσίαση του κυρίαρχου ελληνικού σχολικού *μηχανισμού* μέσα από την φουκωική ανάλυση των σχέσεων εξουσίας στα *συστήματα*, η οποία προηγήθηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας (βλ. κεφάλαια 2 και 3), δεν έγινε προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφορές της μελετώμενης περίπτωσης, μα προκειμένου να σκιαγραφηθεί το πραγματικό πλαίσιο στο οποίο κλήθηκε να λειτουργήσει η περίπτωση της μελέτης.

Για τον παραπάνω λόγο, αντιλαμβάνομαι την παρούσα μελέτη ως περιγραφική και νατουραλιστική. Παρότι, δηλαδή, το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας βοήθησε στην εστίαση της ερευνητικής ματιάς σε συγκεκριμένα σημεία της λειτουργίας της περίπτωσης (αλληλεπίδραση μεταξύ υποκειμένων στους τρεις σχολικούς χωροχρόνους, υποκειμενικά αφηγήματα των συμμετεχόντων-ουσών για το Σχολικό Συμβούλιο), σκοπός παραμένει η περιγραφή του πεδίου για πληρέστερη κατανόηση της λειτουργίας του και του τρόπου με τον οποίο αυτή ερμηνεύεται από τα συμμετέχοντα υποκείμενα, και όχι η εξήγηση των τρόπων λειτουργίας με βάση (έστω ευέλικτες) προσδοκίες.

Σε αυτό το σημείο αξίζει μια διευκρίνιση: Η παρούσα έρευνα δεν είναι εθνογραφία. Δεν αποσκοπεί στην ερμηνεία της σχολικής ζωής μέσα από την ανάδειξη συνδέσεων με την τοπική εξωσχολική κοινωνία και την κουλτούρα της. Η περιγραφή

[288] Αυτός είναι κι ο λόγος που η παρούσα έρευνα δεν σχετίζεται με έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας.

που επιχειρείται έχει στοιχεία *πυκνής περιγραφής* (thick description), καθώς αποσκοπεί στην πειστικότερη παρουσίαση των συνθηκών της ζωής των συμμετεχόντων-ουσών και του κοινωνικού, πολιτισμικού, γεωγραφικού πλαισίου τους, προκειμένου να παρουσιαστεί και, ίσως, να ερμηνευτεί αποτελεσματικότερα η μελετώμενη περίπτωση (Creswell, 2017: 464·474-476· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 123). Η χρήση της *πυκνής περιγραφής* δίνει στοιχεία εθνογραφικού χαρακτήρα, μα δεν επικαλούμαι εντρύφηση στην τοπική κοινωνία και τις συνθήκες της· μόνο μια υπόνοια της τοπικής ζωής μέσα από στοιχεία που συνέλεξα μέσα από τη ζωή μου στο σχολείο, τη *συμμετοχική παρατήρηση*, τις άτυπες συζητήσεις και συνεντεύξεις με τους/τις συμμετέχοντες-ουσες και μια περιορισμένη επικοινωνία και περιδιάβαση στους δρόμους του χωριού στο οποίο βρίσκονται τα μελετώμενα σχολεία.

Παρόλα αυτά, η παρούσα μελέτη περίπτωσης είναι συντελεστική (βλ. παραπάνω). Επιχείρησε, δηλαδή, να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διαμορφώθηκαν βάσει προϋπαρχουσών θεωρητικών παραδοχών, προκειμένου να εμπλουτιστεί ένας ευρύτερος παιδαγωγικός προβληματισμός[289].

7.3. Μέθοδοι της έρευνας

Οι ερευνητικές μέθοδοι που ακολουθήθηκαν είναι η *παρατήρηση* και οι διεξαγωγή *συνεντεύξεων*. Σε αυτήν την υποενότητα θα παρουσιαστεί ο τρόπος διεξαγωγής και ανάλυσης αυτών των μεθόδων.

7.3.1. Παρατήρηση

Η *παρατήρηση* (observation) είναι επιστημονική μέθοδος έρευνας που επιδιώκει τη συστηματική καταγραφή και κωδικοποίηση συμπεριφορών στο πεδίο δράσης των *παρατηρούμενων* υποκειμένων, προκειμένου να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις. Ειδικά η συνηθέστερη εκδοχή της, η *συμμετοχική παρατήρηση* (participant observation) έχει το πλεονέκτημα της επιτόπιας συμμετοχής των παρατηρητών-ριών στο φυσικό περιβάλλον (ή και δραστηριότητα) των συμμετεχόντων-ουσών και σε αλληλεπίδραση μαζί τους. Έχει, ωστόσο, το μειονέκτημα ότι απαιτεί χρόνο, είναι

[289] Αυτός περί του περιθωρίου αυθεντικής συμμετοχής των μαθητών-ριών στην εκπαίδευσή τους μέσα σε ένα κανονικοποιητικό θεσμικό πλαίσιο *συστήματος* εξουσίας, καθώς και των αφηγημάτων που διαμορφώνονται από τα εμπλεκόμενα υποκείμενα.

ευεπίφορη σε παρερμηνείες εκ μέρους των παρατηρητών-ριών, ενώ είναι και αναμενόμενη η τροποποίηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην θέα των παρατηρητών-ριών (Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008: 21-25· Ιωσηφίδης, 2008: 125-126·129-130).

Στην παρούσα έρευνα, η παρατήρηση ήταν συμμετοχική, πρωτογενής (καθώς το υλικό που συνέλεξα ήταν πρωτογενές, δηλαδή συμβάντα που συνέβαιναν σε πραγματικό χρόνο στο φυσικό τους περιβάλλον), περιορισμένης αποστασιοποίησης και ελεγχόμενη. Αναλυτικότερα:

Ήταν *συμμετοχική*, επειδή βρισκόμουν στο πεδίο, και του τύπου *παρατήρησης σαν συμμετοχή*, καθώς η ιδιότητά μου ως παρατηρητή ήταν γνωστή, μα συνήθως δεν συμμετείχα στις δραστηριότητες του σχολείου. Αυτό, προκειμένου να επηρεάζεται στον μικρότερο δυνατό βαθμό η αυθεντική έκφραση της λειτουργίας του μελετώμενου πεδίου. Η παρατήρηση ήταν *περιορισμένης αποστασιοποίησης*, διότι, δεδομένου πως θα βρισκόμουν καθημερινά εντός πραγματικού πεδίου σχέσεων και συναισθηματικών υποκειμένων, όχι μόνο δεν ήταν εφικτή, μα ούτε θεμιτή η άρνηση αλληλεπίδρασης με παιδιά και ενήλικες ή/και συμμετοχής στις δραστηριότητές τους. Ωστόσο, μερίμνησα να μην παρεμβαίνω παρά μόνο σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης προστασίας της ασφάλειας των παιδιών και των ενηλίκων, ή ως ανταπόκριση σε προσκλήσεις αλληλεπίδρασης ή/και συμμετοχής που έκρινα πως δεν εξέθετε την ερμηνευτική μου ματιά ή ότι μια άρνηση εκ μέρους μου κινδύνευε να παρερμηνευτεί ως προσωπική απόρριψη συσχέτισης και φιλικής συναναστροφής. Σε κάθε πεδίο παρατήρησης, η θέση μου ήταν πίσω από το γενικό σώμα των μαθητών-ριών, ώστε να έχουν τη μικρότερη δυνατή οπτική επαφή με την παρουσία μου, προκειμένου να νιώσουν όσο λιγότερο άβολα γίνεται, αλλά και να τροποποιήσουν όσο λιγότερο τη συμπεριφορά τους γινόταν. Παράλληλα, είχα ευρύ οπτικό πεδίο παρατήρησης της τάξης.

Η διαδικασία της παρατήρησης στην έρευνά μου έγκειτο σε αποστασιοποιημένη παρατήρηση, τήρηση ερευνητικών σημειώσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και αποκωδικοποίησή τους σε προσωπικό χρόνο. Η τήρηση των ερευνητικών σημειώσεων ήταν, στο μέτρο του εφικτού, η διακριτικότερη δυνατή, προκειμένου να μην νιώσουν άβολα οι συμμετέχοντες-ουσες της έρευνας ή/και τροφοδοτηθεί τυχόν τροποποίηση της συμπεριφοράς τους.

Τέλος, ορίζεται ως *μη ελεγχόμενη* (uncontrolled), επειδή παρότι είχα προδιαμορφωμένους νοητικούς άξονες, αυτοί λειτουργούσαν ως ευέλικτα φίλτρα που βοηθούσαν στην εστιασμένη παρατήρηση, και όχι ως προκαθορισμένα σημεία περιγραφής της συμπεριφοράς, αφήνοντας έτσι περιθώρια προσαρμογής στα δεδομένα της πραγματικότητας του πεδίου (Ιωσηφίδης, 2008: 125-130).

Αυτοί οι άξονες ήταν οι *πειθαρχικές τεχνικές*, η παρουσία του κυρίαρχου Λόγου όπως αυτός εισέρχεται στη σχολική Εκπαίδευση μέσα από τη διδασκαλία του Προγράμματος Σπουδών (*εξουσία/γνώση*), η δυναμική των σχέσεων εξουσίας, όπως εκφράζεται μέσα από την ατομική αλληλεπίδραση ενδοσχολικών παραγόντων εξουσίας (εκπαιδευτικοί και υποστηρικτικό προσωπικό, μαθητές-ριες) στον Λόγο και την οργάνωση της κυβερνολογικής (governmentality) της κατά Foucault *διακυβέρνησης*. Επίσης, η έννοια της αντίστασης, όπως την ανέπτυξε ο Foucault, καθώς και της ενδυνάμωσης[290].

Η *παρατήρηση* αφορούσε τρία χωροχρονικά πεδία της σχολικής ζωής του Δημοτικού: Τον χωροχρόνο του Προγράμματος Σπουδών και θεσμικών πρακτικών (κυρίως διδασκαλία, συγκεντρώσεις και *προσευχή*), τον αδόμητο χωροχρόνο (κυρίως *διαλείμματα*), τον χωροχρόνο των συνελεύσεων του Σχολικού Συμβουλίου. Η παρατήρηση του Νηπιαγωγείου πραγματοποιήθηκε κυρίως στο βαθμό συμμετοχής του στο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου. Στο Γυμνάσιο η *παρατήρηση* περιορίστηκε σε ορισμένες παρουσίας μου στο σχολείο, χωρίς παρουσία στις διδασκαλίες, και σε προγραμματισμένες συνεδριάσεις του Σχολικού Συμβουλίου. Και στις δύο περιόδους, η *παρατήρηση* των διδασκαλιών του Δημοτικού ξεκίνησε σε μεταγενέστερο της έναρξης χρόνο, ώστε να έχει δοθεί περιθώριο εξοικείωσης των δασκάλων με την παρουσία μου και να νιώσουν άνετα στην επεξεργασία τουλάχιστον της ερώτησης έγκρισης της παρουσίας μου στον χωροχρόνο διδασκαλίας τους.

7.3.1α. Μέθοδος παρατήρησης

Όπως προαναφέρθηκε, η παρατήρηση ήταν ελεγχόμενη, καθώς διαρθρώθηκε γύρω από προδιαμορφωμένους εννοιολογικούς άξονες, οι οποίοι είχαν διαμορφωθεί με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι νοητικοί άξονες

[290] Βλ. την παρουσίαση των όρων στο κεφ. 1.

αφορούσαν τις *πειθαρχικές τεχνικές*, όπως αυτές διατυπώθηκαν από τον Foucault, και οι οποίες αφορούν το σχολικό επίπεδο του *πειθαρχικού* εκπαιδευτικού *συστήματος*, και την ισορροπία των σχέσεων εξουσίας, όπως εκφράζεται μέσα από τον λόγο και την οργάνωση της κυβερνολογικής της κατά Foucault *διακυβέρνησης*. Από αυτούς τους εννοιολογικούς άξονες διαμόρφωσαν τους άξονες παρατήρησης των τριών σχολικών χωροχρόνων. Αναλυτικότερα, η παρατήρηση των συνελεύσεων του Σχολικού Συμβουλίου διαρθρώθηκε γύρω από τους εξής άξονες παρατήρησης:

Καταρχάς, δύο άξονες σε σχέση με την αντικειμενική λειτουργία αυτού του οργάνου κατά τις συνεδριάσεις, χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο:

- Πώς πραγματοποιείται σε αντικειμενικό επίπεδο η λειτουργία του οργάνου; Δηλαδή: Ποια όργανα έχει; Ποια η σύνθεση κάθε οργάνου; Ποιος παράγοντας εξουσίας ορίζει την ύπαρξη, το ρόλο και τη σύνθεση κάθε οργάνου;
- Συνάδουν τα αντικειμενικά παραπάνω με το παιδαγωγικό αφήγημα περί αυτής της σχολικής πρακτικής των εμπλεκόμενων σε αυτό;

Στη συνέχεια, άξονες παρατήρησης μέσα από ερμηνευτικό πλαίσιο, με βάση τις θεωρητικές αναφορές περί σχέσεων εξουσίας:

- Ποιοι πόλοι εξουσίας αναδεικνύονται στις συνεδριάσεις του Σχολικού Συμβουλίου;
- Τι χαρακτηριστικά έχουν αυτοί (φύλο, ενδοσχολικό κοινωνικό κύρος, θεσμικός ρόλος, ηλικία);
- Αναδεικνύεται πόλος κυριαρχίας;
- Τι χαρακτηριστικά έχουν τα ζητήματα που εντάσσονται προς συζήτηση εντός των συνελεύσεων του Σχολικού Συμβουλίου;
- Φαίνεται να παίζουν ρόλο οι *πειθαρχικές* Τεχνικές στη διεξαγωγή των συνελεύσεων;

Η παρατήρηση των *διδασκαλιών* διαρθρώθηκε γύρω από τους εξής άξονες παρατήρησης:

- Πώς φαίνεται να διαρθρώνονται οι σχέσεις εξουσίας εντός της θεσμικής διδασκαλίας;

Αναλυτικότερα: Ποιος παράγοντας εξουσίας επιλέγει τα θέματα διδασκαλίας; Τι ρόλο έχει το θεσμικό Πρόγραμμα Σπουδών στη διδασκαλία; Ποιος παράγοντας εξουσίας κατευθύνει την πορεία της διδασκαλίας;

Αυτές οι πτυχές κρίνω πως αποτυπώνονται, μεταξύ άλλων, και σε στοιχεία «μικροφυσικής της εξουσίας» όπως η εκφορά του λόγου (λ.χ., χρήση της προστακτικής, βαθμός ανοιχτότητας των ερωτήσεων), διαλόγου επί της επιλογής των περιεχομένων των δραστηριοτήτων, επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού κ.ά. (βλ. και Αρχάκης, 2012· Markee, 2015· Thomson & Cook, 2013).

- Τι θέση έχουν οι *πειθαρχικές τεχνικές* στη διεξαγωγή της διδασκαλίας;
  Αναλυτικότερα: Ποιος επιλέγει πού κάθονται οι μαθητές-ριες; Έχουν δέσμευση σταθερότητας στη θέση τους στον χώρο; Ποιος ορίζει το δικαίωμα στον λόγο; Ποιος καθορίζει τη δραστηριότητα στον χρόνο; Ποιος καθορίζει τον χώρο των δραστηριοτήτων; Ποιος διαμορφώνει τη διάταξη και τη διακόσμηση του χώρου;

- Αναπτύσσονται αντιστάσεις εντός της διδασκαλίας; Τι χαρακτηριστικά έχουν αυτές;
  Αναλυτικότερα: Παρατηρούνται πράξεις παρεμπόδισης της *κυρίαρχης* διδακτικής δραστηριότητας, όπως αυτή καθορίζεται από τον κυρίαρχο παράγοντα εξουσίας της παρατηρούμενης σχολικής τάξης; Παρατηρούνται απείθειες από μη *κυρίαρχους* παράγοντες, όπως ίσως οι μαθητές-ριες; Παρατηρείται διακοπή των *πειθαρχικών τεχνικών* στον χώρο, στον χρόνο και στο περιεχόμενο της *κυρίαρχης* δραστηριότητας; Παρατηρούνται κινήσεις στον χώρο χωρίς την προβλεπόμενη διαδικασία; Παρατηρούνται δράσεις ασυσχέτιστες με το περιεχόμενο των *κυρίαρχων* δραστηριοτήτων;

Ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό συμπεριφοράς που κρίνω πως αποτελεί αξιόπιστη ένδειξη ερμηνευμένης ως αντίστασης πράξης είναι η μέριμνα ενός παράγοντα να προστατέψει την πράξη του από το *βλέμμα* (Gaze) της *επιτήρησης* (βλ. κεφ. 1). Αν, για παράδειγμα, χαμηλώνει την ένταση της φωνής, καλύπτει το αντικείμενο της δραστηριότητάς του, μεριμνά να προβεί σε κάποια πράξη χωρίς να γίνει αντιληπτός από άλλους ή συγκεκριμένο-η άλλο-η, ερμηνεύω πως εμπίπτει στην κατηγορία πράξεων

αντίστασης εντός της σχέσης εξουσίας, και πως το/τα υποκείμενο-α από τα οποία κρύβονται, ερμηνεύονται από τον/την αντιστεκόμενο-η ως παράγοντας-ες κυριαρχίας, φορείς του *βλέμματος*.

Η παρατήρηση του *αδόμητου ενδοσχολικού χρόνου* διαρθρώθηκε γύρω από τους εξής άξονες:

- Αναδεικνύονται πόλοι εξουσίας εντός των αδόμητων δραστηριοτήτων; Τι χαρακτηριστικά έχουν αυτοί;

  Αναλυτικότερα: Παρατηρούνται ομάδες υποκειμένων σταθερής σύνθεσης που επιδιώκουν *κυριαρχία* επί άλλων υποκειμένων; Αν ναι, συναντούν αντίσταση; Τι χαρακτηριστικά έχει η σύνθεσή τους (λ.χ., ηλικιακά; φύλου; τοπικής προέλευσης; εθνοτικά; ταξικά/επαγγελματικά; ενδοσχολικού ρόλου, δηλαδή είναι εκπαιδευτικών, μαθητών-ριών;);

Σε αυτόν τον άξονα εμπίπτει και το ζήτημα του *πανοπτισμού* (panopticism, βλ. κεφ. 1). Εφόσον παρατηρείται, δηλαδή, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αποτελεί κίνηση επιδίωξης *κυριαρχίας* μιας ομάδας θεσμικής νομιμοποίησης, σταθερής σύνθεσης (εκπαιδευτικοί), που ασκούν κυριαρχία επί των μαθητών-ριών. Τεχνικές *πειθάρχησης* επί του αδόμητου χρόνου, ωστόσο, ενδέχεται να ασκούν και μαθητές τόσο μεταξύ τους, όσο και επί των εκπαιδευτικών. Το τελευταίο, κυρίως ως αντιστεκόμενη εκδοχή *επιτήρησης* (*υποτήρηση*, sousveillance, βλ. κεφ. 1.5), παρακολούθηση, δηλαδή, χωρίς κυριαρχικές αξιώσεις και ισχύ *τιμωρίας* ή *επιβράβευσης*, εκ μέρους μη θεσμικά κυρίαρχων υποκειμένων (συχνά, μαθητών-ριών) επί των εκπαιδευτικών. Τα ερμηνευτικά συμπεράσματα από την *υποτήρηση* συνδέονται με μια άτυπη *εξέταση* από άτυπα μη κυρίαρχα 'μικροβλέμματα', που αξιολογούν βάσει των μη κυρίαρχων νορμών τους τους κατά τα άλλα, παράγοντες *κυριαρχίας*.

7.3.1β. Ανάλυση δεδομένων παρατήρησης

Η ανάλυση των δεδομένων από την παρατήρηση έγινε ως εξής: Οι σημειώσεις του πεδίου αναπτύσσονταν σε ημερήσια βάση σε ερευνητικά ημερολόγια, τα οποία διακρίνονταν σε περιγραφικό μέρος και σε ερμηνευτικό μέρος (βλ. Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008: 95-98). Το περιγραφικό μέρος αποτελείται από συμβάντα και αλληλουχίες συμπεριφοράς, τα οποία αναλύονται ερμηνευτικά στο ερμηνευτικό μέρος. Η

επιλογή των επιμέρους συμβάντων γινόταν βάσει της κρίσης μου σχετικά με το αν σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η τεκμηρίωση της επιλογής βασιζόταν στους άξονες παρατήρησης που είχα διαμορφώσει σε σχέση με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας (βλ. παραπάνω).

Στη συνέχεια, το ερευνητικό ημερολόγιο οργανώθηκε σε πίνακες παρατήρησης, από τους οποίους αναδύθηκαν, από κάθε συναφές συμβάν, σε διακριτή στήλη, υποκατηγορίες που επιχειρούσαν την γενική ερμηνευτική απόδοση του συμβάντος. Συνέπτυξα αυτές τις υποκατηγορίες, μαζί με όμοιές τους, σε ευρύτερες κατηγορίες μέχρι το σημείο που επιτεύχθηκε η περιεκτικότητα και ο αλληλοαποκλεισμός τους. Αυτές οι κατηγορίες με βάση τους άξονες παρατήρησης που είχα διαμορφώσει στο σχέδιο παρατήρησης (βλ. παραπάνω) και οι οποίοι ακολουθούσαν το θεωρητικό υπόβαθρο που τεκμηρίωνε τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας[291]. Ακολουθεί δείγμα:

Περιγραφικό μέρος	**Ερμηνευτικό μέρος**	**Υποκατηγορία**	**Κατηγορία**
Ο εκπαιδευτικός 5 διώχνει τον μαθητή Μ από γραφείο δασκάλων («Μ, έξω!»), λόγω του ότι γινόταν δουλειά στο τηλέφωνο και ο μαθητής μιλούσε δυνατά.	Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί ρόλο κυριαρχίας επί του μαθητή, προστάζοντας τη δράση του τελευταίου. Μάλιστα, αυτό γίνεται μέσα από την περιχαράκωση του χώρου («έξω»), ο οποίος έτυχε να είναι το γραφείο των διδασκόντων, αποκτώντας θεσμική υποστήριξη της άσκηση κυριαρχίας μέσα από	Επιδίωξη κυριαρχίας εκπαιδευτικού μέσα από ομιλία προς μαθητές-ριες	*κυριαρχία* εκπαιδευτικών επί μαθητών-ριών

[291] Επιμέρους σημειώσεις επί προβληματισμών μου σε μεθοδολογικές πτυχές της παρουσίας μου στο πεδίο σημειώνονταν με τη μορφή υποσημειώσεων και όχι σε διακριτή στήλη.

	τον καθορισμό της δραστηριότητας του μαθητή. Η εκφορά του λόγου υποστήριξε αυτήν την συσχέτιση, με προστακτική έγκλιση, υψηλή ένταση φωνής και έντονο τόνο.		
	Ο εκπαιδευτικός, με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαίωσε και εμβάθυνε τη διάκριση του χώρου δασκάλων ως διακριτό των μαθητών.	Επιδίωξη κυριαρχίας εκπαιδευτικού μέσα από την οριοθέτηση του χώρου	
	Ο εκπαιδευτικός υποστηρίχθηκε σε αυτήν την κίνηση από τον κυρίαρχο Μηχανισμό, που διέκρινε, μέσα από τη σχολική αρχιτεκτονική, το συγκεκριμένο δωμάτιο ως γραφείο κυριαρχίας των εκπαιδευτικών.	Επιβεβαίωση κυριαρχίας εκπαιδευτικών, εκ μέρους του εκπαιδευτικού *συστήματος*	
Ο μαθητής υπακούει.	Η υπακοή του μαθητή αποτελεί ένδειξη Πειθαρχημένης συνείδησης στην κυβερνολογική της ιεραρχίας. Το ότι ο εν λόγω μαθητής ήταν ομιλητικό παιδί, που διαρκώς και συστηματικά μιλούσε επικριτικά και με δηκτικό χιούμορ προς τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό,	Επιβεβαίωση από μαθητές-ριες της κυριαρχίας των εκπαιδευτικών.	*κυριαρχία* εκπαιδευτικών επί μαθητών-ριών

	συχνά ανοιχτά και απευθυνόμενο προς τον ίδιο, μα αποχώρησε χωρίς εμφανή δυσανασχέτηση αντίδρασης προς τον προστακτικό τόνο, αποτελεί ένδειξη Πειθαρχημένης συνείδησης, στην ιεραρχική κυβερνολογική του τυπικού σχολείου.		

Η ανάλυση των σημειώσεων έγινε με τη μέθοδο της *Θεματικής Ανάλυσης* (Thematic Analysis). Επέλεξα τη Θεματική Ανάλυση αντί της Ανάλυσης Περιεχομένου, ως πιο στενά συνδεδεμένη με την ερμηνεία των καταστάσεων στο πεδίο, πρόσφορη για περαιτέρω ερμηνευτική σύνδεση με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και στοχασμό πάνω στη σχέση μεταξύ τους (βλ. Τσιώλης, 2018: 103).

Η Θεματική Ανάλυση είναι μέθοδος επεξεργασίας λόγου, που αποσκοπεί στο να εντοπίζει και να οργανώνει μοτίβα νοημάτων στα λεγόμενα *θέματα* (Willig, 2015: 151-155). Στην περίπτωση της ανάλυσης των ερευνητικών ημερολογίων της Παρατήρησης, η ανάδυση των θεμάτων προκύπτει μέσα από την *κωδικοποίηση* των εννοιών που οργάνωνα στους πίνακες παρατήρησης.

Η *κωδικοποίηση* (coding) είναι αρχικό στάδιο της Θεματικής Ανάλυσης και αποσκοπεί στην τελική συγκρότηση *θεμάτων*. Οι *κωδικοί* (codes) είναι συνοπτικές φράσεις που συνοψίζουν νοήματα που υπάρχουν στο αναλυόμενο κείμενο. Τα *θέματα* συνενώνουν κοινά νοήματα που διέπουν τους κωδικούς σε ενιαίες νοηματικές κατηγορίες. Τα *θέματα* καλύπτουν το φάσμα των νοημάτων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, είναι αλληλοαποκλειόμενα και οι ονομασίες τους περιεκτικές, ώστε να ενημερώνουν τους/τις αναγνώστες-ριες για το περιεχόμενό τους. Η Θεματική Ανάλυση μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη όταν ο/η ερευνητής-ρια μπορεί να αφηγηθεί το νόημα των κειμένων μέσα από τα *θέματά* του (Ιωσηφίδης, 2008: 179-182· Willig, 2015: 160-164).

Στην παρούσα έρευνα, δηλαδή, διαμορφώθηκαν επαγωγικά *κωδικοί περιγραφικού τύπου* από το ερευνητικό ημερολόγιο, δηλαδή σύντομες φράσεις που αποδίδουν επιμέρους έννοιες. Η κωδικοποίηση ήταν *θεωρητική/ερμηνευτική* (theoretical/hermeneutical coding), καθώς οι κωδικοί εμπεριέχουν ερμηνεία του νοήματος, συχνά μέσα από τα εννοιολογικά φίλτρα του θεωρητικού υποβάθρου της έρευνας.

Μετά την ολοκλήρωση της διαμόρφωσης των θεμάτων, διαμορφώθηκε ο πίνακας που ταξινομεί τα αποσπάσματα ανά θέμα, προς διευκόλυνση της εποπτικής παρουσίασης των κωδικών, με αντιστοίχιση των τεκμηρίων, και αντιπαραβολή των κωδικών.

Καθώς οι άξονες παρατήρησης είχαν διαμορφωθεί βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, δεν χρησιμοποίησα περαιτέρω προκαθορισμένες έννοιες στην κωδικοποίηση των ερευνητικών ημερολογίων, μα περιορίστηκα στην επαγωγική ανάδυση των θεμάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 117-119· Ιωσηφίδης, 2008: 182-183· Τσιώλης, 2018: 98-123).

7.3.2. Συνεντεύξεις

Η μέθοδος της συνέντευξης αποσκοπεί στη συλλογή απόψεων, αντιλήψεων, εμπειριών και στάσεων συμμετεχόντων-ουσών σε μια έρευνα. Στην ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, συχνά γίνεται λόγος για *συνεντεύξεις σε βάθος* (in depth interviews), με τις οποίες ο/η ερευνητής-ρια επιχειρεί να θέσει συγκεκριμένα ζητήματα στον-η συμμετέχοντα-ουσα, για τα οποία τον/την καλεί να τοποθετηθεί ελεύθερα, ενώ ενθαρρύνεται να καταδυθεί σε βάθος αντιλήψεων και να επεκταθεί σε συναφή ζητήματα (Ιωσηφίδης, 2008: 111-112).

Στην παρούσα έρευνα οι συνεντεύξεις αποσκοπούσαν στην αποτύπωση εμπειριών, αντιλήψεων, ερμηνειών και στάσεων των υποκειμένων που σχετίστηκαν, είτε ως άμεσα συμμετέχοντες-ουσες στη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου, είτε ως έμμεσα. *Άμεσα* συμμετέχοντες-ουσες είναι όσοι-ες έπαιρναν μέρος στις συνελεύσεις (μαθητές-ριες, εκπαιδευτικοί Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και όσοι-ες του Γυμνασίου παρίσταντο), ενώ *έμμεσα*, όσοι-ες δεν συμμετείχαν (γονείς, μαθητές-ριες και εκπαιδευτικοί Γυμνασίου που τυχόν επέλεγαν να απέχουν πλήρως, Διευθυντής-ρια Γυμνασίου και Λυκείου, εκπαιδευτικοί Λυκείου, οι οποίοι-ες δεν συμμετείχαν αφού δεν πραγματοποιούνταν συνελεύσεις στο Λύκειο. Καθώς, όμως, συμμετείχαν σε

συστεγαζόμενη σχολική μονάδα, με κοινό ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο και με μαθητές-ριες που πιθανώς έχουν ζήσει ή έστω ακούσει για την πρακτική των Σχολικών Συμβουλίων στο Δημοτικό ή/και το Γυμνάσιο, ενέταξα στο δείγμα συνεντεύξεων και εκείνους-ες.

Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες[292], ώστε αφενός να υπάρχει η ευελιξία ανάπτυξης προσωπικών αντιλήψεων των συνεντευξιαζόμενων, και αφετέρου να παρέχεται ένα πιθανώς συναισθηματικά πιο οικείο περιβάλλον συζήτησης σε συμμετέχοντες-ουσες που συχνά έδειχναν ή/και εξέφραζαν ανοίκεια συναισθήματα προς τη διαδικασία της ερευνητικής συνέντευξης. Ειδικά για τα παιδιά του Δημοτικού, διαμορφώθηκε ειδικός οδηγός συνέντευξης, με ερωτήσεις που επιχειρήθηκε να συνάδουν με τον ψυχοσυναισθηματικό χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας. Εμφανέστερη διαφορά μεταξύ των οδηγών συνέντευξης με μαθητές-ριες του Δημοτικού και εκείνων του Γυμνασίου και Λυκείου είναι η εισαγωγική παρουσίαση μιας φανταστικής ιστορίας, την οποία καλούσα τα συνεντευξιαζόμενα παιδιά του Δημοτικού να συμπληρώσουν, ώστε να ξεκινήσει η συνέντευξη με ένα φαντασιακό-παιγνιώδη χαρακτήρα, θέτοντας, παράλληλα, βάση και αφορμή για περαιτέρω ανάπτυξη εκ μέρους του παιδιού, των απόψεων και θέσεών του. Για αυτήν τη διάσταση της συγκρότησης των παιδικών ερωτηματολογίων βασίστηκα σε σχετικά συγγράμματα (Christensen & James, 2000· Clark e.a, 2014· Fraser e.a., 2004· Greene & Hogan, 2005).

Πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές-ριες Β΄ ως και Στ΄ Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, εκπαιδευτικούς Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, Διευθυντές-ριες των μονάδων και γονείς παιδιών Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου. Αναλυτικότερα:

Οι συνεντεύξεις των μαθητών-ριών ήταν σε κάθε περίπτωση εντός του σχολικού χωροχρόνου, σε σημείο που συμφωνήθηκε έπειτα από ερώτηση ή πρόταση με το ίδιο το παιδί για το μέρος όπου θα του άρεσε να κάτσουμε, που θα χρειαζόταν, ωστόσο, να είναι ήσυχο, χωρίς πολύ κόσμο, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε άνετα. Στόχος ήταν να βοηθηθούν τα παιδιά να νιώσουν άνετα, και να εξασφαλιστούν οι καλύτερες δυνατές

[292] *Ημιδομημένες συνεντεύξεις* (semi-structured interviews) είναι οι συνεντεύξεις που έχουν μεν μια βασική δομή με προδιαμορφωμένες ερωτήσεις εκ μέρους του/της ερευνητή-ριας, μα διακρίνονται από ευελιξία στην τροποποίηση του περιεχομένου, της σειράς και της προσθαφαίρεσης ερωτήσεων, αναλόγως της πορείας και του τρόπου ανταπόκρισης του/της κάθε συνεντευξιαζόμενου-ης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 97· Ιωσηφίδης, 2008: 112-113).

συνθήκες ώστε να καθησυχαστούν τυχόν συνειδητές ή υποσυνείδητες ανησυχίες τους ότι ενδέχεται όσα πουν να γίνουν γνωστά στους-ις εκπαιδευτικούς ή συμμαθητές-ριές τους.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των συνεντεύξεων διεξήχθη εκτός σχολικού χωροχρόνου, και, σε κάθε περίπτωση, σε σημείο της επιλογής τους, με μοναδική προτροπή μου να διασφαλίζεται η κατά δύναμη ησυχία και εστίαση στη συζήτηση. Επιπλέον, καθώς ήταν έγνοια μου και η συναισθηματική εξοικείωση και αποδοχή της διαδικασίας, άφηνα περιθώρια για περιορισμό της ησυχίας, προκειμένου να διασφαλιστούν μεγαλύτερες πιθανότητες συναισθηματικής ασφάλειας και εξοικείωσης των συνεντευξιαζόμενων. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις που η συνάντηση εκτός σχολικού χωροχρόνου θα έφερνε σε μεγαλύτερη δυσκολία τους/τις συνεντευξιαζόμενους-ες, ορίζαμε από κοινού το σημείο και τη στιγμή που τους/τις βόλευε εντός του Ωρολόγιου Προγράμματος, χωρίς την παρουσία άλλων εκπαιδευτικών ή μαθητών-ριών. Στην περίπτωση της ομάδας εκπαιδευτικών που οργάνωσε και εφάρμοσε τις συνελεύσεις του Γυμνασίου, η συνέντευξη έγινε στο μεγαλύτερο μέρος της ομαδικά, έπειτα από παράκλησή τους, με το σκεπτικό αφενός ότι η προσπάθειά τους είχε υπάρξει απολύτως ομαδικά συντονισμένη μεταξύ τους και συναισθηματικά δεν κωλύονταν στην ελεύθερη έκφραση μεταξύ τους, και αφετέρου, πως κάτι τέτοιο θα τους βοηθούσε στην ανάσυρση από την μνήμη σημείων του παρελθόντος που τους είχαν ίσως διαφύγει. Η συνέντευξη εκείνη κρίνω πως κύλησε απολύτως ομαλά, μεταξύ των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που φάνηκε όντως να έχουν λειτουργήσει, σε μεγάλο βαθμό, σε κλίμα επαγγελματικού και προσωπικού αναστοχασμού ως ομάδα συνεργασίας μα και προσωπικής αλληλοεκτίμησης και κοινού, διαλογικού προβληματισμού.

Η γενική πορεία συνέντευξης μαθητών-ριών είχε ως εξής: Είχα διαμορφώσει ενημερωτική επιστολή προς τους/τις γονείς των μαθητών-ριών, με την οποία υπενθύμιζα την ταυτότητά μου και τον λόγο για τον οποίο βρισκόμουν στο σχολείο τους, εξηγούσα τον λόγο για τον οποίο χρειάζεται η ερευνητική συνέντευξη με τα παιδιά τους, ζητούσα την ενυπόγραφη συναίνεσή τους στη λήψη συνέντευξης τηρουμένης της διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων τους, και εφόσον συναινούσαν, να δηλώσουν την έγκρισή τους στην ηχογράφηση της συνέντευξης, εγγυώμενος πως δεν θα ακουστεί από κανέναν πέραν εμού για σκοπούς απομαγνητοφώνησης και πως τα αρχεία θα καταστραφούν με το πέρας της ερευνητικής αξιοποίησής τους. Η επιστολή συντάχθηκε κατά τις σχετικές

υποδείξεις του ΙΕΠ (2015) και συμπεριλήφθηκαν στον φάκελο έγκρισης διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας[293], και ικανοποιεί την δεοντολογική ανάγκη ενημερωμένης συναίνεσης (informed consent) των συμμετεχόντων-ουσών[294].

Στο Δημοτικό, οι επιστολές μοιράστηκαν στα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς τους στην τελευταία περίοδο παρουσίας μου στο σχολείο, κατά τις δύο περιόδους συλλογής ερευνητικού υλικού. Στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, από εμένα τον ίδιο, εισερχόμενος σε αίθουσες διδασκαλίας έπειτα από έγκριση του/της Διευθυντή-ριας και των εκάστοτε διδασκόντων-ουσών.

Από τη στιγμή που είχα την έγγραφη συναίνεση, έπειτα από συνεννόηση με τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό για τη στιγμή που εξυπηρετούσε καλύτερα το πρόγραμμά του/της, αποχωρούσε ο εκάστοτε μαθητής-ρια για τη συνέντευξη. Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης, ανεξαρτήτως ρόλου του/της συνεντευξιαζόμενου-ης (εκπαιδευτικός, μαθητής-ρια, Διευθυντής-ρια, γονέας), υπενθύμιζα/ενημέρωνα ότι σκοπός της συνέντευξης είναι η ελεύθερη έκφραση προσωπικών και υποκειμενικών απόψεών τους, πως εγγυώμαι την απόλυτη ανωνυμία προσώπων και τοπωνυμίων, ενώ καλούσα οποτεδήποτε τυχόν δεν κάνω σαφές τι εννοώ με κάποια ερώτηση ή για οποιοδήποτε λόγο θελήσουν, να με διακόψουν άφοβα ή/και να ζητήσουν διευκρίνιση ή διακοπή.

Στο τέλος κάθε συνέντευξης ρωτούσα αν υπάρχει κάτι που θέλουν να προσθέσουν ή κάτι που πιστεύουν πως έπρεπε να είχα ρωτήσει μα δεν ρώτησα, καθώς και αν πιστεύουν πως έπρεπε να αλλάξω ή/και διορθώσω στον τρόπο που διεξάγω τη συνέντευξη. Σε σχέση με ερωτήσεις που θεωρούσαν πως έλειπαν, 2 από τους 20 εκπαιδευτικούς απάντησαν πως απουσίαζε κάτι, που όμως σχετιζόταν με υποκειμενικές προσδοκίες τους για το περιεχόμενο της συνέντευξης. Προτιμούσαν, δηλαδή, να μην εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στην πρακτική του Σχολικού Συμβουλίου. Σε σχέση με το δεύτερο σημείο, για τη διαδικασία της συνέντευξης, ένας εκπαιδευτικός αναρωτήθηκε μήπως μπορούσαν να είχαν δοθεί εκ των προτέρων οι ερωτήσεις, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένος, πράγμα ωστόσο που δεν γινόταν, προκειμένου να διασφαλιστούν το αυθεντικό των απαντήσεων και η ευελιξία εμβάθυνσης σε ζητήματα που αναδεικνύονται απρόβλεπτα κατά την συζήτηση.

---

[293] Η οποία εκδόθηκε για το σχολικό έτος 2017-2018 και ανανεώθηκε για το σχολικό έτος 2018-2019.
[294] Βλ. Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 89· Ιωσηφίδης, 2008: 27.

Λαμβάνεται, επίσης, υπόψη, ότι οι μαθητές-ριες, πέρα από παιδιά, είναι και υπό την θεσμική *πειθαρχική εξουσία* των εκπαιδευτικών τους (βαθμολογία, θέση ισχύος), έλεγχος ο οποίος είναι αναμενόμενο να γεννά επιπλέον απροθυμία να εκθέσουν με παρρησία τις σκέψεις/στάσεις τους. Επιπλέον, υπάρχει και η αντικειμενική δυσκολία του να αποσπάσει ένας ερευνητής λεπτές έννοιες και στάσεις από παιδιά νηπιακής ηλικίας. Επιπλέον, η παρατήρηση και η παρουσία ερευνητή αναμένεται να μετέστρεψε, σε κάποιο βαθμό, τη δράση των μαθητών, τουλάχιστον κατά την πρώτη περίοδο. Σε εμφανές επίπεδο, ωστόσο, δεν παρατήρησα τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών από την αρχή ως την τελευταία συνέλευση των δύο περιόδων παρατήρησης ή κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών.

7.3.2α. Οδηγοί συνέντευξης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στόχος των συνεντεύξεων ήταν να αποτυπώσουν οι συμμετέχοντες-ουσες τις εμπειρίες, ερμηνείες και στάσεις τους για την σχολική πρακτική των Σχολικών Συμβουλίων. Καθώς θεσμικά κάθε σχολική κοινωνική ομάδα έχει διαφορετικές προϋποθέσεις βάσει του σχολικού κοινωνικού ρόλου τους (οι μαθητές-ριες, οι εκπαιδευτικοί κι οι γονείς) και της ηλικιακής αναπτυξιακής φάσης τους, οι εμπειρίες και τα διακυβεύματα διαφοροποιούνται. Λόγου χάρη, οι μαθητές-ριες, εκτός από παιδιά είναι και, κατά το θεσμικό πλαίσιο της ελληνικής Εκπαίδευσης, αντικείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κανονικοποιούμενα ή/και κανονικοποιημένα υποκείμενα της *πειθαρχικής κυβερνολογικής* του ελληνικού σχολείου, σε ασύμμετρη σχέση εξουσίας με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς και τους/τις λοιπούς-ές ενήλικες (όπως υποστηρίχθηκε και στο κεφ. 3). Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, είναι επαγγελματίες της Εκπαίδευσης, πτυχιούχοι επιστημονικών πανεπιστημιακών σχολών, που καλούνται να συγκεράσουν προσωπικούς Λόγους, ταυτότητες, και παιδαγωγικές κυβερνολογικές με τις θεσμικές κανονικοποιητικές υποχρεώσεις τους έναντι των παιδιών, αλλά και των γονέων τους (βλ. Jones, 2010: 72-75). Οι γονείς, από την άλλη, σε παρόμοια κατασκευή Λόγου με τους/τις εκπαιδευτικούς, χωρίς την επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτιση, υιοθετούν ερμηνείες για τον ρόλο τους, τη γονεϊκότητα (βλ. Moqvist, 2003: 117-125· Selin, 2014) και τον ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών (βλ. Popkewitz, 2003: 35-55).

Τα παραπάνω διαμόρφωσαν μια διαφοροποίηση των ερωτήσεων που έκρινα πως ήθελα να τεθούν ως άξονες των ημιδομημένων συνεντεύξεων ανά γενική κατηγορία συμμετεχόντων-ουσών, οι οποίες κατηγορίες διαμορφώθηκαν ως εξής: Μαθητές-ριες, εκπαιδευτικοί (των σχολικών ετών κατά τα οποία συνέλεξα το υλικό, και προγενέστερων ετών που είχαν εφαρμόσει σχολικά συμβούλια) και γονείς. Από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ οι συνεντεύξεις απευθύνθηκαν σε όλους-ες όσες-ους παρίσταντο στο σχολείο κατά τις ημέρες των συνελεύσεων, ανεξαρτήτως του καθεστώτος εργασίας τους (εκπαιδευτικοί τάξεων, παράλληλης στήριξης), απηύθυνα ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και παράλληλης στήριξης που δεν είχαν παρακολουθήσει τις συνελεύσεις και οι οποίοι-ες υπηρετούσαν και σε άλλα τοπικά σχολεία, στα οποία δεν πραγματοποιούνταν συνελεύσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν το αν είχαν παρατηρήσει διαφορές στην εμπειρία τους από την υπηρεσία σε εκείνα τα σχολεία, σε σχέση με την συμπεριφορά των παιδιών και την διαλογικότητα του ήθους της αλληλεπίδρασης με τους/τις εκπαιδευτικούς τους.

Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με μέριμνα να μην καθοδηγεί τους/τις συμμετέχοντες-ουσες σε συγκεκριμένο περιεχόμενο, να είναι ανοιχτές («Ποια η άποψή σας», «Αν κάποιος σας έλεγε πως (…), τι θα του απαντούσατε;», «Κατά την άποψή σας, μπορεί να (…);» κ.ο.κ.), προκειμένου να μην επηρεαστούν και να προσαρμόσουν τις απαντήσεις τους αναλόγως των υποκειμενικών ερμηνειών τους περί του τι επιθυμεί/δεν επιθυμεί ο ερευνητής να ακούσει (βλ. Ιωσηφίδης, 2008: 115-119). Προς αυτό, άλλωστε, στα εισαγωγικά της συνέντευξης, διευκρίνιζα πάντα, εκ νέου, πως στόχος της συνέντευξης είναι αποκλειστικά το να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις, και, ως εκ τούτου, «δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις».

Η έκφραση των αντιλήψεων, των στάσεων και των εμπειριών τους από τη ζωή στο σχολείο με το Σχολικό Συμβούλιο ήταν πρωτογενής, πράγμα που, παρά την πραγματικότητα του αναπόφευκτου φιλτραρίσματος των λόγων τους μέσα από τα ερμηνευτικά πλαίσια της σκέψης μου ως ερευνητή, διασφαλίζει ότι αποτυπώθηκαν έστω αρχικά οι δικές τους σκέψεις και αντιλήψεις, από τους/τις ίδιους-ες, χωρίς ερμηνευτική μεσολάβηση και αντιπροσώπευση. Μίλησαν οι ίδιοι-ες για τους εαυτούς τους (βλ. Bazeley, 2013: 418).

Σε συναισθηματικό επίπεδο, και καθώς είχα αντιληφθεί ότι τόσο οι μαθητές-ριες, όσο ακόμα και, σε κάποιο βαθμό, μερίδα εκπαιδευτικών, είχαν αμήχανη έως και ανήσυχη στάση προς μια διαδικασία που τους φαινόταν εκ των προτέρων πολύ άγνωστη και «επίσημη»[295]. Η στάση μου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν κατά δύναμιν διακριτική, χωρίς διακοπές της ροής ομιλίας των συμμετεχόντων-ουσών, χωρίς επιπλέον κινήσεις, αποφεύγοντας να σημειώνω ή και να αποσπάται η προσοχή μου, παρέχοντας εξωγλωσσικά στοιχεία ενθάρρυνσης (π.χ. ήπια καταφατική κίνηση κεφαλιού όποτε έβλεπα συμμετέχοντα να εκδηλώνει σημάδια δισταγμού, κομπιάσματος, δυσκολίας έκφρασης, ώστε να ενθαρρυνθεί να συνεχίσει, προσέχοντας, ωστόσο, να μην εκληφθεί αυτό ως πίεση, μα ως ενδυνάμωση), επιλέγοντας στάση του σώματος διαγώνια προς τον συμμετέχοντα-ουσα και ούτε πολύ απόμακρη, ούτε πολύ κοντινή (κυριολεκτικά και συναισθηματικά), ώστε ούτε να ψυχρανθεί, ούτε να νιώσει παραβίαση του προσωπικού του/της χώρου, ενώ αν έκρινα πως ταίριαζε και πως δεν ήταν αψυχολόγητο, έλεγα και κάποιο αστείο που σχετιζόταν με τα λεγόμενά μας. Όταν ολοκλήρωναν κάποια απάντηση, ειδικά στις πιο διεισδυτικές, συχνά κατέφευγα σε ανατροφοδοτικά λόγια όπως «Πολύ ενδιαφέρον», «πολύ ωραία», «καταλαβαίνω (τι εννοείς), ναι», επιφωνήματα κατανόησης κ.ά.) (βλ. Ιωσηφίδης, 2008: 123-125). Πιστεύω πως αυτές οι ανατροφοδοτήσεις δεν παρερμηνεύτηκαν ως επιβράβευση, μα ως επιβεβαίωση του θεμιτού της απάντησής τους και της επικοινωνίας μας. Συνολικά, πιστεύω πως επιτεύχθηκε καλό κλίμα στις συνεντεύξεις μας, τόσο από προσωπική μου αίσθηση, όσο και από ανατροφοδοτήσεις που έλαβα από συμμετέχοντες-ουσες στο σημείο στο οποίο τους/τις ρωτούσα αν υπάρχει κάποιο σημείο που πρέπει να βελτιώσω/διορθώσω κατά τη συνέντευξη, και σε άτυπες συζητήσεις ανύποπτου χρόνου. Στο Παράρτημα παρατίθενται οι Οδηγοί συνέντευξης, με διευκρίνιση του στόχου των ερωτήσεων.

Οι μαθητές-ριες Γυμνασίου διακρίνονται: α) σε όσους-ες είχαν αποφοιτήσει από το τοπικό Δημοτικό, οπότε είχαν ήδη εμπειρία από συνελεύσεις Σχολικού Συμβουλίου, και β) σε όσους-ες ήρθαν στο τοπικό Γυμνάσιο από άλλο γειτονικό χωριό, του οποίου τα παιδιά φοιτούν σε Δημοτικό στο οποίο δεν εφαρμοζόταν συνέλευση του μελετώμενου

[295] Ο όρος «συνέντευξη» τούς παρέπεμπε, πιθανώς, σε (τηλεοπτικές ή μη) συνεντεύξεις επωνύμων, πράγμα που τους σάστιζε, ως προς τον λόγο, το περιεχόμενο και την αξία μιας τέτοιας διαδικασίας. Γι' αυτό, στην παρουσίαση του αιτήματός μου προς τους/τις μαθητές-ριες, εκπαιδευτικούς και γονείς, αλλά και στην εισαγωγική φάση της συνέντευξης, προτιμούσα να αναφέρομαι σε «συζήτηση», όπου θα έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις προσωπικές απόψεις κι εμπειρίες τους.

τύπου, οπότε η πρακτική αυτή τους ήταν σχολικά μάλλον πρωτόγνωρη και η αναπτυξιακή φάση στην οποία τους βρήκε ήταν ήδη διαμορφωμένη. Ενδιέφερε να αποτυπωθεί η εκ των υστέρων ερμηνεία του Σχολικού Συμβουλίου από μαθητές-ριες επόμενου αναπτυξιακού σταδίου, καθώς και οι εντυπώσεις των μαθητών που δεν είχαν κανονικοποιηθεί μέσα από αυτήν την πρακτική. Αναλυτικότερα:

Ο Οδηγός συνέντευξης των *μαθητών-ριών Γυμνασίου που είχαν εμπειρία της πρακτικής του Σχολικού Συμβουλίου* από τη φοίτησή τους στο Δημοτικό παρατίθεται στο Παράρτημα, ενώ ο οδηγός συνέντευξης των μαθητών-ριών Γυμνασίου που είχαν φοιτήσει σε Δημοτικό σχολείο χωρίς διεξαγωγή Σχολικού Συμβουλίου παρατίθεται διακριτά στο Παράρτημα. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι, στην περίπτωση των παιδιών με Σχολικό Συμβούλιο στο Δημοτικό είχαν επιπλέον ερωτήσεις, που αποσκοπούσαν στην αποτύπωση όχι μόνο των εμπειριών τους από το Δημοτικό, μα και τη σύγκρισή τους με τις εμπειρίες στο Γυμνάσιο. Ο Οδηγός συνέντευξης των *παιδιών Γυμνασίου που δεν είχαν εμπειρία Σχολικού Συμβουλίου* από το Δημοτικό είναι ίδιος, με αφαίρεση ερωτήσεων που αφορούν αποκλειστικά εμπειρία Σχολικού Συμβουλίου στο Δημοτικό.

Ο Οδηγός συνέντευξης των *μαθητών-ριών Λυκείου* είναι παρόμοιος με τον οδηγό συνέντευξης των μαθητών Γυμνασίου που δεν είχαν εμπειρία Σχολικού Συμβουλίου, μα συντομότερος, καθώς δεν εφαρμόζεται Σχολικό Συμβούλιο στο τοπικό Λύκειο. Οι ερωτήσεις επικεντρώνονται σε τυχόν εμπειρίες από Σχολικό Συμβούλιο σε προγενέστερες βαθμίδες και στις σκέψεις των παιδιών για την θεωρητική περίπτωση να εφαρμοζόταν Σχολικό Συμβούλιο στη βαθμίδα του Λυκείου.

Ο *Οδηγός συνέντευξης των εκπαιδευτικών* προσαρμοζόταν στον βαθμό εμπλοκής κάθε εκπαιδευτικού στην εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου, στη σχολική βαθμίδα (Α/βάθμια, Β/βάθμια) και στο αν υπηρετούσαν στη σχολική μονάδα κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας ή όχι.

Ο *Οδηγός συνέντευξης των γονέων* διαρθρώνεται γύρω από ερωτήσεις που αποσκοπούν στην ανάδειξη της αντίληψης και ερμηνείας των γονέων, ως ενηλίκων με ρόλο διακυβέρνησης του συνόλου της ζωής επιμέρους παιδιών, που μπορούν να προσφέρουν πληροφόρηση για πτυχές της εμπειρίας των παιδιών τους από τη συμμετοχή στο Σχολικό Συμβούλιο, και συγχρόνως να παρουσιάσουν ερμηνείες και στάσεις για τη λειτουργία της πρακτικής του Σχολικού Συμβουλίου μέσα από την οπτική των γονέων.

Όλοι οι βασικοί Οδηγοί συνέντευξης, με επεξήγηση της στοχοθεσίας των επιμέρους ερωτήσεων, παρατίθενται στο Παράρτημα.

7.3.2β. Ανάλυση δεδομένων συνέντευξης

Οι συνεντεύξεις, αφού μετεγγράφηκαν, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης, κατά αντίστοιχο τρόπο με όσα περιγράφηκαν παραπάνω για την ανάλυση των δεδομένων της Παρατήρησης. Επιπλέον, όπως και στην περίπτωση των δεδομένων από την Παρατήρησης, καθώς οι ερωτήσεις των Οδηγών συνεντεύξεων είχαν διαμορφωθεί βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, δεν χρησιμοποίησα περαιτέρω προκαθορισμένες έννοιες στην κωδικοποίηση των απαντήσεων, μα περιορίστηκα στην επαγωγική ανάδυση των θεμάτων μέσα από την ελεύθερη απάντηση κάθε συμμετέχοντος-ουσας (βλ. Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 117-119· Τσιώλης, 2018: 98-123).

7.3.2γ. Δειγματοληψία

Ιδανικά, για τη διαδικασία των συνεντεύξεων, αποσκοπούσα στο σύνολο των συμμετεχόντων-ουσών κάθε ομάδας (εκπαιδευτικών, μαθητών-ριών, γονέων). Προσκλήσεις συμμετοχής δόθηκαν σε όλους τους/τις συμμετέχοντες-ουσες, όλων των κατηγοριών. Δεν επέλεξα τη σκόπιμη δειγματοληψία μέσω κριτηρίου επιλογής (βλ. Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 82-83), καθώς δεν υπήρχε στοιχείο διάκρισης μεταξύ των επιμέρους υποκειμενικών εμπειριών. Άλλωστε, το πλήθος των συμμετεχόντων ήταν σχετικά μικρό και έκρινα εφικτό να μην αποκλειστεί κανείς-μια, πράγμα που αν συνέβαινε, πιστεύω πως θα επηρέαζε αρνητικά το κλίμα τόσο στην ψυχοσύνθεση μαθητών-ριών που αποκλείονταν, όσο και μαθητών-ριών που επιλέγονταν. Άλλωστε, σε ό,τι αφορούσε τους/τις μαθητές-ριες, χρειαζόταν ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων τους για την παροχή συνέντευξης, που κατέλυε κάθε προγραμματισμό.

- Από το Δημοτικό, έδωσαν συνέντευξη 15 από τα 30 παιδιά, κατανεμημένες ως εξής: ολόκληρη η Β΄ Δημοτικού (7 παιδιά), 5 παιδιά της Γ-Δ΄ (3 και 2 αντίστοιχα) και 3 παιδιά της Ε-Στ΄ (2 και 1, αντίστοιχα). Τον επόμενο χρόνο, 3 από τα παιδιά της πρώην Στ΄ που δεν είχαν δώσει συνέντευξη και που είχαν μεταβεί στο Γυμνάσιο, έδωσαν συνέντευξη.
- Από το Γυμνάσιο, 27 συνεντεύξεις από τα 45 παιδιά, κατανεμημένες ως εξής: 9 παιδιά από την Α΄ Γυμνασίου, 3 παιδιά από τη Β΄ Γυμνασίου και 8 παιδιά από την

Γ΄ Γυμνασίου. Την επόμενη χρονιά, κατά τη δεύτερη περίοδο συλλογής υλικού, προστέθηκαν οι προαναφερθείσες 3 της Α΄ Γυμνασίου και άλλες 2, καθώς και 2 της νέας Γ΄ Γυμνασίου.

- Από το Λύκειο, από τα περίπου 30 παιδιά, 15 έδωσαν συνέντευξη.

Η συμμετοχή, λοιπόν, κυμάνθηκε περί το 50%, στις τρεις βαθμίδες πέραν του Νηπιαγωγείου, από τα παιδιά του οποίου δεν επιχείρησα να πάρω συνέντευξη, ως ανεκπαίδευτος στη συνέντευξη με παιδιά ηλικίας 4 – 5 ετών.

Όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί των σχολικών ετών κατά τα οποία άσκησα ερευνητική δραστηριότητα στο μελετώμενο σχολείο, συμμετείχαν στις συνελεύσεις του Δημοτικού σχολείου/Νηπιαγωγείου, Γυμνασίου, από τον Διευθυντή και Διευθύντρια Γυμνασίου και Λυκείου, αντίστοιχα, καθώς και μια εκπαιδευτικός Λυκείου, συμφώνησαν να παράσχουν συνέντευξη. Παράλληλα, είχα άτυπες συζητήσεις με 4 εκπαιδευτικούς Δημοτικού (3 ειδικοτήτων και 1 παράλληλης στήριξης), 2 εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και 1 εκπαιδευτικό Λυκείου, που δεν είχαν παραστεί σε Σχολικά Συμβούλια, παρέχοντας την προφορική συναίνεσή τους να αξιοποιήσω από μνήμης όσα μου ανέφεραν σε εκείνη την συζήτηση. Στόχος ήταν να εκφράσουν την εμπειρική εντύπωσή τους από την στάση και συμπεριφορά των παιδιών του μελετώμενου σχολείου και να τη συγκρίνουν με τα παιδιά άλλων σχολείων στα οποία είχαν υπηρετήσει.

Όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί Δημοτικού και Γυμνασίου που είχαν συμμετάσχει σε συνελεύσεις Σχολικών Συμβουλίων, επίσης, συμφώνησαν να παράσχουν συνέντευξη για την εμπειρία τους, φτάνοντας μέχρι την πρώτη χρονιά εφαρμογής του, με εξαίρεση μιας εκπαιδευτικού με σημαντική εμπειρία στο μελετώμενο σχολείο, με την οποία επιδιώχθηκε μα δεν κατέστη εφικτή η επικοινωνία για πρακτικού λόγους. Δύο από τις συνεντεύξεις με παλαιότερους εκπαιδευτικούς έγιναν μέσω τηλεδιάσκεψης, λόγω χωρικής απόστασης. Πρόκειται για 3 εκπαιδευτικούς Νηπιαγωγείου, 10 κυρίως εκπαιδευτικούς Δημοτικού (εκ των οποίων οι δύο σταθερές στα δύο σχολικά έτη της έρευνας συμφώνησαν σε συμπληρωματική συνέντευξη για την εμπειρία της δεύτερης χρονιάς), 3 εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης (η μία τηλεφωνικά), μία εκπαιδευτικό του Ολοήμερου Προγράμματος που λειτούργησε κατά το δεύτερο έτος και η οποία έτυχε να συμμετάσχει σε δύο συνεδριάσεις του Σχολικού Συμβουλίου, 5 εκπαιδευτικοί

Γυμνασίου που συμμετείχαν στις συνελεύσεις, ο Διευθυντής Γυμνασίου και η Διευθύντρια Λυκείου, και μία εκπαιδευτικός του Λυκείου.

Από τους/τις γονείς, προσκλήθηκαν σε συνέντευξη οι γονείς του Νηπιαγωγείο και Δημοτικού, καθώς εκείνοι-ες ήταν των οποίων σίγουρα τα παιδιά τους μετείχαν σε Σχολικό Συμβούλιο, ενώ των παιδιών του Γυμνασίου, αρκετοί ήταν παιδιών που δεν είχαν συμμετάσχει στο Σχολικό Συμβούλιο Δημοτικού/Νηπιαγωγείου. Συμφώνησαν να παράσχουν συνεντεύξεις 12 γονείς, από 11 νοικοκυριά. Από τα 11 νοικοκυριά, τα 7 είχαν από δύο και πάνω παιδιά που φοιτούσαν κατά την περίοδο συλλογής ερευνητικού υλικού στα τοπικά σχολεία, εκ των οποίων τα 5 είχαν παιδιά σε διαφορετικές βαθμίδες της Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό, Δημοτικό και Γυμνάσιο, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Λύκειο). Όλες οι συνεντεύξεις των γονέων πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά, εκτός από μία, που έγινε δια ζώσης.

Συνολικά, ενώ το ποσοστό των συνεντεύξεων με μαθητές-ριες όλων των βαθμίδων ήθελα να είναι κοντά στο 100%, προκειμένου να έχουμε πλήρη αποτύπωση των αντιλήψεων, το 50% μοιάζει ικανοποιητικό, αν και οριακά. Δυστυχώς, δεν βρήκα σχετική αναφορά στη βιβλιογραφία, που να ορίζει το ικανό μέγεθος δείγματος σε πληθυσμό που δεν διακρίνεται από κάποιο κριτήριο[296]. Εν ολίγοις, κατά μία έννοια, η δειγματοληψία πρόκειται για *δειγματοληψία ευκολίας*, χωρίς, ωστόσο, αυτή να αποτελεί ερευνητική επιλογή, μα κίνηση ανάγκης, δεδομένου του σχεδιασμού της μελέτης περίπτωσης.

[296] Ο Ιωσηφίδης αναφέρει (2008: 65) πως μια καλή ένδειξη πως το δείγμα είναι επαρκές, είναι όταν επέλθει *θεωρητικός κορεσμός,* δηλαδή όταν ο/η ερευνητής-ρια παρατηρήσει ότι η προσθήκη μελών στο δείγμα δεν προσφέρει καινούργια δεδομένα στο ερευνητικό υλικό. Αυτό συνέβη στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, ωστόσο δεν είμαι πεπεισμένος ότι καλύπτει την περίπτωσή της, καθώς πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, και ένας από τους σκοπούς της έρευνας ήταν η κατά το δυνατόν πληρέστερη περιγραφή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων-ουσών για την πρακτική του Σχολικού Συμβουλίου.

7.4. Εμπιστευσιμότητα[297]

Οι Guba και Lincoln πρότειναν (1994: 112-114· 1989: 233-236· Guba, 1981· βλ. και Morse, 2018: 1379-1380) να χρησιμοποιούνται ειδικοί όροι ποιοτικής μεθοδολογίας για τις έννοιες της εγκυρότητας (validity) και αξιοπιστίας (reliability), που αναφέρονται στην ποσοτική μεθοδολογία έρευνας, η *εμπιστευσιμότητα* (trustworthiness) και η *αυθεντικότητα* (authenticity), αντίστοιχα[298].

Εμπιστευσιμότητα είναι το κατά πόσο μπορούν αναγνώστες-ριες μιας έρευνας να εμπιστευτούν τα συμπεράσματα των ερευνητών-ριών της. Για να το κάνουν αυτό, θα πρέπει να μπορούν να ελέγξουν την ερευνητική μέθοδο, τη διαδικασία και την τεκμηρίωση των συμπερασμάτων. Οι Guba και Lincoln παρουσιάζουν ως κριτήριο εμπιστευσιμότητας και την *μεταβιβασιμότητα* (transferability) (Guba & Lincoln, 1994: 114· 1989: 241-242· Guba, 1981: 79-81· βλ. Bryman, 2016: 384· Creswell, 2017: 259), την οποία, ακολουθώντας την παρουσίαση της Bazeley (2013: 410-411), εξετάζω εδώ ξεχωριστά, ως διακριτό ζήτημα ποιότητας ερευνών ποιοτικής μεθοδολογίας.

Ως προς την *εμπιστευσιμότητα* της έρευνας, η *πειστικότητα* (credibility) επιδιώχθηκε, με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης[299] (triangulation) αφενός των οπτικών

---

[297] Στη σχετική βιβλιογραφία εντόπισα διάφορους όρους που αποδίδουν στην ελληνική αυτές τις έννοιες, με διαφορές όχι μόνο στην μετάφραση, μα και στην αντιστοίχιση των όρων. Ο Creswell, επίσης, επιβεβαιώνει (2016: 259) την ποικιλία όρων, ταυτίζοντας, ωστόσο, «αυθεντικότητα» με την εμπιστευσιμότητα. Έτσι, ενδεικτικά, η Bazeley (2013: 405) αναφέρει μόνο credibility και trustworthiness, κι οι Ίσαρη και Πουρκός (2015: 125-126), αναφέρονται σε «αξιοπιστία-φερεγγυότητα» για να αποδώσουν το credibility, και σε «εμπιστευσιμότητα» για το trustworthiness, όρο που εντοπίζει και ο Creswell (ό.π.). Εδώ, βασίστηκα στην παρουσίαση του Bryman (2017: 418-422· 2016: 384-386), ως πιο ενδελεχή και αναλυτική, ο οποίος, ωστόσο, χρησιμοποιεί τους όρους trustworthiness (μτφρ. *φερεγγυότητα*) και authenticity (μτφρ. *αυθεντικότητα*), με την trustworthiness να περιλαμβάνει ως υποκατηγορία την credibility (μτφρ. *πειστικότητα*) (2017: 419· 2016: 384). Ωστόσο, αντί της ελληνικής μετάφρασης «φερεγγυότητα» (μετάφραση του Π. Σακελαρίου στην ελληνική έκδοση του συγγράμματος του Bryman, 2017), υιοθετώ τον όρο *εμπιστευσιμότητα* επειδή μου φάνηκε πιο ομαλή η μεταφορά της σε αναφορά με ζητήματα απρόσωπα, σε σχέση με την «φερεγγυότητα» που παραπέμπει σε ιδιότητα προσώπου.

[298] Οι όροι *αξιοπιστία* και *εγκυρότητα* είναι καθιερωμένοι και ευρέως αποδεκτοί όχι μόνο στην ποσοτική μεθοδολογία έρευνας, μα, σε κάποιο βαθμό, και στην ποιοτική. Όπως αναφέρει κι ο Bryman, ωστόσο (2016: 383), ακόμα και μελετητές-ριες που αποδέχονται την χρήση των όρων *αξιοπιστία* και *εγκυρότητα* στην ποιοτική μεθοδολογία, συμφωνούν πως χρειάζεται έστω τροποποίηση του περιεχομένου των όρων. Σε αυτό το σημείο υπάρχει επίσης πλούσια συζήτηση περί πιθανών τροποποιήσεων των όρων (βλ. Bryman, 2016: 383-384· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 124-126). Καθώς, ωστόσο, η τοποθέτηση των Guba και Lincoln ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (βλ. Guba, 1981) είναι σαφής, τεκμηριωμένη και έχει καταφέρει να αποτελεί πόλο τοποθέτησης επί του ζητήματος ως βάσιμη πρόταση ορολογίας στην ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, επέλεξα να υιοθετήσω την πρόταση των Guba και Lincoln, ακολουθώντας το σχετικό τμήμα της βιβλιογραφίας περί ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας. Στο ζήτημα του κριτηρίου της *αυθεντικότητας,* διαφοροποιούμαι, για τους λόγους που παρουσιάζω στο σχετικό σημείο, παρακάτω.

[299] *Τριγωνοποίηση* είναι η εξέταση των πτυχών ενός ερευνώμενου ζητήματος από τουλάχιστον δύο διακριτές οπτικές γωνίες ή με σύνθεση ερευνητικών μεθόδων (Flick, 2018: 779-783·788-789).

διαφορετικών ενδοσχολικών ομάδων και, αφετέρου, διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων.

Στην περίπτωση των εναλλακτικών οπτικών μέσω συνεντεύξεων, η τριγωνοποίηση επιδιώχθηκε μέσα από την προσπάθεια να εκφραστούν αυθεντικά οι οπτικές για τα ίδια ζητήματα, των τριών βασικών ομάδων της σχολικής κοινότητας, των μαθητών-ριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων και, έτσι, να ελεγχθούν οι ερμηνείες μου. Η πρόσληψη των οπτικών από διαφορετικές ομάδες, που κατέχουν διαφορετική θέση και ρόλο στις σχέσεις εξουσίας εντός και πέριξ της σχολικής λειτουργίας, έχει σημασία για την πληρέστερη αποτύπωση των εμπειριών και των στάσεων που αυτές γεννούν (Bazeley 2013: 405-406· Bryman, 2016: 386). Παρότι οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων κατευθύνονταν προς ειδικά χαρακτηριστικά των οπτικών κάθε κοινωνικής ομάδας του σχολείου, υπήρχαν ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στα ίδια ζητήματα και εκ των πραγμάτων επιδιώκουν πολυπρισματική απεικόνιση των ίδιων ζητημάτων[300].

Στην περίπτωση των διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, η τριγωνοποίηση επιδιώχθηκε μέσα από ορισμένες ερωτήσεις στον Οδηγό συνέντευξης, με τις οποίες επιδιώχθηκε να καλυφθούν πτυχές στις οποίες εστίαζαν άξονες της Παρατήρησης. Στόχος ήταν να διασφαλιστεί μεγαλύτερη πιθανότητα αποφυγής παρερμηνειών εκ μέρους μου, αυτοεπιβεβαίωσης θεωρητικών υποψιών που υποσυνείδητα πιθανόν να είχα. Η θεωρητική ανάλυση, ωστόσο, που με ενέπνευσε στο μεγαλύτερο βαθμό για τη διαμόρφωση αξόνων παρατήρησης, έκρινα πως δεν ήταν θεμιτό να εκτεθεί στους/στις συνεντευξιαζόμενους-ες, τόσο για πρακτικούς λόγους (λ.χ. χρόνου), όσο και για ουσιαστικούς, διασφάλισης της ανοιχτότητας και μη καθοδηγητικότητας των ερωτήσεων και προστασίας από αλλαγή συμπεριφοράς των συμμετεχόντων-ουσών της παρατήρησης. Έτσι, διαμόρφωσα ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην έκφραση στάσεων και εμπειριών από ζητήματα που άπτονταν των ερευνητικών ερωτημάτων. Αναλυτικότερα:

Από τον Οδηγό συνέντευξης με μαθητές-ριες Δημοτικού, προκειμένου να δω έστω ενδεικτικά αν βιώνουν συνειδητά ή υποσυνείδητα την λειτουργία του σχολικού χώρου, την οποία εγώ μπορεί να είχα ήδη κρίνει ως κανονικοποιητική και Πανοπτική,

[300] Έτσι, οι ερωτήσεις 3 ως και 7 και 10 και 11 του Οδηγού συνέντευξης μαθητών-ριών Δημοτικού αντιστοιχούν στις ερωτήσεις 4 ως και 6 και 18 των μαθητών-ριών Γυμνασίου, τις ερωτήσεις 1 και 2, 5 και 6, 11 ως 13, 15 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και 3 ως και 7 για τους γονείς.

ρωτούσα συγκεκριμένες ερωτήσεις για την οπτική του/της συμμετέχοντος-ουσας για πτυχές της σχολικής εμπειρίας που, μέσα από την παρατήρηση και/ή το θεωρητικό υπόβαθρο που με απασχολούσε, είχα διαμορφωμένες *ερμηνευτικές υποψίες* (βλ. Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 30·119-120)[301].

Σε αυτό το στοιχείο, ωστόσο, οφείλω να σημειώσω πως δεν έχω αποτύπωση της άποψης σχετικά με το Σχολικό Συμβούλιο των μαθητών-ριών που δεν παρείχαν συνέντευξη. Χωρίς να έχω ισχυρά τεκμήρια που να αναδύθηκαν κατά την συμμετοχική παρατήρηση για το ποια ενδέχετο να ήταν η στάση και άποψη για το Σχολικό Συμβούλιο των παιδιών που δεν συμμετείχαν σε συνεντεύξεις, η αντικειμενική πραγματικότητα είναι πως δεν έχω τεκμηριωμένη αποτύπωση της στάσης του συνόλου των παιδιών, η οποία θα μπορούσε να επιτευχθεί με μια παροχή σύντομου, βασικού ερωτηματολογίου αποτύπωσης στάσεων, ώστε να έχει καταγραφεί το φάσμα των συναισθημάτων και στάσεων του συνόλου των μαθητών-ριών απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο.

Επιπλέον στοιχείο επιδίωξης διασφάλισης εμπιστευσιμότητας της έρευνας είναι η παρατεταμένη παρουσία μου στο πεδίο προς συμμετοχική παρατήρηση της σχολικής καθημερινότητας σε βάθος χρόνου, προκειμένου να συλλεγεί όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο υλικό σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, που θα απαντά πειστικά σε αυτά. Η παρουσία μου ολοκληρώθηκε έχοντας φτάσει στο σημείο της αίσθησης κορεσμού (βλ. Ιωσηφίδης, 2008: 65) από την Παρατήρηση, καθώς έπειτα από περίπου τέσσερις εβδομάδες και των δύο περιόδων παρουσίας μου στο σχολείο παρατήρησα στο ερευνητικό ημερολόγιο πως οι καθημερινές σημειώσεις από το πεδίο επαναλαμβάνονταν, χωρίς να εντοπίζω καινούργια στοιχεία. Είναι το σημείο, όπου, μετά από λίγες ακόμα εβδομάδες, δρομολογούσα την έναρξη των ερευνητικών συνεντεύξεων.

Η παρουσία μου σε περιόδους δύο συναπτών σχολικών ετών πιστεύω πως εμπλούτισε τα ευρήματα, την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και την εμπιστευσιμότητα της έρευνας, αφού είχα την ευκαιρία να παρατηρήσω τη σχολική πραγματικότητα με περισσότερους εκπαιδευτικούς. Τη δεύτερη, δηλαδή, χρονιά οι περισσότεροι-ες εκπαιδευτικοί ήταν διαφορετικοί-ές, και έτσι κατάφερα να συζητήσω με

[301] Αυτές οι ερωτήσεις ήταν, στην περίπτωση του Δημοτικού, οι 1 ως και 3, 5 και 6, 12 και 13, 15 και 17. Αντίστοιχες ήταν οι ερωτήσεις 10 ως και 13/3, 4 και 6 από τον Οδηγό συνέντευξης με παιδιά Γυμνασίου που φοίτησαν/δεν φοίτησαν στο τοπικό Δημοτικό σχολείο αντιστοίχως, οι ερωτήσεις 1, 3 ως και 6, 8 και 9 από τον Οδηγό συνέντευξης με εκπαιδευτικούς, και από τον Οδηγό συνέντευξης με τους γονείς, οι ερωτήσεις 3 ως και 5.

περισσότερους-ες, οι οποίοι-ες μου εμπλούτισαν τον ορίζοντα ερμηνειών σχετικά με την πρακτική του Σχολικού Συμβουλίου και την επίδραση των υποκειμένων εξουσίας σε αυτήν. Το ότι, μάλιστα, η δεύτερη περίοδος παρουσίας μου ήταν στην αρχή της σχολικής χρονιάς (τέλη Σεπτεμβρίου-τέλη Δεκεμβρίου), μου έδωσε μια εξαιρετική ευκαιρία να παρακολουθήσω την ζύμωση της πρακτικής του Σχολικού Συμβουλίου με καινούργιες (και εναλλασσόμενες, εν μέρει) συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς.

Για τη διασφάλιση της *βασιμότητας* (dependability) και της *επιβεβαιωσιμότητας* (confirmability) της έρευνας (το ποιοτικό αντίστοιχο της ποσοτικής εγκυρότητας), σε κάθε στάδιο της προετοιμασίας και διεξαγωγής των ερευνητικών σταδίων και ανάλυσης των δεδομένων, γινόταν προετοιμασία των ερευνητικών βημάτων με την επιστημονική εποπτεία της έρευνας. Τηρήθηκε αρχείο της προετοιμασίας των ερευνητικών βημάτων, των εργαλείων και της ανάλυσης των δεδομένων, ώστε να είναι διαθέσιμα προς έλεγχο από την εποπτεία/εξέταση της έρευνας και λοιπούς-ές ειδικούς-ές του χώρου[302]. Πρόκειται για τις σημειώσεις πεδίου, τα ερευνητικά ημερολόγια, τη διαμόρφωση των Οδηγών συνέντευξης, τις μετεγγραφές, κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και τη διαμόρφωση, τεκμηρίωση και παρουσίαση της συλλογιστικής των ερμηνειών και συμπερασμάτων της έρευνας στα αντίστοιχα κεφάλαια (Bryman, 2016: 383-386· Creswell, 2016: 259-260).

7.5. Μεταβιβασιμότητα

Ως *μεταβιβασιμότητα* (transferability), ορίζεται το ποιοτικό αντίστοιχο της ποσοτικής *γενικευσιμότητας* (generalization)[303] και αναφέρεται στη δυνατότητα τα συμπεράσματα μιας έρευνας να αφορούν ομάδες διαφορετικών πεδίων, εφόσον προσαρμοστούν στις ειδικές συνθήκες τους. Στην παρούσα έρευνα γίνεται λόγος για μεταβιβασιμότητα από μεμονωμένη περίπτωση, η οποία επιχειρεί να αποδώσει μια πλήρη εικόνα του φαινομένου που παρατηρήθηκε, προκειμένου, ενταγμένη στο κοινωνικό συγκείμενό του, να παρουσιάσει μια όσο γίνεται πληρέστερη εικόνα του

[302] Εκτός από τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων, για τα οποία είχα διαβεβαιώσει τους/τις συμμετέχοντες-ουσες πως θα τα διαγράψω μόλις αξιοποιηθούν στην ανάλυση, σύμφωνα και με τις οδηγίες του ΙΕΠ, προς περαιτέρω διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

[303] Οι Guba και Lincoln την αναφέρουν ως κριτήριο της εμπιστευσιμότητας (Guba & Lincoln, 1994: 114· 1989: 241-242· Guba, 1981: 80-81· βλ. Bryman, 2016: 384· Creswell, 2017: 259). Η Bazeley την αναφέρει ως διακριτό ζήτημα, όπως και με πείθει περισσότερο (2013: 410-411).

κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο το φαινόμενο πραγματοποιήθηκε και με το οποίο αλληλεπίδρασε. Εφόσον αυτό επιτεύχθηκε, θα έχει καταστεί ευκολότερος ο σχεδιασμός μεταφοράς του μελετώμενου παραδείγματος αφενός σε παρόμοιες μεμονωμένες περιπτώσεις σχολείων, προσαρμοσμένων στις δικές τους ειδικές συνθήκες συγκειμένου[304] και σε δεύτερο βαθμό, σε άλλες περιπτώσεις θεσμών που αποτελούν επίσης *πειθαρχικούς μηχανισμούς*. Αυτό, επειδή η σχέση αντίστασης που μια άτυπη πρακτική ετεροτοπικής κυβερνολογικής όπως εκείνης του Σχολικού Συμβουλίου εντός ενός *πειθαρχικού συστήματος* όπως το εκπαιδευτικό, είναι παρόμοια σε κάθε *πειθαρχικό σύστημα* που τυχόν θα εφαρμοστεί, τηρουμένων όμως των αναλογιών του κοινωνικού συγκειμένου τους. Όπως ίσως ήδη φαίνεται, η μεταβιβασιμότητα των μεμονωμένων περιπτώσεων εξυπηρετείται εύκολα από τις μελέτες περίπτωσης (case studies). Μια στρατηγική επέκταση τέτοιων ερευνών σε όμοια και σε παρεμφερή πεδία μπορεί, αναφέρει κι η Bazeley (2013: 411), να ενσωματώσει τις διαφορές των συγκειμένων των επιμέρους περιπτώσεων, πεδίων και, στη συνέχεια, κλάδων, ώστε να συντεθεί σε βάθος χρόνου μια ανάλυση που θα ανταποκρίνεται και θα απευθύνεται σε ολοκληρωμένα πλαίσια του κοινωνικού πεδίου, επιτυγχάνοντας στην πράξη μια εφαρμοσμένη και συνεπή εκδοχή της αρχής της γενικευσιμότητας των ποσοτικών ερευνών στην ποιοτική μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Ασφαλώς, ωστόσο, κάτι τέτοιο είναι μακριά από τον ορίζοντα του πραγματικού/υπαρκτού πεδίου με το οποίο καταπιάστηκε η παρούσα έρευνα.

7.6. Αυθεντικότητα

Ως *αυθεντικότητα* μιας έρευνας ορίζουν οι Guba και Lincoln (1989: 245-250· βλ. και Bryman, 2016: 386) τον βαθμό κατά τον οποίο η έρευνα διεξάγεται με αντιπροσωπευτική και λειτουργική ένταξη των αξιών και των αποφάσεων όλων των συμμετεχόντων-ουσών στην έρευνα. Αυτή η εστίαση στην δράση και το αποτέλεσμα, όμως, παρότι προτάθηκε ως τεκμήριο ένταξης των οπτικών των συμμετεχόντων-ουσών στην παραγωγή γνώσης και ενδυνάμωσής τους στη σχέση εξουσίας των ερευνών, καταλήγει να αυτοπεριορίζεται, ταυτίζοντας την έρευνα με την επίπτωσή της στους/στις

[304] Για παράδειγμα, χαρακτηριστικό για τον σχολικό θεσμό είναι το ζήτημα του μεγέθους των σχολείων, της διαφοράς πλαισίου επαρχίας και πόλεων, βαθμίδων κ.ο.κ.

συμμετέχοντες-ουσες (Bryman, 2016: 386). Επιπλέον, αυτό το σκεπτικό ενώ συνάδει με είδη Κριτικής Έρευνας, η οποία εξ ορισμού αποσκοπεί στην αλλαγή της ερευνώμενης πραγματικότητας (Carspecken, 2008· Cohen κ.ά., 2008: 261· Collins & O'Brien: 86), δεν αντιστοιχεί στα υπόλοιπα είδη έρευνας.

Όντως, η παρούσα έρευνα δεν ανταποκρίνεται στο κριτήριο της αυθεντικότητας των Guba και Lincoln, αφού δεν επεδίωξε ούτε να συνδιαμορφώσει τα συμπεράσματά της με τους/τις συμμετέχοντες-ουσες, ούτε να μετασχηματίσει την πραγματικότητα του πεδίου. Ο βαθμός στον οποίο ικανοποιείται το κριτήριο της αυθεντικότητας περιορίζεται στην συμπερίληψη των οπτικών και αξιών των συμμετεχόντων-ουσών ως ερευνητικό υλικό πολυπρισματικότητας και φωνής (voice) των παραγόντων του πεδίου, για την οποία επιδιώχθηκε η συμπερίληψη όλων των φωνών, άνευ όρων (Lincoln e.a., 2018: 241-245).

Καθώς, για τους παραπάνω λόγους, το κριτήριο της *αυθεντικότητας*, κατά τον Bryman (2016: 386-388), έχει περιθωριοποιηθεί στον σχεδιασμό των περισσότερων ερευνών, πιστεύω πως κριτήρια όπως της *διαφάνειας*, που παρουσιάζεται παρακάτω, εμπεριέχει στοιχεία αναστοχαστικότητας (reflexivity) και εντιμότητας, που καλύπτει τη βάση του σκεπτικού που βρίσκεται κάτω από τη θέση των Guba και Lincoln για την αυθεντικότητα.

7.7. Διαφάνεια

Προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο εμπιστεύσιμη και μεταβιβάσιμη η έρευνα, πέραν από την ειλικρινή και διεξοδική παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας και εργαλείων και σταδίων διεξαγωγής της έρευνας, είναι απαραίτητος ο αναστοχασμός εκ μέρους του/της ερευνητή-ριας σε σχέση με τον δικό του/της ρόλο στη διεξαγωγή της έρευνας και τον επηρεασμό της από τις προσωπικές του/της αντιλήψεις, Λόγους, εμπειρίες, θεωρητική συγκρότηση, υποψίες και προσδοκίες.

Προσωπικά, λοιπόν, οφείλω να παρουσιάσω πως η προσωπική μου υποκειμενική συγκρότηση, ο Λόγος και η κυβερνολογική που υιοθετώ, καθώς και η συμφωνία μου με πτυχές του θεωρητικού υποβάθρου των ερευνητικών ερωτημάτων, με καθιστούν φιλικά διακείμενο προς παιδαγωγικά ρεύματα και εκπαιδευτικά εγχειρήματα όπως αυτό της μελετώμενης περίπτωσης. Από τη συγκεκριμένη θέση, κινδύνευα να παραμορφώσω την

ερμηνευτική διαδικασία και ακόμη και τη συλλογή του υλικού, να προβώ σε ωραιοποιήσεις της παρατηρούμενης πραγματικότητας και προβολή των υποσυνείδητων και των συνειδητών προσδοκιών μου. Μάλιστα, στην πρώτη περίοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, το ερευνητικό ημερολόγιο είχε ορισμένα στοιχεία «αρνητικής διατύπωσης», επισημαίνοντας όσα δεν γίνονταν σε σχέση με άξονες (και προσδοκίες μου) του θεωρητικού υποβάθρου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Χάρη στην εποπτεία της διατριβής, μου επισημάνθηκαν αυτές οι τάσεις μου και ο κίνδυνος παρέκκλισης, και προσπάθησα, από τότε, να εξισορροπήσω τους «οπτικούς φακούς» μου, προκειμένου να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αδιαμεσολάβητη και εντιμότερη πρόσληψη και παρουσίαση των δεδομένων. Ένα πρωινό της πρώτης περιόδου παρουσίας μου στο πεδίο, καθώς ένα παιδί μού εξιστορούσε οικειοθελώς συγκεκριμένες στιγμές δράσεών τους στο σχολείο τους, ένιωσα τη «νοητική ματιά» μου να «περνά» από την 'όχθη' της θεωρίας για την σχολική εμπειρία στο πεδίο, στην 'όχθη' του ίδιου του πεδίου, δηλαδή των συμμετεχόντων-ουσών και των εμπειριών τους από αυτό. Σε αυτήν την 'όχθη' προσπάθησα να παραμείνω μέχρι το τέλος του συνόλου της ερευνητικής μου παρουσίας στο σχολείο.

Ένα άλλο στοιχείο που εντόπισα σχετικά με τον τρόπο παρουσίας μου στο πεδίο σχετίζεται με την προσωπική ιδιοσυγκρασία μου. Για σημαντικό χρονικό διάστημα, ιδίως της πρώτης περιόδου παρουσίας μου στο σχολείο, ένιωθα μια αμηχανία απέναντι στους-ις συμμετέχοντες-ουσες η οποία λειτουργούσε αλυσιδωτά σε κάθε ομάδα συμμετεχόντων-ουσών. Κατά βάση, δηλαδή, επειδή λόγω της φύσης της έρευνας χρειαζόταν να διασφαλίσω την ανεπηρέαστη συμπεριφορά των συμμετεχόντων-ουσών, δεν μπορούσα να αναπτύξω αναλυτικά και με λεπτομέρειες το σκεπτικό της έρευνας. Οι απαντήσεις μου, όταν με ρωτούσαν εκπαιδευτικοί και παιδιά τι παρατηρώ, ήταν αναγκαστικά γενικόλογες, όπως «το πώς είναι η καθημερινή σας ζωή στο σχολείο και στο Σχολικό Συμβούλιο». Αυτό όμως δεν απαντά ξεκάθαρα την ερώτηση, και ένιωθα τουλάχιστον υποκειμενικά, υποσυνείδητα, μια ενοχική αμηχανία πως, παρότι φιλοξενούμενος, τους/τις φέρνω εκείνους-ες σε αμηχανία ή αναγκάζω (κυρίως τους/τις εκπαιδευτικούς) να εκτεθούν ή να δοκιμάσουν τα όρια της «ζώνης άνεσής» τους, με την παράκλησή μου να παρακολουθήσω διδασκαλίες τους. Ως αντιστάθμισμα, προσπαθούσα

να είμαι όσο γινόταν πιο αυθεντικός, ειλικρινής και διακριτικός στην παρουσία μου και στην αλληλεπίδραση μαζί τους.

Αυτή η συνθήκη ήταν, αναμενόμενα, πιο έντονη στην αρχή της πρώτης περιόδου και αφορούσε κυρίως την αλληλεπίδρασή μου με την ομάδα των εκπαιδευτικών και των γονέων. Τα παιδιά φάνηκαν να με αποδέχονται με απλότητα και περιέργεια. Σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς, είχε διατυπωθεί από μια ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου ένας προβληματισμός πριν την έλευσή μου, που απ' όσο αντιλήφθηκα, δεν αφορούσε τόσο το αντικείμενο της έρευνας, όσο η αξιοποίηση που αυτή θα έχει σε πολιτικό πλαίσιο. Κατά πόσο, δηλαδή, θα αξιοποιηθεί για ενίσχυση της κυρίαρχης νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι προβληματισμοί τελικά δεν θα κατέληγαν στο να μου αρνηθούν την πρόσβαση στο σχολείο (πράγμα που φάνηκε από το ότι ήδη πριν την μετάβασή μου στο πεδίο είχαν δώσει την έγκρισή τους, μα και μετά την μετάβασή μου επρόκειτο να συναντηθούμε για να με γνωρίσουν και να εκθέσουν τους προβληματισμούς τους), μα σε κάθε περίπτωση, υπήρξε η διάθεση να τεθεί στο τραπέζι της συζήτησης εκ μέρους τους. Παράλληλα, με αλλεπάλληλες περιπλοκές στη διαδικασία αδειοδότησης της έρευνας εκ μέρους του ΙΕΠ και του Υπουργείου Παιδείας, την ελλιπή σαφήνεια στη διατύπωση των οδηγιών περί της διαδικασίας (λ.χ. σε τι βαθμό απαιτούνταν η ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων για τη διεξαγωγή της έρευνας;), την παρερμηνεία εκ μέρους μου των οδηγιών και την αρχικά μη αποτελεσματική διασάφηση του βαθμού πρόσβασης που ζητούσα από τους/τις εκπαιδευτικούς στην καθημερινότητα του σχολείου και οι περιπλοκές της διοικητικής πορείας των διαδικασιών, οδηγούσε για μια περίοδο λίγων εβδομάδων πριν την έναρξη της έρευνας πεδίου σε αλλεπάλληλες αναβολές και, ορισμένες φορές, σε οπισθοδρομήσεις. Από τη στιγμή που ξεκίνησε η ερευνητική διαδικασία, τα πράγματα κύλησαν ομαλά, με μια σταδιακή απεμπλοκή των διαδικασιών. Η σχέση μου με τους/τις εκπαιδευτικούς ένιωσα να γίνεται σχέση συνεργασίας, συνεννόησης και συμφωνίας σε ευρύ πλαίσιο αντιλήψεων.

Τη δεύτερη περίοδο παρουσίας μου η είσοδός μου στο σχολείο έγινε πιο γρήγορα. Συμμετείχαν στην εκπαιδευτική ομάδα δύο κοινά της πρώτης περιόδου πρόσωπα, η νηπιαγωγός και μία εκπαιδευτικός του Δημοτικού, η οποία είχε και την πλέον μακρόχρονη παρουσία στο Δημοτικό, ως σταθερό πρόσωπο και εκείνη με την οποία είχε εξ αρχής χτίσει κατά βάση την επικοινωνία μου για την μετάβαση στο σχολικό

πεδίο. Η ενημέρωση των νέων εκπαιδευτικών, στην έναρξη της σχολικής περιόδου για την περίπτωσή μου, η οποία όμως πλέον είχε το εχέγγυο της ολοκληρωμένης παρουσίας επί σειρά μηνών κατά το προηγούμενο σχολικό έτος καθώς και την αποσαφηνισμένη και ολοκληρωμένη εικόνα περί της διαδικασίας αδειοδότησης, αποτέλεσε υπόβαθρο διευκόλυνσης της συμφωνίας εκ μέρους των καινούργιων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ευκολότερη επανέναρξη της έρευνας δεύτερης περιόδου με αποφόρτισε συναισθηματικά από τις προαναφερθείσες επιπλοκές και αναστολές της αρχής της πρώτης περιόδου.

Σε σχέση με τους/τις γονείς, οι ίδιες δυσχέρειες της προετοιμασίας της πρώτης περιόδου διαμόρφωσαν παρόμοιες συνθήκες αμηχανίας. Ενώ, δηλαδή, η τυπική διαδικασία παροχής συναίνεσης είχε ακολουθηθεί[305] και οι γονείς ήταν τυπικά ενήμεροι-ες μέσω δικής μου επιστολής και υποστηρικτικής επικύρωσης των λεγομένων μου από τους/τις εκπαιδευτικούς, ήταν στη πρόθεσή μου να ενημερώσω τους/τις γονείς αυτοπροσώπως σε συνάντηση.

Ωστόσο, μια τέτοια δια ζώσης συνάντηση ήταν θεμιτή σκέψη που κατέστη δυσεφάρμοστη, προϋπέθετε μάλλον δυσανάλογο κόπο για τους/τις γονείς, καθώς η πρόσκληση να με συναντήσουν στο σχολείο τους, μετακινούμενοι-ες από απομακρυσμένα χωριά, να λειτουργούσε μέχρι και, υποσυνείδητα, προκλητικά για την υποκειμενική ερμηνεία της αξιοπρέπειας που γονείς μπορεί να υιοθετούσαν.

Στην πράξη, βέβαια, εκ των υστέρων, συζητώντας σε φιλικό τόνο και ύφος με γονέα, και καθώς ανέφερα πως ήταν στις προθέσεις μου να είχαμε οργανώσει δια ζώσης συνάντηση γνωριμίας, μου επιβεβαίωσε πως θα ήταν καλό να είχε πραγματοποιηθεί η συνάντηση, καθώς υπήρχε η επιθυμία να αποκτήσουν προσωπική εικόνα από εμένα, συμπληρώνοντας, ωστόσο, πως στην πορεία και μέσα από επικοινωνία με εκπαιδευτικούς των σχολείων τους, καθησυχάστηκαν για την περίπτωσή μου. Σε κάθε περίπτωση, η ανησυχία που είχε προκληθεί σε κάποιες από τις ψυχοσυνθέσεις των γονέων με την αχρείαστη εκ των προτέρων αίτηση ενυπόγραφης συναίνεσης ίσως είχε ήδη επηρεάσει αθέμιτα τη στάση κάποιων από τα παιδιά[306].

---

[305] Πλεοναστικά, και λόγω παρερμηνείας των γραφομένων στις οδηγίες παροχής άδειας ερευνητικής εισόδου στο σχολείο, είχα ζητήσει πριν τη μετάβασή μου στο πεδίο ενυπόγραφη συναίνεση όλων των γονέων στην παρουσία μου. Αυτό τελικά δεν απαιτούνταν, μα ενδέχεται να αναστάτωσε δυσανάλογα, αχρείαστα και ατεκμηρίωτα ορισμένους-ες γονείς -να τους έκανε καχύποπτους-ες.

[306] Ενδεικτικά, δηλαδή, είμαι σε θέση να γνωρίζω πως τουλάχιστον μια μαθήτρια του Δημοτικού με εξωστρεφή ιδιοσυγκρασία, η οποία είχε εκδηλωθεί φιλικά προς εμένα, όταν ο πατέρας της αρνήθηκε τη

Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος μου στο σχολείο φαινόταν να μπερδεύει τα παιδιά, αν και δεν μου φάνηκε να παρακωλύει τη συμμετοχική παρατήρηση. Υπήρχαν, δηλαδή, παιδιά που δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα του ρόλου μου, καθώς με έβλεπαν ενήλικα, μα δεν ήμουν δάσκαλος. Τον πρώτο καιρό, με ρωτούσαν κάποια παιδιά αν «θα τους κάνω μάθημα», αν είμαι δάσκαλος. Απαντούσα πάντα πως δεν θα τους κάνω μάθημα, πως είμαι εκπαιδευτικός, μα δεν είμαι σε κάποιο σχολείο επί του παρόντος και πως είχα έρθει στο σχολείο τους για να μάθω από αυτούς-ές, να δω πώς είναι η ζωή στο σχολείο τους, που κάνουν Σχολικό Συμβούλιο. Πιστεύω πως με αυτήν τη διατύπωση διασφάλιζα επαρκώς την δεοντολογική ειλικρίνεια προς τους/τις συμμετέχοντες-ουσες μαθητές-ριες, την σε κάθε πλαίσιο συναναστροφής σεβασμού στο πρόσωπο των ανθρώπων, στην ανάγκη ειλικρινούς ενημέρωσης και ισότιμης επικοινωνίας άνευ όρων, χωρίς συγχρόνως να αποκαλύπτω τους άξονες παρατήρησης, πράγμα που πιθανώς θα επιδρούσε στην ειλικρίνεια της συμπεριφοράς τους. Τους είχε, βέβαια, εξηγηθεί εκ των προτέρων, από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ότι έχω «έρθει από την Αθήνα», ότι είμαι ερευνητής που θέλει να μάθει για το σχολείο τους, για το Σχολικό Συμβούλιο. Παρουσιάστηκα από τους/τις εκπαιδευτικούς ως «κος Γιώργος», όπως και παρέμεινα καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίας μου στο σχολείο, με τα παιδιά να με αποκαλούν έτσι και, ειδικά μετά την Γ΄ Δημοτικού[307] να μου απευθύνονται στον πληθυντικό. Παρόμοια ήταν κι η παρουσίασή μου στο Γυμνάσιο, αν και μου είπε εκπαιδευτικός με την οποία κατεξοχήν επικοινωνούσα και με την οποία συνεργαζόμουν και οργάνωσα εξ αρχής την μετάβασή μου στο πεδίο, πως πριν την ημέρα της πρώτης έλευσής μου στο Γυμνάσιο, με είχε παρουσιάσει ως ίσως δυσανάλογα σημαντική παρουσία «από την Αθήνα», το ερευνητικό μου έργο εκεί ως δυσανάλογης βαρύτητας, σε κάποιο βαθμό προκειμένου να βοηθήσει

συναίνεσή του για τη συνέντευξη, είχε νιώσει μπερδεμένη, καθώς είχε νομίσει πως με αυτόν τον τρόπο ο πατέρας της, της είχε απαγορέψει να μου μιλά, εν γένει. Μια δασκάλα μού μετέφερε πως το κορίτσι την είχε ρωτήσει, όταν με είδε στο σχολείο, ότι εκείνης ο πατέρας δεν είχε υπογράψει να μου μιλήσει. Η δασκάλα την καθησύχασε, λέγοντάς της πως οι υπογραφές δεν ήταν για γενικά, μα μόνο για τις συνεντεύξεις, που δεν θα δώσει αφού δεν υπέγραψε ο πατέρας. Με το κορίτσι μιλούσαμε όποτε ήθελε (εκτός συνέντευξης ασφαλώς) και η στάση της ήταν φιλική πάντα, μα το περιστατικό δείχνει πως το μπέρδεμα της αρχής είχε πλέον αφήσει αποτύπωμα στη σχέση μου με κάποια από τα παιδιά, ίσως παραπάνω από εκείνο το κορίτσι, το οποίο όμως δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω με τεκμήρια.

[307] Ένα από τα χαριτωμένα και ίσως ερμηνεύσιμα στοιχεία της αλληλεπίδρασής μου με τα παιδιά του Δημοτικού, το οποίο στο αντίστοιχο κεφάλαιο ερμηνεύεται ως τεκμήριο κανονικοποίησης επί της τοπικής κουλτούρας κοινωνικής συναναστροφής, είναι ότι τα μικρότερα παιδιά σε μεγάλο βαθμό μού μιλούσαν στον ενικό, φαινόμενο που σταδιακά περιοριζόταν ως και την Γ΄ Δημοτικού, για να εξαφανιστεί στην Ε΄ Δημοτικού. Σε τάξεις Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού συνέβαινε συχνά και το να μου απευθυνθεί παιδί στον ενικό και να αυτοδιορθωθεί αμέσως -χωρίς να έχω δείξει ότι το είχα παρατηρήσει.

τα παιδιά να ερμηνεύσουν τη γυμνασιακή εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου ως ιδιάζουσας σημασίας. Θεωρώ πως αυτά τα σημεία ενδέχεται να επέτειναν τον αυτοπεριορισμό των μαθητών, όπως με παιδιά που ενώ ήταν εμφανώς φιλικά, ανοιχτά στην καθημερινότητά τους, όταν, στο τέλος, ζητήθηκαν να συζητήσουμε σε πλαίσιο συνέντευξης, έδειξαν απροσδόκητη συστολή και αναποφασιστικότητα. Συζητώντας πάνω σε αυτό, με ρώτησαν τι σημαντικό μπορεί να έχουν να πουν, σαν με ανασφάλεια για την αξία της γνώμης τους. Η στάση μου επεδίωκα να είναι ενθαρρυντική και καθησυχαστική, διαβεβαιώνοντας ότι δεν ζητώ γνώσεις που ενδέχεται να έχουν μα προσωπικές απόψεις, ότι δεν πρόκειται περί αξιολόγησης, μα συζήτησης για να εκφράσουν ελεύθερα τις δικές τους σκέψεις και απόψεις, οι οποίες έχουν εξ ορισμού αξία και βαρύτητα. Κάποιες από αυτές τις περιπτώσεις παιδιών δεν έδωσαν συνέντευξη, χωρίς να είμαι σε θέση να γνωρίζω αν επρόκειτο για δική τους απόσυρση ή άρνηση των γονέων τους.

Τέλος, αναφέρεται για λόγους διαφάνειας και εδώ, όπως σημειώθηκε και στην Εισαγωγή, ότι η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και *τεχνολογιών* (Γ.Γ.Ε.Τ.) του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, στο πλαίσιο της «1ης Προκήρυξης Υποτροφιών ΕΛΙΔΕΚ για Υποψήφιους-ες Διδάκτορες-ισσες», με ημερομηνία ανακοίνωσης 31.10.2016 και αρ. πρωτ.: 182390/Ι2 (βλ. Προκήρυξη εδώ). Δεν προκύπτει αντικειμενική σύγκρουση συμφερόντων από την αποδοχή της χρηματοδότησης, δηλώνω πως δεν αισθάνθηκα κανέναν υποκειμενικό επηρεασμό ως προς την εμπιστευσιμότητα της έρευνας και την αμεροληψία των συμπερασμάτων, ενώ μοναδική υποχρέωση των υποτρόφων είναι η αναγραφή «σε κάθε είδους δράση διάχυσης και δημοσιότητας που αφορά στο χρηματοδοτούμενο έργο αναφορά στη χρηματοδότηση (acknowledgments) από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και *τεχνολογίας* (Γ.Γ.Ε.Τ.) και το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) με το κατάλληλο λεκτικό και με τη χρήση των σχετικών λογοτύπων» (βλ. εδώ).

7.8. Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμοί της έρευνας τους οποίους ήμουν σε θέση να αντιληφθώ είναι οι εξής: Οι τοποθετήσεις των μαθητών-ριών που συλλέχθηκαν ήταν μιας μερίδας από αυτούς-ές, οι οποίοι-ες κάλυπταν περίπου το 50% από το σύνολο των μαθητών-ριών. Ενώ σχεδόν όλοι-ες εξέφρασαν θετική στάση προς τα Συμβούλια, ενδέχεται, θεωρητικά, να δέχθηκαν να δώσουν συνέντευξη μόνο παιδιά που είχαν θετική στάση και, επιπλέον, θεωρητικά, όλα τα υπόλοιπα παιδιά που δεν έδωσαν συνέντευξη, να είχαν αρνητική στάση. Δεν έχω ένδειξη περί αυτού -απεναντίας, οι όποιες ενδείξεις (εμπειρία συμμετοχικής παρατήρησης, τοποθετήσεις μαθητών-ριών για τις στάσεις συμμαθητών-ριών τους και εκπαιδευτικών αντιστοίχως- συνηγορούν στο ότι δεν ίσχυε κάτι τέτοιο. Σε κάθε περίπτωση, αυτό το σημείο θα μπορούσα να το είχα καλύψει με ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο προς όλους-ες τους/τις μαθητές-ριες, επιπλέον των συνεντεύξεων. Κάτι τέτοιο, όμως, καθώς δεν το είχα συμπεριλάβει εξ αρχής αίτηση αδειοδότησης από το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας, δεν μπορούσα να το εφαρμόσω, για δεοντολογικούς λόγους.

Επιπλέον, η ίδια η φύση μιας μελέτης περίπτωσης είναι εξ ορισμού περιορισμένη. Δεν προεκτείνεται σε γενίκευση, ούτε υποκρίνεται ότι το κάνει. Αποσκοπεί στην επιτόπια διερεύνηση μιας πραγματικότητας, επιχειρώντας να αναδείξει την εμπειρία της δίνοντας φωνή στους-ις συμμετέχοντες-ουσες σε αυτήν. Ωστόσο, αν η παρούσα έρευνα είχε λάβει χαρακτήρα εθνογραφίας, θα είχε πληρέστερη αποτύπωση του εξωσχολικού περιβάλλοντος και ζωής, διερευνώντας καλύτερα ολόκληρη την πραγματικότητα των παιδιών και την όποια παρουσία της έννοιας των Συμβουλίων σε αυτήν. Ένας από τους λόγους, ωστόσο, για τους οποίους δεν επέλεξα την εθνογραφία, ήταν το ότι αυτό θα σήμαινε πως θα διέμενα στο κεντρικό χωριό της περίπτωσης, πράγμα που φοβόμουν πως μπορεί να περιέπλεκε τη σχέση μου με τους/τις μαθητές-ριες εντός του σχολείου. Κάτι τέτοιο, θα περιόριζε την αυθεντικότητα της ενδοσχολικής τους δράσης κατά τη συμμετοχική παρατήρηση. Αυτό, επειδή πλέον δεν θα ήμουν ένας ενδοσχολικός παρατηρητής, μα ένας ενήλικας που σχετίζεται εξωσχολικά με τους/τις γονείς τους. Αυτό ενδέχεται να ερμηνευόταν, υποσυνείδητα, ως «γραμμή επικοινωνίας» με τους/τις γονείς τους, τους/τις οποίους-ες ενδέχεται να ένιωθαν ως *ιεραρχικούς-ες επιτηρητές-ριες*, προβάλλοντας, έτσι, πάνω μου την ιδιότητα του *επιτηρητή*. Το ότι στις συνεντεύξεις με αρκετούς-ές μαθητές-ριες φάνηκαν όντως να αντιλαμβάνονται την παρουσία των γονέων

τους ως *ιεραρχικών επιτηρητών-ριών*, ισχυρίζομαι πως τεκμηρίωσε εμπειρικά την επιφυλακτικότητά μου.

Ένα στοιχείο, τέλος, που λείπει από την έρευνα, είναι οι άμεσες απόψεις παραγόντων εξουσίας όπως της τοπικής δημοτικής αρχής και της τοπικής εκπαιδευτικής διεύθυνσης. Στην περίπτωση των τοπικών αρχών, αποφάσισα να μην εμπλακώ, αφενός επειδή κατά την παρουσία μου εκεί σχημάτισα την εντύπωση πως η εμπλοκή τους ήταν ελάχιστη, σπανιότατη και περιοριζόταν σε ζητήματα διαχείρισης των χρημάτων για τη σχολική μονάδα. Τηρουμένων των αναλογιών, το ίδιο συνέβαινε με την τοπική εκπαιδευτική αρχή. Έτσι, θεώρησα πως δεν θα έπαιρνα ουσιαστικές απαντήσεις, καθώς δεν θα είχαν επίγνωση του ζητήματος, και πως η κλήση μου τόσο προς τις πολιτειακές αρχές όσο και τις εκπαιδευτικές αρχές ενδέχεται να αναστάτωνε τις ισορροπίες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και να περιόριζα την αυθεντικότητα του πεδίου.

8. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης του συλλεχθέντος υλικού. Διακρίνω τα αποτελέσματα σε δύο ενότητες αυτές των συστεγαζόμενων Δημοτικού/Νηπιαγωγείου και Γυμνασίου/Λυκείου. Τα αποτελέσματα κάθε ενός από τις δύο σχολικές μονάδες, τα παρουσιάζω κατά αντιστοιχία με τις μεθόδους έρευνας: Αποτελέσματα *παρατήρησης* και συνεντεύξεων.

Τα αποτελέσματα της *παρατήρησης* Δημοτικού/Νηπιαγωγείου, τα διακρίνω σε δύο υποενότητες, του χρόνου που εμπίπτει στον προγραμματισμό του από το εκπαιδευτικό *σύστημα* (βλ. κεφ. 2), και στην υποενότητα του χρόνου των Σχολικών Συμβουλίων και Συμβουλίων Τάξης. Η παρουσίαση των Συμβουλίων επικεντρώνει στα Σχολικά Συμβούλια, επειδή εκείνα είναι που προσέλκυσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον μου, ως τα πλέον σταθερά στο ιστορικό της σχολικής μονάδας, με ευρύτερη επίπτωση στα μέλη της. Τα Συμβούλια Τάξης, παρότι γενικά μάλλον κρίσιμης σημασίας, προέκυψαν αργότερα, σε πιο ευέλικτη και περιορισμένη μορφή (η διαφορά των δύο εννοιών θα παρουσιαστεί στη σχετική υποενότητα, παρακάτω).

Τα αποτελέσματα από τη διεξαγωγή της έρευνας στο Γυμνάσιο/Λύκειο θα παρουσιαστούν επίσης σε δύο υποενότητες, *παρατήρησης* και συνεντεύξεων, μα, σε αυτήν την περίπτωση, το σημείο της *παρατήρησης* δεν προέκυψε από Θεματική Ανάλυση διεξοδικών σημειώσεων πεδίου (αφού δεν διεξήχθη συστηματική *συμμετοχική παρατήρηση*). Προέκυψε από τη γνωριμία μου με τον χωροχρόνο (μερική τήρηση σημειώσεων και φωτογράφιση των χώρων) και τα υποκείμενα εξουσίας που σχετίστηκαν άμεσα ή έμμεσα με την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου στο Γυμνάσιο και, στην περίπτωση αποφοίτων του Δημοτικού, στο τοπικό Δημοτικό. Η έρευνα του Γυμνασίου βασίστηκε στις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές-ριες Γυμνασίου και Λυκείου. Αποδίδω την εμπειρία μου ορισμένων ημερών στον χώρο Γυμνασίου/Λυκείου κατά τη διάρκεια και των δύο περιόδων της έρευνας σε ένα περιγραφικό κείμενο δομημένο στις κατηγορίες της παρουσίασης του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου.

8.1. Εμπειρίες και ιδέες από τα Συμβούλια στο Δημοτικό/Νηπιαγωγείο

8.1.1. Εμπειρίες και ιδέες από την παρατήρηση στο Δημοτικό/Νηπιαγωγείο

Τα αποτελέσματα της *παρατήρησης* οργανώνονται σε τρεις Θεματικές: Τις *εξουσίες εκτός Συμβουλίων*, τις *εξουσίες εντός Συμβουλίων* και τα *προβλήματα λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου*, ως εξής:

Α. Πώς κινούνταν οι εξουσίες στον χωροχρόνο του εκπαιδευτικού συστήματος;

Α1. Πώς 'υπήρχε' το εκπαιδευτικό σύστημα στο μελετώμενο σχολείο;

Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται ζητήματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο το *κυρίαρχο* εκπαιδευτικό *σύστημα* (βλ. εδώ, κεφ. 2 και 3) λειτουργεί εντός της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και πώς λειτουργούν μέσα στο *συστημικό* τους ρόλο οι εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές-ριες. Αυτός ο τρόπος του *κυρίαρχου* εκπαιδευτικού *συστήματος* αποτυπώθηκε στην εφαρμογή της κανονικοποιητικής *τεχνολογίας* και της *εξουσίας/γνώσης* (βλ. κεφ. 1 και 2) στο σχολείο. Οι τεχνικές κανονικοποίησης που εντόπισα στη θεσμική λειτουργία ήταν όντως (βλ. κεφ. 2) *πειθαρχικής* μορφής εξουσίας, οπότε και περιορίστηκα σε αυτήν την υποκατηγορία.

Η παρουσίαση θα γίνει, εξετάζοντας συγχρόνως την κίνηση της εξουσίας εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών εντός αυτών των τεχνικών. Η εξουσία των σχολικών υποκειμένων αναλύεται μέσα από τις έννοιες της *κυριαρχικής* πρακτικής και της *άμβλυνσης* που μπορεί να προκαλέσει, της ενδυνάμωσης και της συρρίκνωσης που μπορεί να προϋποθέτει και των αντιστάσεων[308]. Αναλυτικότερα:

Α1.1. Πώς 'υπήρχε' η πειθαρχική τεχνολογία στο σχολείο έξω από τα Συμβούλια;

Α1.1α. Η τεχνική της κατανομής

Από τις επιμέρους πρακτικές της *κατανομής*, η ***περίφραξη*** (βλ. κεφ. 1) εξυπηρετείται από την υλική οριοθέτηση του χώρου, με το τοιχάκι και τα κάγκελα που περιβάλλουν το σχολείο. Η πύλη, κατά την πρώτη περίοδο της έρευνας έμενε διαρκώς ανοιχτή, ενώ κατά τη δεύτερη περίοδο, οι *εκπαιδευτικοί* όρισαν πως θα μένει κλειστή. Αυτό είχε αποφασιστεί προκειμένου να εμποδιστεί η είσοδος αυτοκινήτων γονέων κ.ά.

[308] Βλ. για όλες τις έννοιες εδώ, κεφ. 1 και 3.

στον χώρο της αυλής και να διασφαλιστεί περισσότερο η ασφάλεια των παιδιών. Εξαίρεση δινόταν στην περίπτωση του σχολικού λεωφορείου.

Ενώ ζητήματα κανονικοποιητικής *τεχνολογίας* δεν ανέκυπταν συχνά από τους/τις *μαθητές-ριες* ως σημείο διαλόγου ή αντίστασης, το ζήτημα της *περίφραξης* ήταν από αυτά που είχαν απασχολήσει τη σχολική καθημερινότητα. Αυτό, κυρίως επειδή συνδεόταν με την μπάλα τους, που έβγαινε συχνά εκτός σχολικού χώρου. Οι μαθητές-ριες είχαν συμφωνήσει με τους/τις εκπαιδευτικούς πριν την έναρξη της ερευνητικής συλλογής δεδομένων, πως όποτε τυχόν έβγαινε η μπάλα, θα ενημέρωναν κάποιον-α από εκείνους, ώστε να βγει μόνο ένα παιδί, συνοδεία εκπαιδευτικού, για να την πάρουν πίσω.

Είναι χαρακτηριστικό το περιστατικό, όταν έπαιζαν ποδόσφαιρο παιδιά της Γ΄-Δ΄ Δημοτικού, σε στιγμή που οι άλλες τάξεις απασχολούνταν σε άλλο πρόγραμμα. Από τους ενήλικες του σχολείου, στην αυλή βρισκόμουν μόνο εγώ, στον αντίποδα του σημείου όπου βρίσκονταν τα παιδιά και από το οποίο είχε βγει η μπάλα. Μάλιστα, αυτή ήταν σε κοντινό σημείο, ορατό από τη θέση τους. Τα παιδιά, όμως, φώναξαν προς εμένα, από απόσταση που ίσα που ακουγόταν η φωνή τους, προκειμένου να τους δώσω άδεια να βγουν. Γνώριζαν πως δεν είμαι δάσκαλος, μα φαίνεται, μάλλον, πως προκειμένου να λυθεί γρήγορα το πρόβλημά τους, το «προσπέρασαν» αυτό και «όρισαν» πως κάθε ενήλικας είναι εξίσου υπεύθυνος-η να παράσχει άτυπη άδεια εξόδου. Τους είπα πως θα πήγαινα να ρωτήσω εκ μέρους τους κάποιον-α δάσκαλο-α. Ρώτησα έναν που βρισκόταν στο γραφείο διδασκόντων, και μου έδωσε οδηγία να μην βγουν μόνοι τους, μα να συνοδεύσω ένα παιδί έξω. Όταν έφτασα στα παιδιά και τους μετέφερα την ανακοίνωση του εκπαιδευτικού, άκουσα, παράλληλα, μαθητή Γ΄ Δημοτικού να απαντά σε συμμαθητή του: «Όχι, έπρεπε να ρωτήσουμε».

Το ότι οι μαθητές-ριες σέβονταν τη συμφωνία, παρά τις εντάσεις που δημιουργούνταν τόσο από την επιθυμία τους ο καθένας-μια, όσο και μεταξύ τους, νομίζω πως δείχνει ότι υπήρχαν επίπεδα επιτυχίας στην συμμετοχική κανονικοποίηση που επεδίωκε το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του.

Η *περίφραξη* εφαρμοζόταν και στην περίπτωση των σχολικών χώρων. Οι εκπαιδευτικοί είχαν (όπως το *σύστημα* ορίζει) τα κλειδιά των σχολικών χώρων, τους οποίους ξεκλείδωναν με την άφιξή τους το πρωί. Μοναδική εξαίρεση, που ενδυνάμωνε τους/τις μαθητές-ριες, ήταν η άτυπη διαπίστευση του κλειδιού μιας άδειας,

θερμαινόμενης αίθουσας σε έναν μαθητή που συνήθως ερχόταν πριν την έλευση των εκπαιδευτικών, ώστε να προστατεύονται από το κρύο για όσο διάστημα τους περίμεναν.

Το ίδιο ίσχυε και για τις αίθουσες διδασκαλίας. Τα μαθήματα γίνονταν στις αίθουσες, με εξαιρέσεις περιπτώσεων κατά τις οποίες οργανώνονταν είτε εκπαιδευτικές έξοδοι από την αίθουσα σε σημεία του σχολικού χώρου (λ.χ., απομίμηση ανασκαφών στην πίσω αυλή από το Νηπιαγωγείο ή στοιχειώδης προσομοίωση εκκόλαψης αβγών θαλάσσιας χελώνας στο αμμώδες σκάμμα του σχολείου), είτε εκπαιδευτικές έξοδοι σε κοντινά σημεία του περιβάλλοντος πεδίου και θεσμικά προβλεπόμενες εκδρομές σε γειτονικές πόλεις.

Μαθητές-ριες δεν δικαιούνταν να κυκλοφορούν εκτός τάξεων τις ώρες των διδασκαλιών. Αυτό, είχε εγχαραχθεί και σε συνειδήσεις μαθητών-ριών, όπως στην περίπτωση μαθήτριας της Στ΄ Δημοτικού, που όταν είχε δει παιδιά μικρών τάξεων εκτός μαθήματος (η ίδια είχε βγει με άδεια δασκάλου), τα είχε ρωτήσει ευγενικά, και λίγο «μητρικά», γιατί είναι έξω και όχι στην τάξη τους.

Κατά την δεύτερη περίοδο παρουσίας μου, οι *εκπαιδευτικοί* είχαν ήδη προτείνει στο Σχολικό Συμβούλιο και είχε υπερψηφιστεί το να μην επιτρέπεται η παραμονή παιδιών στους εσωτερικούς χώρους. Όπως εξηγούσαν, αφορμή αυτού ήταν ορισμένα περιστατικά απωλειών (πιθανότατα κλοπών) που είχαν συμβεί κατά την περίοδο πριν την επανέναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, μα επίσης αιτία ήταν το ζήτημα ελλιπούς δυνατότητας επιτήρησης των παιδιών από την εκάστοτε εφημερεύουσα εκπαιδευτικό σε ολόκληρο τον σχολικό χώρο. Για τον ίδιο λόγο είχε απαγορευτεί κι η κίνηση στην πίσω αυλή του σχολείου, καθώς και στην άδεια αίθουσα στην οποία παιδιά περίμεναν την έλευση των εκπαιδευτικών κατά την πρώτη περίοδο της έρευνας.

Η πρώτη εμφάνιση της πρακτικής του ***διατετραγωνισμού*** (κεφ. 1 & 2) στη σχολική ημέρα είναι η *συστημικά* καθοριζόμενη χωροχρονική στιγμή της *προσευχής*. Τα παιδιά ταξινομούνταν μόνα τους σε διακριτές ομάδες, με κριτήριο την τάξη τους, και μάλιστα με κλιμακωτή διαβάθμιση ανά ηλικία, από το Νηπιαγωγείο μέχρι την Ε΄-Στ΄. Οι ομάδες ήταν οργανωμένες σε παράταξη γραμμών. Το Νηπιαγωγείο επίσης κατέφτανε στο σημείο της *προσευχής* σε σειρά, ακολουθώντας ένα παιδί, που οριζόταν κάθε πρωί από τη νηπιαγωγό ως το παιδί που θα οδηγούσε τους/τις συμμαθητές-ριές του/της. Η νηπιαγωγός έκανε παιγνιωδώς αναγνωρίσιμο αυτό το παιδί, δίνοντάς του να φοράει ένα

συγκεκριμένο ιδιότυπο καπέλο (νομίζω το είχαν ονομάσει «τρελοκάπελο») το οποίο και είχε έτσι λάβει άτυπο «θεσμικό» χαρακτήρα για την καθημερινότητα του Νηπιαγωγείου. Τα παιδιά έρχονταν χωρίς περαιτέρω καθοδήγηση της νηπιαγωγού, οργανωμένα και Πειθαρχημένα στην πορεία του «τρελοκάπελου». Παρατάσσονταν ομοίως, δίπλα στην Α΄-Β΄ Δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί στέκονταν εκτός παράταξης μαθητών-ριών, αντικρίζοντάς τους/τις, περιμετρικά και σε ελεύθερη κίνηση στον χώρο. Συντόνιζαν τη διαδικασία, ορίζαν την έναρξη και τη λήξη της, έλεγχαν την συμπεριφορά των παιδιών κατά την διαδικασία και Έλεγχαν τον τρόπο αποχώρησης από αυτήν.

Στη συνέχεια, στον χωροχρόνο της Διδασκαλίας, τα παιδιά ορίζονταν από τους/τις *εκπαιδευτικούς* να έχουν μια συγκεκριμένη θέση σε θρανίο στην τάξη τους. Ο βαθμός ελέγχου του εναπόκειτο στον-ην εκάστοτε εκπαιδευτικό και στις συγκεκριμένες περιπτώσεις ήταν μάλλον ελαστικός. Από τη στιγμή που βρισκόσουν σε μια θέση κατά τη διάρκεια ου μαθήματος, ήταν συνήθως αρκετό για να αποφύγεις τον έλεγχο. Οι μαθητές-ριες κατά βάση πειθαρχούσαν και σε αυτήν την πρακτική.

Χαρακτηριστικό ήταν το περιστατικό παιδιού της Ε΄ Δημοτικού, ζητούσε άδεια κατά τη διάρκεια μαθήματος από τον δάσκαλο, προκειμένου να κάτσει σε άλλη θέση. Ο δάσκαλος δεν του αποκρινόταν, απασχολημένος με κάτι άλλο. Ο μαθητής δεν περίμενε άλλο, πήγε σε άλλη θέση χωρίς να περιμένει την απάντηση τους εκπαιδευτικού, και όταν εκείνος έδειξε να το πρόσεξε, έδειξε έγκριση προς το τετελεσμένο. Σημασία για τον εκπαιδευτικό φάνηκε να έχει περισσότερο το να είναι καθισμένος ο μαθητής σε μια θέση και να εργάζεται, παρά το να ελέγξει την μονιμότητα της θέσης.

Εκεί που δινόταν έμφαση ήταν η αποφυγή ανεξέλεγκτης περιφοράς στον χώρο και, ευρύτερα, η διακοπή της μη παραγωγικής επικοινωνίας των μαθητών. Εκεί, μάλιστα, η κυριαρχία των *εκπαιδευτικών* κατά τη διδασκαλία αναδεικνυόταν με μεγαλύτερη σαφήνεια.

Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός που έδειχνε ανοχή στη μαθητική αντίσταση και παιγνιώδη, συχνά, στάση προς τους/τις μαθητές-ριες, κατάφυγε ορισμένες φορές και σε καταστολή της φασαρίας με ηχητική βία (π.χ., δυνατό χτύπημα του χεριού σε θρανίο, που έδειξε να τρομάζει τα παιδιά) και, άλλη φορά, σε απειλή αλλαγής θέσης μαθητών.

Η απειλή αναγκαστικής αλλαγής θέσης μαθητών-ριών που επικοινωνούσαν μη παραγωγικά μεταξύ τους εν ώρα μαθήματος ήταν συνηθισμένη πρακτική καθ' όλη την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

Άλλη δασκάλα, που εφάρμοζε πιο στενά όρια παρέκκλισης συμπεριφοράς μαθητών-ριών εντός του μαθήματος, είχε αποκόψει μαθητή από τους συμμαθητές-ριές του εντός των μαθημάτων για ορισμένο χρονικό διάστημα, τοποθετώντας τον στη θέση της δασκαλικής έδρας, προκειμένου να μην διαταράσσει την παραγωγική επικοινωνία του μαθήματος.

Άλλη δασκάλα, ωστόσο, από τις μάλλον ελαστικότερες του σχολείου σε θέματα καθορισμού, επέλεγε διαλογική προσέγγιση *πειθάρχησης* των παιδιών, ακόμα και σε περιπτώσεις μαθητών-ριών που παραβίαζαν εμφανώς τον *κανόνα* της μη περιφοράς στον χώρο. Μια πρακτική που είχε εφαρμόσει ήταν η επιδίωξη συμβιβαστικής συμφωνίας με μαθητή που περιφερόταν, να τον αφήσει να περιφερθεί για περιορισμένο χρονικό διάστημα (λίγων λεπτών), όμως εκείνος θα πρέπει μετά να επιστρέψει στη θέση του. Βέβαια, η περίπτωση του μαθητή εκείνου ήταν ειδική, μεταξύ άλλων επειδή κατά βάση είχε διάθεση συνεργασίας. Σε δυσκολότερη και γενικότερη περίπτωση, η ίδια δασκάλα είχε προχωρήσει σε ειδικό διάλογο με το σύνολο της τάξης της για να αποφασίσουν συμμετοχικά πώς θα πρέπει να διαχειρίζονται, ως τάξη, περιπτώσεις μαθητών-ριών που συνειδητά δεν συμμορφώνονται και διαταράσσουν την παραγωγική λειτουργία της τάξης τους. Θα γίνει αναφορά σε αυτό στο σημείο της τεχνικής της *τιμωρίας*.

Ήταν εμφανές πως ο τρόπος επιδίωξης της κανονικοποίησης των μαθητών-ριών ποικίλε αναλόγως του προφίλ κάθε εκπαιδευτικού και των επιλογών του/της.

Η πρακτική του **Καθορισμού Λειτουργικών Θέσεων** (κεφ. 1) εντός της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε μόνο με την διακριτή τοποθέτηση των επιμέρους τάξεων στις διπλές τάξεις (π.χ., τη διακριτή θέση των παιδιών της Γ΄ Δημοτικού από εκείνα της Δ΄ στην τάξη της Γ΄-Δ΄), προκειμένου να διευκολυνθεί η διακριτή διδασκαλία όταν ο/η δάσκαλος-α χρειαζόταν να εστιάσει στην διδασκαλία της ύλης της μεγαλύτερης τάξης.

Όλα τα θρανία ήταν κυκλικά, στοχευμένα για ομαδοσυνεργατική μάθηση, με καρέκλες ανάλογου των ηλικιών ύψους. Το κυκλικό σχήμα των θρανίων εξυπηρετούσε την παραγωγική δραστηριότητα μόνο στην περίπτωση ομαδικών εργασιών επί της επεξεργαζόμενης *εξουσίας/γνώσης*, πράγμα που μόνο κατ' εξαίρεση επιλέχθηκε από

εκπαιδευτικούς κατά τις στιγμές *παρατήρησης* στην έρευνα, σε αντικείμενα περιφερειακά του Προγράμματος Σπουδών ή και επετειακά (βλ. υποενότητα 8.1.1/Α1.2). Συχνά, τάξεις με εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης είχαν ένα αποκομμένο «τυπικό» παραλληλόγραμμο θρανίο για να κάθεται μαθητής-ρια με τον/την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Η διάταξη αποσκοπούσε στον πληρέστερο *έλεγχο* της δραστηριότητας στον χρόνο (πρβλ. 8.1.1/Α1.1β), των συγκεκριμένων μαθητών-ριών.

Όλες οι αίθουσες είχαν κι έναν καναπέ απομακρυσμένο του «διδακτικού χώρου» (έδρα, πίνακας, θρανία), που διαμόρφωναν μια «γωνιά» λιγότερο ελεγχόμενης δράσης. Είναι χαρακτηριστικό πως συχνά, όταν εκπαιδευτικοί ήθελαν να αμβλύνουν την ένταση του *πειθαρχικού* χωροχρόνου, μετέφεραν το κέντρο της πράξης στην περιοχή των καναπέδων. Είναι επίσης χαρακτηριστικό πως συχνά μαθητές-ριες εκδήλωναν προτίμηση για εκείνη την περιοχή της αίθουσας, αντί των θρανίων.

Βαθμίδες στην κατανομή στον χώρο (βλ. κεφ. 1) κατά τον εκτός Σχολικού Συμβουλίου χρόνο παρατηρήθηκαν στη διάταξη των τάξεων κατά την *προσευχή*, στην διάκριση των ευέλικτων θέσεων των εκπαιδευτικών στον χώρο, πάλι κατά την *προσευχή* και στην κυριαρχία των εκπαιδευτικών στο χώρο του Γραφείου Διδασκόντων-ουσών.

Στη διάταξη των τάξεων κατά την *προσευχή*, ωστόσο, δεν αποτύπωνε ιεραρχία, μα γραμμική παράταξη με κριτήριο την ηλικία. Ενίοτε ορισμένοι-ες *μαθητές-ριες* εκμεταλλεύονταν αυτήν τη γραμμική αποτύπωση για καταπιεστική ιεράρχησή τους έναντι των ηλικιακά μικρότερων. Συνέβη, δηλαδή, ορισμένες φορές, από παιδιά που, κατά την μετάβαση στις αίθουσες μετά την *προσευχή* προσπαθούσαν να περάσουν πριν από την μεγαλύτερη τάξη, να καταστέλλονται από την εκάστοτε μεγαλύτερη, με αυστηρό ύφος (π.χ., «ε! Εμείς πρώτα!»).

Σε σχέση με τη μετάβαση των παιδιών προς και από τη συνέλευση του Σχολικού Συμβουλίου, δινόταν ειδική προτεραιότητα στα μικρότερα παιδιά, η οποία όμως επίσης δεν ήταν καταπιεστικής ιεράρχησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, που το είχαν ορίσει, μα εξυπηρετούσε την διασφάλιση της σωματικής ασφάλειας τους.

Το γραφείο των διδασκόντων είχε υποδομής «κέντρου επιχειρήσεων» του σχολείου. Είχε τηλέφωνο, σύνδεση στο Διαδίκτυο, σταθερό υπολογιστή, εκτυπωτή, δύο τραπέζια, καρέκλες, καναπέ, ένα παράθυρο που μπορούσε να *επιτηρεί* την πίσω αυλή, ράφια με αρχειακό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό υλικό (π.χ. εξειδικευμένα συγγράμματα

για επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, ανάλυσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας κ.ά.). Στον χώρο και στα συρτάρια του κεντρικού γραφείου βρίσκεται υλικό γραφικής ύλης, μικρές συσκευές κ.ά. αντικείμενα λειτουργίας της σχολικής λειτουργίας. Ενώ δεν υπήρχε συστηματικός και διαρκής αποκλεισμός των μαθητών (αντιθέτως, η πόρτα ήταν σχεδόν μονίμως ανοιχτή και παιδιά διαρκώς μπαινόβγαιναν κατά βούληση), συνέβαινε, όποτε οι εκπαιδευτικοί ήθελαν, να κλείνουν την πόρτα ή και να ορίζουν μονολογικά την αποχώρηση των μαθητών από το δωμάτιο.

Παράδειγμα 1: Σε στιγμή που καθόταν δάσκαλος στο γραφείο των διδασκόντων-ουσών και η πόρτα ήταν κλειστή, μπαίνει μαθήτρια μέσα, χωρίς να χτυπήσει την πόρτα. Ο δάσκαλος, σε ήπιο τόνο, της λέει να ξαναβγεί, να κλείσει την πόρτα και να χτυπήσει περιμένοντας πριν μπει. Το παιδί το κάνει, ο δάσκαλος λέει «Περάστε!», το παιδί μπαίνει και ο δάσκαλος της λέει: «Ήταν δύσκολο;». Αξίζει ίσως να σημειωθεί πως εκείνη την ημέρα είχε φουντώσει μια σύγκρουση δασκάλων και μαθητών-ριών, και ερμήνευσα πως η αλλαγή στάσης ενδέχεται να ήταν στο πλαίσιο της υπενθύμισης *κυριαρχίας* εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Παράδειγμα 2: Στο Γραφείο Διδασκόντων-ουσών, ένας δάσκαλος μιλάει στο τηλέφωνο, στο δωμάτιο είναι και μαθητής που μιλάει με άλλους, δυνατά, και ο δάσκαλος του λέει, με τόνο επιτακτικό και υψωμένης έντασης: «[όνομα μαθητή]! Έξω!». Ο μαθητής συμμορφώνεται και βγαίνει άνευ όρων και αντίστασης.

Ο ίδιος εκπαιδευτικός, όμως, σε συνέντευξή του, μου αφηγήθηκε παρόμοιο περιστατικό, κατά το οποίο πάλι μιλούσε στο τηλέφωνο, για υπηρεσιακό λόγο και μάλιστα για θέματα προσωπικών δεδομένων μαθητή του σχολείου, και στο δωμάτιο ήταν δύο μαθήτριες. Έκρινε πως έπρεπε να φύγουν ώστε, πέρα από το να μπορέσει να συνεννοηθεί με την υπηρεσία, να προστατέψει και τα προσωπικά δεδομένα του μαθητή. Τους λέει με παρόμοιο έντονο τρόπο: «Κορίτσια! Έξω!». Τα κορίτσια εκείνα, όμως, του ανταπάντησαν: «Δεν μπορείτε, κύριε, να το κάνετε αυτό! Το Συμβούλιο αποφασίζει, όχι εσείς!».

Η αντίσταση αυτή των μαθητριών είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίον φαίνεται να αντιλήφθηκαν την *κυριαρχική* πρακτική του εκπαιδευτικού όχι μόνο στην ομιλία του, μα και στην *ιεράρχηση των θέσεων στον χώρο* (βλ. κεφ. 1 & 2), δηλαδή του Γραφείου των Διδασκόντων-ουσών έναντι των υπολοίπων χώρων. Το συγκεκριμένο δεν

θα δήλωνε ιεράρχηση του χώρου αν κι οι μαθητές-ριες είχαν αντίστοιχο χώρο απ' όπου θα μπορούσαν να διώξουν τους εκπαιδευτικούς ή και να αυτοπεριχαρακωθούν. Πιστεύω πως μια τέτοια αναζήτηση δικής τους *περίφραξης* χώρου, εν είδει μαθητικής Ετεροτοπίας (βλ. κεφ. 1) αποτελούσε το παιχνίδι παιδιών στο λεγόμενο από τις/τους ίδιες-ους «καράβι», για το οποίο θα γίνει λόγος στην ενότητα 8.1.1/Α3.2.

Κατά ειρωνικό τρόπο, η μοναδική στιγμή κατά την οποία εμφανιζόταν ρητά η ιεραρχική διαβάθμιση στο σχολείο ήταν εντός του -δημοκρατικής κυβερνολογικής- Σχολικού Συμβουλίου, μέσα από τον περιορισμό των μικρότερων παιδιών από συμμετοχή στην Συντονιστική Επιτροπή και την χωρική διάταξη των μελών στον χώρο που δείχνει να ιεραρχούν τη Συντονιστική Επιτροπή (βλ. ενότητα 8.1.1/Β1).

Α1.1β. Η τεχνική του ελέγχου της δραστηριότητας

Οι μαθητές-ριες που έρχονταν πριν το λεωφορείο κινούνταν ελεύθερα στον χώρο, έπαιζαν στην αυλή, ενώ ορισμένοι-ες έρχονταν επίσης στον χώρο της κουζίνας και ορισμένες φορές επεδίωκαν συζήτηση με τους ενήλικες, χωρίς ειδική θεματολογία, συχνά μοιράζονταν εμπειρίες της προσωπικής τους καθημερινότητας, μικροπεριστατικά ή περιφερειακά σχόλια.

Η έναρξη εφαρμογής της τεχνικής του **ελέγχου της δραστηριότητας στον χρόνο** σηματοδοτούσε την έναρξη του σχολικού προγράμματος κάθε σχολική ημέρα. Αυτό επιτελούνταν από τους εκπαιδευτικούς, όταν ένας/μια από αυτούς-ές ή κάποιος-α μαθητής-ριας εντεταλμένος-η από εκπαιδευτικό χτυπούσε ένα κινητό καμπανάκι του σχολείου τους, δίνοντας το συμβολικό σημάδι για έναρξη της χωροχρονικής *προσευχής*.

Στη Διδασκαλία, ο **έλεγχος της δραστηριότητας** ερχόταν μέσα από τον ετεροκαθορισμό της ύλης ο οποίος αποτυπώνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών και στο εκπαιδευτικό υλικό. Οι *εκπαιδευτικοί* ακολουθούσαν την ύλη του κράτους, και καθόριζαν το κομμάτι της ύλης που θα απασχολούσε την τάξη κατά τη διδασκαλία κάθε ημέρας, ενώ επέλεγαν την διδακτική μεθοδολογία που καθόριζε τη δραστηριότητα των μαθητών στην αίθουσα. Παράλληλα, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου καθόριζε το περιεχόμενο της δραστηριότητας των παιδιών σε κάθε τμήμα ενδοσχολικού χρόνου.

Πρακτικές αντίστασης των *εκπαιδευτικών* ήταν περιορισμένες και ήπιες, και σχετίζονταν περισσότερο με ευελιξία στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί παρενέβαιναν στον *συστημικό έλεγχο της δραστηριότητας* στον

χρόνο, παραβιάζοντας το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και δίνοντας έμφαση σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά και η Γλώσσα, αντί μαθημάτων μειωμένων ωρών. Αυτό, προκειμένου να ενισχύσουν γνώσεις και δεξιότητες που έκριναν ως περισσότερο απαραίτητες για την σχολική και κοινωνική πορεία των παιδιών και στις οποίες ενίοτε εντόπιζαν ελλείψεις.

Επίσης, έδειχναν ευελιξία στον **έλεγχο του χρόνου της δραστηριότητας** (βλ. κεφ. 1 & 2). Ενώ, δηλαδή, η διάρκεια των μαθημάτων και Διαλειμμάτων ήταν καθορισμένη, στην πρώτη περίοδο της έρευνας, κάθε εκπαιδευτικός προσάρμοζε τη διάρκεια των διδακτικών ωρών στην ανάγκη ολοκλήρωσης των διδασκαλιών. Ο έλεγχος της δραστηριότητας στον χρόνο, βέβαια, διαπερνά την χωροχρονική περίφραξη του σχολείου και φτάνει να επιδρά στον ελεύθερο, εξωσχολικό χρόνο. Αυτό, μέσα από την ανάθεση «ασκήσεων για το σπίτι» και μελέτης των μαθημάτων.

Στον υπόλοιπο χρόνο του σχολικού ωραρίου, την έναρξη και λήξη των Διαλειμμάτων την σηματοδοτούσαν οι εκπαιδευτικοί, ή μαθητές-ριες εντεταλμένοι-ες από εκπαιδευτικούς, χτυπώντας το χειροκίνητο κουδουνάκι του σχολείου. Η ημέρα ολοκληρωνόταν με την σήμανση του κουδουνιού, οπότε και τα παιδιά, συχνά με έκδηλη ανυπομονησία ή και πανηγυρισμούς έτρεχαν στην αυλή για να πάνε στα σπίτια τους, μόνα τους ή με οχήματα για τα χωριά τους.

Μαθητικές αντιστάσεις στον έλεγχο της δραστηριότητας στον χρόνο υπήρχαν, και άλλες ήταν *τυφλές* και *ήπιες*, ενώ άλλες ήταν *φανερές* και *αψήφησης* (βλ. κεφ. 1). Οι πρώτες περιορίζονταν περισσότερο σε παράπονα και την ήπια διαμαρτυρία, χωρίς όμως να επιχειρείται σύγκρουση και αντιπρόταση δραστηριότητας. Οι δεύτερες αφορούσαν κυρίως κινήσεις παιδιών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού μιας από τις περιόδους. Υπήρχαν, δηλαδή στιγμές περιορισμένου ελέγχου εντός της διδασκαλίας, στις οποίες η εκπαιδευτικός θα επιχειρούσε να ασχοληθούν με δραστηριότητες ευέλικτης κατανομής στον χώρο (π.χ., να κάτσουν σε ένα χαλάκι και να τους διαβάσει μια ιστορία η να ασχοληθούν με εκπαιδευτικό παιχνίδι), που εύκολα παρεκτρέπονταν από τα παιδιά σε άσχετη δραστηριότητα, ακόμα και με ανερμάτιστη περιφορά στην αίθουσα. Αυτό δεν συνέβαινε στα πλαίσια μιας *στρατηγικής* σύγκρουσης (βλ. κεφ. 1), μα έμοιαζε περισσότερο με «γλίστρημα».

Από τα μεγαλύτερα παιδιά, ωστόσο, μόνο σε μια περίπτωση συνέβη να συγκρουστούν συνειδητά μαθητές-ριες (της Ε΄-Στ΄) με εκπαιδευτικό που τους έλεγε να

διακόψουν το παιχνίδι τους και να μπουν στην αίθουσα για μάθημα, μα αυτό θα παρουσιαστεί πληρέστερα στην υποενότητα των μαθητικών αντιστάσεων (βλ. Α1.γ), παρακάτω.

Μικροαντιστάσεις παιγνιώδεις παρατηρούσα από μαθητές-ριες που επεδίωκαν πειρακτική διάσπαση της παραγωγικής, *κυρίαρχη*ς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, όταν αυτές έδειχναν να μην κοπάζουν, η καταστολή εκ μέρους εκπαιδευτικών ήταν πιθανή.

Παράδειγμα 1: Μαθητής σηκώνεται από τη θέση του για να πετάξει κάτι και, επιστρέφοντας, αποσπά τον μαρκαδόρο του πίνακα και τον κρύβει. Αργότερα, όταν ο διδάσκων ήθελε να γράψει κάτι, κατάλαβε τι είχε συμβεί και ποιος το είχε κάνει. Η στάση των παιδιών ήταν πειρακτική. Ο διδάσκων είπε αρκετές φορές σε ήπιο τόνο με σοβαρό ύφος να του επιστρέψει τον μαρκαδόρο. Ο μαθητής έλεγε πως είναι αθώος, κι οι συμμαθητές-ριές του έδειχναν να απολαμβάνουν σιωπηρά. Ο δάσκαλος έκανε να συνεχίσει το μάθημα χωρίς να απαντήσει, μα μετά από λίγο επέστρεψε και με το ίδιο ύφος επαναλήφθηκε η στιχομυθία και στο τέλος είπε πως άμα δεν του επέστρεφε τον μαρκαδόρο, θα Τιμωρούσε ολόκληρη την τάξη. Σχεδόν αμέσως, άλλος μαθητής φώναξε στον εν λόγω συμμαθητή του «Άντε! Δώσ' το!» με τόνο που έδειχνε πως δεν το συζητούσε να Τιμωρηθεί για αυτό. Ο μαθητής, σιωπηρά, επέστρεψε τον μαρκαδόρο. Με τη λήξη του μαθήματος, ο δάσκαλος με ύφος αστειευόμενο πείραζε τον μαθητή που τόλμησε να νομίσει πως θα του έπαιρνε τον μαρκαδόρο, επιδιώκοντας αλλαγή του αφηγήματος της πράξης του από κατασταλτική σε παιγνιώδη. Ήταν μια πρακτική που έμοιαζε να συνηθίζει, για να απαλύνει στην ψυχοσύνθεση του εκάστοτε παιδιού την πίκρα της καταστολής.

Παράδειγμα 2: Σε ώρα διαλείμματος, μαθητές-ριες μιας τάξης κλείνουν και εμποδίζουν το άνοιγμα της πόρτα της αίθουσάς τους, φωνάζοντας, παιγνιωδώς, «Κατάληψη!». Την πρώτη φορά, ο εκπαιδευτικός την παραβιάζει και ανοίγει την πόρτα λέγοντάς τους, επίσης παιγνιωδώς: «Χωρίς εμένα, ρε παιδιά;!». Τη δεύτερη φορά στην ίδια ημέρα, ο ίδιος δάσκαλος ξαναπαραβιάζει την εμποδισμένη πόρτα και φωνάζει με ύφος σοβαρό: «Η πόρτα θα μείνει ανοιχτή!». Η πράξη των παιδιών έμοιαζε να είναι παιγνιώδους παρεμπόδισης της διδακτικής συνέχειας μετά το Διάλειμμα. Αν και παιγνιώδης ή κατασταλτική ήταν και η αντίδραση του εκπαιδευτικού, πιστεύω πως

αποσκοπούσε στην διασφάλιση της *επιτηρητικής* δυνατότητας για την ασφάλεια των παιδιών, όπως και ο νόμος του κράτους τούς ορίζει.

Ο ***έλεγχος* της ηθικής συμπεριφοράς** (βλ. κεφ. 2) δινόταν μέσα από μια διάχυτη και μη καταγεγραμμένη κωδικοποίηση νόρμας συμπεριφοράς, η οποία διαπνεόταν περισσότερο από το πνεύμα του αυτονόητου σε ήδη κανονικοποιημένες συνειδήσεις, παρά από ανοιχτά κριτική διαμόρφωση. Την πιο ρητή έκφανσή τους αποτέλεσε η ψήφιση των κανόνων του Συμβουλίου, στα πρώτα Συμβούλια κάθε χρονιάς. Αυτά αποτελούσαν τους κανόνες συμπεριφοράς εντός του Συμβουλίου, μα εκπαιδευτικοί και των δύο περιόδων της έρευνας επιχειρούσαν να ενσταλάξουν στα παιδιά στο ότι οι Κανόνες του Συμβουλίου αφορούν το σύνολο της σχολικής ζωής, αν όχι και της εξωσχολικής. Οι Κανόνες αυτοί περιστρέφονταν γύρω από την έννοια του σεβασμού του Άλλου. Το σημείο αυτό, μάλιστα αποτελούσε συχνά αφορμή τριβής μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών.

Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός άσκησε έντονη κριτική στους-ις μαθητές-ριές του εν ώρα διδασκαλίας για το ότι, ενώ στο Σχολικό Συμβούλιο σηκώνουν υπομονετικά το χέρι να μιλήσουν, στην τάξη 'πετάγονται' χωρίς να σηκώσουν χέρι: «Το ψήφισες στο Συμβούλιο;! Γιατί εδώ δεν το εφαρμόζεις;!» έλεγε (περίπου) δάσκαλος σε μαθητή.

Παρόμοια παρέμβαση είχε κάνει και εκπαιδευτικός της δεύτερης περιόδου κατά τη διάρκεια συνέλευσης Σχολικού Συμβουλίου. Είχε ασκήσει έντονη κριτική στα παιδιά για το ότι δεν τηρούσαν τους κανόνες συμπεριφοράς του Συμβουλίου παίζοντας ποδόσφαιρο, με αποτέλεσμα οι διενέξεις μεταξύ τους να είναι συστηματικές και επαναλαμβανόμενες.

Α1.1γ. Η τεχνική της ιεραρχικής επιτήρησης

Η ***ιεραρχική επιτήρηση*** (βλ. κεφ. 1 & 2) εφαρμοζόταν διάχυτα σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, ακόμα κι όταν αυτό γινόταν με ελάχιστο σχεδιασμό. Συγκεκριμένα, ενώ στη δεύτερη περίοδο της έρευνας οι *εκπαιδευτικοί* είχαν επιλέξει να εστιάσουν μεθοδικά στην *επιτήρηση* των παιδιών κατά τον αδόμητο[309] ενδοσχολικό χρόνο τους, οργανώνοντας μεταξύ τους την νομοθετικά καθορισμένη αρμοδιότητα *επιτήρησης* («εφημερίας», βλ. κεφ. 2), οι εκπαιδευτικοί της πρώτης περιόδου είχαν εστιάσει στην εκ

[309] «Ελεύθερο».

των πραγμάτων εφημερία, καθώς ο σχολικός χώρος ήταν επίπεδος και ανοιχτός, και από τη στιγμή που κι οι ίδιοι-ες στην αυλή, εκ των πραγμάτων, Επιτηρούσαν τα τεκταινόμενα. Όντως, αυτό φάνηκε και με τις συστηματικές παρεμβάσεις τους για συμμόρφωση της συμπεριφοράς και παιχνιδιών των παιδιών κατά τη διάρκεια των Διαλειμμάτων. Ασφαλώς, ωστόσο, η μη συστηματική *επιτήρηση* με σκόπιμη κίνηση *επιτήρησης* σε όλο τον χώρο, δημιουργούσε κάποια σημεία πιο κρυφά από τα άλλα, κανένα, ωστόσο, διαρκώς προστατευμένο από το *βλέμμα*.

Οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης περιόδου προέβησαν, επίσης, σε αποκλεισμό των παιδιών από χώρους για τους οποίους προκειμένου να αποκτήσει οπτική πρόσβαση η εκάστοτε εφημερεύουσα εκπαιδευτικός, θα έπρεπε να χάσει για (σύντομο) χρονικό διάστημα την οπτική επαφή με τον κυρίως σχολικό χώρο της αυλής.

Παράλληλα, η *αρχιτεκτονική* των μεγάλων παραθύρων στο ύψος ενηλίκων, που έβλεπαν στην μπροστινή και την πίσω αυλή, παρείχαν δυνατότητες *ιεραρχικής επιτήρησης*, αν και δεν είδα να αξιοποιούνται συστηματικά.

Η *ιεραρχική επιτήρηση*, ασφαλώς, συνεχιζόταν κατά την ώρα διδασκαλίας, με τους/τις εκπαιδευτικούς να έχουν ελευθερία κίνησης στον χώρο και πλεονέκτημα ύψους, Ακόμα κι όταν, καλλιεργώντας αίσθηση συλλογικότητας στις τάξεις τους, κάθονταν δίπλα σε μαθητές-ριες, το αποτέλεσμα ασχέτως των προθέσεων τους, ήταν να μεγιστοποιούν, παράλληλα, την *επιτηρητική* εξουσία τους.

Από την άλλη, ο σχολικός χώρος ήταν ανοιχτός στην παρατήρηση οποιουδήποτε περνούσε από το μονοπάτι, που περιέβαλλε το σχολείο το οποίο ανέβαινε σε υψηλότερο του σχολικού επιπέδου σημείο. Αυτό είχε τη δυναμική να λειτουργεί ως μια δυνατότητα *ιεραρχικής επιτήρησης* (βλ. κεφ. 1 & 2) εκ μέρους των κατοίκων της τοπικής κοινότητας επί μαθητών-ριών και των εκπαιδευτικών τους, αν και επίσης δεν συνέβαινε.

Α1.1δ. Η τεχνική της εξέτασης

Η ***εξέταση*** (βλ. κεφ. 1 & 2) επίσης εφαρμοζόταν σχεδόν ανεμπόδιστα στη σχολική καθημερινότητα. Πέρα από την *εξέταση* της κανονικοποίησης στην *εξουσία/γνώση*, εφαρμοζόταν εκτεταμένα *εξέταση* και για την Ηθική της συμπεριφοράς.

Η *εξέταση στην εξουσία/γνώση* αφορούσε αφενός τη διδακτική διαδικασία, δηλαδή της δημόσιας ή ατομικής διόρθωσης ασκήσεων που μαθητές-ριες είχαν να κάνουν για το σπίτι, ή που έκαναν επιτόπου, στην αίθουσα. Αφετέρου, αφορούσε την

αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών-ριών σε *θεσμικά* προσδιορισμένες ατομικές Βαθμολογίες Προόδου, στις οποίες αποτυπωνόταν η εκτίμηση του/της Εξεταστή-ριας *εκπαιδευτικού* για τον βαθμό κανονικοποίησης κάθε μαθητή-ριας ατομικά. Οι βαθμολογίες ελέγχονταν από τους *γονείς*, οι οποίοι-ες έρχονταν και σε δια ζώσης συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να καταστούν αποδέκτες-ριες διεξοδικότερης αξιολόγησης του συνόλου της υποκειμενικότητας του παιδιού μέσα από το *βλέμμα* της σχολικής Εκπαίδευσης και των λειτουργών της. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο/η *εκπαιδευτικός* ενισχύει συγχρόνως και την εξουσία του στη σχέση του με το παιδί, καθώς η εξουσία του/της δεν περιορίζεται στους τοίχους του σχολικού χωροχρόνου, μα διαχέεται στο σύνολο της ζωής του παιδιού μέσα από την πρόσβαση που έχει ο/η δάσκαλος-α στο πλέον *κυρίαρχο* υποκείμενο της ζωής του παιδιού, αυτό των γονέων.

Παράδειγμα: Στην ώρα της διδασκαλίας, δάσκαλος *εξετάζει* μαθητή αν έκανε τις ασκήσεις του, εκείνος δεν τις είχε κάνει, και λέει ο δάσκαλος ότι αν συνεχίσει έτσι, όταν έρθει ο πατέρας του να ρωτήσει τον δάσκαλο τι κάνει ο γιός του, θα του απαντήσει απορριπτικά.

Παρατηρήθηκαν και *μαθητικές αντιστάσεις* στην *εξέταση* της *εξουσίας/γνώσης*, με αντιγραφή κατά τη διάρκεια εξέτασης.

Παράδειγμα: Κατά τη διάρκεια εξέτασης ορθογραφίας, μαθητής αντέγραφε από ανοιχτό βιβλίο, που το κρατούσε κρυφά ανοιχτό. Η εκπαιδευτικός του έκανε παρατηρήσεις να το κλείνει. Συμμορφωνόταν, μα όταν το άνοιγε ξανά, συμμαθητής τού είπε δυνατά: «Σε βλέπω». Η εκπαιδευτικός τον διαβεβαίωσε πως «δεν είναι στραβή», τον βλέπει κι εκείνη, μα να μην ασχολείται εκείνος, πως είναι δική της δουλειά. Ανάγκασε ξανά τον μαθητή να το κλείσει. Όταν, μάλιστα, χρειάστηκε να βγει η εκπαιδευτικός, ρώτησε ποιος-α μαθητής-ρια ήταν 'βοηθός' εκείνη την εβδομάδα. Ανέθεσε σε εκείνη την μαθήτρια να επιτηρεί την κατάσταση. Μόλις έφυγε η δασκάλα, η 'βοηθός' είπε στον μαθητή, κι εκείνη: «Σε βλέπω!».

Η *εξέταση* της *εξουσίας/γνώσης*, λοιπόν, φαίνεται να ήταν ένα σημείο στο οποίο εύκολα επιτυγχανόταν η κανονικοποίηση, πράγμα που φαινόταν από την ευκολία με την οποία οι μαθητές-ριες στράφηκαν εναντίον του συμμαθητή τους. Βέβαια, χρειάζεται να σημειωθεί, επίσης, πως υπήρχαν γενικότερες προστριβές μαθητών-ριών με τον συμμαθητή τους.

Η *εξέταση* της συμπεριφοράς, όμως, αποτυπωνόταν μέσα στην ατομική πρακτική αρκετών από τους/τις εκπαιδευτικούς, μέσα από την καθιέρωση μεθόδων *επιβράβευσης*. Η *εξέταση* γινόταν από την εκπαιδευτικό και αποτυπωνόταν σε πίνακα ή σχεδιάγραμμα, αναρτημένο σε τοίχο των τάξεων, με εξατομικευμένη αποτύπωση του βαθμού κανονικοποίησης κάθε μαθητή, ποσοτικοποιημένη στην εκάστοτε μονάδα αξιολόγησης.

Στην περίπτωση μιας τάξης, με πρωτοβουλία της *εκπαιδευτικού* πραγματοποιούσαν την *εξέταση* μέσα από συλλογική αξιολόγηση των μελών μεταξύ τους και στη βάση της αυτοαξιολόγησης κάθε μέλους ξεχωριστά, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών της τάξης (δασκάλα και εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης). Αυτή η εκπαιδευτικός, λοιπόν, ενδυνάμωνε τους/τις μαθητές-ριές της *συρρικνούμενη* (βλ. κεφ. 4.2) και θέτοντας τον εαυτό της υπό την εξουσία των μαθητών-ριών της και των Κανόνων της Τάξης, που είχαν υπερψηφιστεί δημοκρατικά. Η πρακτική αυτή συνδεόταν με πρακτική *επιβράβευσης*, για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

Παρατηρήθηκαν περιστατικά *μαθητικής αντίστασης* και στην *εξέταση* της συμπεριφοράς.

Για παράδειγμα, αναφέρθηκε, δηλαδή, σε δασκάλα πως η ίδια είχε δει παλιότερα μαθητές να αλλάζουν την καταχώριση των μονάδων *επιβράβευσης* στον πίνακα αποτύπωσης των μονάδων αξιολόγησης.

Α1.1ε. Η τεχνική της *τιμωρίας/επιβράβευσης*

Η *τιμωρία/επιβράβευση* ήταν μια τεχνική που απασχόλησε σημαντικά το σχολείο, καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, κι αυτό επειδή τουλάχιστον η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έδειχνε να προσπαθεί να αποφύγει την *τιμωρητική* τεχνική. Μια προσπάθεια ήταν να δοθεί έμφαση στην *επιβράβευση* της κανονικοποιημένης συμπεριφοράς. Αυτό επικέντρωσε στην πρακτική των «Μπράβο» κυρίως εντός του Σχολικού Συμβουλίου (βλ. 8.1.1/Β1) και σε άλλες *επιβραβευτικές* πρακτικές εντός των τάξεων (βλ. 8.1.1/Α2).

Ενώ αυτό το πνεύμα και στις δύο περιόδους ήταν κοινό, στη δεύτερη περίοδο έγινε περισσότερη συζήτηση σε επίπεδο τάξεων, από τις εκπαιδευτικούς.

Παράδειγμα 1: Σε μια τάξη, η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε στα παιδιά πως για παραβάσεις Κανόνων συμπεριφοράς (π.χ., επανειλημμένη μη παραγωγική ομιλία μες στην τάξη), οι *τιμωρημένοι-ες* θα κάθονται για ορισμένο χρονικό διάστημα του

Διαλείμματος σε ένα συγκεκριμένο σημείο της αυλής. Όταν, αργότερα, σε συζήτησή της με τα παιδιά εντός της τάξης η εκπαιδευτικός εξέφρασε το ότι σκέφτεται μήπως ατόνησε η επίδραση της εν λόγω *τιμωρητικής* πρακτικής, ενημέρωσε τα παιδιά πως σκέφτεται μήπως μελλοντικά αρχίσει να επιβάλλει κάποια πρακτική, μεγαλύτερης επίπτωσης στον ψυχισμό των παιδιών. Το χαρακτηριστικό της σχέσης εξουσίας εκείνη τη στιγμή ήταν ότι κάποια παιδιά πρότειναν δημοσίως στη δασκάλα τι *τιμωρία* μπορούσε να επιβάλει («να κάθονται στο Διάλειμμα να γράφουν ασκήσεις»), με, κατά τα φαινόμενα, αυθεντικά Πειθαρχημένη συνείδηση όχι μόνο στην κυβερνολογική του σχολικού θεσμού, μα και στην αναγκαιότητα της *πειθαρχικής* τεχνικής της *τιμωρία*ς.

Παράδειγμα 2: Σε άλλη τάξη, η εκπαιδευτικός προτίμησε να συζητήσει με τους μαθητές-ριές της εντός Συμβουλίου Τάξης το ποιες θα είναι οι *τιμωρητικές* πρακτικές που θα επιβάλλει όποτε παραβαίνουν Κανόνες. Έπειτα από συζήτηση, τα παιδιά πρότειναν και η εκπαιδευτικός δέχθηκε να θεσπιστεί ως *τιμωρία* όχι το να χάνουν 5 λεπτά από το Διάλειμμά τους, όπως πριν, μα να τρέχουν ένα μικρό αριθμό γύρων της αυλής.

Αυτό όρισε η δασκάλα πως θα το εφάρμοζαν δοκιμαστικά για μια εβδομάδα, μα τελικά σε επόμενο Συμβούλιο Τάξης τούς εξέθεσε το πρόβλημα που εντόπισε, στο οποίο δεν εξέφρασαν διαφωνία τα παιδιά: Έκρινε δηλαδή, πως η *τιμωρία* δεν λειτουργούσε, καθώς αφενός φαινόταν συγχρόνως να διασκεδάζουν τον γύρο της αυλής, πράγμα που αντίκειται στο νόημα των *τιμωριών*, ενώ παράλληλα είχε παρατηρήσει πως *τιμωρημένοι-ες* μαθητές-ριες επαναλάμβαναν την ανεπιθύμητη πράξη (το να ξεχνάνε το βιβλίο τους για το μάθημα). Σε εκείνο το σημείο, τους εξέθεσε μια θεωρία της *τιμωρίας* (την οποία προτιμούσε να αποκαλεί 'ποινή'), ότι στόχο δεν έχει να επιβάλει εκδικητικά ανεπιθύμητη κατάσταση, μα να οδηγήσει τον/την *τιμωρημένο-η* «να αναλογιστεί το λάθος της πράξης του» και να μην θέλει να την επαναλάβει. Έτσι, πρότεινε και τα παιδιά συμφώνησαν να υπάρχει μια κλιμάκωση των ποινών, με επιστροφή στην στέρηση 5 ή 10 λεπτών από το Διάλειμμά τους, αναλόγως της βαρύτητας του παραπτώματος ή την επανάληψή του.

Παράδειγμα 3: Σε άλλη τάξη, με μαθητές-ριες μικρής ηλικίας, η εκπαιδευτικός ακολούθησε άλλη τακτική: Έθεσε προς συζήτηση και το ίδιο το ζήτημα της εφαρμογής *τιμωρητικής* πρακτικής, μέσα από μια ανοιχτή συζήτηση με τα παιδιά, που βασιζόταν στο ερώτημα: *Τι να κάνουμε όταν ένα παιδί δεν θέλει να μπει στην τάξη;*

Οι μαθητές-ριες τοποθετήθηκαν αναπαράγοντας απεικονίσεις που είχαν για την *πειθάρχηση* των απείθαρχων, οι οποίες κινούνταν στη λογική της επιβολής. Έτσι, για παράδειγμα, ένας μαθητής πρότεινε να φωνάζουν την αστυνομία και όταν του εξηγήθηκε πως δεν είναι ούτε εφικτό ούτε νομικά ορθό, άλλο παιδί πρότεινε να φωνάζουν τον Διευθυντή[310]. Τελικά, η δασκάλα, μέσα από κατευθυνόμενο διάλογο και αυτοσχέδιο θεατρικό παιχνίδι, κατάφερε να συμφωνήσουν σε μια ήπια *στρατηγική* αρχικού συμβιβασμού για παροχή περιορισμένου χρόνου λίγων λεπτών εκτός τάξης, την οποία όμως μετά θα πρέπει να τηρήσει.

Η προτίμηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την τεχνική της *τιμωρίας/επιβράβευσης* έδειχνε να κλίνει προς την *επιβράβευση*, ως «θετικής ενίσχυσης». Σε αυτήν την κατεύθυνση κινούνταν πολλές τάξεις της ερευνητικής περιόδου. Είναι χαρακτηριστικό πως όλες οι τάξεις της δεύτερης περιόδου εφάρμοζαν, με ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών της κάθε τάξης, πρακτική *επιβράβευσης*, συνδεδεμένη με την προαναφερθείσα τεχνική της *εξέτασης*.

Η περίπτωση μιας τάξης, ωστόσο, έδειχνε μια λίγο διαφορετική προσέγγιση, επικεντρώνοντας στη δημόσια αυτοαξιολόγηση (αυτο-*εξέταση*) κάθε μαθητή-ριας βάσει των κανόνων συμπεριφοράς της τάξης, ενώ όπως προαναφέρθηκε (βλ. 8.1.1/Α1.β), η δασκάλα έθετε επίσης τον εαυτό της υπό την *εξέταση* της τήρησης των Κανόνων της τάξης, *εξέταση* την οποία, μάλιστα, επιτελούσαν οι μαθητές-ριες.

Έτσι, στο τέλος κάθε ημέρας προβλεπόταν η στιγμή των «αστερακιών», κατά την οποία κάθε παιδί ξεχωριστά και οι δύο εκπαιδευτικοί εξίσου έπαιρναν τον λόγο και εξέθεταν το κατά πόσο θεωρούσαν πως κατά τη διάρκεια εκείνης της ημέρας δικαιούνταν «αστεράκι» (η μονάδα *επιβράβευσης* της τάξης). Η *εξέταση* γινόταν στη βάση των Κανόνων συμπεριφοράς που είχαν συμφωνήσει κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς πως θα αποτελούσε το σημείο αναφοράς για τη συμπεριφορά τους. Κανόνες σεβασμού των άλλων, διαδικασιών ομιλίας στην τάξη («σηκώνουμε χέρι») κ.ο.κ., οι οποίοι έμοιαζαν με τους Κανόνες του Σχολικού Συμβουλίου (βλ. παρακάτω, 8.1.1/Β1). Στο τέλος, ψήφιζαν. Το μοντέλο τους προέβλεπε πως το μέλος της τάξης που στο τέλος

[310] Μάλιστα, η διατύπωση του παιδιού ήταν «να φωνάζουμε τον Διευθυντά». Η ιδιότυπη κατάληξη στην λέξη υποθέτω πως υποδηλώνει απεικονίσεις (τηλεόραση; θεατρικές παραστάσεις; ομιλία γονέων;) από κλητικές προσφωνήσεις προς υπηρεσιακούς διευθυντές με την λογιότερη (και, ως εκ τούτου, αύξησης κύρους της ιεραρχίας): «Κύριε Διευθυντά».

της εβδομάδας θα είχε τα περισσότερα αστεράκια, θα αποφάσιζε για μια ομαδική δραστηριότητα που θα πραγματοποιούσαν στα πλαίσια της ενδοσχολικής ζωής τους.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ένα περιστατικό «κρίσης» της εν λόγω πρακτικής το οποίο πιστεύω πως βοηθά στην εξέταση της κυβερνολογικής της:

Όταν, στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, ένας μαθητής που είχε σταθεί πολύ απείθαρχος και προκαλέσει πολλή αντίσταση εντός της διδασκαλίας της ημέρας εκείνης, υποστήριξε ότι άξιζε «αστεράκι», αρχικά η δασκάλα δεν επέβαλε το δικό της αφήγημα για τη συμπεριφορά του μαθητή. Με κατευθυνόμενο διάλογο τον έστρεφε στο να ελέγξει δημόσια τον εαυτό του, με κριτήριο τους προαναφερθέντες Κανόνες της τάξης. Καθώς ο μαθητής επέμενε πως άξιζε, η δασκάλα έστρεψε το ζήτημα στα υπόλοιπα παιδιά, εν είδει συνέλευσης, να πουν αν συμφωνούν με την αυτοαξιολόγηση του συμμαθητή τους. Η αντίδραση των παιδιών έμοιαζε να κινείται σιωπηρά προς υπερψήφιση της *επιβράβευσης*, η οποία όντως δεν θα ήταν νοηματικά συνεκτική με τους *κυρίαρχους* κανόνες της τάξης. Η δασκάλα, λίγο πριν επισημοποιηθεί η *επιβράβευση* του μαθητή, έπειτα από λίγη σιωπή, άσκησε, στην πράξη, βέτο. Είπε πως δεν έχει τηρήσει τους Κανόνες, πως το σύστημα *επιβράβευσης* έχει κριτήρια που πρέπει να τηρούνται, και πως ενώ είναι βέβαιη πως από την επόμενη μέρα, άμα θέλει, είναι ικανότατος να *επιβραβευτεί*, εκείνη την ημέρα δεν θα *επιβραβευτεί*.

Αυτό το περιστατικό δείχνει μια πρακτική που τροποποιεί την ισορροπία των εξουσιών εκπαιδευτικού και μαθητών-ριών σε μια τεχνική που στόχο έχει τον αυτοέλεγχο και τη συμμετοχική κανονικοποίηση. Μοιάζει με *ποιμαντική* και έχει όντως απομακρυνθεί από την ενοποιητική Στρατηγική της *πειθαρχικής* εξουσίας προς μια εξατομικευτική Στρατηγική της *ποιμαντικής* εξουσίας του αυτό-ελέγχου βάσει *κυρίαρχων* Κανόνων (βλ. κεφ. 1), μα καθώς η συμμετοχή τους στο μάθημα και τον Λόγο του είναι υποχρεωτική, η αυτοαξιολόγηση παραμένει εντός της *πειθαρχικής τεχνολογίας*, παρά τη συμμετοχική μορφή της[311]. Αυτό που, σε κάθε περίπτωση, έχει όντως αλλάξει,

[311] Η συμμετοχή κι η ψηφοφορία δεν συνεπάγεται και υπέρβαση της *πειθαρχικής εξουσίας*. Βάσει της ανάλυσης των κανονικοποιητικών *συστημάτων* εξουσίας (βλ. κεφ. 1), την ερμηνεία του *κυρίαρχου* σχολείου ως *πειθαρχικού* (βλ. κεφ. 2) με *κυρίαρχες* σχέσεις εξουσίας *πειθαρχικής* κανονικοποίησης (βλ. κεφ. 3) εν μέρει ακόμα και στους παιδοκεντρικούς Λόγους της Παιδαγωγικής (βλ. κεφ. 4), είναι μάλλον πάντα σκόπιμο να λαμβάνουμε υπόψη το ότι ήδη κανονικοποιημένα παιδιά πιθανότατα αναπαράγουν ελεύθερα τον κυρίαρχο Λόγο, ειδικά όταν ένα *κυρίαρχο* υποκείμενο και μάλιστα σε ετεροκαθορισμένο και υποχρεωτικό *σύστημα κυριαρχίας* όπως το σχολείο, ζητά την άποψή τους.

είναι η ισορροπία της εξουσίας. Αυτό φαίνεται ανάγλυφα στο ότι τα παιδιά αξιολογούν με τα ίδια κριτήρια και την ίδια διαδικασία τις εκπαιδευτικούς τους.

Μάλιστα, ως προς αυτό, σε μια περίπτωση μαθητής δήλωσε με σοβαρό ύφος πως πίστευε ότι μια από τις εκπαιδευτικούς της τάξης δεν έπρεπε να πάρει *επιβράβευση*, και το τεκμηρίωσε λέγοντας ότι του είχε φωνάξει και πως του μιλούσε χωρίς να ακούσει αυτό που της απαντούσε. Η τεκμηρίωση αντιμετωπίστηκε ως βάσιμη, έγινε διάλογος με τον μαθητή και τελικά ψηφίστηκε να της αναγνωριστεί το δικαίωμα ενός λάθους, όπως αναγνωριζόταν και προς μαθητές-ριες, και να της δοθεί μια ευκαιρία, για εκείνη τη φορά, να μην χάσει την *επιβράβευση*.

Η *εξέταση* στο σχολείο, λοιπόν, είχε αναπτύξει επιμέρους εξατομικευτικές πρακτικές αξιολόγησης, οι οποίες μάλιστα ιεραρχούσαν τα παιδιά ως προς τον βαθμό κανονικοποίησης, στον ορίζοντα της *πειθαρχικής επιβράβευσης*.

Ωστόσο, αυτή η πρακτική, είχε δυναμική ανταγωνισμού μεταξύ των παιδιών, στρέφοντάς τα να ανταγωνίζονται για την επιθυμητή *επιβράβευση*. Αυτό διαμόρφωνε μια συμβολική ιεραρχική βαθμίδα εντός των τάξεων.

Α1.2. Με τι πρακτικές επεξεργάζονταν οι εκπαιδευτικοί τη συστημική εξουσία/γνώση;

Το περιεχόμενο της *εξουσίας/γνώσης* που διδασκόταν ήταν το καθοριζόμενο από το κράτος στο Πρόγραμμα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό. Το μαθησιακό περιβάλλον ήταν ετεροκαθορισμένο, με βασική την *κυρίαρχη* «γραμματική» μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή τον πίνακα, την έδρα, τα θρανία. Η διδακτική ήταν κυρίως κατευθυνόμενη, με κλιμακούμενη ένταση καθοδήγησης. Κατά την παρατήρηση, εντόπισα να εφαρμόζονται: Μονολογική αφήγηση με παρουσίαση του *συστημικού* εκπαιδευτικού υλικού, χρήση κλειστών ερωταποκρίσεων για προώθηση της προκαθορισμένης *εξουσίας/γνώσης*, κατευθυνόμενος διάλογος.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο κατευθυνόμενος διάλογος και η επαγωγική διδακτική είχαν τη δυναμική να λειτουργήσουν ενδυναμωτικά για τους μαθητές-ριες.

Για παράδειγμα, δάσκαλος κατά το προσυγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου δομούσε στον πίνακα εννοιολογικά σύνολα από ιδέες που έθεταν οι μαθητές-ριες ως απάντηση σε ερωτήσεις του για το θέμα για το οποίο θα έγραφαν το κείμενό τους.

Άλλη δασκάλα, στην Α΄-Β΄ Δημοτικού, σε ημέρα κατά την οποία γίνονταν ενδοσχολικές ημέρες μνήμης τοπικού ιστορικού γεγονότος, αντί να κάνει τη διδασκαλία με παραγωγική πορεία, όρισε να ξεκινήσουν επαγωγικά, με κατασκευή ενός κτίσματος, χωρίς να τους πει τον λόγο για τον οποίον το έχτιζαν. Η καθοδήγησή της ήταν διακριτική, με προτάσεις για την κατεύθυνση που θα μπορούσε να πάρει η οικοδόμηση, έχοντας στο νου της την επιθυμητή τελική φόρμα, για να κάνει τη σύνδεση με το ιστορικό γεγονός, όπως και έκανε.

Από την διδακτική του μονόλογου ή και των κλειστών ερωτήσεων, στην παιγνιώδη επεξεργασία εκπαιδευτικών ερεθισμάτων προκαθορισμένων από την εκπαιδευτικό, τη διαδικασία την καθόριζε και έλεγχε ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός. Οι μαθητές-ριες, από την πλευρά τους, συνεργάζονταν σε αυτήν τη διαδικασία και προσαρμόζονταν σε κάθε είδος εφαρμοζόμενης διδακτικής, με μια στάση που θύμιζε *συμμόρφωση ρουτίνας* (βλ. κεφ. 1.5).

Είναι χαρακτηριστική, ωστόσο, η μερική, τουλάχιστον, απεικόνιση που πρόβαλλαν τα παιδιά για την διδασκαλία. Σε δύο, τουλάχιστον, περιπτώσεις, ένα κορίτσι Α΄ Δημοτικού και ένα κορίτσι Γ΄ Δημοτικού προσποιήθηκαν σε στιγμή ελεύθερου παιχνιδιού, τον ρόλο της δασκάλας: Ο λόγος τους εκείνη τη στιγμή ήταν μονολογικός, κλειστών ερωτήσεων, οι διατυπώσεις τους αυστηρές και με κλίση προς την *τιμωρητική* πρακτική.

Ακόμα και στο Νηπιαγωγείο, στο οποίο η διδακτική του Προγράμματος ήταν πιο συμμετοχική και οι εκπαιδευτικοί όντως[312] αφουγκράζονταν τις προτιμήσεις των παιδιών προκειμένου να κατευθύνουν τις μαθησιακές δραστηριότητες προς τα ενδιαφέροντά τους (πρβλ. κεφ. 4.1), μαθητής προνήπιου, σε στιγμή απουσίας της δασκάλας του, προσποιούνταν παιγνιωδώς το εξής: Καθισμένος σε καρέκλα στο σημείο όπου καθόταν η δασκάλα τους, έλεγε σε συμμαθητή του πολλές φορές και απανωτά, κουνώντας απότομα το τεντωμένο χέρι του, με προτεταμένο το δάχτυλο προς αυτόν και προσποιούμενο φωνές: «Τι είναι αυτό…;!».

Δεδομένου πως σε όλες τις περιπτώσεις αυτών των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί τους δεν υιοθετούσαν τέτοιες αυταρχικές διδακτικές πρακτικές, είναι ενδιαφέρον το πώς

[312] Πληροφορίες από τις συνεντεύξεις και άτυπες συζητήσεις μαζί τους.

απέκτησαν τα παιδιά αυτά τέτοιες αναπαραστάσεις για την διδακτική, ως αυταρχική, μονολογική και *πειθαρχική* διαδικασία, και μάλιστα από τόσο μικρή ηλικία…

Τέλος, η διακόσμηση των τοίχων και του χώρου των αιθουσών διδασκαλίας, συχνά εξυπηρετούσε τη μαθησιακή διαδικασία. Καρτέλες με γραμματικούς κανόνες, μνημονικά αριθμητικής κ.ά., εμπνευσμένες και ζωγραφισμένες από τους/τις μαθητές-ριες της τάξης, ένα εναέριο σκοινί που διαπερνούσε τον χώρο μιας αίθουσας, στο οποίο σε μία σχολική χρονιά κρέμαγαν *επιβραβεύσεις* των μαθητών-ριών της τάξης, αρκετοί πίνακες εξατομικευμένης *επιβράβευσης*, πίνακας καθημερινής υποβοηθούμενης περιγραφής της ημέρας (π.χ. ημερολογιακά, καιρός) κ.ά. ήταν συχνό στοιχείο των επιμέρους σχολικών χώρων διδασκαλίας.

Α2. Πώς κινούνταν οι εξουσίες των εκπαιδευτικών στον *συστημικό* χωροχρόνο;

Στην υποενότητα Α1 παρουσιάστηκε πώς υφίσταται το κυρίαρχο *σύστημα* στο μελετώμενο σχολείο. Έτσι, η παρουσίαση της εξουσίας των εκπαιδευτικών του σχολείου αφορούσε την παρουσία τους ως υπαλλήλων του εκπαιδευτικού *συστήματος* (βλ. κεφ. 3), εντός των καθιερωμένων από τη νομοθεσία του κράτους ρόλων. Εδώ επιχειρώ να αναλύσω τη δράση των εκπαιδευτικών εντός της θεσμικής λειτουργίας του σχολείου, οι οποίες υπερβαίνουν τον θεσμικά οριζόμενο ρόλο τους και φαίνονται περισσότερο ως προσωπικές επιλογές τους[313].

Α2.1. Οι εκπαιδευτικοί ενδυνάμωναν τους/τις μαθητές-ριες

Στο σχολείο υπήρχε ένα διάχυτο κλίμα υποστήριξης των μαθητών-ριών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ενδυνάμωσής τους και καθοδήγησής τους προς την υλοποίηση των δυνατοτήτων τους. Αξιοποιώντας την ταξινόμηση του Hur (2006: 531-534, βλ. και εδώ, κεφ. 1.6), έκρινα πως οι περισσότερες παρεμβάσεις αφορούσαν ην περίπτωση «ενδυνάμωσης μέσω καλλιέργειας αίσθησης συλλογικότητας» και «μέσω

[313] Για παράδειγμα, ο καθορισμός της δραστηριότητας των μαθητών-ριών εντός της διδασκαλίας της *εξουσίας/γνώσης* είναι κυριαρχική πρακτική των εκπαιδευτικών εντός της *κυριαρχίας* του εκπαιδευτικού *συστήματος*. Το να καθορίζουν, ωστόσο, το περιεχόμενο του παιχνιδιού των μαθητών-ριών στον αδόμητο χρόνο του διαλείμματος, θα ήταν προσωπική κυριαρχική πρακτική τους. Συχνά, ήταν εμφανές πως η μορφή που αυτές έπαιρναν σχετίζονταν με την προσωπική ιδιοσυγκρασία του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού.

οικοδόμησης κοινότητας». Συχνά, δηλαδή, ο λόγος των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές-ριες:

Υποστήριζε τον δημόσιο διάλογο της κοινότητας (σημείο αναφοράς είναι οι πρωινές συγκεντρώσεις της *προσευχής*), στον οποίο μπορούσαν να λάβουν τον λόγο όλοι-ες οι μαθητές-ριες, να διαφωνήσουν ανοιχτά με εκπαιδευτικούς, να αναδείξουν ζητήματα και να προτείνουν λύσεις. Τον διάλογο τον συντόνιζαν οι εκπαιδευτικοί και για αυτόν τον λόγο εντάσσεται στις πρακτικές ενδυνάμωσης των μαθητών-ριών εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Επιβεβαίωνε την αξία των ενδοσχολικών οργάνων μαθητικής εξουσίας - πρωτίστως του Σχολικού Συμβουλίου, μα και των κοινοτικών ομάδων εργασίας (ποτίσματος, αποθήκης, ομάδας πρωινού κ.λπ.). Ήταν, δηλαδή, σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν μαθητές-ριες να φέρουν προς συζήτηση στο Συμβούλιο ζητήματα που τους απασχολούσαν, αλλά και να τους/τις μαλώνουν όταν δεν τηρούσαν τις αποφάσεις τους. Επίσης, σχεδόν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί υπενθύμιζαν, κατά την ώρα των Ανακοινώσεων μετά την *προσευχή*, τις αρμοδιότητες των ομάδων εργασίας εκείνης της ημέρας, τα καθήκοντα οργάνωσης της συνέλευσης του Συμβουλίου, αν ήταν της ημέρας κ.ο.κ.

Κινούνταν μέσα από μια ρητορική που εστίαζε στην κοινότητα, ότι «όλοι μαζί το αποφασίσαμε». Αυτός ο λόγος καλλιεργεί την αίσθηση της κοινότητας. Άλλες φορές, όμως, ο λόγος των εκπαιδευτικών ενδυνάμωνε τους/τις μαθητές-ριες με μια ρητορική που επικέντρωνε στην «αίσθηση ιδιοκτησίας του σχολείου», και τότε δινόταν έμφαση στην μαθητική εξουσία εντός των οργάνων. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός επεσήμαινε εμφατικά σε μαθητές-ριες: «Εσείς το αποφασίσατε αυτό! Στο Συμβούλιο!». Συχνά, αυτές οι αναφορές γίνονταν όταν εκπαιδευτικοί, όπως ανέφερα παραπάνω, έψεγαν τους/τις μαθητές-ριες για το ότι δεν τηρούσαν τις αποφάσεις του Συμβουλίου.

Η ίδια η λειτουργία των Ανακοινώσεων στο σύνολο των συγκεντρωμένων μελών της κοινότητας, η οποία ήταν ανοιχτή προς μαθητές-ριες εξίσου με τους/τις εκπαιδευτικούς, καλλιεργούσε τον ενδυναμωτικό Λόγο της κοινότητας και συλλογικότητας.

Η στάση εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές-ριές τους αποσκοπούσε στο να καλλιεργεί την αίσθηση προσωπικής αξίας, ικανότητας και επίδρασης[314].

Για παράδειγμα, όταν δασκάλα ρώτησε μαθήτρια του Νηπιαγωγείου (γενικά συνεσταλμένη) αν της επέτρεπε να δείξει στην ολομέλεια του σχολείου μια ζωγραφιά της, προς επικρότηση ικανότητας, ενδυνάμωσε την μαθήτρια όχι μόνο καλλιεργώντας την αίσθηση της ικανότητάς της στη ζωγραφική, μα με τον σεβασμό που έδειξε η ενήλικη *κυρίαρχη* δασκάλα των «μεγάλων παιδιών» του Δημοτικού προς ένα από τα μικρότερα παιδιά του σχολείου τους, όταν της ζητούσε την άδειά της πριν δείξει στο σχολείο το έργο της.

Όταν, *άλλοτε*, αφηνόταν με θαυμασμό σε μαθητές-ριές της να της δείξουν και εξηγήσουν κατασκευές που είχαν φτιάξει, συντελούσε επίσης στην ενδυνάμωσή τους «μέσω καλλιέργειας αίσθησης ικανότητας και επίδρασης».

Αυτές οι κινήσεις ήταν συχνές στο σχολείο, υπήρχε μια διάχυτη κουλτούρα αξίας και σεβασμού.

Ωστόσο, αυτές οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ενδυναμώνουν εντός του σχολικού *συστήματος*, παράγοντας το αφήγημα του σχολείου τους ως θεμιτής κοινότητας. Ενδυναμώνονται, δηλαδή, τα παιδιά στην αφομοίωση του *κυρίαρχου* σχολικού πλαισίου. Δεν συνδέεται με κριτική του *συστήματος*, όπως, για παράδειγμα, μια ολοκληρωμένη και συντονισμένη εφαρμογή Κριτικής Παιδαγωγικής θα μπορούσε να κάνει.

Α2.2. Οι εκπαιδευτικοί κυριαρχούσαν επί των μαθητών-ριών

Εντός του διάχυτου κλίματος ενδυνάμωσης, δεν έλειπαν κυριαρχικές πρακτικές εκπαιδευτικών επί μαθητών-ριών, παρότι σπάνιες. Όποτε αυτό συνέβαινε, συνήθως αφορούσε πρακτικές λόγου, οι οποίες είχαν χαρακτήρα εντολής, καθορισμού δραστηριότητας των μαθητών-ριών με προστακτική έγκλιση και νοηματικά κλειστό, αδιαπραγμάτευτο περιεχόμενο.

Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί συζητούσαν εν ώρα διαλείμματος για διοικητικό ζήτημα του σχολείου, και πιο δίπλα έπαιζαν κάποια παιδιά. Ένας από τους εκπαιδευτικούς απευθύνθηκε στη μία λέγοντας να κάνει ησυχία, διότι τους ενοχλεί στο Σύλλογο Διδασκόντων. Η μαθήτρια μουρμούρισε μια αιτιολόγηση.

[314] Όλα κατηγορίες πρακτικών ενδυνάμωσης, κατά τον Hur (ό.π., και κεφ. 1.6).

Η ίδια η σωματική υπεροχή των ενηλίκων σε ύψος, μάζα, δύναμη και φωνή συντελεί εκ των πραγμάτων στην επιβολή τους επί των μαθητών-ριών, ειδικά μικρής ηλικίας. Ακόμα και με σχόλια και κινήσεις φιλικές προς τα παιδιά, μπορεί να επιβεβαιώνεται μια απεικόνιση της κυριαρχίας των εκπαιδευτικών.

Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος συνήθιζε να «αρπάζει» παιγνιωδώς, με ισχυρή ένταση φωνής μαθητές-ριες του Νηπιαγωγείου, τα σήκωνε στον αέρα για παιχνίδι, ενώ εκείνα ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες.

Κατά αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνεται εκ των πραγμάτων, μια κυριαρχία επί των παιδιών, μέσα από τον αδιαπραγμάτευτο περιορισμό και διοχέτευση της κίνησής τους από έναν ενήλικα[315]. Αυτή η ισχύς (σωματική, φωνής, σωματικής διάπλασης), συνδεόμενη υποσυνείδητα με την θεσμική ισχύ του/της εκπαιδευτικού, μάλλον ολοκληρώνει την εσωτερίκευση των εκπαιδευτικών ως *κυρίαρχων* του χώρου.

Άλλωστε, ο ίδιος ο καθιερωμένος πληθυντικός ευγένειας προς τους/τις εκπαιδευτικούς από τους/τις μαθητές-ριες, και η προσθήκη της προσφώνησης «Κύριος/Κυρία» δείχνει την συμβολικά ιεραρχημένη βαθμίδα στην οποία εξ ορισμού βρίσκονται.

Ωστόσο, όταν μαθητής είπε δοκιμαστικά σε δάσκαλο «θα σας λέω [μικρό όνομα του δασκάλου]», εκείνος απάντησε, επιτρεπτικά: «Άμα μπορείς…». Ο μαθητής δεν το υιοθέτησε, όμως...

Άλλες φορές, προκειμένου να *πειθαρχήσουν* την ηθική συμπεριφορά των παιδιών, εκπαιδευτικοί κατέληγαν σε απόλυτη, μονολογική παρέμβαση με ισχυρή ένταση φωνής, κατά τρόπο που περισσότερο φαινόταν να λειτουργεί ως καταστολή, παρά ως σχέση εξουσίας.

Ορισμένες φορές ειδικά, οι κυριαρχικές πρακτικές των εκπαιδευτικών είχαν τη «συνταγή» *άμβλυνσης*[316] των μαθητών-ριών, καθώς κατέληγαν στο να αφοπλίζουν συνειδητά την εξουσία των μαθητών-ριών.

Για παράδειγμα, όταν εκπαιδευτικός τραβούσε φωτογραφίες παιδιών και σχολικών εγκαταστάσεων με το κινητό του, μαθήτρια Β΄ Δημοτικού τού είπε με σοβαρό ύφος και με τόνο θυμού πως αυτό που κάνει δεν επιτρέπεται, και πως «είναι

[315] Βλ. και το ζήτημα του ενηλικισμού, κεφ. 3.
[316] Αγγλ.: *Endullment*, όρος του Ira Shor για να περιγράψει την απόσυρση των υποκειμένων από την άσκηση της εξουσίας τους εντός των σχέσεων εξουσίας (βλ. κεφ. 1.6).

αντιεπαγγελματικό». Ο εκπαιδευτικός τής απάντησε (περίπου) «ναι, αλλά όταν θα τις έχεις στο λεύκωμα, θα χαίρεσαι».

Ο εκπαιδευτικός αναγνώρισε πως η πράξη του ήταν θεσμικά αντικανονική, μα η απάντησή του προς τη μαθήτρια αποκτούσε το νόημα της αυθαιρεσίας, σαν να μην *ελέγχεται* ο ίδιος. Αυτό, σε πλαίσιο *πειθαρχικού συστήματος*, στο οποίο οι μαθητές-ριες *ελέγχονται* καθημερινά και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφεύγουν από την τήρηση των *συστημικών* Κανόνων, δίνει μήνυμα ασύμμετρης αδυναμίας της μαθήτριας, πράγμα που εξ ορισμού οδηγεί σε *άμβλυνση* (βλ. κεφ. 1).

Μια άλλη στιγμή ανοιχτής επιβολής *κυριαρχίας* που οδηγεί σε *άμβλυνση* ήταν όταν εκπαιδευτικός που χρειαζόταν εργαλείο για εργασία που έκανε σε υποδομή του σχολείου απαίτησε και τα απέσπασε αδιαπραγμάτευτα από μαθητές-ριες που τα χρησιμοποιούσαν σε κατασκευαστικό παιχνίδι τους. Η παρουσία του στο περιστατικό ήταν επιβλητική, εισχωρούσε στον χώρο των παιδιών όποτε εκείνα δεν συνεργάζονταν, ώστε να αποσπάσει ο ίδιος ό,τι δεν του έδιναν κι ο λόγος του ήταν προστακτικός, με ύφος απότομο. Όταν, αργότερα, οι μαθητές-ριες εξέφρασαν διαμαρτυρία στην εκπαιδευτικό τους, η οποία δεν ήταν παρούσα στο περιστατικό, εκείνη δεν πήρε θέση ως προς το παράπονό τους πως ο εκπαιδευτικός τούς πήρε αδιαπραγμάτευτα το εργαλείο που χρησιμοποιούσαν (είπε κι εκείνη πως ο εκπαιδευτικός το χρειαζόταν για την εργασία στην υποδομή του σχολείου), μα πήρε το μέρος τους σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο της είπαν πως τους μίλησε.

Νομίζω πως το περιστατικό καταδεικνύει πως:

- Στο σχολείο υπήρχε το περιθώριο, τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές-ριες να ασκηθεί κυριαρχική και αμβλυντική εξουσία εκ μέρους εκπαιδευτικών.
- Οι μαθητές-ριες, πέρα από την συμμόρφωση, εν μέσω διαμαρτυρίας, στον εκπαιδευτικό, άσκησαν και παράλληλη μεμονωμένη φανερή αντίσταση, αποφεύγοντας να του δώσουν ένα εργαλείο, οδηγώντας τον να το πάρει μόνος του.
- Οι μαθητές-ριες διέκριναν τις προσωπικότητες των εκπαιδευτικών και δεν τους αντιλαμβάνονταν ως ομοιογενή ομάδα. Εμπιστεύτηκαν την δασκάλα τους στο να της εκφράσουν το παράπονό τους για τον συνάδερφό της.

- Νομίζω πως το συμβάν «δίδασκε» στους-ις μαθητές-ριες πως μια μη επείγουσα ή κρίσιμη εργασία ενός εκπαιδευτικού είναι πιο σημαντική από μια μη επείγουσα απασχόληση μαθητών-ριών. Εφόσον η εκπαιδευτικός των μαθητών-ριών δεν υιοθετούσε αυτήν την διάκριση, το περιστατικό μάλλον υποδεικνύει πως η συλλογική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά ισχυρή ώστε να εμποδίσει την εκπαιδευτικό να πάρει ανοιχτά το μέρος τους.
- Το Σχολικό Συμβούλιο ήταν πάλι απόν ως έννοια, καθώς ούτε εκείνη τη στιγμή τέθηκε θέμα αναφοράς του περιστατικού, ούτε αναφέρθηκε ποτέ.

Α2.3. Οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονταν στο πειθαρχικό σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, είναι κι αυτοί υποκείμενα εξουσίας σε μια σχέση εξουσίας με το κράτος, το οποίο κυριαρχεί επί της δικής τους δράσης (βλ. κεφ. 3). Σε αυτό το πλαίσιο, είναι εφικτό να προκύπτουν αντιστάσεις εκ μέρους τους προς τον ετεροκαθορισμό εκ μέρους του κράτους.

Στο σχολείο, η κύρια αντιστασιακή πρακτική των εκπαιδευτικών ήταν η εφαρμογή των Συμβουλίων (Σχολείου και Τάξης), καθώς ξεκίνησε και υιοθετήθηκε ως πρωτοβουλία εκπαιδευτικών, λειτουργεί εκτός Προγράμματος και σε αντίθετη κυβερνολογική με την *κυρίαρχη* θεσμική. Σε συνεντεύξεις και σε άτυπες συζητήσεις με εκπαιδευτικούς του Δημοτικού και Νηπιαγωγείου, προέκυπτε πως όχι μόνο είχαν υπ' όψιν τους τη θεωρητική δυνατότητα να ελεγχθούν για την πρακτική του Σχολικού Συμβουλίου από όργανα του *συστήματος*, μα είχαν και υπόψη τους απάντηση που μπορούσαν να παράσχουν για να υποστηρίξουν την πρακτική τους. Άλλωστε, όντως, τα Συμβούλια συνάδουν με βιωματική μάθηση της Δημοκρατίας και της «ιδιότητας του πολίτη», στο προβλεπόμενο μάθημα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής[317].

[317] Μάλιστα, σε ανύποπτο χρόνο είχε προκύψει μια σχετική συζήτηση με τοπικό-ή Διευθυντή-ρια Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης, ο/η οποίος-α είχε μεν αφήσει ανοιχτό το ενδεχόμενο να επικροτεί μια τέτοια εκπαιδευτική πρακτική, εστιάζοντας ωστόσο, παράλληλα, στην ανάγκη δραστηριοποίησης εντός αποκλειστικά προβλεπόμενων περιθωρίων από τους νόμους του κράτους.

Α3. Πώς κινούνταν οι εξουσίες των μαθητών-ριών στον *συστημικό* χωροχρόνο του σχολείου;

Α3.1. Οι μαθητές-ριες ήταν πειθαρχημένοι-ες

Οι μαθητές-ριες έδειχναν σε μεγάλο βαθμό κανονικοποιημένοι-ες στην *πειθαρχική* λειτουργία του σχολικού θεσμού. Συνέβαινε να προσφεύγουν σε εκπαιδευτικούς για να καταγγείλουν αδικίες που είχαν υποστεί από συμμαθητές-ριές τους, ενώ ρωτούσαν τους εκπαιδευτικούς για ενημέρωση επί δραστηριοτήτων που επρόκειτο να κάνουν (λ.χ., χρόνο και προορισμό εκδρομής, το με τι θα ασχοληθούν στο μάθημα της ημέρας) πράγμα που έμοιαζε με υιοθέτηση εκ μέρους τους της *κυρίαρχης* σχολικής κυβερνολογικής ως αυτονόητης.

Η κίνησή τους εντός των *πειθαρχικών* τεχνικών του σχολικού θεσμού ήταν εξίσου συμμορφωμένη και άνετη, ενώ σε πολλές περιπτώσεις έδειχναν πως την υιοθετούν.

Είναι χαρακτηριστικό πως όταν συζήτησαν εντός Συμβουλίου Τάξης με την δασκάλα τους για το ζήτημα των *τιμωριών*, οι μαθητές-ριες συμμετείχαν *πειθαρχημένα* στην αναζήτηση κατάλληλων *τιμωρητικών* πρακτικών, χωρίς αμφισβήτηση της ίδιας της πρακτικής. Όταν, πάλι, σε άλλη τάξη, η δασκάλα είχε βγει για πολύ λίγο εκτός αίθουσας, παιδιά φώναζαν στους συμμαθητές-ριές τους να μην μιλάνε μεταξύ τους, και όταν δεν εισακούονταν, στράφηκαν προς εμένα και μου είπαν να αναφέρω στη δασκάλα, όταν επιστρέψει, πως τα παιδιά μιλούσαν μεταξύ τους και έκαναν φασαρία. Όταν, μάλιστα, είπα πως ένιωθα πως δεν μπορούσα να το κάνω αυτό, ένα από αυτά τα δύο παιδιά μου είπε ήσυχα και με ύφος που έδειχνε σαν φιλική και με βεβαιότητα διόρθωση: «Πρέπει».

Α3.2. Οι μαθητές-ριες αντιστέκονταν

Οι μαθητικές αντιστάσεις υπήρχαν και ήταν κυρίως ήπιες, της λογικής της αμφισβήτησης (contestation) (βλ. κεφ. 1.5). Αποσκοπούσαν στην εκδήλωση διαφωνίας που δεν προτείνει εναλλακτική στρατηγική και η οποία εντάσσεται στην *κυρίαρχη* κυβερνολογική και τον Λόγο της. Ήταν κυρίως εκφράσεις δυσφορίας σε ανακοινώσεις εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες που θα έκαναν εντός της θεσμικής λειτουργίας του σχολείου, χωρίς να αντικαθιστούν την κυριαρχική πρόταση.

Αντιστασιακές κινήσεις έπαιρναν και παιγνιώδη χαρακτήρα, εν είδει πειράγματος μαθητών προς δασκάλους-ες που δεν αμφισβητούσαν την ουσία της κυβερνολογικής, μα το αφήγημα του κύρους τους.

Έτσι, ορισμένοι μαθητές πείραζαν τη δασκάλα τους λέγοντάς την πράγματα που πίστευαν πως θα την πείραζαν, ενώ μαθητής ανοιχτά αποκαλούσε δάσκαλο με επικριτικό, μα όχι υβριστικό χαρακτηρισμό.

Σε σχέση με την *ιεραρχική επιτήρηση*, οι μαθητές-ριες ανέπτυσσαν αντιστάσεις εντός του μαθήματος, με συνέχιση των μη παραγωγικών δραστηριοτήτων τους σε στιγμές που δεν τους/τις «έπιανε» το *βλέμμα* (βλ. κεφ. 1 & 2) μέσω των εκπαιδευτικών, κρύβοντας άσχετα αντικείμενα που είχαν, μιλώντας χαμηλόφωνα και όταν δεν τους έβλεπε ο/η εκπαιδευτικός.

Πρακτικές συγκαλυμμένης αντίστασης ήταν και τα (σπάνια) περιστατικά *υποτήρησης* (sousveillance, βλ. κεφ. 1), κατά τα οποία μαθητές-ριες επεδίωκαν, με εμφανή κίνηση συγκάλυψης από τα *υποτηρούμενα* υποκείμενα (φυσική κάλυψη της παρουσίας τους, χαμηλή ένταση φωνής), να αντλούν πληροφόρηση για την εξωσχολική ζωή των εκπαιδευτικών τους.

Για παράδειγμα, σε στιγμή μετά το σχόλασμα, δασκάλες είχαν πάει σε σημείο όπου δεν παρατηρούνταν και κάπνιζαν. Κάποια παιδιά, υποψιασμένα, προσέγγισαν κρυφά τον χώρο για να εντοπίσουν τις δασκάλες να καπνίζουν.

Για ένα διάστημα, μαθητές-ριες διαμόρφωσαν και μια δική τους προσομοίωση Ετεροτοπίας (πρβλ. κεφ. 1).

Σε ένα Διάλειμμα, δηλαδή, μια μαθήτρια της Γ΄ Δημοτικού, διακριτή για την εξωστρέφεια και τη δημιουργικότητά της, πήγε με μια φίλη της στο προαναφερθέν παράπλευρο «ταρατσάκι» δίπλα στο κεντρικό κτίριο, το οποίο ήταν προσβάσιμο μόνο από μια στενή σκάλα, και ανακήρυξαν πως ο χώρος ελεγχόταν από την ίδια, που ήταν «στρατηγός» και όποιους-ες η ίδια κι η φίλη της άφηναν να ανέβουν. Έβαλαν έλεγχο στην είσοδο της σκάλας, από την οποία περνούσε μόνο όποιος-α ήξερε να τους πει τον κωδικό, τον οποίον έδιναν σε περιορισμένο αριθμό ατόμων. Σταδιακά, το σενάριο των δύο μαθητριών συγκέντρωσε το ενδιαφέρον κι άλλων παιδιών, που ζητούσαν να μπουν, συμμορφώνονταν με την ιεραρχία του παιχνιδιού, και το παιχνίδι απέκτησε διάρκεια και

αποτέλεσε για ένα διάστημα «σημείο αναφοράς» του αδόμητου σχολικού χρόνου, του *διαλείμματος*. Μάλιστα, σταδιακά άρχισαν να διαμορφώνουν τον χώρο τους και να ιεραρχούν τις εσωτερικές θέσεις του στον «κυρίως χώρο» και τα «ενδότερα»[318] στα οποία επιτρεπόταν μόνο η… ηγεσία των αρχικών παιδιών και όσοι-ες εκείνα προσκαλούσαν. Με βοήθεια ενός εκπαιδευτικού μετέφεραν και παλιά θρανία στον χώρο, παιδιά έφεραν και καρέκλες και η Ετεροτοπία τους απέκτησε κι επίπλωση[319].

Ασφαλώς, δεν ήταν συνειδητή αντιστασιακή κίνηση των μαθητών-ριών. Ένα, κυρίως, περιστατικό, όμως, μου κέντρισε την προσοχή και θεωρώ πως είχε σημασία:

Τα παιδιά είχαν φτιάξει μια αυτοσχέδια χάρτινη ταμπέλα, στην οποία είχαν γράψει κάτι συναφές με «Απαγορεύεται η είσοδος». Μια εκπαιδευτικός που κάποια στιγμή βρισκόταν σε αυτόν τον χώρο τους, μαζί με μια μαθήτρια Γ΄ Δημοτικού, πρόσεξε πως η επιγραφή δεν ήταν ορθογραφημένη. Το επεσήμανε στην μαθήτρια, κι εκείνη σιώπησε και το μόνο που είπε λίγο μετά, ήταν «Είναι για να μην μπαίνουν οι δασκάλοι…».

Πιστεύω πως αυτό το περιστατικό αναδεικνύει τη σημασία που απέδιδαν τα εμπλεκόμενα παιδιά στην αντιστασιακή *περίφραξή* τους από τους εκπαιδευτικούς έστω σε ένα σημείο του χωροχρόνου, στο οποίο δεν ήταν και πλήρως προστατευμένα από το *βλέμμα*, καθώς ήταν οπτικά ανοιχτό από παντού και κοντά σε σημείο διερχόμενων εκπαιδευτικών.

Επίσης, το ότι η *εξέταση εξουσίας/γνώσης* έκανε την μαθήτρια να μιλήσει για τον νοηματικά ασύνδετο αποκλεισμό των εκπαιδευτικών, ίσως φανερώνει πως στη συνείδηση μαθητών-ριών ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ο *έλεγχος* κι η ιεραρχική *εξέταση εξουσίας/γνώσης* και πως η Ετεροτοπία τους είναι χώρος απαλλαγμένος από αυτές τις *πειθαρχικές* τεχνικές.

Τέλος, είναι ενδεικτικό κανονικοποιημένης συνείδησης η αναπαραγωγή των *κυρίαρχων συστημάτων* εξουσίας στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Είναι, δηλαδή, χαρακτηριστικό το ότι τα συγκεκριμένα παιδιά αναπαρήγαγαν παρεμφερή ιεράρχηση των φανταστικών υποκειμενικοτήτων και χώρων τους.

---

[318] Δικοί μου χαρακτηρισμοί.

[319] Τα παιδιά ονόμαζαν ήδη εκείνο το ταρατσάκι, «καράβι». Έτσι, όταν έλεγαν ότι πάνε στο εν λόγω παιχνίδι τους, έλεγαν «Πάμε στο καράβι!». Κατά ίσως αστεία σύμπτωση, το καράβι ήταν, για τον Foucault, η πλέον ολοκληρωμένη υλοποίηση της έννοιας της Ετεροτοπίας (βλ. Foucault, 1986: 27)

Μία ξεχωριστή περίπτωση ανοιχτής αντίστασης, ωστόσο, ήταν η εξής:

Μια μέρα, ένας εκπαιδευτικός έκανε παρατήρηση σε μαθητές που εξακολουθούσαν να παίζουν ποδόσφαιρο αντί να μπουν στην τάξη. Καθώς καθυστερούσαν να μπουν, ο εκπαιδευτικός πήγε στο σημείο τους και απαίτησε να του δώσουν την μπάλα. Τα παιδιά κωλυσιεργούσαν και φώναξαν στον μαθητή που κρατούσε την μπάλα, να μην του την δώσει. Εκείνος δεν την έδωσε, και την πέταξε σε άλλον μαθητή. Τελικά, τα παιδιά μπήκαν για μάθημα.

Ο εκπαιδευτικός πήρε, κρυφά, την μπάλα και την έκρυψε, χωρίς να πει κάτι. Το σκεπτικό του ήταν να βιώσουν *τιμωρία* τα παιδιά, για να καταλάβουν πως χρειάζεται να σέβονται τους άλλους και τη σχολική διαδικασία. Ενημέρωσε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που εντέλει του παρείχαν στήριξη.

Την επόμενη μέρα, τα παιδιά υποψιάστηκαν πως εκείνος ο εκπαιδευτικός είχε κρύψει την μπάλα. Το πρωί, πριν από την έναρξη του προγράμματος, στέκονταν σε ομάδα συζήτησης μακριά από εκπαιδευτικούς που θα μπορούσαν να ακούσουν τη συζήτησή τους. Αρχικά, από την ομάδα εκείνη ήρθε μια μαθήτρια να ρωτήσει τον εκπαιδευτικό εκείνο αν ξέρει πού είναι η μπάλα. Ο εκπαιδευτικός απαντούσε με κρυπτικό λόγο και παιγνιώδες ύφος πως «βρίσκεται στο βουνό της καλής συμπεριφοράς!». Αφού επέστρεψε η μαθήτρια στη ομάδα των υπολοίπων, ήρθαν μετά από λίγο όλοι-ες μαζί και αφού επαναλήφθηκε η παραπάνω στιχομυθία, άρχισαν να εκφράζονται επιτακτικά, με απαίτηση, να τους δώσει ο εκπαιδευτικός την μπάλα, υπαινισσόμενη μια μαθήτρια ότι κάλλιστα μπορούν να φέρουν άλλη μπάλα.

Στη συνέχεια, άρχισαν να ψάχνουν στον χώρο, συμπεριλαμβανομένου και του Γραφείου Διδασκόντων-ουσών. Δεν βρήκαν κάτι, μα πήραν τον φορτιστή κινητού του εκπαιδευτικού, πράγμα που του ανακοίνωσαν επιδεικτικά και οριακά υποτιμητικά, επαναλαμβάνοντας την φράση που τους είχε δώσει και εκείνος.

Στην *προσευχή* έγινε έντονη συζήτηση για αυτό, η οποία ωστόσο, περιστράφηκε περισσότερο γύρω από το ότι είναι άδικο να *τιμωρούν*ται όλοι επειδή Τιμωρείται μια τάξη, και ότι ο εκπαιδευτικός τούς μίλησε «σαν να είμαστε νηπιαγωγάκια» (αναφερόταν στην φράση που έδινε ως απάντηση ο δάσκαλος).

Το ζήτημα δεν επιλύθηκε πραγματικά. Επανήλθε ως θέμα συζήτησης (εντός της τάξης, μετά την *προσευχή* και σε ένα Σχολικό Συμβούλιο) περισσότερο από τα ίδια τα

παιδιά και με το σκεπτικό «πότε θα πάρουμε πίσω την μπάλα;» και λιγότερο για την ουσία του θέματος. Στο Συμβούλιο, οι εκπαιδευτικοί κάλυψαν πλήρως τον εκπαιδευτικό, λέγοντας πως όλοι μαζί το έκαναν, όχι εκείνος μόνος του. Εντέλει, στις τελευταίες ημέρες της χρονιάς, τους επέστρεψαν την μπάλα.

Το περιστατικό έχει ειδικό ενδιαφέρον επειδή έδειξε πώς κινήθηκαν οι μαθητές-ριες σε πραγματικές συνθήκες αντίστασης, εντός του σχολείου στο οποίο είχαν ενεργό Συμβούλιο. Παρατήρησα, δηλαδή, πως:

α. Δεν αποδείχθηκε το Σχολικό Συμβούλιο να κατέχει στην συνείδηση των μαθητών-ριών μια θέση αξιόπιστου οργάνου τους, το οποίο θα μπορούσαν να ζητήσουν να συγκληθεί εκτάκτως προς επίλυση του ζητήματος. Το ότι, δηλαδή, το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο φάνηκε να απασχολεί βαθιά τουλάχιστον την πλειονότητα των μαθητών-ριών, αναφέρθηκε στο επόμενο τακτικό Συμβούλιο, δεν αρκεί για να θεωρηθεί πως ένα όργανο γίνεται αντιληπτό από τους/τις μαθητές-ριες ως «ιδιοκτησία τους» (βλ. κεφ. 1.6), καθώς αυτό πραγματοποιήθηκε αρκετές ημέρες μετά το συμβάν. Σε αυτήν τη στιγμή «κρίσης», δηλαδή, προέκυψε μια ένδειξη ότι το Συμβούλιο είναι κάτι αποκομμένο από την άμεση άσκηση εξουσίας· ένα *σύστημα* που έχει αποκοπεί από τους «χυμούς» της άμεσης εξουσίας και δείχνει να έχει αρχίσει να μετατρέπεται σε κάτι που κινείται με δικούς του ρυθμούς και κανόνες, λιγάκι αποκομμένο από τους ρυθμούς της πραγματικής καθημερινότητας των υποκειμένων εξουσίας[320]. Είναι ίσως μια ένδειξη αυτού που οι Παιδαγωγοί του Αμβούργου ήθελαν να αποφύγουν με την άρνησή τους να ετεροκαθορίσουν στους-ις μαθητές-ριές τους ένα δημοκρατικό όργανο δικής τους έμπνευσης (βλ. κεφ. 4).

β. Κινήθηκαν συλλογικά. Αναδείχθηκε μια ένδειξη συλλογικής ταυτότητας μαθητών-ριών, η οποία δεν φάνηκε να αναζητεί ηγέτιδα-η, μα οργανώθηκε -παρότι πρόχειρα και άτακτα- συλλογικά.

Συγχρόνως όμως, αυτή η μαθητική ταυτότητα μοιάζει να συγκροτήθηκε μέσα από την -έστω περιστασιακή- αποκοπή τους από την άλλη συλλογική ταυτότητα που επίσης αναδείχθηκε, αυτήν των εκπαιδευτικών. Αναδείχθηκε δηλαδή το υπαρκτό

[320] Πρβλ. και Καστοριάδη (1986) και την ανάλυση της τάσης της Αυτοδιαχείρισης από την Θεσμική Παιδαγωγική (εδώ, κεφ. 4.2).

«ρήγμα» στο «έδαφος» του εκπαιδευτικού *συστήματος* (κεφ. 2 & 3). Εκείνη τη στιγμή φάνηκε πως η καλλιέργεια «αίσθησης κοινότητας» εντός του *κυρίαρχου* σχολείου, όσο δηλαδή παραμένει ως *στρατηγική* ενδυνάμωσης κι όχι χειραφέτησης, παραγνωρίζοντας την ύπαρξη αυτού του «ρήγματος», μάλλον λειτουργεί ως *στρατηγική πειθάρχησης*.

γ. Πρώτα επεδίωξαν επικοινωνία, μα κι αυτή ήταν σε επίπεδο διεκδίκησης κι όχι συνεννόησης. Ο λόγος τους, δηλαδή, εστίασε στην ικανοποίηση του αιτήματός τους και όχι στην κριτική ή/και την αυτοκριτική. Δεν εξέφρασαν κριτικό λόγο. Δεν αναζήτησαν, δηλαδή, αίτια του περιστατικού, ούτε φάνηκε να ασκούν κριτική στην παράκαμψη του Σχολικού Συμβουλίου εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Συγκριμένα, τα επιχειρήματα που ακούστηκαν παρουσία μου είχαν ως εξής:

- Αισθάνθηκαν προσβεβλημένοι-ες από το ύφος του εκπαιδευτικού που τους έμοιαζε σαν να απευθυνόταν σε ηλικιακά ανώριμα παιδιά[321]. Είναι ενδεικτικό της βαρύτητας που μοιάζει να έχει το ζήτημα της συμμετρίας των σχέσεων εξουσίας στην οικοδόμηση κοινότητας ισότιμων.
- Σε μεταγενέστερη στιγμή, η κριτική που ασκήθηκε ήταν από μικρότερα παιδιά, για το γεγονός ότι στερούνταν κι εκείνα την μπάλα, όταν δεν είχαν φταίξει εκείνα. Ο λόγος, κι όταν κινήθηκε κριτικά, βασιζόταν στην προσωπική τους εμπειρία και όχι σε έναν Λόγο περί κριτηρίων της συλλογικής τους ζωής ή/και κυβερνολογικής. Επιπλέον, όταν ο ίδιος εκπαιδευτικός συμφώνησε δημόσια μαζί τους και ζήτησε να προτείνουν μέθοδο *τιμωρίας*, οι διαμαρτυρόμενοι-ες μαθητές-ριες δεν παρουσίασαν βιώσιμη αντιπρόταση.

δ. Οι μαθητές-ριες άσκησαν εξουσία προς τον εκπαιδευτικό, με λόγο και κινήσεις αντίστασης της λογικής της αψήφησης (κεφ. 1.5), με επιπλέον πράξη υλικής κυριαρχίας στερώντας του, ανταποδοτικά, υλικό αντικείμενο. Η κίνησή τους

[321] «Νηπιαγωγάκια» η ακριβής έκφραση, το οποίο ασφαλώς είναι προσβλητικό και για τα «νηπιαγωγάκια» και φανερώνει εγχαραγμένη την κυβερνολογική που καταπιέζει και τον ίδιο τον μαθητή που εξέφρασε αυτό το παράπονο.

έδειχνε απουσία φόβου προς παράγοντες *κυριαρχίας*[322]. Ωστόσο, η εξουσία αυτή δεν είχε δημοκρατική κυβερνολογική, αφού δεν φάνηκε να ασκήθηκε μέσα από έστω άτυπες δομές λήψης απόφασης, μα μάλλον ήταν αδόμητη κίνηση μερίδας μαθητών-ριών.

Α3.3. Οι μαθητές-ριες ενδυναμώνονταν

Συνηθέστερα, η μαθητική ενδυνάμωση στη σχολική καθημερινότητα που παρατήρησα έπαιρνε την μορφή πρωτοβουλιών μαθητών-ριών για δραστηριότητες στον σχολικό χρόνο, που συχνά αποτελούσαν πρόταση προς τον/την εκπαιδευτικό τους, εντός του μαθήματος.

Ένα ξεχωριστό παράδειγμα τέτοιας μαθητικής ενδυνάμωσης στον αδόμητο σχολικό χρόνο ήταν όταν μαθητές-ριες, σε στιγμή Διαλείμματος πήραν πρωτοβουλία να κατασκευάσουν με διαθέσιμα υλικά και εργαλεία που βρίσκονταν στην αίθουσα (εν είδει εργαστηρίου), «μια πόλη». Πέρα από την αίσθηση ιδιοκτησίας του σχολείου που αυτή η ενθουσιώδης, αυθόρμητη και συλλογική κίνηση μάλλον φανέρωνε, έμοιαζε ενδεικτικό της αίσθησης συλλογικότητας μεταξύ τους, μα και κοινότητας με την ενθαρρυντική εκπαιδευτικό τους, το ότι την κάλεσαν μετά να της δείξουν με εμφανές καμάρι τις -όντως ευρηματικές και δημιουργικές- αυτοσχέδιες κατασκευές τους. Σε μένα που την παρακολούθησα, ήταν μια σκηνή παιδιών που ένιωθαν την τάξη «σπίτι τους», τα διαθέσιμα υλικά της εργαλεία τους για να κατασκευάσουν κάτι που τους/τις εκφράζει και το οποίο «ήξεραν» πως θα γίνει σεβαστό. Ήταν μια έκρηξη σχολικής κοινοτικής πρωτοβουλιακής δημιουργίας, την οποία ήταν εμφανές πως η εκπαιδευτικός τους καλλιεργούσε και ενθάρρυνε και πως οι μαθητές-ριές της το γνώριζαν.

Άλλα περιστατικά αποτελούσαν διάχυτες στάσεις οικειότητας μαθητών-ριών προς τους/τις εκπαιδευτικούς. Αυτήν την συνθήκη την ευνοούσε, πιστεύω, και η φιλική στάση των εκπαιδευτικών, και των δύο περιόδων. Αποτελούσε μια συνθήκη που επιβεβαίωνε, από τη μεριά των μαθητών, τη στάση των εκπαιδευτικών, η οποία αναφέρθηκε παραπάνω, που επεδίωκε οικοδόμηση κοινότητας και αίσθησης συλλογικότητας.

[322] Ωστόσο, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη πως ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν είχε ευθύνη τάξης, πράγμα που είχε φανεί πως έχει βαρύτητα στη συνείδηση μαθητών-ριών για τα περιθώρια υπακοής που θα παράσχουν.

Α3.4. Οι μαθητές-ριες… τσακώνονταν

Μαθητικές συγκρούσεις δεν συνέβαιναν συχνά, μα όταν προέκυπταν είχαν χαρακτήρα ατομικών (συνήθεις μεμονωμένες διαφωνίες/τσακωμοί παιδιών) ή και συλλογικών συγκρούσεων, με αφορμές από την σχολική καθημερινότητα. Υπήρχε και μία συγκεκριμένη και επαναλαμβανόμενη σύγκρουση η οποία ήταν ασύμμετρη, καθώς δυσανάλογα πολλοί-ές μαθητές-ριες συγκρούονταν με έναν μαθητή, τον οποίο περιθωριοποιούσαν. Κάποιες από τις συγκρούσεις έφταναν ως θέματα προς επίλυση στο Σχολικό Συμβούλιο.

Παράδειγμα συλλογικής σύγκρουσης ήταν η σύγκρουση παιδιών της Α΄-Β΄ δημοτικού με τα παιδιά της Ε΄-Στ΄. Η διαμάχη πήρε χαρακτήρα «μικρών» με «μεγάλους». Συγκεκριμένα, τα παιδιά κατήγγειλαν τα παιδιά της Ε΄-Στ΄ πως μαρτυρούσαν τις κρυψώνες τους, όταν έπαιζαν κρυφτό. Τα παιδιά είχαν προηγουμένως εκθέσει το παράπονό τους στη δασκάλα τους και αφού συζήτησαν τι να κάνουν, η δασκάλα τούς πρότεινε να το αναφέρουν στο επόμενο Σχολικό Συμβούλιο, προκειμένου να συζητηθεί παρουσία των παιδιών της Ε΄-Στ΄. Η κατάσταση όντως παρουσιάστηκε από παιδί που εξέφραζε την τάξη του και παιδιά της Ε΄-Στ΄ είχαν την ευκαιρία να απαντήσουν πως όσα ερμήνευσαν τα παιδιά της Α΄-Β΄ ως ότι μαρτυρούσαν τις κρυψώνες τους ήταν χωρίς τη θέλησή τους και από απροσεξίες τους.

Παράδειγμα συλλογικής σύγκρουσης πολλών εναντίον ενός: Συνήθως επρόκειτο για συγκεκριμένη ομάδα αγοριών της Ε΄-Στ΄, η οποία στρεφόταν με κυμαινόμενη ένταση και με ποικίλες αφορμές εναντίον συγκεκριμένου παιδιού. Το παιδί αυτό είχε έρθει πρόσφατα στο σχολείο. Τα υπόλοιπα παιδιά τον ανέφεραν συχνά για συμπεριφορά που είτε τους έθιγε, είτε τους ενοχλούσε. Οι αναφορές αυτές, έφταναν συχνά να αφορούν ζητήματα μικρής σημασίας και από ποικίλων τάξεων μαθητές-ριες, σε αμφότερες τις περιόδους της έρευνας (Π.χ.: «Ο [μαθητής] έρχεται από πίσω μου, κάνει μια φωνή και με τρομάζει» ή «Ο [μαθητής] λέει αργά την *προσευχή* και μπερδεύομαι», στη δεύτερη περίοδο της έρευνας, που η *προσευχή* απαγγελλόταν από κοινού).

Άλλες φορές, η αντίδραση των παιδιών ήταν όχι μόνο αμεσότερη, μα και σκληρότερη, τόσο λεκτικά, όσο και σωματικά. Είχε ασκηθεί άγρια σωματική βία στον μαθητή, από συμμαθητές, μάλιστα δυσανάλογη και ασύμμετρης έντασης, όταν είχε πέσει

κάτω και τον κλωτσούσε μαθητής. Άλλοι μαθητές ήταν δίπλα τους και κοιτούσαν. Η αφορμή ήταν, νομίζω, πως είχε προσβάλει λεκτικά τον αδερφό του μετέπειτα θύτη.

Τέτοια ζητήματα σύγκρουσης ομάδων με το συγκεκριμένο παιδί ανέκυπταν συχνά κι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονταν με την ένταση της αντίδρασης των συμμαθητών του προς αυτόν. Σε μεγάλο βαθμό, το ότι η κατάσταση αποφορτίστηκε σημαντικά την επόμενη χρονιά, όταν μαθητές της Στ΄ έφυγαν για το Γυμνάσιο, τεκμηρίωσε πως σημαντικό μερίδιο ευθύνης της έντασης είχαν τα συγκεκριμένα παιδιά. Παρόλα αυτά, το ζήτημα δεν έληξε την επόμενη χρονιά και συνέχιζαν να αναφέρονται προστριβές.

Β. Πώς κινούνταν οι εξουσίες στον χωροχρόνο των Συμβουλίων;

Το **Σχολικό Συμβούλιο** ήταν μια χωροχρονική ζώνη διακριτή από τις υπόλοιπες, των μαθημάτων και του αδόμητου χρόνου. Από τις δύο παρεμφερείς πρακτικές, του Σχολικού Συμβουλίου και του Συμβουλίου Τάξης, το Σχολικό Συμβούλιο ήταν το κυριότερο. Αφορούσε το σύνολο των μελών του σχολείου, λάμβανε αποφάσεις που αφορούσαν το σύνολο της σχολικής ζωής, εφαρμοζόταν ήδη επί σημαντικό αριθμό χρόνων[323] και συστηματικά.

Τα **Συμβούλια Τάξης** δεν ήταν θεμελιωδώς διαφορετικά, ακολουθούσαν την ίδια κυβερνολογική και διαδικασία με τα Σχολικά Συμβούλια[324], μα με μικρότερους αριθμούς μελών, με λιγότερη αντοχή στο χρόνο, αφού εν πολλοίς η εφαρμογή τους εξαρτιόταν από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό κάθε τάξης. Επίσης, ήταν προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες της ηλικιακής ομάδας.

Για παράδειγμα, στην Α΄-Β΄ Δημοτικού που εφάρμοσε Συμβούλιο Τάξης, η διαδικασία βγήκε οργανικά μέσα από άτυπες συζητήσεις που έκαναν με πρωτοβουλία της δασκάλας προκειμένου να συζητήσουν και να αποφασίσουν για θέματα της τάξης τους. Δεν είχαν Συντονιστική επιτροπή, και τις αποφάσεις τις κατέγραφε η δασκάλα σε ένα τετράδιο αφιερωμένο σε εκείνη τη διαδικασία, μα η συζήτηση γινόταν με σήκωμα του χεριού και οι αποφάσεις ήταν πλειοψηφικές.

---

[323] Πέντε χρόνια, δηλαδή σχεδόν μια «γενιά» Δημοτικού σχολείου.

[324] Μάλιστα, ήταν ενδεικτικό πως σε ορισμένα Συμβούλια Τάξης, αυτά διαμορφώνονταν «κατ' εικόνα» του Σχολικού Συμβουλίου, αντλώντας ιδέες διαμόρφωσης από εκείνο. Για παράδειγμα, μαθητής της Γ΄-Δ΄ Δημοτικού πρότεινε στο Συμβούλιο Τάξης του να εφαρμόσει και η δική της τάξη μια από τις πρακτικές του, «*όπως το έχουμε στο Σχολικό Συμβούλιο*».

Κατηγοριοποίησα την εμπειρία μου από τα Σχολικά Συμβούλια και Συμβούλια Τάξης[325] ως εξής:

Β1. Τι τεχνολογία εξουσίας εφαρμοζόταν στα Συμβούλια;

Η κατηγορία αφορά την *τεχνολογία* εξουσίας που αναπτύχθηκε εντός του Σχολικού Συμβουλίου. Καθώς η βιβλιογραφία ασχολείται με την *τεχνολογία* εντός *πειθαρχικών συστημάτων* και ο Λόγος που τα Συμβούλια παράγουν θέτει βάσεις για διαφορετική μορφή εξουσίας, χρησιμοποίησα την ανάλυση του Foucault για την *πειθαρχική τεχνολογία* όχι για να την εντοπίσω στη λειτουργία των Συμβουλίων, μα ως το πλέον αξιόπιστο σημείο αναφοράς που είχα υπ' όψιν προκειμένου «να ξέρω τι να κοιτάξω» και να βοηθηθώ στο να ερμηνεύσω τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονταν οι σχέσεις εξουσίας εντός των Συμβουλίων.

Β1.1. Σχετικά με την κατανομή

Από την τεχνική της *κατανομής* (βλ. κεφ. 1.3.1α), εφαρμοζόταν η πρακτική της ***περίφραξης***, καθώς δεν επιτρεπόταν η απουσία από την συνέλευση, ούτε η ανεξέλεγκτη έξοδος από τον χώρο της πριν τη λήξη της. Κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δικαιοδοσία παροχής ή άρνησης άδειας, είχε ο/η Βασικός-ή Συντονιστής-ρια του Συμβουλίου.

Από την πρακτική του ***διατετραγωνισμού***, η πιο χαρακτηριστική στιγμή της εφαρμογής της ήταν κατά την είσοδο των μαθητών-ριών στον χώρο της συνέλευσης. Οι μαθητές-ριες των τάξεων από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την Δ΄ Δημοτικού συγκεντρώνονταν στο σημείο της πρωινής σύναξης με τον ίδιο τρόπο *διατετραγωνισμού* ανά ηλικιακή κατηγορία (βλ. 8.1.1/Α1.1α). Η προσέλευση γινόταν πάλι με ηλικιακή σειρά και ταξινόμηση τάξεων, μα αυτήν την φορά προηγούνταν τα μικρότερα παιδιά, του Νηπιαγωγείου, μετά η Α΄-Β΄ και μετά η Γ΄-Δ΄, για λόγους ασφάλειάς τους από τυχόν απροσεξίες των σωματικά μεγαλύτερων παιδιών. Οι συνελεύσεις γίνονταν είτε στην πίσω αυλή, τις ημέρες με «καλό καιρό» και χωρίς δυνατό άνεμο, είτε στην αίθουσα της Ε΄-Στ΄, η οποία ήταν κι η μεγαλύτερη σε εμβαδό.

Καθώς προσέρχονταν στον χώρο, καθοδηγούνταν στο πού θα κάτσουν είτε από εκπαιδευτικό, είτε από μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής. Από εκείνη τη στιγμή, του

[325] Εδώ η έμφαση δίνεται στα Σχολικά Συμβούλια. Στα Συμβούλια Τάξης η συνθήκη ήταν πανομοιότυπη, μα σε μικρότερα μεγέθη.

καθορισμού συγκεκριμένης θέσης για κάθε μέλος του Συμβουλίου, ξεκινούσε η εφαρμογή της πρακτικής του *διατετραγωνισμού* εντός του Συμβουλίου. Σε αυτήν την περίπτωση, ο *διατετραγωνισμός* δεν αφορούσε τον εξατομικευμένο περιορισμό στο χώρο, μα τον ομαδικό και κατά προσέγγιση περιορισμό. Καθώς, δηλαδή, προσέρχονταν οι μαθητές-ριες ανά τάξεις, συνέβαινε εκπαιδευτικοί ή αρμόδιοι-ες Συντονιστές-ριες να δίνουν οδηγίες κατά την είσοδο των μαθητών-ριών στην αίθουσα[326].

Για παράδειγμα: Εκπαιδευτικός στην πόρτα της αίθουσας της συνέλευσης: «Τα παιδιά της Α΄-Β΄ στον καναπέ!»

Αυτό, παρά από τη σχετική τυχαιότητα της εισόδου, επιτελούσε τον **καθορισμό λειτουργικών θέσεων**. Σε αντίθεση, όμως, με τον *καθορισμό λειτουργικών θέσεων* στην *πειθαρχική* κυβερνολογική, εδώ ως *λειτουργική* οριζόταν μια θέση που διευκόλυνε το ίδιο το υποκείμενο στη συμμετοχή στη συνέλευση. Η μέριμνα, δηλαδή, δεν ήταν να τοποθετηθούν οι μαθητές-ριες σε Θέσεις όπου θα αμβλύνονται κατά τρόπο που να αποδέχονται παθητικά ετεροκαθορισμένες αποφάσεις (όπως συμβαίνει στην *πειθαρχική* κυβερνολογική), μα η τοποθέτηση των μαθητών-ριών σε θέσεις όπου θα ενδυναμώνονται να συμμετάσχουν ενεργά στον συλλογικό καθορισμό των αποφάσεων[327]. Ήταν, πλέον, μια *ποιμαντική* πρακτική, καθώς είχε αλλάξει η κυβερνολογική της.

Η *λειτουργική τοποθέτηση* είχε και μια συνολική διάσταση, τον σχηματισμό με τον οποίο κάθονταν τα υποκείμενα στον χώρο. Στην πρώτη συνέλευση της ερευνητικής περιόδου, η οποία έγινε στη συγκεκριμένη αίθουσα, η διάταξη των μελών ήταν διάσπαρτη, με μόνο περιορισμό το ότι θα διασφαλίζεται η οπτική επαφή με την Συντονιστική Επιτροπή. Όπως επεσήμανε μια εκ των Νηπιαγωγών στους-ις συναδέρφους-ισσές της, ήταν σημαντικό να αλλάξει η διάταξη στον χώρο και το σύνολο των μελών να κάθεται σε κυκλικό σχηματισμό. Κάτι τέτοιο θα διασφάλιζε πέρα από βλεμματική επαφή όλων με όλους, θα καλλιεργούσε και τον Λόγο της ισότιμης κοινότητας που η κυβερνολογική του Συμβουλίου επεδίωκε. Οι υπόλοιποι-ες εκπαιδευτικοί έδειξαν να συμφωνούν. Στο επόμενο Συμβούλιο, η διάταξη ήταν όντως διαφορετική, με προσπάθεια, για τα δεδομένα του χώρου, να χωρέσουν σε κύκλο όλα τα

[326] *Αίθουσα*, επειδή η πρακτική αυτή εφαρμοζόταν κυρίως στις συνελεύσεις που γίνονταν στην σχολική αίθουσα.

[327] Για παράδειγμα, τα παιδιά των μικρότερων ηλικιών να κάθονται μπροστά, προκειμένου να βλέπουν καλύτερα.

μέλη. Εντέλει, ήταν όλοι σε ένα ημικύκλιο που αντίκριζε τη Συντονιστική Επιτροπή. Στη μεταγενέστερη συνέντευξή της, η εν λόγω νηπιαγωγός ανέφερε πως η Συντονιστική Επιτροπή θα έπρεπε να είναι πλήρως ενταγμένη σε διάταξη ολοκληρωμένου κύκλου, ως πραγματικά ισότιμη εντός της διαδικασίας, αντί για χωροταξικά διακριτή από τα υπόλοιπα μέλη.

Αυτή η τελευταία παρατήρηση της συγκεκριμένης νηπιαγωγού αναδεικνύει την εφαρμογή και της πρακτικής της **ιεράρχησης των θέσεων σε βαθμίδες**. Κατά τις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου, αλλά και των Συμβουλίων Τάξης, η Συντονιστική Επιτροπή ήταν διακριτά τοποθετημένη από το σώμα των μελών, σε θέση *κυριαρχίας*, με το κριτήριο τοποθέτησης των μελών να είναι περισσότερο η οπτική επαφή με την Συντονιστική Επιτροπή που καθόριζε τη διαδικασία, και λιγότερο η άνευ όρων ισόβαθμη βλεμματική επαφή όλων με όλους-ες. Εντέλει, η συνέλευση έμοιαζε να συγκεντρώνεται «γύρω από την Συντονιστική Επιτροπή», κι όχι «σε κύκλο». Τα τελευταία σχετίζονται με την επόμενη τεχνική, του *ελέγχου* της δραστηριότητας.

Β1.2. Σχετικά με τον έλεγχο της δραστηριότητας

Σε σχέση με την πρακτική του **ελέγχου της δραστηριότητας στον χρόνο** (βλ. κεφ. 1.3.1β) στον χωροχρόνο προετοιμασίας της συνέλευσης, κατά την πρώτη περίοδο της έρευνας, οι συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου προγραμματίζονταν για την τελευταία ώρα κάθε Παρασκευής. Σε αυτές τις Παρασκευές, χτυπούσε το κουδούνι στο τέλος ενός σύντομου διαλείμματος, ώστε η Ε΄-Στ΄ να μεταβεί στον χώρο που θα πραγματοποιούσαν το Συμβούλιο εκείνη την φορά και να προετοιμάσει τη διαδικασία: Να οργανώσει και ταξινομήσει τα θέματα, να ορίσει τα μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής κ.ά.

Οι υπόλοιπες τάξεις συγκεντρώνονταν στο σημείο της πρωινής *προσευχής* με διάταξη και ταξινόμηση ανά τάξη, προκειμένου να τους δώσουν οδηγίες οι υπόλοιποι-ες εκπαιδευτικοί για τον καθαρισμό της αυλής από τυχόν σκουπίδια που είχαν μαζευτεί κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Σε διάστημα πέντε λεπτών ξαναχτυπούσε το κουδούνι, έληγε ο καθαρισμός και επέστρεφαν στο ίδιο σημείο, με την ίδια ταξινόμηση, ώστε μόλις έδινε το σύνθημα η Ε΄-Στ΄, να προσέλθουν για τη συνέλευση.

Η διαδικασία αυτή συντονιζόταν από τους/τις εκπαιδευτικούς, πρωτίστως των εκπαιδευτικών της Ε΄-Στ΄ τάξης η οποία είχε την ευθύνη συντονισμού της συνέλευσης.

Αυτή η θέση κυριαρχίας των εκπαιδευτικών πλαισίωνε την πρακτική του Συμβουλίου σε μια θέση εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, όπως σε κάθε σχολική δραστηριότητα, καθοδηγούσαν ενεργά την προετοιμασία του Συμβουλίου μέχρι την έναρξή του. Έμοιαζε με διαδικασία «παραλαβής-παράδοσης» της ενδοσχολικής *κυριαρχίας* για όσο θα διαρκούσε η συνέλευση.

Κατά τη δεύτερη περίοδο της έρευνας, τα Συμβούλια ενώ στην αρχή γίνονταν την τελευταία ώρα της Παρασκευής, αργότερα μεταφέρθηκαν στην πρώτη ώρα της Παρασκευής, οπότε και υπήρχε η δυνατότητα να επεκταθεί η διάρκεια και στη δεύτερη ώρα, αν η συζήτηση το απαιτούσε. Αυτό είχε σημασία, επειδή πολλές φορές στις συνέλευσης της τελευταίας ώρας, η συζήτηση διακοπτόταν απότομα ή επισπευδόταν λόγω της έλευσης του σχολικού, που θα πήγαινε τα μισά παιδιά στα σπίτια τους και σηματοδοτούσε άτυπα την λήξη της σχολικής ημέρας. Ο λόγος, επίσης, για τον οποίο τελικά οι εκπαιδευτικοί μετέφεραν την συνέλευση του Συμβουλίου στην πρωινή ζώνη ήταν επειδή διαπίστωσαν πως μια συνέλευση που για πρακτικούς λόγους έτυχε να πραγματοποιηθεί σε πρωινή ώρα κύλησε πολύ πιο παραγωγικά, η συζήτηση ενέπλεξε περισσότερα παιδιά απ' ό,τι συνήθως και ο διάλογος ήταν πιο γόνιμος και πλούσιος. Επιπλέον, το επίπεδο ησυχίας ήταν υψηλότερο, πράγμα που επίσης συντέλεσε στην ομαλή πορεία του Συμβουλίου εκείνης της εβδομάδας. Έκτοτε, καθιέρωσαν το Σχολικό Συμβούλιο να πραγματοποιείται την πρώτη ώρα της Παρασκευής, με δυνατότητα ολοκλήρωσης στην δεύτερη ώρα.

Από τις πρακτικές *ελέγχου* της δραστηριότητας *εντός των Συμβουλίων*, εφαρμοζόταν κυρίως ο **έλεγχος της δραστηριότητας στον χρόνο**, ο καθορισμός δηλαδή του περιεχομένου της διαδικασίας. Ωστόσο, κι αυτό καθοριζόταν από το σύνολο των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα, καθώς όλοι-ες ανεξαιρέτως είχαν ίσο δικαίωμα και πρόσβαση στον καθορισμό των θεμάτων.

Συντονισμός της δραστηριότητας γινόταν από τη Συντονιστική Επιτροπή. Ο/Η Βασικός-ή Συντονιστής-ρια όριζε την έναρξη της συνέλευσης, καλωσορίζοντας «στο [αύξων παρατακτικός αριθμός] Σχολικό Συμβούλιο» και καλώντας σε ομαδικό χειροκρότημα, το οποίο γινόταν πάντα αποδεκτό, και αφορμή παιχνιδιού ορισμένες φορές, μεταξύ παιδιών, για το ποιος-α θα σταματήσει να χειροκροτεί τελευταίος.

Από ένα σημείο κι ύστερα, ο συντονισμός της συνέλευσης απέκτησε και ευθύνη σειροθέτησης των θεμάτων με κριτήριο την σημαντικότητά τους, ορίζοντας να συζητούνται πρώτα τα πιο σημαντικά και που αφορούσαν το σύνολο της κοινότητας. Αυτό είχε αποφασιστεί να γίνεται επειδή οι νηπιαγωγοί είχαν μάθει από τους/τις μαθητές-ριές τους πως κουράζονταν και δυσανασχετούσαν από τα Συμβούλια, επειδή στην αρχή δαπανούνταν πολύς χρόνος με παιδιά που ζητούσαν Συγγνώμη από συμμαθητές-ριές τους, χωρίς, ωστόσο, να προκύπτει κάποια συζήτηση που να αφορά και τους/τις υπόλοιπους-ες - για όλους-ες τους/τις υπόλοιπους-ες, ήταν μια μηχανική διαδικασία. Έτσι, και σε αυτήν την περίπτωση, ο *έλεγχος* της δραστηριότητας μεταλλάχθηκε σε *ποιμαντική* τεχνική, καθώς έγινε για την ενδυνάμωση και την αποτελεσματικότερη άσκηση εξουσίας από τα ίδια τα μέλη, για τους/τις εαυτούς τους.

Ωστόσο, υπήρχαν και παράλληλοι παράγοντες που έκαναν ασύμμετρη τη δυνατότητα διαμόρφωσης του περιεχομένου των Σχολικών Συμβουλίων –σίγουρα χωρίς Στρατηγικό σχεδιασμό:

Το ότι η ανοιχτή λίστα όπου όποιος-α ήθελε μπορούσε να γράψει θέματα προς συζήτηση, βρισκόταν μονάχα στον Πίνακα Ανακοινώσεων, ο οποίος βρισκόταν στο κτίριο «των μεγάλων», καθιστούσε δυσκολότερη την πρόσβαση στα παιδιά του νηπιαγωγείου και της Α΄-Β΄ Δημοτικού, όχι μόνο επειδή θα έπρεπε να διανύσουν δυσανάλογα μεγάλη απόσταση για να φτάσουν, και να ανέβουν τα σκαλιά που ήταν μεγάλα για τα ίδια, μα επειδή ήταν και αποκομμένο από τον οπτικό ορίζοντα της καθημερινότητάς τους. Θα ήταν ευκολότερο να οικειοποιηθούν την ιδέα «φέρνω θέμα προς συζήτηση στο Συμβούλιο», λ.χ., αν υπήρχε αντίστοιχη λίστα αναρτημένη σε σημείο καθημερινής διέλευσής τους, στο ύψος του βλέμματός τους, με σταθερά αναρτημένο και μολύβι/στυλό. Άλλωστε, όπως έδειξε και η έρευνα των Cox & Robinson-Pant (2006 -βλ. και κεφ. 5), η δυσχέρεια μικρών ηλικιών στην γραφή κι ανάγνωση μπορεί να υπερκεραστεί με κατάλληλη χρήση εικόνων.

Λόγω και της ηλικιακής διαφοράς, η οποία είχε κρίσιμη αναπτυξιακή απόσταση (από παιδιά 4 χρόνων μέχρι 12), η κατανόηση των θεμάτων συζήτησης για τα μικρότερα παιδιά ήταν δυσκολότερη απ' ό,τι για τα μεγαλύτερα. Αυτός ήταν ο λόγος που οι

νηπιαγωγοί, μα και δάσκαλοι τάξεων είχαν ορίσει ότι θα προετοιμάζουν τα θέματα του Συμβουλίου στις τάξεις τους πριν τη συνέλευση[328].

Τέλος, κατά τη δεύτερη ερευνητική περίοδο άρχισε να εφαρμόζεται κι ο **έλεγχος του χρόνου της δραστηριότητας**. Εδραιώθηκε, με παρέμβαση εκπαιδευτικών, η αντίληψη στους-ις Συντονιστές-ριες πως χρειάζεται να περιορίζουν την έκταση των συζητήσεων, προκειμένου να προχωρά λειτουργικά η συνέλευση. Ωστόσο, ο περιορισμός αυτός δεν ήταν προκαθορισμένος (π.χ., καθορισμός συγκεκριμένου αριθμού λεπτών για κάθε θέμα), μα μάλλον διαισθητικός. Έτσι, υπήρχε επαυξημένη εξουσία στον-η Βασικό-η Συντονιστή-ρια προκειμένου να ορίζει πότε θα σταματήσει η διαβούλευση για να προχωρήσουν σε ψηφοφορία.

Β1.3. Σχετικά με την ιεραρχική επιτήρηση

Η *ιεραρχική επιτήρηση* (βλ. κεφ. 1.3.1γ) πραγματοποιούνταν από τη Συντονιστική Επιτροπή με ανάθεση ειδικού ρόλου σε Συντονιστή-ρια ώστε να *επιτηρεί* τη συμμόρφωση των μελών στη διαδικασία, και να παρεμβαίνει προς περιστολή ή καταστολή της μη παραγωγικής δραστηριότητάς τους, δηλαδή δράσεων που προξενούσαν θόρυβο (άσχετες συνομιλίες, παιχνιδίσματα), ακόμα και αποθάρρυνση στάσεων του σώματος που έδειχνε ή καλλιεργούσε αδιαφορία για την *κυρίαρχη* δραστηριότητα του Συμβουλίου (π.χ., κύλισμα στα χαλιά χωρίς εστίαση στη διαδικασία της συζήτησης).

Οι αρμόδιοι-ες Συντονιστές-ριες ήταν διαρκώς σε κίνηση, σε κάθε συνέλευση. Με κυμαινόμενη αποτελεσματικότητα ο καθένας-μια, μα η λειτουργία ήταν σαφής και θεσμοθετημένη. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί παρενέβαιναν επίσης, αν και ως επί το πλείστον διακριτικά (χαμηλόφωνη παρέμβαση σε παιδιά που βρίσκονταν δίπλα τους) κι επικουρικά προς τον/την αρμόδιο-α Συντονιστή-ρια (περιορισμένη παρέμβαση, η οποία ορισμένες φορές ήταν και επισήμανσης στον-ην αρμόδιο-α Συντονιστή-ρια εστιών φασαρίας).

[328] Όπως μου εξήγησε μια νηπιαγωγός σε συνέντευξή της, κατά την χρονιά της δεύτερης ερευνητικής περιόδου συζητούσαν με τους/τις μαθητές-ριές τους τα θέματα του Συμβουλίου. Η ίδια δηλώνει πως η συμμετοχή των μαθητών-ριών της βελτιώθηκε σημαντικά εκείνη τη χρονιά. Η παρατήρησή μου υποστηρίζει το συμπέρασμά της.

Β1.4. Σχετικά με την εξέταση

Η λειτουργία της *εξέτασης* (βλ. κεφ. 1.3.1δ) επιτελούνταν μόνο στο σημείο της τήρησης πρακτικών, ως καταγραφής ορισμένων ατομικών τοποθετήσεων και, κυρίως, των συλλογικών αποφάσεων του Συμβουλίου.

Εξέταση της υλοποίησης των αποφάσεων του Συμβουλίου σπάνια επιτελούνταν και όποτε γινόταν αφορούσε συγκεκριμένα ζητήματα, δεν ήταν συστηματική.

Β1.5. Σχετικά με την τιμωρία/επιβράβευση

Μόνη **τιμωρία** (βλ. κεφ. 1.3.1ε) που εφαρμοζόταν εντός των Συμβουλίων ήταν η εξουσιοδότηση που είχε ο/η εκάστοτε Συντονιστής-ρια Ησυχίας προκειμένου να αλλάζει θέση σε παιδιά που διατάρασσαν την ομαλή διαδικασία. Ήταν μια *τιμωρία* που είχε επίδραση μόνο για όσο διαρκούσε η συνέλευση και αποσκοπούσε στο να βοηθηθεί η κοινότητα να διεξαγάγει τη συνέλευση. Δεδομένου ότι το να διεξάγεται η συνέλευση ήταν απόφαση της κοινότητας και μέσα από αυτήν αυτή ασκούσε τη συλλογική της εξουσία και αυτοπραγμάτωση, αναδεικνύεται πως κι η *τιμωρία* αυτή ήταν *ποιμαντική*. Άλλωστε, δεν στόχευε στην αλλαγή της συνείδησης, μα στη διευκόλυνση της κατάστασης.

Από την άλλη, η **επιβράβευση** (ό.π.) ήταν στρατηγική επιλογή των εκπαιδευτικών που υπερψηφίστηκε από τα μέλη του Συμβουλίου, η οποία στόχευε στην κανονικοποίηση μέσω θετικής ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Αυτό γινόταν μέσα από τη θεσμοθετημένη διαδικασία των «Μπράβο!», κατά την οποία όποιος-α ήθελε πρότεινε σαν θέμα στο Σχολικό Συμβούλιο να «πάρει ένα 'Μπράβο!'» από την κοινότητα κάποιος-α συγκεκριμένος-η, για συγκεκριμένο λόγο, πράξη που είχε κάνει. Αν το Συμβούλιο υπερψήφιζε την πρόταση, θα γραφόταν σε ειδικό βιβλίο του σχολείο, το «Βιβλίο των 'Μπράβο!'». Αυτή η πρακτική είχε αποκλειστικά συμβολική αξία.

Συμπεραίνω πως, με βάση τα παραπάνω, εντός των Συμβουλίων εφαρμόστηκε *τεχνολογία κυριαρχίας*, μα πως αυτή δεν ήταν *πειθαρχικής* μορφής εξουσίας. Υιοθετήθηκαν τεχνικές της *πειθαρχικής* εξουσίας, μα η κυβερνολογική τους ήταν *ποιμαντική*. Αυτό, επειδή αποσκοπούσαν μεν στον έλεγχο και τον συντονισμό των μελών

της συνέλευσης για την αποτελεσματικότητα των συνελεύσεων, μα αυτές οι συνελεύσεις αποσκοπούσαν στην ενδυνάμωση των μελών τους και όχι στην αντικειμενοποίησή τους.

Β2. Πώς λειτουργούσαν οι παράγοντες εξουσίας των Συμβουλίων;

Εδώ παρουσιάζονται οι παράγοντες εξουσίας που αναδύθηκαν μέσα από την ανάπτυξη των συνελεύσεων του Σχολικού Συμβουλίου. Η ανάλυση της στάσης κάθε κατηγορίας περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες της κυριαρχίας, της *άμβλυνσης*, της ενδυνάμωσης, της συρρίκνωσης και της αντίστασης (βλ. κεφ. 1). Οι κατηγορίες παραγόντων εξουσίας που εντόπισα είναι: η Συντονιστική Επιτροπή, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές-ριες στο σώμα της συνέλευσης.

Β2.1. Η Συντονιστική Επιτροπή

Η Συντονιστική Επιτροπή ήταν τετραμελής ομάδα παιδιών, που ως αρμοδιότητα είχαν να βοηθάνε στην διεξαγωγή των συνελεύσεων. Τα μέλη της Επιτροπής διακρίνονταν σε τέσσερις ρόλους:

- Ο/Η «**Βασικός-ή Συντονιστής-ρια**», ο οποίος-α συντόνιζε το Συμβούλιο, ανακοίνωνε τα θέματα προς συζήτηση, ανακοίνωνε την έναρξη και την λήξη της συνέλευσης.
- Ο/Η λεγόμενος-η ως «**Γραμματέας**», που κρατούσε τα πρακτικά των συνελεύσεων.
- Ο/Η αρμόδιος-α να δίνει τον λόγο στο κάθε μέλος που ζητούσε να μιλήσει **(«Υπεύθυνος-η λόγου»)**.
- Ο/Η «**Υπεύθυνος-η Ησυχίας**», ο/η οποίος-α είχε ως ρόλο να ζητά από τα μέλη που έκαναν φασαρία (π.χ. μιλούσαν, έπαιζαν) να κάνουν ησυχία, και εφόσον δεν πειθαρχούσαν, είχε εξουσιοδότηση να τους αλλάζει θέση.

Η Επιτροπή απαρτιζόταν μόνο από μαθητές-ριες, η σύνθεση των οποίων εναλλασσόταν σε κάθε συνέλευση. Η σύνθεση της Συντονιστικής Επιτροπής εναλλασσόταν. Στην πρώτη περίοδο της έρευνας, η Συντονιστική Επιτροπή αποτελούνταν πρωτίστως από μαθητές-ριες της Στ΄ Δημοτικού, οι οποίοι-ες εναλλάσσονταν κυκλικά στις αρμοδιότητες συντονισμού. Όποτε ο αριθμός των παιδιών της Στ΄ δεν έφτανε να καλύψει όλες τις αρμοδιότητες (δηλ. όταν η Στ΄ απαρτιζόταν από μονό αριθμό και απέμεναν τρεις μαθητές-ριες για τις 4 θέσεις Συντονιστικής Επιτροπής),

η κενή θέση καλυπτόταν από παιδί της Ε΄ Δημοτικού, με λογική «εκπαίδευσης» στο ρόλο συντονισμού του Συμβουλίου.

Στη δεύτερη περίοδο, όμως, έγινε μια σταδιακή μετάβαση στη σύνθεση της Συντονιστικής Επιτροπής, με πρώτη απόφαση να συμμετέχουν και παιδιά της Δ΄ Δημοτικού. Η πρόταση είχε κατατεθεί από τις εκπαιδευτικούς και αφορούσε και τα παιδιά της Γ΄ Δημοτικού. Τα παιδιά της Ε΄-Στ΄ Δημοτικού είχαν διαφωνήσει, εκφράζοντας λόγο για το ότι τα μικρά παιδιά «δεν είναι έτοιμα» να αναλάβουν την ευθύνη του συντονισμού της συνέλευσης. Στον λόγο τους αναφέρθηκε η φράση (περίπου) «εμείς περιμέναμε τόσα χρόνια να φτάσουμε να μπούμε στον συντονισμό», η οποία ερμηνεύτηκε, τουλάχιστον από κάποιες εκπαιδευτικούς, ως ένδειξη για το ότι ένιωθαν 'ριγμένοι-ες' που υπέστησαν αναμονή, και μόλις θα χαίρονταν την ικανοποίηση της υπομονής τους, θα καταργούνταν η πρόβλεψη που τους είχε εμποδίσει. Τελικά, δέχθηκαν μια συμβιβαστική πρόταση, να εξαιρεθούν τα παιδιά της Γ΄ Δημοτικού, και από τα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού η δασκάλα της τάξης τους να ορίζει ποιοι «είναι ώριμοι αρκετά» ώστε να αναλάβουν, εφόσον θέλουν, Συντονιστικό ρόλο στην Επιτροπή.

Σε μεταγενέστερη συνέλευση, όμως, χωρίς αναφορά στην προηγούμενη απόφαση και κατά σύμπτωση στην πρώτη συνέλευση στην οποία μετείχε στο συντονισμό μαθητής της Δ΄ Δημοτικού κατά εφαρμογή της προαναφερθείσας απόφασης, το θέμα επανήλθε, αυτήν τη φορά από παιδιά της Α΄-Β΄ Δημοτικού. Αυτό που είχε προηγηθεί ήταν ότι παιδιά της Α΄ Δημοτικού είχαν πει στην δασκάλα τους πως βαριούνταν στις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου, και έπειτα από διαλογική συζήτηση μαζί της, είπαν πως ήθελαν να συμμετάσχουν στο συντονισμό του Συμβουλίου. Η δασκάλα τούς ενθάρρυνε να το θέσουν ως θέμα συζήτησης στο Συμβούλιο, πιθανώς χωρίς να έχει υπόψη της πως είχε ήδη ληφθεί η προαναφερθείσα απόφαση, καθώς απουσίαζε από εκείνη τη συνεδρίαση. Όντως, παιδί της Α΄ Δημοτικού, εκπροσωπώντας την τάξη του, εξέθεσε στο Συμβούλιο το σχετικό αίτημα τροποποίησης της διαδικασίας. Στις ήπιου τόνου αντιρρήσεις παιδιών της Στ΄ ότι πρόκειται για δύσκολο έργο και πως πιθανόν δεν θα μπορέσουν να ανταπεξέρθουν, το ίδιο παιδί απάντησε «Θέλουμε να δοκιμάσουμε». Καθώς το αίτημα υποστηρίχθηκε με ατομικές τοποθετήσεις από αρκετά μέλη της συνέλευσης, συμπεριλαμβανομένων όλων των εκπαιδευτικών, το αίτημα τελικά υπερψηφίστηκε και διαμορφώθηκε λίστα με όσα παιδιά από την Α΄ έως και την Δ΄

Δημοτικού θέλουν να συμμετάσχουν ως Συντονιστές-ριες. Αποφασίστηκε παράλληλα πως τα μικρά παιδιά δεν θα αναλαμβάνουν ρόλο γραμματέα, καθώς ίσως δεν είναι σε θέση να γράφουν άνετα, και πως το τέταρτο μέλος της Επιτροπής θα μετατρεπόταν σε «εκπαιδευτή-ρια» των νέων, μικρότερων μελών, αποτελώντας υποστηρικτική παρουσία στο έργο τους κατά τον συντονισμό. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής περιόδου πρόλαβα να παρακολουθήσω τρεις συνελεύσεις με εφαρμογή αυτής της απόφασης και όντως, τα μικρότερα παιδιά (από Α΄ Δημοτικού ήδη) όχι μόνο επιτελούσαν εξαιρετικά αποτελεσματικά τις αρμοδιότητές τους, μα έδειχναν μια σοβαρότητα στο ρόλο τους τουλάχιστον ισάξια με των μεγαλύτερων παιδιών (παρατήρηση που συνάδει με την αντίστοιχη του Νηπιαγωγού στο σχολείο Paideia της Merida Ισπανίας -βλ. κεφ. 4).

Παράλληλα, χωρίς να γνωρίζουμε αν υπήρχε αιτιώδης σχέση μεταξύ των δύο συνθηκών, συγχρόνως με την ένταξη μικρών παιδιών στη Συντονιστική Επιτροπή παρατηρήθηκε αύξηση των αιτημάτων συμμετοχής μικρών παιδιών στις συζητήσεις του Σχολικού Συμβουλίου, σε βαθμό που έγινε συνήθης εικόνα να ακούγονται απόψεις προνηπίων στις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου, κάτι που δεν είχε παρατηρηθεί, ειδικά σε αυτόν τον βαθμό, στις συνελεύσεις προηγούμενων χρόνων.

Τα παραπάνω περιστατικά για τη σύνθεση της Συντονιστικής Επιτροπής παρέχουν ενδείξεις των εξής:

α. Της σημασίας που έχει για όλα τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν στη διαχείριση της εξουσίας του συλλογικού οργάνου.

β. Του ότι οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των μαθητών-ριών έχουν ηλικιακό χαρακτήρα.

γ. Ότι η καταπίεση (με την έννοια του Freire, βλ. κεφ. 4.2) τείνει να ωθεί τους/τις καταπιεσμένους-ες να προτάσσουν την συναισθηματική εκτόνωσή τους αντί της λήξης της καταπίεσης (πρβλ. το επιχείρημα παιδιού της Στ΄: «εμείς περιμέναμε τόσα χρόνια να φτάσουμε να μπούμε στον συντονισμό»).

δ. Ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν *ποιμαντικά* για τους/τις μαθητές-ριές τους, ενδυναμώνοντας, καθοδηγώντας για την χειραφέτησή τους προς το όφελος των ιδίων.

Σε σχέση με τον πυρήνα της λειτουργίας της, η Συντονιστική Επιτροπή δεν προβλεπόταν να παράγει Λόγο και να διαμορφώνει *κυριαρχία*. Ρόλος της ήταν να συντονίζει και να διευκολύνει την συνέλευση, να συντονίζει την συλλογική *κυριαρχία* του συνόλου της κοινότητας.

Ωστόσο, μέσα από τις πραγματικές συνελεύσεις αναδείχθηκαν *κυριαρχικές πρακτικές* των μελών της Επιτροπής. Αυτές αφορούσαν κυρίως τους υπόλοιπους μαθητές-ριες και αφορούσαν είτε στοιχείο της διαδικασίας, είτε παρέκκλιση της πρακτικής τους.

Πιο συγκεκριμένα, η πρακτική τους αφορούσε τα σημεία στα οποία καλούνταν να ελέγξουν τη δραστηριότητα των συμμαθητών-ριών τους. Ειδικά οι εκάστοτε Συντονιστές-ριες Ησυχίας, δαπανούσαν συνήθως όλη τη δραστηριότητά τους στην καταστολή της φασαρίας των υπολοίπων μελών. Αναλόγως της ιδιοσυγκρασίας κάθε αρμόδιου παιδιού, προσαρμοζόταν και ο βαθμός και το ύφος της κυριαρχικότητάς του/της. Η καταστολή αυτή είτε ερχόταν με φωνές («Ησυχία!», «Κάντε ησυχία είπαμε!», «Εεεε!!», «Μιλάω!», «Κάντε ησυχία να ακούσετε τον [Τάδε]!», «Εσείς εκεί που μιλάτε, να σας φέρουμε καφεδάκι;» κ.ο.κ.) προς το σύνολο του σώματος, είτε με προσωπικές παρεμβάσεις σε παιδιά που παρακώλυαν την διαδικασία. Συνέβαινε, δηλαδή, παιδιά του Συντονισμού να ασκούν έως και δυσανάλογα έντονη ηχητική βία σε παιδιά του σώματος. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολικών ετών, με σχετικές παρεμβάσεις εκπαίδευσης των μαθητών-ριών σε πρακτικές σεβασμού των Άλλων και δεξιότητες διαλόγου, βοήθησαν τους εκάστοτε μαθητές-ριες να περιορίσουν (μα όχι να εξαλείψουν) την αυταρχικότητα του ύφους τους.

Περισσότερο χαρακτηριστικό σημείο κυριαρχικής πρακτικής μελών της Συντονιστικής Επιτροπής, ωστόσο, ήταν οι αυθαιρεσίες επί του σώματος. Αυτό αφορούσε κυρίως την συχνή πρακτική (πιθανώς ασυναίσθητη), της παραβίασης εκ μέρους τους των κανόνων λήψης λόγου. Συνέβαινε, δηλαδή, παιδιά που όταν ήταν στο σώμα των μελών, τηρούσαν τη διαδικασία, όταν ήταν στην Συντονιστική Επιτροπή να μιλάνε σε συζητήσεις, χωρίς να ζητούν τον λόγο. Ήταν σπάνιες οι περιπτώσεις στις οποίες τους επισημάνθηκε αυτό από τον/την συνεργάτη-ιδά τους Συντονιστή-ρια που έδινε τον λόγο.

Παρεμφερές περιστατικό ήταν του μαθητή που επέμενε να συζητηθεί στη συνέλευση ζήτημα που είχε σκεφτεί κατά τη διάρκεια της συζήτησης, παραβιάζοντας τη διαδικασία του Σχολικού Συμβουλίου, αποκλειστικά και μόνο επειδή το έκρινε ως σημαντικό -που συμφωνώ πως ήταν. Όταν ο αρμόδιος Συντονιστής (και φίλος του) τού επεσήμαινε πως δεν μπορεί να συζητηθεί, εκείνος επέμενε συνειδητά, επαναλαμβάνοντας «μα είναι σημαντικό!», φέρνοντας τον Συντονιστή να πει «ναι, μα δεν το γράφει εδώ, ρε φίλε!» (δείχνοντας τη λίστα με τα θέματα). Ο μαθητής συμμορφώθηκε, μα δεν μερίμνησε να το γράψει ως θέμα για το επόμενο Συμβούλιο.

Άλλο είδος, πιο σπάνιας, κυριαρχικής συμπεριφοράς ήταν το φαινόμενο τυχαία μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής να διαμορφώνουν επιτόπου σκέψεις παρέμβασης στη σχολική ζωή, που έμοιαζαν να εκπροσωπούν σύνολα παιδιών χωρίς να ερωτάται η γνώμη τους.

Για παράδειγμα, στη συνέλευση κατά την οποία αναπτύχθηκε μια ισχυρή σύγκρουση μεταξύ της Γ΄-Δ΄ τάξης και της Ε΄-Στ΄, παιδιά της Στ΄ που επιτελούσαν ρόλο Συντονιστών, ανακοίνωσαν επί τόπου (περίπου): «Εντάξει, κι η δική μας τάξη δεν θα σας αφήνει να μπαίνετε εσείς!». Όταν τους επισημάνθηκε από εκπαιδευτικό πως λειτουργούσαν αυθαίρετα επειδή έπαιρναν αποφάσεις για όλη την τάξη τους, χωρίς να ρωτήσουν κανέναν/καμιά άλλον-η της τάξης τους, η πρώτη αντίδρασή τους ήταν να υπεραμυνθούν του δίκιου τους στο ευρύτερο ζήτημα, αντί της τοποθέτησης στην ουσία του σχολιασμού του εκπαιδευτικού.

Παρεμφερής κατάσταση ήταν όταν Συντονιστής-ρια αναλάμβανε αρμοδιότητες και άλλου-ης Συντονιστή-ριας, εκμεταλλευόμενος-η περιστασιακή ολιγωρία του/της. Όταν μαθητής συνέβη να το κάνει αυτό και του επισημάνθηκε από εκπαιδευτικό, υπεραμύνθηκε της πράξης του (με επιχείρημα ότι η αρμόδια Συντονίστρια δεν πρόσεχε), αποδεικνύοντας πως επρόκειτο για συνειδητή κίνηση και όχι αφηρημάδα. Μάλιστα, σχεδόν αμέσως το επανέλαβε και αφού επισημάνθηκε πάλι από τον ίδιο εκπαιδευτικό, έδειξε δυσανασχέτηση, μα συμμορφώθηκε.

Παρότι σπάνιες, παρατηρήθηκαν κινήσεις **μαθητικής αντίστασης** μέσω της συμμετοχής στη Συντονιστική Επιτροπή, κυρίως από Συντονιστές-ριες παροχής λόγου.

Για παράδειγμα, αν και σε παιγνιώδες ύφος, Συντονιστής επιδεικτικά προσπέρασε τη δασκάλα του όταν ζητούσε τον λόγο, για να τον δώσει σε μαθητή, κοιτάζοντάς την

και χαμογελώντας φιλικά. Άλλη Συντονίστρια, της Α΄ Δημοτικού, έδωσε τον λόγο σε εκπαιδευτικό που είχε ήδη μιλήσει δυο φορές για το ίδιο ζήτημα, και ενώ υπήρχαν κι άλλοι-ες υποψήφιοι-ες ομιλητές-ριες, εκφέροντας το όνομά της με τέτοιο τρόπο που έγινε σαφές μάλλον σε όλους πως συγχρόνως η μαθήτρια επέπληττε υπόρρητα την εκπαιδευτικό για το ότι τοποθετούνταν πολλαπλά.

Αυτά τα δύο παραδείγματα τεκμηριώνουν την άποψη πως:

- Οι εξωσυμβουλιακές σχέσεις εξουσίας διεισδύουν στον χωροχρόνο του Συμβουλίου, παρά την διαφορετική κυβερνολογική.
- Μαθητές-ριες φαίνεται να αντιλαμβάνονται ως καταπιεστική την εξωσυμβουλιακή κυριαρχία των εκπαιδευτικών.
- Το ότι αυτά τα περιστατικά αντιμετωπίστηκαν ως διασκεδαστικά από τους/τις εκπαιδευτικούς και επικυρώθηκαν ως είχαν, δείχνει πως η σχέση μαθητών-ριών ήταν αμφίδρομα φιλική.

Παρόλα αυτά, υπήρξαν και στιγμές, αν και σπάνιες, που η Συντονιστική Επιτροπή επανέφερε στην τάξη εκπαιδευτικούς που παρέβαιναν τους κανόνες λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου. Και τότε, όμως, η παρέμβασή τους ήταν σχεδόν παρακλητική. Ενώ, δηλαδή, σε ένα συμμαθητή τους που ήθελε να μιλήσει παρά την λήξη του συζητητικού τμήματος της θέματος, του είπαν «[όνομα], το κλείσαμε αυτό, τώρα ψηφίζουμε», μονολογικά, με οριστική ή προστακτική έγκλιση, σε δασκάλα που ζήτησε τον λόγο παρά τη λήξη του συζητητικού τμήματος, η αρμόδια συντονίστρια, την ίδια στιγμή που έλεγε στο σώμα του Συμβουλίου «πρέπει να ψηφίσουμε», είπε στη δασκάλα «Ε… κυρία…;!» με τόνο φωνής που μου θύμιζε παράκληση και παράπονο που η δασκάλα την φέρνει σε τέτοια θέση. Το συμβάν αυτό αποτύπωσε, νομίζω, σε μια στιγμή την πραγματική ισορροπία εξουσίας του μέλους Συντονιστικής με τους/τις ισότιμους-ες, στην κυβερνολογική του Συμβουλίου, εκπαιδευτικούς.

Β2.2. Οι εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί συμμορφώνονταν και υποστήριζαν τους κανόνες και την κυβερνολογική του Συμβουλίου. Τηρούσαν στάση **συρρίκνωσης** (βλ. κεφ. 1.6) εντός των συνελεύσεων, ζητούσαν τον λόγο από τους/τις Συντονιστές-ριες πριν μιλήσουν, υποστήριζαν τη λειτουργία των Συντονιστών-ριών Ησυχίας και δεν ανελάμβαναν πρωτοβουλίες που αναλογούσαν σε Συντονιστές-ριες (πέρα από μεμονωμένες

παρεκκλίσεις που έμοιαζαν με κινήσεις κεκτημένης ταχύτητας από τον εκτός Συμβουλίου χωροχρόνο). Η γενική στάση τους, επίσης, αποσκοπούσε σταθερά στο να πείθουν τους/τις μαθητές-ριες να αναλαμβάνουν αρμοδιότητες στην υλοποίηση των αποφάσεων.

Ο **λόγος** των εκπαιδευτικών συνήθως ήταν επαγωγικός. Ξεκινούσαν από αντικειμενικά συμβάντα, περιστατικά που είχαν συμβεί και τα οποία τεκμηρίωναν την τοποθέτησή τους, την οποία έθεταν, ασφαλώς, στην κρίση του Συμβουλίου. Αυτή η δομή του λόγου ήταν μη παρεμβατική και ενδυνάμωνε τα παιδιά, καθώς εξέθετε εξ αρχής τα τεκμήρια του σκεπτικού τους. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούσαν οι μαθητές-ριες να κρίνουν τη βάση του σκεπτικού και να ανταπαντήσουν επί της ουσίας.

Για παράδειγμα: Μια εκπαιδευτικός ήθελε να επιστήσει την προσοχή του Συμβουλίου σε μια παραβατική πράξη που είχε συμβεί: Κάποιος-α είχε βανδαλίσει το «Βιβλίο των Μπράβο», αλλοιώνοντας εμφανώς το υπερψηφισμένο Μπράβο σε έναν μαθητή. Η πράξη ήταν ανώνυμη. Η δασκάλα έφερε το τεκμήριο στο Συμβούλιο και, πριν αναφερθεί στην πράξη, ανέπτυξε την δημοκρατική κυβερνολογική που το Συμβούλιο προωθεί, την αρχή του σεβασμού της βούλησης, του Άλλου κ.ο.κ. Αφού ζήτησε επιβεβαίωση δια βοής ότι τα παραπάνω ισχύουν, αποκάλυψε/παρουσίασε το συμβάν. Δεν ήθελε να αποκαλυφθεί ο/η δράστης-ρια, μα να γίνει σαφές πως η πράξη του/της παραβίασε τη νόρμα και να εδραιωθεί ακόμη περαιτέρω στη νόρμα η Ηθική του σεβασμού όχι μόνο της δημοκρατικής διαδικασίας, μα και του Προσώπου του Άλλου. Παράλληλα, να εκπαιδεύσει/κανονικοποιήσει τα παιδιά στην αντίληψη πως η δημοκρατική κυβερνολογική του Συμβουλίου δεν λήγει στην λήξη του Συμβουλίου, μα έχει νόημα όταν διέπει ολόκληρη τη ζωή.

Δεν έλειπαν, όμως, και **κυριαρχικές πρακτικές** εκπαιδευτικών εντός του Σχολικού Συμβουλίου.

- Άλλες έμοιαζαν *απροσεξίας* (π.χ., το να πει ένας/μια εκπαιδευτικός την άποψή του/της χωρίς να ζητήσει τον λόγο από την Συντονιστική Επιτροπή, ενώ πάντα τηρούσε τη διαδικασία),
- άλλες σχεδόν *αναπόφευκτες* (π.χ. το να προβάλλεται μια εικόνα επιβολής μέσα από τη σωματική, διανοητική και μορφωτική υπεροχή εκπαιδευτικών έναντι μαθητών-ριών ειδικά νηπιακής, παιδικής και προεφηβικής ηλικίας),

- άλλες ήταν σε μεγάλο βαθμό *συνειδητές* (π.χ., μικρά προνόμια που διατηρούσαν στον χωροχρόνο του Συμβουλίου, όπως το να βγαίνουν εκτός συνέλευσης χωρίς να ζητάνε άδεια της Επιτροπής).

Παράλληλα, οι παρεμβάσεις τους συχνά είχαν χαρακτήρα καθοδήγησης της διαδικασίας ή ακόμα και της σκέψης των παιδιών. Αυτή η γενική πρακτική ήταν συνειδητή και κυριαρχική, μα πρωτίστως *ποιμαντικής* εξουσίας και δευτερευόντως (ή καθόλου) *πειθαρχική*. Η καθοδήγησή τους, δηλαδή, αποσκοπούσε στην βελτίωση της πρακτικής του Συμβουλίου και εντέλει την ενδυνάμωση των μαθητών-ριών, και όχι στον περιορισμό των μαθητών-ριών σε έναν *κυρίαρχο* Λόγο που διαμορφώθηκε χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών-ριών.

Για παράδειγμα, όταν προέκυψε σύγκρουση μεταξύ των τάξεων Γ΄-Δ΄ και Ε΄-Στ΄ εντός του Συμβουλίου και είχε τεθεί ανοιχτά ζήτημα η Γ΄-Δ΄ και, σε αντίποινα η Ε΄-Στ΄ αντιστοίχως, να απαγορέψουν την είσοδο παιδιών της Ε΄-Στ΄ στην τάξη τους κ.ο.κ., αρκετοί από τους/τις εκπαιδευτικούς ζήτησαν τον λόγο και τοποθετήθηκαν, εναντιωνόμενοι-ες σε μια τέτοια προοπτική. Αυτή η στάση τους υπερασπιζόταν την ελευθερία κίνησης στους χώρους, και εντέλει κατέληγε να επιχειρεί να σώσει την ελευθερία των παιδιών από τα ίδια τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, δηλαδή, ήταν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που εναντιώθηκαν στις ήδη κυρίαρχες *πειθαρχικές* τεχνικές της *περίφραξης* και της *επιτήρησης*, και οι μαθητές-ριες εκείνοι-ες που τις ευνοούσαν. Η παρέμβαση αυτή, λοιπόν, παρά την κυριαρχική αποτελεσματικότητά της (αφού πέτυχε να εμπνεύσει κλίμα οπισθοχώρησης στις αντικρουόμενες πλευρές), ακόμα κι αν χαρακτηριστεί κυριαρχική, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως Πειθαρχική, μα μάλλον ως *ποιμαντική*.

Ποιμαντικής εξουσίας ήταν και παρεμβάσεις κριτικής εκ μέρους εκπαιδευτικών, προς τα μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής ή και προς το σύνολο του Σχολικού Συμβουλίου, για ζητήματα λειτουργίας του Συμβουλίου. Ο λόγος τους ήταν οριστικός, μονολογικός. Ενημέρωναν και επέπληττταν. Σε εξωσυμβουλιακές συνθήκες, θα ήταν *πειθαρχικός* λόγος. Εντός του Συμβουλίου, όμως, οι παρεμβάσεις αποσκοπούσαν στο να βελτιωθούν οι μαθητές-ριες σε αυτό που εκείνοι-ες επεδίωκαν.

Για παράδειγμα, δασκάλα λέει στη Συντονιστική Επιτροπή ότι ενώ ρόλος τους είναι να διασφαλίζουν τη δημοκρατικότητα της διαδικασίας, «εσείς ήσασταν οι λιγότερο

δημοκρατικοί σήμερα». Άλλος δάσκαλος, στη ίδια συνέλευση λέει (περίπου): «Φώναζαν εδώ, άλλοι μιλούσαν, εσείς δεν επιβάλλατε τάξη, αυθαιρετούσατε σε αποφάσεις… Δεν κάνατε καλή δουλειά σήμερα, μου φαίνεται».

Στην κατεύθυνση επιβεβαίωσης του ειδικού κύρους των εκπαιδευτικών λειτουργούσε ο τρόπος απεύθυνσης μεταξύ τους κατά η διάρκεια των συνελεύσεων. Όταν απευθύνονταν, δηλαδή, σε άλλον-η εκπαιδευτικό, συχνά προσφωνούσαν ο ένας τον άλλον με το πρόθεμα των ενηλίκων/εκπαιδευτικών (Π.χ.: «Αυτό εννοούσες, κύριε [όνομα];»), πράγμα που μάλλον επιβεβαίωνε στη συνείδηση των παιδιών τον επιθυμητό τρόπο απεύθυνσης σε ενήλικες/εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, ήταν σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να αναδεικνύουν τη διαίρεση των μελών της κοινότητας στις δύο βασικές ενδοσχολικές ομάδες, τους «δασκάλους-ες» και τα παιδιά. Μάλιστα, η διάκριση αυτή συχνά αναφερόταν ως «εμείς» και «εσείς».

Αντιστάσεις εκπαιδευτικών εντός των Σχολικών Συμβουλίων δεν παρατηρήθηκαν ως διαρκής κατάσταση. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις που εκπαιδευτικός τοποθετήθηκε κριτικά προς σύνολα μαθητών-ριών κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, παρατηρούνταν παιδιά που ένιωθαν θιγόμενα να αντιδρούν σχεδόν αυτομάτως, δυσανάλογα και χωρίς πραγματική αιτία, καθώς συνήθως ο εκπαιδευτικός εστίαζε σε καταστάσεις και όχι σε πρόσωπα, ενώ και όσα ανέφερε, συχνά ήταν εν είδει παραδείγματος για να τεκμηριώσει την ουσία της άποψής του. Ωστόσο, για το πολύ σύντομο διάστημα που φούντωναν οι ανταπαντήσεις μαθητών-ριών, ο εκπαιδευτικός έσπευδε να διευκρινίσει με έντονο ύφος πως δεν το έλεγε ως κριτική για κάποιον. Η έντονη καταφυγή στη διευκρίνιση φαινόταν να ενέχει εκείνη τη στιγμή στοιχεία άμυνας, που ενδεχομένως προδίδουν μια στιγμιαία αντιστροφή της ισορροπίας ισχύος εντός της σχέσης.

Β2.3. Οι μαθητές-ριες

Οι μαθητές-ριες που δεν ήταν μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής ήταν, στην κυβερνολογική του Συμβουλίου, εκείνοι-ες που διαμόρφωναν την *κυριαρχία*, ως η εξ ορισμού πλειοψηφία, που θα συζητούσε, θα έκρινε και θα αποφάσιζε επί των επιμέρους θεμάτων. Στη πράξη, η πλειονότητα των παιδιών δεν τοποθετούνταν στις συζητήσεις και συνήθως η ψηφοφορία -ειδικά των μικρότερων παιδιών- έμοιαζε μηχανική και χωρίς επίγνωση. Μερίδα παιδιών, κυρίως από νηπιαγωγείο ως και Β΄ Δημοτικού, είτε

σιωπούσαν, είτε επιδίδονταν σε μη παραγωγικές δραστηριότητες, όπως χαμηλόφωνες συνομιλίες και μικροπαιχνιδίσματα, όπως το να σκάβουν διακριτικά το χώμα στο σημείο όπου κάθονταν όταν η συνέλευση γινόταν στην πίσω αυλή, να παίζουν με πέτρες κ.ά.

Είναι χαρακτηριστικό πως κάθε Σχολικό Συμβούλιο ξεκινούσε με ησυχία και ήταν περίπου υπόθεση 15 λεπτών μέχρι να πλανάται πλέον στον αέρα ένα διαρκές βουητό από συνομιλίες το οποίο και σταδιακά αυξανόταν με την πάροδο του χρόνου. Ορισμένες φορές, η Συντονιστική Επιτροπή επιτύγχανε τη διακοπή της φασαρίας (συχνά με βοήθεια και από διακριτικές παρατηρήσεις ή παρεμβάσεις εκπαιδευτικών) και σχεδόν αμέσως άρχιζε ξανά. Στα 30 λεπτά περίπου η κατάσταση έμοιαζε πλέον να μην μπορεί να ανασχεθεί, και συχνά τότε αποχωρούσε το Νηπιαγωγείο· τότε μειώνονταν η «πυκνότητα» του βουητού, μα όχι η έντασή του.

Φαινόταν, επιπλέον, να διαμορφώνεται ένας ανταγωνισμός, μια ήπια σύγκρουση μεταξύ μαθητών του σώματος της συνέλευσης και των μαθητών-ριών της Συντονιστικής Επιτροπής, με τους/τις τελευταίους-ες να επιδιώκουν επικράτηση/κυριαρχία στη δράση, και τους/τις πρώτους-ες να επιδεικνύουν αντίσταση. Αυτή η αντίσταση δεν φαινόταν να έχει Στρατηγικό στόχο ή κάποιον Λόγο πέραν της βραχυπρόθεσμης ικανοποίησης από το την ίδια τη συνομιλία ή τα μικροπαιχνιδίσματα. Ωστόσο, υπήρχαν και κριτικές διαμαρτυρίες για το επίπεδο της αμφίπλευρης φασαρίας που περιγράφηκε παραπάνω.

Για παράδειγμα, μαθήτρια που εξέφρασε κριτική στη Συντονιστική Επιτροπή μίλησε υποκειμενικά, στη βάση συναισθηματικής ανταπόκρισης για μια συνέλευση του Σχολικού Συμβουλίου που είχε εξελιχθεί σε κατάσταση φασαρίας και ελλιπούς αποτελεσματικότητας: «Θέλω να φύγω από αυτό το Συμβούλιο».

Όταν οι συνελεύσεις άρχισαν να γίνονται σε πρωινές ώρες, η κατάσταση βελτιώθηκε, μα δεν άλλαξε ριζικά. Το επίπεδο βουητού αυξανόταν, μα πιο αργά.

Επίσης, όταν οι συνελεύσεις άρχισαν να γίνονται σε πρωινές ώρες, ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών-ριών αυξήθηκε. Ωστόσο, ενώ συνήθως οι τοποθετήσεις παιδιών κυμαίνονταν από 2-3 έως 6-7 μαθητές-ριες στις μεσημεριανές συνελεύσεις, ο αριθμός των μαθητών-ριών δεν πέρασε τα 10-12 σε πρωινές συνελεύσεις, κι αυτό συνέβαινε σε συζητήσεις θεμάτων που ενδιέφεραν πολύ.

Μεταξύ των μαθητών-ριών που άρχισαν να τοποθετούνται, ήταν οι μαθητές-ριες του Νηπιαγωγείου, ειδικά ορισμένα παιδιά του προνήπιου τα οποία μάλιστα ξεκίνησαν

να τοποθετούνται πριν την ένταξη παιδιών από τις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού στη Συντονιστική Επιτροπή.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν τοποθετήσεις παιδιών του προνήπιου, σε συζήτηση για το αν το σχολείο θα αγόραζε ζωάκι να το φροντίζει η σχολική κοινότητα. Είχε προηγηθεί έρευνα προτιμήσεων των μαθητών-ριών του σχολείου και κάποιοι, για αστείο, είχαν αναφέρει 'λιοντάρι' και ΄δεινόσαυρο'. Προφανώς, δεν εντάχθηκε στον πυρήνα της συζήτησης, μα αναφέρθηκε και προσπεράστηκε από τη Συντονιστική Επιτροπή. Αργότερα, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ένα κορίτσι του προνήπιου σηκώνει το χέρι και τοποθετείται με άρτιο λόγο, λέγοντας πως εκείνη πίστευε πως δεν θα έπρεπε να πάρουν λιοντάρι, επειδή θα είναι άγριο και δεν θα τους αφήνει να βγουν στην αυλή. Λίγο αργότερα, άλλο κορίτσι του προνήπιου τοποθετείται επίσης, επιχειρηματολογώντας στα σοβαρά εναντίον του να φέρουν δεινόσαυρο στο σχολείο, διότι δεν θα χωράει. Ήταν ενδιαφέρον, επίσης, το ότι το σώμα της συνέλευσης και η Συντονιστική Επιτροπή αντιμετώπισε με σεβασμό (και απόλαυση) αυτές τις τοποθετήσεις των προνηπίων, με τον Βασικό Συντονιστή να εξηγεί, για παράδειγμα, στην μαθήτρια του Προνηπίου πως οι δεινόσαυροι δεν υπάρχουν πια.

Τα κορίτσια δεν είχαν αντιληφθεί το αδύνατο των δύο ιδεών, μα η ουσία παραμένει πως δύο νήπια 4 χρόνων είχαν κανονικοποιηθεί στη δημοκρατική διαδικασία συλλογικού διαλόγου με σήκωμα του χεριού και αυτοσυγκράτηση μέχρι να τους δοθεί ο λόγος από τον/την αρμόδιο-α να τοποθετηθούν με θέση και τεκμηρίωση μπροστά σε ένα πλήθος μεγαλύτερων παιδιών και ενηλίκων. Επίσης, το ότι το αυθεντικό κλίμα της συνέλευσης αποδείχθηκε ενδυνάμωσης, σεβασμού και ισοτιμίας.

Ήταν επίσης ενδιαφέρον πως λίγο αφότου άρχισαν να τοποθετούνται κάποια παιδιά του Προνήπιου, τοποθετήθηκαν και παιδιά τα οποία ήταν εξαιρετικά συνεσταλμένα και, καθώς ήταν και του Νήπιου, γνωρίζουμε πως δεν είχαν μιλήσει δημόσια και στη συνέλευση καθόλου, τουλάχιστον κατά την πρώτη ερευνητική περίοδο.

Σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι μαθητές-ριες δεν διατύπωναν συχνά αντίθεση με τις θέσεις τους, ωστόσο, παρότι σπάνιες, υπήρχαν περιπτώσεις που διαφώνησαν και που καταψήφισαν προτάσεις εκπαιδευτικών. Μάλιστα, σε μια περίσταση, η καταψήφιση έμοιαζε να παίρνει χαρακτηριστικά *αντίστασης* (βλ. κεφ. 1 & 3) προς τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Αυτό επειδή η επιχειρηματολογία τους δεν

φάνηκε να αντικρούει σε επίπεδο ουσίας τις προτάσεις του, και επειδή, στη συνέχεια, συνέβη το εξής τραγελαφικό: Η μία πρότασή του που καταψηφίστηκε αφορούσε τον τρόπο καταμέτρησης των ψήφων· από μόνοι-ες τους οι μαθητές-ριες, για να διευκολυνθούν στην καταμέτρηση των ψήφων εφάρμοσαν -μάλλον χωρίς να το αντιλαμβάνονται- τον τρόπο που είχε προτείνει ο εκπαιδευτικός και τον οποίο καταψήφιζαν εκείνη τη στιγμή!

Σε σχέση με τους/τις συμμαθητές-ριές τους, οι μαθητές-ριες φαίνονταν να λειτουργούν αρμονικά μεταξύ τους εντός των συνελεύσεων. Ειδικά προς τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, συχνά επιδείκνυαν μια υποστηρικτική, ενδυναμωτική στάση. Μοναδικό εμφανές συμβάν κυριαρχίες επί συμμαθητή εντός του Συμβουλίου ήταν από μια μαθήτρια Στ΄ Δημοτικού προς τον μικρότερο αδερφό της, Β΄ Δημοτικού, όταν εκείνη, καθήμενη κατά σύμπτωση δίπλα στον αδερφό της, κατέβασε καταναγκαστικά το χέρι του, όταν εκείνος ψήφισε μια πρόταση με την οποία η ίδια διαφωνούσε. Αυτό πέρασε απαρατήρητο κι ο αδερφός της συμμορφώθηκε. Ωστόσο, στην επόμενη καταμέτρηση που χρειάστηκε να κάνουν για το ίδιο ζήτημα, ο ίδιος μαθητής, κοιτάζοντάς την, σήκωσε επιδεικτικά το χέρι του, και όταν εκείνη πήγε να του το ξανακατεβάσει, εκείνος της απώθησε το χέρι και επέμεινε.

Κατά τ' άλλα, παρατηρούνταν μικρά πειράγματα ή και δυσανασχετήσεις προς τοποθετήσεις συμμαθητών-ριών τους, για παράδειγμα όταν έκριναν πως ορισμένα παιδιά τοποθετούνταν για να τοποθετούνται, επαναλαμβάνοντας θέσεις άλλων, μα όχι πέραν ενός μορφασμού ή του ηχητικού αντίστοιχού του, και ο στόχος δεν ήταν η κυριαρχία και η αποσιώπηση απόψεων, μα η διάσωση της διαδικασίας από εμπόδια στη λειτουργικότητά τους.

Β3. Τι κατηγορίες θεμάτων συζητούνταν στα Συμβούλια;

Τα θέματα που οι **μαθητές-ριες** έθεταν στο Συμβούλιο ήταν, ως επί το πλείστον:

- Προτεινόμενες ψυχαγωγικές *δραστηριότητες* για τον σχολικό χρόνο (π.χ., να διοργανώσουν σχολικό τουρνουά ποδοσφαίρου, να διοργανωθεί κυνήγι θησαυρού).
- Προτάσεις συλλογικής *επιβράβευσης* συμμαθητών-ριών τους.

- *Καταγγελίες* προσώπων ή καταστάσεων. Αυτές οι καταγγελίες αφορούσαν πρωτίστως επίπεδο ατομικών σχέσεων, δεν είχαν Κριτικό υπόβαθρο, αφού δεν αναζητούσαν την επίλυση των αιτιών, μα την συμμόρφωση των αναφερόμενων ως θυτών. Μάλιστα, σε σχέση με αυτό, εκπαιδευτικοί και μερίδα μαθητών-ριών αποθάρρυναν την ενασχόληση του Συμβουλίου με τέτοια ζητήματα που εκείνοι-ες έκριναν ότι αφορούσαν σχεδόν κατά αποκλειστικότητα τα εμπλεκόμενα μέρη ή/και δεν ήταν ξεχωριστής βαρύτητας. Συγχρόνως, όμως, μέσα από μικρής σημασίας θέματα όπως αυτό, αναδείχτηκαν καταστάσεις που όχι μόνο ανέδειξαν σημαντικές προεκτάσεις του κατά τα άλλα «τετριμμένου» ζητήματος, μα αποτέλεσαν ευκαιρία εμπλουτισμού της συναισθηματικής καλλιέργειας της σχολικής κοινότητας και των μελών της.

Συγκεκριμένα, κάποια στιγμή μαθήτρια εγκάλεσε στο Συμβούλιο μαθητή επειδή κάποια παιχνιδίσματά του προς εκείνη την ενοχλούσαν. Ο τόνος της ήταν καταγγελτικός και οριστικός. Ο εν λόγω μαθητής ήταν γενικώς στοχοποιημένος και περιθωριοποιημένος, όχι χωρίς να έχει δώσει, σε βάθος χρόνου, και σχετικές αφορμές. Η συνέλευση χαρακτήρισε την καταγγελία ως υπερβολική και, εν τω μεταξύ ο εν λόγω μαθητής εξέφρασε την υποχωρούσα πικρία του για το κλίμα των σχέσεων το οποίο είχε καλλιεργήσει το έδαφος για τέτοιες υπερβολικές καταγγελίες εναντίον του. Σε αυτήν την συνθήκη, μαθήτρια της Γ΄ Δημοτικού, που σπανίως μιλούσε στις συνελεύσεις, πήρε τον λόγο και είπε με γλυκό και ψύχραιμο τόνο, πως εκείνη πιστεύει ότι ο εν λόγω μαθητής «τα κάνει αυτά επειδή θέλει να κάνει φίλους». Έγινε αντιληπτό πως ο μαθητής, που καθόταν πλέον σιωπηλός, είχε βουρκώσει.

Η τοποθέτησή αυτής της μαθήτριας έθεσε στο δημόσιο λόγο του σχολείου ένα εναλλακτικό αφήγημα για τον συμμαθητή τους. Αμέσως, το κλίμα στράφηκε με συμπάθεια προς αυτόν. Δεν είμαι σε θέση να βεβαιώσω πως το συγκεκριμένο «πακέτο» σύγκρουσης λύθηκε οριστικά. Ωστόσο, η εναλλακτική ματιά του κοριτσιού άφησε αποτύπωμα στη συλλογική συνείδηση του σχολείου, με το αφήγημά της να εδραιώνεται στην ίδια συνέλευση τόσο από άλλους-ες μαθητές-ριες, όσο και από τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες υιοθέτησαν την τοποθέτηση ως ευκαιρία ζύμωσης Λόγου ενσυναίσθησης στην κοινότητά τους. Μάλιστα, στην επόμενη συνέλευση του Συμβουλίου, εκπαιδευτικός

πρότεινε να υπερψηφιστεί ένα «Μπράβο!» (βλ. υποενότητα 8.1.1/Β1.5) στο σώμα του Συμβουλίου που έκανε τέτοια συζήτηση και ξύπνησε τέτοια συναισθήματα στην κοινότητά τους.

Τα θέματα που οι **εκπαιδευτικοί** έθεταν ήταν, κυρίως:

- Προτάσεις συλλογικής *επιβράβευσης* μαθητών-ριών.
- *Κριτική* επί καταστάσεων εντός κι εκτός του Συμβουλίου.
- Προτάσεις τροποποίησης της *διαδικασίας* του Σχολικού Συμβουλίου.

Γ. Τι αδυναμίες χαρακτήριζαν τις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου;

Μια σταθερή αδυναμία των συνελεύσεων αφορούσε τη **δυσχέρεια Συντονιστών-ριών να οργανώσουν εννοιολογικά τη συζήτηση**. Η συζήτηση, δηλαδή, εξελισσόταν σε παρατακτική διατύπωση μονολόγων εκ μέρους ομιλητών-ριών, μέχρι αυτές να εξαντληθούν ή (στη δεύτερη περίοδο της έρευνας), Συντονιστής-ρια να ανακοινώσει πως δεν υπάρχει άλλος χρόνος και θα πρέπει να διακοπούν οι τοποθετήσεις και να προχωρήσουν σε ψηφοφορία. Μάλιστα, σπανίως ο/η αρμόδιος Συντονιστής-ρια ρωτούσε σε εκείνο το σημείο αν υπάρχει διαφορετική τοποθέτηση που δεν ακούστηκε, ώστε, ελλείψει χρόνου, να δοθεί προτεραιότητα σε εκείνη. Παράλληλα, αυτή η παράθεση μονολόγων χωρίς σύνδεση εννοιών σε ομοιότητες και αντιθέσεις, ενδέχεται να αφήνει τον νου πελαγωμένο μπροστά στο «και τώρα, τι;». Μια απόπειρα επίλυσης αυτού ήταν η (συνήθως υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικών) ανακεφαλαίωση των προτάσεων προς ψηφοφορία.

Η πιο κρίσιμη αδυναμία, ωστόσο, ήταν σε αυτό το σημείο της παρουσίασης των προτάσεων, το ότι πολλές φορές, οι βασικοί-ές Συντονιστές-ριες, όταν προέκυπτε (συνήθως από εκπαιδευτικό) κάποια πρόταση προς υπερψήφιση, οι Συντονιστές-ριες έδειχναν να **δυσκολεύονται να διακρίνουν το εννοιολογικό κέντρο των προτάσεων**, ειδικά στον λόγο των εκπαιδευτικών. Συνήθως, έκανε κάποια πρόταση ένας/μια εκπαιδευτικός και ο/η αρμόδιος Συντονιστής-ρια έλεγε στο σώμα του Συμβουλίου: «Συμφωνείτε με αυτό που είπε ο κύριος-α;» και συχνά προχωρούσε κατευθείαν σε ψηφοφορία: «Σηκώστε τα χέρια όσοι συμφωνείτε». Εκείνη τη στιγμή, αν δεν παρενέβαινε κάποιος-α εκπαιδευτικός να πει στον-η Συντονιστή-ρια να ανακεφαλαιώσει την πρόταση, ώστε να γίνει σαφές τι ψηφίζεται, πιθανότατα θα σηκώνονταν μαζικά τα

χέρια των μαθητών-ριών, χωρίς να είναι εύκολα εντοπίσιμο σε τι βαθμό συνειδητά ψηφίζουν την πρόταση ή αν αποτελεί μια περίπτωση «συμμόρφωσης ρουτίνας» (βλ. κεφ. 1), κατά την οποία τα παιδιά ακολουθούν άκριτα τη διαδικασία όχι επειδή συμφωνούν συνειδητά, μα για να αποφύγουν περαιτέρω εμπλοκή με μια διαδικασία που την νιώθουν ξένη ή αδιάφορη.

Ήταν *χαρακτηριστικό παράδειγμα* το περιστατικό (που επαναλήφθηκε σε άλλες συνελεύσεις) κατά το οποίο εκπαιδευτικός έκανε μια πρόταση που είχε πολλές υποκατηγορίες προτάσεων, και ο Συντονιστής, Ε΄ Δημοτικού, είπε το σύνηθες: «Συμφωνείτε με αυτό;». Άλλη δασκάλα παρενέβη τότε και επεσήμανε, ακριβώς, πως η πρόταση της συναδέρφου της είχε πολλές υποπεριπτώσεις, και τον βοήθησε να τις διακρίνει, να τις παρουσιάσει ως τέτοιες και να προχωρήσουν σε ψηφοφορία επί διακριτών θέσεων.

Παράλληλα, όταν συνέβαιναν τα παραπάνω, η διαδικασία συνήθως γινόταν ακόμα πιο «χαοτική». Συνέβαινε, δηλαδή, να έχει παρουσιάσει ο/η αρμόδιος-α Συντονιστής-ρια την πρόταση προς ψήφιση, να παρεμβαίνει μέλος με διαφορετική πρόταση και να εγκαταλείπει ο Συντονιστής την προηγούμενη πρόταση, θέτοντας την νέα πρόταση προς ψήφιση.

Όμοιο ζήτημα παρατηρούνταν ορισμένες φορές σε Συμβουλιακούς διαλόγους μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Συχνά, δηλαδή, μαθητές φαίνονταν να μην διακρίνουν τα παραδείγματα από τον στόχο μιας τοποθέτησης δασκάλου-ας. Ήταν σύνηθες, δηλαδή, εκπαιδευτικός να αναφερθεί σε ένα-δύο παραδείγματα προκειμένου να τεκμηριώσει την θέση του και μαθητής-ρια να παίρνει τον λόγο και να απαντά επί του παραδείγματος και όχι αυτού στο οποίο το παράδειγμα οδηγούσε.

Τέλος, δεν ήταν ασυνήθιστο το να μην εφαρμόζονται οι αποφάσεις του Συμβουλίου. Αυτό, όταν συνέβαινε, συνέβαινε μέσα από την μη υπενθύμισή της. Δεν κινητοποιούνταν κάποιος-α να τις εφαρμόσει, ατομικά ή συλλογικά, μέχρις ότου κάποιος-α να το αναφέρει. Το προαναφερθέν τουρνουά, ως ένα ενδεικτικό παράδειγμα, το οποίο είχε υπερψηφιστεί, δεν έγινε ποτέ.

Συμπερασματικά, τα προαναφερθέντα προβλήματα στην υλοποίηση των συνελεύσεων υποστηρίζουν την αντίληψη πως οι μαθητές-ριες χρειάζονται εκπαίδευση

στην καλλιέργεια απαραίτητων δεξιοτήτων για την βελτίωση της ποιότητας των συνελεύσεων. Δεν αρκεί να αντιληφθούν τους κανόνες διεξαγωγής ενός Συμβουλίου, μα χρειάζεται και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται με την απαραίτητη ευκολία τα πλέγματα εννοιών που προτάσσονται. Σε αυτό το σημείο, βέβαια, και καθώς το αναπτυξιακό εύρος ήταν ευρύ στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι ίσως απαραίτητη η αξιοποίηση και οπτικών βοηθημάτων (βλ. 8.1.1/Β1.2 και την έρευνα των Cox & Robinson-Pant, 2006) όπως σχεδιαγράμματα, απεικονίσεις εννοιών κ.ά.

8.1.2. Ιδέες και εμπειρίες από τις συνεντεύξεις στο Δημοτικό/Νηπιαγωγείο

Σε αυτήν την υποενότητα, παρουσιάζω τις θεματικές κατηγορίες που αναδύθηκαν από την Θεματική Ανάλυση των συνεντεύξεων των εμπλεκομένων υποκειμένων, χωρισμένων στους τρεις ρόλους με τους οποίους συμμετείχαν στη σχέση εξουσίας του σχολείου τους: *Μαθητές-ριες*, *εκπαιδευτικοί* και *γονείς*. Η σειρά με την οποία θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα ακολουθεί την κρισιμότητα της εμπειρίας από την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου[329]. Αντιλαμβάνομαι ως πιο κρίσιμη την εμπειρία των μαθητών-ριών επειδή αυτοί-ές είναι ο στόχος της Εκπαίδευσης.

Οι βασικές κατηγορίες που ανέδειξα από τις συνεντεύξεις ακολουθούν τον άξονα *Αντιλήψεις – Αποτιμήσεις – Στάσεις*. Η παρουσίαση, δηλαδή, ξεκινά από το τι πιστεύουν οι συμμετέχοντες-ουσες πως είναι τα Συμβούλια, ποια είναι η *έννοια*. Στη συνέχεια, η παρουσίαση προχωρά στο κατά πόσο πιστεύουν πως ήταν *αποτελεσματικά* για αυτό που τα Συμβούλια, όπως αυτοί-ές τα αντιλαμβάνονται (βλ. παραπάνω), επιδιώκουν. Μετά, παρουσιάζεται η συνολική στάση των συμμετεχόντων προς τα Συμβούλια, το αν διάκεινται θετικά ή αρνητικά, δηλαδή, απέναντι στην εφαρμογή των Συμβουλίων και αν θέτουν προϋποθέσεις σε αυτήν[330].

Αναλυτικά:

---

[329] Οι συνεντεύξεις επεκτείνονται και στα Συμβούλια Τάξης, μα η έμφαση δίνεται στο Σχολικό Συμβούλιο.

[330] Ο λόγος για τον οποίο διακρίνω τις *αποτιμήσεις* από τις *στάσεις* είναι επειδή, υποθετικά, ενδέχεται κάποιος-α να έχει θετική αποτίμηση για μια πρακτική (δηλαδή να πιστεύει πως η εφαρμογή εφαρμόστηκε αποτελεσματικά και με συνέπεια προς τις παραδοχές της), μα να διαφωνεί με την ίδια την πρακτική, κι έτσι να έχει αρνητική στάση. Αυτή είναι η περίπτωση, για παράδειγμα, της εμβληματικής διατριβής του Schmid (1936/1984) για τα Πειραματικά σχολεία του Αμβούργου, τα οποία έκρινε ως καλές και συνεπείς εφαρμογές της θεωρίας που πρέσβευαν, με την οποία, ωστόσο, ο ίδιος δήλωσε πως διαφωνεί.

Α. Τι ανέφεραν μαθητές-ριες του Δημοτικού

Α1. … για το τι είναι τα Συμβούλια

Όλοι-ες οι μαθητές-ριες είχαν αντίληψη περί τίνος πρόκειται το Συμβούλιο, ενώ συχνά οι απαντήσεις τους φανέρωναν πως θεωρούσαν ότι το Σχολικό Συμβούλιο μπορεί να παίξει έναν ρόλο στη δική τους σχολική ζωή. Συνήθως οι ορισμοί είναι περιγραφικοί, φανερώνοντας πως οι μαθητές-ριες σχημάτισαν την αντίληψή τους κυρίως μέσα από την εμπειρία τους και όχι από πρότερη συγκρότηση κάποιου Λόγου τον οποίο τα Συμβούλια ανέλαβαν να εφαρμόσουν. Αυτό το σημείο φέρνει στο επίκεντρο την θεωρία του Dewey για τη σημασία της εμπειρίας (βλ. κεφ. 4.1).

Είναι επίσης σημαντικό, ωστόσο, ότι φαίνεται να μην έγινε αυτή η συσχέτιση της εμπειρίας τους με κάποιον Λόγο ούτε εκ των υστέρων. Μόνο μία μαθήτρια Δημοτικού, για παράδειγμα, ανέφερε χαρακτηρισμό του Συμβουλίου ως «δημοκρατικού»[331] και ίσως δεν είναι ασύνδετο με το ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης τους είχε επικεντρώσει μια θεματική ενότητα της διδασκαλίας του στην έννοια της Δημοκρατίας, συσχετίζοντάς την ρητά με τα Συμβούλια (σημ.: συσχέτιση που οι μαθητές-ριές του δεν είχαν αντιληφθεί μόνοι-ες τους κατά τον κατευθυνόμενο διάλογο εκείνης της διδασκαλίας).

Στο σύνολο των συνεντεύξεών τους, μαθητές-ριες εξέφρασαν την αντίληψη ότι το Σχολικό Συμβούλιο είναι το χωροχρονικό σημείο στο οποίο όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας εκφράζουν και συζητάνε τα θέματα που τους απασχολούν και παίρνουν αποφάσεις με όρους ισοτιμίας. Ένας μαθητής Δ΄ Δημοτικού αναπτύσσει, χαρακτηριστικά:

> *«Σχολικό Συμβούλιο, είναι: Μαζευόμαστε όλα τα παιδιά σε μία αίθουσα ή (...) έξω στην αυλή, και συζητάμε τα θέματα που μας απασχολούν και θέλουμε να γίνει κάτι ή διαφωνούμε με κάτι. Τα συζητάμε, ψηφίζουμε όλα τα παιδιά μαζί, και ό,τι έχει τις περισσότερες θετικές ψήφους, θα γίνει».*

Σε σχέση με τα **όργανα της διαδικασίας**, τα παιδιά φαίνεται να έχουν επίγνωση των ρόλων της Συντονιστικής Επιτροπής. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ίδια τα παιδιά που αποκλείονται από τη συμμετοχή στη Συντονιστική Επιτροπή δείχνουν να θεωρούν δεδομένο τον αποκλεισμό τους και να παραμένουν σε μια κατάσταση αναμονής ώσπου

[331] *«Το Συμβούλιο είναι δημοκρατικό. Γιατί ψηφίζουμε όλοι μαζί».*

να μεγαλώσουν και να μετάσχουν κι εκείνα. Κάποια, μάλιστα, αποδεικνύονται να έχουν υιοθετήσει τον Λόγο υποτίμησης των εαυτών τους, εκφράζοντας τα ίδια πως «*δεν είναι έτοιμα*» (μαθητής γ΄ Δημοτικού) να αναλάβουν καθήκοντα Συντονιστών-ριών. Μαθήτρια Ε΄ Δημοτικού φανερώνει την ερμηνεία της ηλικίας, ο οποίος νομιμοποιεί αυτόν τον αποκλεισμό:

> *«Δεν μπορούν να σκεφτούν σαν τους μεγάλους. Διότι οι μεγάλοι σκέφτονται πιο καθαρά, είναι πιο ώριμοι…»*.

Αυτό το φαινόμενο επαναλαμβάνει επακριβώς τα ευρήματα ερευνών (βλ. κεφ. 5), οι οποίες εντοπίζουν συστηματικά αυτού του είδους την υποτίμηση και περιθωριοποίηση μεταξύ μαθητών-ριών βάσει ηλικίας, η οποία, όπως και στις έρευνες, μοιάζει σαν να επανεκκινείται σε κάθε βαθμίδα. Αναδείχθηκε, δηλαδή, και στην έρευνα του Γυμνασίου πως οι «μεγάλοι» του Δημοτικού γίνονται οι «μικροί» του Γυμνασίου κ.ο.κ.

Αυτές οι αντιλήψεις εμφανίζουν παιδιά *πειθαρχημένα* στον Λόγο που, κατά τον ορισμό του Freire (βλ. εδώ, κεφ. 4.2), τα καταπιέζει. Αυτός ο Λόγος καταπιέζει τόσο τα μικρότερα παιδιά, αποκλείοντάς τα από τον συντονισμό ως ανώριμα, ενώ είναι ο ίδιος που καταπιέζει τα μεγαλύτερα παιδιά στην κοινωνική ζωή τους, μέσα από τις συνέπειες του ενηλικιστικού αφηγήματος (βλ. κεφ. 1), που αποκλείει τα ίδια από διαδικασίες λήψης αποφάσεων με το ίδιο σκεπτικό που τα μεγαλύτερα παιδιά, της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, αποκλείουν τους/τις μικρότερους-ες συμμαθητές-ριές τους.

Σε σχέση με τη **θεματολογία** της διαδικασίας, οι περισσότεροι-ες μαθητές-ριες (συνήθως των μεγαλύτερων τάξεων) φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη ζητημάτων που δεν μπορούν ή που είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθούν, ακόμα κι αν λάβει απόφαση το Σχολικό Συμβούλιο. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, πως αυτά τα ζητήματα τα γνωρίζουν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί τους και φαίνεται να αναθέτουν σε εκείνους-ες τη διαχείρισή τους. Φαίνεται, δηλαδή, να έχουν αντίληψη της λειτουργίας του εκπαιδευτικού *μηχανισμού*, των ιεραρχημένων οργάνων του και της διείσδυσης εξωσχολικών κοινωνικών παραγόντων σε αυτόν. Το Σχολικό Συμβούλιο αποδυναμώνεται, δηλαδή, στη συνείδησή τους, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με την κοινωνική πραγματικότητα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να γίνονται

αντιληπτοί-ές ως εκπρόσωποι αυτής της πραγματικότητας, μα ως διαμεσολαβητές-ριες μεταξύ των μαθητών-ριών και της εξωσχολικής κοινωνικής πραγματικότητας.

Ο ρόλος των **δασκάλων** είναι, κατά την άποψη των μαθητών-ριών, καταλυτικός και για τη διαδικασία των συνελεύσεων, καθώς στην ερώτηση για το αν μπορεί να γίνει Σχολικό Συμβούλιο χωρίς δασκάλους, όλα τα παιδιά διακρίνουν τη θεωρητική δυνατότητα από την πραγματική κατάσταση. Αναγνωρίζουν, δηλαδή, πως σύμφωνα με την κυβερνολογική των Συμβουλίων, δεν απαιτείται η παρουσία των εκπαιδευτικών, μα συγχρόνως πιστεύουν πως, για να λειτουργήσει η συνέλευση, χρειάζεται η παρουσία των εκπαιδευτικών. Αυτό, επειδή φαίνεται να πιστεύουν πως οι συμμαθητές-ριες τους θα κάνουν περισσότερη φασαρία αν απουσιάσουν οι εκπαιδευτικοί από τη συνέλευση. Χαρακτηριστικά, μαθητής Δ΄ Δημοτικού αναφέρει πως «*με τους δασκάλους θα είναι ΄παναγίτσες΄*».

Σε σχέση με το **Συμβούλιο Τάξης**, όσα παιδιά είναι σε τάξη που το εφαρμόζουν, αναγνωρίζουν πως είναι όμοιο με το Σχολικό Συμβούλιο, με τη διαφορά ότι αναφέρεται σε ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά την τάξη τους.

Σε σχέση με την **εξωσχολική κοινωνική ζωή**, οι μαθητές-ριες δεν φαίνεται να έχουν αντιληφθεί κάποια συνάφεια της κυβερνολογικής του Συμβουλίου με τη θεσμική εξωσχολική κοινωνική πραγματικότητα. Δεν έχουν αντιληφθεί, δηλαδή, αν εφαρμόζεται κάτι παρεμφερές σε θεσμικό επίπεδο (κοινότητα, δήμο, οικογένεια). Κάποιοι-ες, όμως, δηλώνουν πρόθυμοι-ες να το προτείνουν σε οικογενειακό επίπεδο.

Α2. … για το πώς πιστεύουν ότι λειτούργησαν τα Συμβούλια

Η **γενική αποτίμηση** των μαθητών-ριών σε σχέση με την ποιότητα της λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου, είναι *θετική*, οι μαθητές-ριες μοιάζουν ικανοποιημένοι-ες. Φαίνεται, δηλαδή, να θεωρούν ότι οι συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου είναι όντως ένα πεδίο στο οποίο μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα και ισότιμα τις απόψεις τους, και ότι, παρά επιμέρους αστοχίες που αποτελούν αδυναμίες και όχι συνειδητές αποφάσεις (λ.χ., αμέλεια), πιστεύουν πως οι αποφάσεις του Σχολικού Συμβουλίου όντως εφαρμόζονται.

Α2.1. Θετικές αποτιμήσεις

Η ίσως συχνότερη αναφορά μαθητών-ριών σε θετικό αποτέλεσμα των συνελεύσεων αφορά τον **σχολικό εκφοβισμό.** Φαίνεται, δηλαδή, πως αρκετοί-ές

μαθητές-ριες νιώθουν πως, σε περίπτωση που τους ασκηθεί εκφοβιστική βία τύπου bullying, έχουν πλέον τη δυνατότητα να το αναφέρουν στο Σχολικό Συμβούλιο, κίνηση η οποία μοιάζουν σίγουροι-ες πως θα λύσει το πρόβλημα. Ενδεικτικά, μαθητής της Στ΄ Δημοτικού αναπτύσσει:

> *«Γι' αυτόν τον λόγο θέλω να γίνεται το Συμβούλιο, γιατί… Παράδειγμα: Αν εμένα ένα παιδί μου κάνει bullying, μπορούμε να το ξεπεράσουμε μέσα στο Συμβούλιο. Δηλαδή, να το πω μπροστά σε όλους, θα ντραπεί αυτό το παιδί, και δεν θα με ξαναενοχλήσει…».*

Άλλο θετικό στοιχείο, το οποίο προέκυπτε από σχετική ερώτηση στις συνεντεύξεις είναι πως σχεδόν όλοι-ες οι μαθητές-ριες θεωρούν ότι δεν υπάρχουν κλειστές ομάδες που ψηφίζουν προκαθορισμένες θέσεις κατά τη συνέλευση βάσει υποκειμενικών κριτηρίων συμπάθειας ή αντιπάθειας. Ωστόσο, υπήρχαν αναφορές μαθητών-ριών και για το αντίθετο, τόσο από τεκμήρια που είχαν για τη στάση άλλων μελών του Συμβουλίου, όσο και αναγνωρίζοντας πως οι ίδιοι-ες το είχαν κάνει. Τέτοια περιστατικά δείχνουν την κρυφή διαμόρφωση σχέσεων εξουσίας με κριτήρια εκτός του Λόγου που τα Σχολικά Συμβούλια εκφράζουν. Μάλιστα, δείχνουν έναν ομαδικό ατομικισμό εντός της συλλογικής διαδικασίας, αλλά και την άσκηση κυριαρχίας μεμονωμένων υποκειμένων εξουσίας επί των φαινομενικά ισότιμων συμμαθητών-ριών τους. Αφηγείται ο παραπάνω μαθητής:

> *«Μια μέρα, ο [όνομα μαθητή] ήθελε να γίνει τουρνουά. Και δεν θέλανε πολλοί… Και λέει στους φίλους του: «Θα το ψηφίσεις, για να περάσει το τουρνουά» και λένε: «εντάξει», «εντάξει», «εντάξει». Και περνάει (…)».*

Α2.2. Αρνητικές κριτικές

Δεν αναφέρθηκε αρνητική γενική αποτίμηση από μαθητή-ρια. Αρκετοί-ές μαθητές-ριες, κυρίως των μικρότερων τάξεων, άσκησαν αρνητική κριτική σε εκφάνσεις των Συμβουλίων, συμπληρωματική της θετικής γενικής αποτίμησης. Ειδικότερα:

Σχεδόν όλοι-ες οι μαθητές-ριες της Β΄ και ορισμένοι-ες της Γ΄-Δ΄ χαρακτήρισαν το Συμβούλιο ως **βαρετό**, επειδή θεωρούσαν πως διαρκεί πολλή ώρα και πως τα μέλη

τοποθετούνται επί μακρόν, ενώ εκείνοι-ες φαίνεται να μην ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για όσα λέγονται.

Μερικοί-ές μαθητές-ριες αναφέρουν **δυσφορία από την ένταση** που καταλήγει να επικρατεί στις συνελεύσεις λόγω της φασαρίας που προκαλούν μέλη του σώματος και μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής στην προσπάθειά τους να σταματήσουν τη φασαρία των μελών. Μαθητής Γ΄ Δημοτικού, συνοψίζει:

> *«Λοιπόν, κάποια παιδιά βαριούνται, δηλαδή δεν θέλουνε να κάθονται σε μια καρέκλα και να ακούνε όλη την ώρα "Σιωπή!" και όλα αυτά. Δηλαδή, εγώ έχω βαρεθεί (...) κάθε Παρασκευή να ακούμε "Κάντε ησυχία!", "Καθήστε στη θέση σας!", "Εγώ θέλω να αλλάξω θέση!". Και όλα αυτά γίνονται σε κάθε Συμβούλιο. Αυτό, εγώ δεν το μπορώ να τ΄ ακούω. Ένα Συμβούλιο είναι να κάθονται όλοι, να λένε την σκέψη τους, και να πάει ο επόμενος. Όχι να πετάγονται κ.λπ. Αυτό δεν είναι Συμβούλιο».*

Από τις τοποθετήσεις μαθητών-ριών, αναδεικνύονται σημαντικά στοιχεία για το **συναισθηματικό κλίμα** των συνελεύσεων:

Σε σχέση με το *πώς νιώθουν όταν ζητάνε τον λόγο* εντός του Σχολικού Συμβουλίου, ορισμένα παιδιά αφηγούνται πως τις πρώτες φορές ένιωθαν άγχος για το ότι θα μιλούσαν μπροστά σε ολόκληρο το σχολείο. Στην πορεία, όμως, ξεπέρασαν αυτήν την ανησυχία, και ένιωθαν ικανοποίηση που είχαν μιλήσει. Μαθητής της Γ΄ Δημοτικού, αναφέρει:

> *«Όταν ήμουνα στο Νηπιαγωγείο, φοβόμουνα λίγο να σηκώσω το χέρι, γιατί λέω "Τώρα, αν πω κάτι… θα με μαλώσουν". Και δεν το σήκωνα το χέρι. Αλλά κάποιες φορές το σήκωνα, και ξεπερνούσα τον φόβο μου, και έτσι έμαθα, και έτσι δε φοβάμαι».*

Από κάποιους-ες μικρότερους-ες μαθητές-ριες αναφέρθηκε, επίσης, ζήτημα *έλλειψης σεβασμού* των μεγαλύτερων παιδιών προς τα μικρότερα, εντός των συνελεύσεων του Σχολικού Συμβουλίου. Την αναφορά την κάνει μαθήτρια της Β΄ Δημοτικού, η οποία υποστηρίζει πως τέτοιες συμπεριφορές ήταν συστηματικές.

Σε σχέση με την **εφαρμογή των αποφάσεων**, μαθητές-ριες διατυπώνουν την εντύπωση πως αυτές εφαρμόζονται, ως επί το πλείστον. Παραδέχονται, ωστόσο, πως συμβαίνει κάποιες αποφάσεις να μην εφαρμόζονται, μα δεν το θεωρούν ως χαρακτηριστική κατάσταση της λειτουργίας του. Μαθήτρια ε΄ Δημοτικού σχολιάζει:

«Αν έχει γίνει κάτι τέτοιο και δεν το θυμάμαι τώρα, έχει γίνει επειδή θα το 'χουμε ξεχάσει. Δεν νομίζω να το 'χουμε κάνει επίτηδες.»

Άλλος μαθητής, ωστόσο, υποστηρίζει πως, πέρα από κοινή αφηρημάδα, στην περίπτωση κοινοτικών αρμοδιοτήτων, υπάρχουν παιδιά που αρνούνται να συμμετέχουν σε αρμοδιότητες συλλογικής ευθύνης, όταν τις βιώνουν ως εξαιρετικά δυσάρεστες. Φαίνεται, δηλαδή, το ατομικιστικό κριτήριο να μην διαφεύγει της ζωής της σχολικής κοινότητας.

Συμπερασματικά, παρά το ότι είναι πολυπληθέστερα τα σημεία που αναφέρουν οι μαθητές-ριες ως τεκμήρια αρνητικής αποτίμησης σε επιμέρους μα και σε γενικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας, η τελική αποτίμηση της διαδικασίας είναι θετική, κυρίως λόγω της ίδιας της κυβερνολογικής του Σχολικού Συμβουλίου. Κατά την άποψη των μαθητών-ριών που έδωσαν συνέντευξη, δηλαδή, τα αρνητικά στοιχεία της εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου της περίπτωσης δεν ανατρέπουν τα δομικά προτερήματα της κυβερνολογικής και του Λόγου της παιδαγωγικής πρακτικής του Σχολικού Συμβουλίου.

Α3. … για τη στάση που διαμόρφωσαν απέναντι στα Συμβούλια

Η στάση των μαθητών-ριών απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο είναι θετική, ακόμα και στις περιπτώσεις μαθητών (κυρίως μικρών τάξεων του Δημοτικού) που εκδηλώνουν δυσαρέσκεια προς τις συνελεύσεις, χαρακτηρίζοντάς τις ως βαρετές. Στην ερώτηση, δηλαδή, για το πώς πιστεύουν πως θα ένιωθαν αν τους ανακοινωνόταν ότι θα σταματήσουν να πραγματοποιούνται Σχολικά Συμβούλια, ακόμα και τα παιδιά που δήλωναν πως βαριούνται στο Συμβούλιο εκδήλωναν δυσαρέσκεια για ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Μαθήτρια Β΄ Δημοτικού αναφέρει:

«Θα ένιωθα λίγο άσχημα, γιατί… εντάξει, είναι λίγο εκνευριστικό το Συμβούλιο, αλλά δεν θέλω να το σταματήσουμε και τελείως… Γιατί πού αλλού να λύνουμε τα

θέματά μας; Στην προσευχή δεν έχουμε και πολλή ώρα… Γιατί πρέπει να μπούμε να κάνουμε μάθημα… Γι' αυτό μόνο μ' αρέσει λίγο το Συμβούλιο… Γιατί δεν έχουμε πρόβλημα να συζητήσουμε…».

Λίγο μεγαλύτερος μαθητής, της Δ΄ Δημοτικού, υποστηρικτής, γενικά, του Σχολικού Συμβουλίου, βλέπει κι άλλες δυσάρεστες διαστάσεις σε μια τέτοια περίπτωση:

«Θα στεναχωριόμουν… Είναι η αλήθεια ότι τόσο καιρό το κάνουμε το Συμβούλιο και αποφασίζουμε όλοι μαζί, ενώ αν σταματήσει το Συμβούλιο, εγώ θα στεναχωριόμουν, γιατί θα αποφάσιζαν μόνοι τους οι δάσκαλοι κι εμείς απλά θα υπακούαμε, ενώ μ' αρέσει αυτή η διαδικασία, που πάμε κάθε Παρασκευή και κάνουμε Συμβούλιο και αποφασίζουμε όλοι μαζί…».

Στις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται, λοιπόν, πως οι μαθητές-ριες εκτιμούν περισσότερο από κάθε άλλη διάσταση των Σχολικών Συμβουλίων την ενδυνάμωση που εξασφαλίζουν, τόσο σε επίπεδο Λόγου, όσο και σε επίπεδο πραγματικής εξουσίας μέσα από την ισότιμη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων για τη σχολική ζωή.

Παράλληλα, από αυτές τις απαντήσεις αναδεικνύεται πως παρά τη φιλική στάση, αντιλαμβάνονται το προαναφερθέν (βλ. 8.1.1/Α3.2) υπαρκτό «ρήγμα» στις σχέσεις εξουσίας στη σχολική κοινότητα, καθώς φαίνονται επιφυλακτικοί-ές απέναντι στο σώμα των εκπαιδευτικών, δεν εμπιστεύονται την συγκέντρωση της λήψης αποφάσεων αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς. Συγχρόνως, αυτό επιβεβαιώνει πως θεωρούν ότι τα Συμβούλια ήταν αποτελεσματικά ως προς αυτήν την ενδυνάμωση (βλ. 8.1.2/Α2).

Υπήρξαν, ωστόσο, 3 παιδιά που δήλωσαν πως θα ήταν πιο ικανοποιημένα αν διακόπτονταν τα Συμβούλια. Επρόκειτο για 2 παιδιά της Β΄ Δημοτικού που οραματίζονταν πως αν σταματούσε το Συμβούλιο θα είχαν λιγότερες υποχρεώσεις και δεν θα βαριούνταν στις συνελεύσεις, καθώς και για ένα παιδί της Γ΄ Δημοτικού το οποίο δήλωσε πως του αρέσουν πολύ τα μαθήματα και πως θα χαιρόταν αν αφιερωνόταν η ώρα του Σχολικού Συμβουλίου σε διδασκαλίες συμβατικών μαθημάτων. Αυτό το παιδί αναγνώριζε, ωστόσο, σαν ΄ελαφρυντικό΄, στο Σχολικό Συμβούλιο, ότι, «*κι εκείνο, είναι μάθημα*». Κατά μία έννοια, η συγκεκριμένη στάση ίσως επιβεβαιώνει την ετεροτοπική λειτουργία του Συμβουλίου (πρβλ. 8.1.1/Β1), καθώς ο μαθητής, ικανοποιημένος από το

κυρίαρχο σχολικό Πρόγραμμα δραστηριοτήτων, αντιλαμβανόταν ως «παρέκκλιση» του Προγράμματος την εφαρμογή του Συμβουλίου.

Τέλος, σε σχέση με τα **Συμβούλια Τάξης**, μαθητές-ριες που εφάρμοζαν αυτήν την πρακτική παράλληλα με το Σχολικό Συμβούλιο (μόνο της Γ΄-Δ΄ Δημοτικού, για την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων στο Δημοτικό σχολείο), εξέφραζαν συνήθως μια προτίμηση στα Συμβούλια Τάξης, ως πιο ήσυχων, καλύτερα οργανωμένων και περισσότερο αποτελεσματικών συνελεύσεων.

Ένας μαθητής Δ΄ Δημοτικού αναφέρει πως προτιμά τα Σχολικά Συμβούλια επειδή εκεί λαμβάνονται οι αποφάσεις που αφορούν ολόκληρο το σχολείο. Ωστόσο, το στοιχείο των Συμβουλίων Τάξης που προτιμά σε σύγκριση με τα Σχολικά Συμβούλια είναι το ότι συμμετέχουν όλοι-ες ανεξαιρέτως στην αντίστοιχη Συντονιστική Επιτροπή. Αυτή η απάντηση υποδεικνύει την σημασία που αποδίδει στην ανεμπόδιστη συμμετοχή στις διαδικασίες την έλλειψη της οποίας βιώνει ως αποκλεισμό. Επιπλέον, αυτή η εξαίρεση από τη συμμετοχή στον συντονισμό κατασκευάζει έναν προγενέστερα ανύπαρκτο διαχωρισμό, μεταξύ «μεγάλων» και «μικρών», ο οποίος εντέλει αναπαράγει εντός του Σχολικού Συμβουλίου, σε κάποιο βαθμό, την *πειθαρχική* τεχνική της *κατανομής* (βλ. εδώ, κεφ. 1 & 2) και ενισχύει ασύμμετρα τις ενδομαθητικές σχέσεις εξουσίας. Εντέλει, αυτή η διάκριση βιώνεται ως διαλυτικό στοιχείο για την λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου ως συλλογικότητας:

> *«Αυτά που προτιμώ από το Σχολικό Συμβούλιο, είναι ότι είμαστε όλα τα παιδιά υπεύθυνοι, και δεν είναι, δηλαδή, μόνο οι μεγάλοι. Είμαστε όλα τα παιδιά».*

Συμμαθητής του, της Γ΄, προσθέτει το πρακτικό προτέρημα των Συμβουλίων Τάξης, ότι σε αυτά, λόγω του μικρότερου αριθμού μελών, επιτυγχάνεται ευκολότερα *επιτήρηση* και *έλεγχος* εντός των συνελεύσεων, πράγμα που θεωρεί πως βελτιώνει την ποιότητα της διαδικασίας και περιορίζει τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου:

> *«Στο Συμβούλιο Τάξης είμαστε πιο λίγα άτομα, και συνεννοούμαστε πιο καλά. Ενώ στο Συμβούλιο γενικά, είμαστε 1100 άτομα, ας πούμε, και δε συνεννοούμαστε. Ένας θα ψιθυρίζει λίγο, ο άλλος θα κάνει κούτσα-κούτσα... Και κούτσα-κούτσα, κούτσα-κούτσα-κούτσα, βγαίνεις σε μαλωμό. Ενώ στο Συμβούλιο Τάξης, κούτσα-*

κούτσα ο ένας, σταματάει. Παρατηρεί εύκολα ο υπεύθυνος. Ενώ εκεί [ενν.: στο Σχολικό Συμβούλιο], πρέπει να κοιτάζει από κει, από κει, από κει, από εκεί γύρω-γύρω… (…) Στο Συμβούλιο γενικά, γίνεται χαμός. Ενώ στο Συμβούλιο Τάξης, το έχουμε καταλάβει, και δεν κάνουμε τόση φασαρία. Σηκώνουμε χέρι, καθόμαστε ήρεμα…».

Σε σχέση με την ιδέα συμμετοχής **γονέων** στις συνελεύσεις, κάποια παιδιά εκφράζουν επιφυλάξεις. Μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνεται μια ανησυχία για ενδεχόμενο *έλεγχο* εκ μέρους των γονέων τους. Επιπλέον, αυτή η απροθυμία για παρουσία των γονέων στο Σχολικό Συμβούλιο φαίνεται να υποδηλώνει πως πολλοί-ές μαθητές-ριες το αντιλαμβάνονται ως ένα χωροχρονικό πεδίο στο οποίο έχουν την ευκαιρία να εκφράζονται ελεύθερα, πράγμα που μοιάζουν να επιθυμούν συνειδητά να κρύψουν από το *βλέμμα επιτήρησης*, των γονέων τους. Μαθητής της Ε΄ Δημοτικού συνοψίζει αυτήν την επιφύλαξη:

«Είναι κάτι σαν προσωπικό πράγμα στο σχολείο. Να το κάνει μόνο το παιδί, και να μην το κάνει ο γονιός…».

Από την άλλη, μαθητής της Στ΄ Δημοτικού, ο μόνος που ανοιχτά υπερασπίστηκε την ιδέα, μοιάζει να βρίσκει το πλεονέκτημά της σε αυτήν ακριβώς την κατασταλτική λειτουργία των γονέων στο επίπεδο της συμπεριφοράς. Αναπτύσσει:

«Θα ΄ταν θετικό για εμάς, γιατί έτσι τα παιδιά δε θα μαλώνανε, δηλαδή θα ξέρανε ότι… Έμένα μπορεί άμα θα ‘ρθει ο μπαμπάς μου, να μη φωνάζω, για να δει ότι είμαι καλός στο σχολείο΄. Όμως, να το κάνω αυτό και στα Διαλείμματα, όχι μόνο επειδή θα ‘ρθει ο μπαμπάς μου. Δηλαδή, από αυτό το πράγμα, μπορεί να βγαίνανε καλοί μαθητές στη συμπεριφορά, τα παιδιά να διαβάζανε…».

Τα υπόλοιπα παιδιά φάνηκαν περισσότερο αδιάφορα, παρά υποστηρικτικά της ιδέας.

Συμπερασματικά, οι μαθητές-ριες που έδωσαν συνέντευξη εκφράζουν θετική στάση προς το Σχολικό Συμβούλιο, παρά τις δυσφορίες, οι οποίες ήταν συγκριτικά ελάχιστες και δεν ασκούσαν κριτική στην έννοια και την κυβερνολογική του

Συμβουλίου. Τα Συμβούλια Τάξης αναφέρονται, από μαθητές-ριες που τα εφάρμοζαν παράλληλα με το Σχολικό Συμβούλιο, ως πιο θετικές και αποτελεσματικές διαδικασίες, παρά τον, εξ ορισμού, περιορισμένο ορίζοντα δικαιοδοσίας του.

Β. Τι ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζω τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζω τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών της ερευνητικής περιόδου μαζί με εκείνα των εκπαιδευτικών περασμένων σχολικών ετών, καθώς κρίνω πως είχαν κοινή εμπειρία, σε κοινή βάση μέσα από κοινές προϋποθέσεις. Όπου συγκεκριμένη αναφορά, επισημαίνω την χρονική περίοδο κάθε εκπαιδευτικού, ως συγχρόνου-ης ή προγενέστερου της περιόδου *παρατήρησης*. Κατά αντιστοιχία των θεματικών κατηγοριών στις συνεντεύξεις των μαθητών-ριών, οι θεματικές κατηγορίες εδώ είναι οι εξής:

Αναλυτικά:

Β1. … για το τι είναι το Σχολικό Συμβούλιο

Κατά βάση, όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί είχαν κοινή αντίληψη του Σχολικού Συμβουλίου. Το όριζαν ως μια συλλογική διαδικασία στην οποία όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας λαμβάνουν ισότιμα και από κοινού αποφάσεις για θέματα που τους απασχολούν στη σχολική ζωή. Τα θέματα αυτά ποικίλλουν, μα κατά βάση αφορούν τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, διαμόρφωση της σχολικής καθημερινότητας και επίλυσης προβλημάτων στις σχέσεις των μελών.

Από αυτό το σημείο κι ύστερα, ωστόσο, αναδύονται από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών επιμέρους διαφοροποιήσεις, μέσα από την αντίληψη κάθε/καθεμιάς εκπαιδευτικού για τον στόχο που θεωρεί ότι ένα Σχολικό Συμβούλιο πρέπει να έχει. Οι βασικές τοποθετήσεις που αναδείχθηκαν ήταν τρεις, που σχηματικά μπορούν να συνοψιστούν στις εξής τρεις διατυπώσεις:

- Το Συμβούλιο ως κάθαρση[332]
- Το Συμβούλιο ως όργανο λήψης αποφάσεων
- Το Συμβούλιο ως εργαλείο εκπαίδευσης

[332] Η διατύπωση ανήκει σε εκπαιδευτικό του σχολείου.

Αναλυτικά:

Η αντίληψη του Συμβουλίου **ως κάθαρσης** εστιάζει στο περιθώριο που το Συμβούλιο δίνει σε παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για ζητήματα και προβλήματα που προέκυπταν στη σχολική ζωή και να επιδιώξουν μέσα από αυτά την ψυχολογική σταθεροποίησή τους. Εκπαιδευτικοί αυτής της αντίληψης εστιάζουν στα ευεργετικά αποτελέσματα που πιστεύουν πως αυτή η διαδικασία είχε για τις διαπροσωπικές σχέσεις και για το σχολικό κλίμα.

Όπως ανέφερε εκπαιδευτικός από την αρχική ομάδα εφαρμογής του Συμβουλίου, αρχικά η αντίληψη στην πλειονότητα των μελών φάνηκε να εστιάζει στο Συμβούλιο ως ενός οργάνου λήψης αποφάσεων. Μετά από μερικές συνελεύσεις, όμως, φάνηκε το «κέντρο βάρους» να μετατοπίζεται στην ψυχολογική διάσταση του Συμβουλίου[333], πράγμα που, εκ του αποτελέσματος, ο ίδιος το έκρινε ως απελευθερωτικό για τους/τις μαθητές-ριές τους. Θεωρεί ότι το Σχολικό Συμβούλιο λειτουργούσε ως θεραπευτικό πλαίσιο για το άτομο και την ομάδα.

Παράλληλα, αυτή η εφαρμογή του Συμβουλίου ως θεραπευτικού πεδίου συντελούσε στην οικοδόμηση κοινότητας και, κατ' επέκταση, στη διαπροσωπική ενδυνάμωση των παιδιών (βλ. κεφ. 1.6), πράγμα που οδήγησε σε αυτορρύθμιση της κοινότητας. Οι ιδέες αυτές συνάδουν και με τις θέσεις της Θεσμικής Παιδαγωγικής για την αυτόνομη θεσμίζουσα σχολική κοινότητα (βλ. κεφ. 4.2). Αναπτύσσει ο ίδιος:

> *«Είναι θεραπευτικό το Συμβούλιο. Δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν να μιλάνε, για αυτό που σκέφτονται, αυτό που νιώθουνε. Μαθαίνουν να εκτίθενται στην ομάδα. Να μιλάνε σε κόσμο. Να μην κολλάνε να πούνε «Αυτός με πείραξε». Κι αυτός που τον πείραξε, να έχει την ευκαιρία να μιλήσει. Και να μην τον κατηγορήσει κάποιος χωρίς λόγο. (...) Η ομάδα θα ρυθμίσει την ομάδα. Και αν δεν θέλεις να βρεθείς σε αυτήν τη δύσκολη θέση, να φροντίσεις την άλλη φορά οι πράξεις σου να μη σε φέρουν στη δύσκολη θέση. Είναι κάθαρση, ρε παιδί μου. Νομίζω ότι αν λειτουργήσει σωστά, αποτελεί ό,τι ήταν το θέατρο για τους αρχαίους Έλληνες. Είναι η κάθαρση».*

[333] Η *«μετάβαση από την ψηφοφορία στην ψυχοθεραπεία»,* όπως ανέφερε ο ίδιος.

Οι περισσότεροι-ες εκπαιδευτικοί, όμως, αντιλαμβάνονταν το Σχολικό Συμβούλιο **ως όργανο λήψης αποφάσεων**. Μια εκπαιδευτικός που είχε εργαστεί αρκετές χρονιές στο συγκεκριμένο σχολείο, αναφέρει μια αντίστροφη μετατόπιση του κέντρου βάρους των Συμβουλίων, από την εστίαση σε ζητήματα σχέσεων των μελών στη λήψη αποφάσεων για πρακτικά ζητήματα.

Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που αντιλαμβάνονται το Σχολικό Συμβούλιο ως ένα όργανο λήψης αποφάσεων, εστίαζαν πρωτίστως στο Συμβούλιο ως ενός πεδίου αυτοοργάνωσης και πραγματοποίησης των επιθυμιών της κοινότητας. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει:

> *«Είναι μια πολύ όμορφη διαδικασία συλλογική, στην οποία συμμετέχουμε όλοι, δάσκαλοι και μαθητές, προσπαθώντας να έχουμε ισότιμο ρόλο, ως μέλη, μέσα από την οποία διαδικασία αποφασίζουμε πράγματα που αφορούν πτυχές της σχολικής ζωής, πράγματα που θέλουμε να κάνουμε, πράγματα που θέλουμε να αλλάξουμε στο σχολείο… που αφορούν τη λειτουργία, την οργάνωση… δραστηριότητες που μας ενδιαφέρουν, που θα θέλαμε να εντάξουμε στο Πρόγραμμα».*

Άλλος εκπαιδευτικός το διατυπώνει πιο περιγραφικά, επικεντρώνοντας και στη συμμετρία των σχέσεων εξουσίας εντός του Συμβουλίου:

> *«Είναι μια στιγμή κι ένας χώρος συνάντησης όλων των παιδιών. Είναι σημαντικό, επειδή όλα τα παιδιά κοιτάζονται στα μάτια. Είναι η στιγμή που δεν υπάρχει ιεραρχία, οι δάσκαλοι 'χαμηλώνουν' στο ύψος των παιδιών…».*

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το Συμβούλιο **ως εργαλείο μάθησης**, φαίνεται να επικεντρώνουν στην κανονικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο, επισημαίνουν πως είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών το περιεχόμενο των στόχων που θα ορίσουν, οι οποίοι μπορεί να είναι από αμιγώς ψυχολογικοί, μέχρι κοινωνικοί ή και διδακτικοί. Μια τέτοια αντίληψη, δηλαδή, αφήνει στο Συμβούλιο το περιθώριο να λειτουργήσει τόσο ως *πειθαρχικό σύστημα* (αν, για παράδειγμα, οι στόχοι διαμορφώνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς σε αντιστοιχία με το Πρόγραμμα Σπουδών[334]), όσο και ως *ποιμαντικό σύστημα* (αν, για παράδειγμα, οι στόχοι αποσκοπούν

[334] Πρβλ. το ζήτημα της εφαρμογής των Μαθητικών Οργάνων ως πεδίου κανονικοποίησης στην *κυρίαρχη* μορφή Δημοκρατίας, στο κεφ. 5.

στον εξοπλισμό των μαθητών-ριών με τις δεξιότητες που χρειάζονται για την αυθεντική απελευθέρωσή τους). Εκπαιδευτικός αυτής της άποψης διευκρινίζει:

> *«Κάθε Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτό το εργαλείο (γιατί για μένα ένα Σχολικό Συμβούλιο είναι εργαλείο) για να πετύχει όποιους στόχους θέλει».*

Συνθέτοντας τις δύο τελευταίες αντιλήψεις, ένας από τους/τις εκπαιδευτικούς σκιαγραφεί μια πολυπρισματική εικόνα των Συμβουλίων, επισημαίνοντας πως η αντίληψη των εκπαιδευτικών και εκείνη των μαθητών-ριών συχνά μπορεί να συγκρούεται, μα πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, κατά την άποψή του, να σέβονται την αναζήτηση των μαθητών-ριών τους για ενδυνάμωση. Αναπτύσσει:

> *«Το Σχολικό Συμβούλιο θεωρώ ότι, απ' την πλευρά του εκπαιδευτικού, είναι ένα εργαλείο που πρέπει ο εκπαιδευτικός να το εντάξει στη σχολική διαδικασία, κι απ' την άλλη μεριά, απ' τα μάτια των παιδιών, δεν το βλέπουν σαν εργαλείο, το βλέπουν ως αναγκαία διαδικασία, που τη ζητάνε, για να έχουν ενεργό συμμετοχή (...), να πουν την άποψή τους, να βρουν το δίκιο τους, πολλές φορές, και θέλουν να σπάσουν κι αυτήν την ιεράρχηση του σχολείου, ότι αποφασίζει ο Διευθυντής. Θέλουν να βάλουν το δικό τους 'λιθαράκι'. Νομίζω ότι σαν εκπαιδευτικός πρέπει να το αφουγκραστείς αυτό, ότι τα παιδιά το ζητάνε...».*

Εντέλει, η έννοια του *οργάνου* υποδηλώνει μια θεσμική διάσταση του Συμβουλίου, στο οποίο εισέρχονται τα υποκείμενα εξουσίας και βρίσκουν την θέση τους για την επίτευξη της λειτουργίας του. Η εξουσία των μελών λειτουργεί σε σχέση με το όργανο, το οποίο την πλαισιώνει βάσει του εκάστοτε Λόγου του και της κυβερνολογικής του. Η έννοια του *εργαλείου*, ωστόσο, υπαινίσσεται έναν/μια χειριστή-ρια, που το χρησιμοποιεί για την επίτευξη ενός προκαθορισμένου στόχου. Σε αυτήν την περίπτωση, προκαθορίζεται ότι ο/η χειριστής-ρια του εργαλείου θα ασκεί ισχυρότερη εξουσία επί των υπολοίπων υποκειμένων και πως η *πειθαρχική* ή *ποιμαντική* διάστασή του θα εξαρτάται από το ποιοι-ες είναι οι χειριστές-ριες και τι προθέσεις έχουν[335].

[335] Αυτή η διαφορά των εννοιών ίσως εξηγεί την διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτίμηση της λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου και την στάση τους απέναντι σε αυτό (βλ. παρακάτω, υποενότητες 8.1.2.Β3-Β4).

Σε σχέση με το ποιες (μπορούν να) είναι **οι αρμοδιότητες** ενός Συμβουλίου, όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως τα περιθώρια λήψης αποφάσεων είναι καθορισμένα από το νομικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού *συστήματος* (βλ. κεφ. 2). Στη θεωρητική περίπτωση που η μαθητική πλειοψηφία εντός του Συμβουλίου οδηγούσε σε οδούς πέραν των νομικά καθορισμένων, θεωρούν πως, με κάποιον τρόπο, θα έπρεπε να παρέμβουν. Είναι, δηλαδή, αντιληπτή, εδραιωμένη και αδιαμφισβήτητη η κυριαρχία των θεσμικών οργάνων επί του εκπαιδευτικού *συστήματος* και επί των εκπαιδευτικών, ώστε να μην απειλείται η λειτουργία του *συστήματος*. Λέει, σχετικώς, μια δασκάλα:

> *«Σίγουρα, στο πλαίσιο που βρίσκεται το σημερινό σχολείο, δεν θα μπορούσαμε να το κάνουμε αυτό [ενν.: «κάποια απόφαση, που (...)… Να μην ταιριάζει με τους κανόνες του συστήματος του δημόσιου ελληνικού σχολείου»]. Θα υπάρχουν κι οι αντίστοιχες αντιδράσεις· από Υπουργεία, Προϊσταμένους κ.λπ. (...) Σίγουρα, θα έπρεπε αυτό κάπως να το κατευθύνουμε, για να μη γίνει».*

Σε αυτό το ζήτημα, παλιότερος εκπαιδευτικός θυμάται σχετικά περιστατικά που είχαν προκύψει και στα οποία παρουσιάζει μια ομαλή σχέση εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών, οι οποίοι-ες είχαν όχι μόνο επίγνωση της θεσμικής πραγματικότητας, μα και συνεργατική στάση προς τους/τις εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζοντας όχι μόνο τη θέση ευθύνης τους απέναντι στο κυρίαρχο *σύστημα*, μα και την καλύτερη κατάρτισή τους σε σχέση με την *κυρίαρχη* κοινωνική πραγματικότητα:

> *«Στο [σχολείο περίπτωσης], θυμάμαι το περιστατικό με την μπάλα. Ότι μας είπαν «θέλουμε να βγαίνουμε χωρίς να σας ρωτάμε». Και θυμάμαι ότι τους είχα πει απευθείας, ότι «Παιδιά, αυτό είναι κάτι που έχει να κάνει με τον νόμο. Δεν μπορώ να σας πω ότι μπορεί να γίνει, διότι θέλω να ξέρω. Αλλά βρείτε έναν τρόπο, να το χωρίσετε κάπως, πώς θα γίνει να μαθαίνω τι γίνεται και να μην τρέχετε όλοι μαζί· να υπάρχει ο Υπεύθυνος Μπάλας -που έγινε τελικά. (...) Γενικότερα, όσο πιο εκπαιδευμένα είναι, τόσο πιο πολύ αντιλαμβάνονται και τις δικές σου αναγκαιότητες. Δηλαδή, τόσο πιο πολύ θα σου πούνε αν έχεις θέμα με αυτό που αποφασίσαμε. Και αυτό ήταν το πολύ ωραίο στο [σχολείο περίπτωσης]. Δηλαδή, ήδη από την πρώτη χρονιά, και από την δεύτερη εννοείται, πράγματα που ήταν ένα ΄τσικ΄ πιο τραβηγμένα, σε ρωτούσαν: «Αυτό μπορεί να γίνει;». Δηλαδή, το*

ψηφίζανε, αλλά λέγανε και «Να ρωτήσουμε και τον κύριο/την κυρία, αν μπορεί να γίνει».

Σε αυτό το σημείο, έχει σημασία μια μικρή παρέκκλιση, καθώς η σύντομη αφήγηση που ακολουθεί λειτούργησε ως μέτρο σύγκρισης κατά τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου: Σε άτυπη συζήτηση, δασκάλα του σχολείου μού είχε αναφέρει το περιστατικό ενός γνωστού της, επίσης δασκάλου σε τυπικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, ο οποίος εφάρμοζε Συμβούλιο Τάξης. Οι μαθητές-ριές του έθεσαν πρόταση στο Συμβούλιό τους να φτιάξουν πισίνα στο σχολείο τους. Ο δάσκαλος ήταν βέβαιος πως κάτι τέτοιο ήταν, αν όχι εκτός νόμου, πρακτικά ανέφικτο. Ωστόσο, δεν παρενέβη κατασταλτικά στη σκέψη τους. Δεν ανακοίνωσε μονολογικά στα παιδιά το ανέφικτο του οράματός τους, μα τα παρότρυνε να αναλάβουν δράση για να ξεκινήσουν να υλοποιούν την απόφασή τους. Άφησε την πραγματικότητα να «μιλήσει» και τα παιδιά να δοκιμάσουν την εξουσία τους μέσα στην *κυρίαρχη* πραγματικότητα, ενημερώνοντας πως ο ίδιος θα είναι βοηθός τους όπου χρειαστούν. Η στρατηγική ήταν της λογικής «*ας δοκιμάσουν, κι άμα είναι να ματαιωθούν, ας ματαιωθούν από την πραγματικότητα, όχι από ένα ιεραρχικά ανώτερο άτομο που επικαλείται προσωπική γνώση της και θα τους πει: Όχι!'*». Όλοι-ες οι ερωτηθέντες-είσες εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν με την προσέγγιση του προηγούμενου. Διαφορετικά, όπως σχολίασε μια δασκάλα, «*τους κόβεις τα φτερά*».

Εντέλει, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές-ριες φαίνεται να έχουν επίγνωση ότι οι αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβουλίου έχουν πεπερασμένα και ετεροκαθορισμένα όρια εντός του εκπαιδευτικού *συστήματος κυριαρχίας*, ενώ και ότι η θέση του σχολείου και των εκπαιδευτικών υπόκεινται στον έλεγχο του εκπαιδευτικού *συστήματος*, για διασφάλιση της *πειθάρχησης*.

Ερωτώμενοι-ες οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την **χρησιμότητα** του Σχολικού Συμβουλίου, έδιναν παρεμφερείς απαντήσεις που εστίαζαν στις δεξιότητες που παίρνουν τα παιδιά σχετικά με την κοινωνική, δημοκρατική ζωή, την ψυχολογική διάσταση της ενδυνάμωσης εντός των σχέσεων εξουσίας στη σχολική ζωή.

Σε αυτό το πλαίσιο, μια εκπαιδευτικός σημείωσε πως αυτή η ενδυνάμωση ενδέχεται να λειτουργεί και στο επίπεδο της σχέσης εξουσίας των μαθητών-ριών με τους γονείς τους:

«Θεωρώ ότι βασικό πλεονέκτημα της διαδικασίας αυτής είναι ότι ενδυναμώνονται τα παιδιά. Δυναμώνουν πάρα πολύ, και ψυχικά, και μαθαίνουν να γίνουν μια ομάδα μεγάλη, μπαίνουν στη διαδικασία να σκέφτονται τον άλλον και τις επιπτώσεις των πράξεών τους απέναντι στον άλλον… Και, πλέον, τα παιδιά είναι πάρα πολύ εξαρτημένα από τους γονείς. Κάνουν τα πάντα βασιζόμενοι στους γονείς τους. Το γεγονός ότι τα παιδιά έρχονται εδωπέρα και έχουν την ευκαιρία να αποφασίσουν για απλά πράγματα, καθημερινά, μόνα τους, χωρίς την ουσιαστική έντονη παρουσία κάποιου μεγάλου και την καθοδήγηση κάποιου μεγάλου, για μένα έχει πάρα πολλή σημασία. Για μένα, αυτό είναι το σπουδαιότερο όφελος».

Με αυτήν την έννοια, λοιπόν, το Σχολικό Συμβούλιο, ενδέχεται να λειτουργεί ως πεδίο ομαλής μετάβασης παιδιών από το ιεραρχικής και ενηλικιστικής κυβερνολογικής οικογενειακό πλαίσιο, στην αυτονομημένη ζωή του ενδυναμωμένου υποκειμένου μέσα από ένα μεταβατικό πεδίο συλλογικής και δομημένης ενδυνάμωσης, που καλλιεργεί συναισθηματικές και διανοητικές δεξιότητες χωρίς να εγκαταλείπει τις υποστηρικτικές δομές για μια τέτοια μετάβαση. Μια τέτοια ερμηνεία αντιλαμβάνεται το Σχολικό Συμβούλιο ως μια ενδυναμωτική *δομή ευκαιρίας* (opportunity structure) (βλ. κεφ. 1.6).

Άλλη εκπαιδευτικός θέτει κι ένα ζήτημα που σχετίζεται με τον γνωστικό χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης. Αναγνωρίζοντας το Σχολικό Συμβούλιο ως πεδίο Λόγου, εντοπίζει γνωστική αξία στην ενθάρρυνση των παιδιών να αναπτύξουν Λόγο στην ομιλία τους· να ασκηθούν, δηλαδή, στην επιχειρηματολογία και την κριτική. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να στρέψει την ερμηνεία του Σχολικού Συμβουλίου στην αντίληψή του ως ενός πεδίου κονστρουκτιβιστικής παρέμβασης για μετάβαση στην, κατά Vygotsky (βλ. 1979: 84-91), Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development). Για να λειτουργήσει Στρατηγικά προς μια τέτοια κατεύθυνση, όμως, χρειάζεται την διακριτική υποβοήθηση του παιδιού (scaffolding) από υποκείμενα (εκπαιδευτικούς και μαθητές-ριες) που θα καθοδηγούν τη σκέψη και την ομιλία των παιδιών (Wood e.a., 1976)[336]. Η εκπαιδευτικός αναπτύσσει:

[336] Καθώς το συγκεκριμένο θεωρητικό σημείο αναφοράς υπερβαίνει το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, δεν περιλαμβάνεται σχετική αναφορά σε αντίστοιχο κεφάλαιο της εργασίας. Για λόγους σαφήνειας, αναφέρεται εδώ: Ως Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης ορίζεται στη θεωρία του Lev Vygotsky το περιθώριο που έχει ένας άνθρωπος να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες εφόσον βοηθηθεί από εξωτερικούς παράγοντες (ανθρώπους, αντικείμενα, συνθήκες) και τις οποίες δεν θα αποκτούσε, αν είχε αφεθεί αβοήθητος (βλ.

«Βοηθά πάρα πολύ να αναπτύξουν τον λόγο τους, και να πουν «Το αποφάσισα αυτό -γιατί; Γιατί πιστεύω ότι είναι σωστό γι' αυτόν, και γι' αυτόν και γι' αυτόν τον λόγο». Βοηθά και στην προσωπικότητά τους, βοηθά και γνωστικά. Άμα δεν μιλήσεις, δεν μπορείς να γράψεις. Αυτό που σκέφτεσαι, πρέπει πρώτα να το πεις, και μετά να το γράψεις. Πολύ βασικό αυτό, για να αναπτύξουν τον λόγο και να έχουν μια δομημένη σκέψη, και να την αποτυπώσουν μετά».

Επιπλέον, το Συμβούλιο γίνεται αντιληπτό ως ένα πλαίσιο στο οποίο τα ζητήματα που απασχολούν τους/τις μαθητές-ριες ορίζεται να επιλύονται αποκλειστικά μέσω του Λόγου. Και μάλιστα, σε συνθήκες αυτορρύθμισης και όχι ετεροκαθορισμού από τους/τις εκπαιδευτικούς που, σε κάθε άλλο σχολικό χωροχρονικό πλαίσιο -όπως, για παράδειγμα, η ώρα διδασκαλίας ή του Διαλείμματος- εύκολα, από «κεκτημένη ταχύτητα», ενδέχεται να επιβάλουν λύσεις που εκείνοι-ες κρίνουν ως δόκιμες. Αναπτύσσει σχετικώς η ίδια εκπαιδευτικός, και σε αναφορά με υποθετικό μα και πολύ πραγματικό παράδειγμα τσακωμών μεταξύ μαθητών-ριών στα Διαλείμματα:

«Το Συμβούλιο τους δίνει την δυνατότητα να ακούσουν την άλλη πλευρά σε ένα ήρεμο περιβάλλον, που δεν είναι πια η αυλή, η οποία δεν έχει πολλούς κανόνες. (...) Από τη στιγμή που κάνεις ένα Συμβούλιο, (...) είναι λίγο σαν να αλλάζεις και ρόλο. Δηλαδή, φεύγεις από την αυλή, που είσαι έτοιμος να πλακωθείς στις μπουνιές, και πας στο Συμβούλιο και λες «Τώρα πρέπει να μιλήσω και να πω αυτό που θέλω να πω». Άρα, λοιπόν, μπορούν να καθήσουν και να ακούσουν τον άλλον, ***γιατί*** *[σημ.: έμφαση δικιά της] ο άλλος έκανε αυτήν την αδικία στο ποδόσφαιρο… Επειδή ακριβώς γίνεται μπροστά σε κοινό, νομίζω ότι ακούς και λίγο πιο σοβαρά τον άλλο. Είναι λίγο πιο «επίσημα» τα πράγματα μέσα τους, κι αρχίζουν κι αυτά να φέρονται λίγο πιο υπεύθυνα σε αυτό. Δηλαδή και σε σχέση με τον εαυτό τους, γι' αυτό που θα πουν, και σε σχέση με τον άλλο. Τον ακούνε.*

Vygotsky, 1979: 84-91). Η έννοια του scaffolding προκύπτει από αυτήν την βιγκοτσκιανή θέση, και προσδιορίζει τη στρατηγική διαμόρφωση δομής ερεθισμάτων την οποία υποκείμενα που κατέχουν συνθετότερες γνώσεις ή δεξιότητες συγκροτούν, προκειμένου να βοηθήσουν υποκείμενα που κατέχουν απλούστερες γνώσεις/δεξιότητες, να προχωρήσουν στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης και να κατακτήσουν τις συνθετότερες γνώσεις/δεξιότητες (Wood e.a., 1976).

Μετά, τους δίνει την χαρά και την ικανοποίηση ότι «εμείς παίρνουμε αυτήν την απόφαση». Νομίζω ότι όλοι αυτό θέλουμε. Να κάνουμε τα πράγματα και να λέμε ότι 'Ναι. Εγώ το αποφάσισα κι έγινε έτσι'».

Συμπερασματικά, φαίνεται η πρακτική των Συμβουλίων να γίνεται αντιληπτή από τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτίστως ως πεδίο ενδυνάμωσης, τόσο λόγω της ενθάρρυνσης που παρέχουν η ίδια η δομή, ο Λόγος κι η κυβερνολογική του, όσο και λόγω της ευκαιρίας καλλιέργειας δεξιοτήτων και γνώσεων που, εντέλει, λειτουργούν κι εκείνα ως εφόδια (assets) ενδυνάμωσης (βλ. κεφ. 1.6).

Σχετικά με τους **στόχους** που ένα Σχολικό Συμβούλιο πρέπει να έχει, οι περισσότεροι-ες εκπαιδευτικοί φάνηκε να το αντιλαμβάνονταν κατά αναλογία προς τον τρόπο με τον οποίο ερμήνευαν την χρησιμότητά του, και περιστρέφονται γύρω από την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και δεξιοτήτων, καθώς και ψυχολογικής ενδυνάμωσής τους.

Ειδικότερα, μια εκπαιδευτικός κάνει λόγο για βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο στόχο. Ο βραχυπρόθεσμος αφορά την ιδιοκτησία (ownership) της σχολικής ζωής από κάθε άποψη (διαχείριση χρόνου, χώρου, λήψη αποφάσεων κ.ά.), έννοια που σχετίζεται με την ενδυνάμωση (βλ. κεφ. 1.6):

«Θεωρώ ότι είναι καλό και για να έχουν και τα παιδιά ενεργό δράση μες στο σχολείο. Για να μην έχουν μόνο «Πάω, βγάζω το τετράδιο, και φεύγω». Το σχολείο είναι πολλά άλλα πράγματα, στα οποία πρέπει να συμμετέχουν. Πρέπει να αποφασίζουνε, κι επειδή το σχολείο τούς ανήκει, να το φτιάχνουν και να προτείνουν ό,τι θέλουν, εφόσον μπορούν να το κάνουν. Δηλαδή, να το κάνουν δικό τους… Πώς είναι το σπίτι τους; Πώς είναι το δωμάτιό τους; Να φτιάξουν ένα περιβάλλον το οποίο να τους ικανοποιεί και να τους ευχαριστεί».

Ο μακροπρόθεσμος στόχος, και βασικότερος, κατά την άποψή της, είναι οι μαθητές-ριες να υιοθετήσουν τη Δημοκρατία ως τρόπο ζωής, στο παρόν και το μέλλον τους:

«Μακροπρόθεσμα, θέλω τα παιδιά να μπουν σε μια διαδικασία, γενικότερα, να συμμετέχουν σε συνελεύσεις, ακόμα κι αν είναι σε ένα χωριό, σε μια κοινότητα, σε

ένα πανεπιστήμιο… Να υποστηρίζουν τη δημοκρατική διαδικασία. Κι ακόμα κι όταν θα είναι στην οικογένειά τους, ας πούμε, να τη στηρίζουν. (…) Θεωρώ ότι αυτός είναι ο στόχος -για μένα- για τον οποίο γίνεται όλο αυτό το πράγμα».

Στον χαρακτήρα αυτής της Δημοκρατίας, παλιότερος εκπαιδευτικός δίνει, από την πλευρά του, μια ειδική διάσταση στην προτιμητέα μορφή δημοκρατικής συνείδησης. Κατά την άποψή του, δηλαδή, το «ανώτερο» επίπεδο δημοκρατικής συνείδησης που αξίζει να επιδιώκει ένα Συμβούλιο υπερβαίνει την αρχή της πλειοψηφίας και αναζητά την οικοδόμηση ομοφωνίας μέσα από την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός επιθυμεί έναν ανθρωπότυπο που θα αφουγκράζεται τους/τις υπόλοιπους-ες και που θα επιδιώκει κοινωνίες σχέσεων, στις οποίες στόχος δεν θα είναι η επικράτηση του μεγαλύτερου αθροίσματος ψήφων επί των υπολοίπων, μα η δημιουργία κοινού τόπου:

«*Νομίζω το Συμβούλιο είναι η κατανόηση των συνολικών αναγκών. (…) Δηλαδή, στα παιδιά παίζει περισσότερο ρόλο η ομοφωνία, παρά η αρχή της πλειοψηφίας. (…) Στο [σχολείο περίπτωσης] το είχα δει να συμβαίνει αυτό. Ότι, δηλαδή, ένας, δύο, τρία άτομα να μην είναι καλά με αυτό που αποφασίζεται, πρέπει η γνώμη τους να ληφθεί υπ' όψιν. Και οι άλλοι, άμα δεν μπορούν να τους πείσουν, να αποδεχτούν ότι μπορεί να μην είναι καλό για όλους αυτό που λένε. Και δεν είναι 'επειδή το λέμε', ότι πρέπει σώνει και καλά να γίνει για όλους, επειδή είναι πολλοί. (…) Εμένα αυτό δε μ' αρέσει. Ότι έχω κολλήσει σε μια ιδέα κι επειδή είμαστε πολλοί, θα πρέπει να γίνει αυτό το πράγμα. (…) Να πάμε σε έναν κόσμο κατανόησης*».

Παράλληλα, σε αυτό το σημείο, μοιάζει να αναδεικνύεται από τον λόγο του εκπαιδευτικού, το ζήτημα της σχέσης μεταξύ των εννοιών της *Αγάπης* και της *Δικαιοσύνης*. Κατά τον Λόγο που εκφράζει αυτός ο εκπαιδευτικός, η πλειοψηφική Δημοκρατία ευνοεί την σύγκρουση των μελών, την επικράτηση με την -δημοκρατικά νομιμοποιημένη- ισχύ της πλειοψηφίας, καταστάσεις που δεν καλλιεργούν την οικοδόμηση κοινότητας και την ενσυναίσθηση. Ο ίδιος προτάσσει μια Δημοκρατία η οποία στηρίζεται στην ομοφωνία και όχι στην πλειοψηφία, κατά έναν Λόγο Ηθικής που

δείχνει να αναφέρεται περισσότερο στις έννοιες της *περιχώρησης* και της Αγάπης, παρά στις έννοιες της *επικράτησης* και της Δικαιοσύνης[337].

Β2. … για το πώς πιστεύουν ότι λειτούργησε το Σχολικό Συμβούλιο

Εδώ παρουσιάζονται οι κριτικές των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε το Σχολικό Συμβούλιο στο δικό τους σχολείο. Κατά την αποτίμηση της εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου, οι εκπαιδευτικοί εντόπιζαν θετικά και αρνητικά σημεία.

Β2.1. Θετικές αποτιμήσεις

Το βασικότερο θετικό σημείο ήταν το ότι όντως τηρούνταν οι βασικές αρχές της κυβερνολογικής του Συμβουλίου: Η ισότητα στον λόγο, η πρόβλεψη εξουσίας συντονισμού της διαδικασίας από επιτροπή παιδιών κυλιόμενης σύστασης ήταν δομικές πρακτικές λειτουργίας των συνελεύσεων του Συμβουλίου, που χωρίς αυτές δεν νοούνταν ύπαρξη `Σχολικού Συμβουλίου΄. Όντως, αρκετοί-ές εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως συνέβαινε μαθητές-ριες της Συντονιστικής Επιτροπής να επαναφέρουν στην τάξη εκπαιδευτικούς που παρέκκλιναν από τους κανόνες του Σχολικού Συμβουλίου, παρουσιάζοντας την ευκαιρία **ενδυνάμωσης** και εξισορρόπησης των σχέσεων εξουσίας που είχαν εντός των συνελεύσεων.

Σε αυτό το μήκος κύματος, εκπαιδευτικός επισημαίνει εμφατικά πως «*μέσα στο Σχολικό Συμβούλιο, ο 'αδύναμος' έβρισκε πάντα συμμάχους!*». Αυτό το συνδέει ο ίδιος και με ευεργετική επίδραση στην προσπάθεια αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, γενικά.

Επιπλέον, εκπαιδευτικός συνοψίζει σε μια αναφορά του τα θετικά στοιχεία που κατά κανόνα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί που ασκούσαν θετική κριτική στην εφαρμογή του εγχειρήματος, δηλαδή την συνεπή πρακτική των συνελεύσεων σε σχέση με την **κυβερνολογική** του Συμβουλίου, την οικοδόμηση κοινότητας και την υπέρβαση του ενηλικισμού (βλ. κεφ. 1 & 3):

> *«Το καλό, το πολύ καλό, της υπόθεσης ήταν ότι είχε διαμορφωθεί από πολύ μικρά στα παιδάκια ότι «εδώ, το σχολείο είμαστε όλοι». Από την Α΄ μέχρι την Στ΄,*

[337] Τα ζητήματα αυτά θα αναπτυχθούν περαιτέρω στην ενότητα της *Συζήτησης,* στο κεφ. 9.2.

ήμασταν μια ομάδα. Δεν χωρίζαμε τάξεις, μικρούς-μεγάλους, δεν υπήρχε ιεραρχία, με αυτόν τον τρόπο, ότι «εμείς εδώ αποφασίζουμε οι μεγάλοι, οι μικροί όταν έρθει η σειρά τους θα κάνουν αυτά που είναι να κάνουν με τη σειρά τους», κι η ίδια η διαδικασία του Συμβουλίου βοηθούσε στο να απαλείφονται αυτού του είδους οι διακρίσεις. (...) Το ότι είχε πάρει χαρακτηριστικά κουβέντας ακόμα και σε προσωπικό επίπεδο, «δεν έχω καλή σχέση με τον τάδε». «Συνέβη αυτό το περιστατικό».».

Παρόλα αυτά, άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει πως είναι γεγονός ότι η γνώμη των εκπαιδευτικών εντός των συνελεύσεων του Συμβουλίου έχει ειδικό βάρος στη γνώμη των παιδιών, σε σύγκριση με τη γνώμη άλλων:

«Δηλαδή να μιλάμε, και να καταλήγουμε κάπου, το οποίο π.χ. το είχα προτείνει εγώ (λέμε, τώρα!). Και να τους βλέπεις, ότι σαν να καταστάλαζαν εκεί. «Αφού το είπε η κυρία…»! Οπότε λένε να ψηφίσουν «αυτό που είπε η κυρία» (...)… Και το 'χα νιώσει και για άλλους δασκάλους αυτό το πράγμα! Ότι όποτε πρότεινε ένας δάσκαλος κάτι, πάντα ηρεμούσαν τα πνεύματα και… «Αφού το είπε ο κύριος», ότι «ξέρει καλύτερα»! Νομίζω ότι αυτό ήταν ένας λόγος ότι ναι, ίσως κάποιες γνώμες να επηρεάστηκαν».

Φαίνεται, λοιπόν, πως η *πειθαρχημένη* συνείδηση διατηρεί την ασύμμετρη εμπιστοσύνη προς τους/τις εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με τους/τις συμμαθητές-ριές τους. Το *πειθαρχικό* χαρακτηριστικό δεν είναι η εμπιστοσύνη στην κρίση των ενηλίκων, μα η διαφαινόμενη απουσία σχετικής κριτικής διερώτησης, κατά τις συνελεύσεις. Κατά αυτήν την έννοια, οι μαθητές-ριες δείχνουν να διατηρούν την κανονικοποίηση που έχουν υποστεί από τα πλαίσια *κυριαρχίας* στην κοινωνική τους ζωή.

Β2.2. Αρνητικές αποτιμήσεις

Η αρνητική αποτίμηση της λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου από ορισμένους-ες εκπαιδευτικούς, αφενός αναφερόταν σε στρατηγικά λάθη οργάνωσης και αφετέρου αδυναμίες των μελών του Συμβουλίου να εφαρμόσουν με συνέπεια. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν κυρίως αρνητικοί-ές ήταν λίγοι-ες (3 από τους/τις 17 συνολικά εκπαιδευτικούς), ενώ σχεδόν όλοι-ες από αυτούς-ές διευκρίνιζαν πως η εφαρμογή είχε, παράλληλα, καλά στοιχεία και επιτεύχθηκαν αξιόλογα πράγματα.

Σε σχέση με την επίκληση **στρατηγικών λαθών**, ένας από τους/τις επικριτικούς-ές εκπαιδευτικούς εστιάζει την κριτική του στο ότι το Σχολικό Συμβούλιο της χρονιάς του λειτουργούσε χωρίς προσυμφωνημένους στόχους από τους/τις εκπαιδευτικούς, που να κατευθύνουν το σύνολο της εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου. Η αναζήτηση προκαθορισμένων στόχων εκφράζει την αντίληψη του Συμβουλίου ως εργαλείου. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί το σκεπτικό του:

> *«Δεν έχουν τεθεί από την αρχή στόχοι -ούτε ένας στόχος! (...) Αν είχαμε στόχο, θα βρίσκαμε μετά και τον κατάλληλο τρόπο που θα προσπαθήσουμε να πετύχουμε τον στόχο. Χωρίς να βάλουμε στόχους, δεν είχαμε ούτε τους τους τρόπους με τους οποίους θα προσπαθούσαμε να το πετύχουμε. Κι έτσι, βάζαμε τυχαία διάφορους τρόπους, για να πετύχουμε ό,τι μας ερχόταν κάθε μήνα στο μυαλό. Ό,τι βλέπαμε λάθος, ας πούμε. Ότι «Α, αυτό να το διορθώσουμε λίγο». Και ψάχναμε συνεχώς να μπαλώσουμε μια τρύπα, παρόλο που είχε ήδη βουλιάξει το πλοίο. Έτσι ένιωθα εγώ με το Συμβούλιο».*

Άλλο σημείο αρνητικής κριτικής ήταν το γεγονός ότι δεν ήταν με σαφήνεια και δημόσια οριοθετημένες οι **αρμοδιότητες** του Σχολικού Συμβουλίου, μα καλλιεργούνταν, κατά την άποψη εκπαιδευτικού, μια γενική αίσθηση ότι μέσα από το Σχολικό Συμβούλιο λαμβάνονται όλες οι αποφάσεις, πράγμα που αντικειμενικά, επισημαίνει, δεν ίσχυε, καθώς θεσμικά κατοχυρωμένο όργανο λήψης αποφάσεων μιας σχολικής μονάδας, είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων (βλ. κεφ. 2).

Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται μια επιπλέον διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα της οριοθέτησης αρμοδιοτήτων του Συμβουλίου. Ενώ, δηλαδή, όλοι-ες συμφωνούσαν στα περιθώρια που δίνει ο νόμος του κράτους και αντιλαμβάνονταν ως ευθύνη τους να διατηρούν συντονισμένη τη διαδικασία με αυτόν, οι περισσότεροι φαίνεται να υποστηρίζουν μια προσέγγιση διακριτικής και εκ των υστέρων καθοδήγησης του Σχολικού Συμβουλίου. Η άποψη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, όμως, φαίνεται να είναι πως η άρνηση «προσγείωσης» των παιδιών στα πραγματικά όρια της εξουσίας του Συμβουλίου οδηγούσε σε απαξίωση εκ μέρους των παιδιών. Αυτό, ως αποτέλεσμα αυτής της αντίφασης μεταξύ της πραγματικής εξουσίας του Σχολικού Συμβουλίου και ενός ενδοσχολικού Λόγου που προέβαλλε τη δυνητικά

απεριόριστη εξουσία λήψης αποφάσεων. Κατά την άποψή του, χρειαζόταν εξ αρχής και με σαφήνεια να διευκρινιστούν δημόσια τα πεδία της σχολικής ζωής στα οποία οι μαθητές-ριες όντως έχουν απόλυτη κυριαρχία και στα οποία κάθε απόφασή τους είναι δυνητικά άμεσα υλοποιήσιμη. Σε διαφορετική περίπτωση, θεωρεί πως «*αυτό τους κόβει και την σκέψη τους*». Εντέλει, δηλαδή, το να διευκρινιστούν τα ακριβή όρια και αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβουλίου ενδέχεται να λειτουργεί πιο χειραφετικά για τους μαθητές-ριες από το να αποφεύγουν οι εκπαιδευτικοί την ρητή αναφορά. Εξηγεί:

> *«Έχουν πάρα πολύ ωραία το πλαίσιο, αλλά σε κάποιο σημείο μπορεί να νομίζουν ότι το όριο είναι εδώ, αλλά το όριο, τελικά, να είναι εκεί! [σημ.: Δείχνει μακρύτερο σημείο]. Και να μπορούσαν να κάνουν κάτι παραπάνω, αλλά να φοβούνται να το προτείνουν!».*

Κατά παρόμοιο τρόπο, άλλη κριτική αφορούσε το ότι ούτε είχαν προβλεφθεί, ούτε εφαρμόζονταν συνέπειες προς τα παιδιά, με την έννοια της **τιμωρητικής τεχνολογίας**. Κατά τον ίδιο εκπαιδευτικό, μια τέτοια *τεχνολογία* είναι αναγκαία, σε ένα παιδαγωγικό πεδίο, προκειμένου να επιτευχθεί η κανονικοποίηση των παιδιών[338].

Σε αυτήν την τοποθέτηση, άλλοι-ες εκπαιδευτικοί αντιπρότειναν πρακτικές θετικής ενίσχυσης, με την έννοια της *πειθαρχικής τεχνολογίας* της **επιβράβευσης**. Έχει, ωστόσο, ενδιαφέρον ότι την επόμενη σχολική χρονιά, εκπαιδευτικός που έμοιαζε επιφυλακτική προς αυστηρές πρακτικές εκδήλωσε παρόμοιες απόψεις και εφάρμοσε παρόμοια πρακτική, εκφράζοντας πως ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είχε δίκιο ως προς αυτήν.

Σε κάθε περίπτωση, είναι χαρακτηριστικό πως όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν μία στρατηγική κανονικοποίησης των «μη κανονικών», επιβεβαιώνοντας την θέση του Foucault, πως κάθε *πειθαρχικό σύστημα* διαμορφώνει την δική του έννοια

---

[338] Υπό δύο όρους, ωστόσο: Αφενός, οι Τιμωρίες θα πρέπει να είναι *προκαθορισμένες* δημόσια και με σαφήνεια, ώστε να ξέρουν οι μαθητές-ριες το εύρος των επιπτώσεων που μπορεί να έχουν όταν παραβαίνουν τους επίσης διασαφηνισμένους κανόνες ενδοσχολικής συμπεριφοράς. Έτσι θα περιορίζεται το περιθώριο ασυδοσίας των εκπαιδευτικών και θα προστατεύονται τα παιδιά από αυθαίρετες ποινές. Αφετέρου, οι Τιμωρίες θα πρέπει να είναι, κατά δύναμη, *αντιστοιχισμένες* με τις παραβάσεις. Να αφορούν, δηλαδή, στέρηση δραστηριότητας που συνδέεται με την παράβαση, και όχι γενική επιβολή στέρησης κάποιου πράγματος που τους ευχαριστεί, ασύνδετου με την παράβαση. Για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής παραβαίνει συστηματικά τους κανόνες ηθικής συμπεριφοράς στο ποδόσφαιρο, να γνωρίζει πως ενδέχεται να του επιβληθεί στέρηση της δυνατότητας να παίζει ποδόσφαιρο στο σχολείο, για προκαθορισμένο χρονικό διάστημα.

περί ποινικότητας βάσει της ιδιαιτερότητας του κοινωνικού πεδίου του και σε αντιστοιχία με την ποινικότητα του ευρύτερου κοινωνικού πλέγματος *πειθαρχικών συστημάτων*. Παράλληλα, ο Foucault επισημαίνει πως κάθε *μηχανισμός* διαμορφώνει τον δικό του μικροκώδικα *τιμωρίας/επιβράβευσης*, ο οποίος δεν αντίκειται στην ευρύτερη ποινικότητα, μα αναλαμβάνει να καλύψει τα σημεία συμπεριφοράς που δεν απασχολούσαν το ευρύτερο κοινωνικό *σύστημα* να κανονικοποιήσει στον γενικό πληθυσμό (βλ. και εδώ, κεφ. 1 και 2).

Άλλο σημείο αρνητικής κριτικής επί της εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου ήταν το ότι δεν συζητούνταν, σε συστηματικό βαθμό, θέματα της **εξωσχολικής κοινωνίας**. Δεν αποκλείονταν, μα τα μέλη δεν είχαν επιδιώξει να συζητηθούν, και η συνέλευση παρέμενε σε θέματα εντός του στενού πλαισίου της σχολικής ζωής. Μια τέτοια πρακτική θα έδινε όντως νέα διάσταση στην εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου· μια διάσταση ικανή να επιχειρήσει κριτική συνειδητοποίηση, πραγματική σύνδεση της σχολικής μονάδας με την εξωσχολική κοινωνία και να αποπειραθεί να βελτιώσει την κοινωνική ζωή. Εφόσον εφαρμοζόταν κάτι τέτοιο, το Σχολικό Συμβούλιο θα μπορούσε να μετατραπεί σε παιδαγωγικό εργαλείο συναφές με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (βλ. εδώ, κεφ. 4). Αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός που ανέφερε το ζήτημα:

> «*Εμένα δεν μου «άρεσε» (...) ότι το Συμβούλιο, δεν συζητούσε θέματα της τοπικής κοινωνίας, ακόμα και πολιτικά ίσως (...).. Ή να το συνδέσει με το Μαθητικό Συμβούλιο που θα ακολουθήσει, στο Γυμνάσιο, τη διαδικασία του Υπουργείου Παιδείας. Να προετοιμάσει ότι «Παιδιά, από του χρόνου θα κληθείτε να ψηφίσετε τους 'εκπροσώπους' σας. Με ποια κριτήρια θα τους επιλέξετε;». Ήταν μια διαδικασία που απλά η ομάδα συζητά, αποφασίζει, υλοποιεί και κρίνει πώς πήγε αυτό που κάνανε. Μέχρι εκεί. Κυρίως μέσα στο σχολείο*».

Ένα άλλο σημείο επίκρισης της εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου εκ μέρους εκπαιδευτικών ήταν το ότι θεωρούν πως συχνά οι αποφάσεις **δεν υλοποιούνταν**. Αυτό το αναγνωρίζουν οι περισσότεροι-ες από τους/τις εκπαιδευτικούς, ως μια αδυναμία λόγω, ωστόσο, αμέλειας, αφηρημάδας και φόρτου παράλληλης εργασίας, και όχι ως συνειδητή Στρατηγική παρεμπόδισης αποτελεσματικής λειτουργίας του Συμβουλίου.

Άλλο σημείο κριτικής, αυτήν τη φορά προς τα παιδιά, ήταν ότι συχνά εκείνα είχαν μια **εγωκεντρική στάση** απέναντι στις δραστηριότητες που υπερψηφίζονταν. Θεωρούσαν, δηλαδή, κάποιοι από τους/τις εκπαιδευτικούς πως η *κυρίαρχη* μερίδα των μαθητών-ριών είχε μια στάση σαν ο ρόλος τους στο Συμβούλιο να ήταν να αποφασίζουν, και ο ρόλος των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν τις αποφάσεις των παιδιών.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι εκπαιδευτικοί που δεν ενστερνίζονταν την ασκούμενη κριτική, σε πολλά σημεία, δεν διαφωνούσαν στην ουσία της, μα στην πλαισίωσή της. Όταν, για παράδειγμα, εκπαιδευτικός επέκρινε με δριμύτητα τον αναποτελεσματικό συντονισμό συνέλευσης του Σχολικού Συμβουλίου, που οδήγησε, κατά την άποψή του, σε απόλυτο αποσυντονισμό της διαδικασίας και δυσάρεστη εμπειρία από τον θεσμό, ο αντίλογος κάποιων συναδέρφων του δεν αφορούσε την ουσία της κρίσης του (ότι, δηλαδή, κάνει λάθος και δεν ήταν κακός ο συντονισμός ή το αποτέλεσμα της συνέλευσης), μα ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως μιλάμε για παιδιά 11 χρόνων, τα οποία καλούνται να ασκήσουν διαδικασίες τις οποίες ενήλικες συνήθως δεν είναι σε θέση να επιτελέσουν. Αναφέρει, σχετικά, εκπαιδευτικός αυτής της άποψης πως

«αν κάναμε αυτήν τη διαδικασία με ενήλικες, θα τσακώνονταν στα πέντε λεπτά».

Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που ήταν επικριτικοί-ές προς τον τρόπο εφαρμογής, διατύπωσαν την ανησυχία μήπως μια κακή εφαρμογή του Συμβουλίου προξενήσει αρνητική στάση παιδιών προς τη δημοκρατική διαδικασία εν γένει και πως, υπό το βάρος ενός τέτοιου κινδύνου ενδέχεται να είναι καλύτερο να μην εφαρμόζεται Συμβούλιο, από το να εφαρμόζεται αναποτελεσματικά[339]. Ο αντίλογος που διατυπώθηκε σε αυτό ήταν ότι καλύτερη στρατηγική από το να καταργείς μια εφαρμογή που παρουσιάζει προβλήματα είναι το να διορθώνεις αυτά τα προβλήματα και να βελτιώνεις τη διαδικασία[340].

Συμπερασματικά, η αποτίμηση των εκπαιδευτικών ήταν πως υπήρχαν προβλήματα στη διαδικασία των συνελεύσεων, τα οποία, όμως, επιχειρούσαν να επιδιορθώσουν. Το Σχολικό Συμβούλιο είναι, για τους/τις εκπαιδευτικούς, μια διαδικασία που εξελίσσεται και προσαρμόζεται και διορθώνεται κατά την αλληλεπίδρασή της με την

[339] Αυτή η σκέψη εκφράζεται και από μελετητές-ριες της εφαρμογής των μαθητικών οργάνων στη διεθνή αρθρογραφία (βλ. κεφ. 5).
[340] Αυτή η άποψη συνάδει και με την προσέγγιση του Dewey για την επίλυση προβλημάτων της Δημοκρατίας με περισσότερη Δημοκρατία, αντί για κατάργηση πτυχών της (βλ. κεφ. 4).

πραγματικότητα. Η βασική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αφορούσε τα ίδια τα δεδομένα της εμπειρίας τους από τις συνελεύσεις, μα την βαρύτητα που έδιναν στα αρνητικά στοιχεία τους.

Β3. … για το πώς πιστεύουν ότι επέδρασε το Σχολικό Συμβούλιο στη σχολική ζωή

Οι συνολικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών[341] σε σχέση με την επίδραση του Σχολικού Συμβουλίου στη σχολική ζωή, διίστανται. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο, αποτιμούν ως θετική την επίδραση. Αυτοί επικεντρώνουν σε συμπεριφορές των παιδιών που ερμηνεύουν ως ενδυνάμωση, διαλογικό ήθος και δεξιότητες, ακόμα και ενδείξεις αμεσοδημοκρατικής κυβερνολογικής. Ενδεικτικά, δασκάλα αυτής της άποψης, συνοψίζει:

> *«Γενικά, αν με ρωτάς για το πρόσημο, είναι θετικό. Οπωσδήποτε. Το βλέπεις, δηλαδή, και στην καθημερινότητα πολλών παιδιών… Για το πώς θα επιλύσουν μια διαφωνία, ή για το πώς θα πάρουν μια μικρή απόφαση για κάποιο θέμα που αφορά αυτήν την μικρή ομάδα. (…) Στον τρόπο με τον οποίο παίρνονται οι αποφάσεις και συζητούνται πράγματα. Δηλαδή, αυτό αντικατοπτρίζεται εκεί -για μένα».*

Οι εκπαιδευτικοί που καταλήγουν σε **αρνητική αποτίμηση π**εριγράφουν μια εικόνα μαθητών-ριών που, στον εκτός Συμβουλίων χωροχρόνο, και κυρίως στα Διαλείμματα δεν δείχνουν τον σεβασμό και το διαλογικό ήθος που θα περίμεναν από μαθητές-ριες με εμπειρία χρόνων σε Συμβούλια δημοκρατικού ήθους. Σε μεγάλο βαθμό, ο λόγος των επικριτικών εκπαιδευτικών διαπνέεται από αυτήν την ματαίωση προσδοκιών που μοιάζει να είχαν. Η διαφωνία τους με άλλους-ες εκπαιδευτικούς, δηλαδή, φάνηκε να μην εδράζει σε διαφορετικά τεκμήρια, μα σε διαφορετική ερμηνευτική πλαισίωσή τους. Επικριτική εκπαιδευτικός αναπτύσσει:

> *«Ότι όλο αυτό το δημοκρατικό δεν πέρασε σε άλλες κατηγορίες -όπως του παιχνιδιού, αν μιλήσω για όλο το σχολείο, δεν πέρασε. Όχι. Κι αν μιλήσω για το ότι*

[341] Ασφαλώς, οι εκτιμήσεις αποτελούν υποκειμενική ερμηνεία λιγότερο ή περισσότερο τεκμηριωμένη σε ενδείξεις. Δεν επικαλούνται αντικειμενική γνώση, ούτε αναζητούν αποδείξιμη αιτιώδη σχέση. Συντελούν, ωστόσο, στον τριγωνισμό της *παρατήρησης* και στον εμπλουτισμό της *παρατήρησης* με υλικό από την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

φέτος έτυχε να έχουμε και μια ξεχωριστή περίπτωση στο σχολείο[342]*… Τα παιδιά δεν έδειξαν αντανακλαστικά παιδιών που κάνουν πέντε, έξι χρόνια Συμβούλιο. Δεν το είδα αυτό στην πράξη. Παρόλα αυτά, έχω δει πάρα πολλή θεωρία. Θεωρία, του τύπου ότι «Ναι, στο Συμβούλιο είμαστε όλοι ίσοι», «παίρνουμε όλοι μαζί τις αποφάσεις», «είμαστε μια ομάδα», «είμαστε μια οικογένεια», «είμαστε όλοι το ίδιο, έχουμε όλοι λόγο, σεβόμαστε κ.λπ.»…».*

Από την άλλη, εκπαιδευτικός με αρκετά χρόνια παρουσίας στο σχολείο -και άρα με μέτρο σύγκρισης επί της συμπεριφοράς μαθητών-ριών, αναφερόμενη στην ποιότητα της συμπεριφοράς των παιδιών μεγαλύτερων τάξεων τα οποία συχνά εμπλέκονταν σε επεισόδια συμπεριφοράς ασύμβατης με τα Συμβούλια, ενημερώνει πως η εν λόγω τάξη ήταν ανέκαθεν πηγή αναστάτωσης για το σχολείο, και πως τα παιδιά αυτά έδειχναν, πλέον, σημάδια βελτίωσης. Αναπτύσσει:

«Από πάντα βλέπαμε την ανωριμότητα που κουβαλούσαν αυτά τα παιδιά (…). Ήταν αυτά που είχαν το μυαλό τους στην μπάλα συνέχεια, που τσακώνονταν για την μπάλα, που βρίσκαν αφορμές να δημιουργούν προβληματάκια… Κι αυτά ήταν από πάντα έτσι. Εγώ βλέπω τώρα, μια μικρή βελτίωση. (…) Βλέπω, δηλαδή, με τον καιρό, ότι σαν να ηρέμησαν κι αυτά λίγο, σαν να κατάλαβαν κι αυτά ότι 'μπορούμε να τα καταφέρουμε και λίγο καλύτερα'».

Συμπερασματικά, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτιμά θετικά την επίδραση του Σχολικού Συμβουλίου στην καλλιέργεια και διάχυση του διαλογικού ήθους στα παιδιά εντός και εκτός Συμβουλίου. Αυτό αμφισβητείται από μικρή μερίδα εκπαιδευτικών που φέρουν αντίθετες εμπειρίες· αυτές, όμως, ενδέχεται να είναι αποκομμένες από μια πορεία βελτίωσης που, σύμφωνα με άλλη εκπαιδευτικό πολύχρονης παρουσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, εξελίσσεται σε βάθος χρόνων, ενώ το βάρος της επιχειρηματολογίας τους έδειχνε να επικεντρώνει περισσότερο στην απόσταση από υποκειμενικές προσδοκίες τους και λιγότερο σε αδιαμφισβήτητα τεκμήρια.

Παρακάτω ακολουθούν ερμηνευτικές υποθέσεις εκπαιδευτικών για την επίδραση που εκείνοι-ες συσχετίζουν με το Συμβούλιο, σε επιμέρους πτυχές της σχολικής ζωής.

[342] Σημ.: Αναφέρεται μάλλον στην περίπτωση παιδιού μη τυπικής συμπεριφοράς.

Β3.1. … στην κυβερνολογική των μαθητών-ριών

Σχεδόν όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί (άλλοι-ες περισσότερο κι άλλοι-ες λιγότερο τεκμηριωμένα) δηλώνουν πως η εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου έχει επιδράσει θετικά στην καλλιέργεια ενός δημοκρατικού ήθους και κυβερνολογικής των μαθητών-ριών τους, μέσα από μια συμπληρωματική και όχι αιτιώδη σχέση με τις υπόλοιπες πτυχές της σχολικής ζωής. Μια νηπιαγωγός αναπτύσσει:

> *«Εμείς ούτως ή άλλως το καλλιεργούμε μέσα στην τάξη, κάνουμε `μίνι Συμβούλια΄. Λέμε τη γνώμη μας και συζητάμε, αλλά βλέπω ότι το Σχολικό Συμβούλιο τα έχει οδηγήσει λίγο παραπάνω προς αυτήν την κατεύθυνση· προς το να εκφράζονται, προς το να σέβονται τη γνώμη του Άλλου, να την ακούνε, να προσπαθούν να βρουν επιχειρήματα για να πουν αυτό που θέλουν. (…) θέλει τον χρόνο του, αλλά βλέπω ότι γίνεται. Δηλαδή βλέπω ότι σέβονται ο ένας τον άλλον, αγαπιούνται, ακούνε… (…) Δηλαδή, αν πει ένα πιτσιρίκι ότι «ρε παιδιά, δεν θέλω να το κάνω αυτό, γιατί κουράζομαι», το σέβονται αυτό. Το έχουν ακούσει. Έχω δει να βελτιώνουν συμπεριφορά εξαιτίας συζητήσεων που έχουν γίνει».*

Μάλιστα, συνάδερφός της αφηγείται ένα περιστατικό με μαθήτριά της του Προνηπίου, το οποίο θεωρεί πως παραπέμπει απευθείας σε επίδραση της συμμετοχής τους στο Σχολικό Συμβούλιο και της εβδομαδιαίας προετοιμασίας των θεμάτων συζήτησης του Συμβουλίου[343]:

> *«Κάτι λέγαμε χθες, για τις ευχές και για τα δώρα κ.λπ., και λέω: «Τι θα τα κάνουμε όλα αυτά; Δεν είπαμε ότι θα πάρουμε τα δώρα…;»… Η [η εν λόγω μαθήτρια] μού λέει: «Το συζητήσαμε, ότι θα πάρουμε τα πράγματα, μα δεν το ψηφίσαμε, όμως!».*

Άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει για άλλο παιδί, πάλι του Προνηπίου:

> *«Εγώ εντυπωσιάζομαι με τον [όνομα μαθητή]· που σηκώνει το χέρι του και λέει «Να τα πούμε στο Συμβούλιο». (…) Αυτός ο άνθρωπος, που του δένεις τα κορδόνια, σου λέει «Κοίταξε, άμα υπάρχει θέμα, θα το πούμε στο Συμβούλιο!».*

[343] Αξίζει να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο περιστατικό συνέβη τον Δεκέμβριο εκείνου του έτους, όταν το συγκεκριμένο κορίτσι ήταν προνήπιο, επομένως είχε μόλις τρεις μήνες εμπειρία σχολικής εκπαίδευσης, ενώ επίσης στην αρχή της χρονιάς είχαν εντοπίσει ότι εμφάνιζε δείγματα αυταρχικής συμπεριφοράς απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά, πράγμα που επιβεβαίωσε σε συζητήσεις μαζί τους και γονέας του παιδιού.

Τα περιστατικά αυτά όντως τεκμηριώνουν την άποψη πως η εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου έχει επηρεάσει τον Λόγο και την κυβερνολογική της συμπεριφοράς τους εντός της κοινότητας. Το περιστατικό με την μαθήτρια Προνήπιου που αναφέρει παραπάνω η νηπιαγωγός της είναι από τα πιο αποκαλυπτικά περιστατικά ενδυνάμωσης και οικειοθελούς μεταστροφής που αναδείχθηκαν καθ' όλη την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Εντέλει, ίσως το ότι τόσο χαρακτηριστικές αναφορές προκύπτουν από το Νηπιαγωγείο, ίσως υποδηλώνει πως αυτό είναι κρίσιμη βαθμίδα για τη διαμόρφωση τέτοιων δεξιοτήτων.

Δασκάλα του Δημοτικού, πάντως, επίσης ανέφερε ότι παρατηρούσε μαθητές-ριές να τολμούν να διεκδικούν πράγματα, διεκδίκηση, ωστόσο, η οποία φαινόταν να παραμένει σε επίπεδο αιτήματος προς την ίδια και σεβασμού των απαντήσεών της. Αντίστοιχες παρατηρήσεις έκαναν και γονείς μαθητών-ριών σε εκπαιδευτικό του σχολείου, τις οποίες η εκπαιδευτικός ερμήνευε ως σχετιζόμενες με την εφαρμογή του Συμβουλίου.

Ωστόσο, άλλοι εκπαιδευτικοί διαφωνούν. Δηλώνουν, δηλαδή, πως δεν είναι καθόλου πεπεισμένοι-ες πως οι περισσότεροι-ες μαθητές-ριες όντως υποστήριζαν τη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου, μα πως μάλλον το αντιλαμβάνονταν ως ευκαιρία αποφυγής διδασκαλιών.

Υποστηρίζουν, επίσης, πως η ανάπτυξη διαλογικών δεξιοτήτων που αναγνωρίζουν πως, σε κάποιο βαθμό, επιτεύχθηκε εντός των συνελεύσεων, δεν επεκτάθηκε στα υπόλοιπα πεδία της σχολικής ζωής. Εκπαιδευτικός αναφέρει:

> *«Και μέσα στην τάξη, δεν έχουν μάθει να συζητάνε. Δηλαδή, πάνε να συζητήσουν για ένα θέμα, και καταλήγουν να ουρλιάζει το ένα στο άλλο «Σταμάτα, επιτέλους!». Δηλαδή, ενώ στο Συμβούλιο περιμένουν να τελειώσει, στην πράξη δεν το τηρούνε. Κάθονται και μιλάνε ουρλιάζοντας και φωνάζοντας. Δεν έχουν μάθει να κάτσουν να λύσουν μια διαφωνία μια συζήτηση. Να πουν τα επιχειρήματά τους κ.λπ.».*

Σε σχέση με τη στάση των μαθητών-ριών προς τους/τις εκπαιδευτικούς τους, αναφέρουν πως οι μαθητές-ριες παραμένουν σε στάση ασύμμετρου σεβασμού προς τους/τις εκπαιδευτικούς, χωρίς ωστόσο φόβο προς αυτούς-ές. Νηπιαγωγός αναπτύσσει:

«Εκτός Συμβουλίου υπάρχει ξεκάθαρα το ότι 'είναι ο δάσκαλός μου και δεν είναι ο κολλητός μου'. Υπάρχει ο σεβασμός κι υπάρχει μια αναφορά στον δάσκαλο. Δηλαδή για οτιδήποτε συμβεί, στο δάσκαλο θα πάνε να το πούνε. Κι επίσης πιστεύω ότι και στην καθημερινή τους ζωή αν θεωρήσουν ότι ο δάσκαλος τούς έχει αδικήσει, θα του το πουν. Εδώ μου το λένε εμένα τα δικά μου. Άμα νιώσουν ότι κάτι δεν τους κάθεται καλά, μου 'τη λένε'. Οι σχέσεις είναι ισότιμες μεν, μα φυσικά, αυτός που έχει τον πρώτο λόγο, είναι ο δάσκαλος. Ο νηπιαγωγός. Και νομίζω ότι πρέπει να είναι, διότι αλλιώς χάνουμε λίγο τις ισορροπίες».

Άλλος εκπαιδευτικός, ωστόσο, διαφωνεί. Πιστεύει πως αρκετά παιδιά είχαν απαξιώσει το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, σε μια γενική και διαρκή στάση, την οποία ονομάζει «ασέβεια», ως έλλειψη σεβασμού προς τον Άλλον, γενικά. Αναπτύσσει:

«Είδα συμπεριφορές παιδιών να απαξιούν τους δασκάλους (...). Αλλά μια απαξίωση απέναντι στο δάσκαλο, χωρίς να έχουν πάρει κάποιο ΄πάτημα΄ και κάποιο δικαίωμα, θεωρώ. Και να έχουν μια νοοτροπία ότι «Γενικά κάνουμε ό,τι θέλουμε και δεν μπορεί να αποφασίσει ο δάσκαλος για κάτι. Αποφασίζει το Συμβούλιο».

Συνεχίζει, αναφερόμενος στο περιστατικό με μαθήτριες που του αντιμίλησαν όταν τους ζήτησε να βγουν από το Γραφείο των Δασκάλων (βλ. ενότητα 8.1.1/Α1.1):

«Αυτό δεν είναι απλά ότι αντιδρούν στην αυταρχικότητα ενός δασκάλου, στα πλαίσια των δικαιωμάτων τους· είναι έλλειψη σεβασμού, ότι δε σέβομαι τον Άλλον, κι ότι δεν αναγνωρίζω τα όριά μου, σαν μαθητής σ΄ αυτό το σχολείο. Δεν πήγα εκεί που παίζουν να μιλήσω, μπήκα στο γραφείο των δασκάλων να μιλήσω».

Θεωρεί πως στοιχεία του Συμβουλίου, και ειδικά η απουσία *τιμωρητικής* τεχνικής εντός κι εκτός Συμβουλίου, συνέβαλαν στην απαξίωση των εκπαιδευτικών εκ μέρους των παιδιών (βλ. εδώ, κατηγορία Α1.1):

«Δηλαδή, επειδή στο Συμβούλιο δεν υπάρχουν συνέπειες, δεν υπήρχαν συνέπειες και σε όλη την υπόλοιπη σχολική ζωή. (...) Αυτό καταλήγει σε παιδιά τα οποία μαθαίνουν ότι τα όριά τους είναι ανεξέλεγκτα».

Σε παρόμοιο τόνο, άλλη δασκάλα ανέφερε πως ενώ δεν παρατήρησε μεγαλύτερη ένταση μαθητικής «αντιδραστικότητας» στο συγκεκριμένο σχολείο σε σχέση με άλλα σχολεία όπου έχει υπηρετήσει, θεωρεί πως το ποσοστό των «αντιδραστικών» μαθητών-ριών στο μελετώμενο σχολείο ήταν συγκριτικά μεγαλύτερο.

Σε κάθε περίπτωση, όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν πως το Σχολικό Συμβούλιο από μόνο του δεν αρκεί για τροποποίηση της σχολικής ζωής στο σύνολό της. Για μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς του, αλλά και της διάχυσης του Λόγου και της κυβερνολογικής του στο σύνολο της σχολικής ζωής, απαιτείται η θεμελίωσή του σε παιδαγωγικές πρακτικές και σχέσεις σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν κρίσιμη την επίδραση που έχει η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητα των ίδιων των μαθητών-ριών που συντονίζουν κάθε φορά την συνέλευση. Εκπαιδευτικός με εμπειρία αρκετών χρόνων στα Σχολικά Συμβούλια του σχολείου αναπτύσσει:

> *«Αυτό το πράγμα είναι ένα ζωντανό πράγμα, το Συμβούλιο. Οπότε κάθε φορά είχε να κάνει με τα παιδιά. Δηλαδή, όταν θυμάμαι εγώ, τα πρώτα Συμβούλια, η Στ΄ τάξη ήταν **ώριμα παιδιά!*** [σημ.: έμφαση της εκπαιδευτικού] *Γινόταν μία συζήτηση τόσο όμορφη, που κάποιες φορές βγαίναμε με κλάματα. Εγώ, ας πούμε, είχα συγκινηθεί από πράγματα που λέγαν εκειπέρα, από αποφάσεις που παίρνανε. Ήταν τόσο όμορφη, ήταν τόσο όμορφος ο συντονισμός… (…) Μετά το έβλεπα σε επόμενες χρονιές, ότι δε 'ρόλλαρε' τόσο καλά, διότι τα παιδιά που ήταν Συντονιστές, ήταν τα ίδια πιο επιθετικά, ήταν τα ίδια πιο ανώριμα…».*

Αυτό, μάλιστα, το εντόπισαν και εκπαιδευτικοί που μετέβησαν στις επόμενες χρονιές σε άλλα σχολεία, διαφορετικού κοινωνικού, εκπαιδευτικού και ατομικού περιβάλλοντος, καταλήγοντας, παράλληλα, και στο συμπέρασμα πως κάποιες συγκεκριμένες χρονιές παιδιών πρέπει να είχαν δουλευτεί πάρα πολύ καλά από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, για να έχουν φτάσει σε εντυπωσιακά υψηλό επίπεδο ωριμότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Συμπερασματικά, σχεδόν όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο Σχολικό Συμβούλιο ευεργετικές επιδράσεις σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια δημοκρατικών και

διαλογικών δεξιοτήτων, με βελτίωση της σχέσης των μαθητών-ριών προς τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Διατυπώθηκε, ωστόσο, και η ακριβώς αντίθετη άποψη, ότι οι δημοκρατικές δεξιότητες περιορίζονταν εντός των συνελεύσεων του Σχολικού Συμβουλίου, καθώς κι ότι ήταν πολλοί-ές οι μαθητές-ριες που παρουσίαζαν μια απαξίωση προς κάθε Άλλον-η που θα επικαλούνταν ασύμμετρη εξουσία πάνω τους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών.

Β3.2. … στη συμπεριφορά των μαθητών-ριών εντός του χωροχρόνου Διδασκαλίας

Είναι ελάχιστες οι αναφορές σε παρεμβάσεις μαθητών-ριών στο περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας. Οι μοναδικές αναφορές σχετίζονται με συμβουλευτικές προτάσεις και πάντα εντός του *κυρίαρχου* περιεχομένου. Δεν αμφισβήτησαν, δηλαδή, την κυρίαρχη *εξουσία/γνώση*, ούτε την παιδαγωγική κυβερνολογική (βλ. κεφ. 1.2 & 3). Οι όποιες προτάσεις έγιναν, αφορούσαν εναλλακτικές μορφές εκμάθησης της κυρίαρχης *εξουσίας/γνώσης*, την οποία αναγνώριζαν πάντα ως το αναντίρρητο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Σχετικά με την οργάνωση του χώρου της τάξης τους, εκπαιδευτικοί αναφέρουν πρωτοβουλίες πιο δημιουργικές, οι οποίες συχνά συνέβαλλαν στην βελτίωση της *κυρίαρχης* παραγωγικής διαδικασίας. Μια δασκάλα αναφέρει:

> *«Πρότειναν και τα παιδιά, ας πούμε, να κάνουμε πράγματα που να μας διευκολύνουν να θυμόμαστε 'τι δραστηριότητα έχουμε να κάνουμε σήμερα', ή 'ποιοι είναι υπεύθυνοι γι' αυτήν τη δραστηριότητα', να βάλουμε ταμπελάκι κ.λπ.».*

Συνεχίζει η ίδια εκπαιδευτικός αναφέροντας προτάσεις μαθητών-ριών της οι οποίες αποσκοπούσαν στη διαμόρφωση του χώρου κατά τις συλλογικές τους προτιμήσεις:

> *«Πώς να διαμορφώσουμε τον χώρο, να βγάλουμε τον καναπέ από εκεί να βάλουμε την βιβλιοθήκη από την άλλη μεριά, να βάψουμε την τάξη… Ναι, έχουν συζητηθεί πολλά τέτοια πράγματα».*

Το πιο εμφανές παράδειγμα μαθητικών πρωτοβουλιών που εμπνέονται από την παράλληλη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου είναι ότι τα ίδια τα παιδιά είχαν

ζητήσει από τους/τις εκπαιδευτικούς τους σε τρεις τάξεις δύο συνεχόμενων σχολικών ετών να κάνουν Συμβούλια Τάξης. Μάλιστα, είναι το μοναδικό παράδειγμα από όσα αναφέρθηκαν με διαφορετική κυβερνολογική από την κυρίαρχη Σχολική.

Β3.3. … στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών

Ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν τροποποιήσεις στη γενική συμπεριφορά τους, είναι σημαντικό το ζήτημα και γι' αυτό πιστεύω αξίζει να αναφερθεί ο αναστοχασμός μιας εκπαιδευτικού η οποία δήλωσε ότι η κυβερνολογική των Συμβουλίων είχε ασκήσει επίδραση στον τρόπο με τον οποίο η ίδια εκφραζόταν. Αυτό, όχι μόνο σε σχέση με τους/τις μαθητές-ριές της, μα και στις προσωπικές της σχέσεις. Αναφέρει:

> *«Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, κι εμάς κάποιες στάσεις μάς γίνονται βίωμα. Είναι φοβερό! Μ' έχω πιάσει κι εμένα, σε προσωπικές κουβέντες κ.λπ., να λέω «Ωπ! Τι πάω να γίνω εδώ; Ας ξαναφέρω στη θέση τους τα πράγματα». Ακόμα και να μιλάω διαφορετικά! Να χρησιμοποιώ φρασεολογία που μπορεί να μην χρησιμοποιούσα διαφορετικά, σε άλλη φάση. Του τύπου: «Θα πρότεινα να κάνουμε αυτό». Που μπορεί να έλεγα «Εγώ λέω να κάνουμε αυτό». (...) Το βιώνω στο Συμβούλιο και μου γίνεται κι εμένα συνήθεια».*

Συμπερασματικά, φαίνεται πως η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποτιμούν θετικά την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους/τις ίδιους-ες. Όσοι-ες διαφωνούν, παρουσίαζαν μια αντίθετη κατάσταση, μιας μαθητικής κυριαρχίας έλλειψης σεβασμού προς τον Άλλο.

Πώς υπάρχουν παράλληλα αποτιμήσεις τόσο διαμετρικά αντίθετες; Είναι πιθανό πως η υποκειμενικότητα των ερμηνειών έτυχε σε αυτήν την περίπτωση να έχει εξαιρετικά καταλυτική επίπτωση. Οι προσωπικότητες εκπαιδευτικών και των μαθητών-ριών, η αλληλεπίδρασή τους, τα 'κομμάτια' της πραγματικότητας στα οποία εστιάζει ο καθένας-μια κάθε φορά προκειμένου να την ερμηνεύσει, είναι λίγοι μόνο από τους παράγοντες που μπορεί να επέδρασαν σε αυτήν τη διαφορά. Σε κάθε περίπτωση, η θετική αποτίμηση μοιάζει να βασίζεται σε περισσότερα και σε πιο αντικειμενικά τεκμήρια από ό,τι η αρνητική.

Β4. … για τη στάση που διαμόρφωσαν απέναντι στα Συμβούλια

Εδώ παρουσιάζεται η τελική στάση των εκπαιδευτικών προς τα Σχολικά Συμβούλια, το αν διάκεινται θετικά ή αρνητικά απέναντι στην εφαρμογή των Συμβουλίων και αν θέτουν προϋποθέσεις σε αυτήν.

Εδώ αναπτύσσονται οι στάσεις που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην **ιδέα** των Σχολικών Συμβουλίων μετά από την εμπειρία τους στο σχολείο της περίπτωσης. Προτού όμως παρουσιαστούν οι στάσεις τους, αξίζει να αναφερθεί πως από τους/τις εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν στο Σχολικό Συμβούλιο, κανείς/καμιά δεν είχε προηγούμενη προσωπική εμπειρία από όμοια παιδαγωγική πρακτική σε σχολείο που είχε υπηρετήσει. Τρεις από τους/τις 17 εκπαιδευτικούς είχαν εικόνα τέτοιων παιδαγωγικών πρακτικών, εκ των οποίων η μία εκπαιδευτικός από προσωπική μαθητική εμπειρία, κι οι υπόλοιποι δύο από προσωπικό ενδιαφέρον μελέτης, κι όχι από τις πανεπιστημιακές σπουδές τους. Είναι χαρακτηριστικό πως ο εκπαιδευτικός που εμπνεύστηκε την άτυπη εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου στο σχολείο της περίπτωσης, το έκανε αφού παρακολούθησε τις προηγούμενες ημέρες μια τηλεοπτική ταινία για το ίδιο σχολείο, το Summerhill. Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως μελετούσαν στον προσωπικό τους χρόνο παιδαγωγική θεωρία, με σημεία αναφοράς τα παραδείγματα των Makarenko, Freinet και την σχολή της Κριτικής Παιδαγωγικής (βλ. κεφ. 4.2).

Σε κάθε περίπτωση, από τους/τις εκπαιδευτικούς που έδωσαν συνέντευξη, κανένας/καμιά τους δεν δήλωσε ότι ήταν αρνητικός-ή όταν πληροφορήθηκε ότι εφαρμόζουν το Σχολικό Συμβούλιο στο σχολείο. Κάποιοι-ες δήλωσαν «περίεργοι-ες» έως και «επιφυλακτικοί-ές», σε σχέση με το κατά πόσο μπορεί μια τέτοια πρακτική να εφαρμοστεί, κατά πόσο δηλαδή τα παιδιά είναι αρκετά ώριμα ώστε να διαχειριστούν μια τέτοια μέθοδο με την απαραίτητη αυτοσυγκράτηση. Άλλοι-ες εκπαιδευτικοί έδειξαν προβληματισμένοι-ες για το κατά πόσο αξίζει τον κόπο να περιορίζεται ο χρόνος εφαρμογής του υποχρεωτικού Προγράμματος. Όλοι-ες, όμως, στάθηκαν ανοιχτοί-ές στο να πειστούν. Εντέλει, πείστηκαν και, μάλιστα, σε επόμενα σχολεία που μετακινήθηκαν, κάποιοι από αυτούς επιχείρησαν να το εφαρμόσουν.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δηλώνουν **θετικοί-ές** απέναντι στην πρακτική των Συμβουλίων. Ομοίως και όσοι-ες ασκούσαν κριτική στον τρόπο με τον εφαρμόστηκε και επέδρασε το Σχολικό Συμβούλιο στο σχολείο τους (βλ. 8.1.2/Β2-3).

Μοναδική **κριτική** στην ιδέα των Σχολικών Συμβουλίων διατυπώθηκε από παλιότερο εκπαιδευτικό, ο οποίος είχε αποτιμήσει θετικά την μελετώμενη εφαρμογή του Συμβουλίου. Η κριτική του εστίαζε κατά του αφηγήματος τέτοιες εκπαιδευτικές πρακτικές να προβάλλονται ως λύση στα αδιέξοδα του *κυρίαρχου* εκπαιδευτικού *συστήματος*, χωρίς δομικές αλλαγές στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό *σύστημα* που «γεννά» και το εκπαιδευτικό *σύστημα*. Χαρακτηρίζει, δηλαδή, τέτοια εγχειρήματα ως «νησίδες» εντός της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες αν και σημαντικές για τα παιδιά που τις βιώνουν, δεν πρόκειται να έχουν δυναμική «μεταρρύθμισης εκ των έσω» ολόκληρου του *συστήματος* που ο Λόγος κι η κυβερνολογική τους αντικρούουν. Η Εκπαίδευση είναι Ιδεολογικός *μηχανισμός* του Κράτους και αυτό το κράτος είναι αστικό, τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από τον καπιταλισμό. Σε αυτό το πλέγμα *συστημάτων*, η Εκπαίδευση λειτουργεί σε σχέση με τον καπιταλισμό και έχει ως βασικό στόχο να αναπαράγει την ιδεολογία του κράτους στις συνειδήσεις των παιδιών και να τροφοδοτεί την καπιταλιστική αγορά εργασίας. Καταλήγει:

> *«Εκ των πραγμάτων, δεν μπορείς να αλλάξεις το σχολείο επειδή είσαι ένας δάσκαλος καλός, αν δεν αλλάξεις την Οικονομία, τη δομή».*

Μάλιστα, σε αυτήν την μαρξιστική κριτική, μπορεί να προστεθεί κι η διαπιστωμένη συνάφεια παιδαγωγικών του ατομικού Λόγου με τον Λόγο του Φιλελευθερισμού και του Νεοφιλελευθερισμού (βλ. και εδώ, κεφ. 4.3.1).

Σε κάθε περίπτωση, είναι επίσης σημαντικό πως από τη στιγμή που βίωσαν την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου, οι περισσότεροι-ες από τους/τις εκπαιδευτικούς που συνέχισαν σε άλλες σχολικές μονάδες επεδίωξαν να εφαρμόσουν Συμβούλιο, είτε Σχολικό ή (τις περισσότερες φορές) Τάξης.

Από αυτούς-ές, οι μισοί-ές δηλώνουν πως συνάντησαν δυσκολίες που στο σχολείο της περίπτωσης αντιμετώπιζαν σε πολύ μικρότερο, έως και ελάχιστο, βαθμό. Τα προβλήματα αυτά αφορούσαν κυρίως τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών[344].

[344] Λ.χ., ένας δάσκαλος αναφέρει πως σε διπλή τάξη 3θέσιου σχολείου που πήγε να εφαρμόσει Συμβούλιο Τάξης, έκρινε πως τα παιδιά δυσκολεύονταν πολύ να διαλεχθούν, κατάσταση που δεν είχε συναντήσει στο

Β4.1. … και τις προϋποθέσεις που θέτουν για μια καλή εφαρμογή των Συμβουλίων

Σε σχέση με τη θέση ενός Σχολικού Συμβουλίου στον δημόσιο **σχολικό σύστημα** της χώρας τουλάχιστον κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, αρκετοί-ές εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η απουσία μόνιμων εκπαιδευτικών είναι εμπόδιο για τη συνεπή κι αποτελεσματική εφαρμογή ενός Σχολικού Συμβουλίου. Όταν τα Δημοτικά σχολεία σε μεγάλο βαθμό λειτουργούν με αναπληρωτές-ριες εκπαιδευτικούς που αλλάζουν σχολεία υπηρεσίας κάθε χρόνο (πράγμα που συνεπάγεται πως τα σχολεία δεν έχουν σταθερή σύσταση στο Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών), δεν είναι εφικτό να σταθεί όντως γόνιμο Σχολικό Συμβούλιο, αφού δεν υπάρχει συνέχεια μεταξύ των σχολικών ετών και κάθε χρόνο γίνεται, σε μεγάλο βαθμό, επανεκκίνηση του Συμβουλίου. Αυτή η παρατήρηση συνάδει με τα ευρήματα ερευνών σχετικά με τη σημασία της σταθερότητας και μη εναλλαγής των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέρος στην λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων (βλ. κεφ. 5.2).

Με μόνιμο, άρα και σταθερό προσωπικό, κρίνουν οι εκπαιδευτικοί, γίνεται εφικτό να δημιουργούνται πυρήνες εντός των Συλλόγων Διδασκόντων-ουσών που θα είναι σε θέση, εφόσον το επιλέξουν, να εφαρμόσουν το Σχολικό Συμβούλιο με συνέπεια και αναστοχαστική διάθεση. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι αυτή η πρακτική χρειάζεται να στηριχτεί σε θεσμικό/νομοθετικό πλαίσιο. Να προβλέπεται και να υποστηρίζεται από το *σύστημα*, ως επίσημη, προαιρετική πρακτική για τα σχολεία του κράτους. Αναπτύσσει, σχετικά, μια από τους/τις εκπαιδευτικούς:

> *«Πιστεύω πως είναι πάρα πολύ σημαντικό, για να λειτουργήσει κάτι τέτοιο σωστά, να υπάρχει μόνιμο προσωπικό, το οποίο θα το «τρέχει». Για μένα, το πρώτο και σημαντικότερο είναι αυτό. Το δεύτερο είναι αυτή η νοοτροπία να περνάει να είναι ολική. Όχι απλά, «σε ένα σχολείο κάπου, κάποτε». (...) Όχι απλά «θα πηγαινοερχόμαστε, και αναλόγως με τη διάθεση του καθενός, είτε το κάνουμε, ή δεν το κάνουμε, ή το κάνουμε αλλιώς, ή το κάνουμε για να το κάνουμε». Θεωρώ ότι όλο αυτό το πράγμα δεν λειτουργεί -με τις προϋποθέσεις που έχουμε τώρα».*

μελετώμενο σχολείο. Παρόμοιες σκέψεις εξέφρασε και εκπαιδευτικός που εφάρμοσε Σχολικό Συμβούλιο σε σχολείο όπου μετατέθηκε, το οποίο ήταν επίσης ολιγοθέσιο γειτονικής περιοχής, και στο οποίο συνάντησε κατασταλτική στάση των μεγαλύτερων παιδιών επί των μικρότερων.

Άλλος εκπαιδευτικός «συμπληρώνει»:

«Ένα πείραμα σαν αυτό, σε ένα σχολείο 50 ανθρώπων, είναι πολύ εύκολο να γίνει. Και μπορεί και να πιάσει, και να δουλέψει. Ένα αντίστοιχο πείραμα σε ένα σχολείο των 400 παιδιών, της Αθήνας, με τεράστιες αντιθέσεις, με κοινωνικά προβλήματα πολύ μεγαλύτερα από το [χωρίο περίπτωσης], έχω μεγάλη αμφιβολία αν μπορεί να δουλέψει. Αν δεν υπάρχει μια κρατική δομή να το στηρίξει με όλους τους τρόπους. Με μέσα, με ψυχολόγους, με εκπαιδευτικούς, με 1000 πράγματα. Και να μην εναπόκειται στην καλή διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού, σε θέμα προσφοράς κ.λπ.».

Σε σχέση με τον **τρόπο εφαρμογής** των Σχολικών Συμβουλίων, είναι κοινή αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι για τη λειτουργική εφαρμογή τους χρειάζεται πλαισίωση και υποστήριξη του Λόγου και της κυβερνολογικής τους *σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής*. Συγκεκριμένα, σε αυτό το σημείο επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί την κρίσιμη σημασία αφενός της *παράλληλης εφαρμογής των Συμβουλίων Τάξης* και, αφετέρου, την *επιλογή συμβατών διδακτικών μεθόδων* στη διδασκαλία της *εξουσίας/γνώσης*. Εκπαιδευτικοί επισημαίνουν επίσης τη σημασία οικοδόμησης ομαδικότητας στα παιδιά πριν την εισαγωγή συμβουλιακών πρακτικών (π.χ., με τη συστηματική υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας), καθώς βλέπουν στην απουσία ομαδικού πνεύματος μια βασική αιτία αποτυχίας των Συμβουλίων σε σχολεία όπου προσπάθησαν να το εφαρμόσουν.

Παράλληλα, εκπαιδευτικός αναφέρει επίσης την, κατά την άποψή του, σημασία καθορισμού ενός/μιας **αρμοδίου-ας**, ο/η οποίος-α μπορεί ενδεχομένως να είναι και μαθητής-ρια, με Συντονιστικό και οργανωτικό ρόλο στην εφαρμογή του Συμβουλίου. Κάτι τέτοιο θα βοηθήσει, κατά την άποψη του εκπαιδευτικού, στο να εδραιωθεί το Συμβούλιο στη συνείδηση των μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών, ως πραγματικό κομμάτι της σχολικής ζωής, αφού θα αυξηθεί η συστηματικότητα και αποτελεσματικότητα του Συμβουλίου:

«Όταν παίρνεται μια απόφαση στο Σχολικό Συμβούλιο, είναι πάρα, πάρα πολύ σημαντικό την άλλη μέρα να φανεί ότι υλοποιείται. Ή ότι γίνεται προσπάθεια να υλοποιηθεί. Φέτος, εγώ το έθεσα σαν πρόταση το να μπει ένας καθοδηγητής, να

μπει ένας αρμόδιος να φροντίζει. (...) Να ξέρουν και τα παιδιά, να ξέρουν κι άλλοι δάσκαλοι, να το ξέρει κι ο ίδιος, ότι θα έχει αυτήν την ευθύνη».

Συμπερασματικά, φαίνεται μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών πως το Σχολικό Συμβούλιο επέδρασε στη διαμόρφωση του Λόγου των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και την πρακτική του. Εκπαιδευτικοί που στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί-ές υιοθέτησαν, εντέλει, τον Λόγο του Σχολικού Συμβουλίου και επιχείρησαν να το εφαρμόσουν στην εργασία τους, οικειοθελώς και παρά τον επιπλέον κόπο που αυτό θα σήμαινε. Η δυσκολία των μεταγενέστερων μαθητών-ριών τους να λειτουργήσουν συνεκτικά με την κυβερνολογική του Συμβουλίου ακόμα και μέσα σε Συμβούλια Τάξης, τους/τις έπεισε για την ανάγκη παράλληλης υποστήριξης των διαλογικών δεξιοτήτων και της δημοκρατικής κυβερνολογικής. Προτάσεις βελτίωσης υπάρχουν πολλές, μα ίσως οι κρισιμότερες να αφορούν την θέση του ίδιου του *κυρίαρχου συστήματος* απέναντι στις υλικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική υποστήριξη της εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου.

Γ. Τι ανέφεραν οι γονείς

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζω τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με γονείς μαθητών-ριών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού της περίπτωσης. Κάποιοι από τους γονείς είχαν ήδη παιδιά που φοιτούσαν στο τοπικό Γυμνάσιο και Λύκειο, οπότε είχαν εικόνα και από εκείνα τα πεδία.

Γ1. … για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών τους για το Σχολικό Συμβούλιο

Σχεδόν όλοι οι γονείς από τα παιδιά τους είχαν πληροφορηθεί τη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου και τα σχόλια σχεδόν όλων των παιδιών ήταν θετικά. Οι γονείς αναφέρουν πως τα παιδιά τους επικεντρώνουν στην *ελευθερία* που νιώθουν να μιλήσουν για ζητήματα της σχολικής ζωής τους, για τη δυνατότητα *επίλυσης προβλημάτων* και τη *συμμετοχής* τους σε αυτήν. Το Σχολικό Συμβούλιο φαίνεται να γίνεται αντιληπτό ως ένα όργανο που τα παιδιά τους πιστεύουν πως μπορούν να αξιοποιήσουν προκειμένου να βελτιωθεί και να οργανωθεί κατάλληλα η ζωή στο σχολείο. Μητέρα μαθήτριας πρώτων τάξεων Δημοτικού αφηγείται:

«Βεβαίως μιλά [ενν.: η κόρη της, σχετικά με το Σχολικό Συμβούλιο]. Και της αρέσει πάρα πολύ. «κάναμε αυτό», «αυτό το παιδί δεν κάνει κάποια σωστά πράγματα και του είπαμε να είναι καλύτερος», «σκεφτόμαστε να κάνουμε αυτά τα πράγματα, να σχεδιάσουμε, να φυτέψουμε, το Πρωινό μας να γίνει καλύτερο, πρέπει να κάνουμε αυτό…». Και τα λέει με μια άνεση…».

Μάλιστα, η ίδια μαθήτρια τής μιλούσε και από το Προνήπιο για το Σχολικό Συμβούλιο, και ενώ η στάση της ήταν πάντα ίδια, η μητέρα της αντιλαμβάνεται πως, μεγαλώνοντας, μοιάζει πιο σίγουρη στην αντίληψή της και πως οι απαντήσεις που δίνει σχετικά με το Συμβούλιο είναι πιο πλήρεις και ώριμες.

Από τις αναφορές των παιδιών στους γονείς τους φαίνεται να αντιλαμβάνονται το Σχολικό Συμβούλιο ως δομικό κομμάτι του σχολικού θεσμού, ως όργανο του σχολείου τους, το οποίο τα ενδυναμώνει δίνοντάς τους εξουσία μέσα από την ενδυνάμωση της *φωνής* (voice) τους (βλ. κεφ. 5) και της πραγματικής δυνατότητας να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους/τις απασχολούν.

Άλλη μητέρα, μαθητών μεσαίων τάξεων του Δημοτικού, αναφέρει ότι τα παιδιά της ασχολούνται με το Σχολικό Συμβούλιο και στον οικιακό χωροχρόνο τους:

«[ενν.: Τα παιδιά] Άλλες φορές είναι θυμωμένοι με κάποιες συμπεριφορές παιδιών, με κάποιες κουβέντες που λένε (…). Τους αρέσει να φέρνουν θέματα που πρέπει να συζητηθούν στο Συμβούλιο, και σκέφτονται μερικές φορές και στο σπίτι «αυτό θα πούμε στο Συμβούλιο, πρέπει να το συζητήσουμε». Μου το έχουν αναφέρει κι αυτό».

Άλλη μητέρα περιγράφει επίσης τη σταδιακή αλλαγή διάθεσης της μικρής κόρης της απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο, μα και *προσωπική ενδυνάμωσή* της μέσα από τη διαδικασία:

«Θυμάμαι τότε στο Προνήπιο, που το βαριόταν λίγο. Επειδή καθόντουσαν εκεί πολύ ώρα, και τα παιδιά δεν παίρναν και πολύ τον λόγο, κάθε Παρασκευή έλεγε «ωχ, έχουμε πάλι Συμβούλιο». Μετά όμως, την επόμενη χρονιά, άρχισε κι έπαιρνε τον λόγο, σήκωνε το χέρι της, κι άρχισε να της αρέσει σιγά – σιγά».

Συμπερασματικά, οι γονείς αναφέρουν πως τα παιδιά τους θεωρούν τη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου ως κάτι επί το πλείστον θετικό. Αρνητικές αντιδράσεις αναφέρουν μόνο σε σχέση με την πλήξη που φαίνεται να ένιωθαν, κυρίως σε ηλικίες Νηπιαγωγείου. Το ζήτημα της πλήξης μερίδας μαθητών-ριών είναι κάτι που έχει αναφερθεί σε όλες τις κατηγορίες συνεντεύξεων (μαθητών-ριών – εκπαιδευτικών – γονέων). Παράλληλα, οι αρνητικές αντιδράσεις φαίνεται να εξελίσσονταν σε θετικές στάσεις καθώς μεγαλώνουν και φτάνουν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Γ2. … για το τι είναι το Σχολικό Συμβούλιο

Οι γονείς που έδωσαν συνέντευξη είναι ενημερωμένοι-ες από τα παιδιά τους για την **έννοια** του Σχολικού Συμβουλίου. Το αντιλαμβάνονται ως μια στιγμή στην οποία τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εκφραστούν και να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Πατέρας αναφέρει:

> *«Από όσα έχω ακούσει, είναι η στιγμή που [ενν.: οι μαθητές-ριες] μπορούν να πουν αυτό που τους απασχολεί… Οτιδήποτε έχουν στο μυαλό τους. Είναι ο τόπος κι ο χρόνος που μπορούν να μιλήσουν. Αυτό έχω κρατήσει κι εγώ. Αυτό που έλεγε κι ο [παλιός δάσκαλος], δηλαδή: «Είναι η ώρα των παιδιών». Είναι η στιγμή που το παιδί παίρνει το λόγο. Κι ο δάσκαλος κάθεται κάτω. Και είναι το παιδί επάνω. Αυτό είναι το σημαντικό».*

Φαίνεται, λοιπόν, πως η παιδαγωγική κυβερνολογική του Συμβουλίου γίνεται αντιληπτή και αποδεκτή από γονείς, οι οποίοι σε άλλο σημείο της συνέντευξης επισημαίνουν πως πριν την εφαρμογή αυτών των πρακτικών δεν είχαν φανταστεί ότι μπορούν αυτές να εντάσσονται στη σχολική Εκπαίδευση. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών στην πραγματικότητα των παιδιών τους τροποποίησε τον Λόγο και την παιδαγωγική κυβερνολογική τους.

Σε σχέση με τη **χρησιμότητα**, κατά την άποψη των γονιών, αυτή έγκειται στην διαμόρφωση διαλογικού και συγχωρητικού ήθους. Συγχρόνως, κρίνουν ως σημαντικό το ότι το Συμβούλιο αναδεικνύει την αξία και τη μοναδικότητα του υποκειμένου εντός του κοινωνικού συνόλου, εστιάζοντας στην ενδυνάμωση των παιδιών ως υποκειμένων και στην αναγνώριση του προσωπικού Λόγου και δρόμου ζωής, μέσα σε έναν θεσμό όπως το

πειθαρχικό σχολείο, ο οποίος νιώθουν πως συνθλίβει τα παιδιά τους υπό το βάρος του ανταγωνισμού για καλύτερη θέση στο *κυρίαρχο* οικονομικό *σύστημα*.

Μια μητέρα εξειδικεύει την αναφορά στο διαλογικό ήθος και την ενδυνάμωση, συνδέοντάς το με τη δημοκρατική πράξη στην κοινωνία. Αναπτύσσει:

> *«Θα έλεγα ότι συνηθίζει τα παιδιά σε μια δημοκρατική διαδικασία, αλλά και στο ότι 'πρέπει να συμμετέχω για πράγματα που αφορούν την ζωή μου'. Δηλαδή, 'δεν μπορώ να αναθέτω συνέχεια σε άλλους, να παίρνουν τις αποφάσεις, αλλά συμμετέχω κι εγώ. Παίρνω μέρος κι εγώ σε όλο αυτό, με διάλογο, με συζήτηση, δημοκρατικά, αλλά αποφασίζω εγώ για το τι θέλω να έχω στην καθημερινότητά μου'. Δηλαδή: συμμετοχή και δημοκρατική διαδικασία. (...) Κι αυτό, άμα τους περάσει μέσα τους, θα το διεκδικήσουν κι αργότερα».*

Περίπου οι μισοί γονείς αναφέρουν επίσης την καλύτερη διαχείριση ή/και πρόληψη του εκφοβισμού τύπου bullying ως ένα από τα οφέλη εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου. Γονέας αναπτύσσει:

> *«Καταρχήν, πιστεύω ότι ένα μεγάλο πρόβλημα στα σχολεία είναι το bullying. Και μόνο γι' αυτό να πούμε, είναι ένας τρόπος να το καταρρίψουμε αυτό, σαν σχολείο. Γιατί μπορούν τα παιδιά να μιλήσουν ελεύθερα, να εκφραστούν... Πιστεύω ότι λύνεται με αυτόν τον τρόπο».*

Άλλος γονέας εκφράζει την άποψη πως η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί κάλλιστα να εφαρμοστεί από τον καθένα-μιά και σε άλλα κοινωνικά πεδία, να γενικευτεί, δηλαδή, η χρήση της –και, κατ' επέκταση και η κυβερνολογική της:

> *«Είναι ένα εργαλείο. Δηλαδή μαθαίνουν τα παιδιά σε έναν μηχανισμό, που μπορεί σε κάποια σπίτια να εφαρμόζεται έτσι κι αλλιώς, σε κάποια να μην εφαρμόζεται ποτέ, σε κάποια να επηρεαστούν και να εφαρμοστεί. Εξαρτάται από το πώς το αντιλαμβάνεται ο καθένας».*

Στην ερώτηση αν είναι γνωστό στην **τοπική κοινότητα** το ότι στο σχολείο εφαρμόζεται Σχολικό Συμβούλιο, πατέρας απαντά καταφατικά, πράγμα που δείχνει πως υπάρχει μια διάχυση από το σχολείο στην εξωσχολική κοινότητα, η οποία έχει μια θεωρητική δυνατότητα τροποποίησης της κυρίαρχης κυβερνολογικής:

«Ναι. Στο καφενείο, στα καταστήματα, το γνωρίζουν. Το γνωρίζουν εδώ οι γονείς. Διότι έχει πολλά παιδιά το χωριό, που πάνε σχολείο, και έχουν ενημερωθεί οι γονείς, και το έχουν μεταδώσει στους ανθρώπους, και το έχουν μεταδώσει πολλοί άνθρωποι. Και είναι θετικοί. (...) Αρνητική άποψη δεν έχω ακούσει».

Φαίνεται, λοιπόν, πως οι γονείς αντιλαμβάνονται το Σχολικό Συμβούλιο ως υποστηρικτικό εργαλείο μάθησης, για ζητήματα που άπτονται ενός ευρέως φάσματος της κοινωνικής ζωής, από την προσωπική ευημερία των παιδιών τους ως την κοινωνική και πολιτική ζωή του ευρύτερου συνόλου.

Γ3. … για την επίδραση των Σχολικών Συμβουλίων

Η αποτίμηση των γονέων για την επίδραση της λειτουργίας των Συμβουλίων στη ζωή των παιδιών τους είναι θετική. Πολλοί συνάγουν το συμπέρασμα παρατηρώντας στο σπίτι τη στάση των παιδιών τους, τις αναφορές που κάνουν και τις συνήθειές τους[345].

Μια μητέρα επισημαίνει την **ψυχολογική άνεση** που επιδεικνύει η κόρη της για τα ζητήματα του σχολείου της, συγκρίνοντάς την μάλιστα με την ψυχολογική δυσφορία και φόβο που διακατείχε τις μεγαλύτερες κόρες της, που φοίτησαν σε χρόνια πριν την έλευση των εκπαιδευτικών που τροποποίησαν το κλίμα στο σχολείο τους:

«Έρχεται σπίτι και δεν είναι φοβισμένη. Δεν γκρινιάζει. (...) Όταν κάποιο παιδί κάνει κάτι που δεν είναι σωστό για της υπόλοιπους, ξέρει να το χειριστεί και στο σύνολο της τάξης, μα και μόνη της. Κι αυτό είναι πολύ βασικό. Ενώ παλιά δε συζητούσαν τα παιδιά με τόση ευκολία, τόσο άνετα».

Άλλος πατέρας κρίνει από τη γενική συμπεριφορά τους στην αλληλεπίδρασή τους, πως τα έχει βοηθήσει στο να αναπτύξουν **αναστοχασμό** και κριτική στάση:

«Ναι, τα έχει βοηθήσει [εννν.: το Σχολικό Συμβούλιο]. Σε κάτι που θα τους παροτρύνεις να κάνουν, θα αντιδράσουν φυσιολογικά. Δεν θα πουν ούτε 'όχι', ούτε 'ναι'· θα το σκεφτούν».

Παρομοίως, άλλη μητέρα αναφέρει για την κόρη της, ηλικίας Νηπιαγωγείου:

[345] Ασφαλώς, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, τα συμπεράσματα αυτά αποτελούν ερμηνείες και δεν ισχυρίζονται πως ανακάλυψαν αποδείξιμη αιτιώδη σχέση.

«Εδώ κι πάρα πολύ καιρό, οτιδήποτε συμβαίνει μες στο σπίτι, λέει ΄να το συζητήσουμε΄. Το έχω προσέξει. Διότι προφανώς οφείλεται και στο Συμβούλιο, έτσι;»

Παράλληλα, πατέρας αναφέρει πως, σε συνέλευση γονέων-εκπαιδευτικών-μαθητών στο Γυμνάσιο, παρατήρησε ότι η συμπεριφορά των μαθητών-ριών ήταν ανέλπιστα **ενδυναμωμένη** απέναντι στο σώμα των εκπαιδευτικών και γονέων. Αναφέρει την έννοια της *παρρησίας*, η οποία παραπέμπει στη σχετική φουκωική αναζήτηση (βλ. κεφ. 1.5), ενώ επισημαίνει την διαφορά αυτής της κατάστασης με εκείνη που ο ίδιος, ως μαθητής, βίωνε, και την οποία κρίνει ως ανεπιθύμητη. Αποδίδει αυτήν την διαφορά, μεταξύ άλλων, στην εμπειρία των παιδιών από τα Σχολικά Συμβούλια:

«Αυτό που έχω παρατηρήσει, είναι ότι κάνοντας συναντήσεις στο Γυμνάσιο εμείς, με την παρουσία των παιδιών (και είναι κι αυτό ένα Συμβούλιο, έτσι; Όταν οι γονείς με τους καθηγητές κάνουν μια συνάντηση, επέκταση του Συμβουλίου είναι…), τα παιδιά βγαίνουν με παρρησία και διατυπώνουν τις απόψεις τους. Είναι πολύ σημαντικό. Εγώ, τουλάχιστον, στην ηλικία τους δεν το ‘κανα. Βγαίνουν μπροστά και λένε «Αυτό κι αυτό είναι το πρόβλημα που έχουμε, κι αυτό πρέπει να λύσουμε». Κι είναι μπροστά και οι γονείς, κι οι καθηγητές τους. Για μένα αυτό είναι πολύ σημαντικό. Με ευγένεια, με σεβασμό, με τρόπο σωστό, δημοκρατικά».

Άλλοι γονείς έχουν εμπειρίες από τον **εξωσχολικό χωροχρόνο** των παιδιών τους, οι οποίες φανερώνουν την επίδραση που μάλλον έχει το Σχολικό Συμβούλιο στη διαμόρφωσή τους. Μια μητέρα αφηγείται ότι η κόρη της στις καλοκαιρινές διακοπές μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, προσπάθησε να εφαρμόσει την κυβερνολογική του Συμβουλίου στην παρέα της κατά το παιχνίδι τους:

«Η κόρη μου το καλοκαίρι με τα παιδιά που κάνει παρέα εδώ στο χωριό, τους λέει ΄άντε να κάνουμε ένα Συμβούλιο, επειδή αυτό που συνέβη δεν ήταν σωστό΄, αλλά, εντάξει, τα άλλα παιδιά δεν το ‘χουν μάθει, διότι πάνε σε άλλα σχολεία, και την… κοροϊδεύουν».

Άλλη μητέρα αφηγείται ότι κόρες της οργάνωσαν Συμβούλιο στην οικογένειά τους:

«Κι εμείς, εδώ, χθες, κάναμε ένα Οικογενειακό Συμβούλιο, που οργάνωσαν αυτές. (…) Είχαν γράψει τα θέματα σε μια αφίσα, σε μια άλλη αφίσα είχαν γράψει τα 'Μπράβο' -Ναι, δώσαν και 'Μπράβο' στο τέλος… Μας είπαν να σηκώνουμε το χέρι μας, αλλιώς δεν μπορούμε να μιλήσουμε… Αυτό το μάθαν από το σχολείο».

Αυτή η διάσταση, είναι, κατά την άποψη άλλου γονιού, σημαντική και τεκμηριώνει επιπλέον τη σημασία του Σχολικού Συμβουλίου για εμπέδωση του **διαλόγου** και της **περιχώρησης** αντί του εγωισμού σε άλλα πεδία της ζωής, όπως το συζυγικό/οικογενειακό:

«Θα είναι και κάτι καλό για το σπίτι. Όταν γίνουν γονείς, θα τους βοηθήσει πάρα πολύ. Στα συζυγικά καθήκοντα, σε όλα τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις, πολύ χρήσιμο. Ο διάλογος. Και το ΄συγγνώμη΄ αυτό… Διότι το θέμα είναι να πέσει ο εγωισμός, να ταπεινώνονται οι άνθρωποι, για να κερδίσεις κάποια πράγματα».

Συμπερασματικά, λοιπόν, οι γονείς θεωρούν το Συμβούλιο χρήσιμο και αντιλαμβάνονται την χρησιμότητά του σε τρία επίπεδα: α. Την *προσωπική ανάπτυξη των παιδιών τους,* β. την *εξομάλυνση της σχολικής εμπειρίας τους* και γ. την *βελτίωση της κοινωνικής ζωής.*

Γ4. … για τη στάση που διαμόρφωσαν απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο

Η στάση των γονέων προς την εφαρμογή των Συμβουλίων στο σχολείο τους είναι θετική. Από τους γονείς που έδωσαν συνέντευξη, δεν διατυπώθηκε κανένα αρνητικό σχόλιο, πόσω μάλλον συνολική αρνητική στάση. Ένας από τους γονείς αναφέρει:

«Εγώ είμαι 42 χρονών, μου έκανε τόσο εντύπωση, λέω «Μακάρι κι εμείς να το είχαμε αυτό!». Θα μπορούσαμε και στο δικό μας σχολείο να γινόταν αυτό. Ίσως να είχαμε γλυτώσει πάρα πολλά μπερδέματα τόσα χρόνια· που μπορεί κι εμείς να ήμαστε λάθος και να μην το ξέραμε. Να μπορούσαμε να το αντιμετωπίσουμε. Είμαι σίγουρος ότι αυτά τα παιδιά θα τα βοηθήσει».

Η πλειονότητα των γονιών θεωρούν πως η πρακτική των Συμβουλίων θα ήταν καλό να **διαδοθεί** σε όσα περισσότερα σχολεία γίνεται, ή και να υιοθετηθεί θεσμικά από το κράτος. Χαρακτηριστικά, πατέρας αναπτύσσει την πεποίθησή του πως, αν εφαρμοστεί

το Σχολικό Συμβούλιο σε όλα τα σχολεία της χώρας, η διαλογικότητα της κυβερνολογικής του θα επιδράσει θετικά στην προσωπικότητα των επόμενων γενιών:

> *«Θα ήθελα να εφαρμοστεί αυτό… Το όραμα ξεκίνησε να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία. Έτσι ξεκίνησε αυτό. Να δουλευτεί λίγο και μετά να το πάρουν άλλοι και να το εφαρμόσουν. Και να το πάρει το Υπουργείο. Νομίζω ότι αν ποτέ αυτό γίνει, θα είναι η μεγαλύτερη επιτυχία στο σύγχρονο σχολείο. Διότι αυτό που μας λείπει είναι ο διάλογος».*

Άλλη μητέρα επισημαίνει πως τα Σχολικά Συμβούλια σε πολυπληθείς σχολικές μονάδες μπορούν να αποτελέσουν πεδίο συνάντησης των μελών τους, τα οποία συνήθως δεν γνωρίζονται ούτε ονομαστικά:

> *«Ναι, φυσικά και θα μπορούσε να εφαρμοστεί και από τα άλλα σχολεία. (…) Εδώ τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους. Ενώ μπορεί σε ένα σχολείο στην πόλη ένα παιδί της Α΄ να μην ξέρει ένα παιδί της Ε΄. Θα ήταν καλή σκέψη, για συνάντηση όλου του σχολείου. (…) Και θα μπορούσε να γίνει ανά τάξη, αν δεν μπορεί όλο το σχολείο. Να οριστεί μια ώρα την εβδομάδα, ανά τάξη».*

Οι γονείς είναι θετικοί-ές και στο να εφαρμοστεί και στη **Β/βάθμια Εκπαίδευση**, μέχρι και «πρωτίστως εκεί» λένε οι περισσότεροι-ες. Αυτό, επειδή θεωρούν ότι μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση ζητημάτων που, λόγω και της ηλικίας, είναι πιο σύνθετα και δυσεπίλυτα. Ενδεικτικά, γονέας αναπτύσσει:

> *«Ναι, μακάρι. Να εφαρμοστεί και στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Γιατί μεγαλώνοντας, είναι πιο πολλά τα προβλήματα, μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα πιο πολλές οι ανάγκες που μπορεί να εφαρμοστεί αυτός ο διάλογος. (…) Άρα πιο χρήσιμο θα ήταν το Σχολικό Συμβούλιο στο Γυμνάσιο-Λύκειο».*

Άλλος γονιός προσθέτει, ωστόσο, πως είναι σημαντικός παράγοντας το αν οι εκπαιδευτικοί Β/βάθμιας θα αγκαλιάσουν ένα τέτοιο εγχείρημα, πράγμα που οι συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού *συστήματος* δυσχεραίνουν, τόσο λόγω του μέτρου των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, όσο και του δομικά γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα της Β/βάθμιας (ολιγόωρα μαθήματα, κατακερματισμένη *γνώση*, εξάρτηση από τις

Πανελλήνιες, πολυπληθείς Σύλλογοι Διδασκόντων κ.ά.)[346]. Αυτοί οι προβληματισμοί συνάδουν με κάτι που ο ίδιος γονέας σημείωσε σε άλλο σημείο της συνέντευξής του, για τη γενίκευση της εφαρμογής στα υπόλοιπα Δημοτικά της χώρας:

> *«Εξαρτάται κι από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θέλουν να δώσουν το κάτι παραπάνω. Διότι θα πρέπει να ξεφύγεις από το ωράριό σου και να κάνεις κάτι παραπάνω».*

Συμπερασματικά, η στάση των γονέων ήταν απολύτως θετική και φτάνει έως και την υποστήριξη της ιδέας να κατοχυρωθεί θεσμικά η επέκτασηε της πρακτικής των Συμβουλίων σε όλα τα σχολεία της χώρας, όλων των βαθμίδων.

8.2. Εμπειρίες και ιδέες από το Σχολικό Συμβούλιο στο Γυμνάσιο

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζω τα αποτελέσματα της ερευνητικής παρουσίας στο Γυμνάσιο, στο οποίο είχε εφαρμοστεί σε περιορισμένη έκταση η πρακτική του Σχολικού Συμβουλίου. Η εικόνα συμπληρώνεται με υλικό από το συστεγαζόμενο Λύκειο, στο οποίο δεν είχε εφαρμοστεί Σχολικό Συμβούλιο, μα οι μαθητές-ριες του είχαν άμεση ή έμμεση εμπλοκή σε αυτό (βλ. κεφ. 7).

Αρχικά, παρουσιάζω την εντύπωσή μου από τη σχολική καθημερινότητα μέσα από το πρίσμα της ανάλυσης του Foucault για την *πειθαρχική τεχνολογία* (βλ. κεφ. 1 & 2). Στο Γυμνάσιο/Λύκειο δεν έγινε συστηματική συμμετοχική παρατήρηση, κι ο κορμός της *παρατήρησης* είναι προέκυψε από περιορισμένο αριθμό ημερών στις οποίες βρισκόμουν στον χώρο χωρίς να παρακολουθήσω διδασκαλίες και φωτογράφηση των χώρων. Αυτό αποτυπώνεται στο περιορισμένο εύρος των σημειώσεων και την απουσία ενδεικτικών περιστατικών. Ωστόσο, από το ότι οι μέρες μου στο Γυμνάσιο/Λύκειο

[346] Σε αυτόν τον προβληματισμό, ωστόσο, μοιάζει να έρχεται να απαντήσει η αφήγηση μητέρας η οποία, ως εκπαιδευτικός σε Λύκειο της ευρύτερης περιοχής, αφηγείται την εμπειρία της από συμβουλιακές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στο Λύκειό της, με πρωτοβουλία ενός συναδέρφου της, επιμορφωμένου σε συναφή ζητήματα και στην παιδαγωγική πρόταση του Freinet (βλ. κι εδώ, κεφ. 4) και στήριξη των συναδέρφων και της διεύθυνσης του σχολείου. Αποτιμά και εκείνη την εφαρμογή ως πολύ ικανοποιητική: «*Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν –επειδή εγώ την βρήκα έτοιμη αυτήν την κατάσταση– ήταν ότι ούτε 'χάβρα Ιουδαίων' επικρατούσε, ούτε τίποτα. Επειδή τα παιδιά ήταν πολύ ώριμα. (...) Ακόμα και σε περίπτωση τιμωρίας συμμαθητή τους, το μιλήσανε, ακούσανε όλες τις απόψεις, κι ήρθαν με απόφαση στο γραφείο. Με επιχειρήματα. Κι αυτό, ανεξάρτητα του 'είχες δίκιο, δεν είχες δίκιο'*». Το Σχολικό Συμβούλιο, ωστόσο, εκεί πραγματοποιούνταν όποτε υπήρχε κάποιο θέμα προς συζήτηση, και όχι περιοδικά.

χαρακτηρίστηκαν από μια γενική επανάληψη και νομίζω πως προέκυψε ένας ερευνητικός κορεσμός (βλ. κεφ. 7), κρίνω πως η ανάλυση αποδίδει την πραγματικότητα. Η ακόλουθη παρουσίαση του Σχολικού Συμβουλίου βασίζεται σε μόλις δύο συνελεύσεις που είχα την ευκαιρία να Παρατηρήσω, και γι' αυτό επίσης στηρίζεται σε στοιχειώδη ανάλυση της *τεχνολογίας* εξουσίας προκειμένου να σκιαγραφηθεί η κυρίαρχη μορφή της. Σε αυτό το σημείο υποβοηθήθηκα, όπως και στην περίπτωση των συνελεύσεων Δημοτικού/Νηπιαγωγείου, από την ανάλυση του Foucault για την *πειθαρχική τεχνολογία* (βλ. 8.1.1/Β). Σε κάθε περίπτωση, ο πυρήνας των αποτελεσμάτων από το Γυμνάσιο και Λύκειο προκύπτει από τις συνεντεύξεις με μαθητές-ριες και εκπαιδευτικούς.

8.2.1. Εμπειρίες και ιδέες από την παρατήρηση στο Γυμνάσιο

Α. Πώς κινούνταν οι εξουσίες στον χωροχρόνο του εκπαιδευτικού συστήματος;

Ο **χώρος** ακολουθούσε όσα περιγράφει για τα σχολικά κτίρια των σχεδίων του 1962 ο Γερμανός (2006, βλ. και εδώ, κεφ. 3). Διώροφο, παράλληλης διάταξης αιθουσών διδασκαλίας, συνδεδεμένων με διακριτή παράλληλη πρόσβαση σε έναν κοινό διάδρομο, καλυπτόμενο από το πάνω επίπεδο του κτιρίου και ανοιχτό προς τον χώρο της αυλής. Αισθητική ελάχιστης ποικιλίας τόνων και ερεθισμάτων (μονότονη), χρώματα ανοιχτόχρωμα και παρεμφερή (λευκό, ανοιχτό κρεμ, ανοιχτό κίτρινο κ.ο.κ.).

Η διαρρύθμιση των σχολικών χώρων και εξοπλισμού, μα και η χρήση τους από τα σχολικά υποκείμενα συνάδουν με όσα περιγράφονται για τη λειτουργία του *πειθαρχικού σχολείου* και τις σχέσεις εξουσίας σε αυτό. Εν συνόψει, δηλαδή, η *πειθαρχική τεχνολογία* στον χώρο 'ξεδιπλωνόταν' ως εξής:

Περίφραξη (βλ. κεφ. 1.3.1α) με εναλλαγή εν μέρει προβλεπόμενων χαμηλού πέτρινου τοίχου και συρματόπλεχτης περίφραξης.

Διατετραγωνισμός (βλ. κεφ. 1.3.1α) κατά τρόπο που να ορίζεται μια περίκλειστη και ελεγχόμενη σχολική αίθουσα για κάθε ομάδα υποκειμένων, η οποία ήταν διαμορφωμένη ώστε να διακόπτεται η μη παραγωγική δραστηριότητα. Μάλιστα, το συγκεκριμένο στοιχείο έμοιαζε να διέφυγε της προσοχής της αρχιτεκτονικής του συγκεκριμένου σχολείου, καθώς, από κατασκευαστική άποψη, τα παράθυρα παρείχαν

ορατότητα σε καθήμενους-ες μαθητές-ριες, και είχαν εκ των υστέρων βαφεί στο χαμηλότερο τμήμα τους, με αποτέλεσμα, ακριβώς, να εμποδιστεί αυτή η ορατότητα.

Οι αίθουσες ήταν διαμορφωμένες με βάση τη *πειθαρχική* λογική του *καθορισμού λειτουργικών θέσεων* (βλ. κεφ. 1.3.1α), ορίζοντας τα προβλεπόμενα θρανία για τους/τις μαθητές-ριες, ιεραρχώντας την έδρα των διδασκόντων-ουσών σε θέση μετωπική προς τους/τις μαθητές-ριες. Η διάταξη των θρανίων ήταν δασκαλοκεντρική, στραμμένη προς τον πίνακα διδασκαλίας και την έδρα. Ενίοτε, εκπαιδευτικοί όριζαν τα θρανία σε σχηματισμό Π, ή σε ημικύκλιο.

Παράλληλα, ο αισθητικός διάκοσμος των αιθουσών ακολουθούσε την *κυρίαρχη* 'παλέτα' των σχολικών χώρων. Οι περισσότερες αίθουσες ακολουθούσαν τον θεσμικά προτεινόμενο σχεδιασμό, του ενός χρώματος στο κάτω μισό τμήμα του τοίχου, και του άσπρου στο υπόλοιπο τμήμα, μέχρι το ταβάνι. Ωστόσο, σε λίγες αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες είχε δοθεί εξουσία στους-ις μαθητές να βάψουν τους τοίχους της αίθουσά τους, οι τοίχοι ήταν βαμμένοι με ζωηρότερα χρώματα (βαθύ γαλάζιο, σε εναλλαγές με άσπρο, ανοιχτό μωβ), δείχνοντας πως οι μαθητές-ριες δεν ικανοποιούνται από τα *συστημικά* οριζόμενα.

Οι τοίχοι πολλών αιθουσών ήταν ομοιόμορφα καλυμμένοι με θεματικές εργασίες μαθητών-ριών που συντονίζονταν και προωθούσαν τον Λόγο του εκπαιδευτικού *συστήματος* και την κυρίαρχη *εξουσία/γνώση* (π.χ. θεματικές εργασίες, γεωγραφικοί και ιστορικοί χάρτες της Ελλάδας και του κόσμου, μνημονικά γλωσσικών κανόνων της αρχαίας ελληνικής, ορθόδοξες χριστιανικές εικόνες, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, προωθητικό υλικό για την ανακύκλωση, εναντίον του σχολικού εκφοβισμού, χειροποίητες ταμπέλες κ.ά.).

Σε μια τάξη, υπήρχε μαζί με τις υπόλοιπες ανακοινώσεις, μια αυτοσχέδια πινακίδα με τίτλο «Το Μαθητικό Συμβόλαιο», όπου ακολουθούσαν τέσσερα σημεία, ως εξής: «*1) Να σηκώνουμε το χέρι για να μιλήσουμε. 2) Να μη μασάμε τσίχλα στο μάθημα. 3) Να σεβόμαστε τους συμμαθητές και καθηγητές μας – να μην τους ενοχλούμε στην ώρα του μαθήματος. 4) Να διατηρούμε καθαρή την τάξη, να προσέχουμε τα πράγματά μας*». Στο κάτω μέρος του χαρτονιού, βρίσκονταν οι υπογραφές των μαθητών-ριών. Εντέλει, με το συγκεκριμένο κείμενο εκχωρούσαν εκ των προτέρων την συμμόρφωσή τους στον *κανόνα* της κυριαρχίας του *μηχανισμού* και των εκπαιδευτικών, ο οποίος ορίζει την νόρμα της

συμπεριφοράς όχι μόνο την λειτουργία του *μηχανισμού* (πρβλ. '*να μην ενοχλούμε στην ώρα του μαθήματος*'), μα και την ηθική συμπεριφορά (πρβλ. '*Να μη μασάμε τσίχλα στο μάθημα'*, '*Να διατηρούμε την τάξη καθαρή*'). Φράσεις που ορίζουν ως νόρμα δημοκρατικές αξίες ισοτιμίας όπως ο σεβασμός των άλλων, φανερώνουν πως είναι εντέλει *πειθαρχικές*, από το γεγονός πως η «οπτική γωνία» τους επί της συμπεριφοράς αφορά τους/τις μαθητές-ριες, όχι τους καθηγητές-ριες ('να σεβόμαστε τους συμμαθητές και καθηγητές μας'). Είναι η οπτική γωνία του «*βλέμματος*» (πρβλ. κεφ. 1.3.1γ).

Η *ιεράρχηση των χώρων* αποτυπωνόταν στη διάκριση του χώρου γραφείων των διδασκόντων-ουσών: Είχαν αυτονομία στη διαρρύθμιση του χώρου τους, προνόμιο να έχουν μόνιμα υλικά και εξοπλισμό προετοιμασίας και κατανάλωσης ροφημάτων, πρόσβαση σε ειδική τουαλέτα, ενώ ο χώρος των γραφείων κλείδωνε όποτε δεν υπήρχε εκπαιδευτικός.

Παράλληλα, η κανονικοποιητική παρουσία του *συστήματος* είναι παρούσα και σε αυτούς τους τοίχους, καθώς ήταν διακοσμημένος με εκπαιδευτικές ζωγραφιές παιδιών (λ.χ. αντικαπνιστικά μηνύματα), φωτογραφίες φύσης και μνημείων, αφίσες θεσμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ο.κ. Η διακόσμηση, βέβαια, αποτελεί και στοιχείο ενδυνάμωσης των μαθητών-ριών με αναγνώριση των έργων τους και ένταξή τους στην κανονικοποιητική λειτουργία του θεσμικού χώρου -δεδομένου, βέβαια, ότι το περιεχόμενό τους αποτελεί *πειθαρχημένο* υλικό.

Στον κυρίως χώρο γραφείων Γυμνασίου και Λυκείου, οι αντίστοιχοι Διευθυντές-ριες είχαν τα γραφεία με την τηλεφωνική γραμμή των σχολείων, ενώ τα γραφεία αυτά είχαν οπτική πρόσβαση στον εξωτερικό χώρο και στην κοινή είσοδο των γραφείων. Στα γραφεία αυτά φυλάσσονταν τα κλειδιά χώρων του σχολείου, τα αρχεία και το εκπαιδευτικό υλικό του σχολείου, ενώ ήταν εξοπλισμένα με φωτοτυπικό/εκτυπωτικό μηχάνημα και πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Ο χώρος αποτελούσε το κέντρο *κυριαρχίας* της μονάδας, τον «Θάλαμο Επιχειρήσεων» της σχολικής «εκστρατείας».

Είναι χαρακτηριστικό του τρόπου με τον οποίο εσωτερίκευαν τις σχέσεις εξουσίας οι μαθητές-ριες το ότι στον χώρο του γραφείου των εκπαιδευτικών έμπαιναν συγκρατημένα, αυτοπεριοριζόμενοι-ες στην είσοδο του γραφείου και πάντα με γλώσσα του σώματος, ομιλία και λεκτική έκφραση που υποδήλωνε επίγνωση άνισης εξουσίας (χαμηλός τόνος, αυτοέλεγχος συναισθηματικής φόρτισης, περιορισμένη κίνηση των

χεριών και πληθυντικός ευγένειας). Υπήρχαν, ασφαλώς, διακυμάνσεις αναλόγως του προφίλ κάθε παιδιού και της σχέσης οικειότητας που είχε με κάποιον-α εκπαιδευτικό, μα η κατάσταση ήταν παρεμφερής.

Η θεσμική *πειθαρχική ιεράρχηση των χώρων* (κεφ. 1.3.1α & 2.1.1) συνεχιζόταν και μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού, με την χωρική διάκριση των αιθουσών της Γ΄ Λυκείου (μία για κάθε Κατεύθυνση) σε απόμακρο σημείο στην άκρη της σχολικής επικράτειας. Ασφαλώς, σε αναζήτηση ησυχίας για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή των διδασκαλιών, οι οποίες, ένεκα των Πανελλήνιων Εξετάσεων, αξιολογούνταν ως κρισιμότερες.

Ο χώρος των μαθητών-ριών στους οποίους κινούνταν σχετικά αδέσμευτοι-ες κατά τα διαλείμματα, ήταν πρωτίστως η αυλή, οι διάδρομοι και το σχολικό κυλικείο. Οι μαθητές-ριες δεν έχουν ποτέ δικό τους χώρο.

Από τις πρακτικές *ελέγχου* της δραστηριότητας, εφαρμοζόταν κυρίως και εκτεταμένα ο συνήθης στο σχολικό *σύστημα, έλεγχος του χρόνου της δραστηριότητας*, με την κατάτμηση και τον *έλεγχο* που ορίζει το εκπαιδευτικό *σύστημα* (βλ. κεφ. 2), δηλαδή σηματοδότηση έναρξης και λήξης κάθε χρονικής περιόδου κατά το προκαθορισμένο Ωρολόγιο. Η τυπική ημέρα ακολουθούσε, κατά αναλογία, την τυπική σχολική ημέρα όπως περιγράφηκε στο αντίστοιχο σημείο για τη λειτουργία του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου (βλ. ενότητα 8.1.0), με τη διαφορά ότι η σηματοδότηση της έναρξης και λήξης οριζόταν από προγραμματισμένο ηλεκτρικό κουδούνι, πράγμα που απέκλειε συμβολικά ακόμη περισσότερο τον ανθρώπινο παράγοντα και την εξουσία του επί του χρόνου των δραστηριοτήτων.

Η *ιεραρχική επιτήρηση* (βλ. κεφ. 1.3.1γ) αποτυπώνεται στην αρχιτεκτονική, στην ορατότητα των ανοιχτών χώρων από τα υπερυψωμένα σημεία κίνησης των εκπαιδευτικών στα γραφεία διδασκόντων, κατά τα οριζόμενα στην *κυρίαρχη* σχολική αρχιτεκτονική (βλ. κεφ. 2.1.3).

Σημεία της αυλής, ωστόσο, λειτουργούσαν ως σημεία αντίστασης αν όχι στο *βλέμμα* της *επιτήρησης* (βλ. κεφ. 1.3.1γ & 2.1.3), τουλάχιστον στο… Αυτί της. Αυτά τα σημεία, δηλαδή, κατέληγαν να είναι από τα πλέον ιδιωτικά του σχολικού χώρου, καθώς, αν και οπτικά προσβάσιμα από παντού, δεν υπήρχε ηχητική επαφή κι όποιος-α τα πλησίαζε, ήταν οπτικά έκθετος-η για μακρό χρονικό διάστημα, παρέχοντας περιθώριο

κάλυψης τυχόν συζητήσεων που θέλαν να παραμείνουν μακριά από την *ιεραρχική επιτήρηση* και την *πειθαρχική εξέταση*. Παρόμοια χαρακτηριστικά είχαν πολλά σημεία της σχολικής αυλής. Οι μαθητές-ριες σύχναζαν σε εκείνα τα σημεία, πράγμα που ίσως υπαινίσσεται την μαθητική αναζήτηση διαφυγής από τον *πανοπτισμό*. Παράλληλα, το ότι η περίφραξη ήταν οπτικά διάτρητη και ότι, λόγω της διαρρύθμισης του εδάφους, περαστικοί-ές που διέρχονταν τους δρόμους που περιέβαλλαν το σχολείο, μπορούσαν να μετέχουν στην οπτική *επιτήρηση* της ενδοσχολικής δραστηριότητας, εντείνει τη δυναμική της *επιτήρησης* εξωσχολικών υποκειμένων εξουσίας τόσο επί των μαθητών-ριών, όσο και επί των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, πιστεύω πως η *ιεραρχική επιτήρηση* μπορεί να εντοπιστεί και στις κρυφές αντιστάσεις (βλ. κεφ. 1.5) των *επιτηρούμενων* (εδώ, μαθητές-ριες) και τα σημάδια που αυτές αφήνουν στον χώρο. Εξετάζοντας, δηλαδή, το σύνολο του κτιρίου σε αυτά τα τρία επίπεδά του, παρατήρησα το εξής: Οι εξωτερικοί και εσωτερικοί τοίχοι του ήταν καθαροί στα σημεία ανοιχτής ορατότητας και στα οποία σύχναζαν εκπαιδευτικοί. Στα σημεία, όμως, όπου σύχναζαν μαθητές και τα οποία, όπως το κλιμακοστάσιο, είχαν περιορισμένη ορατότητα, εμφανίζονταν γραφές πάνω στον τοίχο με ανεξίτηλο μελάνι. Η συχνότητα αυτών των γραφών αυξανόταν όσο κατεβαίναμε στο κατώτερο επίπεδο, με την μικρότερη ορατότητα. Σε εκείνο το σημείο, επίσης, εκπαιδευτικοί διέρχονταν σπανιότερα. Μάλιστα, κατά την κάθοδο στο τρίτο επίπεδο του κτιρίου, συνεχίζοντας στο συνεκτικό κλιμακοστάσιο προς το επίπεδο της αυλής, οι σημειώσεις στους τοίχους πληθαίνουν, ενώ αυξάνει κι η ένταση του ΄απαγορευμένου΄ αντικανονικού. Εμφανίζονται ορισμένες βωμολοχίες και δυο σβάστικες.

Αντίστοιχη συνθήκη υπεδείκνυαν, πάντως, και τα σημεία σχολικών αιθουσών που διασφάλιζαν μεγαλύτερα περιθώρια δράσης στους-ις μαθητές-ριες. Θρανία, και απόμερα σημεία, όπως τα περβάζια των παραθύρων, τα καλοριφέρ, και, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι πόρτες των αιθουσών, ήταν συχνά καλυμμένες με αντίστοιχες σημειώσεις με τις προαναφερθείσες. Ορισμένα θρανία ήταν περισσότερο σημαδεμένα, με γραφές που φτάνανε ως το χάραγμα λέξεων και σχεδίων και μικροβανδαλισμούς, όπως ξεφλούδισμα του θρανίου και διόρυξη τρυπών στο ξύλο. Πιστεύω πως αυτά τα σημάδια στον σχολικό εξοπλισμό στον οποίο οι μαθητές-ριες υποχρεούνται να περιορίζονται αποτελούν αποτυπώματα αντίστασης στον *πειθαρχικό* χώρο ή/και «εξανθρωπισμού» του

μέσα από στοιχειώδη διακόσμησή του με στοιχεία που εκφράζουν την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους (πρβλ. κεφ. 3.4.2).

Β. Πώς κινούνταν οι εξουσίες στον χωροχρόνο του Σχολικού Συμβουλίου;

Η διαδικασία είχε κοινή βάση με το Σχολικό Συμβούλιο του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου και επιμέρους διαφορές στην εκτέλεση.

Σε σχέση με την τεχνική της **κατανομής**[347] (βλ. κεφ. 1.3.1α): Η *περίφραξη* της συνέλευσης ήταν μια αίθουσα διδασκαλίας του Γυμνασίου. Όσον αναφορά την τεχνική του *διατετραγωνισμού,* τα μέλη του σώματος κάθονταν στα θρανία, τα οποία παρέμεναν σε γραμμική παράταξη: το ένα θρανίο πίσω από το άλλο σε τρεις παράλληλες γραμμές, αντικρίζοντας τον πίνακα και την έδρα, η οποία ήταν στραμμένη μετωπικά προς τα θρανία. Μερίδα μαθητών-ριών κάθονταν στο περβάζι του παραθύρου χωρίς κατασταλτική αντίδραση των εκπαιδευτικών ή άλλων μαθητών-ριών. Φαινόταν, λοιπόν, να υπάρχει ελευθερία στο σημείο και τον τρόπο θέσης των μελών. Αυτή η συνθήκη ενδυνάμωνε τους/τις μαθητές-ριες στη σχέση τους με τη διαδικασία. Οι τέσσερις παρόντες-ούσες εκπαιδευτικοί κάθονταν διασκορπισμένοι-ες μέσα στο σώμα των μαθητών-ριών χωρίς ειδική, ιεραρχημένη θέση. *Ιεράρχηση θέσεων* παρατηρήθηκε μόνο σε σχέση με τη Συντονιστική Επιτροπή, η οποία τοποθετούνταν αποκομμένη από το σώμα των μελών και σε θέση *ιεραρχικής επιτήρησης*.

Σε σχέση με τον **έλεγχο της δραστηριότητας** (βλ. κεφ. 1.3.1β): Εφαρμοζόταν ο *έλεγχος του χρόνου της δραστηριότητας*, με τη Συντονιστική Επιτροπή να συντονίζει την έναρξη και λήξη της συζήτησης κάθε συζήτησης, με κριτήριο την λειτουργικότητα της συνέλευσης (να προλάβουν να συζητήσουν όλα τα θέματα της συζήτησης). Ο *έλεγχος* γινόταν μάλλον διαισθητικά από τους/τις Συντονιστές-ριες, χωρίς να έχει προκαθοριστεί η διάρκεια κάθε τμήματος χρόνου.

Διαχειριστές-ριες αυτής της τεχνικής ήταν η Συντονιστική Επιτροπή, η οποία απαρτιζόταν αποκλειστικά από μαθητές-ριες, χωρίς ηλικιακό περιορισμό[348]. Ωστόσο, για

---

[347] Όλες οι αναφορές σε όρους *πειθαρχικής τεχνολογίας* ακολουθούν όσα παρουσιάστηκα στα κεφ. 1, 2 και 3. Συμπτύσσω εδώ τις επιμέρους πρακτικές και τεχνικές σε μία υποενότητα επειδή η *παρατήρηση* ήταν λιγότερο συστηματική και τα δεδομένα λιγότερα.

[348] Η επιλογή των εκάστοτε μελών είχε στοιχείο τυχαιότητας, καθώς αυτό που συνέβη ήταν πως μια από τους/τις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς απηύθυνε κάλεσμα επιτόπου μόλις είχαν μπει οι μαθητές-ριες στην αίθουσα της συνέλευσης και κάποια παιδιά προθυμοποιήθηκαν. Έγινε ένας πρόχειρος έλεγχος από μνήμης, μήπως ήταν συντονιστές-ριες σε προγενέστερη συνέλευση και ανέλαβαν καθήκοντα.

μια ελάχιστη 'φλούδα' χρόνου στην αρχή της διαδικασίας, διαχειρίστρια ήταν μια εκπαιδευτικός, όταν όρισε την έναρξη της διαδικασίας επιλογής μελών Συντονιστικής Επιτροπής.

Ο *έλεγχος της δραστηριότητας στον χρόνο* επιτελούνταν εμμέσως από το σώμα των μελών, καθώς το περιεχόμενο της δραστηριότητας ταυτιζόταν με την θεματολογία των συνελεύσεων. Κάθε μέλος μπορούσε να φέρει θέμα προς συζήτηση στο Σχολικό Συμβούλιο Γυμνασίου.

Από ένα χρονικό σημείο κι ύστερα, εφαρμοζόταν στο σχολείο το εξής σύστημα ανάδειξης της θεματολογίας: Κάθε τάξη είχε ένα κουτί στο οποίο όποιος-α ήθελε, έριχνε κάποια στιγμή ένα χαρτί στο οποίο θα είχε γράψει ένα θέμα προς συζήτηση για το επόμενο Συμβούλιο[349]. Το θέμα μπορούσε να είναι ανυπόγραφο. Ο/Η αρμόδιος Συντονιστής-ρια άνοιγε τα κουτιά και διάβαζε τα θέματα, τα οποία συζητιούνταν. Μπορούσαν όμως και επί τόπου στη συνέλευση να προταθούν θέματα προς συζήτηση. Η ρευστότητα στη συγκρότηση της θεματολογίας και η απουσία προκαθορισμένων σταδίων στη διαδικασία της συνέλευσης μοιάζει να ενθαρρύνει, από άποψη δομής, την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μελών τους, καθώς αφήνει ανοιχτό το πεδίο για επιτόπου παρεμβάσεις στη διαδικασία.

Ένα θέμα που συζητήθηκε σε συνέλευση στην οποία ήμουν παρών, ήταν η ακριβής διοργάνωση της ετήσιας ολοήμερης εκδρομής που επρόκειτο να κάνουν: Ποια στάση θα κάνουν, ποιο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον θα έχει, πού και ποιο θα είναι το περιθώριο ελεύθερης δραστηριότητας των μαθητών-ριών. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών φάνηκε να περιορίζεται στην ενημέρωση των μαθητών-ριών για τις διαδικαστικές υποχρεώσεις του σχολείου. Το μεγαλύτερο μερίδιο χρόνου καλύφθηκε από τοποθετήσεις των μαθητών-ριών. Η συζήτηση διεξήχθη ομαλά, με τους/τις μαθητές-ριες του σώματος να συμμετέχουν ενεργά. Παράλληλα, θορυβούσαν, όχι σε βαθμό, όμως, που να παρεμποδίζει καταλυτικά την διεξαγωγή της συνέλευσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν παρενέβαιναν στη διαδικασία, παρά μόνο για να τοποθετηθούν με υποκειμενικές τους

Αυτά τα καθήκοντα είχαν ως εξής: Το ένα μέλος είχε ευθύνη να ανακοινώνει τα θέματα συζήτησης της ημέρας και να συντονίζει τη συζήτηση, το άλλο έγραφε τα πρακτικά (σε ειδικό τετράδιο πρακτικών του Σχολικού Συμβουλίου, το οποίο φύλασσε μία από τους/τις εκπαιδευτικούς) και το τρίτο έγραφε στον πίνακα το θέμα συζήτησης και τις προτάσεις που έθεταν τα μέλη της συνέλευσης.

[349] Πρόκειται για την πρακτική των Κουτιών Προτάσεων (suggestion boxes) που αναφέρεται στην ερευνητική αρθρογραφία ως δόκιμη εφαρμογή *διόδου επικοινωνίας* μεταξύ των μαθητών-ριών και των μελών των αντιπροσωπευτικών οργάνων μαθητικής εξουσίας (βλ. κεφ. 5.2.1).

σκέψεις, ζητώντας τον λόγο από τα μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής με τον τρόπο με τον οποίο το έπρατταν και οι υπόλοιποι-ες μαθητές. Οι αποφάσεις λαμβάνονταν με πλειοψηφική ψηφοφορία. Η ψήφος τους, επίσης, ήταν ισοδύναμη με των μαθητών-ριών.

Ιεραρχική επιτήρηση (βλ. κεφ. 1.3.1γ) ασκούσαν τα μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής, και κυρίως ο/η Βασικός-ή Συντονιστής-ρια.

Η **εξέταση** (βλ. κεφ. 1.3.1δ) επιτελούνταν κατά την πρακτικογράφηση των συνελεύσεων, με στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας του Σχολικού Συμβουλίου και την προστασία των αποφάσεων από ενδεχόμενη αλλοίωση.

Τιμωρία/επιβράβευση (βλ. κεφ. 1.3.1ε) δεν φάνηκε να εφαρμόζεται, τουλάχιστον όχι προκαθορισμένα.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, φαίνεται η **κυβερνολογική** του Συμβουλίου Γυμνασίου να ακολουθεί την *ποιμαντική* μορφή εξουσίας, καθώς διαδικασία ήταν κατά βάση οικειοθελής (τα μέλη που υποχρεούνταν να παρίστανται δικαιούνταν να αποχωρήσουν ε την ανακοίνωση της θεματολογίας) και αποσκοπούσε στην ενδυνάμωση των ίδιων των μαθητών-ριών. Επιπλέον, η εφαρμογή των συνελεύσεων έχει τα στοιχεία που το Σχολικό Συμβούλιο επικαλείται στον Λόγο του, τόσο στη θεωρία, όσο και στην πράξη: Ισοτιμία όλων των μελών, που αποτυπώνεται στην ισοδυναμία ψήφου και την απουσία προνομίων στην διαδικασία τοποθέτησης των εκπαιδευτικών.

Η αναστάτωση που αναπτυσσόταν από την φασαρία των μελών και ορισμένους-ες μαθητές-ριες που παρενέβαιναν χωρίς να τηρούν τη διαδικασία (άρα να ενδυναμώνουν τους/τις εαυτούς τους σε βάρος των μαθητών-ριών που ήταν συνεπείς στη διαδικασία ή/και ιδιοσυγκρασιακά αυτοσυγκρατημένοι-ες), καλλιεργούσε παρέκκλιση, οποία όμως φαινόταν να παρέμενε στη βάση της αμέλειας και όχι της *στρατηγικής* κυριαρχικότητας[350].

Η κυβερνολογική της παρουσίας των **εκπαιδευτικών** εντός της συνέλευσης παρέμενε στην διακριτότητα της επίγνωσής τους για τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού *συστήματος*, αυτοπεριοριζόμενη, ωστόσο, σχεδόν αποκλειστικά, στην ενημέρωση του

[350] Βέβαια, όπως φαίνεται και από τις συνεντεύξεις με μαθητές-ριες, το διακύβευμα είναι εντέλει το πώς βιώνεται από τους/τις συνεσταλμένους-ες ή/και τους ιδιοσυγκρασιακά διστακτικούς-ές μαθητές-ριες, οι οποίοι-ες γνωρίζουν καλύτερα και εκ των έσω την πραγματική κατάσταση των σχέσεων εξουσίας εντός του Σχολικού Συμβουλίου.

σώματος της συνέλευσης, το οποίο αναγνωριζόταν έμπρακτα (πρβλ. την κατάληξη σε πλειοψηφική ψηφοφορία) ως ο κάτοχος της εξουσίας λήψης αποφάσεων. Όποτε ένιωθαν ότι χρειάζονταν την συνεισφορά του Διευθυντή, τον καλούσαν να έρθει για να ενημερώσει την συνέλευση ή/και να τοποθετηθεί. Όπως ανέφερε ο ίδιος στη συνέντευξή του (βλ. 8.2.2), ο ίδιος δεν συμμετείχε συστηματικά από επιλογή ενδυνάμωσης της διαδικασίας, κι όχι επειδή δεν προβλεπόταν.

8.2.2. Ιδέες και εμπειρίες από τις συνεντεύξεις στο Γυμνάσιο

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με μαθητές-ριες και εκπαιδευτικούς του τοπικού Γυμνασίου. Οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη ήταν όσοι-ες οργάνωσαν ή/και συμμετείχαν συστηματικά στις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου και ο Διευθυντής.

Α. Τι ανέφεραν μαθητές-ριες του Γυμνασίου

Α1. … για το τι είναι το Σχολικό Συμβούλιο

Εδώ παρουσιάζονται οι αντιλήψεις που μαθητές-ριες εκφράζουν για την έννοια το Σχολικού Συμβουλίου, όπως τις συγκρότησαν από την εμπειρία τους στο σχολείο. Η έννοια του Σχολικού Συμβουλίου συγκρίνεται με την έννοια του 15μελούς Σχολικού Συμβουλίου, επίσης όπως την διαμόρφωσαν μέσα από την εμπειρία τους.

Όλοι-ες οι μαθητές-ριες που έδωσαν συνέντευξη έχουν κοινή αντίληψη για την **έννοια** του Σχολικού Συμβουλίου, η οποία εστιάζει στη συλλογική και ισότιμη επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας, σε πρακτικό επίπεδο (λ.χ., λήψη αποφάσεων για δραστηριότητες του σχολικού Προγράμματος, ενημέρωση για κοινοτικά ζητήματα κ.ά.) και σε επίπεδο σχέσεων μεταξύ των σχολικών υποκειμένων. Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου περιγράφει το Συμβούλιο ως πεδίο ατομικής και συλλογικής ενδυνάμωσης:

> *«Είναι ένα Συμβούλιο όπου συζητάμε για προβλήματα που έχουμε στο σχολείο, για εκδρομές, για κατασκευές στον χώρο του σχολείου, δραστηριότητες… Για θέματα που μας ενοχλούν από συμμαθητή ή από καθηγητή μας…».*

Είναι ελάχιστες οι αναφορές σε θέματα κυβερνολογικής του Σχολικού Συμβουλίου. Μονάχα ένας μαθητής Γ΄ Γυμνασίου, δηλαδή, αναφέρεται ρητά στο Σχολικό Συμβούλιο ως πεδίο αυτο-οργάνωσης της σχολικής κοινότητας:

«Το Σχολικό Συμβούλιο είναι εκεί όπου το παιδί διαλέγει τι θέλει να κάνει στο σχολείο, κι όχι το σχολείο για αυτόν».

Παράλληλα, η αντίληψη της συντριπτικής πλειονότητας των μαθητών-ριών για το Σχολικό Συμβούλιο αναφέρεται σε κοινότητα μελών που διατηρούν τον ενδοσχολικό ρόλο τους, περιλαμβάνοντας εξ ίσου, δηλαδή, μαθητές-ριες και εκπαιδευτικούς. Για τους/τις μαθητές-ριες, το Σχολικό Συμβούλιο φαίνεται να μην είναι ένα πεδίο μαθητικής κυριαρχίας ή ρήξης με τους εκπαιδευτικούς και την *συστημική κυριαρχία*, μα «δομή ευκαιρίας» (βλ. κεφ. 1.6) για οικοδόμηση ισότιμων σχέσεων και σεβασμού. Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου αναπτύσσει:

«Μετρημένες οι φορές που είχαν δουλειά στο γραφείο και κάναμε χωρίς καθηγητές Συμβούλιο. Διότι πρέπει να ακουστεί η γνώμη και του μαθητή, αλλά και του καθηγητή. (...) Δεν μπορούμε να πάρουμε απόφαση με μόνο το τι βολεύει εμάς, τους μαθητές. Σκεφτόμαστε λίγο και το τι θα βοηθούσε τους καθηγητές. Οπότε είναι μια απόφαση ανάμεσα στον μαθητή και τον καθηγητή».

Μάλιστα, συγκρίνοντας τη νομοθετημένη πρόβλεψη για τις Γενικές Συνελεύσεις των μαθητών-ριών ως ανώτατο μαθητικό όργανο[351] (βλ. κεφ. 3), μαθήτρια επέμεινε στην υποστήριξη των Σχολικών Συμβουλίων έναντι των Γενικών Συνελεύσεων, με το σκεπτικό πως τα Σχολικά Συμβούλια έχουν το πλεονέκτημα πως συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί σε αυτά.

Ωστόσο, ένας μαθητής έβλεπε διαμετρικά αντίθετα το Σχολικό Συμβούλιο, ακριβώς ως ένα εργαλείο αντίστασης απέναντι στους-ις εκπαιδευτικούς:

«Δεν μπορούν οι καθηγητές, έτσι όπως το βλέπω εγώ, να μας νικήσουν. Διότι είναι 30-36 παιδιά κι είναι 3-4 καθηγητές μέσα. Αν αρχίσουν και φωνάζουν τα παιδιά, τελείωσε. Πώς είναι η κατάληψη; Ένα τέτοιο πράγμα».

Σε σχέση με τα **15μελή Μαθητικά Συμβούλια**, οι μαθητές-ριες που έδωσαν συνέντευξη απαντούν σχεδόν ομόφωνα πως τα Σχολικά Συμβούλια υπερτερούν των 15μελών Μαθητικών Συμβουλίων, επειδή σε εκείνα μετέχουν όλοι-ες οι μαθητές-ριες,

[351] Σημ.: Για την ύπαρξη Γενικών Συνελεύσεων Μαθητών-ριών ως κρατικά θεσμοθετημένο όργανο, κανείς-μια που ρωτήθηκε δεν ήταν ενήμερος-η, παρά μόνο μια μαθήτρια Λυκείου.

και μάλιστα ισότιμα, σε αντίθεση με το 15μελές, στο οποίο μετέχουν μόνο 15 άτομα. Μάλιστα, στο δείγμα των συνεντεύξεων μετείχαν και μέλη του 15μελούς, και μάλιστα και του Προεδρείου του, τα οποία επίσης διατύπωσαν με βεβαιότητα αυτήν τη θέση. Μια από αυτές, αναπτύσσει:

> *«Επειδή είμαι και στο 15μελές: Το 15μελές δεν μπορεί να τα γνωρίζει όλα. Και δεν μπορεί να ξέρει τις απόψεις όλων των μαθητών. Είναι αυτά τα 15 άτομα, έχει ο καθένας τη γνώμη του και πάνε με βάση την γνώμη αυτών των 15. Στο Συμβούλιο εκφράζουν όλα τα άτομα την γνώμη τους, και προτιμούμε να πηγαίνουμε βάσει Συμβουλίου, διότι δεν βγαίνει από 15 άτομα, μα βγαίνει μέσα από το σύνολο».*

Σε ό,τι αφορά τα περιθώρια **αρμοδιότητας** των Συμβουλίων, οι μαθητές-ριες συχνά έδειχναν βέβαιοι-ες πως δεν υπάρχουν θέματα για τα οποία δεν μπορούν να αποφασίσουν μέσα από το Συμβούλιο. Όταν, όμως, ρωτούνταν για το αν μπορούν να παίρνουν αποφάσεις, λόγου χάρη, για το περιεχόμενο του Προγράμματος και τη σύνθεση των αντικειμένων διδασκαλίας, απαντούσαν αρνητικά, με βεβαιότητα στα όρια της κατάπληξης από την ιδέα, αναφέροντας, συνήθως, πως *«αυτά είναι θέματα των καθηγητών»*. Για παράδειγμα, μαθητής απαντά:

> *«Υπάρχουν κάποια πράγματα που δεν αλλάζουν, και δεν μπαίνουμε στη διαδικασία. Όπως το να βγαίνουμε πριν σχολάσουμε, διότι μέχρι τότε την ευθύνη για εμάς την έχουν οι καθηγητές».*

Ωστόσο, στον λόγο ορισμένων μαθητών-ριών φαίνεται η πεποίθηση πως το Σχολικό Συμβούλιο έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται και *πειθαρχικές* τεχνικές, όπως την *τιμωρία* παραβατών-ριών μαθητών-ριών, αλλά και τη διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς. Την ίδια στιγμή, όμως, άλλη μαθήτρια είχε διαμορφώσει την αντίληψη, την οποία εξέφρασε χωρίς επικριτικό ύφος, πως το Σχολικό Συμβούλιο Γυμνασίου, σε αντίθεση με το Σχολικό Συμβούλιο Δημοτικού, έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα προς τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι-ες πληροφορούνται έτσι την απόφαση των μαθητών-ριών, προκειμένου λάβουν εν συνεχεία την τελική απόφασή τους, η οποία και θα καθορίσει την πορεία του σχολείου τους.

Α2. … για το πώς πιστεύουν ότι λειτούργησε το Σχολικό Συμβούλιο Γυμνασίου

Εδώ παρουσιάζεται η αποτίμηση των μαθητών-ριών για τον τρόπο εφαρμογής και την αποτελεσματικότητα της πρακτικής των Σχολικών Συμβουλίων στο δικό τους σχολείο.

Από τις απαντήσεις των μαθητών-ριών του Γυμνασίου φάνηκε η **γενική αποτίμηση** της λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου τους να είναι **θετική**, παρότι επισήμαιναν και αρνητικά στοιχεία στη λειτουργία του.

Τα **θετικά** στοιχεία αφορούν ως επί το πλείστον το ότι το Συμβούλιο ήταν αποτελεσματικό στο να επιλύει ζητήματα, πράγμα που επιτεύχθηκε χάρη στην καλή προαίρεση των μελών του (μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών) αφενός στο να κάνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις και να βρίσκεται συμβιβαστική λύση, και αφετέρου στο να τηρούν τα συμφωνηθέντα.

Ειδικά σε σχέση με το τελευταίο, μαθητές-ριες καταθέτουν την εκτίμησή τους πως συμμαθητές-ριές τους που διαφωνούσαν με αποφάσεις του Συμβουλίου, τις τηρούσαν ακριβώς επειδή ήταν της πλειοψηφίας, και όχι των καθηγητών. Αναφέρει μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου:

> *«Μπορεί σε κάποια παιδιά να μην αρέσει κάποια απόφαση καθηγητή, σε κάποιον άλλον να αρέσει. Το ποσοστό όσων δεν τους αρέσει, δεν πρόκειται να τη σεβαστούν και θα κάνουν ό,τι θέλουν. Με το Συμβούλιο, όμως αυτό δεν γίνεται, διότι βλέπουν ότι αν η πλειοψηφία θέλει, λένε ΄κάνω πίσω, και πάω με αυτό που θέλει η πλειοψηφία΄».*

Ακόμα και σε περίπτωση λίγων μαθητών που δεν είχαν τηρήσει μια απόφαση, αυτό έγινε σε θέμα που δεν έθιγε άλλους μαθητές, διακριτικά, ως προσωπική τους επιλογή και όχι συγκρουσιακά. Συνεχίζει η παραπάνω μαθήτρια:

> *«Ξέρω ότι με το θέμα με τα μπουκαλάκια*[352]*, δύο παιδιά από την τάξη μου δεν το σέβονταν, και ανέβαζαν. Αλλά δεν το πολυέδειχναν, να πουν ότι ΄Κοίτα, εσύ δεν φέρνεις μπουκαλάκι, κάνεις αυτό που είπε το Συμβούλιο, εγώ φέρνω, άρα είμαι πιο μάγκας από σένα΄».*

[352] Αναφέρεται σε απόφαση που είχε ληφθεί ώστε μαθητές-ριες να μην φέρνουν μπουκάλια νερού στις αίθουσες διδασκαλίας.

Αντίστοιχα αποτιμούν και τη λειτουργία του 15μελούς Μαθητικού Συμβουλίου. Η συλλογική φύση του Σχολικού Συμβουλίου, δηλαδή, φαίνεται να συντελεί στη συμμόρφωση των μαθητών-ριών στις αποφάσεις, μέσα από την καλλιέργεια αίσθησης ιδιοκτησίας (βλ. κεφ. 1.6) στις αποφάσεις που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή τους. Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου αναπτύσσει αυτό το σημείο:

> *«[Εννν.: Το Σχολικό Συμβούλιο] είναι πολύ αποτελεσματικό, πιστεύω, γιατί οι αποφάσεις είναι από κοινού και όχι όπως το 15μελές, που, ξέρω από άλλα παιδιά ότι πριν το Σχολικό Συμβούλιο, έπαιρναν αποφάσεις και μετά πήγαιναν άλλα παιδιά και παραπονιόντουσαν, ότι «Εμείς δεν το αποφασίσαμε αυτό και το 15μελες πήρε μόνο του τη απόφαση». Στο Σχολικό Συμβούλιο, όμως, είμαστε όλοι μαζί και λέει ο καθένας τη δικιά του άποψη και μετά δεν υπάρχουν τσακωμοί, διότι είναι κάτι που το έχουμε αποφασίσει όλοι μαζί. Βρίσκουμε μια κοινή λύση που τους βολεύει όλους».*

Αυτή η παρατήρηση μοιάζει να επιβεβαιώνει αρχικά την ανάλυση των σχέσεων εξουσίας ως μια συμμετοχική αλληλεπίδραση, ο αποκλεισμός από την οποία συνεπάγεται, σε κάποιο βαθμό, αυταρχισμό και αυξάνει τις πιθανότητες αντιστάσεων (βλ. εδώ, κεφ. 1).

Το εύρημα συνάδει, όμως, και με ευρήματα ερευνών των αντιπροσωπευτικών Σχολικών Συμβουλίων (School Councils) σε χώρες του εξωτερικού, στα οποία η αποδοχή των συλλογικών αποφάσεων είναι συχνότερη όταν έχουν συμμετάσχει σε αυτήν -έστω μέσω αντιπροσώπων- και οι μαθητές-ριες (βλ. κεφ. 5.3). Εξίσου φαίνεται να επιβεβαιώνει, όμως, και την θέση των Mager & Nowak (2012: 39, βλ. και εδώ, κεφ. 5.1) για την καταλυτική σημασία της πρόσβασης σε λήψη αποφάσεων, αντί για περιορισμό σε συμβουλευτικό ή/και παθητικό ρόλο.

Το βασικό πλεονέκτημα, λοιπόν, ενός σχολείου που εφαρμόζει Σχολικό Συμβούλιο έναντι των υπολοίπων τυπικών ελληνικών σχολείων είναι, κατά την άποψη των μαθητών-ριών Γυμνασίου, ότι οικοδομείται μια κοινότητα συνεννόησης των μελών, επικοινωνίας και συναισθηματικής και διανοητικής εγγύτητας. Ενδεικτικά, στην ερώτηση για το πώς φαντάζεται τη σχολική ζωή της, αν δεν εφαρμοζόταν Σχολικό Συμβούλιο στο Γυμνάσιό τους, μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου απάντησε:

«Πιστεύω ότι θα υπάρχουν πιο πολλοί τσακωμοί, επειδή θα αποφασίζουν άλλοι και μετά τα παιδιά δεν θα συμφωνούν… (…) Θα ήταν απλά ένα άλλο σχολείο, όπου τα παιδιά θα ήταν απόμακρα μεταξύ τους, με τους καθηγητές και με όλους. Με το Συμβούλιο, έχουν έρθει πιο κοντά τα παιδιά, διότι αν κάποιος καθηγητής έχει αδικήσει κάποιο παιδί, του έχει φερθεί άσχημα κ.λπ., μπορεί να το συζητήσει στο Συμβούλιο, ενώπιον όλων, και το λύνουν το πρόβλημα».

Σε **ψυχολογικό επίπεδο,** μαθητές-ριες του Γυμνασίου σχολίασαν πως το Σχολικό Συμβούλιό τους ήταν αποτελεσματικό στο να επιλύει προβλήματα *θυματοποίησης τύπου bullying* μαθητών-ριών από συμμαθητές-ριές τους. Συμφωνούν, δηλαδή, με τους/τις μαθητές-ριες του Δημοτικού και τους γονείς τους. Είναι επίσης σημαντικό πως από την ακόλουθη αναφορά μαθήτριας Γ΄ Γυμνασίου φαίνεται ότι η δραστηριοποίηση μέσα από το Σχολικό Συμβούλιο εκκινήθηκε με πρωτοβουλία μαθητών-ριών. Αυτό τεκμηριώνει ότι το Σχολικό Συμβούλιο γίνεται αντιληπτό από μερίδα μαθητών ως ένα όργανο με νόημα. Η μαθήτρια αναφέρει:

«Κάποια στιγμή, είπαμε αν κάποια παιδιά έχουν κάποιο πρόβλημα στο σχολείο, τα πειράζουν κ.λπ., να το πουν στο Συμβούλιο. Το είπαν· πολλά παιδιά είπαν ότι έχουν αυτό το πρόβλημα, και οι θύτες ήταν μες στο Συμβούλιο, και το άκουσαν, το συζήτησαν και μετά δεν συνέχισε κάτι παραπάνω. Λύθηκε εκεί το θέμα».

Άλλοι μαθητές-ριες, ωστόσο, συμπληρώνουν την εικόνα με μια λιγότερο ιδανική διάστασή της, επισημαίνοντας τον *φόβο* των μαθητών πως αν αναφέρουν τους/τις θύτες-ισσές τους στο Συμβούλιο, ενδέχεται εκείνοι-ες να τους εκδικηθούν εκτός Συμβουλίου. Απόφοιτοι του τοπικού Δημοτικού αναφέρουν πως αυτή η συνθήκη υπήρχε και στο Σχολικό Συμβούλιο του Δημοτικού. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και μαθητών-ριών που εξέφρασαν αυτήν την τελευταία ανησυχία, αντιλαμβάνονται την λειτουργία του Συμβουλίου υπέρ των θυμάτων εκφοβισμού ως αποτελεσματική και κρίσιμη. Χαρακτηριστικά, μαθητής Γ΄ Γυμνασίου που αφηγείται πως ο ίδιος είχε υποστεί bullying στο Γυμνάσιο, δήλωσε πως πήρε ουσιαστική στήριξη από τη συνέλευση του Συμβουλίου:

«Είναι τα παιδιά εκεί μια γροθιά, σαν οικογένεια, που και να έχεις κάτι, (...) θα σε βοηθήσουν να το προσπεράσεις. Μέσα κι έξω από το Συμβούλιο. Μου το έχουν κάνει σ΄ εμένα αυτό. Κι έχει βοηθήσει πάρα πολύ».

Σε παρεμφερή διάσταση, μαθητής Γ΄ Γυμνασίου δήλωσε βέβαιος πως το Σχολικό Συμβούλιο έχει βοηθήσει στο να ενδυναμωθούν ψυχολογικά οι ίδιοι και να μην φοβούνται να μιλήσουν δημόσια. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως, στην υποθετική περίπτωση που καταργούνταν το Σχολικό Συμβούλιο,

«σίγουρα θα είχαμε πιο δύσκολη καθημερινότητα, διότι δε θα είχαμε τόσο θάρρος να μιλήσουμε μπροστά στο Διευθυντή, στους καθηγητές… Αυτό μας βοήθησε, να λέμε πράγματα χωρίς να φοβόμαστε επειδή είναι μπροστά κάποιος».

Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου συμπληρώνει, ειδικά σε ό,τι αφορά την παρουσία των εκπαιδευτικών:

«Νιώθω χαλαρά (...). Ξέρω ότι άμα θέλω να πω κάτι, θα το πω. Δεν με φοβίζει κάτι. (...) Ούτε από καθηγητές, διότι στο Συμβούλιο είμαστε όλοι ίσοι, και για να μιλήσουν κι εκείνοι σηκώνουν το χέρι, και δεν ξεχωρίζει κανένας από κανέναν».

Μάλιστα, συχνά, μαθητές-ριες παρουσιάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο Σχολικό Συμβούλιο ως ενδυναμωτικές παρουσίες που ενθάρρυναν τους/τις μαθητές-ριες στο να εκφράζονται άφοβα, ελεύθερα και ανοιχτά. Δεν έλειπαν, ωστόσο, και μαθήτριες που δήλωναν πως φοβούνταν να φέρουν προς συζήτηση θέματα στα οποία γνώριζαν πως οι εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν.

Σε κάθε περίπτωση, η επίπτωση που είχε το Συμβούλιο στην ψυχοσύνθεση και την εμπειρία -πολλών, τουλάχιστον- παιδιών συνοψίζεται μάλλον σε μια φράση μαθήτριας[353], η οποία δείχνει να συμπυκνώνει όσα μπορούν να ειπωθούν για αυτήν την πτυχή και τη σημασία της:

«Εγώ πηγαίνω στο σπίτι μου και νιώθω βόδι. Στο Συμβούλιο, όμως, νιώθω πως υπάρχω».

[353] Η φράση ειπώθηκε πριν την έναρξη της ερευνητικής περιόδου, σε συλλογική συζήτηση μαθητών με εκπαιδευτικούς, στην οποία είχε συζητηθεί το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές-ριες το Σχολικό Συμβούλιο. Μου μεταφέρθηκε από πρόσωπο που παρευρισκόταν στη συζήτηση.

Το συχνότερα αναφερόμενο ως **αρνητικό στοιχείο** των συνελεύσεων του Σχολικού Συμβουλίου, ωστόσο, ήταν το ότι μαθητές-ριες των μικρότερων, συνήθως, τάξεων φοβούνταν να μιλήσουν ελεύθερα κατά τη διάρκεια των συνελεύσεων, επειδή ορισμένοι-ες συμμαθητές-ριές τους -κυρίως οι μεγαλύτεροι-ες, της Γ΄ Γυμνασίου- σχολίαζαν απαξιωτικά τοποθετήσεις συμμαθητών-ριών τους με τις οποίες διαφωνούσαν ή θεωρούσαν ως άστοχες. Μάλιστα, φαίνεται να μην υπάρχει συσχέτιση των μαθητών-ριών που απαξίωναν συμμαθητές-ριές τους με το Δημοτικό σχολείο στο οποίο φοίτησαν. Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου, απόφοιτη από το τοπικό Δημοτικό, συνοψίζει την κατάσταση, αναδεικνύοντας, παράλληλα και μια ειδική διάσταση που το φαινόμενο είχε πάρει. Φαίνεται, δηλαδή, ότι μέσα από αυτήν την απαξιωτική και μονολογική στάση εκφραζόταν και σεξιστικός και πατριαρχικός Λόγος, ο οποίος πιθανώς διεισδύει από την εξωσχολική κοινωνία στη σχολική κοινότητα:

«Κάποια παιδιά ντρέπονται να μιλήσουν, επειδή μπορεί κάποια άλλα παιδιά να τα κοροϊδέψουν, και να του λένε «Εσύ κλαις, και σε κοροϊδεύουμε, γιατί στεναχωριέσαι; Δεν είσαι άντρας», κάτι τέτοια. (...) Κάποια παιδιά μπορεί να ήταν στο Δημοτικό και να μιλούσαν, και τώρα δεν μιλάνε στο Γυμνάσιο».

Επιπλέον, μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου αναφέρουν πως στις συνελεύσεις είχαν νιώσει εκφοβισμό και από μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής, στην οποία συχνότερα οι θέσεις καλύπτονται από παιδιά της Γ΄ Γυμνασίου, όταν εκείνες είχαν διαμαρτυρηθεί για τις θέσεις που διαφαινόταν πως θα πλειοψηφούσαν Αναπτύσσουν:

«Όταν πήγαμε να δείξουμε ότι διαφωνούμε, μας είπαν: «Συμβαίνει κάτι;!». Με άγριο τρόπο. Και φοβόμαστε ότι, μετά, στο Διάλειμμα, θα έρθουν να μας βρουν, να λένε βλακείες…».

Θα μπορούσαν, ωστόσο, να θίξουν ανοιχτά το ζήτημα στη συνέλευση, μα φοβούνται εξίσου πως θα υποστούν την ίδια αντιμετώπιση:

«Αν τα πούμε, θα κοροϊδέψουν, θα πουν «Την πέταξε και κόλλησε», δηλαδή «Είπε βλακεία», θα αρχίσουν να γελάνε, και μετά θα νιώθουμε άσχημα».

Σε σχέση με αυτά, εξέφρασαν παράπονο για τους/τις παρευρισκόμενους-ες εκπαιδευτικούς, καθώς πιστεύουν πως δεν παρενέβαιναν καταλλήλως ώστε να εκλείψουν τέτοια φαινόμενα.

Οι παραπάνω αναφορές δείχνουν πως παρά την τροποποίηση της κυβερνολογικής των Σχολικών Συμβουλίων, μαθητές-ριες διοχετεύουν την εξουσία τους σε κυριαρχικές σχέσεις εξουσίας επί συμμαθητών-ριών τους, με κριτήριο τη συμφωνία ή τη διαφωνία επί των θέσεών τους, αναιρώντας στην πράξη το διαλογικό ήθος της διαδικασίας. Εντέλει, σε κάποιο βαθμό, το Σχολικό Συμβούλιο μετατρεπόταν κατ' αυτόν τον τρόπο, σε εργαλείο κυριαρχίας ορισμένων μαθητών-ριών επί των υπολοίπων μελών του Συμβουλίου και, κατ' επέκταση, στη σχολική κοινότητα του Γυμνασίου. Μάλλον, λοιπόν, το πρόβλημα δεν είναι η κυριαρχικότητα των εκπαιδευτικών και του *συστήματος*, μα η κυριαρχικότητα. Για την αντιμετώπισή της, χρειάζεται εκπαίδευση σε διαλογικές δεξιότητες, κριτική συνειδητοποίηση και αναστοχασμό κ.ά. Δεν αρκεί η διαμόρφωση ενός πεδίου ενδυνάμωσης, επειδή η ενδυνάμωση του κυριαρχικού υποκειμένου στρέφεται και σε καταπίεση των άλλων. Χρειάζεται εξανθρωπισμός του Λόγου μέσα από κριτική των Άλλων και του εαυτού, κατά τις αντιλήψεις του Freire (βλ. κεφ. 4) και του Foucault (βλ. κεφ. 1).

Το *δεύτερο αρνητικό στοιχείο* της εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου που ανέφεραν όλοι-ες οι μαθητές-ριες ήταν ο μεγάλος βαθμός και η ένταση της **άσχετης επικοινωνίας** («φασαρίας» και «βαβούρας») που χαρακτήριζε τις συνελεύσεις και ο οποίος απωθούσε, παράλληλα, αρκετούς από την ενεργό συμμετοχή. Αυτός και είναι ο λόγος για τον οποίο όλοι-ες ανεξαιρέτως δήλωσαν πως, ενώ θεωρητικά μπορούν να γίνουν συνελεύσεις χωρίς την παρουσία καθηγητών-ριών, στην πράξη είναι αναγκαία η παρουσία έστω και ενός/μιας εκπαιδευτικού, καθώς μόνο έτσι μπορεί να περιοριστεί σε υποφερτά επίπεδα η φασαρία. Μάλιστα, οι μαθητές-ριες ανέφεραν πως αρκεί η παρουσία τους και μόνο, προκειμένου να ησυχάσει η συνέλευση, και πως η αρμόδια Συντονιστική Επιτροπή μαθητών-ριών δεν είναι σε θέση, στην πράξη, να περιορίσει την εκτροπή της διαδικασίας.

Φαίνεται, λοιπόν, πως ο κυριαρχικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκτός Συμβουλίου σχολική ζωή, διαχέεται στο εσωτερικό του Συμβουλίου. Μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου ερμήνευσε το φαινόμενο, μέσα από την εξωσυμβουλιακή σχέση εξουσίας

μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών, και κυρίως μέσα από τον χωροχρόνο της διδασκαλίας του Προγράμματος:

> *«Τους δασκάλους τους σέβονται και φοβούνται [ενν.: οι μαθητές-ριες που κάνουν φασαρία εντός των συνελεύσεων] επειδή, παραδείγματος χάριν, τους κάνουν μάθημα».*

Συγκρίνοντας τις συνελεύσεις του Γυμνασίου με εκείνες του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου, μαθητές-ριες που είχαν εμπειρία του Σχολικού Συμβουλίου του Δημοτικού, θεωρούσαν πως τα επίπεδα φασαρίας στο Συμβούλιο του Γυμνασίου ήταν πιο διαχειρίσιμα από εκείνα του Δημοτικού. Εκεί που, κατά την αντίληψή τους, τα Συμβούλια του Δημοτικού υπερτερούσαν, ήταν στο κλίμα των συνελεύσεών του. Οι συζητήσεις ήταν πιο ελεύθερες και άφοβες, τα παιδιά όλων των τάξεων ένιωθαν πιο κοντά μεταξύ τους, ώστε να «ανοιχτούν» και να εκφράσουν δημόσια τα συναισθήματά τους.

Ωστόσο, άλλοι απόφοιτοι του τοπικού Δημοτικού διέψευσαν αυτήν την εικόνα, μεταφέροντας την προσωπική τους εμπειρία, ότι δηλαδή ούτε από το Δημοτικό έλειπαν προβλήματα κλίματος, κυρίως επειδή μαθητές ένιωθαν συχνά μια ανησυχία πως άλλοι μαθητές-ριες ενδέχεται να τους καταγγείλουν στη συνέλευση για προστριβές που είχαν προηγηθεί. Αναφέρει ένας από αυτούς τους μαθητές:

> *«Στο Δημοτικό, πολλοί φοβόμασταν. Διότι πολλά παιδιά το βλέπαν σαν τιμωρία. Κι ήταν αλλιώς το συναίσθημα: «Πάλι θα ακούσω κλάματα…». Τώρα [σημ.: στο Γυμνάσιο], πάμε μία ώρα μέσα, βγάζουμε συμπεράσματα και… τέλος. Τότε, ήταν μεγάλο ψυχοπλάκωμα για πολλά παιδιά εκεί μέσα. Πολλά παιδιά δεν τον είχαν καταλάβει σωστά το όρο «Συμβούλιο», και το θεωρούσαν σαν τιμωρία. Για το παραμικρό, έλεγαν «θα το πω στο Συμβούλιο».*
>
> *(…) Και υπήρχε, κι από την πλευρά των άλλων, κι αυτό: «Τώρα, να το πω ή να μην το πω; Θα με δείρει μετά ή…;». (γέλιο) Τα θυμάμαι χαρακτηριστικά αυτά: «Γιατί το ΄πες; Δεν σου ‘χα πει συγγνώμη τότε;». (…) Μεγαλώνοντας, τώρα, δεν υπάρχουν εδώ τέτοια ζητήματα, όπως στο Δημοτικό».*

Σε σχέση με τη **διαδικασία** των συνελεύσεων, η συντριπτική πλειονότητα είναι ευχαριστημένη με τον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι συνελεύσεις. Όσον αφορά την **οργανωτική διάσταση** των Συμβουλίων, απόφοιτος του τοπικού Δημοτικού ανέφερε πως το να είναι προκαθορισμένη η συχνότητά τους έχει θετική επίπτωση στο κύρος που οι μαθητές-ριες προσδίδουν στο Συμβούλιο και, κατ' επέκταση, στην αποτελεσματικότητά του:

«Πιστεύω ότι στο Δημοτικό ήταν πιο… Ήταν το 'στάνταρ' στο Δημοτικό. Κάθε Παρασκευή, ξέραν τα παιδιά ότι θα κάνουμε Συμβούλιο… Εδώ υπήρχαν βδομάδες που δεν κάναμε. Και δεν είχαμε μπει σε ένα πρόγραμμα, ώστε να το καθιερώσουμε. Δεν ήταν τόσο αποδοτικό».

Άλλοι-ες μαθητές-ριες, ωστόσο, αντιλέγουν πως οι συνελεύσεις πρέπει να γίνονται μόνο όποτε προκύπτουν ζητήματα που απασχολούν την σχολική κοινότητα και, άρα, χωρίς συστηματικότητα, διότι διαφορετικά, θεωρούσαν πως γίνονταν συνελεύσεις που απασχολούσαν την κοινότητα με ανούσια, κατά την άποψή τους, ζητήματα.

Α3. … για τη στάση που διαμόρφωσαν απέναντι στα Συμβούλια

Εδώ αναπτύσσονται οι στάσεις που εκφράζουν μαθητές-ριες για την πρακτική των Σχολικών Συμβουλίων γενικά, μέσα από την ειδική εμπειρία που απέκτησαν στο σχολείο τους. Σε αυτήν συμπεριλαμβάνονται και οι σκέψεις τους για την εφαρμογή ή μη των Σχολικών Συμβουλίων σε γενικευμένο σχολικό επίπεδο και σε εξωσχολικά κοινωνικά πεδία, σημείο που συνδέεται με την κυβερνολογική τους[354].

Η στάση όλων των μαθητών-ριών ήταν **θετική** προς την εφαρμογή των Σχολικών Συμβουλίων, ανεξαρτήτως του βαθμού υποστήριξης που παρείχαν στο Σχολικό Συμβούλιο όπως αυτό εφαρμοζόταν στο σχολείο τους. Ακόμα, δηλαδή, κι οι μαθητές-ριες που δήλωναν ότι βαριούνται τις μακρές και συχνές συνελεύσεις ή εκείνοι-ες που κατήγγειλαν αυταρχισμό και εκφοβισμό από μαθητές-ριες των μεγαλύτερων τάξεων προς τους/τις μικρότερους-ες, υποστήριζαν την εφαρμογή του. Χωρίς Σχολικό Συμβούλιο, λέει μια απ' αυτές τις μαθήτριες,

«δεν θα μπορούμε να συμφωνήσουμε όλοι. Το Συμβούλιο είναι απαραίτητο».

[354] Για τον λόγο της εννοιολογικής διάκρισης μεταξύ «*αποτίμησης*» και «*στάσης*», βλ. σχετική υποσημείωση, κεφ. 8.1.2.

Άλλη μαθήτρια, υποστηρίκτρια της εφαρμογής του Συμβουλίου συμπληρώνει, αναφορικά με τη στάση των συμμαθητών-ριών της:

> *«Σίγουρα υπήρχαν θετικές απόψεις, μα υπήρχαν και αρνητικές. Του τύπου «για ποιο λόγο να μας φάνε μία ώρα από τον κενό μας για να συζητήσουμε για βλακείες», και διάφορα τέτοια. Αλλά μπαίναν όλοι και συνεργαζόμασταν ομαλά, και έβγανε κάτι θετικό».*

Ωστόσο, μαθητές-ριες σχολίασαν πως όσοι-ες επέμεναν ως το τέλος να μη συμμετέχουν στις διαδικασίες, δεν το έκαναν από κριτική διάθεση στην έννοια των Συμβουλίων, μα επειδή προτιμούσαν εκείνη την ώρα να παίζουν. Σε αυτό συντελεί, υποστηρίζει μαθητής της Α΄ Γυμνασίου, ότι οι συνελεύσεις γίνονται στις τελευταίες ώρες της ημέρας, *«που θέλουμε να παίξουμε»*. Αν ήταν νωρίτερα στην ημέρα, πίστευε πως θα συμμετείχαν περισσότεροι-ες μαθητές-ριες.

Β. Τι ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου

Οι θεματικές κατηγορίες που αναδύθηκαν από τη Θεματική Ανάλυση των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς[355] προσομοιάζουν στις αντίστοιχες των συνεντεύξεων εκπαιδευτικών του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου και είναι οι εξής:

Β1. … για το τι είναι το Σχολικό Συμβούλιο

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών Γυμνασίου ήταν κοινή και συνοψίζεται ως μια συμμετοχική πρακτική οργάνωσης της επικοινωνίας των μελών της σχολικής κοινότητας για θέματα που τα απασχολούν, με όρους διαλόγου και ελευθερίας. Η πρακτική αυτή γίνεται αντιληπτή ως παιδαγωγικό εργαλείο για οικοδόμηση κοινότητας, για ενδυνάμωση των μαθητών-ριών και για εξάσκηση στις δεξιότητες δημοκρατικού διαλόγου (αυτοσυγκράτηση, ακρόαση και σεβασμός στον αντίλογο και τους φορείς του).

Β2. … για το πώς πιστεύουν ότι λειτούργησε το Σχολικό Συμβούλιο Γυμνασίου

Σε σχέση με την **ποιότητα των συνελεύσεων**, οι εκπαιδευτικοί ήταν, κατά βάση, ικανοποιημένοι-ες από το επίπεδό τους. Αυτό το σημείο, η επίτευξη της δυνατότητας μαθητών-τριών Γυμνασίου να συγκεντρώνονται και, κατά βάση, να αυτορυθμίζονται σε

[355] Αναφέρομαι στους-ις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου.

συζήτηση επί θεμάτων που τους/τις απασχολούν, είναι κάτι που θεωρήθηκε ως σημαντικό επίτευγμα από όλους-ες τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν συστηματικά στις συνελεύσεις. Είναι ενδεικτικό το ότι δύο εκπαιδευτικοί που αρχικά ήταν επιφυλακτικοί-ές στην ιδέα, κατέληξαν υποστηρικτές-ριες του μέτρου. Αναφέρει ένας από αυτούς-ές:

> *«Αυτό που μου 'κανε εντύπωση, είναι ότι φτάνουν τελικά σε ένα επίπεδο. Να μάθουν λίγο τη διαδικασία. Που μου έκανε πολύ καλή εντύπωση. Ότι μπορούν να βρεθούν 30, 40 άτομα μαζί, και να παίρνει ένας τον λόγο και να ακούν οι υπόλοιποι. Στο επίπεδο των σχολείων που είναι κοντά εδώ, θεωρώ ότι είναι πολύ μεγάλη επιτυχία. Από μόνο του αυτό, δηλαδή, είναι πολύ μεγάλο πράγμα».*

Μάλιστα, επισημαίνουν σταδιακή βελτίωση από την έναρξη εφαρμογής του Συμβουλίου και στην εξέλιξή του, ως προς το βαθμό συμμετοχής παιδιών που αρχικά ήταν διστακτικά στο να εκφραστούν, να πάρουν τον λόγο, να συντονίσουν τη διαδικασία ή ακόμα και να παρίστανται. Στο ξεκίνημα των συνελεύσεων, δηλαδή, την διαδικασία την προωθούσε κυρίως η τότε Α΄ Γυμνασίου, η οποία ήταν συγκριτικά πολυπληθής και ως επί το πλείστον προερχόταν από το τοπικό Δημοτικό. Είχε, δηλαδή, πολύ πρόσφατη την εμπειρία της πλήρους εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου, όπως την είχε βιώσει στο Δημοτικό. Σταδιακά, αφηγείται εκπαιδευτικός, άρχισαν να συμμετέχουν περισσότερο και παιδιά της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου (μάλιστα, εκείνη η Γ΄, σχολιάζει άλλη εκπαιδευτικός, εξελίχθηκε σε εξαιρετικούς-ές Συντονιστές-ριες), ενώ λίγο αργότερα φάνηκε να πείθονται και παιδιά-απόφοιτοι άλλου Δημοτικού, να αρχίσουν να εκφράζονται και να συμμετέχουν στις διαδικασίες του Συμβουλίου. Αυτό έχει ειδική βαρύτητα, επειδή, όπως αναφέρει εκπαιδευτικός, εκείνα τα παιδιά εξέφραζαν ήδη δισταγμούς και αναστολές στο να μιλήσουν δημόσια και να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ ο Διευθυντής προσθέτει πως παρατήρησε διαφοροποίηση και στην ποιότητα των δεξιοτήτων συζήτησης εκείνων των παιδιών. Εκπαιδευτικός αναπτύσσει, αναφορικά με την εξέλιξη στο επίπεδο συμμετοχής:

> *«Νομίζω ότι η διαφοροποίηση ήταν στο ότι τα παιδιά που το ζήσαν το Συμβούλιο στο Δημοτικό είχαν το θάρρος της γνώμης τους, της άποψής τους, να βγουν και να*

πουν οτιδήποτε τους απασχολούσε. Ενώ τα άλλα παιδιά δεν το είχαν αυτό το θάρρος».

Κατά τον ίδιο εκπαιδευτικό, ήταν πολύ λίγοι οι απόφοιτοι-ες του τοπικού Δημοτικού που εξέφραζαν δυσφορία προς την προοπτική να συμμετάσχουν στις συνελεύσεις. Με έναν πρόχειρο υπολογισμό, κάνει λόγο για 2-3 παιδιά από τα 15.

Σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών-ριών, το κοινό συμπέρασμα των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι πως η εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου συντέλεσε στο να υπάρξει βελτίωση στις δεξιότητες διαλόγου. Αυτό ήταν κι ένα από τα στοιχεία που ικανοποίησε πολύ έναν από τους μεταγενέστερους εκπαιδευτικούς, ο οποίος δηλώνει πως αρχικά ήταν «πολύ ουδέτερος» στην ιδέα των Συμβουλίων. Τώρα πλέον, θεωρεί πως το Συμβούλιο διευκολύνει και το διδακτικό έργο, καθώς εξοικειώνει τους/τις μαθητές-ριες με τη συνεννόηση και τη συνεργασία· παρότι δεν πιστεύει πως έχει επίπτωση στη μάθηση.

Παράλληλα, ο ίδιος επισημαίνει και την πτυχή του κοινωνικού ελέγχου που ασκείται εντός του Συμβουλίου, από μαθητές-ριες προς μαθητές-ριες, πλέον. Παρατήρησε, δηλαδή, πως εκεί που στη σχέση τους με τους/τις διδάσκοντες-ουσες κι εντός του μαθήματος, οι μαθητές-ριές αναπτύσσουν τεχνικές διαφυγής από τον δασκαλικό έλεγχο και συχνά 'καλύπτουν' τους/τις συμμαθητές-ριές τους από το *βλέμμα*, εντός του Συμβουλίου μαθητές-ριες καλούνται από τους συμμαθητές-ριες να σταθούν υπεύθυνα και να τηρήσουν τις υποχρεώσεις που ανέλαβαν απέναντι στην σχολική κοινότητα. Αναπτύσσει:

«Όταν έχεις δεσμευτεί για μια συμπεριφορά, την επόμενη φορά που θα βρεθείς με τους άλλους, θα δυσκολευτείς λίγο, αν έχεις λίγο φιλότιμο και συνέπεια. (…) Επειδή είναι ένα πράγμα εκτός τάξης, εκτός μαθήματος, είναι δύσκολο να κοροϊδέψεις τον άλλον. Ενώ, δηλαδή, στο μάθημα οι μαθητές δίνουν διάφορες δικαιολογίες, ότι «μα αυτό που κάνω δεν ενοχλεί κανέναν», [ενν.: στο Συμβούλιο] είναι πιο ξεκάθαρα τα πράγματα: Δεν είναι η απειλή του καθηγητή με τις απουσίες, που πρέπει να υποστηρίξεις τον συμμαθητή σου… Δεν μπορούν να περάσουν ψευδείς θεωρίες εκεί. Είναι πιο διαφανή τα πράγματα. Υπάρχει ένας κοινωνικός έλεγχος, ας πούμε.

Αυτό το αυτονόητο, που στην τάξη το κρύβουν, και λένε «όχι», εκεί δεν μπορούν να το αποδεχτούν».

Άλλη εκπαιδευτικός προσθέτει:

«Μες στο Σχολικό Συμβούλιο, και ο αρχηγικός θα ακούσει. Ενώ σε άλλη συνθήκη, δεν θα ακούσει. (...) Κι εμάς μας ακούγανε».

Εντέλει, φαίνεται οι εν λόγω εκπαιδευτικοί να περιγράφουν μαθητικές αντιστάσεις (βλ. εδώ, κεφ. 1) προς τους/τις εκπαιδευτικούς εντός του Συστημικού χωροχρόνου (της διδασκαλίας), και απόσυρση αυτών των αντιστάσεων εντός του Σχολικού Συμβουλίου. Μοιάζει, λοιπόν, σαν οι μαθητές-ριες να αντιλαμβάνονται την αλλαγή κυβερνολογικής και την εξομάλυνση της συμμετρίας σχέσεων εξουσίας στο Σχολικό Συμβούλιο και να το αντιλαμβάνονται ως μια θεμιτή *κυριαρχία* που οικοδομεί κοινότητα.

Σχολιάζεται, επίσης, πως ενδέχεται η εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου να συνδιαμόρφωσε τον ορίζοντα επιλογών που αντιλαμβάνονται οι μαθητές-ριες σε κατάλληλες συγκυρίες. Ήταν σύνηθες, πλέον, να καλούν οι μαθητές-ριες μιας τάξης σε αυθόρμητη συνέλευση της τάξης τους («γρήγορο Συμβούλιο» το έλεγαν) προκειμένου να πάρουν μια απόφαση για κάποιο ζήτημα. Κάτι τέτοιο μάλλον σηματοδοτεί μετακινήσεις στην κυβερνολογική των συγκεκριμένων παιδιών.

Τέλος, φαίνεται ότι για τους/τις εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, η ίσως πιο σημαντική αντικειμενική εξέλιξη κατά την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου Γυμνασίου, ήταν το εξής:

Κατά τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του, και καθώς είχαν απηυδήσει από την πίεση που ένιωθαν ότι χρειαζόταν να ασκούν στους-ις μαθητές-ριες προκειμένου να πραγματοποιείται συνέλευση σε συστηματική βάση, συνεννοήθηκαν μεταξύ τους οι εμπλεκόμενοι-ες εκπαιδευτικοί και, σιωπηρά, σταμάτησαν να το αναφέρουν στους-ις μαθητές-ριες. Εκπαιδευτικός αφηγείται:

«Φωνάζαμε στην αρχή, ήμασταν πολύ πιεστικοί, για να κάτσουνε τουλάχιστον να ακούσουν τι λέμε».

«Και μετά», συμπληρώνει άλλη εκπαιδευτικός, *«όταν τους λέγαμε 'Ήρθε η ώρα του Συμβουλίου' ανά βδομάδα ή 15 μέρες, αντιδρούσαν. (...) Επομένως, ήταν εκεί που το αφήσαμε, και λέμε 'Δεν ασχολούμαστε άλλο. Άσ' το να ατονήσει, να φύγει'».*

Τότε, μετα από ενάμιση μήνα χωρίς καμία αναφορά στο ζήτημα, οι ίδιοι-ες οι μαθητές-ριες προσέγγισαν τους/τις εμπλεκόμενους-ες εκπαιδευτικούς και ζήτησαν να κάνουν Σχολικά Συμβούλια. Η συγκεκριμένη εξέλιξη έπεισε τους εκπαιδευτικούς του πυρήνα για τη σημασία της αυθόρμητης λειτουργίας του Συμβουλίου. Ένας από τους αρχικούς εκπαιδευτικούς, ο οποίος εν τω μεταξύ είχε μετατεθεί σε άλλη σχολική μονάδα, συνδέει αυτήν την εξέλιξη με μια προσωπική του πεποίθηση για την συμπεριφορά των ανθρώπων, γενικά. Θεωρεί, δηλαδή, πως

«όταν χαλάρωσαν οι προσδοκίες και οι μεθοδεύσεις [ενν.: των εκπαιδευτικών], τα παιδιά βγήκαν στο προσκήνιο κι έλαβαν πρωτοβουλία. Ήταν κάτι που εκ των υστέρων έκρινα σαν φυσικό επακόλουθο. Θεωρώ, μια ιδεοληψία δική μου που μπορεί να είναι κι εύστοχη, ότι υπάρχει ένα δυναμικό μέσα σε κάθε ομάδα, και αν δεν το κινήσει ένας, κάποιος άλλος θα βρεθεί και θα το κινήσει. Κι αυτό συνέβη, όντως».

Έκτοτε, τα Σχολικά Συμβούλια Γυμνασίου γίνονταν όποτε υπήρχαν θέματα προς συζήτηση, το Συμβούλιο υπερψήφισε ότι όλοι καλούνται να παρίστανται για τα 10 πρώτα λεπτά των συνελεύσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως σε εκείνη την περίοδο των Σχολικών Συμβουλίων, η συμμετοχή αυξήθηκε και πως η διαδικασία φάνηκε να συντονίζεται και αποτελεσματικότερα.

Β3. … για τη στάση που διαμόρφωσαν απέναντι στα Συμβούλια

Η στάση των εκπαιδευτικών ήταν θετική, και εν πολλοίς τεκμηριωνόταν σε όσα αναφέρθηκαν αποτιμώντας τα αποτελέσματα της εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου. Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν την τρίτη και την τέταρτη χρονιά εφαρμογής του και οι οποίοι-ες ήταν επιφυλακτικοί-ές όταν άκουσαν την ιδέα, δήλωναν στη συνέχεια πως θα επιχειρούσαν να το εφαρμόσουν σε τυχόν μελλοντικά σχολεία μετάθεσής τους, εφόσον έβρισκαν θετικές συνθήκες.

Αρνητική στάση δεν άσκησε εκπαιδευτικός, παρά μόνο σε επιμέρους σημεία, ως τροποποίηση (λ.χ., εκπαιδευτικός ανέφερε πως θα βοηθούσε το να συντομεύουν και να

εστιάζουν οι τοποθετήσεις των μελών του Συμβουλίου). Η πιο στοχευμένη κριτική ασκήθηκε από εκπαιδευτικό που είπε πως η εφαρμογή της πρακτικής των Συμβουλίων απαιτεί το να είναι «παρόντες-ουσες στη στιγμή» οι εκπαιδευτικοί, με οξυμένα τα αισθητήριά τους ώστε να αφουγκράζονται τα αιτήματα των μαθητών και να προσαρμόζουν κατάλληλα την στάση τους. Θεωρεί, δηλαδή, σημαντικό κίνδυνο το να επιμένουν οι εκπαιδευτικοί στις προκαθορισμένες ιδέες που έχουν στο μυαλό τους και να απαιτούν από τους/τις μαθητές να προσαρμόζονται σε αυτές. Αυτό είναι κάτι που ο εκπαιδευτικός εκείνος το καταλογίζει στον εαυτό του κατά την παρέμβαση που έκαναν στο σχολείο της περίπτωσης. Για παράδειγμα, θα έπρεπε, σημειώνει, να είναι πιο ελαστικοί απέναντι στις απαιτήσεις μερίδας μαθητών-ριών να μην μετέχουν στις συνελεύσεις.

Τέλος, εκπαιδευτικοί σχολιάζουν πως το Σχολικό Συμβούλιο είναι κάτι που μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα σχολεία, και το οποίο θα είχε πιθανώς ευεργετική επίδραση και στις σχέσεις όχι μόνο εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών, μα και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, καθώς είναι πρακτική που βοηθά στο να γνωρίζονται καλύτερα και βαθύτερα τα μέλη της κοινότητας μεταξύ τους,, αν όντως το θέλουν, πράγμα που βοηθά στην οικοδόμηση κοινότητας και στη βελτίωση του κλίματος σε μια σχολική μονάδα.

Διατυπώνεται η άποψη πως μπορούν τα Συμβούλια να βοηθήσουν τη σχολική πραγματικότητα στις σχολικές μονάδες του ελληνικού εκπαιδευτικού *συστήματος*, μα διατυπώνεται μια επιφύλαξη σχετικά με το δόκιμο μιας θεωρητικής θεσμοθέτησης εφαρμογής του στα σχολεία. Ενδεχομένως, δηλαδή, μια θεσμοθέτησή του από το κράτος να λειτουργούσε ανασταλτικά, καθώς πιθανώς να αφαιρούσε από την εφαρμογή του την αυθεντικότητα της πρωτοβουλίας και της ενδυνάμωσης που ευνοεί η μη υποχρεωτικότητα της υιοθέτησής του. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής αναπτύσσει αυτούς τους ενδοιασμούς, τόσο με το παραπάνω σκεπτικό, όσο και με την υποκειμενική του βεβαιότητα από την εμπειρία του, η οποία τον καθιστά επιφυλακτικό για τον τρόπο και τις προθέσεις με τις οποίες θα επιχειρούσε το συγκεντρωτικό κράτος να εφαρμοστεί ένα μέτρο που θα περιόριζε την κυριαρχία του στη σχολική ζωή. Αναπτύσσει, σχετικά:

«Φοβούμαι ότι ό,τι επισημοποιείται και θεσμοθετείται, τελικά καθίσταται αρνητικό για τη λειτουργία της Εκπαίδευσης. Μόνο τα άτυπα πράγματα, πλέον, μπορούν να

προσφέρουν πράγματα. Έχουν τόσο πολλή αρτηριοσκλήρωση τα πράγματα που παράγονται από το κράτος, έχουν τόσο πολύ απομακρυνθεί από την ουσία των πραγμάτων, ώστε μόνο κακό μπορούν να κάνουν ό,τι θεσμοθετούν. Αν, δηλαδή, δεν βρούμε εμείς τρόπους να λειτουργήσουμε πέρα και έξω από αυτά τα ανασταλτικά καλούπια που μας έχουν βάλει, δεν νομίζω πως φτιάχνοντας καινούργια καλούπια θα μπορέσουμε να κάνουμε τίποτε».

8.2.3. Ιδέες και εμπειρίες από τις συνεντεύξεις στο Λύκειο

Στο τοπικό Λύκειο δεν είχε εφαρμοστεί Σχολικό Συμβούλιο. Οι συνεντεύξεις, λοιπόν, είχαν αντικείμενο εξέτασης ενδεχόμενης προγενέστερης εμπειρίας των μελών της σχολικής μονάδας και της θεωρητικής στάσης τους απέναντι στην ιδέα του Σχολικού Συμβουλίου.

Α. Τι ανέφεραν μαθητές-ριες του Λυκείου

Οι μαθητές-ριες του Λυκείου εξέφρασαν στις συνεντεύξεις τους πανομοιότυπες θέσεις με τους/τις μαθητές-ριες του Γυμνασίου, και προς αποφυγή επαναλήψεων, παραπέμπω στην ανάπτυξη των θεματικών κατηγοριών της ενότητας 8.2.2/Α. Εδώ θα παραθέσω μόνο τις ιδέες που είτε προσθέτουν καινούργια στοιχεία, είτε διαφωτίζουν τις ήδη αναφερθείσες έννοιες.

Α1. … για το τι είναι το Σχολικό Συμβούλιο

Όσοι-ες μαθητές-ριες είχαν εμπειρία της εφαρμογής των Σχολικών Συμβουλίων, είτε στο τοπικό Δημοτικό, είτε μόνο στο συστεγαζόμενο Γυμνάσιο, είχαν και αντίληψη της σχετικής έννοιας. Όσοι-ες, όμως, δεν είχαν εμπειρία Σχολικού Συμβουλίου, δεν είχαν αντίληψη της έννοιας, πράγμα που μάλλον υποδηλώνει πως η ιδέα των Συμβουλίων δεν κυκλοφορεί ανάμεσα στους/στις μαθητές-ριες Λυκείου. Κάτι τέτοιο μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη μειωμένης και μη μακροπρόθεσμης επίπτωσης των Σχολικών Συμβουλίων στη συνείδηση των μαθητών-ριών, πρώην μελών τους.

Σε κάθε περίπτωση, έχει σημασία το ότι οι μαθητές-ριες Λυκείου δεν είχαν ζητήσει εφαρμογή Σχολικού Συμβουλίου και στη βαθμίδα τους. Αναφέρει μαθητής της Α΄ Λυκείου πως το είχαν συζητήσει κάποτε, μα η εμπειρία τους κι από μια συνέλευση

της τάξης τους, ήταν αποθαρρυντική για περαιτέρω διεύρυνση. Στη συνέλευση εκείνη είχε επικρατήσει έντονη φασαρία, ασύνδετη με το θέμα και τη διαδικασία της συνέλευσης. Παρεμφερής είναι κι η εικόνα που παρουσιάζουν μαθητές-ριες άλλων τάξεων από τις συνελεύσεις των τμημάτων τους.

Α2. … για το πώς πιστεύουν ότι είχαν λειτουργήσει τα Συμβούλια Δημοτικού/Γυμνασίου

Αναφορικά με τις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου Γυμνασίου, οι μαθητές-ριες Λυκείου περιγράφουν μια εμπειρία παρόμοια με εκείνη των μαθητών-ριών Γυμνασίου: Φασαρία και συχνή αποτυχία εστίασης της συζήτησης στο αρχικό θέμα της. Μαθήτρια της Γ΄ Λυκείου σχολιάζει πως ο βαθμός χρησιμότητας ενός Συμβουλίου είναι ανάλογος του βαθμού ησυχίας και εστίασης κατά τη συζήτηση.

Παράλληλα, αναδεικνύεται μέσα από τον μαθητικό λόγο και το ζήτημα της βαρύτητας του λόγου των εκπαιδευτικών στη συνείδηση των παιδιών. Ενώ, δηλαδή, αναφέρεται, όπως και στις συνεντεύξεις με μαθητές-ριες Γυμνασίου, η θετική αποτίμηση των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών με τις οποίες τους/τις ενημερώνουν ή/και καθοδηγούν προς την αποτελεσματικότερη επιδίωξη των στόχων τους, αναδεικνύεται, παράλληλα, κι η αρνητική αποτίμηση των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών, λόγω της ειδικής βαρύτητας που έχει ο λόγος τους στη συνείδηση των μαθητών-ριών. Μαθήτρια της Γ΄ Λυκείου αναφέρει, σε σχέση με τις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου Γυμνασίου:

> «*Αυτό που έχεις στο νου σου είναι ότι ο καθηγητής έχει πάντα δίκιο, λέει το σωστό. (…) Όταν έχεις έναν καθηγητή μέσα και σου λέει «αντί να κάνετε αυτό, κάντε το άλλο», θα ακούσεις τον καθηγητή, επειδή λες ότι «και μεγάλος είναι, και κάτι παραπάνω ξέρει, οπότε έχει κι ένα δίκιο». Και ουσιαστικά δεν αποφασίζεις κατά την γνώμη σου, μα κατά την γνώμη του καθηγητή. Γιατί θεωρείς ότι είναι η σωστή. Και θεωρώ ότι μας επηρέαζε αυτό. Δεν λέγαμε πάντα την άποψή μας έτσι όπως έπρεπε ή θέλαμε να την πούμε. Πάντα κάτι κρύβαμε»*.

Αυτή η κατάσταση συνδεόταν και με φόβο για την πιθανή στάση και των μελών της κοινότητας, μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών. Συνεχίζει η ίδια μαθήτρια:

«[Εννν.: Μπορεί και να διαφωνούσαμε…] και να μην το λέγαμε. Γιατί φοβόμασταν ότι «θα 'μαι το μόνο άτομο που έχει διαφορετική γνώμη. Οι άλλοι δεν θα το σεβαστούν, θα το κατακρίνουν». Και θεωρούσα ότι ούτε καν θα ακουστεί η γνώμη μου, αφού ακούγεται των άλλων, που συμφωνούν, η δικιά μου γιατί να ακουστεί, που δεν συμφωνεί; (…) Φοβόμασταν ότι θα μπούμε τιμωρία, ότι θα γραφτούμε στο Ποινολόγιο, ή ακόμα και το πιο απλό, ότι θα μας κάνει παρατήρηση ο καθηγητής, ή ο Διευθυντής».

Φαίνεται για άλλη μια φορά[356], δηλαδή, πως ο φόβος που το *πειθαρχικό σχολείο* και η κανονικοποιητική κοινωνία αξιοποιούν *στρατηγικά* στις *συστημικές* σχέσεις εξουσίας για την επίτευξη των στόχων τους, διαπερνά την συμβολική *περίφραξη* των Συμβουλίων μέσα από την κανονικοποιημένη συνείδηση των μαθητών-ριών, με αποτέλεσμα να επηρεάζει την έκβαση των συνελεύσεων. Τα Σχολικά Συμβούλια δεν είχαν την ισχύ να αντιστρέψουν την *πειθαρχική* ηγεμονία στη συνείδηση των παιδιών. Το συγκεκριμένο απόσπασμα λόγου της μαθήτριας δείχνει επίσης την βαρύτητα που έχει η *τιμωρητική* τεχνική για την κανονικοποίηση των μαθητών-ριών.

Α3. …για τη στάση που διαμόρφωσαν απέναντι στα Συμβούλια

Όπως και στην περίπτωση των μαθητών-ριών Γυμνασίου, η στάση των μαθητών-ριών απέναντι στα Σχολικά Συμβούλια γενικά, είναι θετική και υποστηρικτική, ακόμα κι όταν η αποτίμησή τους για την εφαρμογή του είναι αρνητική. Μαθητής Β΄ Λυκείου, παρά τις αδυναμίες στην εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου Γυμνασίου (βλ. κεφ. 8.2.2/Α2), περιγράφει την εντύπωσή του για τη σχολική ζωή του Λυκείου χωρίς Σχολικό Συμβούλιο:

«*Κανιβαλισμός, από τους μαθητές με χαμηλό επίπεδο και υψηλή αυτοεκτίμηση και εγωισμό· και έτσι τους υπόλοιπους μαθητές τούς φόβιζαν και δεν τους αφήναν να πουν ελεύθερα τη γνώμη τους· και γενικά γινόταν ένας χαμός, διότι δεν υπήρχε επιτήρηση να δούμε πού δημιουργούνται τα προβλήματα και ποιος τα υποκινεί. Γι' αυτό, θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται μια φορά το μήνα Συμβούλιο. Είτε μόνο της τάξης, είτε όλου του Λυκείου*».

[356] Πρβλ. συναφείς αναφορές από μαθητές-ριες του Γυμνασίου (8.2.2/Α) και του Δημοτικού (8.1.2/Α).

Από την άλλη, είναι χαρακτηριστική η περίπτωση μαθήτριας Γ΄ Λυκείου, η οποία ήταν ενθουσιώδης όταν άκουσε για τη επικείμενη εφαρμογή του όσο φοιτούσε στη Γ΄ Γυμνασίου, και μετά απογοητεύτηκε, χωρίς ωστόσο να αποκηρύσσει συλλήβδην την έννοια των Σχολικών Συμβουλίων:

«Έτσι όπως έγινε, δεν νομίζω ότι θα μ' αρέσει να ξαναγίνει, διότι προσπαθούμε μες στην τάξη να κάνουμε Συμβούλιο για μια εκδρομή, και πάλι δεν τα βρίσκουμε. Οπότε με όλο το Λύκειο… δεν θα βγει άκρη. Αλλά σαν ιδέα, μ' άρεσε. Ήταν καλή ιδέα. Προσπαθούσαμε βασικά να κάνουμε κάτι καλό στο σχολείο, να μην είναι αυτό το πράγμα το μουντό, το «πάω σχολείο». Προσπαθούσαμε να το κάνουμε καλύτερο όπως μας άρεσε».

Παράλληλα, θετικοί-ές στην έννοια των Σχολικών Συμβουλίων δήλωσαν οι μαθητές-ριες που δεν είχαν ακούσει για τα Σχολικά Συμβούλια.

Από την άλλη, η συχνότερη απάντηση μαθητών-ριών Λυκείου σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν πως μπορεί να εφαρμοστεί Σχολικό Συμβούλιο στο Λύκειο, είναι ότι, θεωρητικά, μπορεί να εφαρμοστεί, μα πως στην πράξη δεν θα πετύχει. Το ενδιαφέρον αυτής της απάντησης, όμως, βρίσκεται στον *λόγο* για τον οποίο κρίνουν πως δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει: Θεωρούν πως οι ίδιοι οι μαθητές-ριες -τουλάχιστον της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, κατά κανόνα ασχολούνται μόνο με τον ατομικό στόχο επιτυχίας τους στις Πανελλήνιες Εξετάσεις και πως δεν έχουν την ανθεκτικότητα να δαπανήσουν σκέψη, πολύτιμο χρόνο και συναισθηματικές αντοχές στην ενασχόληση με τη σχολική καθημερινότητα και τα Κοινά. Μαθητής της Α΄ Λυκείου σχολιάζει:

«*[Εν.: Συμβούλιο μπορεί να εφαρμοστεί στην Α΄ Λυκείου.] Μετά έχεις το μυαλό σου στις Πανελλήνιες. Μετά σ΄ ενδιαφέρει πιο πολύ ο εαυτός σου, και να πετύχεις αυτό που θες*».

Με αυτού του είδους τις τοποθετήσεις λοιπόν, μοιάζει οι μαθητές-ριες αφενός να αναγνωρίζουν την έννοια της *συλλογικότητας* ως κομβικό σημείο του Λόγου των Σχολικών Συμβουλίων, και αφετέρου να αναδεικνύουν τις Πανελλήνιες Εξετάσεις ως καταλυτικό παράγοντα διάλυσης της σχολικής συλλογικότητας. Έτσι, το Σχολικό

Συμβούλιο παρουσιάζεται να υπηρετεί έναν Λόγο αντίθετο στον Λόγο του εκπαιδευτικού *συστήματος*.

Ωστόσο, μαθητές-ριες συμπληρώνουν πως, παρά αυτήν τη σημαντική επίδραση των Πανελληνίων, το κρισιμότερο στοιχείο που κρίνει την εφαρμογή ή μη ενός Συμβουλίου είναι η *επιθυμία*, η «κατάλληλη διάθεση» των σχολικών υποκειμένων, από τους/τις μαθητές-ριες ως και τον/την εκάστοτε Διευθυντή-ρια.

Αυτό σχετίζεται και με ένα άλλο κρίσιμο, σύμφωνα με πολλούς-ές μαθητές-ριες, στοιχείο για την καλή εφαρμογή ενός Συμβουλίου: Το κατά πόσο, δηλαδή, θα είναι προαιρετική ή υποχρεωτική η συμμετοχή σε αυτό. Μαθήτρια της Γ΄ Λυκείου σχολιάζει πως, άμα δεν είναι υποχρεωτική η παρουσία, μάλλον δεν θα προσέρχονται αρκετοί-ές μαθητές-ριες Λυκείου, ενώ άμα είναι υποχρεωτική, πιστεύει πως ακυρώνεται το πνεύμα ελευθερίας που το Συμβούλιο προσπαθεί να υποστηρίξει. Το Συμβούλιο μπορεί να λειτουργήσει αν τα μέλη του *θέλουν* να λειτουργήσει.

Συμπερασματικά, φαίνεται η *πειθάρχηση* των υποκειμένων να παρεμποδίζει την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου στο Λύκειο, παρότι, οι μαθητές-ριες του Λυκείου εξακολουθούν να υποστηρίζουν την ιδέα, παρά τις αδυναμίες της εφαρμογής του στο παρελθόν. Η *πειθάρχηση* εδώ φαίνεται από την κατασταλτική επίδραση των Πανελληνίων Εξετάσεων. Είναι χαρακτηριστικό πως πολλοί-ές μαθητές ανέφεραν τις Πανελλήνιες ως τον ανασταλτικό παράγοντα μιας τέτοιας καινοτομίας, όχι όμως λόγω απώλειας χρόνου που θα μπορούσε να αφιερώνεται σε σχετική διδασκαλία, προετοιμασία κ.λπ., μα λόγω του ότι οι Πανελλήνιες στρέφουν τα παιδιά στην ιδιώτευση.

Β. Τι ανέφεραν εκπαιδευτικοί του Λυκείου

Δεδομένου ότι στο Λύκειο δεν είχαν εφαρμοστεί Συμβούλια, οι συνεντεύξεις με την Διευθύντρια, άλλη μια εκπαιδευτικό και οι άτυπες συζητήσεις με άλλους-ες εκπαιδευτικούς, επικεντρώθηκαν στη στάση τους προς την έννοια και την δυνατότητα εφαρμογής Συμβουλίων στο σχολείο και ειδικά τη βαθμίδα του Λυκείου.

Εκπαιδευτικός δήλωσε πως στην αρχή της χρονιάς είχε συζητηθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών η ιδέα να εφαρμοστεί Σχολικό Συμβούλιο, μα οι περισσότεροι-ες, μεταξύ των οποίων και η Διευθύντρια, «*δεν ήταν και πολύ θετικοί*». Σε συνέντευξή της, η

Διευθύντρια του Λυκείου δηλώνει πως σε κάποιον βαθμό υποστηρίζει την δημοκρατία στο σχολείο, μα όχι αυτού του είδους τα Συμβούλια, διότι, όπως αναφέρει, έχει «*ενστάσεις ως προς τις συνθήκες που επικρατούν*». Κατά άποψή της, η κυβερνολογική της ισοτιμίας/ισοδυναμίας και της άμεσης Δημοκρατίας βλάπτει την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία χρειάζεται να προασπίζεται την ιεραρχία και την απουσία ισοδυναμίας, όπως αυτές επικρατούν στα εξωσχολικά κυρίαρχα *συστήματα*. Αναπτύσσει:

> «*Αυτό το ΄ισότιμο΄, εμένα με φοβίζει. Κάπου χάνονται τα όρια. Είμαι υπέρμαχος της δημοκρατίας του σχολείου, αλλά πρέπει να υπάρχουν όρια, διότι, δεν γίνεται... Για μένα, είναι αναρχία. (...) Θεωρώ ότι πολλά παιδιά έχουν χάσει τα όρια, και εν μέρει έχει παίξει ρόλο το γεγονός ότι νιώθουν πως είναι ισότιμοι. Είμαστε ισότιμοι, δεν είμαστε ισοδύναμοι. Υπάρχει διαφορά. (...) Η ισότητα δεν βοηθάει τα παιδιά να μάθουν πως υπάρχει μια διαβάθμιση στη ζωή, και μια ιεραρχία*».

Στη συνέχεια, αναπτύσσει την άποψή της πως εκπαιδεύοντας μαθητές-ριες στην άμεση Δημοκρατία, ενώ το κυρίαρχο πολιτικό *σύστημα* λειτουργεί μέσω αντιπροσωπευτικών θεσμών, κινδυνεύουμε να καλλιεργούμε κοινωνική ασυδοσία. Σε αυτό το σημείο, δηλαδή, αναδύεται μια ρητή διαφορά κυβερνολογικής μεταξύ της εξωθεσμικής άμεσης Δημοκρατίας την οποία το Σχολικό Συμβούλιο κομίζει, και της θεσμικής αντιπροσωπευτικής Δημοκρατίας που τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από το θεσμικό σχολείο. Αναπτύσσει:

> «*Αυτό δεν είναι Δημοκρατία. Η Δημοκρατία στην Ελλάδα είναι αντιπροσωπευτική. Εκτός αν μιλάμε για άμεση Δημοκρατία. (...) Αν θέλουμε να μάθουμε στα παιδιά για την άμεση δημοκρατία, ωραίο είναι, αλλά μετά πρέπει να τους μάθουμε ότι υπάρχει κι η έμμεση. (...) Και μετά πάνε και τα σπάνε, διότι όλα τους φταίνε, διότι ΄ο Πρωθυπουργός είναι αλήτης΄... Δηλαδή, πια, είναι αναρχία. (...) Υπάρχουν όρια, υπάρχει διαβάθμιση, υπάρχει ιεραρχία. Κι αυτό έχει να κάνει με τη Δημοκρατία*».

Άλλη εκπαιδευτικός που έδωσε συνέντευξη δηλώνει λιγότερο επιφυλακτική ως προς την έννοια των Σχολικών Συμβουλίων στο Λύκειο, μα εκφράζει την ανησυχία μήπως ο χρόνος κι η αφοσίωση λειτουργήσουν σε βάρος της διαδικασίας μάθησης του *κυρίαρχου* γνωστικού αντικειμένου και τις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Θα έβλεπε με θετικό μάτι μια λιγότερο συχνή εφαρμογή του Συμβουλίου· «*σίγουρα όχι κάθε εβδομάδα*»,

επισημαίνει. Η ίδια εφάρμοζε, ως υποκατάστατο Συμβουλίου, εφάρμοζε την τεχνική της Θεσμικής Παιδαγωγικής «Τι νέα;» (βλ. κεφ. 4.2). Ακόμα και αυτήν την πρακτική, όμως, την εφάρμοζε σποραδικά, περίπου μία φορά τον μήνα.

Συμπερασματικά, οι επιφυλάξεις που εξέφρασε η Διευθύντρια του Λυκείου αφορούσαν την θεμελιώδη έννοια του Σχολικού Συμβουλίου, δηλαδή την ισοτιμία όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την ισοδυναμία εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών. Αυτές οι θέσεις καταλήγουν χαρακτηριστικές του συχνού αντιλόγου στους Λόγους παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής, όπως αναφέρθηκε σε προγενέστερο σημείο (βλ. κεφ. 4.2), με τον οποίο συγχέεται η αναφορά του παιδοκεντρικού Λόγου στην *ισοτιμία* μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών, με την *ομοιότητα*. Η κυβερνολογική των Σχολικών Συμβουλίων αντίκειται στον *ενηλικισμό* του σχολείου και όχι στην έννοια του σχολείου· στον *αποκλεισμό* των μαθητών-ριών από κάθε λήψη απόφασης που ορίζει τη ζωή τους εντός του σχολείου κι όχι στην ύπαρξη του σχολείου όπως αυτό υφίσταται· στην *κυριαρχικότητα* των εκπαιδευτικών κι όχι στην ύπαρξή τους ως εκπαιδευτικών (δηλ. ως καταρτισμένων και εξειδικευμένων επαγγελματιών της Εκπαίδευσης).

Με την αναφορά, μάλιστα, στην ανάγκη κανονικοποίησης από το σχολείο των μαθητών-ριών στην *κυρίαρχη* πραγματικότητα των θεσμών της αντιπροσωπευτικής Δημοκρατίας, αναδεικνύεται η ίσως κοινωνικά *κυρίαρχη* παιδαγωγική κυβερνολογική, ότι το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τα παιδιά για την *κυρίαρχη* πραγματικότητα· να τα κανονικοποιεί, δηλαδή, χωρίς να εξετάζεται αν η ίδια η πραγματικότητα αξίζει να αναπαράγεται μέσα από την Πειθαρχημένη συνείδηση των νέων πολιτών ή το αν οι νέοι πολίτες θα μπορούν να επιβιώσουν ως αντικείμενα ενός *συστήματος* που θα τους/τις χρησιμοποιεί για τη δικιά του αναπαραγωγή.

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσίασα τα αποτελέσματα της έρευνάς μου στο σχολείο της περίπτωσης, μαζί με κάποιες ιδέες και σχόλια που επιχειρούσαν να συνδέσουν τα αποτελέσματα με ιδέες του θεωρητικού υποβάθρου και στοιχεία κριτικής τους. Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρώ να παρουσιάσω τα συμπεράσματά μου από αυτά τα αποτελέσματα και να εκθέσω τις σκέψεις μου για μια συζήτηση που μπορεί να ξεδιπλωθεί στη βάση αυτών των συμπερασμάτων.

9. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της έρευνας και θα ακολουθήσει η συζήτηση για τις προεκτάσεις και τις προϋποθέσεις που έχει η εφαρμογή των Συμβουλίων στο ελληνικό σχολείο.

9.1. … σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Εδώ, τα συμπεράσματα και η συζήτηση διαρθρώνονται γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτά είναι τα εξής:

Α. Ποιες φαίνεται να είναι οι στάσεις των μαθητών-ριών της μελετώμενης σχολικής μονάδας απέναντι στην κανονικοποιητική *τεχνολογία* του *πειθαρχικού* εκπαιδευτικού *συστήματος*;

Β. Ποια φαίνεται να είναι η ισορροπία των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές-ριες και εκπαιδευτικοί);

Γ. Πώς φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα μέλη της στενής και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας[357] το Σχολικό Συμβούλιο, πώς αποτιμούν τη λειτουργία του και ποια φαίνεται να είναι η τελική στάση τους απέναντί σε αυτήν την εκπαιδευτική πρακτική;

Αναλυτικά:

Α. Η στάση των μαθητών-ριών απέναντι στην πειθαρχική τεχνολογία

Η **πειθαρχική τεχνολογία** του εκπαιδευτικού *συστήματος* (βλ. κεφ. 2) εφαρμοζόταν ανεμπόδιστα και στο μελετώμενο σχολείο. Οι μαθητές-ριες φάνηκαν κανονικοποιημένοι-ες στην *πειθαρχική τεχνολογία*, στην κυρίαρχη *εξουσία/γνώση* και την κυρίαρχη *παιδαγωγική κυβερνολογική*. Αυτό φάνηκε από το ότι τηρούσαν στάση **συμμόρφωσης**, λειτουργούσαν «παραγωγικά» (βλ. κεφ. 1) κι επιτρέποντας την ομαλή λειτουργία του *πειθαρχικού* θεσμού, όπως αυτός περιγράφηκε στα κεφ. 2 και 3. Το σχολείο λειτουργούσε προς την κατεύθυνση του *πανοπτισμού* και όχι της Ετεροτοπίας (βλ. κεφ. 1).

Η **αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών** ήταν φιλικού ύφους. Αυτό ενθάρρυναν, άλλωστε, κι οι ίδιοι-ες οι εκπαιδευτικοί. **Μαθητικές**

[357] Μαθητές-ριες – εκπαιδευτικοί και γονείς, αντίστοιχα

αντιστάσεις εμφανίζονταν σποραδικά, συνήθως ως *συγκαλυμμένες* και *ως ήπιες αντιστάσεις* (βλ. κεφ. 1.5) οι οποίες δεν αμφισβητούσαν τον Λόγο της σχέσης εξουσίας μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών ή την κυρίαρχη παιδαγωγική κυβερνολογική, μα εξέφραζαν τη δυσφορία της εκάστοτε στιγμής. Παρά τις επιμέρους διαφορές, η κατάσταση στις δυο βαθμίδες (Δημοτικό/Νηπιαγωγείο και Γυμνάσιο) ήταν παρόμοια. Αναλυτικότερα:

Σε σχέση με την **πειθαρχική τεχνολογία**, όλες οι πρακτικές κατανομής στον χώρο, ελέγχου της δραστηριότητας στον χρόνο, *ιεραρχικής επιτήρησης*, *εξέτασης* και *τιμωρίας/επιβράβευσης* λειτουργούσαν ομαλά, αποτελώντας τον «κοινό τόπο» της σχολικής καθημερινότητας. Οι μαθητές-ριες έδειχναν συμμορφωμένοι-ες στην κυρίαρχη *τεχνολογία*. Αυτή η συμμόρφωση, όμως, έμοιαζε με -κατά τη διατύπωση του Scott (βλ. κεφ. 1.5.2), *συμμόρφωση ρουτίνας*. Αυτό τεκμηριώνεται από το ότι, ενώ η *πειθαρχική τεχνολογία* λειτουργούσε ομαλά, κατά διαστήματα, παρατηρούνταν πράξεις μαθητικής αντίστασης που υποδήλωναν πως η συμμόρφωση δεν ήταν κανονικοποίησης, μα μαθητικού ρεαλισμού, αποδοχής δηλαδή της σχολικής πραγματικότητας.

Συνεχίζοντας με την κατηγοριοποίηση του Scott, αυτές οι **αντιστάσεις** ήταν κυρίως *ήπιες* και *συγκαλυμμένες. Ήπιες* ήταν οι εμφανείς αντιδράσεις σε *πειθαρχικές* πρακτικές του *συστήματος* και των εκπαιδευτικών (λ.χ., *εξέταση*, *διατετραγωνισμός*, *καθορισμός λειτουργικών θέσεων*, *έλεγχος δραστηριότητας στον χρόνο*) οι οποίες περιορίζονταν σε παράπονα ή/και μονολογικές εκφράσεις δυσφορίας (λ.χ., επιφωνήματα δυσφορίας, σύρσιμο ποδιών) που, εξ ορισμού, δεν είχαν δυναμική επίδρασης στο *σύστημα*. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται παιγνιώδεις αντιστάσεις όπως δηκτικά σχόλια που απεύθυναν μαθητές-ριες προς εκπαιδευτικούς, με ύφος αστεϊσμού. *Συγκαλυμμένες αντιστάσεις* ήταν οι κρυφές παραβιάσεις της νόρμας που μαθητές-ριες έκαναν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως η ψιθυριστή συνομιλία, η ενασχόληση με άσχετες της *εξουσίας/γνώσης* δραστηριότητες, τα ψέματα στους-ις εκπαιδευτικούς προκειμένου να προστατευτούν οι ίδιοι-ες ή/και οι συμμαθητές-ριές τους από την *επιτήρηση* ή/και τιμωρητικές πρακτικές κ.λπ. Το γεγονός ότι οι μαθητές-ριες ένιωθαν την ανάγκη να κρύψουν την αντίστασή τους, υποδηλώνει πως αντιλαμβάνονταν την κυριαρχία των εκπαιδευτικών, του *βλέμματος* από το οποίο έπρεπε να κρυφτούν, προκειμένου να καταφέρουν ρωγμές αυτεξούσιου στην πραγματικότητά τους.

Σε σχέση με το περιεχόμενο της ***εξουσίας/γνώσης***, οι αντιστάσεις ήταν, στην ουσία, ανύπαρκτες. Το περιεχόμενο δεν αμφισβητήθηκε, ενώ στα Συμβούλια δεν αναφέρθηκε συζήτηση για παρέμβαση σε αυτό. Όταν ρωτούσα σχετικώς τους/τις μαθητές-ριες στις συνεντεύξεις τους, απαντούσαν σαν ομόφωνα πως το περιεχόμενο του Προγράμματος (Σχολικού και Ωρολόγιου) δεν μπορεί να αλλάξει από το Σχολικό Συμβούλιο, καθώς «*αυτό είναι υπόθεση των δασκάλων*». Οι ελάχιστες περιπτώσεις που ανέφεραν πως μπορεί να αλλάξει, ήταν μη συνειδητές, κατά τρόπο που περισσότερο δείχνει πως οι συγκεκριμένοι-ες μαθητές-ριες δεν είχαν τεκμηριωμένη επίγνωση της πραγματικότητας των Συμβουλίων, παρά το ότι είχαν αντίθετη γνώμη.

Σε σχέση με την **παιδαγωγική κυβερνολογική**, οι μαθητές-ριες φάνηκαν να μην αμφισβητούν την ιεραρχία και τη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών να συντονίζουν την σχολική ζωή και το σχολικό Πρόγραμμα. Σχετικά με την υπόλοιπη σχολική ζωή, όμως, οι περισσότεροι-ες μαθητές-ριες διατύπωσαν την πεποίθηση πως αυτή χρειάζεται να συνδιαμορφώνεται από τους/τις ίδιους-ες, από κοινού με τους/τις εκπαιδευτικούς. Απεύχονταν, δηλαδή, μια υποθετική συνθήκη στο μέλλον τους στην οποία οι ίδιοι-ες δεν θα είχαν συμμετοχή στη διαμόρφωση των αποφάσεων -όπως γνώριζαν ότι ισχύει σε κάθε άλλο σχολείο της χώρας. Δεν ασκούσαν κριτική στη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών και του σχολικού *συστήματος*, μα επεδίωκαν την συμπερίληψή τους στη λήψη αποφάσεων. Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές-ριες Γυμνασίου και Λυκείου δείχνουν να προτάσσουν τα Σχολικά Συμβούλια έναντι των *συστημικά* προβλεπόμενων Μαθητικών Κοινοτήτων, τις οποίες κρίνουν ως μη αντιπροσωπευτικές του μαθητικού σώματος, καθώς εξ ορισμού αποκλείουν τους/τις περισσότερους-ες από τη λήψη των αποφάσεων και από τον διάλογο για αυτές. Το ότι αυτήν την άποψη την εξέφρασαν και μέλη του Προεδρείου του 15μελούς Μαθητικού Συμβουλίου του Γυμνασίου υποδεικνύει την εδραίωση που είχε αποκτήσει αυτή η άποψη μεταξύ των μαθητών-ριών.

Τέλος, ανατρέχοντας στο ζήτημα της λειτουργίας των σχολείων ως Πανοπτικών (βλ. κεφ. 1 και 2) και της έννοιας των **Ετεροτοπιών** (βλ. κεφ. 1) ως πεδίων αντίστασης στα *συστήματα* της *κυριαρχίας*, αξίζει να προσεγγιστεί το ζήτημα μήπως το Σχολικό Συμβούλιο αποτελεί Ετεροτοπία. Βάσει των χαρακτηριστικών των Ετεροτοπιών που πρότεινε ο Foucault, ως εμπνευστής της έννοιας, *το Σχολικό Συμβούλιο λειτουργούσε ως Ετεροτοπία εντός του κυρίαρχου πειθαρχικού συστήματος της Εκπαίδευσης*. Το ότι

διαμορφωνόταν σε σχέση με τον θεσμικό χωροχρόνου του *πειθαρχικού* σχολείου δεν αντιβαίνει στη λειτουργία του ως Ετεροτοπίας, αντιθέτως προβλέπεται στην ανάλυση του Foucault (αρχή 2η). Το Σχολικό Συμβούλιο συγκέντρωνε ομάδα υποκειμένων σε κατάσταση κρίσης (*Ετεροτοπία κρίσης*), δηλαδή τους/τις μαθητές-ριες οι οποίοι απομακρύνονται μερικώς από την *κυρίαρχη* κοινωνία -όπως συμβαίνει στον σχολικό Μηχανισμό για να εκπαιδευτούν σε ειδικές συνθήκες, και εισέρχονται στην ακόμα ειδικότερη συνθήκη του Συμβουλίου, απομακρυνόμενοι-ες δηλαδή και από τον χρόνο του Προγράμματος.

Αποτελεί, επίσης, ένα πεδίο σύνθεσης ουτοπικών και πραγματικών συνθηκών (αρχή 1η). Σε σχέση με την *Ετεροχρονία των Συμβουλίων* (βλ. αρχή 4η), αυτή αναπτύσσεται μέσα από την αναφορά ειδικής χρονικής αλληλουχίας των συνελεύσεων, οι οποίες:

- αριθμούνταν,
- είχαν τη δική τους χρονικότητα και
- η θεματολογία των συζητήσεων διατηρούσε μια συνέχεια στην οποία μπορούσε κάθε μέλος να αναφερθεί για να τεκμηριώσει την τοποθέτησή του. Δεν συζητιόνταν τα θέματα εξ αρχής σε κάθε συνέλευση. Αν κάτι είχε συζητηθεί σε προγενέστερη συνέλευση, αποτελούσε πλέον «προηγούμενο» και η συζήτηση γινόταν σε αυτήν τη βάση. Σε αυτό βοηθούσε και η τήρηση των πρακτικών.

Υπήρχε όντως, δηλαδή, μια παράλληλη χρονικότητα των Συμβουλίων, η οποία διαρθρωνόταν γύρω από τη θεματολογία και τη συνέχειά τους στον χρόνο, η οποία, επίσης, ενώ κατά βάση ήταν τακτική (οι συνελεύσεις γίνονταν μία φορά την εβδομάδα, την ίδια ώρα), συχνά υπερέβαινε και αυτόν τον περιορισμό (γίνονταν και συχνότερα αρά και αραιότερα), προσαρμόζοντας ελαστικά το χρονικό σημείο και την συχνότητα των συνελεύσεων.

Το «τελετουργικό εισόδου» στη συμβουλιακή Ετεροτοπία εφαρμοζόταν (αρχή 5η), με τον/την εκάστοτε Βασικό-ή Συντονιστή-ρια να απευθύνει στα μέλη της συνέλευσης εναρκτήριο καλωσόρισμα, και να ακολουθεί συστηματικά συλλογικό χειροκρότημα. Το αφύσικο λεκτικό ύφος της ομιλίας, το οποίο ακολουθεί στερεοτυπική

διατύπωση[358] και το συστηματικά επαναλαμβανόμενο και συντονισμένο συλλογικό χειροκρότημα δίναν την αίσθηση της τελετουργίας. Είναι, άλλωστε, χαρακτηριστικό πως εκπαιδευτικός ανακάλεσε αυτό το στοιχείο στη μνήμη του ως ένα από τα θετικά σημεία των Σχολικών Συμβουλίων, αναφέροντας πως έδινε μια αίσθηση ιδιαίτερα σοβαρής και «θεσμικής» διαδικασίας. Το ότι το τελετουργικό το επιτελούσε μαθητής-ρια της Συντονιστικής Επιτροπής, ταίριαζε με την κυβερνολογική των Συμβουλίων, αποτελώντας ένα συνεπές συμβολικό πέρασμα στην ετεροτοπική διαδικασία.

Παρόλα αυτά, στις συνελεύσεις του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου παρατηρούνταν κι ένα δεύτερο, διαφορετικής κυβερνολογικής, «τελετουργικό εισόδου» που προηγούνταν του παραπάνω τελετουργικού και το οποίο παρείχε μια πληρέστερη εικόνα της πραγματικής παρουσίας του Σχολικού Συμβουλίου στη μελετώμενη περίπτωση. Η *πειθαρχικής κυβερνολογικής* συγκέντρωση στον ιστό της σημαίας[359] και η γραμμική και ελεγχόμενη από εκπαιδευτικούς είσοδος των μαθητών-ριών στον χώρο του Συμβουλίου, ισχυρίζομαι πως λειτουργούσε ως μια δεύτερη, άτυπη *τελετουργία εισόδου* στην Ετεροτοπία του Συμβουλίου. Μάλιστα, βλέπω αυτήν τη δεύτερη τελετουργία σαν 'ενσάρκωση' της σχέσης εξουσίας των εκπαιδευτικών με το Σχολικό Συμβούλιο. Όπως, δηλαδή, το Σχολικό Συμβούλιο διαπνεόταν από συμμετοχική κυβερνολογική ισότιμης συλλογικότητας στην οποία κυριαρχούσε η μαθητική πλειοψηφία μα αυτή πλαισιωνόταν *ποιμαντικά* και εποπτευόταν από τους/τις εκπαιδευτικούς, έτσι και η μαθητικής κυριαρχίας επίσημη «τελετουργία εισόδου» στην Ετεροτοπία του Συμβουλίου[360] προηγούνταν από μια *πειθαρχική* «τελετουργία εισόδου» στην Ετεροτοπία, της ελεγχόμενης *κατανομής* (βλ. κεφ. 1.2) των μαθητών-ριών στην αυλή, πριν την είσοδό τους στην Ετεροτοπία.

Τέλος, η αντίθεση του Σχολικού Συμβουλίου στη σχέση του με τον χωροχρόνο της *κυριαρχίας* (αρχή 6η) γινόταν στη βάση της υλοποίησης μιας διαφορετικής κυβερνολογικής και τρόπου οργάνωσης των σχέσεων απ' ό,τι στον κυρίαρχο σχολικό χρόνο *πειθαρχικής* και ενηλικιστικής κυβερνολογικής. Τα Συμβούλια (Σχολικά και

---

[358] Ήταν δηλαδή δεδομένο και συστηματικά επαναλαμβανόμενο το περιεχόμενο και η σύνταξη της εναρκτήριας φράσης «Σας καλωσορίζουμε στο [α/α] Σχολικό Συμβούλιο».

[359] Πανομοιότυπη με την πρωινή έναρξη του σχολικού Προγράμματος κατά την δραστηριότητα της *προσευχής* (τεχνική της *κατανομής* με παράλληλες σειρές ανά τάξη στο επίσης 'ιερό' σημείο του ιστού της εθνικής σημαίας, στραμμένες προς την ίδια κατεύθυνση -βλ. κεφ. 8.1.1/Α1α).

[360] Δηλ. το 'Καλωσόρισμα' από την Συντονιστική Επιτροπή και το συλλογικό χειροκρότημα.

Τάξης) τεκμηρίωναν έμπρακτα πως οι αποφάσεις για τη σχολική κοινότητα μπορούν να λαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο και πως οι σχέσεις τους μπορούν να διευθετούνται στη βάση της προσωπικής και της συλλογικής ευθύνης.

Τα χαρακτηριστικά της Ετεροτοπικής κατανομής στον χώρο και της Ετεροχρονικής διαρρύθμισης του χρόνου εντός των συνελεύσεων των Συμβουλίων αποτελούν ενδείξεις της λειτουργίας των Συμβουλίων ως Ετεροτοπίας μέσα στο *πειθαρχικό σύστημα* του σχολείου. Οι ατέλειες και ανεπάρκειες της λειτουργίας των Συμβουλίων είναι αυτά που διαφοροποιούν τις Ετεροτοπίες από τις Ουτοπίες, κι όχι επιχείρημα για επιστροφή στον τόπο της *πειθαρχικής κυριαρχίας*.

Β. Σχέσεις εξουσίας μεταξύ σχολικών υποκειμένων

Πέρα από την παραπάνω λειτουργία του *συστήματος*, η **αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών** φαίνεται να υποδηλώνει κατάσταση *κυριαρχίας* των εκπαιδευτικών. Αυτή η *κυριαρχία* είχε δύο αντίθετες κυβερνολογικές διαστάσεις: Την *πειθαρχική* και την *ποιμαντική*.

Η **πειθαρχική** διάσταση αφορούσε τον *συστημικό* χωροχρόνο. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, επιτελούσαν τον *συστημικό* ρόλο τους, συντονίζοντας τη δράση των μαθητών-ριών για την πιστή εφαρμογή του Προγράμματος κατά τις *συστημικές* οδηγίες. Τόσο τα παιδιά, όσο και οι ίδιοι-ες οι εκπαιδευτικοί φαίνονταν να υιοθετούν αδιαμαρτύρητα αυτόν τον ρόλο, τόσο στο *συστημικό* χρόνο (περίοδοι Διδασκαλίας και περίοδοι Διαλειμμάτων), όσο και στη χωροχρονική ζώνη των Συμβουλίων -αν και υπόρρητα.

Στις χωροχρονικές ζώνες του Προγράμματος, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί είχαν και αξιοποιούσαν τα προβλεπόμενα από το εκπαιδευτικό *σύστημα* προνόμια του ρόλου τους εντός της *πειθαρχικής τεχνολογίας* (βλ. κεφ. 2, 3), με τα οποία ασκούσαν ασύμμετρη επίδραση στους-ις μαθητές-ριες. Για παράδειγμα, υιοθετούσαν προνόμια κίνησης και δραστηριότητας στον χώρο και τον χρόνο που δεν είχαν οι μαθητές-ριες και τα οποία ασκούσαν *πειθαρχική* λειτουργία στους-ις μαθητές-ριες (βλ. δυνατότητα *εξέτασης*, *επιτήρησης* κ.ά.), ενώ η άσκηση ηχητικής βίας από εκπαιδευτικούς (λ.χ., ασύμμετρα αυξημένη ένταση φωνής, χτύπημα αντικειμένων) έμοιαζε να μην φαίνεται παράταιρο στους-ις μαθητές-ριες, ασχέτως του ότι φαινόταν να το βιώνουν ως κάτι δυσάρεστο. Στην *πειθαρχική εξουσία* εντάσσεται ακόμα και τμήμα της ενδυνάμωσης που παρείχαν οι

εκπαιδευτικοί στους-ις μαθητές-ριες, όταν αυτή αναπαρήγε το αφήγημα που προβάλλει ένα σχολείο ως δυνάμει αδιαίρετης κοινότητας, αποκρύπτοντας τις υπαρκτές ασυμμετρίες των ενδοσχολικών σχέσεων εξουσίας και την *πειθαρχική* κυβερνολογική του σχολικού *συστήματος κυριαρχίας*.

Η **ποιμαντική** διάσταση αφορούσε τις χωροχρονικές στιγμές κατά τις οποίες η στάση των εκπαιδευτικών ασκούσε ρητή ή υπόρρητη κριτική στην *πειθαρχική* κυβερνολογική. Αυτή η στάση είχε διάφορες εκφάνσεις:

Όταν ενθάρρυναν ή/και εκπαίδευαν τους/τις μαθητές-ριες σε κριτική σκέψη, εντός ή εκτός Διδασκαλίας.

Όταν ενθάρρυναν τους/τις μαθητές-ριες σε συνεπή εφαρμογή πρακτικών μη *πειθαρχικής κυβερνολογικής*. Πρωτίστως αυτό συνέβαινε σε σχέση με το Σχολικό Συμβούλιο, την συνεπή εφαρμογή του οποίου όλοι-ες ενθάρρυναν.

Όταν επέτρεπαν ή/και ενθάρρυναν την εξομάλυνση της ασυμμετρίας στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ μαθητών-ριών. Αυτό συνέβαινε όταν οι εκπαιδευτικοί επέλεγαν *ακαθοδήγητο διάλογο* στην επικοινωνία τους με τους/τις μαθητές-ριες, όταν επέλεγαν την καταφυγή σε *αμεσοδημοκρατική ψηφοφορία* για την συλλογική λήψη απόφασης σε κάποιο σχολικό ζήτημα, όταν επέλεγαν την *Συρρίκνωσή* τους (βλ. κεφ. 4.2) κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους/τις μαθητές-ριες, κάνοντας χώρο για άσκηση μαθητικής εξουσίας. Το διάχυτο *φιλικό ήθος της συμπεριφοράς* όλων των εκπαιδευτικών απέναντι στους-ις μαθητές-ριες εξυπηρετούσε αυτήν την εξομάλυνση.

Παράλληλα, είναι σημαντικό το ότι οι εκπαιδευτικοί της μίας από τις δύο ερευνητικές περιόδους απέφευγαν Στρατηγικά (βλ. κεφ. 1) την άσκηση της *τιμωρητικής πειθαρχικής* τεχνικής, επιλέγοντας την *πειθαρχική* τεχνική της *επιβράβευσης*, την οποία μάλιστα συνέδεσαν με τη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου, ενδυναμώνοντας, έτσι, τον Λόγο της ισότιμης κοινότητας.

Από τη μεριά τους, **στην αλληλεπίδρασή τους με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι μαθητές-ριες** έδειχναν ενδυναμωμένοι-ες απέναντί τους, μα αυτό έμοιαζε να συμβαίνει στο πλαίσιο της οικειότητας που και οι εκπαιδευτικοί τους ενέπνεαν, και όχι της κριτικής αναπλαισίωσης του *συστήματος* και του ρόλου των εκπαιδευτικών σε αυτό. Σε στιγμές, δηλαδή, που οι εκπαιδευτικοί δρούσαν ως συμμορφωμένοι-ες με τον *πειθαρχικό* ρόλο

τους και ιδίως όταν -σπάνια- τον υπερέβαιναν ασκώντας κατασταλτικές πρακτικές, οι μαθητές-ριες φαίνονταν να τον αποδέχονται, τόσο υπό το βάρος του φόβου, όσο και εντός της συντελεσθείσας κανονικοποίησης (πρβλ. μαθητές που έλεγχαν οικειοθελώς την αντιστασιακή δραστηριότητα συμμαθητών-ριών τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών).

Σε ελάχιστες περιστάσεις σημειώθηκε φανερή σύγκρουση, κι αυτή ήταν της κατά Scott μορφής της *τυφλής αντίστασης*, δηλαδή αντίσταση επί των αποτελεσμάτων της κυριαρχίας του *συστήματος* και των εκπαιδευτικών, και όχι επί της αιτίας της κυρίαρχης κυβερνολογικής και, ως εκ τούτου, εύκολα υποχωρούσαν ή/και καταστέλλονταν. Στην άλλη πλευρά του ίδιου «νομίσματος» βρίσκονται οι παιγνιώδεις αντιστάσεις και τα δηκτικά σχόλια που έκαναν μαθητές-ριες προς εκπαιδευτικούς, διασκεδάζοντας την ασύμμετρη σχέση εξουσίας και το περιθώριο αντίστασης που τους επέτρεπε άτυπα η φιλικότητα των εκπαιδευτικών.

Στη *χωροχρονική ζώνη των Συμβουλίων*, παρόλα αυτά, ρόλο κυριαρχίας επί της διαδικασίας ανελάμβαναν οι μαθητές-ριες, μέσα από την αποκλειστική εκπροσώπησή τους στη Συντονιστική Επιτροπή. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ως ισοδύναμα μέλη του Συμβουλίου και συμμορφώνονταν στη διαδικασία που τους στερούσε τα προνόμια (λ.χ., εξάρτηση της ομιλίας τους από τον/την σχετικό-ή αρμόδιο-α της Συντονιστικής Επιτροπής, ισοδύναμη ψήφος). Ωστόσο, στην πραγματικότητα των συνελεύσεων, τα -κανονικοποιημένα στην κυρίαρχη κυβερνολογική- παιδιά φαινόταν να αντιλαμβάνονται τους/τις εκπαιδευτικούς ως μεγαλύτερης αξίας από τους/τις συμμαθητές-ριές τους: Πείθονταν εύκολα και συνήθως χωρίς αντίλογο από τους/τις εκπαιδευτικούς, αν ήσουν εκπαιδευτικός ήταν πιο πιθανό να λάβεις τον λόγο απ' ό,τι αν ήσουν μαθητής-ρια και λιγότερο συχνό να λάβεις παρατήρηση αν παρασυρόσουν σε αντικανονική συμπεριφορά.

Άλλωστε, η ειδική βαρύτητα που έφεραν οι εκπαιδευτικοί στη συνείδηση των παιδιών διαφαίνεται και από την σχεδόν απόλυτη ομοφωνία των μαθητών-ριών (Δημοτικού και Γυμνασίου) για το ότι χωρίς παρουσία εκπαιδευτικών στις συνελεύσεις δεν θα ήταν εφικτό αυτές να ολοκληρώνονται ομαλά, λόγω φασαρίας συμμαθητών-ριών τους και της έλλειψης συμμόρφωσης στις υποδείξεις των αρμόδιων Συντονιστών-ριών. Αυτή η επίδραση των εκπαιδευτικών είναι ενδεικτική της διείσδυσης της *πειθαρχικής* κυβερνολογικής του Συστημικού χωροχρόνου εντός του Σχολικού Συμβουλίου.

Μεταξύ μαθητών-ριών, παρά το γενικό κλίμα συντροφικότητας, παρατηρούνταν ιεραρχημένες σχέσεις εξουσίας από μεγαλύτερους-ες προς μικρότερους-ες, όπως φάνηκε και κατά την παρατήρηση και από συλλογικά και ατομικά παράπονα μαθητών-ριών μικρότερων τάξεων του Δημοτικού. Η ίδια κατάσταση αναφερόταν, ωστόσο, και στο Γυμνάσιο. Τα παράπονα αφορούσαν καταπιεστικές και απαξιωτικές συμπεριφορές μαθητών-ριών μεγαλύτερων τάξεων προς μαθητές-ριες μικρότερων τάξεων, εντός κι εκτός Σχολικού Συμβουλίου, αν και όχι σε μεγάλη ένταση και συχνότητα. Αυτή η ιεραρχική καταπίεση των *εκάστοτε* μικρότερων από τους/τις *εκάστοτε* μεγαλύτερους[361] επιβεβαιώνει σχετικά ευρήματα της ερευνητικής αρθρογραφίας (βλ. κεφ. 5.2.2).

Παράλληλα, εντοπίζονταν και εξωσυμβουλιακές κυριαρχίες μεταξύ μαθητών-ριών στη βάση της δημοφιλίας, η οποία έπαιρνε και την αντίστροφη μορφή της στοχοποίησης και περιθωριοποίησης των μη δημοφιλών. Η μη δημοφιλία φαινόταν να σχετίζεται με το Διαφορετικό. Η διαφορετικότητα, δηλαδή, να αποτελεί κριτήριο για μη δημοφιλία.

Ιεραρχημένες σχέσεις εξουσίας και ανταγωνισμοί, ωστόσο, παρατηρούνταν και εντός των συνελεύσεων, μεταξύ μελών της Συντονιστικής Επιτροπής και των υπολοίπων, στο πλαίσιο της σύγκρουσής τους για την επιβολή ησυχίας.

Γ. Στάσεις κι αντιλήψεις μελών της σχολικής κοινότητας απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο

Οι **στάσεις** που διατυπώθηκαν κι από τις τρεις κατηγορίες μελών (μαθητές-ριες, εκπαιδευτικοί, γονείς) ήταν, στη συντριπτική τους πλειονότητα, θετική. Οι αρνητικές στάσεις ήταν λίγες και αναφέρονταν στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε[362] και όχι στην έννοια των Συμβουλίων. Οι στάσεις, βέβαια, διαμορφώνονται και από τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τα Συμβούλια. Αυτές οι **αντιλήψεις** μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο: Στο «Σχολικό Συμβούλιο *ως όργανο λήψης αποφάσεων*» ή «*ως*

[361] Δηλαδή στην οποία, για παράδειγμα, οι «μεγάλοι-ες» του Δημοτικού που καταπίεζαν τους/τις μικρότερους-ες γίνονται την επόμενη χρονιά οι «μικροί-ές» του Γυμνασίου και καταπιέζονται κ.ο.κ.

[362] Λ.χ., επίκριση του συντονισμού των συνελεύσεων και του βαθμού αυτοσυγκράτησης των συμμετεχόντων-ουσών μαθητών-ριών

εργαλείο επίτευξης στόχων». Αναλυτικά οι αντιλήψεις κι οι στάσεις, ανά κατηγορία μελών:

Γ1. Μαθητές-ριες

Σε σχέση με τις **αντιλήψεις** για τα Συμβούλια, μαθητές-ριες του Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου φαίνεται να τα αντιλαμβάνονται ως *όργανα* που διασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων για τη σχολική ζωή, χωρίς, ωστόσο, να πιστεύουν πως μπορεί να εμπλέκεται στην οργάνωση και συντονισμό του Σχολικού Προγράμματος. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται τα Συμβούλια ως πεδία ενδυνάμωσης της *Φωνής* (βλ. κεφ. 5) απέναντι σε ενδεχόμενες αυθαιρεσίες εκπαιδευτικών ή/και απέναντι σε εκφοβισμό (bullying) εκ μέρους συμμαθητών-ριών τους. Οι μαθητές-ριες φαίνεται να αποδίδουν μεγάλη σημασία στον κοινοτικό χαρακτήρα του οργάνου, στο «όλοι μαζί», συμπεριλαμβάνοντας σε αυτό και τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές-ριες, δηλαδή, όταν αντιλαμβάνονται την δυναμική σύγκρουσης εντός των σχέσεων εξουσίας τους με τους/τις εκπαιδευτικούς, φτάνουν να αντιληφθούν το Σχολικό Συμβούλιο ως πεδίο άμυνάς τους από την ενδεχόμενη κυριαρχική στάση των εκπαιδευτικών και όχι δικής τους επίθεσης. Μόνο στην περίπτωση ενός μαθητή εκφράστηκε υπόνοια συγκρουσιακής ερμηνείας του Συμβουλίου.

Σε ό,τι αφορά τις *στάσεις*, οι **θετικές στάσεις** των μαθητών-ριών συνδέονται με τις παραπάνω αντιλήψεις. Θεωρούσαν τα Συμβούλια θετική προσθήκη στη σχολική ζωή τους, την οποία δήλωναν πως απεύχονται να καταργηθεί. Θεωρούσαν πως, παρά τις αδυναμίες στην λειτουργία του (κυρίως, ο ατελής συντονισμός των συνελεύσεων) λειτουργεί ικανοποιητικά ως πεδίο ενδυνάμωσής τους και πραγματικής συμμετοχής στην οργάνωση της σχολικής ζωής.

Παράλληλα, δεν είχαν αντιπροτάσεις για τον τρόπο λειτουργίας του. Μάλιστα, σε σχέση με τον ρόλο των εκπαιδευτικών εντός των συνελεύσεων, διατυπώθηκε απόλυτη ομοφωνία όλων των μαθητών-ριών, σε κάθε βαθμίδα, πως αν δεν παρίσταται έστω ένας εκπαιδευτικός εντός των συνελεύσεων, η φασαρία θα ενταθεί τόσο, που θα παραλύσει η συνέλευση. Σε αυτό, ορισμένοι-ες μαθητές-ριες προσέθεταν πως, δεδομένου ότι το Σχολικό Συμβούλιο αναφέρεται στο σύνολο της κοινότητας, χρειάζεται να εκφράζεται η εξουσία και των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, η συντριπτική πλειονότητα δεν

ενθαρρύνει την συμμετοχή γονέων στις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου. Αυτό συνάδει και με την εμπειρία εκπαιδευτικών, που ανέφεραν πως στις συνελεύσεις που συμμετείχαν και γονείς, οι μαθητές-ριες ήταν ασυνήθιστα αυτοσυγκρατημένοι-ες και ολιγομίλητοι-ες.

Σε σχέση με το Γυμνάσιο, μοιάζει να μην υπήρχε ιδιαίτερη συσχέτιση του Δημοτικού προέλευσης[363] με τον βαθμό αποδοχής του Σχολικού Συμβουλίου. Ενώ, δηλαδή, η συντριπτική πλειονότητα των αποφοίτων του τοπικού Δημοτικού συμμετείχε στις συνελεύσεις κι εξέφρασε θετική στάση για την εφαρμογή του Συμβουλίου στο Γυμνάσιο, επίσης περίπου οι μισοί-ές από τους/τις αποφοίτους άλλου Δημοτικού υιοθέτησαν την πρακτική και συμμετείχαν ένθερμα στη διαδικασία. Όσοι-ες δεν συμμετείχαν, φαίνεται πως δεν εξέφρασαν ποτέ αντίλογο επί της ουσίας, μόνο προτιμούσαν να παίζουν στην αυλή. Το περιστατικό, μάλιστα, με τους/τις μαθητές-ριες που ζήτησαν από τους/τις εκπαιδευτικούς τους να ξαναξεκινήσουν οι συνελεύσεις έπειτα από μακρά περίοδο απουσίας υπενθυμίσεων, φανερώνει την εκτίμηση που έτρεφαν για την εφαρμογή.

Τέλος, η εμπειρία των Συμβουλίων φαίνεται να σχετίζεται με μετατοπίσεις της κυβερνολογικής μαθητών-ριών προς την κατεύθυνση αμεσοδημοκρατικών πρακτικών συλλογικής λήψης αποφάσεων. Αυτό αφορά τόσο τα *συστημικά* όργανα μαθητικής εξουσίας εντός των σχολείων τους (ειδικά, το 15μελές Μαθητικό Συμβούλιο), όσο και ευρύτερα την εξωσχολική προσωπική, κοινωνική και πολιτική ζωή. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, δεν ασκούν κριτική στην παιδαγωγική κυβερνολογική του εκπαιδευτικού *συστήματος* σε ό,τι αφορά την *εξουσία/γνώση* και τον τρόπο εκμάθησής της.

Αρνητική στάση εκφράστηκε από ελάχιστους-ες μαθητές-ριες των μικρότερων τάξεων του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου (έως και Γ΄ Δημοτικού) και αφορούσαν τη δυσφορία τους για την πληκτική, κατά την εκτίμησή τους, διαδικασία των συνελεύσεων. Αξίζει να επισημανθεί πως, κατά τις μαρτυρίες εκπαιδευτικών και γονέων, αυτού του τύπου η αρνητική στάση μικρών παιδιών συχνά υποχωρούσε καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά. Φαίνεται η χρονική περίοδος κατά την οποία τα παιδιά σταματάνε να εκφράζουν αυτήν την αντίδραση να είναι οι Γ΄-Δ΄ Δημοτικού. Αυτό δε σημαίνει πως σταματάνε να

[363] Του αν, δηλαδή, είχαν εμπειρία Συμβουλίων ή όχι.

αναγνωρίζουν πως οι συνελεύσεις παρεκκλίνουν σε πληκτικές καταστάσεις, μα πως αυτό δεν τους οδηγεί στο να απωθούνται συλλήβδην από τη διαδικασία. Τέτοιες τοποθετήσεις έγιναν από μαθητές-ριες όλων των ηλικιών, Δημοτικού και Γυμνασίου.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών που κράτησαν επικριτική στάση απέναντι στον τρόπο εφαρμογής του μελετώμενου Σχολικού Συμβουλίου, σχετικά με την ανησυχία τους μήπως αυτή η δυσφορία προς την ατελή εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου εξελιχθεί σε γενικευμένη δυσφορία προς την δημοκρατική κυβερνολογική. Πρόκειται για μια ανησυχία που συναντάται και στην ερευνητική αρθρογραφία (βλ. κεφ. 5.3).

Η ανταπάντηση άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου ήταν πως κάτι τέτοιο δεν αξίζει να οδηγεί σε κατάργηση της εφαρμογής του, μα σε βελτίωσή της. Όντως, σε δύο περιπτώσεις, στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄-Β΄ Δημοτικού, οι αρμόδιες εκπαιδευτικοί διαλέχθηκαν με τους/τις μαθητές-ριές τους που δυσφορούσαν και κατέληξαν σε προτάσεις προς το Συμβούλιο για τροποποίηση της διαδικασίας, οι οποίες και υπερψηφίστηκαν, βελτιώνοντας την εμπειρία των μαθητών-ριών και μειώνοντας τη δυσφορία. Παρόλα αυτά, δεδομένου πως παρατηρείται μια γενική τάση δύο παράλληλων «κόσμων» εντός της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, των ηλικιών Νηπιαγωγείου ως και την Β΄-Γ΄ Δημοτικού και εκείνης των υπολοίπων, το ζήτημα ίσως χρήζει δομικής διορθωτικής παρέμβασης.

Μια λύση θα ήταν να διαιρεθεί το Σχολικό Συμβούλιο σε δύο υπο-συμβούλια, αφενός του Νηπιαγωγείου (όπου υπάρχει) και των τάξεων Α΄ και Γ΄ Δημοτικού (όπου η Γ΄ δεν συνεκπαιδεύεται με την Δ΄), και των τάξεων Δ΄ ως και Στ΄ Δημοτικού. Σε αυτήν τη γραμμή κινείται το ελευθεριακό σχολείο Paideia (βλ. κεφ. 4.2), με ενθαρρυντικές αναφορές για το επίπεδο των επιμέρους συνελεύσεων. Τα υπο-συμβούλια θα συζητάνε τα δικά τους και τα κοινά θέματα και θα συνέρχονται σε κοινή συνέλευση απαρτίας του Σχολικού Συμβουλίου για να κοινοποιήσουν και να οριστικοποιήσουν τις αποφάσεις τους. Επειδή όμως μια τέτοια λύση θα διαιρούσε συμβολικά την ενότητα του σχολικού σώματος (και ειδικά σε ολιγοθέσια σχολεία αυτό θα άφηνε αισθητό συναισθηματικό αποτύπωμα), μια άλλη λύση θα μπορούσε να είναι η επικέντρωση στα Συμβούλια Τάξης, τα οποία θα συζητάνε την κοινή θεματολογία μαζί με τα δικά τους θέματα και θα συνέρχονται σε κοινή συνέλευση κατά το παραπάνω μοντέλο. Μια τέτοια πρακτική θα

κινούταν σε παρόμοια γραμμή με τα σχολεία της Θεσμικής Παιδαγωγικής, ειδικά της τάσης της Αυτοδιαχείρισης (βλ. κεφ. 4.2). Προσωπικά, προτάσσω την τελευταία επιλογή, ως πιο ισότιμης μεταξύ των σχολικών ηλικιών, καθώς δεν καλλιεργεί ούτε υπόρρητα την ιεραρχική διάκριση μεταξύ των «μεγάλων» και των «μικρών» τάξεων.

Αυτό είναι κάτι που χρειάζεται να το έχουν υπόψη τους κι οι εκπαιδευτικοί, όταν τοποθετούνται εντός των συνελεύσεων, ειδικά εκείνοι-ες των ηλικιακά μεγαλύτερων τάξεων, αφού, συνηθισμένοι-ες στο αναπτυξιακό επίπεδο των δικών τους μαθητών-ριών, ενδέχεται να αμελούν το αναπτυξιακό επίπεδο των μικρότερων μαθητών-ριών της συνέλευσης.

Σε κάθε περίπτωση, είναι καίριας σημασίας η προετοιμασία των θεμάτων του Σχολικού Συμβουλίου -τουλάχιστον εντός των ηλικιακά μικρότερων τάξεων και του Νηπιαγωγείου- ώστε να έχουν επίγνωση των θεμάτων που συζητιούνται και να διευκολύνονται να παρακολουθούν τη συζήτηση. Αυτό, επειδή, πέρα από τις ψυχολογικές διαφορές μεταξύ, για παράδειγμα, παιδιών 5 χρόνων και 11 χρόνων, η ανομοιογένεια στο γνωστικό επίπεδο μεταξύ ηλικιών (πρβλ. γλωσσικές, συλλογιστικές, κριτικές δεξιότητες), αν δεν απευθυνθούν, καταλήγουν ως στοιχεία ανισότητας εντός του Σχολικού Συμβουλίου. Πάντως, ήδη στη δεύτερη ερευνητική περίοδο, όταν και οι νηπιαγωγοί άρχισαν να προετοιμάζουν τη θεματολογία των συνελεύσεων κάθε εβδομάδας εξηγώντας και συζητώντας με τους/τις μαθητές-ριές τους τα θέματα από την προηγούμενη ημέρα, έγινε εμφανής η ποσοτική και ποιοτική αύξηση της συμμετοχής των νηπίων και προνηπίων στις συνελεύσεις του Σχολικού Συμβουλίου.

Ένα επιπλέον και ιδιαίτερα σημαντικό σημείο κριτικής προς την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου που ανέφεραν αρκετοί-ες μαθητές-ριες του Γυμνασίου, αφορούσε το κλίμα απόρριψης που ένιωθαν αρκετοί-ες μαθήτριες της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου από συμμαθητές-ριές τους, το οποίο τους/τις γεννούσε φόβο να τοποθετηθούν στη συνέλευση. Αυτό συμβαίνει τόσο όταν γνωρίζουν πως αυτή αντίκειται στην κυρίαρχη τάση, όσο και όταν δεν ξέρουν ακόμα ποια είναι η κυρίαρχη τάση. Είναι, πάντως, χαρακτηριστικό πως κανείς-μια δεν ανέφερε φόβο για τυχόν αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που παρίσταντο στις συνελεύσεις.

Για τη συγκεκριμένη αδυναμία, μια αντικατάσταση της πλειοψηφικής διαδικασίας από την *κοινωνιοκρατική* διαδικασία ενδέχεται να δίνει διέξοδο. Η

κοινωνιοκρατία (sociocracy) είναι μια μέθοδος συλλογικής λήψης αποφάσεων που εστιάζει στη μεθοδική σύνθεση ομοφωνίας (consensus) των μελών, βασιζόμενη στην παροχή συναίνεσης (consent) αντί διαφωνίας, όπου είναι εφικτό, προκειμένου να δοθεί εστίαση στην προσπάθεια για διαλογική σύνθεση λύσεων όπου η συναίνεση δεν είναι εξ αρχής εφικτή. Η διαδικασία είναι οριζόντια, κυκλική και ορίζει σε όλα τα μέλη να τοποθετούνται, κυκλικά και με τη σειρά τους, ακόμα και για την παροχή συναίνεσης. Αυτό το τελευταίο αποσκοπεί στο να ενδυναμωθεί κάθε μέλος αδιακρίτως, και να παρεμποδιστεί η συνειδητή ή υποσυνείδητη επιβολή συμβολικά ισχυρών μελών (λ.χ., ισχυρές, κυριαρχικές, ηγετικές, δημοφιλείς προσωπικότητες) επί των υπολοίπων (Owen & Buck, 2020: 789-800· Rau & Koch-Gonzales, 2018: 29-30·45-70)· ακριβώς, δηλαδή, η περίπτωση που ανέφεραν με παράπονο οι μαθητές-ριες Γυμνασίου ότι συνέβαινε. Και του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου, όμως, τις συνελεύσεις μπορούσε να βοηθήσει η κοινωνιοκρατική μέθοδος, βάζοντας εμπόδια στην απόσυρση των μαθητών-ριών η οποία καλλιεργούσε την υπόκωφη φασαρία και τη σύγκρουση μεταξύ Συντονιστικής Επιτροπής και μελών, εντάσσοντας άμεσα κάθε μαθητή-ρια στη συζήτηση και ενεργοποιώντας, έτσι, την εξουσία του εντός της διαδικασίας.

Τέλος, από τη μεριά τους, μαθητές-ριες Λυκείου που τοποθετούνται θετικά προς την ιδέα των Συμβουλίων, κρίνουν ως ανέφικτη την εφαρμογή τους στο Λύκειο, υπό το βάρος των Πανελληνίων Εξετάσεων. Η αιτία για αυτήν την πεποίθησή τους είναι πως μαθητές-ριες των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου δεν έχουν τη διάθεση να ασχοληθούν με κάτι συλλογικό εντός του σχολείου, μα εξοικονομούν τον σπάνιο ελεύθερο χρόνο τους για να ησυχάσει ο νους κι η ψυχολογία τους. Κάτι τέτοιο, εφόσον ισχύει, φανερώνει την εξατομικευτική και *πειθαρχική* λειτουργία των Πανελληνίων Εξετάσεων στη συνείδηση των μαθητών-ριών και φυσικά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού *συστήματος*, το οποίο καταλήγει να λειτουργεί ως πεδίο διάσπασης συλλογικοτήτων και εκπαίδευσης στην ιδιώτευση.

Γ2. Εκπαιδευτικοί

Σε σχέση με τις **αντιλήψεις** των εκπαιδευτικών για το Σχολικό Συμβούλιο, αυτές φαίνεται να συνάδουν με τον παιδαγωγικό Λόγο που υιοθετούσε κάθε εκπαιδευτικός. Οι περισσότεροι-ες εκ των εκπαιδευτικών της περίπτωσης φάνηκαν να εκφράζουν έναν Μαθησιακό Λόγο κι οι υπόλοιποι Χειραφετικό (βλ. κεφ. 4.2). Λίγοι-ες που φάνηκε να

θέλουν να εστιάσουν στην αυτενέργεια των μαθητών-ριών, έμοιαζε σε πρώτη ανάγνωση σαν να επιζητούν μια εφαρμογή ατομικού παιδαγωγικού Λόγου (βλ. κεφ. 4.3), μα εντέλει η έμφαση του Λόγου τους στην ισότιμα θεσμίζουσα συλλογικότητα τους/τις συνέδεε με τις χειραφετικές αρχές της Θεσμικής Παιδαγωγικής (βλ. κεφ. 4.2). Εδώ εντάσσονται τόσο οι τοποθετήσεις εκπαιδευτικών περί αντίληψης του Σχολικού Συμβουλίου ως «κυρίως οργάνου λήψης αποφάσεων», όσο και η αναφορά εκπαιδευτικού για το Συμβούλιο ως «Κάθαρσης μέσα από τη συλλογικότητα» (βλ. κεφ. 8.2.1/Β1), η οποία συντονίζεται με τον ψυχολογικό Λόγο της Θεσμικής Παιδαγωγικής, που εστίαζε στην ατομική ψυχολογική θεραπευτική μέσα από πρακτικές ομιλίας (*τόπους λόγου*) εντός της συλλογικότητας. Αυτή η αντίληψη μεταφέρει το «κέντρο βάρους» του Σχολικού Συμβουλίου σε εννοιολογικά σημεία που γειτνιάζουν με την πρακτική «Τι νέα;» (βλ. κεφ. 4.2). Το ότι εκπαιδευτικός του Λυκείου υιοθέτησε την πρακτική «Τι νέα;» ως υποκατάστατο του Σχολικού Συμβουλίου (βλ. κεφ. 8.2.3/Β), επιβεβαιώνει τη συνάφεια μα και τη διακριτότητα των δύο πρακτικών.

Πάντως, έχει σημασία και το ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν παρόμοια αντίληψη περί Σχολικού Συμβουλίου ανεξαρτήτως της βαθμίδας στην οποία υπηρετούσαν, παρά τις επιμέρους διαφορές στα συμπεράσματά τους και στο πλαίσιο της βαθμίδας στο οποίο εντασσόταν η εφαρμογή.

Σε ό,τι αφορά τις **στάσεις** των εκπαιδευτικών απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο, η συντριπτική πλειονότητά τους ήταν *θετικές*, ενώ οι λίγες αρνητικές δεν αναφέρονταν στην ουσία της πρακτικής, μα στον τρόπο εφαρμογής του. Αυτές, λοιπόν, ήταν περισσότερο *επιφύλαξη απέναντι στη θετική στάση* και λιγότερο συνειδητά αρνητική στάση.

Μοναδικός Λόγος ριζικά αντίθετος προς τα Συμβούλια εκφράστηκε από μία εκπαιδευτικό του Λυκείου. Το σκεπτικό βασιζόταν σε μια γενική επιφύλαξη για την αμεσοδημοκρατική κυβερνολογική και σε μια αντίληψη περί ανάγκης κανονικοποίησης των μελλοντικών πολιτών στην, εξωσχολικά κυρίαρχη, αντιπροσωπευτική εκδοχή Δημοκρατίας. Από την άλλη, ο Λόγος της άλλης εκπαιδευτικού του Λυκείου, ο οποίος που δεν ήταν αντίθετος στην έννοια των Συμβουλίων, έκρινε ως αναγκαίο τον χρονικό περιορισμό της εφαρμογής (λ.χ., μία φορά ανά μήνα), υπό το βάρος της προετοιμασίας

των Πανελληνίων Εξετάσεων. Ωστόσο, μια πρακτική που περιθωριοποιείται στο πεδίο του σχολικού χρόνου είναι πιθανό πως θα περιθωριοποιείται και στη συνείδηση των μαθητών-ριών[364]. Και σε αυτό το επίπεδο, λοιπόν, οι Πανελλήνιες Εξετάσεις παρουσιάζουν την *πειθαρχική* επίδρασή τους στη λειτουργία του Λυκείου.

Συγχρόνως, όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως στάσης, συμφωνούσαν πως η εφαρμογή των συνελεύσεων είχε σημαντικές ελλείψεις και αδυναμίες -κυρίως: αναποτελεσματικότητα συντονισμού των συνελεύσεων από τους/τις μαθητές-ριες και ελλιπής διάχυση της κυβερνολογικής τους στην υπόλοιπη σχολική ζωή. Το σημείο διαφωνίας δεν βρισκόταν στην ουσία, μα στη βαρύτητα των συμβάντων και τη Στρατηγική που έπρεπε να ακολουθηθεί. Ήταν χαρακτηριστικό το ότι όταν ένας εκπαιδευτικός ασκούσε κριτική για την φασαρία των μαθητών-ριών στη συνέλευση, άλλη εκπαιδευτικός ανταπαντούσε πως, δεδομένης της δυσκολίας απόκτησης δεξιοτήτων που πολλοί-ες ενήλικες δεν έχουν κατακτήσει, επιβάλλεται η επίδειξη ανοχής σε παιδικές ατασθαλίες εντός μιας απαιτητικής διαδικασίας, την οποία μάλιστα, τηρουμένων των αναλογιών, τα παιδιά τη λειτουργούσαν με συνέπεια. Το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που άσκησαν αρνητική κριτική δήλωσαν πως είχαν προσδοκίες για υψηλή ποιότητα της διαδικασίας και αποτελεσμάτων επειδή γνώριζαν πως οι συνελεύσεις εφαρμόζονταν ήδη 5 χρόνια στο σχολείο τους, τεκμηριώνει την ερμηνεία πως αυτή η αρνητική στάση βασίζεται περισσότερο στην ματαίωση των προσδοκιών τους και λιγότερο στην αντικειμενική αποτυχία του μέτρου. Παράλληλα, αναγνώριζαν πως υπήρχαν και θετικά αποτελέσματα στην εφαρμογή του.

Τέλος, είναι σημαντικό πως όσοι-ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ξεκίνησαν με επιφυλακτική στάση για το εφαρμόσιμο του Σχολικού Συμβουλίου, κατέληξαν να το υποστηρίζουν συνειδητά, και να το εφαρμόζουν στην προσωπική τους εργασία σε σχολεία στα οποία μετατέθηκαν αργότερα. Είναι επίσης σημαντικό το ότι αυτό αφορά εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες που το εφάρμοσαν.

[364] Πρβλ. και το συμπέρασμα μαθητή του Λυκείου που είχε εμπειρία του Σχολικού Συμβουλίου και από το Δημοτικό: Πως άμα δεν είναι συστηματική η εφαρμογή του, το Σχολικό Συμβούλιο «ατροφεί» στη συνείδηση των μαθητών-ριών (βλ. 8.2.3/Α).

Γ3. Γονείς

Οι γονείς έδειξαν να αντιλαμβάνονται το Σχολικό Συμβούλιο ως μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο Σχολικό Πρόγραμμα για την περαιτέρω καλλιέργεια της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των παιδιών τους προς την κατεύθυνση της προσωπικής ενδυνάμωσής τους και της απόκτησης διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που αποσκοπούν στη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής (διαλογικό ήθος, δημοκρατική συνείδηση).

Σε αυτό το σημείο, αναδύθηκε ένα στοιχείο της αντίληψης των γονέων που είναι σημαντικό, διότι δείχνει όχι μόνο την αντίληψή τους για το Σχολικό Συμβούλιο, μα και για το σχολείο εν γένει: Αντιλαμβάνονταν, δηλαδή, το Σχολικό Συμβούλιο ως αντίδοτο στο *πειθαρχικό* σχολείο, για το οποίο, αντιλαμβάνονταν εμπειρικά τη σύνθλιψη της προσωπικότητας που επιφέρει στα παιδιά τους. Για αυτούς-ές, το Σχολικό Συμβούλιο ήταν ένα **όργανο εκπαίδευσης,** μέσα από το οποίο τα παιδιά κανονικοποιούνταν *ποιμαντικά*.

Είναι αξιοσημείωτο πως οι *τρεις παράγοντες εξουσίας* που έδωσαν συνέντευξη διατυπώνουν τρεις διαφορετικές αντιλήψεις οι οποίες μπορούν να ερμηνευτούν ως ότι εκφράζουν την δική τους μέριμνα. Δηλαδή:

Οι *μαθητές-ριες* αντιλαμβάνονται τα Συμβούλια ως **όργανα λήψης αποφάσεων.** Δεν απασχολούνται ιδιαίτερα με την παρέμβαση που γίνεται στη σκέψη και την κοινωνικοποίησή τους, μα βιώνουν την καταπίεση ή/και τον περιορισμό της εξουσίας τους και αντιλαμβάνονται το Συμβούλιο ως το πεδίο στο οποίο αυτή η καταπίεση ή/και ο περιορισμός ελαττώνεται κι η εξουσία τους «αναπνέει». Έτσι, περιγράφουν το Συμβούλιο ως ένα όργανο, ένα πεδίο μέσα στο οποίο εντάσσονται και δρουν όλοι-ες τους.

Οι *εκπαιδευτικοί* βιώνουν το σχολικό πεδίο μέσα από τον ρόλο τους κι ως εκ τούτου βλέπουν τα τεκταινόμενα μέσα από την εκπαιδευτική/παιδαγωγική λειτουργία τους. Έτσι, το Συμβούλιο «γίνεται» **εργαλείο παρέμβασης** σε μια παθητική κατάσταση (οι μαθητές-ριες), οι οποίοι-ες χρειάζεται να διαμορφωθούν. Συνάδει με την καρδιά και τον θεμελιώδη λόγο ύπαρξης της Εκπαίδευσης.

Οι (συγκεκριμένοι) γονείς, από την άλλη, βρίσκονται κάπου στη μέση. Αντιλαμβάνονται το Συμβούλιο ως ένα **όργανο παρέμβασης**. Θέλοντας κι εκείνοι το

καλύτερο για την ανάπτυξη των παιδιών τους, επιζητούν την καλλιέργεια που μια εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να επιφέρει (δηλ.: το Συμβούλιο ως εργαλείο παρέμβασης), μα εκτιμούν την ήπια, παιδοκεντρική υφή του οργάνου στο οποίο τα παιδιά τους εντάσσονται και μέσα από το οποίο καλλιεργούνται σε διαλογικότερους, ενδυναμωμένους ανθρώπους. «Γίνεται», λοιπόν, **όργανο** (σαν εργαλείο) **παρέμβασης**.

Σε σχέση με τις **στάσεις** των γονέων, όλοι-ες δήλωσαν θετικοί-ές απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο, και μάλιστα συνηγορούσαν στη γενίκευσή του τόσο με τη θέσπισή τους σε όλα τα Δημοτικά, όσο και στη Β/βάθμια Εκπαίδευση. Μάλιστα, παρά τις ιδιαιτερότητες της Λυκειακής βαθμίδας που δημιουργούν αντίξοες συνθήκες για την υιοθέτηση των Συμβουλίων (λ.χ., ιδιαιτερότητα εφηβικής ηλικίας, γνωσιοκεντρικός και εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός φοίτησης), οι γονείς υποστήριξαν πως μια πρακτική σαν το Συμβούλιο χρειάζεται ειδικά στο Λύκειο, στο οποίο οι εντάσεις κι οι συγκρούσεις με το *πειθαρχικό* πλαίσιο είναι οξύτερες.

Τέλος, το ότι οι γονείς τεκμηρίωναν την στάση τους στην εμπειρία τους από τη συμπεριφορά των παιδιών τους στον εξωσχολικό χωροχρόνο, προσδίδει μια μοναδική ευκαιρία τεκμηρίωσης των συμπερασμάτων στη συμπεριφορά των παιδιών εκτός του σχολικού *πειθαρχικού* πλαισίου κανονικοποίησης. Επίσης, το ότι τα παιδιά εισηγούνται την εφαρμογή πρακτικών Συμβουλιακής κυβερνολογικής για τη διευθέτηση ζητημάτων εντός της οικογένειάς τους, στο ελεύθερο παιχνίδι με φίλους-ες τους, αλλά και το ότι οι γονείς τους εντοπίζουν στάσεις αναστοχασμού, ενδυνάμωσης στη συμπεριφορά τους, τις οποίες -έστω διαισθητικά- συσχετίζουν και με την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου, είναι σημαντικές ενδείξεις μιας «κρυφής» συνειδησιακής διεργασίας που ενδεχομένως να επιτελείται «σιωπηρά», χωρίς να εμφανίζεται δυναμικά στη σχολική καθημερινότητα.

9.2. … σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες

Όπως επισημάνθηκε και στο κεφάλαιο 6.2.1, το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας διαφέρει ουσιαστικά από τις προηγούμενες έρευνες ως προς τη δομή και την κυβερνολογική των μελετώμενων οργάνων. Οι προηγούμενες έρευνες εξετάζουν την εφαρμογή και την πρόσληψη νομοθετημένων οργάνων μαθητικής ή σχολικής εξουσίας, τα οποία είναι συνήθως αντιπροσωπευτικής, συμβουλευτικής και

περιθωριοποιημένης συμμετοχής των μαθητών-ριών, ενώ τα Συμβούλια της εδώ μελετώμενης περίπτωσης είναι άμεσης, πραγματικής και ισοκατανεμημένης συμμετοχής των μαθητών-ριών στη λήψη αποφάσεων. Το σημείο επαφής και συσχετισμού της παρούσας έρευνας με τις προηγούμενες βρίσκεται στη διάσταση της εξουσίας που χαρακτηρίζει όλα τα όργανα, τυπικά και άτυπα, και στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές-ριες αντιλαμβάνονται την εξουσία τους στο σχολείο και τις προκλήσεις της.

Με αυτά τα δεδομένα, κρίνω πως η παρούσα έρευνα όντως 'διαλέγεται' με τις προηγούμενες έρευνες, καθώς:

Όπως στις υπόλοιπες έρευνες, οι περισσότεροι-ες μαθητές-ριες αντιλαμβάνονταν και εκτιμούσαν τα Συμβούλια για την παρεχόμενη ενδυνάμωση, αντιλαμβανόμενοι-ες αφενός την περιθωριοποίησή τους από το *πειθαρχικό σύστημα* της Εκπαίδευσης κι αφετέρου τη δυνατότητα περιθωριοποίησής τους από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, εφόσον λείψει το Συμβούλιο.

Η κριτική την οποία ασκούν οι **μαθητές-ριες** της παρούσας έρευνας στο Συμβούλιο διαφέρει από αυτήν των υπολοίπων μαθητών-ριών, αφού διαφέρει η μορφή των οργάνων. Οι μαθητές-ριες των υπόλοιπων ερευνών, δηλαδή, ασκούν κριτική στην περιορισμένη εξουσία των Συμβουλίων τους, μα δεν διατυπώνουν κριτική για τη διαδικασία με την οποία πραγματοποιούνται. Οι μαθητές-ριες της παρούσας έρευνας, σε αντίθεση με τους/τις μαθητές-ριες των υπόλοιπων ερευνών, δεν εκφράζουν κριτική για την εξουσία του οργάνου τους, μα για την εφαρμογή του οργάνου τους. Αυτές οι διαφορές είναι αναμενόμενες, αφού οι υπόλοιπες έρευνες αφορούν όργανα αντιπροσώπων (πράγμα που περιορίζει μεν την εξουσία των μαθητών-ριών, αλλά βοηθά στον συντονισμό της διαδικασίας και δεν κουράζει μαθητές-ριες που δεν θέλουν να παρίστανται), ενώ το Συμβούλιο της μελετώμενης περίπτωσης είναι άμεσης συμμετοχής και οι αποφάσεις γίνονταν σεβαστές από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Οι **εκπαιδευτικοί**, ωστόσο, της μελετώμενης περίπτωσης διέφεραν από τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται σε πολλές από τις προηγούμενες έρευνες, καθώς η παρουσία τους εντός των συνελεύσεων ήταν όντως υποστηρικτικές των διαδικασιών και της μαθητικής ενδυνάμωσης. Δεν παρατηρήθηκαν κινήσεις ή αντιλήψεις συνειδητής περιθωριοποίησης των μαθητών-ριών. Εκπαιδευτικός που τόνιζε το περιορισμένο της εξουσίας του Συμβουλίου (βλ. κεφ. 8.1.1 και 8.2.2), το έκανε στη βάση

της ανάγκης επίγνωσης της πραγματικότητας και με σκεπτικό υποβοήθησης της αποτελεσματικότητας και, εντέλει, της ενδυνάμωσης των μαθητών-ριών εντός του Συμβουλίου. Αυτό το σκεπτικό υποστηρίζεται και από την ερευνητική βιβλιογραφία (Haraldstad e.a, 2022: 86, και στο κεφ. 5). Επιμέρους αβλεψίες (λ.χ., να μιλήσουν χωρίς να τους δοθεί ο λόγος, να παρεμβαίνουν δυναμικότερα του αναλογούντος σε ισοδύναμο και ισότιμο μέλος του Συμβουλίου, να χρησιμοποιούν λόγο που υποβάλλει κυριαρχία στους-ις μαθητές-ριες) ενέπιπταν στην κατηγορία της απροσεξίας· ήταν εμφανές πως οι ίδιοι-ες έθεταν τους/τις εαυτούς τους υπό την θεμιτή εξουσία του Συμβουλίου.

Παράλληλα, όπως και στην ερευνητική βιβλιογραφία, εκπαιδευτικοί του μελετώμενου σχολείου αναφέρουν ως βασικές προϋποθέσεις το ζήτημα της *συστημικής* υποστήριξης της εφαρμογής του Συμβουλίου με μόνιμο και κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό και επίσης καταρτισμένους-ες Συμβούλους να υποστηρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς. Μόνιμο προσωπικό, όμως, σε ένα εκπαιδευτικό *σύστημα* όπως το ελληνικό, το οποίο λειτουργεί επί μακρόν με μεγάλα ποσοστά αναπληρωτών-ριών εκπαιδευτικούς (βλ. ΙΟΒΕ, 2018 και κεφ. 5) είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Η σημασία του σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού για την καλή εφαρμογή των Συμβουλίων αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (βλ. Thornberg & Elvstrand, 2012: 47, στο κεφ. 5).

Σχετικά με τους **γονείς**, παρότι ελάχιστες οι αναφορές της βιβλιογραφίας στη στάση τους προς τα Συμβούλια, τα ευρήματα συνάδουν, καθώς και στην μελετώμενη περίπτωση, οι γονείς δήλωναν υποστηρικτικοί-ές στην εφαρμογή.

Στο επίπεδο της συνολικής λειτουργίας των **σχολικών μονάδων** ως *πειθαρχικών*, η ερευνητική βιβλιογραφία επίσης επισημαίνει συχνά (βλ. κεφ. 5) την αντίθεση της Συμβουλιακής κυβερνολογικής με την εξ ορισμού *συστημική* λειτουργία του σχολικού θεσμού (αν και με διαφορετική ορολογία), συνθήκη που συχνά οδηγεί στη μετατροπή των Συμβουλίων σε Συμβολικά Συμβούλια. Στην μελετώμενη περίπτωση, η αντίθεση δεν οδήγησε σε απαξίωσή του ως Συμβολικού, μα περιχαράκωσε το Συμβούλιο στον εβδομαδιαίο χωροχρόνο της πραγματοποίησής του. Σε αυτήν τη γραμμή συλλογισμού, επιβεβαιώνεται και από την μελετώμενη περίπτωση η αναφορά στην βιβλιογραφία πως τα μαθητικά όργανα δεν οδηγούσαν σε Κριτική συνειδητοποίηση και πως για κάτι τέτοιο χρειάζεται καθοδήγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τέλος, ενώ και στις δύο περιπτώσεις αναφέρεται ο προβληματισμός για την πιθανότητα μια κακή εφαρμογή των

Συμβουλίων να οδηγήσει σε συνολική απαξίωση της Δημοκρατίας εκ μέρους μαθητών-ριών, η αιτία για αυτούς τους προβληματισμούς διέφερε. Στην ερευνητική βιβλιογραφία, δηλαδή, η ανησυχία βασιζόταν αποκλειστικά στην παρέκκλιση των Συμβολικών Συμβουλίων, ενώ στην μελετώμενη περίπτωση η ανησυχία βασιζόταν κυρίως στις αδυναμίες εντός της εφαρμογής, τη δυσφορία, δηλαδή, που ένιωθαν ορισμένοι-ες μαθητές από τη φασαρία και τον αναποτελεσματικό της συνέλευσης.

Τέλος, το ίσως βαθύτερο στοιχείο που εντέλει ενώνει τα ευρήματα είναι η εκτίμηση και η σημασία που δίνουν οι μαθητές-ριες στη συλλογική κυβερνολογική των Συμβουλίων, τόσο στις προηγούμενες έρευνες όσο και στην παρούσα. Το ότι, δηλαδή, η αμεσότερη εκπροσώπηση της εξουσίας κάθε μέλους της κοινότητας εκτιμάται περισσότερο από κάθε αντιπροσωπευτική κυβερνολογική.

Ανακεφαλαίωση

Εν συνόψει, από τα παραπάνω συνάγω τα εξής βασικά συμπεράσματα:

Οι **συνελεύσεις** του Σχολικού Συμβουλίου διεξάγονταν με συνέπεια δομής και διαδικασιών προς τον Λόγο και την κυβερνολογική που επικαλούνταν, παρά τις ατέλειες υποκειμενικών συμπεριφορών των μελών του.

Η *πειθαρχική* **κυβερνολογική** του ελληνικού εκπαιδευτικού *συστήματος* υλοποιούνταν ανεμπόδιστα και στο μελετώμενο σχολείο, τόσο στο πεδίο της κανονικοποιητικής *τεχνολογίας*, όσο και στο πεδίο των σχέσεων εξουσίας μεταξύ μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών και μαθητών-ριών μεταξύ τους.

Οι μαθητές-ριες φάνηκαν να ενδυναμώνονται μέσα από τη λειτουργία των Σχολικών Συμβουλίων και Συμβουλίων Τάξης, μα δεν φάνηκε να αποκτούν κριτική συνείδηση ή να συνδέουν τα Συμβούλιά τους με τον *συστημικό* χωροχρόνο της σχολικής ζωής ή/και την εξωσχολική κοινωνία.

Εντός των συνελεύσεων εντοπίζονταν κυριαρχικές σχέσεις εξουσίας μεταξύ μαθητών, οι ηλικιακά μεγαλύτεροι-ες προς τους/τις μικρότερους. Αυτές εκφράζονταν κυρίως μέσα από τα μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής.

Οι εξωσυμβουλιακές σχέσεις εξουσίας μάλλον διείσδυαν στα Συμβούλια (Σχολικά και Τάξης), παρά την Ετεροτοπική, αμεσοδημοκρατική κυβερνολογική του Συμβουλιακού *συστήματος*, μα χωρίς να ακυρώνουν την λειτουργία τους. Αυτή η

διείσδυση γινόταν μέσα από την *πειθαρχημένη* συνείδηση των μαθητών-ριών και εκφραζόταν μέσα από τη συμπεριφορά τους προς τους/τις εκπαιδευτικούς και ευρύτερα τους ενήλικες.

Εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως για να είναι αποτελεσματικότερη η εφαρμογή των Συμβουλίων, χρειάζεται υποστήριξη από κάθε ενδοσχολικό πεδίο («*Από μόνο του, το Συμβούλιο δεν φτάνει*»), με ενσωμάτωση πρακτικών συναφούς κυβερνολογικής σε αυτά, στο βαθμό που δεν διαταράσσεται η ομαλή και σύννομη λειτουργία του σχολείου τους.

Τα Συμβούλια Τάξης είναι μάλλον πρόσφορο έδαφος για εξοικείωση των μελών τους με την αμεσοδημοκρατική κυβερνολογική *πριν* και *παράλληλα* με την εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου.

Οι στάσεις των μαθητών-ριών, εκπαιδευτικών και γονέων όλων των σχολικών βαθμίδων απέναντι στα Συμβούλια φάνηκαν να είναι θετικές, με ρεαλιστική επίγνωση των ορίων τους εντός του *πειθαρχικού συστήματος*, παρά τις επιμέρους επιφυλάξεις για τον τρόπο εφαρμογής.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η ορθή εφαρμογή του Σχολικού Συμβουλίου προϋποθέτει υποστήριξη από εκπαιδευτικές πρακτικές συναφούς κυβερνολογικής σε όλα τα πεδία της σχολικής ζωής. Μερικοί-ές επεσήμαναν την ανάγκη θεσμικής υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό *μηχανισμό* με νομοθετική πρόβλεψη για εφαρμογή των Συμβουλίων, καταρτισμένη συμβουλευτική από στελέχη του *μηχανισμού* (πρβλ. Σχολικούς-ές Συμβούλους), κατάρτιση εκπαιδευτικών και σταθεροποίηση των θέσεων με μόνιμους-ες εκπαιδευτικούς, θεσμική κατοχύρωση σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, αλλά και κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές.

Βασιζόμενος, πλέον, στα συμπεράσματα όπως παρουσιάστηκαν, επιχειρώ παρακάτω να αναπτύξω προβληματισμούς που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση μιας συζήτησης για τις δυνατότητες, τις προοπτικές μιας ευρύτερης εφαρμογής των Συμβουλίων στο ελληνικό σχολείο και τις δυναμικές αυτών.

9.3. … σε σχέση με ευρύτερα ζητήματα

Διαρθρώνω τη Συζήτηση παρακάτω μέσα από δίπολα εννοιών που σχετίζονται με ζητήματα που ανέκυψαν από την έρευνα, επεξεργασμένα υπό το πρίσμα εννοιών του

θεωρητικού υποβάθρου της έρευνας, και συνεχίζω σε ευρύτερους προβληματισμούς που ζυμώνονταν στη σκέψη μου μέσα και από την αλληλεπίδραση με το πεδίο της έρευνας και τα δεδομένα της. Η ανάπτυξη της Συζήτησης ξεκινά από το μικροεπίπεδο του εσωτερικού των συνελεύσεων και της εμπειρίας των μαθητών-ριών σε αυτές, και «ανέρχεται» σταδιακά προς το μακροεπίπεδο, δηλαδή ζητήματα που αφορούν ολοένα και ευρύτερα πεδία της σχολικής λειτουργίας, μέχρι την αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία. Η πορεία όμως δεν είναι γραμμική, ούτε υπάρχει αιτιώδης σχέση κάθε «στάσης» της σκέψης με την επόμενη.

Αυτά τα ζητήματα παίρνουν τη μορφή εννοιολογικών διπόλων που σχετίζονται με έννοιες του θεωρητικού υποβάθρου της έρευνας και ξεκινούν από το επίπεδο των μαθητών-ριών μέσα στο Σχολικό Συμβούλιο (*Ενδυνάμωση και Χειραφέτηση*), για να συνεχίσουν στο επίπεδο των ενδοσυμβουλιακών σχέσεων εξουσίας (*Δικαιοσύνη και Αγάπη*), να περάσει από το επίπεδο των Συμβουλίων στην αλληλεπίδρασή τους με το *συστημικό* επίπεδο του Σχολικού Προγράμματος (*Συμβούλια και σχολείο*), και να καταλήξει στην αλληλεπίδραση του σχολείου με τα *συστήματα* της υπόλοιπης κοινωνίας (*Κριτική ή Ενσωμάτωση*). Μετά από αυτά και βάσει αυτών, αναπλαισιώνεται ένα βασικό ερώτημα σχετικά με τις προοπτικές μιας πρακτικής όπως τα Συμβούλια.

Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, οφείλω να κάνω εκ των προτέρων σαφές το προσωπικό μου ερμηνευτικό πλαίσιο: Πιστεύω πως στόχος του εκπαιδευτικού *συστήματος* χρειάζεται να είναι η *κριτική συνειδητοποίηση* των μαθητών-ριών, για την απελευθέρωσή τους από ψεύτικες αντιλήψεις για τον κόσμο και τον εαυτό τους, καταστάσεις που συνδέονται με την καταπίεση, όπως αυτήν την ορίζει ο Freire (1974/2009: 18 -βλ. κεφ. 4.2). Σε αυτήν τη πορεία, όμως, πρώτος στόχος είναι η ενδυνάμωση των μαθητών-ριών, ως προϋπόθεση της κριτικής συνειδητοποίησης (Shor, 1992 -πρβλ. κεφ. 1.5.2). Η ενδυνάμωση εντός μιας κατάστασης *κυριαρχίας* χωρίς κριτική, ενδέχεται να συνεπάγεται συμμόρφωση του υποκειμένου με την *κυριαρχία* ή την «τυφλή αντίσταση» σε αυτήν (βλ. Scott, 1992· 1985), και όχι την κριτική διαμόρφωση νέων καταστάσεων χωρίς καταπίεση. Ως εκ τούτου, διευκρινίζω εξ αρχής πως οι σκέψεις που ακολουθώ στοχεύουν σε έναν τύπο σχολείου του οποίου το «κομβικό σημείο» Λόγου είναι η κριτική.

Ενδυνάμωση και Χειραφέτηση

Οι συνελεύσεις των Συμβουλίων λειτουργούσαν ως δομή ευκαιρίας (βλ. κεφ. 1.6) για την ενδυνάμωση των μαθητών-ριών, τόσο απέναντι στους-ις συμμαθητές-ριές τους, όσο και σε απέναντι στους-ις εκπαιδευτικούς και στους-ις γονείς τους. Αυτή η ενδυνάμωση, όμως, δεν οδήγησε σε *κριτική συνειδητοποίηση*. Το ερώτημα, λοιπόν, εδώ, εστιάζει στο πώς μπορούν τα Σχολικά Συμβούλια να επιτύχουν την ομαλή σύνδεση με την κριτική συνειδητοποίηση.

Αντλώντας από την ιδέα του Πραγματισμού, για το ότι η αντικειμενική εμπειρία της αλληλεπίδρασης είναι συγχρόνως υποκειμενικά ερμηνευμένη, γίνεται αντιληπτό πως, προκειμένου να ερμηνεύσουν οι μαθητές-ριες τα Συμβούλια ως *κριτικά* πεδία, χρειάζεται να ερμηνευτεί η εμπειρία τους ως τέτοια. Για να ερμηνευτεί ως *κριτικό* πεδίο, χρειάζεται μάλλον να καθοδηγηθούν σε αυτήν ερμηνεία. Τον καθοδηγητικό ρόλο τον έχουν εξ ορισμού (τουλάχιστον σε πρώτη φάση) οι εκπαιδευτικοί. Προνομιακό πεδίο για αυτήν την καθοδήγηση είναι ο χωροχρόνος της διδασκαλίας. Για αυτό το επίπεδο, όμως, θα γίνει λόγος παρακάτω (*Συμβούλιο και σχολείο*). Υπάρχει κι εντός των συνελεύσεων, όμως, η δυνατότητα να τεθούν ζητήματα που συνδέουν τη σχολική κοινότητα με προβλήματα της εξωσχολικής και ενδοσχολικής κοινωνίας, ώστε το Σχολικό Συμβούλιο να αποτελέσει ένα αυθεντικό πεδίο ανοιχτού διαλόγου για εξεύρεση τεκμηριωμένων προτάσεων κριτικής δράσης[365]. Έτσι, η αμεσοδημοκρατική κυβερνολογική του Συμβουλίου θα νοηματοδοτείται με όρους πραγματικής ζωής.

Δικαιοσύνη και Αγάπη

Ως προς τη λήψη αποφάσεων, η κυβερνολογική των Συμβουλίων βασιζόταν στην αρχή της πλειοψηφίας. Η αρχή της πλειοψηφίας εκφράζει την ισότητα στη λήψη των αποφάσεων και, κατά αυτόν τον τρόπο, σχετίζεται με την έννοια της **δικαιοσύνης**[366].

Από την άλλη, εκπαιδευτικοί ανέφεραν (βλ. κεφ. 8.1.2/Β) πως συνέβησαν ορισμένα σπάνια περιστατικά κατά τα οποία οι μαθητές-ριες εμπνεύστηκαν να θυσιάσουν οικειοθελώς την πλειοψηφική απόφαση που είχαν πάρει, προκειμένου να μην έρθει σε δύσκολη θέση ένας συμμαθητής τους. Παρομοίως φαίνεται να είχαν κινηθεί και

[365] Αυτό το σχολίασε και εκπαιδευτικός του μελετώμενου σχολείου, ως έλλειψη του Σχολικού Συμβουλίου τους (βλ. κεφ. 8.1.2/Β2.2).
[366] Πρβλ. και Rawls, 1999: 446

προς δασκάλους-ες τους. Πρόκειται για ελάχιστες στιγμές, παρεκκλίσεις του *κανόνα*, οι οποίες, όμως, θαυμάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς που το ανέφεραν, αποτελώντας μέτρο σύγκρισης για κάθε τι που ακολούθησε. Αυτή η στιγμή οικειοθελούς εξαίρεσης από τον προαναφερθέντα κανόνα Δικαιοσύνης είχε ως κομβική της έννοια την **αγάπη**.

Η έννοια της *αγάπης*[367] είναι δομικά διαμορφωμένη στον χριστιανικό Λόγο και διαλέγεται με επιμέρους ερμηνείες της *δικαιοσύνης* εντός κι εκτός του χριστιανικού Λόγου (βλ. Γιανναράς, 1992: 300-305· Σαχάρωφ, 2003: 155-159). Ειδικά στον Ορθόδοξο χριστιανικό Λόγο (ο οποίος διαπερνά και την κουλτούρα της περιοχής των μελετώμενων σχολείων), η *αγάπη* συνδέεται με την έννοια της **περιχώρησης**, η οποία καλεί τους ανθρώπους σε υπέρβαση της ατομικής αποκοπής τους από τον Άλλο, ώστε να δουν τον εαυτό τους μέσα στον Άλλον, και τον Άλλον μέσα στον εαυτό τους (Kallistos, 1986· Sakharov, 2002: 140· Vasilakis, 2020: 143-160). Τα παραπάνω περιστατικά από το Σχολικό Συμβούλιο έμοιαζαν με στιγμές *περιχώρησης*.

Η διάσταση *αγάπης* και *δικαιοσύνης* έχει αναδειχθεί και στον «δυτικό» φιλοσοφικό στοχασμό[368]. Ο Paul Ricoeur αναφέρει πως η διαφορά τους έγκειται στο ότι την κυρίαρχη «δυτική» έννοια της Δικαιοσύνης την διέπει η λογική της *αντιστοιχίας* (equivalence) κατά την ανταπόδοση μιας πράξης, ενώ την *αγάπη*, όπως αυτή ορίζεται μέσα από τον χριστιανικό Λόγο, η *υπεραφθονία* (superabundance) στην ανταπόδοση, η άνευ όρων και ορίων γενναιόδωρη προσφορά[369]. Παράλληλα, επισημαίνει πως η *αγάπη*, σε αντίθεση με την εκάστοτε ερμηνεία περί *δικαιοσύνης*, δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα προσταγών ενός εξωτερικού συστήματος εννοιών, μα ελεύθερα και απρόβλεπτα, μέσα από την ελεύθερη προσωπική και ανιδιοτελή επιλογή των φορέων της. Κάτι τέτοιο αντιβαίνει στην κανονιστική αναγωγή που διέπει τις «δίκαιες πράξεις» (Ricoeur, 1995: 23-37· βλ. και Vasilakis, 2020: 5·10·120-121·143-145).

Αυτό είναι που διακρίνει τα παραπάνω περιστατικά των συνελεύσεων: Τα παιδιά οικειοθελώς υπερέβησαν την *αντιστοιχία* της *δικαιοσύνης*, και υιοθέτησαν την *υπεραφθονία* της *αγάπης*. Για να το κάνουν αυτό, όμως, πρώτα είχαν '*κινηθεί προς*

[367] Αναφέρεται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και ως agape.

[368] Άλλωστε, υπάρχει εννοιολογική συνάφεια της Ορθόδοξης χριστιανικής θεολογίας και των ρευμάτων του *περσοναλισμού* στην παράδοση του υπαρξισμού (βλ. και Sakharov, 2002: 42-45· Τερζάκης, 2021: 151-158).

[369] Πρβλ. την κατά Gabriel Marcel *απεριόριστη διαθεσιμότητα*, η οποία διέπει την *αγάπη* (βλ. Τερζάκης, 2021: 139). Η σκέψη του Marcel, άλλωστε, θεωρείται (βλ. Treanor, 2006) πως επηρέασε τη σκέψη του Ricœur.

συνάντηση του Άλλου', κατά την έκφραση του Emmanuel Levinas[370]· και μια τέτοια 'κίνηση' έρχεται μέσα από την επιθυμία των υποκειμένων. Η επιθυμία, όμως, 'δεν διατάζεται' από νομοκανονιστικές 'οδηγίες'. Η 'κίνηση προς συνάντηση του Άλλου' πηγάζει από προσωπική αίσθηση ανάγκης του υποκειμένου να σχετίζεται· ο άνθρωπος, για τον Levinas, είναι *σχεσιακό ον* (βλ. Levinas, 1989: 25-27·89-93·393-396· 1985: 95-101).

Σε αυτό, θυμίζει τη σκέψη του Martin Buber και την ιδέα του για την ύπαρξη του *Εγώ* μόνο μέσα από τον ορισμό του Άλλου. Για τις δύο θεμελιώδεις κύριες λέξεις, το '*Εγώ-Εσύ'* (I-Thou) και το '*Εγώ-Αυτό'* (I-It), μέσα από τις οποίες ο άνθρωπος επιλέγει αν θα σταθεί απέναντι στον Άλλον με σκοπό να οικοδομήσουν σχέση ('Εγώ-Εσύ') ή με σκοπό να τον/τη/το χρησιμοποιήσει ('Εγώ-Αυτό')[371].

Έτσι, λοιπόν, στην παρούσα περίπτωση, τα παιδιά της συνέλευσης καθόρισαν μια στάση Ηθικής στην 'πρόσωπο-με-πρόσωπο' συνάντησή τους με τον συγκεκριμένο μαθητή: Θα σταθούν μπροστά του ως *απέναντι σε ένα 'Εσύ'* ή *σε ένα 'Αυτό'*; Θα οικοδομήσουν σχέση ή χρήση; Είναι ο άλλος μαθητής ένα *πρόσωπο*[372] προς *αγάπη* ή ένα

---

[370] «*Πλησιάζω τον Άλλον άνθρωπο, σημαίνει ότι θέτω υπό συζήτηση την ελευθερία μου, την αυθορμησία μου ως ζώντος, την κατοχή μου πάνω στα πράγματα, την ελευθερία της 'δύναμης που ακολουθεί το δρόμο της', τη σφοδρότητα του ρεύματος στο οποίο τα πάντα επιτρέπονται, ακόμα και ο φόνος»* (Levinas, 1989: 392).

[371] «*Ο κόσμος είναι για τον άνθρωπο διττός, σε αντιστοιχία με την διττή του στάση. Η στάση του ανθρώπου είναι διττή, σε αντιστοιχία με τη διττή φύση των κύριων λέξεων που χρησιμοποιεί. Οι κύριες λέξεις δεν είναι μεμονωμένες λέξεις, μα σύνθετες. Η μία κύρια λέξη είναι η σύνθεση 'Εγώ-Εσύ'. Η άλλη κύρια λέξη είναι η σύνθεση 'Εγώ-Αυτό', στην οποία, χωρίς να αλλάζει η κύρια λέξη, η λέξη 'Αυτός' ή 'Αυτή' μπορεί να αντικαταστήσει το 'Αυτό'. (...) Οι κύριες λέξεις δεν δηλώνουν πράγματα, μα υποδηλώνουν σχέσεις. (...) Δεν υπάρχει 'Εγώ' μεμονωμένο, μα μονάχα το 'Εγώ' της κύριας λέξης 'Εγώ-Εσύ' και το 'Εγώ' της κύριας λέξης 'Εγώ-Αυτό'. Όταν ένας άνθρωπος λέει 'Εγώ', αναφέρεται σε ένα από αυτά τα δύο 'Εγώ'. (...) Όταν προφέρεται μια κύρια λέξη, ο ομιλητής εισέρχεται στη λέξη και παίρνει στάση»* (Buber, 1937/2008: 3-4 -μτφρ. δική μου).

Και συνεχίζει, για να διευκρινίσει τη βασική διαφορά μεταξύ του *Εγώ-Αυτό* και του *Εγώ-Εσύ*: «*Όταν ένας άνθρωπος βιώνει κάτι, δεν μετέχει στον κόσμο. Επειδή το βίωμα προκύπτει 'μέσα του' και όχι μεταξύ του κόσμου και του ιδίου. Ο κόσμος δεν μετέχει στο βίωμα. Επιτρέπει να βιωθεί, μα δεν τον απασχολεί περαιτέρω. Διότι δεν επιδρά στο βίωμα και το βίωμα δεν επιδρά σε αυτόν. Ως βίωμα, ο κόσμος ανήκει στην κύρια λέξη 'Εγώ-Αυτό'. Η κύρια λέξη 'Εγώ-Εσύ' εγκαθιδρύει τον κόσμο της σχέσης»* (Buber, 1937/2008: 5-6 -μτφρ. δική μου).

Πρβλ. και τη σκέψη του Gabriel Marcel, ο οποίος επίσης (1978: 118-123· βλ. και Τερζάκης, 2021: 138-140·149-150) διέκρινε πως το *Εγώ* προϋποθέτει το *Εσύ* και πως, εφόσον βλέπει τον Άλλον ως *Εσύ,* διαφυλάσσει την ελευθερία του, ενώ αν τον βλέπει ως *Αυτός*, τον εγκλωβίζει σε έναν 'κλειστό' ρόλο αντικειμένου.

[372] Αντιτάσσω εδώ τις λέξεις *πρόσωπο* και *υποκείμενο* συνειδητά, αν και περιστασιακά, για να εκφράσω τη διάσταση της *ύπαρξης* και του *υποκειμένου*, όπως την ανέδειξε ο Jaspers ασκώντας κριτική στο '*αντικειμενικά εννοημένο υποκείμενο'*· στο '*υποκείμενο*', δηλαδή, που αναδύεται στη νεωτερική φιλοσοφία ως αποτέλεσμα της καρτεσιανής αρχής '*σκέφτομαι, άρα υπάρχω*', υποτάσσοντας το *βίωμα* και κάθε πραγματικότητα -μεταξύ των οποίων και την ίδια την έννοια της υποκειμενικότητας- στη λειτουργία της σκέψης. Χρησιμοποιώ εδώ την έννοια του *προσώπου* ως αποτύπωση της φαινομενολογικής έννοιας ενός

υποκείμενο προς καταμέτρηση; Οικοδόμησαν σχέση, επιτελέστηκε *αγάπη*. Σε άλλες περιπτώσεις, οικοδόμησαν χρήση κι επιτελέστηκε *δικαιοσύνη*. Η επιλογή είναι εντός της ελευθερίας του ανθρώπου και η *αγάπη* δεν διατάζεται[373]. **Αν**, όμως, ως κοινωνία ή/και ως εκπαιδευτικοί θέλαμε να εμπνέουμε στους-ις μαθητές-ριες τον Λόγο της *αγάπης* που 'κινείται προς συνάντηση' και όχι της *δικαιοσύνης* που επιβάλλει την απόφαση της πλειοψηφίας, πώς θα είχαμε περισσότερες πιθανότητες 'ευτυχίας';

Εκπαιδευτικοί από το μελετώμενο σχολείο ερμηνεύουν το Σχολικό Συμβούλιο ως μια 'δομή ευκαιρίας' (βλ. κεφ. 1.6) για τέτοιες 'εκπλήξεις'. Η κυβερνολογική του Σχολικού Συμβουλίου, όμως, δεν ήταν *αγάπης*, μα *δικαιοσύνης*. Υπάρχει τρόπος να συντονίσουμε καλύτερα το Σχολικό Συμβούλιο ώστε να εναρμονίζεται με τον Λόγο της *αγάπης*, ώστε ίσως να αυξηθούν οι πιθανότητες τέτοιων 'εκπλήξεων';

Υποστηρίζω πως με την υιοθέτηση της *κοινωνιοκρατικής μεθόδου λήψης αποφάσεων* (βλ. κεφ. 9.1/Γ1) αυτό μπορεί να επιδιωχθεί με συνέπεια. Η κοινωνιοκρατία αποσκοπεί, ακριβώς, στην αποφυγή της επιβολής της πλειοψηφίας και στην επιδίωξη της ισότιμης συμπερίληψης κάθε μέλους σε μια κοινή απόφαση που συνενώνει τα μέλη και δεν τα διαιρεί σε 'πλειοψηφίες' και 'μειοψηφίες', 'νικητές-ριες' και 'χαμένους-ες' (πρβλ. Eagan, 2007: 141). Βέβαια, αυτή η πρακτική παραμένει σε επίπεδο Λόγων, κατά τρόπο που θυμίζει τη διαλογικότητα του Bakhtin, η οποία αναγνωρίζει τη σχεσιακή φύση των ανθρώπων και τη διαλογική υπόσταση αυτών των σχέσεων μα η οποία παραμένει στο επίπεδο της *φωνής*. Η *φωνή* εκφράζει την συνείδηση των διαλεγόμενων υποκειμένων, μα δεν καλύπτει την έννοια του *προσώπου* στην πληρότητά του (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022: 99-105). Μοιάζει, ωστόσο, να αποτυπώνει στον Λόγο την κατά Levinas *κίνηση προς συνάντηση του Άλλου 'πρόσωπο-με-πρόσωπο'*, τη χριστιανική *περιχώρηση* των *αγαπώντων*. Κατά αυτόν τον τρόπο, η *κοινωνιοκρατική* διαλογικότητα ευνοεί την έμπνευση εκ μέρους των μαθητών-ριών *περιχωρητικών* κινήσεων όπως εκείνες στα προαναφερθέντα περιστατικά από το Σχολικό Συμβούλιο.

υποκειμένου *που υπάρχει·* μιας *ύπαρξης* που, κατά τον Heidegger, ταυτίζεται με την ουσία του υποκειμένου· που, σε αντίθεση με το καρτεσιανό *αυτοστοχαζόμενο υποκείμενο*, δεν *υπάρχει επειδή σκέφτεται*, μα *σκέφτεται επειδή υπάρχει.* Κατ' επέκταση, δεν αποκόπτεται από το περιβάλλον του αντιλαμβανόμενό το ως *αντικείμενο* της σκέψης του, μα *σχετίζεται οντολογικά* με αυτό, δηλαδή υπάρχει *σε σχέση με αυτό* (βλ. Τερζάκης, 2021: 18-22).

[373] Πρβλ. Derrida, 2001· Levinas, 1989:25-26·89-93· 1985:95-101.

Συμβούλια και σχολείο

Ο διδακτικός χωροχρόνος είναι (βλ. κεφ. 1, 2) κατεξοχήν *πειθαρχικό* πεδίο κυριαρχίας των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου εκπαιδευτικού *συστήματος*. Αποτελεί, κατά τα φαινόμενα, το ισχυρότερο χωροχρονικό πεδίο της σχολικής ζωής, καθώς επικρατεί χρονικά και συμβολικά. Αυτό, επειδή το μεγαλύτερο τμήμα του σχολικού χρόνου καλύπτεται από τη διδακτική πράξη, ο ρητός στόχος της λειτουργίας του σχολικού *μηχανισμού* επιτελείται στη διδακτική πράξη, στην *παιδαγωγική κυβερνολογική* (βλ. κεφ. 1) της οποίας μαθητές-ριες, γονείς και εκπαιδευτικοί είναι κανονικοποιημένοι-ες. Παράλληλα, όπως υποστηρίχθηκε (βλ. κεφ. 1, 3), η *κυριαρχία* του *συστήματος* και των εκπαιδευτικών διαχέεται σε ολόκληρο το σχολικό χωροχρόνο, εν μέρει, και εκτός αυτού. Η *πειθαρχική τεχνολογία* και η θέση *κυριαρχίας* των εκπαιδευτικών λειτουργούν ομαλά μέσα από τον διδακτικό χωροχρόνο.

Την ίδια στιγμή, ο χωροχρόνος των Συμβουλίων αποτελούσε ένα Ετεροτοπικό πεδίο *ποιμαντικής* κυριαρχίας. Η κυβερνολογική των Συμβουλίων έφερνε πιο συμμετρικές τις σχέσεις εξουσίας κατά τη διάρκεια των συνελεύσεων, και διέρρεε την κυβερνολογική και το Λόγο τους στην εκτός Συμβουλίων σχολική ζωή, αν και περιορισμένα.

Εκεί, όμως, ερχόταν σε αντίθεση με την κυρίαρχη *πειθαρχική* κυβερνολογική του υπόλοιπου σχολικού χωροχρόνου. Η αντίθεση αυτών των δύο αντικρουόμενων κυβερνολογικών θα φέρει σύγκρουση και επικράτηση ενός από τις δύο, κι αυτή, δεδομένης της ισχύος του κυρίαρχου *συστήματος*, μάλλον αναπόφευκτα θα είναι η κυβερνολογική του *πειθαρχικού* χωροχρόνου. Αυτή η επικράτηση συνεπάγεται περιθωριοποίηση της κυβερνολογικής των Συμβουλίων.

Προκειμένου, λοιπόν, να υποστηριχθεί το Σχολικό Συμβούλιο, χρειάζεται να υποστηριχθεί η κυβερνολογική του σε κάθε δυνατή πτυχή της σχολικής λειτουργίας. Αυτό επεσήμαναν και όλοι-ες οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους: «Μόνο το Σχολικό Συμβούλιο, δεν αρκεί» (βλ. κεφ. 8.1.2), σε συνάφεια με τις αντίστοιχες παρατηρήσεις της ερευνητικής αρθρογραφίας, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφ. 5.2. Παρακάτω εκθέτω υποκειμενικές σκέψεις, με τεκμηρίωση στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας:

Στο επίπεδο της **αλληλεπίδρασης μαθητών-ριών και εκπαιδευτικών**, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναστοχάζονται για το αν λειτουργούν ενδυναμωτικά ή αμβλυντικά απέναντι στους-ις μαθητές-ριες εντός κι εκτός διδασκαλίας, για την έκταση και την ένταση με την οποία εφαρμόζουν την *πειθαρχική τεχνολογία* και με την οποία προβάλλουν αντιστάσεις σε αυτήν. Σε αυτόν τον αναστοχασμό χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους την υποκειμενική κριτική του συνόλου των μαθητών-ριών τους, ως ισότιμων μελών της σχέσης εξουσίας.

Στην ίδια προσπάθεια, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να είναι σε μια διαρκή εγρήγορση *συρρίκνωσης* (βλ. κεφ. 4.2), αποδίδοντας σε μαθητές-ριες ρόλους εξουσίας που το *σύστημα* τους δίνει στον-ην ίδιο-α (π.χ., τον συντονισμό του χρόνου, την ανάθεση του λόγου στους-ις ομιλητές-ριες) ή παραπέμποντας σε πηγές απαντήσεων τους/τις μαθητές-ριες που επιζητούν πρακτικές ή ουσιαστικές απαντήσεις σε ζητήματα που τους/τις απασχολούν (π.χ., σε διαθέσιμο λεξικό για το νόημα άγνωστων λέξεων, σε αρμόδιους-ες για διαδικαστικά ζητήματα που δεν εξαρτώνται από τον/την ίδιο). Τέτοιες πρακτικές, όμως, για να ξεφεύγουν από την *πειθαρχική* κυβερνολογική και να μην αποτελούν εναλλακτική μορφή κανονικοποίησης και περιστολής των αντιστάσεων, χρειάζεται να εμπιστεύονται πραγματική εξουσία στους-ις εκάστοτε μαθητές-ριες, να είναι σε θέση να λαμβάνουν αυθεντικές αποφάσεις εντός των αρμοδιοτήτων τους. Να αποτελούν *συρρίκνωση* των εκπαιδευτικών, όχι πολλαπλασιασμό τους.

Παρομοίως, στο επίπεδο της **διδακτικής μεθοδολογίας** που ακολουθεί ένας/μια εκπαιδευτικός, αυτή χρειάζεται να εστιάζει στην εξουσία των μαθητών-ριών. Να προβλέπει, δηλαδή, τη συμμετοχή τους, όχι όμως για να συμμετέχουν στην υλοποίηση των ανεξέλεγκτων εντολών των εκπαιδευτικών ή/και του *συστήματος*, μα στην αυτενεργό εξουσία, την όντως εξουσία του υποκειμένου που συμμετέχει στον στόχο της δράσης του, έχοντας υιοθετήσει κάποιον Λόγο. Βέβαια, ο τρόπος διδασκαλίας συνδιαμορφώνεται από τον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό *σύστημα* προβλέπει ή επιτρέπει τον διάλογο επί των αληθειών που προβάλλει, την ***εξουσία/γνώση***. Αυτός ο βαθμός είναι αντιστρόφως ανάλογος της έντασης της κανονικοποίησης που επιδιώκει. Με την ορολογία του Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής (βλ. κεφ. 4), δηλαδή, όσο πιο «τραπεζική» είναι μια εκπαίδευση, τόσο πιο «μονολογική» θα είναι η

ακολουθούμενη διδακτική στην αίθουσα διδασκαλίας. Απεναντίας, όσο πιο «προβληματίζουσα» η εκπαίδευση, τόσο πιο «διαλογική».

Ακόμα και σε αυτό το πλαίσιο «τραπεζικής εκπαίδευσης», είναι εφικτό οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν επαγωγικές διδακτικές μεθόδους (ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, μέθοδος project, κατευθυνόμενος διάλογος, επιτόπια έρευνα κ.λπ.) και να διατηρούν τον έλεγχο, καθώς εκείνοι-ες συνεχίζουν να επιλέγουν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και να ελέγχουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό.

Στην περίπτωση της Κριτικής Παιδαγωγικής, η προγραμματική στοχοθεσία για πραγματική σύνδεση της διαδικασίας εκπαίδευσης με την κοινωνική ζωή μέσα από μια τεκμηριωμένη και κριτικά συνειδητοποιημένη μετασχηματιστική παρέμβαση ανοίγει πλέον το περιεχόμενο της *εξουσίας/γνώσης* στους-ις μαθητές-ριες, μέσα από την μέθοδο της προβληματοποίησης της κοινωνικής ζωή τους. Σε αυτό το πλαίσιο, το Σχολικό Συμβούλιο μπορεί να ερμηνευτεί ως η φυσική κατάληξη μιας χειραφετικής και Κριτικής διαμόρφωσης της *εξουσίας/γνώσης*, η οποία μπορεί να παραλείπεται στην αρχή, όσο οι μαθητές-ριες δεν έχουν αναπτύξει συνεργατικές – διαλογικές – κριτικές δεξιότητες και ήθος.

Στο βαθμό που η διαδικασία θα ανατροφοδοτεί νέες περιόδους δοκιμαστικής εφαρμογής, προσαρμοσμένης στα προηγούμενα συμπεράσματα, το σύνολο της προσπάθειας μπορεί να πάρει μορφή *έρευνας-δράσης*[374] (action research), όπως άλλωστε υπαινίχθηκε, σε γενικότερο επίπεδο και εκπαιδευτικός του μελετώμενου Δημοτικού, και όπως αναπτύσσει και η Κατσαρού (2020) ως δόκιμη εφαρμογή για την ανάπτυξη δημοκρατικών εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο.

Από αυτά, γίνεται εμφανές πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός σε κάθε προσπάθεια καθοδήγησης των συμμετοχικών πρακτικών εκπαίδευσης προς *ποιμαντικές* Ετεροτοπίες. Η δράση των εκπαιδευτικών, βέβαια, διαπνέεται από τον Λόγο (ευρύτερο και παιδαγωγικό -βλ. κεφ. 4) που οι ίδιοι-ες υιοθετούν, ο οποίος διαπερνά την *ταυτότητά* τους. Αυτή, στο διάλογό της με το επαγγελματικό *σύστημα* στο οποίο

[374] *Έρευνα-δράση* (action research) είναι μια ερευνητική μέθοδος που διεξάγεται από επαγγελματίες στο πεδίο τους (λ.χ., εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα τους) για την επιστημονική ανάλυση και επίλυση κάποιου προβλήματος που εντοπίζουν στην εργασία τους. Αποσκοπεί στην αλλαγή, και συνήθως έχει σπειροειδή πορεία, δηλαδή διαδοχικών ημιαυτόνομων ερευνητικών παρεμβάσεων, από τις οποίες κάθε μία βασίζεται στα συμπεράσματα της προηγούμενης (βλ. Κατσαρού, 2016: 33-37).

εντάσσεται, συγκροτεί την *επαγγελματική ταυτότητά* του, έννοια που προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει το έργο του (Φρυδάκη, 2015: 58-61·96-101).

Παράλληλα, όπως κάθε εξουσία και παράγωγό της, η επαγγελματική ταυτότητα είναι ευεπίφορη σε αλλαγές (Φρυδάκη, 2015: 96-97). Δεν επαρκεί ο χώρος και ο χρόνος για να γίνει εκτενής αναφορά στο ζήτημα των ταυτοτήτων και της δυνατότητας μετασχηματισμού τους, το οποίο αποτελεί ειδικό πεδίο θεωρίας και έρευνας με ανεπτυγμένο θεωρητικό πλαίσιο (πρβλ. Θεωρία Μετασχηματιστικής Μάθησης· ενδεικτικά: Kroth & Cranton, 2014· Mezirow, 1991). Αξίζει όμως να γίνει συσχέτιση με τις αναφορές εκπαιδευτικών της μελετώμενης περίπτωσης, αρκετοί-ές εκ των οποίων, τόσο του Δημοτικού/Νηπιαγωγείου, όσο και του Γυμνασίου, δήλωσαν πως η εμπειρία των συγκεκριμένων συνελεύσεων τους έφερε, από επιφυλακτικούς-ές, να αναπτύξουν ρητά θετική στάση απέναντι στην πρακτική των Συμβουλίων και να επιδιώξουν να την εφαρμόσουν μόνοι-ες τους στα σχολεία στα οποία μετατέθηκαν ακολούθως. Αντίστοιχες σκέψεις αναφέρουν και γονείς, τόσο σε σχέση με την προσωπική τους στάση εντός της οικογενειακής κυβερνολογικής, όσο σε σχέση με την διαφαινόμενη στάση των παιδιών τους στον προσωπικό εξωσχολικό χρόνο τους. Αυτές οι αναφορές δείχνουν τα Συμβούλια να έχουν μετασχηματιστική επίδραση[375], τροποποιώντας την παιδαγωγική κυβερνολογική των περισσότερων εκπαιδευτικών των μελετώμενων σχολείων και ωθώντας τους/τις να εμπιστεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά να αναλαμβάνουν ρόλους ενδυναμωμένης εξουσίας.

Τέλος, το ότι οι μαθητές-ριες φαίνεται να προτιμούν τα **Συμβούλια Τάξης** επειδή ένιωθαν πιο ασφαλείς στο να εκφραστούν ελεύθερα, τεκμηριώνει την πρόταση η Καθοδήγηση των μαθητών-ριών στις συναφείς δεξιότητες προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου και να διαχυθεί στα υπόλοιπα πεδία της ενδοσχολικής ζωής να γίνεται και με τη διενέργεια Συμβουλίων Τάξης, παράλληλα με το Σχολικό Συμβούλιο. Μάλιστα, θα μπορούσαν τα Συμβούλια Τάξης να ενδυναμωθούν σε σύγκριση με τα Σχολικά Συμβούλια, και να αποτελούν το πρώτο επίπεδο διαβούλευσης

[375] Ως μετασχηματιστική μάθηση ορίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία που επιδιώκει την τεκμηριωμένη αλλαγή των πλαισίων αναφοράς των υποκειμένων. Ως *πλαίσιο αναφοράς* ονομάζεται το πλέγμα των ερμηνειών, στάσεων κ.ά. μέσα από τα οποία αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και τον εαυτό του (Φρυδάκη, 2015: 125-127). Αντιλαμβάνομαι συνάφεια μεταξύ των *πλαισίων αναφοράς* και των *Λόγων*, με τα πρώτα να αποτελούν επιμέρους στοιχεία Λόγων, διαπνεόμενα από Λόγους και κυβερνολογικές.

και ψηφοφορίας επί των θεμάτων που απασχολούν τα Σχολικά Συμβούλια, στα οποία θα μεταβαίνουν μετά τα μέλη, μεταφέροντας μέσω αντιπροσώπου τους την απόφαση της Τάξης τους.

Μια τέτοια λογική επικέντρωσης στις μικρές ομάδες, ακριβώς για τη διασφάλιση της συναισθηματικής ασφάλειας και τη διευκόλυνση της ενδυνάμωσης επιχείρησε η Θεσμική Παιδαγωγική (βλ. κεφ. 4.2), ενώ αποτελεί και βασική αρχή της κοινωνιοκρατικής οργάνωσης πολυπληθών και σύνθετων οργανισμών (Owen & Buck, 2020: 792-797· Rau & Koch-Gonzales, 2018: 45-107). Μια τέτοια κίνηση θα μπορούσε να παράσχει και απάντηση στον συνήθη προβληματισμό πολιτών σχετικά με το εφικτό του να εφαρμοστεί η πρακτική των Σχολικών Συμβουλίων σε πολυπληθή σχολεία των αστικών κέντρων.

Κριτική ή Ενσωμάτωση

Το τελευταίο επίπεδο στην πορεία συνάντησης της σχολικής εμπειρίας με τα εξωσχολικά *συστήματα* είναι ο Λόγος της μεταξύ τους σχέσης, και ειδικά το ζήτημα της *κριτικής*. Δεδομένου, δηλαδή, πως ρόλος του *πειθαρχικού* σχολείου είναι να κανονικοποιεί τα παιδιά μιας κοινωνίας ώστε να συμμορφώνονται με την κυρίαρχη σχέση εξουσίας, τι ρόλο διαδραματίζει σε αυτήν τη σχέση το Σχολικό Συμβούλιο με την *ποιμαντική* κυβερνολογική του και την τάση προς την αυτενέργεια;

Η *κριτική* έχει τη δυνατότητα να δώσει διέξοδο στην αντίθεση. Αν, δηλαδή, στόχος του Συμβουλίου δεν είναι η κριτική συνειδητοποίηση των παιδιών, μα η ενδυνάμωσή τους, η σχέση του Σχολικού Συμβουλίου με την εξωσχολική κοινωνία δεν είναι εξ ορισμού αντιθετική. Η ενδυνάμωση, όπως ισχυρίστηκα παραπάνω, δεν συνεπάγεται εξ ορισμού αμφισβήτηση της κυρίαρχης κυβερνολογικής ή και Λόγου. Η ενδυνάμωση εναρμονίζεται με τον κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά κυρίαρχο Φιλελευθερισμό/Νεοφιλελευθερισμό (Liberalism/Neoliberalism), καθώς αποτελεί κομβικό σημείο της φιλοσοφίας του ατομικισμού (individualism) που διέπει τον Λόγο του Φιλελευθερισμού (βλ. κεφ. 4.3/Συμπεράσματα). Έτσι, δηλαδή, το μη-*κριτικό* Σχολικό Συμβούλιο μπορεί να λειτουργήσει σε αρμονία με το εξωσχολικό *σύστημα*, εφόσον ενδυναμώνει τα άτομα, αλλά δεν αναπτύσσει *κριτική*. Άλλωστε, εφόσον, όπως επισημαίνει εύστοχα ο Deleuze (2001: 9-16· βλ. και κεφ. 1.2), οι *πειθαρχικές κοινωνίες*

ήδη αντικαθίστανται από τις *κοινωνίες ελέγχου*, μέσα από την διάχυτη κρίση των *συστημάτων* εγκλεισμού (σχολείο, Νοσοκομείο, Φυλακή, Ψυχιατρείο) και την σταδιακή επικράτηση εξατομικευμένων *συστημάτων ελέγχου*[376], με νέες ελευθερίες και νέες υποδουλώσεις, συγχρόνως. Αυτή η ροπή συνάδει με την κυβερνολογική του Νεοφιλελευθερισμού που αναζητά *ευέλικτα, αυτόνομα* άτομα και συλλογικότητες που μπορούν να ελέγχουν τους εαυτούς τους, να *αυτό-αξιολογούνται* και να προσαρμόζονται αναλόγως στα διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα του διάχυτου εξατομικευμένου ανταγωνισμού (βλ. Lemke, 2001: 202-204).

Παράλληλα, όπως αναφέρει η σοσιαλιστική κριτική (βλ. κεφ. 4), η σύνδεση σχολικών Ετεροτοπιών στη Δυστοπία του ατομικιστικού ανταγωνισμού που ο Φιλελευθερισμός/Νεοφιλελευθερισμός ενθαρρύνει (βλ. και Lemke, 2001: 195), κινδυνεύει να μετατρέψει τις σχολικές κοινότητες σε υβρίδια κοινοτικού ατομικισμού τα οποία ανταγωνίζονται την κοινωνία[377] και μεταξύ τους[378] (βλ. και Δαφερμάκης & Παυλίδης, 2006 -και κεφ. 4· Marshall, 1996: 61-62). Αυτή η αντίφαση είναι αναπόφευκτο να οδηγήσει σε αδιέξοδα, μα με τα Σχολικά Συμβούλια είναι σε θέση να τα υπερβούν, εφόσον η σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινωνία δεν γίνει στη βάση της ενσωμάτωσης με την κυρίαρχη κοινωνία, όπως εντέλει κατέληξαν να λειτουργούν τα σχολεία της Νέας Αγωγής και μερίδας της Νεοαντιαυταρχικής Εκπαίδευσης[379], μα στη βάση της κριτικής αλλαγής της, όπως προτείνει η Κριτική Παιδαγωγική (βλ. κεφ. 4).

Το Σχολικό Συμβούλιο μπορεί να συνδεθεί με το εξωσχολικό (πολιτικό, οικονομικό κ.ά.) *σύστημα* μέσα από την προβληματοποίηση του κόσμου και να αναπτύξει τεκμηριωμένη *κριτική*, καταλήγοντας σε προτάσεις επίλυσης των προβλημάτων. Έτσι, θα αναπτύξει σχέση *κριτικής*, και, άρα (Foucault, 2016 –βλ. κεφ. 1), αντίστασης. Αυτή είναι η θέση των Συμβουλίων μέσα σε σχολεία του χειραφετικού

---

[376] Πρβλ. κατ' αντιστοιχία, όλα τα «Κατ' οίκον»: -νοσηλεία, -εκπαίδευση, -κράτηση.

[377] Π.χ., με σχολικές κοινότητες να αντλούν χρηματικό κέρδος από την εξωσχολική κοινότητα πουλώντας τα προϊόντα της σε τιμή πέραν του κόστους -αυτό αφορά και τα σχολεία-συνεταιρισμούς του Freinet.

[378] Π.χ., σχολικές κοινότητες που αντιλαμβάνονται τις υπόλοιπες ως ανταγωνίστριες στην επίτευξη των δικών τους στόχων.

[379] Άρθρο 3, 'Μανιφέστο 15': «*Όλοι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινα όντα με αναγνωρισμένα ανθρώπινα δικαιώματα και ευθύνες. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στις επιλογές που αφορούν την εκπαίδευσή τους, συμπεριλαμβανομένων τη διοίκηση του σχολείου τους, το τρόπο και χρόνο που μαθαίνουν καθώς και όλους τους άλλους τομείς της καθημερινής ζωής.* ***Αυτή είναι η πραγματική έννοια της ενσωμάτωσης*** (σημ.: έμφαση δική μου)» (Πηγή: manifesto15.org/el/).

παιδαγωγικού Λόγου όπως η Κριτική Παιδαγωγική και η Θεσμική Παιδαγωγική (βλ. κεφ. 4.2).

Αν, όμως, με μια τέτοια κριτική εφαρμογή διαμορφώνεται μια σταθερή αμφισβήτηση του Λόγου και της κυβερνολογικής του κυρίαρχου αστερισμού *συστημάτων* που συγκροτείται και διαμορφώνει το Κράτος και τη βάση του, πόσο πιθανό θεωρούμε πως είναι η μακροημέρευση και η διάδοση πρακτικών όπως των Σχολικών Συμβουλίων; Όπως αναφέρθηκε στο κεφ. 4, η ιστορία των σχολειοκεντρικών παρεμβάσεων μεταρρυθμιστικής ή ριζοσπαστικής αντίστασης έχει δείξει πως τέτοια σχολεία ή περιθωριοποιούνται ή κλείνουν. Συνήθως όχι μέσω καταστολής, μα μέσω οικονομικής ασφυξίας και περιθωριοποίησης.

Σε κάθε περίπτωση, για να μακροημερεύσει ένα αντιστασιακό *σύστημα* εξουσίας όπως ένα *κριτικό* Σχολικό Συμβούλιο, θα πρέπει η κυρίαρχη κοινωνία να μην είναι *πειθαρχικής* κυριαρχίας ή *κοινωνία ελέγχου*, μα μια Ετεροτοπία επαγωγικής διακυβέρνησης. Ενδείξεις μιας τέτοιας σχολικής διακυβέρνησης βρήκα βιβλιογραφικά (Barmeyer, 2009· Oikonomakis, 2019) μόνο στην πρακτική περίπτωση του Αυτόνομου σχολείου στις ζαπατίστικες κοινότητες στην επαρχία Chiapas του Μεξικού (και σε πιο πρωτόλειο βαθμό, τις κουρδικές κοινότητες του Δημοκρατικού Συνομοσπονδισμού στην ακόμα (2021) εμπόλεμη ΒΑ Συρία), οι οποίες διοικούνται εξ ολοκλήρου με ένα επαγωγικό δίκτυο οργάνων εξαιρετικά όμοιας κυβερνολογικής με αυτήν του Σχολικού Συμβουλίου της μελετώμενης περίπτωσης (Knapp e.a., 2016: 65-71). Ακόμα και η περίπτωση της Σχολικής Κολεκτίβας του Anton Makarenko η οποία λειτουργούσε σε αρμονία Λόγων με την εξωσχολική κοινωνία, μετετράπη σε *πειθαρχικό* Μηχανισμό όταν το κράτος θεώρησε πως η ιστορική συγκυρία απαιτούσε εντατικοποίηση των σπουδών προς όφελος της σοσιαλιστικής οικοδόμησης του κράτους, υπό το βάρος του διεθνούς γεωπολιτικού ανταγωνισμού (Lauglo, 1988· Παπαδοπούλου, 1997: 19-31· Timasheff, 1945: 78-79). Βιώσιμη μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική αλλαγή δεν προβλέπεται τεκμηριωμένα χωρίς να προηγηθεί δομική κοινωνική αλλαγή.

Αναζήτηση νοήματος

Από τα παραπάνω, προκύπτει ένα βασικό ερώτημα: Αν το Σχολικό Συμβούλιο προδιαγράφεται ή για συμμόρφωση ή για ήττα, έχει νόημα η εφαρμογή του στο

πειθαρχικό σχολείο; Μια πρώτη απάντηση την δίνουν οι μαθητές-ριες στην ερευνητική αρθρογραφία (βλ. κεφ. 5), οι οποίοι-ες αντιλαμβάνονται τον περιορισμό και έλεγχο που υφίστανται τα Συμβούλιά τους[380]: *Ας είναι κι έτσι.*

Η προσωπική μου πρώτη και θεμελιώδης απάντηση, όμως, είναι πως, πρώτα απ' όλα, έχει νόημα, διότι πρόκειται για αγώνα για *ύπαρξη*, ο οποίος δεν νοηματοδοτείται από το αποτέλεσμά του, αλλά από την ζωή που αναζητά, κατά μια έκφραση της *ελπίδας*, του Marcel. Κι αν κάπως μπορούσε να αποδειχθεί πως όντως το δίλημμα «συμμόρφωση ή ήττα» είναι απόλυτο και οριστικό, τότε η «ήττα» είναι νίκη, αφού συνεπάγεται πως προηγήθηκε *αγώνας για ζωή* και *αγαπητική θυσία*, εναντίον της «συμμόρφωσης», η οποία -κατά αναλογία της *αυτοκτονίας*, στη σκέψη του Marcel και του Camus- προϋποθέτει απεμπόληση των επιλογών και απόρριψη της σχέσης μέσω της *απελπισίας* (πρβλ. Camus, 1971: 375-378· Marcel, 1978: 88-98[381]).

Κατά τα άλλα, μέσα από το ερευνητικό πεδίο, μπορεί να τεκμηριωθεί πως η εφαρμογή Συμβουλίων έχει πάντα νόημα, επειδή, όπως φάνηκε στην μελετώμενη περίπτωση, το Σχολικό Συμβούλιο αποτέλεσε *δομή ευκαιρίας* για ενδυνάμωση των παιδιών. Αυτή η ευεργετική επίδραση φάνηκε από τις συνεντεύξεις πως είναι μάλλον κρίσιμη για τα παιδιά, σε ψυχολογικό επίπεδο -αν μη τι άλλο. Η φράση μαθήτριας πως στο οικογενειακό της περιβάλλον νιώθει «βόδι», ενώ στο Συμβούλιο νιώθει άνθρωπος (βλ. κεφ.8.2.2/Α), πιστεύω πως έχει τέτοια βαρύτητα, που θα αρκούσε από μόνη της για να απαντηθεί οριστικά το ερώτημα.

Άλλωστε, παρότι ως 'ολοκληρωμένο Συμβούλιο' αντιλαμβάνομαι ένα Συμβούλιο που θα αναζητά μια κριτική διάσταση στην αλληλεπίδραση με την πραγματικότητα, η ενδυνάμωση είναι «πεδίο ευκαιρίας» για αυτήν την κριτική συνειδητοποίηση. Ως τέτοιο, το Σχολικό Συμβούλιο, κι όταν δεν ασκεί κριτική, διαφυλάσσει νόημα στην προσμονή της κριτικής. Αυτό είναι το συμπέρασμα και των ερευνητών-ριών Whitty, Wisby (2007a) και Alderson (2000) (κεφ. 5).

[380] Βλ. κεφ. 5.4.1, όπου και αναφέρεται μαθητής που δηλώνει (Osler, 2000: 57) πως είναι διατεθειμένος να δεχθεί «οτιδήποτε θα κάνει τους/τις εκπαιδευτικούς να ακούνε περισσότερο τους/τις μαθητές-ριες».
[381] Βλ. και Τερζάκης, 2021: 140-141·200-204.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα πεδία προέκτασης της έρευνας είναι, ασφαλώς, πολλά, και περισσότερα απ' όσα μπορώ να σκεφτώ. Ωστόσο, η προσωπική μου σκέψη καταλήγει στις ακόλουθες προτάσεις:

Έχουν ερευνητικό ενδιαφέρον έρευνες-δράσης εκ μέρους εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για το παρόν αντικείμενο και τις εκπαιδευτικές του εφαρμογές. Τέτοιες έρευνες-δράσης μπορούν να συνδυάζουν την εφαρμογή των Συμβουλίων με συναφή διαμόρφωση της διδακτικής πράξης και να μελετά την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου, κριτικής και τις τοποθετήσεις περί κυβερνολογικής που αναπτύσσουν οι μαθητές-ριες.

Έχει επίσης ερευνητικό ενδιαφέρον η ένταξη αυτών των πρακτικών σε παρεμβάσεις μετασχηματισμού των επαγγελματικών ταυτοτήτων ή/και Λόγων και κυβερνολογικής (παιδαγωγικής και μη) εκπαιδευτικών εν ενεργεία ή/και φοιτητών-ριών συναφών σχολών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντίστοιχο ενδιαφέρον έχει το να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις επικοινωνίας και μετασχηματισμού της παιδαγωγικής κυβερνολογικής ή/και Λόγου των γονέων.

Στην ίδια κατεύθυνση, κρίνω πως έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί και η επίδραση που έχει στους Λόγους και τις κυβερνολογικές η δράση Ετεροτοπικών συλλογικοτήτων στο Εκπαιδευτικό και στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο. Στην Ελλάδα, τέτοιες κινήσεις μάλλον κινούνται ως επί το πλείστον στο πεδίο της άτυπης κοινωνικής συνοχής, των κινημάτων αλληλεγγύης ή/και χώρους πολιτικών Ετεροτοπιών.

Τέλος, η έρευνα του Συνηγόρου του Παιδιού (βλ. κεφ. 5) που προηγήθηκε της πρότασής του προς το Υπουργείο Παιδείας για την αναδιαμόρφωση του Κανονισμού Μαθητικών Κοινοτήτων, άφηνε εκτός των ερευνητικών ερωτήσεων προς τους/τις μαθητές-ριες την περίπτωση εφαρμογής Σχολικών Συμβουλίων ή/και Συμβουλίων Τάξης κατά τα πρότυπα της μελετώμενης περίπτωσης. Έτσι, δεν καταγράφηκε ούτε η στάση των μαθητών-ριών απέναντι στην ιδέα, ούτε συμπεριλήφθηκε στην σχετική πρόταση προς το Υπουργείο. Έχει ερευνητικό ενδιαφέρον μια ποσοτική έρευνα γενικεύσιμη, στην οποία θα τοποθετούνται οι μαθητές-ριες επί της ιδέας, ώστε να μπορούν να τεθούν, εφόσον ενδιαφερθεί το κράτος, θεμέλια για οικοδόμηση μιας συμμετοχικής κυβερνολογικής στα σχολεία.

Βιβλιογραφία

Αλεξάκης Δ. (2018). *John Dewey. Πειραματισμός και δημοκρατία.* Τόπος

Αλεξάκης Δ. (2017). Όψεις της Δημοκρατίας στο Σχολείο-Εργαστήριο του John Dewey, στο: Καλοκύρη Β., Κουτσουδάκη Αικ., Κουτσουράκη Σ., Περικλειδάκης Γ., Σπαθαράκη Α., Σφακιανάκη Ά. (επ.). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κοινωνία και σχολείο: Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση»* (Πρακτικά Συνεδρίου τ. Α'). Ηράκλειο

Ανδρέου Απ., Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη

Ανδρούσου Α., Πετρογιάννης Κ. (2008). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Η παρατήρηση στην εκπαιδευτική πράξη.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αρχάκης Α. (2012). Η αφήγηση της μαθητικής απειθαρχίας: Ανάλυση συνομιλιακών δεδομένων, in: Gavriilidou Z., Efthymiou A., Thomadaki E., Kambakis - Vougiouklis P. (ed.). *Selected papers of the 10th ICGL.* Komotini/Greece: Democritus University of Thrace

Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας.* Αθήνα: Νήσος

Ασημάκη Α., Νικολακάκος Ν., Βεργίδης Δ. (2016). Οι έννοιες της εξουσίας και της πειθαρχίας στη θεωρία του Michel Foucault. *Αρέθας, τ. V.* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Alderson P. (2000). School Students' Views on School Councils and Daily Life at School, in: *Children & society*, 14, 121-134

Allan J. (2013). Foucault and his acolytes. Discourse, power and ethics, in: Murphy M. (ed.). *Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida.* Routledge

Allen, A. (2017). *The cynical educator.* Mayfly

Alsop R., Bertelsen M.F., Holland J. (2005). *Empowerment in Practice. From Analysis to Implementation.* The World Bank

Amster R. (2002). Anarchist pedagogies for peace, in: *Peace Review: A Journal of Social Justice*, *14*(4), 433-439. doi: 10.1080/1040265022000039222

Andersson E. (2019). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics, in: *Education, Citizenship and Social Justice*, *14*(2), 149–164. doi: 10.1177/1746197918776657

Angell A.V. (1998). Practicing Democracy at School: A Qualitative Analysis of an Elementary Class Council, in: *Theory & Research in Social Education*, *26*(2), 149-172. doi: 10.1080/00933104.1998.10505842

Arendt H. (2000). *Περί βίας* (μτφρ.: Β. Νικολαΐδου-Κυριανίδου). Αλεξάνδρεια

Arendt H. (1998). *The human condition*. The University of Chicago Press

Aronowitz S., Giroux H.A. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου (μτφρ.: Κ. Θεριανός), στο: Γούναρη Π., Γρόλλιος Γ. (επ.). *Κριτική Παιδαγωγική.* Gutenberg

Auffrand R. (2017α). Η Χάρτα των σχολείων Freinet (μτφρ. Φωτεινός Ι. & Μπέλλου Φ.), στο Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (επιμ.) *Célestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική.* Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέρφων

Auffrand R. (2017β). *Τα διαφορετικά σχολεία* (μτφ. Φωτεινός Ι. & Μπέλλου Φ.), στο Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (επιμ.) *Célestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική.* Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέρφων

Avrich P. (1980). *The Modern School Movement*. New Jersey: Princeton University Press

Βερτσέτης Α. (2003). *Διδακτική, τ. Α΄*. Αθήνα: [χ.ό.]

Ball S.J. (2013). *Foucault, power and Education.* Routledge

Ball S.J., Olmedo A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities, in: *Critical Studies in Education*, *54*(1), 85-96. doi: 10.1080/17508487.2013.740678

Barbalet J.M. (1985). *Power and resistance,* in: *The British Journal of Sociology*, *36*(4), 531-548

Barmeyer N. (2009). *Developing Zapatista autonomy.* Albuquerque: University of New Mexico Press

Barré M. (2003). C. Freinet, F. Oury, en: *Chantiers pédagogiques de l' Est*, 354, 9-10. Disponible sur: http://www.icem-freinet.net/~idem68/354_09.pdf (Consulté le: 5.6.2020)

Bazeley P. (2013). *Qualitative data analysis.* Sage

Berger P.L., Luckmann T. (1991). *The social construction of reality*. Penguin

Bernstein B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ.: Ι. Σολομών). Αλεξάνδρεια

Bertrand Y., Valois P. (2000). Carl Rogers, στο: Houssaye J. (επ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μτφρ. Δέσποινα Καρακατσάνη). Μεταίχμιο

Bettencourt, G. M. (2018). Embracing problems, processes, and contact zones: Using youth participatory action research to challenge adultism, in: *Action Research 0*(0), 1-18. doi: 10.1177/1476750318789475

Bourdieu P. (2015). *Η ανδρική κυριαρχία* (μτφρ.: Έ. Γιαννοπούλου). Πατάκης

Bourdieu P. (2013). *Distinction. A social critique of taste* (transl.: R. Nice). Harvard University Press

Bourdieu P. (2002). Social space and symbolic power, in: Haugaard M. (ed.). *Power: A reader*. Manchester University Press

Bourdieu P. (1991). *Language and symbolic power* (transl.: G. Raymond, M. Adamson). Polity Press

Bourdieu P., Παναγιωτόπουλος Ν., Στεργίου Π. (1991). Μερικές ιδιότητες των πεδίων, στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών,* 80, 3-10. doi: 10.12681/grsr.610

Bourke R., Loveridge J. (2018a). Students' Voice Shifting the Gaze from Measured Learning to the Point of Learning, in: Bourke R., Loveridge (eds.). *Radical Collegiality through Student Voice*. Springer

Bourke R., Loveridge J. (2018b). Using Student Voice to Challenge Understandings of Educational Research, Policy and Practice, in: Bourke R., Loveridge (eds.). *Radical Collegiality through Student Voice*. Springer

Bragg S. (2007). «It's not about Systems, it's about relationships»: Building a listening culture in a primary school, in: Thiessen D., Cook-Sather A. (eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Springer

Brasof M. (2017). *Student voice and school governance.* Routledge

Brehony K.J. (2004). A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of

Education 1921–1938, in: *Paedagogica Historica, 40*(5-6), 733-755. doi: 10.1080/0030923042000293742

Browning R e.a. (2019). Education/The background and influence of naturalism, in: *Encyclopædia Britannica*. URL: www.britannica.com/topic/education (Retrieved: 27.1.2020)

Bruce B.C., Eryaman M.Y. (2015). Introduction. The progressive impulse in Education, in: Eryaman M.Y., Bruce B.C. (ed.). *International Handbook of Progressive Education.* Peter Lang

Bryman A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Gutenberg

Bryman A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press

Buber M. (1937/2008). *I and Thou* (transl.: R.G. Smith). Hesperides Press

Budde J., Weuster N. (2017). Class Council Between Democracy Learning and Character Education, in: Journal of Social Science Education, *16*(3), 52-61. doi: 10.2390/jsse-v16-i3-1593

Burbules N.C. (1986). A theory of power in Education, in: *Educational Theory*, *36*(2), 95-114

Γερμανός Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση.* Gutenberg

Γιανναράς Χ. (1992). *Το Πρόσωπο και ο Έρως.* Δόμος

Γκότοβος Αθ. Ε. (1996). *Καταλήψεις: Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας.* Αθήνα: Gutenberg

Γούναρη Π., Γρόλλιος Γ. (επ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική.* Gutenberg

Γρόλλιος Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα.* Επίκεντρο

Camp-Mayhew K., Camp-Edwards A. (1936/2009). *The Dewey School; the laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*. Aldine Transaction

Camus A. (1971). *Ο επαναστατημένος άνθρωπος* (μτφρ. Τζ. Τσακίρη). Αθήνα: Μπουκουμάνης

Carnie F. (2003). *Alternative approaches to education.* Routledge Falmer

Carspecken P.F. (2008). Critical research, in: Given L. (ed.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods, v.1.* Sage

Chong E.K.-M., Yuen T.W.W., Leung Y.W. (2018). Student council and student leadership training in Hong Kong primary schools, in: *Citizenship teaching & learning, 13*(3), 329-349. doi: 10.1386/ctl.13.3.329_1

Christensen P., James A. (ed.) (2000). *Research with children.* Falmer Press

Churkina L. (2004). The Shaping of School Students' General Culture: Topic of the Pedagogical Council Meeting, in: *Russian Education & Society, 46*(3), 73-91. doi: 10.1080/10609393.2004.11056878

Clark A., Flewitt R., Hammersley R., Robb M. (ed.) (2014). *Understanding research with children and young people.* Sage

Clayton M. (2010). Liberalism, Contemporary, in: Bevir M. (ed.). *Encyclopedia of political theory*. Sage

Clegg, S.R. (1989). *Frameworks of power.* Sage

Clews C. (2009). *The new education fellowship and the reconstruction of education: 1945 to 1966*. (Doctoral thesis). Institute of Education, University of London

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο

Collins III J.W. & O'Brien N.P. (2003). *The Greenwood dictionary of Education.* Greenwood

Connac S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot: quelles différences? à: *Spirale. Revue de recherches en éducation,* 45, 53-68. doi : 10.3406/spira.2010.1157

Connolly R. (1985). Ο Φρέιρε, η πρακτική και η αγωγή, στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων* (μτφρ. Μ. Κατσούλης). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης

Courpasson D., Dany F. (2009). Cultures of resistance in the workplace, in: Clegg, S.R., Haugaard, M. (ed.). *The Sage Handbook of Power.* Sage

Cox S. & Robinson-Pant, A. (2006). Enhancing participation in primary school and class councils through visual communication, in: *Cambridge Journal of Education, 36*(4), 515-532. doi: 10.1080/03057640601048431

Cross B., Hulme M., McKinney S. (2014). The last place to look: the place of pupil councils within citizen participation in Scottish schools, in: *Oxford Review of Education, 40*(5), 628-648. doi: 10.1080/03054985.2014.963039

Creswell J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση* (μτφρ.: Ν. Κουβαράκου). Ίων

Cruikshank, B. (1993). Revolutions within: self-government and self-esteem, in: *Economy and Society, 22*(3), 327–344. doi:10.1080/03085149300000022

Czerniawski G. (2012). Repositioning trust: a challenge to inauthentic neoliberal uses of pupil voice, in: *Management in Education, 26*(3), 130–139. doi: 10.1177/0892020612445685

Δανασσής-Αφεντάκης Α. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ. Β'.* Αθήνα: [χ.ό.]

Δαφερμάκης Μ., Παυλίδης Π. (2006). Η διαμόρφωση της προσωπικότητας ως ζήτημα της παιδείας και του πολιτισμού. Μια αναφορά στο έργο των Λ. Βυγκότσκι και Α. Μακάρενκο, στο: *Τα Εκπαιδευτικά,* 81/82, 164-178

Δοξιάδης Κ. (1994). Η ιδεολογία ως πειθαρχία, στο: Σολομών Ι., Κουζέλης Γ. (επ.). *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Δοξιάδης Κ. (1988). Foucault, ιδεολογία, επικοινωνία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών,* 71, 18-43. doi: 10.12681/grsr.831

Dahl, R. (2005). *Who governs? Democracy and Power in an American City (2nd Edition)*. Yale University Press

Davies L. (1984). *Pupil power: Deviance and gender in school*. Lewes Falmer Press

Deleuze G. (2001). Οι κοινωνίες του *ελέγχου*, στο: Deleuze G. *Η κοινωνία του ελέγχου* (μτφρ. Π. Καλαμαρας). Ελευθεριακή Κουλτούρα

Derrida J. (2001). *On Cosmopolitanism and Forgiveness* (transl.: M. Dooley & M. Hughes). Routledge

Dew J.R. (1997). *Empowerment and Democracy in the workplace.* Quorum Books

Dewey J. (1966). The school and society, in: *The child and the Curriculum/The school and society.* University of Chicago Press

Dewey J. (1959/2017). *Dewey on Education. Selections* (ed. M.S. Dworkin). Teachers College Press (e-book)

Dewey J. (1929). *Impressions from Soviet Russia and the revolutionary world.* New York: New Republic

Dewey J. (1916/2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (μτφ. Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Ηριδανός

Dickerson A. (2019). *John Holt. The philosophy of Unschooling.* Springer

Dreyfus H.L., Rabinow P. (1983). *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics.* University of Chicago

Eagan J.L. (2007). Consensus Democracy, in: Bevir M. (ed.). *Encyclopedia of governance.* Sage

Elridge M. (2007). Thick Democracy Too Much? Try Pragmatism Lite, in: Ryder J, Wegmarshaus G.-R. (ed.). *Education for a Democratic Society: Central European Pragmatist Forum. Volume Three.* Rodopi

Engel L. H. (2008). Experiments in Democratic Education: Dewey's Lab School and Korczak' s Children's Republic, in: *The Social Studies, 99*(3), 117-121. doi: 10.3200/TSSS.99.3.117-121

Ferrer Guardia F. (2019). The Modern School: Posthumous Explanation and Scope of Rationalist Education, in: Bray M., Haworth R.H. (ed.). *Anarchist Education and the Modern School A Francisco Ferrer Reader* (transl.: M. Bray, J. McCabe). PM Press

Ferry G. (1973). Lapassade (Georges). L' autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles, à: *Revue française de pédagogie*, 25, 64-65. Disponible sur: https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1973_num_25_1_2053_t1_0064_0000_1 (Consulté le: 5.6.2020)

Fidler, G. C. (1985). The Escuela Moderna Movement of Francisco Ferrer: “Por la Verdad y la Justicia”, in: *History of Education Quarterly, 25*(1/2). doi:10.2307/368893

Fielding M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities, in: *British Educational Research Journal, 30*(2), 295-311. doi: 10.1080/0141192042000195236

Fielding M. (2001). Beyond the Rhetoric of Student Voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?, in: *FORUM, 43*(2), 100-110. doi: 10.2304/forum.2001.43.2.1

Fielding M., Moss P. (2010). Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative. Routledge

Filonov G.N. (1994). Anton Makarenko (1888-1939), in: *Prospects: the quarterly review of comparative education, XXIV*(1/2), 77-91. Paris, UNESCO: International Bureau of Education

Fleming D. (2015). Student Voice: An Emerging Discourse in Irish Education Policy, in: *International Electronic Journal of Elementary Education, 8*(2), 223-242

Flick U. (2018). Triangulation, in: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th edition).* Sage

Fortune S. (2011). *Pupil resistance to authority in comprehensive schools.* Lambert Academic Publishing

Foucault M. (2016). *Τι είναι Κριτική;* (μτφρ.: Θ. Λάγιος). Θεμέλιο

Foucault M. (2014). *Wrong-Doing, Truth-Telling. The function of avowal in Justice (Ed.: Brian F, Harcourt B.E.).* The University of Chicago Press/Presses universitaires de Louvain

Foucault M. (2011α). *Για τη λαϊκή δικαιοσύνη* (μτφρ. Α. Μαούνης). Εξάρχεια

Foucault M. (2011β). *Επιτήρηση και Τιμωρία* (μτφρ. Τ. Μπέτζελος). Πλέθρον

Foucault M. (2008α). *Το μάτι της εξουσίας* (μτφρ. Τ. Μπέτζελος). Βάνιας

Foucault M. (2008b). *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France, 1978–79* (ed.: M. Senellart, transl.: G. Burchell). Palgrave MacMillan

Foucault M. (2001). *Fearless speech.* Semiotext(e)

Foucault M. (1991α). *Η μικροφυσική της εξουσίας* (μτφρ.: Λ. Τρουλινού). Ύψιλον

Foucault M. (1991b). *Governmentality*, in: Burchell G., Gordon C. & Miller P. (ed.) *The Foucault effect: Studies in governmentality.* The Chicago University Press

Foucault M. (1986). Of Other spaces (transl.: J. Miskowiec), in: *Diacritics, 16*(1), 22-27

Foucault M. (1984). Space, knowledge and power, in: P. Rabinow (Ed.) *The Foucault Reader*. Pantheon

Foucault M. (1981). The order of discourse, in: Young R. (ed.). *Untying the text. A post-structuralist reader.* Routledge & Kegan Paul

Foucault M. (1980). Truth and power, in: Gordon C. (ed.). *Power/Knowledge* (translated by Gordon C. e.a.). Pantheon Books

Foucault M. (1979). Omnes et Singulatim: Towards a Criticism of political Reason, in: *Tanner Lectures on Human Values*. Stanford University, 10 and 16/10/1979. URL:

https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/f/foucault81.pdf (Retrieved: 12.10.2019)

Foucault M. (1978). *Ιστορία της σεξουαλικότητας, τ.1* (μτφρ.: Γκ. Ροζάκη). Ράππας

Foucault M. (1972). *Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language.* Pantheon

Foucault M. & Deleuze G. (1977). *Intellectuals and Power,* in: Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews, (Ed.: Bouchard D.F.). Ithaca: Cornell University Press

Fraser S., Lewis V., Ding S., Kellett M., Robinson C. (ed.) (2004). *Doing research with children and young people.* Sage

Freinet C. (1977). *Το σχολείο του λαού* (μτφρ. Κ. Δεναξά – Βενιεράτου). Οδυσσέας

Freire P. (1974/2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Κέδρος

Fremeaux I., Jordan J. (2012). Anarchist Pedagogy in Action: Paideia, Escuela Libre, in: Haworth R.H. (ed.). *Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*. PM Press

Fullat i Genis O. (2000). Anton Semyonovitch Makarenko, στο: Houssaye J. (επ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μτφρ. Δ. Καρακατσάνη). Μεταίχμιο

Ζαμπέτα Έ., Ζμας Α. (2018). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: το δημοκρατικό σχολείο, στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Γ΄*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζίλσκι Γκ. (1988). *Κριτική της «Αντιαυταρχικής» Αγωγής* (μτφρ.: Μ. Χατζηγιάννη). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή

Galič M., Timan T., Koops B.J. (2017). Bentham, Deleuze and Beyond: An Overview of Surveillance Theories from the Panopticon to Participation, in: *Philosophy & Technology*, 30, 9–37. doi: 10.1007/s13347-016-0219-1

Georgas Th. (2016). *Student voice in the Greek school context.* Lambert Academic Publishing

George Junior Republic (1922/2017). *Nothing without labor*. George Junior Republic: Citizens in the Franklin Print Shop

Giddens A. (1984). *The constitution of society.* Polity Press

Gill W.L. (1906). *The school republic.* The American Patriotic League (reprint: Forgotten books)

Gilljam M., Esaiasson P., Lindholm T. (2010). The voice of the pupils: an experimental comparison of decisions made by elected pupil councils, pupils in referenda, and teaching staff, in: *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 22, 73–88. doi: 10.1007/s11092-009-9084-0

Gonon Ph. (2009). *The Quest for Modern Vocational Education: Georg Kerschensteiner Between Dewey, Weber and Simmel*. Peter Lang

Gordon C. (2013). History of madness, in: Falzon C., O'Leary T. & Sawicki J. (ed.). *A companion to Foucault*. Wiley-Blackwell

Gordon C. (1991). Governmentality: An introduction, in: Burchell G., Gordon C. & Miller P. (ed.) *The Foucault effect: Studies in governmentality.* The Chicago University Press

Gore J.M. (1998). Disciplining bodies: On the continuity of power relations in pedagogy, in: Popkiewitz T.S. & Brennan M. (ed.). *Foucault's challenge: Discourse, knowledge and power in Education.* Teachers College Press

Gray P. (2016). Mother Nature's Pedagogy: How Children Educate Themselves, in: H. E. Lees, N. Noddings (ed.). *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*. Palgrave

Gray, P., Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education, 94*(2), 182–213. doi: 10.1086/443842

Greene S., Hogan D. (ed.) (2005). *Researching children's experience.* Sage

Gribble D. (1998). *Real education. Varieties of freedom.* Libertarian education

Griebler U., Nowak P. (2012). Student councils: a tool for health promoting schools? Characteristics and effects, in: *Health Education*, *112*(2), 105–132. doi: 10.1108/09654281211203402

Grosvenor I., Burke C. (2008). *School.* Reaktion Books

Guba E.G., Lincoln Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research, in: Denzin N.K. Lincoln Y.S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation.* Sage

Guba E.G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries, in: *ECTJ*, 2(29), 75-91

Habermas J. (1977). Hannah Arendt's Communications Concept of Power, in: *Research*, 44(1), 3-24

Halfon E., Romi Sh. (2021). High-school student councils: A typological approach, in: *Education, Citizenship and Social Justice*, *16*(2), 114–134. doi: 0.1177/1746197919886880

Hammersley M., Atkinson P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. Routledge

Hannam D. (2001). *A Pilot Study to Evaluate the Impact of the Student Participation Aspects of the Citizenship Order On Standards of Education in Secondary Schools*, στο: http://alternativestoschool.com/pdfs/The%20Hannam%20Report.pdf (Τελευταία προσπέλαση: 20.04.2015)

Haraldstad Å., Tveit A.-D., Kovač V.-B. (2022) Democracy in schools: qualitative analysis of pupils' experiences of democracy in the context of the Norwegian school, in: *Cambridge Journal of Education*, *52*(1), 73-89. doi: 10.1080/0305764X.2021.1935738

Harber C., Trafford B. (1999). Democratic Management and School Effectiveness in Two Countries. A Case of Pupil Participation?, in: *Educational Management & Administration*, *27*(1), 45–54

Harrison K., Taysum A., McNamara G., O'Hara J. (2016). The degree to which students and teachers are involved in second-level school processes and participation in decision-making: an Irish Case Study, in: *Irish Educational Studies*, *35*(2), 155-173. doi: 10.1080/03323315.2016.1146156

Hartman S. (2009). Janusz Korczak's legacy: an inestimable source of inspiration, in: Council of Europe (ed.). *Janusz Korczak. The Child's Right to Respect*. Council of Europe Publishing

Haugaard M. (2002). *Power: A reader*. Manchester University Press

Heywood A. (2014). *Political ideologies. An introduction* (5th ed.). Palgrave Macmillan

Hecht Y. (2011). *Democratic Education: A beginning of a story.* Innovation culture

Hecht Y., Ram E. (2010). Dialogue in Democratic Education – The Individual in the World, in: *Alternatif eğitim*, 1, 27-45

Hollander J.A., Einwohner R.L. (2004). Conceptualizing resistance, in: *Sociological Forum*, *19*(4), 533-554

Holohan K.J. (2019). Anarchist ethics as a foundation for educational alternatives, in: *Educational Studies*, *55*(1), 72-88. doi: 10.1080/00131946.2018.1554575

Houssaye J. (2000). Roger Cousinet, στο: Houssaye J. (επ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μτφρ. Δ. Καρακατσάνη). Μεταίχμιο

Huddleston T. (2007). *From Student Voice to Shared Responsibility: Effective Practice in Democratic School Governance in European Schools.* London: Citizen Foundation

Hunt F. (2014). Learner councils in South African schools: Adult involvement and learners' rights, in: *Education, Citizenship and Social Justice*, *9*(3), 268–285. doi: 10.1177/1746197914545928

Hur H.M. (2006). *Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components across disciplines*, in: Journal of Community Psychology, *34*(5), 523–540

ΙΟΒΕ (Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών) (2018). Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο: iobe.gr/research_dtl.asp?RID=173 (Πρόσβαση: 16.1.2022)

Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.* Κάλλιπος (Προσβάσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826)

Ιωσηφίδης Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Κριτική

Illich I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία* (μτφρ. Αντωνόπουλος Β., Ποταμιάνος Δ.). Βέργος

Inman S., Turner N. (2007). Researching cultural harmony through the student voice, in: *Education, citizenship and social justice*, *2*(2), 119–133. doi: 10.1177/1746197907077044

Johnston D. (2010). Liberalism, in: Bevir M. (ed.). *Encyclopedia of political theory*. Sage

Jones A.-M., Bubb S. (2021). Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in ‘perfect’ conditions, in: *Improving Schools, 24*(3), 233–244. doi: 10.1177/1365480219901064

Jones D. (2010). The genealogy of the urban schoolteacher, in: Ball S.J. (ed.). *Foucault and education. Disciplines and Knowledge.* Routledge

Κακολύρης Γ. (2008). *Michel Foucault: Υποκείμενο, γνώση, εξουσία,* στο: Καλδής, Β. (επ.). Φιλοσοφία στην Ευρώπη: Κείμενα Νεότερης και Σύγχρονης Φιλοσοφίας, Πάτρα: ΕΑΠ

Καρακατσάνη Δ., Λάχλου Σ., Τραντάς Π. (2019). *Εφαρμογή της Παιδαγωγικής Freinet στην Ελλάδα. Ερευνητικά εργαλεία & αποτίμηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας.* Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο» (Αναρτημένο: http://pilotikofreinet.weebly.com/forum.html)

Καρακατσάνη Δ., Μαρκαντές Ι. (2017). Η βιογραφία και το παιδαγωγικό έργο του Célestin Freinet, στο: Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (επιμ.) *Célestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική.* Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέρφων

Καραντίνος Π. (επ.) (1938). *Τα νέα σχολικά κτίρια.* Τ.Ε.Ε.

Κασσωτάκης Μ. (2002). *Από την εκπαιδευτική ανανέωση στον εκπαιδευτικό νεοσυντηρητισμό. τ. Α’ (Πανεπιστημιακές παραδόσεις)*. Αθήνα: [χ.ό.]

Καστοριάδης Κ. (1986). *Το περιεχόμενο του σοσιαλισμού* (μτφρ.: Γ.Δ. Ιωαννίδης, Μ. Λαμπρίδης, Μ. Παπαντωνίου – Φραγκούλη). Αθήνα: Ύψιλον

Κατσαρού Ε. (2020). *Η Δημοκρατία στο σχολείο.* Κριτική

Κατσαρού Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση.* Κριτική

Καψάλης Α.Γ., Νημά Ε.Α. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Αφοί Κυριακίδη

Κιοσσέ Ε. (2014). *Η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στη Γερμανία και το παιδαγωγικό έργο του Hugo Gaudig (1860-1923): Όψεις, απόψεις και επιδράσεις*. Α.Π.Θ./Τμήμα Φ.Π./Μεταπτυχιακός Κύκλος Σπουδών «Ιστορική Παιδαγωγική» (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία)

Κοκκώνης Ι.Π. (1850). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός Αλληλοδιδακτικής μεθόδου νέος* (Β’ έκδοσις επηυξημένη). Αθήναι: Τυπογραφείον Σ.Κ. Βλαστού

Κουζέλης Γ. (1993). Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης, στο: Χιωτάκης Σ. (επ.). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης

Κωνσταντίνου Χ.Ι. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg

Kallistos of Diokleia (1986). The Human Person as an Icon of the Trinity, in: *Sobornost, 8*(2), 6-23. Inist-CNRS

Keating A., Janmaat J.G. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement?, in: *Parliamentary Affairs*, 69, 409–429. doi: 10.1093/pa/gsv017

Kidman J. (2018). Representing Youth Voices in Indigenous Community Research, in: Bourke R., Loveridge (eds.). *Radical Collegiality through Student Voice*. Springer

Kilpatrick W.H. (1918/1929). The project method, in: *Teachers College Record, XIX*(4). New York City: Teachers' College, Columbia University (Complete text prepared by Gillard D. and uploaded on 02.08.2018, in: http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html (Πρόσβαση: 5.11.2020)

Knapp M., Flach A., Ayboga E. (2016). *Revolution in Rojava.* PlutoPress

Knoll M. (2012). I had made a mistake: William H. Kilpatrick and the project method, in: *Teachers College Record, 114*(2), 1-45

Koerrenz R., Blichmann A., Engemann S. (2018). *Alternative schooling and New Education.* Palgrave Macmillan

Korkmaz H.E., Erden M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools, in: *The Journal of Educational Research, 107*(5), 365-373. doi: 10.1080/00220671.2013.823365

Korczak J. (1919/2017). Children's Home, in: Silverman M. (2017). *A Pedagogy of Humanist Moral Education. The Educational Thought of Janusz Korczak.* Palgrave Macmillan

Kriegel U. (2015). *The varieties of consciousness.* Oxford University Press

Kroth M., Cranton P. (2014). *Stories of transformative learning.* Sense Publishers

Kuhn T.S. (1997). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (μτφρ.: Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας). Σύγχρονα Θέματα

Λυριντζής Χ. (1995). Περί εξουσίας: ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 86, 3-20

Laclau E., Mouffe C. (2001). *Hegemony and socialist strategy.* Verso

Lamberti M. (2004). *The Politics of Education: Teachers and School Reform in Weimar Germany.* Berghahn Books

Lauglo J. (1988). Soviet Education Policy 1917-1935: from ideology to bureaucratic control [1], in: *Oxford Review of Education, 14*(3), 285-299

Lawson T. (2011). Empowerment in Education: liberation, governance or a distraction? A review, in: *Power and Education, 3*(2), 89-103. doi: 10.2304/power.2011.3.2.89

Lechevalier B. (2000). Paul Robin, στο: Houssaye J. (επ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί* (μτφρ.: Δ. Καρακατσάνη). Μεταίχμιο

Lee J.A.B. (2001). *The Empowerment Approach to Social Work Practice*. Columbia University Press

Leechman G., McCulla N., Field L. (2019). Local school governance and school leadership: practices, processes and pillars, in: *International Journal of Educational Management, 33*(7), 1641-1652. doi: 10.1108/IJEM-12-2018-0401

Le Gal J. (2017). Τάξη – κοινότητα: Δύο σημαντικοί θεσμοί της σχολικής ζωής, στο: Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (επιμ.) *Célestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική.* Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέρφων

Lemke T. (2001). 'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality, in: *Economy and Society, 30*(2), 190-207. doi: 10.1080/03085140120042271

Levinas E. (1989). *Ολότητα και άπειρο* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Εξάντας

Levinas E. (1985). *Ethics and infinity. Conversations with Philippe Nemo* (transl.: R.A. Cohen). Pittsburgh: Duquesne University Press

Lobrot M. (2015). *Ζώντας μαζί* (μτφ. Ν. Χαραλαμπίδου). Αρμός

Liaropoulos P. (2020). Substitute teachers and unemployment. The case of Greece, in: *International Journal of Education and Research, 8*(8), 15-24

Lilja M. & Vinthagen S. (2014). Sovereign Power, Disciplinary Power and Biopower: Resisting what Power with what Resistance, in *Journal of Political Power*, *7*(1), 107-126. doi: 10.1080/2158379X.2014.889403

Lincoln Y.S., Lynham S.A., Guba E.G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited, in: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th edition).* Sage

Lundy L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, in: *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927-942

Μαντζούφας Π. (1999). Οι Συνταγματικές αρχές και εγγυήσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο: Ανδρέου Α. *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της Εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας.* Νέα Σύνορα – Λιβάνη

Μάρκου Γ.Π. (1987). *Η Πολυτεχνική Εκπαίδευση και Αγωγή στις χώρες του Υπαρκτού Σοσιαλισμού* (Πανεπιστημιακές παραδόσεις). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Παιδαγωγικός Τομέας

Μαρμαρινός Ι.Γ. (2000). *Το σχολικό πρόγραμμα.* Αθήνα: [χ.ό.]

Μαστοράκος Ν. (2017). *Πανοπτισμός και Ετεροτοπία. Μια φουκωική ανάγνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Ε.Κ.Π.Α./Φιλοσοφική Σχολή/Μ.Π.Σ. Φιλοσοφίας (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, προσβάσιμη εδώ: https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1328323)

Μαυρογιώργος Δ. (1986). Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση, στο: Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π. *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Μικρός Ντουνιάς (Παιδαγωγική Ομάδα) (2019). *Ενηλικισμός*. Μυτιλήνη: Αυτοέκδοση

Μπίκος Γ.Δ. (2016). Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του παιδευτικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 61. ΠΕΕ

Μπονίδης Κ. (2005). Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης, στο: Βέικου (επ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές (Πρακτικά συνεδρίου που*

οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19.2.2005). Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Mabilon-Bonfils B., Calicchio V. (2004). Stratégies d' acteurs et de pouvoirs dans l'école: Qui décide dans les conseils de classe?, à: *Carrefours de l' éducation*, *2*(18), 2-17. doi: 10.3917/cdle.018.0002

Mabovula N. (2009). Giving voice to the voiceless through deliberative democratic school governance, in: *South African Journal of Education*, 29, 219-233

Mager U., Nowak P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research, in: *Educational Research Review*, 7, 38–61

Maitles H., Deuchar R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!'. Consulting the pupil voice in Scottish schools, in: *Education, citizenship and social justice*, *1*(3), 249–266. doi: 10.1177/1746197906068123

Marcel G. (1978). *Το Είναι και Έχειν* (μτφρ.: Ν. Μακρής). Αθήνα: Δωδώνη

Markee N. (ed.) (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction.* Willey Blackwell

Marshal J.D. (2010). Foucault and educational research, in: Ball S.J. (ed.). *Foucault and education. Disciplines and Knowledge.* Routledge

Marshal J.D. (1996). *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Springer

Marx K., Engels F. (1997). *Η γερμανική ιδεολογία, τ. Α΄* (μτφρ.: Κ. Φιλίνης). Αθήνα: Gutenberg

Mayer Ch. (2014). The experimental and community schools in Hamburg (1919–1933): an introduction, in: *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, *50*(5), 561-570. doi: 10.1080/00309230.2014.927514

Mayes E. (2017). Reconceptualizing the presence of students on school governance councils: The a/effects of spatial positioning, in: *Policy Futures in Education*, *0*(0*)*, 1–17. doi: 10.1177/1478210317739468

McCowan T. (2010). School democratization in prefigurative form: Two Brazilian experiences, in: *Education, Citizenship and Social Justice*, *5*(1), 21–41. doi: 10.1177/1746197909353567

McDonald K. (2019). *Unschooled.* Chicago Review Press

McFarland D.A., Starmanns C. (2009). Inside Student Government: The Variable Quality of High School Student Councils, in: Teachers College Record, *111*(1), 27–54

McFarland D.A., Thomas R.J. (2006). Bowling Young: How Youth Voluntary Associations Influence Adult Political Participation, in: *American Sociological Review, 70*(3), 401-425. doi: 10.1177/000312240607100303

McGregor G., Mills M., te Riele K., Baroutsis A., Hayes D. (2017). *Re-imagining Schooling for Education. Socially just alternatives*. Palgrave MacMillan

McHoul A., Grace W. (2002). *A Foucault primer. Discourse, power and the subject.* Routledge

McNicol Jardine G. (2005). *Foucault & Education*. Peter Lang Primer

Mella R. (2019). The problem of teaching, in: Bray M., Haworth R.H. (ed.). *Anarchist Education and the Modern School. A Francisco Ferrer Reader* (transl.: M.Bray, J. McCabe). PM Press

Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* Jossey-Bass Publishers

Mills M., McGregor G. (2017). Alternative education, in: *Oxford Research Encyclopedia/Education (oxfordre.com/education)*. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.40 (Access: 2.12.2019)

Mncube V. (2008). Democratisation of education in South Africa: Issues of social justice and the voice of learners?, in: *South African Journal of Education*, 28, 77–90

Modern School, The (2019). The Modern School Bulletin, 30.10/30.11.1901 (transl.: M. Bray, J. McCabe), in: Bray M., Haworth R.H. (ed.). *Anarchist Education and the Modern School. A Francisco Ferrer Reader*. PM Press

Moqvist I. (2003). Constructing a parent, in: Bloch M.N., Holmlund K., Moqvist I., Popkewitz T.S. (ed.). *Governing children, families, and Education.* Palgrave Macmillan

Moravec J.W. (2013). Introduction to knowmad society, in: Moravec J.W. (ed.). *knowmad society.* Education Futures

Moreno Martinez P.L. (2005). History of school desk development in terms of hygiene and pedagogy in Spain (1838-1936), in: Lawn M., Grosvenor I. (ed.). *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Symposium Books

Morse J. (2018). Reframing Rigor in Qualitative Inquiry, in: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th edition). Sage

Mueller J. (2012). Anarchism, the State, and the Role of Education, in: Haworth R.H. (ed.). *Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*. PM Press

Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2005). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου.* Gutenberg

Ντήτριχ Τ. (1984). *Το Ενεργό Βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι* (μτφ. Δ. Βεργίδης). Ανδρομέδα

Nearing S. (1915/2008). *The New Education.* Peterson & Co. (Project Gutenberg e-Book)

Neill A.S. (1975). *Ελευθερία, όχι αναρχία!* (μτφ. Ευ. Γραμμένος). Αθήνα: Μπουκουμάνης

Neill A.S. (1972). *Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης* (μτφ. Κ. Λάμπος). Αθήνα: Μπουκουμάνης

Newman M., Thomas P. (2008). Student participation in school design: One school 's approach to student engagement in the BSF process, in: *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts, 4*(4), 237-251. doi: 10.1080/15710880802524938

Nicolet S., Dénéréaz C. (2015). *Les outils de la pédagogie institutionnelle.* Haute Ecole Pedagogique Vaud (Memoire professionelle pas publiée. Disponible sur: https://core.ac.uk/download/pdf/43673221.pdf. Consulté le: 8.6.2020)

Oliver P. (2010). *Foucault. The key ideas.* Hodder Education

Oikonomakis L. (2019). *Political Strategies and Social Movements in Latin America*. Palgrave MacMillan

Osler A. (2000). *Children's rights, responsibilities and understandings of school discipline*, in: Research Papers in Education, *15*(1), 49-67

Owen R.L., Buck J.A. (2020). Creating the conditions for reflective team practices: examining sociocracy as a self-organizing governance model that promotes transformative learning, in: *Reflective Practice*, *21*(6), 786-802. doi: 10.1080/14623943.2020.1821630

Παγώνη Μ. (2007). Μαθητικά Συμβούλια και σχέση με τον νόμο, στο: *Σύγχρονα Θέματα,* 99, 66-76

Παπαγεωργίου Ν.Α. (1955). *Ματιές στη σοβιετική παιδαγωγική.* Αθήνα

Παπαδοπούλου Ε. (1997). *Β. Σουχομλίνσκι, το «σχολείο της χαράς».* Κυριακίδη

Παπαοικονόμου Α. (2015). Οι στάσεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, στο: *Έρευνα στην Εκπαίδευση,* 4, 177-194. doi: 10.12681/hjre.8860

Πασιάς Γ., Φλουρής Γ., Φωτεινός Δ. (2015). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση.* Γρηγόρης

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean – Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Πεχτελίδης Γ. (2020). *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέραν των «τειχών».* Gutenberg

Πεχτελίδης Γ. (2011). *Κυριαρχία και αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης.* Εκκρεμές

Πεχτελίδης Γ. (2004). *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης.* Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α./Τ.Ε.Α.Π.Η. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή)

Πηγιάκη Π. (2004). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης

Pache-Hébert C., Jutras F., Guay J.-H. (2014). Le comité des élèves dans les écoles primaires et secondaires: une recension des écrits, à: Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l' education, *37*(4), Disponible sur: https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/issue/view/103

Pagoni M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe, à: *Carrefours de l' éducation*, *2*(28), 123-149. doi: 10.3917/cdle.028.0123

Pain J. (2015). Pédagogie Institutionnelle et Psychothérapie Institutionnelle: l' institution au centre du changement, à: *Vie sociale et traitements, revue des CEMEA 1*(125), 40-46

Pallotta J. (2017). *L' école mutuelle au-delà de Foucault*. EuroPhilosophie Éditions. Disponible sur: https://books.openedition.org/europhilosophie/662

Parkhurst H. (1926). *Education on the Dalton plan.* New York: E.P. Dutton & Company

Pecore J.L. (2015). From Kilpatrick's Project Method to Project-based learning, in: Eryaman M.Y., Bruce B.C. (ed.). *International Handbook of Progressive Education.* Peter Lang

Pek S., Kennedy J., Cronkright A. (2018). Democracy Transformed: Perceived Legitimacy of the Institutional Shift from Election to Random Selection of Representatives, in: *Journal of Public Deliberation*, *14*(1), Article 3. Available at: https://www.publicdeliberation.net/jpd/vol14/iss1/art3

Perry-Hazan L. (2021). Students' Perceptions of Their Rights in School: A Systematic Review of the International Literature, in: *Review of Educational Research*, *91*(6), 919–957. doi: 10.3102/00346543211031642

Peyronie H. (2000). Célestin Freinet, στο Houssaye J. (επ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μτφρ.: Δ. Καρακατσάνη). Μεταίχμιο

Popkewitz T.S. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent, in: Bloch M.N., Holmlund K., Moqvist I., Popkewitz T.S. (ed.). *Governing children, families, and Education.* Palgrave Macmillan

Popkewitz T.S., Brennan M. (eds.) (1998). *Foucault's Challenge Discourse, Knowledge, and Power in Education.* Teachers College Press

Poulantzas N. (2002). State, power, socialism, in: Haugaard M. (ed). *Power: A reader.* Mancester University Press

Preston J.P. (2012). A school council's experience with school improvement: A Saskatchewan case study, in: *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, *11*(2), 63–80

Quinn S., Owen S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of 'student voice', in: *Australian Journal of Education*, *0*(0), 1–13. doi: 10.1177/0004944115626402

Rau T.J., Koch-Gonzalez J. (2018). *Many voices, one song: Shared power with sociocracy.* Institute for Peaceable Communities, Inc.

Rawls J. (1999). *A theory of justice (Revised edition).* Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press

Ricoeur P. (1995). Love and Justice (transl.: D. Pellauer), in: *Philosophy & Social Criticism, 21*(5/6), 23-39. Sage

Robertson P.J., Kwon S.S. (1994). Decision Making in School-Based Management Leadership Councils: The Impact of Council Membership Diversity, in: *The Urban Review, 26*(1), 41-54

Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ.: Π.Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Gutenberg

Roith M. (2015). *Memory and Critique: Essays on the History of Education and School in Spain and Germany.* Universidad Almería

Ross H., Munn P., Brown J. (2007). What counts as student voice in active citizenship case studies?, in: *Education, Citizenship and Social Justice, 2*(3), 237–256. doi: 10.1177/1746197907081261

Rudduck J., Flutter J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience', in: *Cambridge Journal of Education, 30*(1), 75-89. doi: 10.1080/03057640050005780

Σακαρίδης Σ., Θεοδωρίδου Α. (2011). *Οι παιδαγωγικές οπτικές της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη.* Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/Π.Τ.Δ.Ε.

Σαχάρωφ, (άγ.) Σ. (2003). *Ο Άγιος Σιλουανός ο Αθωνίτης* (μτφρ.: Stavropegic Monastery of St John the Baptist). Έσσεξ Αγγλίας: Ιερά Σταυροπηγιακή Μονή Τιμίου Προδρόμου

Σολομών Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου, στο: Σολομών Ι., Κουζέλης Γ. (επ.). *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Σολομών Ι. (1993). Η αρχιτεκτονική της αξιολόγησης: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού χώρου ως μηχανισμού αξιολόγησης, στο: Χιωτάκης Σ. (επ.). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης

Σολομών Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο.* Αλεξάνδρεια

Σπρινγκ Τζ. (1987). *Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης* (μτφρ.: Ν.Β. Αλεξίου). Ελεύθερος Τύπος

Στεφανοπούλου (2015). *Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Συνήγορος του Παιδιού (2017). Διερεύνηση της γνώμης μαθητών/μαθητριών Β/βάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, στο: https://www.synigoros.gr/resources/20170915-stoixeia-symperasmata-erevnasmk.pdf (Τελευταία προσπέλαση: 15/8/2016)

Saha L.J., Print M. (2010). Student school elections and political engagement: A cradle of democracy?, in: *International Journal of Educational Research*, 49, 22-32. doi: 10.1016/j.ijer.2010.05.004

Sakharov N.V. (2002). *I love, therefore I am. The theological legacy of Archimandrite Sophrony.* New York: St. Vladimir's Seminary Press

Schmid J.R. (1936/1984). *Οι δάσκαλοι-σύντροφοι και οι σχολικές κοινότητες* (μτφρ.: Ε. Χατζιδάκη). Αθήνα: Ανδρομέδα

Schutz A. (2004). *Rethinking Domination and Resistance: Challenging Postmodernism*, in: *Educational Researcher*, *33*(1), 15–23

Scott J.C. (1992). *Domination and the arts of resistance.* Yale University Press

Scott J.C. (1985). *Weapons of the weak. Everyday forms of peasant resistance.* Yale University Press

Semel S.F. (2005). Introduction, in: Semel S.F. & Sadovnik A.R. (ed.). *"Schools of Tomorrow", Schools of Today.* Peter Lang

Selin H. (ed.) (2014). *Parenting Across Cultures*. Springer

Shor I. (1996). *When students have power.* The University of Chicago Press

Shor I. (1992). *Empowering education.* University of Chicago Press

Shor I. (1985). Ξαναβιώνοντας ασυνήθιστα το συνηθισμένο, στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων* (μτφρ.: Μ. Κατσούλης). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης

Simó N., Parareda A. & Domingo L. (2016). *Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils*, in: *Improving Schools*, 1–16. doi: 10.1177/1365480216631080

Sluga H. (1985). *Foucault, the author and the discourse*, in: *Inquiry, 28*(1-4), 403-415. doi: 10.1080/00201748508602058

Soëtard M. (2000α). Jean-Jacques Rousseau, στο: Houssaye J. (επ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μτφρ.: Δ. Καρακατσάνη). Μεταίχμιο

Soëtard M. (2000β). Johann Heinrich Pestalozzi, στο: Houssaye J. (επ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μτφρ.: Δ. Καρακατσάνη). Μεταίχμιο

Stake R.E. (2000). The case study method in social inquiry, in: Gomm R., Hammersley M., Foster P. (eds.). *Case study method.* Sage

Stewart, A. (2001). *Theories of power and domination.* Sage

Suissa J. (2019). Anarchism and education studies, in: Levy C., Newman S. (ed.). *The anarchist imagination.* Routledge

Suissa J. (2010). *Anarchism and Education.* PM Press

Τερζάκης Φ. (2021). *Η πολιορκημένη υποκειμενικότητα.* Αλεξάνδρεια

Τρουλινού Λ. (1991). Εξουσία και δίκαιο στον Foucault, στο: Foucault M. *Η μικροφυσική της εξουσίας.* Ύψιλον

Τσιώλης Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, στο: Ζαϊμάκης Γ. (επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας

Tanner D., Tanner L. (1994). *Curriculum development. Theory into practice* (3rd ed.). Merrill Prentice Hall

Thomas M. (2004). "No-one telling us what to do": anarchist schools in Britain, 1890-1916, in: *Historical Research, 77*(197), 405–436. doi: 10.1111/j.1468-2281.2004.00216.x

Thomson G., Cook I. (2013). Mapping Teacher – Faces, in: *Studies in Philosophy and Education, 32*(4), 379–395. doi:10.1007/s11217-012-9335-2

Thomson, K. (2003). *Forms of resistance: Foucault on tactical reversal and self-formation*, in: *Continental Philosophy Review*, 36, 113–138

Thornberg R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise, in: *Teaching and Teacher Education*, 26, 924-932. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.033

Thornberg R. (2008). 'It's Not Fair!'—Voicing Pupils' Criticisms of School Rules, in: *Children & society*, 22, 418–428. doi: 10.1111/j.1099-0860.2007.00121.x

Thornberg R., Elvstrand H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school, in: *International Journal of Educational Research,* 53, 44-54. doi: 10.1016/j.ijer.2011.12.010

Timasheff N.S. (1945). The Soviet School Experiment, in: *The Russian Review, 4*(2), 72-87. URL: www.jstor.org/stable/125142

Todd, J. (2012). From Deschooling to Unschooling: Rethinking Anarchopedagogy after Ivan Illich, in: Haworth R.H. (ed.). *Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education.* PM Press

Torfing J. (2009). Power and Discourse: Towards an Anti-Foundationalist Concept of Power, in: Clegg, S.R., Haugaard, M. (ed.). *The Sage Handbook of Power.* Sage

Trafford B. (2008). Democratic Schools: Towards a definition, in: Arthur J., Davies I., Hahn C. (eds.). *The Sage Handbook of Education for Democracy and Citizenship.* Sage

Treanor B. (2006). *Aspects of Alterity. Levinas, Marcel and the contemporary debate.* New York: Fordham University Press

Tröhler D. (2013). *Pestalozzi and the educationalization of the world.* Palgrave Macmillan

Tyack D., Cuban L. (2003). *Tinkering toward Utopia.* Harvard University Press

Tyack D., Tobin W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? In: *American Educational Research Journal*, *31*(3), 453-479

Yin R.K. (2003). *Applications of case study research.* Sage

Ullrich H. (2000). Rudolf Steiner, στο: Houssaye J. (επ.). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί* (μτφρ.: Δ. Καρακατσάνη). Μεταίχμιο

Valkanova Y. (2009). The passion for educating the ‘‘New Man’’: Debates about Preschooling in Soviet Russia, 1917–1925, in: *History of Education Quarterly*, *49*(2), 211-221

Vasilakis D.A. (2020). *Eros in Neoplatonism and Its Reception in Christian Philosophy.* Bloomsbury Academic

Vergeti M., Giouroglou Ch. (2018). Education and Financial Crisis: The Case of Greece, in: *Open Journal for Sociological Studies*, *2*(1), 1-12. doi: 10.32591/coas.ojss.0201.01001v

Vetter F. (1988). Monnaie intérieure, pas de singe, à: *Chantiers pédagogiques de l'Est*, 175-176, 37-38. Disponible sur: https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/58943 (Consulté le: 5.6.2020)

Višňovský E., Zolcer Š. (2016). Dewey’s participatory educational democracy, in: *Educational Theory*, *66*(1-2), 55-71

Vygotsky L.S. (1979). *Mind in Society.* Harvard University Press

Walshaw M. (2007). *Working with Foucault in Education.* Sense

Ward A. (2018). Foregrounding the Stories of Secondary School Students with Disabilities, in: Bourke R., Loveridge (eds.). *Radical Collegiality through Student Voice*. Springer

Washburne C.W. (1920/1975). The Individual System in Winnetka, in: *The Elementary School Journal*, *75*, 42-53. University of Chicago Press. URL: http://www.jstor.org/stable/3202991

Weber, M. (1922/1978). *Economy and society.* University of California Press

Whitty G., Wisby E. (2007a). *Real Decision Making? School Councils in action* (Research Report DCSF-RR001). Department for Children, Schools and Families: Institute of Education, University of London

Whitty G., Wisby E. (2007b). Whose voice? An exploration of the current policy interest in pupil involvement in school decision-making, in: *International Studies in Sociology of Education*, *17*(3), 303-319. doi: 10.1080/09620210701543957

Willig C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία* (μτφρ. Έ. Αυγήτα). Gutenberg

Willis P. (1981). *Learning to labour. How working class children get working class jobs.* Columbia University Press

Wilson L. (2008). Pupil participation: comments from a case study, in: *Health Education, 109*(1), 86-102. doi: 10.1108/09654280910923390

Wittgenstein L. (1922/2002). *Tractatus Logico-Philosophicus* (transl.: D. F. Pears, B. F. McGuinness). Routledge

Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving, in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89 – 100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Woods P.A., Woods G.J. (2008). Introduction, in: Woods P.A., Woods G.J. (ed.). *Alternative Education for the 21st Century. Philosophies, approaches, visions.* Palgrave Macmillan

Wustefeld, S. (2016). Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade, in: *Educational Philosophy and Theory, 50*(10), 936–946. doi: 10.1080/00131857.2016.1266923

Wyness M. (2009a). Adult's Involvement in Children's Participation: Juggling Children's Places and Spaces, in: *Children & society*, 23, 395–406. doi: 10.1111/j.1099-0860.2008.00181.x

Wyness M. (2009b). Children representing children. Participation and the problem of diversity in UK youth councils, in: *Childhood, 16*(4), 535–552. doi: 10.1177/0907568209344274

Wyness M. (2003) Children's Space and Interests: Constructing an Agenda for Student Voice, in: *Children's Geographies*, *1*(2), 223-239. doi: 10.1080/14733280302193

Φλουρής Γ.Σ. (2005). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης

Φλουρής Γ., Ιβρίντελη Μ. (2007). Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια: Οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του, στο: Καψάλης Γ.Δ., Κατσίκης Α.Ν. (επ.). *Η Α/βάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (Πρακτικά συνεδρίου, 17-20.5). Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών Αγωγής

Φραγκουδάκη Ά. (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών

Φραγκουδάκη Ά. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία.* Οδυσσέας

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

Φρυδάκη Ευ. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας.* Κριτική

Φρυδάκη Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής Σκέψης*. Κριτική

Φρυδάκη Ε., Παπαγεωργάκης Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση.* Κριτική

Χατζηγεωργίου Γ. (2011). *Γνώθι το curriculum.* Διάδραση

Θεσμικά

Eurydice, 2022: Elláda Overview, στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el (Πρόσβαση: 18.1.2022)

Eurydice, 2020: Elláda: Αξιολόγηση στην Α/βάθμια Εκπαίδευση, στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-primary-education-20_el (Πρόσβαση: 18.7.2020)

Ι.Ε.Π. (2015). *Προδιαγραφές υποβολής αίτησης για άδεια διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία Π/Βάθμιας και Δ/Βάθμιας Εκπαίδευσης ή άλλες δομές αρμοδιότητας του ΥΠΟΠΑΙΘ (Πράξη υπ.αριθ. 01/07-01-2015του Δ.Σ. του ΙΕΠ),* στο iep.edu.gr (Τελευταία πρόσβαση: 2.2018)

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) Α.Ε. (2008). *Οδηγός μελετών για Διδακτήρια όλων των βαθμίδων Εκπαίδευσης.* Αθήνα: (χ.ό.) (Αναρτημένο στο Διαδίκτυο: https://www.ktyp.gr/files/prodiagrafes/ypodomes_paideias/Odigos_Meleton.pdf)

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) Α.Ε. (2010). *Φωτογραφίες ειδών εξοπλισμού όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.* (χ.ό.) (Αναρτημένο στο Διαδίκτυο: https://www.ktyp.gr/files/prodiagrafes/exoplismoi_sxoleiwn/OSK_eidi_exoplismou.pdf)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία.* Αθήνα (Αναρτημένο: http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/protasi-gia-sholika-vivlia-pi-18jn09.pdf Πρόσβαση: 10.8.2020)

Υ.ΠΑΙ.Θ[382]. (2019). *Ενημέρωση για την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα μέσω του Πληροφοριακού Συστήματος (Π.Σ.) «myschool»*, στο: https://myschool.sch.gr/help/myschoolGDPR.pdf (Πρόσβαση: 13.7.2020)

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2018α). *Εγκύκλιος. Θέμα: Χρήση Κινητών Τηλεφώνων και Ηλεκτρονικών Συσκευών στις σχολικές μονάδες* (Αρ. Πρωτ. Φ.25/103373/Δ1/22.6.2018) (Περί καμερών ασφάλειας στους σχολικούς χώρους)

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2018β). *1-3-2018 Πώς θα λειτουργεί η αποστολή e-mail στους γονείς για τις απουσίες των μαθητών,* στο: https://www.minedu.gov.gr/rss/33229-01-03-18-thema-pos-tha-leitourgei-i-apostoli-e-mail-stous-goneis-gia-tis-apousies-ton-mathiton (Πρόσβαση: 16.7.2020)

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2016). *Εγκύκλιος* (Αρ. Πρωτ. Φ13/1655/197708/Δ1/21-11-2016/ΥΠΠΕΘ) (Κατάργηση Ευέλικτης Ζώνης στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού)

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2013). *Εγκύκλιος* (Αρ. Πρωτ. 171490/Δ2/12.11.2013) (Έναρξη λειτουργίας myschool.sch.gr)

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2007). *Εγκύκλιος. Θέμα: Ασφάλεια των μαθητών* (Αρ. Πρωτ. 2368/Γ2/9-1-2007)

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003α). Γενικό μέρος, στο: *Προγράμματα Σπουδών* (αναρτημένο στο *Φωτόδεντρο*, του ΥΠΑΙΘ: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp. Πρόσβαση: 7.8.2020)

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003β). Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων, στο: *Προγράμματα Σπουδών* (αναρτημένο στο *Φωτόδεντρο*, του ΥΠΑΙΘ: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp. Πρόσβαση: 7.8.2020)

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003γ). Προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων, στο: *Προγράμματα Σπουδών* (αναρτημένο στο *Φωτόδεντρο*, του ΥΠΑΙΘ: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp. Πρόσβαση: 7.8.2020)

ΦΕΚ 111/τ.Α/12.6.2020 (ν. 4692, Λειτουργία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης)

ΦΕΚ 2418/τ.Β/18.6.2020 (Διδασκαλία αγγλικής στα νηπιαγωγεία)

[382] Αναγράφω όλες τις ονομασίες του Υπουργείου Παιδείας στο χρόνο ως Υ.ΠΑΙ.Θ., για διευκόλυνση

ΦΕΚ 70/τ.Α/7.5.2019 (ν. 4610, περί προστασίας προσωπικών δεδομένων myschool.sch.gr)

ΦΕΚ 4299/τ.Β/27.9.2018 (Θέσπιση ΠΕΚΕΣ και Συντονιστών/ριών Εκπαιδευτικού Έργου)

ΦΕΚ 3807/τ.Β/4.9.2018 (Ωρολόγιο Πρόγραμμα Β/βάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2018-2019)

ΦΕΚ 133/τ.Α/19.7.2018 (Τροποποίηση του Υπαλληλικού Κώδικα του Δημοσίου)

ΦΕΚ 310/τ.Β/2.2.2018 (Όργανα λαϊκής συμμετοχής στις σχολικές μονάδες)

ΦΕΚ 120/τ.Β/23.1.2018 (Οργάνωση λειτουργίας Β/βάθμιας Εκπαίδευσης)

ΦΕΚ 109/τ.Α/1.8.2017 (Οργάνωση λειτουργίας της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης)

ΦΕΚ 211/τ.Α/11.11.2016 (Αξιολόγηση μαθητών/-ριών Γυμνασίου)

ΦΕΚ 2449/τ.Β/9.8.2016 (Ωρολόγιο Πρόγραμμα Λυκείου για τα σχολικά έτη 2016-2018)

ΦΕΚ 1640/τ.Β/9.6.2016 (Ωρολόγιο Πρόγραμμα Γυμνασίου για τα σχολικά έτη 2016-2018)

ΦΕΚ 74/τ.Α/22.4.2016 (Αξιολόγηση μαθητών/-ριών Λυκείου)

ΦΕΚ 2856/τ.Β/11.10.2013 (Συγχώνευση Ο.Σ.Κ. Α.Ε. κ.ά. στην ΚΤ.ΥΠ. Α.Ε.)

ΦΕΚ 216/τ.Α/11.10.2013 (Σχέση ΚΤ.ΥΠ. Α.Ε. και Υπουργείου Παιδείας)

ΦΕΚ 54/τ.Α/14.3.2012 (ν. 4057, *πειθαρχικό* Δίκαιο δημοσίων υπαλλήλων)

ΦΕΚ 318/τ.Β/2011 (Ίδρυση Συμβουλίων Σχολικής Κοινότητας)

ΦΕΚ 233/τ.Α/4.11.2011 (ν. 4027, Κατάργηση Γραφείων Α/ και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης)

ΦΕΚ 118/τ.Α/24.5.2011 (ν. 3966, ίδρυση ΙΕΠ)

ΦΕΚ 87/τ.Α/7.6.2010 (ν. 3852/2010, Αυτοδιοικητική μεταρρύθμιση 'Καλλικράτης')

ΦΕΚ 120/τ.Α/27.6.2008 (Σύνταγμα της Ελλάδας)

ΦΕΚ 26/τ.Α/9.2.2007 (Υπαλληλικός Κώδικας του Δημοσίου)

ΦΕΚ 303/τ.Β/13.3.2003 (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση)

ΦΕΚ 1/τ.Α/3.1.2003 (Υπηρεσιακά Συμβούλια Εκπαίδευσης)

ΦΕΚ 1340/τ.Β/16-10-02 (Καθηκοντολόγιο στελεχών Εκπαίδευσης)

ΦΕΚ 161/τ.Α/13.7.1998 (Απαγόρευση σωματικών ποινών στο σχολείο)

ΦΕΚ 1107/τ.Β/15.12.1997 (Τρόπος λειτουργίας σχολικών συνεταιρισμών)

ΦΕΚ 167/τ.Α/30.9.1985 (ν. 1566 για τη λειτουργία της Εκπαίδευσης)

ΦΕΚ 244/τ.Α/1.9.1977 (ν. 682, Λειτουργία ιδιωτικών σχολείων)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Οδηγός συνέντευξης μαθητών-ριών Δημοτικού

1. Πώς θα εξηγούσατε σε κάποιον/α που δεν γνωρίζει, τι είναι το Σχολικό Συμβούλιο;
2. Χρησιμεύει σε κάτι;
3. Πώς και ξεκίνησε να εφαρμόζεται Σχολικό Συμβούλιο;
4. Υπάρχουν διαφορές στην εφαρμογή του (διαδικασία, αποτελέσματα) από τον τρόπο με τον οποίο εφαρμοζόταν παλιότερα και τώρα;
5. Θα αλλάζατε κάτι στη διαδικασία με την οποία γίνεται το ΣΣ;
6. Αναφορικά με τι ζητήματα έχει αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων το Σχολικό Συμβούλιο;

   Υπάρχουν ζητήματα για τα οποία δεν μπορούν να λάβουν απόφαση μέσα από το Σχολικό Συμβούλιο;
7. Υπάρχει επίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου στη ζωή των μαθητών/τριών, σχολική/εξωσχολική;

   Με ποιον τρόπο;

   Σε ποιες πτυχές της ζωής τους; Έχετε παρατηρήσει κάτι σχετικό;
8. Πώς κρίνετε τη στάση των μαθητών απέναντι στο ΣΣ;
9. Απέναντι στους εκπαιδευτικούς και άλλους ενήλικες της σχολικής μονάδας;
10. Έχει συμβεί να τεθεί προς συζήτηση στο Σχολικό Συμβούλιο ζήτημα που δεν εντασσόταν στο εύρος αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβουλίου;

    Πώς θεωρείτε ότι είναι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης μιας τέτοιας περίστασης;
11. Σε τι βαθμό εφαρμόζονται οι αποφάσεις του Σχολικού Συμβουλίου;
12. [Για τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, που συμμετείχαν:]

    Από την εμπειρία σας, πώς κρίνετε τη στάση απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο Γυμνασίου όσων μαθητών/-τριών μετείχαν και δεν μετείχαν στο Σχολικό Συμβούλιο του Δημοτικού;
13. Έχουν συμμετάσχει γονείς στο ΣΣ;

    Πώς κρίνετε την ιδέα συμμετοχής γονέων στο ΣΣ;
14. Ποια πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι η πορεία του Σχολικού Συμβούλιου του σχολείου σας στο μέλλον;
15. Μπορεί να εφαρμοστεί το Σχολικό Συμβούλιο στα υπόλοιπα ελληνικά σχολεία (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια);

16. Υπήρξε ανατροφοδότηση από άλλους εκπαιδευτικούς ή μη παράγοντες για το Σχολικό Συμβούλιο (όργανα διοίκησης, γονείς, τοπικές αρχές, θεσμοί κ.ά.)
17. Στα σχολεία όπου υπηρέτησες μετά, έκανες προσπάθεια για εφαρμογή του Συμβουλίου;
    Τι έγινε;/Αν όχι, υπήρχε λόγος;
18. Έχετε ακούσει να συζητιέται η ιδέα των Σχολικών Συμβουλίων σε εκπαιδευτικούς κύκλους;

Στόχοι ερωτήσεων

1 και 2: Αποσκοπούν στο να εκφραστούν η αντίληψη και η ερμηνεία που έχουν εσωτερικεύσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την έννοια και το ρόλο της πρακτικής του Σχολικού Συμβουλίου.

3 ως και 13: Αποσκοπούν στο να εκφραστούν η αντίληψη, η εμπειρία και οι ερμηνείες των συμμετεχόντων-ουσών εκπαιδευτικών από την λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου στο δικό τους σχολείο.

14 και 15: Αποσκοπούν στο να εκφραστεί η αντίληψη των συμμετεχόντων-ουσών εκπαιδευτικών για την προοπτική που έχει η πρακτική του Σχολικού Συμβουλίου εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού *συστήματος*.

16 και 17: Αποσκοπούν στο να αποτυπωθεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών από την παρουσία της έννοιας του Σχολικού Συμβουλίου στον εννοιολογικό ορίζοντα του εκπαιδευτικού *συστήματος*, όπως αυτός αποτυπώνεται από τους Λόγους (κυρίαρχους και μη) σε επιμέρους πεδία του εκπαιδευτικού *συστήματος* εξουσίας (θεσμικά όργανα και παράγοντές τους, ομάδες εκπαιδευτικών, γονείς κ.λπ.).

Β. Οδηγός συνέντευξης μαθητών-ριών Γυμνασίου

1. Θυμάσαι πώς ένιωθες όταν ξεκινούσες στο Γυμνάσιο;
2. Από όσα κάνατε όσο πήγαινες στο Δημοτικό, τι θυμάσαι με περισσότερη χαρά; Πες μου μερικά πράγματα για αυτά…
3. Κάτι (στο Δημοτικό σου) που θα προτιμούσες να είναι διαφορετικό;
4. Τα περισσότερα σχολεία στην Ελλάδα δεν κάνουν Σχολικό Συμβούλιο. Αν μιλούσες με ένα συνομήλικο παιδί από άλλο σχολείο και σου ζητούσε να του εξηγήσεις τι είναι το Σχολικό Συμβούλιο, τι θα του έλεγες;
5. Τώρα που αποφοίτησες από το Δημοτικό και έχεις ολοκληρωμένη εμπειρία μερικών χρόνων με Σχολικό Συμβούλιο, πώς πιστεύεις ότι πήγε;
6. Θα άλλαζες κάτι στον τρόπο που γινόταν το Σχολικό Συμβούλιο;
7. Θυμάσαι κάτι που σου έκανε εντύπωση όταν ξεκινούσες στην Α΄ Γυμνασίου;
8. Πώς ένιωσες που δε λειτουργούσε με Σχολικό Συμβούλιο;
9. Πώς και κάνετε Σχολικό Συμβούλιο στο Γυμνάσιο;
10. Θυμάσαι τι σκέφτηκες όταν το άκουσες για πρώτη φορά;
11. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να αλλάξει στο Γυμνάσιο;
    (Αν ναι:) Έκανες κάτι;
12. Έχεις μιλήσει ποτέ στο Σχολικό Συμβούλιο;
    (Αν ναι:) Πώς ένιωθες;
13. Έχεις προτείνει ποτέ να μπει κάτι στα θέματα που θα συζητηθούν;
14. Χωρίς δασκάλους μπορεί να γίνει Σχολικό Συμβούλιο;
15. Αν σας έλεγαν να κάνετε Σχολικά Συμβούλια με γονείς, τι θα έλεγες;
16. Από τις συνελεύσεις που κάνατε στο Γυμνάσιο και εκείνες που κάνατε στο Δημοτικό, ποιες προτιμούσες; Γιατί;
17. Αν κάποιος σκεφτόταν να εφαρμοστεί στο Λύκειο το σχολικό Συμβούλιο, τι θα έλεγες;
18. Έχεις ακούσει να παίρνουν αποφάσεις με τον ίδιο τρόπο που παίρνετε στο Σχολικό Συμβούλιο τις αποφάσεις και κάπου αλλού, που να μην είναι σχολείο (πχ, κάποιο χωριό, κάποια οικογένεια)
19. Αν κάποιος έλεγε «Γιατί να κάνετε Σχολικό Συμβούλιο, αφού έχετε 15μελές και 5μελή και τη δυνατότητα Γενικών Συνελεύσεων;», τι θα έλεγες;

Στόχοι ερωτήσεων:

1 ως και 5: Αποσκοπούν στην ομαλή εισαγωγή των παιδιών στη διαδικασία της συνέντευξης.

6 ως και 15: Αποσκοπούν στην αποτύπωση της υποκειμενικής αντίληψης (συναισθηματικής και εννοιολογικής) του Σχολικού Συμβουλίου από τους/τις μαθητές-ριες

16 και 17: Αποσκοπούν στην αποτύπωση της στάσης τους απέναντι στην προοπτική συμμετοχής ενηλίκων (εκπαιδευτικών και γονέων) στο αμεσοδημοκρατικό πλαίσιο του Σχολικού Συμβουλίου. Κάτι τέτοιο επιδιώκει να προβάλει την αντίληψη των παιδιών που συμμετέχουν για τη μορφή της σχέσης εξουσίας τους τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους γονείς. Εμπιστεύονται την ένταξή τους στο πεδίο αμεσοδημοκρατικής συνέλευσης μιας κοινότητας που τους εμπερικλείει;

18 και 19: Αποσκοπούν στην αποτύπωση της γενικότερης και ανακεφαλαιωτικής προβολής της αντίληψης του/της συνεντευξιαζόμενου-ης για το Σχολικό Συμβούλιο σε σχέση με τις υπόλοιπες βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

20 και 21: Αποσκοπούν στην ενημέρωση για πτυχές της τοπικής (θεσμικής και μη) *διακυβέρνησης* και κυβερνολογικής, σε σχέση (ειδικά ή ερ. 21) με την κυβερνολογική του Σχολικού Συμβουλίου στον σχολικό Μηχανισμό.

Ο Οδηγός συνέντευξης των παιδιών Γυμνασίου που δεν είχαν εμπειρία Σχολικού Συμβουλίου από το Δημοτικό είναι ίδιος, με αφαίρεση των ερ. 2 ως και 4, 6, 8 και 9, 12 και 18.

Γ. Οδηγός συνέντευξης μαθητών-ριών Λυκείου

1. Θυμάσαι πώς ένιωσες όταν ξεκινούσες στο Λύκειο;
2. Υπάρχει κάτι που σου έλειψε από το Γυμνάσιο;
3. Θυμάσαι να μου πεις κάποια πράγματα που σου έκαναν περισσότερο εντύπωση από όταν ξεκινούσες στο Λύκειο;
4. Θυμάσαι αν συνέβη να σκεφτείς πράγματα στο σχολείο που θα ήθελες να αλλάξουν; Έκανες κάτι;
5. Πώς ένιωσες που στο Λύκειο δε λειτουργούσε Σχολικό Συμβούλιο;
6. Έχει γίνει ποτέ καμιά συζήτηση να αλλάξει αυτό;
7. Πώς σου φαίνεται η ιδέα να γίνεται Σχολικό Συμβούλιο στο Λύκειο;
8. Έχεις ακούσει και αλλού (πχ, χωριά, οικογένειες) να παίρνουν τις αποφάσεις με τον ίδιο τρόπο;

Στόχοι ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις **1 ως και 3** αποσκοπούν στην ομαλή εισαγωγή στη διαδικασία και το θέμα της συνέντευξης, ενώ οι ερωτήσεις **4 ως και 8** αποσκοπούν στην αποτύπωση εμπειριών και στάσεων του/της συνεντευξιαζόμενου-ης σε σχέση με τη *διακυβέρνηση* και την κυβερνολογική του σχολικού *συστήματος* στο Λύκειο και στην εξωσχολική κοινωνία, θεσμική και μη.

Δ. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών

1. Πώς θα εξηγούσατε σε κάποιο-α που δεν γνωρίζει, τι είναι το Σχολικό Συμβούλιο;
2. Χρησιμεύει σε κάτι;
3. Πώς και ξεκίνησε να εφαρμόζεται Σχολικό Συμβούλιο;
4. Υπάρχουν διαφορές στην εφαρμογή του (διαδικασία, αποτελέσματα) από τον τρόπο με τον οποίο εφαρμοζόταν παλιότερα και τώρα;
5. Θα αλλάζατε κάτι στη διαδικασία με την οποία γίνεται το ΣΣ;
6. Αναφορικά με τι ζητήματα έχει αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων το Σχολικό Συμβούλιο;

   Υπάρχουν ζητήματα για τα οποία δεν μπορούν να λάβουν απόφαση μέσα από το Σχολικό Συμβούλιο;
7. Υπάρχει επίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου στη ζωή των μαθητών/τριών, σχολική/εξωσχολική;

   Με ποιον τρόπο;

   Σε ποιες πτυχές της ζωής τους; Έχετε παρατηρήσει κάτι σχετικό;
8. Πώς κρίνετε τη στάση των μαθητών απέναντι στο ΣΣ;
9. Απέναντι στους εκπαιδευτικούς και άλλους ενήλικες της σχολικής μονάδας;
10. Έχει συμβεί να τεθεί προς συζήτηση στο Σχολικό Συμβούλιο ζήτημα που δεν εντασσόταν στο εύρος αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβουλίου;

    Πώς θεωρείτε ότι είναι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης μιας τέτοιας περίστασης;
11. Σε τι βαθμό εφαρμόζονται οι αποφάσεις του Σχολικού Συμβουλίου;
12. [Για τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, που συμμετείχαν:]

    Από την εμπειρία σας, πώς κρίνετε τη στάση απέναντι στο Σχολικό Συμβούλιο Γυμνασίου όσων μαθητών/-τριών μετείχαν και δεν μετείχαν στο Σχολικό Συμβούλιο του Δημοτικού;
13. Έχουν συμμετάσχει γονείς στο ΣΣ;

    Πώς κρίνετε την ιδέα συμμετοχής γονέων στο ΣΣ;
14. Ποια πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι η πορεία του Σχολικού Συμβούλιου του σχολείου σας στο μέλλον;

15. Μπορεί να εφαρμοστεί το Σχολικό Συμβούλιο στα υπόλοιπα ελληνικά σχολεία (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια);
16. Υπήρξε ανατροφοδότηση από άλλους εκπαιδευτικούς ή μη παράγοντες για το Σχολικό Συμβούλιο (όργανα διοίκησης, γονείς, τοπικές αρχές, θεσμοί κ.ά.)
17. Στα σχολεία όπου υπηρέτησες μετά, έκανες προσπάθεια για εφαρμογή του Συμβουλίου;
    Τι έγινε;/Αν όχι, υπήρχε λόγος;
18. Έχετε ακούσει να συζητιέται η ιδέα των Σχολικών Συμβουλίων σε εκπαιδευτικούς κύκλους;

Στόχοι ερωτήσεων

1 και 2: Αποσκοπούν στο να εκφραστούν η αντίληψη και η ερμηνεία που έχουν εσωτερικεύσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την έννοια και το ρόλο της πρακτικής του Σχολικού Συμβουλίου.

3 ως και 13: Αποσκοπούν στο να εκφραστούν η αντίληψη, η εμπειρία και οι ερμηνείες των συμμετεχόντων-ουσών εκπαιδευτικών από την λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου στο δικό τους σχολείο.

14 και 15: Αποσκοπούν στο να εκφραστεί η αντίληψη των συμμετεχόντων-ουσών εκπαιδευτικών για την προοπτική που έχει η πρακτική του Σχολικού Συμβουλίου εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού *συστήματος*.

16 και 17: Αποσκοπούν στο να αποτυπωθεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών από την παρουσία της έννοιας του Σχολικού Συμβουλίου στον εννοιολογικό ορίζοντα του εκπαιδευτικού *συστήματος*, όπως αυτός αποτυπώνεται από τους Λόγους (κυρίαρχους και μη) σε επιμέρους πεδία του εκπαιδευτικού *συστήματος* εξουσίας (θεσμικά όργανα και παράγοντές τους, ομάδες εκπαιδευτικών, γονείς κ.λπ.).

Ε. Οδηγός συνέντευξης γονέων

1. Ποιο πιστεύετε πως είναι το πιο σημαντικό πράγμα από όσα έχουν γίνει στο Δημοτικό σχολείο σας;
2. Από όσα γίνονται συστηματικά στο σχολείο, υπάρχει κάτι για το οποίο σας έχει μιλήσει το παιδί σας; Τι λέει;
3. Έχετε ακούσει να γίνεται λόγος για το Σχολικό Συμβούλιο; Πού;
4. Πώς θα εξηγούσατε τι είναι, σε κάποιον που δεν ξέρει;
5. Τι σκέφτεστε για αυτό; Σε τι χρησιμεύει;
6. Έχετε προσέξει κάτι στη συμπεριφορά του παιδιού σας που θεωρείτε ότι σχετίζεται με το ότι συμμετέχει στο Σχολικό Συμβούλιο;
7. Θα το προτείνατε να εφαρμοστεί σε άλλα σχολεία;
8. Ποιος πιστεύετε πως πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου;
9. Υπάρχει κάτι που θα προτιμούσατε να αλλάξει;

Στόχοι ερωτήσεων

1 και 2: Αποσκοπούν στην έκφραση της στάσης των συνεντευξιαζόμενων για τη γενική λειτουργία του σχολείου του/των παιδιών τους. Κάτι τέτοιο θα βοηθήσει να πλαισιωθεί η στάση τους για την λειτουργία της συγκεκριμένης εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου στο δικό τους σχολείο.

3 ως και 6: Αποσκοπούν στην έκφραση αυτής ακριβώς της στάσης τους για τη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου στο σχολείο του/των παιδιών τους.

7: Αποσκοπεί στην έκφραση της στάσης απέναντι στην προοπτική γενικής εφαρμογής του Σχολικού Συμβουλίου στην ελληνική Εκπαίδευση.

8 και 9: Αποσκοπούν στην έκφραση της υποκειμενικής παιδαγωγικής κυβερνολογικής τους, ώστε να ερμηνευτεί η πλαισίωση που έκαναν για την λειτουργία του σχολείου των παιδιών τους και του Σχολικού Συμβουλίου σε αυτό. Η ερώτηση αυτή κατέληξε, σε αντίθεση με τον Οδηγό συνέντευξης των εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχαν, στο τέλος, ώστε αφενός να δώσει μια ευκαιρία ομαλής ολοκλήρωσης στη συνέντευξη, και, αφετέρου, να υποστηριχθεί η εστίαση της συνέντευξης σε πτυχές λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου.