

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

**Η ΠΡΟΣΕΥΧΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΚΦΡΑΣΗΣ
ΑΥΤΑΡΧΙΣΜΟΥ,
ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΗΣ ΣΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1994

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

**Η ΠΡΟΣΕΥΧΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΚΦΡΑΣΗΣ
ΑΥΤΑΡΧΙΣΜΟΥ,
ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΗΣ ΣΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ***

* Η εργασία αυτή παρουσιάστηκε σε πρώτη μορφή στο συνέδριο, που οργάνωσε η "Σύγχρονη Εκπαίδευση" στην Αθήνα στις 1,2 και 3 Δεκεμβρίου 1994, με θέμα "Η βία στο σχολικό χώρο: βία και τιμωρίες στο σχολείο"

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	159
1. Εννοιολογική - θεωρητική προσέγγιση.....	160
1.1 Συγκρούσεις, στρατηγικές και σχολική κοινωνικοποίηση.....	167
2. Ανάλυση και ερμηνεία συγκεκριμένου παραδείγματος σύγκρουσης στις παιδαγωγικές διαστάσεις του.....	173
2.1 Η στάση του μαθητή.....	175
2.2 Η στάση των εκπαιδευτικών (καθηγητών).....	179
2.3 Η στάση του διευθυντή.....	183
2.4 Η στάση των διοικητικών προϊσταμένων.....	186
Γενικές επισημάνσεις.....	188
Βιβλιογραφία.....	191

Εισαγωγή

Η συζήτηση γύρω από θέματα αυταρχικής αγωγής σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο έχει κοπάσει τον τελευταίο καιρό ή τέλος πάντων βρίσκεται σε λήθαργο. Στην ευνοϊκότερη περίπτωση θα υπέθετε κανείς ότι η έκβαση αυτή σχετίζεται με τις διαδικασίες "εκδημοκρατισμού", "εκσυγχρονισμού" και "εξευρωπαϊσμού" τόσο της ελληνικής κοινωνίας όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος ειδικότερα, οι οποίες έχουν "συμπαράσχει" στην πορεία τους προς αυτή την κατεύθυνση και το σχετικό ζήτημα. Ωστόσο, το θέμα "επανέρχεται" (;) "διεκδικητικά" στην "επικαιρότητα", γιατί, παρά την υποτιθέμενη "πρόοδο" και "αναβάθμιση" των κοινωνικών και σχολικών ζητημάτων, εμφανίζονται εξάρσεις, σε επίπεδο εφαρμογής θεσμών και διαπροσωπικών σχέσεων, που ανατρέπουν ή θέτουν σε αμφισβήτηση τη "δρομολογούμενη" δημοκρατική, φιλελεύθερη και εκσυγχρονιστική ανάπτυξη της κοινωνίας και των διάφορων τομέων της, με ειδική αναφορά στους θεσμοθετημένους φορείς όπου ασκείται αγωγή και παρέχεται εκπαίδευση.

Και συγκεκριμένα, ορισμένα σχολικά φαινόμενα, που εμφανίζονται στην παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είτε με τη μορφή "εξαιρέσεων" είτε με τη μορφή "κουκουλώματος", δημιουργούν στον ειδήμονα παρατηρητή την εικόνα, ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν και σήμερα να αντιμετωπίζουν το μαθητή ως παθητικό και υποτακτικό δέκτη των προωθούμενων αξιών (ιδεολογικών και μη) και των προσωπικών αντιλήψεων. Με τον τρόπο αυτό, εκτός του ότι υποβαθμίζεται η προσωπικότητα του μαθητή, αγνοείται παράλληλα το γεγονός ότι οι γονείς είναι συνυπεύθυνοι σε ζητήματα που αφορούν την αγωγή των παιδιών τους και ειδικότερα σε ό,τι αφορά την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα. Οι περιπτώσεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερη παιδαγωγική και κοινωνική σημασία, όταν, στο όνομα μιας παραδοσιακής πρακτικής ή εθιμοτυπίας, παίρνουν τη μορφή ακραίων συγκρούσεων και υπερβολικών κυρώσεων, οι οποίες εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα στο σχολείο ως παιδαγωγικά μέσα φρονηματοτισμού και συμμόρφωσης.

Ένα τέτοιο φαινόμενο θα μας απασχολήσει στην εργασία αυτή με τη μορφή γενικής και εξειδικευμένης προσέγγισης.

Το συγκεκριμένο σχολικό περιστατικό που προσεγγίζουμε, το αντιμωπίζουμε και ως ένα φαινόμενο που συνιστά βέβαια μια "έξαρση" αυταρχισμού και επιβολής εξουσίας από την πλευρά του σχολείου και ειδικότερα του εκπαιδευτικού, ωστόσο δίνει την εντύπωση ότι αποτελεί την "εξαίρεση στον κανόνα" στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Αν δεχτούμε όμως ότι το σχολείο σήμερα λειτουργεί περισσότερο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ότι η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι από ανεπαρκής μέχρι ανύπαρκτη, τότε η πιθανότητα εμφάνισης τέτοιων φαινομένων αυξάνεται σε μεγάλο βαθμό. Το γεγονός αυτό δεν ευνοεί μόνο την εμφάνιση αλλά και την παράταση και επίταση αντιφατικών και συγκρουσιακών περιστάσεων, οι οποίες αναμφίβολα επηρεάζουν αρνητικά και ποικιλότροπα την παιδαγωγική επικοινωνία-σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Συνεπώς, με βάση την ακολουθούμενη σχολική πρακτική, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι η προσευχή έχει πάρει τη μορφή καθημερινής τυπολατρικής (εθιμικής) και εξαναγκαστικής διαδικασίας, πιθανολογείται το ενδεχόμενο να έχουν συμβεί, να συμβαίνουν ή να συμβούν, με μεγαλύτερη ίσως συχνότητα, παρόμοια, περισσότερα ή ακόμη και "χειρότερα" "παιδαγωγικά έκτροπα".

1. Εννοιολογική - θεωρητική προσέγγιση.

Είναι σχεδόν κοινά αποδεκτό σ' αυτούς που σχετίζονται θεωρητικά ή πρακτικά με τα σχολικά θέματα, ότι το σχολείο ως παιδαγωγικός οργανισμός χαρακτηρίζεται από τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής, της κοινωνικής μάθησης και ευρύτερα της κοινωνικοποίησης. Είναι ένας χώρος όπου, τουλάχιστο σε θεωρητικό επίπεδο, κυριαρχεί η παιδαγωγική. Όπου, σύμφωνα με τις γραπτές διακηρύξεις του Υπουργείου Παιδείας (βλ. Ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167 / τ Α') σκοπός του είναι, ανάμεσα στα άλλα, "η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχο-

σωματικών δυνάμεων των μαθητών..., οι μαθητές να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες... και να αναπτύσσουν ελεύθερα και απαραβίαστα τη θρησκευτική τους συνείδηση..."

Εμμένοντας στις παιδοκεντρικές παιδαγωγικές θεωρίες και αντιλήψεις, πρέπει να επισημανθεί ότι εκεί το σχολείο περιγράφεται ως ένας παιδαγωγικός οργανισμός, που ασκώντας αγωγή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ικανοποίηση των διανοητικών και ψυχοσωματικών αναγκών του μαθητή, στη δημιουργία προϋποθέσεων για ανάπτυξη διαλόγου, κριτικής και αυτενέργειας και στο είδος οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς και στον παιδαγωγικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική καθημερινότητα. Οι σχετικές διαδικασίες, που έχουν ως βάση την ελευθερία σκέψης, απόφασης, συμμετοχής και επιχειρηματολογίας στη σχολική πραγματικότητα και γενικά το σεβασμό της προσωπικότητας του μαθητή, αποβλέπουν σε μια αγωγή με κύριους στόχους τη χειραφέτηση (αυτονομία, αυτενέργεια, αυτοπειθαρχία, υπευθυνότητα), την ανάπτυξη της κριτικής, δημιουργικής και συλλογικής ικανότητας, της φαντασίας, της αλληλεγγύης, της αυτόνομης θρησκευτικής και κοινωνικής αντίληψης, της αγάπης για το περιβάλλον...

Το σχολείο δηλαδή, σύμφωνα με τις παιδοκεντρικές αντιλήψεις περί αγωγής και κοινωνικοποίησης, μεταβιβάζει κανόνες, αξίες και στάσεις, παρέχει ικανότητες και δεξιότητες, διαμορφώνει αντιλήψεις, έχοντας ως βασική αρχή το σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου - βιογραφία του, αυτονομία του, κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον του ... (Spies, W. / Westphalen, K. 1987: 112, Fend, H. 1981: 13-18, Κωνσταντίνου, Χ. 1994: 23-29 και 32-38).

Το σχολείο που "κινείται" στα πλαίσια τέτοιων στόχων (όπως και αυτών του ΥΠΕΠΘ) ή και πρακτικών, ασκεί αγωγή με επίκεντρο τον ίδιο το μαθητή με τις οποιεσδήποτε ατομικές ιδιαιτερότητές του, τις οποίες λαμβάνει σοβαρά υπόψη στις διάφορες διδακτικές ή παιδαγωγικές διαδικασίες του. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, θα υποστηρίζαμε ότι σ' αυτού του είδους τις παιδαγωγικές αντιλήψεις η αγωγή μπορεί να προσδιοριστεί ως η σκόπιμη και συνειδητή διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το

περιβάλλον του, στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα στην επικοινωνία και την πράξη (προσωπικότητα) (βλ. Γκότοβος, Α. 1985: 34, Brunner, E. / Huber, G. 1989:17). Ο όρος αγωγή δηλαδή υποδηλώνει από τη μια μεριά τη σκόπιμη και συνειδητή διαδικασία αλληλεπίδρασης και από την άλλη το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας (προσωπικότητα του μαθητή).

Η μέχρι τώρα ακολουθούμενη παιδαγωγική πρακτική, ως φαινόμενο επιρροής κοινωνικών, πολιτισμικών, ιστορικών, ιδεολογικών, υποκειμενικών παραγόντων κ.λπ, δείχνει να έχει κυριαρχήσει η αντίληψη σε παιδαγωγικό-θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ότι ο μαθητής σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής του σταδιοδρομίας είναι "ανώριμος" και συνεπώς χρειάζεται χειραγώγηση, η οποία, ανάλογα με τις συνθήκες που ισχύουν, μπορεί να πάρει ακόμη και καθολική μορφή. Με αυτή την αντίληψη και πρακτική, στη σχολική και εξωσχολική πραγματικότητα έχει επικρατήσει ο κλασικός ορισμός, όπως δηλαδή διατυπώθηκε αρχικά από τον Durkheim (βλ. Herder: Wörterbuch der Pädagogik, 1977:177), σύμφωνα με τον οποίο ως αγωγή νοούνται οι σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της παλιάς (ενήλικοι) προς τη νέα γενιά (ανήλικοι) με συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους και διαδικασίες ανάλογα με την ιστορικο-πολιτισμική εποχή. Με την έννοια αυτή, ως σχολική αγωγή νοούνται οι ενεργητικές παρεμβάσεις του σχολείου ή του εκπαιδευτικού, προκειμένου ο μαθητής να εσωτερικεύσει τα θεωρούμενα (θεσμικά ή υποκειμενικά) "καλά και σωστά" στοιχεία που αναφέρονται σε αξίες, κανόνες, στάσεις και προσανατολισμούς του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος. Δηλαδή, η αγωγή που ασκείται στο σχολείο (σχολική αγωγή) και που συντελείται με προσδιορισμένες μεθόδους και αποβλέπει σε προκαθορισμένους σκοπούς, δεν περιορίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά περιλαμβάνει όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (συγκέντρωση για προσευχή, ανακοινώσεις, γιορτές, εκδρομές κ.λπ.). Ωστόσο, ο μαθητής δεν είναι σε όλη τη διάρκεια της παρουσίας του στο σχολείο παιδαγωγούμενος. Υπάρχουν και χρονικά διαστήματα (π.χ. το διάλειμμα) που δεν έχουν τα χαρακτηριστικά της αγωγής, γι' αυτό υποστηρίζεται ότι το σχολείο είναι και

χώρος κοινωνικοποίησης. Με αυτή την έννοια ο όρος σχολική κοινωνικοποίηση είναι ευρύτερος εκείνου της αγωγής.

Η αυστηρή και καθολική αποδοχή του κλασικού ορισμού της αγωγής στην οργάνωση της παιδαγωγικής πράξης είναι συνδεδεμένη ακόμη και σήμερα με προβλήματα (μερικές φορές σε έντονη μορφή) στην επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Στα λεγόμενα προεπιστημονικά παιδαγωγικά μοντέλα που λειτουργούν με βάση αυτή την αποδοχή και στους εκπαιδευτικούς που τα αποδέχονται στη σχολική πρακτική, αδυνατώντας να ερμηνεύσουν ορισμένα "δυσλειτουργικά" φαινόμενα στη διαδικασία της αγωγής, εμφανίζονται πολλές φορές μη επιστημονικές προτάσεις και πρακτικές (παιδαγωγικά μέσα), στις οποίες κυριαρχεί η τιμωρία (κυρώσεις) ως "παιδαγωγικό μέσο" ή οι αυταρχικές μορφές συμπεριφοράς (βλ. Γκότοβος, Α. 1985:22-30, Δαμανάκης, Μ. 1988:54). Γενικά, στα μοντέλα αυτά ο μαθητής εκλαμβάνεται ως παθητικός "δέκτης" (άβουλο ον) των επιδράσεων των ενηλίκων ή ως ανίκανος να επιλύσει τα προβλήματα που τον αφορούν, παραγνωρίζοντας έτσι το βασικό χαρακτηριστικό κάθε κοινωνικής και παιδαγωγικής σχέσης που είναι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Αγνοείται δηλαδή το γεγονός, ότι το άτομο χαρακτηρίζεται από τη συνείδηση, την ελευθερία και γενικά τις ατομικές (βιολογικές, ψυχικές, διανοητικές και κοινωνικοπολιτισμικές) ιδιαιτερότητές του. Δεν είναι δηλαδή ένα "φυσικό προϊόν" που μπορεί να το διαμορφώσει κανείς όπως θέλει και να επιβάλει καθολικά και κυρίαρχα τη θέληση και τις οποιεσδήποτε αντιλήψεις και επιλογές του. Αλλά και το άτομο επιδρά με τη σειρά του στους άλλους (περιβάλλον), αφού διαθέτει τα "προσόντα" που συμβάλλουν, ώστε να αντισταθεί, να αξιολογήσει, να εσωτερικεύσει (αν το κρίνει το ίδιο) και γενικά να αντιμετωπίσει τις επιδράσεις του περιβάλλοντος.

Επίσης, η έκβαση της αγωγής, ως διαδικασία και αποτελέσματος, δεν μπορεί να στηριχτεί μόνο σε εμπειρίες που έχουν προηγηθεί, γιατί τόσο το άτομο όσο και το περιβάλλον και τα στοιχεία που το συνιστούν υπόκεινται σε εξελίξεις. Συνεπώς, επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να είναι ενήμερος των παιδαγωγικών ψυχολογικών, κοινωνικών και ερευνητικών εξελίξεων και να μη στηρίζεται με αποκλειστικότητα στον εμπειρισμό του.

Σύμφωνα με αυτές τις παραδοχές λοιπόν, ως αυταρχισμό εννοούμε εδώ την πρακτική άσκησης σκληρής, αυστηρής, δεσποτικής εξουσίας, καθώς και την ιδεολογία στην οποία υιοθετείται η αυταρχική μέθοδος στην αγωγή, την κοινωνικοποίηση, τον κοινωνικό έλεγχο, τις σχέσεις και τη συμπεριφορά (Βασιλείου, Θ.Α. / Σταματάκης, Ν. 1992: Λεξικό επιστημών του ανθρώπου). Ο αυταρχισμός δηλαδή είναι μια ένδειξη ανυπομονησίας, αδιαλλαξίας ή αδυναμίας, που έχει την πηγή του στην κοινωνικοποίηση του ατόμου (Mauco, G. 1970:17, από: Ντουέ, Μ. 1992:58).

Αναλυτικότερα, ως αυταρχισμός νοούνται: 1) η άκαμπτη και προσηλωμένη στάση σε θέματα που σχετίζονται με "παραδοσιακούς" κανόνες και αξίες, όπως πειθαρχία, σχολαστικότητα, κατοχή και υπακοή, 2) η μισαλλοδοξία, 3) η καταπίεση σε άτομα που ανήκουν σε μειονότητες, 4) η επιθετικότητα απέναντι σε "αδύναμα" άτομα, 5) η ταύτιση με την εξουσία, 6) οι φυλετικές προκαταλήψεις, 7) η τάση για "διπρόσωπη ζωή", 8) η περιθωριοποίηση ηθικών κανόνων-φραγμών και 9) η αυστηρότητα σε θέματα άσκησης εξουσίας (Adorno, T.W. u.a. 1950, από : Petri, H. 1989:156).

Η αποδοχή και υιοθέτηση τέτοιων αυταρχικών γνωρισμάτων-αντιλήψεων από τους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος ή η θεσμοθέτησή τους στην οργάνωση των διαδικασιών και των σκοπών της αγωγής και της μάθησης ισοδυναμεί με καταναγκασμό και καθυπόταξη του μαθητή στη δικαιοδοσία, την εξουσία¹ και τη δύναμη¹ του ενηλίκου, που συνήθως είναι ο εκπαιδευτικός, και φυσικά στην πλήρη χειραγώγησή του απ' αυτόν. Αυτό μεταφράζεται στην παιδαγωγική σχέση, από πλευράς έννοιας και περιεχομένου, ως αυταρχική αγωγή και σημαίνει για το μαθητή: 1) συμμόρφωση με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του ενηλίκου, 2)

1. Ως εξουσία νοείται η δυνατότητα που έχει κανείς να εξασφαλίζει υπακοή από συγκεκριμένα πρόσωπα αναφορικά με μια εντολή (διαταγή) συγκεκριμένου περιεχομένου (Oswald, H. 1975: 4, από: Γκόντοβος, Α. 1986: 148).

Ως δύναμη (ισχύ) νοείται η δυνατότητα να εξασφαλίζει κανείς την επιβολή της θέλησής του ακόμα και σε περίπτωση αντίστασης στο πλαίσιο μιας κοινωνικής σχέσης (ό.π.).

διαταγές, εντολές, απαγορεύσεις, έλεγχος, προδιαγραφές στη συμπεριφορά του, 3) κηρύγματα, νουθεσίες, χειραγώγηση, προτροπές, υπερβολικές προσπάθειες για πειθώ με λόγια, 4) εξαντλητικές ερωτήσεις και εξετάσεις, 5) διακοπές στο λόγο ή την εργασία, αποκλεισμοί, αποβολές, 6) μονόλογος του εκπαιδευτικού... (Tausch, R. / Tausch A.-M. 1979:332). Μια τέτοιου είδους παιδαγωγική σχέση, που στηρίζεται στις αρχές της αυταρχικής αγωγής, καταλήγει να λειτουργεί ασύμμετρα στη διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, αφού η κατανομή της εξουσίας είναι μονόπλευρη, άνιση και φυσικά σε βάρος του μαθητή.

Οι αρχές της παιδαγωγικής σχέσης βέβαια, που αποτελούν και το περίγραμμα μέσα στο οποίο εντάσσονται οι ενέργειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, προσδιορίζονται γενικά από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο σύστημα συνδέεται με τη γενικότερη κοινωνικο-οικονομική και κοινωνικο-πολιτισμική άρθρωση. Οι αρχές αυτές είναι η εξουσία, η επίδοση και η ιεραρχία στο σχολείο. Η εξουσία και η δύναμη στην παιδαγωγική σχέση εκδηλώνονται με την έκφραση της θέλησης του εκπαιδευτικού και αποκρυσταλλώνονται στους κανόνες που εκείνος θεσπίζει και οι οποίοι οφείλουν να ισχύουν για τους μαθητές. Η ίδια η θέση του εκπαιδευτικού είναι συνδεδεμένη με την κατοχή και τη χρήση παιδαγωγικής εξουσίας και ισχύος και ευνοείται από το γραφειοκρατικό² τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής πράξης και γενικά λειτουργίας του σχολείου (βλ. Γκότοβος, Α. 1986: 147-157, Κωνσταντίνου, Χ. 1994: 43-56).

Με βάση τη θεωρητική προσέγγιση που έχουμε κάνει, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο μαθητής βρίσκεται στο τελευταίο σκαλοπάτι της ιεραρχίας, χωρίς καμιά δυνατότητα άσκησης εξουσίας, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι φορέας τριών διαφορετικών τύπων

2. Ως κύρια χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας εννοούμε εδώ την πειραρχία, τις κυρώσεις, το συγκεντρωτισμό, την ομοιομορφία, το ιεραρχικό σύστημα εξουσίας και γενικά τη διαδικαστική τυπικότητα και αυστηρότητα (βλ. Κωνσταντίνου, Χ. 1994: 43/44).

εξουσίας, δηλ. νομοθετικής, δικαστικής και εκτελεστικής. Έτσι, επιβλέπει την εφαρμογή των κανόνων δράσης για τους μαθητές, πολλοί από τους οποίους είναι δικά του κατασκευάσματα που συμπληρώνουν την ανυπαρξία, τα κενά ή την ασάφεια της σχολικής νομοθεσίας, ερμηνεύει και αξιολογεί την τήρησή τους και τελικά προβαίνει, αν το θεωρεί "σκόπιμο", στην επιβολή των "αντίστοιχων" κυρώσεων. Η θεσμικά κατοχυρωμένη αυτή εξουσία του εκπαιδευτικού εκφράζεται επίσης ανάγλυφα στην κυριαρχία που έχει στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και πράξης, δεδομένου ότι αυτός προσδιορίζει τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της μάθησης και της αγωγής, καθώς και τον τρόπο συμμετοχής του μαθητή στις διαδικασίες αυτές. Η σχεδόν απόλυτη αυτή εξουσία του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή υπαγορεύεται, ελέγχεται και αξιολογείται με τη σειρά της από ανώτερα κλιμάκια στην οργανωτική ιεραρχία του σχολείου, με κορυφαίο εντολέα την πολιτεία, την εκπαιδευτική πολιτική της οποίας καλείται να υλοποιήσει τελικά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο τρόπος υλοποίησης κατά συνέπεια αυτής της εξουσίας και ισχύος εναπόκειται στον εκπαιδευτικό, η κοινωνικοποιητική βιογραφία και η παιδαγωγική και εξειδικευμένη κατάρτιση του οποίου παίζουν καθοριστικό ρόλο στην περίπτωση αυτή. Βεβαίως, οι σχολικές προϋποθέσεις (διεύθυνση σχολείου, συνάδελφοι, υλικοτεχνική υποδομή, πολιτισμική περιοχή κ.λπ.), το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου και η ιδεολογία (πολιτική, οικονομική, πολιτισμική, κοινωνική) από την οποία διακατέχεται η εκπαιδευτική πολιτική, ασκούν επιρροές στη διδακτική, παιδαγωγική και γενικά στην κοινωνική συμπεριφορά και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού.

Μέσα απ' αυτή τη σχολική πραγματικότητα αναδεικνύεται η ευθύνη που επωμίζονται το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι εκτός των άλλων έχουν εξουσιαστική επιρροή πάνω στο μαθητή. Γι' αυτό, ακόμη και στις περιπτώσεις που παρουσιάζονται προβλήματα και συγκρούσεις με τους μαθητές, η αναζήτηση των ευθυνών πρέπει να ξεκινήσει πρώτα από τους ίδιους τους φορείς που ασκούν την αγωγή και μετά να αναζητηθούν και οι άλλοι "συμβαλλόμενοι" παράγοντες. Η εμφάνιση συνεπώς κάποιου προβλήματος, που αφορά την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, θα πρέπει να μην αποδοθεί "αυτοδίκαια" και "αυτονόητα" ως

ατομική υπόθεση του μαθητή, αλλά ως γεγονός αλληλεπίδρασης και πρωτίστως ως προϊόν θεσμικής και εκπαιδευτικής επίδρασης.

1.1. Συγκρούσεις, στρατηγικές και σχολική κοινωνικοποίηση

Δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί για τους μαθητές (αλλά και για τους εκπαιδευτικούς) ένα άμεσο χώρο εμπειριών με πολυποίκιλες επιδράσεις. Επιδράσεις που παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και ειδικότερα στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Όταν λοιπόν στο σχολείο ισχύει ένα επιβαρυντικό πλαίσιο που αφορά τη θεσμική-κανονιστική δομή του, τη μορφή λειτουργίας του και τον τρόπο οργάνωσης της επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, τότε θα πρέπει κανείς να αναμένει και συγκεκριμένες μορφές επικοινωνιακής ή γενικότερα κοινωνικής συμπεριφοράς από την πλευρά του μαθητή. Και συγκεκριμένα, ερευνητικές εργασίες (βλ. Brusten, M. / Huttelmann, K. 1973, Κωνσταντίνου, Χ. 1994 κ.ά.) έχουν δείξει ότι το σχολείο λειτουργεί ως γραφειοκρατικός οργανισμός. Ειδικότερα, σ' αυτό κυριαρχούν οι αρχές-κανόνες της επίδοσης, του ανταγωνισμού, της εξουσίας, της τυπολατρίας, του ετεροκαθορισμού, της βαθμοθηρίας, των εξετάσεων, της στείρας απομνημόνευσης... Γενικά, ότι το σχολείο είναι προσανατολισμένο σε στερεότυπους κανόνες και υποταγμένο και εγκλωβισμένο σε στείρα και δύσκαμπα πλαίσια (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, διδακτική ύλη, μέθοδοι διδασκαλίας), από τα οποία είναι δύσκολο και πολλές φορές ακατόρθωτο να "απεγκλωβιστεί" ή να αποκλίνει κανείς. Αλλά και αν συμβεί αυτό, η ενδεχόμενη απόκλιση συνοδεύεται από συγκεκριμένες αρνητικές συνέπειες (βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1994: 56-66). Σ' αυτή τη σχολική πραγματικότητα νομιμοποιούνται μηνύματα (κανόνες, στάσεις, αξίες, παραδοχές) που δίνουν το στίγμα της κατωτερότητας του μαθητή στην ιεραρχική κλίμακα, το βαθμό υποτέλειας και υπακοής του, και το βαθμό ανισχυρότητάς του, δεδομένου ότι είναι τελευταίος στην ιεραρχική κλίμακα, εκτελεί εντολές, δε συμμετέχει στη θέσπιση των κανόνων του σχολείου, στην οργάνωση της επικοινωνίας στο scho-

λείο και την τάξη και γενικά δεν έχει τη δυνατότητα επιλογής στην ικανοποίηση των προσωπικών (διανοητικών, γνωστικών...) αναγκών και ενδιαφερόντων του.

Συνεπώς, το παιδαγωγικό ερώτημα που πρέπει να μας απασχολήσει είναι, με τι είδους εμπειρίες κοινωνικοποιείται ο μαθητής στο σχολείο και ειδικότερα πώς αντιμετωπίζει αυτή τη σχολική πραγματικότητα. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, αν λάβει κανείς υπόψη ότι μέχρι πριν από δύο περίπου δεκαετίες η ευθύνη για τη λεγόμενη "αποκλίνουσα" συμπεριφορά του μαθητή θεωρούνταν αποκλειστικό δεδομένο (στοιχείο) της προσωπικότητας του μαθητή. Είναι η ονομαζόμενη ψυχολογίζουσα θεώρηση των συγκρούσεων, σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις εμφανίζονται στο εσωτερικό του ατόμου, ως αποτέλεσμα της πάλης εσωτερικών δυνάμεων που σπρώχνουν το άτομο σε διαφορετικές και ασυμβίβαστες μεταξύ τους κατευθύνσεις. Στη θεωρία αυτή παραγνωρίζεται προφανώς το γεγονός ότι η καταγωγή-διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου είναι κοινωνικό προϊόν, δηλαδή αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο κοινωνικό γίνεσθαι και τη δομή της συνείδησης. Μονόδρομη κατεύθυνση αποτελεί και η αποκαλούμενη κοινωνιολογίζουσα θεωρία, σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις αποδίδονται στην κοινωνική δομή. Η κοινωνική δομή συμβάλλει βέβαια στη διαμόρφωση της συνείδησης του ατόμου, όχι όμως μηχανικά και μονόπλευρα. Και σ' αυτή τη θεωρία αγνοείται το γεγονός ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου είναι ένα κοινωνικοψυχολογικό φαινόμενο. Ότι δηλαδή η σύγκρουση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές έχει αφενός μια κοινωνικοπολιτισμική και αφετέρου μια υποκειμενική (συνειδησιακή) διάσταση (βλ. Γκότοβος, Α. 1985: 105-106). Το σχολείο λοιπόν με τις αντιφάσεις και το γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας του συμβάλλει στη διαμόρφωση καταστάσεων όπου η σύγκρουση, αν δεν είναι αναπόφευκτη, τουλάχιστο είναι πιθανή. Σε κάθε όμως περίπτωση η σύγκρουση είναι μια επιλογή, είναι δηλαδή στρατηγική προώθησης μιας συγκεκριμένης αντίληψης για τη σχολική πραγματικότητα. Με αυτή την έννοια η σύγκρουση δεν είναι απλά η αντανάκλαση της σχολικής και γενικότερα της κοινωνικής πραγματικότητας (δομής) πάνω στην παιδαγωγική σχέση και την παιδαγωγική αλλη-

λεπίδραση, αλλά ταυτόχρονα δράση και παρέμβαση των υποκειμένων σ' αυτή τη συγκεκριμένη πραγματικότητα (ό.π.: 106).

Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη στρατηγικών, δηλαδή σχεδίων δράσης, από την πλευρά του μαθητή θα πρέπει να θεωρηθεί ως "λογικό" επακόλουθο της συγκεκριμένης πραγματικότητας, προκειμένου ο μαθητής να αντιμετωπίσει τα πρακτικά και πιο ειδικά τα επιβαρυντικά για την προσωπικότητά του προβλήματα, που αναφέρονται από τη συμμετοχή του στη σχολική ζωή. Είναι δηλαδή στρατηγικές για επιβίωση, οι οποίες χρησιμοποιούνται από το μαθητή προκειμένου να του εξασφαλίσουν "ψυχική σταθερότητα και ισορροπία", δεδομένου ότι τον αποσχολεί το δίλημμα επιλογής ανάμεσα στην ολοκληρωτική προσαρμογή στη σχολική πραγματικότητα και τη διαρκή παραβίαση των κανόνων που τη διέπουν (Ulich, K. 1983: 39, Groothoff, H.-H. 1989: 70-72).

Η σύγκρουση, ως μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που εκδηλώνεται κάθε φορά κάτω από ορισμένες συνθήκες, εμφανίζεται ως διαταραχή στο καθιερωμένο σχήμα της επικοινωνίας. Κάθε επικοινωνία ανάμεσα σε υποκείμενα έχει δύο όψεις, εκείνη που αφορά το περιεχόμενο και εκείνη που αφορά τη σχέση ανάμεσά τους. Οι πιο σοβαρές συγκρούσεις εμφανίζονται όταν παρουσιάζονται διαταραχές και στα δύο επίπεδα της επικοινωνίας, αλλά και όταν μια φαινομενική διαταραχή στο επίπεδο του περιεχομένου λειτουργεί άδηλα ως διαταραχή στο επίπεδο της σχέσης (Γκότοβος, Α. 1985: 107).

Στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής εντάσσονται κυρίως:

- η επιφανειακή (φαινομενική), τυπολοτρική τήρηση των κανόνων,
- η κατά κανόνα, για λόγους τακτικής, εμφανιζόμενες αποκλίσεις, οι οποίες εκδηλώνονται σε μια περίπτωση ανάγκης (π.χ. αντιγραφή, εξαπάτηση, ψέμα κ.λπ),
- οι μορφές συμπεριφοράς με εμφανή την τάση για προξένηση ζημιάς, οι οποίες θέτουν σε αμφισβήτηση τις θεσμικές ρυθμίσεις - κανονισμούς (Zinnecker, J. 1978: 31). Οι στρατηγικές επιβίωσης δηλαδή εκδηλώνονται σε περιστάσεις όπου απειλείται η ταυτότητα του ατόμου. Πιθανολογείται ότι υπάρχει στενή συνάφεια ανάμεσα σε αυτού του είδους τις μορφές συμπεριφοράς και στο είδος και το βαθμό με τον οποίο εμφανίζονται οι αντιφατικές

και επιβαρυντικές (για τους μαθητές) εμπειρίες στο σχολείο (Ulich, K. 1983: 39). Οι στρατηγικές των μαθητών με καταστροφικές τάσεις υποκρύπτουν για το άτομο πιθανώς πολύ βαριάς μορφής καταπιέσεις (επιβαρύνσεις) από την πλευρά του σχολείου (εξετάσεις, βαθμοθηρία, υψηλή επίδοση, αυταρχισμοί κ.λπ) (ό.π., Brusten, M. / Hurrelmann, K. 1973: 19-20, Jeske, W. 1981: 54-55). Στις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές, στην προσπάθειά τους να αντιπαρατεθούν με τη σχολική πραγματικότητα (π.χ. σε έναν αυστηρό ή άδικο εκπαιδευτικό), ανήκει αναμφίβολα η χρήση μαθητικής βίας, η οποία εμφανίζεται ως διατάραξη της διαδικασίας της διδασκαλίας ή ως καταστροφική διάθεση (π.χ. σε ένα αντικείμενο της τάξης ή του σχολείου) ή ως ψυχική επιθετικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές (Grauer, G. / Zinnecker, J. 1978: 282 - 348, Ulich, K. 1983: 40). Η σχολική φοβία, ως ένα δυσάρεστο συναίσθημα υπερβολικού (παθολογικού) φόβου (απειλής - ταραχής), συνδέεται επίσης με τις σχολικές συνθήκες που επικρατούν και συγκεκριμένα εμφανίζεται ως προϊόν της πίεσης για υψηλή επίδοση, της εξετασιομανίας, των καθημερινών συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς, των επιβαλλόμενων κυρώσεων, της αυταρχικής άσκησης της εξουσίας κ.ο.κ. (Grossmann, K. / Winkel, R. 1977: 43). Η σχολική "αποτυχία" ιδιαίτερα, ως μια ανεπαρκής - ανεπιτυχής ανταπόκριση του μαθητή σε προσδιορισμένη σχολική αξίωση - προσδοκία, βρίσκεται σε στενή και αμοιβαία συνάρτηση με τη σχολική φοβία (Jort, U.-J. 1985: 79-100, Jeske, W. 1981: 55). Για τον Lebonici (1954: 12), ένα εκπαιδευτικό σύστημα πολύ αυστηρό οδηγεί αναπόφευκτα το παιδί σε μια νευροπαθή συμπεριφορά αποτυχίας και επιθετικότητας. Αν η απαίτηση του περιβάλλοντος είναι πολύ μεγάλη ή ανταμείβεται ανεπαρκώς από ενέργειες τρυφερότητας, θα παρουσιαστούν ανώμαλες παλινδρομήσεις, αντιδράσεις φόβου, συμπεριφοράς μαζοχιστικής παθητικότητας ή ακόμη και σαδιστικής επιθετικότητας, ανάλογα με το αν το παιδί διαστρέφει τη σχέση βρίσκοντας ευχαρίστηση στον καταναγκασμό ή αν ταυτίζεται με τον ενήλικο που φέρεται αυταρχικά και βίναυσα. Και από την έρευνά του Reynolds το 1975 (βλ. Ulich, K. 1980: 83-88) εξάγεται το συμπέρασμα ότι, όσο πιο αυστηρά ελέγχει ένα σχολείο τους μαθητές του και περιορίζει την αυτονομία τους τόσο λιγότερο

ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών, αλλά παράλληλα τόσο περισσότερο συμβάλλει στη δημιουργία "ψυχικών διαταραχών" στη συμπεριφορά τους (βλ. επίσης Ντουέ, Μ. 1992: 53).

Συνεπώς, όλα αυτά τα φαινόμενα (συγκρούσεις, στρατηγικές κ.λπ), που συνιστούν τη σχολική πραγματικότητα, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, δηλαδή επιδρούν στη διαδικασία για την απόκτηση και διαμόρφωση ταυτότητας και επικοινωνιακής και λειτουργικής πληρότητας. Η σύγκρουση ειδικότερα προσδιορίζει από το ένα μέρος έμμεσα την παιδαγωγική σχέση, δεδομένου ότι το περιεχόμενο της αγωγής είναι αναγκασμένο να περάσει μέσα από τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Η στάση συνεπώς του μαθητή απέναντι στο μήνυμα της αγωγής είναι συνάρτηση της αντίληψης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Η σύγκρουση λοιπόν δεν μπορεί παρά να επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό (Γκότοβος, Α. 1985: 115). Η σύγκρουση συναρτάται αφετέρου άμεσα με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, γιατί δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να μπει στο ρόλο του συγκρουόμενου. Μαθαίνει δηλαδή πότε πρέπει να θεωρεί ότι θίγεται, γιατί θίγεται, πως πρέπει να δείχνει ότι θίγεται, πως πρέπει να αντιδρά στην προσβολή, πότε και πώς μπορεί, να προσβάλει κάποιον, τι πρέπει να περιμένει κανείς από κάποιον που έχει θιγεί, πότε και πως λήγει η σύγκρουση κ.λπ. (ό.π.: 115/116).

Κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη ελληνική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις, γραφειοκρατικά φαινόμενα, επιλεκτικές διαδικασίες κ.ο.κ., δίνει μοναδική ευκαιρία αφενός στο μαθητή, προκειμένου να κατανοήσει τη λογική της σύγκρουσης που εκδηλώνεται όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό, αφετέρου παρουσιάζεται και στο σχολείο, και ειδικότερα στον εκπαιδευτικό, η παιδαγωγική δυνατότητα να διαπαιδαγωγηθεί ο μαθητής έτσι ώστε να αντιμετωπίζει κριτικά, αποφασιστικά και ορθολογικά τη σύγκρουση. Χωρίς να αποφεύγει δηλαδή την αντιπαράθεση, να προσπαθεί να διευθετεί τις αντιθέσεις του με τους άλλους με ορθολογική διαπραγμάτευση, αποφεύγοντας να προσβάλλει την υπόληψή τους.

Εξάλλου, οι ψυχοπαιδαγωγικές θέσεις γύρω από το ζήτημα αυτό είναι συγκεκριμένες. Σύμφωνα μ' αυτές, η προσπάθεια επί-

λυσης της αντιπαράθεσης με τη χρήση βίας (αυστηρών κυρώσεων) και τον εξαναγκασμό προκαλεί αντίσταση και οδηγεί σε επιθετική στάση. Σε άτομα που αγνοήθηκε ή υποβαθμίστηκε η θέλησή τους παρατηρήθηκαν φαινόμενα παθητικότητας, υποτακτικότητας, αδράνειας, απογοήτευσης, μη αυτόνομης στάσης, φοβίας, ανασφάλειας, επιθετικότητας και έλλειψη ή απώλεια της αυτοεκτίμησης. Έτσι, η προσπάθεια "καθυπόταξης" του ατόμου (στον ενήλικο ή στον "ανώτερό" του) με πειθαναγκασμό οδηγεί σε υποτέλεια, χειραγώγηση και υποβάθμιση της προσωπικότητας (βλ. επίσης: Hadriga, F. 1991: 73-100). Σαφείς είναι επίσης οι ψυχοπαιδαγωγικές απόψεις που αφορούν τις συνέπειες της εξάρτησης και "προσαρμογής" του ατόμου σε άλλο άτομο. Ότι δηλαδή η προσήλωση στις θέσεις, τις στάσεις, τις επιθυμίες, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των άλλων εμποδίζει την ανάπτυξη της δικής του αυτονομίας (ταυτότητας) και την επίτευξη των δικών του στόχων. Το ζήτημα της πειθαρχίας ή της αυθεντίας στην προεφηβική ή εφηβική ηλικία των μαθητών είναι συνδεδεμένο με επιπρόσθετα προβλήματα και αποκτά παιδαγωγική σημαντικότητα, δεδομένου ότι στο στάδιο αυτό το άτομο βρίσκεται στη διαδικασία διαμόρφωσης της δικής του ταυτότητας (εφηβική κρίση), γι' αυτό θέματα αξιών και αντιλήψεων δε γίνονται πλέον χωρίς αμφισβήτηση αποδεκτά, αλλά υποβάλλονται σε κριτικό έλεγχο. Συνεπώς, ζητήματα αγωγής που σχετίζονται με αξίες, κανόνες, στάσεις και αντιλήψεις, που έχουν και προσωπική και κοινωνική σημαντικότητα (π.χ. θρησκευτική πεποίθηση) δεν επιβάλλονται ούτε με απαγορεύσεις και απειλές ούτε με αυστηρές κυρώσεις και καταστολές. Αντίθετα, όταν συμβεί αυτό, οδηγούμαστε σε συγκρούσεις, αντιστάσεις και σιγματισμό του μαθητή. Και κυρίως, δε διαμορφώνονται ευνοϊκές προϋποθέσεις στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου, οι οποίοι έχουν ως γνωρίσματα την κατανόηση και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού (του σχολείου) για το μαθητή, το διάλογο, την αυτενέργεια και την αυτοπειθαρχία στις σχολικές διαδικασίες και πρωτίστως το σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου. Είναι κοινή αποδοχή, ότι τελικά μόνο οι παιδαγωγικοί στόχοι και διαδικασίες που προσεγγίζουν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, συμβάλλουν σε ένα αυτόνομο, χειραφετημένο, κριτικό και υπεύθυνο άτομο, ικανό

να αντιμετωπίσει τα ζητήματα της ζωής που σχετίζονται με την κοινωνική του συμβίωση και επιβίωση, δηλαδή την οικογένεια, τη θρησκεία, το περιβάλλον, τους συνανθρώπους του, την ειρήνη και την κοινωνία ευρύτερα.

2. Ανάλυση και ερμηνεία συγκεκριμένου παραδείγματος σύγκρουσης στις παιδαγωγικές διαστάσεις του.

Συγκεκριμένα "δείγματα", που προέρχονται από τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας, οδηγούν στη διαμόρφωση της άποψης ότι, στη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα, επικρατούν ακόμη αντιλήψεις και πρακτικές, που οικειοποιήθηκαν, καθιερώθηκαν ή επιβλήθηκαν μέσα από προσωπικές, ιδεολογικές ή κοινωνικές επιλογές, έμμεσες ή άμεσες υποδείξεις της ιεραρχίας ή της εξουσίας κ.λπ. Πολλές από αυτές τις αντιλήψεις και πρακτικές διατηρούνται σε ισχύ ή ενεργοποιούνται με το "επιχείρημα" ότι υποδηλώνουν ή εκφράζουν εμφανώς "παραδοσιακές" αξίες και συνήθειες και οι οποίες τελικά έχουν αποκτήσει τη μορφή ρουτίνας, στερεοτυπίας ή τυπολατρίας. Η προσέγγιση της παιδαγωγικής αξίας ή της σκοπιμότητάς τους αποφεύγεται, ίσως για λόγους "προκατάληψης" ή "πρόληψης" (π.χ. για χάρη της αποφυγής μιας σύγκρουσης με συγκεκριμένα "κατεστημένα"). Αναπόφευκτη όμως θεωρείται η παιδαγωγική συζήτηση-αξιολόγηση ή και ο κριτικός έλεγχος γενικότερα, όταν πλέον εκδηλώνονται σημεία "εξάρσεων" που διαταράσσουν την "ηρεμία" της σχολικής ή κοινωνικής πραγματικότητας ή "συγκινούν" για ανάλυση τους επιστημονικούς ερευνητές τέτοιων ή παρόμοιων υποθέσεων.

Στην κατηγορία των "οικειοποιημένων", "καθιερωμένων" ή "επιβεβλημένων" πρακτικών εντάσσουμε και την πρωινή προσευχή ως μια διαδικασία καθημερινή, ομαδική, δημόσια αλλά και εξαναγκαστική. Ως μια διαδικασία δηλαδή, που εντάσσεται στην προσπάθεια του σχολείου να διαμορφώσει τη θρησκευτική ταυτότητα του μαθητή και συνεπώς ως μια πρακτική που συναρτάται με την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Για το λόγο αυτό εξάλλου το θέμα αποκτά και ιδιαίτερη παιδαγωγική σημαντικότητα. Για το αν δηλαδή η καθιέρωση ή η εμφάνιση μιας τέτοιας πρακτι-

κής εντάσσεται στην κατηγορία των παιδαγωγικών μέσων και συμβάλλει τελικά στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Και αν γενικά επιτυγχάνονται οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου με την επιβολή της εξουσίας, του αυταρχισμού, του πειθαναγκασμού και των κυρώσεων, δεδομένου ότι καθαυτή η προσευχή ενέχει την έννοια της παράκλησης προς το θείο και της εποικοινωνίας μ' αυτό. Συνεπώς, προϋποτίθεται η ελεύθερη και εκούσια συμμετοχή του ατόμου, προκειμένου να "υποβάλει" την ευχαριστία του ή την ικεσία του για προστασία ή βοήθεια, γεγονός που απαιτεί βέβαια και την ανάλογη ψυχική διάθεση ή ανάγκη. Με την έννοια τούτη λοιπόν δεν υπάρχουν αντιρρήσεις να προσεύχεται κανείς όπου, όταν, όπως και εφόσον το θελήσει. Ούτε και είναι επιτρεπτό να κατατάσσεται κανείς στην κατηγορία των άθεων, άπιστων ή "κακών" χριστιανών μόνο και μόνο επειδή δεν κάνει την προσευχή του.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι, γιατί το σχολείο επιβάλλει στους μαθητές να κάνουν την πρωινή προσευχή τους καθημερινά, ομαδικά, δημόσια και χωρίς να εκδηλώσουν τέτοια επιθυμία και πρόθεση. Προάγεται με αυτή τη διαδικασία η θρησκευτική συνείδηση; Δεν υπάρχουν άλλα παιδαγωγικά μέσα και περιθώρια για την επίτευξη τέτοιων παιδαγωγικών στόχων του σχολείου; Τι προβλέπεται για την περίπτωση αυτή στη σχολική νομοθεσία ή στους ευρύτερους νόμους του κράτους;

Η προσέγγιση αυτή έχει ως σημείο αναφοράς - μαρτυρίας την περίπτωση ενός μαθητή της Γ' τάξης Γυμνασίου, στον οποίο επιβλήθηκε διήμερη αποβολή από το σχολείο του και μειώθηκε η διαγωγή του από κοσμιότητα σε επίμεμπτη. Το περιστατικό αυτό έγινε στην Πάτρα κατά το σχολικό έτος 1993/94 (βλ. Έψιλον, 24.7.94: Ιός της Κυριακής). Στην ανάλυση που ακολουθεί, λάβαμε επίσης υπόψη την απάντηση στο σχετικό δημοσίευμα του διευθυντή του συγκεκριμένου Γυμνασίου Πάτρας (βλ. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 28.8.94).

Από συγκεκριμένες ενδείξεις, προκύπτει ότι οι αποβολές στα ελληνικά Γυμνάσια και Λύκεια θεωρούνται ένα συχνό και αυτονόητο (για τα ελληνικά δεδομένα) φαινόμενο, σε τέτοιο βαθμό ώστε να περνάει σχεδόν απαρατήρητο και "ασχολίαστο" από τα μέλη του

στενού ή του ευρύτερου κοινωνικού περίγυρου. Όταν όμως οι μαθητές και οι γονείς δε δέχονται αδιαμαρτύρητα (δε "συμμορφώνονται" όπως θα ήθελε το σχολείο) τις κυρώσεις του σχολείου και διεκδικούν τα νομικά και παιδαγωγικά δικαιώματα που τους παρέχονται από την πολιτεία (σύνταγμα, νόμοι...), τότε το γεγονός παίρνει άλλες διαστάσεις που φέρνουν στην "επικαιρότητα" "υποκρυπτόμενες", "υπολειμματικές" ή και "έκδηλες" παιδαγωγικές μεθόδους-πρακτικές και ταυτόχρονα σηματοδοτούν την παιδαγωγική ανεπάρκεια του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Ο συγκεκριμένος μαθητής, στις αρχές του σχολικού έτους 1993/94 (Νοέμβριος 1993), αρνήθηκε να εκφωνήσει την πρωινή προσευχή από το μικρόφωνο του προαυλίου, γι' αυτό και του επιβλήθηκαν οι κυρώσεις που προαναφέραμε. Ύστερα από το γεγονός αυτό, οι γονείς του κατέθεσαν μήνυση κατά του διευθυντή, Κ.Σ., (καθηγητή Φιλολογίας) του τρίτου Γυμνασίου Πάτρας και της καθηγήτριας Αγγλικών, Α.Δ., τεκμηριώνοντάς την με ηθική, νομική, κοινωνική και παιδαγωγική επιχειρηματολογία.

Προκειμένου η ανάλυση - ερμηνεία να αποκτήσει κατά το δυνατό πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση, παραθέτουμε τα καθοριστικότερα στοιχεία - μαρτυρίες που αφορούν το περιστατικό.

2.1 Η στάση του μαθητή

Στη μήνυση που κατέθεσαν οι γονείς του μαθητή αναφέρονται τα εξής: "Ο μηνυόμενος Διευθυντής του σχολείου μας έχει δημιουργήσει εις βάρος μου ένα αφόρητο κλίμα, το οποίο με έχει καταρρακώσει ηθικά και ψυχικά. Η συμπεριφορά του μάλιστα κατέληξε σε συγκεκριμένες πλέον πράξεις, έργω και λόγω εξυθρίσεώς μου και συκοφαντικής δυσφημίσεώς μου. Ειδικότερα, στις αρχές της σχολικής περιόδου κάλεσε στο γραφείο του τους αριστεύσαντες μεταξύ των οποίων και εμένα και μας ανακοίνωσε πώς θα λέμε από το μικρόφωνο την πρωινή προσευχή.

Εγώ έχω διαμορφωμένη ηθική και κοινωνική άποψη και δεν θεωρώ ότι είναι ηθική, κοινωνική και πολιτειακή μου υποχρέωση να προσεύχομαι. Απάντησα, λοιπόν, ότι εγώ για προσωπικούς λόγους δεν θέλω να προσεύχομαι και συνεπώς δεν μπορώ να

απαγγέλλω την προσευχή. Έκτοτε άρχισε εναντίον μου πόλεμος. Ο μνηυόμενος ενώπιον των συμμαθητών μου με απειλούσε πως θα με αποβάλει αν δεν πω την προσευχή. Ανέφερα τα συμβάντα στους γονείς μου και βρήκα τη συμπαράστασή τους. Στις 18 Νοεμβρίου ο πατέρας μου επισκέφθηκε τον μνηυόμενο και του ανακοίνωσε ότι συμφωνεί μαζί μου κι ότι η άρνησή μου να προσευχηθώ αποτελεί νόμιμο δικαίωμά μου. Ο μνηυόμενος απείλησε τον πατέρα μου ότι αν δεν αλλάξω σχολείο θα κακοπάθω. Ο πατέρας μου ζήτησε από το μνηυόμενο να εκφράσει γραπτώς τη θέση του, όμως ο μνηυόμενος αρνήθηκε. Την ίδια μέρα, στις 18 Νοεμβρίου, ο μνηυόμενος με απείλησε ενώπιον των συμμαθητών μου για αποβολή μου εάν δεν πω την προσευχή. Και στις 22.11.1993 συνέβη το εξής τραυματικό για την προσωπικότητά μου περιστατικό. Ο μνηυόμενος εισήλθε έξαλλος στην τάξη που έγραφα διαγώνισμα κι ενώπιον του καθηγητή μου και των συμμαθητών μου προσβλητικά άρπαξε το γραπτό μου, άρπαξε τα βιβλία μου, και με διέταξε αγριεμένος να φύγω από την τάξη, φωνάζοντας πως τάχα κοροϊδεύω και δεν σέβομαι την Καινή Διαθήκη.

Η πρόθεσή του ήταν να με μειώσει και να με εξυβρίσει έργω και λόγω. Αναφέρθηκε μάλιστα σε ένα περιστατικό με το οποίο δεν είχα σχέση. Ότι δηλαδή κάποτε διάβαζα τάχα το κείμενο της Καινής Διαθήκης ψέλνοντάς το, και απέδωσε στην ενέργεια αυτή περιπαικτική διάθεση. Από την τάξη υπήρξε αντίδραση. Τον διαβεβαίωσαν ότι ουδέποτε είχα προβεί σε παρόμοια ενέργεια. Τότε με απείλησε και πάλι πως αν στις 24.11.1993 δεν πω την προσευχή θα με αποβάλει.

Από την ιεροεξεταστική αυτή συμπεριφορά έγινα κυριολεκτικά ράκος. Την άλλη μέρα πήγα στο σχολείο με τη μητέρα μου που είναι εκπαιδευτικός, συνάδελφος του μνηυόμενου. Εκεί η μητέρα μου πληροφορήθηκε την αποβολή μου" (Έψιλον, 24.7.94:38).

Η παιδαγωγική προσέγγιση του περιεχομένου της μήνυσης που ακολουθεί δεν επικεντρώνεται τόσο στους "υποκειμενικούς ισχυρισμούς" ή γενικά στα καταγγελλόμενα, όσο στα σημεία εκείνα που αναφέρονται στην προαγωγή της θρησκευτικής συνείδησης, όπως αυτή επιδιώκεται στα πλαίσια της σχολικής αγωγής. Και συγκεκριμένα, προσεγγίζουμε τα ερωτήματα, αν η σχολική νομοθεσία προβλέπει τον εξαναγκασμό του μαθητή να εκφωνήσει την

προσευχή καθημερινά και δημόσια, και αν η επιβολή εκτέλεσης μιας τέτοιας εντολής, χωρίς τη θέλησή του, προάγει τελικά τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου.

Σύμφωνα με τους ειδικούς - νομολόγους- (βλ. Σωτηρέλης, Γ. 1994: 40-41), υποχρέωση για σχολική προσευχή δεν προκύπτει από κανέναν μέχρι τώρα νόμο για την εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου και του σημερινού. Οι αντίστοιχες εγκύκλιοι, με τις οποίες αντιμετωπίστηκε το θέμα, συνάγουν ερμηνευτικά τη σχετική υποχρέωση και γι' αυτό δεν έχουν ούτε κανονιστική ισχύ ούτε δεσμευτικότητα. Τα Προεδρικά Διατάγματα του 1990 (390, 392, 393), μέσα από τα οποία αντιμετωπίστηκε συστηματικότερα το σχετικό ζήτημα, καταργήθηκαν μετά την έναρξη της εφαρμογής τους. Με βάση τα ισχύοντα σ' αυτά, αν οι γονείς εκφράσουν τη σχετική βούληση, δεν είναι υποχρεωτική όχι μόνο η απαγγελία της προσευχής σε καθημερινή βάση αλλά ούτε και η απλή συμμετοχή στην ομαδική προσευχή. Το απαραβίαστο³ της ελευθερίας στη θρησκευτική συνείδηση, καθώς και η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων που είναι ανεξάρτητη από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις του καθενός κατοχυρώνονται νομικά με βάση τα άρθρα 13 και 16 του ισχύοντος ελληνικού Συντάγματος. Σύμφωνα με τις νομικές αλλά και τις παιδαγωγικές διαστάσεις του θέματος, το δικαίωμα του συνειδησιακού αυτοκαθορισμού και γενικότερα της άσκησης αγωγής των μαθητών αποτελεί αναμφισβήτητο και δικαίωμα αλλά και υποχρέωση των γονέων. Κατά συνέπεια, η ιδεολογική μεροληψία του σχολείου δε συμβαδίζει με τις σύγχρονες (τουλάχιστο) παιδαγωγικές αντιλήψεις περί πλουραλισμού, ελεύθερης σκέψης, κριτικής, διαλόγου και γενικά σεβασμού της προσωπικότητας του ατόμου.

Με βάση τις ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις, η υποχρεωτική (καταναγκαστική) προσευχή, που γίνεται σε καθημερινή βάση με τη μορφή ομαδικού σχήματος και επαναλαμβανόμενων - στερεό-

3. απαραβίαστος,-η,-ο: πρόερχεται από το στερητικό α και το ρήμα παραβιάζω= ανοίγω κάτι με τη βία / παραβαίνω, αθετώ, (συνθήκη, συμφωνία) και σημαίνει δεν παραβιάστηκε ή δεν μπορεί να παραβιαστεί (Τεγόπουλος / Φυτράκης, 1993: Ελληνικό λεξικό).

τυπων κινήσεων και βέβαια παρά τη θέληση του μαθητή, οδηγεί πιθανότατα σε ανία, μηχανικές κινήσεις, τυπολατρία, υποκριτική και υποτακτική συμπεριφορά του μαθητή... Η επιβολή της θέλησης του ενηλίκου, με τη μορφή της καταστρατήγησης του δικαιώματος που έχει στην εξουσία και τη δύναμη, δεν είναι παρά μια εκδήλωση (έξαρση) αυταρχισμού και χειραγώγησης, που αφενός διαταράσσει πιθανότατα την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή, με αποτέλεσμα να προκαλούνται συγκρούσεις ανάμεσα τους που οδηγούν σε αισθήματα οργής, μίσους, μνησικακίας, αντιπάθειας, απογοήτευσης κ.ά. και γενικά να τίθεται σε άμεσο κίνδυνο το περιεχόμενο και οι στόχοι της σχολικής αγωγής. Αφετέρου, γίνεται αιτία ανάπτυξης στρατηγικών από τη σκοπιά του μαθητή, με τη μορφή ενεργητικής αντιμετώπισης της σχολικής πραγματικότητας, οι οποίες μπορεί να εμφανιστούν ακόμη και ως βία απέναντι στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τα αντικείμενα του σχολείου, τους συμμαθητές κ.λπ. Μια τέτοια προβληματική περιοχή επικοινωνίας μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την παραδοχή, ότι το περιεχόμενο της αγωγής περνάει μέσα από τη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή. Όταν λοιπόν αυτή η σχέση διαταράσσεται με ενεργητικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ή του σχολείου γενικότερα, που εκδηλώνονται με αυταρχικές και εξουσιαστικές μορφές συμπεριφοράς και που υποδηλώνουν εμφανώς (ή μη) αγνόηση της προσωπικότητας του μαθητή (όπως συγκεκριμένα συνέβηκε και στο αναλυόμενο παράδειγμα), τότε θα πρέπει να αναμένει κανείς ως συνέπεια και διατάραξη στη διαδικασία και την επίτευξη των στόχων της διαπαιδαγώγησης. Αυτό πιθανολογείται σε μεγάλο βαθμό ότι θα συμβεί, δεδομένου ότι η διαδικασία της διαπαιδαγώγησης, που εκφράζεται μέσα από τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης του εκπαιδευτικού, είναι μια δυναμική, πολύπτυχη και προπαντός σημασιοδοτημένη δραστηριότητα, η οποία αποτελεί (συνολικά ή επιμεριστικά) σημείο αναφοράς και ερμηνείας για το συμμετοχό της παιδαγωγικής σχέσης. Στην προκείμενη περίπτωση για το μαθητή, ο οποίος, ερμηνεύοντας αρνητικά την παιδαγωγική επικοινωνία (ή σημεία αυτής) που οργανώνει ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιεί στρατηγικές αντιμετώπισης της πραγματικότητας ανάλογα με την περίπτωση (π.χ. αδιαφορεί, αρνείται, ενοχλεί, πιέζει κ.λπ), που διαταράσσουν αναμφισβήτητα το περιεχόμενο της σχολικής αγωγής.

2.2 Η στάση των εκπαιδευτικών (καθηγητών)

Η αποιολόγηση της επιβολής πειθαρχικής ποινής στο μαθητή περιγράφεται στο πρακτικό του πειθαρχικού Συμβουλίου της 24ης Νοεμβρίου 1993, στο οποίο συμβούλιο, σύμφωνα με τον "Ιδ" της Κυριακής του Έψιλον, εμφανίζεται μόνο ένα μέλος, ο ίδιος ο διευθυντής:

"Παρεμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος μέσα στην αίθουσα (μάθημα αγγλικών - καθηγήτρια Δασίου). Διακωμωδεί την ορθόδοξη θεία λατρεία εν ώρα μαθήματος. Άνοιξε την Καινή Διαθήκη και σαν λειτουργός ιερέας μουρμούριζε ακουόμενος από τους συμμαθητές του. Αρνήθηκε επιμόνως και χωρίς δικαιολογία να απαγγείλει την προσευχή του σχολείου, αν και ήταν η σειρά του. Η προσευχή απαγγέλλεται ανά εβδομάδα, μετά από συναπόφασή τους με το Διευθυντή του σχολείου, από όλους τους αριστεύσαντες μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου". Συμπεραίνεται λοιπόν ότι "με την ως άνω συμπεριφορά του ο μαθητής περιφρονεί αναίτιως το θεσμό του σχολείου, προσβάλλει τα νομοθετημένα όργανα αυτού, διαταράσσει την πειθαρχία και υπακοή των λοιπών μαθητών και ανυπάκουων, δυστροπεί στην ομαλή ένταξή του στη μαθητική κοινότητα" (Έψιλον, 24.7.94:38).

Στη συνέχεια, ο Σύλλογος των καθηγητών του σχολείου αποφάσισε στις 27 Μαΐου 1994 να μειώσει τη διαγωγή του μαθητή σε "επίμεμπη", τοποθετώντας την δηλαδή στο κατώτερο σημείο της κλίμακας κάτω και από την κοσμία. Ως δικαιολογία γι' αυτή την πράξη αναφέρεται η μήνυση που υπέβαλαν οι γονείς του μαθητή, υπερασπιζόμενοι, τα συνταγματικά του δικαιώματα (πράξη 28/27.5.1994):

"Η διαγωγή του Σ.Κ. της Γ΄ τάξης χαρακτηρίζεται ως "επίμεμπη", διότι τιμωρηθείς για πράξεις του και παραλείψεις του, αντί μεταμελείας, κακώς κάκιστα πράπτων και επιμέμπως συμπεριφερόμενος εμπήνυσε, μαθητής των, τον Γυμνασιάρχη του και την καθηγήτριά του των Αγγλικών στα ποινικά δικαστήρια με ψευδή στοιχεία. Συντέλεσε με την πρωτοφανή αυτή πράξη του στον κλονισμό της παιδαγωγικής αυτοτέλειας του σχολείου, διέσυρε στα ανακριτικά γραφεία όλους τους εκπροσώπους του σχολικού θε-

σμού (προϊστάμενος εκπαίδευσης, διευθυντής σχολείου, υποδιευθύντρια σχολείου, πρόεδρος μαθητικής κοινότητας και συμμαθητές του) και αποδυνάμωσε το κύρος του σχολείου στη συνείδηση των συμμαθητών του. Όλα τα ανωτέρω εξαιτίας απύθμενου εγωισμού και αντισχολικής συμπεριφοράς..." (Έψιλον, 24.7.94:39).

Υποτίθεται ότι το σχολείο είναι ένας παιδαγωγικός οργανισμός, ο οποίος προσπαθεί με παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα να ικανοποιήσει τις διανοητικές και τις ψυχοσωματικές ανάγκες και ενδιαφέροντα του μαθητή, καθώς και τις ιδιαιτερότητές του. Με έναν τέτοιον τρόπο δηλαδή, που δείχνει ότι επιδιώκει την αντιμετώπισή τους με κατανόηση, πραότητα, διάλογο και φιλειρηνική διάθεση. Έτσι, προωθεί παιδαγωγικά μηνύματα προς το μαθητή, ότι οι οποιεσδήποτε "διαφορές" ή συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική πραγματικότητα επιλύονται με παιδαγωγικό τρόπο. Δηλαδή, το σχολείο σε παρόμοιες ή άλλες περιπτώσεις προωθεί και εξαντλεί τα περιθώρια του διαλόγου, της ορθολογικής επιχειρηματολογίας και διαπραγμάτευσης και λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (εφηβική ηλικία, κοινωνική κατάσταση...) και προπαντός και γενικά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Εξάλλου, και στους ρητορικούς και κυρίαρχους στόχους του σχολείου γίνεται λόγος για "ισόρροπη, ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή", για "ελεύθερους, υπεύθυνους και δημοκρατικούς πολίτες" και για "ελεύθερη ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης...". Από το πρακτικό του πειθαρχικού Συμβουλίου διαπιστώνει κανείς ευδιάκριτα, ότι το σχολείο όχι μόνο δεν εξαντλεί, αλλά δε χρησιμοποιεί καθόλου τα παιδαγωγικά μέσα και περιθώρια που έχει για να δικαιολογήσει, έστω στον ελάχιστο βαθμό, τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα. Έτσι, καταφεύγει με ευκολία σε πειθαρχικές κυρώσεις που κάθε άλλο παρά διευκολύνουν την "ήρεμη" παιδαγωγική επικοινωνία και σχέση και την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του.

Εφαρμόζοντας τη λογική του πρακτικού του Συλλόγου των καθηγητών, η παιδαγωγική επικοινωνία οδηγείται ακόμη περισσότερο σε παιδαγωγική αμφισβήτηση ή και ανυποληψία, δεδομένου ότι η αυστηρή ποινή χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο φρονηματοσμού και συμμόρφωσης. Δεν εξετάζονται δηλαδή αναλυτικά η εμφάνιση, η λειτουργία και οι επιπτώσεις των κυρώσεων στην

οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του μαθητή, αλλά με βάση τη λογική της επιβολής της εξουσίας και των κατασταλτικών και συμμορφωτικών μέτρων σε βάρος ενός αποδέκτη, στον οποίο δεν παρέχεται ούτε και αυτή ακόμη η δυνατότητα αυτουπεράσπισης. Επίσης δεν ελέγχονται οι συνέπειες που μπορούν να προκύψουν για την ταυτότητα στιγματίζεται από το μαθητή, όταν αυτός προσδιορίζεται και από το σχολείο και ειδικότερα τον εκπαιδευτικό ως "αυπάκουος" "απειθαρχος", "δύστροπος" κ.λπ. Σε μια τέτοια περίπτωση η πιθανότητα, ο μαθητής να αυτοπροσδιοριστεί και συνεπώς να συμπεριφέρεται με βάση το στίγμα που του έχει προσάψει ένας υποτιθέμενος παιδαγωγικός οργανισμός, δεν μπορεί, σύμφωνα με τις ψυχοπαιδαγωγικές παραδοχές, να αμφισβητηθεί. Αυτό δείχνει, τι άλλο, ή παιδαγωγική έλλειψη και ανεπάρκεια ή ολοσχερή αδυναμία αντιμετώπισης των συγκρούσεων με παιδαγωγικό τρόπο. Εκείνο που πρέπει να χαρακτηριστεί ως "επίμεμπτη" πράξη δεν είναι τόσο η δικαστική διαδικασία επίλυσης της "διαφοράς" που ακολούθησε ο μαθητής, δεδομένου μάλιστα ότι το σχολείο του αφαίρεσε κάθε δυνατότητα υπεράσπισης του εαυτού του, όσο η εκδικητική στάση των "παιδαγωγών" απέναντι στο μαθητή, όπως αυτή διαφαίνεται έκδηλα στο σκεπτικό μείωσης της διαγωγής του. Και συγκεκριμένα, η μείωση της διαγωγής του επιβλήθηκε, επειδή ο μαθητής "τόλμησε" να μην υποταχθεί, αλλά να αντισταθεί και να διεκδικήσει τα δικαιώματά, στα οποία το σχολείο δεν έδειξε "διάθεση" παιδαγωγικής προσέγγισης. Με την πρακτική αυτή, οι εκπαιδευτικοί "διαμνύουν" στο μαθητή, ότι αυτός που διαθέτει εξουσία επιβάλλει καθολικά και με κάθε τρόπο τη θέλησή του και παράλληλα εκδικείται όταν χρειαστεί.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η όλη θεσμική και δομική οργάνωση του σχολείου ευνοεί και ενισχύει την εμφάνιση και τη διατήρηση της κυριαρχίας και της ιεραρχικής υπεροχής στους εκπαιδευτικούς. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι την υπεροχή αυτή έναντι του μαθητή ο εκπαιδευτικός θα τη "χρησιμοποιήσει" για να διαπαιδαγωγηθούν οι μαθητές του με τα αισθήματα ή τις "αρχές" της υποτέλειας, της συμμόρφωσης, της παθητικότητας και της εκδίκησης.

Όταν από το σχολείο δεν παρέχεται στο μαθητή η δυνατότητα να "αμυνθεί", να "υπερασπίσει" τον εαυτό του και να εκφράσει

ελεύθερα τις απόψεις του, θα πρέπει να αναμένει κανείς αυτονομία και την εμφάνιση στρατηγικών από την πλευρά του μαθητή, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα πρακτικά προβλήματα που θέτουν σε κίνδυνο την ψυχοσυναισθηματική του ισορροπία και γενικά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Συνεπώς, στο "διασυρμό" τους, όπως υποστηρίζουν οι καθηγητές, δε συνέβαλε τόσο ο ψυχολογικά δυσδιάκριτος και αστήρικτος "απύθμενος εγωισμός" του μαθητή, όσο η ίδια η υπερβολική και χωρίς παιδαγωγικά τεκμήρια "πειθαρχική δίωξη - πράξη" που ακολούθησαν οι ίδιοι σ' αυτή την περίπτωση. Μέσα από τη θέση αυτή των καθηγητών εκφράζεται με έκδηλο τρόπο η λανθασμένη αντίληψη που επικρατεί, πιθανότατα σε μεγάλο βαθμό και έκταση, στον εκπαιδευτικό κόσμο, ότι για τα εμφανιζόμενα σχολικά προβλήματα ευθύνονται μονομερώς και αποκλειστικά οι ίδιοι οι μαθητές ή και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, παρότι το σχολείο (με το θεσμικό - κανονιστικό πλαίσιο και τον τρόπο λειτουργίας του) και οι εκπαιδευτικοί (με το δικό τους τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και πράξης) έχουν αναμφισβήτητα σημαντικότατο μερίδιο συμμετοχής και ευθύνης και συνεπώς επιδρούν καθοριστικά στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή, εντούτοις, σύμφωνα με την άποψη των καθηγητών, φέρονται σαν να είναι απαλλαγμένοι από παιδαγωγικές, θεσμικές ή άλλες κοινωνικοποιητικές ευθύνες και συμμετοχές. Επίσης, με βάση το σκεπτικό αυτό, συνειρμικά οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι, όταν πρόκειται για αναζήτηση ή επιμερισμό ευθυνών, καταργούμε τη μία πλευρά των αμοιβαίων επιδράσεων (δηλ. αυτή του σχολείου και των εκπαιδευτικών) στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Για το σκοπό αυτό γίνεται επίκληση (συνειδητά ή ασυνείδητα) της ψυχολογίζουσας θεωρίας, σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις εμφανίζονται στο εσωτερικό του ατόμου, δηλ. του μαθητή στην προκείμενη περίπτωση... Άρα, για τους καθηγητές, η δημιουργία σχολικών προβλημάτων είναι μια προσωπική υπόθεση του μαθητή, ο οποίος για το λόγο αυτό πρέπει να τιμωρηθεί και να υποστεί πλήγματα στην υπόληψή του, τα οποία, σύμφωνα πάντα με τους καθηγητές, θα τον αναγκάσουν να συμμορφωθεί με τις υποδείξεις και τις κάθε είδους επιλογές του σχολείου. Με άλλα λόγια, αυτό ερμηνεύεται απλά ως επιλεκτική μη αναγνώριση των επιδράσεων του περιβάλλοντος

στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη διαλεκτική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο κοινωνικό γίνεσθαι και τη δομή της συνείδησης (ταυτότητας) και προφανώς αναγωγή του κληρονομικού παράγοντα ως του επικυρίαρχου στη διαδικασία της σχολικής αγωγής και κοινωνικοποίησης.

2.3 Η στάση του διευθυντή

Στην εφημερίδα Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία (28.8.94) δημοσιεύτηκε επιστολή⁴ του διευθυντή του σχολείου, όπου έγινε το περιστατικό, η οποία αποτελεί απάντηση στο δημοσίευμα του "Έφιλον" και στην οποία εκφράζονται με εύγλωττο τρόπο οι απόψεις του γύρω από το ζήτημα που δημιουργήθηκε.

Καταρχήν, αυτό που μπορεί να διαπιστώσει κανείς από την "ανάγνωση" της επιστολής είναι ότι, ο διευθυντής δεν μπαίνει καθόλου στην ουσία της διαδικασίας της σχολικής αγωγής και γενικά στα παιδαγωγικά μέσα που πρέπει να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να επιλύουν τα ανυπόβλητα προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας. Θεωρεί "σύνηθες για τα σχολικά δεδομένα" το περιστατικό αποβολής και μείωσης της διαγωγής του μαθητή και συνεπώς ως τέτοιο αντιμετωπίζεται με τα συνήθη "παιδαγωγικά" μέσα. Γεγονός που, σύμφωνα με τις αντιλήψεις του διευθυντή, σημαίνει άμεση εξάντληση και χωρίς άλλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις και διαδικασίες των περιθωρίων της πειθαρχικής και ποινικής δίωξης.

Η άποψή του, ότι το γυμνάσιο που διευθύνει είναι "ένα ονομαστό σχολείο των Πατρών με 500 μαθητές και ενός συλλόγου με 33 καθηγητές", εκφράζει έκδηλα την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία στη διαδικασία της αγωγής προέχει η διαφύλαξη (με οποιονδήποτε τρόπο;) της καλής φήμης του σχολείου (δηλαδή, εδώ υπερισχύει ο κοινωνικός έλεγχος) και "έπεται" η παιδαγωγική προσπάθεια της αξιοπρέπειας και γενικά της προσωπικότητας του

4. Λόγω έλλειψης χώρου, σχολιάζουμε μόνο εκείνα τα σημεία της εκτενούς επιστολής, που απηχούν τις βασικές θέσεις του διευθυντή πάνω στο ζήτημα και τα οποία "αντέχουν" σε επιστημονική προσέγγιση.

μαθητή. Δηλαδή, στο "βωμό" του κοινωνικού ελέγχου περιθωριοποιούμε τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου, περί ελεύθερης έκφρασης, διαλόγου και γενικά παιδαγωγικής επικοινωνίας, προκειμένου να "διασώσουμε" το "καλό όνομα" του σχολείου. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αντίληψη του διευθυντή, αγωγή σημαίνει καθολική προσαρμογή, συμμόρφωση και καθυπόταξη του μαθητή στις επιβαλλόμενες παιδευτικές προσδοκίες - πρακτικές των ενηλίκων, στις οποίες δεν "επιτρέπεται" να προβληθεί καμία αντίσταση. Με άλλα λόγια, ο μαθητής να μετατραπεί σε παθητικό δέκτη, υποτελή και διεκπεραιωτή των επιλογών των εκπαιδευτικών. Το ερώτημα που προκύπτει από τη θέση αυτή είναι, τότε εκπληρώνει τελικά το σχολείο τους στόχους του, όταν δίνει προτεραιότητα στην ικανοποίηση των κοινωνικών προσδοκιών περί "καλού" (αλήθεια, ποιές είναι;) και γι' αυτό καταστέλλει "εν τη γενέσει" με αυστηρές πειθαρχικές και κυρωτικές πράξεις τα "ακυρωτικά συμπτώματα" που εμφανίζονται ή όταν προσπαθεί στο μέτρο του δυνατού να ικανοποιήσει τις διανοητικές και ψυχοσωματικές ανάγκες και ενδιαφέροντα του μαθητή;

Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, εκφράζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική πραγματικότητα, και ως κοινωνικό δημιούργημα επιτελεί συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες, δηλαδή μεταβιβάζει αξίες, κανόνες, μηνύματα (ιδεολογική λειτουργία), γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες (τεχνική λειτουργία) και "επιλέγει" τους μαθητές για συγκεκριμένες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις (επιλεκτική λειτουργία). Ωστόσο, το σχολείο είναι και παιδαγωγικός οργανισμός, που σημαίνει ότι οι διαδικασίες του πρέπει να πραγματοποιούνται με παιδαγωγικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο κυριαρχεί ο πλουραλισμός των ιδεών και των αξιών (και όχι ο ιδεολογικός μονισμός και δογματισμός), η παιδαγωγική προσέγγιση των κοινωνικών ζητημάτων και προπαντός η διασφάλιση των διαδικασιών που προάγουν στο μαθητή την κρίση, την ελεύθερη σκέψη και δημιουργία, την αξιοπρέπεια, την αυτενέργεια κ.λπ.

Η συμμετοχή του μαθητή στην καθημερινή σχολική σύνταξη και προσευχή ανάγεται, σύμφωνα με το διευθυντή, και στη "σχολική πρακτική (εθιμικό δίκαιο)". Δηλαδή, δεν αξιολογείται η πρακτική αυτή σε σχέση με την επίτευξη ή μη των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου, αλλά σε συνάρτηση με τα παραδοσιακά έθιμα που

έχουν καθιερωθεί, οικειοποιηθεί ή επιβληθεί με τη μορφή ρουτίνας, δηλαδή με τη μορφή αυτονόητης, τυποποιημένης και μηχανικής διαδικασίας. Με την έννοια αυτή, συνεχίζεται να επιβάλλεται αυταρχικά μια πρακτική, όχι γιατί έχει διαπιστωθεί η παιδαγωγική αξία και η αποτελεσματικότητά της, αλλά απλώς και μόνο επειδή συνάδει με την καθιερωμένη παραδοσιακή τυπολατρία.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να προτάξει κανείς ότι, η αυστηρή τήρηση θρησκευτικών εθίμων και συγκεκριμένων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς με παιδαγωγικά αλλά και χριστιανικά αμφισβητούμενο περιεχόμενο και αποτέλεσμα και χωρίς την οικειοθελή και συνεπώς ουσιαστική συμμετοχή του μαθητή, δεν είναι παρά κατάλοιπα και γνωρίσματα παραδοσιακών, αυταρχικών μεθόδων αγωγής, που όχι μόνο δε συμβιβάζονται με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, αλλά παράλληλα και κυρίως δημιουργούν προβλήματα στην παιδαγωγική σχέση, με αποτέλεσμα το σχολείο να απομακρύνεται σε μεγάλο βαθμό από τα παιδαγωγικά μέσα και στόχους. Στο σχολείο υπάρχουν διδακτικές και παιδαγωγικές δυνατότητες, που προβλέπονται και από τα αναλυτικά προγράμματα, για να οργανώσει ο εκπαιδευτικός την παιδαγωγική επικοινωνία με τη συμμετοχή του μαθητή, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται με παιδαγωγικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο η προαγωγή της θρησκευτικής και κοινωνικής ταυτότητας, χωρίς να γίνεται (κατά-)χρηση του αυταρχισμού, του μονισμού, του δογματισμού και της τυπολατρίας και βέβαια, να υποβαθμίζεται και να "εκτίθεται" επικίνδυνα και πολλές φορές ανεπανόρθωτα ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του σχολείου.

Την προσευχή δεν μπορεί να την εντάξει κανείς με απλουστευτικό τρόπο (όπως κάνει στη συγκεκριμένη περίπτωση ο διευθυντής του σχολείου) στα "σχολικά καθήκοντα και τις μαθητικές υποχρεώσεις" και συνεπώς να επιβάλει την πραγμάτωσή της αυταρχικά και κατασταλτικά, δεδομένου ότι είναι μια διαδικασία που απαιτεί αντίστοιχη ψυχική διάθεση και ακόμη περισσότερο συνδέεται με υψηλές ιδεολογικές αξίες του ατόμου και της κοινωνίας, όπως είναι η ελευθερία του θρησκευτικού και γενικότερα του ιδεολογικού αυτοκαθορισμού.

Η ευκολία με την οποία ο διευθυντής του σχολείου στιγματίζει το μαθητή σε "απείθαρκο και δυσπαιδαγώγητο άτομο" και η υπερ-

βολική και αυταρχική χρήση των κυρώσεων ως μέσων διαπαιδαγωγώσεως, αποκαλύπτει με τον πιο έκδηλο τρόπο την παιδαγωγική ανεπάρκεια ή και έλλειψη στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν με παιδαγωγικό τρόπο (συμμετοχή του μαθητή στις σχολικές διαδικασίες, διάλογο, σεβασμό της προσωπικότητας...) τα προβλήματα που ανακύπτουν στη σχολική πραγματικότητα. Η παιδαγωγική ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού και η εμμονή του σχολείου στις γραφειοκρατικές διαδικασίες φανερώνουν επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός είναι εγκλωβισμένος σε στερεότυπα και πρακτικές που τον "εξωθούν", εκτός των άλλων, σε συμμόρφωση "περισσότερο" με το δημοσιοϋπαλληλικό παρά με τον παιδαγωγικό του ρόλο. Παιδαγωγική δεν είναι τόσο η, πολύτιμη κατά τα άλλα, πολυετής εκπαιδευτική πείρα, όσο η έγκυρη παιδαγωγική γνώση που προκύπτει από την επιστημονική περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία της παιδαγωγικής πραγματικότητας, με βάση τις παιδαγωγικές μεθόδους και θεωρίες, που μας απαλλάσσει από τον ερασιτεχνισμό, τον εμπειρισμό και την υποκειμενική και αυθαίρετη προσέγγιση και αντιμετώπιση των σχολικών ζητημάτων.

2.4 Η στάση των διοικητικών προϊσταμένων

Ο προϊστάμενος του 1ου γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Χ.Σ., στο έγγραφό του, με αριθ. πρωτ. Φ. 13.1/3977/17.1.94, προς τους γονείς αναφέρει τα εξής: "Η προσευχή, τα θρησκευτικά και η διαμόρφωση του ελληνορθόδοξου χαρακτήρα αποτελούν μέρος των σκοπών της αγωγής και είναι, όχι δικαίωμα απλό, αλλά χρέος του Σχολείου. Το θέμα της απαγγελίας της προσευχής από τον υιό σας δεν ήταν στη φύση του ατομικό ούτε προσωπικό ούτε αποτέλεσμα κακής πρόθεσης του Διευθυντή. Ήταν, για πολλούς μαθητές, απρόσωπο, τιμητικό, αγαθής πρόθεσης και προκαθορισμένο, αφού από την αρχή του διδακτικού έτους ορίστηκε την προσευχή στο σχολείο, υπό μορφή βράβευσης, να απαγγέλλουν οι μαθητές που αριστεύουν. Στο Σχολείο, οι αμοιβές και οι ποινές έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα και δεν αποτελούν οι μιν πρώτες χαρισματικές ενέργειες, οι δε δεύτερες σπίνωση και διασυρμό του ατόμου" (Έψιλον, 24.7.94:39).

Όπως διαφαίνεται με ευκρίνεια από την επιστολή, οι απόψεις του προϊσταμένου για την προσευχή και γενικά την αγωγή ταυτίζονται με αυτές του διευθυντή του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Έτσι, η μεν προσευχή επιβάλλεται για τη θρησκευτική προαγωγή της ταυτότητας του μαθητή, οι δε κυρώσεις εκλαμβάνονται ως μέσο φρονητισμού και διαπαιδαγώγησης. Ο προϊστάμενος επικαλείται επιπρόσθετα τον ελληνοχριστιανικό χαρακτήρα της αγωγής, χωρίς βέβαια να προσδιορίζει τις αξίες του, ενώ παράλληλα οι απόψεις του υποδηλώνουν τον ιδεολογικό (θρησκευτικό) μονισμό που πρέπει να διακρίνει τις διαδικασίες της διαπαιδαγώγησης.

Διαφορετική στάση διακρίνουμε στο έγγραφο (13.6.94) του νέου προϊσταμένου, Α.Α., του ίδιου γραφείου προς το διευθυντή και το σύλλογο των καθηγητών, σύμφωνα με το οποίο υποδεικνύεται η επανεξέταση του θέματος:

"1. Ο σύλλογος δεν έχει εξαντλήσει την προβλεπόμενη από το άρθρο 27 του ΠΔ 104/79 κλίμακα ποινών. 2. Για το χαρακτηρισμό της διαγωγής ως κοσμίας ή επίμεμπτης απαιτείται πλήρως θεμελιωμένη απιολογία. 3. Ο χαρακτηρισμός της διαγωγής ως επίμεμπτης επιβάλλεται όταν έχουν εξαντληθεί όλα τα παιδαγωγικά μέσα χωρίς να φέρουν αποτέλεσμα" (Έψιλον, 24.7.94:39).

Δηλαδή, ο νέος προϊστάμενος, χωρίς να εκφράζει τη θέση του γύρω από την ακολουθούμενη πρακτική της "επιβαλλόμενης" προσευχής στο σχολείο, είναι της άποψης, ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου με σχετική ευκολία κατέφυγαν στο έσχατο (αυστηρότερο) σημείο του ποινολογίου. Συνεπώς, αυτή η αντίληψη του νέου προϊσταμένου, σύμφωνα με την οποία προέχει πρωτίστως η χρήση και εξάντληση των παιδαγωγικών μέσων, συνιστά πράγματι παιδαγωγικά ικανοποιητική προσέγγιση και αντιμετώπιση του ζητήματος.

Γενικές επισημάνσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορεί να συμπεράνει κανείς, ότι οι εξάρσεις αυταρχισμού και η χρήση αυστηρών κυρώσεων βλάπτουν την παιδαγωγική επικοινωνία - σχέση και δε συμβάλλουν στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου και ειδικότερα δεν προάγουν τη θρησκευτική συνείδηση του μαθητή. Στην περίπτωση των "διαπαιδαγούμενων" ποινικών μέτρων θα μπορούσε ακόμη να αντιπάρξει κανείς το επιχείρημα, ότι η χριστιανική θρησκεία, ως θρησκεία της αγάπης και της καλοσύνης και οι φορείς που την εκφράζουν δεν αποδέχονται (ίσως δε συμβιβάζονται καθόλου με) πρακτικές άσκησης αυταρχισμού και επιβολής αυστηρών κυρώσεων σε θέματα χριστιανικής αγωγής, προκειμένου να "συνετιστεί" ο μαθητής και να προαχθεί με τον τρόπο αυτό ο θρησκευτικός αυτοκαθορισμός του. Εξάλλου, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι διαδικασίες της σχολικής αγωγής πρέπει να έχουν ως βάση την ελευθερία σκέψης, απόφασης, ορθολογικής επιχειρηματολογίας, συμμετοχής του μαθητή σε θέματα της σχολικής πραγματικότητας και γενικά το σεβασμό της προσωπικότητάς του. Δηλαδή, οι σχολικές διαδικασίες και πρακτικές να αποβλέπουν σε μια αγωγή που έχει ως στόχους τη χειραφέτηση (αυτονομία, αυτενέργεια) του μαθητή, την αυτοπειθαρχία του, την υπευθυνότητά του, την ανάπτυξη της κριτικής, δημιουργικής και συλλογικής ικανότητάς του, της αλληλεγγύης και φυσικά της αυτόνομης θρησκευτικής και κοινωνικής αντίληψης.

Με την έννοια αυτή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενδιαφέρεται όχι πώς θα καταστείλει, θα καταπνίξει και θα πειθαναγκάσει με αυστηρές κυρώσεις την ελεύθερη βούληση του μαθητή, αλλά με ποιον παιδαγωγικό τρόπο θα την προαγάγει. Είναι πλέον παιδαγωγικά κοινά αποδεκτό, ότι η προαγωγή της θρησκευτικής συνείδησης και γενικά οι στόχοι της αγωγής δεν υλοποιούνται με καταστολές, καταπιέσεις και αυστηρές ποινές, γιατί τότε προκαλούμε επικοινωνιακές συγκρούσεις και ποικίλες αντιδράσεις από τη μεριά του μαθητή (π.χ. την εμφάνιση αντίπαλων και εχθρικών αισθημάτων), που εκτός από τη διατάραξη της παιδαγωγικής επικοινωνίας

- σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, βάζουν σε κίνδυνο τους παιδαγωγικούς στόχους και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και γενικά τη λειτουργία του σχολείου. Το σχολείο και η κοινωνία ευρύτερα έχουν ανάγκη από υπεύθυνα, αυτενεργά, δραστήρια και κριτικά σκεπτόμενα άτομα και όχι από εξαρτημένα, παθητικά, ανασφαλή, υποτακτικά, άβουλα και επιθετικά. Έχουν ανάγκη από άτομα που όχι μόνο διαθέτουν ορθολογικά θεμελιωμένη άποψη, αλλά που μπορούν (τολμούν) και να την εκφράσουν.

Βιβλιογραφία

- Adorno, T.W.u.a. (1950): Der autoritäre Charakter, New York.
- Βασιλείου, Θ.Α./ Σταματάκης, Ν. (1992): Λεξικό επιστημών του ανθρώπου, Αθήνα
- Brunner, E./ Huber, G. (1989): Interaktion und Erziehung, München
- Brusten, M. / Hurrelmann, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule, München
- Γκότοβος, Α.Ε. (1985): Παιδαγωγική αλληλεπίδραση - Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1986): Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (1988): Αγωγή, Κοινωνικοποίηση, Παιδεία - Προσπάθεια για μια διασαφήνιση των όρων: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 43, σ. 53-63, Αθήνα.
- Έπιλον (εβδομαδιαίο περιοδικό της Κυριακάτικης Ελευθεροτυπίας) (24.7.94) Ο Ιός της Κυριακής-Προσευχή και τιμωρία στην Πάτρα, σ. 37-43, Αθήνα.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule, München-Wien-Baltimore.
- Grauer, G. / Zinnecker, J. (1978): Schülergewalt. In: Reinert, G.-B. / Zinnecker, J.: Schüler im Schulbetrieb, Reinbeck.
- Groothoff, H.-H. (1989): Die Krise der allgemeinbildenden Schule, Frankfurt am Main.
- Grossmann, K. / Winkel, R. (1977): Angst und Lernen - Angstfreie Erziehung in Schule und Elternhaus, München
- Hadriga, F. (1991): Konfliktfeld Schule, Wien

- Herder (1977): Wörterbuch der Pädagogik, Freiburg
- Jeske, W. (1981): Konfliktfeld Schule, Düsseldorf
- Jopt, U. -J. (1985): Schlechte Schüler-faule Schüler? Düsseldorf
- Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία (28.8.1994): Προσευχή και μαθητικό χρέος.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994): Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν, Αθήνα

- **Lebovici, S. (1954):** La psychology des sanctions, L 'Ecole des parents, no 4, p. 12 et s.
- **Mauco, G. (1970):** Importance de l' autorite des éducateurs, La Tribune de l' Enfance, 8e année, no 69, p. 17-20
- **Ντουέ, Μ. (1992):** Πειθαρχία και τιμωρία στο σχολείο, Αθήνα.
- **Oswald, H. (1975):** Entwurf für die Sitzung: "Sozialisation in der Schule" (Ringvorlesung), Berlin.
- **Petri, H. (1989):** Erziehungsgewalt-Zum Verhältnis von persönlicher und gesellschaftlicher Gewaltausübung in der Erziehung, Frankfurt am Main
- **Spies, W./ Westphalen, K. (1987):** Die Gestalt unserer Schule, Stuttgart
- **Σωτηρέλης, Γ. (1994):** Μια βάνουση παραβίαση δικαιωμάτων: Έπιλον (24.7.94), σ. 40-41, Αθήνα.
- **Tausch, R. / Tausch A.-M. (1979):** Erziehungspsychologie, Göttingen
- **Τεγόπουλος / Φυτράκης (1993):** Ελληνικό λεξικό
- **Ulich, K. (1980):** Wenn Schüler stören - Analyse und Therapie abweichendes Schülerverhaltens, München
- **Ulich, K. (1983):** Schüler und Lehrer im Schulalltag-Eine Sozialpsychologie der Schule, Weinheim-Basel.
- **ΥΠΕΠΘ (1985):** Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διαστάσεις, Ν. 1566, Αθήνα.
- **Zinnecker, J (1978):** Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.B. / Zinnecker, J.: Schüler im Schulbetrieb, Reinbeck.