

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

του

Θεόδωρου Κούκια

με θέμα:

**«Το προφίλ των εκπαιδευτικών στην ελληνική εφηβική λογοτεχνία
(1980-2020)»**

Επιβλέπων Καθηγητής: Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

UNIVERSITY OF IOANNINA
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY

POSTGRADUATE PROGRAM
«EDUCATION SCIENCES»
ORIENTATION: ADMINISTRATION AND EVALUATION OF
EDUCATION

THESIS

of

Theodoros Koukias

Titled:

«Teacher profile in the greek young adult literature (1980-2020)»

Supervising professor: Panagiotis Papakonstantinou

IOANNINA 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

του

Θεόδωρου Κούκια

με θέμα:

**«Το προφίλ των εκπαιδευτικών στην ελληνική εφηβική λογοτεχνία
(1980-2020)»**

Επιβλέπων Καθηγητής: Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

- 1) Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, τ. Καθηγητής του τμήματος Φ.Π.Ψ
- 2) Αθανάσιος Γκότοβος, τ. Καθηγητής του τμήματος Φ.Π.Ψ
- 3) Κωνσταντίνος Σιάκαρης, Επίκουρος Καθηγητής του τμήματος Φιλοσοφίας

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

UNIVERSITY OF IOANNINA
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY

POSTGRADUATE PROGRAM
«EDUCATION SCIENCES»
ORIENTATION: ADMINISTRATION AND EVALUATION OF
EDUCATION

THESIS

of

Theodoros Koukias

Titled:

«Teacher profile in the greek young adult literature (1980-2020)»

Supervising professor: Panagiotis Papakonstantinou

Examination committee:

- 1) Panagiotis Papakonstantinou, f. Professor of the P.P.S department
- 2) Athanasios Gkotovos, f. Professor of the P.P.S department
- 3) Konstantinos Siakaris, Assistant Professor of the Philosophy department

IOANNINA 2020

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
 ΜΕΡΟΣ Α΄: ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΦΗΒΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	14
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	
Η σύγχρονη ελληνική εφηβική λογοτεχνία. Ανάπτυξη και οριοθέτηση παραμέτρων ...	15
1.1 Έννοια και χαρακτηριστικά της εφηβικής λογοτεχνίας	15
1.2 Εμφάνιση και ανάπτυξη της σύγχρονης εφηβικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα	18
1.3 Χαρακτηριστικά του εφηβικού μυθιστορήματος.....	21
1.4 Είδη εφηβικού μυθιστορήματος	23
1.5 Οι χαρακτήρες στο εφηβικό μυθιστόρημα	26
1.6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση του προφίλ των εκπαιδευτικών	29
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	
Για μια «τυπολογία» του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	34
2.1 Οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού και οι τύποι των εκπαιδευτικών.....	34
2.2 Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας.....	41
2.3 Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.....	46
2.4 Η σχολική κουλτούρα.....	51
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	
Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	55
 ΜΕΡΟΣ Β΄: ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	58
4.1 Επιλογή και τεκμηρίωση της καταλληλότητας της προσέγγισης και της μεθόδου	58
4.1.1 Ορισμός πεδίου έρευνας.....	58
4.1.2 Τρόπος συγκρότησης δείγματος έρευνας.....	59
4.2 Τα όρια του εγχειρήματος.....	65
4.3 Τεκμηρίωση της καταλληλότητας και επάρκειας της ανάλυσης.....	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Οργάνωση και παρουσίαση των δεδομένων	71
5.1 Τα χαρακτηριστικά και οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού – Οι τύποι των εκπαιδευτικών.....	71
5.1.1 Δεκαετία 1980-1990.....	71
5.1.2 Δεκαετία 1990-2000.....	79
5.1.3 Δεκαετία 2000-2010.....	87
5.1.4 Δεκαετία 2010-2020.....	93
5.2 Μέθοδοι διδασκαλίας.....	98
5.2.1 Δεκαετία 1980-1990.....	98
5.2.2 Δεκαετία 1990-2000.....	100
5.2.3 Δεκαετία 2000-2010.....	103
5.2.4 Δεκαετία 2010-2020.....	105
5.3 Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.....	108
5.3.1 Δεκαετία 1980-1990.....	108
5.3.2. Δεκαετία 1990-2000.....	109
5.3.3 Δεκαετία 2000-2010.....	112
5.3.4 Δεκαετία 2010-2020.....	114
5.4 Η σχολική κουλτούρα.....	117
5.4.1 Δεκαετία 1980-1990.....	117
5.4.2 Δεκαετία 1990-2000.....	119

5.4.3 Δεκαετία 2000-2010.....	122
5.4.4 Δεκαετία 2010-2020.....	124
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	
Συζήτηση και συμπεράσματα	127
ΕΠΙΛΟΓΟΣ- ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑΤΟΣ.....	134
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	136
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	140
ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ	144
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	145
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	147

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου για την πολύτιμη υποστήριξή του καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής, αλλά και για όσα με δίδαξε στη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος σχετικά με την αξία της παιδαγωγικής επιστήμης και το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Νιώθω επίσης την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους συγγραφείς που συνεισέφεραν με την οπτική τους και τα σχόλιά τους στην ολοκλήρωση της έρευνας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Άλκη Ζέη, η οποία δυστυχώς έφυγε φέτος από κοντά μας και την οποία είχα την τύχη να γνωρίσω στη Χίο, τον τόπο διορισμού μου, για όλες τις πολύτιμες συμβουλές της σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο της λογοτεχνίας.

Ένα τελευταίο ευχαριστώ στη σύντροφό μου Σόνια, που μου θύμιζε διαρκώς ότι θα το καταφέρω και αυτό...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η λογοτεχνία, όπως κάθε μορφή τέχνης άλλωστε, αποτελεί τον καθρέφτη της εκάστοτε εποχής. Οι συγγραφείς βουτάνε την πένα τους στο μελάνι του κόσμου στον οποίο ζουν ή έχουν οραματιστεί και συνθέτουν τη δική τους εκδοχή της πραγματικότητας. Η εφηβική λογοτεχνία έρχεται να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον κόσμο της παιδικής αθωότητας και της ωμής όψης της ενήλικης ζωής, μέσα από αφηγήσεις που σκοπό έχουν να αφυπνίσουν το νεαρό αναγνώστη. Ένα από τα πιο συχνά σκηνικά δράσης της εφηβικής λογοτεχνίας είναι το σχολείο και ένας από τους χαρακτήρες που διευκολύνουν ή αναχαιτίζουν την πορεία του εφήβου πρωταγωνιστή προς την αυτοπραγμάτωση είναι ο εκπαιδευτικός.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο σκιαγραφείται ο εκπαιδευτικός της μέσης εκπαίδευσης στην ελληνική εφηβική λογοτεχνία και να αποτιμήσει την εξέλιξη αυτού του προφίλ ανά δεκαετία, ξεκινώντας από το 1980 και φτάνοντας μέχρι το 2020. Επιχειρείται παράλληλα να διαπιστωθεί, αν οι εκπαιδευτικοί αντικατοπτρίζουν στην συμπεριφορά τους, στη διδακτική τους προσέγγιση και στη σχέση τους με τους μαθητές το πνεύμα της κάθε εποχής.

Από κάθε περίοδο έχουν επιλεγεί τρία «αντιπροσωπευτικά» εφηβικά βιβλία, με βάση τη θεματολογία τους, την απήχυσή τους στο νεανικό κοινό, τις επανεκδόσεις και τις διακρίσεις τους. Κοινή συνισταμένη όλων των βιβλίων είναι το σχολείο, ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και η σχέση τους με τους μαθητές. Σαφώς, μιας και αναφερόμαστε σε βιβλία εφηβικής λογοτεχνίας, οι πρωταγωνιστές είναι συνήθως παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν δευτερεύοντα ρόλο σε κάθε ιστορία. Ωστόσο, μέσω των στάσεών τους, άλλοτε ως μέντορες και εμπνευστές και άλλοτε ως αδιάφοροι υπάλληλοι, επηρεάζουν την πνευματική και ψυχική εξέλιξη του πρωταγωνιστή.

Το πληροφοριακό υλικό προσεγγίζεται και ερμηνεύεται μέσω των αρχών της ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα μέσω της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή κρίθηκε ως καταλληλότερη αφού επιτρέπει την αποκωδικοποίηση των φανερών και άδηλων μηνυμάτων του κειμένου, δημιουργώντας μια παραστατική εικόνα για τα ζητήματα στα οποία επικεντρώνεται η συγκεκριμένη έρευνα.

ABSTRACT

Literature, like any other form of art, constitutes the mirror that reflects any given era. Writers dip their quill into the ink of the world they live in or a world they have imagined and compose their very own version of reality. Young Adult literature comes along to bridge the gap between the world of childhood innocence and the raw aspects of adulthood, through narrations that lead to the young reader's awakening. One of the most frequent sets in Young Adult Literature is the school and one of the characters that facilitate or intercept the teenager's course to self-realization is the teacher.

This research aims to depict the way that the high school teacher is outlined in Greek Young Adult Literature and evaluate the development of this profile through time, starting from 1980 until 2020. Additionally, an attempt is made to find out whether teachers reflect the spirit of each era, through their attitude, their teaching strategy and the relationship with their students.

Each decade is represented by three Young Adult books. The selection is mainly based on the theme, the popularity, the reeditions and the distinctions of the books. The common element in every book is the school set and the presence of at least one teacher in the story plot. Naturally, the main characters of Young Adult novels are the students. Teachers usually have a secondary role. However, they tend to affect the students' mental and emotional balance through the course of their actions.

All the information is processed through the principals of qualitative research and more specifically through the means of content analysis. This method is considered to be the most appropriate one since the sample is consisted of written material. Content analysis, makes it easier to decode the obvious as well as the concealed messages of a text, helping the researcher shape a clear view of the author's spirit.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Περίπου ογδόντα χρόνια έχουν περάσει από την εμφάνιση μερικών από τους πιο γνωστούς και αυταρχικούς δασκάλους στην ελληνική λογοτεχνία. Του Πατερόπουλου, δασκάλου της Α΄ δημοτικού αλλά και του θρησκόληπτου διευθυντή του σχολείου, στο οποίο φοιτά ο αυτοβιογραφούμενος Καζαντζάκης. Μέσα από το κύκνειο έργο του *«Αναφορά στον Γκρέκο»* που πρωτοεκδόθηκε το 1961, ο Καζαντζάκης μας παρουσιάζει το προφίλ του δασκάλου της εποχής του. Ο Πατερόπουλος θεωρεί ότι η βίτσα είναι το αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό εργαλείο. Ο δε διευθυντής απαντά με βουρδουλές σε κάθε αμφισβητία των προθέσεών του. Ζητά μάλιστα από κάθε αυθάδη μαθητή να κατεβάσει το παντελόνι του για να πετύχει γυμνή σάρκα ο βούρδουλας. Εν έτει 1890, οι δάσκαλοι του Καζαντζάκη είναι οι απόλυτοι κυρίαρχοι της τάξης, οι μαθητές άβουλα όντα και το σχολείο ένα καταναγκαστικό πεδίο συνυφασμένο με ποινές και φόβο.

Το δίπολο της σχέσης δασκάλου-μαθητή, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά και ο ρόλος του σχολείου, απασχόλησαν πολλές φορές την ελληνική λογοτεχνία, τόσο την παιδική όσο και αυτή των ενηλίκων. Μέσα από τη διαμάχη των δασκάλων του Κονδυλάκη, στο έργο του *Όταν ήμουν δάσκαλος*, σκιαγραφείται η σύγκρουση ανάμεσα στις αυταρχικές με τις δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές του να τον αντιμετωπίζουν ως φίλο τους και όχι ως τύραννο, γεγονός που εξαγριώνει το συνάδελφό του, θιασώτη των αυστηρών, δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. *«Δάσκαλε, κυρ δάσκαλε! Σου παραδίνω κρέας και να μου φέρεις κόκκαλα»*, ζητούν οι γονείς από τον Παπ' Αντριά, το δάσκαλο του χωριού, στο βιβλίο *Διηγήματα του μικρού σχολείου*, του Χρηστοβασίλη. Του επιτρέπουν μ' άλλα λόγια να τα χτυπήσει όσο θέλει, να τους λιώσει τη σάρκα, όμως να μην τους τσακίσει τα κόκκαλα. «Μακελάρης» και «Σφαγέας» είναι οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούν οι μαθητές για τους δασκάλους τους. Το δε γυμνάσιο του Λουντέμη, στο βιβλίο *Ένα παιδί μετράει τα άστρα*, είναι στελεχωμένο με αδιάφορους, αυταρχικούς, συμβιβασμένους με το σύστημα εκπαιδευτικούς -πλην μιας περίπτωσης- που χρησιμοποιούν το φόβο και τις προσβολές ως εκπαιδευτικές μεθόδους.

Πολλές μελέτες έχουν κατά καιρούς εντρυφήσει στην αποτύπωση των όψεων της σχολικής πραγματικότητας, μέσα από την ελληνική αλλά και την ξένη λογοτεχνία. Ωστόσο, ειδικά στο κομμάτι της παιδικής λογοτεχνίας, οι περισσότερες έρευνες όπως θα διαπιστώσουμε και

στην βιβλιογραφική ανασκόπηση, κινούνται κυρίως γύρω από την καταγραφή και την αποτίμηση ζητημάτων που απασχολούν τους εφήβους πρωταγωνιστές. Τέτοια θέματα είναι οι φιλικές και διαφυλικές σχέσεις, η ενηλικίωση, οι σχέσεις με την οικογένεια, η παραβατικότητα, η χρήση ουσιών. Είναι ελάχιστες εκείνες οι έρευνες οι οποίες εστιάζουν στον τρόπο που σκιαγραφείται η εικόνα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία, πόσο μάλλον στην εφηβική. Αυτό είναι και το στοίχημα της παρούσας μελέτης. Να σταχυολογήσει, να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει όλα εκείνα τα στοιχεία του λογοτεχνικού κειμένου, τα οποία είναι ικανά να συνθέσουν μια πλήρη εικόνα για τον τρόπο που απεικονίζεται ο εκπαιδευτικός στα βιβλία που αφορούν τον έφηβο αναγνώστη. Επιπλέον, επιδιώκεται και μια συγκριτική αποτίμηση της εξέλιξης του προφίλ του εκπαιδευτικού ανά δεκαετία από το 1980 έως το 2020. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν τρία αντιπροσωπευτικά, εφηβικά βιβλία από κάθε δεκαετία, με κριτήριο τις επανεκδόσεις τους, τη συνάφεια των επιμέρους θεματικών τους με τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και τις διακρίσεις τους.

Η λογοτεχνία, ως κάτοπτρο της κάθε εποχής, αντανακλά το κοινωνικοπολιτιστικό γίνεσθαι της εκάστοτε χρονικής περιόδου. Η εφηβική λογοτεχνία αντικατοπτρίζει με τη σειρά της, τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, ονειρεύονται και δρουν οι νέοι. Ο εκπαιδευτικός, ως παραστάτης και υποστηρικτής της διαδικασίας της πνευματικής εξέλιξης του κάθε νέου, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ωρίμασή του. Ένας από τους βασικούς σκοπούς αυτής της έρευνας είναι να διαπιστώσει αν η λογοτεχνική αποτύπωση του ρόλου των Ελλήνων εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται στο πνεύμα της κάθε εποχής ή αν είναι αποκομμένη από την πραγματικότητα.

Αφετηρία προβληματισμού σχετικά με την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, αποτέλεσε η διττή ιδιότητα του μελετητή, τόσο ως εκπαιδευτικού όσο και ως συγγραφέα. Κοινή συνισταμένη και των δύο ιδιοτήτων είναι η αγάπη και η ενασχόληση με το πιο ελπιδοφόρο κομμάτι της κοινωνίας μας, εκείνο των εφήβων. Άραγε συμβαδίζει ο εκπαιδευτικός των εφηβικών αναγνωσμάτων με τις αντιλήψεις της κάθε εποχής; Φέρει γνωρίσματα όμοια με εκείνα που οι μαθητές εντοπίζουν στους «αληθινούς» τους δασκάλους και ποια είναι αυτά; Ας μην ξεχνάμε ότι υποβόσκει πάντα μια διαδραστική σχέση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, αφού επί της ουσίας ο αναγνώστης καλείται να συμβάλει στην παραγωγή νοημάτων, βάσει των προσδοκιών και των προσλαμβανουσών του. Μέσω της ανάγνωσης, ο έφηβος μετατρέπεται σε ενεργητικό δέκτη. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί αν δάσκαλος

της λογοτεχνίας ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της νεολαίας, αν συμβάλει στην αφύπνιση του εφήβου αναγνώστη ή αν εξυπηρετεί απλώς κειμενικές λειτουργίες.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο δομείται η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο οριοθετείται η έννοια της εφηβικής λογοτεχνίας και προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά και τα είδη της. Έμφαση δίδεται στο σύγχρονο, εφηβικό μυθιστόρημα των τελευταίων σαράντα ετών. Το πρώτο κεφάλαιο κλείνει με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία εστιάζει στην αποτύπωση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από την εφηβική λογοτεχνία παγκοσμίως και ταυτόχρονα λειτουργεί και σαν νοηματική γέφυρα με το επόμενο κεφάλαιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η καταγραφή και η τεκμηρίωση όλων εκείνων των παραμέτρων που συνεπικουρούν στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προφίλ για τον εκπαιδευτικό, μέσα από τα κείμενα της ελληνικής εφηβικής λογοτεχνίας. Τέτοιες είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η σχέση του με τους μαθητές, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί αλλά και η σχολική κουλτούρα, της οποίας αποτελεί καθοριστικό συντελεστή. Οι συγκεκριμένες παράμετροι είναι εκείνες οι οποίες θα αποτελέσουν το βασικό κορμό των κατηγοριών ανάλυσης, εξυπηρετώντας τη διεξαγωγή της έρευνας βάσει των αρχών της ανάλυσης περιεχομένου.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας αναπτύσσεται το εμπειρικό κομμάτι της. Αναλύεται διεξοδικά το μεθοδολογικό της πλαίσιο, ο τρόπος επιλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, τα όρια του εγχειρήματος. Εφόσον η έρευνα βασίζεται σε βιβλία και κατά συνέπεια στο πνεύμα των μηνυμάτων τους, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος επεξεργασίας εκείνη της ανάλυσης περιεχομένου. Πρόκειται για μια απλή και σχηματοποιημένη μέθοδο η οποία επικεντρώνεται λιγότερο στο ύφος του κειμένου και περισσότερο στις ιδέες που εκφράζονται. Η έρευνα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση και την κριτική επεξεργασία των σημαντικότερων ευρημάτων, πάντα σε συνδυασμό με το εννοιολογικό πλαίσιο.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΦΗΒΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η σύγχρονη ελληνική εφηβική λογοτεχνία. Ανάπτυξη και οριοθέτηση παραμέτρων.

1.1 Έννοια και χαρακτηριστικά της εφηβικής λογοτεχνίας

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας πρεσβεύουν την κατηγοριοποίηση αυτής της τέχνης σε επιμέρους άξονες, αναλόγως με τις θεματικές και το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Τέτοιες κατηγορίες είναι η λογοτεχνία για παιδιά, η εφηβική λογοτεχνία, η λογοτεχνία για ενήλικες, οι οποίες με τη σειρά τους αναλύονται σε περισσότερα είδη. Οι έννοιες «εφηβική» αλλά και «νεανική» λογοτεχνία αποδίδουν στα ελληνικά τον πιο δημοφιλή και επικρατέστερο όρο στη διεθνή βιβλιογραφία «Literature for Young Adults». Οι περισσότερες απόπειρες προσδιορισμού του όρου της εφηβικής/νεανικής λογοτεχνίας θέτουν ως βασικό κριτήριο την ηλικιακή ομάδα, η οποία είναι διαφορετική από εκείνη της παιδικής λογοτεχνίας (Nilsen-Donelson, 2009).

Τα ερωτήματα «Τι είναι παιδική λογοτεχνία;» ή ακόμα και «Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στην παιδική και στην εφηβική λογοτεχνία;» έχουν απασχολήσει πολλές φορές την παγκόσμια ερευνητική κοινότητα. Για πολλούς μελετητές θεωρείται ελάχιστονος σημασίας η αναζήτηση μιας διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στην παιδική ή και εφηβική λογοτεχνία με εκείνη των ενηλίκων και πρεσβεύουν ότι η λογοτεχνία δεν θα πρέπει να μπαίνει σε καλούπια. Στον αντίποδα αυτών των απόψεων, μια μεγάλη μερίδα ερευνητών αρνείται την αντιμετώπιση της παιδικής λογοτεχνίας ως λογοτεχνικό είδος άξιο μελέτης και αναφοράς, κυρίως λόγω της αδυναμίας των νεαρών αναγνωστών να αντιληφθούν και να συσχετιστούν με καθαρές μορφές τέχνης (Καρπόζηλου, 1994).

Η Κατσίκη-Γκίβαλου (2011) αναφέρει ότι τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, μέχρι τη δεκαετία του 1990, η εφηβική λογοτεχνία δεν αντιμετωπιζόταν ως διαφορετικό είδος από τη λογοτεχνία για παιδιά. Ειδικότερα στην ελληνική πραγματικότητα, το τεράστιο βεληνεκές του όρου «Παιδική Λογοτεχνία» οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στο γεγονός ότι μέχρι τη δεκαετία του '80 δεν γράφονταν βιβλία τα οποία να απευθύνονται θεματολογικά και ηλικιακά στην εφηβική ηλικία.

Στην έρευνά της η Trites (2000) αναφέρει πως η εφηβική λογοτεχνία ή αλλιώς η λογοτεχνία για νεαρούς ενήλικες αναγνώστες είναι επί της ουσίας ένα εμπορικό φαινόμενο του 20ού

αιώνα, δημιουργήματα κυρίως των εκδοτών και των συγγραφέων. Μέσω αυτού του είδους, οι δημιουργοί καταβάλουν μια προσπάθεια να απεγκλωβιστούν από τους περιορισμούς και τα στεγανά της παιδικής λογοτεχνίας και να προχωρήσουν σε πιο σύνθετες αφηγηματικές τεχνικές, προβάλλοντας αναπαραστάσεις εφήβων, οι οποίοι επιχειρούν να κατανοήσουν τα όρια της δικής τους δύναμης μέσω της σύγκρουσης με τους κοινωνικούς θεσμούς.

Το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται η εφηβική λογοτεχνία, βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ της παιδικής και της ενήλικης ζωής. Κατά συνέπεια, στοιχεία και των δύο κόσμων ενσωματώνονται στα κείμενα αυτού του είδους, σε μια προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα αυτό και να προκύψουν βιβλία με αναγνωστικό ενδιαφέρον. Βασικές προϋποθέσεις για να προσδιοριστεί ένα έργο ως εφηβικό είναι αφενός το ηλικιακό κριτήριο και αφετέρου ο προσανατολισμός της θεματολογίας σε ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού, καθώς και σε ζητήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ψυχοσύνθεσης του εφήβου.

Οι Nilsen και Donelson (2009) εντόπισαν ορισμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα σε λογοτεχνικά βιβλία που απευθύνονται σε αναγνώστες ηλικίας από 12 έως 18 ετών, τα οποία συνοψίζονται επιγραμματικά παρακάτω. Οι πρωταγωνιστές αυτών των αφηγημάτων είναι έφηβοι, όπως άλλωστε και οι αναγνώστες στους οποίους απευθύνονται, ενώ πολύ συχνά είναι οι ίδιοι αφηγητές των ιστοριών τους και όχι κάποιος τρίτος αφηγητής. Βασικό συστατικό της πλοκής είναι η ανεξαρτητοποίηση του εφήβου από την οικογένεια, η διαδικασία της ενηλικίωσης, η επανάστασή του απέναντι σε κάποια εξουσία, η ρήξη με τις παραδοσιακές αξίες και τους θεσμούς του κόσμου των ενηλίκων. Ως πλαίσιο δράσης ορίζεται η σχολική μονάδα μιας αστικής συνήθως περιοχής, μέσα στην οποία ο έφηβος καλείται να μορφωθεί, να κοινωνικοποιηθεί, να αντεπεξέλθει σε δοκιμασίες. Οι θεματικές γύρω από τις οποίες αναπτύσσονται συνήθως οι ιστορίες είναι η ενηλικίωση, ο σχολικός εκφοβισμός, οι σχέσεις με το άλλο φύλο, η φιλία, η χρήση ουσιών, η παραβατικότητα, η σύγκρουση με την οικογένεια, η κοινωνικοποίηση, η παραβατικότητα, η διαφορετικότητα.

Η Lukens (1995) παρομοιάζει την εφηβική λογοτεχνία με έναν καθρέφτη, αλλά και με μια λάμπα, υποστηρίζοντας ότι αυτό το είδος λογοτεχνίας λειτουργεί ως καθρέφτης προς τους νέους επιτρέποντάς τους να παρατηρήσουν τους εαυτούς τους, αλλά και ως λάμπα, η οποία τους επιτρέπει να δουν τους υπόλοιπους. Οι νέοι τείνουν να αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους μέσα από τους λογοτεχνικούς ήρωες και να ταυτίζονται μαζί τους, ενώ την ίδια στιγμή παίρνουν θέση απέναντι στους χαρακτήρες με τους οποίους ενεργούν οι ήρωες. Μ' άλλα

λόγια, η εφηβική λογοτεχνία βοηθάει τους νεαρούς αναγνώστες να κατανοήσουν βαθύτερα τον εαυτό τους, αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν.

Στην ίδια λογική ο Hollindale (1995) αναφέρει πως η εφηβική λογοτεχνία βοηθάει τον εγκέφαλο των εφήβων να «μεγαλώσει ένα μέγεθος παραπάνω», υπό την έννοια της συμβολής της στη διανοητική τους ανάπτυξη, αλλά και της ψυχοσυναισθηματικής τους ωρίμασης. Ο ίδιος είναι θερμός υποστηρικτής της διάκρισης παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, θεωρώντας πως η δεύτερη ασχολείται με θέματα πολύ πιο περίπλοκα και κάνει χρήση σύνθετων αφηγηματικών δομών.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στην παιδική/εφηβική λογοτεχνία και στη λογοτεχνία για ενήλικες αρχίζουν να γίνονται δυσδιάκριτες μέσω της ανάδυσης ενός διασταυρούμενου είδους, το επονομαζόμενο και crossover, το οποίο απευθύνεται σε ένα διηλικιακό αναγνωστικό κοινό. Ο Μάνος Κοντολέων (2016) υποστηρίζει ότι τα crossover μυθιστορήματα είναι εκείνα τα λογοτεχνικά έργα τα οποία, αν και στηρίζονται σε θέματα που αφορούν τον έφηβο ή έχουν ως κεντρικό τους ήρωα έναν έφηβο, με τη γλωσσική τους υπόσταση και το θεματικό τους πυρήνα μπορούν να κρατήσουν ισότιμα το ενδιαφέρον και ενός ενήλικου αναγνώστη. Ο ίδιος θεωρεί πως η διάκριση ανάμεσα στα crossover μυθιστορήματα και στη λογοτεχνία για ενήλικες έχει στην ουσία καταρριφθεί και πως μόνο οι νόμοι της αγοράς συντηρούν τέτοιου είδους διακρίσεις.

Ωστόσο, είτε μιλάμε για παιδική λογοτεχνία είτε για εφηβική, ένα κοινό βασικό πρόβλημα αυτών των ειδών είναι η ασυμβατότητα συγγραφέα και αναγνώστη. Η Σούλα Οικονομίδου (2004) αναφέρει πως η ίδια η ηλικία των συγγραφέων παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας και κατά συνέπεια το χάσμα που τους χωρίζει από τους αναγνώστες τους είναι το «εγγενές και θεμελιώδες πρόβλημα» αυτού του είδους λογοτεχνίας. Οι ενήλικοι μυθιστοριογράφοι αναλαμβάνουν να εξιστορήσουν τις περιπέτειες ενός εφήβου ήρωα μέσα από τις δικές τους προσλαμβάνουσες, υποθέτοντας ότι μιλάνε τη γλώσσα των εφήβων και ότι είναι αντικειμενικοί στις αφηγήσεις τους. Στην πραγματικότητα οι ενήλικοι συγγραφείς χρησιμοποιούν συχνά κάποιον ηθικοπλαστικό κόφτη προκειμένου να περάσουν στους νέους τα μηνύματα που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά για εκείνους, πέφτοντας έτσι στην παγίδα του διδακτισμού και της αυτολογοκρισίας. Η ίδια ερευνήτρια υποστηρίζει πως η πλειονότητα των παιδικών και εφηβικών αναγνωσμάτων στη χώρα μας είναι διαποτισμένη από μια προστατευτικότητα και έναν ψευτοσυντηρητισμό, που της προσδίδει έναν μόνιμο ηθικοπλαστικό ρόλο.

1.2 Εμφάνιση και ανάπτυξη της σύγχρονης εφηβικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα.

Η εφηβική λογοτεχνία, όπως άλλωστε και η λογοτεχνία ενγένει, αποτελεί τον καθρέφτη της εκάστοτε κοινωνίας, αντικατοπτρίζοντας μέσα από τις σελίδες της προβληματισμούς, καταστάσεις, αξίες και ιδανικά που διέπουν την κάθε εποχή. Λέγοντας σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία, εννοούμε τη λογοτεχνία που αναφέρεται σε εφήβους, δηλαδή σε νέους άνω των 12 ετών και η οποία ξετυλίγεται στο χρονικό ορίζοντα από τη Μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα.

Σύμφωνα με τον Σαχίνη (1983), μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60, το εφηβικό μυθιστόρημα, το οποίο δεν έχει ακόμη διαχωριστεί από το παιδικό, χαρακτηρίζεται από μια σειρά «ανώδυνων» θεμάτων με διδακτικές προθέσεις και γραμμική αφήγηση. Οι θεματικές περιστρέφονται γύρω από την αγάπη προς τη φύση, την ελληνολατρία, τη φιλία, τις περιπέτειες στις διακοπές, τους οικογενειακούς δεσμούς. Ο κόσμος, μ' άλλα λόγια, περιγράφεται πιο ρομαντικός ξεκομμένος σε πολλές περιπτώσεις από τα αληθινά προβλήματα. Ο έμμεσος διδακτισμός διαποτίζει το πνεύμα των κειμένων και ο έφηβος αντιμετωπίζει παθητικά το κοινωνικό γίνεσθαι.

Στη δεκαετία του '70 και πιο συγκεκριμένα μετά τη Μεταπολίτευση παρατηρείται μια στροφή στη θεματολογία της νεανικής λογοτεχνίας αλλά και στη δομή των χαρακτήρων. Η περίοδος που διαδέχεται τη Μεταπολίτευση φέρνει την «Άνοιξη της παιδικής λογοτεχνίας», καθώς κρίνεται επιτακτική η αναγκαιότητα της ύπαρξής της στη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς (Παπαδάτος, 1994). Ωστόσο, ακόμη και τώρα παιδική και εφηβική λογοτεχνία αντιμετωπίζονται ως ένα είδος. Η αστυφιλία, οι κοινωνικές ανακατατάξεις, η καταπίεση, η στέρηση ελευθεριών και η καταπάτηση δικαιωμάτων κατά τη διάρκεια του καθεστώτος της χούντας, η εισβολή του «Αττίλα» στην Κύπρο, η μετάβαση από τη δικτατορία στη δημοκρατία, η ενδυνάμωση των κοινωνικών κινημάτων αποτελούν το βασικό άξονα διαμόρφωσης της νεανικής μυθοπλασίας. Όπως αναφέρει ο Καλλέργης (1995), *«το παιδί δεν θεωρείται τώρα homunculus –δηλαδή ανθρωπάκος, μικρογραφία του ενήλικα– που πρέπει να χειραγωγήσουμε, αλλά αυτόνομη ύπαρξη, στην οποία οφείλουμε να δημιουργήσουμε το αίσθημα της ευθύνης, φέρνοντάς την προοδευτικά σε επαφή με τη γύρω της κοινωνική, ιδεολογική και πολιτική πραγματικότητα»*.

Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίζεται από μια ανοδική κοινωνική κινητικότητα, από τη διεύρυνση της μεσαίας τάξης, την ελεύθερη διακίνηση ιδεών, την οργάνωση του

συνδικαλισμού, την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (κατάργηση ποδιάς, θεσμοθέτηση μαθητικών συμβουλίων, δημιουργία νέων τύπων σχολείων). Οι συγγραφείς της νεανικής λογοτεχνίας, δειλά δειλά, αρχίζουν να διευρύνουν τη θεματολογική τους παλέτα, εμπλουτίζοντάς την με ζητήματα της επικαιρότητας όπως η συλλογική διεκδίκηση, η αμφισβήτηση εξουσιών, ο κοινωνικός εξευρωπαϊσμός, η οικολογία, η κοινωνικοποίηση των νέων, η αρχαιοκαπηλία, ο ρατσισμός. Στην πλειονότητά τους φαίνεται να ανταποκρίνονται στον προβληματισμό των νέων για τις υψηλές απαιτήσεις που ορίζει για εκείνους ο κόσμος των ενηλίκων, αλλά και στη στροφή προς ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης στο σχολείο. Μέσα από τις ανανεωτικές αυτές τάσεις και την αισθητική λειτουργία των εκφραστικών μέσων προσπαθούν να εντάξουν το νεαρό αναγνώστη στην πραγματικότητα, ως ενεργό, σκεπτόμενο και ευαισθητοποιημένο πολίτη (Τσιλιμένη, 2004).

Οι περισσότεροι μυθιστοριογράφοι φαίνεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των νέων της εποχής, οι οποίοι διαβάζουν όχι μόνο για λόγους ψυχαγωγίας και αισθητικής απόλαυσης, αλλά για να αναζητήσουν πληροφορίες και τρόπους να αποκωδικοποιήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν. Η Ζωρζ Σαρή για παράδειγμα, στο βιβλίο της *Τα Χέγια* (1987), το οποίο εξάλλου αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας, αναφέρεται ανάμεσα σε άλλα στην ανάγκη εκδημοκρατισμού του σχολείου, αφήνοντας πίσω τη συγκέντρωση εξουσιών στο πρόσωπο του διευθυντή και ενισχύοντας το ρόλο των μαθητών. Την ίδια περίοδο, η Λίτσα Ψαραύτη αποφασίζει να ασχοληθεί με κάτι εντελώς διαφορετικό για τα δεδομένα της εφηβικής λογοτεχνίας της εποχής και γράφει *Το διπλό ταξίδι* (1987), το οποίο επικεντρώνεται στο δράμα των προσφύγων της Παλαιστίνης, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό τη θεματολογία του είδους.

Σημαντική ώθηση για την αναβάθμιση της νεανικής λογοτεχνίας αποτελεί η πρωτοβουλία της Γραμματείας Νέας Γενιάς και του Κέντρου Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου για την οργάνωση του θεσμού των παιδικών βιβλιοθηκών καθώς και η καθιέρωση του ετήσιου κρατικού βραβείου παιδικής λογοτεχνίας το 1989 (Καλλέργης, 1990).

Η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίζεται από την έλευση του διαδικτύου αλλά και των κινητών τηλεφώνων στην καθημερινή μας ζωή, από την ξενομανία, την προσήλωση στον καταναλωτισμό και το γρήγορο χρήμα, από το άνοιγμα των συνόρων και την είσοδο εκατοντάδων οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία. Η Ελλάδα, από χώρα αποστολής μεταναστών μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Η εφηβική

λογοτεχνία δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις εξελίξεις. Οι θεματικές των συγγραφέων εμπλουτίζονται τώρα με νέα θέματα όπως η τεχνολατρία, ο ατομικισμός, η απομόνωση, η χρήση ουσιών από παιδιά, η πολυπολιτισμικότητα και η μετανάστευση. Στο βιβλίο *Το ποτάμι που έρχεται κρυφά* (1998), η Ιουλία Ζαννάκη-Λιάλιου περιγράφει τις περιπέτειες μιας παρέας παιδιών στην προσπάθειά τους να περάσουν τα σύνορα από την Αλβανία και να βρεθούν στη χώρα των ονείρων τους, την Ελλάδα. Στην ίδια δεκαετία, τόσο η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου όσο και ο Αντώνης Δελώνης καταπιάνονται με ένα τολμηρό θέμα για την εποχή, τη χρήση ναρκωτικών ουσιών από παιδιά, στα μυθιστορήματά τους το *Τσιμεντένιο δάσος* (1995) και *Η εξομολόγηση* (1997) αντίστοιχα. Τα προβλήματα των νέων αρχίζουν να γίνονται εντονότερα και πολυπλοκότερα, κάτι που καθρεφτίζεται σε μεγάλος μέρος της εφηβικής βιβλιοπαραγωγής της δεκαετίας. Η δοκιμή νέων τρόπων αφήγησης, η αυτοαναφορικότητα και η διακειμενικότητα συγκαταλέγονται σε κάποια από τα κοινά χαρακτηριστικά των μυθιστοριογράφων της συγκεκριμένης δεκαετίας.

Στη δεκαετία 2000-2010, πολλοί Έλληνες λογοτέχνες εστιάζουν την οπτική τους σε ζητήματα πρωτίστως κοινωνικού προβληματισμού. Το διαδίκτυο έχει πια εισβάλλει για τα καλά στις ζωές μικρών και μεγάλων, η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τις συνήθειες των ανθρώπων, η Ελλάδα ζει μεγάλες στιγμές πολιτιστικής αίγλης με κορύφωση τη διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων, ο σχολικός εκφοβισμός αναδύεται και δηλώνει την παρουσία του. Η Μαρούλα Κλιάφα, στο βιβλίο της *Άγρια παιχνίδια*, φέρνει για πρώτη φορά την αυτοκτονία στο προσκήνιο, ως αποτέλεσμα συστηματικού σχολικού εκφοβισμού. Την ίδια περίοδο πολλοί συγγραφείς επικεντρώνονται στην πίεση των γονέων προς τα παιδιά τους για να εισέλθουν στο πανεπιστήμιο, στην επανάσταση των εφήβων απέναντι στις αξιώσεις των κηδεμόνων τους, στην έντονη αμφισβήτηση θεσμών και αξιών ως αποτέλεσμα των εσωτερικών διεργασιών ενηλικίωσης. Οι συγγραφείς της δεκαετίας αυτής επιδιώκουν να επικοινωνήσουν με τους νέους σε μια νέα βάση, αφουγκραζόμενοι τις τάσεις της εποχής, την τεχνολογική εξέλιξη, τη μετεξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος. Ο βασικός τους στόχος είναι να μιλήσουν για τη σημασία της ψυχικής ωρίμασης των νέων, τη σημαντικότητα του αυτοπροσδιορισμού, το άγχος μπροστά στην κοινωνική ενσωμάτωση.

Το 2000, το λογοτεχνικό περιοδικό *Διαβάζω*, ακολουθώντας τις διεθνείς τάσεις και αναγνωρίζοντας την εφηβική λογοτεχνία ως ξεχωριστό είδος από την παιδική λογοτεχνία, εισάγει την κατηγορία ενός νέου βραβείου, αυτού του «Καλύτερου εφηβικού βιβλίου» το οποίο αφορά αποκλειστικά βιβλία εφηβικής λογοτεχνίας της προηγούμενης χρονιάς. Η κατηγορία αυτή παραμένει ως έχει μέχρι σήμερα και το βραβείο απονέμεται ετησίως από το

ηλεκτρονικό περιοδικό *Αναγνώστης*, το οποίο αποτελεί επί της ουσίας τη μετεξέλιξη του περιοδικού *Διαβάζω*. Το 2006, ο Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (Ibby) μετατρέπει το βραβείο καλύτερου βιβλίου νεανικής ηλικίας σε βραβείο καλύτερου βιβλίου για μεγάλα παιδιά και εφήβους, φέρνοντας έτσι στο προσκήνιο την αξία, την ιδιαιτερότητα αλλά και τη δυναμική της εφηβικής λογοτεχνίας.

Τέλος, η δεκαετία 2010-2020 βρίσκει τους συγγραφείς αντιμέτωπους με πλήθος νέων δεδομένων, τα οποία καλούνται να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν προκειμένου να γίνουν ελκυστικοί απέναντι σε ένα κοινό που δύσκολα πλέον διαβάζει. Η οικονομική κρίση, η κοινωνική εξαθλίωση, η άνοδος ακροδεξιών μορφωμάτων στην πολιτική ζωή του τόπου, η παρουσία ξένων εντολοδοτών, το δράμα του συριακού λαού και το προσφυγικό είναι μερικά από τα πιο συχνά θέματα που απασχολούν τους συγγραφείς αυτής της δεκαετίας. Την ίδια περίοδο, σε επίπεδο τεχνολογίας οι εξελίξεις είναι ραγδαίες. Η μονοκρατορία των social media στη ζωή των εφήβων, το cyberbullying, η εξάρτηση από το διαδίκτυο, ο ηλεκτρονικός τζόγος, η αποπλάνηση, είναι θέματα που κυριαρχούν στην εφηβική λογοτεχνία. Οι συγγραφείς δοκιμάζουν νέους τρόπους για να μιλήσουν στη γλώσσα των νέων αλλά και να εισαγάγουν την τεχνολογική αργκό στα κείμενά τους, άλλες φορές επιτυχημένα και άλλες αποτυχημένα. Ο Βασίλης Παπαθεοδώρου είναι ένας από τους πιο χαρακτηριστικούς συγγραφείς αυτής της περιόδου που καταφέρνει με επιτυχία να επικοινωνήσει με το νεανικό κοινό, κάνοντας ορθή και στοχευμένη χρήση της ιδιότητας, τεχνολογικής γλώσσας των νέων.

Αξίζει να σημειωθεί πως μόλις το 2011, για πρώτη φορά, τα κρατικά βραβεία λογοτεχνίας ξεχωρίζουν την παιδική από την εφηβική λογοτεχνία, ακολουθώντας το παράδειγμα του περιοδικού *Διαβάζω* αλλά και του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, καθιερώνοντας διαφορετικά βραβεία για την κάθε κατηγορία. Με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζεται, ενισχύεται και επιβραβεύεται η συνεισφορά της εφηβικής αφηγηματογραφίας στο λογοτεχνικό πλούτο της χώρας.

1.3 Χαρακτηριστικά του εφηβικού μυθιστορήματος

Το εφηβικό μυθιστόρημα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι είναι το λογοτεχνικό εκείνο είδος το οποίο επιχειρεί να οριοθετήσει, να περιγράψει και εν τέλει να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση. Στην πλειονότητα των σύγχρονων εφηβικών μυθιστορημάτων, όπως συμβαίνει και στο δείγμα της παρούσας έρευνας, οι

νεαροί πρωταγωνιστές αγωνίζονται να περάσουν το κατώφλι της ενήλικης ζωής, αντιμετωπίζοντας ένα πλήθος προκλήσεων και εμποδίων, με σημαντικότερο ίσως, την αναμέτρηση με τον ίδιο τους τον εαυτό. Ένα από τα αποτελεσματικότερα κριτήρια κατά τη Nikolajeva (2005), για να διακρίνει κανείς ένα εφηβικό μυθιστόρημα από ένα παιδικό μυθιστόρημα είναι ο ρόλος της γονικής φιγούρας. Στα παιδικά μυθιστορήματα, οι γονείς δεν είναι απαραίτητο να είναι συνεχώς στο προσκήνιο, αντίθετα απομακρύνονται ή μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα ως χαρακτήρες, προκειμένου να δώσουν στον πρωταγωνιστή την ελευθερία να εξερευνήσει τον κόσμο. Σε ένα εφηβικό μυθιστόρημα χρειάζεται μία, τουλάχιστον, γονική φιγούρα, με την οποία θα επέλθει η ρήξη και η σύγκρουση, ώστε να αναγκαστεί ο πρωταγωνιστής να αναπροσδιορίσει τα όριά του και να οδηγηθεί προς την ενήλικη ζωή (Nikolajeva, 2005).

Η Caroline Hunt (1996) υποστηρίζει ότι από τις αρχές της δεκαετίας του ογδόντα μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του ενενήντα δεν υπάρχει κανένας μεγάλος θεωρητικός της παιδικής λογοτεχνίας, που να αντιμετωπίζει την εφηβική λογοτεχνία ως διακριτό είδος. Οι περισσότεροι την εκλαμβάνουν είτε ως κομμάτι της παιδικής λογοτεχνίας είτε της ενήλικης, ανάλογα με τη θεματική και τον τρόπο αφήγησης. Κατά συνέπεια δεν αποδέχονται τον όρο «εφηβικό μυθιστόρημα». Ας σημειωθεί εδώ ότι το εμβληματικό βιβλίο του Σάλιντζερ, *Ο φύλακας στη σίκαλη*, το οποίο αφορά τις περιπέτειες ενός δεκαεπτάχρονου που θέλει να εγκαταλείψει το σχολείο του και να αναζητήσει τη θέση του στον κόσμο, δεν κατηγοριοποιήθηκε ποτέ ως εφηβικό βιβλίο, παρά την ηλικία του πρωταγωνιστή και των φίλων του. Η θεματική του βιβλίου, οι συχνές βωμολοχίες, τα μηνύματα που περνάει ξεπερνούν τα στενά ηλικιακά όρια και το καθιστούν διαχρονικά δημοφιλές σε όλες τις ηλικίες. Αν είχε γραφτεί σήμερα, ενδεχομένως να ενέπιπτε απευθείας στην κατηγορία του εφηβικού μυθιστορήματος.

Ο Peter Hollindale (1995), αναφερόμενος στο εφηβικό μυθιστόρημα, το τοποθετεί ανάμεσα στο παιδικό και στο ενήλικο. Υποστηρίζει δηλαδή ότι πρόκειται για ένα νέο είδος, το οποίο από τη μια προσθέτει στο παιδικό μυθιστόρημα στοιχεία γύρω από το σεξ, τη βία, τη διάλυση της οικογένειας, ενώ την ίδια στιγμή δανείζεται τη φιλοσοφική διάθεση των μυθιστορημάτων για ενήλικες, θίγοντας θέματα που οι ίδιοι οι ενήλικοι αρνούνται να συζητήσουν, καθώς είναι προσκολλημένοι σε συντηρητικές και παρωχημένες ιδέες. Η διαχείριση τόσο καθημερινών όσο και θεωρητικών ή φανταστικών θεμάτων, οι σύνθετες αφηγηματικές δομές, τα διακείμενα, οι ποικίλες χρήσεις του χρόνου αποτελούν στοιχεία που απαιτούν αναγνώστες απαλλαγμένους από στερεότυπα, με πνευματική και συναισθηματική

ωρίμαση. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον ίδιο, τα εφηβικά μυθιστορήματα δεν απευθύνονται σε παιδιά.

Στην ίδια λογική κινούνται και οι θεωρίες του Carlsen (1967), ο οποίος επισημαίνει ότι το εφηβικό μυθιστόρημα περιλαμβάνει βιβλία γραμμένα από έμπειρους στο εν λόγω είδος συγγραφείς, τα οποία απευθύνονται σε απαιτητικούς, εφήβους αναγνώστες. Ο συγγραφέας του εφηβικού μυθιστορήματος προσπαθεί να αφυπνίσει με τη χρήση των λέξεών του και την υπόσταση των χαρακτήρων του, τα συναισθήματα που βιώνουν άτομα μεταξύ δώδεκα και είκοσι χρονών, να αυξήσει την έντασή τους και να τα απελευθερώσει.

Η Μένη Κανατσούλη (1996), σε άρθρο της υποστηρίζει ότι το δημοφιλέστερο είδος της εφηβικής λογοτεχνίας είναι το ρεαλιστικό μυθιστόρημα. Οι έφηβοι αναγνώστες, τουλάχιστον στην Ελλάδα, προτιμούν να διαβάζουν κοινωνικά μυθιστορήματα, των οποίων η θεματολογία περιστρέφεται γύρω από ζητήματα που αφορούν τον τρόπο ζωής του σύγχρονου νέου όπως η βία, η παραβατικότητα, οι φιλικές και ερωτικές σχέσεις, η πρόωρη εγκυμοσύνη, το AIDS. Οι ιστορίες δεν εκτυλίσσονται σε κάποιο ιδανικό ή εξωραϊσμένο περιβάλλον, αλλά αντίθετα λαμβάνουν χώρα σε μέρη που θυμίζουν εκείνα στα οποία ζουν και ενεργούν οι ίδιοι οι αναγνώστες.

Παρόμοια άποψη διατυπώνει και η Κατσίκη-Γκίβαλου (2011), η οποία ισχυρίζεται ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας όπως η ανάγκη του αυτοπροσδιορισμού, η τάση ανατροπής του κοινωνικά αποδεκτού, η γνωριμία με το άλλο φύλο, η τάση για απομόνωση, η αυτοκαταστροφική διάθεση κ.ά. εμπνέουν τους συγγραφείς να δημιουργήσουν μυθιστορήματα με ανάλογη θεματολογία. Η ερευνήτρια υποστηρίζει πως το κυρίαρχο ρεύμα των εφηβικών μυθιστορημάτων στη χώρα μας είναι αυτό του «συναισθηματικού» ρεαλισμού με βασικό χαρακτηριστικό τη μυθοπλαστική προβολή των έντονων συναισθηματικών καταστάσεων και των ψυχικών διεργασιών των πρωταγωνιστών, καθώς και των προβληματισμών τους για θέματα όπως ο έρωτας, ο θάνατος, η αποδοχή του διαφορετικού, η μετανάστευση, η εξάρτηση από ουσίες.

1.4 Είδη εφηβικού μυθιστορήματος

Όπως προαναφέρθηκε, το εφηβικό μυθιστόρημα διακρίνεται από κάποια χαρακτηριστικά όπως η θεματολογία του, η οποία θα πρέπει να συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα των νέων, η

περιορισμένη έκτασή του σε σχέση με σχέση με το μυθιστόρημα ενηλίκων, η απουσία εικονογράφησης σε σχέση με το παιδικό μυθιστόρημα.

Ο Αναγνωστόπουλος (2006) εντοπίζει τους εξής τύπους εφηβικού μυθιστορήματος: α) το κοινωνικοπολιτικό μυθιστόρημα, β) το ιστορικό μυθιστόρημα, γ) το ηθογραφικό μυθιστόρημα, δ) το μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας, ε) το μυθιστόρημα περιπέτειας και στ') το ταξιδιωτικό μυθιστόρημα.

Το κοινωνικοπολιτικό μυθιστόρημα φαίνεται ότι είναι το δημοφιλέστερο είδος, αφού στην πλειονότητά τους οι συγγραφείς εφηβικής λογοτεχνίας επιλέγουν να μιλήσουν για τα προβλήματα και τις ανησυχίες των νέων όπως αυτά διαμορφώνονται σε κάθε εποχή. Μέσα από την ανάγνωση βιβλίων αυτού του είδους, οι νέοι πληροφορούνται για ζητήματα που τους απασχολούν, συνειδητοποιούν ή οριοθετούν τη θέση τους απέναντι σε αυτά και αναπτύσσουν κριτικό πνεύμα. Στην παρούσα έρευνα, το σύνολο του δείγματος εμπίπτει σε αυτό το είδος. Οι συγγραφείς των επιλεγθέντων βιβλίων αντικατοπτρίζουν μέσω του ρόλου του εκπαιδευτικού αλλά και της σχέσης του με τους μαθητές ψήγματα της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης που χαρακτηρίζει και ορίζει την κάθε χρονική περίοδο.

Στο κοινωνικοπολιτικό μυθιστόρημα ο συγγραφέας αφηγείται μια ιστορία στην οποία ο έφηβος αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει τον εαυτό του. Ο ήρωας του βιβλίου φέρει τα ίδια χαρακτηριστικά με εκείνον, αντιμετωπίζει τα ίδια προβλήματα, ταλανίζεται από τα ίδια διλήμματα. Την ίδια στιγμή, το κοινωνικοπολιτικό μυθιστόρημα «βλέπει» τον έφηβο μέσα στην κοινωνία του καιρού του και του τόπου του, τον αντιμετωπίζει ως μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας και όχι αόριστα μιας κοινωνίας, τον βρίσκει σε μια διαλεκτική σχέση με το διπλανό του, που μπορεί να είναι σχέση συνεργασίας ή και σύγκρουσης (Σακελλαρίου, 1992).

Αναφορικά με το ιστορικό μυθιστόρημα, σύμφωνα με τον Tomas Hägg (1987), αυτό τοποθετείται σε μία περίοδο μία με δύο γενιές πριν απ' αυτή του συγγραφέα, μεταδίδει την αίσθηση του παρελθόντος, τοποθετείται σε ρεαλιστικό, γεωγραφικό περιβάλλον, μπορεί να αναφέρεται σε πλασματικούς χαρακτήρες, φέρνοντας όμως στο προσκήνιο ένα ή περισσότερα πρόσωπα γνωστά από την ιστορία. Συχνά, οι συγγραφείς εφηβικών ιστορικών μυθιστορημάτων επιχειρούν να φωτίσουν την ιστορία μιας περιόδου ανασυστήνοντάς την, χρησιμοποιώντας ως ήρωες αντιπροσωπευτικούς χαρακτήρες εκείνης της εποχής. Το μεγάλο στοίχημα για τους συγγραφείς αυτής της κατηγορίας είναι η περιγραφή μιας αληθινής ιστορίας, με τρόπο και αφηγηματικά μέσα που θα καταφέρουν να διατηρήσουν

αμείωτο το ενδιαφέρον του νεαρού αναγνώστη, καλλιεργώντας του την αξία της εθνικής συνείδησης, χωρίς όμως να πέσουν στην παγίδα του διδακτισμού.

Ο Αναγνωστόπουλος (1998) υποστηρίζει ότι στη χώρα μας, ειδικά μετά τη Μεταπολίτευση, οι εξελίξεις στο χώρο του ιστορικού παιδικού και εφηβικού μυθιστορήματος υπήρξαν ραγδαίες. Είναι έντονη πλέον οι στροφή των συγγραφέων σε πιο ρεαλιστικές αφηγήσεις, αυτοβιογραφικές αναφορές αλλά και σε μια πιο αποϊδεολογικοποιημένη αποτύπωση της ιστορικής πραγματικότητας. Ας μην ξεχνάμε ότι σημαντικοί συγγραφείς αυτής της περιόδου, όπως η Άλκη Ζέη και η Ζωρζ Σαρή, υπήρξαν αυτόπτες μάρτυρες κομβικών ιστορικών γεγονότων των προηγούμενων δεκαετιών, τις οποίες τώρα αποτυπώνουν με έντονο το στοιχείο της αυτοβιογραφικής μνήμης, προσαρμοσμένο στη γλώσσα των νέων της εποχής.

Το μυθιστόρημα περιπέτειας δεν περιορίζεται απλώς και μόνο σε κείμενα που περιγράφουν κάποια περιπέτεια ανάμεσα σε άλλα γεγονότα, αλλά περιλαμβάνει όλα εκείνα τα βιβλία που η πλοκή τους στήνεται γύρω από την ίδια την περιπέτεια, η οποία θα οδηγήσει τους ήρωες στην αναθεώρηση κάποιας συνθήκης. Η ιστορία ξεκινάει συνήθως με κάποια αποστολή που αναλαμβάνει ο ήρωας και την οποία πρέπει να φέρει εις πέρας, μέσα από δύσκολες καταστάσεις και προκλήσεις. Στο δρόμο του συναντά συνήθως συμμάχους οι οποίοι θα τον βοηθήσουν στην αποστολή του, αντιπάλους που θα του στήσουν εμπόδια αλλά και κάποιον μέντορα που θα τον εμπνεύσει. Ο ρυθμός του εφηβικού μυθιστορήματος είναι γρήγορος, αποφεύγονται μακροσκελείς περιγραφές και αναλύσεις, τα γεγονότα ξεφεύγουν από το πλαίσιο της καθημερινότητας επιδιώκοντας να γίνονται πιστευτά, ενώ οι χαρακτήρες υστερούν σε σχέση με την πλοκή σε επίπεδο ανάλυσης (Joyce, 2001).

Το ηθογραφικό μυθιστόρημα ασχολείται κατ' εξοχήν με την αξιοποίηση του λαογραφικού πλούτου μιας χώρας, αντλεί τα θέματά του από το χώρο της υπαίθρου και συνήθως αναφέρεται στα ήθη και τα έθιμα, τους μύθους και τις παραδόσεις ενός λαού. Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (1991), το νεανικό ηθογραφικό μυθιστόρημα είναι κατά βάση περιγραφικό, επικεντρώνεται στον τρόπο ζωής και τις συμπεριφορές των κατοίκων της υπαίθρου και βάζει σε δεύτερη μοίρα τον προσωπικό μύθο ή την εξέλιξη της προσωπικότητας ενός χαρακτήρα, γι' αυτό και δεν ανήκει στα δημοφιλή αναγνώσματα των νέων.

Το μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας αφορά εκείνα τα κείμενα τα οποία αναφέρονται στο άγνωστο και στο φανταστικό, σε ένα γεγονός, μια πραγματικότητα ή μια κατάσταση

που δεν έχει συμβεί ακόμη, αλλά ενδέχεται να συμβεί στο μέλλον (Παπαντωνάκης, 2001). Πρόκειται για απαιτητικό είδος, αφού ο συγγραφέας πρέπει εκτός από δημιουργική φαντασία να διαθέτει ευρείς γνώσεις γύρω από τις τεχνολογικές εξελίξεις και τους νόμους των επιστημών. Το είδος αυτό καλλιεργήθηκε στη χώρα μας μετά το 1975 με βασική εκπρόσωπο του τη Λίτσα Ψαραύτη, χωρίς ωστόσο να θεωρείται ιδιαιτέρως αναπτυγμένο μέχρι και σήμερα, παρά τη δημοφιλία του στο παγκόσμιο εφηβικό κοινό.

Τέλος, το εφηβικό ταξιδιωτικό μυθιστόρημα επιδιώκει να καλλιεργήσει στους νέους την αγάπη για τον τόπο στον οποίο ζουν, αλλά και για οποιοδήποτε άλλο τόπο, με τρόπο ευχάριστο και εκπαιδευτικό, ζυμώνοντας γεωγραφικές και περιβαλλοντικές γνώσεις με στοιχεία λαϊκού πολιτισμού, ιδιωτισμούς και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της εκάστοτε περιοχής. Συνήθως, σε αυτού του είδους τα μυθιστορήματα οι ταξιδιωτικές περιγραφές εναλλάσσονται με τις περιπέτειες ή τις διακοπές μιας ομάδας νέων, ώστε να παραχθεί μια ιστορία με λογοτεχνικό ενδιαφέρον και όχι καθαρά διδακτικό. Το είδος αυτό σπανίζει στη λογοτεχνική παραγωγή της χώρας μας. Η Σαρή, η Ζέη, η Ψαραύτη αλλά και ο Στοφόρος από τη σύγχρονη γενιά λογοτεχνών δίνουν μεγάλη έμφαση στην περιγραφή του τόπου στον οποίο εκτυλίσσονται οι ιστορίες τους, χωρίς ωστόσο αυτό να κατατάσσει τα βιβλία τους στα αμιγώς ταξιδιωτικά.

1.5 Οι χαρακτήρες στο εφηβικό μυθιστόρημα.

Οι χαρακτήρες ενός λογοτεχνικού κειμένου αποτελούν επί της ουσίας το μοχλό που κινεί την υπόθεση. Είναι εκείνα τα πρόσωπα τα οποία εναντιώνονται με γνώση και ενεργητικότητα απέναντι σε μία πραγματικότητα ή μια κατάσταση που τα αιχμαλωτίζει και γίνονται, μέσω της αντίστασης αυτής, πραγματικές προσωπικότητες (Lukács, 2004). Οι χαρακτήρες άλλες φορές είναι αληθινά πρόσωπα, δηλαδή απεικονίσεις ανθρώπων που συναντάμε καθημερινά, ενώ άλλες φορές είναι φανταστικά πρόσωπα, τα οποία με τη μορφή κειμενικών λειτουργιών, δηλαδή μυθιστορηματικών μορφών που δανείζονται ανθρώπινα χαρακτηριστικά, επιτρέπουν στον συγγραφέα να εξελίξει την πλοκή του.

Ο Λεονάρδος (2000) αναφέρει ότι είναι προσφιλέστερο στους συγγραφείς να δομούν χαρακτήρες βάσει των χαρακτηριστικών που εντοπίζουν στον κοινωνικό τους περίγυρο παρά να πλάθουν εκ θεμελίων νέους ανθρώπινους χαρακτήρες. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζει ότι οι χαρακτήρες γίνονται πιο αναγνωρίσιμοι από το κοινό και περισσότερο αποδεκτοί.

Στην ίδια λογική κινείται και η Nikolajeva (2005), η οποία θεωρεί ότι είναι περισσότερο εφικτό για έναν αναγνώστη να καταφέρει να αποκωδικοποιήσει και να καταλάβει έναν λογοτεχνικό ήρωα, παρά έναν οποιοδήποτε άλλο πραγματικό άνθρωπο. Αυτό προκύπτει μέσα από το συνδυασμό διαφόρων τεχνικών που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς για να περιγράψουν τους ήρωές τους, όπως οι πληροφορίες γύρω από το παρελθόν και το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν, συγκεκριμένες πράξεις που δηλώνουν συμπεριφορές, ο τρόπος που μιλάνε ή ντύνονται, οι σχέσεις τους με τους άλλους. Στην εκτενή έρευνά της η Nikolajeva (2005) υποστηρίζει πως οι συγγραφείς παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στην εξωτερική παρουσίαση των χαρακτήρων τους, βασιζόμενοι κυρίως στο λόγο, στις πράξεις, στην εμφάνιση και λιγότερο την εσωτερική παρουσίαση η οποία στηρίζεται στις μύχιες σκέψεις των ηρώων.

Αναφορικά με τους ήρωες της εφηβικής λογοτεχνίας, είτε ενηλίκους είτε ανηλίκους, τα λόγια, οι κινήσεις και οι απόψεις τους τείνουν να γίνονται αντικείμενα παρατήρησης από το νεαρό αναγνώστη, έπειτα εσωτερικεύονται, αποκωδικοποιούνται και μεταμορφώνονται στην ενεργό δύναμη που θα ωθήσει τον νέο να αντιδράσει με παρόμοιο τρόπο, σύμφωνα με τους μηχανισμούς της μίμησης και της ταύτισης (Σακελλαρίου, 1993).

Κάποια από τα πιο συχνά στοιχεία που τείνουν να χρησιμοποιούν οι συγγραφείς παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας για να πλάσουν τους χαρακτήρες των ηρώων τους είναι α) το όνομα, β) η ηλικία, γ) η ενδυμασία, δ) οι συνήθειες. Σύμφωνα με τους Παπαντωνάκη & Κωτόπουλο (2011), τα ονόματα των ηρώων σπανίως είναι τυχαία. Συνήθως αντικατοπτρίζουν κάποια ιδιότητα, κρύβουν μια ιστορία ή σηματοδοτούν κάποιον σημασιολογικό παραλληλισμό με κάποιο από τα γνωρίσματα του ήρωα.

Στην ίδια λογική, η γνώση της ηλικίας των ηρώων βοηθάει τους νεαρούς αναγνώστες να εξηγήσουν καλύτερα τις πράξεις και τα λεγόμενά τους. Οι νεαροί αναγνώστες, σύμφωνα με τη Nikolajeva (2002), τείνουν να ταυτίζονται με τους ήρωες που έχουν την ίδια ηλικία με εκείνους, αλλά και να τους αναγάγουν σε πρότυπα βάσει των συμπεριφορών τους.

Περισσότερο στην παιδική λογοτεχνία και λιγότερο στην εφηβική η ενδυμασία παίζει ρόλο στη σκιαγράφηση των χαρακτήρων. Σύμφωνα με τη Rimmon-kenan (2001), οι ενδυματολογικές προτιμήσεις σκιαγραφούν στοιχεία της προσωπικότητας των ηρώων, της κοινωνικής και οικονομικής τους τάξης και συνδέονται άμεσα με την αποτύπωση του κοινωνικοπολιτισμικού και γεωγραφικού υποβάθρου του κειμένου.

Παράλληλα, οι συνήθειες των ηρώων, οι προτιμήσεις τους, τα χόμπι και τα ενδιαφέροντά τους ολοκληρώνουν το παζλ της προσωπικότητάς τους, επιτρέποντας στους νεαρούς αναγνώστες να ταυτίζονται μαζί τους και να εμπλέκονται ακόμα περισσότερο στην εξέλιξη της ιστορίας.

Σύμφωνα με τη Nikolajeva (2002), οι μυθιστορηματικοί χαρακτήρες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: το κύριο πρόσωπο ή πρωταγωνιστής, το δευτερεύον πρόσωπο ή δευτεραγωνιστής και το πρόσωπο κομπάρσος. Ο πρωταγωνιστής είναι ο κεντρικός άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφεται η εξέλιξη της υπόθεσης και εφόσον μιλάμε για εφηβική λογοτεχνία είναι σχεδόν πάντα έφηβος ή στο κατώφλι της εφηβείας ή ακόμη και νέος ενήλικας. Ο δευτεραγωνιστής έχει βοηθητικό ρόλο, είναι εκείνος ο οποίος θα συνεπικουρήσει τον πρωταγωνιστή στο έργο του ή θα του θέσει εμπόδια, προκαλώντας σε κάθε περίπτωση να ξεδιπλωθεί και να φανερωθεί η προσωπικότητα του πρώτου. Στο εφηβικό μυθιστόρημα το ρόλο αυτό συνήθως παίζουν μέλη της οικογένειας του πρωταγωνιστή, φίλοι, συμμαθητές, καθηγητές, μέλη του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζει. Τέλος, η παρουσία του κομπάρσου εμπλουτίζει την ιστορία χωρίς, ωστόσο, να επηρεάζει την έκβαση της υπόθεσης. Στο εφηβικό μυθιστόρημα είναι συνήθως συμμαθητές του πρωταγωνιστή με τους οποίους έχει τυπικές σχέσεις, μακρινοί συγγενείς, μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

Στην έρευνα των Παπαντωνάκη και Κωτόπουλου (2011), οι μυθιστορηματικοί χαρακτήρες, είτε αυτοί είναι ανήλικοι είτε ενήλικες, διακρίνονται σε επίπεδους και σε σφαιρικούς. Οι επίπεδοι χαρακτήρες δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένοι, χωλαίνουν σε χαρακτηριστικά, δεν εξελίσσονται στην πορεία της ιστορίας, ωστόσο η ύπαρξή τους είναι σημαντική για να φωτιστούν πτυχές της προσωπικότητας ή της δράσης των ηρώων. Αντίθετα, οι σφαιρικοί χαρακτήρες φέρουν πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, είναι δυναμικοί και επαρκώς αναπτυγμένοι και παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της υπόθεσης του βιβλίου.

Επιπλέον, τόσο στην παιδική όσο και στην εφηβική λογοτεχνία εντοπίζονται οι επονομαζόμενοι «στερεοτυπικοί χαρακτήρες». Οι χαρακτήρες αυτοί φέρουν αναγνωρίσιμα και προβλέψιμα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία συναντώνται σε ανθρώπους που δρουν και συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο αντανakλώντας κάποια στάση ζωής, φιλοσοφία, ηθική, σκέψη. Οι στερεοτυπικοί χαρακτήρες κάποτε εμφανίζονται ως καρικατούρες στην υπόθεση του νεανικού βιβλίου, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται από τους

συγγραφείς ως αντιπαραθετικοί ρόλοι, που θα επιτρέψουν στους νεαρούς πρωταγωνιστές να «ξεκλειδώσουν» τις αντιδράσεις τους.

Η Καρποζήλου (1994) αναφέρει έναν ακόμη διαχωρισμό των λογοτεχνικών χαρακτήρων: τους θετικούς και τους αρνητικούς. Η διάκριση αυτή σχετίζεται με το βαθμό συμπάθειας ή απέχθειας που μπορεί να προκαλέσουν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες, είτε πρωταγωνιστές είτε δευτεραγωνιστές, στον έφηβο αναγνώστη. Αυτή η συμπάθεια ή η απέχθεια εξαρτάται πάντα από τις προσλαμβάνουσες του εφήβου αλλά και από τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις του.

Τέλος, οι ήρωες στη νεανική λογοτεχνία, εκτός από το να αντιπροσωπεύουν την κοινωνία στην οποία ανήκουν, παίζουν και έναν ακόμη ρόλο, διττό και συμβολικό, αυτόν της επικοινωνίας και αυτόν της μέθεξης (Σακαλάκη, 1984). Μέσω του ρόλου της επικοινωνίας μεταφέρονται οι ιδέες και οι αντιλήψεις του συγγραφέα στον αναγνώστη. Μέσω του ρόλου της μέθεξης, ο αναγνώστης βιώνει τις εσωτερικές μάχες του ήρωα, με αποτέλεσμα άλλες φορές να ταυτίζονται με τις κινήσεις και τις επιλογές του και άλλες να διαφοροποιούνται.

1.6 Βιβλιογραφική ανασκόπηση του προφίλ των εκπαιδευτικών.

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία λίγες έρευνες εστιάζουν στην αποτύπωση του προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα από τη λογοτεχνία και δη τη σύγχρονη. Η πλειονότητα των ελληνικών ερευνών επικεντρώνεται συνήθως στην αποτύπωση του προφίλ των μαθητών, πράγμα λογικό αν αναλογιστεί κανείς ότι οι πρωταγωνιστές της εφηβικής λογοτεχνίας είναι έφηβοι ή παιδιά στο κατώφλι της εφηβείας. Πολλές, επίσης, ελληνικές έρευνες επικεντρώνονται στην αποτύπωση της σχέσης δασκάλου-μαθητή ή στις έμφυλες ταυτότητες στο σχολείο. Από την άλλη, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που επιχειρούν να αποτυπώσουν την εικόνα του εκπαιδευτικού μέσα από τη λογοτεχνία, κυρίως την παιδική και όχι την εφηβική, όμως είναι σαφώς λιγότερες από εκείνες που μελετούν την εικόνα του μαθητή ή της σχολικής πραγματικότητας.

Στη έρευνά της η Cummins (2011) διαπιστώνει ότι στην αμερικανική εφηβική λογοτεχνία των τελευταίων ετών οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης αποτελούν καθρέφτη της σύγχρονης αμερικανικής κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί, που σκιαγραφούνται με θετικά χαρακτηριστικά, πηγαίνουν κόντρα στον συντηρητισμό, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών και τους βοηθούν να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Στον

αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί που περιγράφονται με μελανά χρώματα είναι αυθεντίες, βαρετοί, παραδοσιακοί, συχνά εριστικοί ενάντια στους οποίους διαλέγουν να αντιδράσουν οι έφηβοι ήρωες. Ωστόσο, στην έρευνά της διαπιστώνει ότι οι ρόλοι του «καλού» και του «κακού» καθηγητή είναι μοιρασμένοι στη σύγχρονη αμερικανική εφηβική λογοτεχνία. Η ίδια υποστηρίζει πως όσοι είναι οι «καλοί» άλλοι τόσοι είναι και οι «κακοί» καθηγητές που εντοπίζονται σε αυτού του είδους τα βιβλία.

Η Smedman (1989), μελετώντας δεκαπέντε βιβλία αμερικανικής νεανικής λογοτεχνίας που εκδόθηκαν μέχρι τη δεκαετία του ογδόντα, διαπιστώνει πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που εμφανίζονται στα κείμενα αυτά, αποτυπώνεται με θετικό τρόπο, αποτελώντας πρότυπα για τους μαθητές, ενώ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που σκιαγραφούνται με μελανά χρώματα. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις οι απεικονίσεις δεν ξεφεύγουν από τα στερεότυπα και την κατηγοριοποίηση των χαρακτήρων.

Στην έρευνά τους οι Niemi, Smith και Brown (2014) επικεντρώνονται στην παιδική λογοτεχνία και διαπιστώνουν πως ανάμεσα στα 74 βιβλία, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς τους, εικονογραφημένα και μη, με ημερομηνία έκδοσης από το 1977 μέχρι το 2014, οι δάσκαλοι εμφανίζονται συντηρητικοί, ευγενικοί, στην πλειονότητά τους λευκοί και γυναίκες, χωρίς εμφανείς αναπηρίες. Επίσης, κατέληξαν πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει στη σφαίρα των επαγγελματιών της εργατικής τάξης, τουλάχιστον μέσα από το φίλτρο αυτού του είδους λογοτεχνίας. Τέλος συμπεραίνουν ότι η αποτύπωση του επαγγέλματος της δασκάλας στη σύγχρονη αμερικανική παιδική λογοτεχνία βασίζεται σε αρκετά στερεότυπα, όπως η έλλειψη εξουσίας, η αντικειμενικοποίηση της γυναίκας, ο διεκπαιρωτικός ρόλος.

Ο Burnaford (1994), μελετώντας κείμενα παιδικής λογοτεχνίας των δεκαετιών '70 και '80, υποστηρίζει πως οι δάσκαλοι αποτυπώνονται αρκετά παθητικοί και συγκρατημένοι ως προς το ρόλο τους ως παιδαγωγοί και δύσκολα ξεφεύγουν από τις νόρμες που ορίζει η εκάστοτε διεύθυνση ή το πρόγραμμα σπουδών. Η διοίκηση του σχολείου αποτυπώνεται σχεδόν πάντα ως αυταρχική, δυσκίνητη και στοχοπροσηλωμένη. Αν μάλιστα συμβεί εκπαιδευτικοί να παρακούσουν εντολές ή να προσαρμόσουν το διδακτικό έργο στα δικά τους μέτρα, η λογοτεχνική νόρμα είναι να απολύονται από τη σχολική μονάδα.

Στον αντίποδα, ο Albritton (1994), μελετώντας το νεανικό μυθιστόρημα της Cynthia Voigt (1982) *Dacey's Song*, το οποίο περιγράφει τις περιπέτειες τεσσάρων αδερφών που μεγαλώνουν με τη γιαγιά τους, ισχυρίζεται πως επί της ουσίας το επάγγελμα του

εκπαιδευτικού είναι και αποτυπώνεται ως ένα ταξίδι πνευματικής εξέλιξης και ψυχικής ενδοσκόπησης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένος μόνο εφόσον απελευθερωθεί από τα στενά όρια μέσα στα οποία έχει μάθει να ζει και να διδάσκει, αλλά και όταν αφηθεί να μάθει από το μαθητή, τίμια και ειλικρινά.

Στη διδακτορική του διατριβή, ο Παπαθανασίου (1993) αναφέρεται σε «διδασκαλικό συνωστισμό» στα έργα του Στρατή Μυριβήλη, υπονοώντας τον κομβικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη της υπόθεσης των βιβλίων του. Ο Μυριβήλης, όπως αναφέρει ο ερευνητής, τρέφει μεγάλο θαυμασμό για τους δασκάλους της εποχής, χαρακτηρίζοντάς τους ως «εργάτες της εκπαίδευσης» και καθιστώντας τους βασικούς μυθιστορηματικούς ήρωες με φόντο τη μικρασιατική καταστροφή και τις ενδοαστικές συγκρούσεις των αρχών του μεσοπολέμου. Πολλοί από αυτούς είναι εκφραστές της Μεγάλης ιδέας, αδυνατώντας να προσαρμόσουν το διδακτικό τους έργο στα νέα δεδομένα. Άλλοι παρουσιάζονται ως φιλεύσπλαχνοι, άνθρωποι της προσφοράς που αγαπούν το επάγγελμά τους και μάχονται καθημερινά για να δώσουν ελπίδα στους συχνά εξαθλιωμένους μαθητές τους.

Ο Κωνσταντίνος Μαλαφάντης (2010β), μελετώντας το ρόλο του δασκάλου όπως αυτός σκιαγραφείται στα βιβλία πεζογράφων του 19^{ου} και 20 αιώνα, όπως είναι ο Καζαντζάκης, ο Παπαντωνίου, ο Βιζυηνός, ο Παλαμάς, διαπιστώνει πως βασική ιδιότητα του ρόλου αυτού είναι η πειθαρχία και η συμμόρφωση στον αξιακό κώδικα της εκάστοτε εποχής. Οι δάσκαλοι των παραπάνω περιπτώσεων διακρίνονται για την αυστηρότητά τους, τα συστήματα ποινών, την άσκηση σωματικής βίας, την αδιαλλαξία τους. Στην πλειονότητά τους είναι άνδρες και σε αρκετές περιπτώσεις ιερείς. Το διδακτικό έργο χαρακτηρίζεται από προχειρότητα, ερασιτεχνισμό, αυτοσχεδιασμό αλλά και από άγνοια για τις παιδαγωγικές εξελίξεις στην Ευρώπη και στον κόσμο. Οι δάσκαλοι εκτιμούν πως μόνο με αυστηρά παιδονομικά μέσα μπορούν να μορφώσουν τους μαθητές, που η ίδια η κοινωνία τους εμπιστεύτηκε, με αποτέλεσμα να τους δημιουργούν ψυχικά τραύματα από πολύ μικρές ηλικίες. Ο ερευνητής υποστηρίζει πως η κάθε εποχή, ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και το πολιτικο-πολιτιστικό γίνεσθαι, διαμορφώνει έναν διαφορετικό τύπο εκπαιδευτικού που αποτυπώνεται ξεκάθαρα στη λογοτεχνία.

Σε άλλη του έρευνα σχετικά με το λογοτεχνικό έργο του Αντώνη Δελώνη, κυρίως αυτό των δεκαετιών του '90 και της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα, ο Μαλαφάντης (2010α) διαπιστώνει πως οι ενήλικοι ήρωες κλέβουν την παράσταση από τα παιδιά παρόλο που μιλάμε για παιδική και νεανική λογοτεχνία. Το λογοτεχνικό σύμπαν του Δελώνη αριθμεί

πολλούς εμπνευσμένους παιδαγωγούς, οι οποίοι ενδιαφέρονται για την πολύπλευρη ανάπτυξη των νέων, πνευματική, ψυχική και σωματική. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές του Δελώνη μοιάζουν με Δον Κιχώτες που παλεύουν για τα ιδανικά τους, ακόμη και σε συνθήκες που δεν επιτρέπουν παρεκκλίσεις από την εκπαιδευτική νόρμα. Τους παρουσιάζει ως μέντορες και συμβούλους, αντιδραστικούς απέναντι στο σύστημα, εργαλείο του οποίου είναι και το σχολείο. Έχουν πάντα όρεξη να μιλήσουν με τα παιδιά για ζητήματα που τα αφορούν πραγματικά και όχι μόνο για όσα προβλέπει το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Το σχολείο για τον Δελώνη μοιάζει με φυλακή, η διδακτική πράξη με καταναγκαστικό έργο και το φροντιστήριο ως μετάβαση από τη μια πτέρυγα της φυλακής στην άλλη. Ωστόσο, ανάμεσα στους καθηγητές-φύλακες, στις διεκπεραιωτικές αυτές φιγούρες, πάντα υπάρχουν φωτεινά μυαλά, μάχιμοι εκπαιδευτικοί, που προσπαθούν να αλλάξουν τη γκρίζα πραγματικότητα ακόμη κι αν γίνονται αντιπαθητικοί στους συναδέλφους ή στην τοπική κοινωνία. Αυτούς τους εκπαιδευτικούς περιγράφει ο Δελώνης στα βιβλία του, προβάλλοντας ενδεχομένως, όλα όσα θα ήθελε να δει στο ελληνικό σχολείο αλλά δεν είδε, όντας και ο ίδιος εκπαιδευτικός αλλά και επιθεωρητής της εκπαίδευσης.

Οι Παπά και Παπά (2018) υποστηρίζουν σε ανακοίνωσή τους ότι στην ελληνική λογοτεχνία απαντάται συχνά το μοντέλο του δασκαλοκεντρικού σχολείου ως αποτέλεσμα της αυταρχικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι πολλές και χαρακτηριστικές οι περιπτώσεις δασκάλων στην παιδική λογοτεχνία, οι οποίοι χρησιμοποιούν αντιπαιδαγωγικά μέσα για να διδάξουν τους μαθητές τους. Ήδη, από την εισαγωγή της έρευνας έγινε αναφορά στους βίαιους δασκάλους που περιγράφει ο Καζαντζάκης στα κείμενά του και ειδικά στο αυτοβιογραφικό του βιβλίο, *Αναφορά στον Γκρέκο*. Ωστόσο, οι προαναφερθείσες ερευνήτριες εντοπίζουν και φωτεινές εξαιρέσεις ανάμεσα στους αυταρχικούς δασκάλους, όπως ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στο *Όταν ήμουν δάσκαλος* του Κονδυλάκη, ο οποίος καλεί τους μαθητές να υπογράψουν ένα συμβόλαιο τιμής, το οποίο προβλέπει ισότιμη συμμετοχή όλων στις αποφάσεις που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Γκότοβος (1994) αναφέρει ότι οι δάσκαλοι που περιγράφει ο Κονδυλάκης στο έργο του *Όταν ήμουν δάσκαλος* είναι έρμαια των αποφάσεων των εφόρων, των γονιών αλλά και των εκπροσώπων της εκκλησίας. Οι έφοροι συντηρούν μια τοπικιστική λογική στην επιλογή των δασκάλων για τα δημοτικά σχολεία, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα την κατάρτιση και τη διάθεση για προσφορά. Οι γονείς παρεμβαίνουν διαρκώς στο έργο των δασκάλων αποζητώντας πειθαρχία και σωματικές ποινές για τα παιδιά τους. Τέλος οι κληρικοί

επιθυμούν δασκάλους που διαθέτουν ήθος αλλά και ψαλτικές ικανότητες ώστε να μεταφέρουν αποτελεσματικότερα στους μαθητές το λόγο του θεού.

Η Γκλιάου (1995), με αφορμή τον τρόπο που σκιαγραφείται ο δάσκαλος στο βιβλίο της Χορτιάτη *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*, αναφέρεται στο προφίλ μιας νέας κατηγορίας εκπαιδευτικών που φαίνεται να αναδύεται μέσα από την παιδική λογοτεχνία, εκείνη των κοινωνικά ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρησιμοποιούν το παιχνίδι, το βίωμα, τη φαντασία και την έμφυτη περιέργεια των μαθητών ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος, η Αργυροπούλου (2005) εστιάζει την έρευνά της στην αποτύπωση του ρόλου της γυναίκας εκπαιδευτικού στην ελληνική λογοτεχνία και εντοπίζει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι συνήθως δασκάλες ή φιλόλογοι, ευγενικές, συμπονετικές, στοργικές προς τους μαθητές τους. Πολλές φορές λειτουργούν ως μητρικά πρότυπα, ειδικά σε περιπτώσεις παιδιών διαλυμένων οικογενειών ή παιδιών που έχουν χάσει τη μητέρα τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Για μια «τυπολογία» του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

2.1 Οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού και οι τύποι των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι ιδιαιτέρως σύνθετος. Από τη μια καλείται να επιτελέσει το βασικό του καθήκον που είναι η διδασκαλία, ακολουθώντας ένα πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και από την άλλη καλείται να μάθει στο μαθητή πως να μαθαίνει, να συνεργάζεται, να κρίνει, αλλά και πως να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς κομιστής γνώσης. Οργανώνει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να μαθαίνουν οι μαθητές όλων των ταχυτήτων, απ' όπου κι αν προέρχονται. Καλλιεργεί το διάλογο, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, ώστε να συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών. Συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελέσει πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του. Λειτουργεί συμβουλευτικά όταν χρειαστεί. Ενθαρρύνει και αποτρέπει συμπεριφορές. Συμβάλει στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στην πολιτισμική του θωράκιση. Τέλος είναι υπεύθυνος για μια σειρά διοικητικών εργασιών, ώστε να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Perrenoud (1999), ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε παγκόσμιο επίπεδο, περιλαμβάνει ορισμένες βασικές ιδιότητες όπως:

- Παιδαγωγική κατάρτιση, η οποία συνεχώς αναπροσαρμόζεται και εμπλουτίζεται ανάλογα με τις εξελίξεις στις επιστήμες, στην κοινωνία, στον κόσμο και αναλόγως με τις ανάγκες των μαθητών.
- Αποδοχή της ετερογένειας των μαθητών.
- Χρήση μεθόδων συνεργατικής μάθησης.
- Ενίσχυση και υποστήριξη των μαθητών σε όλες τις φάσεις της μάθησης.
- Διαχείριση της προόδου των μαθητών.
- Ενθάρρυνση του γονέα και της τοπικής κοινότητας για περισσότερη επαφή με το σχολείο.
- Ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο διδακτικό έργο.
- Διαχείριση της επαγγελματικής εξέλιξης.

- Επιμόρφωση μέσω της δια βίου μάθησης, σχετικά με τις εξελίξεις στην επιστήμη που διδάσκει και σε θέματα που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές.

Ο Γληνός, όπως αναφέρει στην έρευνά της η Κοντονή (1997), υπερθεματίζει τον σημαντικό, παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού που έχει ως σκοπό όχι μόνο την φρονηματιστική και ηθικοποιητική του παρέμβαση, αλλά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη ζωή, στο πνεύμα της Νέας Αγωγής. Για τον Γληνό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να λειτουργεί ως παραστάτης, υποστηρικτής και βοηθός του μαθητή σε όλη την πορεία του προς την ατομική του ολοκλήρωση, μέσα σε ένα περιβάλλον ελεύθερης ανάπτυξης και ομαδικής εργασίας με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της ευθύνης, του καθήκοντος και της αλληλεγγύης. Παράλληλα, υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό έργο έχει αμιγώς κοινωνική διάσταση και πως ενισχύοντας και ανανεώνοντας την παιδεία, επί της ουσίας ενισχύεται και ανανεώνεται ένα έθνος. Γίνεται αντιληπτό επομένως πως για τον Γληνό προϋπόθεση για την επιτυχημένη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μόνο η άρτια παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού αλλά και η γνώση της κοινωνικής πραγματικότητας γύρω του.

Συχνά, οι έννοιες «καλός εκπαιδευτικός» και «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» αλληλεπικαλύπτονται ή αλληλοσυμπληρώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Ο Παπανδρέου (2001) υποστηρίζει πως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι καλός, σύμφωνα με την υποκειμενική άποψη κάποιας μερίδας ανθρώπων, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι είναι απαραίτητως και αποτελεσματικός, βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Στην περίπτωση αυτή το «καλός» συγχέεται με το «αρεστός». Αντίστροφα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί τυπικά να φαίνεται ότι παράγει αποτελέσματα, όμως για κάποιους, π.χ. μαθητές ή γονείς να μην θεωρείται καλός.

Ο Medley (1977), ερευνώντας ένα δείγμα διακοσίων τριάντα εννέα μελετών που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο σχολείο, εντοπίζει και σταχυολογεί ορισμένα κύρια χαρακτηριστικά που επαναλαμβάνονται συνεχώς. Αυτά είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, ο ενθουσιασμός με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το επάγγελμά του αλλά και τους μαθητές του, το χιούμορ, η ορθή κρίση, η καλή οργάνωση της σχολικής τάξης, η σαφήνεια λόγου, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η άρτια γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει, η συνεχής ανατροφοδότηση και επιβράβευση των μαθητών.

Όπως προαναφέρθηκε, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατο αφού προϋποθέτει την ανάληψη διαφορετικών επιμέρους ρόλων από τον ίδιο το διδάσκοντα. Την ίδια στιγμή, ο εκπαιδευτικός καλείται να αντεπεξέλθει στις προσδοκίες των διαφόρων

κοινωνικών ομάδων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τη σχολική μονάδα. Κατά συνέπεια, η σύγκυση ανάμεσα στους ρόλους, ο αποπροσανατολισμός αλλά και η εμφάνιση διλημμάτων, είναι συχνά αναπόφευκτη. Ο Ντούσκας (2005) υποστηρίζει ότι ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να αντεπεξέλθει στο σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο του οφείλει να έχει συναίσθηση της ευθύνης που του αναλογεί, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος, συνδυάζοντας γνώσεις τόσο από τις επιστήμες της αγωγής, όσο και της ψυχολογίας και πάνω απ' όλα να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού.

Οι Hofer & Pintrich (1997), προχώρησαν σε μια συστηματική χαρτογράφηση των διαστάσεων του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Στην έρευνα αυτή μπορούμε να εντοπίσουμε έξι επιμέρους διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν όλους τους ρόλους που καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί. Οι διαστάσεις αυτές είναι:

- Ο εκπαιδευτικός ως επιστήμονας. Ο εκπαιδευτικός κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες φροντίζει να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές, μέσω του κατάλληλου συνδυασμού διδακτικών μεθόδων.
- Ο εκπαιδευτικός ως φορέας εξουσίας. Η εξουσία αυτή εκφράζεται κυρίως μέσω της βαθμολογίας αλλά και του συστήματος αμοιβών και ποινών του σχολείου.
- Ο εκπαιδευτικός ως μεσάζοντας της κοινωνικοποίησης. Παράλληλα με τα διδακτικά καθήκοντα που ασκεί ο εκπαιδευτικός, μυεί τα παιδιά στους κανόνες και στις αξίες της κοινωνίας στην οποία ανήκουν.
- Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας ανάπτυξης της ατομικότητας του μαθητή. Κάθε εκπαιδευτικός, σε οποιαδήποτε βαθμίδα κι αν υπηρετεί, προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά, προσαρμόζοντας ανάλογα τη διδασκαλία του.
- Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο μίμησης και ταύτισης. Συχνά, ο εκπαιδευτικός αποτελεί για τους μαθητές πρότυπο συμπεριφοράς και ήθους. Οι μαθητές επηρεάζονται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός μιλά, σκέφτεται και συμπεριφέρεται και «οικειοποιούνται» στοιχεία της προσωπικότητάς του στην προσπάθειά τους να εξελιχθούν.
- Ο εκπαιδευτικός ως ιδιώτης. Ο εκπαιδευτικός πέρα από το βασικό παιδαγωγικό του ρόλο του μέσα στην τάξη, συμπεριφέρεται και ως ιδιώτης, εκφράζοντας προσωπικά του συναισθήματα, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, απόψεις κλπ.

Οι Saphier and Gower (1997) εστίασαν την έρευνά τους στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συνθέτουν έναν καλό εκπαιδευτικό, όπως αυτά ορίζονται από τους μαθητές. Αναγνώρισαν λοιπόν οκτώ χαρακτηριστικά που επανειλημμένα αναφέρονταν ως σημαντικά από μαθητές διαφόρων τάξεων δημοτικού και γυμνασίου. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά ήταν: η δικαιοσύνη, η προσωπική εμφάνιση που περιλαμβάνει περιποίηση και ντύσιμο, το χιούμορ, η ευγένεια, ο σεβασμός, η προβολή του αληθινού εαυτού, η επανάκτηση της επαφής με τους μαθητές και η ενεργητική ακρόαση. Κατέληξαν μ'άλλα λόγια ότι οι μαθητές δεν ορίζουν τον καλό εκπαιδευτικό από το εύρος των γνώσεών του ή την εξειδίκευσή του, αλλά από τη στάση του απέναντί τους και την ενγένη συμπεριφορά του.

Στην ίδια λογική, η έρευνα του Palmer (1999), σε μαθητές που είχαν αποφοιτήσει από το γυμνάσιο, ανέδειξε το μοντέλο ενός εκπαιδευτικού που είναι φιλικός και προσεγγίσιμος, έχει αίσθηση του χιούμορ, προσαρμόζει τις γνώσεις του μαθήματος στην καθημερινή ζωή, έχει καλές οργανωτικές και πειθαρχικές ικανότητες, ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητούν, τους αναθέτει ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, τους παρακινεί να εξερευνούν τις ιδέες τους, τους ενθαρρύνει και τους επαινεί όταν προσπαθούσαν σκληρά και τέλος συμπεριφέρεται ισότιμα προς όλους. Και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές τείνουν να παραβλέπουν την επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού και να εστιάζουν την προσοχή τους σε άλλες ιδιότητες όπως η φιλική και πρόσχαρη διάθεση.

Δεν είναι λίγοι εκείνοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν πως η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως προαναφέρθηκε, ένας φιλικός, ευδιάθετος και προσεγγίσιμος εκπαιδευτικός, συγκεντρώνει περισσότερες πιθανότητες να θεωρηθεί «καλός» από τους μαθητές του σε σχέση με έναν απρόσιτο και μη επικοινωνιακό εκπαιδευτικό. Ο Kerschensteiner (στο Μιχαλακόπουλος, 1997) στο έργο του *Η έννοια και η μόρφωση του χαρακτήρα*, διακρίνει τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών, με βάση το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους. Ο πρώτος τύπος αφορά τους αγχώδεις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λόγω του άγχους που τους διακατέχει φοβούνται να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας και να εισαγάγουν καινοτομίες, μένοντας προσκολλημένοι στην ασφάλεια δοκιμασμένων και πολλές φορές τετριμμένων πρακτικών. Αυτό, βέβαια, έχει αντίκτυπο και στους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι θα πρέπει να μάθουν να λειτουργούν σε ένα περιβάλλον όπου δεν ευδοκμεί συχνά η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα και η ελεύθερη έκφραση αλλά η υπακοή στους κανόνες και σε ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα σπουδών.

Ο δεύτερος τύπος αφορά τους αδιάφορους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε αντίθεση με τους πρώτους, δεν υπακούνε σε νόρμες, αφήνουν ελεύθερο το μαθητή να διαμορφώσει τον τρόπο που θα μάθει σύμφωνα με τις προσωπικές του εμπειρίες και προτιμήσεις. Το ζητούμενο εδώ είναι το κατά πόσο ο κάθε μαθητής είναι ώριμος να αξιοποιήσει σωστά την ελευθερία που του προσφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στους διαμεσολαβητές εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν την ικανότητα να συνδυάζουν ορθά την ελεύθερη με την καθοδηγούμενη μάθηση. Μ' άλλα λόγια, είναι αρκετά καθοδηγητικοί όταν κρίνεται απαραίτητο, αφήνοντας ωστόσο, προσωπικό χώρο στους μαθητές για να επεξεργαστούν μόνοι τους τη γνώση. Παράλληλα, σπάνια καταφεύγουν σε επιβολή ποινών, ωστόσο, συχνά επιβάλλουν κανόνες.

Η τελευταία κατηγορία αφορά τους συνετούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ουσιαστική αγάπη για τη γνώση και τις πνευματικές αξίες και εργάζονται συστηματικά για να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους την αγάπη για τη μάθηση. Όπλο τους, το αμείωτο ενδιαφέρον και η εμπιστοσύνη προς τους μαθητές, αλλά και η ενθάρρυνση για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Είναι συνήθως ευγενικοί, καλοσυνάτοι και επικοινωνιακοί, στοιχεία τα οποία τους καθιστούν συμπαθείς στα μάτια των μαθητών τους. Αποτελούν μ' άλλα λόγια τους δημοκρατικούς εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Caselmann (όπως αναφέρεται στο Καψάλης, 1989), οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται στους παιδοτρόπους και στους λογότροπους. Οι πρώτοι επικεντρώνονται στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, την οποία θεωρούν μια πολύπλευρη διαδικασία που ξεπερνά τα όρια της τάξης. Φροντίζουν, μάλιστα, να χτίζουν ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές, οι οποίες βασίζονται στην αμφίδρομη επικοινωνία. Οι δεύτεροι δίνουν έμφαση αποκλειστικά στην επιστήμη και στη διδασκαλία τους. Συχνά χρησιμοποιούν το μονόλογο και άλλες δασκαλοκεντρικές πρακτικές στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο Ματσαγγούρας (2005) εντοπίζει τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν: το μεθοδοκεντρικό, τον παιδοκεντρικό, τον γνωσιοκεντρικό και τον κοινωνιοκεντρικό τύπο.

Στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως τεχνοκράτης, αναλαμβάνει το ρόλο της άμεσης διδασκαλίας της διδακτέας ύλης και της συστηματικής καθοδήγησης των μαθητών βάσει συγκεκριμένων όρων, διαδικασιών και χρονοδιαγραμμάτων. Ασκεί αυστηρό έλεγχο στην αφομοίωση της ύλης από τους μαθητές και δεν εμβαθύνει στις εσωτερικές

δυνατότητες του κάθε παιδιού προκειμένου να ενισχύσει τη δυνατότητα μάθησης. Ο μεθοδοκεντρικός εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στο «τι», δηλαδή στην παροχή έτοιμης γνώσης και όχι στο «πώς» δηλαδή στον τρόπο δημιουργίας της γνώσης.

Ο παιδοκεντρικός εκπαιδευτικός είναι καταρχάς ψυχοπαιδαγωγός. Διαπαιδαγωγεί κυρίως μέσω των σχέσεων που αναπτύσσει με τους μαθητές, οι οποίες φροντίζει να είναι γνήσιες και προσπαθεί να ενσωματώνει και να αξιοποιεί τα βιώματα των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο δάσκαλός του ενδιαφέρεται αυθεντικά για την εξέλιξή του και ότι τον στηρίζει σε όλες τις φάσεις αυτής της πορείας. Ο παιδοκεντρικός εκπαιδευτικός είναι καλός γνώστης της παιδικής φύσης και ψυχολογίας, δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στην τάξη, χρησιμοποιεί διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας, αξιοποιεί τις αναπτυξιακές δυνατότητες που παρέχουν τα διαθεματικά σχέδια εργασίας, ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, γίνεται διευκολυντής της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης που αναπτύσσει ξεχωριστά ο κάθε μαθητής, δείχνοντάς του το δρόμο προς την αυτοπραγμάτωση.

Ο γνωσιοκεντρικός εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι βασικές αρχές των επιστημών θα πρέπει να αποτελούν την πεμπτουσία της διδασκόμενης γνώσης και ότι χρέος του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης και μεθοδολογίας που ακολουθούν οι επιστήμονες για να μελετήσουν κάποιο φαινόμενο. Μ' άλλα λόγια, ο γνωσιοκεντρικός εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να μυήσει το μαθητή στον επιστημονικό τρόπο σκέψης, στον τρόπο που δομείται η γνώση αλλά και στην κριτική της θεώρηση και όχι απλώς στην παροχή έτοιμης πληροφόρησης. Προκρίνει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως καταλληλότερη για την καλλιέργεια της κριτικής και αναλυτικής σκέψης. Είναι πιο κοντά στο μεθοδοκεντρικό εκπαιδευτικό, επιδιώκοντας ωστόσο την απελευθέρωση του πνεύματος των μαθητών μέσω του κόσμου των υψηλών ιδεών.

Ο κοινωνιοκεντρικός εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η κοινωνία αλλάζει μόνο μέσω του σχολείου και εργάζεται προς αυτή την κατεύθυνση. Η ανάγκη για χειραφέτηση των πολιτών, για κοινωνική ανασυγκρότηση και για καλλιέργεια της συνείδησης αλλαγής αποτελούν τον πυρήνα της διδασκαλίας του. Απορρίπτει τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και επιλέγει ενεργητικές, ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, δίνοντας έμφαση στη δημιουργία ομάδων και συλλογικών διαδικασιών. Παράλληλα ενθαρρύνει το διάλογο και την επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη, τη διάδραση με την κοινωνία, την ανάληψη ρόλων. Ο κοινωνιοκεντρικός εκπαιδευτικός είναι πιο κοντά στον παιδοκεντρικό, διαφέρει όμως στο

ότι η στόχευσή του αφορά περισσότερο το μέλλον και λιγότερο το παρόν, με αποτέλεσμα να μην επικεντρώνεται σε σημαντικά ζητήματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας.

Ο αυστριακός παιδαγωγός και ψυχοθεραπευτής Fritz Redl (όπως αναφέρεται στο Καΐλα, 1999), χωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε δύο κατηγορίες ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ηγετικά τους χαρακτηριστικά: τον ηγεμόνα και τον ηγέτη. Ο ηγεμόνας ή αλλιώς πατριάρχης προκαλεί το σεβασμό στους μαθητές του, εκπέμπει εμπιστοσύνη και ασφάλεια, είναι αυστηρός αλλά και δίκαιος, ωστόσο, δεν αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές αφού η πλειονότητα τον φοβάται. Στον αντίποδα, ο ηγέτης είναι προσεγγίσιμος, φιλικός, καταδεκτικός, προκαλεί θαυμασμό στους μαθητές του οι οποίοι επιθυμούν να του μοιάσουν.

Στην εκτενή έρευνά του, ο ψυχολόγος και εκπαιδευτής εκπαιδευτικών Fontana (1994), καταλήγει σε μια σειρά από ιδιότητες τις οποίες οφείλει να κατέχει ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, έτσι όπως αυτές διαμορφώθηκαν μέσα από απαντήσεις μαθητών. Έτσι, ένας «καλός εκπαιδευτικός» οφείλει να είναι φιλικός, αξιαγάπητος, ευαίσθητος, οξύς παρατηρητής, ενημερωμένος για ό,τι συμβαίνει στην τάξη, προσεκτικός ακροατής, υπομονετικός, πράος, ακέραιος, με κατανόηση και κατανοητός, προσιτός, μοντέρνος, χωρίς προκαταλήψεις, ρεαλιστής στις προσδοκίες του, υπεύθυνος, συνετός, ικανός ομιλητής, με καθαρή, δυνατή και εκφραστική φωνή.

Τέλος, σχετικά με το πως διαμορφώνεται η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών όταν υπηρετούν σε διοικητικές θέσεις και κυρίως σε θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων, το ευρέως γνωστό πλέγμα ηγεσίας των Blake & Mouton (1964), προτείνει δύο διαστάσεις συμπεριφορών: εκείνες που είναι προσανατολισμένες στα αποτελέσματα και εκείνες που είναι προσανατολισμένες στον άνθρωπο. Ένας διευθυντής, που εστιάζει την προσοχή του στα αποτελέσματα, τείνει να δίνει έμφαση στους στόχους, στο χρονοδιάγραμμα, στην παραγωγικότητα των υπαλλήλων του και συχνά αδιαφορεί για την ευημερία του προσωπικού. Αντίθετα, ένας διευθυντής που εστιάζει την προσοχή του στους ανθρώπους, τείνει να διερευνά τις ανάγκες των μελών της ομάδας του, λαμβάνει υπόψη την ψυχοσύνθεση του κάθε μέλους προκειμένου να μεγιστοποιήσει τη συνεργασία και την κινητοποίησή τους. Σχεδιάζοντας ένα μοντέλο για την απεικόνιση των παραπάνω συμπεριφορών, οι Blake και Mouton (1964) κατέληξαν σε ένα πλέγμα πέντε σημείων που περιλαμβάνει τα ακόλουθα στιλ ηγεσίας:

(1.1) Φτωχή ηγεσία (improverished management): Προϋποθέτει χαμηλή εστίαση στα αποτελέσματα και χαμηλή εστίαση στους ανθρώπους. Πρόκειται για απαθείς ηγέτες που δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για αυτό που κάνουν.

(1.9) Ηγεσία «λέσχης» (country club management): Εκδηλώνεται μέσω του χαμηλού ενδιαφέροντος για τα αποτελέσματα και της προσήλωσης στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Πρόκειται για ηγέτες που δημιουργούν φιλικά περιβάλλοντα εργασίας, όμως δεν είναι αποδοτικοί.

(9.1) Ηγεσία συμμόρφωσης στην αυθεντία (authority-compliance management): προϋποθέτει μεγάλη εστίαση στα αποτελέσματα, αλλά πολύ χαμηλή εστίαση στους ανθρώπους. Πρόκειται για στοχοπροσηλωμένους ηγέτες με πολύ χαμηλή ενσυναίσθηση.

(9.9) Ηγεσία ομάδας (team management): Συνδυάζει άριστα το έργο με τους ανθρώπους. Πρόκειται για ηγέτες που εμπνέουν και δημιουργούν θετικό κλίμα στην ομάδα, κινητοποιώντας όλους να παράγουν.

(5.5) Ηγεσία μεσότητας (middle of the road management): Πρόκειται για ένα συμβιβαστικό στιλ ηγεσίας, κατά το οποίο ο ηγέτης προσπαθεί να διατηρήσει τις ισορροπίες.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι φιλικοί, επικοινωνιακοί και ανοιχτοί σε διδακτικούς πειραματισμούς χτίζουν ουσιαστικότερες σχέσεις με τους μαθητές τους, σε σχέση με εκείνους που περιχαράκωνονται στα στενά όρια του ρόλου τους. Επιπλέον παρατηρείται ότι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με τη θέση τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν κάθε φορά. Διαφορετικά συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί όταν στελεχώνουν διοικητικές θέσεις από όταν βρίσκονται μέσα στην αίθουσα.

2.2 Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1994) ο όρος μοντέλο χρησιμοποιείται ευρέως στις οικονομικές και ανθρωπιστικές επιστήμες για να αποδώσει σχηματικές παραστάσεις, οι οποίες παρουσιάζουν με αναλογικό και συμβολικό τρόπο θεωρίες και σχέδια δράσης, ενώ από την δεκαετία του 1960 και μετά ο όρος καθιερώνεται και στις επιστήμες της αγωγής ως εργαλείο ανάλυσης και προγραμματισμού της διδακτικής πράξης.

Αν επιχειρήσει κανείς να ομαδοποιήσει τα διδακτικά μοντέλα που εφαρμόζονται στη διδακτική πρακτική, θα καταλήξει σε δύο βασικές κατηγορίες: α) τα συμβατικά μοντέλα διδασκαλίας, στα οποία το έργο του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε μια μονόπλευρη μεταφορά γνώσεων προς το μαθητή και β) τα νέα διδακτικά μοντέλα, στα οποία ο εκπαιδευτικός επί της ουσίας προσαρμόζει κάθε φορά τη διδασκαλία του ανάλογα με τις απαιτήσεις των μαθητών, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές αναπτύσσουν ενεργητική και ερευνητική στάση προς τα διδασκόμενα αντικείμενα (Κασιμάτη, 2001). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της πρώτης κατηγορίας είναι η παρουσίαση θεωριών από τον εκπαιδευτικό και η επίλυση δραστηριοτήτων από το μαθητή προς εμπέδωσή τους. Εκτιμάται δε σημαντικά ο χρόνος απόκρισης, αλλά και η ευστοχία των απαντήσεων, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα τον τρόπο με τον οποίο φτάνει κανείς σε κάποια απάντηση. Αντίθετα, στη δεύτερη κατηγορία ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση στη σταδιακή και συμμετοχική δόμηση της γνώσης, ενώ ο μαθητής καθίσταται πιο δημιουργικός συμμετέχοντας και συνδιαμορφώνοντας τη μαθησιακή πράξη.

Οι Joyce, Weil και Calhoun (2000) παρουσιάζουν στο βιβλίο τους *Models of Teaching* τα σημαντικότερα διδακτικά μοντέλα, τα οποία ταξινομούν σε τέσσερις κατηγορίες με βάση τη θεωρητική τους υποδομή, τους σκοπούς που υπηρετούν και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο πλαίσιο εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα εντοπίζουν: α) τα κοινωνικά μοντέλα, τα οποία στοχεύουν στο να αποκτήσουν οι μαθητές κοινωνικές δεξιότητες, να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων που συνθέτουν την κοινωνία στην οποία ζουν, να ασκηθούν σε δημοκρατικές διαδικασίες και να μάθουν να συζητούν, β) τα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών, τα οποία στοχεύουν στην απόκτηση και στην επεξεργασία πληροφοριών από το μαθητή, γ) τα μοντέλα ανάπτυξης προσωπικών χαρακτηριστικών και δ) τα μοντέλα που στηρίζονται σε συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και εστιάζουν στις παρατηρήσιμες ενέργειες των μαθητών και στα οποία η διδακτέα ύλη διαιρείται σε τμήματα και μαθαίνεται τμηματικά.

Ο Μασσιάλας (1984), κάνει λόγο για το μοντέλο ωριαίας διδασκαλίας ή αλλιώς διερευνητικής διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο η διερευνητική διδασκαλία αρχίζει με τη διατύπωση ενός προβλήματος κατά την πρώτη φάση, συνεχίζει με τη διερεύνηση και επαλήθευση των υποθέσεων και ολοκληρώνεται με τη διατύπωση της γενίκευσης στο τέλος της διδασκαλίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, παρέχονται πληροφορίες και διευκρινήσεις κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σε ασφαλή συμπεράσματα.

Ο Φλουρής (1989), ακολουθώντας τις διεθνείς τάσεις, κάνει λόγο για το μοντέλο του αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει μια συγκεκριμένη λογική αλληλουχία στις αποφάσεις που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός τόσο κατά τον προγραμματισμό όσο και κατά την υλοποίηση αλλά και την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Η αλληλουχία αυτή ξεκινά από τη διατύπωση των στόχων, συνεχίζει με την επιλογή των διδακτικών στρατηγικών και την οργάνωση της διδασκαλίας και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας των αρχικών στόχων.

Συνθέτοντας το σύνολο των δραστηριοτήτων που απαρτίζουν τη διδακτική πράξη, ο Ματσαγγούρας (1994) αναφέρεται σε ένα γενικό μοντέλο θεώρησης το οποίο συνδυάζει τα τεχνοκρατικά στοιχεία οργάνωσης με τα στοιχεία της στοχαστικοκριτικής θεώρησης, ώστε να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να πραγματοποιεί και να αξιολογεί με συστηματικό τρόπο τις επιμέρους δραστηριότητες του διδακτικού έργου. Αν λάβουμε υπόψη πως η παραδοσιακή διδακτική ρίχνει το βάρος της πρωτίστως στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, το συγκεκριμένο μοντέλο ξεφεύγει από αυτή τη λογική και στηρίζεται εξίσου στον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και τη μακροαξιολόγηση της διδασκαλίας. Οι φάσεις αυτές περιλαμβάνουν τις προδιδασκτικές δραστηριότητες προετοιμασίας, τις διδακτικο-μαθησιακές δραστηριότητες διεξαγωγής της διδασκαλίας και τις μεταδιδασκτικές δραστηριότητες θεώρησης της διδασκαλίας.

Αναφορικά με τη στρατηγική της διδασκαλίας, έναν όρο που συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται αντί της διδακτικής μεθόδου, ο Ματσαγγούρας (1994), την ορίζει ως μια συγκροτημένη ακολουθία αλληλεποικοδομούμενων διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του μαθήματός του, ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους που έχει θέσει. Ο όρος καθιερώθηκε πρώτη φορά από την Tabá (1966), στην προσπάθειά της να ορίσει μια σκόπιμη διδακτική παρέμβαση, η οποία εξυπηρετεί εξειδικευμένους στόχους, διέπεται από συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και αποτελείται από στοχευμένες διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες.

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, που υποβόσκουν στον πυρήνα κάθε στρατηγικής, είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση της εσωτερικής δομής, αλλά και τη διάρθρωση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών στη διδακτική πράξη σε συνδυασμό με το διδακτικό στιλ του κάθε εκπαιδευτικού, αντανακλούν το πνεύμα της κάθε στρατηγικής. Έτσι, μπορεί κανείς να διακρίνει καθαρά παραδοσιακές,

δασκαλοκεντρικές στρατηγικές, αλλά και πιο σύγχρονες, μαθητοκεντρικές, που μετατοπίζουν το βάρος τους από την αποστήθιση στην κριτική επεξεργασία της γνώσης.

Αρκετοί συγγραφείς και ερευνητές όπως οι Weil και Joyce (1978), ο Φλουρής (1992), ο Κουμπέ (1984) και ο Ματσαγγούρας (1994), έχουν εντοπίσει και σταχυολογήσει ορισμένα μοτίβα και χαρακτηριστικά που επαναλαμβάνονται στις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ανά τον κόσμο, με αποτέλεσμα να προχωρήσουν στην ταξινόμηση αυτών των στρατηγικών στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) Η επαγωγική-υποθετική στρατηγική, η οποία εξασκεί τους μαθητές σε γνωστικές δραστηριότητες όπως η παρατήρηση, η ανάλυση και η σύγκριση. Βασίζεται στις αρχές της κατευθυνόμενης μάθησης σύμφωνα με την οποία ο διδάσκων αρχίζει από τις λεπτομέρειες ενώ η τάξη παρατηρεί, εντοπίζει και επισημαίνει τα επιμέρους στοιχεία έως ότου καταλήξει στη σύλληψη και περιγραφή του όλου.

β) Η απαγωγική στρατηγική, η οποία προσφέρεται για τη διδασκαλία εννοιών και γενικεύσεων που είναι άγνωστες στους μαθητές. Με τη στρατηγική αυτή οδηγούμαστε από το γενικό στο ειδικό, δηλαδή είναι το αντίθετο της επαγωγικής μεθόδου. Στην κλασική της μορφή αποτελεί μια τριφασική λογική λειτουργία, που ξεκινά με τη διατύπωση μιας λογικής αρχής, συνεχίζει με μια περίπτωση που συγκεκριμενοποιεί τη γενίκευση και ολοκληρώνεται με το επεξηγηματικό συμπέρασμα.

γ) Η επαγωγική-απαγωγική στρατηγική, η οποία στην ουσία αποτελεί συνδυασμό των προηγούμενων στρατηγικών και χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου απαιτείται σύγκριση εννοιών, κριτική τοποθέτηση, εξαγωγή πολλαπλών γενικεύσεων και διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων.

δ) Η προοργανωτική στρατηγική, η οποία αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τις σχέσεις που διέπουν τα επί μέρους στοιχεία τα οποία συνθέτουν το περιεχόμενο του μαθήματος, ώστε να καταστούν ικανοί να αφομοιώσουν και να διατηρήσουν οργανωμένες ενότητες επιστημονικών πληροφοριών. Μ' άλλα λόγια, στην προκειμένη περίπτωση δεν αρκεί οι μαθητές να γνωρίζουν απλώς τη γεωγραφία μιας περιοχής, αλλά να εξηγούν μέσα από ποιες σχέσεις διαμορφώθηκε η ανθρωπογεωγραφία της περιοχής αυτής.

ε) Η στρατηγική κατευθυνόμενης διερεύνησης, η οποία επιχειρεί να οδηγήσει τους μαθητές στο επίπεδο της λειτουργικής κατανόησης των γνώσεων, ώστε να είναι ικανοί να

χρησιμοποιούν πληροφορίες για να κατανοήσουν και να αντεπεξέλθουν σε σύνθετες ή προβληματικές καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται προκειμένου να διατυπώσουν και στη συνέχεια να επαληθεύσουν τα συμπεράσματά τους.

στ') Η στρατηγική νοηματικής προσέγγισης γραπτών κειμένων, η οποία στηρίζεται στην ανακωδικοποίηση του γραπτού λόγου, καλλιεργώντας δεξιότητες όπως η νοηματική προσπέλαση κειμένων, η χρονική διάταξη, ο εντοπισμός του κεντρικού μηνύματος αλλά και οι αναγωγές με το κοινωνικοπολιτιστικό γίνεσθαι. Το νόημα δεν αντλείται μόνο από τις γραμμές του κειμένου αλλά και από τα έμμεσα υπονοούμενα στοιχεία του.

ζ) Η μονολογικο-διαλεκτική στρατηγική, η οποία έχει αρκετές ομοιότητες με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και προσφέρεται για τη διδασκαλία οργανωμένων γνώσεων και δη ακαδημαϊκών, οι οποίες παρουσιάζονται μέσα σε ένα πλαίσιο χωροχρονικών και αιτιακών σχέσεων και όχι ως μεμονωμένα στοιχεία. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι ο μονόλογος, η αυθεντία του εκπαιδευτικού και η παθητική θέση του μαθητή.

η) Η στρατηγική της άμεσης ή κατευθυνόμενης διδασκαλίας, η οποία έχει παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει βήμα προς βήμα, σχεδόν αυτοματοποιημένα, το νέο διδακτικό αντικείμενο μέσω σύντομου μονολόγου και στη συνέχεια δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν πάνω στο διδαχθέν αντικείμενο, συνήθως υπό τη μορφή επίλυσης ασκήσεων. Μ' άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός ορίζει μονομερώς τους στόχους της εκάστοτε ενότητας, δίνει το ρυθμό διδασκαλίας και ελέγχει το διδακτικό υλικό.

θ) Η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία σε αντίθεση με τις προηγούμενες βγάζει τον εκπαιδευτικό από το επίκεντρο της διδακτικής πράξης και επικεντρώνεται στις διαμαθησιακές σχέσεις. Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες και εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση για την επίτευξη κοινών στόχων.

ι) Η στρατηγική ελεύθερης διερεύνησης, η οποία διαφέρει από τη στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης ως προς το βαθμό καθοδήγησης και τα περιθώρια ελευθερίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός προς τους μαθητές. Οι μαθητές δρουν επί της ουσίας ακαθοδήγητοι, αυτοοργανώνονται, συλλέγουν και επεξεργάζονται στοιχεία που οι ίδιοι εκτιμούν ότι θα τους οδηγήσουν σε κάποιο συμπέρασμα. Η διάρκεια των στρατηγικών

αυτών μπορεί να φτάσει ακόμη και τους τέσσερις μήνες και συχνά παίρνουν τη μορφή σχεδίων εργασίας (projects).

Συχνά, οι παραπάνω στρατηγικές διδασκαλίας, εμφανίζονται στη βιβλιογραφία με τον όρο μέθοδοι. Θα πρέπει να τονισθεί πως η στρατηγική είναι ευρύτερος όρος της μεθόδου αφού σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιεί συνδυαστικά δύο ή και περισσότερες μεθόδους για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της. Άρα συμπερασματικά θα λέγαμε πως η μέθοδος, αποτελεί τμήμα της στρατηγικής διδασκαλίας. Είναι ο δρόμος μ' άλλα λόγια, προαγωγής κάθε στρατηγικής διδασκαλίας.

2.3 Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Στο χώρο του σχολείου, η καθημερινή επαφή και επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του δημιουργεί μια διαπροσωπική, ιδιότυπη, σαφώς πολυδιάστατη σχέση, η οποία επηρεάζει τόσο το αποτέλεσμα μάθησης όσο και την προσωπικότητα των μαθητών. Η σχέση αυτή διαμορφώνεται και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως οι αμφοτέρως προσδοκίες των δύο πόλων, ο αριθμός των μαθητών, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η διδακτική στρατηγική, η σχολική κουλτούρα, το κλίμα της τάξης. Πρόκειται για μια παιδαγωγική αλληλεπίδραση επί της ουσίας, μια αλληλεπίδραση σκέψεων, συναισθημάτων και πράξεων που είναι ικανή να μεγιστοποιήσει ή να επιβραδύνει το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Η Λυγίζου (2002) αναφέρει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική της σχέσης διδάσκοντα-διδασκομένων είναι οι ακόλουθοι:

- Το μάθημα και το περιεχόμενό του (αν πρόκειται για αγαπημένο μάθημα ή όχι)
- Το φύλο του εκπαιδευτικού (αν πρόκειται για άντρα, πολλές φορές αισθάνεται και δρα προστατευτικά απέναντι στα κορίτσια. Αν πρόκειται για γυναίκα, άλλες φορές έρχεται αντιμέτωπη με ανταγωνιστικές διαθέσεις από τις μαθήτρίες ενώ άλλες λειτουργεί ως μητρικό πρότυπο)
- Η ηλικία του εκπαιδευτικού (ένας εκπαιδευτικός μεγαλύτερης ηλικίας, συχνά είναι πιο αυστηρός με τους μαθητές, ή επιβάλλεται πιο εύκολα. Ένας νεότερος εκπαιδευτικός, έχει καλύτερη συνεργασία με τα παιδιά, συχνά και περισσότερη υπομονή)
- Η κοινωνική τάξη των δυο πλευρών (οι ταξικές διαφορές αποτελούν ενδεχομένως τροχοπέδη στην ανάπτυξη μιας ισότιμης σχέσης)

- Η κουλτούρα κι η νοοτροπία του εκπαιδευτικού αλλά και η κουλτούρα των μαθητών και των οικογενειών τους
- Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού (συχνά ένας εξωστρεφής εκπαιδευτικός με χιούμορ κερδίζει πιο εύκολα την εμπιστοσύνη των μαθητών από έναν εσωστρεφή εκπαιδευτικό)
- Ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου (αν πρόκειται για δημοκρατικό ή συντηρητικό σχολείο)
- Ο ρόλος των συναδέλφων και του διευθυντή (αν έχουν όλοι ενιαία πολιτική στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων)
- Ο ρόλος των μαθητών και των γονιών τους
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ένας από τους πιο σημαντικούς μελετητές της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, αλλά και των κοινωνικών σχέσεων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, ο Hargreaves (1995) υποστηρίζει πως διαμορφώνονται τριών ειδών σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών: αυτές της ομόνοιας, της διχόνοιας και της ψευδο-ομόνοιας. Στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός έχει καταφέρει να γίνει αποδεκτός από τους μαθητές του και να δημιουργήσει ένα κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας. Στη δεύτερη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός δεν έχει βρει ποιο είναι το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στο δίπολο της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να είναι συχνά αδιάλλακτος, αυταρχικός ή άδικος, προκαλώντας θυμό και κατά συνέπεια αντίδραση από τους μαθητές του. Στην τρίτη περίπτωση μιλάμε για μερική σύμπτωση και μερική απόκλιση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, αλλά και το ρόλο του καθενός.

Ο Πυργιωτάκης (1999) υποστηρίζει πως η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, είναι σχέση ανισότητας, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός υπερτερεί σε σχέση με το μαθητή σωματικά, ψυχικά και πνευματικά. Για το λόγο αυτό, αποτελεί πρώτιστο καθήκον κάθε εκπαιδευτικού, εκτός από την άριστη προετοιμασία του, να λειτουργεί ως εμψυχωτής, τόσο μέσω της λεκτικής επικοινωνίας όσο και μέσω της μη λεκτικής, αλλά και της όλης στάσης του, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να ωριμάσουν και να εξελιχθούν. Άλλωστε, όπως ο ίδιος υποστηρίζει σκοπός του σχολείου δεν είναι η στείρα μετάδοση γνώσεων, αλλά η αφομοίωσή τους από τους μαθητές και η μετεξέλιξή τους σε χρηστικές δεξιότητες που θα διευκολύνουν τη ζωή τους.

Αναφορικά με τη δύναμη της μη λεκτικής επικοινωνίας στη σχέση παιδαγωγού-μαθητή, ο Hopkins (1974) υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν εύκολα να διαπιστώσουν το αυθεντικό ενδιαφέρον ενός εκπαιδευτικού, τη θετική ενίσχυση ή αποδοκιμασία του προς τους ίδιους μέσα από τη στάση του σώματός του, τις κινήσεις και τα νεύματά του, τις εκφράσεις του προσώπου του. Από την πρώτη κιόλας επαφή, οι μαθητές τείνουν να αποκωδικοποιήσουν τα μη λεκτικά μηνύματα των καθηγητών τους, μέσω συνειρμικών μηχανισμών που ενεργοποιούνται με την πρώτη εικόνα και οι οποίοι πηγάζουν από οικείες μορφές του περιβάλλοντός τους, για τις οποίες είναι είτε θετικά είτε αρνητικά διακείμενοι. Ο τρόπος με τον οποίο ντύνεται ο εκπαιδευτικός, η κίνησή του, το ύψος του, το βλέμμα του, ο τόνος της φωνής του αποτελούν στοιχεία της επαγγελματικής του ταυτότητας, τα οποία συνδράμουν στη δημιουργία των πρώτων θεμελίων της παιδαγωγικής σχέσης.

Οι Fisher & Rickards (1997) στην έρευνά τους σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο διαπιστώνουν ότι η φιλική προσέγγιση, η εκτίμηση, η υποστήριξη, η συνεχής ενθάρρυνση και η αποδοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού συντελούν στη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι όταν η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από φιλικότητα, κατανόηση και υποστήριξη, τότε συνδέεται με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς επίσης και με θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης η ενσυναίσθηση, η έκφραση συναισθημάτων αλλά και ο αμοιβαίος σεβασμός προκειμένου να οικοδομηθούν ειλικρινείς, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Όπως υποστηρίζουν οι French και Raven (1959), (όπως αναφ. στο Μπασέτας, 2007), σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή παίζει και η εξουσία η οποία μπορεί να αντληθεί από πέντε διαφορετικές πηγές δύναμης: α) από τη δύναμη της ενίσχυσης, β) από τη δύναμη της τιμωρίας, γ) από τη δύναμη της ταύτισης και της μίμησης, δ) από τη δύναμη της εμπειρίας και ε) από τη νόμιμη δύναμη. Η δύναμη της ενίσχυσης, που είναι και η πιο συχνή, αφορά την επιβράβευση των προσπαθειών των μαθητών. Η δύναμη της τιμωρίας στηρίζεται στην επιβολή κυρώσεων και ποινών απέναντι σε κάθε μη αποδεκτή συμπεριφορά. Η δύναμη της ταύτισης και της μίμησης αναφέρεται επί της ουσίας στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως πρότυπο. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά, συχνά μιμητικά, απέναντι στο γνωστικό, πνευματικό ή συναισθηματικό προφίλ των εκπαιδευτικών που τους κινούν το ενδιαφέρον. Στην ίδια λογική κινείται και η δύναμη της εμπειρίας, η οποία αφορά την εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την αποδοχή που μπορεί να απολαμβάνει κάποιος

εκπαιδευτικός εξαιτίας της εμπειρίας και των εξειδικευμένων γνώσεών του. Τέλος, η νόμιμη δύναμη πηγάζει από την ίδια τη θέση του εκπαιδευτικού ως κρατικού λειτουργού και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τη θέση αυτή αλλά και το αναπόφευκτα παραχθέν τυπικό κύρος. Οι παραπάνω δυνάμεις είναι άμεσα συνυφασμένες και συνδιαμορφώνουν την αυθεντία του εκπαιδευτικού, η οποία ανάλογα με τον εκάστοτε συνδυασμό παίρνει έναν πιο γνήσιο ή πιο επιζήμιο χαρακτήρα, επηρεάζοντας άμεσα τη σχέση με το μαθητή.

Σύμφωνα με τον Brophy (1987), προκειμένου να παρακινηθούν οι μαθητές να συμμετάσχουν στη μάθηση, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός εκτός από ικανότητες οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης να διαθέτει και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να διαμορφώσει ένα υποστηρικτικό, φιλικό, συμμετοχικό περιβάλλον προς εκείνους. Μ' άλλα λόγια θα πρέπει να τους δίνει ευκαιρίες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, να τους προτρέπει να μη φοβούνται να εκφράσουν την άποψή τους, να φέρνει τη διδασκαλία του στα μέτρα τους. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο της παρεχόμενης γνώσης θα πρέπει να προσαρμόζεται στο μέσο όρο της τάξης, αφενός δηλαδή να μην είναι χαμηλό, γιατί οι μαθητές θα χάσουν το ενδιαφέρον τους, αφετέρου να μην είναι υψηλό, γιατί θα απογοητευτούν. Ακόμη, θα πρέπει η γνώση που παρέχεται να έχει κάποια σημασία για τους μαθητές και να τη θεωρούν χρήσιμη, για να παρακινηθούν να την κατακτήσουν.

Μια από τις βασικότερες παραμέτρους που επηρεάζουν την επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή και διαμορφώνουν τη σχέση τους είναι το κλίμα της τάξης. Σύμφωνα με τον Moos (1979), το κλίμα της τάξης μπορεί να οργανωθεί σε τρεις βασικές διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στην προσωπική εξέλιξη και βελτίωση του κάθε μέλους χωριστά. Η τρίτη διάσταση σχετίζεται με την τάξη, ως οργανωμένο σύστημα, η οποία είτε αποδέχεται είτε επιθυμεί να αλλάξει το μορφή του. Ένα ευχάριστο, συνεργατικό κλίμα δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες μάθησης ενώ ένα αυταρχικό, δυσάρεστο κλίμα δυσχεραίνει το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Οποιοδήποτε είδους επικοινωνία για να θεωρείται επιτυχημένη, προϋποθέτει την ύπαρξη πομπού, μηνύματος και δέκτη. Ο εκπαιδευτικός με το στιλ συμπεριφοράς του επηρεάζει σημαντικά την επικοινωνία στο σχολείο, αφού αποτελεί επί της ουσίας το πρώτο στάδιο αυτής της λειτουργίας. Η μονόπλευρη επικοινωνία μέσα στην τάξη, όπου ένας παραδοσιακός εκπαιδευτικός (πομπός) στέλνει το μήνυμα και ο μαθητής (δέκτης) άλλες

φορές το λαμβάνει και άλλες όχι, δεν θεωρείται μορφή γνήσιας επικοινωνίας, διότι δεν χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της αμοιβαιότητας. Στον αντίποδα, η αμφίδρομη επικοινωνία μέσα στην τάξη δημιουργεί περισσότερες πιθανότητες λήψης και κατανόησης μηνυμάτων. Ανάλογα με το χαρακτήρα του, τις προσωπικές του εμπειρίες, τη στρατηγική διδασκαλίας που επιλέγει να εφαρμόσει, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα στιλ διδασκαλίας που άλλοτε προάγει και άλλοτε περιορίζει την επικοινωνία με τους μαθητές.

Στην ίδια λογική, η έρευνα των Wubbels et al. (1987), καταλήγει πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καθορίζεται από τις παραμέτρους της άσκησης επιρροής και της εγγύτητας, παράμετροι οι οποίες επηρεάζουν τόσο το κλίμα όσο και την επικοινωνία μέσα σε μια αίθουσα. Η παράμετρος της άσκησης επιρροής αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την επικοινωνία στην τάξη τους, ένας τρόπος που τους διακρίνει σε κυρίαρχους και ενδοτικούς. Η παράμετρος της εγγύτητας αφορά την απόσταση στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία ή την αντίθεση.

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, με προεξέχουσα των Lewin et al. (1939), γίνεται διάκριση ανάμεσα σε τρία στιλ διδασκαλικής συμπεριφοράς: το αυταρχικό, το συλλογικό ή συμμετοχικό και το επιτρεπτικό στιλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Στο αυταρχικό στιλ διδασκαλικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως ένας εξουσιαστικός ηγέτης, που κατευθύνει ο ίδιος τη διδασκαλία σε όλες τις φάσεις της. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυταρχική συμπεριφορά θεωρούν τους μαθητές άβουλους δευτεραγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λαμβάνουν μόνοι τους αποφάσεις χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών, με αποτέλεσμα η επικοινωνιακή σχέση να διαταράσσεται. Στο συμμετοχικό στιλ διδασκαλικής συμπεριφοράς, το οποίο είναι και το πιο δημοφιλές, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει μεν στο πρόσωπό του ορισμένες εξουσίες, χωρίς, όμως, να ταυτίζεται με την αυταρχική αγωγή. Αντίθετα, συνεργάζεται και συζητά με τους μαθητές του δημιουργώντας κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης. Τέλος, στο επιτρεπτικό στιλ διδασκαλικής συμπεριφοράς επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή και πολλές φορές η σύγχυση. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται συχνά αδιάφορος και απαθής για ό,τι συμβαίνει στην τάξη, ενώ τα μηνύματα είναι ασαφή με αποτέλεσμα να μην υπάρχει καμία ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές του.

2.4 Η σχολική κουλτούρα

Η έννοια της κουλτούρας είναι πολυσύνθετη και αρκετά ευρεία, ενώ συχνά ταυτίζεται με άλλες έννοιες, όπως για παράδειγμα με εκείνη του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1989), η κουλτούρα είναι επί της ουσίας η ιδεολογία ενός οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του, διαφοροποιώντας τον από τους άλλους οργανισμούς. Ο Schein (1985), ο οποίος παρουσίασε σημαντικό έργο σχετικά με την κουλτούρα των οργανισμών, πηγαίνει τον ορισμό της κουλτούρας ένα βήμα παραπέρα, ορίζοντάς την ως ένα πλαίσιο βασικών παραδοχών, που αναπτύσσονται μέσα σε μια ομάδα, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα. Εφόσον οι παραδοχές αυτές έχουν δοκιμαστεί αρκετά και σε βάθος χρόνου, κρίνονται αξιόπιστες και δημιουργούν μια στέρεη βάση παραδοχών συλλογικής λειτουργίας. Για το λόγο αυτό, τα νέα μέλη που εισέρχονται στην ομάδα ερμηνεύουν το πλαίσιο αυτό ως τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο αντίληψης και δράσης απέναντι σε προβληματικές καταστάσεις.

Σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2006), τόσο η έννοια της κουλτούρας όσο και εκείνη του κλίματος χρησιμοποιούνται κατά κόρον στην ελληνική κυρίως βιβλιογραφία για να περιγράψουν το χαρακτήρα ενός οργανισμού. Ωστόσο, ο ίδιος υποστηρίζει πως η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο ότι η κουλτούρα αποτελείται από τις κοινές αξίες, τις πεποιθήσεις και τις νόρμες των μελών του οργανισμού, ενώ το κλίμα αποτελεί μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών και ορίζεται από τις κοινές αντιλήψεις των μελών του, καθιστώντας το μ' άλλα λόγια μια πιο επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας.

Ο Campo (1993) υποστηρίζει πως η κουλτούρα υφίσταται οπουδήποτε σχηματίζονται ομάδες και πως τα σχολεία, ως κατεξοχήν χώροι δημιουργίας και συνύπαρξης διαφορετικών ομάδων, φέρουν τη δική τους ιδιαίτερη και ισχυρή κουλτούρα, η οποία μάλιστα διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Η σχολική κουλτούρα σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, στοιχειοθετείται από τις αξίες και τα πιστεύω των μελών, τα οποία πολλές φορές δεν είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ιεραρχία και τη δομή της εκάστοτε εκπαιδευτικής δομής. Παράλληλα, επισημαίνει πως η κουλτούρα της σχολικής μονάδας είναι ικανή να επηρεάσει τόσο το ενδιαφέρον των μαθητών όσο και την απόδοση των εκπαιδευτικών, αυξάνοντας ή μειώνοντας τη σχολική ευημερία.

Η κουλτούρα επηρεάζει ένα ευρύ σύνολο πραγμάτων στα σχολεία, υποστηρίζουν οι Deal & Peterson (1994), από την ενδυμασία του προσωπικού, την ποιότητα των συζητήσεων, τη

στάση τους απέναντι στην αλλαγή, τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Η σχολική κουλτούρα, επισημαίνουν οι ερευνητές, προσδίδει ταυτότητα στη σχολική μονάδα, αυξάνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη δημιουργία τρόπων συμπεριφοράς αλλά και στην ενίσχυση του αισθήματος της ασφάλειας και της σταθερότητας. Υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας είναι τόσο ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων, όσο και οι μαθητές με τους κηδεμόνες τους καθώς και το υπόλοιπο προσωπικό που στελεχώνει τη μονάδα. Οι ατομικιστικές ή συλλογικές εκφάνσεις της σχολικής κουλτούρας πηγάζουν μέσα από τις σχέσεις των παραπάνω ομάδων.

Στην ίδια λογική κινείται και η έρευνα του Robbins (1991), ο οποίος ομαδοποιεί τις λειτουργίες της κουλτούρας ενός οργανισμού ως εξής:

- Διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλο.
- Προσδίδει στον οργανισμό της αίσθηση της ταυτότητας.
- Διευκολύνει την ανάπτυξη αισθήματος αφοσίωσης προς τον οργανισμό.
- Ενισχύει τη σταθερότητα του οργανισμού.
- Ορίζει τα επιθυμητά επίπεδα συμπεριφοράς.
- Παρέχει συνοχή.
- Καθοδηγεί και επηρεάζει τις στάσεις των μελών του οργανισμού.

Οι Cameron και Quinn (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή 2004), προτείνουν τέσσερις τύπους κουλτούρας που εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά του οργανισμού τον οποίο εκπροσωπούν. Σύμφωνα με τους ίδιους, η ιεραρχική κουλτούρα (hierarchy culture) καθορίζεται από τη σταθερότητα, τον έλεγχο, την αποτελεσματικότητα και την έντονη χρήση γραφειοκρατικών διαδικασιών. Η κουλτούρα της αγοράς (market culture), που συνήθως συναντάμε στα ιδιωτικά σχολεία, διακρίνεται από τη σταθερότητα, τη διαφοροποίηση, την προσπάθεια για προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος, ώστε ο οργανισμός να επιβιώνει στον ανταγωνισμό. Η κουλτούρα της «παρέας» (clan culture) στηρίζεται στη συνοχή, στη συνεργασία, στη συμμετοχικότητα, και στην αλληλεγγύη, όπως συμβαίνει σε πολλά μικρά, μη αστικά σχολεία. Η κουλτούρα των συνθηκών (ad hoc culture) στηρίζεται στη διάκριση, στη δημιουργικότητα, στην ανάληψη ρίσκου και την ανάπτυξη καινοτομιών.

Μια διαφορετική ταξινόμια προτείνει ο Handy (1993), ο οποίος βλέπει τέσσερις τύπους οργανωσιακής κουλτούρας: α) την κουλτούρα της κεντρικής εξουσίας (club culture), β) την

κουλτούρα των ρόλων (role culture), γ) την κουλτούρα του καθήκοντος (task culture) και δ) την κουλτούρα του ατόμου (person culture). Στην περίπτωση της κουλτούρας της κεντρικής εξουσίας, η δύναμη και κατά συνέπεια η επιρροή συγκεντρώνεται στα χέρια ενός ή λίγων ατόμων, οι οποίοι λαμβάνουν τις αποφάσεις. Ο έλεγχος διακτινίζεται από το κέντρο προς τα έξω, θυμίζοντας ιστό αράχνης. Όσο πιο κοντά βρίσκεται κανείς στο κέντρο όπου βρίσκεται η αράχνη, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επιρροή του. Στην περίπτωση της κουλτούρας των ρόλων, η κατανομή εξουσίας είναι ιεραρχική και θυμίζει τη δομή οργανογράμματος. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων πηγάζει από τους κανόνες και από τον βαθμό εξειδίκευσης του καθενός. Στην περίπτωση της κουλτούρας του καθήκοντος, ο οργανισμός προσανατολίζεται στο έργο και η δομή του θυμίζει δίκτυο. Πρωταρχικό ρόλο εδώ παίζουν οι ομάδες και η συνεργασία μεταξύ των μελών. Συχνά αναφέρεται και ως ομαδική κουλτούρα. Τέλος, η κουλτούρα του ατόμου στηρίζεται στην παραδοχή ότι το κάθε άτομο μέσα στον οργανισμό εργάζεται για ίδιο όφελος και η δομή του θυμίζει σύμπλεγμα αστεριών. Ο οργανισμός εξυπηρετεί ουσιαστικά τους προσωπικούς στόχους των μελών του και όχι το αντίστροφο.

Στην έρευνά τους οι Hoy και Miskel (2008) εντοπίζουν πως η κουλτούρα των περισσότερων οργανισμών χαρακτηρίζεται από επτά βασικά στοιχεία:

- Σταθερότητα: ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες ενισχύουν την ύπαρξη ενός σταθερού περιβάλλοντος σε έναν οργανισμό όπου δεν ευδοκιμούν αλλαγές.
- Καινοτομία: ο βαθμός στον οποίο οι υπάλληλοι είναι δημιουργικοί και παίρνουν ρίσκα για τις επιλογές τους.
- Προσοχή στις λεπτομέρειες: ο βαθμός στον οποίο υπάρχει ενδιαφέρον για την ακρίβεια και την τήρηση οδηγιών και κανόνων.
- Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα: ο βαθμός στον οποίο η διοίκηση είναι προσηλωμένη στην παραγωγή αποτελεσμάτων.
- Προσανατολισμός στον άνθρωπο: ο βαθμός στον οποίο οι διοικητικές αποφάσεις λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και την προσωπικότητα των μελών.
- Προσανατολισμός στην ομάδα: ο βαθμός συνεργασίας και συνοχής των μελών.
- Μαχητικότητα: ο βαθμός στον οποίο τα μέλη του οργανισμού συναγωνίζονται ή ανταγωνίζονται για να παράγουν αποτελέσματα.

Οι ίδιοι ερευνητές, αναφερόμενοι στην έννοια της σχολικής κουλτούρας, υποστηρίζουν ότι αυτή εκφράζεται μέσα από μια σειρά συγκεκριμένων συμβόλων όπως οι ιστορίες, δηλαδή

οι αφηγήσεις που βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα, οι μύθοι, δηλαδή οι αφηγήσεις οι οποίες βασίζονται σε πεποιθήσεις, οι θρύλοι, δηλαδή οι ιστορίες που επαναλαμβάνονται και διαμορφώνονται μέσω μυθοπλασματικών λεπτομερειών, τα σύμβολα, όπως είναι τα λογότυπα, τα ρητά και τα γνωμικά και τέλος οι εθιμοτυπίες, οι οποίες είναι επί της ουσίας οι στερεότυπες καθημερινές διαδικασίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Πριν τεθούν ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, αξίζει να αναφερθεί ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου θέματος προς διερεύνηση. Αυτός είναι διττός. Αφενός η ιδιότητα του ερευνητή ως εκπαιδευτικού της μέσης εκπαίδευσης και αφετέρου η ενασχόλησή του με την εφηβική λογοτεχνία -έχει συγγράψει και εκδώσει τρία εφηβικά λογοτεχνικά βιβλία- δημιούργησαν την ανάγκη να διερευνήσει τον τρόπο που επιλέγουν οι Έλληνες συγγραφείς να αποδώσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από το εφηβικό μυθιστόρημα. Επιχειρείται επομένως μια προσπάθεια εντοπισμού, ανάλυσης, αποκωδικοποίησης και παρουσίασης των στοιχείων που συνθέτουν το λογοτεχνικό προφίλ του εκπαιδευτικού, αλλά και της σύγκρισής του ανά δεκαετία, από το 1980 μέχρι και σήμερα.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας αναπτύχθηκε το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε και γύρω από το οποίο δομήθηκε η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο οριοθετήθηκε η έννοια της εφηβικής λογοτεχνίας και προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά και τα είδη της. Έμφαση δόθηκε στο σύγχρονο εφηβικό μυθιστόρημα των τελευταίων σαράντα ετών, καθώς και στη δομή των χαρακτήρων του. Το πρώτο κεφάλαιο κλείνει με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία πραγματεύεται την αποτύπωση του έργου του εκπαιδευτικού μέσα από την εφηβική λογοτεχνία παγκοσμίως και ταυτόχρονα λειτουργεί και σαν νοηματική γέφυρα με το επόμενο κεφάλαιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η καταγραφή και η τεκμηρίωση όλων εκείνων των παραμέτρων που συνεπικουρούν στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προφίλ για τον εκπαιδευτικό αλλά και τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από σχετικές έρευνες. Τέτοιες είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η σχέση του με τους μαθητές, οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί αλλά και η σχολική κουλτούρα. Οι συγκεκριμένες παράμετροι, είναι εκείνες οι οποίες θα αποτελέσουν τον κορμό των κατηγοριών ανάλυσης περιεχομένου στην πορεία της έρευνας, εξυπηρετώντας τις ανάγκες της θεματολογικής προσέγγισης της έρευνας.

Ο γενικός σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται ο εκπαιδευτικός στην εφηβική λογοτεχνία των τελευταίων σαράντα ετών. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει το πως διαμορφώνεται, εξελίσσεται

και αποτυπώνεται το προφίλ του εκπαιδευτικού της μέσης εκπαίδευσης μέσω του γραπτού, λογοτεχνικού λόγου. Έτσι, μελετώνται διεξοδικά οι διάφοροι τρόποι απεικόνισης των εκπαιδευτικών, ξεκινώντας από τη δεκαετία του ογδόντα, συνεχίζοντας με τη δεκαετία του ενενήντα και καταλήγοντας στις δύο πρώτες δεκαετίες της νέας χιλιετίας. Κάθε δεκαετία εκπροσωπείται από τρία βιβλία της εγχώριας, εφηβικής λογοτεχνίας, διαφορετικών συγγραφέων. Κοινός παρονομαστής των επιλεγθέντων βιβλίων είναι η ύπαρξη τουλάχιστον ενός εκπαιδευτικού μέσης εκπαίδευσης, ο οποίος έχει είτε πρωτεύοντα είτε δευτερεύοντα ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας.

Βάσει του προαναφερθέντος γενικού σκοπού, προκύπτουν κάποιοι πιο συγκεκριμένοι στόχοι, πάνω τους οποίους βασίζεται η εξέλιξη της έρευνας. Αναφορικά λοιπόν με τους επί μέρους στόχους, η εν λόγω έρευνα επιχειρεί να:

- Εντοπίσει τους τρόπους με τους οποίους απεικονίζονται οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ελληνική εφηβική λογοτεχνία.
- Διαπιστώσει την εξέλιξη του προφίλ του εκπαιδευτικού της μέσης εκπαίδευσης ανά δεκαετία μέσα από το λογοτεχνικό φάσμα.
- Αποτυπώσει τις διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από την αφήγηση, καθώς επίσης και της σχέσης του με τους μαθητές, των χρησιμοποιούμενων μεθόδων διδασκαλίας, της σχολικής κουλτούρας.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και οι διεθνείς έρευνες με αντικείμενο την απεικόνιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στα παιδικά και εφηβικά βιβλία οδήγησαν στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) *Ποιες είναι οι απεικονίσεις των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη ελληνική, εφηβική λογοτεχνία; Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν οι Έλληνες συγγραφείς προκειμένου να συνθέσουν το λογοτεχνικό προφίλ ενός εκπαιδευτικού της μέσης εκπαίδευσης;*
- 2) *Υπάρχει εξέλιξη στον τρόπο που οι Έλληνες συγγραφείς αποτυπώνουν την εικόνα αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού ανά δεκαετία; Με ποιους τρόπους καταφέρνουν να αποδώσουν την εξέλιξη αυτή;*

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τους παραπάνω στόχους και τα συνακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, και έχοντας θέσει το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, ακολουθεί το μεθοδολογικό πλαίσιο, η ανάλυση αλλά και η παρουσίαση των ευρημάτων.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

4.1 Επιλογή και τεκμηρίωση της καταλληλότητας της προσέγγισης και της μεθόδου

4.1.1 Ορισμός πεδίου έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο σκιαγραφείται ο εκπαιδευτικός μέσα από τις περιγραφές συγγραφέων της εφηβικής λογοτεχνίας και να αποτιμήσει την εξέλιξη του προφίλ του ανά δεκαετία. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η αναζήτηση, η σταχυολόγηση και στη συνέχεια η ερμηνεία όλων εκείνων των στοιχείων του κειμένου που επιτρέπουν τη διαμόρφωση μιας ρεαλιστικής εικόνας για το λογοτεχνικό εκπαιδευτικό των τελευταίων σαράντα ετών. Κατά συνέπεια, πρόκειται για μια κοινωνικοπαιδαγωγική έρευνα, το πεδίο της οποίας περιορίζεται σε κείμενα ενός πολύ συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους. Τα βιβλία είναι στο σύνολό τους λογοτεχνικά και αναφέρονται στις ζωές και στους προβληματισμούς των εφήβων των συγκεκριμένων δεκαετιών. Κοινή συνισταμένη όλων των βιβλίων είναι το σχολείο, ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού, αλλά και η σχέση του με τους μαθητές καθώς και την εκάστοτε κοινωνία μέσα στην οποία ζει και εργάζεται. Ο εκπαιδευτικός έχει συνήθως δευτερεύοντα ρόλο σε κάθε ιστορία. Ωστόσο αποτελεί για τους νεαρούς πρωταγωνιστές σταθερό σημείο αναφοράς, αφετηρία σκέψης, πρότυπο, σύμμαχο αλλά και κάποτε αντίπαλο.

Κάθε μία από τις τέσσερις δεκαετίες χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες οικονομικές αλλά και κοινωνικοπολιτικές αλλαγές. Η λογοτεχνία, όπως και όλες άλλωστε οι μορφές της τέχνης, αντανakλούν το πνεύμα της κάθε εποχής. Η εφηβική λογοτεχνία αντικατοπτρίζει με τη σειρά της όλα εκείνα τα ζητήματα που αφορούν τους νέους και τα οποία ανάλογα με το χρονικό διάστημα στο οποίο αναφέρονται, αποκτούν διαφορετικό ειδικό βάρος. Ο εκπαιδευτικός, ως ένας από τους κατεξοχήν κομιστές γνώσης παίζει διαχρονικά σημαντικό ρόλο τόσο στην έκφραση των αλλαγών της κάθε εποχής όσο και στη διαπαιδαγώγηση των νέων σύμφωνα με τις απαιτήσεις και το πνεύμα της κάθε περιόδου. Ένας από τους βασικούς σκοπούς αυτής της έρευνας είναι να διαπιστώσει αν η λογοτεχνική αποτύπωση του ρόλου και του έργου των Ελλήνων εκπαιδευτικών ακολουθεί τις αλλαγές που σηματοδοτεί η κάθε

δεκαετία ή αν αδιαφορεί για την εξέλιξη του ρόλου τους, καλλιεργώντας στερεοτυπικές ή επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ξεκομμένες από την πραγματικότητα.

Μέσα από τα επιλεχθέντα βιβλία, μέσα από τον τρόπο που οι Έλληνες μυθιστοριογράφοι επιλέγουν να αποτυπώσουν την εικόνα του εκπαιδευτικού ανά δεκαετία, διαμορφώνονται στιλ και συμπεριφορές παιδαγωγών που δανείζονται στοιχεία από την κάθε εποχή και την κάθε κοινωνία στην οποία ζουν. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει εκείνες τις συμπεριφορές και εκείνες τις πράξεις που συνθέτουν την προσωπικότητα ενός εκπαιδευτικού και στη συνέχεια να τις αναλύσει και να τις αποκωδικοποιήσει με τη βοήθεια των αρχών της ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα μέσω της μεθόδου της ανάλυσης του περιεχομένου. Η ποιοτική έρευνα προσφέρεται για τη μελέτη δεδομένων τα οποία προέρχονται από μικρά δείγματα και από τα οποία είναι δυνατό να εξαχθούν συμπεράσματα για να ερμηνευτούν στάσεις και συμπεριφορές ενός ευρύτερου συνόλου. Σημαντικό πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι εστιάζεται αφενός στις εμπειρίες των υποκειμένων, στους τρόπους με τους οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα και αφετέρου στα στοιχεία που συνθέτουν το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο της (Hayes, 1997). Η ανάλυση περιεχομένου, όπως τεκμηριώνεται αναλυτικά στο τέλος του κεφαλαίου, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα διότι δεν περιορίζεται στα υφολογικά στοιχεία ενός κειμένου, αντίθετα, επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω της μελέτης των μηνυμάτων και των ιδεών που βρίσκονται πίσω από το κείμενο.

4.1.2 Τρόπος συγκρότησης δείγματος έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δώδεκα βιβλία τα οποία ανήκουν στην κατηγορία της εγχώριας, εφηβικής λογοτεχνίας. Από το πρώτο κιόλας κεφάλαιο οριοθετήθηκε το πεδίο της εφηβικής λογοτεχνίας, το οποίο αδρομερώς θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι περιλαμβάνει όλα τα βιβλία που αφορούν νέους από την ηλικία των δώδεκα μέχρι και των δεκαοκτώ ετών και πραγματεύονται θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων αυτών των ηλικιών. Η εφηβική λογοτεχνία δεν ανήκει στα λεγόμενα «ευπώλητα» είδη, κυρίως λόγω του μειωμένου ενδιαφέροντος των εφήβων για την αναζήτηση και ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Ωστόσο, βρίθκει από πολυσήμαντα μηνύματα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο και τη σχολική πραγματικότητα. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έχουν επιλεγεί τρία από τα πιο αντιπροσωπευτικά, εφηβικά βιβλία για κάθε δεκαετία από το 1980 μέχρι και το 2020. Τα εν λόγω βιβλία επιλέχθηκαν με

κριτήριο τη σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, το χρόνο δράσης, ο οποίος κρίθηκε αναγκαίο να συνάδει με την κάθε δεκαετία, την ύπαρξη εκπαιδευτικού ως βασικού ή δευτερεύοντα χαρακτήρα, τις επανεκδόσεις τους, τις διακρίσεις τους, την απήχυσή τους στο νεανικό κοινό. Σε όλα τα βιβλία πρωταγωνιστούν μαθητές και εκπαιδευτικοί της μέσης εκπαίδευσης. Επτά από τα βιβλία έχουν ως χώρο δράσης το γυμνάσιο και πέντε το λύκειο.

Παράλληλα, βασική προϋπόθεση για τη συλλογή και την επεξεργασία του δείγματος αποτέλεσε η επάρκεια των πληροφοριών τόσο σε επίπεδο χαρακτήρων όσο και σε σχέση με το κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο της κάθε εποχής. Η ποιοτική δειγματοληψία, όπως επισημαίνουν οι Morse & Field (1996), βασίζεται σε δύο βασικές αρχές που αφορούν το υπό διερεύνηση υλικό: να είναι κατάλληλο αλλά και επαρκές. Αυτό σημαίνει ότι τα κείμενα θα πρέπει να εμπεριέχουν σαφείς, επαρκείς και αντιπροσωπευτικές της καθεμιάς περιόδου πληροφορίες, ώστε να οδηγήσουν στην εξαγωγή ασφαλών και ολοκληρωμένων συμπερασμάτων.

Στον πίνακα που ακολουθεί, εμφανίζονται συνοπτικά τα επιλεγθέντα βιβλία ανά δεκαετία.

Πίνακας 1

	Δεκαετία 1980-1990	Δεκαετία 1990-2000	Δεκαετία 2000-2010	Δεκαετία 2010-2020
Τίτλος βιβλίου	Άκου, φίλε	Ο Καράμπαλος ο Απεργίας	Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της	Το ημερολόγιο ενός δειλού
Συγγραφέας	Αντώνης Δελώνης	Νίτσα Τζώρτζογλου	Άλκη Ζέη	Βασίλης Παπαθεοδώρου
Ημερομηνία έκδοσης	1986	1990	2002	2014
Εκδοτικός	Καμπανάς	Καστανιώτης	Κέδρος	Καστανιώτης
Επανεκδόσεις	-	2	5	5
Θεματική	Νεανικές ανησυχίες, αξίες και ιδανικά των νέων, διαζύγιο.	Σχολική ζωή, καταλήψεις, συλλογική διεκδίκηση.	Σχέσεις με οικογένεια, διαζύγιο, ναρκωτικές ουσίες.	Σχολικός εκφοβισμός, βία, παραβατικότητα.
Διακρίσεις	1986. Έπαινος του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου	-	2003. Βραβείο εφηβικού μυθιστορήματος του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου. 2003. Βραβείο εφηβικού μυθιστορήματος του περιοδικού «Διαβάζω».	2015. Βραβείο Εφηβικής Λογοτεχνίας στα Βραβεία Κοινού Public.

Τίτλος βιβλίου	Τα Χέγια	Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου	Για μια σούζα	Μια ανάσα μόνο
Συγγραφέας	Ζωρζ Σαρή	Μαστρογιάννη Ιφιγένεια	Ιουλία Ζαννάκη Λιάλιου	Πολυχρόνης Κουτσάκης
Ημερομηνία έκδοσης	1987	2004 (Αναφέρεται στο 1992)	2006	2015
Επανεκδόσεις	32	2	1	1
Εκδοτικός	Πατάκης	Ελληνικά Γράμματα	Κέδρος	Πατάκης
Θεματική	Ενηλικίωση, οικογένεια, αμφισβήτηση εξουσιών.	Σχολική ζωή, νεανικοί προβληματισμοί, ενηλικίωση, παραβατικότητα.	Σχολική ζωή, ΑΜΕΑ, αποδοχή, παραβατικότητα.	Αυτονομία, ενηλικίωση, σχέση με γονείς, φιλία, ρατσισμός, προκατάληψη, βία.
Διακρίσεις	1988. Υποψήφιο για Βραβείο Άντερσεν.	-	-	2016. Κρατικό βραβείο εφηβικού λογοτεχνικού βιβλίου. 2016. Βραβείο εφηβικού βιβλίου του περιοδικού «Ο Αναγνώστης».
Τίτλος βιβλίου	Τα στάχνα μεστώνουν στον ήλιο	Μάσκα στο φεγγάρι	Άγρια παιχνίδια	Υπέροχος κόσμος
Συγγραφέας	Μαρία Γουμενοπούλου	Μάνος Κοντολέων	Μαρούλα Κλιάφα	Φίλιππος Μανδηλαράς
Ημερομηνία έκδοσης	1988	1997	2008	2016
Επανεκδόσεις	-	10	2	5
Εκδοτικός	Ηλιοσκόπιο	Πατάκης	Κέδρος	Πατάκης
Θεματική	Εφηβεία, ενηλικίωση, οικογένεια, σχολική ζωή.	Σχέση ανάμεσα στα δύο φύλα, επικοινωνία, αναζήτηση ταυτότητας.	Σχολική ζωή, σχολικός εκφοβισμός.	Σχολική ζωή, σχέση ανάμεσα στα δύο φύλα, φιλία, παραβατικότητα.
Διακρίσεις	-	1998. Κρατικό βραβείο παιδικού βιβλίου.	2009. Στις μικρές λίστες του περιοδικού «Διαβάζω» στην κατηγορία Λογοτεχνικό βιβλίο για μεγάλα παιδιά.	2017. Κρατικό βραβείο εφηβικού λογοτεχνικού βιβλίου. 2017. Βραβείο εφηβικού βιβλίου του περιοδικού «Ο Αναγνώστης» .

Από τη δεκαετία 1980-1990 επιλέχθηκαν προς μελέτη τα βιβλία *Άκου Φίλε* (1986), του Αντώνη Δελώνη, *Τα Χέγια* (1987), της Ζωρζ Σαρή και *Τα στάχνα μεστώνουν στον ήλιο* (1988), της Μαρίας Γουμενοπούλου. Και τα τρία βιβλία επικεντρώνονται στις ζωές νεαρών πρωταγωνιστών του γυμνασίου και λυκείου. Το σχολείο, η οικογένεια, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διαδικασία της ενηλικίωσης, η αμφισβήτηση αξιών είναι κοινές θεματικές όλων των βιβλίων. Οι δάσκαλοι βρίσκονται τις περισσότερες φορές δίπλα στα παιδιά, βοηθώντας τα να σταθούν κριτικά απέναντι στην πραγματικότητα της εποχής.

Στο βιβλίο του Δελώνη, Ο Ρένος, ο νεαρός πρωταγωνιστής ετοιμάζεται να φοιτήσει στη Β΄ γυμνασίου. Ολόκληρο το καλοκαίρι προσπαθεί να αναζητήσει νόημα στα λόγια του αγαπημένου του καθηγητή, που αισθάνεται να τον στοιχειώνουν. Έννοιες όπως η ειρήνη, η αλληλεγγύη, η οργάνωση σε συλλογικότητες γίνονται αφορμή για την αναζήτηση πληροφοριών σε εφημερίδες, τηλεόραση και πρόσωπα. Ο πρωταγωνιστής αισθάνεται περιορισμένος μέσα στη γνώση που προσφέρουν τα βιβλία και προσπαθεί να αναζητήσει το βαθύτερο νόημα των ζητημάτων που τον απασχολούν μέσω προσωπικής έρευνας.

Σε παρόμοιες αναζητήσεις «μπλέκει» και η νεαρή πρωταγωνίστρια της Ζωρζ Σαρή, η Μάτα. Η Μάτα, μαθήτρια λυκείου, δεν πείθεται εύκολα από τις εξηγήσεις του πατέρα της για την απουσία της μητέρας της από τη ζωή τους. Παρομοίως, δεν πείθεται από τις φήμες που κυκλοφορούν για το σκιάδιό του πατέρα της στη διάρκεια της χούντας. Αντιδρά απέναντι στο διευθυντή του σχολείου και υποστηρικτή των απολυταρχικών καθεστώτων. Αναλαμβάνει να αναζητήσει μόνη της την αλήθεια και να αντιταχθεί σε κάθε είδους λογική που περιορίζει τις ανθρώπινες ελευθερίες.

Στο βιβλίο *Τα στάχια μεστώνουν στον ήλιο*, παρακολουθούμε μια ομάδα μαθητών γυμνασίου, να προσπαθεί να αφήσει πίσω της την παιδική αθωότητα και να εισέλθει στον κόσμο των ενηλίκων. Πρόκειται για ιδιαιτέρως ανήσυχα πνεύματα. Οργανώνουν μόνοι τους τη σχολική βιβλιοθήκη, συμμετέχουν σε λέσχες πνευματικών αναζητήσεων, ενημερώνονται και ενημερώνουν τους νέους για τη μάστιγα των ναρκωτικών. Ως άλλα στάχια αναζητούν τις δικές τους λαμπερές αλήθειες για να ωριμάσουν.

Από τη δεκαετία 1990-2000 επιλέχθηκαν προς μελέτη τα βιβλία *Ο Καράμπαλος ο Απεργιάς* (1990), της Νίτσας Τζώρτζογλου, *Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου* (2004), της Ιφιγένειας Μαστρογιάννη και *Μάσκα στο φεγγάρι* (1997), του Μάνου Κοντολέων. Αξίζει να αναφερθεί ότι το βιβλίο *Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου*, αν και εκδόθηκε το 2004, αναφέρεται στην περίοδο του 1992, το οποίο διαφαίνεται μέσα από την προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις με το σύστημα των δεσμών αλλά και των πρώτων συλλαλητηρίων για το Μακεδονικό. Εφόσον η έρευνα αφορά την αποτύπωση πτυχών της σχολικής πραγματικότητας ανά περίοδο, ο ερευνητής έκρινε σκόπιμη τη συμμετοχή του συγκεκριμένου βιβλίου στο δείγμα, μιας και είναι αντιπροσωπευτικό της δεκαετίας του ενενήντα, με συχνές και αναλυτικές αναφορές στο ρόλο του εκπαιδευτικού, τη σχέση του με τους μαθητές αλλά και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Πρωταγωνιστής του βιβλίου *Ο Καράμπαλος ο Απεργίας* είναι ο Χαράλαμπος, ένας αεικίνητος και οξυδερκής μαθητής της Β΄ γυμνασίου. Ο Χαράλαμπος ανακαλύπτει σταδιακά την αξία της συλλογικής διεκδίκησης και ηγείται των απεργιών και των καταλήψεων στο σχολείο του. Τα αιτήματά του είναι δίκαια, οι προθέσεις του πάντα έντιμες και γι' αυτό το λόγο συσπειρώνει γύρω του μαθητές και καθηγητές.

Στο βιβλίο *Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου*, οι μαθητές ενός λυκείου στην Αθήνα, προετοιμάζονται για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Η στείρα καθημερινότητα, τα φροντιστήρια και το άγχος των εξετάσεων, οι συγκρούσεις με τους καθηγητές, το κυνήγι του ονείρου αποτελούν τις βασικές θεματικές. Παράλληλα, η διαμάχη των συντηρητικών με τους προοδευτικούς καθηγητές εντείνει τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα στο χώρο του σχολείου.

Αντιστοίχως οι πρωταγωνιστές του Μάνου Κοντολέων, ο Νικήτας και η Κλειώ, αναζητούν νόημα στη ζωή τους, αμφισβητούν την αξία των πανελλαδικών εξετάσεων, συγκρούονται με τις οικογένειές τους λόγω ασυμβατότητας των ονείρων τους. Στο πρόσωπο της νεοδιόριστης καθηγήτριάς τους που αγαπά το θέατρο θα ανακαλύψουν ανεξερεύνητες πτυχές του εαυτού τους.

Η δεκαετία 2000-2010 αντιπροσωπεύεται από τα βιβλία *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της* (2002), της Άλκης Ζέη, *Για μια Σούζα* (2006), της Ιουλίας Ζαννάκη-Λιάλιου και *Άγρια παιχνίδια* (2008), της Μαρούλας Κλιάφα. Και στα τρία βιβλία, το σχολικό περιβάλλον, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των οικογενειών και των καθηγητών τους κρίνονται καθοριστικές για τις επιλογές τους.

Η πρωταγωνίστρια της Άλκης Ζέη, η Κωνσταντίνα, επιστρέφει για λόγους υγείας από τη Γερμανία στην Ελλάδα και μένει με την αυστηρή γιαγιά της. Η οικογένειά της έχει μείνει πίσω για λίγο καιρό. Το ελληνικό γυμνάσιο δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της Κωνσταντίνας. Οι συχνές καταλήψεις, οι αδιάφοροι -πλην μιας εξαίρεσης- εκπαιδευτικοί δεν την κινητοποιούν. Η απουσία των γονιών της, την αποσταθεροποιεί. Θα αναζητήσει διέξοδο στις ουσίες και στις παρέες με παραβατικά άτομα.

Στο βιβλίο *Για μια Σούζα*, μια παρέα μαθητών αναλαμβάνει να μεταφέρει σε έναν νταή συμμαθητή τους τις σχολικές σημειώσεις, αφού ο ίδιος αδυνατεί να παραστεί στο σχολείο λόγω σοβαρού ατυχήματος με τη μοτοσικλέτα. Οι μαθητές αρχικά αντιδρούν στην ιδέα των

καθηγητών, ωστόσο στην πορεία ανακαλύπτουν ότι εκείνα που τους ενώνουν είναι περισσότερα από εκείνα που τους χωρίζουν.

Το βιβλίο *Άγρια παιχνίδια* ξεκινάει με την αυτοκτονία ενός μαθητή της Γ΄ γυμνασίου. Μαθητές, καθηγητές και κοινωνικός περίγυρος αναζητούν τους λόγους. Ο στρουθοκαμηλισμός δεν περισσεύει σε κανέναν. Όλοι κάτι γνωρίζουν και όλοι με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο έχουν συμβάλει στο απονενομημένο διάβημα.

Τέλος, από τη δεκαετία 2010-2020 έχουν επιλεγεί ως πιο αντιπροσωπευτικά τα βιβλία *Το ημερολόγιο ενός δειλού* (2014), του Βασίλη Παπαθεοδώρου, *Μια ανάσα μόνο* (2015), του Πολυχρόνη Κουτσάκη και *Υπέροχος κόσμος* (2016), του Φίλιππου Μανδηλαρά.

Ο Νίκος και ο Θοδωρής είναι μαθητές της Β΄ γυμνασίου σε κάποιο σχολείο της Αθήνας. Ο πρώτος είναι ο αρχηγός του σχολείου. Ο δεύτερος είναι ο καινούργιος μαθητής της τάξης, εσωστρεφής και ντροπαλός. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας και μάλιστα με την ανοχή κάποιων καθηγητών. Η σύγκρουση των δύο παιδιών είναι αναπόφευκτη. Ο Βασίλης Παπαθεοδώρου μοιράζει την αφήγηση ανάμεσα στους δυο μαθητές ώστε να βλέπουμε και να κατανοούμε τόσο τη ζωή και τις πράξεις του θύτη όσο και του θύματος.

Στο βιβλίο *Μια ανάσα μόνο*, Ο Νίκος, μαθητής της Β΄ λυκείου, ενδιαφέρεται λιγότερο για τις πανελλαδικές εξετάσεις και περισσότερο να λύνει μυστήρια που λαμβάνουν χώρα γύρω του. Απουσιάζει συστηματικά από τα μαθήματα, απαξιώνει τους καθηγητές του, διαπληκτίζεται συνεχώς με τους γονείς του, μπλέκει σε επικίνδυνες καταστάσεις. Όταν μια συμμαθήτρια του εξαφανίζεται, αποφασίζει να αναλάβει δράση.

Τέλος, ο Μανδηλαράς πλάθει μια παρέα μαθητών της Γ΄ λυκείου που ετοιμάζεται να οργανώσει το τελευταίο πάρτι της σχολικής χρονιάς. Κάποιοι το βλέπουν σαν ανακούφιση, σαν λυτρωμό από τις προσβολές των καθηγητών τους και τα βασανιστήρια των συμμαθητών τους. Για άλλους μοιάζει με το τέλος του κόσμου αφού δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν τι ρόλο θα παίξουν στην κοινωνία. Σκέψεις, προβληματισμοί και ανησυχίες εναλλάσσονται από παιδί σε παιδί, μέσω των πολλαπλών αφηγήσεων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το πιο δημοφιλές βιβλίο του δείγματος είναι *Τα Χέγια*, της Ζωρζ Σαρή, το οποίο έχει αγαπηθεί από πλήθος αναγνωστών και γι' αυτό το λόγο βρίσκεται αυτή τη στιγμή στην 32^η έκδοσή του. Ακολουθεί το *Μάσκα στο φεγγάρι* με 10 ανατυπώσεις. Πολύ δημοφιλή βιβλία ωστόσο βρίσκουμε και στις δύο τελευταίες δεκαετίες, όπως *Η*

Κωνσταντίνα και οι αράχνες της, *Το ημερολόγιο ενός δειλού* και *Υπέροχος κόσμος*, τα οποία βρίσκονται ήδη στην 5^η επανέκδοσή τους, γεγονός αρκετά σημαντικό αν αναλογιστούμε την πτώση των πωλήσεων λόγω της οικονομικής κρίσης, αλλά και τη φειδώ με την οποία αντιμετωπίζουν πλέον τις επανεκδόσεις οι εκδοτικοί οίκοι. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι κάθε επανέκδοση δεν σημαίνει αυτομάτως ότι ο αριθμός των αντιτύπων είναι ο ίδιος με τον αριθμό της πρώτης έκδοσης. Αν αναλογιστεί κανείς ότι συνήθως η πρώτη έκδοση για βιβλία αυτής της κατηγορίας αριθμεί συνήθως 2000 αντίτυπα, τότε οι επόμενες περιορίζονται σε 1000 ή 500 κάθε φορά, ώστε να αποφεύγονται τα πλεονάζοντα stock στα βιβλιοπωλεία ή στον εκδοτικό οίκο.

Αναφορικά με τις διακρίσεις των βιβλίων του δείγματος, τα ηνία σε αυτή την κατηγορία κρατούν δύο βιβλία της τελευταίας δεκαετίας και συγκεκριμένα *Το ημερολόγιο ενός δειλού* και *Υπέροχος κόσμος*, τα οποία κέρδισαν αμφότερα τόσο το βραβείο του λογοτεχνικού περιοδικού *Αναγνώστης* όσο και το Κρατικό βραβείο στην κατηγορία του εφηβικού-νεανικού βιβλίου και μάλιστα με μόλις ένα χρόνο διαφορά. Με το Κρατικό βραβείο παιδικού βιβλίου τιμήθηκε επίσης και το *Μάσκα στο φεγγάρι* το 1998, ελλείψει τότε της κατηγορίας του νεανικού βιβλίου. Το Κρατικό βραβείο εφηβικού-νεανικού βιβλίου θεσπίστηκε μόλις το 2011. Τέλος σημαντικές διακρίσεις απέσπασε και το βιβλίο της Άλκης Ζέη, *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, κερδίζοντας τόσο το Βραβείο εφηβικού μυθιστορήματος του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου για το 2013, όσο και το βραβείο εφηβικού μυθιστορήματος του περιοδικού *Διαβάζω*.

4.2 Τα όρια του εγχειρήματος

Μιλώντας για τα όρια του εγχειρήματος, αναφερόμαστε επί της ουσίας στο από πού μέχρι πού θα κινηθεί ο ερευνητής καθώς και στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία τόσο της ερευνητικής διαδικασίας όσο των αντληθέντων στοιχείων.

Αναφορικά με τη διάσταση των ορίων διερεύνησης, έχει καταστεί ήδη σαφές ότι χρονικά, περιορίζεται σε ορίζοντα σαράντα ετών. Διερευνάται μ' άλλα λόγια η εξέλιξη του τρόπου αποτύπωσης ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα, από τη δεκαετία του ογδόντα μέχρι και το 2020. Άλλος περιοριστικός παράγοντας της έρευνας είναι η αυστηρή επικέντρωση σε βιβλία αφενός εφηβικής λογοτεχνίας, αφετέρου της ελληνικής εκδοτικής παραγωγής. Η εστίαση σε βιβλία αμιγώς εφηβικής λογοτεχνίας, ήταν αρκετά περιοριστική για τη δημιουργία του δείγματος της έρευνας, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι κατά τη δεκαετία του ογδόντα και

του ενενήντα δεν υπήρχε σαφής διάκριση στην ελληνική εκδοτική παραγωγή ανάμεσα στην παιδική και στην εφηβική λογοτεχνία. Ωστόσο, η επιλογή του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους έγινε με γνώμονα τη δυνατότητα άντλησης επαρκών δεδομένων σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού της μέσης εκπαίδευσης.

Μιας και στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων είναι σίγουρα δυσκολότερο να τεκμηριωθεί η αξιοπιστία της επεξεργασίας και ανάλυσης των στοιχείων. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής δεν βασίζεται τόσο στην επανάληψη και στην επαλήθευση των δεδομένων με τη χρήση στατιστικών εργαλείων όσο στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων και στην επιλογή του κατάλληλου δείγματος, ώστε να οδηγηθεί σε άξια εμπιστοσύνης ευρήματα που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Επίσης από όλες τις περιπτώσεις ποιοτικών ερευνών, η ανάλυση περιεχομένου, η οποία έχει επιλεγεί ως η προσφορότερη για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, δεν στηρίζεται σε ερωτηματολόγια για τη συλλογή δεδομένων. Τα δεδομένα εδώ εμπεριέχονται στα γραπτά κείμενα. Κατά συνέπεια, επαφίεται στον ερευνητή να δομήσει εκείνον τον μεθοδολογικό σχεδιασμό που θα του επιτρέψει να ορίσει την ποιότητα και τη σχετικότητα του δείγματος και να αναπτύξει ένα σύστημα κατηγοριών που θα τον οδηγήσει στη σταχυολόγηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του κειμένου.

Με σκοπό να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας ο Berelson (1971) έχει υποστηρίξει πως πρέπει να τηρηθούν ορισμένες αρχές, οι οποίες είναι :

- Να είναι ξεκάθαρος ο σκοπός της ανάλυσης του περιεχομένου.
- Να δημιουργηθεί ένα λειτουργικό σύστημα για τις κατηγορίες που θα βασίζεται στους σκοπούς της έρευνας.
- Να προσδιορίζεται η μονάδα των συμφραζομένων και της ταξινόμησης.

Ο σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου στην παρούσα έρευνα δεν είναι άλλος από την πληρέστερη καταγραφή και αποτίμηση των μηνυμάτων που φέρουν τα γραπτά κείμενα των Ελλήνων συγγραφέων, σχετικά με τη συμπεριφορά και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Το σύστημα κατηγοριών, το οποίο αναλύεται εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο, έχει διαμορφωθεί έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη πολλά από τα στοιχεία που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τον εκπαιδευτικό της εφηβικής λογοτεχνίας, όπως είναι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι

που ακολουθεί αλλά και η ποιότητα της σχέσης του με τους μαθητές. Επίσης το σύστημα των κατηγοριών εξυπηρετεί τη λογική των ερευνητικών ερωτημάτων, που είναι τόσο η καταγραφή στοιχείων όσο και η σύγκριση μεταξύ τους ανά χρονικό ορίζοντα. Εφόσον μιλάμε επί της ουσίας για μια σημασιολογική και φραστική προσέγγιση, οι μονάδες ανάλυσης δεν μπορεί να είναι άλλες από φράσεις ακόμη και λέξεις-κλειδιά εντός συγκεκριμένων παραγράφων, οι οποίες συμβάλουν στη σταδιακή δόμηση της εικόνας του εκπαιδευτικού.

Τα δώδεκα βιβλία που προαναφέρθηκαν επιλέχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας. Βασικό μέλημα κατά τη διαδικασία επιλογής ήταν να εμπεριέχουν αρκετές πληροφορίες σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν βιβλία που τηρούν τα εξής κριτήρια:

- Ανήκουν στην κατηγορία της εφηβικής λογοτεχνίας και όχι της παιδικής.
- Αντιπροσωπεύουν το πνεύμα της εκάστοτε εποχής.
- Εμπεριέχουν εμφανώς στην αφήγηση το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού.
- Αποτελούν δημοφιλή αναγνώσματα λαμβάνοντας υπόψη τις διακρίσεις και τις επανεκδόσεις τους.
- Φέρουν χαρακτηριστικά μιας επιμελημένης και ποιοτικής έκδοσης.

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι από τη στιγμή που η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε βιβλία εφηβικής λογοτεχνίας τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο το φάσμα της ελληνικής ή ξένης λογοτεχνίας, αναφορικά με τις αναπλάσεις του προφίλ των εκπαιδευτικών. Είναι σαφώς διαφορετικός ο τρόπος που απεικονίζεται ο εκπαιδευτικός στην εφηβική λογοτεχνία σε σχέση με την παιδική αλλά και με τη λογοτεχνία ενηλίκων. Στην παιδική παίζει σημαντικό ρόλο η εικονογράφηση, ενώ στη λογοτεχνία ενηλίκων μαθητές και καθηγητές χρησιμοποιούν άλλη γλώσσα και παίρνουν διευρυμένους ρόλους που δεν περιορίζονται στη σχολική μονάδα. Αντίθετα, στο εφηβικό ανάγνωσμα το σχολείο αποτελεί μόνιμο σημείο αναφοράς και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών εμπεριέχουν χρήσιμα στοιχεία προς διερεύνηση και εξαγωγή συμπερασμάτων. Κατά συνέπεια, τόσο το μικρό δείγμα της έρευνας, όσο και η αυστηρή εστίαση σε πτυχές της εφηβικής λογοτεχνίας, δεν αρκούν για τη γενίκευση των συμπερασμάτων σχετικά με την αποτύπωση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από τη λογοτεχνία.

4.3 Τεκμηρίωση της καταλληλότητας και επάρκειας της ανάλυσης

Το υλικό της παρούσας έρευνας προσεγγίζεται και ερμηνεύεται μέσω των αρχών της ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα μέσω της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου υπαγορεύτηκε ως καταλληλότερη βάσει του γεγονότος ότι το υλικό της έρευνας προέρχεται από γραπτά κείμενα και πιο συγκεκριμένα από λογοτεχνικά βιβλία, τα οποία αποτελούν μέσα επικοινωνίας, καλλιτεχνικής έκφρασης και φορείς σημαντικών μηνυμάτων.

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου είναι ότι πρόκειται για μια απλή, σχηματοποιημένη και γρήγορη μέθοδο. Τα προς ανάλυση δεδομένα συνήθως βρίσκονται καταγεγραμμένα σε μια σταθερή μορφή, γεγονός που επιτρέπει την επανάληψη ερευνητικών διαδικασιών με χαμηλό κόστος και μικρότερο τεχνικό εξοπλισμό (Robson, 2002). Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, στην ανάλυση περιεχομένου είναι ευκολότερη η αποφυγή λαθών μέσω της επανάληψης κάποιων διαδικασιών που δεν είναι εύκολες για άλλες ερευνητικές μεθόδους. Ο Βάμβουκας (2002) υποστηρίζει ότι η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ιδανική επιλογή για την επεξεργασία και αποτίμηση γραπτών κειμένων από τη στιγμή που μέσω του άξονα κατηγοριών ανάλυσης γίνεται εφικτή μια συστηματική συμπύκνωση μηνυμάτων, δημιουργώντας μια παραστατική εικόνα για εκείνα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή.

Αναφορικά με τα μειονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι είναι αρκετά πιο υποκειμενική σε σχέση με άλλες ερευνητικές μεθόδους, ειδικά ως προς το σκέλος της ερμηνείας των τεκμηρίων. Αυτό συχνά έχει ως επίπτωση τα αποτελέσματα μιας τέτοιου είδους έρευνας να μην συμβάλουν επαρκώς στην επέκταση μιας διατυπωμένης θεωρίας. Ας μην ξεχνάμε, επίσης, ότι οι λέξεις κρύβουν ιδέες. Κατά συνέπεια ένας μελετητής θα πρέπει να «σκύψει» πίσω από το μη ορατό σκέλος ενός κειμένου, το συγκεκριμένο μ' άλλα λόγια, αναζητώντας προθέσεις, σκέψεις και προεκτάσεις. Επιπροσθέτως, όπως αναφέρει ο Robson (2002), η ανάλυση περιεχομένου δεν διευκολύνει τον εντοπισμό και την ερμηνεία αιτιακών σχέσεων, διότι δεν είναι πάντα ξεκάθαρο αν αυτό που αναφέρεται μέσα σε κάποιο κείμενο είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα κάποιου κοινωνικού φαινομένου.

Μέσω των αρχών της ανάλυσης περιεχομένου καθίσταται εφικτή μια συστηματική και ποιοτική περιγραφή του περιεχομένου μιας επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Bryman (1990), πρόκειται για την προσέγγιση ενός κοινωνικού συνόλου, η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει

την κουλτούρα και τη συμπεριφορά των μελών του μέσω της οπτικής αυτών που μελετώνται. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, Έλληνες συγγραφείς περιγράφουν και μεταφέρουν τις απόψεις τους για μια σειρά από ζητήματα που αφορούν τους νέους, με κοινό σημείο αναφοράς το σχολείο, τις σχέσεις μεταξύ τους, τις σχέσεις τους με άλλα άτομα όπως εκπαιδευτικοί, οικογένεια, κοινωνία. Πρόκειται για μια γραπτή επικοινωνία, όπου ο συγγραφέας είναι ο πομπός, ο αναγνώστης αναδεικνύεται σε δέκτη και το πνεύμα του κείμενου συνιστά το μήνυμα. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2002), το φυσικό περιεχόμενο της επικοινωνίας διακρίνεται σε φανερό, άδηλο και λανθάνον και μέσω της επεξεργασίας του μελετώνται όλα τα στοιχεία κάθε μορφής επικοινωνίας. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου διερευνώνται κατά συνέπεια τα στοιχεία της επικοινωνίας, τα οποία αδρομερώς συνοψίζονται στα ερωτήματα: «ποιος», «τί», «σε ποιον», «γιατί», «πώς» αλλά και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας.

Αναφορικά με τις φάσεις της ανάλυσης περιεχομένου, έχει γίνει μια προσπάθεια συνδυασμού της θεματικής ή σημασιολογικής ανάλυσης με τη φραστική ανάλυση. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται μια λειτουργικοποίηση των μεταβλητών, ώστε να συνάδουν με το πνεύμα των ερευνητικών υποθέσεων και μια αντίστοιχη ελαχιστοποίηση των κειμενικών και συγκεκριμένων «παρασιτικών» μεταβλητών. Έννοιες και νοήματα εξάγονται από φράσεις με αυτοτελή εννοιολογικά περιεχόμενα και στη συνέχεια συγκρίνονται μεταξύ τους, σχολιάζονται και αποκωδικοποιούνται για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Άλλωστε, η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μιας πρώτης τάξης τεχνική συμπίεσης και μετατροπής των λέξεων ενός κειμένου σε λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου, οι οποίες βασίζονται σε συγκεκριμένους κανόνες κωδικοποίησης, επιτρέποντας στους ερευνητές να μελετήσουν πολλαπλά δεδομένα μέσω μιας συστηματικής μεθοδολογίας.

Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα διευκολύνει τη θεματολογική ταξινόμηση των φραστικών στοιχείων των μυθιστορημάτων βάσει συγκεκριμένων κατηγοριών που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά τον Berelson οι κατηγορίες αυτές μπορούν να προσδιοριστούν μόνο από τον ίδιο τον ερευνητή ο οποίος έχει θέσει συγκεκριμένα ζητήματα υπό διερεύνηση και τις προσαρμόζει γύρω από αυτά (Berelson, 1971). Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει πως η κατηγοριοποίηση για να είναι λειτουργική είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι ερευνητικοί στόχοι και ορισμένες βασικές αρχές :

- Να ταξινομούνται και να κατηγοριοποιούνται συστηματικά τα νοήματα του περιεχομένου για να διεξαχθούν αντικειμενικά αποτελέσματα.
- Τα ζητήματα που βρίσκονται στο υπό διερεύνηση υλικό να ταξινομούνται στις κατηγορίες που έχει προσδιορίσει ο ερευνητής.
- Κάθε ζήτημα που διερευνάται να ταξινομείται σε μία κατηγορία.
- Κάθε κατηγορία είναι αναγκαίο να είναι προσαρμοσμένη στους βασικούς σκοπούς της έρευνας.

Η διαμόρφωση των κατηγοριών της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με βάση το υλικό των μυθιστορημάτων με σκοπό να είναι λειτουργικές. Κάθε κατηγορία εμπεριέχει μονάδες ανάλυσης που φέρουν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία της κωδικοποίησης του υλικού, ορίστηκε ένας άξονας τεσσάρων κατηγοριών, μέσω των οποίων δύναται να καταγραφεί και να αποτιμηθεί ένα σύνολο στοιχείων, επαρκές για να διαμορφωθεί μια ρεαλιστική εικόνα για το προφίλ του εκπαιδευτικού ανά χρονική περίοδο. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

- 1) Οι τύποι των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους.
- 2) Οι στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός.
- 3) Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.
- 4) Η κουλτούρα του σχολείου στο οποίο υπηρετεί.

Κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες, λειτουργεί ως θυρίδα σημασιολογικών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά, τα οποία αποτελούν επί της ουσίας και τις μονάδες ανάλυσης, δεν είναι άλλα από τις φράσεις με αυτοτελές νοηματικό περιεχόμενο αλλά και συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά εντός επιλεγμένων παραγράφων. Μέσω της φραστικής αυτής ανάλυσης, το κείμενο διαιρείται στα συστατικά του μέρη, καταγράφονται και στη συνέχεια αποτιμώνται όλα εκείνα τα φανερά και άδηλα νοήματα που σχετίζονται με το προφίλ του εκπαιδευτικού. Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Βάμβουκας (2002), «ο λόγος είναι μια συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κέντρων ενδιαφέροντος, γνώμων, πεποιθήσεων, φόβων και γενικά των συγκινησιακών καταστάσεων του ατόμου ή της ομάδας». Έτσι, εντός της κάθε κατηγορίας επιχειρείται μια χρονική σύγκριση των επιμέρους χαρακτηριστικών της, ώστε να διαμορφωθεί μια ευρύτερη εικόνα για την εξέλιξη του προφίλ του εκπαιδευτικού από δεκαετία σε δεκαετία, μέσα από την ελληνική λογοτεχνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Οργάνωση και παρουσίαση των δεδομένων

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας, τόσο θεματολογικά όσο και χρονολογικά, ώστε να είναι εφικτή η αποτύπωση της εξέλιξης του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από την εφηβική λογοτεχνία ανά δεκαετία. Τα τρία βιβλία που έχουν επιλεγεί ως αντιπροσωπευτικά των τεσσάρων τελευταίων δεκαετιών, εξετάζονται ως προς τα στοιχεία εκείνα που είναι ικανά να συνθέσουν μια συνολική εικόνα για την εκπαιδευτική παρουσία, διαχρονικά. Πιο συγκεκριμένα, βάσει των κατηγοριών ανάλυσης και των κριτηρίων που έχουν ήδη τεθεί στο μεθοδολογικό πλαίσιο, δηλαδή των χαρακτηριστικών που συνθέτουν το ρόλο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού, των μεθόδων διδασκαλίας και της σχολικής κουλτούρας, διερευνάται ο τρόπος που αποτυπώνεται αλλά και ο βαθμός στον οποίο έχει αλλάξει το προφίλ του εκπαιδευτικού στο πέρασμα των δεκαετιών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι οι συγγραφείς που μελετώνται στην παρούσα εργασία έχουν μακρά και σημαντική παρουσία στο χώρο της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, έχουν κερδίσει σημαντικά βραβεία και έχουν δει τα βιβλία τους να επανεκδίδονται αρκετές φορές.

5.1 Τα χαρακτηριστικά και οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού – Οι τύποι των εκπαιδευτικών.

5.1.1 Δεκαετία 1980-1990

Αν και όπως προαναφέρθηκε, τόσο κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ογδόντα, όσο και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ενενήντα δεν υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στην παιδική και στην εφηβική λογοτεχνία, τα βιβλία που έχουν επιλεγεί ως αντιπροσωπευτικότερα αυτών των περιόδων, δίνουν πλήθος στοιχείων για το ρόλο των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης και για τη σχέση τους με τους εφήβους μαθητές.

Ο Αντώνης Δελώνης, δάσκαλος και επιθεωρητής εκπαίδευσης ο ίδιος, στο βιβλίο του *Άκου, φίλε* αναφέρεται στις σκέψεις του Ρένου, μαθητή του γυμνασίου, σχετικά με το ιδανικό της ειρήνης. Μέσα από το προσωπικό του ημερολόγιο, ο Ρένος ξετυλίγει τις σκέψεις του γύρω από τον πόλεμο, τη χρήση πυρηνικών όπλων από τις κραταιές δυνάμεις και την αξία της διαδήλωσης υπέρ των ειρηνικών λύσεων ανάμεσα στις διαφορές των λαών. Στο κατώφλι της εφηβείας του προσπαθεί να αποσαφηνίσει τι πραγματικά σημαίνει ειρήνη και αναζητά

τη δική του θέση απέναντι σε αυτό που οι μεγαλύτεροι ονομάζουν «διαμαρτυρία» και «συλλογική διεκδίκηση». Εμπνευστής της όλης διαδικασίας αναζήτησης και προβληματισμού είναι ο αγαπημένος του φιλόλογος, ο κύριος Στρατής.

Ο Στρατής, ο φιλόλογος του γυμνασίου στο οποίο φοιτά ο Ρένος, έχει γίνει έμμονη ιδέα του. Κρέμεται από τα λόγια του κάθε φορά που ο Στρατής αφήνει το βιβλίο στην άκρη και καταπιάνεται με ζητήματα της καθημερινότητας που αφορούν τους νέους. Ο τρόπος που αφηγείται, το πάθος του, η προτροπή του να ανοίξουν διάλογο στην τάξη συνεπαίρνουν το νεαρό μαθητή. Ο ίδιος ο Ρένος θεωρεί ότι ο δάσκαλός του δεν μοιάζει με τους υπόλοιπους. Είναι διαφορετικός. *«Μυστήριος τύπος. Λίγο λοξός. Όμως όταν μιλούσες μαζί του, ένιωθες πόσο σπουδαίος είσαι συ ο ίδιος -θέλω να πω, σ' έκανε να το πιστεύεις- κι αυτό σου 'δινε φτερά για να γίνεις πραγματικά»* (Δελώνης, 1986:10), θα γράψει στο ημερολόγιό του προσπαθώντας να τον χαρακτηρίσει. Κι αυτό επειδή ο Στρατής δεν ακολουθεί τον τρόπο που αντιμετωπίζουν συνήθως οι ενήλικοι τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Δεν τους προσφέρει μασημένη τροφή ούτε εύκολες απαντήσεις, αντιθέτως τα προκαλεί να αναζητήσουν μόνα τους τις αλήθειες της ζωής.

Το σχολείο έχει κλείσει για το καλοκαίρι, ωστόσο, ο νεαρός μαθητής δεν λέει να βγάλει από το μυαλό του τους στίχους ενός τραγουδιού που είχε μάθει από τον καθηγητή του: *«Σου στέλνω χαιρετίσματα και δυο γλυκά φιλιά. Λιγότερα συνθήματα και πιο πολλή δουλειά»* (Δελώνης, 1986:14). Οι στίχοι αυτοί αποτελούν εφαλτήριο για τον Ρένο για να προσπαθήσει κατά τη διάρκεια των διακοπών του να διερευνήσει τις αλήθειες και τα ψέματα των μεγάλων σχετικά με τον πόλεμο και την ειρήνη. Βάζει στόχο να διαβάσει όσες περισσότερες εφημερίδες μπορεί, να ακούσει ειδήσεις, να συζητήσει με τους μεγαλύτερους για τα ζητήματα που τον αφορούν. Ο δάσκαλός του κατάφερε να φυτέψει έναν σπόρο μέσα του, το σπόρο της γνώσης, ο οποίος καθόλη τη διάρκεια των θερινών διακοπών ανθίζει και γίνεται λουλούδι.

Ο Στρατής αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές τους. Τον θαυμάζουν για τον τρόπο που μιλάει για ζητήματα που τους αφορούν, για τις εκπαιδευτικές τεχνικές του, για το ευχάριστο κλίμα που δημιουργεί στην τάξη. Ειδικά ο Ρένος τρέφει για εκείνον τεράστιο σεβασμό και αγάπη. Συναισθήματα που δεν μοιράζεται για άλλους καθηγητές του. *«Τελικά αυτός ο καθηγητής έχει μπει για τα καλά στη ζωή μου. Έχει απλώσει ρίζες μέσα μου, νιώθω να μ' έχει δέσει με κάποια μαγικά σπαγκάκια, να μ' εξουσιάζει, να έχει γίνει ένα είδωλο, όπως*

για πολλά παιδιά είδωλα είναι διάφοροι μουσικοί, ποδοσφαιριστές, ηθοποιοί» (Δελώνης, 1986: 27).

Ο λογοτεχνικός δάσκαλος του Δελώνη ανήκει σε εκείνον τον τύπο εκπαιδευτικού που ο Kerscheneiner (στο Μιχαλακόπουλος, 1997) ορίζει ως «συνετό». Μ' άλλα λόγια, το έργο του συγκεκριμένου φιλολόγου διαπνέεται από έντονες δημοκρατικές διαδικασίες και ώθηση προς το μαθητή να ανακαλύψει τη γνώση μόνος του, μέσα από την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων. Παρόλο που η υπόθεση εκτυλίσσεται στα μέσα της δεκαετίας του ογδόντα, μια εποχή δηλαδή όπου το σχολείο δεν έχει ακόμη αποβάλει το δασκαλοκεντρικό του προφίλ, ο Δελώνης διαλέγει να μιλήσει για έναν νέο τύπο εκπαιδευτικού. Έναν εκπαιδευτικό που καταφέρνει να ξεφύγει από τη στεία διδασκαλία και τη λογική της αποστήθισης και να ωθήσει τους μαθητές του να μάθουν με διαφορετικούς τρόπους, όπως η αναζήτηση πληροφοριών σε πηγές εκτός σχολείου, η ενεργός συμμετοχή σε κοινωνικές διεκδικήσεις, η έκφραση μηνυμάτων μέσω της γραφής και της ζωγραφικής. Ο Δελώνης, όντας ο ίδιος δάσκαλος αλλά και επιθεωρητής εκπαίδευσης, μέσω του προφίλ του εκπαιδευτικού που σκιαγραφεί περιγράφει τον τύπο του εκπαιδευτικού που επιθυμεί ο ίδιος να δει στο σύγχρονο σχολείο. Έναν δημοκρατικό εκπαιδευτικό που μαθαίνει στα παιδιά να μαθαίνουν μέσω της ενεργητικής μάθησης και της τριβής τους με την κοινωνία.

Λαμβάνοντας υπόψη την ταξινόμια των τεσσάρων τύπων εκπαιδευτικών που προτείνει ο Ματσαγγούρας (2005), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο Στρατής ανήκει στην κατηγορία του κοινωνιοκεντρικού εκπαιδευτικού. Εκείνου δηλαδή που υποστηρίζει ότι η κοινωνία αλλάζει μόνο μέσω του σχολείου και ο οποίος προσαρμόζει τη διδασκαλία του προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Στρατής δείχνει να αντιλαμβάνεται ότι η ανάγκη για τη διαρκή χειραφέτηση των πολιτών αλλά και την κοινωνική ανασυγκρότηση περνάει μέσα από τη επαφή με το κοινωνικό γίγνεσθαι και τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες. Ενδεικτικός είναι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να μνήσει τους μαθητές στο ιδανικό της Ειρήνης και στη σημαντικότητα της υιοθέτησής της ως στάση ζωής: *«Στην αρχή παιδιά, είναι μια ιδέα. Μια σπίθα ας πούμε. Ύστερα αρχίζεις να βρίσκεις πετραδάκια και χτίζεις αυτή την ιδέα. Τότε και η ιδέα ριζώνει μέσα σου, απλώνει κλαδιά στην καρδιά και στο μυαλό σου και μετά... μετά αρχίζεις πια τη δράση. Σε οδηγεί η ιδέα. Αυτή σε σπρώχνει σε πράξεις σπουδαίες»* (Δελώνης, 1986:25).

Στην ακριβώς αντίθετη γραμμή κινείται η Ζωρζ Σαρή, στην προσπάθειά της να σκιαγραφήσει τον εκπαιδευτικό της εποχής της. Στο βιβλίο της *Τα Χέγια*, αφηγείται τις

περιπέτειες ενηλικίωσης της έφηβης Μάτας, μαθήτριας της τελευταίας τάξης του λυκείου. Η Μάτα μεγαλώνει με τον πατέρα της και τη θεία της στην επαρχία. Η απουσία της μητέρας της και τα αναπάντητα ερωτήματα που τη συνοδεύουν, στοιχειώνουν την καθημερινότητά της. Οι ψίθυροι για το ρόλο του πατέρα της στη διάρκεια της χούντας την ωθούν στο να κλείνεται συχνά στον εαυτό της. Την ίδια στιγμή η κατάσταση στο σχολείο δεν είναι εύκολη. Ο δεσποτικός διευθυντής, υμνητής των απολυταρχικών καθεστώτων, δεν επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα. Χρησιμοποιεί το φόβο και την απειλή ως μέσο διαπαιδαγώγησης. Δεν επιτρέπει στους καθηγητές του σχολείου να λειτουργούν δημοκρατικά και φροντίζει να λογοκρίνει κάθε τους πρωτοβουλία.

Εν έτει 1987, η Ζωρζ Σαρή κάνει λόγο για δασκαλοκεντρικά σχολεία και για εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν αυταρχικές και αντιδημοκρατικές πρακτικές για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους. Ο διευθυντής του σχολείου, ο Θεόδουλος Θεοδούλου, συγκεντρώνει στο πρόσωπό του όλα τα χαρακτηριστικά του εξουσιαστικού εκπαιδευτικού. Τρομοκρατεί, απαγορεύει, τιμωρεί. Το παρουσιαστικό αλλά και η γλώσσα που χρησιμοποιεί είναι ανάλογα της συμπεριφοράς του. Άτεγκτο και επιβλητικό: *«Σκούρο κοστούμι -σκόλες και καθημερινές- άσπρο πουκάμισο, γραβάτα, παπούτσι λουστρίνι με φιόγκο τα κορδόνια. Έτος 1987. Πρώτος στο σχολείο, φεύγει τελευταίος. Ίδιος επόπτης αμαξοστοιχίας, που όλους τους υποπτεύεται, προσωπικό και επιβάτες. Στον ύπνο και στον ζύπνο ονειρεύεται πως ανακαλύπτει βόμβες έτοιμες να εκραγούν. Τα όνειρά του δεν είναι εφιάλτες. Τα ευχαριστείται»* (Σαρή, 1987:50).

Ο Θεοδούλου, θιασώτης του καθεστώτος της χούντας, προσπαθεί να κρατήσει το σχολείο του σε μια συντηρητική τροχιά. Για το λόγο αυτό ηγείται μέσω του εκφοβισμού και της προπαγάνδας, περιορίζοντας συστηματικά τις ελευθερίες μαθητών και εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική της συμπεριφοράς του είναι η αντίδρασή του όταν μαθαίνει ότι μια μερίδα μαθητών ετοιμάζεται να γράψει και να αποστείλει μια επιστολή διαμαρτυρίας προς το καθεστώς του Μπόθα, θερμού υποστηρικτή του Απαρτχάιντ. *«Εις τον πίνακα των ανακοινώσεων είδα προς μεγάλην μου έκπληξιν και αγανάκτησιν πως μια επιτροπή τριών μαθητριών προτρέπει τους μαθητάς να υπογράψουν μίαν επιστολήν-διαμαρτυρίαν προς τον κύριον Πίτερ Μπόθα. Ανεπίτρεπτον και σκανδαλώδες! [...] Ποίαν σχέσιν είναι δυνατόν να έχει η σχολή μας με τας ξένας υποθέσεις; Και πώς νομίζετε πως η επιστολή σας -«διαμαρτυρία» - ένα ειρωνικό χαμόγελο στράβωσε το στόμα του- μπορεί να επηρεάσει έναν πρωθυπουργόν και μάλιστα όταν αυτός κατηγορείται από ανευθύνους ανηλίκους για πράξεις που του καταλογίζουν άνευ αποδείξεων; Απαιτώ οι υπεύθυνοι να παρουσιαστούν ενώπιόν μου και ενώπιον της τάξεως, διά να υποστούν τας συνέπειας αυτής της απαραδέκτου πράξεως»* (Σαρή,

1987:51). Η χρήση της καθαρεύουσας είναι δηλωτική της υπερσυντηρητικής στάσης του διευθυντή. Οι λέξεις «απαιτώ», «ανεπίτρεπτον» και «σκανδαλώδες» φανερώνουν τις αυταρχικές του διαθέσεις. Τα λόγια του βρίθουν από απαγορεύσεις και μειωτικούς χαρακτηρισμούς. «*Τριήμερος αποβολή εις την τριμελή επιτροπή και απαγορεύω να σταλεί η επιστολή*» (Σαρή, 1987:52) θα αποφασίσει αιφνιδίως προκειμένου να αναχαιτίσει την τάση αλληλεγγύης που βλέπει να σχηματίζεται στο σχολείο του.

Στην προσπάθεια διατήρησης της τάξης και της ηθικής επιστρατεύει και τα ίδια του τα παιδιά, μαθητές της Γ' λυκείου, επιφορτίζοντάς τα με το καθήκον να παρακολουθούν και να αναφέρουν οτιδήποτε δεν συνάδει με τη δική του φιλοσοφία. Μ' άλλα λόγια ο πατέρας, αξιοποιεί τους δυο γιους του ως σπιούνους, άλλοτε για να πληροφορεί και άλλοτε για να πληροφορείται. «*Μωρέ, σε ποια Διεύθυνση θα αναφερθείτε; Στον κουμπαρά μας; Δηλαδή στον μπαμπακούλη σας, βουτυρομπεμπέδες;*» (Σαρή, 1987: 66) θα τους προκαλέσει πάνω στην αγανάκτησή του ο Πίπης, μαθητής της ίδιας τάξης, για να εισπράξει την απάντησή του υπό τη μορφή σωματικής βίας.

Αν επιχειρήσουμε να εντάξουμε το διευθυντή Θεοδούλου στο πλέγμα ηγεσίας των Blake & Mouton (1964), βάσει των χαρακτηριστικών που του αποδίδει η συγγραφέας, θα τον τοποθετούσαμε στην κλίμακα 9.1 ή οποία αφορά την ηγεσία συμμόρφωσης στην αυθεντία και αναφέρεται σε στοχοπροσηλωμένους ηγέτες με πολύ χαμηλή ενσυναίσθηση. Ο Θεοδούλου είναι χαρακτηριστικό δείγμα ηγέτη που λειτουργεί ως αυθεντία, αγνοώντας τις απόψεις των υπολοίπων μελών της ομάδας και προσπαθώντας να επιβάλει διαρκώς τη δική του θέση. Διοικεί αντιδημοκρατικά, μέσω διαταγών και τιμωριών, περιορίζει κάθε ελευθερία έκφρασης, έχει μηδαμινό ενδιαφέρον για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Η κυρία Βέη, η φιλόλογος της τάξης, δεν συμμερίζεται την πολιτική που επιβάλει στο σχολείο ο διευθυντής, ωστόσο, δεν φαίνεται να έχει το ψυχικό σθένος για να αντιδράσει. Αν και η συγγραφέας επικεντρώνεται περισσότερο στο πρόσωπο του διευθυντή και λιγότερο στην φιλόλογο, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι πρόκειται για μια ευσυνείδητη εκπαιδευτικό, η οποία ενδιαφέρεται αυθεντικά για τους μαθητές της. Παρόλα αυτά, διαλέγει να μην πάει κόντρα στην αυταρχική πολιτική που έχει διαμορφωθεί στο σχολείο. Όπως και οι υπόλοιποι καθηγητές του σχολείου έτσι και εκείνη λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες των βουλών του διευθυντή. Η συγγραφέας αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Και βγήκε από την τάξη όπως μπήκε, δίχως να κοιτάζει ή να χαιρετήσει την κυρία Βέη, που είχε χλωμιάσει κι έδειχνε αμήχανη. Ήταν από τις πρώτες που είχε δεχτεί να υπογράψει τη διαμαρτυρία*» (Σαρή 1986:52).

Αν και η Βέη δέχεται αρχικά να συνυπογράψει την επιστολή διαμαρτυρίας των μαθητών κατά του καθεστώτος Μπόθα, στη συνέχεια κάνει ένα βήμα πίσω προς απογοήτευση των μαθητών της. Η Μάτα ψάχνει το βλέμμα της φιλόλογου όταν ο διευθυντής της ζητά εξηγήσεις για την επιστολή. Ωστόσο, αντί για κάποιο νεύμα συμπαράστασης συναντά ένα βλέμμα κολλημένο στο πάτωμα. Μετά την παρέμβαση του διευθυντή και την επιβολή των ποινών, η Βέη επιστρέφει στην κανονική ροή του μαθήματος. Οι αναστατωμένοι μαθητές ζητούν εξηγήσεις ή έστω κάποιου είδους διάλογο, ωστόσο η εκπαιδευτικός επιλέγει να μην δώσει συνέχεια στο ζήτημα, δικαιώνοντας έτσι τη στάση του διευθυντή. Παρόλο που αντιλαμβάνεται το δίκιο των μαθητών, διαλέγει να σιωπήσει για να μην εκτροχιαστεί η κατάσταση.

Η Βέη φέρει τα χαρακτηριστικά του τύπου του εκπαιδευτικού που ο Kerschensteiner (στο Μιχαλακόπουλος, 1997) ονομάζει «αγχώδη». Δεν πειραματίζεται εύκολα με νέες τεχνικές, δεν βγαίνει έξω από τη ζώνη της ασφάλειάς της, δεν παρεκκλίνει από τα όρια του προγράμματος σπουδών, υπακούει σε εντολές, δεν δημιουργεί συγκρούσεις. Ενδεχομένως σε ένα πιο δημοκρατικό σχολείο η εν λόγω φιλόλογος να μπορούσε να αξιοποιήσει συμμετοχικές τεχνικές μάθησης ή να επιλέξει μια περισσότερο κοινωνικοκεντρική προσέγγιση. Οι προθέσεις της είναι αγαθές. Δείχνει πρόθυμη να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν, όμως δεν θέλει να έρθει σε σύγκρουση με την αυταρχική κουλτούρα του σχολείου. Έχει μετατραπεί μ' άλλα λόγια σε έρμαιο μιας κατάστασης, στην οποία δεν αισθάνεται άνετα αλλά και δεν μπορεί να αλλάξει.

Στο βιβλίο *Τα στάχνα μεστώνουν στον ήλιο*, που εκδόθηκε το 1989, η Μαρία Γουμενοπούλου περιγράφει την πορεία μιας ομάδας συμμαθητών από το δημοτικό μέχρι την τελευταία τάξη του γυμνασίου. Οι προβληματισμοί, οι προκλήσεις της εφηβείας, τα όνειρα και οι ανησυχίες των παιδιών της εποχής τίθενται στο προσκήνιο. Στο πλευρό τους βρίσκονται δυο χαρισματικοί εκπαιδευτικοί που δεν αρκούνται στην από καθέδρας διδασκαλία: η φιλόλογος Μαρία Αλεξανδρή και ο σύζυγός της, ο θεολόγος Νίκος Αλεξανδρής.

Η Αλεξανδρή είναι μια ευσυνείδητη, χαμηλών τόνων και παραδοσιακών αντιλήψεων εκπαιδευτικός, η οποία τρέφει μεγάλη στοργή για τους μαθητές της αλλά και για τα παιδιά γενικότερα. Βρίσκει πάντα χρόνο να συζητά μαζί τους για τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους. Ενθαρρύνει και υποστηρίζει διαρκώς τις πρωτοβουλίες τους. Όταν οι μαθητές της προτείνουν να συγκεντρώσουν βιβλία για να τα στείλουν στη βιβλιοθήκη ενός μικρού χωριού της επαρχίας, θα φροντίσει να είναι δίπλα τους και να τα συμβουλεύει σε όλα τα

στάδια της διαδικασίας. Βλέποντας την αγάπη των παιδιών για τα βιβλία αλλά και την ανάγκη τους να λειτουργούν ως ομάδα, θα προτείνει τη δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο, αναθέτοντας σε όλους κάποιον ρόλο: «Στο διάλειμμα μίλησε με τον γυμνασιάρχη. “Ποιος ζήτησε και δεν του δώσαμε; Απολογήθηκε εκείνος”. Και μόνο η απάντηση αυτή ήταν αρκετή για να πείσει την κυρία Αλεξανδρή ότι έπρεπε να πάρει το θέμα στα χέρια της. Αυτή φρόντιζε να 'χουν βιβλία τα παιδιά της Ροδιάς... και να διψάει η αυλή της; Το πρώτο που ζήτησε ήταν να μεταφερθεί η βιβλιοθήκη από το γραφείο του γυμνασιάρχη στο πλαϊνό δωματιάκι που δεν χρησιμοποιούσαν ποτέ. Στη μετακόμιση των βιβλίων βοήθησαν όλοι...» (Γουμενοπούλου 1988:53).

Στο δίπολο συντηρητισμού-προοδευτισμού, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η Αλεξανδρή βρίσκεται πιο κοντά στον πρώτο πόλο, χωρίς ωστόσο αυτό να ακυρώνει τις αγαθές προθέσεις της. Νοιάζεται πραγματικά για τα παιδιά, συχνά όμως η παραδοσιακή της ιδεοληψία δεν της επιτρέπει να δει τη γενικότερη εικόνα γύρω από τα εκάστοτε ζητήματα που αφορούν τη ζωή των εφήβων. Όταν, για παράδειγμα, ενημερωθεί ότι το περίπτερο έξω από το σχολείο πουλάει ανάμεσα σε άλλα και περιοδικά με σεξουαλικό περιεχόμενο, θα το κάνει θέμα στο σύλλογο των καθηγητών, ζητώντας άμεσα την απομάκρυνσή τους. Την ίδια στιγμή φροντίζει να καλλιεργήσει στους μαθητές της την αγάπη για τη θρησκεία και να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν το πραγματικό νόημα της πίστης. Για το λόγο αυτό ζητά βοήθεια από το θεολόγο σύζυγό της, ο οποίος υπηρετεί σε διαφορετικό σχολείο, ώστε να ενημερώσει τα παιδιά σχετικά με τα ιδανικά που πρεσβεύει η ορθόδοξη εκκλησία όπως η αγάπη, η ελευθερία, ο σεβασμός. Ο σύζυγός της μάλιστα, προκειμένου να βοηθήσει προς αυτόν το σκοπό, δημιουργεί μια λέσχη συζήτησης, όπου θα ενημερώνει και θα συζητά με τα παιδιά ζητήματα σχετικά με τις αξίες που πρεσβεύει ο χριστιανισμός, σε εβδομαδιαία βάση. «Οι καινούργιοι της μαθητές ήταν μια μικρή ζύμη που σα φούσκωνε θαδινε ψωμί. Ο άνδρας της, ο Θεολόγος Νίκος Αλεξανδρής θάπρεπε να βοηθήσει νάναι καλό αυτό το ψωμί» (Γουμενοπούλου 1988:75) σκέφτεται η φιλόλογος, φανερώνοντας την άποψή της για τη σημασία της «κατήχησης» στη ζωή των εφήβων της εποχής.

Ο Νίκος Αλεξανδρής είναι ένας δραστήριος εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται να εξηγήσει στους νέους τις αξίες και τις αλήθειες της χριστιανικής πίστης, ακόμη και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Όπως η σύζυγός του έτσι και εκείνος πρεσβεύει μια πιο συντηρητική λογική, η οποία διαπνέει το εκπαιδευτικό του έργο. Είναι φιλικός, προσηνής και αγαπητός στους μαθητές του. «Η φωνή του ζεστή, τα μάτια του γεμάτα αγάπη, το λεξιλόγιό του σύγχρονο και με έξυπνο χιούμορ ήταν αυτά που τράβηξαν αμέσως κοντά του τα παιδιά. Και το ότι φορούσε

τζην, ακόμα κι αυτό τον έφερε περισσότερο κοντά τους. Αυτό όμως που ενθουσίασε τα παιδιά ήταν το όνομα που τους έδωσε. Τα είπε “στάχνα”. Σαν τα στάχνα τους είπε θέλω να μοιάζετε, που μεστώνουν στον ήλιο» (Γουμενοπούλου 1988:82). Το χιούμορ, ο τόνος της φωνής ακόμα και η ίδια η εμφάνιση ενός εκπαιδευτικού αποτελούν στοιχεία ικανά είτε να προσελκύσουν είτε να απομακρύνουν τους μαθητές. Στην προκειμένη περίπτωση λειτουργούν θετικά. Όμως, δεν είναι μόνο αυτό. Ο σεβασμός με τον οποίο ο Αλεξανδρής αντιμετωπίζει τους μαθητές είναι κάτι που τους κερδίζει εξ αρχής. Αλλά και η πρακτική διάσταση την οποία δίνει στα λεγόμενά του είναι κάτι που τους κινεί το ενδιαφέρον. Δεν του αρκεί να τους εξηγήσει τι σημαίνει αγάπη. Τον ενδιαφέρει να τους κινητοποιήσει να την προσφέρουν ανιδιοτελώς σε φίλους και εχθρούς. Όπως για παράδειγμα βοηθώντας τον αντιπαθητικό περιπτερά, φροντίζοντας το σκύλο του μέχρι να βγει από το νοσοκομείο. Η εφαρμογή της γνώσης ωθεί τους μαθητές σε ανάληψη πρωτοβουλιών και στην υιοθέτηση μιας υπευθυνότερης στάσης ζωής.

Ωστόσο, πολλές φορές πέφτει και ο ίδιος θύμα της συντηρητικής του κουλτούρας, παίρνοντας θέση πάνω σε κάποια ζητήματα δίχως να αφήνει περιθώριο αμφισβήτησης. *«Μίλησε στα παιδιά για τις σχέσεις των δύο φύλων. Τις φυσιολογικές και τις αφύσικες. Για τις σχέσεις αυτές που άλλοι αντιμετωπίζουν με σεβασμό και υπευθυνότητα και άλλοι με τρόπο ανεύθυνο και χυδαίο ...τους έδωσε να καταλάβουν πόση μεγάλη πηγή ευτυχίας είναι η αληθινή αγάπη μέσα στο ζευγάρι και πόσο ολέθρια αποτελέσματα έχει το λέρωμα μιας σχέσης από την αμαρτία που είναι οι παράνομοι δεσμοί»* (Γουμενοπούλου, 1988:105). Οι λέξεις «αφύσικες» και «αμαρτία» κουβαλούν αρνητικό φορτίο και συμβάλουν στην υιοθέτηση στερεοτύπων από τη νεολαία. Ας μην ξεχνάμε όμως πάλι ότι ο εκπαιδευτικός πρεσβεύει το πνεύμα της δεκαετίας του ογδόντα. Μιας δεκαετίας που δεν έχει ακόμη αποβάλει πολλά ταμπού για τη δομή της ελληνικής οικογένειας.

Η συγγραφέας μας δίνει ορισμένα στοιχεία και για το γυμνασιάρχη. Έναν άνθρωπο που ασκεί επιμελώς τα καθήκοντά του, άλλοτε δίνοντας έμφαση στα αποτελέσματα και άλλοτε στον παράγοντα άνθρωπο. Ασκεί μ’ άλλα λόγια ηγεσία μεσότητας, προσπαθώντας να κρατήσει ίσες αποστάσεις ανάμεσα στο διοικητικό του ρόλο και τις ευθύνες που απορρέουν από αυτόν και την ευημερία των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Πρεσβεύει μια συντηρητική φιλοσοφία γύρω από τα θέματα της εκπαίδευσης, ωστόσο, κρατά πάντα ανοιχτούς τους διαύλους επικοινωνίας τόσο με τους μαθητές και τους κηδεμόνες τους όσο και με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι αυστηρός, αλλά δίκαιος. Και πάντα έχει μια λύση για όλα, αναλαμβάνοντας τις ευθύνες που του αναλογούν. Είναι θετικός στις προτάσεις

μαθητών και εκπαιδευτικών, αρκεί να είναι τεκμηριωμένες και να προάγουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Έτσι, αποδέχεται και στηρίζει τη μετεγκατάσταση της βιβλιοθήκης από το γραφείο του σε έναν πιο λειτουργικό χώρο, επιτρέπει τη διεξαγωγή προγράμματος ενημέρωσης για τους κινδύνους από τη χρήση ψυχοτρόπων ουσιών σε χώρο του σχολείου, εγκρίνει την ιδέα των μαθητών να στήσουν διαγωνισμό καλύτερου άρθρου σχετικά με τη μάστιγα των ναρκωτικών. Ακούει, ενεργεί, δίνει λύσεις, με γνώμονα πάντα τη σχέση κόστους-οφέλους.

5.1.2 Δεκαετία 1990-2000

Περνώντας στη δεκαετία του ενενήντα βλέπουμε σιγά σιγά το ελληνικό σχολείο να περνά σε τροχιά εκδημοκρατισμού. Οι καθηγητές στρέφονται σε μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και χτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές και την κοινωνία γενικότερα. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός είναι και ο κύριος Λεωνίδας, καθηγητής της Β΄ τάξης στο γυμνάσιο όπου φοιτά ο πρωταγωνιστής του βιβλίου, ο Χάρης, ή αλλιώς Καραμπάλος. Ο κύριος Λεωνίδας είναι ένας ευγενικός, κοινωνικός και καταρτισμένος εκπαιδευτικός, που πάντα βρίσκει χρόνο να κουβεντιάσει με τους μαθητές του για ζητήματα που τους απασχολούν, ακόμη κι αν αυτό σημαίνει ότι θα κλέψει χρόνο από τη διδασκαλία του μαθήματός του. *«Οι απεργίες δεν είναι ούτε πολιτικές ούτε κομματικές. Μια σωστή απεργία γίνεται για να εξασφαλίσει τα δικαιώματα του ανθρώπου. ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ με κεφαλαία! Δήλωσε σοβαρά ο δάσκαλος»* (Τζώρτζογλου, 1990: 15). Όταν αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές του δεν έχουν αποσαφηνίσει στο μυαλό τους την έννοια και την αξία της απεργίας, μεταφέροντάς του απορίες από πρόσφατα περιστατικά στην πόλη τους, αναλαμβάνει να τους εξηγήσει, θεωρώντας χρέος του την οικοδόμηση κοινωνικής και συλλογικής συνείδησης από τους νέους. Τηρώντας πάντα τα όρια του ρόλου του αλλά και του χρόνου που έχει στη διάθεσή του. Όταν αντιληφθεί ότι η κουβέντα αρχίζει να ξεφεύγει θα φροντίσει να τους επαναφέρει στην κανονική ροή του μαθήματος: *«Τι σου είναι τα πιτσιρίκια με τις ερωτήσεις τους... τι θα απαντούσε τώρα; Προτίμησε να το παίζει άγριος. “Απεργολογία κάνουμε ή περιβαλλοντολογία! Πίσω στο μάθημα!”»* (Τζώρτζογλου, 1990: 16). Η συγγραφέας δεν αποκαλύπτει σε ποιον κλάδο ανήκει ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, αν ληφθεί υπόψη ότι διδάσκει το μάθημα της περιβαλλοντικής αγωγής στο γυμνάσιο, ενδεχομένως να είναι φυσικός.

Ο κύριος Λεωνίδας είναι πάντα δίπλα σε κάθε πρωτοβουλία που παίρνουν οι μαθητές του και τους στηρίζει για να την ολοκληρώσουν. Είτε πρόκειται για τη δημιουργία σχολικής εφημερίδας, είτε για τη δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης βρίσκεται συνεχώς στη διάθεσή τους, πρόθυμος να προσφέρει τη βοήθειά του όποτε ζητηθεί. Όταν κάποια στιγμή η βιβλιοθήκη τους καεί από βραχυκύκλωμα, σεβόμενος το μεράκι και τον κόπο που έκαναν για να τη φτιάξουν, θα δυσκολευτεί να βρει τρόπο να τους το μαρτυρήσει. Σε αντίθεση με τον κυνικό και αδιάφορο γυμναστή του σχολείου ο οποίος θα πει: *«Φθηνά τη γλιτώσαμε! Κάηκε μόνο η βιβλιοθήκη σας!»* (Τζώρτζογλου, 1990: 64).

Η αλληλεγγύη και η αγάπη προς το συνάνθρωπο είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα του κυρίου Λεωνίδα. Όταν πληροφορηθεί ότι ένας μαθητής του έπεσε θύμα τροχαίου ατυχήματος θα φροντίσει να οργανώσει τακτικές επισκέψεις στο νοσοκομείο με τους μαθητές του προς ηθική υποστήριξη του ίδιου αλλά και της μητέρας του. Η ευρυμάθεια, επίσης, είναι κάτι που τον χαρακτηρίζει. Πριν από κάθε εκπαιδευτική επίσκεψη φροντίζει να διαβάξει και να πληροφορείται για την ιστορία, τη γεωγραφία και τον πολιτισμό της εκάστοτε περιοχής, ώστε να ενημερώνει ορθά τους μαθητές του και να τους παρακινεί να την ανακαλύψουν. Παράλληλα, δεν είναι φειδωλός στους επαίνους, αντίθετα επιβραβεύει τους μαθητές του κάθε φορά που αισθάνεται ότι το χρειάζονται: *«Μπράβο κορίτσι μου! Αν και μικρή, καλά τα θυμάσαι...»* (Τζώρτζογλου, 1990:117), θα επαινέσει μια μαθήτριά του που θα τον βοηθήσει κατά την επίσκεψη σε κάποιον πολιτιστικό χώρο.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο κύριος Λεωνίδας ανήκει στον κοινωνιοκεντρικό τύπο εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005), από τη στιγμή που στον πυρήνα της διδασκαλίας του βρίσκεται η ανάγκη για κοινωνική ανασυγκρότηση και η καλλιέργεια της συνείδησης αλλαγής. Γνωρίζει ότι είναι σημαντικό για τους μαθητές να εκτιμήσουν την αξία της συλλογικής διεκδίκησης τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά γι' αυτό αφιερώνει συχνά χρόνο στο να τους εξηγήσει έννοιες όπως η απεργία, η αλληλεγγύη, τα συνδικάτα. Ακόμη κι αν αυτό ενίοτε προκαλεί την αντίδραση του γυμνασιάρχη *«Ο γυμνασιάρχης, μπαίνοντας στο γραφείο, έβαλε μια καλή κατσάδα στο φουκαρά τον κύριο Λεωνίδα που τόσο πρόωρα άνοιξε τα μάτια των παιδιών για την αξία της απεργίας»* (Τζώρτζογλου, 1990:20).

Ο γυμνασιάρχης ασκεί ηγεσία μεσότητας, δεδομένου ότι προσπαθεί να κρατήσει ίσες αποστάσεις ανάμεσα στο διοικητικό του ρόλο και στην ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού που έχει να διαχειριστεί. Ακούει τα αιτήματα των μαθητών και του συλλόγου του και ακόμη και στις περιπτώσεις που διαφωνεί, συμμορφώνεται στις

αποφάσεις της πλειοψηφίας. «Ο γυμνασιάρχης έπνιξε μια βρισιά. Όμως, αναγνωρίζοντας το δίκιο τους, έκανε συμφιλιοτικά: “Ελάτε για μάθημα και σας δίνω το λόγο μου πως και το τζάμι θα το περάσουμε και τις τουαλέτες θα φτιάξουμε...”» (Τζώρτζογλου, 1990:20), θα πει κατανοώντας τους λόγους πίσω από την αποχή των μαθητών. Ενθαρρύνει και επαινεί τις μαθητικές πρωτοβουλίες, εξαίροντας δημοσίως τα κατορθώματά τους. «Ο γυμνασιάρχης βρήκε την αφορμή να τονίσει τα πόσα κάνει κανείς με τη δύναμη της θέλησης» (Τζώρτζογλου, 1990: 73). Άλλες φορές πιο ευγενικά άλλες πιο επιτακτικά, ωστόσο πάντα βρίσκει τρόπο να παρακινήσει τους μαθητές να ενεργούν ως υπεύθυνοι πολίτες: «Ό,τι σας περίσσεψε θα το ρίξετε εκεί κάτω στο καλάθι για τα άχρηστα ή θα το πάρετε μαζί να το πετάξετε σπίτι σας. Πριν ξεκινήσουμε, θα κάνω επιθεώρηση κι αλίμονό σας αν βρω πεταμένα σκουπίδια. Η εξοχή είναι για να την αγαπάμε και να μας δίνει χαρά. Δεν είναι για να τη βρομίζουμε...» (Τζώρτζογλου, 1990:116). Στο δίπολο του αυταρχικού-δημοκρατικού διευθυντή κινείται προς το δεύτερο πόλο -δεν αγγίζει ωστόσο ποτέ το άκρο του- δημιουργώντας ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα, όπου η ενεργός συμμετοχή όλων αποτελεί προϋπόθεση για τη μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Λίγα χρόνια αργότερα, η Ιφιγένεια Μαστρογιάννη στο βιβλίο της *Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου* στήνει ένα ολόκληρο σχολικό σύμπαν, αντικαθρεφτίζοντας τους προβληματισμούς και τις αγωνίες μιας παρέας εφήβων στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα. Αν και το βιβλίο κυκλοφόρησε το 2004, μέσα από την αφήγηση γίνεται κατανοητό ότι αναφέρεται στην προηγούμενη δεκαετία, αφού η συγγραφέας περιγράφει εκτενώς την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις με το σύστημα των δεσμών, αλλά και τις πρώτες μαζικές αντιδράσεις και τις κινητοποιήσεις καθηγητών και μαθητών για το Μακεδονικό ζήτημα το 1992.

Προεξέχοντα ρόλο στο βιβλίο έχει η κυρία Μόσχα, μία εκ των φιλολόγων του συγκεκριμένου λυκείου. Η Μόσχα είναι μια πρόσχαρη, επικοινωνιακή, μοντέρνα εκπαιδευτικός που με το παρουσιαστικό της και μόνο προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών. «Ήταν ψηλή, με καστανά μαλλιά και φωτεινά, λίγο μελαγχολικά μάτια. Το πρόσωπό της λευκό, σαν να μην το 'χε δει ποτέ ο ήλιος. Ντυμένη απλά, με τη λευκή της μπλούζα, το τζιν παντελόνι και ένα φουλάρι με φωτεινά χρώματα ολόγυρα στο λαιμό, δεν έδειχνε μεγαλύτερη από τριάντα. Η κυρία Αδαμαντίου κάτι της είπε στο αυτί. Χαμογέλασε και τίνανε προς τα πίσω τα μαλλιά της που 'χαν ασπρίσει από κιμωλία. Σαν τελειότητα, ελαφρά σκονισμένη» (Μαστρογιάννη, 2004: 47). Ακόμη και το βλέμμα της φανερώνει τις καλοπροαίρετες προθέσεις της, την

αγάπη και το ενδιαφέρον της για τους καινούργιους της μαθητές. *«Μας κοιτάζε και τα μάτια της ήταν καθάρια σαν το νερό. Το πρόσωπό της πρόθυμο»* (Μαστρογιάννη, 2004:99).

Είναι δημοκρατική και τάσσεται πάντα υπέρ της πολυφωνίας και της εξωτερίκευσης των σκέψεων των μαθητών: *«Σας παρακαλώ να μιλάτε όλοι. Να μου λέτε τις απορίες σας όποιες κι αν είναι. Μη σκέπτεστε ότι οι απόψεις σας δεν είναι σωστές. Κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να πει ότι κατέχει την αλήθεια. Ν' αγαπάτε τον εαυτό σας, γιατί μόνο έτσι μπορούμε ν' αγαπήσουμε τη ζωή, τους ανθρώπους και τον Θεό»* (Μαστρογιάννη, 2004:105). Η Μόσχα βρίσκει πάντα χρόνο για να ακούσει τους προβληματισμούς των μαθητών της, έστω κι αν αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να συμπυκνώσει τη διδακτέα ύλη. Όταν μια μαθήτριά της μεταφέρει ότι κάποιος καθηγητής του σχολείου τη χαρακτήρισε «ανύπαρκτη», θα διαλέξει να απαντήσει μέσα από ένα προσωπικό της βίωμα προκειμένου να εμψυχώσει το νεαρό κορίτσι αλλά και να μεταφέρει το μήνυμά της σε ολόκληρη την τάξη: *«Όταν ήμουν στην ηλικία σου, με τυραννούσε ένα έκζεμα. Το πρόσωπο και ο λαιμός μου δε βλεπόταν. Ήμουν κόκκινη και γεμάτη σπυριά. Είχα γίνει ο περίγελος των συμμαθητών μου. Κάθε βράδυ έκλαιγα ολομόναχη, δαγκώνοντας τα μαξιλάρια του κρεβατιού μου. Άργησε πολύ να φύγει η αρρώστια από πάνω μου[...]Σήμερα, όμως, θλίβομαι για ένα πράγμα. Για το ότι άργησα να καταλάβω πως ο κακός λόγος που μας λέει ένας άνθρωπος δεν προσβάλλει εμάς αλλά εκείνον κι ούτε μας εκθέτει, όσο εκθέτει εκείνον»* (Μαστρογιάννη, 2004: 107).

Ακόμη και στο ζήτημα των ποινών η φιλόλογος έχει διαφορετική θέση. Δεν πιστεύει στη συμμόρφωση μέσω των κλασικών σχολικών ποινών όπως η αποβολή. Για την ίδια έχει περισσότερη αξία ο διάλογος και η έμπρακτη εκδήλωση της αγάπης προς όλες τις κατευθύνσεις. Στάση για την οποία συχνά εισπράττει ειρωνικά σχόλια από τους συναδέλφους της. *«Κατά την ταπεινή μου γνώμη, δεν έχουμε άλλον τρόπο να μιλήσουμε με τους μαθητές μας, πέρα από τον διάλογο και την αγάπη. Η πράξη του μαθητή μας είναι πολύ κακή και τον εκθέτει. Πρέπει όμως να βρούμε τα αίτια»* (Μαστρογιάννη, 2004: 82), θα προτείνει στο σύλλογο των καθηγητών όταν συγκληθεί για να συζητήσει την παραβατική συμπεριφορά ενός μαθητή, εισπράττοντας την αντίδραση και τα ειρωνικά σχόλια των συναδέλφων της.

Η υπεύθυνη στάση της εκπαιδευτικού αλλά και η εντιμότητά της φτάνουν στο αποκορύφωμά τους όταν διαλέξει να παραιτηθεί από τη θέση της μετά το θάνατο ενός μαθητή του σχολείου εν ώρα εκδρομής. Αναλογιζόμενη τις δικές της ευθύνες απέναντι στο τρομερό δυστύχημα αποφασίζει να απομακρυνθεί από το σχολικό περιβάλλον. Ακόμη και

ο τρόπος που αποχαιρετά τους μαθητές της είναι ενδεικτικός της υπεύθυνης πράξης της. *«Κάποια στιγμή σήκωσε τα μάτια της και μας κοίταξε. Μας κοίταξε δηλαδή πραγματικά. Σαν να 'χε εγκαταλείψει εκείνο τον παράξενο αόρατο κόσμο, μέσα στον οποίο έμοιαζε να πλέει. Ήρθε πολύ κοντά. Άνοιξε τα χέρια της και μας αγκάλιασε. Τον ένα μετά τον άλλον. “Δεν μπόρεσα, παιδιά... Τη μέρα εκείνη δεν μπόρεσα...” Κατάπιε ένα λυγμό κρυφό κι από τα μάτια της στάλαξε ένα δάκρυ»* (Μαστρογιάννη, 2004:212).

Η Μόσχα ανήκει στην κατηγορία του παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας 2005). Φροντίζει να δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη για όλους τους μαθητές ώστε να αισθάνονται άνετα και οικεία. Οι σχέσεις που αναπτύσσει με τα παιδιά είναι αυθεντικές και ειλικρινείς και βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε διδακτικής προσέγγισης. Λειτουργεί συχνά ως εμπνευστήρια απέναντι στους μαθητές της και προτιμά να τους προσφέρει μαθήματα ζωής και όχι κονσερβοποιημένες γνώσεις.

Σε αντίθετη τροχιά κινούνται ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής, καθηγητής φιλολογίας, είναι ένας άνθρωπος άκρως διεκπεραιωτικός που φροντίζει να εφαρμόζει απαρέγκλιτα το γράμμα του νόμου, έστω κι αν αυτό γίνεται εις βάρος των ανθρώπινων αναγκών. Είναι αυστηρός, αλλά όχι δογματικός. Συχνά, στέκεται στους τύπους και όχι στη βαθύτερη ουσία των πραγμάτων. Χαρακτηριστική της στάσης του απέναντι στους μαθητές, είναι η παρατήρησή του σε κάποιο αγόρι την ημέρα του αγιασμού: *«Και πώς ήρθες στο σχολείο με τέτοια περιβολή, μέρα αγιασμού; Είναι μπλούζα αυτή που φοράς; Με τιράντες κι έξω τους ώμους; Σαν... φανέλα εσωτερική είναι... Πήγαινε σπίτι σου ν' αλλάξεις κι έλα μετά να πάρεις τα βιβλία σου»* (Μαστρογιάννη, 2004:25). Δεν αρέσκεται σε αβρότητες και λόγια περιττά. Ακόμη κι όταν μπαίνει για μάθημα, παραμένει σοβαρός και προσηλωμένος στη διδακτέα ύλη. *«Γιατί δεν χαμογελάει καθόλου;»* (Μαστρογιάννη, 2004:32) θα ρωτήσει επανειλημμένως μια μαθήτριά της διπλανή της, απορημένη για το μονίμως σοβαρό ύφος του καθηγητή τους. Σταθερή επωδός του η φράση *«Μας πνίγει η ύλη των εξετάσεων»*, που επαναλαμβάνει συχνά.

Οι σχέσεις του με το σύλλογο διδασκόντων είναι εξίσου τυπικές και εξαντλούνται στο υπηρεσιακό και μόνο ωράριο. Ωστόσο, φροντίζει να ακούει πάντα τις γνώμες όλων των συναδέλφων πριν πάρει θέση, αλλά και να κρατάει ίσες αποστάσεις από όλους. Οι παρακάτω φράσεις είναι ενδεικτικές της εξισορροπιστικής του στάσης: *«Ο λυκειάρχης ήταν αμήχανος και πάσχιζε να φέρει τα πράγματα σε τάξη»* (Μαστρογιάννη, 2004:48), *«Σας παρακαλώ, κύριοι συνάδελφοι, κάνετε ησυχία! Ας δούμε τα πράγματα ψύχραιμα»*

(Μαστρογιάννη, 2004:49), «*Τα αίματα άναψαν κι ο λυκειάρχης, για να τα σβήσει, άρχισε να εξηγεί τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της ποινής*» (Μαστρογιάννη, 2004:81), «*Ζούμε σε μια χώρα που δίδαξε την ελευθερία της σκέψης*» (Μαστρογιάννη, 2004:113). Είναι συνετός στις αποφάσεις του και προσπαθεί πάντα να αποφορτίζει το κλίμα όταν αντιλαμβάνεται ότι μια κατάσταση είναι έτοιμη να εκτροχιαστεί. Γνώμονάς του είναι πάντα η διατήρηση ενός ήρεμου κλίματος στη σχολική μονάδα.

Αντίθετα, ο υποδιευθυντής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «βασιλικότερος του βασιλέως». Η εμφάνιση αλλά και η συμπεριφορά του παραπέμπουν περισσότερο σε στρατιωτικό παρά σε εκπαιδευτικό. «*Κοντά του ο υποδιευθυντής με το μπλε κοστούμι. “Λοχίας και φέτος ο Γκλίτσκαραγια... Καλά θα περάσουμε!” Ακούστηκε ο Θάνος*» (Μαστρογιάννη, 2004:26). Είναι αυταρχικός, αυθάδης, εγωιστής και επεμβαίνει ακόμα και σε ζητήματα που δεν άπτονται της αρμοδιότητάς του, προσπαθώντας να επιβάλλει τη γνώμη του. Είναι υπέρ της άποψης της εξάντλησης της αυστηρότητας απέναντι σε κάθε παρέκκλιση από το γράμμα του νόμου. Η αδιαλλαξία του, η ειρωνική συμπεριφορά του, οι προσβλητικοί χαρακτηρισμοί του αλλά και ο τραχύς χαρακτήρας του τον καθιστούν μισητό τόσο στα μάτια των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών. Οι παρακάτω εκφράσεις του είναι χαρακτηριστικές της συμπεριφοράς του: «*Νέος αστήρ επεφάνη. Κύριε διευθυντά, εδώ δεν έχουμε απλώς ένα κρούσμα. Εδώ έχουμε επιδημία φνυγοπονίας. Τι θα κάνετε;*» (Μαστρογιάννη, 2004:49), «*Υστερα, έπιασε με μια βίαιη κίνηση τον Θάνο απ’ το γιακά και τον έσπρωξε έξω. “Γιατί εκτός από ενοχλητικός είσαι και ανόητος!”*» (Μαστρογιάννη, 2004:171), «*Τι άλλο θα ακούσουμε πια, κύριε διευθυντά; Ορίστε! Φτάσαμε στο σημείο να αμφισβητούν τώρα τον κανονισμό του σχολείου. Δεν ξέρω πια τι να πω... Να που μας οδηγεί η ασυδοσία!*» (Μαστρογιάννη, 2004:204), «*Σας το είπα το σχολείο οδηγείται σε διάλυση! Δυστυχώς!*» (Μαστρογιάννη, 2004:206). «*Εσύ ήρθες φέτος σχολείο. Προσωπικά δε σε ξέρω. Η μαρτυρία σου δεν έχει βαρύτητα. Δεν μπορώ να τη δεχτώ ως αξιόπιστη*» (Μαστρογιάννη, 2004:288).

Αδρομερώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο διευθυντής ανήκει στον τύπο 5.5 στο πλέγμα ηγεσίας των Blake και Mouton (1964), ασκεί δηλαδή ηγεσία μεσότητας κρατώντας ίσες αποστάσεις από όλους, ενώ ο υποδιευθυντής, ανήκει στον τύπο 9.1, διοικεί δηλαδή ως αυθεντία, όντας προσκολλημένος στο γράμμα του νόμου και δείχνοντας μηδενική ενσυναίσθηση προς μαθητές και συναδέλφους.

Οδεύοντας προς τα τέλη της δεκαετίας του ενενήντα και συγκεκριμένα το 1997, ο Μάνος Κοντολέων στο βιβλίο του *Μάσκα στο φεγγάρι*, μεταφέρει τους αναγνώστες του σε ένα

τυπικό λύκειο της πρωτεύουσας, όπου οι μαθητές μέσα από την τριβή τους με την καθημερινότητα και τη σχολική ζωή πασχίζουν να καταλάβουν ποιοι πραγματικά είναι. Σύμμαχός τους σε αυτή την προσπάθεια η καινούργια φιλόλογος, η κυρία Κωλέτη, η οποία δεν αρέσκεται στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Από την πρώτη κιόλας συνάντηση, η Κωλέτη γίνεται συμπαθής στους μαθητές της. *«Η Κλειώ άφησε τα βιβλία της πάνω στο θρανίο και την κοίταξε με μια αυθόρμητη συμπάθεια. Και κάπου σαν να φοβήθηκε για κείνη. Τόσο μικρή, τόσο μικροκαμωμένη»* (Κοντολέων, 1997:39). Η εμφάνισή της είναι απλή, σχεδόν ντύνεται όπως και οι μαθητές της, πράγμα που τη φέρνει ακόμη πιο κοντά σε εκείνους. *«Ήταν πάντως πολύ νέα. Αλλά και μικρόφερνε. Μ' εκείνα τα καστανά, κομμένα ίσια και κοντά μαλλιά της, το εντελώς άβαφο πρόσωπό της και με το ντύσιμό της -τζιν φούστα και λευκό μπλουζάκι-, με όλα αυτά και ένα κορμί σχεδόν εφηβικό, θα έπρεπε να πρόσεχες πολύ για να μην την έκανες κάπου γύρω στα δεκαοχτώ»* (Κοντολέων, 1997:38).

Η φιλόλογος είναι μονίμως φιλική, καλοπροαίρετη και πρόσχαρη με όλους. Και έχει πάντα ένα χαμόγελο και έναν καλό λόγο για κάθε παιδί. Το αυθεντικό ενδιαφέρον της για τους μαθητές της γίνεται άμεσα αντιληπτό από εκείνους. Ο παρακάτω διάλογος είναι ενδεικτικός της θετικής στάσης τους απέναντί της:

-Πάντως η Κωλέτη έχει κάτι που σε κερδίζει. Δεν μπορώ να πω τι ακριβώς είναι αυτό, αλλά το έχει.

-Μιλά τη γλώσσα μας, σκέφτεται με τον δικό μας τρόπο, κι όμως είναι κάπου πιο πάνω από εμάς.

-Αλλά θέλει να μας ανεβάσει και εμάς εκεί που αυτή βρίσκεται. (Κοντολέων, 1997:46)

Από τα πρώτα κιόλας μαθήματα η Κωλέτη κάνει σαφές στην τάξη ότι την ενδιαφέρει η ουσιαστική επαφή και η επικοινωνία με όλα τα παιδιά, ο συστηματικός διάλογος και όχι απλώς η διεκπεραίωση του μαθήματος. Είναι υποστηρικτική απέναντι στα προβλήματά τους και πάντα διαθέσιμη για να ακούσει ή να συμβουλέψει. Χαρακτηριστικά αυτής της στάσης είναι τα παρακάτω λόγια προς μια μαθήτριά της, την οποία βλέπει διαρκώς προβληματισμένη: *«Θέλω να ξέρεις πως, αν και πολύ λίγο γνωριζόμαστε... πολύ λίγο όλους σας γνωρίζω, εντούτοις είμαι πάντα έτοιμη, πρόθυμη να σας βοηθήσω»* (Κοντολέων, 1997:58).

Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης διαδικασίας μάθησης, η Κωλέτη προσκαλεί τους μαθητές της να τη συντροφεύουν σε επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους, βιβλιοθήκες, σινεμά και θέατρα σε ώρες εκτός μαθήματος. Εκτιμά ότι η μάθηση δεν περιορίζεται αποκλειστικά μέσα

στους τέσσερις τοίχους της τάξης. Κάποιοι μαθητές αντιδρούν αναλογιζόμενοι τις ώρες που θα χάνουν από την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Κάποιοι άλλοι το βλέπουν σαν μια εξαιρετική ευκαιρία να μάθουν κάτι διαφορετικό. Η φιλόλογος στηρίζει τη βιωματική μάθηση και την επαφή με την κοινωνία σε κάθε ευκαιρία, γεγονός που βρίσκει μεγάλη απήχηση στην πλειονότητα των μαθητών της. Στον πυρήνα των εκπαιδευτικών της μεθόδων βρίσκεται η τέχνη ως μέσο διαφυγής από τις αγκυλώσεις της στείρας πραγματικότητας αλλά και ως μέσο ανάπτυξης κριτικού στοχασμού. Όπως η φιλόλογος Μόσχα, στο βιβλίο της Μαστρογιάννη, έτσι και η Κωλέτη, ανήκουν στην κατηγορία του παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005). Προέχει δηλαδή για την ίδια η δημιουργία ειλικρινών σχέσεων με τους μαθητές της, που να βασίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση.

Η διευθύντρια της σχολικής μονάδας, η κυρία Πυλαρινού, βρίσκεται σε εντελώς διαφορετικό μήκος κύματος. Το πρόσωπό της δεν αντικατοπτρίζει οποιοδήποτε συναίσθημα: *«Μάτια υγρά, σχεδόν θολά. Κι όμως, μάτια που σε καθλώνουν με την ουδετερότητα του βλέμματός τους»* (Κοντολέων, 1997:113). Αντιμάχεται τους μοντερνισμούς και ασκεί σκληρή διοίκηση. Είναι αυστηρή, επιβλητική και συχνά αδιάλλακτη. *«Έχουμε λυκειάρχη με... καρύδια!»* (Κοντολέων, 1997:105) αναφέρουν χαρακτηριστικά οι μαθητές για την ίδια. Δηλωτικές της άτεγκτης, συντηρητικής και σε πολλές περιπτώσεις απαξιωτικής συμπεριφοράς της είναι οι ακόλουθες φράσεις της: *«Διαλυθείτε λοιπόν... και όλοι στις τάξεις σας!»* (Κοντολέων, 1997:106), *«Το σημερινό περιστατικό με έκανε να αισθανθώ ιδιαίτερα θυμωμένη»* (Κοντολέων, 1997:113), *«Η τριαντάχρονη πείρα μου σε σχολεία όλης της Ελλάδας μου έχει αποδείξει πως η αυστηρότητα στην ανατροφή των παιδιών δε θα πρέπει να αγνοείται»* (Κοντολέων:114), *«Το κράτος δεν σας πληρώνει για να κάνετε τον ψυχολόγο αλλά τον δάσκαλο»* (Κοντολέων, 1997:115), *«Νομίζω πως γίνεστε ανάγωση και ασεβής. Θα σας συμβούλευα να μειώσετε την έπαρσή σας»* (Κοντολέων, 1997:280), *«Χα! Έχετε άποψη όταν ακόμη δεν έχετε πείρα»* (Κοντολέων, 1997:290), *«Είστε θρασύς και ανάγωση. Πράξεις σαν και τις δικές σας επισύρουν διοικητικές κυρώσεις!»* (Κοντολέων, 1997:290).

Η Πυλαρινού ασκεί ηγεσία συμμόρφωσης στην αυθεντία, είναι δηλαδή ο τύπος 9.1, στο πλέγμα των Blake και Mouton (1964). Δεν παρουσιάζει σημαντική ενσυναίσθηση, αντίθετα είναι προσκολλημένη στο γράμμα του νόμου και σε δασκαλοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις. Συχνά υποτιμά, απαξιώνει ή απειλεί μέλη του συλλόγου διδασκόντων όταν

αισθάνεται ότι παρεκκλίνουν από τη συντηρητική γραμμή του σχολείου. Δεν διστάζει μάλιστα να παρέμβει και στο έργο τους, ζητώντας να λογοδοτήσουν για τις επιλεχθείσες διδακτικές μεθόδους ή την εγκυρότητα του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών. *«Ξέρετε δεσποινίς μου, πως είστε η μόνη από τους καθηγητές τους που τους έχετε βάλει στα μαθήματά σας βαθμούς πάνω από τη βάση και μάλιστα ιδιαίτερα θα έλεγα υψηλούς...»* (Κοντολέων, 1997:114) θα πει για να αποδείξει στη νέα φιλόλογο πόσο απέχει από τη «γραμμή» του σχολείου. *«Καθώς είστε νέα και άπειρη, καλό θα ήταν να συμβουλευέστε τους συναδέλφους εκείνους που διαθέτουν ηλικία και πείρα»* (Κοντολέων, 1997:116) θα συμπληρώσει, επισημαίνοντας τα όρια μέσα στα οποία θα πρέπει να κινηθεί. Μια σκέψη που κάνει στο τέλος της σχολικής χρονιάς είναι χαρακτηριστική της διοικητικής λογικής της: *«Η πείρα της την έχει διδάξει ότι ο καλός δημόσιος λειτουργός, κάνει σωστά μεν τη δουλειά του, αλλά παράλληλα σέβεται και τις όποιες μορφής εντολές ή επισημάνσεις εκείνων που είναι σε ανώτερη βαθμίδα ιεραρχίας»* (Κοντολέων, 1997:495).

5.1.3 Δεκαετία 2000-2010

Περνώντας στη δεκαετία του 2000, η Άλκη Ζέη καταπιάνεται με ένα κοινωνικό θέμα, αυτό του εθισμού στις ψυχοτρόπες ουσίες. Στο βιβλίο της *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, το οποίο εκδόθηκε το 2002, η συγγραφέας μας περιγράφει τις περιπέτειες της δεκατριάχρονης Κωνσταντίνας με την μετακόμισή της από τη Γερμανία στην Ελλάδα και το νέο της ξεκίνημα σε ένα γυμνάσιο της πρωτεύουσας. Η απουσία των γονιών της αλλά και η απότομη αλλαγή την καθιστούν επιρρεπή σε ουσίες. Φρένο στην καταστροφική της πορεία θα βάλει ο αγαπημένος της καθηγητής, ο κύριος Μπένος.

Ο κύριος Μπένος είναι ένας από τους φιλόλογους του γυμνασίου. Από την πρώτη κιόλας μέρα η Κωνσταντίνα τον ξεχωρίζει. Τόσο η εξωτερική του εμφάνιση όσο και οι καλλιεργημένοι τρόποι του, τον καθιστούν δημοφιλή σε όλα τα παιδιά. *«Ο καθηγητής μας, ο κύριος Μπένος, είναι πολύ νέος, όμορφος, ψηλός, λίγο χλωμός, με κατσαρά μαλλιά και γαλανά μάτια -έτσι φαντάζομαι τους αγγέλους- και δε μαλώνει ποτέ. Τα παιδιά λένε τραγουδάει πολύ ωραία, τον έχουν ακούσει στις γιορτές του σχολείου»* (Ζέη, 2002:62). Είναι φιλικός, ευδιάθετος και διαθέσιμος ανά πάσα στιγμή για να ακούσει τους προβληματισμούς των μαθητών του με αυθεντικό και όχι επίπλαστο ενδιαφέρον. *«Εκείνος με κοίταζε όσο μιλούσα με τα γαλανά μάτια του, που ήταν γεμάτα αγάπη»* (Ζέη, 2002:115). Το χιούμορ είναι επίσης ένα χαρακτηριστικό που τον διακρίνει. Γνωρίζει πως να αποφορτίζει τα παιδιά, ακόμη και με μια του φράση. *«Κοπάνα Κωνσταντίνα, είπε γελώντας»* (Ζέη, 2002:115) θα

κάνει παρατήρηση στη μαθήτριά του όταν την πετύχει απόγευμα σε κάποιο παγκάκι της γειτονιάς. Η ίδια θα του εκμυστηρευτεί ότι δεν της αρέσει να πηγαίνει φροντιστήριο. Δεν θέλει να λέει ψέματα σε εκείνον.

Το έμπρακτο ενδιαφέρον του κυρίου Μπένου για τους μαθητές του φαίνεται από τη στάση του απέναντι στην Κωνσταντίνα όταν αντιλαμβάνεται ότι γίνεται σταδιακά χρήστης ουσιών. Της ζητά να κουβεντιάσουν όποτε νιώθει ότι το χρειάζεται, τη συνοδεύει σπίτι της όταν τη βλέπει αδύναμη, κάνει υπομονή όταν βλέπει ότι γίνεται εριστική ή αγενής. Οι παρακάτω περιγραφές της συγγραφέως είναι ενδεικτικές του ρόλου του ως εμψυχωτή απέναντι στη μαθήτριά: *«Κάθισε δίπλα μου στο θρανίο, λες και ήταν συμμαθητής μου»* (Ζέη, 2002:196), *«Ακούμπησε το χέρι του στο ξυρισμένο μου κεφάλι και προσπάθησε να με παρηγορήσει»* (Ζέη, 2002:196), *«Μου κρατούσε τα παγωμένα μου χέρια μέσα στις μεγάλες ζεστές του χούφτες, σαν το ζυλιασμένο πουλάκι που είχαμε βρει με τον μπαμπα...»* (Ζέη, 2002:117). Δηλωτικά της στάσης του είναι και τα θερμά λόγια που χρησιμοποιεί: *«Δε νομίζω πως είναι το μόνο που σε απασχολεί»*, *«Δεν σε πιέζω τώρα»*, *«Μου υπόσχεςαι πως θα μιλήσουμε;»* (Ζέη, 2002:196), *«Σου έχω εμπιστοσύνη»* (Ζέη 2002:164). Ακόμη κι όταν η μαθήτριά αναγκαστεί να μείνει στο σπίτι για να αποθεραπευτεί, ο κύριος Μπένος θα την επισκέπτεται τακτικά, φέρνοντας μάλιστα μαζί και μια φίλη του που πέρασε αντίστοιχη δοκιμασία προκειμένου να της συμπαρασταθεί με τον δικό της τρόπο.

Ο φιλόλογος είναι εξίσου αγαπητός και στους γονείς των παιδιών. Η ευσυνειδησία του και η εργατικότητα του τον καθιστούν δημοφιλή ακόμη και εκτός σχολείου. *«Η φήμη σας έχει φτάσει μακριά. Έχω ακούσει από γονείς πόσο καλός καθηγητής είστε και πόσο σπουδαίος άνθρωπος»* (Ζέη, 2002:118) θα εισπράξει από κάποια κηδεμόνα, ως επιβράβευση για το έργο του.

Όπως και οι φιλόλογοι των προηγούμενων βιβλίων, και πρωτίστως η Μόσχα και η Κωλέτη, έτσι και ο Μπένος ανήκει στην κατηγορία των παιδοκεντρικών εκπαιδευτικών. Είναι καλός γνώστης της παιδικής ψυχολογίας, ενισχύει τη δημιουργία ειλικρινών σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ακούει χωρίς να συμβουλεύει, γίνεται διευκολυντής της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης μέσω της ενεργούς και βιωματικής συμμετοχής του μαθητή.

Αντίθετα, η διευθύντρια του εν λόγω γυμνασίου διακρίνεται για την απάθεια και την ήπια αυστηρότητά της αναφορικά με τα ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή. Είναι εσωστρεφής και περιχαρακωμένη μέσα στον θεσμικό της ρόλο, υποβαθμίζοντας την αξία την ανθρώπινης προσωπικότητας στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Προκρίνει τη διατήρηση των τύπων έναντι της ουσίας: *«Στο σχολείο κανείς δεν είχε όρεξη για μάθημα: ούτε τα παιδιά ούτε οι καθηγητές. Η διευθύντρια είχε αλλάξει χτενάκια κι είχε βάλει κάτι μπλε γυαλιστερές πέτρες, πήγαινε από τάξη σε τάξη να δει αν έλειπε κάποιος καθηγητής»* (Ζέη, 2002:122). Ο παρακάτω διάλογος ανάμεσα στη διευθύντρια και την Κωνσταντίνα είναι χαρακτηριστικός της αυταρχικής και συχνά ειρωνικής στάσης της πρώτης απέναντι στους μαθητές:

- *Έχω πετάξει τη σάκα μου απέξω, στα δεντράκια.*
- *Μήπως θέλεις να πάω να σ' τη μαζέψω; Τέτοια συμπεριφορά σας μαθαίνουν στις Γερμανίες;*
 - *Στη Γερμανία, τη διόρθωσα.*
- *Δε θα σε χαστουκίσω. Εμείς εδώ δεν δέρνουμε τους πιο αδύναμους. Δεν είμαστε Γερμανοί.*
 - *Στη Γερμανία, στο σχολείο, δε δέρνουν ποτέ.*
- *Τρεις μέρες αποβολή θα φας και λίγες είναι (Ζέη, 2002:161).*

Το στιλ διοίκησης που ακολουθεί η διευθύντρια, είναι το 1.1 το επονομαζόμενο και «φτωχό» στην κλίμακα των Blake και Mouton (1964). Το συγκεκριμένο στιλ συνεπάγεται χαμηλό ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα αλλά και χαμηλό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Πρόκειται για απαθείς ηγέτες που δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για αυτό που κάνουν, αντίθετα αντεπεξέρχονται διεκπεραιωτικά στα καθήκοντα που πηγάζουν μέσα από το ρόλο τους.

Το 2006, η Μαρία Ζαννάκη-Λιάλιου, στο βιβλίο της *Για μια σούζα*, περιγράφει την αλλαγή στη νοοτροπία μιας ομάδας μαθητών γυμνασίου, οι οποίοι μετά από προτροπή των καθηγητών τους αναλαμβάνουν να βοηθήσουν στην κάλυψη της ύλης έναν παραβατικό συμμαθητή τους, που λόγω ατυχήματος, είναι καθηλωμένος στο κρεβάτι του. Εμπνευστής της ιδέας αυτής είναι ο κύριος Χωρέμης, ο μαθηματικός της τάξης.

Ο Χωρέμης είναι ένας ατσούμπαλος στους τρόπους και στην εμφάνιση εκπαιδευτικός. Δεν είναι ιδιαίτερα κοινωνικός ούτε διακρίνεται από υπερβάλλοντα ζήλο κατά την εκτέλεση των διδακτικών του υποχρεώσεων. Λειτουργεί δηλαδή ως ένας τυπικός δημόσιος υπάλληλος, που θέλει απλώς να επιτελέσει τα καθήκοντά του χωρίς να αναλαμβάνει περισσίες πρωτοβουλίες ή φόρτο εργασίας. *«Παχουλός, με πυκνά άσπρα μαλλιά, μόνιμα ατημέλητος, ο μαθηματικός, όταν έμπαινε στην τάξη έκανε κάθε μέρα με σχολαστική ακρίβεια τις ίδιες κινήσεις, φορούσε τα ίδια ρούχα, τα ίδια στραπατσαρισμένα παπούτσια. Πολλές φορές τα παιδιά, για να του κάνουν πλάκα, όταν έμπαινε στην αίθουσα έκαναν απόλυτη ησυχία. Όμως αυτός, σαν κουρδισμένος, καθόταν στη θέση του, φώναζε “Ησυχία παρακαλώ!”, χτένιζε με τα*

δόχτυλα τα μαλλιά του, άνοιγε τον κατάλογο και έλεγε “Λοιπόν έχουμε και λέμε”» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2006:9).

Συχνά είναι αυστηρός με τους μαθητές του, άλλες φορές απολογητικός για τις αδυναμίες του ίδιου αλλά και του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης. Αν και δημόσιος υπάλληλος συμβάλλει στη συντήρηση του συστήματος της παραπαιδείας, κάνοντας ο ίδιος ιδιαίτερα μαθήματα. Κάτι που δεν κρύβει ούτε από τους μαθητές του. *«Έχω λοιπόν να συντηρήσω δύο σπίτια επιπλέον και ένα γιο, τον μεγάλο φαντάρο. Φεύγω από το σχολείο, διδάσκω σε φροντιστήριο, κάνω ιδιαίτερα, βοηθάω τη γυναίκα μου που είναι λογίστρια και κρατάει βιβλία επιχειρήσεων...» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2006:30).* Ο μαθηματικός ισορροπεί στην τραμπάλα του καλού-κακού εκπαιδευτικού, πατώντας με το ένα πόδι του στη μια μεριά και με το δεύτερο στην άλλη. Η ειλικρίνειά του και οι καλές προθέσεις του είναι εκείνες οι δυνάμεις που του επιτρέπουν την ισορροπία.

Λιγότερα στοιχεία μας δίνει η συγγραφέας για τη φιλόλογο του γυμνασίου. Ωστόσο, την κατατάσσει και εκείνη στην ίδια κατηγορία με το συνάδελφό της. Αυτή του αδιάφορου και ανέμπνευστου κρατικού υπαλλήλου. *«Ως και η τυπική και απόμακρη φιλόλογος, η κυρία Αγγέλη τον καλωσόρισε με τον τρόπο της» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2002:126), «Πάλι μπάσκει έπαιζες, Αρναούτογλου, και μας ήρθες σε αυτά τα χάλια και αδιάβαστος;» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2002:46).* Και οι δύο εκπαιδευτικοί κατατάσσονται στην κατηγορία του μεθοδοκεντρικού εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005). Μ' άλλα λόγια λειτουργούν ως τεχνοκράτες, με γνώμονα την κάλυψη της διδακτέας ύλης σε συγκεκριμένο χρόνο και αδιαφορώντας για την περαιτέρω πνευματική αλλά και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Αν και η συγγραφέας περιγράφει με μελανά χρώματα το ρόλο των εκπαιδευτικών του σχολείου, αντιθέτως, διαλέγει να βάλει θετικό πρόσημο στη στάση του διευθυντή της μονάδας. Περιγράφει μ' άλλα λόγια έναν δίκαιο, υπεύθυνο και προσηνή γυμνασιάρχη που είναι πάντα δίπλα σε όλους τους μαθητές του όποτε τον χρειαστούν. Οι παρακάτω φράσεις του είναι δηλωτικές της μαθητοκεντρικής συμπεριφοράς του: *«Μπράβο σας, πρώτον γιατί βοηθάτε έναν συμμαθητή σας και, δεύτερον, για την ωραία ιδέα που είχατε για τη ράμπα» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2006:82), «Μπράβο Βώκου παίρνει στροφές το μυαλό σου! Αυτό ακριβώς σκεφτόμουν!» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2006:83), «Λοιπόν θα φροντίσω να βρω εργάτες, να γίνει η ράμπα και μετά βλέπουμε. Πάντως σας συχαίρω για την πρωτοβουλία σας» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2006:83), «Λοιπόν, εγώ σας υπόσχομαι να κάνω ό,τι μπορώ με τις απουσίες κι εσείς θα βάλετε τα δυνατά σας να τον κάνετε να ξεκόψει τελείως από αυτές τις παρέες» (Ζαννάκη-*

Λιάλιου, 2006:84). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο γυμνασιάρχης πλησιάζει το σημείο 9.9 στο διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton (1964), προκρίνει δηλαδή τη διοίκηση μέσω των ομαδικών αποφάσεων, είναι δημοκρατικός και προσπαθεί να δίνει έμφαση τόσο στα έργα όσο και στις πράξεις.

Το 2008, η Μαρούλα Κλιάφα στο βιβλίο της *Άγρια παιχνίδια* θίγει το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, σε ένα γυμνάσιο της περιφέρειας. Στο παρασκήνιο εκτυλίσσεται η κόντρα του νεοδιόριστου, ιδεαλιστή εκπαιδευτικού με το συντηρητικό και φοβικό σύλλογο εκπαιδευτικών.

Ο Μαντάς, ο νεαρός φιλόλογος, αρνείται την πρόταση της οικογένειάς του να κινήσει τα νήματα για να μετατεθεί στην πρωτεύουσα. Αντ' αυτού, αποφασίζει να υπηρετήσει στο γυμνάσιο των Τρικάλων όπου και διορίστηκε. Μαζί του φέρνει τον αέρα του άφθαρτου, ονειροπόλου εκπαιδευτικού, που επιθυμεί να αλλάξει τον κόσμο μέσα από το έργο του. Είναι ηθικός, ευγενικός και συνεσταλμένος. Η ποιότητα του χαρακτήρα του συνάδει με την ποιότητα των σκέψεών του αλλά και των απόψεών του: *«Ευτυχώς που οι μαθητές μας δεν γνωρίζουν πόσο τρωτοί είμαστε εμείς οι καθηγητές και πόσο ανυπεράσπιστοι νιώθουμε όταν για πρώτη φορά μπαίνουμε στην τάξη»* (Κλιάφα, 2008:60), *«Το θέμα είναι αν μπορούμε να τον βοηθήσουμε είπα. Προσωπικά δεν πιστεύω πως υπάρχουν κακά παιδιά»* (Κλιάφα, 2008:113). Αρχικά οι μειλίχιοι τρόποι του και οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζει, γίνονται αφορμή για χλευαστικά σχόλια από τους μαθητές. Ωστόσο, στη συνέχεια, το ειλικρινές ενδιαφέρον του, αλλά και η καλή του διάθεση τους κερδίζει. Ακόμη κι όταν οι μαθητές ξεπερνούν τα εσκαμμένα, προτιμά το διάλογο ή την απραξία έναντι της επιβολής ποινής. *«Η πρώτη αυθόρμητη σκέψη μου ήταν να τον επιπλήξω. Η όλη στάση του ήταν απαράδεκτη. Ωστόσο, πρυτάνευσε μια δεύτερη σκέψη, πιο συνετή. Ήταν φανερό πως με προκαλούσε. Αν επιδιώκει την ένταση, εσύ πρέπει να την αποφύγεις είπα στον εαυτό μου. Έτσι έστρεψα το βλέμμα μου στον πίνακα και έκανα τα στραβά μάτια»* (Κλιάφα, 2008: 63).

Ο ήπιων τόνων χαρακτήρας του, αλλά και η ενδοτικότητα του αποτυπώνονται και στον τρόπο που αντιμετωπίζει τη σχέση του με το σύλλογο διδασκόντων: *«Απέφυγα να ζητήσω περισσότερες διευκρινήσεις, γνωρίζοντας την προκατάληψη του γυμνασιάρχη για κάποιες κατηγορίες μαθητών»* (Κλιάφα, 2008:64), *«Κατάλαβα πως δεν υπήρχε πεδίο συνεννόησης και αποφάσισα να σιωπήσω»* (Κλιάφα, 2008:118), *«Παρόλη την αγανάκτηση που ένιωθα, συγκρατήθηκα και δε διαμαρτυρήθηκα. Θα ήταν ανώφελο»* (Κλιάφα, 2008:141). Προτιμά να έχει έναν πυροσβεστικό ρόλο, παρά να δυναμιτίζει καταστάσεις. Η έμφυτη ευγένειά του

αλλά και οι γνώσεις γύρω από την κοινωνική και την παιδαγωγική ψυχολογία, τον βοηθούν να αποφεύγει τις συγκρούσεις και να διατηρεί υγιείς σχέσεις τόσο με τους συναδέλφους του όσο και με τους μαθητές. Συμπερασματικά, ο Μαντάς θα μπορούσε να ενταχθεί στην κατηγορία του παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005), από τη στιγμή που χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και θέτει στο προσκήνιο την προσωπικότητα και τα έμφυτα ταλέντα των μαθητών του.

Ο διευθυντής του σχολείου, ο Αρσενίου, συγκεντρώνει στο πρόσωπό του όλες εκείνες τις ιδιότητες του παθητικού, εμπαθή, και ευθυνόφοβου ηγέτη. Είναι άνθρωπος του φαίνεσθαι παρά του γίνεσθαι, των τύπων και όχι της ουσίας: *«Εκείνο που προέχει είναι να αποσοβηθεί ο θόρυβος. Αν το θέμα φτάσει στα κανάλια της Αθήνας, το σχολείο μας, η πόλη ολόκληρη θα ρεζιλευτεί. Φαντάζεσαι τι προεκτάσεις μπορεί να δώσουν οι τηλεδικαστές;»* (Κλιάφα, 2008:32). Διακρίνεται από την έλλειψη ευσυνειδησίας κατά την άσκηση των καθηκόντων του αλλά και από τη μεροληπτική, πολλές φορές και ρατσιστική στάση απέναντι στους μαθητές του. *«Ε, τα παιδιά στα δημόσια σχολεία είναι... πώς να το πω... να, δεν διακρίνονται πάντοτε για τους καλούς τους τρόπους»*, (Κλιάφα, 2008:54), *«Δε θέλω να σας προκαταλάβω, αλλά... να, στο δικό μας σχολείο φοιτούν και πολλά παιδιά μεταναστών. Καταλαβαίνετε... Οι μετανάστες έχουν άλλη κουλτούρα...»* (Κλιάφα, 2008:54) θα πει για να βάλει στο κλίμα του σχολείου το νέο εκπαιδευτικό. Όταν τον βλέπει δε να εφαρμόζει διαφορετικές τεχνικές μάθησης από τις καθιερωμένες, όπως η χρήση μουσικής στο μάθημα, τον επιπλήττει. Αποστρέφεται κάθε είδους αλλαγή. *«Αυτό, κύριε Μαντά, δε σημαίνει πως θα πρέπει να το ακούσουν εν ώρα μαθήματος. Μπορούν κάλλιστα να το ακούσουν κατ' ιδίαν στα σπίτια τους. Εκείνο που προέχει είναι να καλύψετε την ύλη. Τα υπόλοιπα είναι περιττά»* (Κλιάφα, 2008:117), θα κάνει παρατήρηση στο φιλόλογο για τη χρήση του κασετόφωνου εν ώρα μαθήματος.

Ο Αρσενίου είναι ο τύπος 1.1 στο πλέγμα ηγεσίας των Blake & Mouton (1964), είναι δηλαδή ένας διευθυντής «φτωχής ηγεσίας», ο οποίος δρα αποκλειστικά ως ηγεμόνας και όχι ως ηγέτης. Είναι ανίκανος να εμψυχήσει στους συναδέλφους του οποιοδήποτε όραμα για την ευημερία του σχολείου. Αντιθέτως, διοικεί τεχνοκρατικά, δίνοντας έμφαση στην εικόνα και όχι στην ουσία των πραγμάτων.

5.1.4 Δεκαετία 2010-2020

Με το ίδιο θέμα, δηλαδή το σχολικό εκφοβισμό, καταπιάνεται και ο Βασίλης Παπαθεοδώρου, στο βιβλίο του *Το ημερολόγιο ενός δειλού* που κυκλοφόρησε το 2014. Παρόλο που η δράση μεταφέρεται στην πρώτη δεκαετία του 2000, ωστόσο, τα προβλήματα στο σχολείο παραμένουν τα ίδια. Με τη μόνη διαφορά ότι οι μαθητές έχουν περισσότερα «όπλα» στα χέρια τους για να εκδηλώσουν την αδιαφορία, την αγανάκτηση ακόμη και την επιθετικότητά τους. Αντιστοίχως και οι καθηγητές της νέας εποχής, ενώ έχουν στη διάθεσή τους νέες τεχνολογίες, διαδραστικά βιβλία, καινοτόμα μαθήματα, ωστόσο, δεν φαίνεται να μπορούν ή να ενδιαφέρονται να τα αξιοποιήσουν πλήρως.

Η Αγγέλου, η φιλόλογος του γυμνασίου, είναι μια δυναμική και δίκαιη εκπαιδευτικός, με υψηλό αίσθημα ευθύνης για το επάγγελμά της. Είναι κοινωνική και οξυδερκής όμως δεν χαρίζεται εύκολα σε κανέναν. «*“Τουλάχιστον το μυαλό του τρέχει κάπου, το δικό σου είναι σταματημένο” του είπε εκνευρισμένη η καθηγήτρια*» (Παπαθεοδώρου, 2014:49) θα επιπλήξει τον νταή μαθητή της, απευθύνοντάς του ένα αιχμηρό σχόλιο. Ενδεικτικές της αυστηρής αλλά δίκαιης συμπεριφοράς της είναι οι ακόλουθες φράσεις: «*Η Αγγέλου στράβωσε, πήγε κάτι να πει αλλά ο γυμνασιάρχης της έκανε νόημα να το βουλώσει*» (Παπαθεοδώρου, 2014:184), «*Τα πήρε όμως και μου την είπε που γέλαγα όταν μιλούσε για τον χοντρό*» (Παπαθεοδώρου, 2014:242), «*Η Αγγέλου άρχισε να ξαναουρλιάζει ότι το σχολείο έπρεπε να λάβει άμεσα μέτρα, αλλιώς θα έκανε καταγγελία*» (Παπαθεοδώρου, 2014:245), «*Αν παρουσιαστεί άλλο τέτοιο φαινόμενο ξανά, άμεση αποβολή από το σχολείο*» (Παπαθεοδώρου, 2014:246). Στο δίπολο αυταρχικού-δημοκρατικού εκπαιδευτικού βρίσκεται ακριβώς στη μέση. Προσπαθεί να είναι μια αποτελεσματική και ευσυνείδητη εκπαιδευτικός, χωρίς ωστόσο να ξεπερνάει τα όρια των ευθυνών που της αναλογούν. Ακούει, χωρίς να γίνεται φίλη. Συμβουλεύει, χωρίς να επιβάλλει τη θέση της. Εκτελεί τα υπηρεσιακά της καθήκοντα όπως προβλέπεται, ως μια τυπική, συνετή, κρατική λειτουργός.

Καθόλου συνετός, από την άλλη, δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ο Ζαφείρης, ο γυμναστής του σχολείου. Είναι υπέρμετρα φιλικός με τους μαθητές του, μιλώντας τους πολλές φορές σαν να μιλάει στην παρέα του. «*Γόλιοσο...α ρε Γόλιο μούτρο*» (Παπαθεοδώρου, 2014:45), «*Γόλιο, από μικρός φαινόσουν ότι είσαι γκομενιάρης*» (Παπαθεοδώρου, 2014:121), «*Μη μασάς ρε συ. Εσύ να 'σαι καλά*» (Παπαθεοδώρου, 2014:187). Συχνά, είναι προσβλητικός απέναντι σε συναδέλφους και σε μαθητές. Τα αστεία του και η γλώσσα του σώματός του αγγίζουν το όριο της παρενόχλησης: «*Στην έξοδο*

καθόταν ο Ζαφείρης και χαλβάδιαζε κάποιες από τη Γ' γυμνασίου. Αυτές έκαναν σαν ξελιγωμένες, όλο γέλαγαν με τα υπονοούμενά του. Ε, κι αυτός όλο κάτι σπόντες και μπηχτές πέταγε στα κορίτσια, δεν έλεγε και τίποτ' άλλο» (Παπαθεοδώρου, 2014:206). Επιπλέον, δεν επιδεικνύει ιδιαίτερο ζήλο κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του. Συνήθως, δρα διεκπεραιωτικά και στηλιτεύει οποιαδήποτε προσπάθεια του σχολείου να εφαρμόσει νέες παιδαγωγικές πρακτικές. Ο παρακάτω διάλογος με έναν μαθητή του, ο οποίος θέλει να κάνει κοπάνα κατά την ώρα ενημέρωσης για το σχολικό εκφοβισμό, είναι ενδεικτικός της όλης στάσης του:

-Κύριε Ζαφείρη αυτό δεν είναι σωστό. Οι άλλοι γλιτώνουν χημεία και αρχαία, γιατί εμείς να χάσουμε τη γυμναστική;

-Τι να σου πω τώρα; Κι εμένα αυτό μου είπαν, αυτό κάνω.

-Να κάνω κοπάνα;

-Κάνε ό,τι θες. Εγώ δεν ξέρω τίποτα.

-Δηλαδή εσείς τι θα κάνατε στη θέση μου;

-Κοπάνα (Παπαθεοδώρου, 2014:182)

Συνοπτικά, ο συγγραφέας σκιαγραφεί ένα αντιπαράδειγμα καλού εκπαιδευτικού, που ωστόσο, δεν είναι σπάνιο στη σχολική πραγματικότητα. Ο Ζαφείρης είναι ένας κατ' επίφαση μεθοδοκεντρικός εκπαιδευτικός, ο οποίος ξεπερνάει συνεχώς τα όρια του παιδαγωγικού του ρόλου για να γίνεται αρεστός στα παιδιά.

Πολύ πιο κάτω των ευθυνών που αναλογούν στη θέση του στέκεται και ο διευθυντής του γυμνασίου. Ένας άνθρωπος που στρουθοκαμηλίζει μπροστά στα αληθινά προβλήματα του σχολείου, προσπαθώντας να δημιουργήσει μια πλασματική εικόνα για τη σχολική πραγματικότητα. Συνήθως, στέκεται στους τύπους και σχεδόν ποτέ στην ουσία των πραγμάτων. Ενδεικτικά της στάσης του αυτής είναι τα χαλκευμένα λόγια που χρησιμοποιεί για να καλωσορίσει την ψυχολόγο, η οποία έχει προσκληθεί να ενημερώσει τους μαθητές για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού: «Εκ μέρους της Διευθύνσεως, και για να μη δημιουργηθούν παρεξηγήσεις στους εκλεκτούς καλεσμένους μας, θέλω να διαβεβαιώσω ότι ουδέποτε παρατηρήθηκαν ή καταγγέλθηκαν τέτοια περιστατικά στο σχολείο μας. Το σχολείο αυτό διακρίνεται για την άριστη εκπαίδευση που δίνει και για το ήθος που καλλιεργεί σε όλους όσους φοιτούν σ' αυτό και δε θα ανεχόταν ποτέ τέτοιου είδους θλιβερά φαινόμενα» (Παπαθεοδώρου, 2014:184). Είναι ευθυνόφοβος, σοβαροφανής και συχνά μεροληπτεί υπέρ συγκεκριμένων ατόμων. Ακόμη κι όταν του ζητείται από τους γονείς να αναλάβει τις ευθύνες του για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού που έχει ξεφύγει, προσπαθεί να στρογγυλέψει την κατάσταση: «Να το συζητήσουμε», «Να τα βρούμε» «Είναι απαράδεκτα

αυτά» (Παπαθεοδώρου, 2014:242), «*Ας είμαστε κόσμιοι, δεν ωφελεί κανέναν μας να...*» (Παπαθεοδώρου, 2014:243), «*Ε, σας παρακαλώ, δεν είναι εδώ ο χώρος...*» (Παπαθεοδώρου, 2014:245), «*Εντάξει, εντάξει, μόνο να σταματήσει εδώ, μην το φτάσουμε στα άκρα*» (Παπαθεοδώρου, 2014:246). Όπως και ο διευθυντής στο βιβλίο της Κλιάφα, έτσι και ο διευθυντής του Παπαθεοδώρου ανήκει στους ηγέτες της «φτωχής ηγεσίας». Μ' άλλα λόγια διοικεί φοβικά και διαδικαστικά, χωρίς να δίνει έμφαση ούτε στα έργα ούτε στους ανθρώπους.

Στην ίδια λογική κινούνται και οι καθηγητές που σκιαγραφεί ο Πολυχρόνης Κουτσάκης στο βιβλίο του *Μια ανάσα μόνο* που εκδόθηκε το 2015. Λειτουργούν στην πλειονότητά τους ως διεκπεραιωτικοί δημόσιοι υπάλληλοι που σκοπό έχουν πρωτίστως να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους βάσει των εκάστοτε υπουργικών αποφάσεων και δευτερευόντως να διαπαιδαγωγήσουν. Εξαίρεση φαίνεται να αποτελεί ο χημικός του λυκείου, ο καθηγητής Πετρουλάκης.

Ο Πετρουλάκης είναι ένας ανοιχτόκαρδος, φιλικός και πληθωρικός εκπαιδευτικός που έχει έντονα αναπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ. Ακόμη και η ίδια η εμφάνισή του, προδιαθέτει θετικά τους μαθητές του: «*Ο Πετρουλάκης είναι από αυτούς τους καθηγητές που αν σου έλεγαν ότι υπάρχει μετεμψύχωση θα ήθελες στην επόμενη ζωή να είναι μπαμπάς σου. Ακόμα και τα παχιά, σγουρά μαύρα γένια που είχε αφήσει πέρυσι, όταν είχε χάσει τη μητέρα του, δεν κατάφερναν να δώσουν έναν τόνο σκληράδας στο παιδικό σχεδόν πρόσωπό του*» (Κουτσάκης, 2015:121). Παρά τις απαιτήσεις του μαθήματος που διδάσκει, αφιερώνει αρκετό χρόνο σε διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις που εκτιμά ότι βοηθούν την πνευματική και ψυχική εξέλιξη των μαθητών. Μια τέτοια είναι και η ομάδα θεάτρου την οποία ο ίδιος δημιούργησε και διαχειρίζεται: «*Ξεκίνησε από το μηδέν, με παιδιά γυμνασίου και λυκείου που δεν ήξεραν ούτε τα στοιχειώδη και έφτασε να σκηνοθετεί τρία έργα τον χρόνο και να μαζεύεται λαός στις παραστάσεις [...] Μια δυο φορές είχαν έρθει από την Αθήνα και γνωστοί σκηνοθέτες που έψαχναν παιδιά-ταλέντα για μικρούς ρόλους στα σήριαλ που γύριζαν*» (Κουτσάκης, 2015:123). Ο εκπαιδευτικός διακρίνεται επίσης για το ήθος του. Παρόλο που και ο ίδιος γράφει θεατρικά σενάρια, ωστόσο, δεν επιθυμεί να επιβάλει τη δραματοποίησή τους από την ομάδα. Προτιμά να τους μνήσει στο πνεύμα κλασικών έργων.

Ο Πετρουλάκης ανήκει στον παιδοκεντρικό τύπο εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005). Αναπτύσσει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας με τους μαθητές του και ενδιαφέρεται για την παροχή κινήτρων διεκδίκησης της γνώσης ακόμη και εκτός σχολείου.

Λειτουργεί συχνά ως εμψυχωτής των προσπαθειών τους στη μακρά πορεία ανακάλυψης του εαυτού τους.

Αντίθετα με το χημικό, η φιλόλογος του σχολείου δεν φαίνεται να ασπάζεται τις σύγχρονες παιδοκεντρικές αντιλήψεις για τη μαθησιακή διαδικασία. Είναι αυταρχική, αντικοινωνική και λιγομίλητη. Το παρουσιαστικό της συμβαδίζει με τη συμπεριφορά της: *«Η Κάργια, αυτή η κοντή, χοντρή, αντιπαθητική γυναίκα με τις ελιές στη μούρη και την τσατίλα απέναντι στη ζωή την ίδια»*, (Κουτσάκης: 2015:200). Το παρατσούκλι της είναι «κάργια». Η φήμη για τις απαιτήσεις της αλλά και το δύστροπο χαρακτήρα της έχει κυκλοφορήσει σε ολόκληρη την Κρήτη: *«Η Κάργια ήταν αυτό ακριβώς που λέει το παρατσούκλι της. Δεν αποτελούσε απλώς το φόβο και τον τρόπο του σχολείου μας. Η φήμη της ξέφευγε, πετούσε, απογειωνόταν προς άλλα σχολεία, περιπλανιόταν απειλητικά πάνω από την πόλη. Οι καλοί μαθητές την έτρεμαν. Οι μέτριοι μαθητές την έτρεμαν. Οι κακοί μαθητές δεν την έτρεμαν γιατί πόσο χειρότερα μπορούσε να τους χαντακώσει από τους μονοψήφιους βαθμούς που τους έβαζε σε κάθε τρίμηνο;»* (Κουτσάκης, 2015:199).

Η φιλόλογος ανεβάζει διαρκώς τον πήχη των απαιτήσεών της με μια σχεδόν σαδιστική διάθεση και δεν είναι ποτέ ικανοποιημένη ακόμη και από τους άριστους μαθητές. *«Η συμπεριφορά της έχει φτάσει σε καινούργια βάθη. Σαν ιδιοκτήτρια σκλάβων σε γαλέρες, μας μαστιγώνει με την ειρωνεία και τα βλέμματά της...»* (Κουτσάκης, 2015:200). Από τους τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών που προτείνει ο Μатσαγγούρας (2005), η φιλόλογος ανήκει στον πρώτο, δηλαδή στο μεθοδοκεντρικό. Ασκή διαρκώς αυστηρό έλεγχο στην αφομοίωση της ύλης από τους μαθητές, δεν παρεκκλίνει από τον προγραμματισμό του Υπουργείου, δεν εμβαθύνει στις εσωτερικές δυνατότητες του κάθε παιδιού προκειμένου να ενισχύσει τη δυνατότητα μάθησης.

Στην κατηγορία των αυταρχικών εκπαιδευτικών κατατάσσει ο συγγραφέας και τον υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας. Έναν σοβαροφανή και δεσποτικό άνθρωπο που συχνά συμπεριφέρεται με εμπάθεια απέναντι στους μαθητές του. *«Με τους γονείς προσπαθεί να είναι ευγενικός, δείχνει τον πραγματικό του εαυτό μόνο σε μας. Το χαμόγελό του τον βοηθάει να μοιάσει ακόμα περισσότερο με σάυρα»* (Κουτσάκης, 2014:197). Συχνά παρεμβαίνει και στα καθήκοντα του διευθυντή της μονάδας, επιδεικνύοντας τη μεγαλομανία του. Ασκή «φτωχή ηγεσία», χωρίς να ενδιαφέρεται πραγματικά ούτε για έργα ούτε για ανθρώπους.

Στο τελευταίο βιβλίο του δείγματος, το *Υπέροχος κόσμος* του Φίλιππου Μανδηλαρά που εκδόθηκε το 2016, βλέπουμε μια παρόμοια σχολική πραγματικότητα με τα υπόλοιπα υπό

μελέτη βιβλία της δεκαετίας. Καθηγητές εφησυχασμένους μέσα στα όρια του ρόλου τους πλην ελαχίστων εξαιρέσεων.

Ο συγγραφέας δίνει μεγάλη έμφαση στο ρόλο του γυμναστή του λυκείου. Έναν άνθρωπο που συγκεντρώνει στο πρόσωπό του όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός κακού εκπαιδευτικού. Ο Μακαρινός είναι ειρωνικός και προσβλητικός προς τους μαθητές του. Δρα συχνά μεροληπτικά, ενώ δεν κρύβει τις σοβινιστικές του διαθέσεις. Η παρακάτω σκέψη μιας μαθήτριας είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και ειδικά τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά του: *«Αύριο τελειώνουμε, παλιομαλάκα, κι εσύ θα μείνεις χωρίς αυτοκίνητο γιατί, εκτός από τα λάστιχα, θα στο περάσω και ένα χεράκι άκουα φόρτε για να μας θυμάσαι. Κι ίσως σου γράψω και κάτι πάνω στο καπό. Κάτι που να πονάει, όπως τα λόγια σου όταν με ξεφτίλισες μπροστά σε όλους επειδή έτυχε να έχω δεύτερη φορά περίοδο σε ένα μήνα... Να πονάει όπως τότε που ειρωνεύτηκες την Αντελίνα για το χρώμα της, ή τη Χριστιάννα για τα κιλά της, την Ιωάννα για τη μουγκαμάρα της, τον Άρη για τα σπυράκια και τον Αρτίν για το ύψος του»* (Μανδηλαράς, 2016: 17).

Ο Μακαρινός είναι προκλητικός και εμπαθής απέναντι σε κάθε είδους διαφορετικότητα. Δεν διστάζει μάλιστα να ασκήσει βία πάνω σε κάποιον μαθητή εν είδει αστεϊσμού. *«Έλα ρε μαυράκο, σήκω τώρα να δούμε αν αξίζεις τα λεφτά σου»* (Μανδηλαράς, 2016:18) θα προσβάλει κάποιον μαθητή του επειδή δεν καταφέρνει να κάνει κάμψεις, πιέζοντας με το πόδι του την πλάτη του. Εν ολίγοις, είναι ένας εκπαιδευτικός που συντηρεί το στερεότυπο που κακού και αδιάφορου υπαλλήλου, ο οποίος ζημιώνει με τη στάση του τη μαθησιακή διαδικασία.

Αντίθετα, η διευθύντρια του λυκείου, η Αφεντούλη, φαίνεται να ενδιαφέρεται περισσότερο για τους μαθητές από τους ίδιους τους καθηγητές της. Είναι δίκαιη και συνετή στις αποφάσεις της. *«Υπερβάλετε κύριε Μακαρινέ, αφήστε ήσυχα τα παιδιά μέρες που είναι»* (Μανδηλαράς, 2016:20), θα βάλει στη θέση του το γυμναστή όταν προτείνει την αποβολή κάποιων μαθητών για ασήμαντο λόγο, λίγες μέρες πριν την αποφοίτησή τους. Διακρίνεται για την ενσυναίσθησή της και για το αυθεντικό ενδιαφέρον της για το ρόλο της. Ακόμη κι όταν κλαπουν τα ηχεία του σχολείου με κίνδυνο να ακυρωθεί το πάρτι αποφοίτησης, αποφασίζει να δώσει χρόνο στους υπαίτιους να επιστρέψουν τα μηχανήματα αντί να τους τιμωρήσει. Οι μαθητές την εμπιστεύονται και την εκτιμούν για την εν γένει στάση της. Στο πλέγμα ηγεσίας των Blake & Mouton (1964), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι πλησιάζει τον τύπο 9.9, δηλαδή του ομαδικού ηγέτη, χωρίς ωστόσο να τον αγγίζει, κυρίως λόγω της

τυπικής στάσης που κρατάει απέναντι στο σύλλογο διδασκόντων. Σε κάθε περίπτωση είναι πολύ πιο κοντά στο στίλ του σώφρονος ηγέτη από του αυταρχικού ηγεμόνα.

5.2 Μέθοδοι διδασκαλίας

5.2.1 Δεκαετία 1980-1990

Όπως αναφέρθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας, μέσω των παιδαγωγικών αρχών που υποβόσκουν στον πυρήνα κάθε διδακτικής στρατηγικής, αντανακλάται και το πνεύμα τους. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε αφενός τις αμιγώς δασκαλοκεντρικές στρατηγικές και αφετέρου τις μαθητοκεντρικές. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να διαπιστωθεί σε ποιον πόλο εντάσσονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι λογοτεχνικοί καθηγητές αλλά και ποιες είναι αυτές. Η κατηγοριοποίηση του Ματσαγγούρα (1994), που αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο 2.2, χρησιμοποιείται ως σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που περιγράφονται στα βιβλία.

Στο βιβλίο *Άκου φίλε*, μέσα από τις περιγραφές του Ρένου, μαθητή της Β΄ γυμνασίου, προκύπτει μια γενική εικόνα για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ο αγαπημένος δάσκαλος της τάξης, ο φιλόλογος Στρατής. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας παρόλο που ενεργεί σε μια συντηρητική δεκαετία -αρχές δεκαετίας του ογδόντα- όπου το σχολείο δεν έχει γνωρίσει πραγματικά τον εκδημοκρατισμό. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγει να φτιάχνει στιχάκια ή να τραγουδάει μαζί με τους μαθητές μέσα στην τάξη, όποτε συναντά κάποιο θέμα που πιστεύει ότι αξίζει να διερευνηθεί με κάποιον εναλλακτικό τρόπο. Παροτρύνει δε τους μαθητές του να μη μένουν μόνο στο βιβλίο όταν θέλουν να μάθουν κάτι, αλλά να το ψάχνουν ποικιλοτρόπως, μέσω της μουσικής, της συζήτησης, της ζωγραφικής κλπ. «*Σε όλους άρεσε να τραγουδάμε με κέφι και τότε ο Στρατής γινόταν όλος ένα ευτυχισμένο χαμόγελο. Και 'μεις το ξαναλέγαμε. Η Φωτεινή που τα κατάφερνε με τη ζωγραφική, ζωγράφισε ένα τεράστιο περιστέρι και το 'χαμε βάλει πάνω από την εικόνα του Χριστού στην τάξη*» (Δελώνης, 1986:16). Ο Στρατής τάσσεται υπέρ των βιωματικών μεθόδων μάθησης αλλά και της μάθησης μέσω των τεχνών. Σημασία για εκείνον έχει η αναζήτηση της πληροφορίας ακόμη και εκτός σχολείου.

-Και πώς κύριε να είμαι πληροφορημένος;

-Είναι απλό Ρένο. Εσείς που είστε παιδιά μπορείτε να διαβάζετε εφημερίδες να βλέπετε ειδήσεις στην τηλεόραση. Αυτά είναι ή δεν είναι εύκολα πράγματα;

-Είναι κύριε (Δελώνης, 1986: 57).

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι ο φιλόλογος ακολουθεί είτε εκούσια είτε ακούσια τη στρατηγική της ελεύθερης και όχι της κατευθυνόμενης διερεύνησης, κινητοποιώντας διαρκώς τους μαθητές να συλλέγουν και να επεξεργάζονται δεδομένα προκειμένου να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα αλλά και να εκφράζονται μέσω των τεχνών.

Αντίθετα, στο βιβλίο της Μαρίας Γουμενοπούλου *Τα στάχνα μεστώνουν στον ήλιο*, αν και οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από αγαθές προθέσεις, ωστόσο, δεν ξεφεύγουν εύκολα από τις αγκυλώσεις της άμεσης ή κατευθυνόμενης διδασκαλίας η οποία έχει έναν πιο δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σχεδόν αυτοματοποιημένα το νέο διδακτικό αντικείμενο μέσω σύντομου μονολόγου και στη συνέχεια δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν πάνω στο διδαχθέν αντικείμενο συνήθως υπό τη μορφή επίλυσης ασκήσεων. Χαρακτηριστική είναι επίσης και η υπέρμετρη προσήλωση στη δομή του προγράμματος σπουδών έτσι όπως διαμορφώνεται κάθε φορά από το Υπουργείο Παιδείας. Ενδεικτικά, ο διευθυντής παρακείμενου σχολείου θα κάνει παρατήρηση στο θεολόγο της μονάδας του όταν αντιληφθεί ότι περνάει προσωπική του τοποθέτηση για τη θεότητα του Χριστού στους μαθητές:

-Οποιος δεν αποδέχεται την θεότητα του Χριστού, αρνείται και την χριστιανική θρησκεία.

-Αποψη σας. Σαν ελεύθεροι άνθρωποι που είμαστε, δικαίωμά μου να έχω κι εγώ τις δικές μου απόψεις. Κανείς δεν μπορεί να με εμποδίσει να τις έχω.

-Όχι όμως στα παιδιά. Υπάρχει άλλωστε και το επίσημο κράτος που...

-Καλά, καλά, μη φοβάστε. Δεν πρόκειται να κάνω προπαγάνδα αθεΐας. (Δελώνης, 1986:83)

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις καθηγητών, οι οποίοι αν και εφαρμόζουν δασκαλοκεντρικές στρατηγικές, είναι υποστηρικτικοί απέναντι στις πρωτοβουλίες των μαθητών που σχετίζονται με τη γενικότερη μαθησιακή πράξη. Τέτοιες είναι η δημιουργία βιβλιοθήκης, η συμμετοχή σε λέσχες συζητήσεων, η διοργάνωση μαθητικών διαγωνισμών. Τους προτρέπουν μ' άλλα λόγια να καλλιεργήσουν το πνεύμα τους ακόμη και εκτός τάξης. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Αλεξανδρή, ο οποίος παρακινεί τους μαθητές να δείξουν έμπρακτα την αγάπη τους για το συνάνθρωπο, υιοθετώντας για λίγο καιρό το σκύλο ενός ανθρώπου που αντιπαθούν, λόγω προσωρινής του αδυναμίας. «*Ο Νίκος Αλεξανδρής δεν έμενε όμως μόνο στη θεωρία. Ήταν άνθρωπος πρακτικός. Παρακίνησε τα παιδιά να αρχίσουν εξάσκηση με την αγάπη στον εχθρό*» (Γουμενοπούλου, 1988:97). Ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης και μάλιστα μέσω της προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο είναι κάτι που

κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους βοηθάει να μάθουν καλύτερα αλλά και να υιοθετήσουν έναν αλληλέγγυο τρόπο ζωής.

Τα πράγματα είναι σαφώς πιο ξεκάθαρα στο βιβλίο της Ζωρζ Σαρή, *Τα Χέγια*. Η συντηρητική κουλτούρα του σχολείου, η οποία πηγάζει από τον αυταρχικό και νοσταλγό της χούντας διευθυντή, δεν αφήνει περιθώρια για διδακτικούς πειραματισμούς. Η διδακτική στρατηγική, η οποία σχεδόν επιβάλλεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, είναι εκείνη της κατευθυνόμενης διδασκαλίας. Ο καθηγητής τίθεται στο προσκήνιο της όλης διαδικασίας, είναι ο απόλυτος κυρίαρχος της τάξης, οργανώνει και κατευθύνει τη διδασκαλία όπως επιθυμεί και ο μαθητής ακολουθεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι υποχρεωμένος να συντηρεί ένα φοβικό κλίμα, περιορίζοντας κάθε διάθεση διεκδίκησης από την πλευρά των μαθητών. Χαρακτηριστική του μηχανικού τρόπου που μαθαίνουν τα παιδιά είναι η εξής φράση: *«Και οι δύο μαθητές του 19 και του 20. Μόνο στην έκθεση σκοντάφτουν. Γράφουν σωστά, ορθογραφημένα, με πλούσιο λεξιλόγιο, αλλά ανοστιές. Μάταια η Βέη πάσχιζε να τους συνεφέρει»* (Ζέη, 1988:84). Κάθε διδακτική πρακτική που αξιοποιείται στο συγκεκριμένο σχολείο έχει στον πυρήνα της την παροχή στείων γνώσεων, την ενίσχυση της παπαγαλίας και τη χαλιναγωγήση της ανθρώπινης σκέψης και έκφρασης. Ο διευθυντής κρατάει τα χαλινάρια τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Οι λέξεις «Απαγορεύεται», «Ανεπίτρεπτον» και «Σκανδαλώδες» είναι μόνιμες σε κάθε του τοποθέτηση. Η δε χρήση της καθαρεύουσας, μέσα και έξω από το μάθημα, είναι επίσης δηλωτική των συντηρητικών του προθέσεων. Ακόμη και οι προθέσεις κάποιων εκπαιδευτικών για εμπλουτισμό της διδασκαλίας τους με πιο μαθητοκεντρικά στοιχεία, προσκρούουν πάνω στην αδιάλλακτη στάση του διευθυντή.

5.2.2 Δεκαετία 1990-2000

Στη δεκαετία του ενενήντα, το τοπίο γίνεται πιο ξεκάθαρο καθώς παρατηρείται μια στροφή σε πιο παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, στο βιβλίο *Ο Καράμπαλος ο απεργίας*, οι καθηγητές του σχολείου προσπαθούν να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών τους, μυώντας τους σε έννοιες αλλά και σε καταστάσεις που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κοινωνικής ευθύνης. Πρωτοστάτης είναι ο κύριος Λεωνίδας, που δεν χάνει ευκαιρία να κλέψει λίγο χρόνο από το μάθημά του για να μιλήσει στα παιδιά για τα ζητήματα που τα αφορούν, όπως οι καταλήψεις και οι απεργίες, ακόμη και αν αυτό προκαλεί την αντίδραση του διευθυντή: *«Ο*

γυμνασιάρχης, μπαίνοντας στο γραφείο, έβαλε μια καλή κατσάδα στο φουκαρά τον κύριο Λεωνίδα που τόσο πρόωρα άνοιξε τα μάτια των παιδιών για την αξία της απεργίας» (Τζώρτζογλου, 1990:20). Ο εκπαιδευτικός στηρίζει συνήθως τη διδασκαλία του στις αρχές της επαγωγικής-απαγωγικής μεθόδου, η οποία αποτελεί στην ουσία συνδυασμό των δύο στρατηγικών και είναι ιδιαίτερος χρήσιμη όταν έχουμε να κάνουμε με σύγκριση εννοιών, κριτική τοποθέτηση και εξαγωγή συμπερασμάτων. Άλλες φορές, ο κύριος Λεωνίδας ξεκινά το μάθημά του πηγαίνοντας από το γενικό στο ειδικό, για παράδειγμα από την αξία της συλλογικής διεκδίκησης στις καταλήψεις και άλλες πράττει το αντίστροφο. Η εναλλαγή των δύο τεχνικών συντηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών του και τους επιτρέπει να κάνουν αναγωγές παραδειγμάτων της σχολικής ζωής στην κοινωνική κλίμακα. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί το ενδιαφέρον των καθηγητών για αυτονόμηση των μαθητών τους μέσω συμμετοχής σε δράσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα όπως η δημιουργία σχολικής εφημερίδας και η δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης.

Η Μαστρογιάννη περιγράφει οραματιστές εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιμάχονται τους συντηρητικούς, στο βιβλίο *Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου*. Η φιλόλογος Μόσχα είναι υπέρ των μαθητοκεντρικών πρακτικών και δεν χάνει ευκαιρία να τις εντάσσει στη διδασκαλία της. Δεν αρέσκεται στο να προσφέρει στους μαθητές της τυποποιημένες γνώσεις, ούτε προκρίνει την παπαγαλία ως την καταλληλότερη εκπαιδευτική μέθοδο. Προτιμά να τους μάθει πρώτα να σκέφτονται και να κρίνουν αυτό που διαβάζουν παρά να το αποστηθίζουν για ένα ορισμένο διάστημα. «*Νιώθω χαρά όταν σας ακούω να μιλάτε, να εκφράζετε τις σκέψεις και τους προβληματισμούς σας, τις αμφιβολίες σας...Ακόμη και την άρνησή σας. Ο λόγος σας είναι πολύτιμος. Δεν μπορεί να γίνει καλό μάθημα χωρίς το δικό σας λόγο*» (Μαστρογιάννη, 2004:105), θα πει στους μαθητές της στην προσπάθειά της να υπερθεματίσει την αξία της σκέψης έναντι της στείρας παπαγαλίας.

Η Μόσχα παροτρύνει τους μαθητές της να διαβάζουν εις βάθος και όχι επιφανειακά. Να επιχειρούν αναγωγές και παραλληλισμούς των όσων διαβάζουν: «*Η κυρία Μόσχα μάς έμαθε να αγαπάμε το διάβασμα και τα βιβλία. Μας βοήθησε ν' ανακαλύπτουμε κάτω από τα στολίδια της συγγραφικής ματαιοδοξίας τη λαχτάρα του ανθρώπου για γνώση*» (Μαστρογιάννη, 2004: 101). Στην προσπάθειά της να ενεργοποιήσει όλους τους μαθητές, τους ζητά να κάνουν το συνήγορο του διαβόλου και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε ό,τι διαβάζουν: «*Φέτος θα κάνουμε το μάθημα λίγο διαφορετικά... Όσοι συμφωνείτε με το περιεχόμενο του μαθήματος, με τις σκέψεις και τις απόψεις του συγγραφέα, θα τις υποστηρίζετε με επιχειρήματα. Όσοι έχετε αντίθετη άποψη, θα προσπαθείτε να μας πείσετε με επιχειρήματα*

πάλι για τις θέσεις σας, τις αμφιβολίες και τις αντιρρήσεις σας. Θα είστε δηλαδή οι συνήγοροι της αντίθετης άποψης» (Μαστρογιάννη, 2004:103). Παρατηρείται λοιπόν, ότι η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συνδυαστικά δύο στρατηγικές διδασκαλίας, αυτή της κατευθυνόμενης διερεύνησης και εκείνη της νοηματικής προσέγγισης των γραπτών κειμένων. Αφενός, επιχειρεί να οδηγήσει τους μαθητές της στο επίπεδο της λειτουργικής κατανόησης των γνώσεων, ώστε να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν πληροφορίες για να αντεπεξέλθουν σε σύνθετες καταστάσεις. Αφετέρου, κινητοποιεί τους μαθητές να προβαίνουν στην ανακωδικοποίηση του κειμένου που διαβάζουν, προβάλλοντας επιχειρήματα είτε συμφωνίας είτε διαφωνίας προκειμένου να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα.

Δεν ασπάζονται, ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου την ίδια λογική. Μια μερίδα αυτών παραμένουν προσκολλημένοι σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους. Χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη στρατηγική της άμεσης ή κατευθυνόμενης διδασκαλίας, βασιζόμενοι στο μονόλογο και στην επαλήθευση μέσω ασκήσεων. Μόνιμη επωδός τους η αποστήθιση και μόνιμη στάση τους η αυταρχική: *«Δυστυχώς, κάνετε φασαρία κι ο χρόνος είναι λιγοστός... Μου βρίσκεις χρόνο για να βγάλω την ύλη των εξετάσεων που με πνίγει;»* (Μαστρογιάννη, 2004:35), *«Στις Πανελλήνιες απαιτείται πειθαρχία. Γίνεται προσπάθεια να προστατευτούν οι υποψήφιοι από τον υποκειμενισμό και την αυθαίρετη εκτίμηση του εξεταστή. Γι' αυτό είναι καλό να μαθαίνετε ό,τι λέμε στην τάξη κατά λέξη»* (Μαστρογιάννη, 2004:36), *«Ησυχάστε γιατί αλλιώς θα σας κάνω μάθημα!»* (Μαστρογιάννη, 2004:100), *«Πώς έφτασες στο λύκειο;»* (Μαστρογιάννη, 2004:169), *«Αν θες να περάσεις, μάθε καλά το κείμενο όπως είναι στο βιβλίο. Ούτε τόνος μη σου ξεφύγει. Διαφορετικά ξέχνα το πανεπιστήμιο»* (Μαστρογιάννη, 2004:221).

Χαρακτηριστική, τέλος, για τον τρόπο που διδάσκονται τα μαθήματα, αλλά και τη νοοτροπία κατηγοριοποίησης σε μαθήματα πρώτης και δεύτερης διαλογής είναι η σκέψη της ηρωίδας εν ώρα παράδοσης δέσμης: *«Τις πρώτες ώρες είχαμε μαθήματα δέσμης. Κανένας δεν μπορούσε να σκεφτεί πως θα 'κανε φασαρία ή θα ήταν απρόσεκτος τις ώρες αυτές....Ο συμμαθητής μας, τις ώρες αυτές, γινόταν ο "άλλος" που επιχειρούσε να μας πάρει τη θέση στο πανεπιστήμιο»* (Μαστρογιάννη, 2004:96).

Μια ιδεαλίστρια εκπαιδευτικό, όπως είναι η Μόσχα, υπέρμαχο της βιωματικής μάθησης περιγράφει ο Κοντολέων στο βιβλίο του *Μάσκα στο φεγγάρι*. Η φιλόλογος Κωλέτη δεν αρκείται στο μαθησιακό αποτέλεσμα που παράγεται μέσα στην τάξη. Θέλει τους μαθητές

της έξω, στην κοινωνία, να μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης και του βιώματος. Για το λόγο αυτό τους προτείνει να τη συνοδεύουν σε επισκέψεις σε μουσεία, θέατρα και άλλους πολιτιστικούς χώρους σε ώρες εκτός σχολείου:

*-Μα θα χάνουμε ώρες και ετοιμαζόμαστε για τις πανελλαδικές!
- Ίσως αυτές οι επισκέψεις να είναι ένα ακόμη εφόδιο που θα συμβάλει στην επιτυχία όσων θελήσουν σωστά να τις αξιοποιήσουν. (Κοντολέων, 2004:88).*

Μάλιστα, όταν διαπιστώσει το ενδιαφέρον κάποιων μαθητών για το θέατρο, θα φροντίσει να τους εμπλέξει σε μια έρευνα που διεξάγει η ίδια για τη ζωή ενός ηθοποιού. Η έρευνα απαιτεί επισκέψεις στα θέατρα όπου πρωταγωνίστησε ο ηθοποιός, αποδελτίωση των άρθρων που έχουν δημοσιευτεί για εκείνον, διεξαγωγή συνεντεύξεων με άτομα του περιβάλλοντός του. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συνδυαστικά τη στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης με εκείνη της ελεύθερης διερεύνησης, αναλόγως πάντα με το υπό εξέταση θέμα και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αρχικά παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες τις οποίες οι μαθητές επεξεργάζονται για να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους. Σε δεύτερο στάδιο, προτρέπει τους μαθητές να αυτονομηθούν και να αναζητήσουν μόνοι τους και με όποιον τρόπο επιθυμούν εκείνες τις πληροφορίες που οι ίδιοι θεωρούν χρήσιμες για να αποδείξουν αυτό που ψάχνουν. Συχνά, αναγκάζεται να υπεραμυνθεί των απόψεών της: *«Η παιδαγωγική της εκπαίδευσης έχει διάφορους τρόπους έκφρασης και πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις. Αυτές που εγώ έχω διαλέξει δε θα πρέπει να είναι παρόμοιες με τις δικές σας και με των άλλων, ίσως, συναδέλφων, αλλά αυτό δε σημαίνει πως δεν έχουν και την αξία τους και την υποστήριξη από τους σύγχρονους παιδαγωγούς διεθνούς κύρους και πλατιάς αναγνώρισης»* (Κοντολέων, 1997:279). Είναι εμφανές, κατά συνέπεια, η προτίμησή της σε καθαρά παιδοκεντρικές πρακτικές και μάλιστα σε εκείνες που μεγιστοποιούν την εμπλοκή του μαθητή στην παραγωγή της γνώσης.

5.2.3 Δεκαετία 2000-2010

Έναν ευσυνείδητο και προσηνή εκπαιδευτικό περιγράφει η Άλκη Ζέη στο βιβλίο της *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*. Ο φιλόλογος Μπένος τάσσεται επίσης υπέρ των παιδοκεντρικών πρακτικών και βασίζεται κυρίως στη στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης προκειμένου να κινητοποιήσει τους μαθητές τους να μάθουν. Δίνει μεγάλη έμφαση στην κατανόηση της θεωρίας από όλους τους μαθητές και φροντίζει να μην υπάρχουν απορίες για να προχωρήσει παρακάτω: *«Άρχισε να εξηγεί από την αρχή και μιλούσε στον Παναγιώτη λες και υπήρχε μόνο εκείνος στην τάξη»*.

- *Κατάλαβες παιδί μου;*
- *Όχι με συγχωρείτε.*
- *Δεν πειράζει φαίνεται φταίω εγώ που τα λέω κάπως μπερδεμένα. Τώρα πρόσεξε, θα τα πούμε πολύ απλά (Ζέη, 2002:156).*

Ο φιλόλογος είναι εξαιρετικά υπομονετικός με όλους τους μαθητές του και πρεσβευτής της άποψης ότι «δεν υπάρχουν χαζές ερωτήσεις». Προσπαθεί διαρκώς να τους εμπλέκει όλους στην επικοινωνιακή διαδικασία και να τους ανταμείβει με έπαινο κάθε φορά που προσπαθούν για κάτι.

Δασκαλοκεντρικές, παρωχημένες και δίχως έμπνευση είναι οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο βιβλίο της Ζαννάκη-Λιάλιου *Για μια σουζά*, παρόλο που δρουν στα μέσα της πρώτης δεκαετίας του δύο χιλιάδες. Ενδεικτική είναι η στάση του μαθηματικού Χωρέμη μέσα στο μάθημα. Ενδιαφέρεται απλώς να παραδώσει την ύλη της ημέρας και στη συνέχεια να φύγει άρον άρον για να πάει στα ιδιαίτερα του. Δεν κουράζει το μυαλό του αναζητώντας τρόπους να γίνει το μάθημά του πιο ενδιαφέρον και αντιστοίχως, δεν επιθυμεί να κουράσει και το μυαλό των μαθητών που δεν μπορούν να καταλάβουν το μάθημα. «*Για όνομα του Θεού! Βρήκες λύση που δεν τη σκέφτηκε ούτε ο καθηγητής, και δεν μπορείς να μάθεις πέντε κωλοκανόνες;*» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2006:37) θα πει ένας μαθητής στο διπλανό του, καταδεικνύοντας τις ελλείψεις ή την αδιαφορία του εκπαιδευτικού για το μάθημα που διδάσκει. Ενδεικτική επίσης της απροθυμίας του καθηγητή να δώσει το κάτι παραπάνω στο μάθημά του ή έστω να λύσει κάποιες από τις απορίες των μαθητών του είναι η φράση: «*Ο Αντώνης προχτές είχε εκνευρίσει τον καθηγητή με τις απορίες του*» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2006:178). Ακόμη και τις λίγες φορές που αποφασίζει να αφήσει στην άκρη το βιβλίο των μαθηματικών και να κάνει κουβέντα με τα παιδιά, αντί να συζητήσει κάτι ουσιαστικό, καταλήγει να απολογείται για τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και τη δική του συνεπακόλουθη συμπεριφορά: «*Φεύγω από το σχολείο, διδάσκω σε φροντιστήριο, κάνω ιδιαίτερα*» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2006:30). Μ' άλλα λόγια, ο μαθηματικός χρησιμοποιεί αποκλειστικά τη στρατηγική της άμεσης ή κατευθυνόμενης διδασκαλίας, παρουσιάζοντας σχεδόν αυτοματοποιημένα το διδακτικό αντικείμενο, ρίχνοντας το βάρος του στην ανάθεση ασκήσεων εντός και εκτός σχολείου και υποβαθμίζοντας την επικοινωνία και τη διάδραση μέσα στην αίθουσα.

Σε εντελώς διαφορετικό μήκος κύματος κινείται ο νεοδιόριστος φιλόλογος στο βιβλίο της Κλιάφα *Άγρια παιχνίδια*. Πρόκειται για έναν άνθρωπο που κουβαλάει την όρεξη ενός άφθαρτου, ιδεαλιστή εκπαιδευτικού να συμβάλει με τον καλύτερο τρόπο που μπορεί στα

εκπαιδευτικά δρώμενα. «Στο πανεπιστήμιο είχα διδαχθεί ένα σωρό χρήσιμα πράγματα: να απαγγέλλω απέξω τα ομηρικά έπη, να αναλύω την ποίηση του Σεφέρη και του Ελύτη, να παίζω στα δάχτυλα τη γραμματική και το συντακτικό... Κανείς όμως δε μου είχε διδάξει ποτέ πως να προσεγγίζω τους επαναστατημένους εφήβους» (Κλιάφα, 2008:60), θα σκεφτεί κάποια στιγμή αναλογιζόμενος την ευθύνη του επαγγέλματός του. Μία από τις πρώτες του κινήσεις είναι να συνοδεύει κάποιες από τις θεματικές της διδακτέας ύλης, με μουσική. Φέρνει κασετόφωνο στο σχολείο και βάζει στους μαθητές του να ακούσουν κομμάτια που συνδέονται με τα μηνύματα του εκάστοτε κεφαλαίου: «Με έκπληξη παρατήρησα ότι όλοι, ακόμα και ο αδιάφορος Αλέκος, άκουγαν το κομμάτι με απόλυτη προσοχή. Πραγματικά, ήταν εντυπωσιακός ο τρόπος με τον οποίο το παρακολουθούσαν. Μετά τα τελευταία ακόρντα ακολούθησε μια μεγάλη σιωπή και αμέσως μετά ένα θερμό χειροκρότημα» (Κλιάφα, 2008:116). Και δεν μένει εκεί. Ακόμη κι όταν θέλει τη γνώμη τους για κάτι, προκειμένου να εμπλέξει όλους τους μαθητές, ακόμη και τους πιο ντροπαλούς, τους ζητά να την καταθέσουν εγγράφως: «Παρέκαμψα το μάθημα και παρακάλεσα τους μαθητές να γράψουν σε ένα χαρτί δυο τρεις προτάσεις για το τι σημαίνει γι' αυτούς η λέξη φιλία. Για να μην πιστέψουν πως με τον τρόπο αυτόν ήθελα να τους ελέγξω ή να τους βαθμολογήσω, τους είπα να μη σημειώσουν το όνομά τους» (Κλιάφα, 2008:62). Δεν είναι λίγες επίσης οι φορές που επιλέγει να αφήσει το βιβλίο στην άκρη, προκειμένου να συζητήσει με τους μαθητές ζητήματα που τους απασχολούν, όπως ο σχολικός εκφοβισμός ή η επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ο φιλόλογος ενσωματώνει στη διδασκαλία του δύο στρατηγικές, την προοργανωτική και εκείνη της κατευθυνόμενης διερεύνησης. Βάσει της προοργανωτικής στρατηγικής επιδιώκει να μυήσει τους μαθητές στον τρόπο συσχετισμού των πληροφοριών που εντοπίζουν, ώστε να είναι σε θέση να κάνουν αναγωγές. Δεν του αρκεί δηλαδή να γνωρίζουν οι μαθητές τι συνέβη στη Μικρασιατική καταστροφή. Επιδιώκει να μπορούν να αναλύουν τα αίτια και τις αφορμές που οδήγησαν σε αυτή αλλά και να εξηγούν σε τι μοιάζει ή σε τι διαφέρει από τις σημερινές συρράξεις και μετακινήσεις των λαών. Βάσει της κατευθυνόμενης διερεύνησης επιχειρεί να οδηγήσει τους μαθητές στο επίπεδο της λειτουργικής κατανόησης των γνώσεων, ώστε να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν πληροφορίες για να κατανοήσουν σύνθετα ζητήματα.

5.2.4 Δεκαετία 2010-2020

Το ζήλο τους φαίνεται να χάνουν οι εκπαιδευτικοί που σκιαγραφούνται στα βιβλία εφηβικής λογοτεχνίας της τρέχουσας δεκαετίας, παρόλο που έχουν πολλά περισσότερα μέσα στη

διάθεσή τους για να μεγιστοποιήσουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζει ο Παπαθεοδώρου στο βιβλίο του *Το ημερολόγιο ενός δειλού* διακρίνονται από έλλειψη φαντασίας, αλλά και διάθεσης να ξεφύγουν από τα συμβατικά μοντέλα διδασκαλίας, στα οποία το έργο του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε μια μονόπλευρη μεταφορά γνώσεων προς το μαθητή. Οι προτιμώμενες στρατηγικές διδασκαλίας είναι η μονολογικο-διαλεκτική, η στρατηγική της κατευθυνόμενης διδασκαλίας και η στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης. Ο γυμναστής δεν ξεφεύγει από την παραδοσιακή λογική: μπάσκει για τα αγόρια – βόλει για τα κορίτσια και η φιλόλογος ενδιαφέρεται να βγει η ύλη και να μάθουν τα παιδιά να γράφουν και να μιλάνε σωστά. Παρόλο που νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως η ομαδοσυνεργατική ή το project, χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο από εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο, οι εν λόγω καθηγητές δεν είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους. Οι παρακάτω απόψεις των μαθητών είναι ενδεικτικές της απαξίωσης των εκπαιδευτικών μεθόδων του σύγχρονου σχολείου: *«Εντάξει, το ότι το σχολείο είναι κάτι εντελώς άχρηστο δεν περίμενα τώρα στις γιορτές να το καταλάβω. Αφού είμαι όλη μέρα στο ίντερνετ και μαθαίνω τα πάντα»* (Παπαθεοδώρου, 2014:161), *«Βέβαια, χάνουμε μάθημα, αλλά σιγά το μάθημα, γυμναστική»* (Παπαθεοδώρου, 2014:183). Εν έτει 2014, η τεχνολογία έχει κάνει άλματα, οι διδακτικές πρακτικές έχουν εκσυγχρονιστεί, ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί προτιμούν την ασφάλεια των κλασικών, δασκαλοκεντρικών πρακτικών.

Παρόμοιος τύπος εκπαιδευτικού είναι και η φιλόλογος του λυκείου, στο βιβλίο του Κουτσάκη *Μια ανάσα μόνο*. Μια φιλόλογος που επιλέγει τη στρατηγική της κατευθυνόμενης διδασκαλίας, ως την καταλληλότερη για το μάθημά της. Εκείνο που την ενδιαφέρει είναι η παράδοση της ύλης με μηχανικό τρόπο, η αυστηρή εξέταση και η ακόμα αυστηρότερη βαθμολόγηση. Καμιά διάθεση για περιττές συζητήσεις και εναλλακτικές δραστηριότητες. Οι παρακάτω φράσεις είναι δηλωτικές των διδακτικών της πρακτικών: *«Ό,τι κι αν κάνουν ακόμα και οι πιο διαβασμένοι συμμαθητές μου της φαίνεται λίγο και συνεχίζει να τους ρωτάει μέχρι να εγκαταλείψουν την προσπάθεια, λέγοντας “δεν ξέρω” ξανά και ξανά και ξανά. Όσο κι αν προσπαθούν οι λιγότερο δυνατοί στη λογοτεχνία να δώσουν κάποια εργασία που να βγάζει νόημα, η Κάργια διαβάσει δυνατά τις εργασίες τους μπροστά στην τάξη και τους ισοπεδώνει με τα σχόλιά της»* (Κουτσάκης, 2015:200), *«Η Κάργια βγάζει το μπλοκάκι της, έτοιμη να αρχίσει να μας εξετάζει, δηλαδή να μας καταβροχθίσει για πρωινό»* (Κουτσάκης, 2015:201), *«Μερικά παιδιά ακόμα σηκώνονται για εξέταση από την Κάργια, και οι περισσότεροι καταλήγουν να κάτσουν έτοιμοι να βάλουν τα κλάματα»* (Κουτσάκης,

2015:204). Πρόκειται για μια εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί την αυθεντία ως κύριο διδακτικό μέσο και που απεχθάνεται τους διδακτικούς μοντερνισμούς.

Την αντίθεση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό που καταφέρνει να αιχμαλωτίσει το ενδιαφέρον των παιδιών βάσει των διδακτικών τεχνικών του και εκείνου που αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του αποτυπώνει ο συγγραφέας μέσω της σύγκρισης του απερχόμενου χημικού με τον καινούργιο. Ο απερχόμενος αδιαφορεί για το μαθησιακό αποτέλεσμα, παραδίδει το μάθημα με αυτοματοποιημένες κινήσεις και προσπαθεί συστηματικά να αποφεύγει τις ερωτήσεις: *«Μα, είναι προφανής η απάντηση, αν δεν το ξέρετε κι αυτό τι γυρεύετε εδώ μέσα;»* (Κουτσάκης, 2015:121). Ο καινούργιος αντίθετα, δείχνει εξαρχής τη διάθεσή του να διδάξει με έναν πιο μαθητοκεντρικό τρόπο: *«Ο τρόπος που μιλάει είναι τόσο γλυκός, που θα 'πρεπε να του δίνουν να διαβάξει παιδικά παραμύθια στα νηπιαγωγεία αντί να μας μιλάει για σχήματα μορίων, οξέα, βάσεις και ιοντική ισορροπία»* (Κουτσάκης, 2005:121).

Την αδιαφορία των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους περιγράφει και ο Μανδηλαράς στο βιβλίο του *Υπέροχος κόσμος*. Οι καθηγητές του λυκείου συμπεριφέρονται ως βαριεστημένοι δημόσιοι υπάλληλοι που τους ενδιαφέρει απλώς να διεκπεραιώσουν το μάθημα παρά να οδηγήσουν τους μαθητές σε μονοπάτια πνευματικής ωρίμασης. *«Άσε που πρώτη ώρα έχουμε Μακαρινό και, ποιος αντέχει τα εκδικητικά τροχάδην και τις πονηρές διατάσεις του»* (Μανδηλαράς, 2016:69), *«Ποιος είσαι εσύ γυμναστή της δεκάρας που θα τολμήσεις να προσβάλεις τους άλλους επειδή είναι διαφορετικοί από εσένα;»* (Μανδηλαράς, 2016:17), είναι κάποιες από τις σκέψεις των μαθητών, αντιλαμβανόμενοι την αντιπαιδαγωγική στάση του γυμναστή τους αλλά και την υπολανθάνουσα διάθεσή του που αγγίζει τα όρια της σεξουαλικής παρενόχλησης. Ενδεικτική της αδιαφορίας και διαδικαστικής στάσης των καθηγητών του σχολείου είναι και η εκείνη της Πανάγου, της θεολόγου: *«Κοιτάω την Πανάγου που επιμένει να κάνει μάθημα τέτοια μέρα, κι αναρωτιέμαι μήπως δεν είναι άνθρωπος. Εντάξει, η δουλειά της είναι, οπότε έχει συνηθίσει να μιλάει και να μην την ακούει κανείς...»* (Μανδηλαράς, 2016:128), *«Ποτέ ξανά δε θα μας κάνεις μάθημα, Πανάγου, κι εσύ αντί να κάτσεις και να μοιραστείς τα συναισθήματά σου μαζί μας, εξαντλείς τον χρόνο σου στις εικονομαχίες»* (Μανδηλαράς, 2016:131). Πρόκειται για καθηγητές οι οποίοι όχι μόνο αδιαφορούν για την ουσία της διδακτικής πράξης και την ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος, αλλά που με τις κινήσεις τους υπονομεύουν την πνευματική και ψυχική εξέλιξη των μαθητών τους.

5.3 Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

5.3.1 Δεκαετία 1980-1990

Όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 2.3, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή διαμορφώνεται μέσα από το συνδυασμό διαφόρων παραγόντων όπως είναι η φιλική προσέγγιση, η εκτίμηση, η υποστήριξη, η συνεχής ενθάρρυνση και η αποδοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και από το κλίμα της τάξης, τις προσλαμβάνουσες και το επίπεδο των μαθητών, την κουλτούρα του σχολείου, το είδος του σχολείου. Στο βιβλίο *Άκου φίλε*, ο Δελώνης, περιγράφει μια ιδανική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, η οποία χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εκτίμηση, θαυμασμό και αγάπη. Στο πρόσωπο του φιλολόγου τους, του Στρατή, οι μαθητές του γυμνασίου βλέπουν έναν άνθρωπο που ενδιαφέρεται πραγματικά για εκείνους και ο οποίος κάνει ό,τι μπορεί να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Η προτροπή του για έκφραση των συναισθημάτων και των απόψεών τους μέσω των τεχνών όπως η ζωγραφική και το τραγούδι, αλλά και οι καθημερινές συζητήσεις τους για την επικαιρότητα, καθιστούν τον εκπαιδευτικό ιδιαίτερα αγαπητό στην τάξη του. Οι παρακάτω φράσεις είναι ενδεικτικές της αγάπης και του θαυμασμού που τρέφουν οι μαθητές για το φιλόλόγο τους: «*Πολύ τύπος αυτός ο άνθρωπος, τον λατρεύαμε*» (Δελώνης, 1986:16), «*Τελικά αυτός ο καθηγητής, έχει μπει για τα καλά στη ζωή μου, έχει απλώσει ρίζες μέσα μου...*» (Δελώνης, 1986:27), «*Σας αγαπάω πολύ, κύριε*», (Δελώνης, 1986:75). Μιλάμε για σχέσεις «ομόνοιας» σύμφωνα με τον ορισμό του Hargreaves (1995), οι οποίες στηρίζονται στην αμοιβαία κατανόηση, συμπάθεια και συνεργασία.

Αντίθετα, στο βιβλίο της Σαρή *Τα Χέγια*, οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών διατηρούνται στον πάγο. Ο χουντικός διευθυντής περιορίζει διαρκώς τις ελευθερίες μαθητών και καθηγητών, καλλιεργώντας ένα φοβικό κλίμα όπου μόνο η σιωπή και η καταπίεση είναι αρετές. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να χτίσουν υγιείς σχέσεις με τους μαθητές τους, να λειτουργήσουν ως πρότυπα συμπεριφοράς, ωστόσο, οι προσπάθειές τους προσκρούουν στις συντηρητικές αντιλήψεις του διευθυντή. «*Άραγε θα τους υποστηρίξει το δεκαπενταμελές συμβούλιο και οι καθηγητές; Η Κυρία Βέη θα τα πει έξω από τα δόντια στον Θεοδούλου;*» (Ζέη, 1987:55), διερωτώνται οι μαθητές μπροστά στο δίλημμα αν θα πρέπει να κάνουν αποχή από τα μαθήματα ή όχι, για να διεκδικήσουν το δικίο τους. Προς απογοήτευσή τους, κανένας καθηγητής δεν θα τους υπερασπιστεί. Όχι γιατί δεν αντιλαμβάνονται ότι αδικούνται, αλλά επειδή δεν θέλουν να έρθουν σε ρήξη με το διευθυντή. Στη μάχη του εντοπισμού ανάρμοστων συμπεριφορών και της διαρκούς παρακολούθησης των μαθητών,

ο διευθυντής επιστρατεύει και τους γιούς του, μαθητές επίσης του σχολείου. *«Οι δίδυμοι ήταν βάλτοί του πατέρα τους, για να σταματήσει η διαμαρτυρία και η αποχή που ακολούθησε. Κρατούσαν όπλο και τη σημάδευσαν»* (Ζέη, 1987:89). Τους μετατρέπει μ' άλλα λόγια σε χαφιέδες, αποστερώντας τους οποιαδήποτε πιθανότητα ενσωμάτωσης στη μαθητική κοινότητα. Η σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών ανήκει στο είδος των σχέσεων τις οποίες ο Hargreaves (1995) ονομάζει σχέσεις διχόνοιας. Οι σχέσεις αυτές διέπονται από αρνητικά συναισθήματα εκατέρωθεν και προκαλούν φόβο, δυσaréσκεια και διαρκή σύγκρουση ανάμεσα στις δύο πλευρές.

Θετικές και σαφώς πιο ουσιαστικές είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο βιβλίο της Γουμενοπούλου *Τα στάχρα μεστώνουν στον ήλιο*. Οι καθηγητές του γυμνασίου ισορροπούν ανάμεσα στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και στη διάθεσή τους να χτίσουν υγιείς και ειλικρινείς σχέσεις με τους μαθητές τους. Αν και ο τρόπος που διδάσκουν δεν ξεφεύγει συχνά από τη δασκαλοκεντρική λογική, ωστόσο, φροντίζουν στον υπόλοιπο χρόνο τους να αφουγκράζονται τους προβληματισμούς των μαθητών και να παρέχουν τη στήριξή τους στα εγχειρήματά τους είτε αυτά είναι η δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης εξ αρχής, είτε η οργάνωση δράσεων για την αφύπνιση των νέων σχετικά με τη χρήση ουσιών. Οι παρακάτω φράσεις είναι ενδεικτικές της αγάπης που τρέφουν οι καθηγητές για τους μαθητές τους, αλλά και της υποστηρικτικής διάθεσής τους απέναντί τους: *«Μα και οι καθηγητές δεν έμειναν αμέτοχοι. Καταλαβαίνοντας πόσο σημαντικό ήταν αυτό που γινόταν στο σχολείο τους, προσπάθησαν να βοηθήσουν όσο μπορούσαν»* (Γουμενοπούλου, 1988:114), *«Αυτό ήταν αληθινός θρίαμβος. Όχι μόνο τα παιδιά, μα και οι μεγάλοι το πανηγύρισαν»* (Γουμενοπούλου, 1988:116), *«Είδε τους νέους και το πρόσωπό της φεγγοβόλησε»* (Γουμενοπούλου, 1988:123), *«Αυτή δεν θα τον μάλωνε, Πάντα τον ενθάρρυνε αυτή»* (Γουμενοπούλου, 1988:124). Πρόκειται για μια ουσιαστική σχέση αγάπης και εκτίμησης που λειτουργεί αμφίδρομα και συνδράμει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Ανήκει στην κατηγορία των σχέσεων «ομόνοιας» σύμφωνα με τον ορισμό του Hargreaves (1995), οι οποίες στηρίζονται στην αμοιβαία κατανόηση, στη συμπάθεια και στη συνεργασία.

5.3.2. Δεκαετία 1990-2000

Από θετικό πρόσημο χαρακτηρίζονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, στο βιβλίο της Τζώρτζογλου *Ο Καράμπαλος ο απεργίας*. Πρόκειται για σχέσεις αμοιβαίας κατανόησης και εκτίμησης. Η Τζώρτζογλου είναι θετικά διακείμενη απέναντι στους καθηγητές της. Τους

παρουσιάζει ως δίκαιους και ανοιχτόμυαλους εκπαιδευτικούς που στέκονται δίπλα στους προβληματισμούς των μαθητών τους και δίνουν λύσεις. Αντιστοίχως, οι μαθητές και οι κηδεμόνες έχουν σε μεγάλη εκτίμηση το ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου. *«Οι δάσκαλοι είναι άνθρωποι συσταζόμενοι, διαβασμένοι. Δεν πετροβολάνε τα υπουργεία ούτε κόβουν την κυκλοφορία ούτε φοβερίζουν τον υπουργό, όπως έκαναν οι οικοδόμοι. Φαντάζεστε τώρα τους δασκάλους να τους κυνηγάνε οι μπάτσοι;»* (Τζώρτζογλου, 1990:33), θα πει ο Χάρης προς υπεράσπιση των καθηγητών του στα νέα ότι σχεδιάζουν απεργία διεκδικώντας αυξήσεις στο μισθό τους. Έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη της κοινωνίας και πορεύονται μαζί σε ζητήματα που αφορούν την ευημερία του σχολείου. Ενδεικτικές της εκτίμησης που τρέφουν οι καθηγητές για τις πνευματικές ανησυχίες και τις πρωτοβουλίες των μαθητών είναι οι παρακάτω φράσεις: *«Από τους τελευταίους ακούστηκαν και έπαινοι. Κολακεύτηκαν που οι μαθητές παρακολουθούσαν τα προβλήματά τους και τους παράστεκαν»* (Τζώρτζογλου, 1990:42), *«Ο γυμνασιάρχης και ο κύριος Λεωνίδας άκουσαν με ενδιαφέρον την απόφαση του δεύτερου τμήματος...»* (Τζώρτζογλου, 1990:57), *«Οι καθηγητές από το γραφείο καμάρωναν: “Τι καλή ιδέα που είχαν τα παιδιά να φτιάξουν βιβλιοθήκη! Τι καλά που τα βοηθήσαμε!”»* (Τζώρτζογλου, 1990:61), *«“Βρε το διαβολάκι πράγματα που κατάφερε” θαύμασαν οι καθηγητές»* (Τζώρτζογλου, 1990:73). Ο ακρογωνιαίος λίθος της σχέσης τους είναι η διάθεση για συνεργασία και η ομαδική προσπάθεια. Συνεπακόλουθα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ανήκει και αυτή στην κατηγορία των σχέσεων «ομόνοιας» στην ταξινόμια του Hargreaves (1995).

Αντίθετα, ως σχέσεις διχόνοιας, σύμφωνα με την ταξινόμια του παραπάνω ερευνητή και εκπαιδευτικού, μπορούν να χαρακτηριστούν οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι καθηγητές με τους μαθητές στο βιβλίο της Μαστρογιάννη *Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου*. Πρόκειται για σχέσεις που δεν έχουν βρει ακόμη το σημείο ισορροπίας τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία προστριβών ανάμεσα στις δύο πλευρές. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών -με εξαίρεση την περίπτωση της Μόσχας- δεν ενδιαφέρεται να δημιουργήσει σχέσεις εκτίμησης και εμπιστοσύνης με τους μαθητές, παρά μόνο να διεξάγουν το μάθημά τους και να καλύψουν την ύλη. Οι παρακάτω φράσεις καταδεικνύουν την έλλειψη πραγματικού ενδιαφέροντος από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους: *«Έρχεται πρώτος, κρατώντας πάντα στο χέρι του μια γκλίτσα. Χτυπάει στον αέρα και μας απειλεί. Εγώ έχω φάει κάνα δυο στα πλευρά»* (Μαστρογιάννη, 2004:26), *«Τι περιβολή είναι πάλι αυτή;»* (Μαστρογιάννη, 2004:40), *«Οι πιο πολλοί καθηγητές κοίταζαν τα δύο παιδιά με αποδοκιμασία»* (Μαστρογιάννη, 2004:49), *«Ας τελειώνουμε με τις κουβέντες, μας πνίγει η*

ύλη των εξετάσεων» (Μαστρογιάννη, 2004:82), «Έχει νόημα να μας καλούν στο γραφείο για να ακούσουν τις απόψεις μας; Αφού δεν επιτρέπεται να ακούσουμε τις δικές τους... Έχουν νόημα οι μαθητικές κοινότητες;» (Μαστρογιάννη, 2004:83), «Οι καθηγητές μάς κοιτάζαν, αλλά δεν μας έβλεπαν» (Μαστρογιάννη 2004:99), «Δεν κάνεις τίποτα άλλο στο σχολείο, εκτός από το να ενοχλείς τους άλλους» (Μαστρογιάννη, 2004:171). Γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου όχι μόνο δεν ενδιαφέρονται για τη δημιουργία υγιών σχέσεων με τους μαθητές τους, αντίθετα, δυναμιτίζουν συνεχώς την κατάσταση, επιλέγοντας να τους επιβληθούν μέσω της εξουσίας τους.

Φωτεινή εξαίρεση είναι ο τρόπος που συμπεριφέρεται στα παιδιά η φιλόλογός τους, η Μόσχα. Λειτουργεί πρωτίστως ως εμψυχώτρια και δευτερευόντως ως μεταδότρια γνώσεων. Η οικειότητα που επιθυμεί να δημιουργήσει στη σχέση με τους μαθητές της φανερώνεται ακόμη και μέσω του λόγου της: «Είμαι δασκάλα σας... Αισθάνομαι όμως κάτι παράξενο. Σαν να είμαι και μαθήτρια μαζί σας. Σαν να είστε εσείς οι δάσκαλοί μου και ν' αναζητούμε, να ψάχνουμε μαζί, για να βρούμε λύσεις» (Μαστρογιάννη, 2004:105). Για την ίδια, υπόβαθρο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και πνευματικής εξέλιξης πρέπει να είναι η αμφίδρομη επικοινωνία: «Κατά την ταπεινή μου γνώμη, δεν έχουμε άλλον τρόπο να μιλήσουμε με τους μαθητές μας πέρα από το διάλογο και την αγάπη» (Μαστρογιάννη, 2004:82), «Ο λόγος σας είναι πολύτιμος, δεν μπορεί να γίνει καλό μάθημα χωρίς τον δικό σας λόγο» (Μαστρογιάννη, 2004:105), «Η γνώμη σας μετράει πολύ» (Μαστρογιάννη, 2004:102). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το αυθεντικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού προς εκείνα και για αυτό το λόγο τη στηρίζουν και την ακολουθούν σε κάθε της εκπαιδευτικό εγχείρημα.

Την άποψη της Μόσχας συμμερίζεται και η φιλόλογος Κωλέτη στο βιβλίο του Κοντολέων *Μάσκα στο Φεγγάρι*. Η νεαρή εκπαιδευτικός προσπαθεί να δείξει διαφορετικούς δρόμους μάθησης στους μαθητές της, που έχουν σχέση με το βίωμα και την έρευνα. Οι προθέσεις της για τη σχέση που θέλει να χτίσει μαζί τους, γίνονται ξεκάθαρες από την αρχή: «Θέλω να ξέρεις πως, αν και λίγο γνωριζόμαστε... πολύ λίγο όλους σας γνωρίζω, εντούτοις είμαι πάντα έτοιμη, πρόθυμη να σας βοηθήσω... Και μέσα και έξω από το σχολείο» (Κοντολέων, 1997:58), «“Υποφέρει” σκέφτεται και πάει δίπλα της, κάθεται στο διπλανό θρανίο, απλώνει το χέρι της, της πιάνει το μπράτσο, της το σφίγγει» (Κοντολέων, 1997:57). Η παράμετρος «έξω από το σχολείο», είναι εκείνη που κινεί περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών. Η μάθηση δηλαδή μέσα από την επαφή με την ίδια την κοινωνία. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι της φιλόλογου σε συνδυασμό με τη φιλικότητα και την εν γένει συμπεριφορά της συνδέονται με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα από την

πλευρά των μαθητών, καθώς επίσης και με τη θετική τους στάση απέναντι στο σχολείο. Είναι φανερό, ότι το είδος της σχέσης που έχει αναπτύξει η φιλόλογος με τους μαθητές της ανήκει στην κατηγορία των σχέσεων «ομόνοιας» στην ταξινόμια του Hargreaves (1995).

5.3.3 Δεκαετία 2000-2010

Στην κατηγορία των σχέσεων «ομόνοιας» ανήκει και η σχέση που αναπτύσσει ο φιλόλογος του γυμνασίου, ο Μπένος, με τους μαθητές του, στο βιβλίο της Ζέη *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*. Το χιούμορ, η φιλική διάθεση, η υπομονή, η δίκαιη αντιμετώπιση, είναι μερικά από τα στοιχεία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού που τον καθιστούν δημοφιλή στους μαθητές του και τα οποία θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη μιας ειλικρινούς σχέσης. Ο Μπένος αφιερώνει χρόνο εντός και εκτός μαθήματος για συζήτηση με τους μαθητές του και εκείνοι βρίσκουν στο πρόσωπό του ένα άτομο εμπιστοσύνης. Οι παρακάτω φράσεις είναι δηλωτικές του ενδιαφέροντος που τρέφει ο εκπαιδευτικός για τα προβλήματα των μαθητών του αλλά και της εκτίμησης που τρέφουν εκείνοι για το πρόσωπό του: «*Προσπάθησε να με ηρεμήσει, να καταλάβει τι έχω*» (Ζέη, 2002:116), «*Μου κρατούσε τα παγωμένα μου χέρια μέσα στις μεγάλες ζεστές του χούφτες*» (Ζέη, 2002:117), «*Συνάντησα την Κωνσταντίνα, που είναι από τις αγαπημένες μου μαθήτριες, στη Φωκίωνος Νέγρη, μα δεν αισθανόταν καθόλου καλά και καθίσαμε λίγο εδώ για να συνέλθει. Λογάριαζα να τη συνοδέψω σπίτι της*» (Ζέη, 2002:118), «*Δεν βρίσκω ψευτιές για τον κύριο Μπένο*» (Ζέη, 2002:196). Πρόκειται για μια σχέση αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού, η οποία δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη, βοηθάει τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή και τα κινητοποιεί να διεκδικούν διαρκώς την πνευματική και ψυχική τους εξέλιξη.

Στην κατηγορία των σχέσεων ψευδο-ομόνοιας, (Hargreaves,1995), εντάσσεται η σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της Ζαννάκη-Λιάλιου με τους μαθητές τους, στο βιβλίο της *Για μια σούζα*. Η ψευδο-ομόνοια συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει εντοπίσει ποιο είναι το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στο δίπολο της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να είναι συχνά αδιάλλακτος, αυταρχικός ή άδικος, προκαλώντας αγανάκτηση και αντίδραση από τους μαθητές του. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί αυτοί λειτουργούν περισσότερο ως υπάλληλοι που ενδιαφέρονται να καλύψουν την ύλη του μαθήματός τους παρά ως εμπνευστές της διαδικασίας αυτονόμησης των μαθητών. Κάποιοι, μάλιστα, κρατάνε τον καλύτερό τους εαυτό για τα φροντιστήρια, όπου συχνά διδάσκουν και σε μαθητές του ίδιου τους του σχολείου. Κάθε επικοινωνιακή

σχέση περιορίζεται στα όρια της τάξης και ποτέ εκτός σχολείου. Τον ισορροπιστή ανάμεσα στους αδιάφορους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, που διψούν για ουσιαστική επαφή, παίζει ο διευθυντής της μονάδας. Είναι φιλικός, προσηνής, διαθέσιμος ανά πάσα στιγμή να ακούσει τους προβληματισμούς τους και να αναλάβει δράση για να ικανοποιήσει όποιο δίκαιο αίτημα. «Ο δικός μας φαίνεται πολύ συζητήσιμος, (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2002:81), θα αποφασίσουν τα παιδιά σε μια κουβέντα τους. Αλλά και ο ίδιος, προσπαθεί πάντα να εμψυχώνει τα παιδιά: «Έχω εμπιστοσύνη στην κρίση σου» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2002:85), «Μπράβο σας! Πρώτον, γιατί βοηθάτε έναν συμμαθητή σας...» (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2002:82). Χτίζει μ' άλλα λόγια σχέσεις ουσίας και όχι τύπων με τους μαθητές του, αντισταθμίζοντας τα ελλείμματα των καθηγητών του.

Αντιστοίχως, ως σχέσεις ψευδο-ομόνοιας μπορούν να χαρακτηριστούν οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που αναπτύσσονται στο βιβλίο της Κλιάφα *Άγρια παιχνίδια*. Πρόκειται για σχέσεις τυπικές, χωρίς περιεχόμενο και ουσία, που δεν εξασφαλίζουν αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στις δυο πλευρές. Γι' αυτό, άλλωστε, και κανείς εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εξηγήσει τα αίτια της αυτοκτονίας ενός μαθητή τους στο χώρο του σχολείου. Χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτική απάθεια και έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης. Η παρακάτω στιχομυθία είναι ενδεικτική της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές:

- Τελικά μάλλον δεν γνωρίζουμε τους μαθητές μας, είπε η Ελένη
- Δεν τους γνωρίζουμε και δεν τους καταλαβαίνουμε... είπα σκεπτικός
(Κλιάφα:2008:114)

Χαρακτηριστική, επίσης, του τρόπου αντιμετώπισης των παραβατικών μαθητών από τους καθηγητές είναι η παρακάτω περιγραφή της συγγραφέως: «Ο Μανώλης ήρθε στο σχολείο μας φέτος. Όπως μάθαμε, τον έχουν αποβάλλει από πολλά γυμνάσια, γι' αυτό κάποιοι καθηγητές του κακομιλάνε και τον ειρωνεύονται» (Κλιάφα, 2008: 127). Γίνεται επομένως αντιληπτό πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών όχι μόνο δεν είναι σε θέση να χτίσει σχέσεις θετικές σχέσεις με τους μαθητές, αλλά δεν γνωρίζει καν στοιχειώδεις τρόπους παιδαγωγικής συμπεριφοράς.

Στον αντίποδα, ο νεοδιόριστος φιλόλογος προσπαθεί να χτίσει εξ αρχής μια ειλικρινή σχέση με τους μαθητές του, θεωρώντας την αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εισπράττει θετική ανταπόκριση από τα παιδιά, όχι όμως και από τους συναδέλφους του, οι οποίοι θεωρούν ότι αναστατώνει το σχολείο χωρίς λόγο. «Άκου να σου πω, εσύ είσαι ξένος. Σε λίγους μήνες θα φύγεις. Αν υπάρχει κάποια βρόμα καλά θα κάνουμε να την

κουκουλώσουμε. Αλλιώς η ρετσινιά θα μείνει πάνω μας. Πάρ' το απόφαση. Αυτός είναι ο κόσμος μας» (Κλιάφα, 2008:32), θα τον βάλει στη θέση του η υποδιευθύντρια βλέποντας την επιμονή του να σκαλίζει την υπόθεση της αυτοκτονίας του μαθητή του. Είναι έκδηλη μ' άλλα λόγια η αρνητική ατμόσφαιρα που υπάρχει στο σχολείο, αλλά και η αδιαφορία της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για ουσιαστική επαφή με τους μαθητές τους, κάτι που το προσλαμβάνουν και οι ίδιοι μετουσιώνοντάς την σε διάφορων μορφών αντιδραστικές συμπεριφορές.

5.3.4 Δεκαετία 2010-2020

Στο ίδιο μοτίβο με το βιβλίο της Κλιάφα κινούνται και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στο βιβλίο του Παπαθεοδώρου, *Το ημερολόγιο ενός δειλού*. Πρόκειται, δηλαδή, για σχέσεις ψευδο-ομόνοιας, στη βάση των οποίων βρίσκεται η εκπαιδευτική απάθεια των καθηγητών και η αδιαφορία των μαθητών να συμμετάσχουν σε ένα άγονο περιβάλλον όπου δεν ευδοκιμούν η αποδοχή και η εμπιστοσύνη. Όπως και στα προηγούμενα δύο βιβλία, έτσι και εδώ, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν ή δεν θέλουν να δημιουργήσουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εκτίμησης με τους μαθητές τους, είτε εντός είτε εκτός του σχολείου. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, ότι αποτυγχάνουν να αντιληφθούν σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού που λαμβάνουν χώρα ακόμη και κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Κάποιοι δε από αυτούς, προσπαθώντας να δείξουν ότι είναι κοντά στους μαθητές, προσπαθούν να υιοθετήσουν τον τρόπο που εκφράζονται οι νέοι, τόσο λεκτικά όσο και μέσω της ηλεκτρονικής κοινωνικής δικτύωσης. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του γυμναστή, που προσπαθεί να παραστήσει τον κολλητό των αγοριών: «*Αρε Γόλιο μούτρο*» (Παπαθεοδώρου, 2014:45), «*Μη μασάς ρε συ. Εσύ να 'σαι καλά*» (Παπαθεοδώρου, 2014:187), «*Αυτοί είναι καθηγητές, όχι οι άλλοι οι κρυόκωλοι, μου θέλουν να κρατήσουν και απόσταση*» (Παπαθεοδώρου, 2014:121), θα αποφασίσει κάποιος μαθητής, υπεραμυνόμενος συμπεριφορές τέτοιου είδους από εκπαιδευτικούς.

Δηλωτική επίσης της παθητικής στάσης μαθητών και καθηγητών στο να αποτρέψουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού είναι η εξομολόγηση ενός μαθητή σε κάποιον φίλο του:

- *Και οι άλλοι πως αντιδρούν σε αυτό; Εννοώ, οι συμμαθητές σου, οι καθηγητές...*
- *Δεν κάνουν τίποτα, του απάντησα με παράπονο.* (Παπαθεοδώρου, 2014:171).

Όλοι όμως, γνωρίζουν ότι κανείς δεν είναι πρόθυμος να εγκαταλείψει τη ζώνη άνεσής του για να βοηθήσει. Η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και

μαθητές, διακυβεύει την ασφάλεια των δεύτερων και λειτουργεί ως τροχοπέδη της ψυχικής τους ολοκλήρωσης.

Αντίστοιχες συμπεριφορές συναντάμε και στο βιβλίο του Κουτσάκη *Μια ανάσα μόνο*. Εκπαιδευτικούς, μ' άλλα λόγια, μιας διεκπεραιωτικής λογικής, οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται -πλην μιας περίπτωσης- για τη σύναψη ουσιαστικών, αληθινών σχέσεων με τους μαθητές τους. Αν και βρισκόμαστε στα μέσα της πρώτης δεκαετίας του 2000, οι καθηγητές δεν φαίνονται πρόθυμοι να ενστερνιστούν σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, που επικεντρώνονται σε εσωτερικές διαδικασίες ωρίμασης. Εστιάζουν την προσοχή τους στη διδακτική του αντικειμένου τους, αδιαφορώντας για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συνδράμουν στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής νοημοσύνης των μαθητών τους. Ενδεικτικές της απρόθυμης στάσης των εκπαιδευτικών να χτίσουν ουσιαστικές σχέσεις με τα παιδιά είναι οι ακόλουθες φράσεις του κειμένου: *«Η Κάργια μας μιλάει πάντα στον πληθυντικό, και χρησιμοποιεί τα επίθετά μας. Ο ενικός θα έδειχνε οικειότητα, και η οικειότητα με την Κάργια ταιριάζουν όσο ταιριάζει η ανθρωπιά με την Τρίτη λυκείου»* (Κουτσάκης, 2015:201), *«Πιο πιθανό θεωρώ το να μη με είδε, αφού μοιάζει μονίμως χαμένος στον κόσμο του»* (Κουτσάκης, 2015:119), *«Σαν ιδιοκτήτρια σκλάβων στις γαλέρες, μας μαστιγώνει με την ειρωνεία και τα βλέμματά της...»* (Κουτσάκης, 2015:201), *«Ο θεολόγος, που μας ανέλαβε πριν δεκαπέντε μέρες, πήρε άδεια αμέσως μόλις ξεκίνησε η χρονιά για να πάει στο Άγιο όρος, και ειδοποίησε μόλις χθες τον λυκειάρχη πως αποφάσισε να μείνει εκεί»* (Κουτσάκης, 2015:211), *«Είχαμε μια ώρα αγγλικά -η αγγλικού λείπει ως συνήθως- και μια ώρα γυμναστική -η γυμνάστρια είναι στο κυλικείο και μασαμπουκιάζει, χωρίς να μας κοιτάζει ως συνήθως-»* (Κουτσάκης, 2015:21).

Εξαίρεση στον κανόνα, αποτελεί ο χημικός του σχολείου, ο Πετρουλάκης, ο οποίος αφιερώνει μεγάλο μέρος του χρόνου του, κυρίως εκτός ωρών σχολείου, στην επικοινωνία με τους μαθητές. Έχει δημιουργήσει μάλιστα και μια θεατρική ομάδα, μέσω της οποίας οι μαθητές καλλιεργούν τον τρόπο έκφρασης και της κιναισθητικής τους νοημοσύνης. Μ' άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός αυτός λειτουργεί ως φίλος και ως εμπνευστής των παιδιών, αφουγκραζόμενος την ανάγκη τους για περισσότερα ερεθίσματα και για ουσιαστική, διαδραστική επικοινωνία.

Με ακόμη πιο ζοφερά χρώματα περιγράφει τη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών ο Μανδηλαράς στο βιβλίο του *Ένας υπέροχος κόσμος*. Πρόκειται για εκείνο το είδος σχέσης που ο Hargreaves (1995) κατατάσσει στις σχέσεις «διχόνοιας» και οι οποίες διέπονται από

αρνητικά συναισθήματα εκατέρωθεν. Η αυστηρότητα των εκπαιδευτικών, η προσήλωσή τους στην κάλυψη της ύλης, η αδυναμία τους να αφοουγκραστούν τους προβληματισμούς των μαθητών τους, τους καθιστά αδιάφορους στα μάτια των παιδευομένων. *«Δε νιώθει κάπου μέσα της το κενό της μελλοντικής απώλειας που νιώθω και εγώ; Ή δεν της καίγεται καρφί που δεν πρόκειται να μας ξαναδεί όλους μαζεμένους εδώ;»* (Μανδηλαράς, 2016:128), αναρωτιέται μια μαθήτρια βλέποντας τη θεολόγο να επιμένει να τους κάνει μάθημα την τελευταία εβδομάδα πριν κλείσουν τα σχολεία. Τα ίδια συμπτώματα συναισθηματικής απάθειας παρουσιάζει και άλλη μια εκπαιδευτικός, η Μπούκουρα: *«Της ήρθε της Μπούκουρα να γράψουμε τεστ. Όσο γράφαμε ξάνοιζε ο ουρανός. Μια στιγμή ακούστηκε η Αντεσίνα: “Ποοοο, κοιτάζτε ένα ουράνιο τόξο!” Αφήσαμε τις κόλλες και τρέξαμε στο παράθυρο. Η Μπούκουρα ακύρωσε το τεστ, γιατί υποτίθεται ότι είχαμε την ευκαιρία να αντιγράψουμε. Μα καλά, ποιος αντιγράφει με τέτοιο ουράνιο τόξο;»* (Μανδηλαράς, 2016:151).

Χειρότερη, ωστόσο, από την απάθεια είναι η στάση του γυμναστή του σχολείου απέναντι στα παιδιά και ειδικά στα κορίτσια. Μια στάση που συχνά ξεπερνάει τα όρια παιδευομένου. Ενδεικτικές του τρόπου συμπεριφοράς του είναι οι απόψεις των κοριτσιών του τμήματος: *«Σε κοιτούσα που άλεθες την τυρόπιτα στον σκουπιδοφάγο που έχεις για στόμα και σ’ έβλεπα που, μαζί μ’ αυτήν, ήθελες να αλέθεις και την Κέλλυ, που εκείνη την ώρα έτυχε να φτιάχνει το σουτιέν της μέσα από το φανελάκι που φορούσε»,* (Μανδηλαράς, 2016:19), *«Καταλαβαίνεις ότι δεν ανήκω στις πορνοδιαστροφικές σου φαντασιώσεις γιατί είμαι α-νη-λι-κη κι αν συνεχίσεις έτσι θα πας μέσα;»* (Μανδηλαράς, 2016:76).

Εν κατακλείδι, οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών τα τελευταία δέκα χρόνια, πάντα μέσα από το φακό της εφηβικής λογοτεχνίας, χαρακτηρίζονται από την επικράτηση των τύπων έναντι της ουσίας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διέπονται από μια εκπαιδευτική απάθεια, η οποία δεν τους επιτρέπει να αφοουγκραστούν τις ανησυχίες των νέων και κατά συνέπεια να χτίσουν υγιείς και αυθεντικές σχέσεις με τους μαθητές τους, εντός και εκτός των ορίων της αίθουσας.

5.4 Η σχολική κουλτούρα

5.4.1 Δεκαετία 1980-1990

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2.4, η έννοια της κουλτούρας ενός οργανισμού είναι αρκετά ευρεία και δύσκολο συχνά να προσδιοριστεί με μετρήσιμα χαρακτηριστικά. Η σχολική κουλτούρα είναι εξίσου δύσκολο να οριοθετηθεί, από τη στιγμή που κάθε σχολική μονάδα απαρτίζεται από ανομοιογενείς ομάδες ανθρώπων που φέρουν διαφορετικές αξίες και αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη δομή και το ρόλο του σχολείου. Επί της ουσίας αναφέρεται στην ιδεολογία της εκάστοτε εκπαιδευτικής οντότητας, η οποία την διαφοροποιεί από τις άλλες. Στον πυρήνα κάθε κουλτούρας βρίσκονται οι κοινές αξίες και οι πεποιθήσεις των μελών της.

Στο πρώτο μυθιστόρημα του δείγματος, το *Άκου φίλε* του Δελώνη, τα στοιχεία που μπορούν να εξαχθούν σχετικά με τη σχολική κουλτούρα είναι εξαιρετικά λίγα κι αυτό διότι ο συγγραφέας επικεντρώνεται στο πρόσωπο ενός και μόνο εκπαιδευτικού και μάλιστα μέσω της ετεροαφήγησης. Προκύπτει, ωστόσο, από τη γενικότερη περιγραφή η αίσθηση ότι πρόκειται για ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί ένα θετικό κλίμα μάθησης. Τα παιδιά μαθαίνουν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, κυρίως βάσει των προσπαθειών του φιλολόγου Στρατή. Η ζωγραφική, το τραγούδι, ο διάλογος ενσωματώνονται ανελλιπώς στη διδακτική πράξη, με αποτέλεσμα οι μαθητές να χαλαρώνουν και να μαθαίνουν να σκέφτονται αλλά και να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους. Ενδεικτική της αγάπης του πρωταγωνιστή για το σχολείο του, ακόμη και τις ημέρες που βρίσκεται σε διακοπές, είναι η παρακάτω φράση: «*Κλείνω τα μάτια μου και σκέφτομαι τις ημέρες του σχολείου*» (Δελώνης, 1986:16). Αν και η δράση λαμβάνει χώρα στα μέσα της δεκαετίας του ογδόντα, μιας δεκαετίας δηλαδή κατά την οποία το ελληνικό σχολείο δεν έχει αποβάλει πλήρως το συντηρητισμό του, ωστόσο, διαφαίνεται μια σταδιακή στροφή σε ένα πιο μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης. Η ιδιότητα του συγγραφέα ως εκπαιδευτικού αλλά και ως επιθεωρητή εκπαίδευσης, ενδεχομένως, αντικατοπτρίζει μια ιδανική κατάσταση την οποία ο ίδιος επιθυμεί να δει στα σχολεία.

Λίγα χρόνια αργότερα, η Ζωρζ Σαρή στήνει την πλοκή της γύρω από ένα καθαρά παραδοσιακό σχολείο, η διεύθυνση του οποίου δεν αφήνει κανένα περιθώριο για μοντερνισμούς και νέες διδακτικές πρακτικές. Ο σύλλογος φαίνεται να έχει συμβιβαστεί με το αυταρχικό μοντέλο διοίκησης του σχολείου. Ο διευθυντής, νοσταλγός του χουντικού

καθεστώτος, δεν αφήνει περιθώρια ελεύθερης έκφρασης ούτε στους διδάσκοντες ούτε στους μαθητές. Καταστρατηγεί συστηματικά ιδέες και αξίες που αντιβαίνουν στο πνεύμα της φασιστικής λογικής και πνίγει κάθε προσπάθεια έκφρασης διαφορετικών απόψεων. Πρόκειται μ' άλλα λόγια για μια κουλτούρα αυταρχισμού και υποταγής. Στον πυρήνα αυτής της κουλτούρας βρίσκονται η αυστηρή προσήλωση στους κανόνες, η υπέρμετρη χρήση γραφειοκρατικών διαδικασιών, η αυθεντία της αρχής. Η χρήση καθαρεύουσας, ο συντηρητικός τρόπος ενδυμασίας, ο επιτακτικός λόγος, είναι κάποια από τα στοιχεία που καταδεικνύουν τις αυταρχικές προθέσεις του διευθυντή. *«Η πολιτική απαγορεύεται εις την σχολήν μας»* (Ζέη, 1987:52) διατρανώνει σε μαθητές και καθηγητές, επιβάλλοντάς τους ωστόσο τις δικές του θέσεις. Έχει καταφέρει να διαμορφώσει ένα φοβικό κλίμα, μέσα στο οποίο κανείς δεν αισθάνεται ασφαλής. Μιλάμε επί της ουσίας για μια κουλτούρα κεντρικής εξουσίας η οποία ταυτίζεται με την επιρροή και τη δύναμη του διευθυντή.

Με το ένα της σκέλος στο συντηρητισμό και το άλλο στον προοδευτισμό, μοιάζει να βρίσκεται η κουλτούρα του σχολείου που μας περιγράφει η Γουμενοπούλου στο βιβλίο της *Τα στάχνα μεστώνουν στον ήλιο*. Τις περισσότερες φορές καταφέρνει και ισορροπεί ανάμεσα στο συγκεκριμένο δίπολο. Ωστόσο, υπάρχουν φορές που κλίνει περισσότερο προς τη μία ή την άλλη πλευρά. Η προσήλωση για παράδειγμα του σχολείου στη χριστιανική ηθική ως βέλτιστο μέσω διαπαιδαγώγησης είναι ο ένας πόλος. Η λογοκρισία που ασκεί ο σύλλογος διδασκόντων στο γειτονικό περίπτερο για το είδος των περιοδικών, που μπορεί να εμπορεύεται, ή η προτροπή στα παιδιά να συμμετέχουν σε ομάδες κατήχησης αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα συντηρητικών ιδεοληψιών. Από την άλλη, το αυθεντικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την πνευματική ωρίμαση των μαθητών τους είναι ο δεύτερος πόλος. Μέσω μιας σειράς μαθητοκεντρικών πρακτικών, όπως η μάθηση μέσω της πράξης και η μάθηση μέσω της ανάληψης ρόλων, κινητοποιούν τα παιδιά να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες και να μάθουν μέσω διαφορετικών τρόπων.

Σημαντική είναι η συμβολή του διευθυντή προς την κατεύθυνση μιας ομαδοσυνεργατικής κουλτούρας. Η διαλλακτική του στάση και το ενδιαφέρον του για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία δημιουργούν ένα ευμενές κλίμα στη μονάδα. Χαρακτηριστικό της διάθεσης για εξωστρέφεια και της καλλιέργειας πνεύματος αλληλεγγύης είναι το παρακάτω απόσπασμα: *«Κάθε χρόνο, λίγο πριν κλείσουν τα σχολεία για Πάσχα ή Χριστούγεννα, οι καθηγητές, για να καλλιεργήσουν στα παιδιά τη φιλανθρωπία έλεγαν στην τάξη:*

- *Αυτές τις Άγιες μέρες πρέπει να κάνουμε την καλή πράξη μας. Θέλετε;*

- *Θέλουμε, απαντούσαν τα παιδιά με κέφι.*
- *Αύριο λοιπόν να φέρετε γλυκά να πάμε στο ίδρυμα»* (Γουμενοπούλου 1988:12).

Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι στο συγκεκριμένο σχολείο επικρατεί ένα κράμα κουλτούρας το οποίο εμπεριέχει στοιχεία τόσο από την κουλτούρα της ιεραρχίας, όσο και από την κουλτούρα της παρέας, σύμφωνα με την ταξινόμια των Cameron και Quinn (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή 2004). Σε κάθε περίπτωση, είναι δεδομένο το θετικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα και το οποίο λειτουργεί ενισχυτικά στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και στην ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος.

5.4.2 Δεκαετία 1990-2000

Τα πράγματα είναι σαφώς πιο ξεκάθαρα στο βιβλίο της Τζώρτζογλου *Ο Καράμπαλος ο απεργίας*. Η συγγραφέας μεταφέρει τους αναγνώστες στην ατμόσφαιρα ενός γυμνασίου στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα. Από την αρχή του βιβλίου, η Τζώρτζογλου συνθέτει την εικόνα ενός μαθητοκεντρικού σχολείου, όπου οι καθηγητές επιλέγουν να εντάξουν στο διδακτικό τους έργο μια σειρά από μη παραδοσιακές τεχνικές όπως η ανάθεση ρόλων και ευθυνών, η εργασία σε ομάδες, η ζύμωση με την κοινωνία. Αν λάβουμε υπόψη μας τη θεωρία των επτά σημείων των Hoy και Miskel (2008), η κουλτούρα του συγκεκριμένου σχολείου φαίνεται να είναι, αφενός, προσανατολισμένη στην ομάδα και στην αξία της συνεργασίας και της συνοχής των μελών της και, αφετέρου, στη μαχητικότητα, ειδικά ως προς την αξία της διεκδίκησης και ιδιαίτερα της συλλογικής.

Οι καθηγητές του γυμνασίου επιλέγουν να μη μένουν προσκολλημένοι στις αγκυλώσεις ενός τυποποιημένου προγράμματος σπουδών, αντίθετα προσπαθούν να δώσουν κίνητρα στους μαθητές τους για να αυτονομηθούν, να αυτοοργανωθούν, να διεκδικήσουν τη γνώση ακόμη και εκτός σχολείου, μέσα στην ίδια την κοινωνία. Η δημιουργία σχολικής εφημερίδας, το στήσιμο και η διαχείριση σχολικής βιβλιοθήκης αποκλειστικά από τους μαθητές, η συμμετοχή σε κινητοποιήσεις και σε απεργίες αποτελούν ενδεικτικά δείγματα μιας κουλτούρας προσανατολισμένης στην ομαδικότητα και την αλληλεγγύη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το βιβλίο εκδόθηκε πέντε χρόνια μόλις από την ψήφιση του νόμου 1566/1985 όπου στο άρθρο 45 γίνεται αναφορά για πρώτη φορά στην οργάνωση της μαθητικής ζωής και δημιουργείται ένα συστηματικό πλαίσιο συμμετοχής των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα με τη μορφή των μαθητικών κοινοτήτων. Σύμφωνα λοιπόν με το άρθρο αυτό κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή για την

επίτευξη των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος των μαθητικών κοινοτήτων δεν είναι άλλος από την καλλιέργεια του δημοκρατικού διαλόγου και τη δημιουργία ενός συνειδητού και δημιουργικού πολίτη. Η συγγραφέας δείχνει να επηρεάζεται και να εμπνέεται από το περιεχόμενο του νόμου δημιουργώντας δημοκρατικούς χαρακτήρες που μαθαίνουν να αυτοοργανώνονται και να διεκδικούν από μικρή ηλικία. Δημιουργεί ένα σχολείο που παροτρύνει τους μαθητές του να εκφράζονται και να δημιουργούν με όποιον τρόπο επιθυμούν, εμφυσώντας τους την αξία της συνδιοίκησης και της συναπόφασης. Αν και οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο βιβλίο έχουν δευτερεύοντες ρόλους σε σχέση με τους μαθητές, ωστόσο, η Νίτσα Τζώρτζογλου καταφέρνει να δημιουργήσει ένα πρότυπο εκπαιδευτικού που αντικατοπτρίζει τις αρχές της Νέας Αγωγής.

Αντίθετα, στείρα μοιάζει να είναι η κουλτούρα του λυκείου που μας παρουσιάζει η Μαστρογιάννη στο βιβλίο της *Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου*. Από την πρώτη κιόλας εικόνα, η συγγραφέας μας δίνει να καταλάβουμε ότι το σχολείο, που αποτελεί και το βασικό σκηνικό της αφήγησής της, είναι ένα παραμελημένο λύκειο σε κάποια γειτονιά της Αθήνας, το οποίο σε καμιά περίπτωση δεν εμπνέει τους μαθητές για μάθηση. «*Στην πιλοτή, μια στοίβα από σαραβαλιασμένα θρανία και καρέκλες ξεχαρβαλωμένες. Δύο τζάμια στον πάνω όροφο ήταν σπασμένα. Μέσα από ένα μεγάλο βαρέλι, δίπλα στην πόρτα της αυλής, κομματισμένα ή μισοκαμένα βιβλία Γεωμετρίας, Φυσικής, Αρχαίων Ελληνικών και Φιλολογίας φώναζαν με μια φωνούλα λεπτή, σακατεμένη πως είχαν ζήσει πια τη ζωή τους*» (Μαστρογιάννη, 2004:18). Η εικόνα αντανακλά ως ένα βαθμό και το ψυχρό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν διεκπεραιωτικά με μοναδικό γνώμονα την κάλυψη της ύλης. Οι μαθητές αδιαφορούν για τα σχολικά μαθήματα, αφού διδάσκονται επαρκώς τα μαθήματα δέσμης στα φροντιστήριά τους. Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής εξαντλούν την αυστηρότητά τους στους μαθητές και στο σύλλογο διδασκόντων. Η όλη ατμόσφαιρα θυμίζει βραδυφλεγή βόμβα που είναι έτοιμη να σκάσει από στιγμή σε στιγμή.

Οι παρακάτω φράσεις του κειμένου είναι ενδεικτικές μιας συντηρητικής σχολικής κουλτούρας, προσανατολισμένης στους τύπους και όχι στους ανθρώπους, η οποία δεν μπορεί να εμπνεύσει τίποτα άλλο στα παιδιά από αδιαφορία: «*Δεν μπόρεσα ποτέ να καταλάβω γιατί οι δάσκαλοι φωνάζουν τους μαθητές με τα επίθετά τους. Σε κανένα παιδί δεν αρέσει αυτό. Είναι σαν να βρίσκεσαι σε στρατόνα ή στη φυλακή*» (Μαστρογιάννη, 2014:32), «*Οι καθηγητές μάς κοίταζαν αλλά κανένας δεν μας έβλεπε πραγματικά*» (Μαστρογιάννη, 2014:99), «*Νιώθαμε παράξενα. Σαν να 'χε φαρμακωθεί το σχολείο κι εμείς μαζί του, μ' ένα παράξενο μπόλι. Καμωμένο από φόβο και ενοχή*» (Μαστρογιάννη, 2014:140). Η αυταρχική

στάση της διοίκησης απέναντι στα παιδιά, η οποία συχνά περιλαμβάνει μειωτικούς χαρακτηρισμούς, ποινές και αποβολές, επιβαρύνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Ομοίως, η αδιάλλακτη και αντισυναδελφική στάση της διοίκησης απέναντι στο σύλλογο των διδασκόντων συμβάλει στη συντήρηση ενός ψυχροπολεμικού κλίματος. Όλα τα στοιχεία συνθέτουν μια παθητική, συντηρητική κουλτούρα, η οποία είναι τόσο βαθιά ριζωμένη στον οργανισμό που δεν επιδέχεται αλλαγής. Χαρακτηριστική είναι η αποτυχία της φιλολόγου να ακολουθήσει ένα εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας, κινητοποιώντας τους μαθητές να αμφισβητούν αυτά που διαβάζουν και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Οι αντιδράσεις είναι τέτοιες που την οδηγούν σε παραίτηση. Πρόκειται για μια κουλτούρα κεντρικής εξουσίας, η οποία χαρακτηρίζεται από αυξημένη τυπολατρία και έλλειψη αλληλεγγύης.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η κουλτούρα του σχολείου που περιγράφει ο Κοντολέων στο βιβλίο του *Μάσκα στο φεγγάρι*. Μια ιεραρχική κουλτούρα δηλαδή, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σταθερό περιβάλλον όπου δεν ευδοκιμούν αλλαγές και υπάρχει μεγάλη προσήλωση στη λεπτομέρεια. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, έτσι και εδώ, οι εξουσίες συγκεντρώνονται όλες στο πρόσωπο της διευθύντριας. Κατά συνέπεια, είναι υπεύθυνη για τη χάραξη της πολιτικής του σχολείου. Οι παρακάτω συστάσεις που απευθύνει στους καθηγητές του συλλόγου είναι ενδεικτικές της αυστηρής και τυπολατρικής στάσης της: «Ένας καθηγητής έχει συγκεκριμένα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται» (Κοντολέων, 1997), «Η βία στους νέους είναι ένα πρόβλημα. Και δε βλέπω πως θα μπορέσουμε να το αντιμετωπίσουμε -εννοώ, ως κοινωνία- αν συνεχίσουμε αυτήν την τόσο ενδοτική στάση μας απέναντι στα παιδιά» (Κοντολέων, 1997:13), «Σας συνιστώ να περιοριστείτε στις αρμοδιότητές του μαθήματός σας» (Κοντολέων, 1997:280), «Έχετε άποψη, όταν ακόμη δεν έχετε πείρα» (Κοντολέων, 1997:290). Η δογματική στάση της διευθύντριας γίνεται αντιληπτή και από τους μαθητές:

- Θα έχουμε μάθημα ή τα γερόντια μέσα τελικά θα απεργήσουν;
 - Καλά, εσύ περιμένεις από την Πυλαρινού να απεργήσει! Τόσο βλίτο είσαι;
 - Και δεν πρόκειται να αφήσει και κανέναν άλλο... παιδάκι μου την τρέμουν όλοι!
- (Κοντολέων 1997:105).

Οι φιλότιμες προσπάθειες ορισμένων καθηγητών όπως της φιλολόγου να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν με έναν διαφορετικό τρόπο, όπως η επαφή με την κοινωνία και η έρευνα πεδίου, προσκρούουν πάνω στην ανελαστική πολιτική του σχολείου. Πρόκειται για μια

συντηρητική κουλτούρα που είναι προσανατολισμένη στην εφαρμογή των κανόνων και όχι στην ευημερία των ατόμων.

5.4.3 Δεκαετία 2000-2010

Παρόμοιες συνθήκες με εκείνες του Κοντολέων περιγράφει και η Ζέη στο βιβλίο *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*. Το σχολείο είναι ένας χώρος που δεν εμπνέει τα παιδιά να μάθουν και λειτουργεί ως τέλμα των προσδοκιών τους. Η πρώτη εικόνα που αντικρύζει η νεόφερτη μαθήτρια είναι ενδεικτική του κλίματος που επικρατεί: *«Απέξω το σχολείο μοιάζει με φυλακή, με ψηλά κάγκελα που φράζουν την αυλή και μια μεγάλη σιδερένια αυλόπορτα. Πάνω της είναι γραμμένες με χρωματιστές μπογιές ένα σωρό ακατάληπτες φράσεις. Το μόνο που ξεχώρισα ήταν δύο λέξεις γραμμένες με άσπρη μπογιά: ΚΟΥΚΟΥ-ΡΟΥΚΟΥ»* (Ζέη, 2002:59), *«Στην αυλή, ήμαστε τόσο στριμωγμένοι, που, αν δεν απαγορευόταν, θα έμενα στην τάξη στο διάλειμμα»* (Ζέη, 2002:61). Η αυστηρή και τυπολατρική στάση της διευθύντριας επιδεινώνει την κατάσταση. *«Δε θα σε χαστουκίσω. Εμείς εδώ δε δέρνουμε τους πιο αδύναμους. Δεν είμαστε Γερμανοί»* (Ζέη, 2002:161) θα επιπλήξει κάποια στιγμή την Κωνσταντίνα, δείχνοντας έτσι τις προθέσεις της ως διευθύντρια αλλά και τη στάση της απέναντι στα στερεότυπα. Κατά συνέπεια εντοπίζεται και εδώ μια κουλτούρα κεντρικής εξουσίας η οποία εξαντλείται στους τύπους και δεν αφήνει περιθώρια για ανθρωποκεντρικές πρακτικές. Όπως και στα προηγούμενα βιβλία, έτσι και εδώ, οι προθέσεις εκείνων των λίγων εκπαιδευτικών που επιθυμούν μια αλλαγή προς ένα πιο ψυχοκοινωνικό μοντέλο διαπαιδαγώγησης, προσκρούουν πάνω στην παθητική στάση της πλειοψηφίας των συναδέλφων τους και τη στείρα λογική της διοίκησης.

Στο βιβλίο της Ζαννάκη-Λιάλιου *Για μια σούζα*, τα πράγματα διαφοροποιούνται ελαφρώς. Μπορεί και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι καθηγητές να διατηρούν μια παθητική εκπαιδευτική στάση, επιδιώκοντας σχεδόν αποκλειστικά την κάλυψη της ύλης, ωστόσο, ο διευθυντής της μονάδας είναι αρκετά ενεργητικός ως προς τη σχέση του με τους μαθητές και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Συχνά, καλείται να αντισταθμίσει ο ίδιος την έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών του σχολείου για τη δημιουργία αυθεντικών σχέσεων με τους μαθητές. Ακούει πάντα τους προβληματισμούς των παιδιών και δίνει λύσεις. *«Λοιπόν, εγώ σας υπόσχομαι να κάνω ό,τι μπορώ με τις απουσίες κι εσείς θα βάλετε τα δυνατά σας να τον κάνετε να ξεκόψει τελείως από αυτές τις παρέες»* (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2002:84), θα πει χαρακτηριστικά στους μαθητές του, προσπαθώντας να δημιουργήσει ένα

κλίμα αλληλεγγύης προς έναν παραβατικό μαθητή. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαιτέρως αγαπητός τόσο στους μαθητές όσο και στους κηδεμόνες τους: *«Συνεννοήθηκα με τον γυμνασιάρχη. Πολύ εντάξει κύριος»* (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2002:122).

Ο διευθυντής επωμίζεται αποκλειστικά τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο. Οι προσηνείς και δίκαιοι τρόποι του κερδίζουν την εμπιστοσύνη των μαθητών, οι οποίοι αισθάνονται ότι είναι ενεργά και σημαντικά μέλη της σχολικής κοινότητας. Μέχρι και οι σχολικές εορτές που συνήθως θυμίζουν καταναγκαστικό καθήκον στους μαθητές, εδώ παίρνουν μια πιο χαλαρή διάσταση: *«Τέτοια ώρα θα ήταν η γιορτή του σχολείου για την επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου. Δεν τον ενδιέφερε τόσο η γιορτή, όσο η πλάκα που γινόταν κάθε τέτοια μέρα»* (Ζαννάκη-Λιάλιου, 2006:35). Πρόκειται, περιεκτικά, για κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχικότητας, στη βάση της οποίας βρίσκεται η διάθεση για προσφορά και η δυναμική της ομάδας.

Το σχολείο που περιγράφει η Μαρούλα Κλιάφα στο βιβλίο της *Άγρια Παιχνίδια* είναι ένα επαρχιακό γυμνάσιο στην πόλη των Τρικάλων. Από τις πρώτες κιόλας σελίδες μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι πρόκειται για ένα σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες της εργατικής τάξης καθώς επίσης και πολλοί μετανάστες. Οι καθηγητές αρέσκονται σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και δεν είναι διατεθειμένοι να συνεισφέρουν με οποιονδήποτε άλλο τρόπο στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών τους. Η συγγραφέας τους παρουσιάζει ηλικιωμένους και αρκετά κουρασμένους, ενδεχομένως και απηυδισμένους από το σχολικό περιβάλλον. Λειτουργούν ως παθητικοί μεταδότες γνώσεων. Αναλογιζόμενοι πως οι μαθητές τους δεν έχουν υψηλές βλέψεις ως παιδιά εργατών και μεταναστών, δείχνουν να έχουν ρίξει τους διδακτικούς ρυθμούς τους και να περιορίζουν τη διδασκαλία τους στα άκρως απαιτούμενα.

Πρόκειται για κουλτούρα απάθειας η οποία διαιώνίζεται με τις ευλογίες του αυταρχικού διευθυντή. Ενδεικτικοί των απόψεών του για την ταυτότητα του σχολείου στο οποίο προΐσταται είναι οι παρακάτω χαρακτηρισμοί του: *«Ε, τα παιδιά στα δημόσια σχολεία είναι... πώς να το πω... να, δε διακρίνονται πάντοτε για τους καλούς τους τρόπους», «Δε θέλω να σας προκαταλάβω, αλλά... να, στο δικό μας σχολείο φοιτούν και πολλά παιδιά μεταναστών. Καταλαβαίνετε... Οι μετανάστες έχουν άλλη κουλτούρα...»* (Κλιάφα, 2008:54), θα προετοιμάσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό λίγο πριν συναντήσει τους μαθητές του. Επιχειρεί δηλαδή, αφενός να προετοιμάσει το νέο καθηγητή για την κατάσταση που θα αντιμετωπίσει στην τάξη και από την άλλη να εκλογικεύσει την απάθεια του συλλόγου.

Ο ερχομός του νέου οραματιστή εκπαιδευτικού φέρνει σε σύγκρουση τις δύο κουλτούρες. Από τη μια πλευρά μπορεί να διακρίνει κανείς την παραδοσιακή κουλτούρα των τυπικών διαδικασιών και των παρωχημένων εκπαιδευτικών μεθόδων και από την άλλη διαφαίνεται μια νεωτερική κουλτούρα έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τις ιδέες και τις πρακτικές του νέου εκπαιδευτικού όπως η βιωματική μάθηση. Μ' άλλα λόγια η συγγραφέας παρουσιάζει την αιώνια μάχη ανάμεσα στο συντηρητισμό και στο μοντερνισμό. Καθώς φαίνεται ο νέος φέρελπις εκπαιδευτικός δεν θα κερδίσει τη μάχη. Κι αυτό γιατί οι συνάδελφοί του γνωρίζουν ότι θα βρίσκεται εκεί για λίγο, ίσως ένα ή δύο χρόνια, διάστημα που δεν επαρκεί για να εμπλουτιστεί ή να αναδιαμορφωθεί η κουλτούρα ενός οργανισμού.

5.4.4 Δεκαετία 2010-2020

Στο βιβλίο *Το ημερολόγιο ενός δειλού*, ο Βασίλης Παπαθεοδώρου τοποθετεί τους εφήβους πρωταγωνιστές του σε ένα αστικό γυμνάσιο του 2014. Πρόκειται για ένα τυπικό γυμνάσιο μεγαλούπολης, όπου οι καθηγητές επιθυμούν να κάνουν μόνο τη δουλειά τους και τίποτα περισσότερο. Η συναναστροφή τους με τους μαθητές περιορίζεται μόνο στη σχολική αίθουσα. Εμφανίζονται συντηρητικοί και στην πλειονότητά τους αδιάφοροι ως προς τα ζητήματα που απασχολούν τους εφήβους. Έτσι, πολλές φορές εθελοτυφλούν απέναντι στα συχνά περιστατικά ενδοσχολικής βίας που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους.

Η κουλτούρα του σχολείου είναι ξεκάθαρα ιεραρχική, παραδοσιακή και γραφειοκρατική. Αν και μιλάμε για το 2014 όπου τα ωρολόγια προγράμματα έχουν εμπλουτιστεί με καινοτόμα μαθήματα, όπως η ερευνητική εργασία, και με ποικίλες δράσεις και προγράμματα που ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας, σταδιοδρομίας, διαφορετικότητας) οι καθηγητές επιλέγουν να εξαντλήσουν το ρόλο τους στα πιο στενά του όρια. Έτσι, παρά τη γεμάτη με βέλη φαρέτρα τους διαλέγουν να στοχεύουν μόνο στη διδασκαλία της προβλεπόμενης ύλης. Χαρακτηριστική είναι η ατάκα του καθηγητή γυμναστικής προς το μαθητή του όταν τον βλέπει να κάνει κοπάνα από την ημερίδα κατά του σχολικού εκφοβισμού.

*-Κύριε και σεις το ίδιο δε θα κάνατε;
-Ναι, και εγώ κοπάνα θα έκανα. (Παπαθεοδώρου, 2014:182)*

Η φράση αυτή καθρεφτίζει την απαξιωτική και μηδενιστική στάση του καθηγητή ως προς τις εναλλακτικές μορφές μάθησης αλλά και το ρόλο του σχολείου ή την ευθύνη του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Ο διευθυντής του γυμνασίου εμφανίζεται αρκετά διεκπεραιωτικός και αδιάφορος ως προς τα καθήκοντά του και το ρόλο του ως ηγέτη του μικροσυστήματος που λέγεται σχολείο. Δεν λαμβάνει προληπτικά μέτρα απέναντι στα επαναλαμβανόμενα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, αντίθετα, επιλέγει μια ήπια κατασταλτική στρατηγική και μόνο μετά από παρέμβαση των γονέων. Συνολικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως το σχολείο που πλάθει ο Παπαθεοδώρου είναι σχολείο καλλιέργειας στερεοτύπων, ένα αναχρονιστικό σχολείο το οποίο αν και έχει στη διάθεσή του διάφορα μέσα για να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, επιλέγει να αδιαφορήσει. Μια εικόνα που δυστυχώς εντοπίζεται σε πολλά σχολεία ακόμη και σήμερα.

Ίδια εικόνα σχολικής κουλτούρας περιγράφει και ο Κουτσάκης στο βιβλίο του *Μια ανάσα μόνο*. Μια κουλτούρα δηλαδή εκπαιδευτικής απάθειας και υποτυπωδών σχέσεων. Τόσο η διεύθυνση του σχολείου όσο και ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργούν διεκπεραιωτικά, δίχως όραμα και στόχους, πέρα από την κάλυψη της ύλης. Χαρακτηριστικές της αδιαφορίας των εκπαιδευτικών για ενεργητικότερη εμπλοκή τους στη σχολική ζωή είναι οι ακόλουθες αφηγήσεις των μαθητών: «*Η Κάργια μας μιλάει πάντα στον πληθυντικό, και χρησιμοποιεί τα επίθετά μας*» (Κουτσάκης, 2015:201), «*Πιο πιθανό θεωρώ το να μη με είδε, αφού μοιάζει μονίμως χαμένος στον κόσμο του*» (Κουτσάκης, 2015:119 «*Είχαμε μια ώρα αγγλικά -η αγγλικού λείπει ως συνήθως- και μια ώρα γυμναστική -η γυμνάστρια είναι στο κυλικείο και μασαμπουκιάζει, χωρίς να μας κοιτάζει ως συνήθως-*» (Κουτσάκης, 2015:21).

Όπως και στα προαναφερθέντα βιβλία, έτσι και εδώ, ο ζήλος ενός ή δύο εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στην πνευματική και ψυχική ωρίμαση των μαθητών τους με περισσότερους τρόπους δεν αρκεί για να διαμορφώσει μια πιο ανθρωποκεντρική κουλτούρα. Οι καλές προθέσεις ασφυκτιούν σε περιβάλλοντα που αποστρέφονται την αλλαγή. Πρόκειται μ' άλλα λόγια για ένα σχολείο με έντονη την κουλτούρα του καθήκοντος και της επανάληψης μιας τελματικής ρουτίνας που περισσότερο ταιριάζει σε επιχείρηση παρά σε εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Τέλος, στο ίδιο μοτίβο κυμαίνεται και η κουλτούρα του λυκείου που περιγράφει ο Μανδηλαράς στο βιβλίο του *Υπέροχος κόσμος*. Ο συγγραφέας, μέσα από τις αφηγήσεις των μαθητών του, σκιαγραφεί ένα σχολείο όπου κανείς δεν ενδιαφέρεται για τίποτα. Οι

καθηγητές νοιάζονται περισσότερο να μειώσουν και να τιμωρήσουν τους μαθητές τους, παρά να τους διδάξουν. Και αντιστοίχως, οι μαθητές ενδιαφέρονται να τελειώσουν μια ώρα αρχύτερα αυτό το πάρεργο που ονομάζεται σχολείο. Ενδεικτικός της αντίληψης των μαθητών για το ρόλο του σχολείου είναι ο προβληματισμός μιας μαθήτριας, λίγο πριν αποφοιτήσει: *«Το σχολείο είναι κάτι σαν τα εμβόλια που κάναμε μικροί, δεν μπορείς να το αποφύγεις. Υποτίθεται ότι μαθαίνεις πράγματα και κοινωνικοποιείσαι. Δηλαδή μαθαίνεις την αδικία από τους ίδιους σου τους δασκάλους, μαθαίνεις να κλέβεις στα παιχνίδια, μαθαίνεις να είσαι φουλ ανταγωνιστική, μαθαίνεις να αντιγράφεις στα τεστ, να γίνεσαι σπιούνος, να σκύβεις το κεφάλι, να κρύβεσαι και να σιωπάς, να κουκουλώνεις και να αγνοείς, να μην προσδοκάς τίποτα και να αδιαφορείς»* (Μανδηλαράς, 2016:42). Η δε ανακούφιση που νιώθουν οι μαθητές, καθώς πλησιάζουν οι μέρες της αποφοίτησης, καταδεικνύει τα συναισθήματά τους για τους καθηγητές τους: *«Ποτέ δε θα θυμώσουμε με τον Μακαρινό κι ούτε θα λιώσουμε στην πλήξη με την Πανάγου»* (Μανδηλαράς, 2016:131).

Το κλίμα είναι τόσο φορτισμένο που την τελευταία μέρα των μαθημάτων κάποιοι μαθητές προκειμένου να εκδικηθούν για τις συμπεριφορές των καθηγητών τους αποφασίζουν να βανδαλίσουν το αυτοκίνητο του γυμναστή και να κλέψουν σχολικό εξοπλισμό. Εκδικούνται τρόπον τινά για την κακομεταχείριση που θεωρούν ότι υπέστησαν όλα αυτά τα χρόνια. Πρόκειται εν κατακλείδι, για μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αδιαφορίας, η οποία απέχει πολύ από ανθρωποκεντρικές και μαθητοκεντρικές θεωρήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Συζήτηση και συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, ουσιαστικά, της έρευνας, δηλαδή η κριτική επεξεργασία των πορισμάτων που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, με βάση τις παραδοχές του εννοιολογικού πλαισίου και τις κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου που ετέθησαν στο μεθοδολογικό κομμάτι. Κατά συνέπεια τα συμπεράσματα αναλύονται ανά κατηγορία, ξεκινώντας από τους τύπους των εκπαιδευτικών που συναντήσαμε στο δείγμα, συνεχίζοντας με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν, προχωρώντας στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και ολοκληρώνοντας με τη σχολική κουλτούρα. Επιπροσθέτως, σε κάθε κατηγορία διενεργείται χρονολογική σύγκριση των πορισμάτων, ώστε να είναι εφικτή η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την εξέλιξη του αντίστοιχου φαινομένου.

Ξεκινώντας με το προφίλ του εκπαιδευτικού και τις διαστάσεις που παίρνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πέρασμα του χρόνου, παρατηρείται ότι κατά τη δεκαετία του ογδόντα, επικρατεί ένας διάχυτος συντηρητισμός. Οι συγγραφείς της δεκαετίας αυτής σκιαγραφούν επιμελείς, ωστόσο, αγχώδεις τύπους εκπαιδευτικών κατά την ταξινομία του Kerschensteiner (στο Μιχαλακόπουλος, 1997), οι οποίοι λόγω του άγχους που τους διακατέχει φοβούνται να απελευθερώσουν πλήρως τον εαυτό τους, να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας και να εισαγάγουν καινοτομίες, μένοντας προσκολλημένοι στην ασφάλεια δοκιμασμένων και πολλές φορές τετριμμένων πρακτικών. Αυτό, βέβαια, έχει αντίκτυπο και στους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν να λειτουργούν σε ένα περιβάλλον όπου δεν ευδοκιμεί η πρωτοβουλία και η ελεύθερη έκφραση αλλά η υπακοή στους κανόνες και στην εξουσία.

Το άγχος αυτό πολλές φορές δεν πηγάζει αποκλειστικά από την εσωτερική ανασφάλεια, αλλά και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, τον τύπο και την κουλτούρα του σχολείου, το επίπεδο των μαθητών, το στιλ ηγεσίας του διευθυντή της μονάδας. Είναι ενδεικτικό το παράδειγμα της φιλόλογου στο βιβλίο της Σαρή *Τα Χέγια*, η οποία αν και πρεσβεύει μια πιο δημοκρατική φιλοσοφία μάθησης, εντούτοις, συμμορφώνεται στις υποδείξεις του απολυταρχικού και νοσταλγού της χούντας διευθυντή. Το δε φοβικό και ανελαστικό κλίμα της σχολικής μονάδας δεν επιτρέπει πειραματισμούς με μαθητοκεντρικές πρακτικές. Από την άλλη, οι καθηγητές της Γουμενοπούλου αν και διακρίνονται από ανιδιοτελή αγάπη απέναντι στα παιδιά και στο λειτούργημά τους, ωστόσο, δεν ξεφεύγουν συχνά από τη λογική συντηρητικών αντιλήψεων, με την οποία μπολιάζουν και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Η προσήλωσή τους στο πνεύμα της χριστιανικής ηθικής

είναι διάχυτη σε όλο το βιβλίο και αποτελεί τον πυρήνα όλης της εκπαιδευτικής τους φιλοσοφίας. Αποφεύγουν, άλλωστε, να παρεκκλίνουν, έστω και στο ελάχιστο, από τα όρια της διδακτικής ύλης, με φόβο τις αντιδράσεις των κηδεμόνων και του διευθυντή της μονάδας. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί ο φιλόλογος του Δελώνη στο βιβλίο *Άκου φίλε*, ο οποίος σε αντίθεση με το μοτίβο που πλάθουν οι υπόλοιποι συγγραφείς δημιουργεί έναν μοντέρνο εκπαιδευτικό που πρεσβεύει ένα πιο αποδομημένο μοντέλο μάθησης, δημιουργώντας εκείνες τις ευκαιρίες οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ίδια πρωτοβουλία. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι ο Δελώνης, έχοντας εργαστεί επί σειρά ετών ως εκπαιδευτικός αλλά και ως επιθεωρητής της εκπαίδευσης, προβάλλει ενδεχομένως μέσα από τη γραφή του, τον ιδανικό εκπαιδευτικό που θα ήθελε ο ίδιος να συναντήσει στο ελληνικό σχολείο.

Μεθοδοκεντρικοί, θα μπορούσαν επίσης να χαρακτηριστούν οι εκπαιδευτικοί της δεκαετίας του ογδόντα, σύμφωνα με την ταξινομία του Ματσαγγούρα (2005). Λειτουργούν συχνά ως τεχνοκράτες, επιλέγοντας την ασφαλή μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας, ρίχνοντας το βάρος τους στην μετάδοση έτοιμων γνώσεων παρά στον τρόπο δημιουργίας της γνώσης. Σε κάθε περίπτωση δεν διακρίνονται από τον αυταρχισμό και την αυθεντία των εκπαιδευτικών των προηγούμενων δεκαετιών, όπως οι δάσκαλοι του Καζαντζάκη και του Κονδυλάκη. Αγαπούν τους μαθητές τους, πλησιάζουν τα όρια του παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού, όμως, επί της ουσίας, δεν τα φτάνουν ποτέ.

Η κατάσταση διαφοροποιείται εμφανώς κατά τη δεκαετία του ενενήντα. Οι συγγραφείς δημιουργούν αμιγώς παιδοκεντρικούς χαρακτήρες, οι οποίοι αφουγκράζονται τους προβληματισμούς των μαθητών τους και δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης εντός και εκτός σχολείου. Απεκδύονται την ιδιότητα του παντογνώστη και του φορέα εξουσίας και λειτουργούν περισσότερο ως ψυχοπαιδαγωγοί και ως διευκολυντές της μαθησιακής διαδικασίας. Διαπαιδαγωγούν κυρίως μέσω των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές, ενώ παράλληλα φροντίζουν να αξιοποιούν στη διδακτική πράξη τα βιώματα και τις δεξιότητες κάθε παιδιού. Κατά συνέπεια, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι καθηγητές τους ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την εξέλιξή τους και ότι τους στηρίζουν σε όλες τις φάσεις αυτής της πορείας. Και στα τρία βιβλία που μελετήθηκαν ως αντιπροσωπευτικά δείγματα της δεκαετίας, οι καθηγητές εμφανίζονται φιλικοί, ευχάριστοι, διαλλακτικοί. Προσπαθούν, εξάλλου, να δημιουργήσουν θετικό κλίμα στην τάξη ακόμη και όταν η κουλτούρα του σχολείου είναι τοξική. Είναι μ' άλλα λόγια πιο κοντά στην κατηγορία εκείνη

των εκπαιδευτικών που ο Caselmann (όπως αναφέρεται στο Καψάλης, 1989) ονομάζει παιδότροπους παρά στους λογότροπους.

Αναφορικά με την ταξινόμια των τεσσάρων τύπων εκπαιδευτικών του Ματσαγγούρα (1995), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εν λόγω χαρακτήρες ανήκουν στον τύπο του παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού, με κάποιες περιπτώσεις να εμπίπτουν περισσότερο σε εκείνον του κοινωνιοκεντρικού. Είναι, δηλαδή, εκείνοι οι καθηγητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ουσιαστική και όχι τυπική αγάπη για τη γνώση και τις πνευματικές αξίες και εργάζονται συστηματικά για να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους την αξία της διεκδίκησης της μάθησης. Όπλο τους το αμείωτο ενδιαφέρον και η εμπιστοσύνη προς τους μαθητές, αλλά και η ενθάρρυνση για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Ενδεικτική είναι η στάση του κυρίου Λεωνίδα στο βιβλίο *Ο Καραμπάλος ο απεργίας*, ο οποίος μυεί τα παιδιά στην αξία της συλλογικής διεκδίκησης, της Μόσχας που παροτρύνει τους μαθητές να αμφισβητούν όσα διαβάζουν στα σχολικά αναγνώσματα στο βιβλίο *Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου*, της Κωλέτη, στο *Μάσκα στο φεγγάρι*, που βγάζει τους μαθητές εκτός σχολείου για να μάθουν μέσα από την τριβή με την κοινωνία. Τόσο ο Λεωνίδας όσο και η Κωλέτη, αντανακλούν το πνεύμα του κοινωνιοκεντρικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θέτει στον πυρήνα της διδασκαλίας του την ανάγκη για χειραφέτηση των πολιτών, για κοινωνική ανασυγκρότηση και για καλλιέργεια της συνείδησης αλλαγής. Είναι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από τη δημοκρατική τους στάση, την αγάπη για το παιδί και την έμφυτη ορμή για το παιδαγωγικό τους έργο. Είναι εκείνοι ακριβώς οι εκπαιδευτικοί τους οποίους ο Kerschensteiner (στο Μιχαλακόπουλος, 1997) θα ενέτασσε στην κατηγορία των συνετών παιδαγωγών.

Με ένα νοερό χαλινάρι, φαίνεται να τραβούν οι συγγραφείς τους χαρακτήρες τους κατά την πρώτη δεκαετία του 2000. Σίγουρα δεν ξεφεύγουν από τις μαθητοκεντρικές πρακτικές, που έχουν πια εδραιωθεί στο ελληνικό σχολείο, ωστόσο, αρχίζουν να περιχαράκωνονται σταδιακά πίσω από το δημοσιοϋπαλληλικό τους ρόλο, κατεβάζοντας ταχύτητα στην παιδαγωγική τους ορμή. Λειτουργούν ως επί το πλείστον ως παιδοκεντρικοί εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον ορισμό του Ματσαγγούρα (2005), αγαπούν τα παιδιά, γίνονται διευκολυντές της μάθησης, χωρίς απαραίτητως να παίζουν το ρόλο του ψυχοπαιδαγωγού, όπως έκαναν οι καθηγητές της προηγούμενης δεκαετίας. Είναι πρόθυμοι, φιλικοί, με αυθεντικό ενδιαφέρον να συμμετάσχουν ποικιλοτρόπως στη διαδικασία της πνευματικής ωρίμασης των μαθητών τους, κρατώντας, ωστόσο, ίσες αποστάσεις ανάμεσα στα όρια του παιδαγωγικού και του δημοσιοϋπαλληλικού τους ρόλου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση

του μαθηματικού στο βιβλίο *Για μια σούζα*, ο οποίος αγαπά τα παιδιά και το αντικείμενό του, ωστόσο επιφυλάσσει την καλύτερη εκδοχή του ρόλου του για το φροντιστήριο. Αντιστοίχως, ο νεοδιόριστος φιλόλογος στο βιβλίο *Άγρια παιχνίδια*, ενώ προσπαθεί να χτίσει υγιείς σχέσεις με τα παιδιά και να τα διδάξει χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μεθόδους, γρήγορα επαναπροσδιορίζει την τακτική του μπροστά στις αντιδράσεις του συλλόγου και του διευθυντή. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι βάσει των χαρακτηριστικών τους εμπίπτουν στο προφίλ του εκπαιδευτικού που ο Kerschensteiner (στο Μιχαλακόπουλος, 1997) ονομάζει «διαμεσολαβητής». Συνδυάζουν μ' άλλα λόγια επιτυχώς την ελεύθερη με την καθοδηγούμενη μάθηση. Είναι αρκετά καθοδηγητικοί όταν κρίνεται απαραίτητο, αφήνοντας την ίδια στιγμή προσωπικό χώρο στους μαθητές για να επεξεργαστούν τις νέες γνώσεις. Παράλληλα, σπάνια καταφεύγουν σε επιβολή ποινών, ωστόσο, συχνά, επιβάλλουν κανόνες.

Τέλος, αρκετά πιο αναχρονιστική γίνεται η κατάσταση αναφορικά με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, κατά την τρέχουσα δεκαετία. Οι καθηγητές, βάσει των περιγραφών των συγγραφέων, περιχαράκωνονται πίσω από το δημοσιοϋπαλληλικό τους ρόλο αντί να εστιάζουν την προσοχή τους στον παιδαγωγικό. Παρόλο που η τεχνολογία έχει συμβάλλει στην αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών, παρότι το ωρολόγιο πρόγραμμα έχει εμπλουτιστεί με μαθήματα και δραστηριότητες που προωθούν τη βιωματική και συνεργατική μάθηση, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται πρόθυμοι να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Όπως και στη δεκαετία του ογδόντα έτσι και σήμερα, οι χαρακτήρες που πλάθουν οι συγγραφείς φέρουν γνώρισμα μεθοδοκεντρικών εκπαιδευτικών, για διαφορετικούς, ωστόσο, λόγους. Στη δεκαετία του ογδόντα το ελληνικό σχολείο δεν έχει απεκδυθεί ολότελα το συντηρητικό εαυτό του με αποτέλεσμα οι καθηγητές, αν και έχουν καλές προθέσεις, να μην είναι έτοιμοι να πειραματιστούν με μαθητοκεντρικές πρακτικές. Από την άλλη, στην τρέχουσα δεκαετία, παρόλο που η κοινωνία και η τεχνολογία έχουν προοδεύσει ραγδαία, οι καθηγητές δείχνουν απρόθυμοι να ενστερνιστούν τις αλλαγές. Ο μεγάλος όγκος πληροφοριών, οι αλλεπάλληλες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, η αλλοτρίωση μπροστά στο κυνήγι του διορισμού, ενδεχομένως να έχουν συμβάλει στην αποϊδανικοποίηση του ρόλου τους. Θα μπορούσε, κατά συνέπεια, να υποστηριχθεί ότι χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτική απάθεια. Ενδιαφέρονται πρωτίστως να καλύψουν τη διδακτική ύλη, παρά να βοηθήσουν τους μαθητές τους να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις που θα τους φανούν χρήσιμες στη ζωή τους. Πρόκειται επί της ουσίας για «αδιάφορους» κατά την ταξινόμια του Kerschensteiner (στο Μιχαλακόπουλος, 1997)

εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιτρέπουν στα παιδιά μια επίπλαστη ελευθερία στον τρόπο μάθησης, είναι χαλαροί στις σχέσεις τους μεταξύ τους, ωστόσο, δεν ενδιαφέρονται πραγματικά να συμβάλουν στην ολόπλευρη πνευματική και ψυχική τους εξέλιξη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από τους δεκαοκτώ χαρακτήρες εκπαιδευτικών που περιγράφονται στα δώδεκα βιβλία του δείγματος, η πλειονότητα, δηλαδή οι δώδεκα εξ αυτών είναι φιλόλογοι. Ακολουθούν οι γυμναστές, οι μαθηματικοί και οι καθηγητές φυσικών επιστημών. Οι φιλόλογοι σκιαγραφούνται συνήθως με θετικά χρώματα στα περισσότερα βιβλία. Είναι ευχάριστοι, προσηνείς και φιλικοί με τους μαθητές. Εξαίρεση αποτελεί το βιβλίο του Κουτσάκη όπου η φιλόλογος εμφανίζεται ως ένας αυταρχικός χαρακτήρας με σχεδόν σαδιστική συμπεριφορά. Οι γυμναστές από την άλλη, περιγράφονται με μελανά χρώματα. Ως κυνικούς, αδιάφορους ή και προσβλητικούς απέναντι στα παιδιά επιλέγουν να τους παρουσιάζουν οι Έλληνες συγγραφείς. Εξαίρεση αποτελούν τα βιβλία του Κοντολέων και της Μαστρογιάννη όπου οι γυμναστές εμφανίζονται να έχουν αυθεντικό ενδιαφέρον όχι μόνο για τη σωματική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και την ψυχική. Οι περισσότερες αναφορές για τον αντιπαιδαγωγικό τους ρόλο προκύπτουν κυρίως μέσα από τα βιβλία της τρέχουσας δεκαετίας.

Αναφορικά με το ρόλο των διευθυντών, έτσι όπως αυτός προκύπτει μέσα από τα λόγια και τις πράξεις τους, μπορεί να υποστηριχθεί ότι διαχρονικά παραμένει αμετάβλητος. Σε όλες τις δεκαετίες δηλαδή, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εμφανίζονται αυστηροί, διεκπεραιωτικοί και συχνά αδιάλλακτοι. Από τα δώδεκα βιβλία του δείγματος, στα εννέα εξ αυτών, ανεξαρτήτως δεκαετίας, οι διευθυντές είναι στοχοπροσηλωμένοι και διαθέτουν εξαιρετικά χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Ανήκουν στην κατηγορία των ηγετών που διοικούν μέσω της συμμόρφωσης στην αυθεντία, τοποθετούνται δηλαδή στο σημείο 9.1 του πλέγματος ηγεσίας των Blake & Mouton, (1964). Συχνά, προσανατολίζονται στους τύπους και στην τήρηση των κανονισμών και αγνοούν τις ανάγκες των μελών της ομάδας τους. Εξαίρεση αποτελούν τα βιβλία των Γουμενοπούλου, Τζώρτζογλου και Ζαννάκη-Λιάλιου, από τις τρεις πρώτες δεκαετίες, όπου οι διευθυντές παρουσιάζονται ως δίκαια στελέχη ανθρωποκεντρικών πρακτικών. Πλησιάζουν, μ' άλλα λόγια, το σημείο 9.9 στο πλέγμα ηγεσίας των Blake και Mouton (1964), προκρίνουν τη διοίκηση μέσω των ομαδικών αποφάσεων, είναι δημοκρατικοί και προσπαθούν να δώσουν έμφαση τόσο στα έργα όσο και στις πράξεις.

Σε σημείο ισορροπίας βρίσκεται η ζυγαριά των εκπαιδευτικών μεθόδων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Μαθητοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές πρακτικές χρησιμοποιούνται αμφότερες και εναλλάξ από περίοδο σε περίοδο. Κατά τη δεκαετία του ογδόντα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρωτίστως δασκαλοκεντρικές μεθόδους, προκρίνοντας την άμεση ή κατευθυνόμενη διδασκαλία ως την καταλληλότερη για τη δόμηση του μαθήματός τους. Παρουσιάζουν βήμα προς βήμα, σχεδόν αυτοματοποιημένα το νέο διδακτικό αντικείμενο, μέσω σύντομου μονολόγου και στη συνέχεια δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν πάνω σε αυτό συνήθως υπό τη μορφή επίλυσης ασκήσεων.

Αντίθετα, στη δεκαετία του ενενήντα, παρατηρείται μια στροφή σε πιο μαθητοκεντρικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της δεκαετίας πειραματίζονται με μια σειρά από διδακτικές στρατηγικές όπως είναι η επαγωγική-απαγωγική, η στρατηγική της κατευθυνόμενης αλλά και της ελεύθερης διερεύνησης, καθώς και εκείνη της νοηματικής προσέγγισης των κειμένων. Προσπαθούν αφενός να καλλιεργήσουν στους μαθητές τη συγκριτική και κριτική ικανότητα και αφετέρου να τους μυήσουν στον τρόπο άντλησης και επεξεργασίας πληροφοριών, αυξομειώνοντας το βαθμό καθοδήγησης κατά περίπτωση προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

Ένα συνονθύλευμα δασκαλοκεντρικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων απαντάται στην πρώτη δεκαετία του δύο χιλιάδες. Κι εδώ οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται με διάφορες διδακτικές στρατηγικές, όπως αυτή της κατευθυνόμενης διερεύνησης ή την προοργανωτική στρατηγική, σε μια προσπάθεια να απεγκλωβίσουν τους μαθητές από τις αγκυλώσεις της αποστήθισης και της κονσερβοποιημένης γνώσης. Ωστόσο, δεν λείπουν και οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που περιχαράκωνονται πίσω από το δημοσιοϋπαλληλικό τους ρόλο, λειτουργώντας ως κομιστές γνώσης και όχι ως παιδαγωγοί.

Οι πειραματισμοί φαίνεται να εγκαταλείπονται κατά την τρέχουσα δεκαετία. Οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από μια εκπαιδευτική απάθεια που δεν συνάδει με την τεχνολογική πρόοδο και τις εξελίξεις στον τομέα της παιδαγωγικής. Έτσι, αντί να εμφανίζονται ενθουσιώδεις εκπαιδευτικοί που να ασχολούνται με ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές ή στρατηγικές ελεύθερης διερεύνησης, εντοπίζονται απόμακροι καθηγητές που επιστρέφουν στην ασφάλεια της κατευθυνόμενης ή άμεσης διδασκαλίας, όπως έκαναν οι προκάτοχοί τους στη δεκαετία του ογδόντα.

Αναφορικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, στην πλειονότητά τους περιγράφονται με μελανά χρώματα από τους Έλληνες συγγραφείς. Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι

τυπικές ή αρνητικές. Μόνο σε πέντε από τα δώδεκα βιβλία του δείγματος εντοπίζονται ουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στους παιδαγωγούς και στους παιδαγωγούμενους και περιορίζονται στα βιβλία των δύο πρώτων δεκαετιών. Πρόκειται για τις λεγόμενες σχέσεις «ομόνοιας» σύμφωνα με τον ορισμό του Hargreaves (1995), οι οποίες στηρίζονται στην αμοιβαία κατανόηση, στη συμπάθεια και στη συνεργασία. Κοινό γνώρισμα όλων εκείνων των εκπαιδευτικών που καταφέρνουν να χτίσουν υγιείς σχέσεις με τους μαθητές τους είναι η φιλική διάθεση, η ισότιμη αντιμετώπιση και η ενσωμάτωση βιωματικών τεχνικών στη διδακτική πράξη. Οι επόμενες δύο δεκαετίες χαρακτηρίζονται από σχέσεις «ψευδο-ομόνοιας», κατά την ταξινόμια του ίδιου ερευνητή. Πρόκειται για ουδέτερες συχνά σχέσεις, στον πυρήνα των οποίων βρίσκεται η αδυναμία ή και η αδιαφορία των εκπαιδευτικών να βρουν κάποιο σημείο ισορροπίας ανάμεσα στη σχέση των δύο πλευρών. Οι εκπαιδευτικοί που συντηρούν τέτοιου είδους σχέσεις επιλέγουν να περιχαρακώνονται πίσω από τα στενά όρια του δημοσιoυπαλληλικού τους ρόλου, παραγκωνίζοντας τη σημασία της επικοινωνίας για το εκπαιδευτικό έργο. Στην τελευταία δεκαετία μάλιστα, οι σχέσεις είναι αρκετά πιο φορτισμένες, με αποτέλεσμα να βλέπουμε να δημιουργούνται σχέσεις διχόνοιας ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές με αποκορύφωμα το βιβλίο του Μανδηλαρά όπου οι μαθητές στρέφονται ενάντια στο γυμναστή και ζητούν εκδίκηση για τη συμπεριφορά του.

Ομοίως, αρνητικό πρόσημο προσδίδουν στη σχολική κουλτούρα οι περισσότεροι συγγραφείς, σε κάθε δεκαετία. Περιγράφουν συντηρητικές κουλτούρες οι οποίες βασίζονται στην ιεραρχία και την τυπολατρία. Οι διευθυντές των μονάδων, ως βασικοί διαμορφωτές της ταυτότητας του σχολείου, συμβάλλουν μέσω της αυστηρής και ανελαστικής στάσης τους στη δημιουργία και τη συντήρηση κουλτούρας κεντρικής εξουσίας. Μόνο στην περίπτωση του βιβλίου της Τζώρτζογλου βλέπουμε να υπάρχει μια θετική, ομαδοσυνεργατική κουλτούρα, την οποία συνδιαμορφώνουν από κοινού μαθητές, καθηγητές και εκπαιδευτικοί. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις, οι καλές προθέσεις ορισμένων καθηγητών δεν αρκούν για να αλλάξουν τις καθιερωμένες αντιλήψεις και πρακτικές των πολλών, που αποστρέφονται τις αλλαγές και εμμένουν σε παρωχημένες λογικές. Ειδικά στην τελευταία δεκαετία, η σχολική κουλτούρα αντικατοπτρίζει το κλίμα της εκπαιδευτικής απάθειας που υποβόσκει στις μονάδες και απέχει πολύ από ανθρωποκεντρικές θεωρήσεις.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ- ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑΤΟΣ

Όπως αναφέρθηκε και στο πέμπτο κεφάλαιο, η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε τρεις βασικές παραμέτρους, οι οποίες ταυτόχρονα λειτουργούν και ως περιοριστικοί παράγοντες. Κατ' αρχήν, επικεντρώνεται αποκλειστικά στο πεδίο της ελληνικής εφηβικής λογοτεχνίας και όχι εν γένει της παιδικής λογοτεχνίας. Κατά δεύτερο λόγο, εστιάζει στους χαρακτήρες των εκπαιδευτικών και όχι των μαθητών. Επιπροσθέτως, μελετά την εξέλιξη του προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα πολύ συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, το οποίο περιλαμβάνει τις δεκαετίες από το 1980 έως το 2020.

Πρέπει επίσης να επισημανθεί, ότι το δείγμα είναι αρκετά μικρό για να επιτρέψει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Παράλληλα, αν και η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου είναι η καταλληλότερη για την αποκωδικοποίηση μηνυμάτων γραπτής επικοινωνίας, ωστόσο δεν μας προστατεύει πάντα από τον υποκειμενισμό του αφηγητή. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι αν και τα στοιχεία που παρέχουν οι συγγραφείς για τους χαρακτήρες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται από βιβλίο σε βιβλίο, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, έχει αναπτυχθεί, ωστόσο, ένας αρκετά λειτουργικός άξονας κατηγοριών ανάλυσης, ο οποίος επιτρέπει τη συστηματική ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των «μονάδων» κειμένου, ώστε να εξάγονται πληροφορίες τόσο από τα φανερά όσο και από τα άδηλα μηνύματα.

Ήδη από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας στο πρώτο κεφάλαιο έγινε σαφές ότι, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, λίγες είναι οι έρευνες εκείνες οι οποίες εστιάζουν στην αποτύπωση του προφίλ των εκπαιδευτικών μέσα από τη σύγχρονη λογοτεχνία. Η πλειονότητα των ελληνικών ερευνών επικεντρώνεται κυρίως στην αποτύπωση του προφίλ του μαθητή, στη σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου και σε μια σειρά από κοινωνικά ζητήματα της σχολικής ζωής όπως ο εκφοβισμός, η διαφορετικότητα, η παραβατικότητα, οι έμφυλες ταυτότητες.

Κατά συνέπεια, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η επέκταση της έρευνας σε όλο το φάσμα της λογοτεχνίας αλλά και σε ένα μεγαλύτερο δείγμα βιβλίων, ώστε να προκύψει μια ακριβέστερη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν οι συγγραφείς να σκιαγραφήσουν το ρόλο αλλά και το έργο των εκπαιδευτικών. Εξίσου ενδιαφέρουσα θα ήταν η περίπτωση κάποιου εγχειρήματος, που να διευρύνει το χρονικό ορίζοντα της έρευνας, ώστε να προκύπτουν συμπεράσματα για την εξέλιξη του προφίλ του εκπαιδευτικού από τον προηγούμενο αιώνα μέχρι και σήμερα. Πώς φτάσαμε μ' άλλα λόγια από τους αυταρχικούς

και βίαιους δασκάλους του Καζαντζάκη στους οραματιστές παιδαγωγούς του Κοντολέων για να καταλήξουμε στους απαθείς εκπαιδευτικούς του Μανδηλαρά σήμερα. Σημαντική θα ήταν, επίσης, μια συγκριτική προσπάθεια καταγραφής του προφίλ των εκπαιδευτικών σε εμβληματικά έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας σε σχέση με τις απεικονίσεις των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα ελληνικά.

Επιλογικά, διαπιστώθηκε μέσω της παρούσας έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί της τελευταίας δεκαετίας, σε αντίθεση με τη νόρμα των προηγούμενων δεκαετιών, επιδεικνύουν, τουλάχιστον λογοτεχνικά, μια εκπαιδευτική απάθεια απέναντι στο έργο τους. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επομένως, μέσω μελλοντικών εγχειρημάτων να διερευνηθούν οι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε αυτού του είδους τη συμπεριφορά, μέσω μιας κοινωνιοεκπαιδευτικής προσέγγισης.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991). *Η Ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο 1945-1958*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2006). *Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας* (14η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις των Φίλων.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Γκλιάου, Ν. (1995). «Το πρόσωπο του δασκάλου στην ελληνική παιδική λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τχ. 40, σσ. 323-327.

Γκότοβος, Α. (1995). Το λαϊκό σχολείο της Κρήτης στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στο έργο του Κονδυλάκη. Στο Κ.Δ. Μουντζούρης (Επιμ), *1^ο Διεθνές Συνέδριο Δήμου Χανίων, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Συνδέσμου Φιλολόγων Δήμου Χανίων με θέμα: «Ο Ιωάννης Κονδυλάκης και το έργο του. 1862-1929»*. Πεπραγμένα (σσ. 237-252). Χανιά: Δημοτική Πολιτιστική Επιχείρηση Χανίων.

Καΐλα, Μ. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Καλλέργης, Η.Ε. (1990). «Για την παιδική φιλαναγνωσία στη χώρα μας». *Διαβάζω*, τχ. 242, σσ. 55-59.

Καλλέργης, Η. Ε. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Καστανιώτης: Αθήνα.

Κανατσούλη, Μ. (1996). «Τρόποι ανάγνωσης της εφηβικής λογοτεχνίας». *Διαδρομές*, τχ. 43, σσ. 183-188.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κασιμάτη, Α. (2001). Διδακτική πράξη και Αξιολόγηση. *Ευκλείδης Γ'(17)*, σσ. 90-101.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2011). «Αναγκαίες διακρίσεις και θεωρητικές/ιστορικές αναζητήσεις της Εφηβικής Λογοτεχνίας». Στο Μένη Κανατσούλη και Δημήτρης Πολίτης (επιμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της* (σσ. 19-30). Αθήνα: Πατάκης.

Καψάλης, Α. Γ. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Τόμος Α΄: Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοντονή, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων* (σσ. 213-220). Αθήνα: Κριτική.
- Κούμπε, Φ. (1984). *Επιστήμη της Αγωγής*. Μτφ. Κ. Χρυσαφίδη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Κύπρος.
- Λεονάρδος, Γ. (2000). *Η δομή του μυθιστορήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α Λιβάνη.
- Λυγίζου, Χ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία και στοιχεία ψυχοπαιδαγωγικής* (σσ. 102-103). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Μαλαφάντης, Κ. (2010α). «Αντώνης Δελώνης: Ο εκπαιδευτικός - Ο λογοτέχνης - Ο άνθρωπος», στο Καραγιάννης Θ. (επιμ.) *30 χρόνια στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους* (σσ. 72-90). Αθήνα: Νέος Αργοναύτης.
- Μαλαφάντης, Κ. (2010β). «Ο αυταρχικός δάσκαλος στην παιδαγωγική πράξη και στη λογοτεχνία», στο Παπαντωνάκης Γ. και Αναγνωστοπούλου Δ. (επιμ.) *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία* (σσ. 110-120). Αθήνα: Πατάκης.
- Μασσιάλας, Β. (1984). *Το Σχολείο Εργαστήρι Ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1994). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Τέσσερις Τύποι Δασκάλου και ένας ακόμη, Ο Δικός σου!* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις του μαθήματος Εισαγωγή στην Παιδαγωγική]. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Μπασέτας, Κ. Χ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Αυτοέκδοση.
- Οικονομίδου, Σ. (2004). «Το σύγχρονο εφηβικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα», στο Τσιλιμένη Τασούλα (επιμ.) *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα* (σσ. 283-293). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Παπά Μ. & Παπά Β.Γ. (2018). Η σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου στην ελληνική λογοτεχνία. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Λογοτεχνία και Παιδεία», 4 – 6 Νοεμβρίου 2016: Πρακτικά* (σσ.541-553). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδάτος, Γ. (1994). «Κοινωνιοπαιδαγωγικά ζητήματα στην παιδική λογοτεχνία». *Διαβάζω*, τχ. 346, σσ. 74-78.
- Παπαθανασίου, Α. (1993). *Ο εκπαιδευτικός στην κοινωνία του μεσοπολέμου. Μελέτη του προσώπου του δάσκαλου και της δασκάλας στο έργο του Μυριβήλη*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα.
- Παπαντωνάκης, Γ.Δ. (2001). *Εισαγωγή στο ελληνικό παιδικό μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας. Από τη θεωρία στην πράξη* (σελ. 38). Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαντωνάκης Γ. & Κωτόπουλος Τ. (2011). *Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πλοκή. Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο. Για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακαλάκη, Μ. (1984). *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών, Ιδεολογικές δομές στο νεοελληνικό μυθιστόρημα* (σσ. 53,54). Αθήνα: Κέδρος.
- Σακελλαρίου, Χ. (1992). «Το κοινωνικό παιδικό μυθιστόρημα». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αφιέρωμα Α΄: «Το Παιδικό-Νεανικό Μυθιστόρημα» (σσ.39-48). Αθήνα: Βιβλιογονία.

Σακελλαρίου, Χ. (1993). «Ήρωες και πρότυπα συμπεριφοράς στην παιδική λογοτεχνία». Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία Θεωρία και Πράξη*, Τόμος 1 (σσ. 119-128). Αθήνα: Καστανιώτης.

Σαχίνης, Α. (1983). *Η σύγχρονη πεζογραφία μας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Τσιλιμένη, Τ. (2004). «Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό – νεανικό μυθιστόρημα» στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα* (σσ. 13-21), Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Albritton, T. (1994). Teaching, learning, and archetypes: Images of instruction in Cynthia Voigt's Dicey's song. *The ALAN Review*, v21, no.03, pp.56–59.

<https://doi.org/10.21061/alan.v21i3.a.12>

Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.

Blake, R. R. & Mouton, S. J. (1964). *The managerial grid*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company Inc.

Brophy, J.E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership* v45, no. 2, pp.40-48.

Bryman, A. (1990). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman, Ltd.

Burnaford, G. E. (1994). Personal memories and social response: Teacher images in literature for older children. In P. B. Joseph & G. E. Burnaford (Eds.), *Images of schoolteachers in twentieth-century America: Paragons, polarities, complexities* (pp. 215–230). New York: St. Martin's Press.

Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, v13, no.02, pp.119–127.

<https://doi.org/10.1080/0260136930130202>

Carlsen, R. G. (1967). *Books and the Teen-Age Reader*. New York: Bantam Books.

Cummins, A. (2011). Beyond a Good/Bad Binary: The Representation of Teachers in Contemporary YAL. *The ALAN Review* v39, no. 01, pp.37-45.

<https://doi.org/10.21061/alan.v39i1.a.5>

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fisher, D. & Rickards, T. (1997). *A way of assessing teacher- student interpersonal relationships in science classes*. Paper presented at the National Science Teachers Association Annual National Convention, New Orleans, LA.

- Fontana, D. (1994). *Managing Classroom Behaviour*. Leicester: British Psychological Society Books.
- Hägg, T. (1987). Callirhoe and Parthenope: The Beginnings of the Historical Novel. *Classical Antiquity*, v06, no. 02, pp. 184-204. <https://doi.org/10.2307/25010867>
- Handy, C. (1993). *Understanding Organizations (4th ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, v6 no.1, pp.23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Hayes, N. (1997). *Doing qualitative analysis in psychology*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, v67, no. 01, pp. 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hollindale, P. (1995). The Adolescent Novel of Ideas. *Children's Literature in Education*, V26, no. 01, pp. 83-95. <https://doi.org/10.1007/BF02360343>
- Hopkins, W.S. (1974). Philosophies of human nature and nonverbal communication patterns. Στο H. Smith, *Nonverbal Communication in Teaching*. *Review of Educational Research*, v49, no. 04, p.633. <https://doi.org/10.3102/00346543049004631>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Hunt, C. (1996). Young Adults Literature. Evades the Theorists. *Children's Literature Association Quarterly*, v21, no. 01, pp. 4-11. <https://doi:10.1353/chq.0.1129>
- Joyce, B., Weil, M. and Calhoun, E. (2000). *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Joyce, G. S. (2001). *The Readers' Advisory Guide to Genre Fiction*. Chicago: American Library Association.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, v10, no.01, pp. 271-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Lukács, G. (2004). *Η Θεωρία του Μυθιστορήματος* (Ξ. Τσελέντη, Μτφ). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Lukens, R. (1995). *A Critical Handbook of Children's Literature*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Medley, D. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness: A Review of Process-Product Research*, (pp 12-17). Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: The Free Press.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morse, M. J. & Field, A. P. (1996). *Nursing research: The application of qualitative approach*. London: Chapman & Hall.
- Niemi, N. Smith, J. & Brown, N. (2014). *The Portrayal of Teachers in Children's Popular Fiction*. University of New Haven: Educational Faculty Publications.
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature* (pp. 110-120) Lanham, Maryland and London: The Scarecrow Press, Inc.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. (pp. 28-36, 161-162). Lanham, Maryland, Toronto and Oxford: The Scarecrow Press Inc.
- Nilsen, A. & Donelson, K. (1993). *Literature for Today's Young adults*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Palmer, D. (1999). Students perceptions of high-quality teachers. *Australian Science Teachers Journal*, v45, no. 03, pp. 41-44.
- Perrenoud, P. H. (1999). *Ten New Skills to Teach. Invitation to Travel*. Paris: ESF.

- Rimmon-Kenan, S. (2001). *Narrative fiction. Contemporary Poetics*. London & New York: Routledge.
- Robbins, S.P. (2001). *Organizational Behavior*, 9th Edition. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Robson, C. (2002). *Real World Research A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Saphier, J. & Gower, R. (1997). *The skillful teacher*. Carlisle, MA: Research for Better Teaching.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smedman, M. S. (1989). Not always gladly does she teach, nor gladly learn: Teachers in künstlerinroman for young readers. *Children's Literature in Education*, v20, pp.131–149. <https://doi.org/10.1007/BF01126456>
- Taba, H. (1966). *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children. Cooperative research project 2404*. San Francisco: San Francisco State College.
- Trites, R. S. (2000). *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Voigt, C. (1982). *Dacey's song*. New York: Atheneum.
- Weil, M & Joyce, B (1978). *Information processing models of teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wubbels et al. (1987). De perceptie van de leraar-leerling relatie Tijdschrift voor Onderwijsresearch, as cited in Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research* v83, pp. 447–463. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9055-5>

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

- Γουμενοπούλου, Μ. (1988). *Τα στάχνα μεστώνουν στον ήλιο*. Αθήνα: Ηλιοσκόπιο.
- Δελώνης, Α. (1986). *Άκου φίλε*. Αθήνα: Καμπανάς.
- Δελώνης, Α. (1997). *Η εξομολόγηση*. Αθήνα: Άγγυρα.
- Ζαννάκη-Λιάλιου, Ι. (1998). *Το ποτάμι που έρχεται κρυφά*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ζαννάκη-Λιάλιου, Ι. (2006). *Για μια σούζα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ζέη, Α. (2002). *Η Κωνσταντίνα και οι Αράχνες της*. Αθήνα: Κέδρος.
- Καζαντζάκης, Ν. (2014). *Αναφορά στον Γκέκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καζαντζάκη.
- Κλιάφα, Μ. (2008). *Άγρια Παιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κονδυλάκης, Ι. (1996). *Όταν ήμουν δάσκαλος*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Κοντολέων, Μ. (1997). *Μάσκα στο φεγγάρι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσάκης, Π. (2015). *Μια ανάσα μόνο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λουντέμης, Μ. (2014). *Ένα παιδί μετράει τα άστρα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μανδηλαράς, Φ. (2016). *Υπέροχος Κόσμος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαστρογιάννη, Ι. (2004). *Τα παιδιά του τελευταίου θρανίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεοδώρου, Β. (2014). *Το ημερολόγιο ενός δειλού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1995). *Στο τσιμεντένιο δάσος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σαρή, Ζ. (1987). *Τα Χέγια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τζώρτζογλου, Ν. (1990). *Ο Καράμπαλος ο απεργίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χρηστοβασίλης, Χ. (1996). *Διηγήματα του μικρού σκολειού*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Ψαράυτη, Λ. (1987). *Το διπλό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αργυροπούλου, Χ. (2005). *Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 11, σσ. 20-35.

Ανακτήθηκε στις 24/09/2019 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos11/f4.pdf>

Γουμενοπούλου, Μ. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από https://www.eeths.gr/full_product1.php?prod_id=taktika_28&page=1

Δελώνης, Α. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από <https://www.psichogios.gr/antwnhs-delwnhs>

Ζαννάκη-Λιάλιου, Ι. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από http://www.biblionet.gr/author/4112/Ιουλία_Ζαννάκη_-_Λιάλιου

Ζέη, Α. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από <http://www.alkizei.com/el/βιογραφικά-στοιχεία>

Κλιάφα, Μ. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από <https://www.kedros.gr/author/115/kliafa-maroyla.html>

Κοντολέων, Μ. (2016). *Μυθιστόρημα ενηλικίωσης: Από το Bildungsroman στο Crossover*. Ανακτήθηκε στις 14/09/2019 από <https://diastixo.gr/epikaira/apopseis>

Κοντολέων, Μ. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από http://www.biblionet.gr/author/1435/Μάνος_Κοντολέων

Κουτσάκης, Π. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από <https://www.patakis.gr/persons/3372>

Μανδηλαράς, Φ. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από <https://www.patakis.gr/persons/3608>

Μαστρογιάννη, Ι. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από <https://kalendis.gr/author-book/ifigenia-mastrogiannh/>

Παπαθεοδώρου, Β. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από <https://www.kastaniotis.com/author/386>

Σαρή, Ζ. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 18/02/2019 από

<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=558>

Shinkfield, A., Stufflebeam, D. (1995). Teacher evaluation. Guide to effective practice. U.S.A: Kluwer Academic Publishers, retrieved September 29, 2019, from <https://books.google.gr/books?id=dhMUvlurKJwC&pg=PA245&dq=Contract+plans:Aprofessional+growth+oriented+approach+to+evaluating+teacher+performance&hl=el&sa=X&ei=F7suVaXGHdjxavSvGLgE&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=Contract%20plans%3AAprofessional%20growth%20oriented%20approach%20to%20evaluating%20teacher%20performance&f=false>

Τζώρτζογλου, Ν. Βιογραφικά στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 09/02/2020 από

<https://www.kedros.gr/author/441/tzwrtzogloy-nitsa.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Γουμενοπούλου Μαρία

Η Μαρία Γουμενοπούλου γεννήθηκε στην Αθήνα το 1929. Σπούδασε νηπιαγωγός. Ασχολήθηκε κυρίως με την παιδική λογοτεχνία, αποσπώντας πολλές διακρίσεις και σημαντικά βραβεία, όπως αυτό της UNICEF για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών μέσα από τη λογοτεχνία. Κείμενα της έχουν συμπεριληφθεί στα Ανθολόγια του Δημοτικού. Το 1976 το υπουργείο Πολιτισμού επέλεξε το θεατρικό παιχνίδι της «*Το ευζωνάκι*» για να εκπροσωπήσει την Ελλάδα στις ΗΠΑ, στις εορταστικές εκδηλώσεις λόγω της 200ής επετείου της Ανεξαρτησίας. (Eeths, 2019).

Δελώνης Αντώνης

Γεννήθηκε στην Αθήνα, υπηρέτησε στη Δημόσια Εκπαίδευση, τόσο ως δάσκαλος όσο και ως επιθεωρητής εκπαίδευσης. Απεβίωσε το 2019. Από το 1979 ξεκίνησε να ασχολείται με μυθιστορήματα και θεατρικά έργα για παιδιά και νέους. Έργα του και κείμενα έχουν περιληφθεί σε πολλές Ανθολογίες και έχουν μεταφρασθεί στα γαλλικά, αγγλικά, ρωσικά. Στα εφηβικά βιβλία του καθρεφτίζονται οι ανησυχίες, τα όνειρα, οι ελπίδες των νέων παιδιών του γυμνασίου και λυκείου. Από το 1986 έως το 1990 υπήρξε συνεκδότης του περιοδικού «*Διαδρομές στη Λογοτεχνία για παιδιά και νέους*», ενώ διετέλεσε και διευθυντής του λογοτεχνικού περιοδικού «*Αργονάυτης*». Το 2008 του απονεμήθηκε το Κρατικό Βραβείο για το παιδικό μυθιστόρημα «*Αγαπώ μια γάτα! Εντάξει;*» (Psychogios, 2020).

Ζαννάκη – Λιάλιου Ιουλία

Η Ιουλία Ζαννάκη - Λιάλιου γεννήθηκε στην Βουρκωτή Άνδρου. Επαγγελματικά ασχολήθηκε με το αρχιτεκτονικό σχέδιο και την αρχιτεκτονική εσωτερικού χώρου. Πρωτοδημοσίευσε ποίηση σε λογοτεχνικά περιοδικά το 1965 ενώ αργότερα ασχολήθηκε με όλα σχεδόν τα είδη του γραπτού λόγου, δίνοντας ωστόσο έμφαση στην εφηβική λογοτεχνία. Τον Οκτώβριο του 2003 το Πνευματικό Κέντρο Δήμου Νέας Ιωνίας τη βράβευσε για την προσφορά της στα γράμματα και τον πολιτισμό. Είναι Μέλος της ΕΛΒΕ (Ένωση Λογοτεχνών Βορείου Ελλάδος) και της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς. (Biblionet, 2020).

Ζέη Άλκη

Η Άλκη Ζέη γεννήθηκε στην Αθήνα. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στη Δραματική Σχολή του Ωδείου Αθηνών και στο Κινηματογραφικό Ινστιτούτο της Μόσχας, στο τμήμα σεναριογραφίας. Από το 1954 έως το 1964 έζησε σαν πολιτική πρόσφυγας στη Σοβιετική Ένωση. Το 1964 επέστρεψε οικογενειακώς στην Ελλάδα, για να ξαναφύγει με τον ερχομό της χούντας. Το πρώτο της μυθιστόρημα *«Το καπλάνι της βιτρίνας»* είναι σχεδόν αυτοβιογραφικό, γνώρισε τεράστια επιτυχία και μεταφέρθηκε στη μικρή οθόνη. Έκτοτε έγραψε πλήθος βιβλίων για παιδιά και νέους. Το 1993 κέρδισε το κρατικό βραβείο παιδικού βιβλίου για το *«Θέατρο για παιδιά»*. Το 2010 τιμήθηκε με το Βραβείο της Ακαδημίας Αθηνών για το σύνολο του έργου της. Το 2012 αναγορεύτηκε επίτιμη διδάκτωρ του Πανεπιστημίου της Κύπρου ενώ το 2014 αναγορεύτηκε επίτιμη διδάκτωρ του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. (Alkizei, 2020).

Κλιάφα Μαρούλα

Η Μαρούλα Κλιάφα γεννήθηκε το 1937 στα Τρίκαλα, όπου και ζει μόνιμα με την οικογένειά της. Έχει σπουδάσει δημοσιογραφία και από το 1972 ασχολείται με τη λογοτεχνία, και τη μελέτη της τοπικής ιστορίας. Τα περισσότερα βιβλία της έχουν αποσπάσει επαίνους και βραβεία, ενώ δύο από αυτά έχουν μεταφραστεί στα ρωσικά και στα γερμανικά. Αποσπάσματα των έργων της έχουν συμπεριληφθεί σε σχολικά βιβλία του Δημοτικού και στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του γυμνασίου. Έχει τιμηθεί από την Ακαδημία Αθηνών, την Εταιρεία Ελλήνων Λογοτεχνών, τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά. Το 2010 το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας της απένειμε τον τίτλο της επίτιμου διδάκτορος. (Kedros, 2020).

Κοντολέων Μάνος

Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1946. Σπούδασε Φυσική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά ασχολείται με τη λογοτεχνία από τα παιδικά του χρόνια δημοσιεύοντας κείμενα του στο περιοδικό *«Διάπλαση των Παίδων»*. Είναι τακτικός συνεργάτης διαφόρων περιοδικών και εφημερίδων (Αυγή, Βήμα, Διαβάζω κ.ά) όπου δημοσιεύει κριτικές, άρθρα και λογοτεχνικά κείμενα. Υπήρξε μέλος της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού *«Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους»*, ενώ έχει γράψει και σενάρια τηλεοπτικών προγραμμάτων

για παιδιά με θέματα γύρω από το βιβλίο. Βιβλία του έχουν κατά καιρούς βραβευθεί από την Εταιρεία Ελλήνων Λογοτεχνών και από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου. Τιμήθηκε δύο φορές με το κρατικό βραβείο λογοτεχνίας, το 1998 για το *«Μάσκα στο φεγγάρι»* και το 2009 για το *«Πολύτιμα δώρα»*. (Biblionet, 2020).

Κουτσάκης Πολυχρόνης

Ο Πολυχρόνης Κουτσάκης γεννήθηκε το 1974 στα Χανιά. Είναι Αναπληρωτής καθηγητής στη Σχολή Ηλεκτρονικών Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του Πολυτεχνείου Κρήτης. Έχει τιμηθεί με το Α΄ Κρατικό Βραβείο Θεατρικού Έργου 2007 για το έργο του *«Σύστημα ρολόι»* και με το Β΄ Κρατικό Βραβείο Θεατρικού Έργου 2005 για το έργο *«Όταν ήταν ευτυχισμένος»*, που έχει ως θέμα τη ζωή του Ελευθέριου Βενιζέλου. Θεατρικά έργα του έχουν βραβευτεί και έχουν ανέβει στη Νέα Υόρκη και σε άλλες πόλεις των ΗΠΑ και της Αγγλίας. Το μυθιστόρημα του *«Μια ανάσα μόνο»* κέρδισε το κρατικό βραβείο εφηβικού μυθιστορήματος το 2016. (Patakis, 2020).

Μανδηλαράς Φίλιππος

Ο Φίλιππος Μανδηλαράς γεννήθηκε στην Αθήνα το 1965. Σπούδασε γαλλική φιλολογία. Σήμερα ζει και δραστηριοποιείται στη Χίο. Ασχολείται με το παιδικό και εφηβικό βιβλίο από το 1997 ως συγγραφέας, μεταφραστής, επιμελητής και αναγνώστης. Έχει γράψει δεκάδες βιβλία για μικρά και μεγάλα παιδιά. Για τα βιβλία του *«Ζωή σαν ασανσέρ»* και *«Υπέροχος Κόσμος»* βραβεύτηκε με το Κρατικό Βραβείο Εφηβικού-Νεανικού Λογοτεχνικού Βιβλίου το 2013 και 2016 αντίστοιχα. (Patakis, 2020).

Μαστρογιάννη Ιφιγένεια

Η Ιφιγένεια Μαστρογιάννη σπούδασε Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Έχει δημοσιεύσει διηγήματα και άρθρα παιδαγωγικού περιεχομένου σε εφημερίδες και περιοδικά. Το 1997 τιμήθηκε με το πρώτο βραβείο Ιπεκσί για την ποιητική συλλογή *«Ο ναός του Καλοκαιριού»*. Το βιβλίο *«Χάρτινη Αγκαλιά»* ήταν υποψήφιο για το Βραβείο Εφηβικού Μυθιστορήματος των Public, 2015, ενώ το *«Το Παραμύθι με τις Ξεχασμένες Λέξεις»*, εντάχθηκε στη λίστα των White Ravens, όπου η Διεθνής Νεανική Βιβλιοθήκη του Μονάχου συγκεντρώνει τα 200 καλύτερα βιβλία από όλο τον κόσμο. (Kalentis, 2020).

Παπαθεοδώρου Βασίλης

Ο Βασίλης Παπαθεοδώρου γεννήθηκε το 1967 στην Αθήνα. Σπούδασε μεταλλουργός και χημικός μηχανικός στο ΕΜΠ, ενώ έκανε μεταπτυχιακά στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Πολλά από τα νεανικά και εφηβικά μυθιστορήματά του διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σε μετεκπαιδευόμενους δασκάλους. Για τα βιβλία του *«Χνόντα στο τζάμι»* και *«Στη διαπασών»* τιμήθηκε με το Κρατικό Βραβείο Παιδικής Λογοτεχνίας (2008, 2010) και αντιστοίχως με το Βραβείο του λογοτεχνικού περιοδικού *Διαβάζω* (2008, 2010). Βιβλία του έχουν επίσης μεταφραστεί στην Τουρκική γλώσσα. (Kastaniotis, 2020).

Σαρή Ζωρζ

Η Ζωρζ Σαρή γεννήθηκε στην Αθήνα το 1925. Η μητέρα της ήταν Σενεγαλέζα και ο πατέρας της Μικρασιάτης. Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής πήρε μέρος στην Αντίσταση, ενώ παράλληλα φοιτούσε στη δραματική σχολή του Δημήτρη Ροντήρη. Λίγα χρόνια αργότερα σπούδασε υποκριτική στο Παρίσι. Έχει γράψει τριάντα βιβλία για παιδιά και νέους. Τιμήθηκε με το πρώτο κρατικό βραβείο παιδικού βιβλίου για το βιβλίο της *Νινέτ*. Απεβίωσε το 2012. (Ekebi, 2019).

Τζώρτζογλου Νίτσα

Η Νίτσα Τζώρτζογλου γεννήθηκε στην Αθήνα, το 1926. Άρχισε να ασχολείται με τη συγγραφή βιβλίων το 1969 και ειδικεύτηκε στην παιδική λογοτεχνία. Τα πρώτα κιόλας βιβλία της απέσπασαν το Βραβείο της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και το Βραβείο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, ενώ το βιβλίο της *«Προ Χριστού στη Βραυρώνα»* μπήκε στον τιμητικό πίνακα του βραβείου Χανς Κρίστιαν Άντερσεν και το βιβλίο της *«Τα τρία σίγμα»* κέρδισε το Κρατικό Βραβείο. Μέχρι το θάνατό της, το Σεπτέμβριο του 2009, εξέδωσε 55 βιβλία με έμφαση στην προεφηβική πεζογραφία και στην ιστορία. (Kedros, 2020).