

**ΔΡ. ΛΕΩΝΙΔΑΣ Χ. ΜΠΟΜΠΑΣ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ:**

ΑΣ ΓΙΝΟΥΜΕ (ΕΣΤΩ) ΓΙΑ ΛΙΓΟ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΑΣ

A. Ως προς τα του εισαγωγικού λόγου

Αναμφίβολα, οι δύο βασικοί πρωταγωνιστές τής καθημερινής σχολικής διαδικασίας ανά την υφήλιο, ο δάσκαλος και ο μαθητής και οι πολλαπλές ρητές και άρρητες δυναμικές σχέσεις τους εντός των τεσσάρων τοίχων της κάθε σχολικής αίθουσας, δεν μπορούν παρά να συνεχίζουν να προβληματίζονται και να προκαλούν ποικιλόμορφα. Δάσκαλος και μαθητής, μαθητής και δάσκαλος ως άμεσοι και καθοριστικοί δημιουργοί μιας εξαιρετικά ιδιόμορφης πανσπερμίας συγκεκριμένων σχολικών πραγματικοτήτων με τις δικές τους απαιτήσεις, στήνουν μια ξέχωρη (αλλά και ξεχωριστή, εν πολλοίς) ζωή, που κάθε της μέρα φαινομενικά επαναλαμβάνεται σχεδόν μονότονα και βασανιστικά. Η γνωστότατη, δηλαδή, σε όλους μας ‘σχολική ρουτίνα’ σε όλο της το μεγαλείο. Τώρα, το τι κουβαλάει αυτή η ίδια η αμείλικτη σχολική ρουτίνα στα ‘σωθικά’ της, με τον δάσκαλο και τους μαθητές του σε πλήρη διάταξη ‘καθημερινής μάχης και σχολικής επιβίωσης και μετεξέλιξης’, πολύ δύσκολα μπορεί κανείς να τα αφήσει όλα αυτά στο περιθώριο των ενδιαφερόντων του.

Απ’ την άλλη, ασφαλώς, οποιαδήποτε οπτική ή προσέγγιση και αν υιοθετεί κανείς στην προσπάθειά του να μελετήσει τη διαρκή αυτή σχολική συνύπαρξη δασκάλου και μαθητή σε μια ατέρμονη διαχρονία με τις δικές της μεταλλάξεις, ένα είναι απολύτως βέβαιο: το όλο αυτό σκηνικό με τα δικά του χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες κατά συγκεκριμένη χρονική και τοπική συγκυρία, με τις διαπροσωπικές σχέσεις στην κάθε σχολική τάξη να διαμορφώνονται εσαεί ως καθημερινό κανονιστικό πλαίσιο στον αστερισμό τού απρόβλεπτου, μόνο ελλειπτικά και εντελώς ενδεικτικά θα μπορούσε να αποτυπωθεί με την απαιτούμενη σαφήνεια και πειστικότητα.

Έτσι εχόντων των πραγμάτων, προτίθεται να προσεγγίσει διαισθητικά μια διαχρονικά υπαρκτή πτυχή της σχολικής καθημερινότητας όπως (εικάζω) την ‘βλέπουν’ οι μαθητές. Μια συγκεκριμένη πτυχή, όμως, που δεν έχει τύχει της ερευνητικής προσοχής και σημασίας που -

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

κατά την προσωπική μου άποψη, τουλάχιστον- δικαιούται και, αναμφίβολα, της αναλογεί. Πρόκειται για τη στιγμή-τη- στιγμή «οικοδόμηση» της αμείλικτης αλλά και πραγματικής/υπαρκτής (Γκότοβος 1990) σχολικής καθημερινότητας σε κάθε σχολική αίθουσα/τάξη, ιδωμένη μέσα από το δυναμικό πρίσμα των αδιάλειπτων «μικρο-διαπραγματεύσεων» μεταξύ του μάχιμου δασκάλου και των μαθητών του που συγκροτούν το δικό τους συλλογικό «εμείς». Κι όλα αυτά, προσπαθώντας να καταγραφούν τα σχετικά χαρακτηριστικά αυτής της πραγματικότητας ‘δανειζόμενοι’ για λίγο αυτή την ίδια τη ‘ματιά’ του μαθητή.

B. Η σχολική πραγματικότητα και το μαθητικό «εμείς»

Κατ’ αρχάς, επί του προκειμένου, ένα είναι αδιαμφισβήτητο δεδομένο στη διαχρονία του. Η συνολική εικόνα της συγκεκριμένης πραγματικότητας από την καθημερινή σχολική ρουτίνα στην τάξη και στο σχολείο ευρύτερα, φιλτραρισμένη και διαμορφωμένη από τα ιδιότυπα ‘μαθητικά κύτταρα’, που εξ ορισμού την προσλαμβάνουν και την επεξεργάζονται με τους δικούς τους ατομικούς και συλλογικούς κώδικες, προβάλλει απαιτητικά αυτόνομη και πολλαπλώς διαφορετική σε μορφή και περιεχόμενο από αυτή που προσλαμβάνουν και εισπράττουν καθημερινά οι δάσκαλοι. Αυτό είναι απολύτως βέβαιο και καθ’ όλα αναμενόμενο. Παρά το γεγονός ότι φαίνεται πως συχνά-πυκνά δεν είναι λίγοι αυτοί οι κατά νόμο και κατ’ επάγγελμα αρμόδιοι του σχολικού χώρου που επιμένουν να τους ‘διαφεύγει’ αυτή η συγκεκριμένη παιδαγωγική και εκπαιδευτική αλήθεια/πραγματικότητα. Και μ’ αυτή την πραγματικότητα, εκόντες άκοντες, συνειδητά ή λιγότερο συνειδητά πορεύονται στο σύνολο του επαγγελματικού τους βίου οι μάχιμοι δάσκαλοι απανταχού (Μπόμπας, 1995).

Το σχήμα δάσκαλος και τάξη, για την οικονομία της συζήτησης, ας πούμε, αντιστρέφεται στην παρούσα συγκυρία. Γίνεται η τάξη και ο δάσκαλος. Προτρέποντας με τον τρόπο αυτό τη σχολική τάξη, τους μαθητές της τάξης ως άτομα και ως σύνολο, ως δυναμική συλλογική οντότητα με τη δική της αυθύπαρκτη παρουσία να αποκαλυφθούν. Τόσο στην ατομική όσο, κυρίως, στη συλλογική τους μορφή και καθημερινή σχολική τους έκφραση, όπου τα οιονεί ‘διεκδικητικά χαρακτηριστικά’ αυτής της συλλογικής έκφρασης δεν μένουν ποτέ ανενεργά. Έχουμε, έτσι, κάτι ανάλογο του κοινωνικού φαινομένου εκείνου που σε σελίδες της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει καταγραφεί ως η «μαθητική κουλτούρα» (Becker, 1961), με τις

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019
συγκεκριμένες κάθε φορά μεταβλητές και παραμέτρους στη σχολική τάξη και στο σχολείο ευρύτερα σε πλήρη λειτουργία.

Αξιοποιώντας όλα όσα έχουν ήδη λεπτομερειακά αναφερθεί διαχρονικά στη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Ματσαγγούρας 2004, Πυργιωτάκης 1992, 1999, Μλεκάνης 2005, Ξωχέλης 2006, Παπάς 2000, Μπόμπας 2010, Φύκαρης 2010, Morrison A., & D. McIntyre 1979, Reynolds, David et al 2002) αναφορικά με τον δάσκαλο της σχολικής τάξης και το «δασκαλικό» όπου γης, είναι πέρα από κάθε αμφιβολία πως: η καθημερινή σχολική πρακτική τού δασκάλου (όποια και να είναι αυτή) έναντι των μαθητών του, της τάξης του, αναμένεται να προκαλεί πολύ συγκεκριμένες αντι-δράσεις από την πλευρά των μαθητών αυτών. Αντιδράσεις οι οποίες, σαφέστατα, και έχουν τη δική τους κάθε φορά στόχευση και τις δικές τους επιδιώξεις (McCourt 2006).

Τα άτομα αυτά, οι μαθητές της σχολικής τάξης, η συλλογική αυτή οντότητα έναντι και απέναντι στον δάσκαλο της, το «μαθητικό αυτό σώμα» που αδιάλειπτα συνυπάρχει, ‘υφίσταται’ και ποικιλόμορφα βιώνει την αντιμετώπιση και τη συγκεκριμένη κάθε φορά σχολική πρακτική από τον δάσκαλό του, είναι απολύτως φυσιολογικό να (αντι)δρα και να απαντά με συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές. Πρόκειται για μια αναμενόμενη αλληλεπίδραση η οποία συνιστά αυτό που θα ονομάζαμε εδώ «δεύτερη φύση» της διδασκαλίας (Blumer 1969, Μπόμπας 1992) και η οποία, με τη σειρά της, μπορεί και διαμορφώνει κανονιστικές επιρροές στο συνολικό σκηνικό της σχολικής τάξης και στους ίδιους τους πρωταγωνιστές αυτής της διδασκαλίας. Αν μη τι άλλο, η ίδια η ‘εγγενής φύση’ της διαρκούς και δυναμικής αλληλεπίδρασης γενικά και ο συγκεκριμένος τρόπος «παρουσίασης του εαυτού» ανεξαρτήτως χρόνου, χώρου και συγκυριών (Goffman, 1959), έτσι ακριβώς επιτάσσει. Έτσι, άλλωστε, κατά τους εθνομεθοδολόγους, «οικοδομείται» ανά πάσα στιγμή η κάθε κοινωνική πραγματικότητα μέσω των «διπλής κατεύθυνσης» αλληλεπιδράσεων ατόμων ή/και συλλογικοτήτων.

Η ίδια η προσωπική/επαγγελματική συμπεριφορά και σχολική πρακτική του δασκάλου στην καθημερινή βιωματική και -όχι σπάνια- μηχανιστική της επανάληψη στο περίγραμμα της συνολικής σχολικής ρουτίνας, έρχεται, νομοτελειακά σχεδόν για τα σχολικά δρώμενα, να σφυρηλατήσει μια συλλογικότητα στο στρατόπεδο των μαθητών με τέτοια καθολικότητα, που το σύνολο των μαθητών συμμετέχει εκ των συνθηκών ασυναίσθητα. Γίνεται τρόπος ζωής και δράσης αυτή η συλλογικότητα από πλευράς των μαθητών της σχολικής τάξης, με τον δάσκαλό τους ως τον βασικό «απέναντι» αυτής της κοινωνικοποιητικής αντι-παράθεσης. Ένα δυναμικό

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

και αρκετά συμπαγές «εμείς» μπαίνει για τα καλά στην προμετωπίδα της σχολικής τάξης και του συνόλου των μαθητών που την απαρτίζουν. Μορφοποιείται το «εμείς» αναφορικά με τους μαθητές της τάξης και το «αυτός» ή «εκείνος» σε σχέση με τον δάσκαλο.

Υπ' αυτό το πρίσμα θεώρησης της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, ο δάσκαλος έχει πλέον απέναντί του και μπροστά του, κατά κύριο λόγο, όχι τα είκοσι τόσα 'χωριστά εγώ' των μαθητών του, αλλά το συλλογικό «εμείς» της τάξης του. Μ' αυτό το «εμείς» των μαθητών του, που είναι (και) δικό του ακούσιο δημιούργημα σε πολύ μεγάλο βαθμό, ο δάσκαλος θα πρέπει να συνυπάρξει, να συμβιώσει, να αλληλοεπιδρά αλλά και να επιβιώνει προσωπικά και επαγγελματικά για χρόνια πολλά. Δύσκολη, πράγματι, 'υπόθεση'. Ταυτόχρονα όμως και προκλητικά ενδιαφέρουσα. Η παρατηρούμενη, άλλωστε, αντίσταση των μαθητών, η εχθρότητα θα μπορούσε να πει κανείς -εναλλασσόμενη με θαυμασμό και αγάπη- που τόσο συχνά και κατά περιόδους κατευθύνεται προς τη μεγάλη πλειονότητα των δασκάλων (Σάλτζμπεργκερ-Οιτενμπεργκ, κ.α. 1996), είναι γνωστά χαρακτηριστικά του σχολικού βίου. Το «εμείς» των μαθητών στέκεται και αντιστέκεται.

Από τη δική τους πλευρά, οι μαθητές όλων των τάξεων βρίσκονται σε διαρκή αναζήτηση και δημιουργική επινόηση τεχνικών και αποτελεσματικών στρατηγικών αντίδρασης ως το «εμείς» της τάξης, έτσι ώστε να κατορθώνουν να 'επιβιώνουν όσο γίνεται πιο αναίμακτα' στη σχολική αίθουσα και στο σχολείο ευρύτερα. Να διαφυλάττουν και να ενισχύουν παντοιοτρόπως το συλλογικό τους «εμείς», παγιώνοντας αυτό τους το μαθητικό status έναντι του δασκάλου τους αλλά και μέσα στο συνολικό σχολικό περιβάλλον. Να δίνουν το δικό τους συλλογικό στίγμα στη δυναμική «οικοδόμηση» της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, όπου ο δάσκαλος δεν παύει, βεβαίως, να έχει εξ ορισμού αλλά και εκ του νόμου το 'απάνω χέρι'. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι πολύ συχνά οι μαθητές καταφεύγουν ακόμη και σε 'ακραίες' επινοήσεις, επιδιώκοντας να διασφαλιστεί η διεκδικητική παρουσία του δικού τους συλλογικού «εμείς» στα καθημερινά σχολικά δρώμενα.

Γ. Ιχνηλατώντας τη μαθητική «αντι-δράση» στη σχολική τάξη

Συνειδητά ή άλλως πώς, παρατηρείται ένας αδιόρατος σχηματισμός αρραγούς συλλογικότητας, ο οποίος διαρκώς σφυρηλατεί και εμπεδώνει το «εμείς» των μαθητών της τάξης 'απέναντι' στον δάσκαλο τους. Τα απαιτούμενα ερεθίσματα για την 'τροφοδοσία' αυτού του μαθητικού «εμείς» και οι 'χρηστικές' προς τούτο αφορμές μέσα από την σχολική καθημερινότητα στο σύνολό της

ποτέ δεν λείπουν. Πολλαπλοί, αν και άδηλοι στη μεγάλη τους πλειονότητα, μπορεί να είναι οι μηχανισμοί εμπέδωσης και διατήρησης αυτής της άτυπης, καθοριστικής σημασίας όμως, μαθητικής συλλογικότητας στην τάξη. Σε κάθε περίπτωση, το «εμείς» της σχολικής τάξης καταφέρνει να «βρίσκει την περπατησιά του», είτε ως αντίπαλος είτε ως συνοδοιπόρος και συνεργάτης (υπό όρους) του δασκάλου.

Αναμενόμενα, ο προοδευτικός αυτός μετασχηματισμός της μαθητικής συλλογικότητας γίνεται ολοένα και πιο έντονος αλλά και πιο σταθερός, καθώς οι μαθητές «ανεβαίνουν» από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου και η συνειδητοποίηση αυτού του «εμείς» καθίσταται πιο ισχυρή και πιο λειτουργική. Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων ως οι πιο έμπειροι, μπορούν και διαχειρίζονται συγκριτικά πιο αποτελεσματικά τα ζητήματα της τάξης τους και του δασκάλου τους. Αυτό δεν σημαίνει με κανένα τρόπο ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων στερούνται της δικής τους συλλογικής αντίδρασης έναντι των καθημερινών δράσεων/πρακτικών του δασκάλου τους. Τουναντίον. Μια προσεκτική ματιά σε σχολική αίθουσα που φιλοξενεί μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης σε πλήρη καθημερινή λειτουργία της και είναι βέβαιο ότι το «εμείς» αυτής της τάξης δεν θα απουσιάζει. Πολλές φορές, άλλωστε, οι ίδιοι οι μάχιμοι δάσκαλοι σκιαγραφούν με τον πιο γλαφυρό τρόπο (και) αυτή τη διάσταση της μαθητικής «αυτό-οργάνωσης» και αντίστασης, ακόμη και απέναντι σε μια καθ' όλα επαρκέστατη διδασκαλία (Σολομών & Μακρυνιώτη, 1995). Οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις μεταξύ μικρότερων και μεγαλύτερων τάξεων/ηλικιών των μαθητών, προσδίδουν και ένα πρόσθετο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με το μαθητικό «εμείς» και τη συνολική του «λειτουργία» στη σχολική τάξη και στο σχολείο ευρύτερα.

Αναμφίβολα, ο ίδιος ο δάσκαλος με την «μαζική» αντιμετώπιση και καθημερινή διαχείριση των μαθητών του ως «όλον», ως τάξη, είναι αυτός που στην ουσία δίνει το έναυσμα. Δίνει το απαιτούμενο ερέθισμα και δημιουργεί το πλαίσιο εκείνο μιας σχολικής πραγματικότητας με αυτές τις δασκαλίστικες πρακτικές του, έτσι που, στιγμή-τη-στιγμή στη σχολική αίθουσα οι μαθητές «δένονται» μεταξύ τους με τον ιστό της δικής τους συλλογικής έκφρασης και (αντι)δράσης. Η μαθητική αυτή απάντηση, διατυπωμένη και εκφραζόμενη με συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές κατά περίπτωση, έρχεται στο σχολικό προσκήνιο της τάξης ως μια καθ' όλα αναμενόμενη εξέλιξη. Σε τελευταία ανάλυση, ως βασικό αξίωμα, δεν μπορεί να έχει δράση χωρίς (αντι)δράση. Ακόμη και εδώ, στην επισήμως θεσμοθετημένη και διαχρονικά (εμμένουσα) ιεραρχημένη δόμηση της κάθε σχολικής αίθουσας/τάξης, όπου οι αντίστοιχοι ρόλοι

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

δασκάλου και μαθητών προσδιορίζονται με απόλυτη σαφήνεια και ανελαστικότητα. Η διαχρονικά καθιερωμένη σχολική πρακτική με τον μάχιμο δάσκαλο και την τάξη του ως σύνολο μαθητών στο προσκήνιο, έχει και πολύ συγκεκριμένες ‘συνέπειες’, όπως -τουλάχιστον- προσεγγίζονται στην παρούσα εργασία.

Σε κάθε περίπτωση, η σχολική τάξη δεν αργεί να ‘μετουσιωθεί στα χέρια των μαθητών’ - ιδιαίτερα των πιο δυναμικών και ‘ακραίων’ που συχνά επιβάλλουν τους κανόνες- σε μιας μορφής συλλογική μαθητική συνείδηση, στο «εμείς» απέναντι στον δάσκαλο. Στην διαρκή της προσπάθεια να διασφαλίζει την καθημερινή της λειτουργικότητα στον σχολικό χώρο, η μαθητική αυτή συλλογικότητα υιοθετεί και ενστερνίζεται στην πράξη αρκετά από τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνήθως έχουν οι λεγόμενες ομάδες πίεσης (lobby groups), έτοιμη ανά πάσα στιγμή να αναλάβει πλήρη δράση -όσο της επιτρέπεται, βεβαίως και όσο ‘δύναται’. Έχουμε, έτσι, κάτι ανάλογο του φαινομένου εκείνου που στις σελίδες της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει καταγραφεί ως «μαθητική κουλτούρα» (Becker, 1961), με τις συγκεκριμένες κάθε φορά μεταβλητές και παραμέτρους. Ως συλλογική ομάδα πίεσης στο πλαίσιο της τάξης, το μαθητικό «εμείς» αγωνίζεται να ‘συνεισφέρει’ καθοριστικά στη δημιουργία της τρέχουσας σχολικής πραγματικότητας.

Και κατά κάποιο τρόπο, αυτό είναι το αρχικό στάδιο της μαθητικής αντίδρασης έναντι της καθημερινής διδασκαλίας. Ασφαλώς και υπάρχει περαιτέρω συνέχεια και μετεξέλιξη αυτής της ατύπως οργανωμένης πλέον ‘απάντησης’ στο καθημερινό δασκαλίκι. Μια κλιμάκωση που, κατά κανόνα, ακολουθεί τη δική της ‘εσωτερική λογική’, κατά περίπτωση. Μια συλλογική μαθητική αντίδραση με την τελική της έκβαση να είναι ένα διαρκές ζητούμενο, που με τη σειρά του αυτό το διαρκές ζητούμενο προσδίδει και τον, εν πολλοίς, αβέβαιο και μη δεδομένο χαρακτήρα της όποιας διδασκαλίας. Εδώ βλέπουμε ότι η ίδια η διδασκαλία δεν μπορεί και δεν μένει ‘αλώβητη’ ως προς τη γενική της πορεία στην τάξη, έχοντας να διαχειριστεί (και) τη συλλογική μαθητική αντίδραση. Άλλωστε, μεταξύ άλλων, ο Χατζηδήμου (1991:20) είναι αρκούντως διαφωτιστικός επί του προκειμένου όταν υπογραμμίζει ότι: «η διδασκαλία είναι ένα φαινόμενο πολύπλοκο και πολύπλευρο, μια διαδικασία ανοιχτή», στην οποία μονοσήμαντες και απλουστευτικές θεωρήσεις ελάχιστη ερμηνευτική δυνατότητα μπορούν να έχουν.

Η μαθητική αυτή (αντι)δράση προβάλλει ως απαίτηση και ως κίνητρο απόκτησης αυτονομίας για λογαριασμό της τάξης συνολικά. Μιας αυτονομίας που οι μαθητές θέλουν να έχουν στην καθημερινή τους σχολική φαρέτρα για κάθε παρουσιαζόμενη «αδικία» ή

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

«παρασπονδία» του δασκάλου τους. Ευκαιρίας και/ή αφορμής δοθείσης στη σχολική καθημερινότητα, οι μαθητές συσπειρώνονται και οργανώνονται στη δική τους απαιτητική συλλογικότητα, μέσα από διαδικασίες και τεχνικές που οι ίδιοι επιλέγουν ή και επινοούν κατά περίπτωση. Είναι βέβαιο πως οι αντίστοιχες εμπειρίες προηγούμενων χρόνων/τάξεων, έρχονται με τη σειρά τους να διευκολύνουν και να ‘εμπλουτίσουν’ την όλη αυτή διαδικασία. Έτσι, προοδευτικά συγκροτείται αυτό που ονομάζουμε εδώ το μαθητικό «εμείς» στην εν δυνάμει λειτουργική του κατάσταση, το οποίο είναι έτοιμο ανά πάσα στιγμή να ‘αναλάβει δράση’, με τον δάσκαλο να βρίσκεται εξ ορισμού στην «άλλη πλευρά».

Ο ίδιος ο δάσκαλος της τάξης από τη δική του πλευρά, ανάλογα με τις περιστάσεις και την αξιολόγηση της κάθε σχολικής στιγμής και της δασκαλίστικης πρακτικής από πλευράς των ίδιων των μαθητών, βρίσκει στον δρόμο του, απέναντί του, πλάι του, αντίπαλο ή συνοδοιπόρο του (αρκετές φορές) αυτό το δυναμικό μαθητικό «εμείς» της σχολικής τάξης.

Κοντολογίς, δύσκολα θα βρεθεί μάχιμος δάσκαλος υπαρκτής σχολικής τάξης που θα ισχυριστεί πειστικά σε τρίτους ή και στον εαυτό του τον ίδιο πολλές φορές, ότι δεν έχει αντιληφθεί καθ’ οιονδήποτε τρόπο και δεν έχει με κάποιο τρόπο ‘συνδιαλλαγεί’ με αυτό το μαθητικό «εμείς» της τάξης του.

Δ. Στον αστερισμό των καθημερινών «μικρο-διαπραγματεύσεων»

Υπό αυτές τις συνθήκες, για να διαμορφωθεί η οριστική έκβαση μιας συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης που θα οικοδομήσει με τη σειρά της μια δεδομένη λειτουργική πραγματικότητα, ο δάσκαλος και η σχολική τάξη ως το μαθητικό «εμείς», πλέον, εισέρχονται στα πεδία μιας ετεροβαρούς διεγκυστίνας μικρο-διαπραγματεύσεων. Σε ένα ιδιόμορφο ‘γήπεδο’ πολλαπλών, άτυπων και μη σχολικά προβλεπόμενων κατά βάση, μικρο-διαπραγματεύσεων οι οποίες, όμως, διεκδικούν τη δική τους συμβολή στα καθημερινά σχολικά δρώμενα. Εδώ φαίνεται πως αρχίζει μια καινούρια φάση με ενδο-σχολικές διαπραγματεύσεις μεταξύ δασκάλου και σχολικής τάξης ως το μαθητικό «εμείς». Αρκετές, μάλιστα, από τις οποίες περνούν ίσως και απαρατήρητες ως διαπραγματεύσεις στην καθημερινότητα του σχολικού προγράμματος, αφού μπορεί να θεωρούνται ως ήσσονος σημασίας καθημερινές ‘σχολικές λεπτομέρειες’ που, φαινομενικά τουλάχιστον, δεν εμποδίζουν ή και δεν ανατρέπουν την ομαλή σχολική ροή των πραγμάτων. Ενδιαφέρουσα στο σημείο αυτό και καθ’ όλα υποστηρικτική είναι και η επιγραμματική επισήμανση του Μπάμπαλη (2009:52) που τονίζει ότι θα πρέπει «να γίνει

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019
επομένως η σχολική τάξη κοινό κτήμα του δασκάλου και των μαθητών και αντικείμενο συλλογικών διαπραγματεύσεων».

Κι αν τίποτα δεν γράφεται και τίποτα δεν αναφέρεται στις κυκλοφορούσες επίσημες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, στα εκπαιδευτικά νομοθετήματα/διατάγματα και τα τοιαύτα για την ύπαρξη και τη δυναμική αυτής της διαπραγμάτευσης μεταξύ δασκάλου και τάξης, δεν σημαίνει καθόλου πως η διαπραγμάτευση αυτού του είδους αποτελεί θεωρητικό κατασκεύασμα ορισμένων ‘ευφάνταστων’ ερευνητών. Τουναντίον. Πρόκειται για μια δεδομένη πτυχή της σχολικής πραγματικότητας που χαρακτηρίζει το καθημερινό ‘τελετουργικό’ του υπαρκτού σχολείου. Γι’ αυτό, άλλωστε, όπως και πολλές άλλες πτυχές της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, είναι απολύτως υπαρκτή και επαρκώς ανιχνεύσιμη με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία (Μαυρογιώργος 1992). Επιπροσθέτως, μια σειρά από σημαντικά σχολικά θέματα και ζητήματα τα οποία, κατά παράδοση, ο ίδιος ο δάσκαλος δεν τα εντάσσει στην κλασική διαδικασία της διδασκαλίας αλλά αισθάνεται όμως ότι αυτός έχει την ευθύνη (και) γι’ αυτά τα ζητήματα, όλα αυτά τα θέματα μπαίνουν σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης από/με το «μαθητικό σώμα». Ένα «σώμα» συγκροτούμενο και μετεξελισσόμενο διαρκώς κατά περίπτωση σε αρκετά αποτελεσματική μαθητική αντίδραση και το οποίο ουδέποτε αποποιείται του ρόλου του ως το συλλογικό «εμείς» έναντι του δασκάλου. Η σχετική επισήμανση του Γκότοβου (1990:13-14) που επιμένει να υποστηρίζει διαχρονικά πως «τα προβλήματα που δημιουργούνται στην τάξη δεν προβλέπονται, βέβαια, από το αναλυτικό πρόγραμμα ως ‘διδασκτέα ύλη’... το ίδιο το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος είναι δυνατόν να αλλοιωθεί, περνώντας από το ‘φίλτρο’ της αλληλεπίδρασης στην τάξη», διατηρεί πάντα τη χρησιμότητά της αλλά και την επικαιρότητά της στο ακέραιο.

Ο δάσκαλος από τη δική του πλευρά, ‘πιάνει τον εαυτό του’ να συμμετέχει ανά πάσα στιγμή σε μια άτυπη αλλά καθ’ όλα υπαρκτή διαδικασία διαπραγμάτευσης με την τάξη και τους μαθητές του (Μπόμπας 2010). Είτε το παραδέχεται δημόσια είτε όχι, η συμμετοχή του με τη μια ή την άλλη μορφή και περιεχόμενο πολύ δύσκολα θα μπορούσε να αμφισβητηθεί. Διατηρώντας πάντα, προφανώς, τη συγκριτικά μεγαλύτερη και ισχυρότερη διαπραγματευτική δύναμη που του εξασφαλίζει ο θεσμικός του ρόλος, λειτουργεί, έτσι, ως ένας εκ των διαπραγματευτών στο ‘στήσιμο’ της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Άλλοτε υποχωρώντας και άλλοτε πιέζοντας και επιμένοντας περισσότερο σε θέματα συμπεριφοράς ή σε θέματα σχολικών μαθημάτων και σχολικής συνέπειας/επιμέλειας, ο δάσκαλος βιώνει τη δική του ‘μάχη’ ή/και

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019
 αντιπαλότητα' στο προκλητικό πεδίο αυτών των άτυπων διαπραγματεύσεων με τους μαθητές του. Έτσι κι αλλιώς, «οι προστριβές, οι εντάσεις και οι συγκρούσεις στην αίθουσα και στο χώρο του σχολείου συνιστούν ένα καθημερινό φαινόμενο» (Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. 1996:164). Δεν είναι λίγες οι φορές, βεβαίως, που ο δάσκαλος αναγκάζεται (ή επιλέγει) να διαχειρίζεται αυτό το καθημερινό και, όχι σπάνια, απαιτητικό 'διαπραγματευτικό του φορτίο' σε συνδυαστικές σχολικές καταστάσεις, όπου εμπλέκονται, δηλαδή, τόσο τα καθημερινά μαθήματα όσο και τα θέματα συμπεριφοράς των μαθητών (Τριλιανός 1998:71).

Να σημειωθεί για μια φορά ακόμη και τούτο. Αν και εξ ορισμού, όπως ειπώθηκε παραπάνω, ο δάσκαλος της τάξης 'έχει το πάνω χέρι' σε τέτοιας μορφής μικρο-διαπραγματεύσεις με τους μαθητές του που αντιπαρατίθενται ως τάξη, ως μαθητικό «εμείς», δεν είναι εντούτοις βέβαιο ότι θα κατορθώνει πάντα να επιβάλλει τη δική του θέληση και τη δική του άποψη αμετάβλητη, 'ατόφια' και χωρίς κάποιους συμβιβασμούς ή παραχωρήσεις και υποχωρήσεις. Και τούτο μιας και «από τη στιγμή που η δομή της αλληλεπίδρασης στην τάξη δεν καθορίζεται αποκλειστικά από το δάσκαλο, το 'θεραπευτικό δυναμικό' του τελευταίου προσκρούει σε καταφανή όρια» (Γκότοβος 1990: 158). Έχει, λοιπόν, κατά κανόνα ο δάσκαλος τον πρώτο και (συνήθως) τον τελευταίο λόγο στα δρώμενα της τάξης του, αλλά σίγουρα μπορεί να διακρίνει κανείς και 'σημάδια' του μαθητικού «εμείς» στις περισσότερες από τις τελικές του επιλογές και αποφάσεις.

Οπωσδήποτε η δασκαλίστικη εμπειρία χρόνων και η καθημερινή 'τριβή' στη σχολική τάξη με τις δικές της διαπραγματευτικές καταστάσεις, σίγουρα εκπαιδεύουν (και) τον ίδιο τον δάσκαλο, έτσι ώστε να διαχειρίζεται καλύτερα και πιο αποτελεσματικά το όλο αυτό σκηνικό της τάξης του. Απ' την άλλη πλευρά όμως, με τον καιρό, (και) οι μαθητές αφογκράζονται σε ικανοποιητικό βαθμό, μαθαίνουν πολύ καλά και εμπεδώνουν αποτελεσματικά όλα (ή τα περισσότερα) από τα βασικά 'τερτίπια' και τις λειτουργικές τεχνικές/στρατηγικές των άτυπων αυτών μικρο- διαπραγματεύσεων. Με την έννοια αυτή, και τα δύο μέρη διαρκώς 'εκπαιδεύονται' στις τεχνικές αυτών των μικρο-διαπραγματεύσεων μέσα από την ίδια την πράξη. Το συνεχές και ανεξάντλητο 'πάρε-δώσε' μέσα στη σχολική αίθουσα (και όχι μόνο) μεταξύ δασκάλου και μαθητών/τάξης, με τη δυναμική και την κινητικότητα θέσεων και πρακτικών που κατά τεκμήριο ως αλληλεπίδραση δημιουργεί αυτό το πάρε-δώσε, δεν μπορεί και δεν γίνεται να αφήνει εντελώς ανεπηρέαστη την τελική 'στάση' και τις επιμέρους

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019
 αποφάσεις/επιλογές τού δασκάλου. Ακόμη και του πιο έμπειρου και του πιο επαγγελματικά ολοκληρωμένου δασκάλου.

Ε. Ορισμένες από τις «τεχνικές» των μαθητών μας

Ως εκ τούτου, μια σειρά από καίριας σημασίας ζητήματα που αφορούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στα καθημερινά μαθήματα αλλά και στα ‘ακανθώδη θέματα’ της συνολικής συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική αίθουσα και στο σχολικό περίγυρο ευρύτερα, σηματοδοτούνται και ‘μπολιάζονται’ (και) από τις συγκεκριμένες «επιταγές» και τα «θέλω» των μαθητών. Μέσω της δυναμικής τους παρουσίας στην τάξη, εξαντλούν κάθε δυνατότητα αξιοποίησης του μαθητικού τους «εμείς» έναντι του δασκάλου τους. Το ρεπερτόριο των σχετικών προς τούτο τεχνικών και των στρατηγικών που κατά περίπτωση υιοθετούν, μοιάζει να είναι ανεξάντλητο και, όχι σπάνια, ‘πρωτότυπο’.

Ακούγοντας προσεκτικά το τι ακριβώς επιθυμεί, ‘πώς κινείται’ και ποιες είναι οι προσδοκίες τού δασκάλου τους, οι μαθητές καταγράφουν στο καρτέ τους τα σχετικά δεδομένα με σαφήνεια. Στη συνέχεια, αναλύοντας όλα αυτά τα δεδομένα υπό το πρίσμα των δικών τους επιδιώξεων και αξιοποιώντας τις δικές τους ‘τεχνικές’, σχηματίζουν «εικόνα» για τον δάσκαλό τους. Έτσι σκιαγραφείται το ‘πορτρέτο’ του δασκάλου ως επαγγελματία αλλά και ως προσώπου στον χώρο της τάξης και του σχολείου. Μέσα από αυτή την άτυπη ‘μαθητική διαδικασία’ υπογραμμίζονται (τσεκάρονται) τα ‘ναι’ και τα ‘όχι’ που χαρακτηρίζουν τον συγκεκριμένο δάσκαλο. Έτσι συγκροτείται και υπάρχει διαθέσιμη μια ‘βάση δεδομένων’ για κάθε δυνατή χρήση/αξιοποίηση. Κι αυτό είναι εξαιρετικά χρηστικό και καθοδηγητικό στοιχείο για την εν γένει διαπραγματευτική τους τακτική συνολικά, αφού έχουν στην κατοχή τους μια ‘σφαιρική εικόνα’ για τον δάσκαλο της τάξης τους.

Και πώς το κάνουν αυτό; Έχουν ή και επινοούν, κατά περίπτωση, διάφορους και διαφορετικούς τρόπους. Όπως, για παράδειγμα ας πούμε, συγκρίνοντας τους βαθμούς τού κάθε μαθητή και τα σχόλια-παρατηρήσεις τού δασκάλου για το ένα ή το άλλο είδος σχολικής εργασίας και συμπεριφοράς. Μέσω αυτής της τακτικής τους, είναι σε θέση (ατομικά αλλά και συλλογικά με την πάροδο κάποιου χρονικού διαστήματος) να σχηματίζουν μια αρκετά ενδεικτική εικόνα για το «είδος» τού δασκάλου που έχουν στην τάξη τους. Και, τις περισσότερες φορές, η εικόνα αυτή δεν απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Ειδικότερα, μάλιστα, οι συγκεκριμένες απαιτήσεις του δασκάλου για τα μαθήματα και τις συμπεριφορές των παιδιών της

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

τάξης, σκιαγραφούν στα μάτια και στην αντίληψη των μαθητών το «είδος», το «ποιόν» του δασκάλου που έχουν μπροστά τους. Με βάση αυτό το «ποιόν» του δασκάλου οργανώνουν και ετοιμάζουν την ανάλογη (αντι)δράσή τους ως το μαθητικό «εμείς», κάθε φορά που οι συγκυρίες της σχολικής τάξης το απαιτήσουν ή και, κατά τη γνώμη τους πάντα, το επιβάλλουν.

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο της συνειδητής μαθητικής διερεύνησης σχετικά με το «ποιόν» του δασκάλου ως πρόσωπο και ως επαγγελματία, μπορεί να έχουμε και το εξής σκηνικό -όσο και αν κάτι τέτοιο φαντάζει υπερβολικό και, ενδεχομένως, μακιαβελικό(;) σε έμπνευση όταν μιλά κανείς για τα σχολικά πράγματα. Δοκιμάζοντας διάφορες επιμέρους συμπεριφορές που είναι τόσο 'συνηθισμένα πράγματα' στη σχολική τάξη και στο σχολικό περιβάλλον ευρύτερα (π.χ. σκύβοντας και δένοντας όλοι ή πολλοί μαθητές τα κορδόνια των παπουτσιών τους στη διάρκεια των πρώτων ημερών της τρέχουσας σχολικής χρονιάς, ή ξεροβήχοντας επιδεικτικά σε μια δική τους αλληλουχία και συλλογική 'αρμονία' ενοχλητικού θορύβου) και καταγράφοντας προσεκτικά τις αντιδράσεις και τις όποιες ενέργειες του δασκάλου τους στην ομαδική αυτή τακτική 'αντιπερισπασμού', η τάξη ως το μαθητικό «εμείς» μπορεί να φτάσει σε μια κοινή θέση, σε μιας μορφής ομοφωνία, σχετικά με τα κριτήρια και το «ποιόν» του δασκάλου.

Ιδωμένο το όλο ζήτημα της «οικοδόμησης» της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας (και) από αυτή την οπτική, λοιπόν, είναι σαφές πως δεν έχουμε μόνο τον δάσκαλο που ανά πάσα στιγμή δοκιμάζει τους μαθητές και την τάξη του, αναζητώντας τους προσφορότερους κάθε φορά τρόπους για την αποτελεσματικότερη διαχείριση αυτών των μαθητών και αυτής της τάξης. Έχουμε και το απέναντι 'στρατόπεδο' του μαθητικού «εμείς» που, όσο του δίνεται ο 'χώρος' συλλογικής οργάνωσης και δράσης στη σχολική αίθουσα, καιροφυλακτεί με τους δικούς του σχεδιασμούς και τις δικές του στοχεύσεις. Με την έννοια αυτή, η προσπάθεια που επιχειρείται στην παρούσα εργασία να 'δανειστούμε' έστω για λίγο τη 'ματιά' του μαθητή στην οιονεί διαπραγματευτική της εκδοχή, όχι μόνο δεν υποτιμά και δεν μειώνει τη συνολική παρουσία το δασκάλου στη σχολική τάξη, αλλά αναδεικνύει, ταυτόχρονα και παράλληλα, (και) ένα υπαρκτό μαθητικό «εμείς» στο καθημερινό σχολικό προσκήνιο.

Προφανώς, οι σχολικές πρακτικές και οι συμπεριφορές τού δασκάλου στην τάξη, όχι μόνο ως προς το ακριβές τους περιεχόμενο αλλά και σε επίπεδο προσωπικού ύφους, εισπράττονται (και αξιοποιούνται) αναλόγως από τους μαθητές (π.χ. Παπάς 2004, Μπόμπας 2010). Οι συγκεκριμένες κάθε φορά αντιδράσεις εδώ, είναι και αναμενόμενες και δεδομένες. Και κάτι ακόμη που είναι πασίγνωστο στις 'σχολικές πιάτσες'. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η σχετική

‘πληροφόρηση’ για το συνολικό «ποιόν» του δασκάλου από τους πρώην μαθητές του (την τάξη που «είχε» προηγούμενη χρονιά ή χρονιές) διευρύνει και εμπλουτίζει τη γνώση των μαθητών και, συνακόλουθα, επηρεάζει/βοηθάει (και) αυτή στον σχηματισμό της γνώμης της τάξης για τον συγκεκριμένο δάσκαλο. Γνωρίζουμε, ασφαλώς, ότι παρόμοια (και μάλιστα, συχνά, πιο οργανωμένη και λεπτομερής) ‘πληροφόρηση’ για την καινούρια του τάξη/μαθητές αντλεί και ο δάσκαλος από τον συνάδελφό του (ή και από περισσότερους συναδέλφους) που «είχε» την τάξη κατά τη διάρκεια της προηγούμενης ή και προ-προηγούμενης σχολικής χρονιάς.

Η διαμορφούμενη αυτή ομοφωνία των μαθητών της τάξης μεταμορφώνει με έναν μη θεσμικό τρόπο όλα όσα λέει και αυτά που κάνει ο δάσκαλος σε κανόνες και κανονισμούς, τους οποίους και ο ίδιος ο δάσκαλος, στη συνέχεια, τηρουμένων των αναλογιών, θα πρέπει να τηρεί και να ακολουθεί. Κι αυτό το τελευταίο έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον, εν προκειμένω, κάθε φορά που επιχειρεί κανείς να περιγράψει τη δυναμική της τάξης και να ιχνηλατήσει τις πολλαπλές εσωτερικές διεργασίες που χαρακτηρίζουν καταλυτικά μια σχολική τάξη «επί τω έργω». Πρόκειται, κατά βάση, για ένα γενικό πλαίσιο αμοιβαίως αποδεκτών συμπεριφορών και σχολικών πρακτικών, που ο κάθε ένας από τους δύο ‘ανισοβαρείς’ partners της σχολικής διαδικασίας, ο δάσκαλος από τη μία και οι μαθητές με το δικό τους το «εμείς» από την άλλη, οφείλει να σέβεται ανελλιπώς και να το εφαρμόζει με τις λιγότερες κατά το δυνατόν παρεκκλίσεις. Κατά κανόνα, το τελικό αποτέλεσμα του όλου αυτού «πάρε-δώσε» μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών του ως το «εμείς» της τάξης, χαρακτηρίζεται συνήθως: α) από συγκεκριμένες ‘σταθερές’ μέσα στη σχολική τάξη που, με την πάροδο του χρόνου, την από κοινού αποδοχή τους και τη διαρκή χρήση τους στην καθημερινή σχολική πρακτική, παγιώνονται, και β) από ευμετάβλητες και διασταλτικού χαρακτήρα παραμέτρους εσωτερικής λειτουργίας της τάξης, οι οποίες δυνητικά μπορεί να έχουν (και συχνά, έχουν) απρόβλεπτη και κάθε άλλο παρά αναμενόμενη έκβαση.

Ο δάσκαλος, συνεχίζοντας να εκτελεί με όση γίνεται μεγαλύτερη συνέπεια και ορθολογικό επαγγελματισμό τα καθημερινά διδασκαλικά του καθήκοντα, είναι αναγκασμένος με βάση τα εγγενή δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, να διδάσκει και να κάνει μάθημα αντιμετωπίζοντας την τάξη του συνολικά, ως «όλον». Κι αυτό ισχύει και παρατηρείται, τουλάχιστον, στο πολύ μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας, παρά τις όποιες περιστασιακές και μεμονωμένες μικρο-εξαιρέσεις. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως το σύνολο των εκπαιδευτικών πολιτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, τα περιεχόμενα και οι προσδιοριζόμενοι

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019
 κύκλοι σπουδών (Φλουρής 2006), τα σχολικά εγχειρίδια, οι αξιολογήσεις της σχολικής επίδοσης, η ίδια η σχολική υποδομή κι ακόμη η εντεινόμενη κοινωνική απαξία τού διδασκαλικού επαγγέλματος (Πυργιωτάκης 1992), αλλά, κυρίως, η αμείλικτη καθημερινότητα στο σχολείο, όλα συγκλίνουν προς αυτή τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Ο δάσκαλος και η τάξη του.

Παρενθετικά, μόνο, να ειπωθεί και τούτο. Η αποκαλούμενη και πολλά υποσχόμενη, άλλωστε, εξατομικευμένη προσέγγιση/διδασκαλία, παρά τις σχετικές ‘φωνές’ των πολυάριθμων θεωρητικών υποστηρικτών της στις μέρες μας, ελάχιστα και δύσκολα βρίσκει τη γραμμική της αντιστοίχιση στην υπαρκτή σχολική πραγματικότητα (Pinar 2003, Φλουρής 1999, Καψάλης & Βρετός 1999). Κι αυτό, όπως έχει κατ’ επανάληψη υπογραμμιστεί στη σχετική βιβλιογραφία, ισχύει, όλως ιδιαιτέρως μάλιστα, στην περίπτωση της χώρας μας και του δικού μας υπερ-συγκεντρωτικού (Μπουζάκης 1987, Bombas 1981), άκριτα γραφειοκρατικού (Καζαμιάς, 1995) εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν επιτρέπει εναλλακτικές προσεγγίσεις/πρακτικές στο σχολείο και στη σχολική τάξη (Δημαράς 1995).

ΣΤ. Κι ο δάσκαλος κάνει «τη δουλειά» του

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης πληρώνει ή υφίσταται άμεσα και καθημερινά τις επιπτώσεις και τις ‘παρενέργειες’ αυτής της ίδιας της σχολικής πρακτικής του, της δουλειάς του. Σε μεγάλο βαθμό, γίνεται ουσιαστικά δέσμιος των ίδιων των δικών του σχολικών επιλογών και πρακτικών, τις οποίες -κατά μείζονα λόγο- εξ επαγγέλματος και μέσα από το προσωπικό του δασκαλίστικο στυλ καλείται τις περισσότερες φορές να εφαρμόζει ασυζητητί και να υπηρετεί με συνέπεια. Είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί απαρέγκλιτα μια σειρά από πολύ συγκεκριμένες συμπεριφορές έναντι της τάξης του, αν θέλει να μην υπάρχουν διαταράξεις και διαφόρων ειδών προβλήματα στην καθημερινή του σχολική δουλειά. Όλα, ή σχεδόν όλα, προβλέπονται ‘κεντρικά’ και ο μάχιμος δάσκαλος εντέλλεται να τα εφαρμόσει στην τάξη του. Ο δάσκαλος διδάσκει (σ)την τάξη του.

Και δεν πρέπει να ξεχνά κανείς την ύπαρξη μιας επιπρόσθετης διάστασης του όλου αυτού καθημερινού σκηνικού, μια άκρως ενδιαφέρουσα διάσταση που απασχολεί έντονα και, όχι σπάνια, αγχωτικά τον δάσκαλο. Στον χώρο του σχολείου (αλλά και εκτός αυτού) υπάρχουν και οι ‘απ’ έξω’ από τη σχολική του αίθουσα. Οι διάφοροι ‘τρίτοι’, στους οποίους με κανένα τρόπο δεν θέλει να ‘δίνει δικαιώματα’ ως προς την από μέρους του αποτελεσματική διαχείριση της

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

τάξης και των μαθητών του. Η καθημερινή αυτή ‘έγνοια’, ασυναίσθητα πολλές φορές, είναι που με τον τρόπο της ενισχύει την ‘τάση’ που θέλει την πόρτα της σχολικής αίθουσας ερμητικά κλειστή. Ως εκ τούτου, ο δάσκαλος καλείται να τα ‘βρει’ και να τα ‘βρίσκει’ με τους μαθητές του, με το δυναμικό μαθητικό «εμείς» της τάξης του, κατά το δυνατόν, σε καθημερινή βάση. Έστω και αν αναγκάζεται, συνειδητά ή άλλως πώς, να λειτουργεί μέσα από αυτές τις άτυπες μικρο-διαπραγματεύσεις και τους αμοιβαίους συμβιβασμούς ή και παραχωρήσεις. Βασικά, δεν πρέπει να ‘ακουστεί’ τίποτε προς τα ‘έξω’ και τους όποιους ‘ τρίτους’ εκτός σχολικής αίθουσας.

Υπάρχει και κάτι ακόμη που, ως άρρητη παραδοχή και από τα δύο μέρη, πλανιέται αδιάλειπτα στον ορίζοντα της σχολικής τάξης. Κι αυτό έχει τη δική του ξέχωρη σημασία και βαρύτητα, όπως αυτές οι ‘σταθερές’ της τάξης έχουν ήδη οριοθετηθεί και σφυρηλατηθεί μέσα από τις καθημερινές μικρο-διαπραγματεύσεις δασκάλου και τάξης/μαθητών. Ο δάσκαλος, δηλαδή, δεν θα πρέπει να αλλάζει τους κανόνες και τις νόρμες που η τάξη του ‘έφτιαξε’ γι’ αυτόν, έχοντας χαρτογραφήσει και κωδικοποιήσει το σύνολο των αντιδράσεων και συμπεριφορών τού δασκάλου της και καταλήγοντας σε κοινά αποδεκτές συμπεριφορές. Στη συνείδηση των μαθητών έχει γίνει σαφές ότι οφείλει ως δάσκαλος της συγκεκριμένης σχολικής τάξης να εφαρμόζει αυτούς τους κανόνες σε όλους αδιακρίτως τους μαθητές της τάξης, χωρίς εξαιρέσεις, προτιμήσεις, ή και διακρίσεις συνειδητά ή όχι. Διαφορετικά, μια σειρά από πρόσθετες δυσκολίες και προβλήματα τάξης (και ‘τάξης’) περιμένουν σίγουρα τον δάσκαλο ‘στη γωνία’.

Δεν μπορεί, λόγου χάρη, ο δάσκαλος να ‘κάνει πάντα του κεφαλιού’ του, ακόμη κι αν κάτι τέτοιο το επιτρέπει ο θεσμικός του ρόλος και, παράλληλα, τον ‘σιγοντάρουν’ οι άλλοι ενήλικες (συνάδελφοι) του σχολικού χώρου. Υπάρχουν και οι μαθητές της τάξης του, με το δικό τους ιδιότυπο «εμείς» και τη σχετική ‘δύναμη’ που διαθέτουν όπως αδρομερώς επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί πιο πάνω, που ανά πάσα στιγμή βρίσκονται εν δυνάμει απέναντί του, συνεργάτες ή αντίπαλοι. Άλλοτε λιγότερο ισχυροί και παρεμβατικοί στα καθημερινά σχολικά δρώμενα κι άλλοτε με περισσότερες αξιώσεις και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, οι μαθητές με το δικό τους συλλογικό «εμείς» δεν αφήνουν τον δάσκαλο της τάξης να δρα μόνος του, χωρίς τη δική τους ανάλογη αντίδραση. Και προϊόντος του σχολικού χρόνου, ο κάθε δάσκαλος, με τον δικό του ρυθμό και τα δικά του προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, το καταλαβαίνει και το εμπεδώνει αυτό αρκετά καλά στην καθημερινή σχολική του ρουτίνα. Γι’ αυτό, σε γενικές

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019
 γραμμές, προσπαθεί να τα 'βρίσκει' με τους μαθητές του, λειτουργώντας ως δάσκαλός τους ανάλογα.

Επιπροσθέτως, οι συγκεκριμένες δομικές και λειτουργικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε ένα σχολείο και οι οποίες στο σύνολό τους, αναμφίβολα, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική καθημερινότητα, διαδραματίζουν εδώ και αυτές τον δικό του τον ρόλο. Όχι μόνο στην όλη αυτή 'διαπραγματευτική διαδικασία' μεταξύ δασκάλου και μαθητών, αλλά και στην τελική της κάθε φορά έκβαση που εμφανίζεται μέσα στη σχολική αίθουσα. Απ' την άλλη πλευρά, βεβαίως, η αποκαλούμενη και συνολική «κουλτούρα» που συν-διαμορφώνεται από τα πρόσωπα τα οποία συνυπηρετούν σε κάθε σχολείο και παγιώνεται με τον χρόνο, είτε αφήνει (διευρύνει) πρόσθετα περιθώρια έντονης παρουσίας και δράσης στο συλλογικό μαθητικό «εμείς», είτε μπορεί να λειτουργεί περιοριστικά και ανασταλτικά, εν προκειμένω. Η σχετική αναφορά του Φλουρή (1983:45) είναι αρκούτως υπομνηστική: «πέρα όμως από αυτά υπάρχουν και τα μη προβλεπόμενα αποτελέσματα της μάθησης, που προκύπτουν στα πλαίσια της σχολικής κουλτούρας».

Όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι οι μαθητές τόσο περισσότερο 'συμπαγής' φαίνεται πως μπορεί να γίνει μια τάξη απέναντι στον δάσκαλό της και να σχηματιστεί ένα «εμείς» με εντονότερο διαπραγματευτικό 'οπλοστάσιο' απέναντι στον δάσκαλο. Οι λόγοι είναι αρκετά σαφείς και ευνόητοι. Η ηλικιακή ωρίμανση των μαθητών σε άμεσο συνδυασμό με την ίδια τη σχολική εμπειρία προηγούμενων χρόνων, είναι παράγοντες εξαιρετικά ενισχυτικοί όσον αφορά στον σχηματισμό και τη δυναμικότητα του μαθητικού «εμείς». Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία/τάξη μαθητές είναι σε θέση να γνωρίζουν (ή ανακαλύπτουν) ολοένα και πιο 'καινοτόμους' τρόπους (αντι)δράσης στους δασκαλίστικους χειρισμούς, διασφαλίζοντας και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα για λογαριασμό της τάξης.

Απ' την άλλη πλευρά, ο μάχιμος δάσκαλος της σχολικής τάξης, έχοντας 'στην πλάτη του' επαγγελματικές εμπειρίες χρόνων και πολλών παρόμοιων καταστάσεων, προφανώς και τα γνωρίζει όλα αυτά. Γι' αυτό και λειτουργεί ανάλογα. Αν δεν τα γνωρίζει καλά, έρχεται το πλήρωμα του χρόνου και του τα 'θυμίζει' με τον τρόπο του. Όσον αφορά, δε, στους νεοδιοριζόμενους δασκάλους που κάνουν τα 'πρώτα τους βήματα' σε πραγματική σχολική αίθουσα/τάξη, αυτοί είτε ενημερώνονται σχετικά από 'παλιοσειρές' συναδέλφους τους είτε περιμένουν και προσβλέπουν στο πέρασμα του χρόνου για να εγκλιματιστούν αναλόγως. Η πορεία τους στο σχολείο και στη σχολική τάξη, σε μεγάλο βαθμό, είναι προδιαγεγραμμένη. Έτσι

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

κι αλλιώς, «για τον αρχάριο εκπαιδευτικό η πρώτη επαφή με τη διδασκαλία αποτελεί μια κατάσταση η οποία συνοδεύεται συνήθως από εκδηλώσεις άγχους, ενμέρει μάλιστα ανεξάρτητα από την ποιότητα της εκπαίδευσής του αλλά και από σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του» (Καυάλης 1994: 96). Με τον χρόνο, τα σχολικά πράγματα ‘μπαίνουν στη θέση’ τους και η καθημερινή σχολική ρουτίνα συνεχίζει την απρόσκοπτη και ομαλή ροή της, με τον δάσκαλο να έχει πάντα το ‘απάνω χέρι’ και το μαθητικό «εμείς» πάντα στο δικό του μετερίζι.

Z. Μια άνω τελεία, για τώρα!

Τέλος, λίγη σημασία φαίνεται να έχει το πόσο υψηλά κριτήρια (standards) υιοθετεί ο δάσκαλος σχετικά με το ζήτημα της ησυχίας των μαθητών στην τάξη, την επιμελημένη σχολική εργασία (Μπόμπας 2010) και την έγκαιρη προετοιμασία-παράδοση των σχετικών εργασιών που ανατίθενται σ’ αυτούς. Ασφαλώς και θα υπάρχουν πάντα διαμαρτυρίες αν τα κριτήρια του δασκάλου είναι πολύ διαφορετικά και απέχουν αισθητά από αυτά των άλλων δασκάλων, αλλά αυτό δεν φαίνεται να επηρεάζει και πολύ τα πράγματα. Εκείνο που βασικά προέχει πάνω από οτιδήποτε άλλο και διαδραματίζει απολύτως καθοριστικό ρόλο, είναι η συνέπεια στην εφαρμογή αυτών των κριτηρίων. Στο σημείο αυτό οι μαθητές ως τάξη και ως «εμείς» είναι πολύ συγκεκριμένοι, εξαιρετικά ανελαστικοί και χωρίς πολλές περιστροφές ή παραχωρήσεις. Τα κριτήρια δεν μπορεί να ‘παίζουν’ και/ή να μεταβάλλονται και να προσαρμόζονται από περίπτωση σε περίπτωση επειδή, ενδεχομένως, ο ίδιος ο δάσκαλος έτσι κρίνει ότι θα πρέπει να γίνει. Με κάθε τρόπο η τάξη, το δυναμικό μαθητικό «εμείς» στη συλλογική του έκφραση διατυπώνει την άρνησή του σε οποιαδήποτε τέτοια δασκαλίστικη πρακτική. Διεκδικεί και αγωνίζεται, με τα όποια διαπραγματευτικά ‘όπλα’ έχει στη διάθεσή του, να κρατηθεί και να τηρηθεί η συνέπεια του δασκάλου στην εφαρμογή των κανόνων ‘λειτουργικής συνύπαρξης’ δασκάλου και μαθητών στη σχολική τάξη. Αυτή η συνέπεια του δασκάλου στην απόλυτη τήρηση των κανόνων της τάξης έχει τη βαρύνουσα και πρωταρχική σημασία.

Στα μάτια και στην αντίληψη των μαθητών η συνέπεια αυτή από την πλευρά του δασκάλου στην πιστή εφαρμογή των όποιων συμφωνηθέντων άτυπων κανόνων στη λειτουργία τής τάξης, αποτελεί την υποχρέωση του δασκάλου στο διαπραγματευτικό αυτό σκηνικό δασκάλου και μαθητών. Μόνο έτσι, μόνο τότε, και οι μαθητές από τη δική τους πλευρά θα λειτουργούν συνεργαζόμενοι και όχι αντιπαρατιθέμενοι στα καθημερινά σχολικά δρώμενα, τόσο στη σχολική

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019

αίθουσα/τάξη όσο και στο σχολείο γενικότερα. Διαφορετικά, ο δάσκαλος θα τα 'βρίσκει σκούρα'. Και, όπως σημειώθηκε πιο πάνω, το ξέρει αρκετά καλά αυτό. Και δεν το επιθυμεί, δεν το θέλει καθόλου. Σε τελευταία ανάλυση, όπως και να το κάνουμε δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία πως το «δασκαλίκι» είναι ένα κατεξοχήν ιδιαίτερα ψυχοφθόρο επάγγελμα, ακόμη και κάτω από τις καλύτερες δυνατές συνθήκες (Μπόμπας 2004, Παπαναούμ 2003, Hargreaves & Fullan 2008).

Με τη μορφή κατακλείδας, τώρα εδώ, αφού πρώτα επιχειρήσαμε να γίνουμε (έστω) για το χατίρι μερικών σελίδων, οι μαθητές μας, ας κλείσουμε τη σχετική συζήτηση κάπως αισιόδοξα.

Οι δυο αυτοί συν-πρωταγωνιστές, αντίπαλοι και φιλαράκια, αντιπαρατιθέμενοι και συμβιούντες αρμονικά κατά περίπτωση, ο δάσκαλος και η τάξη οφείλουν να είναι πάντα συνεπείς με βάση τα 'ατύπως διαπραγματευθέντα και συμφωνηθέντα'. Μόνο έτσι, πάντως, με τη συνέπεια στην τήρηση των συμφωνηθέντων η καθημερινή σχολική ρουτίνα, η αμείλικτη και εξαιρετικά απαιτητική σχολική καθημερινότητα θα εξακολουθεί να 'κυλά' στην ομαλή και απρόσκοπτη ροή της, χωρίς αισθητές αναταράξεις σε δομικό και λειτουργικό επίπεδο. Το ότι τίποτε από αυτά δεν αναφέρεται και δεν γράφεται σε κανένα επίσημο έγγραφο, ελάχιστη, ή περιορισμένης εμβέλειας, σημασία φαίνεται πως μπορεί να έχει.

Με την επιφανειακή (ουσιαστική;) ομαλότητα και την κανονικότητα που όλοι μας θεωρούμε (ελπίζουμε) πως, κατά κανόνα, υπάρχουν στα σχολεία και στις σχολικές τάξεις της μιας ή της άλλης μορφής, να συνεχίζουν την άκρως απαραίτητη και ουσιαστικά χρήσιμη πορεία τους ανά την υφήλιο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρεττός Ι. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικά προγράμματα. Σχεδιασμός- αξιολόγηση – αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (1990). *Η Λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019*
- Δημαράς, Α. (1995). «Τα όρια της μεταρρύθμισης», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σελ. 73-83.
- Καζαμιάς, Α. (1995) «Η κατάρα του Σισύφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. ο.π. σελ. 40-72.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάτσικας, χ. & Καββαδίας, Γ. (1996). *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004): *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος Γ., (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Μλεκάνης, Μιχάλης (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Μπάμπαλης, Θ. (2009). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπόμπας, Λ. (1992) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπόμπας, Λ. (1995). «Η φωνή των ίδιων των μαθητών: Αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό», *Νέα Παιδεία*, 75, 148-169.
- Μπόμπας, Λ. (1995). «Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση: Μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 79-111.
- Μπόμπας, Λ. (2004). « Παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού με τρία διακριτά σημεία στίξης: ερωτηματικό, θαυμαστικό, αποσιωπητικά». Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου* (επιμ. Τριλιανός, Α. & Ι. Καραμηνάς), Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή της Π.Ε.Ε., *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*. Τόμος Α. σελ. 375-383.
- Μπόμπας, Λ. (2010). «Αγαπητέ μου δάσκαλε, μαθαίνω πως να μαθαίνω;» Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ με θέμα *Μαθαίνω πως να Μαθαίνω*, Αθήνα: 7-9 Μαΐου.
- Μπόμπας, Λ. (2010). «Δουλειά του δασκάλου είναι να:... Ο δάσκαλος δεν πρέπει να:...». Ανακοίνωση στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα *Ελληνική Παιδαγωγική Έρευνα*, Ρέθυμνο: 19-21 Νοεμβρίου.
- Μπουζάκης, Σ. (1987) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

- Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019*
- Ξωχέλης, Π. & Τσολάκης, Γ. (2011). *Εκπαιδευτικό έργο και σχέση δασκάλου – μαθητή στο ελληνικό σχολείο*. Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω –Γ. Δαρδανός.
- Παπάς, Α. (2000). *Σχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάς, Α. (2004). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής*. Αθήνα: ΔΕΛΦΟΙ.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επάγγελματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Σαλτζμπεργκερ-Οιτενμπεργκ, Ι. κ.α. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σολομών, Ι. & Μακρυνιώτη, Δ. (1995) «Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκοουλτούρες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 80: 33-46.
- Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φλουρής, Γ. (1999). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (2006). «Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών», *Διεθνής και Συγκριτική Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 93-125.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- McCourt, Frank (2006). *Ο δάσκαλος: μια αυτοβιογραφία* / μετ. Ν. Καλαϊτζής. Αθήνα: Εκδόσεις Scripta.

Ξενόγλωσση

- Becker, H. (1961) *Boys in White: Student Culture in Medical School* with Blanche Geer, Everett C. Hughes and Anselm Strauss. Chicago: University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Eglewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bombas, L. C., (1981). “Towards a socialist reform in the Greek educational system?”, *Hellenic Studies*, Vol. 1, no.1, pp. 61-83.

- Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 10, 2019*
- Galton, M. & A. Blyth (eds) (1989). *Handbook of Primary Education in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- Hargreaves, A. (2004). *Teaching in the Knowledge Society (education in the age of insecurity)*. London: Open University Press.
- Morrison A., & D. McIntyre (1979). *Teachers and teaching*. Middlesex, England: Penguin Books Ltd.
- Pinar, W., (ed.), 2003, *International handbook of curriculum research*, Lawrence Erlbaum Ass., Publishers, London.
- Reynolds, David et al (eds) (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- Schutz, A. (1953). «Common-sense and scientific interpretation of human action». *Philosophy & Phenomenological Research, Vol. 14, no. 1*