



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Παιδαγωγική Σχολή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία

Διπλωματική εργασία

**Η κατασκευή της ηθικής τάξης πραγμάτων στον λόγο των
διευθυντών: Εξηγώντας την εμπειρία της πολυπλοκότητας των αξιών
και των θεσμικών ρυθμίσεων στη σχολική καθημερινότητα**

του

Ιωάννη Βασιλειάδη

Επιβλέπουσα: Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΔΜ

Εξεταστές

1. Παπαλόη Εύη, μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ
2. Ιορδανίδης Γιώργος, Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΔΜ

Φλώρινα, Οκτώβριος 2019

*Στην Κωνσταντίνα,
τη Ράνια και τη Σοφία*

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία έρχεται να ολοκληρώσει τον κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας.

Οι πιο θερμές μου ευχαριστίες ανήκουν, δικαιωματικά, στην κα Θάλεια Κωνσταντινίδου, επίκουρη καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η κα Κωνσταντινίδου, ως επιβλέπουσα της διατριβής μου, με πήρε, κυριολεκτικά, από το χέρι και με καθοδήγησε στα δύσβατα και εν πολλοίς άγνωστα, τουλάχιστον στο ξεκίνημα, μονοπάτια της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου. Σε όλη τη διάρκεια αυτού του απαιτητικού ταξιδιού στάθηκε δίπλα μου πολύτιμη συνοδοιπόρος, αρωγός και φίλη, έτοιμη να απαντήσει σε ερωτήματα, να δώσει εξηγήσεις, να εμψυχώσει, να εμπνεύσει. Την ευχαριστώ από καρδιάς.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά την κα Εύη Παπαλόη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ, για τη συμμετοχή της στην εξεταστική επιτροπή αυτής της εργασίας, καθώς και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Γεώργιο Ιορδανίδη, διευθυντή του μεταπτυχιακού, τόσο για τη συμμετοχή του στην επιτροπή, όσο και για την εμπνευσμένη διδασκαλία του και τον συντονισμό του όλου προγράμματος.

Θα ήθελα, εξάλλου, να πω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολείων, δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων του νομού Πέλλας, που πήραν μέρος στην έρευνα και πρόθυμα μου παραχώρησαν τις απαιτητικές συνεντεύξεις πάνω στις οποίες βασίστηκε η παρούσα διπλωματική.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου Κανέλλα και Κώστα για την υλική και ηθική στήριξη που πάντοτε μου πρόσφεραν απλόχερα, ενώ, για την υπομονή και την κατανόησή της, για τη συμπαράσταση στις δυσκολίες του εγχειρήματος και το ενδιαφέρον της για την πρόοδό μου στη διάρκεια του μεταπτυχιακού, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Σοφία, στην οποία, επίσης, αφιερώνω το παρόν πόνημα.

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ιωάννης Βασιλειάδης, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Υπεύθυνη Δήλωση

Όνοματεπώνυμο: Ιωάννης Βασιλειάδης

A.E.M.: 792

Ηλεκτρονική διεύθυνση: yannaros2001@yahoo.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η κατασκευή της ηθικής τάξης πραγμάτων στον λόγο των διευθυντών: Εξηγώντας την εμπειρία της πολυπλοκότητας των αξιών και των θεσμικών ρυθμίσεων στη σχολική καθημερινότητα

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ο δηλών



Φλώρινα, Οκτώβριος 2019

Ιωάννης Βασιλειάδης

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	3
Πνευματικά Δικαιώματα.....	4
Υπεύθυνη Δήλωση.....	5
Πίνακας περιεχομένων	6
Περίληψη.....	11
Abstract	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
Σκοπός και στόχοι της έρευνας - ερευνητικό ερώτημα	14
Σημασία της έρευνας	16
Δομή της έρευνας	18
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	20
Κεφάλαιο 1	20
Ηθική και Ηθική φιλοσοφία	20
1.1. Ορισμοί της Ηθικής.....	20
1.2. Θεωρίες Ηθικής Φιλοσοφίας - Διαίρεση.....	21
Κεφάλαιο 2	24
Ηθική και Ηγεσία.....	24
2.1. Ηθική της ηγεσίας - Ηθική ηγεσία.....	24
2.2. Ηθική της εκπαιδευτικής ηγεσίας	26
Κεφάλαιο 3	30

Σχολικοί Ηγέτες και ηθικά διλήμματα	30
3.1. Η βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας για τα ηθικά διλήμματα των διευθυντών.....	30
3.1.1. Πηγές ηθικής έντασης για τους διευθυντές - κατηγορίες διλημάτων	30
3.1.2. Αναλυτική παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνών για τα ηθικά διλήμματα των διευθυντών	32
Κεφάλαιο 4	54
Θεσμικό πλαίσιο.....	54
4.1. Καθηκοντολόγιο: το επίσημο πλαίσιο προσδιορισμού του διευθυντή ως θεσμικού φορέα δράσης.....	54
4.2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων	55
Κεφάλαιο 5	60
Λογοδοτήσεις.....	60
5.1. Λογοδοτήσεις και Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου.....	60
5.2. Η σημασία των λογοδοτήσεων	60
5.3. Τυπολογία λογοδοτήσεων	62
Β΄ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΡΕΥΝΑ.....	64
Κεφάλαιο 6	64
Μεθοδολογία.....	64
6.1. Το ερευνητικό ερώτημα	64
6.2. Ποιοτική έρευνα.....	65
6.3. Η συνέντευξη: γιατί επιλέχθηκε ως τεχνική συλλογής δεδομένων λόγου	66

6.4. Κριτήρια επιλογής και ταυτότητα των διευθυντών και διευθυντριών της έρευνας.....	68
6.5. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	70
Κεφάλαιο 7	74
Ρητορική ανάλυση - αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας.....	74
7.1. Κατηγορίες ηθικών διλημμάτων που αναλύονται στην έρευνα	74
7.2. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με γονείς	75
7.2.1. ΛΕΩΝ5, απόσπασμα 1	75
7.2.2. ΜΑΡΙΟΣ5, απόσπασμα 2	80
7.2.3. ΤΙΜΟΣ 3, αποσπάσματα 3 και 4	85
7.3. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	91
7.3.1. ΠΕΤΡΟΣ1, αποσπάσματα 5, 6, 7 και 8	92
7.3.2. ΑΝΔΡΕΑΣ1, απόσπασμα 9	102
7.3.3. ΧΡΗΣΤΟΣ2, αποσπάσματα 10 και 11	109
7.4. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	115
7.4.1. ΑΚΗΣ4, αποσπάσματα 12 και 13	116
7.4.2. ΔΗΜΟΣ5, αποσπάσματα 14 και 15.....	127
7.5. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με μαθητές	134
7.5.1. ΝΑΣΙΑ1, απόσπασμα 16.....	135
7.6. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με εκπαιδευτικούς	141
7.6.1. ANNA3, απόσπασμα 17.....	142

7.6.2. ΣΤΕΛΛΑ4, απόσπασμα 18.....	148
7.7. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με άτομα διαφορετικής ιδεολογίας	155
7.7.1. ΝΤΙΝΟΣ2, αποσπάσματα 19 και 20	156
7.8. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τον θεσμικό του ρόλο.....	165
7.8.1. ΣΑΚΗΣ4, απόσπασμα 21	166
7.8.2. ΑΓΓΕΛΟΣ3, αποσπάσματα 22 και 23	172
7.8.3. ΝΙΚΗ2, αποσπάσματα 24, 25 και 26	179
Κεφάλαιο 8	188
Συμπεράσματα - Συζήτηση	188
Κεφάλαιο 9	210
Περιορισμοί - Προτάσεις.....	210
9.1. Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας	210
9.2. Προτάσεις για έρευνα και πρακτική εφαρμογή.....	212
Βιβλιογραφικές αναφορές	214
Ελληνικές	214
Ξενόγλωσσες και ξενόγλωσσες μεταφρασμένες στα ελληνικά	215
Πηγές.....	224
Υπουργικές αποφάσεις.....	224
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	225
Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά διευθυντών/διευθυντριών της έρευνας.....	225
Ενημερωτική επιστολή προς συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.....	226

Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης διευθυντή/διευθύντριας	227
Σύμβολα φωνητικής μεταγραφής	233

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να πραγματευτεί την έννοια της ηθικής και να αναδείξει την ποικιλία στους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται η ηθική τάξη στον λόγο των διευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς αυτοί μιλούν για συγκρούσεις αξιών και ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Εκτεταμένα αποσπάσματα λόγου, που προέκυψαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις δεκαπέντε διευθυντών και διευθυντριών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την ευρύτερη περιοχή της Πέλλας, εξετάστηκαν υπό το πρίσμα και με τα αναλυτικά και μεθοδολογικά εργαλεία της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου και υποβλήθηκαν σε ρητορική ανάλυση, ώστε να παρουσιαστεί και να εξηγηθεί η πολυπλοκότητα των αξιών και των θεσμικών ρυθμίσεων στη σχολική καθημερινότητα.

Μέσα από τις λογοδοτήσεις των διευθυντών και διευθυντριών της έρευνας αναδεικνύονται οι ποικίλες πηγές ηθικής έντασης που αντιμετωπίζουν, οι δικαιολογήσεις που κατασκευάζουν για τις πράξεις τους, τα κριτήρια με τα οποία έκαναν μια συγκεκριμένη επιλογή όταν βρέθηκαν απέναντι σε κάποιο ηθικό δίλημμα, τα προσωπικά εφόδια στα οποία στηρίζονται όταν πρόκειται να πάρουν μια δύσκολη, ηθικού περιεχομένου, απόφαση καθώς και οι τρόποι με τους οποίους απολογούνται, δηλαδή οι δικαιολογίες που επικαλούνται για άστοχους, κατά την άποψή τους, χειρισμούς σε δύσκολες διλημματικές καταστάσεις με ηθική χροιά. Μερικά από τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας σχετικά με τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν την κατασκευή της ηθικής τάξης στον λόγο των διευθυντών είναι η ποικιλία στους τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνονται στις θεσμικές τους δεσμεύσεις, η προτεραιότητα που δίνουν στις αξίες του ανθρωπισμού, της δικαιοσύνης και του διαλόγου και η συμφωνία όλων ότι το καλό των πολλών και το καλό του μαθητή προηγούνται έναντι των άλλων κριτηρίων τους στη λήψη αποφάσεων.

Το αίτημα για ηθική συγκρότηση και ακεραιότητα των σχολικών ηγετών προβάλλει στις μέρες μας επιτακτικό και επίκαιρο όσο ποτέ. Με δεδομένο τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν, πλέον, η ηθική και η ηθική λήψη αποφάσεων στα σχολεία, και σε συνδυασμό με την ολοένα και αυξανόμενη αξίωση της κοινωνίας για διαφάνεια και ηθική λογοδοσία, η έρευνα αυτή αποτελεί μια καλή ευκαιρία και αφορμή για όλους τους εκπαιδευτικούς και, κυρίως, τους διευθυντές των σχολείων, εν ενεργεία

αλλά και επίδοξους, να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν πάνω στην ηθική διάσταση της εργασίας τους.

Λέξεις-κλειδιά: ηθικά διλήμματα, ηθική, ηθική τάξη, συγκρούσεις αξιών, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί, Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

Abstract

The construction of moral order in principals' discourse: Explaining the experience of the complexity of values and institutional regulations in school everyday life

The aim of the current study is to explore the meaning of school leaders' morality and to demonstrate the variety of ways moral order is constructed in school leaders' discourse, while they discuss the conflicts of values and moral dilemmas they face daily fulfilling their leadership duties. This research presents the results of semi-structured interviews. The sample was fifteen principals of primary and secondary schools located at the region of Pella in northern Greece. Their accounts were examined with tools of Discursive Social Psychology and subjected to rhetorical analysis in order to investigate and present the complexity of values and institutional regulations in schools.

Through the leaders' discourse, the different sources of moral tension they face are demonstrated. The justifications the school leaders construct for their actions and the criteria and personal skills they use in order to make decisions when moral dilemmas emerge are presented. Also, different excuses for dealing inadequately with difficult moral situations are mentioned. Regarding the structural elements which construct the moral order in leaders' discourse, the findings of this research highlight the various ways in which school leaders cope with their role commitments and the prioritization of the values of humanism, justice and dialogue. There is also a consensus that the welfare of the many and students' wellbeing outweigh other criteria used for ethical decision-making.

The request for school leaders' morality and integrity is currently imperative. Given the importance of morality and moral decision-making in schools and the increasing request of society for transparency and ethical accountability, this research provides a good opportunity for teachers and current and potential school leaders to question and reflect on the ethical dimension of their profession.

Keywords: ethical dilemmas, ethics, moral order, conflicts of values, principals, teachers, Discursive Social Psychology

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός και στόχοι της έρευνας - ερευνητικό ερώτημα

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει στον πυρήνα του θέματός της και πραγματεύεται τις έννοιες της ηθικής και των ηθικών διλημμάτων των διευθυντών σχολικών μονάδων. Έχει ειπωθεί ότι ηγεσία είναι η ηθική σε μεγέθυνση (Ciulla, 2006) και, με δεδομένο ότι η ηθική έχει να κάνει με τον τρόπο που φερόμαστε στις μεταξύ μας σχέσεις, αυτό υπονοεί ότι οι ηγέτες με τις πράξεις και τις αποφάσεις ή με την απραξία και τις παραλείψεις τους, με την ηθική υπόσταση που μπορεί να δίνουν - ή και όχι- στη συμπεριφορά τους, μπορούν να έχουν πολύ μεγαλύτερο θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στους οργανισμούς που διευθύνουν και στην κοινωνία από ό,τι οι απλοί άνθρωποι με την ατομική τους ηθική.

Η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο ότι προσεγγίζει το θέμα της μέσα από την οπτική της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου. Η εργασία μου αναλύει τον λόγο διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτός προκύπτει μέσα από συνεντεύξεις τους, αλλά ξεκινά με τη βασική παραδοχή της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου ότι ο λόγος των ατόμων, η γλώσσα που χρησιμοποιούν, χαρακτηρίζεται από επιτελεστικότητα, και, ως εκ τούτου, δεν απεικονίζει απλώς γνωστικές διεργασίες, αλλά αποτελεί εργαλείο με το οποίο τα άτομα κάνουν πράγματα (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011). Η ανάλυσή μου, επομένως, δεν περιορίζεται στο τι λένε οι διευθυντές περί ηθικής, αλλά δίνει έμφαση στο πώς το λένε, στον τρόπο, με άλλα λόγια, που λογοδοτούν περί ηθικής και κατασκευάζουν την ηθική τάξη στον λόγο τους.

Πέρα από το επιστημονικό ενδιαφέρον του θέματος, υπάρχει και μια πιο προσωπική διάσταση στην προτίμησή μου σε αυτό, που σχετίζεται με την επαγγελματική μου ιδιότητα, αυτήν του φιλολόγου και εκπαιδευτικού, τόσο επειδή η ανάλυση του λόγου καθαυτή είναι ενδιαφέρουσα από φιλολογικής άποψης, όσο και επειδή το συγκεκριμένο θέμα, με τις αναφορές του στην ηθική τάξη και τα ηθικά διλήμματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός ηγέτης, άπτεται των ενδιαφερόντων του κάθε εκπαιδευτικού. Ας μην ξεχνούμε, άλλωστε, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται άμεσα από την ηθική και τη λήψη αποφάσεων με ηθικό περιεχόμενο σε πολλές πλευρές της δουλειάς τους: η συμπεριφορά και οι αποφάσεις

τους πρέπει πάντοτε να διέπονται από ηθικές αξίες και ηθική ευαισθησία. Σύμφωνα με τον Strike (1990, σ. 52) «οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και παίρνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές τους. Επιπλέον, αυτά τα άτομα είναι, συχνά, εξαιρετικά ευάλωτα στην ανήθικη αντιμετώπιση. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παίρνουν αυτές τις αποφάσεις με βάση την ηθική».

Ο βασικός στόχος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και της ανάλυσης που ακολουθεί με την εργασία αυτή είναι να αναδειχθούν οι, πιθανότατα, πολλαπλές εκδοχές της ηθικής τάξης και ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο αυτή κατασκευάζεται στον λόγο των διευθυντών σχολικών μονάδων όταν αυτοί μιλούν για τα ηθικά δилήμματα που αντιμετωπίζουν και, επομένως, να παρουσιαστεί και να εξηγηθεί η πολυπλοκότητα των αξιών και των θεσμικών ρυθμίσεων στη σχολική καθημερινότητα των διευθυντών αλλά και να εντοπιστούν, ενδεχομένως, σημεία κοινά, όπου οι λόγοι συγκλίνουν και δημιουργούν ένα γενικό, κοινό πλαίσιο ηθικής.

Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να αναδειχθούν:

- Ο τρόπος με τον οποίο εννοιολογείται στον λόγο των σχολικών ηγετών η έννοια της ηθικής,
- αν και πώς, κατά τη γνώμη τους, αντανακλάται στο στιλ ηγεσίας που εφαρμόζουν ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο ο καθένας τους συγκροτεί την ηθική τάξη στον λόγο του,
- τα είδη των ηθικών διλημάτων που αντιμετωπίζουν και οι πηγές της ηθικής έντασης που βιώνουν,
- ο τρόπος με τον οποίο οι σχολικοί ηγέτες λογοδοτούν για επιλογές τους όταν αυτές αποκτούν ηθική διάσταση, και, κατά συνέπεια, οι λόγοι για τους οποίους έκαναν μια συγκεκριμένη επιλογή όταν βρέθηκαν αντιμέτωποι με κάποιο ηθικό δίλημμα,
- ο τρόπος με τον οποίο απολογούνται για, ενδεχομένως, άστοχους χειρισμούς σε δύσκολες διλημματικές καταστάσεις με ηθική χροιά και
- αν υπάρχουν/υπήρξαν στιγμές που βιώνουν/βίωσαν τη διάσταση ανάμεσα στις προσωπικές τους ηθικές αξίες και τον θεσμικό ρόλο που βάσει της θέσης τους θα έπρεπε να επιτελέσουν και πόσο έντονα συνέβη αυτό.

Με βάση τα παραπάνω, το ερευνητικό ερώτημα της έρευνάς μου είναι:

Πώς κατασκευάζεται η ηθική τάξη στον λόγο των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αυτοί, περιγράφοντας και εξηγώντας την καθημερινή εμπειρία τους, μιλούν σχετικά με τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν από τη μια ως ηθικοί φορείς δράσης και, από την άλλη, ως θεσμικοί φορείς δράσης;

Σημασία της έρευνας

Όλα τα παραπάνω έχουν, κατά καιρούς, γίνει αντικείμενο έρευνας και πολλοί επιστήμονες έχουν ασχοληθεί με την ηθική της ηγεσίας (leadership ethics), περισσότερο στο εξωτερικό και πολύ λιγότερο στην Ελλάδα, αλλά η επισκόπηση της βιβλιογραφίας μάς δίνει ελάχιστα αποτελέσματα και διαπιστώνει ένα μεγάλο κενό σχετικά με την εξέταση του θέματος υπό το πρίσμα και με τα μεθοδολογικά και αναλυτικά εργαλεία της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, κάτι που αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας, ενώ ακόμη μεγαλύτερο είναι το κενό που διαπιστώνεται όταν η βιβλιογραφική έρευνα επικεντρώνεται στην έννοια της ηθικής των σχολικών ηγετών.

Επιπρόσθετα, πέρα από το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, η εργασία μου έχει και μια πιο πρακτική πλευρά, αυτή που σχετίζεται με τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν, για τους εκπαιδευτικούς γενικά και για τους επίδοξους διευθυντές ειδικότερα: από τη μια είναι σημαντικό για τους πρώτους να γνωρίζουν από πρώτο χέρι τις ηθικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι προϊστάμενοί τους στην άσκηση των καθηκόντων τους, ώστε να τους κατανοούν καλύτερα, και από την άλλη, για τους δεύτερους, εξίσου σημαντικό είναι να έχουν γνώση των ενδεχόμενων δυσκολιών και των διλημματικών καταστάσεων που πρόκειται να αντιμετωπίσουν σε επίπεδο ηθικής τάξης και να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι όταν αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης στους σχολικούς οργανισμούς που υπηρετούν.

Εξάλλου, θεωρώ ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι επίκαιρη και σχετική με το κλίμα λογοδοσίας που καλλιεργείται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση (O'Neill & Burke, 2010). Οι εκπαιδευτικοί, όπως, άλλωστε, και πολλοί άλλοι επαγγελματίες, υποβάλλονται, πλέον, σε εξονυχιστικό έλεγχο και θεωρούνται από την κοινωνία υπόλογοι για τις πράξεις ή τις παραλείψεις τους (Steinecke, 2013). Σύμφωνα με την

Bellini (2017), ο συνδυασμός της νομοθεσίας για τη λογοδοσία και τη διαφάνεια με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχει δημιουργήσει «γυάλινους τοίχους» για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τώρα, περισσότερο από ποτέ, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν την ηθική σε συνάρτηση με τη λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση ως ένα μέσο για να καταλάβουν και να αποδεχθούν το μέγεθος της υπευθυνότητας που τους αποδίδει η κοινωνία και βαραίνει τις πλάτες τους. Αν τα παραπάνω ισχύουν για το σύνολο των εκπαιδευτικών, ισχύουν στον μέγιστο βαθμό για τους εκπαιδευτικούς σε θέσεις ευθύνης, τους διευθυντές των σχολείων, που σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους θα πρέπει να αποδεικνύουν την ηθική τους συγκρότηση.

Οι τελικές αυτές παρατηρήσεις μου για τη στόχευση της προτεινόμενης έρευνας φαίνεται να συμφωνούν και με τις κατευθύνσεις διάφορων ανά τον κόσμο προγραμμάτων ή μαθημάτων σε προγράμματα παιδαγωγικών σχολών για την κατάρτιση εκπαιδευτικών ως στοχαζόμενων επαγγελματιών. Σύμφωνα με την Καλαϊτζοπούλου (2001), η διαμόρφωση ενός στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού ερευνητή και μεταρρυθμιστή, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του 21^{ου} αι., όπου η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται από ένα φάσμα παραμέτρων που απαρτίζουν ένα πλέγμα τεχνικής, εξειδικευμένων γνώσεων και κοινωνικής προσφοράς. Ο Greene (1978, στο Zeichner & Liston, 1987) θεωρεί απαραίτητη την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να στοχάζονται σχετικά με τις περιστάσεις της ζωής τους, να μιλούν ανοιχτά με τον δικό τους τρόπο για προβληματικές καταστάσεις που πρέπει να διορθωθούν καθώς και για τις δυνατότητες δράσης στο όνομα αυτού που θεωρούν δίκαιο, αξιοπρεπές και ανθρώπινο. Με παρόμοιο τρόπο προσεγγίζουν το θέμα οι Zeichner & Liston (1987), που κάνουν λόγο για εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε τρία επίπεδα: (1) στο πρώτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί τεχνικά και ενδιαφέρεται για την επιτυχή εκπλήρωση στόχων που τέθηκαν από άλλους, (2) σε ένα δεύτερο επίπεδο λειτουργεί ως «τεχνίτης» και αυτό που τον απασχολεί είναι η παιδαγωγική αιτιολόγηση των μέσων και πρακτικών που χρησιμοποίησε καθώς και ο βαθμός επίτευξης των παιδαγωγικών του στόχων, ενώ (3), σε ένα τρίτο και πιο υψηλό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «ηθικός τεχνίτης» που, εκτός των άλλων ενδιαφέρεται για τις ηθικές συνέπειες των πράξεών του καθώς και για τις ηθικές συνέπειες συγκεκριμένων θεσμικών ρυθμίσεων.

Δομή της έρευνας

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα, δεσπόζουσα θέση στην παρούσα έρευνα έχουν οι έννοιες της ηθικής τάξης και των ηθικών διλημμάτων. Η εργασία αυτή εστιάζει το ενδιαφέρον της στις απόψεις περί ηθικής των διευθυντών σχολικών μονάδων· φιλοδοξεί να αναλύσει και να εξαγάγει συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες σχολικών οργανισμών νοηματοδοτούν και κατασκευάζουν με τον λόγο τους την ηθική τάξη, που, υπό κανονικές συνθήκες, λειτουργεί ως γνώμονας και πυξίδα για τον τρόπο λειτουργίας τους κατά τη διάρκεια της θητείας τους και τους καθοδηγεί στη λήψη δύσκολων αποφάσεων σε καταστάσεις διλημματικού χαρακτήρα και σε προβλήματα με ηθική διάσταση.

Εκκινώντας, επομένως, από τις θέσεις αυτές, η εργασία μου θα προχωρήσει στην παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου με μια προσπάθεια, στο πρώτο κεφάλαιο (κεφ. 1), να οριστεί η έννοια της ηθικής και να παρουσιαστούν βασικές θεωρίες της ηθικής φιλοσοφίας, ώστε να συσχετιστούν, στο δεύτερο μέρος, με την ηθική της ηγεσίας. Προχωρώντας στο δεύτερο κεφάλαιο (κεφ. 2), το ενδιαφέρον μου θα επικεντρωθεί στον προσδιορισμό της έννοιας της ηθικής ηγεσίας και θα αναλυθεί, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, ο ρόλος της ηθικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο (κεφ. 3) θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στα ηθικά διλήμματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καθώς και στους τρόπους με τους οποίους τα αντιμετωπίζουν. Το τμήμα αυτό της εργασίας παίρνει τη μορφή της διεξοδικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης και εξετάζει πρώτα, πιο γενικά, τις πηγές της ηθικής έντασης για τους διευθυντές καθώς και κατηγορίες διλημμάτων, ενώ, στη συνέχεια, γίνεται πιο αναλυτική παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνών για τα ηθικά διλήμματα των διευθυντών. Στο τέταρτο κεφάλαιο (κεφ. 4) παρουσιάζεται το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, το καθηκοντολόγιο, που καθορίζει τον ρόλο των διευθυντών ως θεσμικών φορέων δράσης, ενώ, τέλος, στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο (κεφ. 5) του θεωρητικού πλαισίου -με δεδομένο ότι στο ερευνητικό μέρος της εργασίας η εμπειρική διερεύνηση των ηθικών διλημμάτων των διευθυντών θα γίνει με το σκεπτικό των λογοδοτήσεων- δίνονται εξηγήσεις για το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «λογοδότηση» καθώς και για τη χρησιμότητά της στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου. Παρουσιάζεται, επίσης, μια βασική τυπολογία λογοδοτήσεων, όπως αυτή έχει καταγραφεί από σημαντικούς ερευνητές.

Το έκτο κεφάλαιο (κεφ. 6) της εργασίας σηματοδοτεί το πέρασμα στο ερευνητικό της μέρος και παρουσιάζει τη μεθοδολογία της. Πιο συγκεκριμένα, επαναλαμβάνεται η διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος, γίνεται αναφορά στη σημασία της ποιοτικής έρευνας, γενικά αλλά και για την παρούσα εργασία, εξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η τεχνική της συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων λόγου, και, τέλος, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο έγινε η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Στο έβδομο κεφάλαιο (κεφ. 7) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας με τη ρητορική ανάλυση επιλεγμένων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των διευθυντών και διευθυντριών της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, υποβάλλονται σε ρητορική ανάλυση 26 εκτεταμένα αποσπάσματα από επτά (7) κατηγορίες ηθικών διλημάτων, που αντιμετώπισαν οι 15 διευθυντές και διευθύντριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Το όγδοο κεφάλαιο (κεφ. 8) περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τη συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα: γίνεται μια ανακεφαλαίωση του σκοπού και της σημασίας της παρούσας έρευνας, παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές κατασκευές δικαιολογήσεων από τους διευθυντές ανά κατηγορία διλήματος και γίνεται σύγκριση των ευρημάτων με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας ως προς τις πηγές ηθικής έντασης που αναδείχθηκαν, ως προς τους τρόπους με τους οποίους λογοδότησαν οι διευθυντές και ως προς τη σημασιολογία της έννοιας της ηθικής και την κατασκευή της ηθικής τάξης. Η εργασία ολοκληρώνεται με το ένατο κεφάλαιο (κεφ. 9), που περιλαμβάνει τους περιορισμούς και τις δυσκολίες της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων της.

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1

Ηθική και Ηθική Φιλοσοφία

1.1. Ορισμοί της Ηθικής

Στο Χρηστικό Λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας της Ακαδημίας Αθηνών (2016) η ηθική ορίζεται αφενός ως *«το σύνολο των άγραφων κανόνων που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά μιας κοινωνίας και αξιολογούν τις ανθρώπινες πράξεις, βάσει του τι θεωρείται τη δεδομένη εποχή από τα μέλη της ως καλό ή κακό, σωστό ή λάθος, πρέπει ή μη πρέπει, δηλαδή κοινωνικά αποδεκτό ή μη»* και, αφετέρου, ως *«η συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από ενάρετα στοιχεία, όπως καλοσύνη, τιμότητα, αξιοπρέπεια, ακεραιότητα, σύνεση και εγκράτεια»*.

Κατά τον Starratt (2017, σ.102), ο όρος *ηθική* χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως, αλλά ο ίδιος τον χρησιμοποιεί για να υποδηλώσει *«τη μελέτη των υπερπουσών πεποιθήσεων, υποθέσεων, αρχών και αξιών που υποστηρίζουν έναν ηθικό τρόπο ζωής»* και, συνεπώς, πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στην *ηθική* και την *ηθικότητα*: η ηθική αναφέρεται στη μελέτη της ηθικής ζωής, ενώ η ηθικότητα συνίσταται στην πρακτική εφαρμογή των ηθικών πεποιθήσεων και δεσμεύσεων.

Ομοίως, κατά τον Schermerhorn (2011, σ.134), η ηθική ορίζεται ως κώδικας αρχών, ο οποίος θέτει πρότυπα καλού ή κακού, σωστού ή λάθους στη συμπεριφορά του ατόμου, ενώ ηθική συμπεριφορά είναι αυτή που θεωρείται αποδεκτή και σωστή στο πλαίσιο του ισχύοντος ηθικού κώδικα, ενώ για τον Hinman (2013) ηθική είναι ο ρητός φιλοσοφικός προβληματισμός σχετικά με τις ηθικές πεποιθήσεις και τις πρακτικές. Είναι η συνειδητή ενίσχυση και ο προβληματισμός σχετικά με την ηθική, όπως ακριβώς και η μουσικολογία, για παράδειγμα, είναι μια συνειδητή σκέψη για τη μουσική.

Η ηθική ως κλάδος της φιλοσοφίας ασχολείται με τη μελέτη των ηθών, δηλαδή των αξιών, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών ενός ατόμου ή μιας κοινωνίας. Είναι η διαδικασία με την οποία εξετάζονται τα ηθικά πρότυπα ενός ατόμου ή μιας κοινωνίας, ώστε να καθοριστεί αν αυτά τα πρότυπα είναι κατάλληλα ή μη, για να

εφαρμοστούν σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή σε συγκεκριμένα προβλήματα (Κούτρας, 2005). Ο απώτερος στόχος της ηθικής είναι να δημιουργηθούν ηθικοί κανόνες που να διέπουν τη ζωή των ατόμων σε μία κοινωνία.

1.2. Θεωρίες Ηθικής Φιλοσοφίας - Διαίρεση

Η ηθική φιλοσοφία διαιρείται σε τρεις διακριτούς κλάδους: (1) τη μεταηθική, (2) την κανονιστική ηθική και (3) την εφαρμοσμένη ηθική. Η βιβλιογραφία της κανονιστικής ηθικής φιλοσοφίας, με την οποία θα ασχοληθούμε πιο αναλυτικά, δίνει, κατά περίπτωση, έμφαση στις συνέπειες των πράξεων (συνεπειοκρατία), στις ίδιες τις πράξεις (δεοντοκρατία) και στον χαρακτήρα των ατόμων (αρεταϊκή ηθική) (Baron, Pettit, & Slote, 1997).

Συνεπειοκρατία. Από τις συνεπειοκρατικές θεωρίες, ξεχωρίζουν αυτές του ηθικού εγωισμού και του ωφελμισμού/ωφελιμοκρατίας. Η πρώτη, ο ηθικός εγωισμός, αναζητεί το μέτρο της ηθικότητας και αποδίδει ηθική διάσταση στην πράξη που επιδιώκεται ελεύθερα για λόγους ατομικού συμφέροντος (Tännsjö, 2013). Ένθερμος υποστηρικτής αυτής της μορφής συνεπειοκρατίας υπήρξε ο Άνταμ Σμιθ (1759/1793), που πίστευε ότι στην οικονομία της αγοράς το συγκεντρωτικό αποτέλεσμα της δράσης των ατόμων που λειτουργούν για το προσωπικό τους συμφέρον αποβαίνει, τελικά, προς όφελος όλων (Crane & Matten, 2004).

Παραλλαγή αυτού του είδους της συνεπειοκρατίας αποτελεί ο ωφελμισμός (ή ωφελιμοκρατία) που ζητεί τη μεγιστοποίηση της καλοσύνης μέσα στην κοινωνία μετρώντας το πιθανό αποτέλεσμα ή τις συνέπειες των πράξεων (Tännsjö, 2013). Και στις δύο συνεπειοκρατικές θεωρίες που μόλις αναφέρθηκαν ενυπάρχουν ως υπόστρωμα δύο κεντρικές αρχές: η πρώτη είναι ότι το σωστό ή το λάθος σε μια πράξη καθορίζεται από τα αποτελέσματα που εκπηγάζουν από αυτήν, είτε αυτά είναι προς το συμφέρον του ατόμου (εγωισμός) είτε προς το συμφέρον των πολλών (ωφελμισμός). Η δεύτερη αρχή είναι η ηδονιστική, που υποστηρίζει ότι η ηδονή είναι το μόνο καλό και ο πόνος το μόνο κακό καθώς και ότι οι άνθρωποι είναι όντα που επιζητούν την ηδονή. Και στις δύο αυτές αρχές έχει ασκηθεί έντονη κριτική από γνωστούς διανοητές, όπως ο Chomsky (1970) και ο de Tocqueville (1998).

Δεοντοκρατία. Η βιβλιογραφία, της ηθικής ηγεσίας, που θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα, στηρίζεται, όπως μας πληροφορούν οι Knights και O'Leary (2006), περισσότερο στις ηθικές θεωρίες της δεοντοκρατίας και της αρεταϊκής ηθικής παρά στις συνεπειοκρατικές θεωρίες. Η δεοντοκρατία εστιάζει έντονα στην ηθική πράξη και τοποθετεί την ηθικότητα μιας πράξης στην ίδια την πράξη. Έτσι, μια πράξη αξιολογείται ως ορθή ή εσφαλμένη αυτή καθαυτή. Γενικώς, οι φιλόσοφοι της δεοντοκρατίας, όπως ο Καντ, προτείνουν συγκεκριμένους κανόνες ή αρχές που μας καθοδηγούν. Η ηθική των θεϊκών προσταγών και η Καντιανή ηθική είναι δυο παραδείγματα δεοντοκρατικών θεωριών. Σύμφωνα με τις δεοντοκρατικές θεωρίες, υπάρχουν καθολικοί κανόνες που μας παρέχουν τις προδιαγραφές για τη σωστή και τη λανθασμένη συμπεριφορά, όπως, για παράδειγμα, ο κανόνας «δεν πρέπει ποτέ να λέμε ψέματα». Αυτό ακριβώς εκφράζει, συνεχίζουν οι Knights και O'Leary (2006), η περιβόητη *κατηγορική προσταγή* του Καντ: «Πράττε μόνο βάσει εκείνης της αρχής, δια της οποίας μπορείς ταυτόχρονα να θέλεις να καταστεί αυτή καθολικός νόμος». Η συγκεκριμένη προσταγή είναι σύμφωνη με τη χριστιανική αρχή ότι δεν πρέπει να κάνουμε στους άλλους αυτό που δε θα κάναμε στον εαυτό μας. Αντιλαμβάνεται τους ανθρώπους ως λογικά όντα και, σε αντίθεση με τον ωφελιμισμό, δίνει μεγαλύτερη αξία στον ορθό λόγο και τη λογική απ' ό,τι στην ευχαρίστηση.

Η κριτική που έχει ασκηθεί στη δεοντοκρατία είναι ότι με τους δύσκαμπτους κανόνες της δεν ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα της ηθικής ζωής: επιμένοντας σε μια ανελαστική συμμόρφωση σε κανόνες (Derrida, 1995) αφαιρεί το ηθικό δίλημμα και οδηγεί σε απο-ευαισθητοποίηση όσον αφορά στη δική μας, προσωπική ηθική κρίση.

Αρεταϊκή ηθική (ηθική βασισμένη στις αρετές). Η ηθική θεωρία των αρετών εντοπίζει την ηθικότητα όχι στην πράξη καθαυτή ή στα αποτελέσματά της, αλλά στο ίδιο το δρων υποκείμενο που την εκτελεί. Οι οπαδοί αυτής της θεωρίας επιμένουν ότι είναι αναγκαίο να αναπτύξουμε χαρακτήρες με ενάρετες προδιαθέσεις και να κρίνουμε τις πράξεις σε σχέση με το ποια είναι η ενδιάθετη τάση κάποιου. Αντίθετα με τη συνεπειοκρατία και τη δεοντοκρατία, η αρεταϊκή ηθική δε μας προσφέρει κάποια φόρμουλα σχετικά με το τι πρέπει να πράττουμε σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Σύμφωνα με αυτήν, η ηθική είναι εσωτερική και το κλειδί για το καλό δε βρίσκεται στους κανόνες αλλά στις αρετές των ατόμων. Ένα άτομο, επομένως, θεωρείται καλό, εάν διαθέτει αρετές. Ιστορικά, η θεωρία των αρετών είναι η

παλαιότερη κανονιστική παράδοση στη δυτική φιλοσοφία και έχει τις ρίζες της στην αρχαία Ελλάδα και ειδικότερα στα Ηθικά Νικομάχεια του Αριστοτέλη (Arjoon, 2000).

Σύμφωνα με τον Stephens (1882, στο Knights & O'Leary, 2006), η ηθική θα έπρεπε να εκφράζεται με τη μορφή «να είσαι αυτό/γίνε αυτό» και όχι με τη μορφή «κάνε αυτό». Η αρεταϊκή ηθική, πηγαίνοντας πίσω μέχρι τον Αριστοτέλη και τον Πλάτωνα, θεωρεί ως πυρήνα της ηθικής όχι τις πράξεις ή τα καθήκοντα αλλά τον φορέα τους, τον χαρακτήρα και τις προδιαθέσεις των ατόμων. Το κεντρικό, λοιπόν, ερώτημα εδώ είναι «τι είδους άτομο θα έπρεπε να γίνω;» Η βασισμένη στις αρετές ηθική επιδιώκει να δημιουργήσει άριστα άτομα που και να ενεργούν ενάρετα (από αυθόρμητη και ενδιάθετη καλοσύνη) αλλά και να λειτουργούν ως πρότυπα για άλλα άτομα.

Η επιρροή της αρεταϊκής ηθικής θεωρίας ελαττώθηκε σημαντικά κατά την περίοδο της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού. Η αναβίωσή της στη σύγχρονη εποχή έγινε προς το τέλος των δεκαετιών του 1970 και 1980, κυρίως μέσα από τις εργασίες των Βρετανών φιλοσόφων Philippa Foot (1978, στο Arjoon, 2000) και Alasdair MacIntyre (1984, στο Arjoon, 2000).

Κεφάλαιο 2

Ηθική και Ηγεσία

2.1. Ηθική της ηγεσίας - Ηθική ηγεσία

Σύμφωνα με την Ciulla (2014), η ηγεσία είναι μια πολυσύνθετη ηθική σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους, βασισμένη στην εμπιστοσύνη, την υποχρέωση, τη δέσμευση, το συναίσθημα και ένα κοινό όραμα για το καλό. Η ηθική, από την άλλη, όπως προκύπτει και από την παρουσίαση της προηγούμενης ενότητας, έχει να κάνει με το πώς κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στο σωστό και το λάθος ή ανάμεσα στο καλό και το κακό όσον αφορά σε πράξεις, προθέσεις και χαρακτήρες των ανθρώπων. Η ηθική βρίσκεται στον πυρήνα όλων των ανθρώπινων σχέσεων και, επομένως, και στον πυρήνα της σχέσης ανάμεσα σε ηγέτες και ακολούθους.

Η ηθικότητα της ηγεσίας, εξηγεί η Ciulla (2014) εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχέσης ανάμεσα στα άτομα· έχει σημασία ποιοι είναι οι ηγέτες και οι ακόλουθοι, πόσο καλά καταλαβαίνουν και αισθάνονται για τους εαυτούς τους αλλά και μεταξύ τους και πώς αντιλαμβάνονται το πλαίσιο της σχέσης τους· εξαρτάται από το αν οι ηγέτες και οι ακόλουθοι είναι ειλικρινείς και έμπιστοι και, πάνω απ' όλα, από το τι κάνουν και τι εκτιμούν. Ηθικά φιλοσοφικά ερωτήματα του τύπου «τι είναι κοινό καλό;», «έχουν οι άνθρωποι ελεύθερη βούληση;», «πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε στις μεταξύ μας σχέσεις;», «ποιος αξίζει τι;» έχουν απασχολήσει διαχρονικά γενιές διανοητών και ηγετών.

Το ενδιαφέρον για την ηθική της ηγεσίας και την ηθική ηγεσία χρονολογείται τουλάχιστον από την εποχή των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, αν και η επιστημονική μελέτη της ηθικής ηγεσίας εξακολουθεί να αποτελεί ένα ανερχόμενο επιστημονικό πεδίο. Οι Brown, Treviño και Harrison (2005, σ. 120) ορίζουν την ηθική ηγεσία ως εξής: *«είναι η επίδειξη μιας κανονιστικά κατάλληλης συμπεριφοράς μέσω των προσωπικών πράξεων και διαπροσωπικών σχέσεων και η προαγωγή μιας τέτοιας συμπεριφοράς από τον ηγέτη στους υποστηρικτές του μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία, την ενίσχυση και τη λήψη αποφάσεων»*. Στο πρώτο μέρος του, αναλύουν οι Brown *et al.* (2005), ο παραπάνω ορισμός υποστηρίζει ότι αυτοί που εκλαμβάνονται ως ηθικοί ηγέτες επιδεικνύουν συμπεριφορά που οι ακόλουθοι θεωρούν ως κανονιστικά -δηλαδή με βάση τις νόρμες της κάθε κοινωνίας και εποχής-

κατάλληλη (αποπνέουν, για παράδειγμα, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, δικαιοσύνη και φροντίδα) και, με την εικόνα τους ως ηγετών, προβάλλονται ως νόμιμα και αξιόπιστα πρότυπα. Το δεύτερο μέρος του ορισμού υποστηρίζει ότι οι ηθικοί ηγέτες όχι μόνο δίνουν σημασία στην ηθική και της επιφυλάσσουν εξέχουσα θέση στο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά δίνουν και «φωνή», δυνατότητα λόγου, στους ακολούθους τους, κάτι που, τόσο διαδικαστικά, όσο και διαπροσωπικά, αποτελεί μια σωστή συμπεριφορά.

Ήδη από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι υπέρμαχοι της ηθικής ηγεσίας δεν εκθέτουν, απλώς, τα θετικά της χαρακτηριστικά, αλλά επισημαίνουν, επίσης, ότι η ηθική ηγεσία μπορεί να επηρεάσει θετικά την απόδοση των υπαλλήλων και τα αποτελέσματα ενός οργανισμού (Mayer, Aquino, Greenbaum, & Kunezi 2012· Neubert, Carlson, Kacmar, Roberts, & Chonko, 2009). Κατά τους Brown και Treviño (2006), οι ηγέτες που επιδεικνύουν χαρακτηριστικά ηθικής ηγεσίας ασκούν σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση του κλίματος μέσα στον οργανισμό και επιδρούν στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των εργαζομένων, ενώ κατά τους Brown *et al.* (2005), οι ηθικοί ηγέτες, με τη δική τους συμπεριφορά, ενθαρρύνουν προληπτικά και την ηθική συμπεριφορά των ακολούθων τους. Οι Mayer *et al.* (2012) τονίζουν ότι η ηθική ηγεσία μπορεί να μειώσει την ανήθικη συμπεριφορά και τη διαπροσωπική διαμάχη των ακολούθων, ενώ οι Neubert *et al.* (2009) υποστηρίζουν την επίδραση της ηθικής ηγεσίας στην αφοσίωση των εργαζομένων στην εργασία και στη διαμόρφωση ηθικού εργασιακού κλίματος.

Η βιβλιογραφία της ηθικής ηγεσίας φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον χαρακτήρα και, ως εκ τούτου, κατευθύνεται, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, από την αρεταϊκή ηθική. Αρκετοί ερευνητές εστιάζουν στην ανάπτυξη κάποιας συγκεκριμένης αρετής απαραίτητης για την ηγεσία. Ο Molyneaux (2003), για παράδειγμα, δίνει έμφαση στην πραότητα, ο Morrison (2001) στην ακεραιότητα, ενώ ο Takala (1998), αντλώντας από το έργο του Πλάτωνα, εστιάζει στις αρετές της σύνεσης, του θάρρους, της εγκράτειας και της δικαιοσύνης. Ο Whetstone (2001), από την άλλη, προσφέρει μια διαφορετική προοπτική και προτείνει ότι η αρεταϊκή ηθική μπορεί να δρα συμπληρωματικά προς τη δεοντοκρατία και τη συνεπειοκρατία και ότι κάποιος μπορεί να έχει παραπάνω από έναν λόγους για να κάνει κάτι: «οι ηθικοί λόγοι μπορούν να περιλαμβάνουν τόσο την υποχρέωση για την τέλεση της πράξης και τα

αποτελέσματα που αναμένονται από αυτή, όσο και την πεποίθηση κάποιου ότι πράττοντας με το συγκεκριμένο τρόπο επιδεικνύει τα χαρακτηριστικά του είδους του ατόμου που θέλει να είναι» (Whetstone, 2001, σ. 102). Αντίθετα, ο Arjoon (2000) απορρίπτει τη δεοντοκρατία, που εστιάζει στην αρνητική πλευρά της ηθικής, των δικαιωμάτων και των καθηκόντων, και υποστηρίζει ότι η αρεταϊκή ηθική είναι περισσότερο θεμελιώδης από τις άλλες ηθικές φιλοσοφίες: «η αρετή της υπευθυνότητας ή της δικαιοσύνης ... μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε και να σεβόμαστε τα δικαιώματα των άλλων, πράγμα που είναι η πηγή των υποχρεώσεών μας...» (Arjoon, 2000, σ. 162). Η θέση αυτή είναι στην ίδια γραμμή με την άποψη του Θωμά Ακινάτη, που έγραψε ότι κάθε ηθικό ερώτημα μπορεί, εν τέλει, να αναχθεί στην αξιολόγηση των αρετών (Keenan, 1997, στο Arjoon 2000).

Οι Brown και Treviño (2006) όρισαν τρία κατεξοχήν πεδία στα οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να διερευνηθεί η ηθική ηγεσία: (1) τον εαυτό, δηλαδή τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και την ακεραιότητά του, (2) τις συγκεκριμενικές σχέσεις και επιρροές του πλαισίου, δηλαδή τις σχέσεις του ηγέτη με τους ακολούθους του και τις καταστάσεις μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η ηγεσία και, τέλος, (3) την επίδραση που μπορεί να έχει η ηθική ηγεσία στους ακολούθους, με έμφαση στις διαδικασίες κοινωνικής μάθησης μέσω των προτύπων και των ρόλων. Στην ίδια εργασία γίνεται αντιπαραβολή του δομήματος της ηθικής ηγεσίας με άλλα, όπως η Μετασχηματιστική, Συναλλακτική, Πνευματική και Αυθεντική ηγεσία και καταδεικνύεται ότι υπάρχουν περιοχές επικάλυψης αυτών των στυλ ηγεσίας με την ηθική ηγεσία. Η Μετασχηματιστική επικαλύπτεται με την Ηθική ηγεσία στο ότι και τα δύο δομήματα επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η Αυθεντική επικαλύπτεται με την Ηθική στο θέμα των ατομικών χαρακτηριστικών και η Πνευματική είναι παρόμοια με τη Ηθική ηγεσία όσον αφορά στο ενδιαφέρον για τους άλλους, την ακεραιότητα και τη διαμόρφωση προτύπων μέσω ρόλων.

2.2. Ηθική της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Το ζήτημα της ηθικής και των ηθικών αποφάσεων του ηγέτη του σχολικού οργανισμού είχε αρχίσει από τη δεκαετία του 1980 να απασχολεί μελετητές όπως οι Foster (1986), Sergiovanni (1985), Strike, Haller και Soltis (1988), Sergiovanni και Starratt (1988). Η στροφή προς την ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση ήρθε με τη διαπίστωση ότι οι ορθολογιστικές προσεγγίσεις στη διοίκηση των σχολείων δεν

μπορούσαν να αντιμετωπίσουν της ανάγκες της νέας εποχής, εφόσον οι αξίες και οι αρχές της εκπαίδευσης έπρεπε να αναδιατυπωθούν υπό το πρίσμα των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών εξελίξεων (Αργυροπούλου, 2017).

Διάφοροι συγγραφείς στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας μάς έχουν δώσει θεωρητικά πλαίσια που βοηθούν στην κατανόηση της ηθικής ηγεσίας. Οι παλαιότερες απόψεις για την ηθική και την ηθική ηγεσία αναφέρονται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης της ηθικής και της επίλυσης ηθικών διλημμάτων (Eyal, Berkovich, & Schwartz, 2011). Η Noddings (1984), για παράδειγμα, κάνει λόγο για μια «ηθική της φροντίδας», η οποία θα έπρεπε να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στις προσωπικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους. Η Beck (1992), με τη σειρά της, τοποθετεί τη φροντίδα στην κορυφή της ιεραρχίας των αξιών μέσα στο πεδίο άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Η παραπάνω μονοδιάστατη προοπτική έρχεται σε αντίθεση με το έργο του Starratt (1991, 1996, 2009) και άλλων συναδέλφων του, που πρότειναν ένα πολυδιάστατο πλαίσιο για την εξερεύνηση της ηθικής ηγεσίας, που ενσωματώνει τρία είδη ηθικής: (1) μια ηθική της φροντίδας, (2) μια ηθική της δικαιοσύνης και (3) μια ηθική της κριτικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τον Starratt (1996), η ηθική της φροντίδας αναφέρεται στο ενδιαφέρον για την αξιοπρέπεια και την αξία των ατόμων και τοποθετεί τις ανθρώπινες σχέσεις στο επίκεντρο της ηγεσίας, όπου όλες οι φωνές ακούγονται και εκτιμώνται (Beck, 1992· Noddings, 1984· Shapiro & Gross, 2013). Η ηθική της δικαιοσύνης έχει να κάνει με την τίμια και δίκαιη αντιμετώπιση των ατόμων (Starratt, 1996). Οι ηγέτες που κατευθύνονται από την ηθική της δικαιοσύνης δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου λειτουργούν οι δημοκρατικές πρακτικές και αναπτύσσεται το συλλογικό πνεύμα (Starratt, 1991, 1996). Το τρίτο είδος ηθικής, η ηθική της κριτικής ανάλυσης, αντλώντας από θεωρητικούς της κριτικής που αμφισβητούν δομές εξουσίας στις κοινωνικές σχέσεις και τους θεσμούς, απαιτεί από τους ηγέτες να αναστοχάζονται πάνω στις τρέχουσες πολιτικές και πρακτικές, ώστε να αποκαλύπτουν τυχόν αδικίες ή την εκμετάλλευση που μπορεί να είναι ενσωματωμένη στις κοινωνικές δομές. Σε τέτοιες περιπτώσεις η πρόκληση για τους ηγέτες είναι να αποκαταστήσουν τη δικαιοσύνη και να κάνουν τις κοινωνικές πρακτικές πιο αποτελεσματικές για τις ανάγκες όλων στην κοινότητα (Starratt, 1991, 1996). Ο Starratt υποστηρίζει ότι όλα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, οι

οργανωσιακές δομές, οι σχέσεις και οι ρυθμίσεις, μπορούν να εξεταστούν προσεκτικά, ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη δικαιοσύνη για όλους, μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό. Στο μοντέλο του Starratt οι τρεις ηθικές που αναφέραμε συμπληρώνουν και εμπλουτίζουν η μία την άλλη.

Ο Hodgkinson (1991, στο Starratt, 2017) παρουσιάζει την ηγεσία στην εκπαίδευση ως μια ηθική τέχνη, στην οποία ο ηγέτης προσπαθεί να ενορχηστρώσει τις τάσεις μεταξύ των ατομικών αξιών, των βασικών αξιών που είναι εγγενείς στις διαδικασίες του σχολείου και του πλέγματος αξιών του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, τοπικού και εθνικού, και υποστήριξε ότι ο ηγέτης δε θα μπορέσει ποτέ να επιτύχει πλήρως αυτήν την ενορχήστρωση.

Ο Starratt (2017) έρχεται στις μέρες μας να αμφισβητήσει την προηγούμενη άποψη και προσανατολίζεται προς την ηθική της αρετής παρά προς την ηθική «ενορχήστρωση» των αντιμαχόμενων αξιών. Αντιλαμβάνεται το αντικείμενο της ηγεσίας ως την καλλιέργεια των αρετών, οι οποίες θα θεμελιώσουν το έργο του σχολείου και θα καθοδηγήσουν τη διάχυση της ηγεσίας σε όλες τις συνιστώσες του σχολείου. Ο Starratt θεωρεί πως το έργο της εκπαιδευτικής και σχολικής ηγεσίας οφείλει να είναι όχι μόνο διανοητικό αλλά και ηθικό, έργο καλλιέργειας ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που παρέχει ανθρωπιστική πληρότητα και είναι κοινωνικά υπεύθυνο, και πιστεύει ότι για την καλλιέργεια ενός τέτοιου περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί και σχολικοί ηγέτες ενεργοποιούν τις θεμελιώδεις αρετές (α) της *υπευθυνότητας*, (β) της *αυθεντικότητας* και (γ) της *παρουσίας*, τις οποίες ο ίδιος θεωρεί συστατικά της ηθικής του ηγέτη: Οι σχολικοί ηγέτες (α) «*πρέπει να είναι ηθικά υπεύθυνοι, όχι μόνο στο να προλαμβάνουν και να ανακουφίζουν τη βλάβη, αλλά και να το πράττουν με μια προληπτική αντίληψη του ποιος είναι ο ηγέτης, ως προς τι είναι υπεύθυνος, απέναντι σε ποιον είναι υπεύθυνος και για ποιο πράγμα...*» (Starratt, 2017, σ. 160), (β) *πρέπει να είναι αυθεντικοί, δηλαδή να καλλιεργούν και να διατηρούν ένα περιβάλλον που προάγει το έργο της αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης και (γ) να εφαρμόζουν την ηθική της παρουσίας, που σημαίνει πλήρη συνειδητοποίηση του εαυτού τους και του άλλου, προϋποθέτει την πλήρη προσοχή στον άλλο (τον υφιστάμενο/ακόλουθο) και υπονοεί το να βρίσκονται κοντά, προς και για τον άλλο.* Η κατά Starratt (2017) ηθική της παρουσίας, με τις διάφορες μορφές

της, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο και διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της ηθικής της αυθεντικότητας και της ηθικής της ευθύνης του σχολικού ηγέτη.

Άλλες μελέτες από την πρόσφατη βιβλιογραφία έχουν διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες παίρνουν αποφάσεις μέσα στο κλίμα της εποχής, που χαρακτηρίζεται από ολοένα και αυξανόμενη λογοδοσία, είτε «εξωτερική» (Knapp & Feldman, 2012) είτε «βασισμένη σε τεστ» (Strike, 2007). Οι Spillane και Kenney (2012) θέτουν το ερώτημα πώς η σχολική διοίκηση διαχειρίζεται τη διπλή οργανωσιακή υποχρέωση για νομιμότητα και για ακεραιότητα μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο θεσμικό περιβάλλον. Ο Strike (2007) απαντά στο ερώτημα υποστηρίζοντας ότι ηθικοί ηγέτες είναι αυτοί που καταφέρνουν να βρουν μια ισορροπία. Το καταφέρνουν βρίσκοντας τρόπους να τιμήσουν μεν τις άνωθεν εντολές, αλλά και να υπηρετήσουν μια ηθική αντίληψη για την εκπαίδευση δημιουργώντας επαγγελματική, δημοκρατική και συλλογική κουλτούρα λήψης αποφάσεων στα σχολεία.

Το πώς, βέβαια, οι ηγέτες εξισορροπούν διαφορετικές μορφές λογοδοσίας μπορεί να ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο, εφόσον η ισορροπία είναι μια έννοια υποκειμενική και εξαρτάται από το εκάστοτε συγκείμενο: ο Mintrop (2012, σ. 702) υποστηρίζει ότι ισορροπία *«δε σημαίνει ίσα βάρη αλλά το να μοιράζεις τα βάρη σύμφωνα με μια σειρά κατάταξης ανάλογα με την κανονιστική τους σημασία»* και προτείνει τρεις διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης των σχολικών ηγετών όταν εργάζονται σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από υποχρεώσεις εξωτερικής λογοδοσίας: πρόκειται για την *αντίσταση*, την *ευθυγράμμιση* και τη *συνέπεια*. Από τις αντιδράσεις αυτές ο ίδιος θεωρεί ότι η *συνέπεια* ταιριάζει περισσότερο με την ισορροπία, επειδή ούτε αντιστέκεται ούτε ευθυγραμμίζεται με συστημικές απαιτήσεις, αλλά προσπαθεί να οδηγήσει σε *«παραγωγική συμφωνία και συναίνεση ανάμεσα σε εξωτερικές απαιτήσεις και εσωτερικά προγράμματα και προσανατολισμούς»* (Mintrop, 2012, σ. 702).

Κεφάλαιο 3

Σχολικοί ηγέτες και ηθικά διλήμματα

3.1. Η βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας για τα ηθικά διλήμματα των διευθυντών

Βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται η ηθική τάξη στον λόγο διευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς αυτοί, περιγράφοντας και εξηγώντας την καθημερινή εμπειρία τους, μιλούν σχετικά με τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν από τη μια ως ηθικοί και από την άλλη ως θεσμικοί φορείς δράσης. Στις επόμενες δύο ενότητες γίνεται μια επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τα ηθικά διλήμματα των εκπαιδευτικών ηγετών και παρουσίαση μερικών από τις πιο σημαντικές έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

3.1.1. Πηγές ηθικής έντασης για τους διευθυντές - κατηγορίες διλημάτων

Η ζητούμενη ισορροπία μεταξύ νομιμότητας και ηθικής ακεραιότητας αλλά και η σύγκρουση συμφερόντων που προκύπτει από αποφάσεις εκτός της σχολικής μονάδας και αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν εντός της σχολικής μονάδας, δημιουργούν ένα πλήθος ηθικών διλημάτων για τους διευθυντές των σχολικών οργανισμών (Αργυροπούλου, 2017). Ορισμένες από τις πρώτες έρευνες πάνω στα ηθικά διλήμματα και τη σχολική ηγεσία (Cranston, Ehrich, & Kimber, 2006· Day, Hadfield, & Harris, 1999· Dempster & Berry, 2003) κατηγοριοποίησαν τις πηγές έντασης που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες και αναγνώρισαν διαφορετικά είδη της, που προκύπτουν από κατηγορίες διλημάτων.

Οι Dempster και Berry (2003), για παράδειγμα, διέκριναν τέσσερις πηγές ηθικής έντασης, σε σχέση με τους μαθητές, το προσωπικό, τη χρηματοδότηση και τους πόρους. Διευθυντές σχολείων σε ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε στην Αυστραλία από τους Cranston *et al.* (2006) αναφέρθηκαν σε χαμηλές επιδόσεις του προσωπικού και σε θέματα σχετικά με τους μαθητές ως κύριες πηγές των διλημάτων τους. Οι αλληλοσυγκρουόμενες εντάσεις που αναδύθηκαν από τα διλήμματα αυτά περιλάμβαναν, από τη μια, την πίεση για εξισορρόπηση των αναγκών συγκεκριμένων μελών του προσωπικού που δεν απέδιδαν όσο θα έπρεπε (ανάγκη, για παράδειγμα,

επίδειξης συμπόνιας και οίκτου) με τις ανάγκες του σχολείου και της μαθητικής κοινότητας και, από την άλλη, την ανάγκη συμμόρφωσης προς τους κανόνες και τις ρυθμίσεις (για παράδειγμα, πολιτική μηδενικής ανοχής) ενάντια στα αισθήματα της συμπόνιας και του οίκτου (προς τα εμπλεκόμενα πρόσωπα) (Cranston *et al.*, 2006). Αυτό που προέκυψε εμφανώς από τα ευρήματα ήταν η κυρίαρχη αξία του καθήκοντος της φροντίδας. Σε πολλές περιπτώσεις αυτό σήμαινε ότι η ηθική της φροντίδας των διευθυντών έπαιρνε το προβάδισμα σε βάρος των σχολικών κανόνων.

Οι Norberg και Johansson (2007) πραγματοποίησαν μια έρευνα με διευθυντές και επίδοξους διευθυντές σχολείων στη Σουηδία, ώστε να γίνουν κατανοητά τα ηθικά τους διλήμματα. Τα ηθικά διλήμματα-κλειδιά που εντοπίστηκαν στο δείγμα των διευθυντών είχαν σχέση με ανάρμοστη συμπεριφορά του προσωπικού και των μαθητών, με μαθητές που αισθάνονταν άβολα στο σχολείο καθώς και με γονείς και προϊσταμένους. Εντάσεις προέκυπταν, επίσης, για τους διευθυντές σε περιπτώσεις όπου δοκιμαζόταν η επαγγελματική τους αφοσίωση (θα έπρεπε, για παράδειγμα, να υποστηρίξουν τον μαθητή ή το μέλος του προσωπικού;). Σε τέτοιες περιπτώσεις υπήρχε, συχνά, διαμάχη ανάμεσα στις επαγγελματικές και τις προσωπικές αξίες των διευθυντών. Το εύρημα ότι τα διλήμματα για τους διευθυντές αφορούσαν κυρίως σε μαθητές είναι σύμφωνο με τη δουλειά και άλλων ερευνητών (Cranston *et al.*, 2006· Dempster & Berry, 2003) συμπεριλαμβανομένου και του Begley (2005), του οποίου η έρευνα σε Καναδούς και Αμερικανούς διευθυντές είδε το «συμφέρον του μαθητή» ως το πρώτο μέλημα των σχολικών ηγετών.

Οι Shapiro και Stefkovich (2011), δίνουν έμφαση στον επαγγελματισμό του διευθυντή και στα καθημερινά διλήμματα. Κατά τις συγγραφείς, τα τρία είδη ηθικής (της φροντίδας, της κριτικής ανάλυσης και της δικαιοσύνης, για τις οποίες έγινε λόγος στην προηγούμενη ενότητα) δε φαίνεται να επαρκούν για την αντιμετώπιση των διλημάτων της σχολικής ηγεσίας. Οι αποφάσεις των διευθυντών επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές τους αξίες, οι οποίες δεν ταυτίζονται πάντα με τον κώδικα ηθικής του επαγγέλματός τους αλλά και δεν είναι πάντοτε εύκολο για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να διαχωρίσουν τον δικό τους ηθικό κώδικα από εκείνον του επαγγέλματος. Η σύγκρουση των δύο κωδίκων είναι αυτή που δημιουργεί τα ηθικά διλήμματα, κυρίως όταν αυτή αφορά σε μαθητές. Πολλά ζητήματα της σύγχρονης καθημερινότητας μπορούν να προκαλέσουν τέτοια

σύγκρουση, όπως, για παράδειγμα, οι ειδικές ανάγκες, η διαφορετικότητα, ο ρατσισμός, το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και άλλα. Και, ενώ η βασική παραδοχή για τον ηθοποιητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης θέτει στο κέντρο το συμφέρον του μαθητή, εντούτοις οι αποφάσεις και οι πράξεις τις περισσότερες φορές υπερασπίζονται το συμφέρον των ενηλίκων (Stefkovich, 2006· Walker, 1998). Οι Shapiro και Stefkovich (2011) προτείνουν, λοιπόν, μίαν άλλη προοπτική, αυτήν του επαγγελματισμού, μέσα από την οποία οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να συνδυάσουν τον προσωπικό τους κώδικα ηθικής με αυτόν του επαγγέλματος και να λάβουν υπόψη τους το ευρύτερο συγκείμενο, τις αρχές και τις αξίες της κοινότητας.

3.1.2. Αναλυτική παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνών για τα ηθικά διλήμματα των διευθυντών

Dimmock, 1999. Στην έρευνα του Dimmock (1999) καταγράφονται τα διλήμματα μιας ομάδας Αυστραλών διευθυντών που έχουν επιφορτιστεί με τη σχολική αναδιάρθρωση. Παρουσιάζεται, επίσης, μια τυπολογία διλημάτων βασισμένη σε εμπειρικά δεδομένα, η οποία στη συνέχεια σχηματίζει τη δομή για μια πιο λεπτομερή συζήτηση για τη φύση και την πηγή των διλημάτων που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων, βασισμένα σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με 20 διευθυντές δημοτικών και γυμνασίων από τη δυτική Αυστραλία. Τα δεδομένα καταγράφηκαν σε κείμενο, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με τις διαδικασίες της επαγωγικής ανάλυσης (Bogdan & Biklen, 1998, στο Dimmock, 1999). Από τα ευρήματα προέκυψαν δύο βασικοί τύποι διλημάτων: γενικά, βασισμένα σε αξίες προσωπικά-επαγγελματικά διλήμματα, που ονομάζονται «διανοητικές καταστάσεις», και συγκεκριμένα, πρακτικά, οργανωσιακά διλήμματα.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας του ο Dimmock (1999) τονίζει ότι η μεταφορά στα σχολεία πολλών εργασιών που προηγουμένως εκτελούνταν αλλού μέσα στο σύστημα, μαζί με την εμφάνιση νέων ρόλων και ευθυνών, φέρνει τους διευθυντές αντιμετώπους με βαθιές και διαρκείς εντάσεις στον εργασιακό τους βίο. Τέτοιου είδους εντάσεις μπορούν να περιγραφούν και ως διλήμματα. Κατά την άποψη των

σχολικών ηγετών τα διλήμματα αυτά προκύπτουν από ασυνέπειες και αντιφάσεις των πολιτικών αναδιάρθρωσης που εφαρμόζονται. Όλες οι δυσκολίες, βέβαια, και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες κατά την αναδιάρθρωση δεν εντάσσονται στην κατηγορία των διλημάτων και αυτός είναι ο λόγος που ο ερευνητής καταβάλλει προσπάθεια, με βάση τη βιβλιογραφία, να κάνει κάποιες διακρίσεις και να δώσει ορισμούς για την έννοια των διλημάτων: οι Berlak και Berlak (1981, στο Dimmock, 1999) αναγνώρισαν τρεις βασικούς τύπους: διλήμματα ελέγχου, κοινωνικά διλήμματα και διλήμματα προγράμματος σπουδών με, αντίστοιχα, πολιτικές, κοινωνιολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Ο Cuban (1992, στο Dimmock, 1999) διαχωρίζει τα προβλήματα από τα διλήμματα. Ορίζει τα διλήμματα ως «αθεράπευτα προβλήματα» και συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι τα διλήμματα, σε αντίθεση με τα προβλήματα, σπάνια επιλύονται. Αντιθέτως, απαιτούν συνεχή διαχείριση. Κεντρική θέση στην ανάλυσή του έχει η αναγνώριση των «συγκρούσεων αξιών που είναι βαθιά ριζωμένες στο επάγγελμα» (Cuban, 1994, σ. 1, στο Dimmock, 1999) της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η ανάλυσή του τον οδηγεί στην αναγνώριση τριών τύπων διλημάτων για τους διευθυντές: διλήμματα σχετικά με τους σκοπούς του σχολείου, διλήμματα σχετικά με στρατηγικές βελτίωσης και διλήμματα σχετικά με τα αποτελέσματα του σχολείου και την επαλήθευσή τους. Το βασικό, όμως, δίλημμα που αντιμετωπίζουν όλοι οι διευθυντές σε διαφορετικά σημεία της καριέρας τους είναι αυτό που ο Cuban (1994, σ. 1, στο Dimmock, 1999) ονομάζει το «δίλημμα της ταυτότητας», δηλαδή είναι οι διευθυντές εκπαιδευτικοί ηγέτες, διαχειριστές ή πολιτικοί; Ο Glatter (1994, στο Dimmock, 1999) αναγνωρίζει την καθημερινή φύση πολλών ηθικών διλημάτων των διευθυντών. Τέτοια ηθικά διλήμματα μπορεί να μην είναι ξεκάθαρα. Ο Glatter κάνει λόγο για διλήμματα πολύ πιο περίπλοκα από τα κλασικά, όπου η επιλογή πρέπει να γίνει ανάμεσα στο σωστό και το σωστό, και που τυχαίνει να είναι και τα περισσότερα στην εποχή μας.

Το πλαίσιο για την ανάλυση των διλημάτων των διευθυντών κατά την εφαρμογή της αναδιάρθρωσης των σχολείων τέθηκε από τρία βασικά ερωτήματα, που όλα μαζί καλύπτουν τρεις βασικούς τομείς: (1) τον κανονιστικό, ηθικό και βασισμένο σε αξίες, (2) τον θεσμικό, δομικό και σχετικό με την πρακτική, (3) τον τομέα των πόρων. Τα ερωτήματα αυτά ήταν (1) σε ποιο βαθμό τα διλήμματα αναδιάρθρωσης βασίζονται σε αξίες; (2) Πόσο σημαντικές είναι οι οργανωσιακές δομές και οι θεσμικές πρακτικές ως πηγές διλημάτων κατά την τρέχουσα εφαρμογή της αναδιάρθρωσης; (3) Σε ποιο

βαθμό τα διλήμματα που συναντούν οι διευθυντές στην αναδιάρθρωση αντανακλούν την ανεπάρκεια των διαθέσιμων πόρων;

Η έρευνα του Dimmock (1999) προχώρησε με βάση τα παραπάνω ερωτήματα και ζητήθηκε από τους διευθυντές να μιλήσουν για τις διλημματικές καταστάσεις που αντιμετώπιζαν. Δύο κατηγορίες διλημμάτων, όπως ήδη αναφέρθηκε, προέκυψαν: αυτά που είναι πιο γενικά και περιγράφονται με τον όρο «διανοητικές καταστάσεις» και αυτά που είναι πιο συγκεκριμένα. Τα πρώτα έχουν να κάνουν περισσότερο με προσωπικές, επαγγελματικές και φιλοσοφικές ανησυχίες. Για παράδειγμα, διλήμματα που ωθούν τους διευθυντές να είναι πιο εσωστρεφείς και να προβληματίζονται για τα κίνητρα και την οπτική τους μπορεί να θεωρηθούν προσωπικά. Τα διλήμματα που έχουν μια πιο επαγγελματική φύση, από την άλλη, έχουν σχέση με τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές βλέπουν τη δουλειά τους ή τα εννοιολογικά πλαίσια που οικοδομούν για να κατανοήσουν και να νοηματοδοτήσουν γεγονότα που συμβαίνουν στον εργασιακό τους βίο. Τέτοια παραδείγματα μπορεί να είναι το πώς βλέπουν τη δουλειά τους, πώς βλέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, πώς βλέπουν τη λήψη αποφάσεων και τη θέση των ατόμων και των ομάδων σε αυτήν. Τα δεύτερα, τα πιο συγκεκριμένα διλήμματα, σχετίζονται συνήθως περισσότερο με πρακτικά, λειτουργικά και χειροπιαστά ζητήματα και δεξιότητες που αφορούν σε δομές, διαδικασίες, πόρους και πρόγραμμα σπουδών (1. σκοποί και λειτουργίες του σχολείου, 2. δομές και διαδικασίες, 3. διαχείριση ανθρώπινων πόρων, 4. πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία και μάθηση, 5. πόροι).

Walker & Dimmock, 2000. Οι Walker και Dimmock (2000) ξεκινούν με τη διαπίστωση ότι το ενδιαφέρον για τη μελέτη των διλημμάτων που αφορούν στη σχολική ηγεσία απορρέει από τρεις, τουλάχιστον, σχετικές μεταξύ τους πηγές: η πρώτη είναι η κοινά παραδεκτή άποψη ότι τα σχολεία δεν είναι ορθολογικοί οργανισμοί. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τα σχολεία και τη σχολική ζωή έχουν την τάση να υποτιμούν την πραγματικότητα τόσο των διαφορών ανάμεσα στα άτομα όσον αφορά σε αξίες, στόχους και συμφέροντά τους στους οργανισμούς όπου εργάζονται, όσο και των ρόλων που αυτά αναλαμβάνουν. Το δεύτερο ερέθισμα για τη μελέτη των διευθυντικών διλημμάτων είναι το πλήθος των μεταρρυθμίσεων που, από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, επηρέασαν και επηρεάζουν τα σχολεία κατά τα τελευταία χρόνια. Οι Dimmock (1996, στο Walker & Dimmock, 2000) και Cuban

(1994, στο Walker & Dimmock, 2000) υποστηρίζουν ότι μόνο αν αποκτήσουμε πρακτική γνώση για τις βαθιά ριζωμένες στο έργο των διευθυντών συγκρούσεις αξιών καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους αυτοί έχουν μάθει να τις διαχειρίζονται, θα καταφέρουν τα σχολεία να προχωρήσουν σε βιώσιμες μεταρρυθμίσεις. Μια τρίτη δικαιολόγηση, συνεχίζουν οι Walker και Dimmock (2000), για τη μελέτη των διλημάτων των διευθυντών είναι η, αυξημένη πλέον, έμφαση στις αξίες και στις συγκρούσεις αξιών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι Begley και Johansson (1997, στο Walker & Dimmock, 2000) αναλύουν την οπτική των αξιών με τον ακόλουθο τρόπο: οι διευθυντές των σχολείων βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με διλημματικές καταστάσεις στις οποίες η συναίνεση είναι αδύνατο να επιτευχθεί, κάτι που, κατά κάποιον τρόπο, αχρηστεύει τις παραδοσιακές ορθολογιστικές αντιλήψεις για την επίλυση προβλημάτων, εφόσον οι διευθύνοντες πρέπει μεν να ανταποκριθούν σε περιστάσεις που ενέχουν σύγκρουση αξιών, αλλά μπορεί σε αυτές τις περιστάσεις να μην υπάρχει πιθανή λύση που να ικανοποιεί όλες τις πλευρές.

Η εργασία των Walker και Dimmock (2000) προχωρεί επαγωγικά στην ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου με την αναλυτική εξέταση και κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων αξιών που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές. Σύμφωνα με την προσέγγιση των Leithwood, Begley, και Cousins (1994, στο Walker & Dimmock, 2000) που παρουσιάζεται εδώ, οι σχολικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν δύο γενικούς τύπους συγκρούσεων αξιών. Ο πρώτος τύπος έχει να κάνει με τη σύγκρουση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες αξίες κατά την προσπάθεια για εξεύρεση λύσης σε ένα πρόβλημα. Στην κατηγορία αυτή οι συγκρούσεις αξιών παίρνουν τρεις διαφορετικές μορφές: συγκρούσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων εκτός του διευθυντή, συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή και άλλων μελών του προσωπικού και συγκρούσεις που αφορούν αποκλειστικά τον διευθυντή. Ο δεύτερος τύπος συγκρούσεων εμφανίζεται ανάμεσα στις προσωπικές αξίες του διευθυντή και στις πράξεις του. Εκδηλώνεται με την αδυναμία του διευθυντή να ενεργήσει με τρόπο συνεπή με τις αξίες του.

Οι Walker και Dimmock συνεχίζουν με την αναφορά σε ερευνητές που επιχείρησαν να διευκρινίσουν τη φύση των διλημάτων, όπως οι Berlak και Berlak (1981, στο Walker & Dimmock, 2000), που αναγνώρισαν στα διλήμματα κοινωνιολογικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις, ή ο Winter (1982, στο Walker & Dimmock,

2000), που με κοινωνιολογικούς όρους, ανάλογα με τον βαθμό ελέγχου που το άτομο αισθάνεται ότι έχει σε μια δεδομένη κατάσταση, διέκρινε τα διλήμματα σε: (1) «αμφισημίες», όταν τα πράγματα βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του ατόμου, (2) σε «κρίσεις», που μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη χρήση ικανότητας, φροντίδας και γνώσης, και (3) σε «προβλήματα», που μόνο εν μέρει μπορούν να ελεγχθούν, εφόσον η δράση ως προς έναν τομέα οδηγεί σε προβλήματα ως προς άλλους. Οι Walker και Dimmock εδώ συμφωνούν με την κατά Winter σύλληψη της έννοιας του διλήμματος, αλλά θεωρούν ότι οι στεγανές κατηγορίες του παραβλέπουν την πιθανότητα τα διλήμματα να αλληλεπιδρούν ή να διαπλέκονται μεταξύ τους.

Οι ίδιοι οι ερευνητές (Walker & Dimmock, 2000) ορίζουν τα διλήμματα ως προβληματικές καταστάσεις, που εμπεριέχουν τα στοιχεία της αντίφασης, της σύγκρουσης, του παράδοξου και της ασυνέπειας στους τρόπους με τους οποίους γίνονται αντιληπτές και με τους οποίους μπορούν να επιλυθούν, εφόσον η επιλογή μιας πορείας δράσης ή μη δράσης για την αντιμετώπιση μιας πλευράς του προβλήματος αφήνει τις άλλες πλευρές ανικανοποίητες ή και περισσότερο προβληματικές.

Η έρευνα διενεργήθηκε στο συγκείμενο του Χονγκ-Κονγκ με τέσσερα βασικά ερωτήματα: τι διλήμματα αντιμετωπίζουν οι εκεί διευθυντές στον εργασιακό τους βίο, ποιες είναι οι αιτίες-πηγές των διλημμάτων τους, πώς τα διαχειρίζονται και τι αποτελέσματα έχουν οι στρατηγικές τους.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση νατουραλιστικών μεθόδων. Αρχικά, μια ομάδα ενεργών διευθυντών συμφώνησε για μία προκαταρκτική συνέντευξη με τη βοήθεια της οποίας οριστικοποιήθηκε ο αριθμός των διευθυντών -15 συνολικά- που θα συμμετείχαν στις επόμενες συνεντεύξεις. Σκοπός της έρευνας δεν ήταν να αποκαλυφθούν όλες οι πιθανές περιπτώσεις διλημμάτων, αλλά να έρθουν στο φως περιπτώσεις και σχέσεις μεταξύ κατασκευών που λειτουργούν ως εξηγήσεις της πραγματικότητας. Στην έρευνα, επίσης, δεν έγινε προσπάθεια για διάκριση ανάμεσα στα διλήμματα των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι συνεντεύξεις αρθρώθηκαν σε τρεις φάσεις: στην πρώτη φάση (ανοιχτές) οι διευθυντές κλήθηκαν και ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν για τη ζωή τους στο σχολείο

και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Στη δεύτερη φάση (ημιδομημένες) χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που τους προέτρεπαν να σκεφτούν αν αντιμετώπιζαν προβλήματα, δυσκολίες και διλήμματα. Όπου ήταν χρήσιμο, οι συνεντευκτές παρουσίαζαν μια απλοποιημένη περίπτωση διλήματος σε κάποιο σχολείο του Χονγκ-Κονγκ που είχαν πάρει από κάποιον άλλο διευθυντή, ώστε να τους βοηθήσουν να καταλάβουν την ιδέα. Στην τρίτη φάση (δομημένες) οι ερευνητές εμβάθυναν στα διλήμματα των διευθυντών ζητώντας τους να αναφέρουν πώς αυτά προέκυψαν, πώς τα διαχειρίστηκαν και τι αποτελέσματα έφεραν οι χειρισμοί τους. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Η ανάλυση των στοιχείων έγινε σε κάθε στάδιο της συλλογής: διενεργήθηκε αμέσως μετά την πρώτη συνέντευξη, αυτή η ανάλυση στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε για τη διαμόρφωση της δεύτερης συνέντευξης κ.ο.κ. (Bogdan & Biklen, 1992, στο Walker & Dimmock, 2000).

Από την έρευνα αναδύθηκαν τέσσερα αποτελέσματα των διλημάτων, ανάλογα με τη φύση του κάθε διλήματος και τους χειρισμούς του διευθυντή: η δημιουργία ενός άλλου διλήματος, η επιστροφή του αρχικού διλήματος, η μεγέθυνση της πολυπλοκότητας του υπάρχοντος διλήματος και ο περιορισμός του διλήματος. Στη συνέχεια του άρθρου οι συγγραφείς-ερευνητές παρουσιάζουν ενδεικτικά τρεις χαρακτηριστικές περιπτώσεις διλημάτων που αντιμετώπισαν οι διευθυντές της έρευνας με αναφορά στον τρόπο που τα χειρίστηκαν και στα αποτελέσματά τους.

Στη συζήτηση που ολοκληρώνει το άρθρο τα βασικά σημεία που επισημαίνουν οι Walker και Dimmock (2000) είναι τα εξής:

-Συνοπτικά, τα διλήμματα φάνηκε να έχουν ρίζες σε ένα πολύπλοκο μίγμα από παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της δομής του σχολείου, των προσωπικών εκτιμήσεων και των πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

-Σε κάθε περίπτωση τα διλήμματα ενισχύονταν από συγκρούσεις μεταξύ αξιών.

-Παρατηρήθηκαν αναδυόμενα μοτίβα στους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές αντιμετώπισαν τα διλήμματα καθώς και στους τρόπους με τους οποίους οι στρατηγικές αντιμετώπισης σχετίζονταν με τις αιτίες-πηγές ενός διλήματος.

-Η γκάμα των στρατηγικών αντιμετώπισης περιλάμβανε: τη μετάθεση ενός προβληματικού εκπαιδευτικού σε άλλο σχολείο, την προσπάθεια συμβιβασμού, την αποφυγή της άμεσης ανάμιξης, τη συμφωνία με τις επιθυμίες των ανωτέρων

(υιοθέτηση μιας μοιρολατρικής στάσης αδράνειας), τη δημιουργική ανυπακοή, την επίκληση στην παράδοση και την αποστολή του σχολείου, την καταφυγή σε λογική και συναισθηματική επιχειρηματολογία και την καθυστέρηση των αποφάσεων.

Dempster & Berry, 2003. Το άρθρο των Dempster και Berry (2003) ήδη με τον τίτλο του δίνει έμφαση στις δυσκολίες της λήψης αποφάσεων από τους διευθυντές όταν αντιμετωπίζουν ηθικά διλήμματα, παρομοιάζοντας τη διαδικασία με βάδισμα με κλειστά μάτια μέσα σε ναρκοπέδιο. Η βασική εισαγωγική ιδέα που προβάλλεται και εδώ είναι ότι ο αντίκτυπος των αλλαγών που έχουν συντελεστεί στη σύγχρονη εποχή παρουσιάζει μια πολυπλοκότητα που ήταν άγνωστη στους διευθυντές του παρελθόντος. Οι συγγραφείς δίνουν δύο εξηγήσεις: πρώτα ότι η φύση και η έκταση ορισμένων από τις αλλαγές συμβάλλουν σε μια αίσθηση αβεβαιότητας στην κοινότητα και, έπειτα, ότι οι αλλαγές στον τρόπο διεύθυνσης και διαχείρισης των σχολείων σημαίνουν ότι πολλά κοινωνικά ζητήματα περνούν, πλέον, την πόρτα του σχολείου και εισέρχονται σε αυτό. Η επίλυση αυτών, ακριβώς, των ζητημάτων μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι αυτή που ασκεί πίεση στους διευθυντές.

Στη συνέχεια, το άρθρο προχωρεί σε μια σύντομη θεωρητική συζήτηση για ορισμένες από τις πρόσφατες αλλαγές που έχουν συμβεί στην κοινωνία, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν κάποιες από τις επιπτώσεις τους στους σχολικούς ηγέτες στην Αυστραλία. Ενδεικτικά, γίνεται αναφορά στον ρατσισμό και τον θρησκευτικό φανατισμό, την ισότητα των φύλων, την παρενόχληση και τη βία, τη σεξουαλικότητα, τη δομή της οικογένειας, την παιδική κακοποίηση, την υγεία, τη φιλόδικη φύση των δυτικών κοινωνιών, τις τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας, τη σχολική διεύθυνση και διαχείριση.

Οι αλλαγές στα παραπάνω κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια έρχονται να δικαιολογήσουν την άποψη ότι το ηθικό κλίμα μέσα στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία έχει αλλάξει τα τελευταία, προ της συγγραφής του άρθρου (2003), χρόνια. Για την υποστήριξη της άποψης αυτής οι συγγραφείς παρουσιάζουν περιληπτικά τα βασικά σημεία μιας παλαιότερης έρευνας των Dempster *et al.* (2000, στο Dempster & Berry, 2003), που, μεταξύ άλλων, επιδίωξε να προσδιορίσει πώς οι σχολικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται το ηθικό κλίμα στην εργασία τους. Η έρευνα συγκέντρωσε δεδομένα από διευθυντές δημόσιων σχολείων στο Queensland της Αυστραλίας με

συνδυασμό συνεντεύξεων (25 συνολικά) και ερωτηματολογίων (552 από ένα σύνολο 1352 ατόμων). Οι διευθυντές της έρευνας είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν για το κλίμα, τις τάσεις και τις δυσκολίες γύρω από ηθικές πλευρές της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στην εργασία τους.

Οι αλλαγές που επηρεάζουν το ηθικό κλίμα του σχολείου, όπως αναφέρθηκαν από τους διευθυντές, είναι, μεταξύ άλλων, η αυξανόμενη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, η διοίκηση του σχολείου, που λαμβάνει, πλέον, χώρα σε πιο τοπικό επίπεδο, η στροφή του σχολείου σε μετρήσιμα αποτελέσματα και η αυξημένη εξουσία γονέων και μελών της κοινότητας στη λήψη αποφάσεων. Οι αλλαγές που αναφέρθηκαν από τους διευθυντές χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για τη δημιουργία ερωτηματολογίων, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται στη συνέχεια του άρθρου.

Οι διευθυντές, σύμφωνα με την έρευνα (Dempster *et al.*, 2000, στο Dempster & Berry, 2003), ολοένα και πιο συχνά καλούνται να αντιμετωπίσουν εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτικά και προσωπικά ζητήματα με ηθικό περιεχόμενο. Τα δύο τρίτα, σχεδόν, των διευθυντών αναφέρθηκαν στην αυξημένη, τα τελευταία χρόνια, πολυπλοκότητα των αποφάσεων που πρέπει να πάρουν. Στη θετική πλευρά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφεραν ότι τώρα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επηρεάσουν θετικά το ηθικό κλίμα των σχολείων και να ασκήσουν την ηθική τους υπευθυνότητα. Όσον αφορά στις αξίες που θεωρούν σημαντικές, τα τρία τέταρτα, σχεδόν των διευθυντών συμφώνησαν ότι οι αξίες που οι ίδιοι εκτιμούν παραγκωνίζονται από τον οικονομικό ορθολογισμό. Οι σημαντικότερες αξίες που ανέφεραν οι περισσότεροι ήταν το συμφέρον των μαθητών, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός στους άλλους.

Στην ίδια έρευνα, οι διευθυντές, όσον αφορά στα πιο συχνά και πιο προβληματικά ηθικά ζητήματα, ξεχώρισαν περιπτώσεις που σχετίζονταν με μαθητές, προσωπικό, χρηματοδότηση, πόρους και εξωτερικές σχέσεις. Ένα άλλο ερώτημα στο οποίο προσπάθησε να απαντήσει η έρευνα είναι σε ποιους παράγοντες στηρίζονται οι διευθυντές όταν πρόκειται να πάρουν μια δύσκολη, ηθικού περιεχομένου απόφαση. Εδώ οι διευθυντές ανέφεραν ότι συνήθως βασίζονται στην προσωπική και επαγγελματική τους εμπειρία. Οι τρεις πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις τους είναι η εργασιακή τους εμπειρία στην εκπαίδευση, η εμπειρία από

την ηγεσία και οι γονείς. Όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με δύσκολες ηθικές αποφάσεις, οι πιο σημαντικές πηγές που συμβουλευονται είναι άλλοι διευθυντές, ανώτεροι στην ιεραρχία αξιωματούχοι της εκπαίδευσης, μέλη του σχολικού διοικητικού συμβουλίου, σύζυγοι και σύντροφοι.

Τα πιο σημαντικά προσόντα για λήψη ηθικών αποφάσεων που αναφέρθηκαν από τους διευθυντές στην έρευνα ήταν διαπροσωπικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, ικανότητα για αναγνώριση των ηθικών χαρακτηριστικών μιας κατάστασης και γνώση των ηθικών αρχών. Αν και ορισμένοι από τους συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν σίγουροι για τις ικανότητές τους σε σχέση με τα παραπάνω, αρκετοί φάνηκαν να αισθάνονται την ανάγκη να βελτιώσουν την ικανότητά τους για λήψη ηθικών αποφάσεων.

Οι συγγραφείς κλείνουν την παρουσίαση της έρευνας των Dempster *et al.* (2000, στο Dempster & Berry, 2003) με την παρατήρηση ότι, όπως προκύπτει από τα στοιχεία, ενισχύεται η γενική ιδέα ότι οι διευθυντές είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ανεπαρκώς εξοπλισμένοι με εφόδια για την αντιμετώπιση των συχνά εμφανιζόμενων προβληματικών καταστάσεων που ανακύπτουν στα σχολεία. Στη χειρότερη, τους λείπουν οι κατάλληλες δεξιότητες για τον χειρισμό θεμάτων που είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν μέσα στο μεταβαλλόμενο ηθικό κλίμα των σημερινών σχολείων.

Dempster, Carter, Freakley, & Parry, 2004. Η εργασία των Dempster *et al.* (2004) αναλύει τη φύση και τη συνοχή των διαδικασιών λήψης ηθικών αποφάσεων που ακολουθούνται από τους διευθυντές. Σύμφωνα με τα ευρήματα, το σχετικό άρθρο υποστηρίζει ότι, παρόλο που οι διευθυντές έχουν, σε γενικές γραμμές, καλές προθέσεις, ωστόσο δεν επιδεικνύουν καλή θεωρητική γνώση των βασικών ηθικών θεωριών· υπάρχουν αντιφάσεις στην ηθική τους συλλογιστική και υποφέρουν συχνά από εσωτερικές συγκρούσεις με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες.

Η έρευνα έγινε στο Queensland της Αυστραλίας. Έγιναν 26 διεξοδικές συνεντεύξεις με διευθυντές σχολείων. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική. Οι διευθυντές επιλέχθηκαν από μια ποικιλία από συγκεκριμένα, όπως σχολεία από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και πολιτιστικό υπόβαθρο, καθώς και με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και αριθμό μαθητών. Οι συνεντεύξεις χαρακτηρίστηκαν ως συνομιλίες ή συζητήσεις με αμφίδρομη επικοινωνία. Οι ερευνητές είχαν την

δυνατότητα να ερευνήσουν βαθιά και με κριτικό τρόπο ζητήματα, παραδείγματα και προβλήματα σχετικά με πρακτικές λήψης ηθικών αποφάσεων που θεωρούνται από τους διευθυντές ως προσωπικά και εκπαιδευτικά σημαντικές. Μέσα από τις συνεντεύξεις αναγνωρίστηκαν τυπικά ηθικά διλήμματα που αντιμετώπισαν οι σχολικοί ηγέτες στην άσκηση των καθηκόντων τους καθώς και η ηθική συλλογιστική που χρησιμοποίησαν για να δικαιολογήσουν τις αποφάσεις τους. Τα ηθικά διλήμματα που εντοπίστηκαν με τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια για την ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου που δόθηκε σε όλους τους διευθυντές της επαρχίας όπου έγινε η έρευνα, για να καθοριστεί η συχνότητα, η κατανομή, το επίπεδο πολυπλοκότητας και άλλα ποσοτικά χαρακτηριστικά αυτών των ηθικών ζητημάτων μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του συνολικού πληθυσμού των διευθυντών της περιοχής. Οι συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο είχαν ως στόχο να αποκαλύψουν τα είδη των ηθικών ζητημάτων που αντιμετώπισαν οι διευθυντές, τις πηγές από όπου άντλησαν για τη λήψη των αποφάσεών τους, τις απόψεις τους για το ηθικό κλίμα μέσα στο οποίο εργάζονταν και τις ιδέες τους για τις ηθικές αρχές που χρησιμοποίησαν σιωπηρά ή φανερά καθώς αντιμετώπισαν προβληματικές αποφάσεις.

Οι παρατηρήσεις που προκύπτουν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο δείχνουν ότι οι διευθυντές προτιμούν τη λήψη αποφάσεων με γνώμονα την ηθική της φροντίδας. Η ηθική απολυτότητα υπερισχύει του ηθικού σχετικισμού (ηθική απολυτότητα, ηθικός σχετικισμός και ηθική της φροντίδας είναι οι τρεις βασικές μεταηθικές θεωρίες στη βάση των οποίων οι ερευνητές εδώ προσπαθούν να κατατάξουν τους ερωτώμενους), αλλά η αναποφασιστικότητα και η σύγχυση είναι εγγενείς σε πολλές από τις αποφάσεις των ερωτώμενων.

Το άρθρο συνεχίζει με παρουσίαση τριών περιπτώσεων διευθυντών με τις αντίστοιχες αντιδράσεις τους σε προβληματικές καταστάσεις, για να αναδείξει τους τρεις διαφορετικούς ηθικούς τύπους διευθυντών (απόλυτος, σχετικιστής, ανθρωπιστής). Η ανάλυση των τριών περιπτώσεων, υποστηρίζουν οι Dempster *et al.* (2004), δείχνει ότι διαφορετικά ηθικά προβλήματα απαιτούν διαφορετικές ηθικές λύσεις. Αν και είναι δυνατό ή και επιθυμητό για τους διευθυντές να κινούνται ανάμεσα σε διαφορετικά στρατόπεδα ανάλογα με τις ηθικές προκλήσεις που τους παρουσιάζονται, οι διευθυντές πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών σε κάθε περίπτωση.

Το άρθρο κλείνει με προτάσεις για στρατηγικές μελλοντικής επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορεί να χρησιμεύσουν στην καλύτερη εκπαίδευση των διευθυντών στις αντιλήψεις και τις διαδικασίες που απαιτούνται για συνεπή, σίγουρη και καλά αιτιολογημένη λήψη ηθικών αποφάσεων.

Frick, 2009. Η έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο του Frick (2009) έχει σκοπό να εξετάσει την αναπόφευκτη εσωτερική σύγκρουση που βιώνουν οι σχολικοί ηγέτες όταν παίρνουν αποφάσεις με ηθικό περιεχόμενο. Ξεκινά με μια εισαγωγή όπου γίνεται προσπάθεια για διάκριση μεταξύ αξιών και ηθικής. Οι αξίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι υποκινούμενες προτιμήσεις, αντιλήψεις του τι είναι επιθυμητό σε προσωπικό ή συλλογικό επίπεδο, *«που επηρεάζουν την επιλογή τρόπων, μέσων και σκοπών της δράσης»* (Kluckholm, 1962, σ. 365, στο Frick, 2009). Η ηθική ή ηθικότητα, από την άλλη, είναι μια ειδική κατηγορία αξιών, όπου γίνονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε σωστό και λάθος, καλό και κακό, αξιέπαινο και κατακριτέο.

Ο συγγραφέας συνεχίζει με παρουσίαση του σκοπού της έρευνας (αναφέρθηκε πιο πάνω) και του θεωρητικού της πλαισίου. Η ηθική του επαγγέλματος (Shapiro & Stefkovich, 2001, 2005, στο Frick, 2009) αναφέρεται σε ένα χαρακτηριστικό της επαγγελματικής λήψης αποφάσεων με ηθικό περιεχόμενο, που ενέχει μια σύγκρουση ανάμεσα στον προσωπικό κώδικα ηθικής κάποιου και τις αξίες, προσδοκίες και κατευθυντήριες γραμμές ενός οργανισμού ή ενός επαγγέλματος. Το πλαίσιο δεν είναι ξεκάθαρο για τη διαδικασία και τη δομή της εσωτερικής ηθικής διάστασης που βιώνουν οι διευθυντές όταν έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες ηθικές αποφάσεις. Σύμφωνα με την ηθική του επαγγέλματος (Shapiro & Stefkovich, 2001, 2005, στο Frick, 2009), κάποιοι σχολικοί ηγέτες δυσκολεύονται στον διαχωρισμό προσωπικών πεποιθήσεων και αξιών από επαγγελματικές και οργανωσιακές αξίες και προσδοκίες, ενώ για πολλούς υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα σε κώδικες. Η σύγκρουση-κλειδί είναι η ασυνέπεια που βιώνει εσωτερικά ο διευθυντής ανάμεσα στο προσωπικό και το οργανωσιακό/επαγγελματικό.

Ακολουθεί η αναφορά του Frick (2009) στο ποια είναι η ενδεδειγμένη, με βάση τη βιβλιογραφία, στάση του διευθυντή σε περίπτωση ηθικού διλήμματος: η επαγγελματική ηθική προτείνει τη θεμελίωση της λήψης ηθικής απόφασης στις

ανάγκες των παιδιών. Πρόκειται για την αρχή που ως ηθικό ιδανικό πρέπει να βρίσκεται στην καρδιά κάθε επαγγελματικού παραδείγματος για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες (Shapiro & Stefkovich, 2001, 2005, στο Frick, 2009) και που, επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει ώστε να ξεπεραστεί η εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα στην προσωπική και την επαγγελματική ηθική.

Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα ήταν: (1) έχουν οι διευθυντές την αίσθηση ότι δεσμεύονται από κανόνες, πολιτικές, θεσμικές διαδικασίες και επαγγελματικές προσδοκίες, ενώ, αντίστροφα, αναγνωρίζουν ότι αυτές οι δομές και προσδοκίες ρόλων δεν είναι, μερικές φορές και σε ορισμένες περιπτώσεις, καλές ή ηθικά σωστές; (2) υπάρχει «σύγκρουση» ανάμεσα σε αυτό που ο οργανισμός ή το επάγγελμα θεωρεί κατάλληλο ή ηθικό και αυτό που ένας διευθυντής πιστεύει ότι είναι σωστό και καλό σε προσωπικό επίπεδο;

Για τη συμμετοχή στην έρευνα επιλέχθηκαν διευθυντές από δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω του μεγέθους, της κλίμακας και του επιπέδου των προβλημάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν σε έναν πολύπλοκο και γραφειοκρατικό οργανισμό. Η προσβασιμότητα και η διάθεση για συμμετοχή σε μια εκτεταμένη και αναλυτική έρευνα ήταν άλλα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν. Ως κριτήρια, επίσης, χρησιμοποιήθηκαν το αν τα πρόσωπα ήταν αντιπροσωπευτικά του ρόλου που είχαν αναλάβει και το αν ήταν ευγενικά και στοχαζόμενα άτομα. Λήφθηκαν, επίσης, υπόψη το φύλο, η εθνικότητα, η χρονική διάρκεια στο αξίωμα, ο αριθμός των μαθητών του σχολείου και ο τύπος της κοινότητας.

Η βασική στρατηγική συλλογής δεδομένων ήταν οι συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες. Δύο ημιδομημένες, αναλυτικές συνεντεύξεις έγιναν με καθέναν από τους 11 συμμετέχοντες μέσα στο διάστημα μιας μέρας με τη χρήση μιας σύντομης ιστορίας (βινιέτας) με κάποιο δίλημμα που ακολουθούνταν από ερωτήσεις καθώς και ενός πιο αναλυτικού πρωτοκόλλου. Η βινιέτα με το δίλημμα και οι συνακόλουθες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν για να εμπλέξουν τους συμμετέχοντες σε ένα ηθικό πρόβλημα και να στρώσουν το έδαφος για στοχασμό σχετικά με την ηθική πρακτική. Η δεύτερη συνέντευξη περιλάμβανε μια ακολουθία από 17 ερωτήσεις που ανταποκρίνονταν στα 2 ερευνητικά ερωτήματα. Μερικές από τις ερωτήσεις παρατίθενται στο άρθρο και είναι οι εξής:

- (1) Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι η εργασία σας ως σχολικού ηγέτη είναι ηθική ως προς τη φύση της; Τι είναι για σας καλή ηθική πρακτική;
- (2) Τι είδους δύσκολες ηθικές αποφάσεις συναντάτε στην εργασία σας; Πόσο συχνά;
- (3) Θα λέγατε ότι αισθάνεστε δεσμευμένος/η σε κανόνες, πολιτικές, θεσμικές πρακτικές και σε επαγγελματικές προσδοκίες από εκείνους με τους οποίους συνεργάζεστε και άλλους μέσα στο επάγγελμα;
- (4) Έχετε βιώσει ποτέ μια σύγκρουση σχετικά με την εφαρμογή ενός σχολικού νόμου, μιας πολιτικής, μιας θεσμικής διαδικασίας ή επαγγελματικής προσδοκίας που πιστεύατε ότι ήταν ηθικά αμφιλεγόμενη;
- (5) Έχουν υπάρξει φορές που αυτό που πιστεύατε ότι ήταν σωστό, καλό και αξιέπαινο προσωπικά ήταν διαφορετικό από αυτό που πιστεύατε ήταν το αναμενόμενο ή το σωστό επαγγελματικά;
- (6) Πείτε μου γι' αυτό. Πώς επιλύσατε την ασυμφωνία ανάμεσα σε εσάς και τον οργανισμό;
- (7) Τι ήταν αυτό που σας βοήθησε ή σας καθοδήγησε στη λήψη μιας απόφασης;
- (8) Πιστεύετε ότι ενεργήσατε για το καλύτερο αποτέλεσμα;

Η προκαταρκτική ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε από τη φάση της εργασίας πεδίου, αλλά η κυρίως ανάλυση έγινε με προσεκτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Ανάλυση δεδομένων, κωδικοποίηση και αναφορά των ευρημάτων ακολούθησαν μια τροποποιημένη προοπτική έρευνας φαινομενολογικού τύπου εφαρμοσμένη σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που περιλάμβανε κειμενικές, δομικές και σύνθετες περιγραφές.

Μερικά βασικά στοιχεία για τα αποτελέσματα της έρευνας:

- Το διάστημα ανάμεσα στην προσωπική ηθική και την επαγγελματική προσδοκία και την οργανωσιακή υποχρέωση αναφέρθηκε από πολλούς διευθυντές ως «γκρίζα περιοχή»
- Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν μια μεγάλη γκάμα από περιστάσεις όπου είχαν μια διαφορετική ιδέα για το τι ήταν σωστό, αληθινό, καλό ή αξιέπαινο απ' ό,τι ο εργοδότης τους, το επάγγελμα ή η δημόσια εκπαίδευση, γενικά. Κάποιοι διευθυντές μίλησαν για τις προσωπικές τους αξίες και την ηθική και για το πώς οι ηθικές τους εκτιμήσεις ήταν διαφορετικές απ' ό,τι ήταν σημαντικό ή σωστό, ή φαινόταν να είναι

σημαντικό και σωστό, κατά την εκτίμησή τους, για τη δημόσια εκπαίδευση ως κοινωνικό θεσμό.

- Οι ομοιόμορφες προσδοκίες από την πολιτεία για όλους τους μαθητές όταν έπρεπε να δοκιμαστούν οι επιδόσεις τους ήταν, κατά την άποψη πολλών από τους συμμετέχοντες, ηθικά λανθασμένη.

Στη συνέχεια του άρθρου παρουσιάζονται κάποιες από τις περιπτώσεις διευθυντών της έρευνας με κειμενικές περιγραφές, που αποσκοπούν στο να δείξουν τι συνέβη στα περιστατικά που παρουσιάζονται, και κάποιες άλλες με δομικές περιγραφές, που στόχο έχουν να δείξουν πώς βίωσαν το κάθε γεγονός οι συμμετέχοντες διευθυντές.

Αξίζει να αναφερθούν μερικοί από τους δρόμους που ακολούθησαν οι διευθυντές στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις διλημματικές καταστάσεις, όπως ότι: υπάκουσαν στο εσωτερικό τους ένστικτο ή την προσωπική τους αίσθηση του σωστού, επέλεξαν με αβεβαιότητα κινούμενοι μέσα στην γκρίζα περιοχή, ακολούθησαν τις οργανωσιακές προσδοκίες και στη συνέχεια συνειδητά ξεχώρισαν τον εαυτό τους ως πρόσωπο από το καθήκον της θέσης ή τον ρόλο της δουλειάς, προσπάθησαν να εξορθολογίσουν την κατάσταση συλλέγοντας πληροφορίες, ανταλλάσσοντας απόψεις με άλλους και ακολουθώντας την προηγούμενη εμπειρία τους, ή, τέλος, ακολουθώντας μια προσωπική πολιτική, αρχή ή ένα μόντο που καθοδηγεί την συμπεριφορά.

Kimber & Campbell, 2014. Το άρθρο των Kimber και Campbell (2014) εξετάζει τη σύγκρουση ρόλων -ηθικά διλήμματα, ουσιαστικά- ανάμεσα σε διευθυντές και σχολικούς συμβούλους, που προκύπτει από τις διαφορετικές επαγγελματικές τους θέσεις. Ως προς τη μέθοδο, η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ αποτελεί τμήμα μιας μελέτης περίπτωσης. Οι μελέτες περίπτωσης επιτρέπουν στους ερευνητές να αναπτύξουν μια πλούσια περιγραφή ενός τρέχοντος και πολύπλοκου φαινομένου - στην προκειμένη περίπτωση ηθικά διλήμματα που βιώνουν οι διευθυντές και οι σύμβουλοι, τα οποία πηγάζουν από τη σύγκρουση των ρόλων τους (Berg, 2009, στο Kimber & Campbell, 2014· Stake, 2006, στο Kimber & Campbell, 2014· Yin, 2009, στο Kimber & Campbell, 2014).

Τα σχολεία της έρευνας επιλέχθηκαν από μια τυχαία λίστα ανεξάρτητων και καθολικών σχολείων σε περιοχή της Αυστραλίας. Μετά την αρχική επαφή, οκτώ

διευθυντές και επτά σύμβουλοι από εννέα ξεχωριστά σχολεία συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες έδωσαν στα γραφεία τους συνεντεύξεις με διάρκεια από 30 λεπτά έως μία ώρα. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Κατά τη διάρκειά τους δόθηκαν σενάρια για σχολιασμό στους διευθυντές και στους συμβούλους. Χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και ανάλυση κειμένου για τη συλλογή των δεδομένων. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων βασίστηκαν σε επτά σενάρια που φωτίζουν καταστάσεις συνήθεις, που από ηθικής πλευράς αποτελούν πρόκληση για διευθυντές και συμβούλους. Τα σενάρια αυτά δομήθηκαν έπειτα από λεπτομερειακή εξέταση της βιβλιογραφίας (Campbell, 2004, στο Kimber & Campbell, 2014· Cranston *et al.*, 2006, στο Kimber & Campbell, 2014· Minichello *et al.*, 1990, στο Kimber & Campbell, 2014). Για τον εντοπισμό κοινών και αλληλοσυγκρουόμενων στάσεων και ιδεών μεταξύ διευθυντών και συμβούλων χρησιμοποιήθηκε, συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση.

Ιδιαίτερη σημασία στο συγκεκριμένο άρθρο έχει το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζουν οι ερευνητές σχετικά με την ηθική και τα ηθικά διλήμματα. Μια βασική ιδέα που τονίζεται είναι ότι η επαγγελματική ηθική είναι αυτή που «έχει να κάνει με τη “σωστή συμπεριφορά” που αναμένεται από έναν συγκεκριμένο επαγγελματία» (Uhr, 2005, σ. 37, στο Kimber & Campbell, 2014). Αυτή η σωστή συμπεριφορά πηγάζει από τη φύση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Μολονότι τόσο οι σχολικοί διευθυντές όσο και οι σύμβουλοι θεωρούνται εκπαιδευτικοί και υπακούουν στην ίδια επαγγελματική ηθική, ωστόσο οι ηθικές τους ευθύνες μπορεί και να διαφέρουν εξαιτίας του διαφορετικού ρόλου τους, με την έννοια ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τα σχολεία τους ως σύνολο, ενώ οι σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για την ευημερία κάθε μαθητή στο σχολείο τους.

Βασικές ηθικές αρχές του κώδικα δεοντολογίας των εκπαιδευτικών, συνεχίζουν στο άρθρο τους οι Kimber και Campbell (2014), είναι η ακεραιότητα, η αξιοπρέπεια, η υπευθυνότητα, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η φροντίδα. Οι κώδικες ηθικής, όμως, παρέχουν μια γενική καθοδήγηση σχετικά με τη σωστή συμπεριφορά, ενώ έχουν περιορισμούς με την έννοια ότι δεν αναγνωρίζουν απαραίτητα τις αλληλοσυγκρουόμενες προτεραιότητες (=διλήμματα) που μπορεί να προκύψουν (Sumsion, 2000, στο Kimber & Campbell, 2014). Τέτοια χαρακτηριστικά διλήμματα

μπορεί να είναι η ανάγκη να διαλέξει κανείς ανάμεσα στο σωστό και το σωστό, όπως, για παράδειγμα, ανάμεσα στο καλό μιας ολόκληρης τάξης και στο καλό ενός συγκεκριμένου μαθητή αυτής της τάξης· ή ανάμεσα στο λάθος και το λάθος, όπως, για παράδειγμα, το να συμμορφωθεί κανείς με την εντολή ενός προϊσταμένου που θα ήταν επιζήμια για τους μαθητές ή το να καταφύγει στα μέσα ενημέρωσης. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στο καλό του ατόμου και στο κοινό καλό μπορούν να διαποτίσουν και τη λήψη αποφάσεων ηθικού περιεχομένου από τους σχολικούς ηγέτες (Cranston *et al.*, 2006, στο Kimber & Campbell, 2014· Eyal *et al.*, 2010, στο Kimber & Campbell, 2014). Ομοίως, διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών μπορεί να συμφωνούν καταρχήν για ένα θέμα, αλλά κατά την εφαρμογή μπορεί να προκύψουν εντάσεις. Για παράδειγμα, οι διευθυντές και οι σύμβουλοι μπορεί να συμφωνούν ότι ορισμένες ενέργειες είναι λανθασμένες, αλλά μπορεί να διαφωνούν σχετικά με το αν και πότε θα πρέπει να παραβιάζεται η αρχή του απορρήτου των μαθητών.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο του θεωρητικού μέρους του άρθρου των Kimber και Campbell (2014) είναι η αναφορά στις γκρίζες ζώνες, περιοχές, δηλαδή, όπου δεν είναι ξεκάθαρο ποιο είναι το σωστό, και ο διευθυντής έχει το βάρος της σωστής απόφασης: γκρίζες ζώνες είναι εκείνες οι περιοχές στους οργανισμούς «όπου το όριο ανάμεσα στη σωστή και τη λάθος συμπεριφορά είναι δυσδιάκριτο» (Bruhn, 2009, σ. 205, στο Kimber & Campbell, 2014). Αυτές, ακριβώς, οι ζώνες μπορούν να δοκιμάσουν την ηθική ενός προσώπου και τέτοιου είδους δοκιμασίες απαιτούν από τα άτομα να επιδείξουν σύνεση στην αντιμετώπιση των ηθικών διλημάτων (Campbell, 2010, στο Kimber & Campbell, 2014· Duignan *et al.*, 2003, στο Kimber & Campbell, 2014· Kane and Patapan, 2006, στο Kimber & Campbell, 2014). Σε τέτοιες περιπτώσεις τα ηθικά θέματα πρέπει να εξετάζονται συστηματικά και το πρόσωπο ή η ομάδα που παίρνει την απόφαση πρέπει να αναλαμβάνει προσωπικά την ευθύνη για ηθική συμπεριφορά (Bond, 2000, στο Kimber & Campbell, 2014).

Το άρθρο θα προχωρήσει με την παρουσίαση κάποιων από τα σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και τα αποτελέσματα αυτής, δηλαδή τις απαντήσεις διευθυντών και συμβούλων σχετικά με τη στάση που θα κρατούσαν στην περίπτωση, για παράδειγμα, (1) μαθητή που αποκαλύπτει ότι προμηθεύτηκε ναρκωτικά από άλλον μαθητή, αλλά αρνείται να αποκαλύψει την ταυτότητά του, (2) εκπαιδευτικού που ζητά βοήθεια για το πρόβλημα αλκοολισμού που έχει, (3) μαθητή που πρέπει να

αλλάξει τμήμα λόγω συμπεριφοράς και επιδόσεων ή λόγω νοητικής υστέρησης (εδώ το δίλημμα έχει ακόμα πιο ηθική διάσταση), (4) μαθητή που θέλει να αλλάξει τμήμα επειδή δε συμπαθεί έναν εκπαιδευτικό, (5) εκπαιδευτικό που υποψιάζεται κακοποίηση ενός μαθητή κτλ.

Αυτό που προκύπτει από τις απαντήσεις είναι ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο αντίδρασης διευθυντών και συμβούλων. Προηγούμενοι ερευνητές (Cranston *et al.*, 2006, στο Kimber & Campbell, 2014· Ehrich *et al.*, 2011, στο Kimber & Campbell, 2014) υποστήριζαν ότι αυτές οι ομοιότητες και οι διαφορές μπορεί να αντανakλούν την επαγγελματική ηθική, τους θεσμικούς ρόλους, τις προσωπικές αξίες και την οργανωσιακή κουλτούρα.

Pollock & Winton, 2016. Το άρθρο των Pollock και Winton (2016) εξετάζει πώς τρεις διευθυντές από το Οντάριο του Καναδά αντιμετωπίζουν τις εντάσεις των πολλαπλών συστημάτων λογοδοσίας στην εργασία τους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι διευθυντές κατάφεραν να βρουν τρόπους πετυχημένης λογοδοσίας με το να δίνουν προτεραιότητα στις τοπικές ανάγκες και πεποιθήσεις, κινούμενοι πάντα, βέβαια, μέσα στα όρια της ευρύτερης περιφερειακής εξουσίας. Αυτή η λεπτή ισορροπία απαιτεί από τους σχολικούς διευθυντές να αναπτύξουν δεξιότητες απαραίτητες για τον χειρισμό και τη διαπραγμάτευση των διάφορων και διαφορετικών μεταξύ τους απαιτήσεων για λογοδοσία.

Οι συγγραφείς στο πρώτο μέρος του άρθρου προσπαθούν να προσεγγίσουν θεωρητικά την έννοια της λογοδοσίας (accountability) με αναφορά σε διάφορους ερευνητές. Οι περισσότερες περιγραφές της λογοδοσίας την παρουσιάζουν -λένε οι Pollock και Winton (2016)- ως μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο ή οργανισμός υποχρεούται να λογοδοτήσει για τις πράξεις του, να αναλάβει την ευθύνη γι' αυτές και να αποκαλύψει τα αποτελέσματα με έναν διαφανή τρόπο.

Έχουν γίνει έως τώρα -υποστηρίζεται στο άρθρο- πολλές απόπειρες να συλληφθεί η έννοια της λογοδοσίας μέσα από μια ποικιλία θεωρητικών πλαισίων, μοντέλων και συστημάτων. Το θεωρητικό πλαίσιο για την έρευνα που παρουσιάζεται εδώ περιστρέφεται γύρω από επτά εκδοχές της λογοδοσίας που βρίσκεται μέσα στα σχολικά συστήματα: διοικητική (ή γραφειοκρατική), νόμιμη, πολιτική,

επαγγελματική, ηθική, της αγοράς και βασισμένη στην απόδοση. Το άρθρο συνεχίζει στο θεωρητικό του μέρος με παρουσίαση του καθενός από τα είδη της λογοδοσίας.

Αξίζει εδώ να σταθούμε στην έννοια της ηθικής λογοδοσίας με βάση τη βιβλιογραφία που αντλούμε από το άρθρο. Κατά την ηθική λογοδοσία *«κάθε δραστηριότητα ... πρέπει να συμφωνεί με τις ηθικές αρχές, όπως αυτές αναγνωρίζονται μέσα από καταστατικά και νομικά έγγραφα και γίνονται δεκτά από το κοινό μέσα από καθιερωμένες κοινωνικές νόρμες και συμπεριφορά»* (Stone *et al.*, 1989, σ. 7, στο Pollock & Winton, 2016). Ο Normone (2004, στο Pollock & Winton, 2016) υποστηρίζει ότι η ηθική λογοδοσία γίνεται αντιληπτή ως η προσωπική δέσμευση ενός ατόμου σε αξίες που θεωρούνται σημαντικές στον χώρο του σχολείου. Η προσωπική δέσμευση σε αυτές τις αξίες επηρεάζει τις πράξεις και τις πρακτικές του διευθυντή στην εργασία του. Πέρα από την προσωπική δέσμευση σε αξίες, άλλοι προσθέτουν ως μέρος της ηθικής λογοδοσίας και τις προσπάθειες για κοινωνική δικαιοσύνη, με τις οποίες οι σχολικοί ηγέτες προσπαθούν να προσφέρουν εκπαίδευση με ισοτιμία για όλους τους μαθητές (Firestone & Shipps, 2007, στο Pollock & Winton, 2016).

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην έρευνα των Pollock και Winton (2016) είναι αυτή της ποιοτικής έρευνας, που βασίζεται -κατά τα λεγόμενά τους- στο ενδιαφέρον για την κατανόηση του νοήματος που τα άτομα έχουν οικοδομήσει, βλέπει τους ερευνητές ως το βασικό όργανο για συλλογή δεδομένων και χρησιμοποιεί μια επαγωγική στρατηγική έρευνας, που παράγει πλούσιο περιγραφικό προϊόν (Merriam, 2009, σσ. 3-5, στο Pollock & Winton, 2016).

Τα στοιχεία που αναφέρονται στο άρθρο συλλέχθηκαν αρχικά μέσω μιας διεθνούς κοινοπραξίας ερευνών, που εστιάζει στις πρακτικές επιτυχημένων σχολικών διευθυντών, γνωστής ως International Successful School Principal Project (ISSPP). Τα ευρήματα που παρουσιάζονται στο άρθρο προέρχονται από μια δευτερεύουσα ανάλυση, στην οποία τα προκαταρκτικά δεδομένα που είχαν συλλεγεί για την αρχική έρευνα (και ειδικά τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των διευθυντών) υποβλήθηκαν σε περαιτέρω ανάλυση με τη χρήση του θεωρητικού πλαισίου για τη λογοδοσία από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έκαναν οι συγγραφείς.

Τα σχολεία της έρευνας επιλέχθηκαν από το ISSPP βάσει ενός πρωτοκόλλου που περιλάμβανε σχολεία που είχαν αξιολογηθεί θετικά από την πολιτεία/επαρχία/περιφέρειά τους (και ειδικά ως προς τη σχολική ηγεσία τους), που

είχαν να επιδείξουν βελτιωμένες επιδόσεις στη διάρκεια μιας περιόδου πέντε ετών και που ο διευθυντής τους έχαιρε της εκτίμησης των συναδέλφων του ως αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης. Η τελική λίστα των σχολείων της έρευνας, με επίσημη έγκριση συμμετοχής από τις αρχές, και με διευθυντές πρόθυμους να συμμετάσχουν, περιορίστηκε σε έξι συνολικά σχολεία. Το καθένα προσκλήθηκε με ηλεκτρονική αλληλογραφία να συμμετάσχει στην έρευνα του ISSPP. Τα τρία που ανταποκρίθηκαν έγιναν τελικά τα σχολεία της έρευνας.

Η συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν, κατά την άποψη των συγγραφέων του άρθρου, η κατάλληλη για την έρευνα, επειδή το ενδιαφέρον στράφηκε στην κατανόηση των εμπειριών άλλων ανθρώπων και του νοήματος που αυτοί δίνουν σε αυτές τις εμπειρίες (Seidman, 1998, σ. 3, στο Pollock & Winton, 2016). Στην προκειμένη περίπτωση η εμπειρία είχε να κάνει με το πώς τα άτομα αντιλαμβάνονταν τη σχολική επιτυχία στο τοπικό τους και στο περιφερειακό συγκείμενο. Όλες οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες και σε διάρκεια κυμαίνονταν από 25 λεπτά έως μία ώρα. Συνεντεύξεις δόθηκαν όχι μόνο από διευθυντές αλλά και από άλλα πρόσωπα, όπως μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, φύλακες, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό κτλ. Το πρωτόκολλο συνέντευξης του διευθυντή περιλάμβανε δέκα ερωτήσεις-οδηγούς που εστίαζαν στις προσωπικές απόψεις του διευθυντή σχετικά με τον ορισμό της σχολικής επιτυχίας και με το πώς είχε ο διευθυντής ή η διευθύντρια εργαστεί προς την κατεύθυνση αυτή.

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και υποβλήθηκαν σε δύο στάδια ανάλυσης. Στην αρχική ανάλυση έγινε προσπάθεια να κατανοηθεί καλύτερα πώς οι συμμετέχοντες εννοούσαν τη σχολική επιτυχία. Κάθε περίπτωση αναλύθηκε αρχικά ανεξάρτητα με τη χρήση ενός συνδυασμού εκ των προτέρων (a priori) και ανοιχτής κωδικοποίησης (Lichtman, 2010, στο Pollock & Winton, 2016). Κάθε απομαγνητοφωνημένο κείμενο διαβάστηκε για εντοπισμό επαναλαμβανόμενων θεμάτων. Στη συνέχεια, αυτά τα θέματα έγιναν διακριτοί κώδικες και σε κάθε κώδικα δόθηκε ένα όνομα. Την αρχική ανάλυση ακολούθησε και ανάλυση δεύτερου βαθμού, βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο με τα επτά είδη της λογοδοσίας που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Τα στοιχεία που αναλύθηκαν στη δεύτερη ανάλυση ήταν αυτά που τελικά έδωσαν απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα: πώς οι τρεις διευθυντές σχολείων ισορροπούν τις τάσεις ανάμεσα σε αυτές τις πολλαπλές προσεγγίσεις της λογοδοσίας

στην εργασία τους; Στη δεύτερη ανάλυση δεν αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις άλλων προσώπων, εκτός των τριών διευθυντών.

Η μία διευθύντρια, για παράδειγμα, αισθανόταν υπόλογη στις εντολές της επαρχιακής διοίκησης μέσω της σχολικής περιφέρειας και στη γραφειοκρατική διαδικασία που υπήρχε μέσα στο σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης αλλά, επίσης, αισθανόταν επαγγελματικά υπόλογη στο διδακτικό προσωπικό με το οποίο είχε πρόσφατα αρχίσει να εργάζεται. Ένας άλλος διευθυντής πίστευε ότι έπρεπε να λογοδοτεί τόσο στην κυβέρνηση, όσο και στις κοινότητες που εξυπηρετούσε το σχολείο. Η ένταση προέκυπτε όταν η στήριξη προς την κοινότητα δε μεταφραζόταν αναγκαστικά και σε βελτιωμένες μαθητικές επιδόσεις, κάτι που προκαλούσε στον διευθυντή ένα αίσθημα ματαίωσης.

Κλείνοντας το άρθρο, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι τα ευρήματά τους βοηθούν στον εμπλουτισμό της θεωρίας για τα συστήματα λογοδοσίας δείχνοντας με ποιον τρόπο τα πολλαπλά συστήματα λογοδοσίας μπορούν να είναι παρόντα στο έργο των διευθυντών και με ποιον τρόπο οι διευθυντές χειρίζονται τις αλληλοσυγκρουόμενες προσδοκίες. Η συνέπεια είναι ότι οι διευθυντές σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να βρουν στρατηγικές, ώστε να διαχειριστούν τις διαφορετικές προσδοκίες λογοδοσίας.

DeMatthews, 2016. Το άρθρο του DeMatthews (2016) εστιάζει, κατά τη δήλωση του συγγραφέα του, στο πώς η αντίληψη και εστίαση των διευθυντών στην κοινωνική δικαιοσύνη καθώς και το πλαίσιο του σχολείου επηρεάζουν τόσο τον τρόπο που ασκούν ηγεσία, όσο και τα κοινωνικά δίκαια αποτελέσματα που μπορεί να φέρουν. Εξετάζονται στο άρθρο «διλήμματα δικαιοσύνης», που συχνά αγνοούνται από τους ερευνητές (Berkovich, 2014, στο DeMatthews, 2016· Theoharis, 2007, στο DeMatthews, 2016). Θα παρουσιαστούν εδώ τρεις σχετικά αποτελεσματικοί διευθυντές με ιδιαίτερη ευαισθησία ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη, ώστε να γίνει φανερή η πολυπλοκότητα της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη και να φανεί, επίσης, το πώς ορισμένα διλήμματα δικαιοσύνης περιορίζουν τις προοπτικές για τη δημιουργία ενός κοινωνικά δίκαιου σχολείου.

Ακολουθεί η με βάση τη βιβλιογραφία παρουσίαση και ανάλυση της ιδέας της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη: Οι Dantley και Tillman (2010, σ. 19, στο DeMatthews, 2016) για παράδειγμα, περιγράφουν έναν ηγέτη για την κοινωνική

δικαιοσύνη ως κάποιον που «ερευνά και προτείνει λύσεις για θέματα που παράγουν και αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες».

Στη συνέχεια ο συγγραφέας αναφέρεται σε διλήμματα σχετικά με τη δικαιοσύνη, αποφάσεις, δηλαδή, ή περιπτώσεις που απαιτούν από έναν διευθυντή να δώσει προτεραιότητα στην καταπολέμηση μιας αδικίας αγνοώντας ταυτόχρονα ή, βραχυπρόθεσμα, ενθαρρύνοντας μια άλλη (Cranston, Ehrich, & Kimber, 2006, στο DeMatthews, 2016). Για παράδειγμα, οι διευθυντές υπόκεινται στην ηθική δέσμευση να υποστηρίξουν ομοσπονδιακές, πολιτειακές και περιφερειακές πολιτικές που μπορεί να είναι άδικες όταν εφαρμοστούν. Οι ηγέτες για την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να χρειαστεί να διακινδυνεύσουν τη θέση τους αν αγνοήσουν ή αρνηθούν να εφαρμόσουν τέτοιες πολιτικές (Berkovich, 2014, στο DeMatthews, 2016· Ryan, 2010, στο DeMatthews, 2016).

Ως προς τη μέθοδο, η έρευνα στηρίχθηκε σε δεύτερου βαθμού ανάλυση δεδομένων από τρεις προηγούμενες μελέτες της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη (DeMatthews & Mawhinney, 2014, στο DeMatthews, 2016· DeMatthews, 2016, στο DeMatthews, 2016). Η συλλογή δεδομένων έγινε με συνεντεύξεις από διευθυντές και παρατηρήσεις καθώς και με συλλογή εγγράφων και συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και γονείς για επιβεβαίωση των ευρημάτων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος NVivo10 σε δύο φάσεις. Πρώτα, όλα τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα και οι σημειώσεις πεδίου ξαναδιαβάστηκαν και κωδικοποιήθηκε κάθε ενέργεια της ηγεσίας που σχετιζόταν με καταναεμητική, πολιτιστική ή οργανωσιακή δικαιοσύνη. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο πώς οι διευθυντές αναγνώριζαν τις αδικίες, στις αντιδράσεις και τις ενέργειές τους αλλά και στις απόψεις τους για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. Από αυτούς τους γενικούς κώδικες ξεκίνησε η συγγραφή σύντομων αφηγήσεων για καθεμιά από τις τρεις περιπτώσεις, που εστίαζαν στις συγκεκριμένες ενέργειες του διευθυντή και τις αντιλήψεις του για την επιτυχία και αποτυχία. Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν τα στοιχεία που αντανακλούσαν τις έξω από το σχολείο προκλήσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη ή προκλήσεις που οι διευθυντές πίστευαν ότι ήταν έξω από τον έλεγχό τους ως διευθυντών. Τέλος, καθεμιά από τις τρεις περιπτώσεις ξαναγράφτηκε, ώστε να αντανακλά τις ηγετικές ενέργειες κάθε διευθυντή, τις πεποιθήσεις του για την κοινωνική δικαιοσύνη στο

σχολείο του και τις προκλήσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη που περιόριζαν την επιτυχία του.

Κλείνοντας το άρθρο του, ο DeMatthews (2016) υποστηρίζει ότι το πλαίσιο της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στους διευθυντές όταν αδικίες σχετικές με το σχολείο παράγονται από μεγαλύτερες κοινωνικές δυνάμεις (Berliner, 2006, στο DeMatthews, 2016· Clark, 2006, στο DeMatthews, 2016). Επίσης, ότι οι διευθυντές σε όλο τον κόσμο έχουν να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες της νεοφιλελεύθερης εκπαίδευσης και κοινωνικών πολιτικών που δημιουργούν και συντηρούν περιθωριοποιημένες κοινότητες με περιορισμένη πρόσβαση σε επαρκή υγειονομική περίθαλψη, ασφάλεια, σχολική χρηματοδότηση, στέγαση και οικονομικές ευκαιρίες (Anderson, 2009, στο DeMatthews, 2016· Brooks & Normore, 2010, στο DeMatthews, 2016· Lipman, 2013, στο DeMatthews, 2016· Ryan, 2016, στο DeMatthews, 2016).

Κεφάλαιο 4

Θεσμικό πλαίσιο

4.1. Καθηκοντολόγιο: το επίσημο πλαίσιο προσδιορισμού του διευθυντή ως θεσμικού φορέα δράσης

Όπως ήδη ανέφερα στην εισαγωγή, η παρούσα έρευνά μου επικεντρώνεται στον τρόπο κατασκευής της ηθικής τάξης στον λόγο των διευθυντών και ιδιαίτερα όταν αυτοί λογοδοτούν για τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκαν ή χειρίζονται δύσκολες, κατά την εκτίμησή τους, διλημματικές καταστάσεις με ηθική προέκταση. Κοινό στοιχείο όλων των διλημμάτων που θα παρουσιαστούν είναι η διάσταση ανάμεσα στις προσωπικές ηθικές αξίες των διευθυντών και στον θεσμικό ρόλο που λόγω της θέσης τους καλούνται να επιτελέσουν.

Ο θεσμικός ρόλος, τα συγκεκριμένα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών, καθορίζεται από την κείμενη νομοθεσία και συνιστά το πλαίσιο προσδιορισμού του διευθυντή ως θεσμικού φορέα δράσης. Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και η ισορροπημένη λειτουργία του στη βάση της ηθικής ακεραιότητας απαιτούν την ύπαρξη ισορροπίας ανάμεσα σε εξωτερικές απαιτήσεις, που εκπορεύονται από την περιφερειακή και κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση και νομοθεσία, και στις προσωπικές ηθικές αξίες των εκπαιδευτικών (Louis & Mintrop, 2012). Ιδιαίτερα οι διευθυντές έχουν να διαδραματίσουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη γεφύρωση του σχολικού οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον (Goldring & Rallis, 1993, στο Louis & Mintrop, 2012) με την εξισορρόπηση της λειτουργίας τους, από τη μια ως θεσμικών και, από την άλλη, ως ηθικών φορέων δράσης, και ειδικά ως απάντηση στο ισχυρό αίτημα για λογοδοσία που προβάλλεται στις μέρες μας (Rutledge, 2010). Η εύρεση, όμως, αυτού του, ομολογουμένως, λεπτού σημείου ισορροπίας είναι δύσκολη, εφόσον η ιδιότητα του διευθυντή ως θεσμικού φορέα δράσης μπορεί να έρθει σε αντίθεση και σύγκρουση με το προσωπικό του αξιακό σύστημα, κάτι που, πιθανότατα, θα τον φέρει αντιμέτωπο με κάποιο ηθικό δίλημμα, που θα πρέπει να διαχειριστεί.

Με βάση τις θέσεις που εξέθεσα παραπάνω, θεωρώ πως στο σημείο αυτό του θεωρητικού μέρους είναι χρήσιμο να δούμε τι προβλέπει η ελληνική νομοθεσία για το έργο και τον ρόλο των διευθυντών, για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους μέσα

στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η γνώση που θα αποκομίσουμε θα αποδειχτεί χρήσιμη στην παρακολούθηση της ανάλυσης των διλημάτων που θα ακολουθήσει στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

4.2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων ορίζονται επακριβώς με την υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/2002), όπου:

Ως προς το έργο του διευθυντή (άρθρο 27), τονίζεται ότι (1) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό και (2), ειδικότερα, (α) καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία, (β) καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα, (γ) φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, (δ) προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς και (ε) ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Όσον αφορά στα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητές του (άρθρο 28), ο διευθυντής (1) συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών και (2), ειδικότερα, (α) εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους, (β) παραμένει στο

σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής, (γ) εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων (δ) προωθεί, σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, τον διευθυντή Εκπαίδευσης και τους σχολικούς συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης, ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών, (ε) συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου, (στ) συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία, (ζ) ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, (η) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία, (θ) Έχει την ευθύνη συγκέντρωσης και αποστολής των στοιχείων εκκαθάρισης των αποδοχών του προσωπικού της σχολικής μονάδας στο Γραφείο ή τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Τροποποιήθηκε με την Αρ. 841/72/ΙΒ ΥΑ - ΦΕΚ 1180/2010), (ι) έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, (ια) ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση, (ιβ) στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς (ιγ) είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή, τον γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις, (ιδ) φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου και (ιε) χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της

σχολικής μονάδας που προΐσταται τις άδειες που προβλέπονται από τα άρθρα 48, 50 (ειδικές), 53 παρ. 6-7 (παρακολούθησης σχολικής επίδοσης), 54 (αναρρωτικές) και 60 (εξετάσεων) του Ν.3528/2007 (26 Α'), όπως ισχύουν, ενημερώνοντας αμελλητί τον οικείο διευθυντή Εκπαίδευσης (Προστέθηκε με την υπ.αρ.Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-09-2014- ΦΕΚ 2648/Β/7-10-14).

Όσον αφορά σε καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή σε σχέση με τον σύλλογο διδασκόντων (άρθρο 29), ο διευθυντής (1) προσκαλεί τα μέλη του συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό, (2) σε συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του, (3) σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του, (4) ενημερώνει τον σύλλογο των διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μερικά μαζί με τον σύλλογο των διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας, (5) είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών, (6) ενημερώνει τον σύλλογο των διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης, (7) συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας, (8) φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό, (9) είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό, (10) σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης, (11) συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και

είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων, (12) παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, (13) απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειές του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά τον σύλλογο των διδασκόντων, τον διοικητικό του προϊστάμενο και τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του Γραφείου, (14) ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος και (15) είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον προϊστάμενο Γραφείου ή τον Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά σε καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή σε σχέση με τους σχολικούς συμβούλους, τον διευθυντή Εκπαίδευσης και τον προϊστάμενο του Γραφείου (άρθρο 30), ο διευθυντής (1) σε συνεργασία με τον σύλλογο των διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους, (2) συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους ή τον διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, (3) αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, (4) ενημερώνει τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις και (5) ενημερώνει έγκαιρα τον διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Όσον αφορά σε καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή σε σχέση με τους μαθητές (άρθρο 31), ο διευθυντής (1) συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς, (2) εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν, ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται, (3) συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας, (4) εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο, (5) συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, (6) διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη, (7) εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλωτων στα μητρώα ή δημοτολόγια και (8) εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

Τέλος, όσον αφορά σε καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης, ο διευθυντής (1) καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο, (2) καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο, και (3) παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Κεφάλαιο 5

Λογοδοτήσεις

5.1. Λογοδοτήσεις και κοινωνική ψυχολογία του λόγου

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας, και πριν από το πέρασμα στο μεθοδολογικό και ερευνητικό της μέρος, είναι σημαντικό να γίνει μια ειδική αναφορά στις «λογοδοτήσεις», πάνω στις οποίες στηρίζεται για την ανάλυσή της η κοινωνική ψυχολογία του λόγου. Η διερεύνηση των απόψεων περί ηθικής των σχολικών ηγετών θα γίνει με την ανάλυση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις τους που στα αγγλικά αποδίδονται ως «accounts» και στα ελληνικά ως «αναφορές», αλλά όταν έχουν το χαρακτήρα απολογίας για πράξεις ή παραλείψεις ονομάζονται «λογοδοτήσεις». Προκειμένου να αποφευχθούν παρερμηνείες, στο κεφάλαιο που ακολουθεί δίνω τις απαραίτητες διευκρινίσεις εξηγώντας, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, τη σημασία του όρου και κάνω τη διάκριση ανάμεσα στα είδη των λογοδοτήσεων παρουσιάζοντας μια βασική τυπολογία, που θα αποτελέσει και τη βάση για τη ρητορική ανάλυση που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

5.2. Η σημασία των λογοδοτήσεων

Η κοινωνική ψυχολογία του λόγου βασίζεται για την εξαγωγή των πορισμάτων της στη μελέτη και ανάλυση ακολουθιών ή αποσπασμάτων ομιλίας ή γραπτού λόγου, γνωστών διεθνώς με τον αγγλικό όρο "account", που στα ελληνικά αποδίδεται με τον γενικό όρο "αναφορά". Πιο συγκεκριμένα, ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί με τουλάχιστον τρεις τρόπους στη βιβλιογραφία: (1) με την εθνομεθοδολογική έννοια, ως αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί και να αναφερθεί, ως ο τρόπος, δηλαδή, που τα άτομα παρουσιάζουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες, ώστε να τις κάνουν κατανοητές και αναγνωρίσιμες, καθώς και το πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα ως προς αυτό, (2) ως οι απαντήσεις που δίνουν οι συμμετέχοντες σε συνεντεύξεις ποιοτικών ερευνών, ώστε να παρουσιάσουν τις πράξεις τους ως λογικές και δικαιολογήσιμες και (3) ως εξηγήσεις που τα άτομα δίνουν σε προβληματικές καταστάσεις (Buttny, 1993, στο Firth, 1995).

Υπάρχουν, επομένως, περιπτώσεις, όπως η (3), όπου ο όρος έχει πιο περιορισμένη, τεχνική χρήση, για ακολουθίες λόγου που παράγονται από τα άτομα όταν πρέπει να

δοθούν εξηγήσεις για πράξεις ή ενέργειες ασυνήθιστες, παράξενες ή κοινωνικά κατακριτέες (Scott & Lyman, 1968, στο Potter & Wetherell, 2009) και τότε αποδίδεται στα ελληνικά ως "λογοδοσία" ή "λογοδότηση".

Οι Potter και Wetherell (2009) πρωτοπόροι της στροφής της κοινωνικής ψυχολογίας στον Λόγο, ξεχωρίζουν το έργο του Austin ως σημείο εκκίνησης για την εξέταση των λογοδοτήσεων. Κατά τον Austin (1961, στο Potter & Wetherell, 2009), η μελέτη των λογοδοτήσεων μπορεί να μας διαφωτίσει για τον τρόπο που παράγεται η κοινωνική τάξη σε μια κοινωνία. Η απολογία κάποιου για μια πράξη έρχεται να διορθώσει και να επαναφέρει την κανονικότητα εκεί όπου έχει επέλθει ρήξη και, ως εκ τούτου, η μελέτη αυτής της διαδικασίας βοηθά τον ερευνητή να κατανοήσει το πώς ανακύπτουν τα κοινωνικά πλαίσια. Μελετώντας και αναλύοντας, εξάλλου, τις λογοδοτήσεις ο ερευνητής μπορεί να οδηγηθεί στην κατανόηση των αιτιών της δράσης, και αυτός είναι ο λόγος που, σύμφωνα με τον Austin, δεν αρκεί η απλή αποδοχή της σημασίας μιας ομιλίας αυτού του είδους, αλλά απαιτείται συστηματική εννοιολογική διερεύνηση.

Σύμφωνα με τον Firth (1995), οι αναφορές με την έννοια των λογοδοτήσεων αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά της φυσικής ομιλίας. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, της άρνησης σε αίτημα που υποβάλλεται, η άρνηση ακολουθείται συνήθως από έναν απολογητικό λόγο, μία λογοδότηση. Το ίδιο συμβαίνει και όταν ένα πρόσωπο κατηγορείται για κάτι και, προκειμένου να απαλλαγεί, δίνει μια λογοδοτική αναφορά. Ωστόσο, κατά τον Firth (1995), οι λογοδοτήσεις δεν εξηγούν, απλώς, τη συμπεριφορά και κόνοντάς το αποκαθιστούν την κοινωνική τάξη, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και με μια πιο δημιουργική έννοια, προς την κατεύθυνση της επίλυσης προβλημάτων, ως γλωσσολογικά αντικείμενα που επιδιώκουν να επιφέρουν ουσιαστική αλλαγή. Το πρόβλημα, βέβαια, που επισημαίνει ο Firth είναι, από τη μια, ότι για τη σε βάθος μελέτη των λογοδοτήσεων υπάρχει σχετικά μικρός αριθμός ερευνών με ανάλυση λογοδοτήσεων σε συμφραζόμενα καθημερινής φυσικής ομιλίας και, από την άλλη, ότι σπάνια εξετάζεται σε βάθος και σε όλη τη διάρκεια της εκάστοτε αλληλεπίδρασης ο τρόπος με τον οποίο οι λογοδοτήσεις συνεισφέρουν στη συνολική δομή και πορεία του αλληλεπιδραστικού γεγονότος.

5.3. Τυπολογία λογοδοτήσεων

Ο Austin (1961, στο Potter & Wetherell, 2009) είναι αυτός που κληροδότησε στην κοινωνική ψυχολογία τη διάκριση ανάμεσα στα δύο κύρια είδη λογοδοσίας, δηλαδή των *δικαιολογιών* (excuses) και των *δικαιολογήσεων* (justifications). Πρόκειται για τις δύο βασικές εναλλακτικές επιλογές αντίδρασης που έχει αυτός που κατηγορείται ότι ενεργεί με κακό, ακατάλληλο ή απρεπή τρόπο.

Όταν κάποιος προβάλλει μια δικαιολογία, ουσιαστικά παραδέχεται ότι η πράξη του ήταν προβληματική, αλλά στην επιτέλεσή της συνέβαλε κάποιος εξωτερικός παράγοντας, ανεξάρτητος από τη βούληση του ατόμου. Με τον συγκεκριμένο τρόπο αντίδρασης, προσθέτει εδώ ο Austin (1961, στο Firth, 1995), επιδιώκεται ο μετριασμός των αντιδράσεων και το άτομο, τελικά, αποποιείται ολόκληρο ή μέρος της ευθύνης για την πράξη. Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση της δικαιολόγησης, το να προβάλλει κάποιος μια δικαιολόγηση για πράξη του σημαίνει ότι αποδέχεται μεν την ευθύνη γι' αυτήν, αλλά αρνείται ότι η πράξη καθαυτή ήταν προβληματική, με δεδομένες τις συνθήκες υπό τις οποίες τελέστηκε.

Οι Scott και Lyman (1968, στο Potter & Wetherell, 2009, σ. 114) προχώρησαν στη διάκριση διαφορετικών ειδών δικαιολογιών και διαφορετικών τεχνικών δικαιολόγησης:

- **Είδη δικαιολογιών:** επίκληση ατυχήματος (π.χ., «σκόνταψα»), επίκληση διανοητικών καταστάσεων (π.χ., «ξέχασα»), επίκληση φυσικών αναγκών (π.χ., «πεινούσα πολύ»), επίκληση αποδιοπομπαίων τράγων (π.χ., «με έπεισε ο τάδε»).
- **Τεχνικές δικαιολόγησης:** άρνηση βλάβης (π.χ., «δεν καταλαβαίνω γιατί γίνεται τόση φασαρία»), άρνηση της ιδιότητας του θύματος (π.χ., «της άξιζε αυτό που έπαθε»), επίκληση αφοσίωσης (π.χ., «του το χρωστούσα»).

Η τυπολογία των Semin και Manstead (1983, στο Potter & Wetherell, 2009) περιλαμβάνει, εκτός από τις δικαιολογίες και τις δικαιολογήσεις, τρεις νέες κατηγορίες λογοδοτήσεων: τη *συγγνώμη*, το *αίτημα* και την *αποποίηση*:

- Η *συγγνώμη*, ως διακριτό είδος λογοδότησης, δε μετριάξει την ευθύνη του ατόμου ούτε προσπαθεί να νομιμοποιήσει την πράξη, αλλά αναγνωρίζει ότι

υπήρξε κάποια μορφή προσβολής και αφήνει να εννοηθεί ότι κάτι τέτοιο δε θα ξανασυμβεί.

- Με το *αίτημα* κάποιος προσπαθεί να εξασφαλίσει έγκριση για πιθανώς αμφιλεγόμενη πράξη στην οποία σχεδιάζει να προβεί, παραδέχεται, δηλαδή, και εδώ την πιθανή προσβολή (όπως, π.χ., στη φράση «να σου κάνω τράκα ένα τσιγάρο;»).
- Οι *αποποιήσεις*, τέλος, είναι προ-λογοδοτήσεις που προσπαθούν να προλάβουν πιθανές αρνητικές αντιδράσεις πριν από κάποια πράξη ή δήλωση και συνήθως έχουν τη μορφή «δεν είμαι...-π.χ. σεξιστής-, αλλά...»).

Β΄ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 6

Μεθοδολογία

6.1. Το ερευνητικό ερώτημα

Ανακεφαλαιώνοντας την πορεία που ακολούθησα στην παρουσίαση του σκεπτικού της παρούσας εργασίας, ας θυμηθούμε ότι ξεκίνησα με μια προσπάθεια να ορίσω την έννοια της ηθικής γενικά και στη συνέχεια προχώρησα στην παρουσίαση βασικών θεωριών της ηθικής φιλοσοφίας και στο συσχετισμό των εννοιών της ηθικής και της ηγεσίας: αφού εξήγησα τι σημαίνει ηθική ηγεσία, αναφέρθηκα στην έννοια της ηθικής ηγεσίας στην εκπαίδευση καθώς και στα ηθικά διλήμματα που ανακύπτουν για τους διευθυντές σχολικών μονάδων κατά την άσκηση της ηγεσίας τους και τους τρόπους με τους οποίους, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι τελευταίοι ανταποκρίνονται στις ηθικές προκλήσεις. Ολοκλήρωσα με αναφορά στη σημασία των λογοδοτήσεων για την κοινωνική ψυχολογία του λόγου και με παρουσίαση της βασικής τυπολογίας τους.

Στο σημείο αυτό, εφόσον ξεκινά η παρουσίαση της ερευνητικής μου προσέγγισης στο θέμα, και με δεδομένο ότι στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η εμπειρική, πλέον, διαχείριση του ερωτήματος με βάση την παραγωγή και ανάλυση δεδομένων λόγου, θεωρώ χρήσιμη την επανάληψη του ερευνητικού ερωτήματος που παρέθεσα στην εισαγωγή.

Το ερευνητικό, λοιπόν, ερώτημα της έρευνάς μου είναι

Πώς κατασκευάζεται η ηθική τάξη στον λόγο των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αυτοί, περιγράφοντας και εξηγώντας την καθημερινή εμπειρία τους, μιλούν σχετικά με τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν από τη μια ως ηθικοί φορείς δράσης και, από την άλλη, ως θεσμικοί φορείς δράσης;

Ακολουθεί στο παρόν κεφάλαιο η μεθοδολογική μου προσέγγιση, με εξηγήσεις για το είδος της έρευνας που εφαρμόστηκε και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

6.2. Ποιοτική έρευνα

Όπως φαίνεται και από τη διατύπωση τόσο του ερευνητικού ερωτήματος, όσο και των επιμέρους ερωτημάτων γύρω από τα οποία κινούνται οι συνεντεύξεις (βλ. Εισαγωγή), στην έρευνά μου ακολουθείται η ποιοτική μέθοδος, γιατί με την ποιοτική μέθοδο η απάντηση στα ερωτήματα θα βγει από τους ίδιους τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ελεύθερα και αβίαστα, χωρίς προκατασκευασμένες απαντήσεις, αλλά κυρίως γιατί πρόκειται για έρευνα που, όπως εξηγήσαμε στην εισαγωγή, διεξάγεται με τους όρους της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, που χρησιμοποιεί την ποιοτική έρευνα ως βασικό της εργαλείο για συλλογή δεδομένων.

Οι Denzin και Lincoln (1994) ορίζουν την ποιοτική έρευνα ως πολυμέθοδο που εμπεριέχει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση για κάθε αντικείμενο που μελετά (έρευνα σε φυσικά πλαίσια), ενώ κατά τον Creswell (1998) η ποιοτική έρευνα είναι μια διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης βασισμένη σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής, οι οποίες διερευνούν ένα κοινωνικό ή ατομικό πρόβλημα/θέμα.

Πέρα από τους ορισμούς, όμως, οι οποίοι μπορεί και να μην είναι απόλυτα διαφωτιστικοί, η ιδιαιτερότητα της ποιοτικής μεθόδου αναδεικνύεται καλύτερα, όταν τη συγκρίνει κανείς με την ποσοτική μέθοδο. Οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) αναφέρουν ότι, γενικά, προορισμός της ποσοτικής μεθόδου, την οποία χρησιμοποιούν κυρίως οι φυσικές επιστήμες, είναι η εξήγηση των φαινομένων, ενώ προορισμός της ποιοτικής μεθόδου, στην οποία βασίζονται οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, είναι η κατανόηση των φαινομένων. Η εξήγηση βασίζεται στην ανακάλυψη των αντικειμενικών, ανεξάρτητων από το υποκείμενο αιτιών ενός φαινομένου και, ως τέτοια, προϋποθέτει τη διατύπωση γενικών νόμων σε σχέση με το προς μελέτη φαινόμενο, ενώ η κατανόηση συνιστά την περιγραφή του φαινομένου, την ερμηνεία του ρόλου και της λειτουργίας του μέσα σε μια ευρύτερη ολότητα και, επομένως, σχετίζεται με την εξατομικευμένη έρευνα. Με άλλη διατύπωση, η ποσοτική μέθοδος ανήκει στο μοντέλο του τύπου «αίτιο-αποτέλεσμα», ενώ η ποιοτική μέθοδος συνδέεται με το μοντέλο «ολότητα-μέρος».

Ομοίως, η Σαραφίδου (2011) υποστηρίζει ότι ο ερευνητής της ποιοτικής προσέγγισης δεν εστιάζει στη μέτρηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, αλλά παρατηρεί τις

δράσεις και αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στο φυσικό τους περιβάλλον. Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί την ποιοτική μέθοδο επιχειρεί να ελαχιστοποιήσει την απόστασή του από τους συμμετέχοντες παίρνοντας μέρος στη δραστηριότητα του πλαισίου που παρατηρεί.

Με παρόμοιο τρόπο η Mertens (2014) τονίζει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται στην έρευνα που έχει σχεδιαστεί να προσφέρει μία σε βάθος περιγραφή κάποιου φαινομένου. Η ποιοτική μέθοδος είναι μια δραστηριότητα που τοποθετεί τον παρατηρητή μέσα στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους περιβάλλον προσπαθώντας να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με βάση τη νοηματοδότηση που τους δίνουν τα ίδια τα άτομα.

Η «νοηματοδότηση» που αναφέρθηκε μόλις πιο πάνω είναι ακριβώς και η έννοια-κλειδί που μπορεί να ερμηνεύσει την προτίμηση του οποιουδήποτε ερευνητή -και, επομένως, και τη δική μου- στην ποιοτική μέθοδο. Όλα τα επιμέρους ερωτήματα της παρούσας έρευνας, όπως, άλλωστε, και το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, έχουν σχέση με το περιεχόμενο και το νόημα που δίνουν τα άτομα στα φαινόμενα: «πώς νοηματοδοτούν», «πώς λογοδοτούν», «πώς κατασκευάζουν». Και στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως συμβαίνει με όλες τις ποιοτικές έρευνες, ψάχνουμε το «πώς» και όχι το «ποιος», το «γιατί» και όχι το «πόσο» (Ιωσηφίδης, 2003).

6.3. Η συνέντευξη: γιατί επιλέχθηκε ως τεχνική συλλογής δεδομένων λόγου

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε για τη συλλογή δεδομένων η τεχνική της συνέντευξης, που είναι, ίσως, το πιο δημοφιλές εργαλείο, όταν πρόκειται να διενεργηθεί ποιοτική έρευνα. Ο Bryman (2012, σ. 469) αναφέρει ότι μπορεί η αξιοποίηση της συνέντευξης από την εθνογραφία να έχει συμβάλει στην ευρύτερη εξάπλωση της συγκεκριμένης τεχνικής διεθνώς, αλλά αυτό που την καθιστά τόσο ελκυστική είναι η ευελιξία της. Εφόσον η εθνογραφία προϋποθέτει μια εκτεταμένη περίοδο συμμετοχικής παρατήρησης, κάτι που μπορεί να προκαλεί αναστάτωση στη ζωή των ερευνητών, λόγω της απουσίας που απαιτείται από την εργασία ή την οικογενειακή ζωή, η έρευνα που βασίζεται, περισσότερο ή λιγότερο, σε συνεντεύξεις αποτελεί μια πολύ ελκυστική εναλλακτική για τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων. Οι συνεντεύξεις, οι απομαγνητοφωνήσεις τους και οι αναλύσεις που

ακολουθούν μπορεί να είναι όλα χρονοβόρα, αλλά είναι πολύ πιο εύκολο να προσαρμοστούν στην προσωπική ζωή των ερευνητών.

Οι συνεντεύξεις, κατά την άποψη των Cohen, Manion και Morrison (2007), επιτρέπουν στους συμμετέχοντες -είτε αυτοί είναι ερωτώντες είτε ερωτώμενοι- να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν το πώς βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία. Με την έννοια αυτή η συνέντευξη δεν ενδιαφέρεται απλώς για τη συλλογή δεδομένων για τη ζωή· είναι η ίδια κομμάτι της ζωής.

Εξάλλου, η αλληλεπίδραση συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου αποβλέπει στο να κατανοήσει ο πρώτος πώς σκέπτεται ο δεύτερος για το θέμα που ερευνάται. Η κατανόηση αυτή αφορά, συνήθως, σε όψεις του θέματος που δεν μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα, όπως σκέψεις, αντιλήψεις, αξίες, προθέσεις και συναισθήματα. Ο ερευνητής επιχειρεί να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το σχετικό με το θέμα υλικό του αποκρινόμενου, αποκτώντας πρόσβαση στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του και στον τρόπο με τον οποίο έχει βιώσει σχετικές εμπειρίες (Kvale, 1996, στο Σαραφίδου, 2011· Rubin & Rubin, 1995, στο Σαραφίδου, 2011).

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα και, συγχρόνως, λόγος για την επιλογή της συνέντευξης είναι ότι η συνέντευξη είναι ένα ευέλικτο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων επιτρέποντας τη χρήση πολυ-αισθητηριακών διαύλων: λεκτικών και μη λεκτικών, ομιλίας και ακοής. Η ροή της συνέντευξης μπορεί να είναι ελεγχόμενη, ενώ, παράλληλα, μπορεί να αφήνει χώρο και για αυθορμητισμό, και ο ερωτών μπορεί να πιέσει όχι μόνο για ολοκληρωμένες απαντήσεις αλλά και για αντιδράσεις σχετικά με σύνθετα ζητήματα (Cohen *et al.*, 2007).

Η συνέντευξη, επίσης, διασφαλίζει ότι ο ερωτώμενος απαντά μόνος του στις ερωτήσεις, ενώ στις έρευνες που διεξάγονται ταχυδρομικά και μέσω αλληλογραφίας ο ερευνητής ποτέ δε γνωρίζει τι είδους βοήθεια ζήτησε ή έλαβε από άλλους (Cohen *et al.*, 2007). Επιπλέον, οι συνεντεύξεις μπορούν να χρησιμοποιήσουν πιο σύνθετες δομές από τα ερωτηματολόγια που διακινούνται μέσω ταχυδρομείου, με τον ερευνητή να βρίσκεται κοντά στους ερωτώμενους και να τους καθοδηγεί (Bailey, 1994, στο Cohen *et al.*, 2007).

Από τις παραπάνω αναφορές προκύπτει ότι η συνέντευξη είναι ένα ισχυρό αλλά και, συγχρόνως, βολικό εργαλείο για τους ερευνητές και αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο προτιμήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στην εργασία μου αξιοποιείται ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου, όπως αναφέρει η Σαραφίδου (2011), τα υπό διερεύνηση θέματα ή οι θεματικές περιοχές είναι προαποφασισμένα, το περιεχόμενο των ερωτήσεων επίσης είναι προκαθορισμένο, χωρίς όμως, σε αντίθεση με τη δομημένη συνέντευξη, αναγκαστικά να τηρούνται η ίδια διατύπωση και η ίδια αλληλουχία ερωτήσεων. Πάντως, τα δεδομένα που συλλέγονται εξακολουθούν να αφορούν πληροφορίες που διατυπώνονται από τους αποκρινόμενους με τα δικά τους λόγια, τις δικές τους σκέψεις και τη δική τους εμπάθυνση στο θέμα. Βέβαια, η επιλογή ημιδομημένης ή μη δομημένης συνέντευξης, η οποία δίνει στον ερωτώμενο την αίσθηση της συζήτησης με κάποιο σκοπό, δε σημαίνει ότι ο ερευνητής απαλλάσσεται από την υποχρέωση του λεπτομερούς και αυστηρού σχεδιασμού, όπως τονίζει η Mason (2003, στο Σαραφίδου, 2011). Αυτός ο σχεδιασμός υπάρχει και στην παρούσα έρευνα, όπως διαπιστώνεται και από το πρωτόκολλο συνέντευξης που παραθέτω στο τέλος (βλ. Παράρτημα, σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης διευθυντή/διευθύντριας).

6.4. Κριτήρια επιλογής και ταυτότητα των διευθυντών και διευθυντριών της έρευνας

Στην έρευνά μου πήραν μέρος δεκαπέντε (15) διευθυντές και διευθύντριες σχολείων του νομού Πέλλας (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1). Εξ αυτών οι έντεκα (11) ήταν άντρες και οι τέσσερις (4) γυναίκες, διάφορων ειδικοτήτων: δύο (2) μαθηματικοί, τέσσερις (4) φιλόλογοι, δύο (2) θεολόγοι, μία (1) γεωπόνος, ένας (1) φυσικός, ένας (1) γυμναστής και τέσσερις (4) δάσκαλοι. Οι αναλογίες όσον αφορά στο φύλο και την ειδικότητα των συμμετεχόντων προέκυψαν τυχαία. Απευθύνθηκα στους διευθυντές με πρώτο κριτήριο την προσωπική μας γνωριμία και δεύτερο την ευκολία στην προσέγγιση και την επικοινωνία μας. Έλαβα, όμως, μέριμνα οι συμμετέχοντες να καλύπτουν το βασικό φάσμα των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει ποικιλία σε διευθυντές δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων. Θεώρησα ότι με τον τρόπο αυτό θα μπορούσα να τεκμηριώσω καλύτερα την ποικιλία και τη μεταβλητότητα των κατασκευών της ηθικής τάξης. Ας σημειωθεί,

επίσης, ότι μέσα στους συμμετέχοντες υπάρχει ένας πρώην και ένας συνταξιούχος διευθυντής.

- Ο ΠΕΤΡΟΣ1 είναι μαθηματικός, ηλικίας 56 ετών, με 30 χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, από τα οποία τα 8 είναι σε διευθυντικές θέσεις. Η συνέντευξη μαζί του διήρκεσε 79 λεπτά.
- Η ΝΙΚΗ2 είναι φιλόλογος, 48 ετών, με 20 συνολικά έτη προϋπηρεσίας και 2 σε θέση διευθύντριας. Η συνέντευξή της είχε διάρκεια 60 λεπτά.
- Ο ΤΙΜΟΣ3 είναι μαθηματικός, 62 ετών, με 32 χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας και 15 συνολικά χρόνια διευθυντής. Η συνέντευξη μαζί του διήρκεσε 52 λεπτά και 44 δεύτερα.
- Ο ΑΚΗΣ4 είναι δάσκαλος, ηλικίας 57 ετών. Η συνολική του προϋπηρεσία είναι 34 χρόνια, ενώ τα τελευταία 11 από αυτά υπηρετεί ως διευθυντής. Η συνέντευξή του είχε διάρκεια 112 λεπτά και 51 δεύτερα.
- Ο ΛΕΩΝ5 είναι θεολόγος, 55 ετών, με 30 έτη συνολικής προϋπηρεσίας και 10 χρόνια διευθυντής. Η συνέντευξή του διήρκεσε 114 λεπτά και 54 δεύτερα.
- Η ΝΑΣΙΑ1 είναι γεωπόνος, ηλικίας 55 ετών, με 23 χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας και 8 σε διευθυντικές θέσεις. Η αρχική συνέντευξή της είχε διάρκεια 55 λεπτά και 12 δεύτερα, ενώ η συμπληρωματική που χρειάστηκε να δώσει 1 λεπτό και 27 δεύτερα.
- Ο ΝΤΙΝΟΣ2 είναι συνταξιούχος καθηγητής φυσικής αγωγής, 63 ετών. Υπηρέτησε στην εκπαίδευση συνολικά 37 χρόνια και 13 ως διευθυντής. Η συνέντευξη μαζί του είχε διάρκεια 92 λεπτά και 43 δεύτερα.
- Ο ΑΓΓΕΛΟΣ3 είναι θεολόγος, εν ενεργεία εκπαιδευτικός και πρώην διευθυντής. Έχει συνολική προϋπηρεσία 35 χρόνια, ενώ ως διευθυντής υπηρέτησε συνολικά 9 χρόνια. Η συνέντευξή του είχε διάρκεια 78 λεπτά.
- Η ΣΤΕΛΛΑ4 είναι φιλόλογος, ηλικίας 56 ετών, με 25 έτη προϋπηρεσίας και 8 ως διευθύντρια. Η συνέντευξή της είχε διάρκεια 80 λεπτά και 38 δεύτερα.
- Ο ΔΗΜΟΣ5 είναι φυσικός, ηλικίας 60 ετών, με 30 έτη προϋπηρεσίας και 11 έτη διευθυντής. Η συνέντευξή του είχε διάρκεια 59 λεπτά.
- Ο ΑΝΔΡΕΑΣ1 είναι φιλόλογος, 56 ετών, με προϋπηρεσία 30 και με διευθυντική θητεία 6 ετών. Η συνέντευξή του διήρκεσε 101 λεπτά.

- Ο ΧΡΗΣΤΟΣ2 είναι δάσκαλος, 52 ετών, με 27 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και 4 έτη διευθυντικής. Η συνέντευξη που παραχώρησε διήρκεσε 88 λεπτά και 50 δεύτερα.
- Η ANNA3 είναι φιλόλογος, ηλικίας 53 ετών, με 30 έτη προϋπηρεσίας και 4 χρόνια διευθύντρια. Η συνέντευξή της είχε διάρκεια 101 λεπτά και 35 δεύτερα.
- Ο ΣΑΚΗΣ4 είναι δάσκαλος, 57 ετών, με 30 έτη συνολικής και 19 έτη διευθυντικής προϋπηρεσίας. Η συνέντευξή του είχε διάρκεια 90 λεπτά και 14 δεύτερα.
- Ο ΜΑΡΙΟΣ5 είναι δάσκαλος, 55 ετών, με 32 έτη συνολικής και 7 διευθυντικής προϋπηρεσίας. Η συνέντευξη που παραχώρησε είχε διάρκεια 60 λεπτά και 19 δεύτερα.

6.5. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι προθέσεις μου και η γενική ιδέα για τους στόχους της έρευνας, όπως τους παρουσίασα ήδη στην εισαγωγή, φαίνεται να συμπίπτουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με τις παρατηρήσεις της Willig (2013), ότι οι ποιοτικοί ερευνητές έχουν την τάση να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το νόημα, πράγμα που σημαίνει ότι ενδιαφέρονται για το πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο και πώς προσλαμβάνουν τα γεγονότα. Επιδιώκουν να κατανοήσουν πώς είναι να βιώνει κανείς συγκεκριμένες συνθήκες και πώς τα άτομα διαχειρίζονται ορισμένες καταστάσεις. Οι ποιοτικοί ερευνητές, επομένως, τείνουν να νοιάζονται περισσότερο για την ποιότητα και την υφή της εμπειρίας και λιγότερο για την ταυτοποίηση σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις προτεραιότητες που θέτει ως μέθοδος η ανάλυση λόγου. Κατά τους Potter και Wetherell (2009), η ανάλυση λόγου, σε αντίθεση με άλλες κοινωνιοψυχολογικές μεθοδολογίες, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατασκευαστική, την ενεργή χρήση της γλώσσας στην καθημερινή ζωή, θέτει σημαντικά ερωτήματα στη συμβατική έρευνα και παρέχει μια εύχρηστη μεθοδολογία. Κατά την άποψη των συγκεκριμένων ερευνητών, βασικό χαρακτηριστικό της ανάλυσης λόγου είναι η έμφαση στη λειτουργία της γλώσσας: οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κάνουν πράγματα και για να κατασκευάσουν -αν και όχι απαραίτητα συνειδητά- εκδοχές του κοινωνικού κόσμου.

Το σχέδιο συνέντευξης που καταρτίστηκε για την έρευνά μου (βλ. Παράρτημα) αρθρώνεται σε πέντε (5) διακριτές ενότητες: (1) στην πρώτη περιλαμβάνονται ερωτήσεις που σκοπό έχουν να αντλήσουν πληροφορίες για το προφίλ του διευθυντή ή της διευθύντριας. (2) Στη δεύτερη ενότητα οι ερωτήσεις περιστρέφονται γύρω από προκλήσεις, προβλήματα και ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. (3) Οι ερωτήσεις της τρίτης ενότητας έχουν σκοπό να διερευνήσουν τις απόψεις του διευθυντή σχετικά με την υποχρέωσή του για λογοδοσία και τη στάση που κράτησε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις όπου χρειάστηκε να κινηθεί ανάμεσα στις προσωπικές του της αξίες και στις υποχρεώσεις που επιβάλλονταν από τον θεσμικό του ρόλο. (4) Στην τέταρτη ενότητα ο διευθυντής καλείται να μιλήσει για προκλήσεις της καθημερινότητας και να περιγράψει τις σχέσεις του με κατηγορίες ατόμων που αποτελούν βασικούς παράγοντες της σχολικής ζωής. (5) Στην πέμπτη ενότητα, τέλος, οι ερωτήσεις δίνουν την ευκαιρία στον διευθυντή να εκφράσει αναστοχαστικά απόψεις για τον ρόλο του στη δημιουργία ηθικού κλίματος στο σχολείο, για τα ηθικά πρότυπά του, για τους τρόπους ενίσχυσης της επαγγελματικής του ανάπτυξης, για την έννοια του ηθικού διευθυντή σχολείου, και να κάνει μια αποτίμηση της διευθυντικής του εμπειρίας.

Πριν από την παραχώρηση των συνεντεύξεων, οι 15 διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων ενημερώθηκαν με σχετική επιστολή για τις λεπτομέρειες της έρευνας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους. Η πρώτη συνέντευξη ήταν πιλοτική, με την έννοια ότι αποτέλεσε τον οδηγό για τις επόμενες, ώστε να διορθωθούν τυχόν λάθη και παραλείψεις στο σχέδιο της συνέντευξης. Σε μία περίπτωση απαιτήθηκε σύντομη συμπληρωματική συνέντευξη, ενώ σε τρεις άλλες η συνέντευξη διακόπηκε και συνεχίστηκε αργότερα, λόγω υποχρεώσεων του διευθυντή. Οι περισσότερες συνεντεύξεις δόθηκαν στο γραφείο των διευθυντών στα σχολεία τους, ενώ κάποιες στο σπίτι τους με προκαθορισμένο ραντεβού. Η μαγνητοφώνηση έγινε εν γνώσει των συμμετεχόντων και τηρήθηκε η ανωνυμία με τη χρήση ψευδωνύμων. Η απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή των συνεντεύξεων έγινε με βάση το τροποποιημένο σύστημα συμβόλων (βλ. Παράρτημα) της Gail Jefferson (Atkinson και Heritage, 1984, στο Potter & Wetherell, 2009, σ. 261). Για κάθε συνέντευξη κρατούσα ημερολόγιο με σχόλια και παρατηρήσεις που θεωρούσα ότι θα μου ήταν χρήσιμες για διορθώσεις στις επόμενες αλλά και για τη φάση της ανάλυσης

που θα ακολουθούσε. Η συνολική διάρκεια της έρευνας ήταν περίπου οκτώ (8) μήνες (Σεπ. 2018-Απρ. 2019).

Η ανάλυση λόγου από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις βασίστηκε, κυρίως, στα μοντέλα που προτείνουν κατά πρώτο λόγο οι Edwards και Potter (1992) και κατά δεύτερο οι Potter και Wetherell (2009). Συγκεκριμένα, το μοντέλο λογοδράσης (DAM/Discursive Action Model) των Edwards και Potter (1992) μου έδωσε τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για τη ρητορική ανάλυση των επιλεγμένων αποσπασμάτων και την ανάδειξη των κατασκευών που επιχείρησαν με τον λόγο τους οι διευθυντές και διευθύντριες. Οι Potter και Wetherell (2009), από την άλλη, πρότειναν την οικοδόμηση ενός νέου τύπου κοινωνιοψυχολογικής έρευνας πάνω στα θεμέλια της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων, της εθνομεθοδολογίας και της σημειολογίας. Το μοντέλο τους περιλαμβάνει δέκα στάδια στη διεργασία της ανάλυσης λόγου: 1. Ερευνητικά ερωτήματα, 2. Επιλογή του δείγματος, 3. Συλλογή καταγραφών και ντοκουμέντων, 4. Συνεντεύξεις, 5. Απομαγνητοφώνηση, 6. Κωδικοποίηση/ομαδοποίηση των απαντήσεων, 7. Ανάλυση, 8. Επικύρωση, 9. Έκθεση, 10. Εφαρμογή. Η εργασία μου κινείται, σε γενικές γραμμές και με κάποιες εξαιρέσεις, στα ίχνη αυτών των βημάτων, αλλά, ειδικά στην τελευταία φάση της ανάλυσης, τη ρητορική ανάλυση των συνομιλιακών αποσπασμάτων, αποδείχτηκε πολύ χρήσιμη η τυπολογία των λογοδοτήσεων που προτείνουν οι παραπάνω ερευνητές.

Στην ανάλυσή μου, επίσης, εξαιτίας της επικέντρωσης του ερευνητικού σκεπτικού στα ηθικά διλήμματα, όπου κρίθηκε δόκιμο, χρησιμοποιήθηκε και το σκεπτικό των «ιδεολογικών διλημάτων» (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, & Radley, 1988), το οποίο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ρητορικής ψυχολογίας (Billig, 1987). Οι Potter και Wetherell, επηρεασμένοι από τη ρητορική προσέγγιση που εισήγαγε ο Billig, ενσωματώνουν το αναλυτικό του σκεπτικό στο δικό τους μοντέλο ανάλυσης λόγου. Για παράδειγμα, η θετική αξιολογική κρίση που κάποιος εκφέρει και η στάση που παίρνει υπέρ κάποιου πράγματος σημαίνει, συνήθως, την έκφραση μιας αξιολόγησης εναντίον κάποιου άλλου. Τέτοιου είδους διλήμματα είναι πολύ σημαντικά για θεσμούς όπως η εκπαίδευση (Billig *et al.*, 1988, στο Potter & Wetherell, 2009).

Κατά την 1^η φάση της ανάλυσης ταξινομήσα τις απαντήσεις όλων των διευθυντών ανά ερώτηση. Στη 2^η φάση προχώρησα σε θεματική, δηλαδή με βάση το περιεχόμενο, ταξινόμηση των απαντήσεων ανεξάρτητα από την ερώτηση και σε σχέση με το ειδικό θέμα της έρευνας, που είναι τα ηθικά διλήμματα. Στην 3^η φάση επέλεξα αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από τη 2^η φάση και τα υπέβαλα σε ρητορική ανάλυση σύμφωνα με τα μοντέλα των Edwards και Potter (1992) και Potter και Wetherell (2009), όπως προανέφερα.

Κεφάλαιο 7

Ρητορική ανάλυση - αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας

7.1. Κατηγορίες ηθικών διλημμάτων που αναλύονται στην έρευνα

Από τη θεματική ανάλυση στην οποία υποβλήθηκε το υλικό των συνεντεύξεων κατά τη 2^η φάση της ανάλυσης (βλ. ενότητα 6.5.), την ταξινόμηση των απαντήσεων των διευθυντών σε σχέση με τα ηθικά διλήμματα και με επιμέρους ταξινομικό κριτήριο την πηγή της ηθικής έντασης, προέκυψαν θεματικές κατηγορίες διλημμάτων με τα οποία ο διευθυντής/η διευθύντρια βρισκόταν αντιμέτωπος/η και έπρεπε, κατά περίπτωση, (1) να συγκρουστεί με γονείς, (2) να χειριστεί εκπαιδευτικούς που συγκρούονταν μεταξύ τους, (3) να χειριστεί εκπαιδευτικούς και μαθητές που συγκρούονταν μεταξύ τους, (4) να συγκρουστεί με μαθητές, (5) να συγκρουστεί με εκπαιδευτικούς, (6) να συγκρουστεί με άτομα ιδεολογίας διαφορετικής από τη δική του, (7) να συγκρουστεί εσωτερικά με καθήκοντα και δεσμεύσεις που απέρρεαν από τον θεσμικό του ρόλο, (8) να χειριστεί γονείς και εκπαιδευτικούς που συγκρούονταν μεταξύ τους, (9) να συγκρουστεί με συμβούλους και προϊσταμένους, (10) να συγκρουστεί με άλλους παράγοντες και (11) να χειριστεί διλήμματα και συγκρούσεις αξιών που ανέκυπταν λόγω πολυπολιτισμικότητας του σχολείου του.

Από τις παραπάνω κατηγορίες επέλεξα για αναλυτική παρουσίαση και για ρητορική ανάλυση τις πρώτες επτά (7) με το σκεπτικό ότι, από τη μία, οι ακολουθίες λόγου που είχα καταγράψει και οι αντίστοιχες λογοδοτήσεις ήταν πιο πλούσιες και περιεκτικές, και, επομένως, προσφορότερες για υποβολή σε ρητορική ανάλυση στις συγκεκριμένες κατηγορίες, αλλά και, από την άλλη, ότι υπάρχουν περιορισμοί ως προς την έκταση που μπορεί να έχει η συγκεκριμένη εργασία. Η παρουσίαση που ακολουθεί αποτελεί, ουσιαστικά, τη ρητορική ανάλυση γραμμή προς γραμμή επιλεγμένων αποσπασμάτων από τις κατηγορίες:

1. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με γονείς
2. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών
3. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
4. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με μαθητές
5. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με εκπαιδευτικούς

6. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με άτομα διαφορετικής ιδεολογίας
7. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τον θεσμικό του ρόλο

7.2. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με γονείς

Η ιδέα ότι θα πρέπει να δίνονται στους γονείς διευρυμένοι ρόλοι σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει από καιρό κυρίαρχη θέση στην εκπαίδευση (Davies, 1989). Η αυξημένη ανάμιξη των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους βρίσκεται στην πρώτη γραμμή των περισσότερων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών σε πολλές χώρες. Οι διευθυντές είναι, ίσως, αυτοί που επηρεάζονται περισσότερο από αυτές τις αλλαγές, εφόσον βρίσκονται αντιμέτωποι με την ανάγκη να μάθουν να διαχειρίζονται και να προσαρμόζονται στις αυξημένες απαιτήσεις της αλληλεπίδρασης με τους γονείς. Οι διευθυντές θα πρέπει κάθε φορά να είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις και να πετυχαίνουν μια λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική τους αυτονομία και την ανάμιξη των γονέων (Saxe, 1983).

Κοινό σημείο των ηθικών διλημμάτων που ενέταξα στην κατηγορία αυτή είναι ότι ο διευθυντής βρίσκεται ανάμεσα στην υποχρέωση, από τη μία, να ανταποκριθεί στον θεσμικό του ρόλο, να διευθύνει αποτελεσματικά το σχολείο και να διασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του θέτοντας όρια και εφαρμόζοντας νόμους και κανόνες, και, από την άλλη, να διατηρήσει καλές σχέσεις με όλους τους γονείς, και ιδιαίτερα με ορισμένους που δε φαίνεται να συμμερίζονται τη δική του οπτική και μπορεί εύκολα να τον κατηγορήσουν για πράξεις ή παραλείψεις καθώς και για σκληρότητα ή αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά.

7.2.1. ΛΕΩΝ5, απόσπασμα 1

Πριν από το απόσπασμα (1) που παρατίθεται εδώ, ο διευθυντής (ΛΕΩΝ5), απαντώντας σε σχετική ερώτηση του ερευνητή, έχει ήδη κάνει λόγο για παραβατικές ή αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών, οι οποίες συνθέτουν ένα μεγάλο μέρος των προβλημάτων που έχει να αντιμετωπίσει καθημερινά.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα φαίνεται ότι πολλές φορές τα προβλήματα που ανακύπτουν με μαθητές, ειδικά όταν, μαζί με τους χειρισμούς και τις ενέργειες του

διευθυντή, μεταφέρονται από τα παιδιά στο σπίτι και στους γονείς, αποκτούν και ηθική διάσταση και τίθενται ως ηθικά διλήμματα προς αντιμετώπιση.

Ο διευθυντής γυμνασίου ΛΕΩΝ5 λογοδοτεί παρουσιάζοντας ή -για να μιλήσουμε σωστότερα με όρους Λογοψυχολογίας- κατασκευάζοντας ρητορικά τη δύσκολη σχολική πραγματικότητα μέσα στην οποία καλείται να κινηθεί: έχει να αντιμετωπίσει «χαιδεμένα» παιδιά και τους υπερβολικά απαιτητικούς γονείς τους, κάτι που, αν ισχύει, δυσχεραίνει τη θέση του όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων. Δομείται έτσι εδώ και προβάλλεται έμμεσα μια δικαιολόγηση από τον διευθυντή για τον τρόπο που ενεργεί γενικά και, ταυτόχρονα, μια δικαιολογία (Potter & Wetherell, 2009, σ. 113) για τις περιπτώσεις που τα πράγματα δεν εξελίσσονται ομαλά και οι χειρισμοί του διευθυντή δεν έχουν την αναμενόμενη επιτυχία. Από την άλλη, η ίδια η δυσκολία του έργου αποτελεί και εύσημο, έναν τίτλο τιμής για τον διευθυντή, όταν αυτός καταφέρνει να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες, να χειριστεί επιτυχημένα γονείς και μαθητές και να απαντήσει με επιτυχία στα ηθικά διλήμματα που του θέτουν.

Απόσπασμα 1

63 ΛΕΩΝ5: [...] Πάμε λίγο πιο συγκεκριμένα. E::: τα παιδιά σήμερα σε γενικές
64 γραμμές είναι αυτό που λέμε ΧΑΪΔΕΜΕΝΑ παιδιά. Είναι τους γίνονται τα
65 χατίρια από το σπίτι ό,τι θέλουν το έχουν έτοιμο. Οι γονείς έχουν
66 συνηθίσει τα παιδιά σ' αυτό το πλαίσιο και νομίζουν ότι αυτό το πράγμα
67 πρέπει να συμβαίνει και στο σχολείο. Έρχονται λοιπόν στο σχολείο και
68 απαιτούν πολλές φορές (.) πράγματα που (.) ένας θα 'λεγα (.) θα λέγαμε (.)
69 φυσιολογικά σκεπτόμενος άνθρωπος θα απορήσει γιατί τέτοια μεγάλη
70 απαίτηση έχει για το παιδί του ο γονιός. Ο γονιός απαιτεί (.) για το παιδί του
71 πράγματα που τα κάνει στο σπίτι. Όλα τα χατίρια ό,τι θέλει γίνεται. Στο
72 σχολείο όμως δεν μπορεί να γίνουν αυτά τα πράγματα πάντα. E::: έρχεται
73 κάποιος γονιός και λέει ότι το παιδί μου το 'χω μεγαλώσει έτσι του κάνω τα
74 θελήματα του κάνω (.) πράξη τα όνειρά του εσείς σαν καθηγητές τι κάνετε
75 για το παιδί μου; Σίγουρα δεν είναι εύκολο πράγμα να απαντήσεις. Έχουμε
76 πολλές περιπτώσεις παιδιών που::: ε::: ζητάνε πράγματα ίσως και
77 ανήκουστα θα λέγαμε από το σχολείο γιατί έτσι έχουν συνηθίσει στο σπίτι.
78 Έρχεται ο γονιός (.) και σου λέει θέλω: καλό βαθμό για το παιδί μου θέλω
79 εσείς να έχετε καλή συμπεριφορά απέναντι στο παιδί μου θέλω (.) το παιδί

80 μου να αισθάνεται άνετα να αισθάνεται χαρούμενος να κάνει ό,τι θέλει ε κι
81 αν κάνει λάθη και τα λοιπά να μην τον τιμωρήσετε ή να μην τον
82 νουθετήσετε. Στην πράξη όμως δεν πρέπει να συμβαίνει αυτό γιατί είπαμε
83 το σχολείο είναι μια κοινωνία (.) και μια κοινωνία οφείλει να λειτουργεί
84 κάτω από συγκεκριμένους νόμους και πλαίσια.

Ο ΛΕΩΝ5 στο απόσπασμα 1 ξεκινά με έναν χαρακτηρισμό των σημερινών παιδιών: τα παιδιά σήμερα είναι «ΧΑΪΔΕΜΕΝΑ» (64). Δίνει, μάλιστα, έμφαση στον χαρακτηρισμό ανεβάζοντας τον τόνο της φωνής του στην εκφορά της συγκεκριμένης λέξης. Ταυτόχρονα, με τον όρο «χαϊδεμένα» επικαλείται, ουσιαστικά, μία κατηγορία/category entitlements (Edwards & Potter, 1992, σ. 160· Pomerantz, 1984)· εντάσσει τα σημερινά παιδιά στην κατηγορία των χαϊδεμένων, προσπαθώντας να ενισχύσει την επιχειρηματολογία του: όλοι γνωρίζουμε τι σημαίνει χαϊδεμένο παιδί και πόσο δύσκολο είναι στον χειρισμό του. Δεν αρκείται, βέβαια, στον χαρακτηρισμό και σε αυτά που υπονοεί, αλλά στη συνέχεια επιχειρηματολογεί και αιτιολογεί τον όρο «χαϊδεμένα». Πριν εξετάσουμε, όμως, με ποιον ακριβώς τρόπο το κάνει, αξίζει να προσέξουμε την κατηγορηματική διατύπωση (κατηγορική τροπικότητα, Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 156) με τη χρήση του ρήματος «είναι», που εμφανίζεται μάλιστα δύο φορές στην ίδια γραμμή (64), αντί εναλλακτικών διατυπώσεων όπως «νομίζω» ή «θεωρώ», κάτι που δίνει την αίσθηση του πραγματικού στη δήλωσή του και δεν αφήνει περιθώρια για αμφισβήτηση. Ακριβώς, όμως, επειδή κάτι τέτοιο μπορεί να εγείρει εναντίον του τη μομφή ότι είναι απόλυτος, το μετριάζει κάπως (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159), αρχικά με την έκφραση «σε γενικές γραμμές» (63-64) και στη συνέχεια με την προσθήκη της φράσης «αυτό που λέμε (χαϊδεμένα παιδιά)» (64). Και τα δύο αυτά στοιχεία του λόγου του διευθυντή λειτουργούν εδώ ως αυτό που η διεθνής βιβλιογραφία ονομάζει εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158): μπροστά στον κίνδυνο να θεωρηθεί μεροληπτικός και άκαμπτος στην κρίση του, ο διευθυντής χρησιμοποιεί τις παραπάνω μετριαστικές διατυπώσεις.

Ο διευθυντής συνεχίζει την αναφορά του με την αιτιολόγηση του όρου «χαϊδεμένα», που είναι κομβικής σημασίας για την επιχειρηματολογία του, εφόσον αποτελεί μια έμμεση απόδοση μομφής προς τους γονείς: αυτοί είναι που έχουν παραχαϊδέψει και κακομάθει τα παιδιά τους και, επομένως, αυτοί έχουν την ευθύνη για την όποια

παραβατική ή ανάρμοστη συμπεριφορά τους. Έχουμε εδώ μία δήλωση αποποίησης ευθύνης/disclaimer (Edwards & Potter, 1992, σ. 177· Hewitt & Stokes, 1975, στο Potter & Wetherell 2009, σ. 77) από τον διευθυντή, ενώ η αιτιολόγηση του όρου «*χαιδεμένα*» πραγματοποιείται (64-65) με την αναφορά σε «*χατίρια*» που γίνονται στο σπίτι από τους γονείς προς τους μαθητές καθώς και με την ακραία διατύπωση/extreme case formulation (Drew & Holt, 1988· Pomerantz, 1986) «*ό,τι θέλουν το έχουν έτοιμο*», που, ταυτόχρονα, με τη συστηματική αοριστία της/systematic vagueness (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) προσπαθεί να διασφαλίσει τη γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αφήσει περιθώρια για αμφισβήτηση. Ακολουθεί (67-71) μια παραστατική αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 161) με τους γονείς να διαμαρτύρονται στο σχολείο και να απαιτούν πράγματα για τα παιδιά τους, σε χρόνο ενεστώτα που προσθέτει δραματικότητα και ρεαλισμό, αλλά ταυτόχρονα δείχνει ότι είναι και μια προβληματική κατάσταση που αποτελεί συνηθισμένο και μόνιμο φαινόμενο. Αξίζει εδώ να προσέξουμε την αλλαγή της διατύπωσης από «*θα 'λεγα*» σε «*θα λέγαμε*» (68) με την οποία ο διευθυντής φαίνεται να αποφεύγει τη χρήση α' ενικού προσώπου και να προτιμά το α' πληθυντικό· γίνεται, έτσι, μια μετατόπιση ερείσματος/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988) από κοντινό σε πιο μακρινό, με στόχο αφενός την ενίσχυση της αξιοπιστίας των λεγομένων του και αφετέρου τον μετριασμό της διατύπωσης, εφόσον η ρητορική κατασκευή αφήνει να εννοηθεί ένας χαρακτηρισμός αρκετά βαρύς για τους γονείς: οι απαιτήσεις των γονέων είναι τόσο υπερβολικές, που κάνουν έναν φυσιολογικά σκεπτόμενο άνθρωπο να απορήσει (69). Ο υπαινιγμός είναι σαφής: οι γονείς που συμπεριφέρονται έτσι δεν εντάσσονται στην κατηγορία των φυσιολογικά σκεπτόμενων ανθρώπων. Στις γραμμές 71-72 ο διευθυντής κάνει εμφαντικά την αντιπαραβολή/contrast (Edwards & Potter, 1992· Wooffitt, 1991, σ. 270) ανάμεσα σε αυτά που μπορεί να συμβαίνουν στο σπίτι και σε αυτά που μπορεί να συμβούν στο σχολείο: στο σπίτι γίνονται «*όλα τα χατίρια*» και «*ό,τι θέλει*» το παιδί. Και πάλι προσέχουμε τη διατύπωση ακραίας περίπτωσης/extreme case formulation (Drew & Holt, 1988· Pomerantz, 1986) με τις λέξεις «*όλα*» και «*ό,τι*». Στο σχολείο, «*όμως*», «*αυτά δεν μπορεί να γίνουν πάντα*». Στην παραπάνω διατύπωση το «*όμως*» υπογραμμίζει την αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που απαιτούν οι γονείς και σε αυτό που μπορεί να τους δώσει ο διευθυντής. Η χρήση της λέξης «*πάντα*» αφήνει ένα περιθώριο στον διευθυντή να ικανοποιήσει κάποιες από τις απαιτήσεις των γονέων και λειτουργεί μετριαστικά. Προσέχουμε τη χρήση της παθητικής φωνής

(«δεν μπορεί να γίνουν») με την οποία ο ΛΕΩΝ5 δίνει έμφαση στην ενέργεια και όχι στο ποιος ενεργεί. Παρουσιάζει έτσι τις όποιες αποφάσεις αντιτίθενται στις απαιτήσεις των γονέων ως αποτέλεσμα εφαρμογής κανόνων και διαδικασιών του σχολείου συλλογικά και όχι ενός μόνο προσώπου που διευθύνει το σχολείο.

Η γλαφυρή αφήγηση συνεχίζεται (72-75) με τον διευθυντή να συνεχίζει την παρουσίαση απαιτήσεων ή παραπόνων από γονείς που έρχονται στο σχολείο. Παρατηρούμε στο σημείο αυτό τη χρήση μιας λίστας τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990): «(1) το παιδί μου το 'χω μεγαλώσει έτσι (2) του κάνω τα θελήματα (3) του κάνω (.) πράξη τα όνειρά του» που ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας και προσδίδει δραματικότητα. Ανάλογο ρόλο έχει και η αυτολεξεί απόδοση του λόγου των γονέων με ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing (Woofitt, 1992): ο πλάγιος λόγος της αφήγησης γίνεται ευθύς, για ρεαλιστικότερη και πειστικότερη απόδοση, για περισσότερη αληθοφάνεια. Στη συνέχεια, με τη χρήση β' προσώπου στη φράση «Σίγουρα δεν είναι εύκολο πράγμα να απαντήσεις» (75) ο διευθυντής προσπαθεί να κάνει μέτοχο στο πρόβλημά του τον ακροατή/ερευνητή επιδιώκοντας και πάλι πειστικότητα και καθολικότητα στα λεγόμενά του (Edwards & Potter, 1992· Sacks, 1992). Το προτασιακό επίρρημα «Σίγουρα» στην αρχή της φράσης δεν αφήνει περιθώριο αμφισβήτησης.

Στις γραμμές 75-77 ο ΛΕΩΝ5 έχοντας ουσιαστικά ολοκληρώσει την επιχειρηματολογία του επαναλαμβάνει συνοπτικά το βασικό του επιχείρημα: τα παιδιά στο σχολείο ζητούν «ανήκουστα πράγματα», γιατί έτσι έχουν μάθει από τους γονείς τους, και, όταν η διεύθυνση και οι καθηγητές δεν ικανοποιούν τα παράλογα αιτήματά τους, αναλαμβάνουν δράση οι ίδιοι οι γονείς, που έρχονται στο σχολείο να διαμαρτυρηθούν, και τότε τα προβλήματα και τα διλήμματα γίνονται ακόμη πιο έντονα. Παρατηρούμε τη χρήση των μετριαστικών «ίσως» και «θα λέγαμε», που λειτουργούν ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), μια και ο χαρακτηρισμός «ανήκουστα» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί υπερβολικός. Για μία ακόμη φορά (78-82) ο διευθυντής μεταφέρει αυτολεξεί με ενεργή φωνητικοποίηση (active voicing) τις απαιτήσεις των γονέων, που δίνονται, μάλιστα, με την τριπλή επανάληψη του ρήματος «θέλω», που δίνει έμφαση στα παράλογα αιτήματά τους και τα οποία, όπως είναι φυσικό, δεν μπορεί να

ικανοποιηθούν: «(1) θέλω: καλό βαθμό για το παιδί μου (2) θέλω εσείς να έχετε καλή συμπεριφορά απέναντι στο παιδί μου (3) θέλω (.) το παιδί μου να αισθάνεται άνετα». Παρατηρούμε ότι με το τελευταίο «θέλω» της παραπάνω ακολουθίας ξεδιπλώνεται μια μακροσκελής λίστα (79-82) φορτικών απαιτήσεων που ενισχύουν την επιχειρηματολογία του ομιλητή και, μάλιστα, κάποιες από αυτές είναι πολύ ακραία διατυπωμένες (extreme case formulation): «να κάνει ό,τι θέλει ε κι αν κάνει λάθη και τα λοιπά να μην τον τιμωρήσετε ή να μην τον νουθετήσετε». Η συγκεκριμένη διατύπωση βρίσκεται σε αντιστοιχία με την προηγούμενη δήλωση για «ανήκουστα πράγματα» και προετοιμάζει το έδαφος για την τελική δικαιολόγηση (justification) (Potter & Wetherell, 2009, σ. 113): η συμπεριφορά που περιγράφηκε πιο πριν είναι, κατά την άποψη του ομιλητή, κατακριτέα και δε θα έπρεπε να εκδηλώνεται στο σχολείο, γιατί (82-84) «το σχολείο είναι μια κοινωνία (.) και μια κοινωνία οφείλει να λειτουργεί κάτω από συγκεκριμένους νόμους και πλαίσια.». Παρατηρούμε ότι ο διευθυντής ολοκληρώνει την αναφορά του λογοτεχνικά, με μία αναλογία, παραλληλίζοντας/παρομοιάζοντας το σχολείο με μία κοινωνία: όπως η κοινωνία λειτουργεί με νόμους και πλαίσια, έτσι και το σχολείο, που είναι κι αυτό μια μορφή κοινωνίας, θα πρέπει να ακολουθεί και να εφαρμόζει κανόνες, και βασικός υπεύθυνος για κάτι τέτοιο είναι ο διευθυντής του. Η αναφορά σε «νόμους και πλαίσια» μας παραπέμπει στην τυπολογία των λογοδοτήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116): πρόκειται εδώ, από τη μια, για δικαιολόγηση που εντάσσεται στην κατηγορία *επίκληση εξουσίας* και συγκεκριμένα *θεσμικών κανόνων που υπερισχύουν της βούλησης των ατόμων* και δικαιολογούν τις πράξεις τους και, από την άλλη, στην κατηγορία *επίκληση της αρχής του ωφελιμισμού*, που στην προκειμένη περίπτωση υπαγορεύει ότι η εφαρμογή των νόμων και του πλαισίου προκρίνεται για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας και λειτουργεί ως πυξίδα για τις πράξεις του διευθυντή, έστω και αν πρόκειται ο τελευταίος να έρθει σε ρήξη με ορισμένους γονείς.

7.2.2. ΜΑΡΙΟΣ5, απόσπασμα 2

Το απόσπασμα 2 έχει ληφθεί από τη συνέντευξη με τον ΜΑΡΙΟΣ5, διευθυντή δημοτικού σχολείου. Στο συγκεκριμένο σημείο, με την ερώτηση του ερευνητή, ο διευθυντής καλείται να ανακαλέσει στη μνήμη του και να αφηγηθεί κάποιο δίλημμα στο οποίο οι ενέργειες και οι χειρισμοί του δε λειτούργησαν με τον αναμενόμενο

τρόπο και τα πράγματα εξελίχθηκαν διαφορετικά ή και αντίθετα απ' ό,τι ο ίδιος θα περίμενε.

Το δίλημμα για το οποίο λογοδοτεί ο διευθυντής στην προκειμένη περίπτωση είναι ευδιάκριτο και με φανερά ηθική διάσταση: θα πρέπει να ικανοποιήσει το αίτημα ενός γονέα για αλλαγή τμήματος του παιδιού του, πηγαίνοντας, όμως, ενάντια στην πάγια τακτική και θεσμική πρακτική του σχολείου του να μην προχωρεί σε τέτοιες διευθετήσεις. Από την άλλη, αν ο διευθυντής λειτουργήσει θεσμικά και απορρίψει το αίτημα, θα έχει να αντιμετωπίσει έναν δυσαρεστημένο γονέα και, ίσως, ένα απογοητευμένο και δυστυχημένο μέσα στο σχολικό περιβάλλον παιδί.

Η αναφορά που ακολουθεί είναι περίτεχνη μέσα στην απλότητά της, γιατί, ενώ, θεωρητικά, ο διευθυντής μάς παρουσιάζει μια περίπτωση όπου τα πράγματα δεν πήγαν και τόσο καλά, στην πράξη, με τον τρόπο που κατασκευάζει την πραγματικότητα μέσα από την αφήγηση και την περιγραφή του, εμφανίζει τον εαυτό του απόλυτα δικαιωμένο από την τελική κατάληξη του περιστατικού και περισώζει το κύρος του.

Απόσπασμα 2

170 *E: Μάλιστα. E: θα μπορούσατε να θυμηθείτε και να μου μιλήσετε (.) για*
171 *κάποιο ή και περισσότερα διλήμματα (.) στα οποία οι χειρισμοί σας έφεραν*
172 *διαφορετικά ή και αντίθετα από το αναμενόμενο αποτελέσματα; Για κάποια*
173 *περίπτωση όπου: τα πράγματα δεν εξελίχθηκαν όπως τα περιμένατε; Με τις*
174 *ενέργειες που κάνατε;*
175 *ΜΑΡΙΟΣ5: (3) E::: τώρα να σας πω ένα παράδειγμα αν αυτό θεωρείται ότι*
176 *είναι το αντίθετο: μη αναμενόμενο αποτέλεσμα, e::: ένας γονέας (1) πρώτης*
177 *τάξης μου ζήτησε να αλλάξω το: παιδί του τμήμα (.) Για λόγους (1,5) που δεν*
178 *θεώρησα ότι είναι σοβαροί με την έννοια ότι δεν (.) τα τμήματα δεν τα*
179 *αλλάζουμε ανάλογα με τις παρέες ή ανάλογα με τις φιλίες των γονέων. E:::*
180 *και δεν το έκανα (1) e::: κι είχα και τη συνείδησή μου ήσυχη. Παρ' όλα αυτά*
181 *το: το παιδάκι: (0.5) είναι μια χαρά και φοιτά στο σχολείο κι έκανε καινούριες*
182 *παρέες αλλά η σχέση μου με τον γονέα (0.3) δεν είναι καθόλου καλή. E: αν*
183 *αυτό θεωρείται ότι: ναι μεν έκανα μία πράξη σ' ένα δίλημμα αν πρέπει να το*
184 *κάνω ή αν δεν πρέπει να το κάνω γιατί ίσως είχα την ευχέρεια και να το κάνω.*

- 185 E: *Ναι.*
- 186 ΜΑΡΙΟΣ5: *Και αυτό χάλασε τη σχέση μου με τον γονέα ναι (.) είχε*
- 187 *αποτέλεσμα αντίθετο απ' αυτό που θα περίμενα. Δεν αναγνωρίστηκε.*
- 188 E: *Είναι κάτι αυτό που σας ε.:*
- 189 ΜΑΡΙΟΣ: *Καθόλου.*
- 190 E: *Κοιμάστε ήσυχος.*
- 191 ΜΑΡΙΟΣ5: *Πάρα πολύ.*
- 192 E: *Δεν υπάρχει: =*
- 193 ΜΑΡΙΟΣ5: *=Ναι*
- 194 E: *Δεν έχει αντίκτυπο* { *άλλο ψυχικό.*
- 195 ΜΑΡΙΟΣ5: { *Όχι.*

Ο ΜΑΡΙΟΣ5 ξεκινά τη σύντομη και περιεκτική του αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) στις γραμμές 176-180, οριοθετώντας το δίλημμα με την αναφορά στο αίτημα του γονέα για αλλαγή τμήματος του παιδιού του και την τελική κατάληξη, την απόρριψη του αιτήματος από τον ίδιο. Η δικαιολόγηση που προβάλλει για την απόφασή του εδράζεται στη μη σοβαρότητα των λόγων που προέβαλε ο γονέας: «*Για λόγους (1,5) που δεν θεώρησα ότι είναι σοβαροί*» (177-78). Επειδή, όμως, αισθάνεται ότι η διατύπωση είναι αόριστη και ενέχει μομφή εναντίον του γονέα, γίνεται πιο συγκεκριμένος με τη φράση «*με την έννοια ότι δεν (.) τα τμήματα δεν τα αλλάζουμε ανάλογα με τις παρέες ή ανάλογα με τις φιλίες των γονέων.*» (178-79). Είναι σαφές τι επιχειρείται εδώ από τον διευθυντή: αφήνει να εννοηθεί ότι ο γονέας ζήτησε την αλλαγή τμήματος του παιδιού του όχι -ή όχι τόσο- από παιδαγωγικό ενδιαφέρον για το παιδί του, αλλά για πιο προσωπικούς λόγους («*παρέες*», χωρίς, μάλιστα, να διευκρινίζεται αν πρόκειται για παρέες μεταξύ παιδιών ή των γονέων τους, και «*φιλίες των γονέων*»). Ο τρόπος της διατύπωσης από τον διευθυντή αυτό ακριβώς κατασκευάζει, πράγμα που εξυπηρετεί την επιχειρηματολογία του. Παρατηρούμε ότι στη γραμμή 179 γίνεται μετατόπιση του ερείσματος/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988) από κοντινό σε μακρινό για ενίσχυση της επιχειρηματολογίας του διευθυντή: μέχρι τώρα μιλούσε σε *α'* ενικό πρόσωπο («*μου ζήτησε*», «*θεώρησα*») και ήταν υπόλογος ο ίδιος για την αξιοπιστία των λεγομένων του (Edwards & Potter, 1992, σσ. 38 & 168), ενώ ξαφνικά χρησιμοποιεί *α'* πληθυντικό («*δεν τα αλλάζουμε*»), αφήνοντας να εννοηθεί ότι δεν είναι μόνος του και αποκλειστικά υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, το «*δεν τα*

αλλάζουμε» μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα: (1) εμείς, οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου, διευθυντής και υπόλοιποι δάσκαλοι, δεν αλλάζουμε τμήματα σε μαθητές μας μόνο και μόνο γιατί μας το ζητάνε κάποιοι απαιτητικοί γονείς, γιατί αυτή είναι η πάγια τακτική μας, να μην υποχωρούμε σε τέτοιου είδους πιέσεις και αιτήματα των γονέων, εκτός και αν υπάρχει σοβαρός λόγος, και (2) ακόμη κι αν κάτι τέτοιο συμβαίνει σε άλλα σχολεία, εμείς εδώ μένουμε πιστοί στην αρχή μας να μην κάνουμε διακρίσεις, πάμε με τον νόμο και είμαστε πιο συστημικοί και θεσμικοί.

Στη γραμμή 180 βλέπουμε μια κλασική δικαιολόγηση που εντάσσεται στην κατηγορία της *αυτοεκπλήρωσης*, σύμφωνα με την τυπολογία των δικαιολογήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116): ο διευθυντής επικαλείται τη συνείδησή του («ε.:: *κι είχα και τη συνείδησή μου ήσυχη.*») που γι' αυτόν παρουσιάζεται ως βασικός οδηγός των επιλογών του· ξέρει ότι στα μάτια κάποιων ο τρόπος που χειρίστηκε το θέμα μπορεί να φαίνεται λανθασμένος και προλαβαίνει την όποια αντίδραση· ξέρει ότι έκανε το σωστό και από θεσμικής πλευράς αλλά και για το ίδιο το παιδί: *«Παρ' όλα αυτά το: το παιδάκι: (0.5) είναι μια χαρά και φοιτά στο σχολείο κι έκανε καινούριες παρέες»*. Προσέχουμε στην παραπάνω διατύπωση τη λίστα τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990) με την οποία υπογραμμίζει τα θετικά αποτελέσματα του χειρισμού του και δίνει την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος: (1) *«είναι μια χαρά»*, (2) *«φοιτά στο σχολείο»*, (3) *«έκανε καινούριες παρέες»*. Ο συγκεκριμένος χειρισμός του θέματος, βέβαια, είχε και ένα αρνητικό επακόλουθο, τη ρήξη των σχέσεων διευθυντή και γονέα, αλλά και εδώ ο διευθυντής με τον τρόπο που εκφράζεται κατασκευάζει και τη δικαιολόγησή του απέναντι στον γονέα ή σε οποιονδήποτε θα μπορούσε να του προσάψει κάποια κατηγορία: *«γιατί ίσως είχα την ευχέρεια και να το κάνω»*, που σημαίνει ότι θα μπορούσε να επιλέξει την εύκολη λύση, προκειμένου να μην κακοκαρδίσει τον γονέα και να τα έχει καλά μαζί του, αλλά αυτός προτίμησε τον δύσκολο δρόμο, αυτόν του καθήκοντος, της συνείδησης και της συμμόρφωσης σε θεσμικούς κανόνες (*αυτοεκπλήρωση και επίκληση εξουσίας*, Semin & Manstead, 1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116). Μέσα από την αναφορά του αυτή ο διευθυντής προβάλλει την εικόνα ενός διευθυντή και ενός ατόμου με αρχές, που δε συμβιβάζεται εύκολα. Η απογοήτευση που εκφράζει, τελικά, στις γραμμές 186-87 (*«Και αυτό χάλασε τη σχέση μου με τον γονέα και (.) είχε αποτέλεσμα αντίθετο απ' αυτό που θα περίμενα. Δεν*

αναγνωρίστηκε.») δεν οφείλεται στο ότι έκανε κάποιο λάθος χειρισμό, αλλά στο ότι δεν αναγνωρίστηκε και δεν εκτιμήθηκε η πράξη του από τον γονέα. Υπό αυτό το πρίσμα τώρα αντιλαμβανόμαστε καλύτερα και το νόημα των γραμμών 175-76, στην αρχή του αποσπάσματος, «αν αυτό θεωρείται ότι είναι το αντίθετο: μη αναμενόμενο αποτέλεσμα».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνομιλιακή ακολουθία στο τέλος του αποσπάσματος: στις γραμμές 188-89, ο ερευνητής διατυπώνει μία ερώτηση προς τον ΜΑΡΙΟΣ, η οποία, όμως, διακόπτεται πριν ολοκληρωθεί, γιατί ήδη ο τελευταίος έχει αντιληφθεί το ερώτημα και δίνει την απάντηση, «καθόλου», εννοώντας πως το περιστατικό που μόλις αφηγήθηκε δεν του στοίχισε ψυχικά. Ας θυμηθούμε ότι ήδη πιο πάνω, χωρίς να ερωτηθεί, ανέφερε ότι έχει τη συνείδησή του ήσυχη. Το ίδιο επαναλαμβάνει κι εδώ με έναν ιδιαίτερο τρόπο, σαν να περίμενε το ερώτημα και είχε έτοιμη την απάντηση. Γνωρίζει ότι κάποιος μπορεί να του προσάψει την κατηγορία ότι αδιαφόρησε για την επιθυμία του γονέα ή/και για τον ψυχισμό του παιδιού και αναμένει το ερώτημα. Βιάζεται να αποσειεί από πάνω του την όποια ευθύνη με το να επιδεικνύει σιγουριά και αυτοπεποίθηση για την πρακτική που εφάρμοσε. Κατασκευάζει την εικόνα του ανθρώπου που, αν πίστευε ότι δεν τα είχε πάει καλά, δε θα έσπευδε να πει «καθόλου». Αυτό που σε κάποιον άλλο μπορεί να προκαλούσε τύψεις, στον ίδιο δεν έχει αρνητική επίδραση, γιατί, όπως αφήνει να εννοηθεί, έχει το δίκιο με το μέρος του και ξέρει ότι έπραξε σωστά. Την ίδια λειτουργία και κατασκευή υπηρετούν και όλες οι υπόλοιπες απαντήσεις του μέχρι το τέλος αυτού του διαλόγου με τον ερευνητή: στην ερώτηση αν κοιμάται ήσυχος (190), που εδώ έχει μεταφορική σημασία, η απάντησή του είναι κοφτή και απόλυτη, «Πάρα πολύ» (191), εννοώντας ότι δεν τον ενοχλεί η συνείδησή του. Ομοίως, και στα δύο τελευταία ζεύγη ερωταποκρίσεων (192-93 και 194-95), πριν καν ο ερευνητής ολοκληρώσει τη φράση του, ο ΜΑΡΙΟΣ απαντά αποφασιστικά και απόλυτα με ένα «Ναι» και ένα «Όχι». Αυτό το τελευταίο «Όχι», μάλιστα, εκφωνείται ταυτόχρονα με τα τελευταία λόγια του ερευνητή και κλείνει απότομα και οριστικά το θέμα ψυχικός αντίκτυπος ή τύψεις συνείδησης από την όλη εξέλιξη του περιστατικού.

Έτσι, τελικά, παρόλο που ο διευθυντής εξαρχής ξεκίνησε να δώσει ένα παράδειγμα χειρισμού όπου τα πράγματα δεν πήγαν και τόσο καλά, με τον τρόπο που δομεί την αφήγησή του και κατασκευάζει την πραγματικότητα, στο τέλος βγαίνει ουσιαστικά

θριαμβευτής. Και το ίδιο το παιδί είναι ευχαριστημένο, πράγμα που έχει και τη μεγαλύτερη αξία από παιδαγωγικής άποψης, -άλλωστε αυτός είναι ο ρόλος του σχολείου σε τελική ανάλυση- αλλά και η συνείδησή του είναι ήσυχη, εφόσον εκτός των άλλων δε χρειάστηκε να παρεκκλίνει και από τις θεσμικές αρχές του και τους κανόνες του σχολείου του. Η κακή σχέση με τον γονέα παρουσιάζεται ως σχεδόν μια λεπτομέρεια, σαν μια παράπλευρη απώλεια. Αυτό που είναι το σημαντικό είναι ότι με τη ρητορική του κατασκευή ο διευθυντής περισώζει το κύρος και την αξιοπρέπειά του.

7.2.3. ΤΙΜΟΣ 3, αποσπάσματα 3 και 4

Ο ΤΙΜΟΣ3 είναι διευθυντής σε γυμνάσιο, αλλά έχει μακρά διευθυντική πείρα από τη θητεία του σε αρκετά και διαφορετικά σχολεία. Στα επόμενα δύο αποσπάσματα (3 και 4) παρακολουθούμε την αναφορά του, έπειτα από σχετική ερώτηση του ερευνητή, σχετικά με ένα χαρακτηριστικό ηθικό δίλημμα με το οποίο βρέθηκε αντιμέτωπος κατά τη διάρκεια της διευθυντικής του θητείας.

Στο απόσπασμα 3, στην αρχή της λογοδότησής του, ο διευθυντής δίνει τις διαστάσεις του προβλήματος και τα στοιχεία που το καθιστούν ηθικό δίλημμα: από τη μια υπάρχει ένα παιδί με παραβατική συμπεριφορά που αποτελεί πηγή διαρκούς αναστάτωσης για το σχολείο και μια γνωμοδότηση από αρμόδια υπηρεσία ότι το παιδί και, ίσως, η οικογένειά του χρειάζεται κάποιον ειδικό σύμβουλο· από την άλλη, ένα ζεύγος κηδεμόνων που εθελουφλεί μπροστά στο πρόβλημα, δε συνεργάζεται με το σχολείο και αναγκάζει τον διευθυντή να εξετάζει το ενδεχόμενο καταγγελίας εναντίον τους και απομάκρυνσης του παιδιού από το σχολείο με τον ορατό κίνδυνο, ωστόσο, του στιγματισμού τόσο του παιδιού, όσο και της οικογένειας. Ο ομιλητής, χωρίς ακόμη να αναφέρει πώς ακριβώς το αντιμετώπισε, αρχίζει να κατασκευάζει τη δικαιολόγησή του για τις πρακτικές που εφάρμοσε στη συγκεκριμένη περίπτωση, με βάση την οποία θα εμφανίσει την εικόνα του ανθρώπου που βάζει το εγώ του σε δεύτερη μοίρα, του υπεύθυνου εκπαιδευτικού που πάνω απ' όλα ενδιαφέρεται ανθρώπινα για το καλό των μαθητών και της οικογένειάς τους και του διευθυντή που δεν εφαρμόζει απλώς νόμους και διατάξεις για να απαλλαγεί από μια πιεστική κατάσταση, αλλά έχει συναίσθηση της υποχρέωσής του να δίνει στα προβλήματα που ανακύπτουν λύσεις βιώσιμες και με γνώμονα την ηθική.

Στο απόσπασμα 4 ο διευθυντής, αφού στο μεταξύ έχει περιγράψει τη συναισθηματική του κατάσταση μπροστά στο πρόβλημα και έχει δηλώσει ότι, από τη στιγμή που έλαβε τις αποφάσεις του, αισθάνθηκε δυνατός και αισιόδοξος, αναφέρεται στα προσωπικά του εφόδια που του έδωσαν τη δύναμη να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το δίλημμα. Κλείνει με μια πιο συγκεκριμένη αναφορά στους χειρισμούς που έκανε, μέσα από την οποία ολοκληρώνει για τον εαυτό του την κατασκευή της εικόνας του ηθικού, έμπειρου, υπεύθυνου και με δημοκρατικό ήθος διευθυντή.

Απόσπασμα 3

78 *E: Μπορείτε να μου παρουσιάσετε αναλυτικά ένα χαρακτηριστικό ηθικό*
79 *δίλημμα (.) που χρειάστηκε να αντιμετωπίσετε κάποια στιγμή κατά την άσκηση*
80 *των διευθυντικών σας καθηκόντων;*
81 *ΤΙΜΟΣ3: Το ηθικό δίλημμα ήταν σε συμπεριφορά κηδεμόνα (.) ζεύγους*
82 *κηδεμόνων (.) που εγγράφως ε: από υπηρεσία του φορέα μου (.) έγραφε ότι το*
83 *παιδί χρειάζεται οικογενειακό σύμβουλο ή η οικογένεια ολόκληρη (.) πράγμα*
84 *που εμείς καταλάβαμε ότι (.) υπάρχει υπόβαθρο (.) αρνητικό στην οικογένεια (.)*
85 *ο κηδεμόνας σε ό,τι παραβατική ενέργεια εντός του σχολικού χώρου και όχι*
86 *μόνο (.) και εκτός το παιδί του προέβαινε ζητούσε πάντοτε την ευθύνη από τους*
87 *καθηγητές (.) και πάντοτε δικαιολογούσε τις πράξεις του παιδιού. Και εκεί το*
88 *ηθικό δίλημμα ήταν αν θα έπρεπε (.) να μηνύσω τους γονείς (.) λέω ευθέως τη*
89 *λέξη (.) να προβώ δηλαδή στις νόμιμες διαδικασίες (.) να προβώ σε*
90 *απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο (.) άλλο ηθικό πρόβλημα (.) και*
91 *κατέληξα στο γεγονός ότι για αυτό είμαι στη θέση του διευθυντή (.) για τα*
92 *αρνητικά (1) ε:: τα οποία και μελλοντικά μπορούν να ακολουθήσουν ένα παιδί*
93 *στην πορεία του ή έναν γονιό στην πορεία του (.) καλύτερα να δέχομαι*
94 *προσβολές αλλά να βρω άλλη λύση (.) παρά να ικανοποιήσω το εγώ και να*
95 *προβώ νομικά (.) δηλαδή αναλαμβάνοντας πλήρως τις ευθύνες μου.*

Στο ξεκίνημα του αποσπάσματος 3 (81-87) ο ομιλητής δίνει τα βασικά δεδομένα του ζητήματος: παιδί με αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο και γονείς που συνεχώς το δικαιολογούν, παρόλο που υπάρχει γνωμοδότηση από αρμόδια υπηρεσία, ώστε να απευθυνθούν για βοήθεια ή να παραπεμφθούν σε οικογενειακό σύμβουλο. Η αναφορά στην υπηρεσία προσδίδει γεγονικότητα και αληθοφάνεια στην

αφήγηση. Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ένα υπηρεσιακό έγγραφο. Ο διευθυντής μιλά με στοιχεία που αποδεικνύουν ότι πραγματικά υπήρχε πρόβλημα και όχι μόνο όσον αφορά στο παιδί αλλά και στην υπόλοιπη οικογένεια, κάτι που σημαίνει ότι η ευθύνη βρίσκεται στην πλευρά των γονέων, που εμφανίζουν οι ίδιοι προβληματική συμπεριφορά. Αυτό λειτουργεί ως στοιχείο της δικαιολόγησης. Είναι προβληματικοί οι γονείς και, άρα, αναξιόπιστοι, όταν κατηγορούν τους εκπαιδευτικούς και ζητούν ευθύνες, όπως θα αναφέρει πιο κάτω για τον έναν κηδεμόνα (85-87).

Στη γραμμή 84 προσέχουμε τη διατύπωση σε α' πληθυντικό («εμείς»): αφήνει να εννοηθεί ότι το πρόβλημα δεν απασχόλησε μόνο προσωπικά τον διευθυντή, αλλά αντιμετωπίστηκε συλλογικά από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (άλλωστε πιο κάτω ο διευθυντής θα αναφέρει ότι ο γονέας κατηγορούσε τους καθηγητές), κάτι που, πιθανότατα, σημαίνει ότι οι χειρισμοί που ακολούθησαν και για τους οποίους λογοδοτεί εδώ ο διευθυντής δεν έγιναν με αποκλειστική ευθύνη του, γιατί δεν ήταν μόνος του στην υπόθεση αυτή. Το «εμείς», λοιπόν, λειτουργεί εδώ και ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter 1992, σ. 158) και προσδίδει περισσότερη πειστικότητα στα λεγόμενα του ομιλητή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο δίνονται από τον διευθυντή οι ενέργειες και οι αντιδράσεις από τον κηδεμόνα του παιδιού στις γραμμές 85-87: χρησιμοποιείται χρόνος παρατατικός, για να δείξει ότι ήταν μια απαράδεκτη κατάσταση που ήταν μόνιμος πονοκέφαλος για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι απόλυτες λέξεις «ό,τι» και «πάντοτε», από τις οποίες, μάλιστα, η δεύτερη επαναλαμβάνεται δύο φορές, κατασκευάζουν το προφίλ ενός κηδεμόνα που είναι υπερβολικός και άδικος στις αντιδράσεις του εναντίον των εκπαιδευτικών, όπως ήταν και λανθασμένα επιεικής απέναντι στις πράξεις του παιδιού του: «ο κηδεμόνας σε ό,τι παραβατική ενέργεια εντός του σχολικού χώρου και όχι μόνο (.) και εκτός το παιδί του προέβαινε ζητούσε πάντοτε την ευθύνη από τους καθηγητές (.) και πάντοτε δικαιολογούσε τις πράξεις του παιδιού.». Η δικαιολόγηση που κατασκευάζεται από τον διευθυντή γίνεται ακόμη πιο ισχυρή με τη δήλωση ότι ο κηδεμόνας ζητούσε ευθύνη από τους εκπαιδευτικούς ακόμη και για ενέργειες του παιδιού που γίνονταν εκτός του σχολικού χώρου.

Όλα τα παραπάνω προετοιμάζουν το έδαφος για ενδεχόμενο δυναμικής αντίδρασης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, που, κανονικά, εφόσον η κατάσταση ήταν έτσι όπως την παρουσιάζει, θα είχε κάθε δικαίωμα να εξαντλήσει όλα τα περιθώρια που του έδινε ο νόμος για να αντιμετωπίσει το ζήτημα και να προστατέψει το σχολείο και το προσωπικό του. Το πράγμα, όμως, δεν είναι τόσο απλό, γιατί η διευθέτηση του ζητήματος με νομικές και μόνο διαδικασίες θα είχε άλλες παρενέργειες, σε βάρος της οικογένειας αλλά και του παιδιού: *«Και εκεί το ηθικό δίλημμα ήταν αν θα έπρεπε (.) να μηνύσω τους γονείς (.) λέω ευθέως τη λέξη (.) να προβώ δηλαδή στις νόμιμες διαδικασίες (.) να προβώ σε απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο (.) άλλο ηθικό πρόβλημα»*. Ο διευθυντής, λοιπόν, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, αμφιταλαντεύθηκε αν θα έπρεπε να μηνύσει τους γονείς ή όχι. Παρατηρούμε ότι, αμέσως με την εκφορά της λέξης *«μηνύσω»* (88), επειδή συναισθάνεται τη βαρύτητά της, τη μετριάζει με την έκφραση *«λέω ευθέως τη λέξη»* (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159). Ο ομιλητής καταλαβαίνει ότι το να μηνύει ένας διευθυντής γονείς μαθητή δεν είναι και το πιο σόφρον που μπορεί να κάνει, αλλά με τον τρόπο που εκφράζεται εδώ θέλει να δείξει ότι η υπομονή του είχε εξαντληθεί και οι όποιες ακραίες ενέργειές του δε θα γίνονταν με δική του υπαιτιότητα. Το δίλημμα, όμως, παρουσιάζεται ως ακόμη πιο πολύπλοκο, εφόσον η καταγγελία εναντίον των γονέων, αν γινόταν, θα σήμαινε και την απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο (90, *«άλλο ηθικό πρόβλημα»*), κάτι που ο ΤΙΜΟΣ3 θεωρεί ότι θα στιγμάτιζε τον μαθητή και τους γονείς του, όπως θα φανεί στις γραμμές 91- 94: *«τα αρνητικά (1) ε:: τα οποία και μελλοντικά μπορούν να ακολουθήσουν ένα παιδί στην πορεία του ή έναν γονιό στην πορεία του»*. Οι δηλώσεις του διευθυντή (1) στις γραμμές 91-92 *«κατέληξα στο γεγονός ότι για αυτό είμαι στη θέση του διευθυντή (.) για τα αρνητικά»* και (2) στις γραμμές 93-95 *«καλύτερα να δέχομαι προσβολές αλλά να βρω άλλη λύση (.) παρά να ικανοποιήσω το εγώ και να προβώ νομικά»* δείχνουν ξεκάθαρα την επιλογή που έκανε και την απάντηση που έδωσε στο δίλημμα που τον βασάνισε: κατέληξε στη σκέψη ότι στη θέση του διευθυντή βρίσκεται, ακριβώς, για να αντιμετωπίζει τις δύσκολες καταστάσεις και να προλαμβάνει τις όποιες αρνητικές εξελίξεις· ακόμα κι αν πρέπει να δέχεται προσβολές από κάποιους, αυτός, ως πραγματικός ηγέτης, πρέπει να στέκεται στο ύψος της αποστολής του, να μη λειτουργεί ως ένας απλός διεκπεραιωτής και εφαρμοστής νόμων, αλλά να δίνει το παράδειγμα του διευθυντή και εκπαιδευτικού που μάχεται για το καλό. Ο τρόπος που δείχνει να αντιλαμβάνεται την αποστολή του με τη διατύπωση *«γι' αυτό είμαι στη θέση του διευθυντή»* και *«καλύτερα να δέχομαι*

προσβολές», σε συνδυασμό με τη χρήση του α' προσώπου, μας παραπέμπει στις ιδέες και στη βιβλιογραφία, αφενός, της ηρωικής ηγεσίας (Allison, Goethals & Kramer, 2016) και, αφετέρου, των ηρωικών αφηγήσεων/hero narratives (Burns, 1978).

Απόσπασμα 4

- 110 ΤΙΜΟΣ3: =Τα εφοδία (1). Πρώτα-πρώτα θέλω να πιστεύω οι ηθικές αξίες που
111 πρεσβεύω από: παιδιόθεν. Μεγάλη υπόθεση. Δεύτερον (.) από την εμπειρία που
112 έχω αποκομίσει από τα δεκαπέντε χρόνια που είμαι τουλάχιστον σαν διευθυντής
113 αλλά και τα προηγούμενα (.) εκπαιδευτικός (.) ό,τι αντιμετωπίσαμε στην πορεία
114 (.) και το τρίτο βασικότερο ότι πάντα αναλάμβανα πλήρως τις ευθύνες μου
115 χωρίς να ζητάω τη συνδρομή (.) τρίτων παραγόντων (.) όταν πίστευα ότι αυτό
116 είναι σωστό (.) για αυτόν που έχω απέναντί μου και όχι για τον εαυτό μου.
- 117 E: Ωραία. Μιλήστε μου τώρα για τον τρόπο με τον οποίο χειριστήκατε αυτήν τη
118 συγκεκριμένη διλημματική κατάσταση που περιγράψατε. Κάνατε κάποιες
119 ενέργειες ώστε να εξομαλυνθεί η κατάσταση και να ξεπεραστεί το
120 δίλημμα; Ποιες ακριβώς ήταν αυτές;
- 121 ΤΙΜΟΣ3: Τρεις ενέργειες διάλογος διάλογος διάλογος. Ένας διάλογος με τον
122 σύλλογο καθηγητών μου (.) δεύτερος διάλογος με το ίδιο το παιδί και τρίτος
123 διάλογος με τους κηδεμόνες του.
- 124 E: Υπήρχαν άλλες εναλλακτικές που θα μπορούσατε να ακολουθήσετε; Και για
125 ποιο λόγο: =
- 126 ΤΙΜΟΣ3: =Τις απέφυγα.
- 127 E: Ποιες ήταν αυτές;
- 128 ΤΙΜΟΣ3: Οι νομικές (.) Οι νομικές και η προσφυγή προς την υπηρεσία προς τα
129 ανώτερα κλιμάκια.

Στο απόσπασμα 4 ο ΤΙΜΟΣ3 συνεχίζει τη λογοδότηση και την κατασκευή της δικαιολόγησης των χειρισμών του στο δίλημμα, με την αναφορά, έπειτα από σχετικό ερώτημα του ερευνητή, των προσωπικών του εφοδίων που του έδωσαν τη δύναμη να αντιμετωπίσει το πρόβλημα.

Στις γραμμές, λοιπόν, 110-116 αναπτύσσεται μια λίστα τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990), που,

μάλιστα, αριθμούνται, για περισσότερη σαφήνεια, με την οποία ο ομιλητής ενισχύει την επιχειρηματολογία του: (1) *«Πρώτα-πρώτα θέλω να πιστεύω οι ηθικές αξίες που πρεσβεύω από: παιδιόθεν.»* Επικαλείται εδώ ως δικαιολόγηση για τις ενέργειές του τις ηθικές του αξίες, που, μάλιστα, τις έχει από παιδί, κάτι που σημαίνει ότι μένει σταθερός σε αυτές μια ολόκληρη ζωή και δεν τις ανακάλυψε τώρα ως δικαιολογία. Η αναφορά του αυτή στις ηθικές αξίες παραπέμπει στην τυπολογία λογοδοτήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) και συγκεκριμένα στις δικαιολογήσεις της κατηγορίας *επίκληση ηθικών αξιών*. (2) *«Δεύτερον (.) από την εμπειρία που έχω αποκομίσει από τα δεκαπέντε χρόνια που είμαι τουλάχιστον σαν διευθυντής αλλά και τα προηγούμενα (.) εκπαιδευτικός (.) ό,τι αντιμετωπίσαμε στην πορεία»* το δεύτερο στοιχείο της λίστας από αυτά που του έδωσαν και του δίνουν δύναμη είναι η πολυετής εμπειρία του σε διευθυντικές θέσεις αλλά και ως απλού εκπαιδευτικού. Προσέχουμε εδώ την αλλαγή προσώπου από α' ενικό σε α' πληθυντικό με το ρήμα *«αντιμετωπίσαμε»* που, για μια ακόμα φορά αφήνει να φανεί ότι μπορεί να έχει τη βασική ευθύνη για τις αποφάσεις, αλλά δεν είναι μόνος του: έχει δίπλα του και συνεργάτες εκπαιδευτικούς που όλα αυτά τα χρόνια τον βοηθούσαν και τον βοήθησαν και στη συγκεκριμένη περίπτωση να κάνει το σωστό. (3) *«και το τρίτο βασικότερο ότι πάντα αναλάμβανα πλήρως τις ευθύνες μου χωρίς να ζητάω τη συνδρομή (.) τρίτων παραγόντων (.) όταν πίστευα ότι αυτό είναι σωστό (.) για αυτόν που έχω απέναντί μου και όχι για τον εαυτό μου.»* με το τρίτο στοιχείο της λίστας ο διευθυντής επικαλείται την ιδέα της υπευθυνότητας, βασικό προσόν οποιουδήποτε ηγέτη, εννοώντας ότι και αυτή αποτέλεσε βασικό παράγοντα και γνώμονα στους χειρισμούς που έκανε. Μας ξενίζει η δήλωσή του ότι πάντοτε ενεργούσε μόνος του, χωρίς τη συνδρομή τρίτων, γιατί έρχεται σε αντίθεση με αυτό που μόλις προηγουμένως άφησε να εννοηθεί, ότι, δηλαδή, δεν είναι μόνος στις αποφάσεις του. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ένα στοιχείο μεταβλητότητας στον λόγο του (Potter & Wetherell, 2009), που μας δείχνει, ότι, τελικά, η εικόνα που επιλέγει να κατασκευάσει για τον εαυτό του είναι αυτή του μοναχικού διευθυντή-ήρωα (hero narratives, Burns, 1978) που, στις κρίσιμες στιγμές, παίρνει πάνω του το βάρος των δύσκολων αποφάσεων.

Στις γραμμές 121-23 ο TIMΟΣ3, μετά τις εξηγήσεις που έδωσε, αναφέρεται στις ενέργειες που έκανε για την αντιμετώπιση του διλήμματος. Και στο σημείο αυτό ξεδιπλώνεται από τον ομιλητή μια λίστα τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards &

Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990), που, όμως, ξαφνιάζει αρκετά με την πρωτοτυπία της: «*Τρεις ενέργειες διάλογος διάλογος διάλογος.*». Η τριπλή επανάληψη της λέξης έρχεται να δώσει έμφαση στην πρακτική του διαλόγου που προκρίθηκε από τον διευθυντή και αντιπαραβάλλει τη θέρμη του διαλόγου ως μέσου επίλυσης διαφορών και αποφυγής κρίσεων με την ψυχρότητα της καταφυγής στον νόμο και της προσφυγής σε ανώτερα κλιμάκια της υπηρεσίας που αναφέρεται πιο κάτω ως εναλλακτική (128-29), κάτι, όμως, που θα σήμαινε και μετάθεση ευθυνών και θα ήταν αντίθετο με την ιδέα της υπευθυνότητας που προέβαλε πιο πάνω ο διευθυντής, γι' αυτό και, όπως λέει (126), «*απέφυγε*» τις νομικές ενέργειες. Ο ομιλητής εξειδικεύει την αναφορά του στον διάλογο (121-23) και, για να μη φανεί ότι η τριπλή επανάληψη της λέξης ήταν απλώς ένα ευφυολόγημα, αναφέρεται στον διάλογο που επιδίωξε προς τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις, (1) «*Ένας διάλογος με τον σύλλογο καθηγητών μου*», (2) «*δεύτερος διάλογος με το ίδιο το παιδί*» και (3) «*και τρίτος διάλογος με τους κηδεμόνες του*», δηλαδή με τους τρεις βασικούς πυλώνες της λειτουργίας του σχολείου που είχαν εμπλοκή στο περιστατικό. Με την αναφορά στην επιλογή του διαλόγου ως τεχνικής επίλυσης διαφορών ο ομιλητής συμπληρώνει την κατασκευή του προφίλ που θέλει να προβάλλει πέρα από τα υπόλοιπα προσόντα που διαθέτει, ηθική, εμπειρία, αίσθημα ευθύνης, είναι και διευθυντής με δημοκρατικό ήθος, πιστεύει στην αξία του διαλόγου και τον προκρίνει ως μέσο για την εκτόνωση κρίσεων. Γι' αυτόν η προσφυγή στον νόμο ήταν και είναι η έσχατη λύση στα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο.

7.3. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

Η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων είναι ένα από τα απαραίτητα προσόντα του επιτυχημένου διευθυντή (Hoy & Miskel, 2005· Hoyle, English, & Steffy, 1998). Ένα συνηθισμένο είδος συγκρούσεων με τις οποίες θα έρθει αντιμέτωπος ένας διευθυντής κατά τη διάρκεια της θητείας του είναι αυτές μεταξύ εκπαιδευτικών, οι οποίες, αρκετά συχνά, λαμβάνουν τη μορφή ηθικών διλημμάτων για τον ίδιο. Απέναντί τους ο διευθυντής δεν μπορεί, φυσικά, να παραμείνει απλός θεατής, αλλά είναι υποχρεωμένος να τις διαχειριστεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επιτυχία και αποτελεσματικότητα για το καλό του σχολικού οργανισμού.

7.3.1. ΠΕΤΡΟΣ1, αποσπάσματα 5, 6, 7 και 8

Τα αποσπάσματα που ακολουθούν (5,6,7,8) αποτελούν εκτενή τμήματα της αναφοράς του ΠΕΤΡΟΥ1, διευθυντή γυμνασίου, για ένα χαρακτηριστικό ηθικό δίλημμα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσει κατά την άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων, ως απάντηση σε σχετική ερώτηση του ερευνητή. Στο 1^ο μέρος (απόσπασμα 5) ο διευθυντής περιγράφει τα δεδομένα και οριοθετεί το δίλημμα, στο 2^ο (απόσπασμα 6) λογοδοτεί και προβάλλει τη δικαιολόγησή του για τους χειρισμούς του στο περιστατικό, ενώ στο 3^ο (απόσπασμα 7) συνεχίζει τη λογοδότησή του αναφερόμενος στις εναλλακτικές δυνατότητες που είχε στη διάθεσή του για την αντιμετώπιση του διλήμματος και δικαιολογώντας τη μη επιλογή τους. Τέλος, στο 4^ο μέρος (απόσπασμα 8) δίνει την κατάληξη του περιστατικού.

Το δίλημμα που περιγράφεται εδώ ανήκει σε μια κατηγορία διλημμάτων που, απ' ό,τι φαίνεται, αποτελεί μία από τις πιο συνηθισμένες πηγές προβλημάτων για τους διευθυντές των σχολείων. Πρόκειται για τη διαφωνία ανάμεσα στους καθηγητές, μέλη του συλλόγου διδασκόντων, σχετικά με την ανάληψη κάποιας εργασίας. Αυτό που κάνει ξεχωριστή τη συγκεκριμένη αναφορά είναι ότι ο διευθυντής δε βιώνει το περιστατικό ως ένα απλό πρόβλημα που του προκαλεί πονοκέφαλο μέχρι να το αντιμετωπίσει, αλλά ως ένα ηθικό δίλημμα, που ο χειρισμός του είναι γι' αυτόν μια καλή ευκαιρία, αφενός, να αναδείξει την ανθρώπινη πλευρά του ως ηγέτη του σχολικού οργανισμού που διευθύνει και, αφετέρου, να λειτουργήσει ως πατρική φιγούρα και μέντορας, να προβάλει ένα παράδειγμα προς μίμηση και να «εκπαιδεύσει» με ένα «μάθημα ζωής», όπως χαρακτηριστικά ο ίδιος αναφέρει, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Απόσπασμα 5

149 ΠΕΤΡΟΣ1: Ναι (.) Λοιπόν (.) ένα δίλημμα το οποίο: (1.5.) Σας αναφέρω ένα
150 παράδειγμα (.) συχνά υπάρχει η γκρίνια ανάμεσα στους συναδέλφους για το
151 (0.5)ποιοι θα κάνουν κάποια πράγματα. Ποιοι θα διεκπεραιώσουν κάποιες
152 εργασίες (.) Για παράδειγμα (.) τελευταία φορά θυμάμαι (.) οι μαθητές έπρεπε
153 (.) ε::: να έχουν τη συνοδεία των καθηγητών τους για μία (0.5) για έναν
154 περίπατο. Εκεί πέρα, λοιπόν προέκυψε το πρόβλημα το εξής (.) ότι (.) όλοι όσοι
155 είμαστε στο σχολείο θα πρέπει να συνοδεύσουμε τους μαθητές μας στο χώρο της

156 εκδρομής (2) και αυτό σήμαινε φυσικά ότι (.) όλοι οι καθηγητές έπρεπε να
157 αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους και να συνοδέψουν τους μαθητές σε ένα χώρο
158 που ήταν σε μια απόσταση ενός χιλιομέτρου. Έλα όμως που έχω δύο
159 καθηγήτριες που μου εμφάνισαν πρόβλημα; Η μία στα γόνατα και η άλλη είχε
160 ένα πρόβλημα τέλος πάντων υγείας. Λοιπόν. Το ηθικό δίλημμα που έζησα (.) σ'
161 αυτήν την περίπτωση είναι ότι από τη μια δεχόμουν την πίεση των συναδέλφων
162 όλοι (.) εξίσου (.) να αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους και να συνοδέψουν τους
163 μαθητές και από την άλλη έπρεπε (.) να κάνω σεβαστό το αίτημα των δύο
164 καθηγητριών ότι δεν μπορούσαν να συνοδέψουν με αποτέλεσμα να μείνουν στο
165 σχολείο πίσω. Φυσικά εγώ λειτούργησα υπέρ της δεύτερης επιλογής ερχόμενος
166 σε σύγκρουση (.) με:: [...]

Στο ξεκίνημα της αναφοράς του στο απόσπασμα 5 ο ΠΕΤΡΟΣ1 προσδιορίζει το δίλημμα στο οποίο θα αναφερθεί και το εντάσσει στην κατηγορία *διαφωνίες μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεκπεραίωση κάποιων εργασιών* (151-52): *«ποιοι θα κάνουν κάποια πράγματα. Ποιοι θα διεκπεραιώσουν κάποιες εργασίες»*. Παρατηρούμε ότι χρησιμοποιεί την αρκετά φορτισμένη και εκφραστική λέξη *«γκρίνια (ανάμεσα στους συναδέλφους)»* (150) -αντί, για παράδειγμα, της πιο ουδέτερης εναλλακτικής *«διαφωνία»*-, η οποία τον βοηθά εξ αρχής να κατασκευάσει την περίπτωση που θα παρουσιάσει ως αποτέλεσμα μιας αρνητικής συμπεριφοράς και νοοτροπίας, που δεν είναι και σπάνια στο σχολείο του, το αντίθετο μάλιστα, εμφανίζεται *«συχνά»* (150) και του θέτει διλήμματα όπως αυτό που θα περιγράψει (στο Χρηστικό Λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας της Ακαδημίας Αθηνών (2016) διαβάζουμε ότι *γκρίνια* είναι η διαρκής έκφραση δυσαρέσκειας και παραπόνων χωρίς ιδιαίτερα σοβαρό λόγο).

Στις γραμμές 152-54 ο διευθυντής δίνει τα πρώτα στοιχεία του προβλήματος: πρόκειται να πραγματοποιηθεί ένας σχολικός περίπατος και είναι απαραίτητη η συνοδεία εκπαιδευτικών (*«όλοι όσοι είμαστε στο σχολείο θα πρέπει να συνοδεύσουμε τους μαθητές μας στο χώρο της εκδρομής»*). Παρατηρούμε την προσεκτική διατύπωση με τη χρήση α' πληθυντικού, που προσδίδει κύρος στα λεγόμενα: *«όλοι»* όσοι βρίσκονται στο σχολείο, ανεξαιρέτως, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή, πρέπει να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, εφόσον το σχολείο είναι ένας οργανισμός που για να λειτουργήσει χρειάζεται ο καθένας, μαζί και ο διευθυντής, να

κάνει αυτό που του αναλογεί. Με το «θα πρέπει» που χρησιμοποιεί (155) και με την επανάληψή του στην επόμενη σειρά (156), ο ΠΕΤΡΟΣ1 τονίζει αυτό που επιβάλλεται δεοντολογικά και από τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και, ουσιαστικά, κατασκευάζει τη δυσκολία του διλήμματος που θα αναλύσει σε λίγο. Στη γραμμή 156 προσέχουμε ότι το έρεισμα/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988) μετατοπίζεται και από κοντινό γίνεται μακρινό με τη χρήση γ' προσώπου: «και αυτό σήμαινε φυσικά ότι (.) όλοι οι καθηγητές έπρεπε να αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους και να συνοδέψουν τους μαθητές». οι καθηγητές είναι αυτοί που «έπρεπε» να αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους, και, μάλιστα, χωρίς εξαίρεση, «όλοι», όπως τονίστηκε και πιο πριν, ενώ ο διευθυντής, όπως αφήνεται να εννοηθεί, ήταν αυτός που, πιο αποστασιοποιημένα, πλέον, ως κεφαλή του σχολείου, θα έπρεπε να μεριμνήσει, ώστε να γίνουν όλα όπως προβλεπόταν. Το επίρρημα «φυσικά» δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης για την υποχρέωση του διευθυντή, ο οποίος μιλά εδώ θεσμικά και με βάση τους κανόνες που καλείται να εφαρμόσει. Την ίδια πίεση φαίνεται να ασκεί και η χρήση του κατηγορηματικού και απόλυτου «όλοι» (156).

Τώρα, πλέον, αρχίζει να διακρίνεται η κατασκευή που επιχειρείται από τον ΠΕΤΡΟΣ1: όταν όλοι πρέπει να συνοδεύσουν, χωρίς εξαιρέσεις, και όταν όλοι είναι υποχρεωμένοι, εφόσον έτσι λειτουργεί το σχολείο, προκειμένου να μην υπάρχει η αίσθηση της αδικίας, πόσο εύκολο είναι για τον διευθυντή να εξαιρέσει κάποιους, ακόμη κι όταν επικαλούνται κάποιον σοβαρό λόγο, με δεδομένη, μάλιστα, την γκρίνια που συχνά-πυκνά εμφανίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών; Η απάντηση είναι, φυσικά, ότι φαίνεται πως δεν είναι καθόλου εύκολο και αυτή ακριβώς η συνειδητοποίηση και διαπίστωση από τον ακροατή/αναγνώστη θα βοηθήσει τον διευθυντή στη δικαιολόγηση του τρόπου με τον οποίο αντιμετώπισε το δίλημμα, όπως θα μας εξηγήσει στη συνέχεια.

Στη γραμμή 158 ο ομιλητής επιστρέφει σε α' ενικό πρόσωπο και σε μια σύντομη αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) σε δραματικό ενεστώτα («έχω») επιδιώκοντας περισσότερη αμεσότητα και παραστατικότητα («Έλα όμως που έχω δύο καθηγήτριες που μου εμφάνισαν πρόβλημα;»). Το πρόβλημα δίνεται σαν να αναδύθηκε από το πουθενά, ταράσσοντας τα ήρεμα νερά του σχολείου, που ετοιμαζόταν για το ευχάριστο γεγονός της εκδρομής και τώρα ο διευθυντής θα πρέπει να βρει μια λύση για την αιφνιδιαστική και επείγουσα κατάσταση που ανέκυψε.

Πρώτα, όμως, στις γραμμές 160-5, θα μας περιγράψει ακριβώς το δίλημά του, που ήταν καθαρά ηθικής φύσης: ο διευθυντής βρίσκεται ανάμεσα σε δύο πλευρές. Από τη μια οι καθηγητές πιέζουν, ώστε να μην υπάρξουν εξαιρέσεις συναδέλφων τους: *«από τη μια δεχόμουν την πίεση των συναδέλφων όλοι (.) εξίσου (.) να αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους και να συνοδέψουν τους μαθητές»*. Η χρήση του παρατατικού «δεχόμουν» αισθητοποιεί τη συνεχή πίεση που δεχόταν ο διευθυντής μέχρι να πάρει την απόφασή του. Από την άλλη *«έπρεπε (.) να κάνω σεβαστό το αίτημα των δύο καθηγητριών ότι δεν μπορούσαν να συνοδέψουν»*. Η χρήση του παρατατικού «έπρεπε» σε συνδυασμό με τη λέξη «σεβαστό» που ακολουθεί, παραπέμπει στις έννοιες του ηθικού χρέους και του σεβασμού στον άνθρωπο, αντίστοιχα. Ο ΠΕΤΡΟΣ1 είναι υποχρεωμένος να βρει λύση, γιατί κάποιος πρέπει να συνοδεύσουν τους μαθητές αντικαθιστώντας τις καθηγήτριες με το πρόβλημα.

Στις γραμμές 165-6, με το τέλος του αποσπάσματος, ο ομιλητής μάς δίνει μια πρόγνωση της λύσης που προτίμησε: *«Φυσικά εγώ λειτούργησα υπέρ της δεύτερης επιλογής ερχόμενος σε σύγκρουση (.) με: [...]*». Εδώ αξίζει να σχολιάσουμε τη χρήση του προτασιακού επιρρήματος «φυσικά», που αφήνει να εννοηθεί ότι είναι ένας διευθυντής που πάνω απ' όλα και αυτονόητα λειτουργεί ανθρωπιστικά και σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε να υποχρεώσει τις δύο κυρίες να συνοδεύσουν από τη στιγμή που δήλωναν ότι είχαν πρόβλημα υγείας, ακόμα και αν χρειαζόταν να έρθει σε σύγκρουση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Στο επόμενο απόσπασμα (6) η λύση που έδωσε θα φανεί ξεκάθαρα.

Απόσπασμα 6

200 ΠΕΤΡΟΣ1: *Κοιτάζτε να δείτε (1) Το πιο απλό που έκανα (0.5) και είχε και*
201 *αποτέλεσμα. Διότι τελικά (.) το φιλότιμο (.) συνεχίζει και υπάρχει. Το πιο απλό*
202 *που έκανα λοιπόν ήταν να (1) επικαλεστώ το συναίσθημα. Αν θέλετε την*
203 *ενσυναίσθηση. Ζήτησα από τους συναδέλφους να βάλουν τον εαυτό τους στη*
204 *θέση των δύο συναδελφισσών. Και πώς θα ήθελαν να λειτουργήσει το σχολείο*
205 *σ' αυτήν την περίπτωση (.) Η: γιαγιά μου η συχωρεμένη -μεγάλωσα στην Κρήτη*
206 *τα καλοκαίρια- συνήθιζε να μου λέει μια μαντινάδα την οποία την άκουσα*
207 *πρόσφατα (1) έλεγε «τη γλάστρα που 'χεις δεξιά στη σκάλα π' ανεβαίνεις θα*
208 *τηνε βρεις αριστερά όταν την κατεβαίνεις». Λοιπόν η συχωρεμένη η γιαγιά είχε*

209 *πολύ δίκιο και το να φέρνεις (.) το να βάζεις τον εαυτό σου στη θέση του άλλου*
210 *τελικά εκτονώνει πάρα πάρα πολλές περιπτώσεις πάρα πολλές κρίσεις. Λοιπόν*
211 *(.) είχαμε αίσιο τέλος [...]*

Στο 2^ο μέρος της αναφοράς του (απόσπασμα 6) ο ΠΕΤΡΟΣ1 μιλά, όπως είναι αναμενόμενο, σε α' ενικό πρόσωπο, γιατί αναλύει τη λύση που έδωσε στο δίλημμα που τον απασχολούσε. Το έρεισμα/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988) είναι, επομένως, κοντινό και, ως εκ τούτου, καθιστά τον εαυτό του υπόλογο για τον τρόπο με τον οποίο λογοδοτεί (Edwards & Potter, 1992, σσ. 38 & 168). Πριν ακόμη αναφέρει τι ακριβώς έκανε, παρουσιάζει την αντίδρασή του ως κάτι απλό μεν αλλά αποτελεσματικό, προϊδεάζοντάς μας και για την κατάληξη του περιστατικού (200: «*Το πιο απλό που έκανα (0.5) και είχε και αποτέλεσμα.*»). Η λύση που προέκρινε παρουσιάζεται από τον διευθυντή ως κάτι σαν το αβγό του Κολόμβου: αποτελεσματική και απλή στη σύλληψή της. Δε μιλάμε εδώ για περίπλοκους χειρισμούς, αλλά για την αυτονόητη και πιο απλή αντίδραση. Είναι φανερή η προσπάθεια του μετριασμού/mitigation (Edwards & Potter, 1992, σ. 159) μέσω της διατύπωσης, ώστε να χαμηλώσει ο πήχης των προσδοκιών του ακροατή/αναγνώστη και για να μη δώσει ο ομιλητής την εντύπωση ότι περιαυτολογεί.

Αυτό που, τελικά, φαίνεται πως έκανε ο διευθυντής, πάντα κατά τα λεγόμενά του, στο συγκεκριμένο περιστατικό (201-3) ήταν η επίκληση σε μία ιδέα που εκφράζεται με τρεις διαφορετικές λέξεις με την αναφορά σε *φιλότιμο*, *συναίσθημα* και *ενσυναίσθηση*, που μπορεί σημασιολογικά να μη συμπίπτουν, αλλά ο ομιλητής αναφέρεται σε αυτές σαν να είναι συνώνυμες. Δεν υπάρχει, βέβαια, κίνδυνος παρερμηνείας των λεγομένων του, εφόσον με την εξήγηση που δίνει στη συνέχεια ξεκαθαρίζει τι ακριβώς εννοεί και τι είναι αυτό που έκανε: «*Ζήτησα από τους συναδέλφους να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των δύο συναδελφισσών. Και πώς θα ήθελαν να λειτουργήσει το σχολείο σ' αυτήν την περίπτωση*» (203-5). Ο ΠΕΤΡΟΣ1 φαίνεται να χρησιμοποίησε ως μέσο πειθούς των συναδέλφων του την καντιανή αρχή του να μην κάνεις στους άλλους αυτό που δε θα ήθελες να σου κάνουν, αν βρισκόσουν στη θέση τους (Knights και O'Leary, 2006). Τους κάλεσε να αναλογιστούν πώς θα αισθάνονταν αν βρίσκονταν στη θέση των συναδέλφων τους με το πρόβλημα αλλά και προσπάθησε να τους κεντρίσει το φιλότιμο, προκειμένου να κάνουν μια υπέρβαση, να επιδείξουν ανοχή και να αναπληρώσουν τις συναδέλφους τους, ώστε το σχολείο να λειτουργήσει

κανονικά. Στις γραμμές 205-08 ο λόγος παίρνει τη μορφή της αφήγησης/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) και γίνεται λογοτεχνικός και αλληγορικός με μία μαντινάδα που έρχεται να αισθητοποιήσει τη βασική ιδέα που προβάλλεται εδώ από τον διευθυντή και είναι η ουσιαστική του δικαιολόγηση για τη στάση του στο συγκεκριμένο περιστατικό. Ο διευθυντής, αναφερόμενος στη γιαγιά του, επικαλείται τη λαϊκή σοφία ως μια μορφή αυθεντίας που σπάνια αποδεικνύεται λανθασμένη: κανείς δεν πρέπει να είναι απόλυτος στις κρίσεις του, να μην ξεχνά τη σχετικότητα των πραγμάτων και να προσπαθεί να τα δει από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Στο μυαλό μας έρχονται σχετικές λαϊκές ρήσεις, όπως «ποτέ μη λες ποτέ», «έχει ο καιρός γυρίσματα» και «εκεί που είσαι ήμουν κι εκεί που είμαι θα 'ρθεις».

Το απόσπασμα κλείνει με κάποια δόση υπερβολής στη διατύπωση («πάρα πάρα πολλές περιπτώσεις πάρα πολλές κρίσεις») που αφήνει να εννοηθεί ότι η κρίση εκτονώθηκε. Η γιαγιά του διευθυντή, με τη λαϊκή της σοφία είχε δίκιο, τελικά: «η συχωρεμένη η γιαγιά είχε πολύ δίκιο». Η έκφραση εδώ μοιάζει να προσπαθεί να μετριάσει τη διατύπωση (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159) και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), ώστε ο ομιλητής να φανεί πιο ταπεινός και να αποφύγει την ενδεχόμενη κατηγορία ότι είναι υπερβολικός. Η γιαγιά είναι που είχε «πολύ δίκιο» και όχι ο ίδιος. Αυτός το μόνο που έκανε, το «πολύ απλό», όπως ανέφερε και πιο πριν, ήταν να ακολουθήσει αυτό που του είχε υποδείξει η σοφία της γιαγιάς.

Απόσπασμα 7

212 *E: Πριν μου πείτε για το αποτέλεσμα των χειρισμών σας (1) θα ήθελα να μου*
213 *πείτε στην προκειμένη περίπτωση τι άλλες εναλλακτικές είχατε τι άλλο*
214 *εκτιμήσατε ότι θα μπορούσατε να κάνετε και καταλήξατε σ' αυτό.*
215 *ΠΕΤΡΟΣ1: Θα μπορούσα να κάνω πολλά πράγματα. Το θέμα είναι όμως ότι*
216 *δεν έχεις όλες τις επιλογές έτοιμες. Θα μπορούσα να φέρω άλλους*
217 *συναδέλφους (.) θα μπορούσα εγώ ο ίδιος να συνοδεύσω. Θα μπορούσα να:*
218 *ορίσω έναν καθηγητή υπεύθυνο σε δύο τμήματα. E:: υπάρχουν σίγουρα::: ας*
219 *το πούμε σε εισαγωγικά τεχνικές με τις οποίες εκτονώνουμε μία κρίση. Η*
220 *ουσιαστική λύση όμως βρίσκεται όταν ο άλλος καταλάβει AKPIBΩΣ (1) ποια*
221 *είναι η δίκαιη λύση. Γι' αυτό μιλάω απ' την αρχή άλλο ισότητα άλλο*

222 *δικαιοσύνη. Η δίκαιη λύση είναι να αντιμετωπιστεί ο κάθε ένας ανάλογα με*
223 *τις δυνατότητές του. Και είναι σίγουρο (.) ότι (.) εγώ προσωπικά (.) θα*
224 *έβρισκα τον τρόπο να απασχολήσω τις δύο καθηγήτριες έστω κι αν*
225 *παραμένανε στο σχολείο δημιουργικά (0.5) σε αντίβαρο σε αυτό που θα*
226 *έκαναν αν θα συνόδευαν σε αυτήν την εκδρομή. Όπως και είχαν πολλή*
227 *δουλειά να κάνουν στο σχολείο. Εντάξει αυτήν τη στιγμή δεν μπορώ να πω*
228 *τώρα κάτι άλλο (.) [...]*

Στην εξέλιξη της συνομιλίας στο απόσπασμα 7 (212-14) ερευνητής ζητά από τον ΠΕΤΡΟ1 να εξηγήσει το σκεπτικό με το οποίο κατέληξε στην επιλογή της συγκεκριμένης λύσης στο πρόβλημα που είχε προκύψει δίνοντάς του την ευκαιρία για μια πιο ολοκληρωμένη δικαιολόγηση των ενεργειών του. Ο διευθυντής, συγκεκριμένα, καλείται να αναφερθεί σε εναλλακτικές λύσεις που είχε και δεν ακολούθησε.

Ο ομιλητής ξεκινά με την κατηγορηματική δήλωση ότι θα μπορούσε να κάνει «πολλά πράγματα» (215), η αοριστία της οποίας απαιτεί εξηγήσεις, που, πράγματι, δίνονται σχεδόν αμέσως. Παρατηρούμε ότι, ήδη, πριν ο διευθυντής παραθέσει τις εναλλακτικές που είχε, απολογείται για τη μη επιλογή τους με τη φράση «*Το θέμα είναι όμως ότι δεν έχεις όλες τις επιλογές έτοιμες.*» (215-6). Πρόκειται, επομένως, για επιλογές δυνητικές και πιθανές, αλλά που δεν ήταν άμεσα διαθέσιμες στην προκειμένη περίπτωση και τη συγκεκριμένη στιγμή. Η χρήση του β' ενικού προσδίδει καθολικότητα στη διατύπωση και καθιστά και τον ακροατή μέτοχο και κοινωνό της ιδέας που προβάλλεται (Sacks, 1992). Ακολουθεί η παράθεση των εναλλακτικών με τη μορφή μιας τριμερούς λίστας (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990), που ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας: (1) «*Θα μπορούσα να φέρω άλλους συναδέλφους*», (2) «*θα μπορούσα εγώ ο ίδιος να συνοδεύσω.*», (3) «*Θα μπορούσα να: ορίσω έναν καθηγητή υπεύθυνο σε δύο τμήματα.*».

Η δικαιολόγηση της επιλογής συνεχίζεται από τον διευθυντή με τη δήλωση (218-9) ότι υπάρχουν, τελικά, πολλές «τεχνικές» με τις οποίες εκτονώνεται μια κρίση, αλλά το ζητούμενο για έναν σχολικό ηγέτη είναι να έχει την ικανότητα να επιλέξει την πιο ουσιαστική, με γνώμονα πάντα την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου του: «*Η ουσιαστική λύση όμως βρίσκεται [...]*». Παρατηρούμε ότι τονίζει τη λέξη

«ουσιαστική» στην εκφορά του λόγου του αφήνοντας να εννοηθεί ότι είναι μεν ένας διευθυντής με πείρα που έχει στο οπλοστάσιό του πολλές λύσεις και τεχνικές, αλλά, από την άλλη, είναι και πολύ προσεκτικός στις επιλογές που κάνει. Ο σκοπός του δεν είναι απλώς να εκτονώνει μια προβληματική κατάσταση που ανακύπτει, αλλά, όπως ο ίδιος αναφέρει πιο κάτω (220-1), λειτουργεί με το σκεπτικό «ο άλλος» να καταλάβει *AKPIBΩΣ (1) ποια είναι η δίκαιη λύση.*». Οι άλλες λύσεις, επομένως, σύμφωνα με την κατασκευή που διαφαίνεται εδώ, και δεν ήταν άμεσα εφαρμόσιμες αλλά, το σημαντικότερο, δεν ήταν και ουσιαστικές, ενώ αυτή στην οποία κατέληξε ο διευθυντής ήταν και ουσιαστική και εφαρμόσιμη και δίκαιη. Η δικαιολόγηση που προβάλλεται εδώ παραπέμπει στην τυπολογία των λογοδοτήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) και ειδικότερα, με την αναφορά στην έννοια της δικαιοσύνης, εντάσσεται στην κατηγορία *επίκληση ηθικών αξιών*.

Προς το τέλος αυτού του αποσπάσματος (221-3) ο ΠΕΤΡΟΣΙ αναπτύσσει περισσότερο την ιδέα του περί δικαιοσύνης, προκειμένου να προβάλει ακόμη πιο πειστικά την επιχειρηματολογία του για την επιλογή που έκανε. Αντιπαραβάλλει, λοιπόν (contrast) (Edwards & Potter, 1992· Wooffitt, 1991, σ. 270), τις έννοιες *ισότητα* και *δικαιοσύνη*, προσπαθώντας να δώσει την ειδοποιό διαφορά της δεύτερης: «*άλλο ισότητα άλλο δικαιοσύνη*». Ο ορισμός της δικαιοσύνης, κατά τον διευθυντή, είναι να αντιμετωπιστεί «*ο κάθε ένας ανάλογα με τις δυνατότητές του*». Στις γραμμές 223-27 ο ομιλητής αφήνει να εννοηθεί ότι εφάρμοσε στην πράξη την ιδέα του περί δικαιοσύνης με αφορμή το συγκεκριμένο περιστατικό και προβάλλει, έτσι, την ταυτότητα του σχολικού ηγέτη που δε μένει στα λόγια και στη θεωρία, αλλά προχωρεί και στην υλοποίηση και εφαρμογή των ιδεών του, με το να αναθέσει στις καθηγήτριες που έμειναν πίσω κάποια άλλη εργασία που θα μπορούσαν να φέρουν εις πέρας. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε αντιστοιχία με αυτό που θα φανεί πιο κάτω, στο επόμενο απόσπασμα, ότι θέλει να λειτουργεί και παιδαγωγικά και όχι απλώς να λύνει προβλήματα με διεκπεραιωτικό τρόπο.

Απόσπασμα 8

229 *E: Επομένως (.) αν κατάλαβα (.) αποκλείσατε άλλες λύσεις και επιλέξατε*
230 *αυτήν και με γνώμονα (0.5) το πώς θα είναι οι σχέσεις στο σχολείο στο*

- 231 μέλλον;
- 232 ΠΕΤΡΟΣ1: Προφανώς. Μα όλα από εκεί ξεκινάνε. Στο ότι θέλουμε (.) ομαλές
233 σχέσεις.
- 234 E: Όχι δηλαδή να αντιμετωπίσετε μόνο τώρα ένα πρόβλημα αλλά=
235 ΠΕΤΡΟΣ1: =Όχι βέβαια (.) όχι βέβαια διότι όλα αυτά λειτουργούν πιλοτικά
236 γιατί (.) το ίδιο θέμα μπορεί να προκύψει και αύριο με κάποιους άλλους
237 συναδέλφους. Άρα θα πρέπει να υπάρχει (.) η προηγούμενη κατάσταση και
238 (0.5) μην ξεχνάτε ότι (1.5) οι συνάδελφοι εκπαιδεύονται καθημερινά.
239 Εκπαιδεύονται (.) σε εισαγωγικά (.) αποκτούν κι αυτοί την εμπειρία τους και
240 παίρνουν μαθήματα ζωής. Κι ο διευθυντής πρέπει να δώσει αυτά τα μαθήματα
241 (.) Ας πούμε ότι η καθημερινότητά μας είναι ένα σεμινάριο. Ένα σεμινάριο
242 προς όλους.
- 243 E: Επομένως στο τελικό αποτέλεσμα (.) των χειρισμών σας το ζήτημα κατά τη
244 γνώμη σας επιλύθηκε ή όχι;
- 245 ΠΕΤΡΟΣ1: Θεωρώ ότι επιλύθηκε. Ναι.

Στο 4^ο και τελευταίο μέρος αυτής της συνομιλιακής ακολουθίας (απόσπασμα 8) ο ΠΕΤΡΟΣ1, απαντώντας στη σχετική ερώτηση (229-31), δηλώνει ότι το κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων ενεργειών του και την απόρριψη των υπόλοιπων εναλλακτικών ήταν εάν η λύση που θα δινόταν θα εξασφάλιζε τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού στο μέλλον και, επομένως, την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου του. Ο τρόπος με τον οποίο απαντά (232) είναι κατηγορηματικός (κατηγορική τροπικότητα, Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 156). Το επίρρημα «προφανώς» που προτάσσεται στην απάντησή του δεν αφήνει αμφιβολία για τη σημασία του παραπάνω κριτηρίου. Η απόλυτη διατύπωση που ακολουθεί στην ίδια γραμμή («Μα όλα από εκεί ξεκινάνε») εξυπηρετεί τον ίδιο στόχο με την υπερβολή της/extreme case formulation (Drew & Holt, 1988· Pomerantz, 1986) και τη συστηματική αοριστία της. Οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο πηγάζει από την επιθυμία της διεύθυνσης και του προσωπικού για ομαλές σχέσεις: «Στο ότι θέλουμε (.) ομαλές σχέσεις.». Αυτή η τελευταία φράση παρατηρούμε ότι διατυπώνεται σε α' πληθυντικό πρόσωπο. Ο διευθυντής παραμερίζει το εγώ του και παρουσιάζει τον εαυτό του ως πρώτο μεταξύ ίσων, των συναδέλφων του, που όλοι θέλουν το καλό του σχολείου και όχι μόνο αυτός· η φράση αυτή λειτουργεί και ως εμβολιασμός κατά

του διακυβεύματος (dilemma of stake), ώστε να μην κατηγορηθεί ως αλαζονικός ή υπερφίαλος.

Στη γραμμή 234, όταν ο ερευνητής παρεμβάλλεται προσπαθώντας να ερμηνεύσει τον διευθυντή και να ζητήσει περαιτέρω διευκρινίσεις, είναι αξιοσημείωτος ο τρόπος που ο τελευταίος διακόπτει τη φράση του ερευνητή, για να τον διαβεβαιώσει κατηγορηματικά («=Όχι βέβαια (.) όχι βέβαια») ότι ο γνώμονας των όποιων ενεργειών του είναι πάντοτε αυτές να έχουν και την πρακτική αλλά και την παιδαγωγική διάσταση, να λειτουργούν (1) «πυλοτικά», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, για παρόμοια προβλήματα που θα ανακύψουν στο μέλλον και (2) παιδαγωγικά, εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτικούς και δίνοντάς τους και μαθήματα ζωής: «μην ξεχνάτε ότι (1.5) οι συνάδελφοι εκπαιδεύονται καθημερινά. Εκπαιδεύονται (.) σε εισαγωγικά (.) αποκτούν κι αυτοί την εμπειρία τους και παίρνουν μαθήματα ζωής. Κι ο διευθυντής πρέπει να δώσει αυτά τα μαθήματα» (238-40). Η διατύπωση των ωφελειών που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από το παράδειγμα που τους προβάλλει ο διευθυντής δίνεται με τη μορφή μιας τριμερούς λίστας (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990), που ενισχύει ακόμη περισσότερο την επιχειρηματολογία του ομιλητή: (1) «Εκπαιδεύονται»: η λέξη μπαίνει σε εισαγωγικά από τον ίδιο τον ομιλητή, ο οποίος, ίσως, τη θεωρεί υπερβολική και εκφράζει, έτσι, την επιφύλαξη του, (2) «αποκτούν κι αυτοί την εμπειρία τους» και (3) «παίρνουν μαθήματα ζωής». Η *εκπαίδευση*, λοιπόν, συνίσταται στις εμπειρίες που αποκομίζουν, που είναι το πρακτικό όφελος για τους εκπαιδευτικούς, ενώ τα *μαθήματα ζωής* παραπέμπουν στα ηθικά διδάγματα που οι τελευταίοι μπορούν να αντλήσουν από τη συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη. Ο μεταφορικός λόγος με τον οποίο κλείνει αυτή η αναφορά («*μαθήματα ζωής*», «*η καθημερινότητά μας είναι ένα σεμινάριο. Ένα σεμινάριο προς όλους.*») έρχεται να προσθέσει δραματικότητα και παραστατικότητα στον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται η βασική ιδέα: αν η ζωή και η καθημερινότητα διδάσκουν και προσφέρουν στα άτομα ευκαιρίες για άντληση εμπειριών και για αυτοβελτίωση γενικά, τότε και η σχολική ζωή και καθημερινότητα προσφέρουν αντίστοιχες ευκαιρίες, τις οποίες πρώτος και καλύτερος ο διευθυντής πρέπει να εκμεταλλεύεται για τη βελτίωση τόσο του εαυτού του όσο και του προσωπικού. Τέτοιος διευθυντής είναι ο ΠΕΤΡΟΣ1 ή, τουλάχιστον αυτή είναι η εικόνα που κατασκεύασε για τον εαυτό του με τη λογοδότησή του.

Η τελική ερώτηση του ερευνητή, αν το πρόβλημα επιλύθηκε με τις ενέργειες που έκανε ο διευθυντής, λαμβάνει από τον διευθυντή την αναμενόμενη θετική απάντηση, πρώτα με κάποια επιφύλαξη («*Θεωρώ ότι επιλύθηκε*» (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159) και στη συνέχεια πιο κατηγορηματικά, με ένα πιο σίγουρο «*Ναι*».

7.3.2. ΑΝΔΡΕΑΣ1, απόσπασμα 9

Ο ΑΝΔΡΕΑΣ1 είναι διευθυντής σε γυμνάσιο. Στο επόμενο απόσπασμα (9) περιγράφει τη δυσκολία που αντιμετώπισε στον χειρισμό μιας εκπαιδευτικού-φιλόλογου του σχολείου του, η οποία, κατά την άποψή του, ήταν ανεπαρκής στην εκτέλεση των καθηκόντων της. Να σημειωθεί ότι η ερώτηση που έδωσε το έναυσμα στον διευθυντή να μιλήσει ήταν αν ποτέ βρέθηκε στη δύσκολη θέση να πρέπει να υλοποιήσει μια επαγγελματική προσδοκία κάποιου συναδέλφου του εκπαιδευτικού, για τον οποίο, όμως, ο ίδιος, ως διευθυντής, δεν θεωρούσε ότι ήταν ικανός και άξιος για κάτι τέτοιο. Ο ΑΝΔΡΕΑΣ1 δεν απαντά ακριβώς στο ερώτημα που του τέθηκε, αλλά η συγκεκριμένη αναφορά του βρίσκεται πολύ κοντά στο πνεύμα της ερώτησης.

Πριν από το κείμενο που εξετάζουμε έχει προηγηθεί η αναφορά του διευθυντή στην επαγγελματική ανεπάρκεια της φιλόλογου, στις συχνές απουσίες της από το σχολείο, στην πλημμελή εκτέλεση των εργασιών που της είχαν ανατεθεί, στις άδειες που έπαιρνε συστηματικά αλλά και στην κάλυψη που, όπως φαινόταν, της παρείχε κάποιο υψηλά ιστάμενο πρόσωπο. Παραθέτω εδώ, χωρίς ανάλυση, αυτήν την αναφορά (απόσπασμα 9^α):

Απόσπασμα 9^α

562 ΑΝΔΡΕΑΣ1: *Κάτι τέτοιο όχι αλλά κάτι άλλο (.) δεν ξέρω αν αυτό έχει σχέση (.)*
563 *ε: με συναδέλφο η οποία:: δεν εκτελούσε τα καθήκοντα. Για εμένα ήταν*
564 *ανεπαρκέστατη. Το είχα θέσει υπόψη διευθύνσεων και λοιπά (.) έχω και:: και*
565 *γραπτά. Και βέβαια σωρεία αδειών. Δεν ξέρω πώς. Ενδεχομένως με επιτροπές*
566 *δικές της (.) κι εγώ τους είπα ότι: ο ρόλος του διευθυντή (.) τα σχολεία πρέπει*
567 *να έχουν έναν εκπαιδευτικό ο οποίος να προσφέρει μάθηση και αγωγή στα*
568 *παιδιά. Εδώ ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν εμφανίζεται. Με άδειες; Και:*
569 *στο σύστημα φαινόταν ότι έχει είκοσι ώρες δεσμευμένες. Και λέω (.) πείτε μου*

570 *τι να κάνω; Και: κάποτε (.) εν τη ρύμη του λόγου (.) μου είπαν ότι μα.: ο κύριος*
571 *χι έχει (.) ας πούμε (.) γερό δόντι. Ναι αλλά εγώ πώς θα καλυφθώ ως*
572 *διευθυντής. Και ένας που δεν έχει γερό δόντι τι θα τον κάνουμε; Να τον*
573 *πετάξουμε στον Καιάδα; Λέω αποδεσμεύστε τον από το σύστημα του myschool*
574 *(.) οπότε να φύγει ο χι και να 'ρθεί ο ψι να κάνει μάθημα. Και αυτό βέβαια*
575 *έγινε.*

Στο απόσπασμα 9 που θα αναλύσουμε παρακάτω ας προσέξουμε ότι η σύγκρουση του διευθυντή με την εκπαιδευτικό καθώς και το δίλημμα που αντιμετώπισε παρουσιάζονται έμμεσα και απρόσωπα: δεν αναφέρεται κάποια απευθείας σύγκρουση με την εκπαιδευτικό, αλλά τονίζονται τα παράπονα που εκφράζουν γι' αυτήν οι συνάδελφοί της, που αναγκάζονται να επωμιστούν το βάρος των εργασιών που η ίδια δεν εκτελούσε καθώς και οι συνέπειες για τον ίδιο τον διευθυντή, δηλαδή το παραπάνω έργο που αναλογούσε και σε αυτόν, ως φιλόλογο πλέον, και όχι μόνο ως διευθυντή. Το δίλημμα, τελικά, που φαίνεται να αντιμετώπισε ο διευθυντής είναι σχετικό με το πόσο γρήγορα αλλά και πόσο προσεκτικά θα έπρεπε να δράσει, ώστε, από τη μια, να κατευνάσει το μένος των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου του εναντίον της συγκεκριμένης φιλόλογου και να διασφαλίσει την ηρεμία και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά και, ταυτόχρονα, να μη φανεί εμπαθής προς την καθηγήτρια ούτε ότι έχει κάτι προσωπικό μαζί της, με δεδομένο ότι η συγκεκριμένη, σύμφωνα πάντα με την κατασκευή του διευθυντή στο απόσπασμα που παραθέσαμε πιο πάνω, είχε με κάποιον τρόπο εξασφαλίσει την υποστήριξη ή την ανοχή κάποιου υψηλά ιστάμενου προσώπου.

Απόσπασμα 9

577 *ΑΝΔΡΕΑΣΙ: [...]*Πολλή δυσκολία και (.) έβλεπα και τον σύλλογο ότι (.) ότι (.)
578 *μου λέγανε πάντα τι θα κάνουμε κύριε διευθυντά μου λέγανε. Δε γίνεται αυτό*
579 *το πράγμα (.) Δηλαδή θα απουσιάζει η συγκεκριμένη και εμείς θα τραβάμε το*
580 *κουπί γι' αυτήν; Αφού κάποτε για να καταλάβετε είχα ζητήσει για εξετάσεις*
581 *επαναληπτικές δύο φιλόλογους γιατί εγώ δεν είχα μόνο εγώ ήμουνα, ως*
582 *διευθυντής. Η μία σε άδεια η άλλη από δω από κει (.) και μία μου λέει εγώ όχι*
583 *δεν. Γιατί αυτά τα κάναμε εσωτερικά με τον άλλον τον διευθυντή (εννοεί του*
584 *διπλανού γυμνασίου). Λέω στείλε μου δυο φιλόλογους. Τον Γιάννη και τον*

585 Πέτρο. Εγώ θα τραβάω κουπί για την κυρία που (.) αυτό; Ώσπου μετά
586 αναγκάστηκε με έγγραφο η διεύθυνση λέω θέλω να κάνω εξετάσεις. Ήρθαν
587 (1) υποχρεωτικά. Όταν σου λέει (.) παρακαλείσθε να πάτε να κάνετε εξετάσεις
588 θα πας. Αλλά δε: το κλίμα εκεί (.) μόνο οικογενειακό δεν ήταν το κλίμα (0.5).
589 Δηλαδή να έχεις έναν τέτοιο συνάδελφο ο οποίος να (.) να ζει εις βάρος των
590 άλλων συναδέλφων; Ό,τι εργασία (.) τίποτα. Όλα μέναν στη μέση. Ώσπου
591 τελικά έφυγε και μετά (.) αφού και οι εξετάσεις με απόφαση του συλλόγου τις
592 έκανα ΕΓΩ. Τον Ιούνιο. Με άλλες φιλολόγους. Ορίσαμε (.) γραπτά εξετάσεων
593 είχαν (.) δοθεί εξετάσεις σε τρία μαθήματα και επεστράφησαν οι φάκελοι και
594 τους διόρθωσα εγώ με (.) απόφαση του συλλόγου. Ως φιλόλογος.
595 Καταλαβαίνετε; Ε, τότε (.) είναι δυνατόν να έχεις το κεφάλι σου κάθε μέρα να
596 πονάει; Και: και να το πω κι αυτό: αν ήταν σε ιδιωτική επιχείρηση αν ήτανε
597 δικό μου το σχολείο (.) η συγκεκριμένη θα είχε πάει σπίτι της. Το λέω απλά
598 για να καταλάβετε για την προσφορά και το πόσο έχει θέση σε έναν τέτοιο
599 οργανισμό. Κι όμως υπάρχουν αρκετοί τέτοιοι δυστυχώς. Κι εκεί (.) κι αυτό
600 βέβαια μολύνει το κλίμα. ΕΝΑΣ. Δε χρειάζονται δύο ένας φτάνει. Για να
601 αναταράξει τα νερά (.) Του συλλόγου.

Από το ξεκίνημα της αναφοράς του (577-580) ο διευθυντής μάς δίνει να καταλάβουμε τη δύσκολη θέση του: βρίσκεται ανάμεσα σε μία καθηγήτρια, από τη μια, και στον υπόλοιπο σύλλογο των καθηγητών, από την άλλη, και θα πρέπει να λειτουργήσει, κατά κάποιον τρόπο, ως ισορροπιστής. Οι πολλοί φαίνεται να απαιτούν να αναλάβει κάποια πρωτοβουλία για τον συνετισμό ή την απομάκρυνση της καθηγήτριας από το σχολείο. Κάνοντάς το, όμως, υπάρχει και ο κίνδυνος να χαρακτηριστεί από κάποιους που δε γνωρίζουν καλά την περίπτωση ως αντισυναδελφικός, ανάλγητος ή εμπαθής. Το δίλημμά του συγκεκριμενοποιείται και αισθητοποιείται με την παραπάνω αναφορά και την αφήγηση που εμπεριέχει.

Ο ΑΝΔΡΕΑΣ1 κατασκευάζει εξ αρχής (577) ρητορικά με την αφήγησή του την περίπτωση ως πολύ δύσκολη («πολλή δυσκολία»), και με τον τρόπο αυτό ξεκινά τη δικαιολόγηση της στάσης του και τη νομιμοποίηση της συμπεριφοράς του (Edwards & Potter, 1992, σ. 163), που θα φανεί καλύτερα στη συνέχεια. Για να στηρίξει τη θέση του, ήδη από την αρχή, κάνει χρήση της τεχνικής της συναίνεσης και της επιβεβαίωσης/consensus & corroboration (Edwards & Potter, 1992, σ. 163), ώστε να

προσδώσει γεγονικότητα στην αφήγησή του: ο ίδιος ο σύλλογος των καθηγητών του σχολείου μαρτυρεί και επιβεβαιώνει τη «*δυσκολία*». Η λέξη «*σύλλογος*», μάλιστα, προφέρεται με ανέβασμα του τόνου της φωνής του αφηγητή, για περισσότερη έμφαση. Το έρεισμα/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988) μετατοπίζεται από κοντινό σε πιο μακρινό για περισσότερη πειστικότητα. Ο διευθυντής μιλά πλέον με τα λόγια των συναδέλφων του, που έρχονται και του διαμαρτύρονται για τη συμπεριφορά της εν λόγω συναδέλφου τους. Η ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing (Wooffitt, 1992) με την αυτολεξεί παράθεση των λεγομένων («*τι θα κάνουμε κύριε διευθυντά*») προσθέτει την απαραίτητη δραματικότητα και ζωντάνια στον λόγο του ΑΝΔΡΕΑ1, ώστε να είναι πιο πειστικός. Παράλληλα, λειτουργεί και ως εμβόλιο κατά του διακυβέματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158): δεν είναι μόνο ο διευθυντής που μιλά για προβληματική κατάσταση, αλλά και όλοι οι υπόλοιποι που έρχονται να τον επιβεβαιώσουν. Το χρονικό επίρρημα «*πάντα*» (578) μπορεί να ακούγεται υπερβολικό, αλλά πετυχαίνει τον στόχο του, να φανεί ότι επρόκειτο για μια κατάσταση μόνιμη και συχνά επαναλαμβανόμενη. Αφήνει, επίσης, να εννοηθεί ότι πριν ο διευθυντής προχωρήσει στις όποιες ενέργειες για καταγγελία της συμπεριφοράς της εκπαιδευτικού της είχε δώσει αρκετές ευκαιρίες και ήταν ανεκτικός μαζί της. Το παράπονο των εκπαιδευτικών του σχολείου αποδίδεται από τον διευθυντή λογοτεχνικά με μια εκφραστική μεταφορά (Lakoff & Johnson, 2008): «*Δηλαδή θα απουσιάζει η συγκεκριμένη και εμείς θα τραβάμε το κουπί γι' αυτήν*;». Η συγκεκριμένη φράση αισθητοποιεί το πρόβλημα που έχει ανακύψει στο σχολείο και που πρέπει να διαχειριστεί ο διευθυντής: οι συχνές και αδικαιολόγητες απουσίες της συναδέλφου μεταφράζονται σε πρόσθετο φόρτο εργασίας για όλους τους υπόλοιπους. Πρόκειται για μια κατάσταση που δεν είναι δυνατόν να συνεχιστεί.

Στη γραμμή 580 ξεκινά μια τυπική αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) που ολοκληρώνεται στη γραμμή 588. Η αφήγηση εμπεριέχει ζωνρή περιγραφή/vivid description (Tannen, 1989, στο Edwards & Potter, 1992) με τη χρήση δραματικού ενεστώτα («*Λέω στείλε μου*», «*λέω θέλω να κάνω εξετάσεις*»), με ενεργή φωνητικοποίηση (active voicing), δηλαδή με αυτολεξεί παράθεση ορισμένων από τα λεγόμενα των προσώπων («*και μία μου λέει εγώ όχι δεν*») αλλά και μεταφορικό λόγο για μια ακόμη φορά («*Εγώ θα τραβάω κουπί για την κυρία που (.) αυτό*;»). Η όλη αφήγηση περιγράφει δραματικά την κατάσταση: ο διευθυντής, λόγω έλλειψης

προσωπικού και λόγω άρνησης της εκπαιδευτικού, ζητά προσωπικό από το διπλανό γυμνάσιο, μετά από συνεννόηση με τον διευθυντή του, για τη διενέργεια επαναληπτικών εξετάσεων. Οι καθηγητές, όμως, του άλλου σχολείου, που είναι ενήμεροι για τη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού, αρνούνται, με τη δικαιολογία ότι δεν είναι διατεθειμένοι να επωμιστούν επιπλέον έργο που δεν τους αναλογεί.

Είναι φανερό ότι ο ΑΝΔΡΕΑΣ1 δομεί ρητορικά την κατάσταση ως πολύ πειστική για τον ίδιο, καθώς διαπιστώνει, πλέον, ότι δεν έχει άλλα περιθώρια ανοχής. Η άρνηση της καθηγήτριας να εργαστεί παρακωλύει το έργο του και απορρυθμίζει το σχολείο του. Εφόσον δεν πέτυχε η εσωτερική διευθέτηση μεταξύ των σχολείων, το επόμενο βήμα του θα είναι να απευθυνθεί στη διεύθυνση εκπαίδευσης: *«λέω θέλω να κάνω εξετάσεις»*. Εδώ εμφανίζεται ένα μοντέλο αποποίησης ευθύνης, ένα disclaimer (Edwards & Potter, 1992, σ. 177· Hewitt & Stokes, 1975, στο Potter & Wetherell 2009, σ. 77), καθώς ο διευθυντής θέλει να δείξει ότι εξάντλησε όλα τα μέσα που είχε στη διάθεσή του για διευθέτηση του προβλήματος και ότι, εφόσον δεν έφερε πλέον ευθύνη, έθεσε την υπηρεσία του προ των ευθυνών της· αυτός το μόνο που ήθελε ήταν να *«κάνει εξετάσεις»*, δηλαδή να λειτουργεί σωστά και χωρίς προβλήματα το σχολείο του και να εκπληρώνει την αποστολή του. Η δικαιολόγηση που προβάλλεται εδώ παραπέμπει στην τυπολογία λογοδοτήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) και συγκεκριμένα στην *επίκληση της αρχής του ωφελιμισμού* (ανάγκη να τηρηθεί ο νόμος και η τάξη) αλλά και στην *επίκληση εξουσίας* (οι θεσμικοί κανόνες και η θέση του διευθυντή επιτάσσουν την παραπάνω αντίδραση). Από την αφήγηση δε γίνεται σαφές εάν η υπηρεσία, εκτός από το προσωπικό που έστειλε, υποχρέωσε και την καθηγήτρια να εργαστεί, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι οι σκέψεις και οι προβληματισμοί που εκφράζει ο διευθυντής στις γραμμές 587-90. Εύγλωττες είναι οι παύσεις ανάμεσα στις σκέψεις που διατυπώνει, οι οποίες υπογραμμίζουν τη θλίψη, την αμηχανία και τον προβληματισμό του για μια κατάσταση που δεν τιμά το σχολείο του. Ο ίδιος θα ήθελε έναν σύλλογο με καλό κλίμα και αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, που να λειτουργεί σαν μια αγαπημένη οικογένεια, αλλά, δυστυχώς, *«(.) μόνο οικογενειακό δεν ήταν το κλίμα (0.5).»*. Βλέπουμε ότι ο λόγος γίνεται και πάλι μεταφορικός με τη χρήση μιας αναλογίας που εκφράζει έμμεσα και το όραμα του διευθυντή: τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν με τους εκπαιδευτικούς αγαπημένους και σε αγαστή συνεργασία μεταξύ τους και με τον

διευθυντή, όπως τα μέλη μιας δεμένης οικογένειας. Μόνος του ο καθένας θα πρέπει να επιτελεί το έργο του με γνώμονα το καλό της σχολικής κοινότητας και, αν χρειάζεται, κάποιες φορές να αναπληρώνει και τον συνάδελφο που απουσιάζει ή που για κάποιον λόγο δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Η κατασκευή, όμως, της πραγματικότητας από τον ΑΝΔΡΕΑ1 για το σχολείο του παρουσιάζει το κλίμα να έχει δηλητηριαστεί από τη συμπεριφορά της συναδέλφου και να χρειάζεται έξωθεν επιβολή και εντολή, προκειμένου να γίνουν κάποιες εργασίες: «Όταν σου λέει (.) παρακαλείσθε να πάτε να κάνετε εξετάσεις θα πας. Αλλά δε:» (587-88). Η χρήση του β' ενικού προσώπου στις ίδιες γραμμές προσδίδει καθολικότητα και περισσότερη εγκυρότητα στη σκέψη του διευθυντή, καθώς προσπαθεί να κάνει κοινών τον συνομιλητή και ακροατή (Sacks, 1992): «*Δηλαδή να έχεις έναν τέτοιο συνάδελφο ο οποίος να (.) να ζει εις βάρος των άλλων συναδέλφων;*». Με τη ρητορική διατύπωση της τελευταίας του ερώτησης, ο διευθυντής καταδικάζει τη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού ως παρασιτική, καθώς την εμφανίζει να ζει εις βάρος άλλων, κάτι που συνειρμικά έρχεται σε αντιδιαστολή με το έργο και την αποστολή του καλού εκπαιδευτικού, που έχει ταυτιστεί με το πνεύμα της απλόχερης προσφοράς προς τον άνθρωπο.

Η δικαιολόγηση συνεχίζεται στη γραμμή 590 με μία φράση που εμπεριέχει αυτό που ονομάζεται διατύπωση ακραίας περίπτωσης/extreme case formulation (Drew & Holt, 1988· Pomerantz, 1986)), και, μάλιστα, σε μία τριπλέτα από υπερθετικές και απόλυτες λέξεις: «*Ό,τι εργασία (.) τίποτα. Όλα μέναν στη μέση.*». Η υπερβολή είναι σκόπιμη, για να τονιστεί το μέγεθος της αδιαφορίας της εκπαιδευτικού καθώς και οι αρνητικές επιπτώσεις της στο σχολείο. Παράλληλα, με τη γενικότητά της, η διατύπωση συνοδεύεται από συστηματική αοριστία/systematic vagueness (Edwards & Potter, 1992, σ. 162), ώστε ο ομιλητής να διασφαλίσει τη γεγονικότητα χωρίς να χρειαστεί να δώσει εξηγήσεις με λεπτομέρειες.

Η αφήγηση, που είχε διακοπεί για λίγο, συνεχίζεται στις γραμμές 590-4 με τον διευθυντή να δίνει την κατάληξη της υπόθεσης: η καθηγήτρια «*τελικά έφυγε*», χωρίς ο ομιλητής να ξεκαθαρίζει εάν η εκπαιδευτικός απομακρύνθηκε εξαιτίας των ενεργειών του ή απλώς έφυγε στη λήξη του σχολικού έτους. Από το πρώτο απόσπασμα (9^α), που παραθέσαμε χωρίς ανάλυση, προκύπτει ότι τελικά η καθηγήτρια αποδεσμεύτηκε από το σύστημα κατόπιν αιτημάτων του διευθυντή. Πάντως, εκείνο που έχει σημασία

είναι ότι με τη διατύπωση τονίζεται και πάλι η αδιαφορία της φιλολόγου: εκείνη έφυγε, αλλά πίσω της άφησε πολλές εκκρεμότητες και επιπλέον φόρτο εργασίας για τους υπόλοιπους, ακόμη και για τον διευθυντή, που χρειάστηκε ο ίδιος, ενώ θα έπρεπε να ασχολείται με άλλα, να διορθώσει γραπτά εξετάσεων με την ιδιότητα του φιλολόγου. Η επανάληψη του «ΕΓΩ» (592 και 594) με ανέβασμα της φωνής δίνει ακριβώς την έμφαση που χρειάζεται για να τονιστεί η απογοήτευση, η πικρία και, τελικά, το επιχείρημά του.

Στις γραμμές 595-97 η δικαιολόγηση του διευθυντή ξεδιπλώνεται ακόμη πιο ξεκάθαρα με τη χρήση των καθημερινών αλλά πολύ εύγλωττων μεταφορικών εκφράσεων (Lakoff & Johnson, 2008): «*Ε, τότε (.) είναι δυνατόν να έχεις το κεφάλι σου κάθε μέρα να πονάει;*» και «*η συγκεκριμένη θα είχε πάει σπίτι της.*». Είναι σαφές αυτό που υπονοείται εδώ: ο διευθυντής ήταν αρκετά ανεκτικός και επιεικής με την καθηγήτρια, της οποίας η συμπεριφορά ήταν ένας διαρκής πονοκέφαλος για τον ίδιο και για τους συναδέλφους της, αλλά όλα πρέπει να έχουν ένα όριο· ο διευθυντής και το σχολείο θα έπρεπε να βρουν την ησυχία τους. Στο σημείο αυτό ο διευθυντής επικαλείται ως δικαιολόγηση την *αρχή της αυτοεκπλήρωσης* και πιο συγκεκριμένα την κατηγορία της *αυτοσυντήρησης, με την ανάγκη διατήρησης της σωματικής του υγείας* (Semin & Manstead, 1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116). Αν, μάλιστα, η εκπαιδευτικός υπηρετούσε σε ιδιωτικό σχολείο, ή αν ο ομιλητής ήταν ο ιδιοκτήτης του, η συγκεκριμένη -όπως ο ίδιος υποστηρίζει- δε θα είχε την ίδια ανεκτική αντιμετώπιση και θα είχε απολυθεί προ πολλού. Εδώ ο ΑΝΔΡΕΑΣ1, μεταξύ άλλων, προβάλλει και κάποιες γενικότερες απόψεις που έχουν σχέση με την ιδεολογία του. Ουσιαστικά: (1) εκφράζει το παράπονό του για τον τρόπο που λειτουργεί το ελληνικό δημόσιο σχολείο, που δε διαθέτει ασφαλιστικές δικλείδες, ώστε άτομα σαν την εκπαιδευτικό που παρουσιάστηκε να μην έχουν θέση στο σύστημα ή να υπάρχει τρόπος να απομακρύνονται έγκαιρα και (2) έμμεσα διαμαρτύρεται για τις μειωμένες αρμοδιότητες και τις περιορισμένες δυνατότητες των διευθυντών στη δημόσια εκπαίδευση. Ο διευθυντής, έτσι, παρουσιάζει, τον εαυτό του ως έναν άνθρωπο που ενδιαφέρεται για τον σχολικό οργανισμό και την εύρυθμη λειτουργία του. Κατά τη γνώμη του ένας τέτοιος οργανισμός έχει ανάγκη από άτομα με αίσθηση ευθύνης, ευσυνειδησία και εργατικότητα, κάτι που δεν είχε η συγκεκριμένη συνάδελφος. Η καταληκτική του φράση (600-01) λειτουργεί ως

κατακλείδα στην όλη αφήγηση και είναι μεταφορική και παραστατική: «ΕΝΑΣ. Δε χρειάζονται δύο ένας φτάνει. Για να αναταράξει τα νερά (.) Του συλλόγου.».

7.3.3. ΧΡΗΣΤΟΣ2, αποσπάσματα 10 και 11

Ο ΧΡΗΣΤΟΣ2 είναι διευθυντής σε δημοτικό σχολείο και διαθέτει μικρή διευθυντική πείρα. Στα επόμενα δύο αποσπάσματα (10 και 11) παρακολουθούμε την αναφορά του, μετά από σχετική ερώτηση του ερευνητή, για ένα δίλημμα στο οποίο οι χειρισμοί του δεν είχαν την προσδοκώμενη κατάληξη. Η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης λογοδότησης είναι ότι ο διευθυντής δεν κατασκευάζει με τον λόγο του μια δικαιολόγηση για τον τρόπο που αντιμετώπισε την περίπτωση, αλλά, ουσιαστικά, μια δικαιολογία¹. Ο διευθυντής, δηλαδή, δεν προσπαθεί να ωραιοποιήσει την κατάσταση και να ισχυριστεί ότι έδρασε με τον ενδεδειγμένο τρόπο, αλλά αναγνωρίζει το λάθος του και με αυτοκριτική διάθεση, ιδιαίτερα τώρα, που έχει μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα, προσπαθεί με νηφαλιότητα να το εξηγήσει και να εκθέσει τους παράγοντες που τον οδήγησαν σε αυτό.

Το δίλημμα στο οποίο θα αναφερθεί ο ΧΡΗΣΤΟΣ2 δε δίνεται με λεπτομέρειες αλλά μόνο στις γενικές του γραμμές. Αφήνεται να εννοηθεί ότι αφορά σε μια σύγκρουση μεταξύ δύο εκπαιδευτικών χωρίς να προσδιορίζεται το θέμα. Επρόκειτο, όμως, ξεκάθαρα, για μια περίπτωση όπου η παρέμβασή του ήταν απαραίτητη και ο ίδιος θα έπρεπε να πάρει θέση, προκειμένου να εξομαλυνθεί η κατάσταση. Το αποτέλεσμα της παρέμβασής του δε δικαίωσε τον διευθυντή και άφησε μια πικρή επίγευση, που, ωστόσο, φαίνεται ότι έδωσε και την απαραίτητη ανατροφοδότηση και έγινε αφορμή ώστε ο διευθυντής να αναθεωρήσει κάποιες πρακτικές του και να οδηγηθεί στην αυτοβελτίωση.

Απόσπασμα 10

362 ΧΡΗΣΤΟΣ2: Εσωτερική:: στο σχολείο. Υπάρχει:: σύγκρουση (.) εγώ έβλεπα
363 με:: κάποιους συναδέλφους που:: εσωτερικές συγκρούσεις δύο συναδέλφων
364 όπου:: πιστεύω ότι δεν το χειρίστηκα: πολύ καλά το πράγμα ενώ θα μπορούσα
365 να το χειριστώ: καλύτερα (.) γιατί (.) πήρα τη θέση:: στήριξα τον έναν
366 δυσαρέστησα τον άλλον αλλά όταν είσαι:: αυτό μου έκανε: μου έδωσε ένα

¹ Για τη διαφορά δικαιολόγησης και δικαιολογίας βλ. Austin, 1961, στο Potter & Wetherell, 2009.

367 ηθικό δίδαγμα ότι (.) όταν είσαι διευθυντής ή όταν είσαι σε τέτοια θέση
368 (.) καλά είναι να μην παίρνεις τη θέση κανενός ειδικά στο προσωπικό που έχεις
369 αλλά να προσπαθείς να βρεις λύση (.) και για τους δυο (1) άσχετα αν τους
370 στενοχωρήσεις και τους δυο. Καλύτερα να κρατήσεις μία απόσταση γιατί:
371 στενοχωρημένος συνάδελφος δεν μπορεί να δουλέψει σ' ένα σχολείο και να
372 βγάλει ολόκληρη χρονιά. Πιστεύω ότι:: για να δουλέψει έτσι όπως είναι το
373 παιδαγωγικό έργο και:: γιατί δεν είμαστε σ' ένα γραφείο να γράφουμε είμαστε
374 σε: επαφή συνέχεια με τα παιδιά για να μπορέσει να δουλέψει: το σχολείο και ο
375 εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε χαρούμενο περιβάλλον να μην έχει:
376 προβλήματα θα έχει σίγουρα δικά του αλλά να μην έχει και προβλήματα πάνω
377 στη δουλειά και να είναι σωστές οι σχέσεις των συναδέλφων. Εάν (0.5) ο
378 συνάδελφος δεν μπορεί να: δει τον (.) διπλανό του (.) και είναι και
379 δυσαρεστημένος απ' τον διευθυντή μετά γιατί πιστεύει ότι δεν τον στήριξε αλλά
380 στήριξε τον άλλον πιο πολύ (.) εκεί τα πράγματα δυσκολεύουν. Εκείνη την
381 περίπτωση την είχα πέρυσι. Βέβαια αν το έβλεπα φέτος θα το έβλεπα πολύ
382 διαφορετικά. Ή αν μιλούσα σε:: έπρεπε να το καθυστερήσω (.) να μην το:
383 χειριστώ αμέσως να δεχτώ και κάποια συμβουλή από κάποιον παλιότερο
384 (.) ίσως να διάβαζα και κανένα βιβλίο περισσότερο [γέλια] μήπως και τα
385 'βλεπα όλα αυτά πιο μπροστά (.) τέλος πάντων θα το χειριζόμουν πολύ
386 διαφορετικά το πράγμα.

Στην αρχή της αναφοράς του στο απόσπασμα 10 ο διευθυντής (362-63) οριοθετεί σε αδρές γραμμές το πρόβλημα-δίλημμα: αναφέρεται σε εσωτερικές συγκρούσεις μεταξύ δύο συναδέλφων. Με τη λέξη «εσωτερικές» υπονοεί ότι επρόκειτο για σύγκρουση με αφορμή θέματα της υπηρεσίας και του σχολείου, στα οποία, όπως είναι φυσικό, έχει λόγο ο διευθυντής. Αξίζει να σχολιάσουμε ότι χωρίς να δώσει λεπτομέρειες για το πρόβλημα και πριν ακόμη αναφερθεί στον τρόπο αντιμετώπισης (364-65) προτάσσει την αίσθησή του ότι δε χειρίστηκε σωστά την υπόθεση («πιστεύω ότι δεν το χειρίστηκα: πολύ καλά το πράγμα ενώ θα μπορούσα να το χειριστώ: καλύτερα»). Υπάρχει, μάλιστα, ένας εξομολογητικός τόνος στον λόγο του, που υπογραμμίζεται από το ά ενικό πρόσωπο που χρησιμοποιεί. Δίνει, έτσι, εξ αρχής την εντύπωση και κατασκευάζει την εικόνα του ατόμου που δεν προσπαθεί να αποσειεί από πάνω του ευθύνες όταν ξέρει ότι του αναλογούν αλλά, επίσης, δίνει και την εντύπωση ενός ανθρώπου ευσυνειδήτου και ενός διευθυντή που αγαπάει το σχολείο

του -το «πονάει» είναι η λαϊκή έκφραση- και στον οποίο το λάθος στοιχίζει ψυχικά. Η διατύπωση, βέβαια, έχει και μετριαστικές εκφράσεις (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159), όπως η χρήση (1) του ρήματος «πιστεύω» και (2) του σχήματος λιτότητας «δεν το χειρίστηκα πολύ καλά», αντί, για παράδειγμα, του πιο κατηγορηματικού «απέτυχα στον χειρισμό που έκανα». Ο διευθυντής παραδέχεται μεν το λάθος του αλλά προσπαθεί να διαφυλάξει και το προσωπικό του κύρος.

Ο ΧΡΗΣΤΟΣ2 συνεχίζει τη λογοδότησή του εξηγώντας και δικαιολογώντας την άποψή του περί μη επιτυχούς χειρισμού του περιστατικού και κάνει εκ των υστέρων την αυτοκριτική του. Τώρα, πλέον, έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι και τότε αλλά και πιο γενικά, ένας διευθυντής δε θα πρέπει να παίρνει τη θέση κανενός, όταν πρόκειται για διαμάχη μεταξύ συναδέλφων. Πρέπει να ενεργεί πιο διπλωματικά και να είναι πιο συμβιβαστικός· και είναι προτιμότερο στο τέλος να τους δυσαρεστήσει και τους δύο παρά να μείνει ο ένας με την εντύπωση του αδικημένου: «καλά είναι να μην παίρνεις τη θέση κανενός ειδικά στο προσωπικό που έχεις αλλά να προσπαθείς να βρεις λύση (.) και για τους δυο (1) άσχετα αν τους στενοχωρήσεις και τους δυο.» (368-70). Ο διευθυντής προβάλλει εδώ έμμεσα μια δικαιολογία που κατά τους Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) εντάσσεται στην κατηγορία *άρνηση πρόθεσης* και πιο ειδικά στην υποκατηγορία *απρόβλεπτες συνέπειες λόγω έλλειψης γνώσης και δεξιοτήτων*, εφόσον αυτό ακριβώς, έστω και έμμεσα, παραδέχεται: *ό,τι αρνητικό συνέβη δε συνέβη από πρόθεση αλλά από την απειρία του διευθυντή. Η αυτουπεράσπιση του διευθυντή κινείται σε δύο επίπεδα: (1) έχει το ελαφρυντικό της έλλειψης πείρας, πίστευε ότι ενεργούσε σωστά και δεν προκάλεσε κάποιο κακό εσκεμμένα και (2) τουλάχιστον τώρα, μετά το χρονικό διάστημα που πέρασε, έχει διδαχτεί από το λάθος του, το οποίο το αντιμετώπισε ως μία ευκαιρία να γίνει καλύτερος στο μέλλον. Η λέξη «ηθικό δίδαγμα» (367) που χρησιμοποιεί ο διευθυντής, ακόμη κι αν δε μας παρουσιάζει ξεκάθαρα και με λεπτομέρειες την περίπτωση, δεν αφήνει αμφιβολία ότι επρόκειτο για ένα θέμα με ηθικές προεκτάσεις και όχι για κάτι εντελώς απλό. Παρατηρούμε ότι το βασικό δίδαγμα για το οποίο κάνει λόγο στις γραμμές 370-72 («Καλύτερα να κρατήσεις μία απόσταση γιατί: στενοχωρημένος συνάδελφος δεν μπορεί να δουλέψει σ' ένα σχολείο και να βγάλει ολόκληρη χρονιά.») δίνεται σε β' ενικό πρόσωπο για περισσότερη αποστασιοποίηση και καθολικότητα στο νόημα της φράσης (Sacks, 1992).*

Στις γραμμές 372-80 ο ΧΡΗΣΤΟΣ2 συνεχίζει με παρόμοιο τρόπο να αναπτύσσει τις ιδέες και τη φιλοσοφία του για τις σχέσεις στο σχολείο και τον ρόλο του διευθυντή. Κάνει λόγο για τις ιδιαιτερότητες του σχολικού οργανισμού και για τον ρόλο των εκπαιδευτικών, που δεν είναι υπάλληλοι γραφείου αλλά παιδαγωγοί και είναι πολύ σημαντικό να έχουν καλή ψυχολογία. Ο ρόλος του διευθυντή είναι ακριβώς αυτός, να διασφαλίζει το καλό κλίμα και τις καλές σχέσεις μεταξύ τους κάνοντας τις σωστές κινήσεις και προλαμβάνοντας τα όποια προβλήματα ή αντιμετωπίζοντάς τα στη γέννησή τους. Έμμεσα και με έναν ιδιαίτερο τρόπο αφήνει να εννοηθεί ότι στην προκειμένη περίπτωση ο ίδιος δε λειτούργησε με τον παραπάνω σωστό τρόπο και όχι μόνο δεν απέτρεψε τη ρήξη στις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους αλλά, με τις άστοχες επιλογές και ενέργειές του επιδείνωσε, ουσιαστικά, την κατάσταση. Εδώ διαφαίνεται πιο ξεκάθαρα η δικαιολογία που προβάλλει· δεν είναι ότι ήξερε πώς να ενεργήσει και δεν έκανε το σωστό, αλλά, απ' ό,τι φαίνεται, όλες αυτές τις ιδέες που μόλις ανέπτυξε δεν τις είχε τότε, γιατί, ίσως, δεν είχε σκεφτεί ένα τέτοιο σενάριο ή ενδεχόμενο. Ο τόνος του είναι έμμεσα απολογητικός.

Πιο κάτω, προς το τέλος του αποσπάσματος (380-6) η δικαιολογία του διευθυντή προβάλλεται πιο άμεσα: εδώ ισχύει αυτό που λέει ο λαός «στερνή μου γνώση να σ' είχα πρώτα». Με την πείρα και τη γνώση που έχει τώρα ο διευθυντής παραδέχεται ότι θα έπρεπε να είχε ενεργήσει αλλιώς. Αποδίδει τους άστοχους χειρισμούς στην απειρία και την έλλειψη γνώσεων. Η αναφορά του σε εναλλακτικές που είχε και δε χρησιμοποίησε αυτό ακριβώς δείχνει: (1) θα μπορούσε να καθυστερήσει για να κερδίσει χρόνο, (2) θα μπορούσε να συμβουλευτεί κάποιους παλαιότερους και πιο έμπειρους διευθυντές, και (3) θα μπορούσε να καταφύγει στο διάβασμα βιβλίων σχετικών με τη διοίκηση και την αντιμετώπιση κρίσεων. Παρατηρούμε ότι η παράθεση των εναλλακτικών γίνεται με τη μορφή τριμερούς λίστας (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990) σε μια προσπάθεια για ενίσχυση της επιχειρηματολογίας. Η αναφορά στις εναλλακτικές συνοδεύεται από τα γέλια του διευθυντή (384, παρατήρηση με βάση το ημερολόγιο συνέντευξης του ερευνητή), που δηλώνουν αίσθηση του χιούμορ και αυτοσαρκασμό (Attardo, 2010, στο Tannen, Hamilton, & Schiffrin, 2015, σ.168· Jefferson, 1985). Δίνεται, έτσι, τελικά, η εντύπωση, κατασκευάζεται η εικόνα ενός ανθρώπου και ενός διευθυντή που δε διεκδικεί για τον εαυτό του το αλάθητο, που δε διστάζει να τσαλακώσει την εικόνα του, δεν προβάλλει κάποια δικαιολόγηση για την

αναποτελεσματική στάση του επιμένοντα ότι είχε δίκιο και που είναι, με άλλα λόγια, ειλικρινής και αυθεντικός.

Απόσπασμα 11

387 *E: Αυτήν την κριτική που κάνετε τώρα (.) την κάνετε αμέσως αφού έληξε το*
388 *περιστατικό ή τώρα αφού έχει περάσει ένας χρόνος το σκέφτεστε και*
389 *διαπιστώνετε το λάθος. Πόσο γρήγορα διαπιστώσατε το λάθος χειρισμό;*
390 *Βέβαια δεν πέρασε πολύς χρόνος μου είπατε ένας χρόνος.*
391 *ΧΡΗΣΤΟΣ2: Ένας χρόνος (.) Το λάθος (.) το διαπίστωσα:::*
392 *E: Αμέσως ας πούμε ή επιμείνατε στην αρχή (.) νομίζατε ότι είχατε κάνει το*
393 *σωστό;*
394 *ΧΡΗΣΤΟΣ2: Πίστευα ότι είχα κάνει το σωστό. Ίσως γιατί δεν υπολόγισα και*
395 *σωστά γιατί υπολόγιζα ότι ο ένας απ' τους δύο θα: υποχωρήσει αλλά θα:*
396 *παραμείνει (.) ε:: μαζί με μένα θα καταλάβει και θα: στηρίξει. Δυστυχώς δεν*
397 *(.) καταλαβαίνουν (.) σε τέτοιες συγκρούσεις (.) το είδα αλλά το είδα πολύ*
398 *αργά. Και μετά από ένα χρόνο έκατσα και έκανα αυτήν την κριτική. Άλλη*
399 *φορά θα ξέρω. Και τώρα στις συγκρούσεις που έχω γιατί κι εδώ είναι ένας*
400 *σύλλογος 21 εκπαιδευτικών (.) είναι μεγάλος σύλλογος (.) πάντα: υπάρχουν*
401 *συγκρούσεις τώρα το χειρίζομαι πολύ διαφορετικά. Φροντίζω να είμαι μέσα::*
402 *στα διαλείμματα παρόλο που έχω φόρτο εργασίας (.) όταν χτυπάει για το*
403 *διάλειμμα πηγαίνω στο άλλο γραφείο που είναι όλοι οι: εκπαιδευτικοί και (1)*
404 *εκεί είναι το πρόβλημα (.) προσπαθώ να είμαι σε επαφή μαζί τους να βλέπω*
405 *τα προβλήματα (.) βλέπω πολλά δεν μιλάω πολύ καταλαβαίνω αλλά πολλές*
406 *φορές κάνω πως δεν καταλαβαίνω και προσπαθώ να το λύσω:: χωρίς να:*
407 *δημιουργηθεί σύγκρουση.*

Παρατηρούμε ότι και στο 2^ο από τα δύο παρατιθέμενα αποσπάσματα (11), μετά τη σχετική ερώτηση του ερευνητή, ο διευθυντής παραδέχεται πως το πρώτο διάστημα νόμιζε ότι είχε κάνει το σωστό και ότι άλλαξε γνώμη αρκετά αργότερα (394): «Πίστευα ότι είχα κάνει το σωστό.». Αυτό, από τη μια, κατασκευάζει την ταυτότητα του ανθρώπου που είναι ειλικρινής αλλά, από την άλλη, ενισχύει και συμπληρώνει τη δικαιολογία του: ό,τι έκανε δεν το έκανε από κακή πρόθεση, εφόσον τότε που το έκανε πίστευε ότι ήταν το σωστό. Έπρεπε να έρθει το πλήρωμα του χρόνου, η εξέλιξη

του περιστατικού και οι αρνητικές συνέπειες των χειρισμών του, για να καταλάβει το λάθος του και να αλλάξει τακτική. Είναι, όμως ένας άνθρωπος που μαθαίνει από τα λάθη του. Στο τέλος κατασκευάζεται και προβάλλεται αυτή η εικόνα για το άτομό του. Τώρα, πλέον (401), με την πείρα που διαθέτει, ενεργεί αλλιώς («*τόρα το χειρίζομαι πολύ διαφορετικά*») σε παρόμοια περιστατικά και οι πράξεις του, σωστές και πιο αποτελεσματικές, κατά τη γνώμη του, πλέον, βρίσκονται σε συμφωνία με τις ιδέες που εξέθεσε πιο πάνω. Το χρονικό επίρρημα «*τόρα*» έρχεται να αντιπαραβάλει το παρελθόν με το παρόν (contrast) (Edwards & Potter, 1992· Wooffitt, 1991, σ. 270): τότε ήταν ένας διευθυντής που είχε μεν καλές προθέσεις, αλλά του έλειπε η σχετική πείρα· τώρα, όμως, με το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε και την πείρα που συσσωρεύτηκε, ενεργεί διαφορετικά. Την αλλαγή του αυτή στην αντιμετώπιση κρίσεων ο διευθυντής την τεκμηριώνει με μια μακροσκελή λίστα των ενεργειών του, που θα εξετάσουμε λίγο πιο κάτω. Στο μεταξύ, όμως, πηγαίνοντας λίγο πιο πίσω στον λόγο του, προσέχουμε στη γραμμή 396 την τριμερή λίστα (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990) με την οποία δίνει παραστατικά όλα αυτά που τότε νόμιζε ότι θα συμβούν και προσδοκούσε ως αντιδράσεις από τον έναν εκπαιδευτικό που ενεπλάκη στο περιστατικό, αλλά, δυστυχώς, δεν έγιναν: (1) «*θα: παραμένει (.) ε.: μαζί με μένα*», (2) «*θα καταλάβει*» και (3) «*θα: στηρίζει*». Ακολουθεί μια δήλωση απογοήτευσης στις γραμμές 396-8 («*Δυστυχώς δεν (.) καταλαβαίνουν (.) σε τέτοιες συγκρούσεις (.) το είδα αλλά το είδα πολύ αργά*», όπου το πρόσωπο αλλάζει σε γ' πληθυντικό και ο διευθυντής αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς γενικά («*δεν καταλαβαίνουν*»). Αφήνει να εννοηθεί ότι, όταν τα πράγματα φτάνουν σε σημείο σύγκρουσης, τότε ο κάθε εκπαιδευτικός λειτουργεί εγωιστικά, σκεπτόμενος το στενό προσωπικό του συμφέρον και ελάχιστη κατανόηση θα δείξει για τη γενικότερη ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η πικρή αυτή διαπίστωση από τον ΧΡΗΣΤΟ2 λειτουργεί ενισχυτικά στη δικαιολογία που κατασκευάζει: μπορεί, τελικά, και να είχε εξαρχής δίκιο σε ό,τι έκανε, αλλά, εφόσον κανείς δεν κατάλαβε την καλή του πρόθεση και δεν τον στήριξε, η όλη προσπάθειά του έπεσε στο κενό και τα αποτελέσματα ήταν αρνητικά. Υποβάλλει έντεχνα την ιδέα ότι ο διευθυντής είναι συχνά μόνος του και, συγχρόνως, λίγο πιο κάτω (398-9), δηλώνει ότι, πλέον, είναι πιο ρεαλιστής λόγω της εμπειρίας. Αφήνει να εννοηθεί ότι στο μεταξύ έχει βγάλει παρόμοια συμπεράσματα και από άλλες κρίσεις και διλήμματα που βίωσε και αντιμετώπισε στο σχολείο, που τον έχουν κάνει πιο προσεκτικό: «*Άλλη φορά θα ξέρω*». Η δήλωση είναι κατηγορηματική, δεν αφήνει

περιθώριο αμφισβήτησης ότι έχει, πλέον, διδαχθεί από τα λάθη του παρελθόντος, αλλά και απολογητική για το παρελθόν -έπρεπε να είναι πιο προσεκτικός- και, ως τέτοια, ισοδυναμεί με δήλωση μετανοίας, μεταμέλειας, που προσθέτει στη δικαιολογία.

Η λογοδότηση του διευθυντή κλείνει με μια μακροσκελή λίστα με τις ενέργειες που κάνει σήμερα, όταν ανακύπτουν παρόμοια προβλήματα (401-407). Ο γλαφυρός τρόπος παράθεσης των ενεργειών, σε χρόνο ενεστώτα, για να τονιστεί η διαφορά σε σχέση με το παρελθόν, και με ασύνδετο σχήμα, τονίζουν την ποικιλία και τον πλούτο των αντιδράσεων ενός διευθυντή που έχει μάθει από τα λάθη του και προσπαθεί να παρεμβαίνει έγκαιρα, να δρα πυροσβεστικά και προληπτικά και να αποφεύγει τις συγκρούσεις (*«και προσπαθώ να το λύσω.: χωρίς να: δημιουργηθεί σύγκρουση.»*, 407).

7.4. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τις συγκρούσεις έχουν δείξει ότι η αντιπαράθεση, αντίθετα, ίσως, απ' ό,τι θα περίμενε κανείς, μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα, με την έννοια ότι συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων, βελτιώνει την αποτελεσματικότητα στην εργασία και ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Tjosvold, Hui & Law, 2001). Είναι, όμως, εξαιρετικά σημαντικό να γίνεται κάθε φορά προσπάθεια για την εκτόνωση της όποιας σύγκρουσης και αντιπαράθεσης. Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων ενισχύει το ηθικό και προωθεί την ατομική και οργανωσιακή ανάπτυξη (Rahim, 1986). Η αναποτελεσματική διαχείριση, αντίθετα, παράγει περισσότερη αντιπαράθεση και επηρεάζει αρνητικά τον οργανισμό ως σύνολο. Ειδικά στους σχολικούς οργανισμούς, παιδιά που εμπλέκονται συχνά σε συγκρούσεις με εκπαιδευτικούς είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν ψυχοκοινωνικές διαταραχές, όπως επιθετική συμπεριφορά, κατάθλιψη, αίσθημα μοναξιάς, άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Archambault, Kurdi, Olivier, & Goulet, 2016).

Όταν οι συγκρούσεις δεν επιλύονται έγκαιρα από τα ίδια τα εμπλεκόμενα μέρη, εκπαιδευτικούς και μαθητές, και μεταφέρονται στο γραφείο του διευθυντή, τότε

ανακύπτουν για τον σχολικό ηγέτη ηθικά διλήμματα όπως αυτά που παρουσιάζονται στη συνέχεια, όπου ο διευθυντής πρέπει να λειτουργήσει σαν ένας δίκαιος κριτής και να χειριστεί τη διλημματική κατάσταση με τρόπο που, από τη μια, θα είναι αποτελεσματικός ως προς την εκτόνωση της σύγκρουσης, για το καλό του σχολείου, αλλά και, από την άλλη, δε θα δημιουργεί το αίσθημα της αδικίας και δε θα αφήνει παραπονεμένη καμία πλευρά.

7.4.1. ΑΚΗΣ4, αποσπάσματα 12 και 13

Στα επόμενα 2 αποσπάσματα (12,13) πρωταγωνιστής είναι ο ΑΚΗΣ4, διευθυντής σε δημοτικό σχολείο. Ο ΑΚΗΣ4 έχει μακρά εκπαιδευτική και διευθυντική πείρα, αλλά κάτι τέτοιο δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιπτώσεις που τις βιώνει ως δύσκολα στην αντιμετώπιση και στον χειρισμό ηθικά διλήμματα, όπως είναι αυτά που ανακύπτουν από διαφωνίες ή συγκρούσεις μαθητών με εκπαιδευτικούς.

Η αφορμή που δόθηκε στον διευθυντή για να μιλήσει ήταν η ερώτηση του ερευνητή αν χρειάστηκε ποτέ να χειριστεί κάποια πιο ιδιαίτερη διλημματική κατάσταση, όπου η επιλογή του δεν ήταν ανάμεσα στο σωστό και το λάθος αλλά ανάμεσα στο σωστό και το σωστό.

Παρακολουθούμε, λοιπόν, την αναφορά και τη λογοδότηση του διευθυντή για τον τρόπο που αντιμετωπίζει διλήμματα που ο ίδιος εντάσσει στην κατηγορία *σωστό-σωστό* όπως είναι τα περιστατικά όπου, συνήθως, μαθητές διαμαρτύρονται για τους δασκάλους τους, και, τότε, ο διευθυντής καλείται να απονείμει δικαιοσύνη παίρνοντας το μέρος του μαθητή ή του δασκάλου.

Στο απόσπασμα 12 ο ΑΚΗΣ4 κάνει μια γενική περιγραφή των προβλημάτων αυτού του τύπου, επικεντρώνει την προσοχή του στους μαθητές και τον/την εκπαιδευτικό της α΄ τάξης και, χωρίς να αναφέρεται αναλυτικά σε κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, παρουσιάζει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει στον χειρισμό τους, ενώ στο 13 στέκεται περισσότερο στις ενέργειες που κάνει και στις πρακτικές που εφαρμόζει καθώς και στο βασικό κριτήριο που έχει ως γνώμονα για τις αποφάσεις που λαμβάνει.

Απόσπασμα 12

620 ΑΚΗΣ4: Ένα μεγάλο παράδειγμα:: έτσι, για μένα: εδώ και χρόνια: είναι::
621 κυρίως στην τάξη την πρώτη (1) στην τάξη την πρώτη (.) όπου έχουμε
622 συγκρουσιακά (.) με:: τον εκπαιδευτικό του σχολείου (.) τους γονείς και τα
623 παιδιά. Ε:: η λατρεία μου είναι τα παιδιά. Δεν μπορώ να πω ότι σαν
624 άνθρωπος (1) ε:: η λατρεία μου είναι οι δάσκαλοι. Όχι. Όχι. Δεν (.) δεν είμαι
625 διευθυντής (.) των δασκάλων του σχολείου. Δεν ήμουν ποτέ και δε θα γίνω
626 τώρα στα: ε:: με ενδιαφέρουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τι είναι, αλλά (.)
627 πάνω απ' όλα με ενδιαφέρουν τα παιδιά. Ε:: στην πρώτη τάξη έχω έντονες
628 ε:: μνήμες και πολλά παραδείγματα (.) από το πιο απλό (.) ε:: επειδή έχω την
629 ατυχία (.) ή την τύχη (.) να είμαι εδώ στη γειτονιά πάνω από είκοσι εφτά χρόνια
630 (.) έρχονται στο σχολείο:: μαθητές μου (.) με παιδιά. Κι αυτό το πράγμα: με
631 κάνει ισχυρό με κάνει όμως και:: να αισθάνομαι έτσι λίγο (.) ε: καμιά φορά::
632 σε μεγάλα διλήμματα (1.5) Απ' το πιο απλό. Ε (1) σε μία:: εκδρομή (.) το πιο
633 απλό. Έρχονται τα παιδιά τα οποία: η δικιά μου οικειότητα με τα παιδιά (.)
634 δεν αφορά τους δασκάλους (0.5) το ότι εγώ με τα παιδιά (.) η πόρτα του
635 γραφείου μου (.) η πόρτα είναι ανοιχτή και μπορεί να 'ρθεί ένα παιδί να πει
636 κατουρήθηκα ή κύριε [...]: τα 'κανα πάνω μου και να με αλλάξεις (.) μέχρι
637 να μου πει ότι:: για μένα είναι μεγαλείο. Έτσι; Για μένα. Για άλλους μπορεί να
638 θεωρούν ότι η πόρτα του διευθυντή: είναι το άβατο. Ε:: ακούω παράπονα από
639 πρωτάκια (.) και με:: στεναχωρεί (.) με συμπεριφορά: του δάσκαλου. Της
640 δασκάλας. Στα οποία (1) λανθασμένα; Μπορεί. Πιστεύω το παιδί. Κι όχι
641 τη δασκάλα ή το δάσκαλο. Και στεναχωριέμαι γιατί (.) όταν το θέμα
642 το βάζω στο: στη διαβούλευση (.) ε:: δε με πείθουνε (0.5) οι δάσκαλοι. (2)
643 Και:: στεναχωριέμαι (.) φοβερά. Όταν είναι θέματα, π.χ. οικονομικά (.) τα
644 λύνω πανεύκολα ούτε παίρνουν χαμπάρι οι δάσκαλοι τι γίνεται. Ε: όταν
645 είναι θέματα όμως (0.5) διαβούλευσης μαθησιακής (.) ε:: εκεί δεν μπορώ
646 να παρέμβω. Και είναι λυπηρό για μένα (.) στεναχωριέμαι (.) όταν ένα παιδί
647 εφτά χρονών έρχεται και μου κάνει παράπονα (.) για τη δασκάλα του. Ε:: το
648 δάσκαλό του. Στα πρωτάκια. Στα μεγάλα παιδιά: υπάρχει άλλη
649 διαβούλευση βγάζουμε άκρη. Στα πρωτάκια όμως έχω μια αδυναμία (.)
650 δεν ξέρω γιατί (.) ε:: πιστεύω τα παιδιά κι όχι τους εκπαιδευτικούς. Είμαι ας
651 πούμε δοτικός. Και είμαι:: σε ένταση μεγάλη (.) μπορεί δηλαδή κάθε

652 *χρόνο (.) με δύο-τρία παιδιά (.) να έχω ένταση. Μεγάλη ένταση (2.5) Δεν (.) δεν*
653 *την (.) λύνω πάντα. Δεν τη λύνω. Μένει στον αέρα.*

Στις γραμμές 621-23 του αποσπάσματος 12 ο διευθυντής προσδιορίζει το είδος των προβλημάτων στα οποία θα αναφερθεί: πρόκειται για συγκρούσεις που ανακύπτουν κυρίως στην α΄ τάξη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της τάξης και τα παιδιά ή και τους γονείς τους. Παρατηρούμε ότι στο ξεκίνημα της αναφοράς του αναφέρεται και σε γονείς ως παράμετρο των προβλημάτων, αλλά, όπως θα δούμε στη συνέχεια, θα σταθεί ελάχιστα σε αυτούς. Το επίρρημα «κυρίως» (621) λειτουργεί μετριαστικά στην όλη διατύπωση (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159) αλλά και ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), ώστε ο ομιλητής να μην κατηγορηθεί για μεροληψία ή εμπάθεια σε βάρος του δασκάλου/των δασκάλων της α΄ τάξης.

Ο ΑΚΗΣ4 εξαρχής (623-24) τοποθετείται κατηγορηματικά (κατηγορική τροπικότητα, Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 156) και με σαφήνεια: λατρεύει τα παιδιά και όχι τους δασκάλους: «*η λατρεία μου είναι τα παιδιά. Δεν μπορώ να πω ότι σαν άνθρωπος (I) ε:: η λατρεία μου είναι οι δάσκαλοι. Όχι. Όχι.*» Από τις δύο κατηγορίες, παιδιά-δάσκαλοι, προκρίνει ξεκάθαρα τα παιδιά. Χρησιμοποιεί, μάλιστα, την απόλυτη και υπερβολική λέξη «λατρεία» και όχι την πιο αναμενόμενη εναλλακτική «αγάπη». Φαίνεται πως αγαπά τα παιδιά στον υπερθετικό βαθμό· κατασκευάζει, έτσι, και προβάλλει το προφίλ του διευθυντή-πατέρα, που νοιάζεται για τα παιδιά περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον, σαν να είναι δικά του. Στον αντίποδα βρίσκεται η κατηγορία των δασκάλων: με ένα σχήμα λιτότητας που λειτουργεί μετριαστικά και με διπλή επανάληψη του «όχι» («*η λατρεία μου είναι τα παιδιά. Δεν μπορώ να πω ότι σαν άνθρωπος (I) ε:: η λατρεία μου είναι οι δάσκαλοι. Όχι. Όχι.*») ο διευθυντής ξεκαθαρίζει ότι η προτεραιότητά του δεν είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Ο ΑΚΗΣ4 μιλά πάντα σε α΄ ενικό, αναλαμβάνοντας πλήρως την ευθύνη των λεγομένων του (είναι υπόλογος ο ίδιος για όσα υποστηρίζει, Edwards & Potter, 1992, σσ. 38 & 168) και εντάσσει τον εαυτό του σε μία κατηγορία αποποιούμενος την ένταξη σε μια άλλη: αυτός δεν είναι *διευθυντής των δασκάλων*· (αφήνει να εννοηθεί ότι) είναι *διευθυντής των παιδιών*. Αυτό που υπονοεί είναι αυτό που όσοι, τουλάχιστον, βρίσκονται κοντά στην εκπαίδευση γνωρίζουν για τις παραπάνω κατηγορίες: οι *διευθυντές των δασκάλων* δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών στα

σχολεία τους, πολλές φορές ακόμη και παραγνωρίζοντας βασικές ανάγκες των μαθητών. Ο ΑΚΗΣ4 δεν είναι τέτοιος διευθυντής. Έμμεσα αντιπαραβάλλει τις δύο κατηγορίες (contrast) (Edwards & Potter, 1992· Wooffitt, 1991, σ. 270) και υποβάλλει στον ακροατή/αναγνώστη την ιδέα ότι ο ίδιος, ως *διευθυντής των μαθητών*, ξέρει καλύτερα τις ανάγκες τους και νοιάζεται γι' αυτούς περισσότερο από τον οποιονδήποτε εκπαιδευτικό.

Πάντως, η παραπάνω διατύπωση του διευθυντή μάς ξενίζει και μας κάνει να αναρωτιόμαστε τι είναι αυτό που τον αναγκάζει να τοποθετηθεί απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τόσο βιαστικά να αντιδιαστείλει και να αντιπαραβάλει τις δύο κατηγορίες. Ποια κατασκευή, άραγε, να εξυπηρετεί κάτι τέτοιο; Η πρώτη σκέψη μας είναι ότι στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν υπάρξει πολλές περιπτώσεις διαφωνίας του διευθυντή με τους δασκάλους, και ειδικά της α' τάξης, και ότι ο διευθυντής έχει προηγουμένα μαζί τους. Ίσως, όμως, μια τέτοια υπόθεση να τον αδικεί, εφόσον λίγο πιο κάτω (626) βλέπουμε την προσπάθεια του ομιλητή να δείξει ότι ενδιαφέρεται και για τους δασκάλους: «ε.: με ενδιαφέρουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τι είναι». Δεν μπορούμε παρά να σχολιάσουμε τη μεταβλητότητα στο λόγο του (Potter & Wetherell, 2009): από τη μια, δηλώνει ότι δεν είναι διευθυντής των δασκάλων και, από την άλλη, ότι ενδιαφέρεται για τους εκπαιδευτικούς. Μπορούμε, όμως, να κατανοήσουμε τι εξυπηρετεί η κάθε δήλωση στο σημείο και στο χρόνο που γίνεται: στην πρώτη περίπτωση ο διευθυντής θέλει να τονίσει ότι προτεραιότητά του είναι ο μαθητής, ενώ στη δεύτερη έχουμε και πάλι ένα εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), καθώς προσπαθεί να αποσείσει από πάνω του μια πιθανή κατηγορία για εμπάθεια εναντίων των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Φαίνεται, πάντως, καθαρά, πως είναι ο τύπος του διευθυντή που το μότο που τον εκφράζει είναι το «*πρώτα ο μαθητής*». Αυτό θα λειτουργήσει ως μια δικαιολογία για τη συνέχεια, όταν θα παραδεχτεί ότι δε λύνει πάντα τα προβλήματα, ή και ως δικαιολόγηση, εφόσον αυτός προκρίνει, πάντοτε σύμφωνα με τις αρχές του, αυτό που ο ίδιος θεωρεί σωστό και δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών και όχι των δασκάλων.

Στις γραμμές 628-32 ο ΑΚΗΣ4 ισχυρίζεται ότι, ως παλιός διευθυντής, αντλεί δύναμη από την εμπειρία του. Η εμπειρία του είναι η πηγή της δύναμής του και τον κάνει να αισθάνεται ισχυρός. Χρησιμοποιεί, μάλιστα, ως απόδειξη τη φράση «*έρχονται στο*

σχολείο:: μαθητές μου (.) με παιδιά.»), εννοώντας ότι υπηρετεί στο ίδιο σχολείο πολλά χρόνια. Η παραπάνω δήλωση θα ενισχύσει την επιχειρηματολογία και τη δικαιολόγησή του: κάτι παραπάνω ξέρει αυτός ως έμπειρος διευθυντής. Από την άλλη, όμως, όση πείρα και να διαθέτει, δεν μπορεί να αποφύγει όλες τις κακοτοπιές και έρχονται στιγμές που βρίσκεται απέναντι σε μεγάλα διλήμματα («*Κι αυτό το πράγμα: με κάνει ισχυρό με κάνει όμως και:: να αισθάνομαι έτσι λίγο (.) ε: καμιά φορά:: σε μεγάλα διλήμματα*»). Πάλι οφείλουμε να επισημάνουμε τη μεταβλητότητα (Potter & Wetherell, 2009) στον λόγο του διευθυντή, καθώς, μέσα σε ελάχιστες γραμμές, φαίνεται να λέει αντιφατικά μεταξύ τους πράγματα. Τελικά τι από τα δύο ισχύει; Η αυξημένη πείρα του ενισχύει τη θέση του ή την αποδυναμώνει; Φαίνεται πως βιώνει τη μακρά του προϋπηρεσία ως ευλογία και κατάρα ταυτόχρονα. Ως κάτι που, συνήθως, του δίνει κύρος και δύναμη, αλλά σε ορισμένα θέματα τον κάνει πιο ευαίσθητο σε ό,τι αφορά τα παιδιά και τον αναγκάζει να βιώνει μεγάλα διλήμματα, που, πιθανότατα, κάποιος νεότερος και σχετικά άπειρος διευθυντής δε θα είχε. Το να παραδεχτεί, βέβαια, ότι, μολονότι είναι έμπειρος, αναγκάζεται να βρεθεί σε δύσκολη θέση μπορεί να αποτελέσει πλήγμα για το γόητρό του, γι' αυτό και χρησιμοποιεί μετριαστικές εκφράσεις (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159): «*λίγο*», «*καμιά φορά*» (631).

Στη συνέχεια της αναφοράς του, στις γραμμές 632-40, ο διευθυντής παρεμβάλλει μια γλαφυρή αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171), για να δώσει ένα παράδειγμα του τι μπορεί να αντιμετωπίσει. Σε χρόνο ενεστώτα, για να ενισχύσει την αίσθηση της γεγονικότητας και για περισσότερη ζωντάνια, σκιαγραφεί, στο πρώτο σκέλος της αφήγησης, την εικόνα των μικρών μαθητών που κατά τη διάρκειά μιας εκδρομής μπορεί να έρθουν στο γραφείο του ακόμη και για να τους αλλάξει ρούχα σε περίπτωση που λερωθούν, κάτι που ο ίδιος θεωρεί «*μεγαλείο*»: «*μπορεί να 'ρθεί ένα παιδί να πει κατουρήθηκα ή κύριε [...]: τα 'κανα πάνω μου και να με αλλάξεις (.) μέχρι να μου πει ότι:: για μένα είναι μεγαλείο*». Ο διευθυντής τονίζει στην εκφορά της τη λέξη «*μεγαλείο*», δείχνοντας πόσο άνετα αισθάνεται με τα παιδιά, όταν αναλαμβάνει ρόλους με τους οποίους οι περισσότεροι θα δυσανασχετούσαν: «*μεγαλείο. Έτσι; Για μένα*». Τα λόγια των παιδιών αποδίδονται αυτολεξεί, με ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing (Wooffitt, 1992), για ρεαλιστικότερη απόδοση και περισσότερη πειστικότητα. Με την αφήγηση αυτή ο ΑΚΗΣ4 κατασκευάζει το πορτρέτο του διευθυντή που η πόρτα του είναι ανοιχτή («*η πόρτα του γραφείου μου (.)*

η πόρτα είναι ανοιχτή») για τα παιδιά, τα οποία αισθάνονται οικειότητα μαζί του και τον βλέπουν σαν τον πατέρα τους, κάτι που, απ' ό,τι αφήνεται να εννοηθεί, δεν έχουν καταφέρει οι υπόλοιποι δάσκαλοι και δασκάλες του σχολείου. Στις ίδιες γραμμές γίνεται για μία ακόμη φορά η αντιπαραβολή δύο κατηγοριών διευθυντή: από τη μια είναι η κατηγορία που αυτός εκπροσωπεί, αυτή των ανοιχτών και προσιτών διευθυντών, και από την άλλη η κατηγορία των απόμακρων διευθυντών, που το γραφείο τους είναι άβατο για τα παιδιά: «Για άλλους μπορεί να θεωρούν ότι η πόρτα του διευθυντή: είναι το άβατο.».

Στο δεύτερο μέρος της ίδιας αφήγησης (638-39) βλέπουμε τα παιδιά της πρώτης τάξης να περνούν με άνεση το κατώφλι του γραφείου του και να εκφράζουν στον διευθυντή παράπονα για τον δάσκαλο ή τη δασκάλα τους: «*ακούω παράπονα από πρωτάκια (.) και με:: στεναχωρεί (.) με συμπεριφορά: του δάσκαλου. Της δασκάλας.*». Ο ομιλητής εδώ εξωτερικεύει το βασικό συναίσθημά του από την όλη κατάσταση, που είναι η θλίψη και η στενοχώρια. Η αναφορά του στη στενοχώρια που αισθάνεται λειτουργεί, και πάλι, ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος: δεν του αρέσει του διευθυντή η κατάσταση αυτή, να έχει τους εκπαιδευτικούς απέναντί του και απέναντι στους μαθητές: αλλά δεν μπορεί να κάνει και τίποτε άλλο, εφόσον, όπως παραδέχεται αμέσως πιο κάτω, δεν τον πείθουν οι δάσκαλοι όταν κάνει τη *διαβούλευση* όπως λέει, όταν δηλαδή επιλαμβάνεται του θέματος και προσπαθεί να δώσει λύση (641-43): «*Πιστεύω το παιδί. Κι όχι τη δασκάλα ή το δάσκαλο. Και στεναχωριέμαι γιατί (.) όταν το θέμα το βάζω στο: στη διαβούλευση (.) ε::: δε με πείθουνε (0.5) οι δάσκαλοι. (2) Και:: στεναχωριέμαι (.) φοβερά.*». Για μια ακόμη φορά (643) ο διευθυντής εκφράζει τη στενοχώρια του, για να τονίσει πόσο άβολες είναι οι τέτοιου είδους καταστάσεις. Αυτή η τελευταία του δήλωση βρίσκεται στο ίδιο μήκος κύματος με τη φράση «*λανθασμένα; Μπορεί.*» της γραμμής 640: και οι δύο λειτουργούν μετριαστικά (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159) και αποσκοπούν στο να δείξουν ότι δεν υπάρχει εμπάθεια στη συμπεριφορά του διευθυντή (εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake, Edwards & Potter, 1992, σ. 158): η στενοχώρια του ενισχύεται και από τη σκέψη ότι μπορεί και να κάνει λάθος στην κρίση του δίνοντας το δίκιο στα παιδιά και όχι στους εκπαιδευτικούς, αλλά, δυστυχώς, όπως τονίζει πιο κάτω, μέχρι τώρα δεν έχει πειστεί για το δίκιο των εκπαιδευτικών: «*δε με πείθουνε (0.5) οι δάσκαλοι.*». Στις γραμμές 649-50 δικαιολογείται για τη στάση του αυτή

αποδίδοντάς την στην αδυναμία που έχει στα παιδιά της α΄ τάξης: «Στα πρωτάκια όμως έχω μια αδυναμία».

Το απόσπασμα θα κλείσει με τη δήλωση-παραδοχή από τον διευθυντή (652-53) ότι σε ορισμένα ζητήματα, που σχετίζονται με τους μικρούς μαθητές και φέρνουν στον ίδιο και στο σχολείο μεγάλη ένταση, αδυνατεί να δώσει λύση: «Μεγάλη ένταση (2.5) Δεν (.) δεν την (.) λύνω πάντα. Δεν τη λύνω. Μένει στον αέρα.». Η παραδοχή αυτή, ειδικά αν συνδυαστεί και με την προηγούμενη δήλωση ότι στα πρωτάκια έχει αδυναμία, μας παραπέμπει στις κατηγορίες των δικαιολογιών των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) και πιο συγκεκριμένα στην *άρνηση πρόθεσης* και στην *άρνηση βούλησης*. Ο ομιλητής δεν έχει ούτε την πρόθεση αλλά ούτε και τη βούληση να αφήνει τα θέματα εκκρεμή και, επιπλέον, να στενοχωρεί τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο του, αλλά κάτι τέτοιο συμβαίνει λόγω της αδυναμίας του για τα παιδιά της πρώτης τάξης. Πρόκειται για μία δήλωση-διαπίστωση που, αν μη τι άλλο δείχνει ότι ο ΑΚΗΣ4 είναι ένας ειλικρινής διευθυντής και άνθρωπος, και στον οποίο διλήμματα σαν και αυτά στα οποία αναφέρεται έχουν μεγάλο ψυχικό αντίκτυπο και στοιχίζουν ακριβά. Για να αποφύγει, όμως, τον κίνδυνο να φανεί εντελώς αναποτελεσματικός, έχει περιορίσει τις δύσκολες και δυσεπίλυτες διλημματικές καταστάσεις στα πρωτάκια του σχολείου του· με τους μεγάλους μαθητές δηλώνει ότι τα πάει πιο καλά και οι παρεμβάσεις του έχουν αποτέλεσμα («Στα μεγάλα παιδιά: υπάρχει άλλη διαβούλευση βγάζουμε άκρη.»).

Απόσπασμα 13

654 E: Εδώ (.) επειδή ρώτησα για σωστό και σωστό ποια είναι τα δύο σωστά μεταξύ
655 των οποίων επιλέγετε.

656 ΑΚΗΣ4: Τώρα (.)

657 E: Ένα είναι ο μαθητής δηλαδή και το άλλο ο εκπαιδευτικός;

658 ΑΚΗΣ4: Είναι ο εκπαιδευτικός (.) με τον γονιό (.) με τον γονιό το (.) δεν (.) τον
659 γονιό τον (I.) μπορώ και συνεννοούμαι. Εδώ έχουμε δύο εντάσεις στο ίδιο: στο
660 σχολείο στο χώρο του σχολείου (.) που (.) οι δάσκαλοι λένε ότι (.) έτσι είναι το
661 παιδί (.)

662 E: Που δεν ξέρεις δηλαδή με τίνος το μέρος να πας=

663 ΑΚΗΣ4: =κακομαθημένο λέει η δασκάλα π.χ. (.) ο δάσκαλος (.) ε: το παιδί
664 (.) λέει αυτά που λέει (.) ε:: και::: το κακομαθημένο όμως βλέπω εγώ ότι
665 υπάρχει: μία:: αδυναμία επικοινωνίας (.) της οικογένειας του δάσκαλου και
666 λοιπά: Γιατί με εμένα έχει τέτοια: και τα λέει όλα και είναι μια χαρά
667 (.) και: μόλις πάει στην τάξη (.) τα πράγματα αγριεύουν; Δεν μπορώ,
668 όμως, να κάνω τίποτα (.) δηλαδή (.) κάνω (.) κάνω ενέργειες φοβερές αλλά
669 είναι: (2)

670 E: Όπως για παράδειγμα τι ενέργεια;

671 ΑΚΗΣ4: Ότι θα::: θα βρω τη δασκάλα σε (.) σε ώρα που:: είναι έτοιμη για να
672 ακούσει δηλαδή γιατί δεν είναι πάντα όλες οι ώρες έτοιμες θα βρω τρόπο να
673 βρω το δάσκαλο τη δασκάλα και να κάνουμε κουβέντα (.) για τον Γιώργο π.χ.
674 (.)μαθητή. Και βλέπω εκεί ότι (.) επειδή με ξέρουν βέβαια (0.5) γιατί
675 ξέρουν ότι (.) με τα παιδιά (.) έχω μια αδυναμία (.) με παλεύουνε με τον (.) με
676 τον (.) δηλαδή (.) επειδή ξέρουν την αδυναμία μου εντός εισαγωγικών (0.5)
677 ότι:: πάνω απ' όλα το παιδί (0.5) ξέρουν βέβαια ότι όμως πάνω απ' όλα το
678 παιδί αλλά και πάνω απ' όλα τα κείμενα (.) γιατί δεν είμαστε και:: διευθυντές
679 (.) στην τύχη (.) κάτι έχουμε σπουδάσει κι εμείς (.) που λέει ο λόγος (0.5) εκεί
680 δεν μπ (.) εκεί:: αισθάνονται μια αδυναμία (.) να με παλέψουν μέσα απ' τα
681 κείμενα (.) ε:: και πηγαίνουνε σε: πάνε σε συμπεριφορές. Αυτό κάνει
682 (.) εκείνο κάνει (.) είναι: η οικογένεια φταίει (.) άλλα λέω εγώ άλλα μου
683 απαντούν (0.5) εύκολα δε συνεννοούμαι. Έχουμε θέματα.

684 E: Σε αυτές τις περιπτώσεις επειδή δε μιλήσαμε για μία συγκεκριμένη (.) τελικά
685 (.) ποιο είναι το κριτήριο δηλαδή εδώ πέρα πάλι (.) όταν εσείς κάνετε την
686 επιλογή σας (0.5) αν πάτε προς τη μία ή την άλλη πλευρά (.) το δικό σας
687 κριτήριο ποιο είναι=

688 ΑΚΗΣ4: =Το κριτήριο (.) το κριτήριο είναι το παιδί.

689 E: Το παιδί.

690 ΑΚΗΣ4: Ναι.

691 E: Το παιδί είναι (.) μετράει πάνω απ' όλα=

692 ΑΚΗΣ4: =Ναι. Το παιδί.

693 E: Πάνω απ' όλα το παιδί.

694 ΑΚΗΣ4: Ναι

Στο 2^ο μέρος της αναφοράς του ΑΚΗ4 (απόσπασμα 14), ο διάλογος ανάμεσα στον ερευνητή, που ζητά διευκρινίσεις, και τον διευθυντή μάς διαφωτίζει και εξηγεί για ποιον λόγο ο ομιλητής έχει εντάξει τα διλήμματα με συγκρούσεις μαθητών με εκπαιδευτικούς στην κατηγορία *σωστό-σωστό*. Στις γραμμές 658-59 ο διευθυντής αφαιρεί από τη δύσκολη εξίσωση τους γονείς που μπορεί να εμπλέκονται, εφόσον, όπως δηλώνει, μαζί τους τα βρίσκει σχετικά εύκολα: *«με τον γονιό (.) με τον γονιό το (.) δεν (.) τον γονιό τον (I.) μπορώ και συνεννοούμαι.»*. Ο διευθυντής κατασκευάζει την κατάσταση ως εξαιρετικά διλημματική, εφόσον η καθεμιά από τις βασικές αντικρουόμενες πλευρές, εκπαιδευτικών και μαθητών, διεκδικεί για τον εαυτό της τη δικαίωση από τον διευθυντή θεωρώντας ότι το σωστό βρίσκεται με το μέρος της: *«Εδώ έχουμε δύο εντάσεις στο ίδιο: στο σχολείο στο χώρο του σχολείου (.) που (.) οι δάσκαλοι λένε ότι (.) έτσι είναι το παιδί (.)»*. Είναι ο λόγος των δασκάλων απέναντι στον λόγο των παιδιών και ο διευθυντής στη μέση πρέπει να πάρει μια απόφαση. Στις γραμμές, μάλιστα, 663-64 αυτό δίνεται με μια σύντομη αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) όπου παρουσιάζεται παραστατικά η εικόνα με τις δύο πλευρές να υπερασπίζονται στο γραφείο του διευθυντή, εν είδει δικαστηρίου, την υπόθεσή τους. Ο ομιλητής παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μπροστά του τη συμπεριφορά των παιδιών σε στοιχεία του χαρακτήρα τους και στην κακή τους ανατροφή από την οικογένεια (*«κακομαθημένο λέει η δασκάλα π.χ. (.) ο δάσκαλος»*), αλλά ο ίδιος δηλώνει πως έχει άλλη άποψη: φαίνεται πως καταλογίζει στους εκπαιδευτικούς αδυναμία και έλλειμμα επικοινωνίας με τα παιδιά. Κατασκευάζει, έτσι, μια επιπλέον καλή δικαιολογία για τις όποιες αποτυχίες του στον χειρισμό τέτοιων περιστατικών: τη μεγάλη ευθύνη την έχουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες, μαζί με την οικογένεια του εκάστοτε παιδιού, εφόσον δεν κρατούν ανοιχτούς τους διαύλους επικοινωνίας με το παιδί, κάτι που ίδιος κάνει συστηματικά, όπως μας έδειξε και στο προηγούμενο απόσπασμα. Η πραγματικότητα και τα στοιχεία, όπως τουλάχιστον ο ίδιος τα κατασκευάζει, έρχονται να ενισχύσουν την άποψή του αυτή: μαζί του τα παιδιά επικοινωνούν και του ανοίγονται, ενώ όταν βρίσκονται με τους δασκάλους και τις δασκάλες στην τάξη *«τα πράγματα αγριεύουν»* (667). Μπροστά σε τέτοιες καταστάσεις, και εφόσον έτσι έχουν τα πράγματα, ο ίδιος δεν μπορεί να κάνει τίποτε. Δηλώνει και πάλι με ειλικρίνεια την αδυναμία του και αποποιείται την όποια ευθύνη για ό,τι κακό συμβαίνει (αποποίηση ευθύνης/disclaimer, Edwards & Potter, 1992, σ. 177· Hewitt & Stokes, 1975, στο Potter & Wetherell 2009, σ. 77).

Ωστόσο, παρόλο που, όπως αφήνει να εννοηθεί, ο ίδιος φέρει ελάχιστη έως καθόλου ευθύνη, ενεργεί όπως αρμόζει σε έναν σωστό ηγέτη σχολικού οργανισμού, καταβάλλει κάθε προσπάθεια για επίλυση των ζητημάτων και δε στέκεται μοιρολατρικά απέναντι στις καταστάσεις: *«κάνω ενέργειες φοβερές αλλά είναι: (2)»* (668-69), αν και, απ' ό,τι φαίνεται, με τους μαθητές της α' τάξης και τους/τις εκπαιδευτικούς τους οι όποιες καλές προθέσεις και προσπάθειες πέφτουν στο κενό: οι τελευταίες του λέξεις στην προηγούμενη φράση ακολουθούνται από μια εύγλωττη αποσιώπηση, που υπονοεί ακριβώς ότι οι προσπάθειες μένουν ατελέσφορες.

Ο ερευνητής στο σημείο αυτό τον καλεί να δώσει κάποιο/κάποια παραδείγματα ενεργειών που κάνει στην προσπάθεια επίλυσης των ζητημάτων και ο διευθυντής αναφέρεται σε συναντήσεις που έχει με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα και στις οποίες κουβεντιάζουν για τα παιδιά και προσπαθούν να δώσουν λύσεις στα θέματα που ανακύπτουν. Για μία ακόμα φορά, ο τρόπος που ο διευθυντής παρουσιάζει και κατασκευάζει την πραγματικότητα αυτών των συναντήσεων δείχνει ότι αποσκοπεί στο να τονίσει την ευθύνη των δασκάλων για το γεγονός ότι, τελικά, δεν έχουν κάποιο θετικό αποτέλεσμα. Παρουσιάζει τον εαυτό του (674-683) να μιλά με επιχειρήματα που αντλεί από τα διαβάσματά του, *«τα κείμενα»*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, ενώ τους εκπαιδευτικούς να προσπαθούν να τον αντικρούσουν επικαλούμενοι τις αρνητικές συμπεριφορές του εκάστοτε παιδιού και αποδίδοντάς τες στην οικογένεια χωρίς οι ίδιοι να αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν (*«ξέρουν βέβαια ότι όμως πάνω απ' όλα το παιδί αλλά και πάνω απ' όλα τα κείμενα (.) γιατί δεν είμαστε και:: διευθυντές (.) στην τύχη (.) κάτι έχουμε σπουδάσει κι εμείς (.) που λέει ο λόγος (0.5) εκεί δεν μπ (.) εκεί:: αισθάνονται μια αδυναμία (.) να με παλέψουν μέσα απ' τα κείμενα (.) ε:: και πηγαίνουν σε: πάνε σε συμπεριφορές.»*). Τη συμπεριφορά αυτή των εκπαιδευτικών ο διευθυντής την παρουσιάζει με ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing (Wooffitt, 1992) αποδίδοντας αυτολεξεί τα λόγια τους και μάλιστα με τη μορφή τριμερούς λίστας (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990) για περισσότερη πειστικότητα: (1) *«Αυτό κάνει»*, (2) *«εκείνο κάνει»*, (3) *«η οικογένεια φταίει»*. Η βασική κατασκευή που ξετυλίγεται με τις παραπάνω γραμμές είναι ότι (1) ο διευθυντής είναι ένα άτομο καταρτισμένο επιστημονικά πάνω στη δουλειά του, έχει διαβάσει βιβλία παιδαγωγικής, ψυχολογίας και διοίκησης στα οποία μπορεί να ανατρέξει για να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις και από τα οποία μπορεί να αντλήσει

επιχειρήματα, προκειμένου να πείσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του να κάνουν αυτό που ως διευθυντής θεωρεί σωστό και (2) οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συζητά, από έλλειμμα γνώσεων και διαβασμάτων δεν μπορούν, δυστυχώς, να αντιπαρατεθούν μαζί του σε επιστημονικό επίπεδο και το μόνο που κάνουν είναι να κατηγορούν τα παιδιά για συμπεριφορές για τις οποίες, ουσιαστικά, δεν είναι τα ίδια υπεύθυνα και δε φταίνε, γιατί είναι παιδιά και τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί πρέπει πάνω απ' όλα να τα αγαπάνε και να τα περιβάλλουν με στοργή, όπως κάνει ο ίδιος. Η παραπάνω κατασκευή της πραγματικότητας δικαιολογεί και την κατάσταση που περιγράφουν οι καταληκτικές φράσεις του ομιλητή *«άλλα λέω εγώ άλλα μου απαντούν (0.5) εύκολα δε συνεννοούμαι. Έχουμε θέματα.»*, ότι, δηλαδή, οι συζητήσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών συχνά δεν οδηγούν πουθενά, λόγω ασυνεννοησίας, για την οποία βασικός υπεύθυνος δεν είναι ο ίδιος.

Πηγαίνοντας προς το τέλος της ανάλυσής μας παρατηρούμε ότι στις γραμμές 678 και 680-81 ο διευθυντής χρησιμοποιεί την αναφορά του στην αξία των *«κειμένων»* ως έναν εύλεκτο πόρο που έρχεται να συνηγορήσει υπέρ του: ο ίδιος έχει την απαιτούμενη μόρφωση ενώ οι συνομιλητές του όχι. Επίσης, στη γραμμή 679, διαισθανόμενος ότι με την αναφορά στις σπουδές και τα διαβάσματά του μπορεί να ακουστεί υπεροπτικός και υπερφίαλος, χρησιμοποιεί την τεχνική του μετριασμού/mitigation (Edwards & Potter, 1992, σ. 159) με τις φράσεις *«κάτι έχουμε σπουδάσει κι εμείς»* και *«που λέει ο λόγος»*, οι οποίες λειτουργούν και ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158) να κατηγορηθεί ως αλαζόνας.

Το απόσπασμα ολοκληρώνεται με την τελευταία ερώτηση του ερευνητή (684-87) σχετικά με το βασικό κριτήριο που καθοδηγεί τις αποφάσεις του διευθυντή και την επιλογή από αυτόν της μιας ή της άλλης πλευράς. Χωρίς δισταγμό και σκέψη, ο ΑΚΗΣ4 απαντά κατηγορηματικά (κατηγορική τροπικότητα, Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 156) χρησιμοποιώντας το ρήμα *«είναι»*, που παραπέμπει σε κάτι μόνιμο και οριστικό, ότι το κριτήριό του είναι το παιδί (688): *«Το κριτήριο (.) το κριτήριο είναι το παιδί.»* Το παιδί μετράει πάνω απ' όλα στη σκέψη και στη συμπεριφορά του και μεταφράζεται στις αντίστοιχες κρίσεις για το προσωπικό του καθώς και σε αποφάσεις που αφορούν στη διαχείριση διλημματικών καταστάσεων. Ουσιαστικά, με την αναφορά στην προτεραιότητα που έχουν για τον διευθυντή τα παιδιά κλείνει ο κύκλος

που άνοιξε στην αρχή του πρώτου αποσπάσματος (12) με τη δήλωσή του ότι είναι «διευθυντής των παιδιών». Η κατηγορηματική αυτή δήλωση, που αν προσέξει κανείς τη γραμμή 688 γίνεται πριν καν ο ερευνητής ολοκληρώσει τη φράση του, λειτουργεί ως η απόλυτη δικαιολογία για τις ενέργειές του: ό,τι και να του προσάψει κανείς δεν τον αγγίζει, γιατί αυτός έχει με το μέρος του και ως βασικό γνώμονα των αποφάσεών του τα παιδιά.

7.4.2. ΔΗΜΟΣ5, αποσπάσματα 14 και 15

Ο ΔΗΜΟΣ5 είναι εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και τα τελευταία έντεκα διευθυντής στο ίδιο λύκειο. Θα μελετήσουμε την αναφορά του για ένα χαρακτηριστικό ηθικό δίλημμα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της έως τώρα διευθυντικής θητείας του. Χώρισα την αναφορά του σε δύο μέρη (αποσπάσματα 14 και 15), για να την παρακολουθήσουμε πιο συστηματικά. Το δίλημμα για το οποίο λογοδοτεί είναι για μια περίπτωση αρκετά συνηθισμένη στα σχολεία: ένας/μία εκπαιδευτικός φέρνει για κάποιο παράπτωμα στο γραφείο του διευθυντή έναν μαθητή/μία μαθήτρια και απαιτεί φορτικά την άμεση και σκληρή τιμωρία του/της. Ο διευθυντής πρέπει να κινηθεί ανάμεσα στη συναδελφικότητα, που τον πιέζει να ικανοποιήσει το αίτημα του/της συναδέλφου του και στη δικαιοσύνη, που απαιτεί τη διερεύνηση της υπόθεσης με γνώμονα την αλήθεια και το τι πραγματικά συνέβη, ώστε και ο μαθητής/η μαθήτρια να μην έχει το αίσθημα της αδικίας.

Στο 1^ο απόσπασμα (14) ο διευθυντής αναφέρεται γενικά σε περιστατικά τέτοιου είδους, παρουσιάζει τις παραμέτρους των ηθικών διλημμάτων που προκαλούν στον διευθυντή και αφήνει να εννοηθεί, χωρίς ακόμη να λέγεται ξεκάθαρα, ποια είναι σε γενικές γραμμές η δική του στάση και πώς αυτή δικαιολογείται.

Στο 2^ο απόσπασμα (15) ο ερευνητής προτρέπει τον διευθυντή να μιλήσει για μία πιο συγκεκριμένη περίπτωση και να αναφερθεί συγκεκριμένα στις ενέργειες που έκανε για την εκτόνωση της κατάστασης. Ο ΔΗΜΟΣ5, παράλληλα με την περιγραφή των ενεργειών του, κατασκευάζει και τη δικαιολόγησή του, που τη στηρίζει στην έννοια της θεσμικής δέσμευσης για τήρηση των προβλεπόμενων διαδικασιών που έχει ως διευθυντής, στην αρχή της αμερόληπτης απονομής του δικαίου, στην αξία της

αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της γνήσιας συναδελφικότητας, αλλά και στο πνεύμα του διαλόγου, που δεν αφήνει τις διλημματικές καταστάσεις να οδηγηθούν στα άκρα.

Απόσπασμα 14

119 ΔΗΜΟΣ5: *Ναι όπως είπα πριν (1.5) ένα παράδειγμα τέτοιου διλήμματος*
120 *είναι όταν έρχεται ένας συνάδελφος και απαιτεί την ποινή για έναν μαθητή, μια*
121 *μαθήτρια: ε:: εκεί: υπάρχει ένα ηθικό δίλημμα (.) αν θα πρέπει να*
122 *ικανοποιήσεις την απαίτηση του συναδέλφου (.) ε::*
123 *Ε: Ο οποίος έρχεται φορτικά και ζητάει:: μια ποινή: άμεσα.*
124 ΔΗΜΟΣ5: *Άμεσα και: και συνήθως υπερβολική. Ενώ εσύ κρίνεις ότι: το:*
125 *παράπτωμα ας πούμε είναι: πολύ μικρότερο και δεν επιδέχεται τέτοιας ποινής.*
126 *Ε: ή: θα μπορούσε και να:: ε:: γίνει φορτικά είναι φορτισμένος βασικά όχι*
127 *μόνο φορτικά είναι φορτισμένος και μετά από: ενώ ξέρεις ότι: αν θα: το αφήσει*
128 *λίγο να κρυώσει το: πράγμα ότι: τα πράγματα θα τα δει διαφορετικά και ο ίδιος*
129 *του. Και εκεί βέβαια έχεις ηθικό δίλημμα γιατί ο:: αν ικανοποιήσεις τον*
130 *συνάδελφο ο μαθητής αυτόματα αισθάνεται αδικημένος. Εκεί αισθάνεται έντονα*
131 *την αδικία δηλαδή ότι: δε βρίσκω το δίκιο μου είμαι αδύναμος και λοιπά. Εκεί*
132 *υπάρχει ένα ηθικό δίλημμα ναί.*

Στις γραμμές 119-32 ο ΔΗΜΟΣ5 αναφέρεται γενικά σε έναν συνηθισμένο στα σχολεία τύπο διλήμματος με ηθικές διαστάσεις, που αποτελεί, με αρκετά μεγάλη συχνότητα, πηγή προβληματισμού για τους διευθυντές. Ο ομιλητής δίνει στο ξεκίνημα της αναφοράς του (119-22) το ένα σκέλος του διλήμματος: αν θα πρέπει ένας διευθυντής να ικανοποιήσει την απαίτηση του/της συναδέλφου του εκπαιδευτικού που φέρνει έναν μαθητή ή μια μαθήτρια στο γραφείο και ζητά την άμεση τιμωρία του. Προσέχουμε τη χρήση β' ενικού προσώπου, με το οποίο γίνεται μέτοχος και ο ακροατής στο πρόβλημα και επιτυγχάνεται μεγαλύτερη πειστικότητα (Sacks, 1992).

Ο ερευνητής, με τη σειρά του, προκειμένου να φανεί καλύτερα το δίλημμα, συμπληρώνει καταφατικά την περιγραφή του ομιλητή με τη φράση «*Ο οποίος έρχεται φορτικά και ζητάει:: μια ποινή: άμεσα.*» (123), φράση, όμως, που, ουσιαστικά, ισοδυναμεί με αίτημα για περαιτέρω εξηγήσεις. Οι λέξεις-κλειδιά εδώ είναι τα

επιρρήματα «φορτικά» και «άμεσα». Ο διευθυντής, πράγματι, επιβεβαιώνει και συμφωνεί με την ακρίβεια της διατύπωσης (125) «Άμεσα», αλλά προσθέτει και ένα επιπλέον στοιχείο, ότι, δηλαδή, η απαίτηση από τον εκπαιδευτικό είναι και υπερβολική («και: και συνήθως υπερβολική»). Η λέξη «συνήθως» λειτουργεί μετριαστικά (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159) και κάνει τη διατύπωσή του λιγότερο κατηγορηματική και απόλυτη. Λειτουργεί, έτσι, ως εμβόλιο κατά του διακυβέυματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), του κινδύνου, δηλαδή, να κατηγορηθεί ο διευθυντής για έλλειψη αντικειμενικότητας στην παρουσίασή του ή αναξιοπιστία στα λεγόμενά του. Στις γραμμές 124-25 προστίθεται από τον διευθυντή, πάλι σε β' ενικό πρόσωπο, ένα ακόμη στοιχείο του διλήμματος, η προσωπική κρίση του, μετά την πρώτη διερεύνηση του περιστατικού, ότι η ποινή που απαιτεί για τον μαθητή ο εκπαιδευτικός είναι δυσανάλογα μεγάλη για τη βαρύτητα του παραπτώματος.

Τώρα, πλέον, το δίλημμα αρχίζει να διαγράφεται πιο ξεκάθαρα, τουλάχιστον στη μια του διάσταση. Μαζί με αυτό αρχίζει να κατασκευάζεται και η δικαιολόγηση από τον ομιλητή για τον τρόπο που αντιμετωπίζει παρόμοιες καταστάσεις: (1) πρόκειται για περιπτώσεις δύσκολες, όπου έχεις απέναντί σου τον συνάδελφο, τον οποίο είναι δεδομένο ότι δε θέλεις να απογοητεύσεις ως διευθυντής με την απόφασή σου, (2) ο συνάδελφος απαιτεί άμεσα, φορτικά και υπερβολικά την τιμωρία του μαθητή και (3) η προσωπική εικόνα που έχεις από το παράπτωμα, με τον τρόπο που σου παρουσιάζεται το περιστατικό, είναι ότι η ποινή που απαιτείται δεν αντιστοιχεί στο παράπτωμα. Όλα τα παραπάνω, σύμφωνα πάντα με την κατασκευή από τον ομιλητή, συνθέτουν τη δυσκολία τέτοιων περιπτώσεων, εφόσον ο διευθυντής θα πρέπει να κινηθεί ανάμεσα στην ανάγκη για ηθική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, που είναι όρος απαραίτητος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, και στο προσωπικό του αίσθημα δικαίου ή την προσωπική του εκτίμηση, που μπορεί να διαφέρει από αυτή των συναδέλφων του. Η δυσκολία, λοιπόν, του διλήμματος λειτουργεί και ως ελαφρυντικό και δικαιολογία για τις περιπτώσεις όπου τα πράγματα θα τύχει να μην εξελιχθούν όπως θα έπρεπε και όπως θα ήθελαν κάποιοι. Επιπλέον, το γεγονός, όπως τουλάχιστον κατασκευάζεται με την αφήγηση, ότι οι εκπαιδευτικοί που φέρνουν στο γραφείο του διευθυντή μαθητές και μαθήτριες για τιμωρία είναι, συνήθως, υπερβολικοί στις αντιδράσεις τους και δεν ενεργούν με ψυχραιμία και νηφαλιότητα,

αποτελεί τη δικαιολόγηση του διευθυντή για την πρακτική που εφαρμόζει και την οποία θα δούμε να μας παρουσιάζει στο επόμενο απόσπασμα (15).

Στις γραμμές 126-28 βλέπουμε μια προσπάθεια του διευθυντή να δικαιολογήσει, εν μέρει, τους εκπαιδευτικούς που συμπεριφέρονται έτσι, αποδίδοντας τη βιασύνη τους και την πίεση που ασκούν για άμεση και σκληρή τιμωρία στο ότι είναι φορτισμένοι και ότι, ουσιαστικά, βρίσκονται εν βρασμό ψυχής, κάτι που έχει διπλή χρησιμότητα στον λόγο του: (1) αποτελεί εμβόλιο κατά του διακυβεύματος, ώστε να μη φανεί εμπαθής προς τους εκπαιδευτικούς, και (2) αποτελεί μια προδικαιολόγηση και εξήγηση για τις ενέργειές του. Αφήνει να εννοηθεί ότι η τεχνική του είναι ακριβώς να μην επιβάλλει άμεσα τιμωρίες, γιατί γνωρίζει ότι αν περάσει λίγο χρονικό διάστημα, ο εκπαιδευτικός, που στο μεταξύ θα έχει ηρεμήσει, θα δει τα πράγματα με άλλο μάτι και δε θα είναι τόσο αυστηρός (*«αν θα: το αφήσει λίγο να κρυώσει το: πράγμα ότι: τα πράγματα θα τα δει διαφορετικά και ο ίδιος του.»*).

Ο διευθυντής, όμως, δεν ολοκλήρωσε ακόμη την περιγραφή των διλημάτων αυτού του τύπου, διότι φαίνεται πως είναι ακόμη πιο σύνθετα και ότι έχουν και μια πλευρά που, ίσως, κάνει την αντιμετώπισή τους ακόμη πιο δύσκολη. Στις γραμμές, λοιπόν, 129-32, δίνει και μια άλλη παράμετρο των ζητημάτων αυτών, που, κατά τη γνώμη του, είναι και το πιο βασικό στοιχείο που τα καθιστά ηθικά διλήμματα: *«Και εκεί βέβαια έχεις ηθικό δίλημμα γιατί ο: αν ικανοποιήσεις τον συνάδελφο ο μαθητής αυτόματα αισθάνεται αδικημένος. Εκεί αισθάνεται έντονα την αδικία δηλαδή ότι: δε βρίσκω το δίκιο μου είμαι αδύναμος και λοιπά.»*. Ο λόγος είναι για τον μαθητή/τη μαθήτρια που υπέπεσε σε παράπτωμα: ο ΔΗΜΟΣ5 θεωρεί πως η άμεση ικανοποίηση του συναδέλφου χωρίς την ψύχραιμη διερεύνηση του περιστατικού προκαλεί στον μαθητή το αίσθημα της αδικίας, κάτι που κανείς διευθυντής και κανείς εκπαιδευτικός δε θα ήθελε. Το παράδοξο είναι, βέβαια, πως, ενώ με μια πρώτη εκτίμηση η αναφορά στον φόβο για το αίσθημα αδικίας του μαθητή μπορεί να παρουσιάζει τη διλημματική κατάσταση πιο πειστική και, ίσως, εκβιαστική για τον διευθυντή, σε μια δεύτερη ανάγνωση μπορεί να πει κανείς ότι συμβάλλει και στη δικαιολόγηση των ενεργειών του, που θα τις δούμε σε λίγο (απόσπασμα 15): εάν είναι σημαντικό για την ομαλή λειτουργία του σχολείου οι μαθητές και οι μαθήτριές του να αισθάνονται πως αποδίδεται δικαιοσύνη -και αυτό κανείς δεν το αμφισβητεί- καθώς και ότι θα αντιμετωπιστούν από τον διευθυντή τους ισότιμα με τους καθηγητές, εάν προκύψει

κάτι, τότε σωστά ο διευθυντής δεν επιβάλλει άμεσα και υπό καθεστώς πίεσης τιμωρίες και ποινές για παραπτώματα των μαθητών ούτε υποχωρεί στις πιέσεις των συναδέλφων του, αλλά αφήνει τον χρόνο να κυλά, ώστε τα περιστατικά να εξετάζονται με περισσότερη νηφαλιότητα, για το καλό όλων.

Απόσπασμα 15

166 *E: Μάλιστα. Ας πούμε λίγο τώρα για τον τρόπο με τον οποίο χειριστήκατε τη*
167 *συγκεκριμένη διλημματική κατάσταση που περιγράψατε. Κάνατε κάποιες*
168 *ενέργειες, ώστε να εξομαλυνθεί η κατάσταση, για να ξεπεραστεί το δίλημμα;*
169 *Και ποιες ακριβώς ήταν αυτές.*
170 *ΔΗΜΟΣ5: Ναι βέβαια. Πρώτα-πρώτα εξήγησα στον μαθητή: ότι: ε:: ό,τι και να*
171 *γίνει δεν περνά απαρατήρητο (.) και: επίσης μετά εξήγησα στον (.) εξήγησα στον*
172 *συνάδελφο ότι: η (1.5) η διαδικασία δεν είναι σωστή. Ότι: δεν (.) δεν (.) γιατί (.)*
173 *το πρόβλημα είναι ότι θίγεται προσωπικά ο συνάδελφος έτσι νομίζει. Το οποίο*
174 *πρέπει να καταλάβει ότι δεν είναι προσωπικό ζήτημα ή: δεν είναι ότι: δεν είναι*
175 *αυτό που λέμε ότι αδειάζεις τον καθηγητή. Απλώς σαν διαδικασία είναι λάθος*
176 *(.) έτσι; Και πολλές φορές κι οι ίδιοι οι συνάδελφοι και συναδέλφισσες το*
177 *αντιλαμβάνονται ότι είναι λάθος μετά από μια δυο ώρες δηλαδή (0.5)*
178 *αντιλαμβάνονται ότι ήταν φορτισμένοι κι ότι (.) η απαίτησή τους ήταν*
179 *υπερβολική. Οπότε ε:: η καλή φιλική σχέση και η κουβέντα που: και:: πρέπει να*
180 *υπάρχει και καλή σχέση αποδοχή φιλική δηλαδή (.) να μην υπάρχει καχυποψία*
181 *ανάμεσα στον διευθυντή και τους συναδέλφους ότι: ε: ξέρω γω (.) ότι τους*
182 *αδειάζεις ότι δεν τους εκτιμάς ότι::*

Στο δεύτερο απόσπασμα που παραθέτουμε εδώ (15) ο ΔΗΜΟΣ5 αναφέρεται σε συγκεκριμένη περίπτωση διλήματος που αντιμετώπισε με εκπαιδευτικό που έφερε στο γραφείο του μαθητή και απαίτησε την παραδειγματική και άμεση τιμωρία του για κάποιο παράπτωμα.

Στην αρχή του αποσπάσματος ο ερευνητής ζητά από τον διευθυντή να μιλήσει για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετώπισε τη διλημματική κατάσταση. Η απάντηση από τον ΔΗΜΟΣ5 (170-72) είναι ότι κινήθηκε προς δύο κατευθύνσεις και ότι απευθύνθηκε πρώτα στον μαθητή και έπειτα στον καθηγητή. Το «Πρώτα-πρώτα» της

γραμμής 170 υπογραμμίζει την προτεραιότητα που ο διευθυντής έδωσε στο να περάσει προς τον μαθητή το αυστηρό μήνυμα ότι *«ό,τι και να γίνει δεν περνά απαρατήρητο»*, ότι, δηλαδή, στο σχολείο του δεν υπάρχει καθεστώς ατιμωρησίας και πως όταν ο μαθητής υποπίπτει σε κάποιο παράπτωμα, θα πρέπει να αναμένει και την ανάλογη τιμωρία. Με τον τρόπο αυτό ο διευθυντής δείχνει πως, εν μέρει τουλάχιστον, ικανοποίησε το αίτημα του εκπαιδευτικού για άμεση και αυστηρή αντίδραση από την πλευρά του. Έτσι, η συγκεκριμένη διατύπωση παίζει τον ρόλο του εμβολίου κατά του διακυβέματος (dilemma of stake): με την επόμενη φράση του ο διευθυντής ίσως δώσει σε ορισμένους την εντύπωση ότι γενικά τάσσεται εναντίον των καθηγητών του ή ότι δεν έχει τη διάθεση να ικανοποιεί τα αιτήματά τους και να τιμωρεί τους μαθητές· διαβεβαιώνει, λοιπόν, τον καθένα ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει και δεν ίσχυσε και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Προσέχουμε, επίσης, πάλι στη γραμμή 170, τη διατύπωση ακραίας περίπτωσης/extreme case formulation, Pomerantz, 1986· Drew & Holt, 1988) *«ό,τι και να γίνει»*, που και με τη συστηματική αοριστία της/systematic vagueness (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) βγάζει τον ομιλητή από την υποχρέωση να μιλήσει με λεπτομέρειες.

Ακολουθεί (170-71) η παρουσίαση από τον ομιλητή της δεύτερης ενέργειας που έκανε, με τη φράση *«εξήγησα στον συνάδελφο ότι: η (1.5) η διαδικασία δεν είναι σωστή.»*. Σε δεύτερο χρόνο, λοιπόν, σύμφωνα με την αφήγησή του, ο διευθυντής απευθύνθηκε στον εκπαιδευτικό που εμπλεκόταν στο περιστατικό, αν και δε μας διαφωτίζει αν αυτό έγινε παρουσία του μαθητή ή λίγο αργότερα σε πιο ιδιωτική συζήτηση, και του εξήγησε τι ήταν αυτό που, κατά τη γνώμη του, δεν ήταν σωστό στην όλη διαδικασία. Προσέχουμε εδώ ότι η παρατήρηση προς τον καθηγητή και η επισήμανση του λάθους δίνεται με σχήμα λιτότητας στην αφήγηση, που λειτουργεί ως μετριασμός/mitigation (Edwards & Potter, 1992, σ. 159): *«η διαδικασία δεν ήταν σωστή»* και όχι *«η διαδικασία ήταν λανθασμένη»*, διατύπωση που θα ήταν πιο σκληρή και απότομη.

Στις γραμμές 172-76 ο ΔΗΜΟΣ5 επιχειρηματολογεί για να στηρίξει την άποψή του περί μη σωστής διαδικασίας που πολλές φορές σε παρόμοιες περιπτώσεις ακολουθείται, όπως αφήνει να εννοηθεί, από άλλους διευθυντές ή θεωρείται δεδομένη και απαιτείται από ορισμένους συναδέλφους του εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό μας κάνει εντύπωση η χρήση των πολλών αρνητικών μορίων «δεν» στον

λόγο του διευθυντή, ο οποίος προσπαθεί να αρθρώσει το επιχείρημά του με αρνητική διατύπωση, δίνοντας με την άρνηση έμφαση στις παρανοήσεις που γίνονται στο συγκεκριμένο θέμα από τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής, σε μια προσπάθεια να αποφύγει κατηγορίες από εκπαιδευτικούς ότι δε λειτουργεί συναδελφικά, θέλει να δείξει ρητορικά ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει και οφείλεται σε παρεξήγηση από μέρους των εκπαιδευτικών. Γνωρίζει ότι η δική του διαφορετική και, ίσως, μη αναμενόμενη στάση μπορεί να θεωρηθεί «*άδειασμα*» των συναδέλφων του και προσπαθεί να αποποιηθεί την κατηγορία (disclaimer) (Edwards & Potter, 1992, σ. 177· Hewitt & Stokes, 1975, στο Potter & Wetherell 2009, σ. 77): «*δεν είναι ότι: δεν είναι αυτό που λέμε ότι αδειάζεις τον καθηγητή*». Στο πλαίσιο, λοιπόν, κατασκευής της δικαιολόγησής του για το συγκεκριμένο περιστατικό, ο ομιλητής περνά έμμεσα την ιδέα ότι ο ίδιος δεν είναι σαν κάποιους άλλους διευθυντές, που ικανοποιούν αμέσως την απαίτηση του καθηγητή για άμεση και σκληρή τιμωρία των μαθητών, μόνο και μόνο για να μη φανούν αντισυναδελφικοί. Ο ίδιος λειτουργεί πιο ψύχραιμα και πιο θεσμικά και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην τήρηση των σωστών διαδικασιών (175-76): «*Απλώς σαν διαδικασία είναι λάθος (.) έτσι;*», προκειμένου να αποδίδεται πραγματική δικαιοσύνη. Ο διευθυντής επικαλείται εδώ, ως δικαιολόγηση, την *επιταγή θεσμικών κανόνων*, σύμφωνα με την τυπολογία των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116).

Στις γραμμές 176-79 ο ομιλητής έχει, πλέον, περάσει από την αναφορά στο συγκεκριμένο περιστατικό σε μια πιο γενική διατύπωση. Η μετατόπιση ερείσματος/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988) από κοντινό (close) σε πιο μακρινό (distant) με τη χρήση γ' πληθυντικού επιδιώκει να προσδώσει περισσότερη γεγονικότητα στην αναφορά. Ο λόγος εδώ είναι για τους καθηγητές, οι οποίοι, μετά από λίγο χρονικό διάστημα αντιλαμβάνονται: (1) «*το λάθος τους*» και (2) «*ότι (.) η απαίτησή τους ήταν υπερβολική*». Δεν υπάρχει καλύτερη δικαιολόγηση για τη στάση που κρατά ο διευθυντής σε τέτοιες διλημματικές καταστάσεις από την αλλαγή της άποψης των συναδέλφων του, οι οποίοι παρουσιάζονται να υποχωρούν και να προσχωρούν στη δική του άποψη. Επειδή, όμως, κάποιος μπορεί να είναι δύσπιστος και κάτι τέτοιο να τους φανεί υπερβολικό, βάζει στην αρχή της φράσης του τη μετριαστική έκφραση «*πολλές φορές*» (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159), για περισσότερη πειστικότητα.

Η αλλαγή, βέβαια, της άποψης των εκπαιδευτικών και η εκτόνωση της πίεσης δε γίνεται αυτόματα: στις γραμμές 179-82 ο διευθυντής αναφέρεται σε ορισμένες προϋποθέσεις που απαιτούνται, όπως είναι η ύπαρξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στον διευθυντή και τους συναδέλφους, το πνεύμα του διαλόγου, μέσα από τον οποίο μπορούν να επιλυθούν οι διαφορές, καθώς και η απουσία καχυποψίας μεταξύ των δύο πλευρών και η αμοιβαία εκτίμηση: «η καλή φιλική σχέση και η κουβέντα που: και: πρέπει να υπάρχει και καλή σχέση αποδοχή φιλική δηλαδή (.) να μην υπάρχει καχυποψία ανάμεσα στον διευθυντή και τους συναδέλφους ότι: ε: ξέρω γω (.) ότι τους αδειάζεις ότι δεν τους εκτιμάς ότι:»». Όλα τα παραπάνω ο ομιλητής τα παραθέτει ως τα στοιχεία-κλειδιά που βοήθησαν στην αντιμετώπιση του συγκεκριμένου περιστατικού για το οποίο ερωτήθηκε: αν και δεν το λέει ξεκάθαρα, με τα λεγόμενά του υπονοεί ότι ο ίδιος έχει κάνει προεργασία στον τομέα των σχέσεών του με το προσωπικό και έχει καλλιεργήσει ένα καλό κλίμα με τους συναδέλφους του (ας μην ξεχνούμε ότι υπηρετεί στο ίδιο σχολείο ως διευθυντής επί έντεκα συνεχή χρόνια). Με βάση τα στοιχεία όλου του αποσπάσματος κατασκευάζει, το προφίλ του διευθυντή που (1) ενεργεί θεσμικά και τηρεί τις προβλεπόμενες διαδικασίες και (2) έχει οικοδομήσει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης με το προσωπικό του σχολείου (3) είναι δημοκρατικός και ανοιχτός στον διάλογο με όλες τις πλευρές (4) αντιμετωπίζει νηφάλια και χωρίς πανικό τις κρίσεις που ανακύπτουν και (5) προσπαθεί να είναι δίκαιος απέναντι σε όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

7.5. Ο διευθυντής αντιμετώπος με μαθητές

Ένας ή περισσότεροι μαθητές μπορεί να οδηγηθούν στο γραφείο του διευθυντή για πολλούς και ποικίλους λόγους. Ένας από τους πιο συνηθισμένους είναι όταν είναι υπόλογοι για κάποιο παράπτωμά τους που έχει σχέση με ανάρμοστη συμπεριφορά εντός ή εκτός τάξης ή, σε ορισμένες πιο ιδιαίτερες περιπτώσεις, ακόμη και εκτός σχολείου. Για τους διευθυντές των σχολείων, τα συχνά κρούσματα παραβατικής συμπεριφοράς και απειθαρχίας θέτουν σε κίνδυνο τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού και καταναλώνουν πολύτιμο χρόνο και πόρους που είναι απαραίτητοι για την παροχή από το σχολείο ποιοτικής εκπαίδευσης (Purkey & Smith, 1985· Stedman, 1985, στο Hartzell, & Petrie, 1992). Ο διευθυντής, ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας, είναι υποχρεωμένος θεσμικά αλλά και εκ των πραγμάτων να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα προβλήματα αυτά, που μερικές φορές παρουσιάζουν ιδιαίτερη

δυσκολία, λόγω του διλημματικού χαρακτήρα και των ηθικών διαστάσεων που μπορεί να προσλάβουν. Εντάσσονται στην κατηγορία αυτή περιπτώσεις όπως της ΝΑΣΙΑΣ1 που ακολουθεί, όπου η διευθύντρια έρχεται απευθείας αντιμέτωπη με τους μαθητές και επιλαμβάνεται η ίδια, χωρίς τη μεσολάβηση κάποιου εκπαιδευτικού.

7.5.1. ΝΑΣΙΑ1, απόσπασμα 16

Η ΝΑΣΙΑ1 είναι διευθύντρια σε λύκειο, αλλά στο απόσπασμα που εξετάζουμε από τη συνέντευξή της αναφέρεται σε ένα περιστατικό που συνέβη με μαθητές κατά τη διάρκεια της διευθυντικής της θητείας σε γυμνάσιο. Η ερώτηση από τον ερευνητή που της έδωσε την αφορμή να μιλήσει ήταν αν ποτέ βρέθηκε σε κάποια *γκρίζα ζώνη*, δηλαδή μια περιοχή όπου δεν ήταν ξεκάθαρο ποιο είναι το σωστό, αλλά ως διευθύντρια είχε το βάρος της σωστής απόφασης. Η ομιλήτρια εδώ λογοδοτεί για την απόφασή της να μη συνοδεύσει ως αρχηγός σε μια προγραμματισμένη τριήμερη εκδρομή της Γ΄ τάξης, λόγω ανάρμοστης συμπεριφοράς των παιδιών, κάτι που είχε ως τελική συνέπεια την ακύρωση της εκδρομής. Η διευθύντρια στο συγκεκριμένο απόσπασμα εξωτερικεύει τον προβληματισμό της με το δίλημμα που βίωσε, κατασκευάζει, από τη μια, τη δικαιολόγηση για την απόφασή της αλλά και, από την άλλη, εξηγεί γιατί εντάσσει το συγκεκριμένο δίλημμα στην κατηγορία *γκρίζα ζώνη*.

Απόσπασμα 16

433 *ΝΑΣΙΑ1: Να πω μια περίπτωση τέτοια που τη θυμάμαι πάρα πολύ καλά.*
434 *Ετοιμάζαμε εκδρομή για την (.) τρίτη τάξη (.) την τριήμερη που πηγαίνουμε στα*
435 *γυμνάσια (.) και: ενώ είχε γίνει όλη η διαδικασία είχαμε κλείσει και το*
436 *πρακτορείο είχαμε: αρχίσει να συγκεντρώνουμε και χρήματα κάνουν ένα χορό*
437 *και μαθαίνω ότι τα παιδιά κατανάλωσαν αλκοόλ στον χορό (.) ο οποίος ήταν*
438 *(.) μαζί με τον σύλλογο γονέων. Ήταν αποκρίατικός τα 'κρυψαν στις στολές και*
439 *τα 'βγαλαν εκεί και όχι μόνο τα έβγαλαν τα πουλούσαν και στους μικρότερους.*
440 *Ε:: μόνα τους ήρθαν και μου το είπανε την άλλη μέρα (.) πιστεύοντας ότι (.) το*
441 *είχα ήδη μάθει (.) ε: (1) προβληματίστηκα. Τι θα έπρεπε να κάνω σ' αυτήν την*
442 *περίπτωση (.) τελικά:: είπα ότι: εγώ δεν την ακυρώνω την εκδρομή (.) αλλά δεν*
443 *σας συνοδεύω (1) Στην εκδρομή. Ήμουνα: ο αρχηγός της εκδρομής.*
444 *Δημιουργήθηκε: τους εξήγησα γιατί (.) ότι θέμα εμπιστοσύνης (.) ότι: ξεκινάμε*

445 να κάνουμε κάτι εμπιστευόμενοι ο ένας τον άλλον και μετά από δω δεν μπορώ
 446 να σας εμπιστευτώ (.) έγινε ένας: ένας χαμός (.) ξεσηκώθηκαν οι γονείς
 447 (.)ήρθαν στο σχολείο φωνάζανε ε: πιστεύω ότι ήτανε (.) σωστή η επιλογή που: η
 448 απόφαση που είχα πάρει (0.5) ε: για πολλούς λόγους (.) για το ότι ήτανε μικρά
 449 για αλκοόλ (.) για το ότι πρέπει κάποια στιγμή να μαθαίνουνε ότι οι πράξεις
 450 έχουν συνέπειες (.) ότι δεν μπορούν πάντοτε να:: υπάρχουν κόκκινες γραμμές
 451 που δεν πρέπει να τις περνάμε (.) αλλά για έναν μήνα περίπου (.) ήτανε::
 452 υπήρχε μια πολύ μεγάλη ένταση (.) από τη μεριά των παιδιών (.) απ' τη μεριά
 453 των γονιών (.) ε:: συνάδελφοι μου έλεγαν πολλοί δώσε τόπο στην οργή να τους
 454 συνοδέψεις (.) εγώ είπα δε συνοδέω και τελικά η εκδρομή δεν έγινε γιατί απ'
 455 τη στιγμή που δε συνόδευα εγώ (.) δε συνόδεψε και κανένας άλλος
 456 (.)καθηγητής (.) στην εκδρομή τους. Κι ακόμα τώρα (.) μου το λένε [γέλια].
 457 E: Αυτή η αίσθηση ότι (.) κάνατε το σωστό είναι αυτή η αίσθηση που έχετε τώρα
 458 ή που είχατε τότε.
 459 ΝΑΣΙΑ1: Και τότε και τώρα (.) δεν άλλαξε.
 460 E: Και τότε; Επομένως γιατί την τοποθετείτε γιατί το βάλατε στη γκρίζα ζώνη.
 461 ΝΑΣΙΑ1: Γιατί στεναχωριόμουν επειδή δε θα πάνε τα παιδιά εκδρομή γιατί δε
 462 φταίγανε όλα. Ήτανε: (1.5) ας πούμε το ένα τρίτο. Τα μισά (.) τα οποία είχαν
 463 άμεση εμπλοκή τα υπόλοιπα όμως το γνωρίζανε. Και στεναχωριόμουννα=
 464 E: =Μαζί με τα ξερά καίγονται και τα χλωρά.
 465 ΝΑΣΙΑ1: Ναι. Στεναχωριόμουννα για τα υπόλοιπα παιδιά και γιατί (.) κάναμε
 466 πολύ ωραία σχέδια για την εκδρομή (.) και τελικά ακυρώθηκε.

Η ΝΑΣΙΑ1 ξεκινά (433) με τη δήλωση ότι θα αναφερθεί σε μια περίπτωση που θυμάται «*πάρα πολύ καλά*». Ας θυμηθούμε ότι το ερώτημα από τον ερευνητή είναι αν ποτέ βρέθηκε σε κάποια *γκρίζα ζώνη*, όπου δεν ήταν ξεκάθαρο ποιο ήταν το σωστό, αλλά αυτή, ως διευθύντρια, θα έπρεπε να πάρει μια απόφαση. Η υπερβολική σιγουριά με την οποία δηλώνει ότι θυμάται καλά το περιστατικό προσδίδει γεγονικότητα και αληθοφάνεια στα λεγόμενά της και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158) σε περίπτωση που κάποιος αμφισβητήσει την αξιοπιστία των λόγων της. Ότι θα αφηγηθεί, λοιπόν, θα είναι πέρα για πέρα αληθινό.

Στις γραμμές 434-441 ξεδιπλώνεται μια γλαφυρή αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) με ζωηρή περιγραφή/vivid description (Tannen, 1989, στο Edwards & Potter, 1992), δηλαδή με αρκετές λεπτομέρειες, που, επίσης προσθέτουν στην αξιοπιστία και λειτουργούν ως εμβόλιο κατά του διακυβέυματος. Η διευθύντρια εδώ παρουσιάζει τα δεδομένα του προβλήματος-дилήμματος: έχουν γίνει όλες οι προετοιμασίες για την πολυήμερη εκδρομή της γ' τάξης, αλλά, σε έναν αποκριάτικο χορό που διοργανώθηκε από τους μαθητές και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, κάποιιοι έχουν φέρει κρυφά αλκοόλ, το οποίο όχι μόνο καταναλώνουν αλλά και πουλάνε σε μικρότερους μαθητές του σχολείου. Η διευθύντρια δεν αργεί να το μάθει, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές έρχονται την επομένη στο γραφείο της, για να προλάβουν τα χειρότερα. Η αλλαγή της αφήγησης σε παροντικό χρόνο (436-37, «*κάνουν ένα χορό και μαθαίνω*»), με τη χρήση δραματικού ενεστώτα, δίνει έμφαση και παρουσιάζει πιο δραματικά το ξάφνιασμα που ένιωσε η ίδια και το σοκ που υπέστη από τη συμπεριφορά των παιδιών στον χορό που διοργάνωσαν.

Η χρήση α' πληθυντικού στο μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης, εκτός του ότι προσδίδει περισσότερη αξιοπιστία στα λεγόμενα, αφήνει, παράλληλα, να εννοηθεί ότι η προετοιμασία της εκδρομής ήταν μία δράση συλλογική στην οποία συμμετείχαν όλοι. Ο πληθυντικός μπορεί να αφορά διευθύντρια, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Κατασκευάζει, έτσι, τη δυσκολία της περίπτωσης: το σχολείο ολόκληρο είχε επενδύσει σε αυτήν την εκδρομή και, επομένως, η απόφαση στην οποία θα αναφερθεί στη συνέχεια αποκτά πιο δραματική διάσταση και η κατάσταση μέχρι τη λήψη της γίνεται πιο διλημματική. Η κινητοποίηση του σχολείου για την προετοιμασία της εκδρομής δίνεται παραστατικά και πειστικά με τη μορφή τριμερούς λίστας (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990): (1) «*είχε γίνει όλη η διαδικασία*», (2) «*είχαμε κλείσει και το πρακτορείο*», (3) «*είχαμε: αρχίσει να συγκεντρώνουμε και χρήματα*».

Στις γραμμές 438-39 παρουσιάζεται σε όλες του τις διαστάσεις το παράπτωμα των μαθητών: όχι απλώς («*όχι μόνο*») έβγαλαν αλκοόλ προς κατανάλωση, αλλά πουλούσαν και στους μικρότερους, των άλλων τάξεων: η βαρύτητα του παραπτώματος, όπως τουλάχιστον κατασκευάζεται και παρουσιάζεται, θα λειτουργήσει ως δικαιολόγηση για τη βαρύτητα και της απόφασης της διευθύντριας. Προσέχουμε και πάλι τη λίστα τριών μερών με την οποία δίνονται οι λεπτομέρειες

του παραπτώματος, για να μην υπάρχει αμφιβολία ότι έτσι έγιναν τα πράγματα: (1) «τα ἔκρυψαν στις στολές», (2) «τα ἔβγαλαν εκεί», (3) «τα πουλούσαν και στους μικρότερους.».

Στις γραμμές 441-42 και ειδικά με το ρήμα «*προβληματίστηκα*», που χρησιμοποιεί αμέσως μετά η διευθύντρια, εκφράζεται το δίλημμα που βίωσε, αν θα έπρεπε, δηλαδή, να τιμωρήσει και με ποιον τρόπο τους μαθητές. Η διευθύντρια δε στέκεται με λεπτομέρειες στην περιγραφή της ψυχικής της κατάστασης μπροστά στο δίλημμα που αντιμετώπισε, αλλά περνά με τον λόγο της γρήγορα στην ανακοίνωση της απόφασης που έλαβε (442-43, «*εγώ δεν την ακυρώνω την εκδρομή (.) αλλά δεν σας συνοδεύω (1) Στην εκδρομή.*»). Δεν ξεκαθαρίζει αν η απόφαση αυτή κοινοποιήθηκε στους μαθητές που βρίσκονταν στο γραφείο της άμεσα ή αργότερα, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, ώστε να μας δώσει να καταλάβουμε πόσο διήρκεσε ο προβληματισμός της πριν καταλήξει στην απόφαση. Στις ίδιες γραμμές (442-43) παρατηρούμε ότι η απόφασή της, όπως αυτή ανακοινώθηκε στους μαθητές, δίνεται αυτολεξεί, με ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing (Wooffitt, 1992), για περισσότερη γεγονικότητα και δραματικότητα: οι μαθητές κρέμονται από τα χείλη της περιμένοντας να ακούσουν την ετυμηγορία σαν σε δικαστήριο όπου το ρόλο του δικαστή έχει η διευθύντρια. Οι μαθητές, μάλιστα, είναι προετοιμασμένοι για μια βαριά τιμωρία. Αυτό κατασκευάζει η διευθύντρια όταν λέει «*μόνα τους ήρθαν και μου το είπανε την άλλη μέρα.*» γνώριζε ότι οι μαθητές ανέμεναν ως τιμωρία ακόμη και την ακύρωση της εκδρομής. Γι' αυτό και, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενά της, η ανακοίνωση της απόφασής της έγινε πρώτα με αρνητική διατύπωση: «*δεν ακυρώνω την εκδρομή*», η οποία λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158): δεν ήταν τόσο σκληρή και αυστηρή, ώστε να επιβάλει μια εξοντωτική ποινή, παρόλο που θα μπορούσε λόγω της βαρύτητας του παραπτώματος, αλλά θα τους έδινε ένα καλό μάθημα. Έτσι, τους επέβαλε τη δεύτερη πιο αυστηρή τιμωρία, να μην τους συνοδεύσει στην εκδρομή.

Ακολουθεί (444-46) μια πρώτη εξήγηση-δικαιολόγηση από τη διευθύντρια της απόφασής της: μίλησε στους μαθητές περί εμπιστοσύνης. Η διευθύντρια θεωρεί ότι με την ενέργεια των μαθητών καταλύθηκε η σχέση εμπιστοσύνης που υπήρχε μέχρι τώρα μεταξύ της ίδιας και των μαθητών. Αυτή η ιδέα, μάλιστα, δίνεται προς εμάς με ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing και πάλι, για περισσότερη δραματικότητα:

«τους εξήγησα γιατί (.) ότι θέμα εμπιστοσύνης (.) ότι: ξεκινάμε να κάνουμε κάτι εμπιστευόμενοι ο ένας τον άλλον και μετά από δω δεν μπορώ να σας εμπιστευτώ.»

Στις γραμμές 446-47 με μια πολύ σύντομη αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) δίνονται παραστατικά οι αντιδράσεις που προκάλεσε η απόφασή της, και, κυρίως, των γονέων, και μάλιστα με τη μορφή λίστας τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990): (1) «*ξεσηκώθηκαν*», (2) «*ήρθαν*», (3) «*φωνάζανε*». Η χρήση της λέξης «*χαμός*» προσθέτει σε δραματικότητα αλλά συμβάλλει και στη συστηματική αοριστία/systematic vagueness (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) με την οποία δίνεται η όλη σκηνή. Δίνεται, έτσι η αίσθηση της αναστάτωσης του σχολείου χωρίς να χρειάζεται η ομιλήτρια να μπει σε λεπτομέρειες.

Η κυρίως δικαιολόγηση ξεδιπλώνεται στις γραμμές 448-451: η NANTIA1 λογοδοτεί για την απόφασή της, που τη θεωρεί σωστή και τη στηρίζει ρητορικά/rhetoric of argument (Edwards & Potter, 1992) παραθέτοντας τρεις βασικούς λόγους για να τη δικαιολογήσει, πάλι χρησιμοποιώντας μια λίστα τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990), για ενίσχυση της επιχειρηματολογίας της: (1) «*ήτανε μικρά για αλκοόλ*»: εδώ αφήνει να εννοηθεί ότι το έκανε και για να προστατέψει τα παιδιά στο μέλλον. Ήταν θέμα υγείας. Έπρεπε να πάρουν το μήνυμα ότι δεν πρέπει να πίνουν σε τόσο μικρή ηλικία. Εδώ η διευθύντρια επικαλείται την *αρχή του ωφελιμισμού (τα οφέλη υπερκεράζουν τη βλάβη)*, κατά την τυπολογία δικαιολογήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116). Μπορεί να τους στερεί την εκδρομή αλλά νοιάζεται για την υγεία τους (2) «*πρέπει κάποια στιγμή να μαθαίνουνε ότι οι πράξεις έχουν συνέπειες*»: υπονοεί εδώ ότι λειτούργησε με κριτήρια παιδαγωγικά, προσπάθησε, δηλαδή, να τους περάσει μέσω της τιμωρίας το μήνυμα ότι οι πράξεις έχουν συνέπειες, άρα ότι θα πρέπει να είναι υπεύθυνα άτομα (*επίκληση ηθικών αξιών*, Semin & Manstead, 1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) και (3) «*υπάρχουν κόκκινες γραμμές που δεν πρέπει να τις περνάμε*»: η διευθύντρια εδώ χρησιμοποιεί μια καθημερινή μεταφορά (Lakoff & Johnson, 2008), για να αναφερθεί στην έννοια των ορίων που τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν ή να μάθουν να σέβονται.

Στις γραμμές 451-53 γίνεται αναφορά στην ένταση που προκάλεσε η απόφαση, κάτι που σημαίνει ότι δεν ήταν μια εύκολη στη διαχείριση απόφαση: παιδιά, γονείς και

εκπαιδευτικοί (πάλι λίστα τριών μερών) ασκούν πίεση στη διευθύντρια να υποχωρήσει. Τα λόγια των συναδέλφων της δίνονται αυτολεξεί με ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing (Wooffitt, 1992), για γεγονικότητα: «*συνάδελφοι μου έλεγαν πολλοί δώσε τόπο στην οργή να τους συνοδέψεις*». Η ένταση, σύμφωνα με τα λεγόμενα της διευθύντριας, διήρκεσε έναν ολόκληρο μήνα. Έτσι εξηγείται και η χρήση του παρατατικού «*μου έλεγαν*», που αισθητοποιεί τις πιέσεις που δεχόταν η ομιλήτρια. Δίνεται, τελικά, η εικόνα ενός σχολείου που ταλαιπωρείται από την όλη κατάσταση και η λειτουργία του παρεμποδίζεται, κάτι που ψυχολογικά καθιστά πιο δύσκολο το να εμμένει στην απόφασή της. Οι προτροπές, ωστόσο, των συναδέλφων πέφτουν στο κενό, γιατί συναντούν την κατηγορηματική της άρνηση, που κι αυτή δίνεται αυτολεξεί με ενεργή φωνητικοποίηση active voicing («*δε συνοδεύω*»).

Στις γραμμές 454-56 πληροφορούμαστε ότι η άρνηση της διευθύντριας να συνοδεύσει οδήγησε στην οριστική ακύρωση της εκδρομής, κάτι που πρέπει να ήταν μια αρκετά οδυνηρή εμπειρία για όλους στο σχολείο, όπως μας δείχνει η φράση «*ακόμα και τώρα μου το λένε*», εννοώντας τους συναδέλφους της, αλλά, ίσως, και τους παλιούς μαθητές της, που θυμούνται ακόμη και τώρα, μετά από μεγάλο, δηλαδή, χρονικό διάστημα, τη στάση που κράτησε η διευθύντριά τους. Η κατασκευή που προβάλλει μέσα από την παρουσίαση της αναστάτωσης του σχολείου για μεγάλο χρονικό διάστημα, η οποία, μάλιστα, ήταν τόσο σημαντική, ώστε να τη θυμούνται όλοι για πολύ καιρό αργότερα, είναι ότι, παρά την πολύ άβολη θέση στην οποία βρέθηκε η ΝΑΣΙΑ1, παρά την πολιορκία που δέχτηκε από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, δεν πήρε πίσω την αρχική απόφασή της. Ήξερε ότι έχει δίκιο και ότι, αν υποχωρούσε, θα έδινε σε όλους, και κυρίως στους μαθητές, το λάθος μήνυμα. Αφήνει, συνειδητά ή ασυνείδητα, να εννοηθεί ότι λειτούργησε με παιδαγωγικά κριτήρια, ως εκπαιδευτικός και διευθύντρια που με τη στάση της διαπαιδαγωγεί τα παιδιά και προβάλλει σε όλους, ακόμη και στο προσωπικό, την ηγετική εικόνα μιας δυναμικής διευθύντριας που πιστεύει σε αρχές και δεν παρεκκλίνει από αυτές απλώς για να ξεγλιστρήσει από μια πιεστική κατάσταση.

Προς το τέλος του αποσπάσματος, μετά από σχετική ερώτηση του ερευνητή, η διευθύντρια ξεκαθαρίζει ότι η αίσθηση πως ενήργησε σωστά υπήρχε και τότε, όταν εκδηλώθηκε το περιστατικό, αλλά και τώρα, ότι δηλαδή δεν άλλαξε κάτι στην εκτίμησή της (459). Με βάση αυτή τη δήλωση, εύλογα ο ερευνητής αναρωτιέται γιατί

η διευθύντρια τοποθέτησε το συγκεκριμένο πρόβλημα-δίλημμα στην κατηγορία *γκρίζα ζώνη*, εφόσον εξαρχής ήξερε τι έπρεπε να κάνει. Η απάντηση που δίνει αφήνει να εννοηθεί ότι η απόφασή της ήταν μεν μακροπρόθεσμα σωστή με το μήνυμα που θα έδινε στους μαθητές, αλλά, συγχρόνως, στενοχωριόταν που κάποια παιδιά θα έχαναν την εκδρομή χωρίς να φταίνε. Για να μη φανεί, όμως, ανακόλουθη με όσα ανέφερε πιο πριν, και για να μη δεχτεί πλήγμα το κύρος της ως διευθύντριας που παίρνει σωστές αποφάσεις, προσπαθεί να εμφανίσει δικαιολογημένη την απόφασή της και από αυτήν την άποψη: *«τα υπόλοιπα, όμως το γνωρίζανε»*, κάτι που σημαίνει ότι ακόμη και τα παιδιά που δεν είχαν ενεργό ανάμιξη στο περιστατικό, είχαν μερίδιο ευθύνης, γιατί γνώριζαν. Ωστόσο, και παρά την απόλυτα σωστή, κατά τη γνώμη της, απόφαση, η διευθύντρια, κλείνοντας, δηλώνει και πάλι τη στενοχώρια της που τα πράγματα έπρεπε να φτάσουν σε ένα τέτοιο σημείο (465-66): *«Στεναχωριόμουν για τα υπόλοιπα παιδιά και γιατί κάναμε πολύ ωραία σχέδια για την εκδρομή και τελικά ακυρώθηκε»*. Έτσι, τελικά, πέρα από το ότι προστάτεψε το κύρος της προβάλλοντας την εικόνα της δυναμικής διευθύντριας και της υπεύθυνης παιδαγωγού με τη δικαιολόγηση που κατασκεύασε, με τα τελευταία λόγια της προβάλλει και την εικόνα του ευαίσθητου ατόμου, της γυναίκας-διευθύντριας που σαν μητέρα δε μένει ασυγκίνητη μπροστά στη στενοχώρια των παιδιών της, των μαθητών του σχολείου.

7.6. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έρχονται περισσότερο σε επαφή με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας στο σχολείο και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την επίδοσή τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα όσον αφορά στη θέση τους στο σχολείο και έχουν καλή σχέση με τον διευθυντή, όταν με άλλα λόγια έχουν υψηλό φρόνημα, ασκούν θετική επίδραση τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους, όσο και στο σχολείο γενικότερα. Ισχύει, όμως, και το αντίστροφο, ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικά αισθήματα για τον διευθυντή, ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά και την επίδοση των μαθητών αλλά και το κλίμα του σχολείου (Moberg, 1998). Είναι σημαντικό για τον διευθυντή να είναι ενήμερος για τους παράγοντες που επιδρούν γενικά στο ηθικό των εκπαιδευτικών και για το πώς μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές. Είναι, επίσης, ευρέως παραδεκτό ότι η θέση του διευθυντή σχολείου απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες όσον αφορά στη διαχείριση συγκρούσεων με εκπαιδευτικούς.

Τα δύο διλήμματα που παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή, αν και αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους, επιβεβαιώνουν τις παραπάνω απόψεις και ενισχύουν την ιδέα ότι, όταν οι διευθυντές έρχονται σε αντιπαράθεση με εκπαιδευτικούς, απαιτείται να κάνουν έξυπνους και λεπτούς χειρισμούς, είτε για να αποτρέψουν την κλιμάκωση μιας αρνητικής κατάστασης είτε για να περιορίσουν τις αρνητικές της συνέπειες. Τα πράγματα, βέβαια, ειδικά στην περίπτωση που οι συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς παίρνουν τη μορφή ηθικών διλημμάτων, δεν εξελίσσονται πάντοτε με τον αναμενόμενο τρόπο και οι διευθυντές μπορεί να βρεθούν προ εκπλήξεων.

7.6.1. ANNA3, απόσπασμα 17

Η ANNA3 είναι διευθύντρια σε λύκειο και το θέμα στο οποίο καλείται να τοποθετηθεί στο απόσπασμα 17 που ακολουθεί είναι αν έχει ποτέ βιώσει κάποια εσωτερική σύγκρουση σχετική με την υποχρέωση να εφαρμόσει κάποιο σχολικό νόμο, κάποια πολιτική, κάποια θεσμική διαδικασία ή να υλοποιήσει μια επαγγελματική προσδοκία -από κάποιον ή κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου της- που προσωπικά θεωρούσε λανθασμένη, ηθικά αμφισβητήσιμη ή και επιλήψιμη.

Η ομιλήτρια επιλέγει να αναφερθεί στο θέμα των αδειών που ορισμένοι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να παίρνουν συστηματικά στο σχολείο, κάτι με το οποίο η ίδια, έμμεσα τουλάχιστον, φαίνεται να μη συμφωνεί, εφόσον προκαλούνται προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Από την αναφορά της προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ζήτημα, και μάλιστα ηθικό, είναι ποιος απασχολεί τους μαθητές όταν οι εκπαιδευτικοί απουσιάζουν. Η ANNA3 λογοδοτεί για τον τρόπο που αντιμετώπισε το πρόβλημα και με την αναφορά της κατασκευάζει μια δικαιολόγηση των χειρισμών της που βασίζεται κυρίως στην προβολή (1) της ιδέας ότι γνώμονας των ενεργειών και απόλυτη προτεραιότητά της είναι το καλό του μαθητή και (2) των αρχών της συλλογικότητας και της δημοκρατικότητας, πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν οι όποιες αποφάσεις για την αντιμετώπιση του ζητήματος.

Απόσπασμα 17

- 471 ANNA3: *Εγώ εκεί που:: ε:: όχι: και πάλι προσπαθώ να το εξηγήσω (0,5) είναι*
472 *με τις άδειες ας πούμε. Π.χ. ένα θέμα.*
473 *Ε: Ναι. Για πείτε μου.*

474 ANNA3: Γιατί (.) υπάρχουν εκπαιδευτικοί (.) που δεν παίρνουν ούτε μία
475 άδεια. Μα ούτε μία (.) Υπάρχουν άλλοι που.: όταν σαφώς έχεις πρόβλημα (.)
476 έτσι; Όταν υπάρχει ουσιώδες πρόβλημα (.) φυσικά και θα πάρεις άδεια. Αυτό
477 είναι το ανθρώπινο πρόσωπο έτσι; Υπάρχουν κάποιοι που είναι συστηματικοί.
478 Στην άδεια. Είναι ένα δίλημμα ε; Ένα μεγάλο δίλημμα. Εγώ σ' αυτό το
479 δίλημμα αυτό που (.) ούτε πάλι και πάλι ο διευθυντής δεν μπορεί να πει (.) τι:
480 να κάνεις. Ναι ή όχι. Απλώς αυτό που εγώ προσπαθώ να πω είναι (1.5) να
481 σκεφτούμε πάλι το καλό των μαθητών. Γι' αυτό είμαστε εδώ. Να βρούμε
482 λύσεις δηλαδή (.) γιατί εμείς δε δουλεύουμε στην εφορία (0.5) αν δεν
483 υπογράψω ή δεν ετοιμάσω εγώ αυτά τα οικονομικά έγγραφα δεν πειράζει θα
484 με βοηθήσει ο συνάδελφός μου θα τα ετοιμάσει εδώ έχουμε να κάνουμε με
485 παιδιά. Πού πάνε τα παιδιά (1) την ώρα που εγώ λείπω; Κι εγώ εγώ (.) εγώ η
486 ίδια όταν λείπω γιατί και ο διευθυντής κάνει μάθημα έτσι; Αν εγώ λείπω πού
487 πάνε τα παιδιά; Σ' αυτό το ζήτημα (.) εμείς βρήκαμε ως σχολείο αυτή τη λύση
488 (.) να τα απασχολούμε. Τα παιδιά. Δηλαδή ούτε ο συνάδελφος να νιώθει (1.5)
489 άσχημα: που (0.5) παίρνει αυτό που δικαιούται είναι ένα εργασιακό
490 δικαίωμα. Η άδεια (.) έτσι; Αλλά (.) ούτε και τα παιδιά να περιφέρονται (.) και
491 να μην ξέρεις πού βρίσκονται. Οπότε (.) βρήκαμε μια μέση λύση (.) να τα
492 προσέχουμε (.) να τα απασχολούμε να είναι μαζεμένα κάπου και απλώς να
493 βλέπουμε τι κάνουνε (.) για να μην (.) ούτε να κινδυνεύουνε (.) αλλά ούτε και:
494 οπότε κατά το μέτρο (.) του εφικτού λύσαμε έτσι. Από κοινού. Όλοι μαζί. Αυτό
495 το πρόβλημα. Αν λειτουργεί ή όχι (.) άλλες φορές λειτουργεί (.) άλλες δε
496 λειτουργεί. Προσπαθούμε πάντως. Δεν ξέρω αν κάλυψα.
497 E: Εν μέρει ναι (.) εντάζει.

Η ANNA3 ξεκινά την απάντησή της αναφερόμενη στο θέμα των αδειών των εκπαιδευτικών του σχολείου της, καθώς, σύμφωνα και με το ερώτημα που της τέθηκε, θεωρεί ότι αυτό σχετίζεται με μια κατηγορία διλημμάτων που συνιστούν ένα είδος εσωτερικής σύγκρουσης για τον διευθυντή/τη διευθύντρια, ο οποίος/η οποία είναι υποχρεωμένος/η να ακολουθήσει μία τυπική διαδικασία ή να εκπληρώσει μία προσδοκία και να εγκρίνει μια άδεια με την οποία μπορεί να μην είναι σύμφωνος/η ο ίδιος/η ίδια. Αξίζει να σταθούμε στις εκφράσεις «προσπαθώ να το εξηγήσω» και «ας πούμε», των γραμμών 471-72, που χρησιμοποιεί η ομιλήτρια και οι οποίες (1) δείχνουν ότι δεν είναι σίγουρη αν αυτό που θα πει εντάσσεται στη συγκεκριμένη

κατηγορία διλημμάτων στην οποία αναφέρεται η ερώτηση και εκφράζει τον δισταγμό της και (2) λειτουργούν μετριαστικά (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159), καθώς κάνουν την έκφρασή της λιγότερο απόλυτη, αλλά και ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158): επειδή στη συνέχεια της αναφοράς της θα φανεί η δυσφορία και η προσωπική της αντίθεση σχετικά με άδειες που συστηματικά παίρνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί και επειδή καταλαβαίνει ότι πρόκειται για ένα λεπτό θέμα, ασυναίσθητα προσπαθεί να προφυλάξει τον εαυτό της από μια ενδεχόμενη κατηγορία περί σκληρότητας ή αντισυναδελφικότητας, με το να μην παρουσιάζεται απόλυτα σίγουρη εάν το θέμα που θίγει είναι σχετικό με το ερώτημα που τέθηκε από τον ερευνητή.

Στις γραμμές 474-75 ενδιαφέρον παρουσιάζει η έκφραση «*ούτε μία*» και μάλιστα σε επανάληψη, που αποτελεί αρνητική διατύπωση ακραίας περίπτωσης/extreme case formulation (Drew & Holt, 1988· Pomerantz, 1986) για ενίσχυση της επιχειρηματολογίας: η ομιλήτρια εδώ με μια υπερβολική έκφραση προβάλλει θετικά την κατηγορία των εκπαιδευτικών που δεν παίρνουν άδεια ποτέ (επίκληση κατηγορίας/category entitlements, Edwards & Potter, 1992, σ. 160· Pomerantz, 1984), ή, τέλος πάντων, κάνουν λελογισμένη χρήση του δικαιώματος της άδειας, για να την αντιπαραβάλει (contrast) (Edwards & Potter, 1992· Wooffitt, 1991, σ. 270) πιο κάτω με την κατηγορία αυτών που εξαντλούν όλα τα περιθώρια που τους δίνει ο νόμος για χορήγηση αδειών. Με τη διατύπωσή της η διευθύντρια εδώ δείχνει με ποια πλευρά συντάσσεται η ίδια καθώς και ποιο είναι το θέμα και το δίλημμα, η εσωτερική σύγκρουση που αντιμετωπίζει, αν και μιλάει κάπως υπαινικτικά και με ανολοκλήρωτες φράσεις.

Στις γραμμές 475-76 προσέχουμε τη λειτουργία των τονισμένων στην εκφορά λέξεων: του ουσιαστικού «πρόβλημα» και του επιθετικού προσδιορισμού «ουσιώδες» σε συνδυασμό με το επίρρημα «φυσικά». Πριν καν ολοκληρώσει την τοποθέτησή της σχετικά με το δίλημμα και την εσωτερική σύγκρουση που βιώνει σχετικά με τις άδειες, η διευθύντρια αρχίζει την κατασκευή της δικαιολόγησής της για τη στάση που κρατά σε τέτοιες περιπτώσεις και ξεκινά μια γραμμή άμυνας -και πάλι εμβόλιο κατά του διακυβεύματος- απέναντι σε όποιον, ενδεχομένως, θα είχε διαφορετική άποψη προλαμβάνοντας την όποια εναντίον της κατηγορία: δεν είναι η ίδια τόσο σκληρή, ώστε να αρνηθεί σε έναν συνάδελφο εκπαιδευτικό κάποια άδεια, κάθε άλλο, μάλιστα:

θεωρεί ότι είναι αυτονόητο δικαίωμα του κάθε εκπαιδευτικού («φυσικά»), αλλά με μία προϋπόθεση και έναν περιορισμό: να υπάρχει ουσιώδες πρόβλημα, δηλαδή πραγματική ανάγκη. Η αλλαγή σε β' πρόσωπο κάνει συμμετοχο τον συνομιλητή στο δίλημμα της διευθύντριας (Sacks, 1992) και το παρουσιάζει λίγο πιο παραστατικά: «*όταν σαφώς έχεις πρόβλημα*» και «*φυσικά και θα πάρεις άδεια.*». Στη γραμμή 477, ως συνέχεια της δικαιολόγησης που ήδη ξεκίνησε, η ANNA3 δίνει έμφαση στο ανθρώπινο πρόσωπο που πρέπει να δείχνει ο διευθυντής/η διευθύντρια («*είναι το ανθρώπινο πρόσωπο έτσι;*»), εννοώντας ότι και η ίδια έχει τη στοιχειώδη ανθρωπιστική και συναδελφική ευαισθησία απέναντι σε εκπαιδευτικούς που αποδεδειγμένα ζητούν μια άδεια για πραγματικούς λόγους. Στην ίδια γραμμή, όμως, δίνεται και η άλλη κατηγορία συναδέλφων εκπαιδευτικών, αυτών που αποτελούν το δεύτερο σκέλος της αντιπαραβολής που ξεκίνησε πιο πάνω, αυτών που είναι «*συστηματικοί*». Εδώ ο λόγος της ομιλήτριας αποκτά μια ελαφρά ειρωνική απόχρωση (Jefferson, 1985), εφόσον, βέβαια, δεν αναφέρεται στη γενικότερη συστηματικότητα των ατόμων ως προτέρημα, αλλά εννοεί ότι κάποιιοι ζητούν συστηματικά άδειες, ανεξάρτητα από το αν υπάρχουν ή όχι σοβαροί λόγοι και αδιαφορώντας για τις επιπτώσεις τους στη λειτουργία του σχολείου.

Στις γραμμές 478-80 φαίνεται ξεκάθαρα, πλέον, ότι η διευθύντρια βιώνει την κατάσταση αυτή στο σχολείο ως ένα σοβαρό δίλημμα, που τη φέρνει σε δύσκολη θέση: «*Είναι ένα δίλημμα ε; Ένα μεγάλο δίλημμα. Εγώ σ' αυτό το δίλημμα αυτό που (.) ούτε πάλι και πάλι ο διευθυντής δεν μπορεί να πει (.) τι: να κάνεις.*». Η δυσκολία της, λοιπόν, είναι, ότι, μολονότι οι άδειες προβλέπονται νομικά, και τυπικά είναι καλυμμένη αν τις χορηγήσει, ωστόσο υπάρχει ένα ηθικό θέμα: κάποιιοι εκπαιδευτικοί κάνουν κατάχρηση του δικαιώματος σε βάρος άλλων, διαταράσσοντας την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Στη γραμμή 479, μάλιστα, προστίθεται ένα ακόμη δομικό στοιχείο της κατασκευής της δικαιολόγησης γι' αυτό που παρακάτω η ομιλήτρια θα παρουσιάσει ως μια κάποια λύση στο πρόβλημα: μπορεί να μην είναι η τέλεια και οριστική λύση αλλά η διευθύντρια, όπως και κάθε διευθυντής/διευθύντρια στη θέση της, στην προκειμένη περίπτωση δεν έχει και πολλές δυνατότητες. Η διατύπωση στο σημείο αυτό μοιάζει και με δικαιολογία απέναντι σε κάποιους που δε θα θεωρήσουν αποτελεσματική τη λύση, δικαιολογία που μπορεί να ενταχθεί στις κατηγορίες δικαιολογιών *άρνηση*

βούλησης και άρνηση πρόθεσης από την τυπολογία λογοδοτήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116). Η δυσκολία του διλήμματος τονίζεται ακόμη περισσότερο με τη φράση «Ναι ή όχι» (480), που δείχνει ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρες και απόλυτες λύσεις στο πρόβλημα και δύσκολα ο διευθυντής θα ταχθεί με τη μία ή την άλλη πλευρά.

Στις γραμμές 480-81 η διευθύντρια με πολύ προσεκτική διατύπωση («απλώς», «προσπαθώ να πω»), χρησιμοποιώντας ήπιες και μετριαστικές εκφράσεις (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159), κατεβάζει τον πήχη των προσδοκιών του ακροατή για τη λύση στο πρόβλημα που θα παρουσιάσει στη συνέχεια. Στις ίδιες γραμμές («να σκεφτούμε πάλι το καλό των μαθητών. Γι' αυτό είμαστε εδώ») το καλό των μαθητών προβάλλεται ως το βασικό κριτήριο και ο γνώμονας των πράξεων της ομιλήτριας. Εδώ φαίνεται και από μια άλλη πλευρά η ηθική διάσταση του διλήμματος: δεν είναι μόνο ότι απέναντί της έχει συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με τη χορήγηση ή μη των αδειών που ζητούν μπορεί να ευχαριστήσει ή να δυσαρεστήσει, αλλά έχει και τους μαθητές που θα επηρεαστούν από την απουσία του όποιου εκπαιδευτικού. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ίδια προκρίνει το καλό των μαθητών και ως διευθύντρια συντάσσεται με τη βασική παιδαγωγική αρχή που λέει «πρώτα ο μαθητής». Στην ουσία, εφόσον είναι περί του «καλού» ο λόγος, η δικαιολόγηση που προβάλλεται εδώ ανήκει στην κατηγορία *επίκληση ηθικών αξιών*, σύμφωνα με την τυπολογία λογοδοτήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116).

Στις γραμμές 481-82 το πρόσωπο αλλάζει από α' ενικό σε α' πληθυντικό: «είμαστε εδώ», «Να βρούμε», «εμείς». Γίνεται από την ομιλήτρια μια μετατόπιση ερείσματος/footing από κοντινό σε πιο μακρινό (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988), για να δείξει ότι η λύση στο όποιο πρόβλημα αλλά και στο συγκεκριμένο δεν είναι μόνο δική της προσωπική ευθύνη, αλλά υπόθεση όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Αυτό έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της δικαιολόγησής της: αν ισχύει ως δεδομένο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο έχουν μερίδιο ευθύνης για την εύρυθμη λειτουργία του και όχι μόνο ο διευθυντής/η διευθύντρια -κάτι που δύσκολα κάποιος θα μπορούσε να αμφισβητήσει-, τότε η ίδια, ως διευθύντρια, και οι συνάδελφοί της στο σχολείο της βρίσκονται στη σωστή κατεύθυνση με τη λύση που προέκριναν για να μειώσουν τις παρενέργειες από τις

άδειες, λύση που, βέβαια, μπορεί να εισηγήθηκε η διευθύντρια, αλλά η ευθύνη για την εφαρμογή και την επιτυχία της ή όχι είναι συλλογική.

Στη συνέχεια (482-85), προκειμένου να ενισχύσει την επιχειρηματολογία της, η ANNA3 αντιπαραβάλλει (contrast) (Edwards & Potter, 1992· Wooffitt, 1991, σ. 270) το έργο των εκπαιδευτικών με αυτό άλλων δημόσιων λειτουργών, όπως, για παράδειγμα, αυτών που δουλεύουν στην εφορία: «γιατί εμείς δε δουλεύουμε στην εφορία», «εδώ έχουμε να κάνουμε με παιδιά.». Χρησιμοποιώντας πρώτα αρνητική και έπειτα καταφατική διατύπωση εντάσσει τους εκπαιδευτικούς στην κατηγορία των επαγγελματιών που έχουν την ιδιαιτερότητα να ασχολούνται με παιδιά, που όλοι γνωρίζουν ότι χρειάζονται ειδική μεταχείριση και προσοχή και, επομένως, η όποια απουσία του εκπαιδευτικού αφήνει κενό δυσαναπλήρωτο, κάτι που δε συμβαίνει με άλλα επαγγέλματα, όπως αυτό του εφοριακού. Η επίκληση κατηγορίας/category entitlements, Edwards & Potter, 1992, σ. 160· Pomerantz, 1984) λειτουργεί εδώ ως τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας της περιγραφής και ενδυνάμωσης της επιχειρηματολογίας.

Στις γραμμές 485-87 έχουμε, με τη μορφή ρητορικών ερωτημάτων που διατυπώνει η ομιλήτρια, μια πιο ξεκάθαρη τοποθέτηση σχετικά με το πρόβλημα που προκαλεί στο σχολείο η συστηματική απουσία ορισμένων εκπαιδευτικών: «Πού πάνε τα παιδιά (1) την ώρα που εγώ λείπω;», «Αν εγώ λείπω πού πάνε τα παιδιά;». Μπορεί η απουσία των εκπαιδευτικών να προκαλεί ποικίλα προβλήματα, αλλά η διευθύντρια επιλέγει να σταθεί σε αυτό που έχει σχέση με τους μαθητές. Άλλωστε, ήδη πιο πάνω έχει δείξει την ευαισθησία της απέναντί τους. Το θέμα, λοιπόν, είναι, απ' ό,τι φαίνεται, ποιος επιβλέπει τα παιδιά που δεν κάνουν μάθημα, λόγω της απουσίας κάποιων καθηγητών. Παρατηρούμε ότι η διευθύντρια με το «εγώ» και το α' πρόσωπο που χρησιμοποιεί δεν απαλλάσσει τον εαυτό της από την ευθύνη της αναστάτωσης που προκαλούν οι απουσίες: «γιατί και ο διευθυντής κάνει μάθημα έτσι;». Αντίθετα, κατασκευάζει με τον τρόπο αυτό και προβάλλει το προφίλ της υπεύθυνης διευθύντριας, που λειτουργεί δημοκρατικά και συλλογικά και θέλει να δίνει ή ίδια το καλό παράδειγμα προς τους συναδέλφους της, γι' αυτό και η λύση που παρουσιάζει στο πρόβλημα εμφανίζεται ως αποτέλεσμα συνεννόησης και συλλογικής απόφασης: «βρήκαμε ως σχολείο αυτή τη λύση»(487), «λύσαμε έτσι. Από κοινού. Όλοι μαζί. Αυτό το πρόβλημα.» (494-95). Παρατηρούμε ότι στον λόγο της η ANNA3 δίνει έμφαση στις λέξεις που εκφράζουν

τη συλλογικότητα στις αποφάσεις και στη δράση· οι αποφάσεις λήφθηκαν συνολικά, ως σχολείο και συλλογικά, από όλους μαζί. Η λύση που προκρίθηκε και τέθηκε σε εφαρμογή, παρουσιάζεται ως σοφή στη απλότητά της, γιατί ακολουθεί τη μέση οδό «*βρήκαμε μια μέση λύση*» (491) και αποφεύγει τις ακρότητες: «*ούτε ο συνάδελφος να νιώθει (1.5) άσχημα:*» (489), «*ούτε και τα παιδιά να περιφέρονται (.) και να μην ξέρεις πού βρίσκονται.*» (490-91). Η λύση για την οποία γίνεται λόγος δίνεται με λεπτομέρειες και με τη μορφή της λίστας τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990), για περισσότερη γεγονικότητα και αξιοπιστία: (1) «*να τα προσέχουμε*», (2) «*να τα απασχολούμε*», (3) «*να είναι μαζεμένα κάπου και απλώς να βλέπουμε τι κάνουνε*».

Η λογοδότηση της ANNAΣ3 θα κλείσει με τον τρόπο που άνοιξε, με την έκφραση μιας κάποιας αβεβαιότητας -αυτή τη φορά για την αποτελεσματικότητα της λύσης που μόλις πιο πάνω παρουσίασε και για τους επιμέρους χειρισμούς απέναντι στο πρόβλημα- η οποία εκδηλώνεται με τη χρήση των μετριαστικών εκφράσεων που χρησιμοποιεί στις γραμμές 495-96 (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159): «*Αν λειτουργεί ή όχι (.) άλλες φορές λειτουργεί (.) άλλες δε λειτουργεί. Προσπαθούμε πάντως. Δεν ξέρω αν κάλυψα.*». Σκόπιμα η διευθύντρια αποφεύγει την κατηγορηματική διατύπωση (υποκειμενική τροπικότητα, Phillips & Jorgensen, 2009)· δε θέλει να δείξει ότι είναι απόλυτα σίγουρη για τις ενέργειές της, μιλάει με μετριοπάθεια και κρατά ένα χαμηλό προφίλ, που συνάδει και με αυτά που ανέφερε πιο πάνω περί συλλογικότητας στη λήψη των αποφάσεων. Ο συγκεκριμένος τρόπος έκφρασης λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), ώστε να αποφύγει την πιθανή μομφή ότι είναι απόλυτη στις θέσεις της, εφόσον παραδέχεται ότι οι χειρισμοί της δεν αποτελούν πανάκεια στο πρόβλημα.

7.6.2. ΣΤΕΛΛΑ4, απόσπασμα 18

Στο επόμενο απόσπασμα (18) ομιλήτρια είναι η ΣΤΕΛΛΑ4, διευθύντρια σε γυμνάσιο. Το ερώτημα που της έχει τεθεί από τον ερευνητή και αποτελεί το έναυσμα για την αναφορά της είναι αν μπορεί να παρουσιάσει αναλυτικά ένα χαρακτηριστικό ηθικό δίλημμα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της έως τώρα θητείας της.

Θα παρακολουθήσουμε και θα αναλύσουμε, λοιπόν, το πρώτο μέρος της λογοδότησης της διευθύντριας, αυτό στο οποίο γίνεται η παρουσίαση (1) των δεδομένων του προβλήματος που εξελίχθηκε σε δίλημμα, (2) του τρόπου με τον οποίο κλιμακώθηκε σε μείζον θέμα και (3) των συνεπειών που αυτό είχε στην ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Πρόκειται, σύμφωνα με την παρουσίαση από την ομιλήτρια, για μια υπόθεση στην οποία εμπλέκεται ως πρωταγωνίστρια η καθηγήτρια γερμανικών του σχολείου, η οποία ήρθε σε σύγκρουση πρώτα με συναδέλφους της των γαλλικών και στη συνέχεια με ολόκληρο τον σύλλογο διδασκόντων και, πρωτίστως, με τη διευθύντρια. Το μεγαλύτερο μέρος της αναφοράς έχει να κάνει με αυτήν, ακριβώς, τη διαμάχη μεταξύ διευθύντριας και καθηγήτριας και αυτός είναι και ο λόγος που ενέταξα την περίπτωση στην κατηγορία «*Ο διευθυντής αντιμέτωπος με εκπαιδευτικούς*».

Η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης λογοδότησης είναι ότι, τουλάχιστον στο πρώτο μέρος της, αυτό που εξετάζουμε στο απόσπασμα 18, η διευθύντρια παραδέχεται ότι οι χειρισμοί της στην περίπτωση δεν ήταν οι καλύτεροι δυνατοί. Η δικαιολογία που κατασκευάζει με την αφήγησή της στηρίζεται, αφενός, στην εξαιρετική δυσκολία του προβλήματος και αφετέρου, και κυρίως, στην ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου ατόμου με το οποίο συγκρούστηκε, που, κατά την εκτίμησή της, δε λειτουργούσε με βάση την κοινή λογική.

Απόσπασμα 18

229 *E: Μπορείτε να μου παρουσιάσετε αναλυτικά ένα χαρακτηριστικό ηθικό*
230 *δίλημμα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσετε κάποια στιγμή κατά την άσκηση των*
231 *διευθυντικών σας καθηκόντων;*
232 *ΣΤΕΛΛΑ4: Ναι. E:: να μιλήσω για μια περίπτωση (.) που:: ήτανε το πιο:: η πιο*
233 *σοβαρή:: που αντιμετώπισα όλα αυτά τα χρόνια δηλαδή την περίπτωση που::*
234 *μια καθηγήτρια: τάχθηκε απέναντι σ' όλο το σύλλογο και σ' όλο το σχολείο*
235 *γιατί:: ε: θεώρησε ότι: κάποια πράγματα έπρεπε: να είναι διαφορετικά στο*
236 *σχολείο και δεν ήταν έτσι. E:: δηλαδή: μιλάμε για (.) έχει να κάνει με τη*
237 *διδασκαλία των γερμανικών (.) καθηγήτρια γερμανικών αυτή (.) και:: υπήρχε*
238 *ένα έντονο πρόβλημα με την άλλη πλευρά δηλαδή με τις καθηγήτριες των*
239 *γαλλικών ε: ήθελε να πάρει παιδιά περισσότερα όσο το δυνατόν περισσότερα*

240 παιδιά να κάνουν γερμανικά αν είναι δυνατόν όλο το σχολείο να γίνει σχολείο
241 γερμανικών (.) ε: με αποτέλεσμα να υπάρχει έντονη σύγκρουση με τις γαλλίδες
242 αλλά και έντονη σύγκρουση μέσα στο σύλλογο. Δηλαδή φτάσαμε στο σύλλογο να
243 έχουμε ένα πάρα πολύ σοβαρό θέμα (.) ε: και να μην μπορούμε να
244 λειτουργήσουμε (0.5). Δε θέλω να πω περισσότερα (.) Να προσθέσω ότι (.) η
245 καθηγήτρια προχώρησε πάρα πολύ (.) έκανε καταγγελία εναντίον μου (.) έκανε:
246 έγγραφο στο υπουργείο παιδείας κατευθείαν και κατήγγειλε και εμένα και τον
247 διευθυντή [δευτεροβάθμιας] τότε (.) τον καθένα για δικό του: λόγο βέβαια (.)
248 ε:: και το: θέμα πήρε πάρα πολύ σοβαρές διαστάσεις. Πραγματικά έγινε ΕΔΕ (.)
249 μετά ε:: και είχε: είχε συνέχεια. Είχε συνέχεια. Ήταν ένα θέμα το οποίο
250 ταλαιπώρησε και εμένα πάρα πολύ προσωπ (.) και εμένα προσωπικά αλλά και
251 όλο το σύλλογο. Γιατί δημιουργήθηκε πραγματικά ένα κλίμα αντιπαλότητας
252 μέσα στο:: ε: σχολείο το οποίο:: ε:: σκίαζε:: την ομαλή λειτουργία του
253 σχολείου.
254 Ε: Εσείς (.) δεν ξέρατε τι στάση να κρατήσετε; Έτσι αυτή ήταν η δυσκολία σας;
255 ΣΤΕΛΛΑ4: Ωραία ερώτηση αυτή. Ε:: ναι τελικά:: ε:: το τι στάση να κρατήσω
256 ήξερα. Αλλά το πώς να διαχειριστώ τη συγκεκριμένη (.) καθηγήτρια (.) δεν
257 μπόρεσα να βρω:: τον κατάλληλο τρόπο. Επομένως ε: φτάσαμε στα: φτάσαμε
258 στα άκρα. Και αυτό ήτανε κάτι το οποίο ταλαιπώρησε πάρα πολύ και εμένα
259 προσωπικά ξαναλέω και τον σύλλογο. Υπάρχουνε μερικές περιπτώσεις που είναι
260 πάρα πολύ δύσκολες γιατί (.) όσο το σκέφτομαι και τώρα που έχουν περάσει τα
261 χρόνια εντάζει (.) όταν λειτουργούμε όλοι με βάση τη λογική (.) ξέρουμε τι:: τι
262 μπορούμε να κάνουμε. Αν κάποιος όμως δε λειτουργεί με βάση τη λογική (.) και
263 τάσσεται απέναντί σου δεν ξέρω γιατί (.) δεν είχε να κερδίσει κάτι (.) δεν
264 κέρδιζε κάτι μ' αυτό που έκανε (.) απλά το 'κανε γιατί:: έτσι:: είναι ο
265 χαρακτήρας της. Δηλαδή της άρεσε να συγκρούεται. Ε:: εγώ πήγαινα με τη
266 λογική: δεν έβγαινε τίποτα. Αυτή πήγαινε: έτσι (.) γιατί:: ρώτησα τον δικηγόρο
267 μου αυτό θα γίνει αυτό θα γίνει ξέρω γω αυτό ισχύει το άλλο ισχύει και
268 δημιουργήθηκε ένα: ένα κλίμα το οποίο είναι πάρα πολύ άσχημο. Μου ξέφυγε
269 (.) από τα: από τα χέρια και πήρε διαστάσεις.

Στο απόσπασμα 18 η ΣΤΕΛΛΑ4, απαντώντας στο σχετικό ερώτημα του ερευνητή, ξεκινά την αναφορά της με την παρουσίαση των στοιχείων ενός προβλήματος που ανέκυψε στο σχολείο της και που η ίδια βίωσε, κατά τα λεγόμενά της, ως ένα σοβαρό

δίλημμα με ηθική χροιά. Από τις πρώτες κιόλας γραμμές της λογοδότησής της (232-33) χαρακτηρίζει την περίπτωση για την οποία θα μιλήσει ως την «*πιο σοβαρή*» που αντιμετώπισε «*όλα αυτά τα χρόνια*» με μια διατύπωση ακραίας περίπτωσης/extreme case formulation (Drew & Holt, 1988· Pomerantz, 1986)), με τη χρήση υπερθετικών εκφράσεων, προκαταλαμβάνει τη γνώμη του ακροατή για τη δυσκολία της αντιμετώπισης και, επομένως, κατασκευάζει ένα πρώτο ελαφρυντικό για την περίπτωση που ο χειρισμός της στην υπόθεση δε θεωρηθεί επιτυχημένος.

Το πρόβλημα αφορά σε μια καθηγήτρια γερμανικών που συγκρούεται αρχικά με συναδέλφους της των γαλλικών και στη συνέχεια με ολόκληρο τον σύλλογο (234: «*τάχθηκε απέναντι σ' όλο το σύλλογο και σ' όλο το σχολείο*») πιέζοντας για ένταξη περισσότερων παιδιών στα τμήματα γερμανικών του σχολείου. Η διευθύντρια τεκμηριώνει και αιτιολογεί τον προηγούμενο χαρακτηρισμό της συγκεκριμένης περίπτωσης ως της πιο δύσκολης της θητείας της (1) παρουσιάζοντας τη γενική αναστάτωση που προκλήθηκε (241-242: «*με αποτέλεσμα να υπάρχει έντονη σύγκρουση με τις γαλλίδες αλλά και έντονη σύγκρουση μέσα στο σύλλογο.*») και (2) δίνοντας έμφαση στο αποτέλεσμα της αναστάτωσης, που ήταν η διατάραξη της ομαλής λειτουργίας του σχολείου (243-44: «*να μην μπορούμε να λειτουργήσουμε*»). Προσέχουμε, επίσης, την υπερβολή στην περιγραφή των προθέσεων της καθηγήτριας και, ταυτόχρονα, την ειρωνεία (Jefferson 1985) (παρατήρηση του ερευνητή από το ημερολόγιο της συνέντευξης) που υπάρχει στις γραμμές 241-42: «*αν είναι δυνατόν όλο το σχολείο να γίνει σχολείο γερμανικών*», όπου η ομιλήτρια εκφράζει έμμεσα την αποδοκιμασία της και παρουσιάζει, ουσιαστικά, τις θέσεις της εκπαιδευτικού ως παράλογες. Η χρήση του α' πληθυντικού προσώπου αντί του α' ενικού (242-244) σηματοδοτεί τη μετατόπιση του ερείσματος/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988), που γίνεται πιο μακρινό, στην προσπάθεια της ομιλήτριας να προσδώσει γεγονότητα στην αναφορά της αλλά και να τονίσει ότι το πρόβλημα δεν ήταν απλώς η προσωπική της αντιπαράθεση με την καθηγήτρια, αλλά αφορούσε ολόκληρο τον σύλλογο διδασκόντων και το σχολείο. Η φράση «*δε θέλω να πω περισσότερα*» (244), ενώ στην ουσία βρισκόμαστε ακόμη στην αρχή της αφήγησης, λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158): η διευθύντρια εδώ (1) δείχνει ότι, ενώ γνωρίζει πολλά, δε θα ήθελε να εκθέσει πρόσωπα και καταστάσεις, γιατί το θέμα είναι λεπτό και δε θέλει να κατηγορηθεί για εμπάθεια και μονομέρεια και (2) δίνει έμφαση στο ότι το γεγονός

στο οποίο αναφέρεται υπήρξε ιδιαίτερα λυπηρό για το σχολείο και αποτέλεσε ένα μελανό σημείο στη διευθυντική της σταδιοδρομία, σε σημείο που δε θα ήθελε να θυμηθεί περισσότερο.

Αμέσως μετά, και παρά τη δήλωση της ομιλήτριας ότι δε θα ήθελε να πει περισσότερο, στις γραμμές 244-49 αναπτύσσεται μια αφήγηση/narrative με ιστορική ροή (Bozatzis 1999, σ. 171), σε χρόνο αόριστο, η οποία παρουσιάζει με χρονική σειρά τα βήματα και τις ενέργειες που έκανε η εν λόγω καθηγήτρια. Η ποικιλία των ενεργειών και η απαρίθμησή τους με τη μορφή λίστας τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990) ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας προσδίδοντας γεγονικότητα και δραματικότητα: (1) «*προχώρησε πάρα πολύ*», (2) «*έκανε καταγγελία εναντίον μου*», (3) «*έκανε: έγγραφο στο υπουργείο παιδείας κατευθείαν και κατήγγειλε και εμένα και τον διευθυντή [δευτεροβάθμιας] τότε*». Δικαιολογείται, έτσι, εκ των προτέρων και ο χαρακτηρισμός των διαστάσεων που έλαβε το θέμα, που ακολουθεί αμέσως μετά (248): «*το: θέμα πήρε πάρα πολύ σοβαρές διαστάσεις*». Η ομιλήτρια προσθέτει και μία ακόμη απόδειξη της σοβαρότητας της υπόθεσης με την πληροφορία ότι διενεργήθηκε ΕΔΕ (ένορκη διοικητική εξέταση) (248-49: «*Πραγματικά έγινε ΕΔΕ (.) μετά ε:: και είχε: είχε συνέχεια. Είχε συνέχεια*». Το βεβαιωτικό επίρρημα «*πραγματικά*» δεν αφήνει περιθώρια ότι έτσι έγιναν τα πράγματα και ότι η υπόθεση δεν έληξε σύντομα, αλλά τράβηξε σε μάκρος και ταλαιπώρησε το σχολείο. Στις γραμμές 250-51 η ΣΤΕΛΛΑ4 αναφέρεται, ακριβώς, σε αυτήν την ταλαιπωρία που, για μια ακόμη φορά, με προσεκτική διατύπωση, τονίζει ότι δεν ήταν μόνο προσωπική δική της αλλά όλου του συλλόγου διδασκόντων («*και εμένα πάρα πολύ προσωπ (.) και εμένα προσωπικά αλλά και όλο το σύλλογο*»). η ομιλήτρια, έτσι, κατασκευάζει και προβάλλει το προφίλ της διευθύντριας που ενδιαφέρεται για το σύνολο του προσωπικού και προτεραιότητά της είναι η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Στις γραμμές 251-53 η ομιλήτρια συνδέει την έννοια της ταλαιπωρίας με το κλίμα αντιπαλότητας που δημιουργήθηκε στο σχολείο. Ο λόγος της εδώ γίνεται μεταφορικός (Lakoff & Johnson, 2008) για περισσότερη παραστατικότητα: η αντιπαλότητα που προκαλείται μεταξύ των καθηγητών από την όλη κατάσταση παραλληλίζεται με σκιά που καλύπτει το σχολείο και επιβαρύνει την ομαλή λειτουργία του («*σκιάζε:: την ομαλή λειτουργία του σχολείου*»). Το επίρρημα

«πραγματικά» (251) προσθέτει γεγονικότητα και αποτελεί εμβόλιο κατά του διακυβεύματος, ώστε η περιγραφή να μη χαρακτηριστεί υπερβολική.

Στο σημείο αυτό (254) ο ερευνητής ρωτά τη ΣΤΕΛΛΑ4 αν η δυσκολία που αντιμετώπισε στον χειρισμό της υπόθεσης ήταν η στάση που θα έπρεπε να κρατήσει. Ο ερευνητής με το ερώτημά του προσπαθεί να παρακινήσει την ομιλήτρια να αναφερθεί στα χαρακτηριστικά της υπόθεσης που την καθιστούν δίλημμα και όχι ένα απλό διαδικαστικό πρόβλημα προς επίλυση. Η απάντηση από την ομιλήτρια είναι ξεκάθαρη: ήξερε τι έπρεπε να κάνει και τι στάση να κρατήσει, αλλά δεν ήξερε τον τρόπο συμπεριφοράς απέναντι στην καθηγήτρια: ήξερε το τι αλλά όχι και το πώς (255-257): «*το τι στάση να κρατήσω ήξερα. Αλλά το πώς να διαχειριστώ τη συγκεκριμένη (.) καθηγήτρια (.) δεν μπόρεσα να βρω:: τον κατάλληλο τρόπο.*». Το δίλημά της, επομένως, δεν ήταν η στρατηγική, αλλά η τακτική απέναντι στην καθηγήτρια, ποιον δρόμο θα επέλεγε ως προς τη διαχείριση της διαφωνίας μαζί της και ποιος τρόπος θα οδηγούσε την κατάσταση σε εκτόνωση και το σχολείο στην κανονικότητα. Προσέχουμε την έμφαση που δίνεται στη λέξη «ήξερα», με την οποία η ομιλήτρια θέλει να δείξει ότι *ξέρει* τι είναι σωστό και τι όχι για τη σχολική μονάδα που διευθύνει και, επομένως, για το αν τα πράγματα δεν εξελίχθηκαν όπως θα έπρεπε και η κατάσταση ξέφυγε από τον έλεγχο, όπως θα παραδεχτεί σε λίγο, δεν ευθύνεται το ότι η ίδια τάχθηκε με τη λάθος πλευρά ή ότι δεν υποστήριξε το σωστό και δίκαιο. Η εξήγηση για το τι, τελικά, πήγε στραβά και, όπως η ίδια θα πει, «*φτάσαμε στα άκρα*», μαζί με τη δικαιολογία της για την αρνητική εξέλιξη, δίνεται στις γραμμές 259-265: ο λόγος της ξεκινά με τη δήλωση ότι «*Υπάρχουνε μερικές περιπτώσεις που είναι πάρα πολύ δύσκολες*». Εδώ η ομιλήτρια μπορεί να εννοεί δύο πράγματα: (1) ότι η συγκεκριμένη περίπτωση ήταν πάρα πολύ δύσκολη, όπως, άλλωστε δήλωσε και στην αρχή της αναφοράς της, και (2) ότι η ίδια, που, σημειωτέον, δεν είναι άπειρη διευθύντρια, κάνοντας μια αναδρομή στη μέχρι τώρα σταδιοδρομία της, μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη της αρκετές πολύ δύσκολες περιπτώσεις (260-61: «*όσο το σκέφτομαι και τώρα που έχουν περάσει τα χρόνια*»), οι οποίες, όμως, παρά τη δυσκολία τους, αντιμετωπίστηκαν, όπως αφήνεται να εννοηθεί, με σχετική επιτυχία από την ίδια. Η δικαιολογία, λοιπόν, που κατασκευάζεται εδώ από τη ΣΤΕΛΛΑ4, είναι ότι, εφόσον η ίδια ως διευθύντρια αντιμετώπισε με επιτυχία στο παρελθόν πολύ δύσκολες καταστάσεις, και με δεδομένο, επίσης, ότι η εμπειρία της στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων δεν μπορεί να μειώθηκε με το πέρασμα του

χρόνου, οι λόγοι της ιδιαίτερης δυσκολίας της υπόθεσης και τα αίτια της αποτυχίας στον χειρισμό της θα πρέπει να αναζητηθούν όχι τόσο στην ίδια, όσο στην ιδιαιτερότητα της εν λόγω καθηγήτριας. Και πράγματι, βλέπουμε ότι το σκεπτικό που αναπτύσσει η ομιλήτρια οδηγεί προς την κατεύθυνση αυτή: στις γραμμές 261-62 μας λέει ότι «*όταν λειτουργούμε όλοι με βάση τη λογική (.) ξέρουμε τι:: τι μπορούμε να κάνουμε*». Αφήνει, λοιπόν, να εννοηθεί ότι η ίδια, όπως και οι περισσότεροι, άλλωστε -και δεν είναι τυχαία εδώ η χρήση του α' πληθυντικού, με το οποίο προσπαθεί να μας φέρει στη δική της πλευρά-, λειτουργεί με γνώμονα τη λογική και ξέρει ποιος χειρισμός είναι σωστός και ποιος όχι. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, ώστε να υπάρχει και το αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι όλοι να λειτουργούν με το ίδιο σκεπτικό. Βλέπουμε ότι η προϋπόθεση που θέτει η ομιλήτρια τονίζεται και εκφέρεται δυνατώτερα, ώστε να φανεί καλύτερα ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αποτελούσε την εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα της λογικής. Στην περίπτωση αυτή, η λογική αντιμετώπιση και συμπεριφορά δε θα μπορούσε να έχει θετικό αποτέλεσμα (262: «*αν κάποιος δε λειτουργεί με βάση τη λογική*»), όπως αφήνει να εννοηθεί η ανολοκλήρωτη φράση της. Η διευθύντρια, λοιπόν, εντάσσει, απ' ό,τι φαίνεται, τον εαυτό της στην κατηγορία των λογικών ανθρώπων (επίκληση κατηγορίας/category entitlements, Edwards & Potter, 1992, σ. 160· Pomerantz, 1984) ως μια ρητορική τεχνική προάσπισης της δικής της αλήθειας, ενώ, από την άλλη, αφήνει να εννοηθεί ότι η αντίπαλός της, η εκπαιδευτικός των γερμανικών, ανήκει στην αντίθετη κατηγορία, αυτή των ατόμων που δε λειτουργούν με τη λογική. Και για να μη φανεί αστήρικτο αυτό που υποστηρίζει, στις γραμμές 263-65, το τεκμηριώνει με κάποιες σκέψεις που λειτουργούν ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158): «*δεν είχε να κερδίσει κάτι (.) δεν κέρδιζε κάτι μ' αυτό που έκανε (.) απλά το 'κανε γιατί:: έτσι:: είναι ο χαρακτήρας της. Δηλαδή της άρεσε να συγκρούεται*». Δεν υπήρχε, επομένως, λογική στην όλη συμπεριφορά της καθηγήτριας. Εφόσον, σύμφωνα πάντα με την οπτική της διευθύντριας, δεν είχε να κερδίσει κάτι με τη συμπεριφορά της, τότε αυτή η συμπεριφορά θα πρέπει να αποδοθεί, όπως και γίνεται, στην ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της και στο ότι ήταν συγκρουσιακός τύπος. Ο λόγος εδώ μας παραπέμπει σε θεωρίες χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Cervone & Pervin, 2013). Στις γραμμές 265 και 266 φαίνεται ξεκάθαρα η σύγκριση και αντιπαραβολή/contrast (Edwards & Potter, 1992· Wooffitt, 1991, σ. 270) που επιχειρείται: η διευθύντρια πήγαινε με τη λογική («*E:: εγώ πήγαινα με τη λογική*:»), ενώ η καθηγήτρια πήγαινε έτσι («*Αυτή πήγαινε έτσι*»), δηλαδή

ανερμάτιστα, με βάση την επιθυμία της για σύγκρουση και όχι για πραγματική λύση σε κάποιο πρόβλημά της. Αυτό ακριβώς θέλει να δείξει η ομιλήτρια παρουσιάζοντας αυτολεξεί κάποια από τα λόγια της καθηγήτριας (active voicing/ενεργή φωνητικοποίηση, Wooffitt, 1992) στις γραμμές 266-67: *«ρώτησα τον δικηγόρο μου αυτό θα γίνει αυτό θα γίνει ξέρω γω αυτό ισχύει το άλλο ισχύει»*. η αναφορά σε δικηγόρο που εμπλέκεται στην υπόθεση και τον οποίο συμβουλευεται η εκπαιδευτικός δείχνει ότι η εικόνα που κατασκευάζεται εδώ για την καθηγήτρια είναι ότι, σε αντίθεση με την ομιλήτρια, δεν είναι άτομο που θέλει να λύνει τα όποια προβλήματά του συναινετικά με λογικό και ήπιο τρόπο και της αρέσει να εξωθεί τα πράγματα στα άκρα. Η δικαιολογία που, τελικά, φαίνεται να κατασκευάζει και να προβάλλει η διευθύντρια, ειδικά προς το τέλος του αποσπάσματος, μας παραπέμπει στην τυπολογία λογοδοτήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) και πιο συγκεκριμένα στις δικαιολογίες με τις οποίες εκφράζεται *άρνηση πρόθεσης*. Εδώ, ειδικά, έχουμε μια δικαιολογία που βασίζεται στην ιδέα του *λάθους στην ταυτότητα του ατόμου-στόχου* και, για να το πούμε με πιο απλά λόγια, έμμεσα η ομιλήτρια παραδέχεται ότι, εάν γνώριζε την ποιότητα του ατόμου, αν ήξερε με ποιαν τα έβαζε, όπως λέμε πιο λαϊκά, τότε, πιθανότατα, θα είχε ενεργήσει αλλιώς από νωρίς και θα είχε ακολουθήσει άλλη τακτική. Γι' αυτήν, ακριβώς, την αλλαγή τακτικής θα κάνει λόγο στη συνέχεια η ΣΤΕΛΛΑ4, όταν θα αναφερθεί στην εξέλιξη και την τελική έκβαση της υπόθεσης σε σημείο της συνέντευξης που δεν επέλεξα να παρουσιάσω αναλυτικά. Προς το παρόν, το απόσπασμα ολοκληρώνεται με μια τελική πικρή διαπίστωση από τη διευθύντρια, ότι το θέμα της ξέφυγε από τα χέρια και πήρε διαστάσεις: *«Μου ξέφυγε (.) από τα: από τα χέρια και πήρε διαστάσεις.»*. Χρησιμοποιείται εδώ η συνηθισμένη μεταφορική έκφραση (Lakoff & Johnson, 2008) *«μου ξέφυγε από τα χέρια»*, η οποία, ωστόσο αισθητοποιεί το μέγεθος του προβλήματος που είχε μπροστά της η ΣΤΕΛΛΑ4· με απολογητικό τόνο αναγνωρίζει την αστοχία των χειρισμών της, εφόσον η κατάσταση, τουλάχιστον μέχρι ενός χρονικού σημείου, είχε βγει εκτός ελέγχου.

7.7. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με άτομα διαφορετικής ιδεολογίας

Οι περισσότεροι διευθυντές σχολείων παραδέχονται την επίδραση που έχουν οι αξίες στις προσωπικές τους υποθέσεις και στις επαγγελματικές τους πρακτικές (Begley & Johansson, 1998, στο Norberg & Johansson, 2007). Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι

προσανατολισμένη στις αξίες, γιατί οι προσωπικές αξίες του σχολικού ηγέτη έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο ασκείται η επαγγελματική ηγεσία (Norberg & Johansson, 2007). Μια ειδική κατηγορία ηθικών διλημάτων για τον διευθυντή - ομολογουμένως όχι από τις πιο συχνές- που προκύπτει από την παρούσα έρευνα αποτελούν αυτά που έχουν σχέση με την ιδιαίτερη τοποθέτησή του πάνω σε θέματα πολιτικής, θρησκείας ή ευρύτερα ιδεολογίας, κοσμοθεωρίας και αξιών. Οι άλλοτε λίγο και άλλοτε πολύ διαφορετικές πεποιθήσεις και αρχές του διευθυντή σε σχέση με τις αντίστοιχες του προσωπικού του σχολείου, των προϊσταμένων ή των γονέων των μαθητών μπορεί να τον οδηγήσουν σε σύγκρουση με άτομα διαφορετικής ιδεολογίας και να τον φέρουν αντιμέτωπο με αντίστοιχα ηθικά διλήματα, όπως αυτό στο οποίο αναφέρεται ο NTΙΝΟΣ2.

7.7.1. NTΙΝΟΣ2, αποσπάσματα 19 και 20

Ο NTΙΝΟΣ2 είναι συνταξιούχος διευθυντής με μακρά διευθυντική θητεία σε γυμνάσια. Ακολουθούν δύο αποσπάσματα (19, 20) στα οποία θα παρακολουθήσουμε και θα αναλύσουμε την αναφορά του για ένα θέμα που τον έφερε σε αντιπαράθεση με εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Ο διευθυντής αφαίρεσε από κοινόχρηστο χώρο του σχολείου εικόνες και θρησκευτικά σύμβολα που είχαν τοποθετήσει ορισμένοι καθηγητές. Η συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσε να ενταχθεί και στην κατηγορία «Ο διευθυντής αντιμέτωπος με εκπαιδευτικούς», αλλά προτίμησα να τη μελετήσουμε σε μία χωριστή κατηγορία, ως παράδειγμα προβλημάτων-διλημάτων του διευθυντή που πηγάζουν από τη διαφορετική ιδεολογία και τις ιδιαίτερες προσωπικές πεποιθήσεις του.

Τα δύο αποσπάσματα βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία της συνέντευξης, αλλά αναφέρονται στο ίδιο περιστατικό. Ας λάβουμε υπόψη μας, όμως, ότι πριν από το κάθε απόσπασμα προηγείται διαφορετικό ερώτημα του ερευνητή: στο 1^ο απόσπασμα (19) ο διευθυντής καλείται να παρουσιάσει κάποια παραδείγματα προβλημάτων της σχολικής καθημερινότητας που αποτελούσαν πρόκληση για τον ίδιο και τα οποία για την επίλυσή τους απαιτούσαν, όταν ήταν διευθυντής, δύσκολες ηθικές αποφάσεις. Στο 2^ο απόσπασμα (20) ο διευθυντής απαντά στο ερώτημα αν είχαν υπάρξει ποτέ περιπτώσεις όπου λόγω της ιδεολογίας και των προσωπικών του πεποιθήσεων αισθάνθηκε μόνος, αλλά έπρεπε να πάρει μία απόφαση.

Στο απόσπασμα 19 ο διευθυντής περιγράφει το πρόβλημα με το συνεπακόλουθο δίλημμα και παρουσιάζει τις ενέργειες που έκανε και το σκεπτικό με το οποίο λειτούργησε. Κατασκευάζει, δηλαδή, μια δικαιολόγηση για τον τρόπο δράσης του. Δίνει, τέλος, σε αδρές γραμμές, την κατάληξη του περιστατικού, η οποία φαίνεται να τον δικαιώνει.

Στο απόσπασμα 20 ο διευθυντής επικεντρώνεται στις αντιδράσεις που συνάντησε, στο αίσθημα μοναξιάς που βίωσε, στους υποστηρικτές που, τελικά, βρήκε και συμπληρώνει τη ρητορική κατασκευή της δικαιολόγησης των ενεργειών του, επικαλούμενος, κυρίως, τη συνείδησή του και τις αρχές και αξίες στις οποίες πιστεύει.

Απόσπασμα 19

71 *NTINOS2: Μάλιστα. Λοιπόν ναι. Επιμένω ότι: ο διευθυντής πρέπει να είναι σε*
72 *μια εγρήγορση για να μπορεί να:: προλαμβάνει το καθετί που θα μπορούσε*
73 *να γίνει. E:: υπάρχουν περιστατικά (.) όπου διαπιστώνεις ότι (.) ένα: σύνολο*
74 *γονιών (.) και (.) καθηγητών προσπαθούν να σπρώξουν τη μάθηση και την*
75 *κατεύθυνση των σπουδών προς μια ας πούμε (.) θεολογική κατεύθυνση. Μια*
76 *κατεύθυνση όπου τα παιδιά (.) συνεχώς (.) θα είναι σε μια κατάσταση σχέσεως*
77 *με αυτό που πιστεύουν. Η δικιά μου η άποψη όμως ήταν ότι: το σχολείο δεν*
78 *είναι: είναι κοσμικό. E:: μέρος. Είναι δηλαδή μέρος όπου τα παιδιά θα*
79 *διδασθούν τη μάθηση. Όταν διαπίστωσα σε ένα σχολείο που πήγα ότι αυτό που*
80 *επικρατούσε ήταν (.) ότι βαραινει πολύ το θεολογικό (.) κι αυτό στην πράξη*
81 *σήμαινε ότι βρήκα εγώ ένα: μια: μια εικόνα (.) σε κοινόχρηστο χώρο του*
82 *σχολείου (.) σχεδόν μέσα μια εκκλησία (.) τότε έπρεπε να πάρω μια απόφαση*
83 *σύμφωνα με αυτά που πίστευα. Δηλαδή ότι (.) υπάρχουν έξω παιδιά τα οποία*
84 *είναι άλλων (.) θρησκειών και ότι έπρεπε να σεβαστούμε (.) την ανεξιθρησκία*
85 *μέσα στο σχολείο. Μόνος μου (.) ήταν πρόκληση για μένα (.) ξήλωσα τα πάντα*
86 *(.) και αυτό φυσικά μ' έφερε σε μια πρώτη ρήξη με το: μ' ένα σύνολο (.)*
87 *συναδέλφων αλλά και γονιών. Τότε έπρεπε να βγω να εξηγήσω την άποψή*
88 *μου και να επιμείνω (.) και επέμεινα και τελικά (.) επικράτησε αυτό που έπρεπε*
89 *κατά τη γνώμη μου να επικρατήσει (.) ότι το σχολείο είναι ένας χώρος μάθησης*
90 *και ότι χώρος λατρείας είναι ο ναός και τίποτ' άλλο.*

Στο ξεκίνημα της αναφοράς του (71-73) Ο ΝΤΙΝΟΣ2 τονίζει την έννοια της πρόληψης, ότι δηλαδή είναι σημαντικό ένας διευθυντής να προλαμβάνει αρνητικές καταστάσεις στο σχολείο του και αφήνει να εννοηθεί ότι ο ίδιος είναι τέτοιου είδους διευθυντής· έτσι, από την αρχή, προετοιμάζει το έδαφος για τη δικαιολόγηση που θα κατασκευάσει. Ό,τι έκανε το έκανε στο πλαίσιο της πρόληψης, ώστε η αρνητική κατάσταση που θα περιγράψει σε λίγο να μην εξελιχθεί προς το χειρότερο και αποτελέσει τροχοπέδη στην ομαλή λειτουργία και αποτελεσματικότητα του σχολείου. Βλέπει, επομένως, το πράγμα ωφελιμιστικά όσον αφορά στο σχολείο του. Αυτή η επίκληση της *αρχής του ωφελιμισμού*, σύμφωνα με την οποία *τα οφέλη υπερκεράζουν την όποια βλάβη*, αποτελεί μία από τις κατηγορίες δικαιολογήσεων που περιλαμβάνουν στην τυπολογία τους οι Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116). Προσέχουμε, μάλιστα, τον τόνο της φωνής του, που ανεβαίνει στην εκφορά της λέξης «*προλαμβάνει*», καθώς και τη λέξη «*καθετί*», που με την υπερβολή της ενισχύει την ιδέα της εγρήγορσης του διευθυντή. Το «*πρέπει*», με τον δεοντολογικό χαρακτήρα που προσδίδει στη διατύπωση της φράσης, σε συνδυασμό με το γ' ενικό, που προσθέτει περισσότερη εγκυρότητα, καθιστά επιτακτική την ανάγκη για την αρχή που προβάλλει εδώ ο ΝΤΙΝΟΣ2.

Στη γραμμή 73 («*όπου διαπιστώνεις*») γίνεται μια μετατόπιση ερείσματος/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988) με τη χρήση β' προσώπου στην προσπάθεια του ομιλητή να κάνει μέτοχο και τον ακροατή στην ιδέα που προβάλλει (Sacks, 1992). Ξεκινά με μια γενική αναφορά σε φαινόμενα που για τον ίδιο είναι αρνητικά. Στις γραμμές 73-79 γίνεται μία αντιπαραβολή/contrast (Edwards & Potter, 1992· Wooffitt, 1991, σ. 270): από τη μια υπάρχει αυτό που ορισμένοι γονείς και εκπαιδευτικοί κάνουν σε κάποια σχολεία (74-75: «*προσπαθούν να σπρώξουν τη μάθηση και την κατεύθυνση των σπουδών προς μια ας πούμε (.) θεολογική κατεύθυνση*»). Η μεταφορική σημασία του ρήματος «*σπρώξουν*» -όσο κι αν πρόκειται για συνηθισμένη μεταφορά- προσδίδει στον λόγο ζωντάνια και παραστατικότητα με την εικόνα που υποβάλλει (Lakoff & Johnson, 2008), ενώ η έκφραση «*ας πούμε*» λειτουργεί μετριαστικά για τον χαρακτηρισμό «*θεολογική κατεύθυνση*» και ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), ώστε να μη θεωρηθεί ότι ο ομιλητής υπερβάλλει. Η συμπεριφορά ορισμένων γονέων και εκπαιδευτικών αντιπαραβάλλεται, λοιπόν, με αυτό που πιστεύει ο ίδιος ο διευθυντής: ο ρόλος του σχολείου, κατά την άποψη του ΝΤΙΝΟΥ2 είναι η μάθηση

και όχι η καλλιέργεια της θρησκευτικής πίστης. Το σχολείο πρέπει να είναι, ως εκ τούτου, κοσμικό.

Στις γραμμές 79-82 ο διευθυντής αναφέρεται στο περιστατικό που έγινε η αιτία για τη συγκεκριμένη λογοδότηση με μία σύντομη αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) με ζωηρή περιγραφή/vivid description (Tannen, 1989, στο Edwards & Potter, 1992) που προσδίδει γεγονικότητα και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος, ώστε να μην αμφισβητηθεί η αξιοπιστία του. Επιπλέον, με μεταφορικό λόγο (Lakoff & Johnson, 2008) παρομοιάζεται η κατάσταση και η εικόνα του σχολείου που αντίκρισε με εκκλησία: *«Όταν διαπίστωσα σε ένα σχολείο που πήγα ότι αυτό που επικρατούσε ήταν (.) ότι βαραίνει πολύ το θεολογικό (.) κι αυτό στην πράξη σήμαινε ότι βρήκα εγώ ένα: μια: μια εικόνα (.) σε κοινόχρηστο χώρο του σχολείου (.) σχεδόν μέσα μια εκκλησία»*. Προσέχουμε, επίσης, το «σχεδόν» που λειτουργεί μετριαστικά και ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος, εφόσον για κάποιους η λέξη «εκκλησία» μπορεί να ακουστεί υπερβολική. Προσθέτει, τέλος, ότι ο χώρος ήταν κοινόχρηστος, άρα προοριζόταν για χρήση από όλους και δεν ήταν, ας πούμε, το ιδιαίτερο γραφείο κάποιου καθηγητή, όπου θα μπορούσε να αναρτήσει ό,τι ήθελε.

Με το «έπρεπε» των γραμμών 82-83 (*«τότε έπρεπε να πάρω μια απόφαση σύμφωνα με αυτά που πίστευα.»*) ο διευθυντής τονίζει την επιτακτική ανάγκη που ένιωσε να κάνει κάτι για να ανατρέψει την κατάσταση και επικαλείται τις προσωπικές του πεποιθήσεις και αρχές και, ουσιαστικά, τη *συνείδησή του* και την *αρχή της αυτοεκπλήρωσης*, για την οποία κάνουν λόγο οι Semin & Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116). Απ' ό,τι φαίνεται, οι αρχές του διευθυντή ήταν εκ διαμέτρου αντίθετες με την κατάσταση που βίωσε.

Λίγο πιο κάτω (83-85) δικαιολογεί την απόφασή του και τη στηρίζει στην αρχή της ανεξιθρησκίας, που πρέπει να γίνεται σεβαστή στον χώρο του σχολείου: στο σχολείο υπάρχουν και παιδιά που είναι άλλων θρησκειών και, επομένως, οι εκπαιδευτικοί, με πρώτο τον διευθυντή, θα πρέπει να είναι προσεκτικοί ως προς την εικόνα που προβάλλουν, ειδικά σε χώρους κοινόχρηστους, όπου κυκλοφορούν οι μαθητές.

Στη γραμμή 85 (*«Μόνος μου (.) ήταν πρόκληση για μένα (.) ξήλωσα τα πάντα»*) με τη λέξη «*πρόκληση*» ο ομιλητής εννοεί ότι: (1) είδε την κατάσταση ως κάτι που αντιβαίνει στις προσωπικές του αρχές και έπρεπε να το καταπολεμήσει και να το

αλλάζει και (2) ότι ήταν και θέμα προσωπικού κύρους και επιβολής του ως νέου διευθυντή στο σχολείο (*επίκληση της ανάγκης για διατήρηση του προσωπικού κύρους*, Semin & Manstead, 1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116). Έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να πάρουν το μήνυμα ότι ο νέος διευθυντής πρεσβεύει άλλες αξίες. Γι' αυτό και μόνος του, όπως τονίζει, ξήλωσε τα πάντα: η υπερβολή εδώ υπάρχει για να τονίσει τον δυναμισμό και τη θέρμη με την οποία επιδόθηκε στο έργο της αλλαγής της εικόνας του σχολείου αλλά και της υπεράσπισης των αρχών και αξιών του. Το ότι ήταν μόνος προβάλλει την ιδέα της μοναξιάς την οποία αισθάνθηκε, μοναξιά, όμως, που θα έρθει σε αντίθεση με τους συμμάχους και συνεργάτες που, όπως ο ίδιος θα πει προς το τέλος του δεύτερου αποσπάσματος (20), απέκτησε στη συνέχεια.

Στις γραμμές 86-87 περιγράφονται οι αντιδράσεις που συνάντησε ο διευθυντής: «*και αυτό φυσικά μ' έφερε σε μια πρώτη ρήξη με το: μ' ένα σύνολο (.) συναδέλφων αλλά και γονιών.*». Το προτασιακό επίρρημα «*φυσικά*» δείχνει ότι εξ αρχής γνώριζε τη δυσκολία και το ρίσκο που αναλάμβανε με τις ενέργειές του να ξηλώσει τα θρησκευτικά σύμβολα και αυτό κατασκευάζει το προφίλ ενός διευθυντή-ηγέτη, που δεν άγεται και φέρεται από εκπαιδευτικούς και γονείς επειδή φοβάται να συγκρουστεί μαζί τους, που έχει, με άλλα λόγια πυγμή, πιστεύει σε αξίες και μάχεται γι' αυτές.

Από τη γραμμή 87 και μέχρι το τέλος του αποσπάσματος παρατηρούμε ότι, πέρα από τον δυναμισμό που επέδειξε με το *ξηλώμα* για το οποίο έκανε λόγο πιο πάνω, προβάλλει και την ιδέα ότι εκτός από άνθρωπος και διευθυντής της δράσης και των έργων είναι και άνθρωπος και διευθυντής του λόγου και της λογικής, εφόσον, όπως αναφέρει, βγήκε και εξήγησε τις ενέργειες που έκανε. Η αναφορά του αυτή λειτουργεί και ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), ώστε ο ομιλητής να μην κατηγορηθεί για αυταρχική και αντιδημοκρατική συμπεριφορά. Στις ίδιες γραμμές δίνει συνοπτικά και την κατάληξη του περιστατικού: με την επιμονή και την ανυποχώρητη στάση του ο διευθυντής κατάφερε, τελικά, να επικρατήσει η δική του άποψη, ότι δηλαδή το σχολείο είναι χώρος μάθησης και όχι χώρος λατρείας. Ουσιαστικά, επικαλείται δύο γνωστές κατηγορίες (*επίκληση κατηγορίας/category entitlements*, Edwards & Potter, 1992, σ. 160· Pomerantz, 1984) για να ενισχύσει την επιχειρηματολογία του, αυτήν του *σχολείου* και αυτήν του *ναού*: (1) το σχολείο στη σκέψη των πολλών ταυτίζεται με τη

μάθηση ενώ (2) ο ναός είναι ο κατεξοχήν χώρος λατρείας για τους πιστούς και ο διευθυντής με τις πράξεις του δεν έκανε τίποτε περισσότερο από το να το υπενθυμίσει σε όσους στο σχολείο του το είχαν ξεχάσει.

Απόσπασμα 20

869 NTINOS2: Ναι. E:: και μάλιστα ήρθανε:: θεολόγοι του σχολείου (.)
870 συγκροτημένα (.) να μου ζητήσουν τον λόγο. Για ποιο λόγο έγινε αυτό το
871 πράγμα. Ενώ έχει μια κατάσταση τέτοια έτσι (.) μες στο σχολείο εγώ πώς
872 αντέδρασα γιατί (.) φυσικά δεν τους επέτρεψα να πουν οτιδήποτε σχετικά με το
873 τι πιστεύω εγώ γιατί το θρησκευτικό συναίσθημα είναι (.) ένα θέμα που αφορά
874 αποκλειστικά το κάθε άτομο χωριστά. Δεν έχει καμιά σχέση όμως με το
875 σχολείο. E:: εκεί αισθάνθηκα μοναξιά. Αισθάνθηκα μόνος (.) ώσπου άκουσα:
876 εντελώς τυχαία (.) περνώντας απ' το γραφείο δυο καθηγήτριες (0.5) να
877 παίρνουν τη θέση μου. Λέγοντας (.) όταν τα κάναν αυτά εδώ λέει (.) και βάλαν
878 όλα αυτά που βάλανε ε: αυτά τα: τα συμβολικά πράγματα (.) εμάς μας
879 ρωτήσαν λέει τότε; Όχι. Γιατί να μας ρωτήσει (.) γιατί το πρόβλημά τους ήταν
880 γιατί δεν τους ρώτησα αυτούς εγώ (.) πριν βγάλω αυτά τα: τα σύμβολα.
881 Λοιπόν και: εμάς μας ρώτησε κανείς όταν τα βάλανε; Όχι (.) Γιατί να μας
882 ρωτήσει ο διευθυντής τώρα λέει που τα 'βγαλε; Παράδειγμα. Και αισθάνθηκα
883 σιγά-σιγά: βέβαια (.) αυτοί που μου κάνανε τότε την επίθεση (.) τη
884 συγκροτημένη επίθεση (.) στη συνέχεια γίνανε οι καλύτεροι συνεργάτες μου.
885 E: Εσείς δηλαδή στο συγκεκριμένο ενεργήσατε (.) δυναμικά κάπως.
886 NTINOS2: Δυναμικά.
887 E: Όχι δημοκρατικά (.) να το συζητήσετε=
888 NTINOS2: =Ναι (.) δυναμικά (.) αλλά στο: λειτούργησα σε ώρες όπου το
889 σχολείο ήταν κλειστό. Δηλαδή (.) η ανάληψη καθηκόντων γίνεται το: καλοκαίρι.
890 Τότε εγώ (.) έκανα αυτά τα πράγματα γιατί τότε έπρεπε να τα κάνω (.) όταν
891 ετοιμάζαμε το σχολείο να έρθουν οι μαθητές έτσι; Τότε το έκανα. Δεν
892 ήταν κανείς δεν ήταν ούτως ή άλλως (.) αλλά και πάλι πιστεύω θα το 'κανα
893 χωρίς να ρωτήσω (.) γιατί το θέμα αυτό είναι πάρα πολύ λεπτό.
894 E: Ωραία.
895 NTINOS2: Έπρεπε να αναλάβω μια ευθύνη (.) και να αναλάβω την ευθύνη
896 πλήρως. Και όπου χρειάστηκε ανέλαβα την ευθύνη πλήρως.

Το 2^ο παρατιθέμενο απόσπασμα (20) μας πηγαίνει πάλι λίγο πίσω χρονικά και ξεκινά με μια αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) σε χρόνο αόριστο: «*ήρθανε:: θεολόγοι του σχολείου (.) συγκροτημένα (.) να μου ζητήσουν τον λόγο.*» (869-70). Οι θεολόγοι του σχολείου έρχονται στο γραφείο του διευθυντή και του ζητούν τον λόγο. Το «*συγκροτημένα*» έχει κι αυτό τη σημασία του, γιατί δείχνει, από τη μια, τη σοβαρότητα της κατάστασης και, από την άλλη, τονίζει τη μοναξιά του διευθυντή και, άρα, τη δυσκολία της αντιμετώπισης. Στη γραμμή 871 («*Ενώ έχει μια κατάσταση τέτοια έτσι (.) μες στο σχολείο*») η λειτουργικότητα της φράσης είναι να εκφράσει την έκπληξη του διευθυντή για την κίνηση των εκπαιδευτικών: το νόημά της είναι, ουσιαστικά -διατυπωμένο με άλλα λόγια-, ότι μια τέτοια κίνηση ήταν αδιανόητη από την πλευρά τους, αν αναλογιστεί κανείς την απαράδεκτη κατάσταση που επικρατούσε προηγουμένως στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό ο ΝΤΙΝΟΣ2 κατασκευάζει ως εντελώς φυσικό και δικαιολογημένο αυτό που έκανε, να αποκαθλώσει, δηλαδή, τα θρησκευτικά σύμβολα από τον συγκεκριμένο χώρο του σχολείου ως απαράδεκτα.

Στις γραμμές 872-875 ο διευθυντής αφήνει να φανεί λίγο αναλυτικότερα η ιδεολογία του σχετικά με το θέμα: αναφέρει, καταρχάς, ως συνέχεια της αφήγησής του και σε α' ενικό πρόσωπο, ότι δεν επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να σχολιάσουν τα θρησκευτικά του πιστεύω, εφόσον θεωρεί τη θρησκευτική πίστη και το θρησκευτικό συναίσθημα προσωπική υπόθεση του καθενός. Η πρόταξη του επιρρήματος «*φυσικά*» ενισχύει τη γεγονικότητα της αφήγησης και προβάλλει ως αυτονόητη την αντίδρασή του να μην επιτρέψει οποιοδήποτε σχόλιο για τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Η εικόνα που δίνει ή, καλύτερα, κατασκευάζει εδώ ο διευθυντής είναι ξεκάθαρα (1) του ανθρώπου που θεωρεί ότι η εκδήλωση της πίστης δεν πρέπει να αφορά το σχολείο, εφόσον αφορά το κάθε άτομο «*αποκλειστικά*» και «*χωριστά*», όπως τονίζει και με το ανέβασμα της έντασης στον λόγο του όταν προφέρει τις συγκεκριμένες λέξεις, και (2) του ατόμου που πιστεύει ακράδαντα και έμπρακτα στην αρχή της ανεξιθρησκίας και στην αποστολή του σχολείου, που, ως μορφή κοινωνίας και το ίδιο, οφείλει να προστατεύει αυτή τη θεμελιώδη για τις ανθρώπινες κοινωνίες αξία. Οι αξίες που, ουσιαστικά, επικαλείται ο ομιλητής εντάσσονται στην κατηγορία δικαιολογήσεων *επίκληση αξιών*, σύμφωνα με την τυπολογία που έδωσαν οι Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116).

Στη γραμμή 875 ο NTINOS2 αναφέρεται στο αίσθημα της μοναξιάς που βίωσε απέναντι σε όσους αντέδρασαν στις ενέργειές του -ας μην ξεχνούμε, άλλωστε, ότι αυτό ήταν και το ερώτημα στο οποίο κλήθηκε να απαντήσει- δείχνοντας πόσο δύσκολη ήταν η κατάσταση που αντιμετώπισε αλλά και ενισχύοντας τη δικαιολόγηση που σταδιακά κατασκευάζει: μόνος αυτός, υπερασπίστηκε τα προσωπικά του πιστεύω απέναντι στους πολλούς και δε λύγισε. Μπορεί να ταλαιπωρήθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα από τις συνέπειες της στάσης του, αλλά, τελικά, ήρθε το πλήρωμα του χρόνου και δικαιώθηκε: με την τεχνική της συναίνεσης και επιβεβαίωσης/ consensus & corroboration (Edwards & Potter, 1992, σ. 163) στη συνέχεια της αναφοράς του, ουσιαστικά σε μια νέα αφήγηση, επικαλείται τη θετική, πλέον, γνώμη δύο συναδέλφων καθηγητριών στο σχολείο του. Στις γραμμές 877-82, λοιπόν, με ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing (Wooffitt, 1992), για περισσότερη ζωντάνια και πειστικότητα, ακούμε οι ίδιοι τον διάλογο μεταξύ δύο καθηγητριών και το βασικό επιχείρημα-ελαφρυντικό υπέρ των ενεργειών του διευθυντή: όπως οι υπόλοιποι καθηγητές δε ρώτησαν αυτές όταν τοποθετούσαν τα θρησκευτικά σύμβολα, έτσι και ο νέος διευθυντής τώρα τα αφαιρεί χωρίς να ρωτήσει. Αυτό που ο διευθυντής υπονοεί, αλλά δεν το λέει ευθέως εδώ, είναι ότι, ενώ στην αρχή ξεκίνησε εντελώς μόνος (μπορεί να είχε υποστηρικτές, αλλά αυτοί δεν είχαν εκδηλωθεί), στην πορεία, με την ανυποχώρητη και ασυμβίβαστη στάση του στο ζήτημα, απέκτησε, πλέον, φανερούς υποστηρικτές που προσχώρησαν στην άποψή του και η κατάσταση, τελικά, εξομαλύνθηκε, σε σημείο, μάλιστα, οι πολέμιοί του να γίνουν αργότερα οι καλύτεροι συνεργάτες του (883-84: *«αυτοί που μου κάνανε τότε την επίθεση (.) τη συγκροτημένη επίθεση (.) στη συνέχεια γίνανε οι καλύτεροι συνεργάτες μου.»*).

Κάπου εδώ φαίνεται να ολοκληρώνεται, ουσιαστικά, η κατασκευή της δικαιολόγησης του NTINOS2, ο οποίος, με τον τρόπο που λογοδότησε, εμφανίζεται απόλυτα δικαιωμένος από την εξέλιξη της διλημματικής κατάστασης στην οποία αναφέρθηκε. Υπάρχει, όμως, ένα τελευταίο αγκάθι που πρέπει να αφαιρεθεί, ώστε η δικαιολόγηση να είναι απόλυτα ομαλή και να μην έχει μελανά σημεία: σε όλο αυτό που συνέβη, στην επίδειξη αποφασιστικότητας και δυναμισμού με το ξήλωμα των συμβόλων, υπάρχει μία οσμή αυταρχισμού και αντιδημοκρατικής συμπεριφοράς, που υπογραμμίζεται από την παρατήρηση του ερευνητή στις γραμμές 885 και 887: *«Εσείς δηλαδή στο συγκεκριμένο ενεργήσατε (.) δυναμικά κάπως.»* και *«Όχι δημοκρατικά (.) να το συζητήσετε=»*. Ο NTINOS2 απερίφραστα παραδέχεται τον δυναμικό τρόπο

αντιμετώπισης αλλά όχι και την έλλειψη δημοκρατικού ήθους από μέρους του (888-92): για τη συγκεκριμένη κατηγορία έχει έτοιμη ως απάντηση μια καλή δικαιολογία, που αρθρώνεται σε δύο σκέλη και με τον τρόπο της συμβάλλει στη συνολική δικαιολόγηση: (1) ό,τι έκανε το έκανε σε χρόνο που το σχολείο ήταν κλειστό και επομένως, και να είχε τη διάθεση να συζητήσει το θέμα, δεν υπήρχε προσωπικό, γιατί ήταν καλοκαίρι και (2) ούτως ή άλλως, ο χρόνος πίεζε, γιατί το σχολείο έπρεπε να ετοιμαστεί για τη νέα χρονιά. Ωστόσο, στις αμέσως επόμενες γραμμές συμβαίνει μια μη αναμενόμενη και αρκετά εντυπωσιακή ανατροπή στα λεγόμενα του διευθυντή (892-93): *«αλλά και πάλι πιστεύω θα το 'κανα χωρίς να ρωτήσω (.) γιατί το θέμα αυτό είναι πάρα πολύ λεπτό.»* χωρίς, λοιπόν, να υπάρξει σχετική ερώτηση, ακολουθεί μία δήλωση που έρχεται, τουλάχιστον φαινομενικά, να ακυρώσει την προηγούμενη κατασκευή: θα ξαναέκανε ό,τι έκανε τότε, με τις ίδιες ή ακόμη και με διαφορετικές συνθήκες. Αφήνει να εννοηθεί ότι δε θα έμπαινε σε διαδικασία διαπραγμάτευσης με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και θα ενεργούσε το ίδιο δυναμικά, ακόμη και με την παρουσία τους, ακόμη κι αν επρόκειτο η στάση του να ερμηνευτεί ως αντιδημοκρατική. Η εξήγηση που δίνει είναι γενικόλογη, ότι, δηλαδή, πρόκειται για ένα θέμα *«πολύ λεπτό»*, υπονοώντας, όμως, και θέλοντας να δείξει ότι είναι υπερβολικά ευαίσθητος σε θέματα που έχουν να κάνουν με την πίστη και την ιδεολογία των ατόμων, από τη μια, αλλά και με την αποστολή και τον πρωταρχικό ρόλο του σχολείου, από την άλλη, που είναι να προσφέρει μάθηση σε όλους και χωρίς να προσπαθεί να προσηλυτίσει ή να θίξει με οποιονδήποτε τρόπο τα θρησκευτικά πιστεύω των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα η φαινομενική ανακολουθία και μεταβλητότητα (Potter & Wetherell, 2009) στον λόγο του διευθυντή αίρεται και το απόσπασμα θα κλείσει με τις γραμμές 895-96, όπου ο ΝΤΙΝΟΣ2 κλείνει, οριστικά πλέον, την κατασκευή της δικαιολόγησής του παρουσιάζοντας τον εαυτό του ως άτομο ευθύνης (*«Έπρεπε να αναλάβω μια ευθύνη (.) και να αναλάβω την ευθύνη πλήρως. Και όπου χρειάστηκε ανέλαβα την ευθύνη πλήρως.»*): οι ενέργειές του υπαγορεύθηκαν, μεταξύ άλλων, και από το αίσθημα της υπευθυνότητας που τον διακρίνει. Η τελευταία αυτή ιδέα υπογραμμίζεται ακόμη περισσότερο με τη χρήση των απόλυτων λέξεων *«πλήρως»* και *«όπου (χρειάστηκε)»*, που προφέρονται, μάλιστα, και πιο έντονα: ό,τι έγινε στη συγκεκριμένη περίπτωση από τον διευθυντή δεν ήταν τυχαίο και συγκυριακό, αλλά ήταν αποτέλεσμα της συνέπειας που τον χαρακτηρίζει: ποτέ δεν προδίδει τις αρχές του και πάντοτε αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν. Η επίκληση στην αξία της υπευθυνότητας παραπέμπει, για άλλη

μία φορά, στην τυπολογία λογοδοτήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) και συγκεκριμένα στις δικαιολογήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία *επίκληση αξιών*.

7.8. Ο διευθυντής αντιμέτωπος με καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τον θεσμικό του ρόλο

Η ιδέα ότι η λήψη αποφάσεων από τους σχολικούς διευθυντές απαιτεί κάτι παραπάνω από την απλή μηχανική εφαρμογή υπαρχόντων κανόνων και θεσμοθετημένων ρυθμίσεων και πολιτικών έχει εδραιωθεί και αποδειχθεί από καιρό (Hoy & Miskel, 2005, στο Frick, 2009). Η απλή, επομένως, κατοχή και η χρήση συγκεκριμένων τεχνικών δεξιοτήτων δε θεωρούνται, πλέον, ως οι πιο ουσιαστικές πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας για την εξασφάλιση αποτελεσματικής και αποδοτικής διαχείρισης στους σχολικούς οργανισμούς. Η παλαιότερη έμφαση και εμμονή στη γραφειοκρατική οργάνωση έχει υποχωρήσει και έχει παραχωρήσει τη θέση της στις αξίες και την ηθική ως βάση για τη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας (Sergiovanni, 2009, στο Frick, 2009). Τώρα που φτάνουμε στο τέλος αυτής της ανάλυσης διαπιστώνουμε ότι το προσωπικό αξιακό σύστημα και η ηθική του διευθυντή αποτέλεσε τον έναν πόλο σε όλα τα διλήμματα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω.

Περί αξιών και ηθικής ο λόγος και στα τρία επόμενα και τελευταία διλήμματα που παρουσιάζονται από ισάριθμους διευθυντές, αλλά η διαφορά τους από τα προηγούμενα και το κοινό σημείο που αποτέλεσε και το κριτήριό μου για την ένταξή τους στη συγκεκριμένη ξεχωριστή κατηγορία είναι ότι εδώ αναμετράται ευθέως ο διευθυντής-άνθρωπος, που έχει τις προσωπικές του ηθικές αρχές και τον δικό του κώδικα αξιών, με τον επαγγελματία διευθυντή, που καλείται να συμμορφωθεί με νόμους και κανόνες και να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες δεσμεύσεις και καθήκοντα που πηγάζουν από τη θέση και τον θεσμικό του ρόλο. Στα διλήμματα αυτής της κατηγορίας ο διευθυντής, δημόσιος λειτουργός διορισμένος από την πολιτεία και υποκείμενος στους περιορισμούς και τις δεσμεύσεις του θεσμικού πλαισίου, σύμφωνα πάντα με τις αφηγήσεις, δεν έχει απέναντί του κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο (γονέα, μαθητή, εκπαιδευτικό), με το οποίο να συγκρούεται άμεσα, αλλά, ουσιαστικά, βρίσκεται μόνος του απέναντι στη συνείδησή του. Η

απόφασή του, ωστόσο, ο τρόπος που θα διαχειριστεί τη διλημματική κατάσταση, θα έχει και πάλι, αναπόφευκτα, συνέπειες σε πρόσωπα και στον ίδιο του τον εαυτό.

7.8.1. ΣΑΚΗΣ4, απόσπασμα 21

Ο ΣΑΚΗΣ4 είναι διευθυντής σε δημοτικό σχολείο. Το απόσπασμα 21 που ακολουθεί αποτελεί καταγραφή της αναφοράς του για μια περίπτωση όπου -όπως τέθηκε από τον ερευνητή στο ερώτημα που του υπέβαλε- κάτι που ο ίδιος θεωρούσε σωστό και ηθικό ή αξιόπαινο, από ουσιαστικής πλευράς, ήταν διαφορετικό από αυτό που γνώριζε ότι ήταν το αναμενόμενο από επαγγελματικής, τυπικής πλευράς. Με άλλα λόγια, αν ποτέ βρέθηκε αντιμέτωπος με κάποιο περιστατικό όπου χρειάστηκε να παρακάμψει την τυπικότητα της υπηρεσίας και τις θεσμικές δεσμεύσεις που απορρέουν από την άσκησή της, για χάρη ενός ανώτερου και πιο ηθικού σκοπού.

Παρακολουθούμε τη ρητορική κατασκευή από τον ΣΑΚΗΣ4 μιας τυπικής δικαιολόγησης για τον τρόπο που αντέδρασε όταν βρέθηκε αντιμέτωπος με ένα ηθικό δίλημμα: αν θα έπρεπε να ενημερώσει την υπηρεσία του, τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή/και τον δήμο, που είναι αρμόδιος για τις προσλήψεις βοηθητικού προσωπικού, για την ανάρμοστη και ηθικά επιλήψιμη συμπεριφορά μιας καθαρίστριας του σχολείου του. Ο διευθυντής εντόπισε σε χώρο του σχολείου μια βιντεοκασέτα με άσεμνο περιεχόμενο που είχε κρύψει η καθαρίστρια. Η ενημέρωση της υπηρεσίας θα σήμαινε αυτομάτως, σύμφωνα με τα λεγόμενα του διευθυντή, αυστηρές κυρώσεις ή και απόλυση για την καθαρίστρια, κάτι που, τελικά, ο ανθρωπισμός του διευθυντή δεν επέτρεψε.

Απόσπασμα 21

592 *E: Ήδη μου είπατε κάποια αλλά ας ξαναπούμε: ας πούμε μια περίπτωση*
593 *ξανά. Ποια περίπτωση μπορούμε να πούμε.*

594 *ΣΑΚΗΣ4: [γέλια] 19 χρόνια εμπειρίας είναι πολλά. Θα σας αναφέρω ένα (2)*
595 *περιστατικό (1) τέλος πάντων (1) για κάποια:: καθαρίστρια κάπου που*
596 *όταν έφαχνα τέλος πάντων σε κάτι κουρτίνες για να βάλω σε μία αίθουσα*
597 *πετάχτηκε μια:: κασέτα. Βιντεοκασέτες τότε. E πάω κι εγώ στο βίντεο: της*
598 *τετάρτης τάξης τη μπουμπουνίζω κι αρχίζει να παίζει ένα σκληρό::: [γέλια].*
599 *Μπαίνει ένας συνάδελφος μου λέει τι βλέπεις ρε [...] δεν ντρέπεσαι; Λέω (1) τη*

600 βρήκα λέω λέει πού τη βρήκες λέω στην αποθήκη. Σε ποιανού αποθήκη λέει στο
601 σπίτι σου; [γέλια] Αλλά όμως βέβαια την έβγαλα και τα λοιπά την
602 κατέστρεψα (.) όμως (.) δεν μπορείς πάλι να καταδικάσεις τον άνθρωπο:
603 E: Αυτό από πού βρέθηκε δηλαδή δεν κατάλαβα.
604 ΣΑΚΗΣ4: Το είχε η καθαρίστρια και το έβλεπε [γέλια].
605 E: Α, η καθαρίστρια.
606 ΣΑΚΗΣ4: Ναι. Λοιπόν δεν μπορείς να καταδικάσεις έναν άνθρωπο για μια:
607 έτσι ας πούμε ένα στραβό που έκανε. Δεν μπορείς. Προσπαθείς να τον
608 βελτιώσεις. Να τον διορθώσεις. Ξανά μη μη μη μη:
609 E: Μάλιστα.
610 ΣΑΚΗΣ4: Έχει πολλά σας λέω. Πολλές φορές έρχεσαι αντιμέτωπος με τη
611 νομική ο νόμος τι λέει εδώ πέρα; Τι έκανες κύριε; Είσαι δημόσιος υπάλληλος;
612 Θεωρητικά. Δημόσιος υπάλληλος; (.) Αυτό είναι αδίκημα. Τέτοιου είδους
613 περιεχόμενο στο σχολείο πού το είδες; Φσστ. [χειρονομία, δείχνει με το χέρι
614 την έξοδο](1,5) Έτσι;
615 E: Ναι. Εσείς λοιπόν με ποιο κριτήριο ενεργήσατε έτσι.:
616 ΣΑΚΗΣ4: Της ανθρωπιάς.
617 E: Ήταν ανθρωπιστικό καθαρά το κριτήριο;
618 ΣΑΚΗΣ4: Ανθρωπιστικά και πιστεύω ότι.: και πιστεύω στον άνθρωπο ότι
619 μπορεί να διορθωθεί μπορεί. Εκπαιδευτικοί είμαστε. Εάν δεν μπορείς (2)
620 αν δεν μπορείς να πιστέψεις ότι με τη διδασκαλία σου και με τη στάση σου
621 εσύ εγώ που είμαστε δάσκαλοι εκπαιδευτικοί ότι δεν μπορούμε να αλλάξουμε
622 τον κόσμο θα πρέπει να πάμε να κρυφτούμε μέσα στα σπίτια μας και να μην
623 ξαναβγούμε έξω. Αλλά με τη στάση μας θα το (.) θα προσπαθήσουμε να
624 αλλάξουμε τον κόσμο (1). Πώς έλεγε κι εκείνος ο Αρχιμήδης; Δος μοι πα
625 στω και ταν γαν κινήσω.
626 E: Και ταν γαν κινήσω.
627 ΣΑΚΗΣ4: Έτσι.

Στο ερώτημα του ερευνητή «ποια περίπτωση μπορούμε να πούμε» (593) ο ΣΑΚΗΣ4, πριν δώσει την απάντησή του, κάνει λόγο για τη μακρόχρονη εμπειρία του (594, «19 χρόνια εμπειρίας είναι πολλά»), κάτι που σημαίνει ότι αντλεί από μια γεμάτη δεξαμενή εμπειριών, και αυτό, με τη σειρά του, δίνει την αίσθηση της γεγονικότητας: πρόκειται για διευθυντή που έχει περάσει πολλά και εύκολα μπορεί να ανακαλέσει

κάποιο πραγματικό περιστατικό. Πριν από την αφήγηση του περιστατικού μάς ενημερώνει ότι πρωταγωνίστρια θα είναι μια καθαρίστρια του σχολείου. Η προσθήκη της φράσης «τέλος πάντων» (595) λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158). Γνωρίζει ότι η αναφορά που θα ακολουθήσει θα είναι αρκετά σκληρή για το συγκεκριμένο πρόσωπο και θέλει να αποφύγει την κατηγορία ότι είναι προκατειλημμένος. Ξεκινά την αναφορά του με μια αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) (594-602) που στην αρχή διακρίνεται για τη *συστηματική αοριστία* των δεδομένων της/systematic vagueness (Edwards & Potter, 1992, σ. 162): ο ομιλητής σκόπιμα αποφεύγει τις λεπτομέρειες, για να διασφαλίσει τη γεγονικότητα: «*κάποια καθαρίστρια*», «*κάπου*», «*σε κάτι κουρτίνες*». Η αφήγηση, όμως, στην πορεία αποκτά ζωντάνια με τη χρήση δραματικού ενεστώτα («*πάω*», «*τη μπουμπουνίζω*», «*μπαίνει*»), που δίνει παραστατικότητα και ρεαλισμό, με αρκετές λεπτομέρειες, με ζωντανή περιγραφή/vivid description (Tannen, 1989, στο Edwards & Potter, 1992) και μεταφορικό λόγο (Lakoff & Johnson, 2008) («*τη μπουμπουνίζω*», «*πετάχτηκε*»). Αξιοπρόσεκτη είναι στη γραμμή 597 η διατύπωση «*πετάχτηκε μια κασέτα*», αντί της εναλλακτικής «*βρήκα μια κασέτα*», με τη χρήση παθητικής σύνταξης, που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα και όχι στο πρόσωπο που ενήργησε (επιστημική τροπικότητα, Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Η συγκεκριμένη φράση, πέρα από το ότι ενισχύει την αίσθηση του ρεαλισμού, λειτουργεί και ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158): δεν ήταν ο διευθυντής που έψαχνε να βρει κάτι, δεν υπήρχε κάποιος δόλος, το πράγμα απλώς συνέβη. Στις γραμμές 599-601 ο λόγος του διευθυντή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη δραματικότητα και πειστικότητα με την αυτολεξεί μεταφορά του διαλόγου ανάμεσα στον ΣΑΚΗ4 και έναν συνάδελφό του που απορεί τι είναι αυτό που βλέπει ο διευθυντής και πώς βρέθηκε στα χέρια του (ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing, Wooffitt, 1992).

Αξίζει εδώ να σταθούμε στη λειτουργία και χρησιμότητα της παρουσίας μάρτυρα στην όλη σκηνή. Ο συνάδελφος του διευθυντή τον «συλλαμβάνει» να παρακολουθεί το περιεχόμενο της κασέτας και εμφανίζεται περίεργος να μάθει τι ακριβώς συνέβη. Η παρουσία μάρτυρα προσδίδει, από τη μια, γεγονικότητα και αληθοφάνεια στην αφήγηση, αλλά, από την άλλη, καθιστά το δίλημμα του διευθυντή ακόμη πιο πειστικό, εφόσον ο διευθυντής θα πρέπει να λογοδοτήσει και στον μάρτυρα, τόσο για

το πώς βρέθηκε στην κατοχή του η κασέτα («δεν ντρέπεσαι;»), όσο και για τις επόμενες ενέργειές του. Ο συνάδελφος-μάρτυρας, μάλιστα, παρουσιάζεται και ως αρκετά δύσπιστος («Σε ποιανού αποθήκη λέει στο σπίτι σου;») και η όλη κατάσταση κατασκευάζεται ως εξαιρετικά άβολη για τον διευθυντή.

Η αφήγηση ολοκληρώνεται με τον ΣΑΚΗ4 να δίνει την κατάληξη του συμβάντος: κατέστρεψε άμεσα την κασέτα (601-02). Χωρίς να το λέει ξεκάθαρα, αφήνει να εννοηθεί ότι δεν έδωσε περαιτέρω συνέχεια ούτε και κίνησε κάποιες προβλεπόμενες διαδικασίες, αφού, ουσιαστικά, εξαφάνισε το πειστήριο του «εγκλήματος» της καθαρίστριας. Το βεβαιωτικό επίρρημα «βέβαια» που προτάσσεται δεν αφήνει περιθώριο αμφισβήτησης ότι έτσι έγιναν τα πράγματα. Στις ίδιες γραμμές φαίνεται πως ο διευθυντής θεωρεί αυτονόητο ότι πολλοί θα καταδίκάζαν την πράξη της καθαρίστριας και, ίσως, θα ζητούσαν παραδειγματική τιμωρία για την ένοχη. Αυτονόητη, όμως, θεωρεί και την αντίδρασή του: έκανε χωρίς πολλή σκέψη αυτό που ο ίδιος (το «βέβαια» φαίνεται να έχει και αυτή τη χρήση εδώ) θεωρεί σωστό. Προετοιμάζει, λοιπόν, τη δικαιολόγησή του με βάση την αρχή του ανθρωπισμού: «δεν μπορείς πάλι να καταδικάσεις τον άνθρωπο»: πρόκειται για μια δικαιολόγηση που μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία *επίκληση ηθικών αξιών* (Semin & Manstead, 1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116). Η χρήση β' ενικού προσώπου προσδίδει στη φράση του καθολικότητα (Sacks, 1992) και ενισχύει το κύρος της διατύπωσης κάνοντας και τον συνομιλητή/ακροατή μέτοχο της ιδέας που προβάλλεται.

Στις γραμμές 606-08, πάλι σε β' ενικό για περισσότερο κύρος και καθολικότητα στα λόγια του, ο ΣΑΚΗΣ4 παρουσιάζει σε αντιπαραβολή/contrast (Edwards & Potter, 1992· Wooffitt, 1991, σ. 270) τους δύο τρόπους αντίδρασης που έχει στη διάθεσή του ένας διευθυντής: (1) να καταδικάσεις έναν άνθρωπο μόνο και μόνο από ένα παράπτωμα στο οποίο υπέπεσε, αν ενεργήσεις τυπικά και θεσμικά, και (2) να προσπαθήσεις να τον βελτιώσεις, να του δώσεις μια δεύτερη ή και περισσότερες ακόμα ευκαιρίες, ώστε να κατανοήσει το λάθος του και να μην το επαναλάβει στο μέλλον, πηγαίνοντας ενάντια ακόμα και στη θεσμική σου υποχρέωση. Η επανάληψη του «δεν μπορείς» (606 και 607) δείχνει ξεκάθαρα με ποιον τρόπο και ποια μέθοδο συντάσσεται ο συγκεκριμένος διευθυντής. Αφήνει να εννοηθεί ότι αυτό είναι και το χρέος του ως εκπαιδευτικού και παιδαγωγού: η υπόδειξη του σωστού και του λάθους,

ο σωφρονισμός και όχι η εξόντωση σε περίπτωση παραπτώματος. Η ιδέα αυτή δίνεται παραστατικά με την ακολουθία των λέξεων «Ξανά μη μη μη μη» (608), όπου με ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing (Wooffitt, 1992) «ακούμε» τον διευθυντή-παιδαγωγό και τον βλέπουμε να ενεργεί σαν μία πατρική φιγούρα. Είναι φανερό η αναλογία εδώ: ο διευθυντής παρουσιάζεται ως ένας πατέρας που νοιάζεται για όλα τα παιδιά του, εκπαιδευτικούς και λοιπό προσωπικό, τα προφυλάσσει από κακοτοπιές, τα αποτρέπει από λάθη και τα νουθετεί.

Οι γραμμές 610-13 οριοθετούν παραστατικά το δίλημμα του διευθυντή, που, όπως φαίνεται, ανήκει σε έναν τύπο διλημμάτων που ανακύπτουν συχνά («Έχει πολλά σας λέω.», «Πολλές φορές έρχεσαι αντιμέτωπος»). Ο λόγος παίρνει τη μορφή της αφήγησης/narrative και πάλι με τη χρήση και της ενεργού φωνητικοποίησης για παραστατικότητα. Ο λόγος γίνεται μεταφορικός με την προσωποποίηση του νόμου, που έρχεται βλοσυρός να ανακρίνει τον υπάλληλο που υπέπεσε σε κάποιο παράπτωμα και στον οποίο πρέπει να υπακούσει ο διευθυντής. Ο νόμος παίρνει σάρκα και οστά και απαιτεί ψυχρά την επιβολή της προβλεπόμενης ποινής και τιμωρίας («τι έκανες κύριε;», «Αυτό είναι αδίκημα», «Φοστ»)

Ο ΣΑΚΗΣ4, όμως, δεν είναι ο τύπος του διευθυντή που λειτουργεί ως απλό φερέφωνο του νόμου. Η αφήγηση του περιστατικού δίνει αφορμή στον διευθυντή για μια γενικότερη τοποθέτησή του σχετικά με το θέμα της ανθρωπιάς στη συνέχεια, στο πλαίσιο, πάντοτε, της δικαιολόγησης που προβάλλει για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε το δίλημμα. Στη σχετική ερώτηση του ερευνητή απαντά κατηγορηματικά και άμεσα ότι το κριτήριο βάσει του οποίου ενήργησε ήταν καθαρά ανθρωπιστικό και όχι η επιταγή του νόμου. Η επίκληση της ανθρωπιάς έρχεται σε χαρακτηριστική αντίθεση με την ψυχρότητα του νόμου που προβλήθηκε πιο πάνω και η επιλογή της φαντάζει μονόδρομος για τον διευθυντή-άνθρωπο. Στη γραμμή 619 («Εκπαιδευτικοί είμαστε») αλλάζει το έρεισμα/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988) σε πιο μακρινό (μετατόπιση ερείσματος) με τη χρήση α' πληθυντικού προσώπου για ενίσχυση της επιχειρηματολογίας του και εντάσσει τον εαυτό του και τους συναδέλφους του, ακόμη και τον ερευνητή, στην κατηγορία των εκπαιδευτικών (επίκληση κατηγορίας/category entitlements, Edwards & Potter, 1992, σ. 160· Pomerantz, 1984). Η επίκληση της συγκεκριμένης κατηγορίας γίνεται εδώ για την προάσπιση της γεγονικότητας και για την ενίσχυση της δικαιολόγησης που

προβάλλει: εφόσον είμαστε εκπαιδευτικοί, ας αναλογιστούμε ποιος είναι ο ρόλος μας: είναι να είμαστε ψυχροί εφαρμοστές και εκτελεστές κάποιων θεσμικών επιταγών ή να πιστεύουμε στον άνθρωπο και τις δυνατότητές του για βελτίωση; Είναι φανερό ότι η έννοια του εκπαιδευτικού που επικαλείται ο διευθυντής συνδέεται με την αμέσως προηγούμενη φράση του *«και πιστεύω στον άνθρωπο ότι μπορεί να διορθωθεί μπορεί.»*.

Στις γραμμές 618-624 τονίζεται έμμεσα το χρέος των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τον άνθρωπο και τον κόσμο προς το καλύτερο. Η χρήση β' ενικού προσώπου κάνει κοινωνό της ιδέας του τον συνομιλητή (Sacks, 1992), ενώ η χρήση μεταφορικού λόγου (Lakoff & Johnson, 2008) και η αλλαγή πάλι σε α' πληθυντικό αισθητοποιεί την έννοια του χρέους: εμείς που είμαστε εκπαιδευτικοί να κρυφτούμε στα σπίτια μας, από ντροπή, αν δεν έχουμε πίστη και δεν είμαστε άξιοι να επιτελέσουμε το χρέος μας, που είναι να βελτιώνουμε τους ανθρώπους. Ο λόγος του διευθυντή αποπνέει ανθρωπισμό, αγάπη και πίστη στον άνθρωπο, και πετυχαίνει τον στόχο του να μιλήσει στο συναίσθημα, ως δικαιολόγηση, πάντα, του τρόπου με τον οποίο λειτούργησε τόσο στο συγκεκριμένο περιστατικό αλλά και πιο γενικά.

Από τις παραπάνω γραμμές προσέχουμε ιδιαίτερα αυτό που λέγεται στην 620, ότι ο εκπαιδευτικός έχει, ουσιαστικά, δύο παιδαγωγικά μέσα στη διάθεσή του με τα οποία μπορεί να βελτιώσει τον άνθρωπο (*«με τη διδασκαλία σου και με τη στάση σου»*): το πρώτο δίνεται με τη λέξη *«διδασκαλία»* και παραπέμπει σε αυτό που αναφέρθηκε και πιο πάνω ως *«Ξανά μη μη μη μη»*, με την προτροπή, δηλαδή, για το σωστό και με την αποτροπή από το λάθος, και το δεύτερο είναι η *«στάση»* του παιδαγωγού και παραπέμπει στο παράδειγμα που πρέπει να προβάλλει με τη στάση του ο κάθε εκπαιδευτικός και ηγέτης, όπως έκανε και ο συγκεκριμένος με το περιστατικό της καθαρίστριας: επέδειξε μεγαλοψυχία, υπερέβη τις θεσμικές του δεσμεύσεις και έδωσε στον άνθρωπο μια δεύτερη ευκαιρία.

Το απόσπασμα ολοκληρώνεται (624-5) με επίκληση του διευθυντή στην αυθεντία, μια ρήση του σοφού Αρχιμήδη, για να ενισχύσει την επιχειρηματολογία του ότι τίποτε δεν είναι ανέφικτο για τον εκπαιδευτικό, και ειδικά για τον διευθυντή, αρκεί οι πράξεις του να εδράζονται σε στέρεη βάση (*«δος μοι πα στω»*), όπως είναι, για παράδειγμα, αυτή της ανθρωπιάς που προβλήθηκε παραπάνω.

7.8.2. ΑΓΓΕΛΟΣ3, αποσπάσματα 22 και 23

Στα δύο επόμενα αποσπάσματα (22 και 23) εξετάζουμε την αναφορά του ΑΓΓΕΛΟΥ3, πρώην διευθυντή γυμνασίου, για το ηθικό δίλημμα που αντιμετώπισε, όταν, κατά τη διάρκεια της θητείας του, κλήθηκε από την υπηρεσία του να διενεργήσει μία ένορκη διοικητική εξέταση (ΕΔΕ) σε βάρος συναδέλφου του εκπαιδευτικού από άλλο σχολείο. Η σχετική ερώτηση του ερευνητή που έδωσε το έναυσμα για τη συγκεκριμένη λογοδότηση ήταν, ακριβώς, αν μπορούσε να παρουσιάσει ένα χαρακτηριστικό ηθικό δίλημμα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσει κατά την άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων.

Στο πρώτο απόσπασμα ο διευθυντής παραθέτει τα στοιχεία του διλήμματος και, αφού κάνει μια πρώτη απόπειρα να περιγράψει την ψυχολογική του κατάσταση όταν βρέθηκε αντιμέτωπος με το πρόβλημα -πάλι μετά από σχετική ερώτηση του ερευνητή-, αναφέρεται στους παράγοντες που μέτρησαν για τη λήψη της τελικής του απόφασης, η οποία ήταν «να πέσει στα μαλακά» ο συνάδελφός του με την έκδοση από τον ίδιο ενός πορίσματος που δε θα οδηγούσε σε εξοντωτική ποινή.

Στο δεύτερο απόσπασμα, και αφού στο μεταξύ έχει παραδεχτεί ότι η όλη κατάσταση που έπρεπε να αντιμετωπίσει του προκαλούσε στην αρχή την αίσθηση της αδυναμίας και κάποιο φόβο για την αντιμετώπισή της, ο διευθυντής αναφέρεται στις επιλογές που είχε διαθέσιμες καθώς και στα πνευματικά και ψυχικά εφόδια που τον βοήθησαν, τελικά, να αισθανθεί δυνατός και να κάνει αυτό που ο ίδιος θεωρούσε σωστό με βάση την αξία της ανθρωπιάς.

Απόσπασμα 22

153 ΑΓΓΕΛΟΣ3: *E (1) Ναι (.) Θα έλεγα:: μία (.) περίπτωση (.) όταν μου δόθηκε να*
154 *(.) διεξάγω μία ΕΔΕ (1) Η οποία αφορούσε την περίπτωση ενός*
155 *συναδέλφου (.)*
156 *E: Ναι (.)*
157 ΑΓΓΕΛΟΣ3: *Τον οποίο (.) ο οποίος (.) ας το πω έτσι (.) παραπεμπόταν για:*
158 *πέντε συγκεκριμένες παραβάσεις. Λοιπόν ήταν (1) οι δύο τουλάχιστον από*
159 *αυτές ήταν (.) αρκετά σοβαρές και εκ των οποίων η μία (.) ήταν τόσο*
160 *σοβαρή που:: εάν (.) εάν (.) έλεγα εγώ ή αν το πόρισμα το οποίο: θα*
161 *έβγαζα στη συνέχεια ε:: ήτανε καταδικαστικό (.) τότε πήγαινε με το*

162 *ερώτημα της απόλυσης. Το δίλημμα ήταν για μένα:: πράγματι αρκετά*
163 *μεγάλο (.) με το γεγονός του τι θα έκανα.*
164 *E: Δηλαδή:: αισθανθήκατε δυνατός ή αδύνατος απέναντι στο πρόβλημα*
165 *όταν πρωτοπαρουσιάστηκε;*
166 *ΑΓΓΕΛΟΣ3: Λοιπόν. Όταν παρουσιάστηκε το ζήτημα αυτό και όταν άρχισα*
167 *τις ας το πω έτσι έρευνες και τις συνεντεύξεις (.) είδα ότι πραγματικά υπήρξε*
168 *υπαιτιότητα (.) ε:: φυσικά στη συνέχεια αναλογίστηκα ότι ο συγκεκριμένος*
169 *καθηγητής (.) ο συγκεκριμένος συνάδελφος ε:: είχε όπως λέμε την οικογένειά*
170 *του τα παιδιά του τη δουλειά του ε: όλα αυτά τέλος πάντων τα στοιχεία*
171 *και (.) για μένα βάρυναν περισσότερο από την καταδικαστική απόφαση ή το*
172 *πόρισμα το οποίο στη συνέχεια θα μπορούσα να εκδώσω ε: τελικά η*
173 *απόφασή μου ήταν να μην (.) όπως λέμε (.) να πέσει στα μαλακά.*

Ο διευθυντής (153-63) περιγράφει το δίλημμα που αντιμετώπισε και ξεκινά μία ρητορική κατασκευή με τα χαρακτηριστικά της ρητορικής επιχειρηματολογίας/rhetoric of argument (Edwards & Potter, 1992), μέσω της οποίας θα προσπαθήσει να αποδείξει τη δυσκολία της περίπτωσης που είχε να αντιμετωπίσει. Έχει κληθεί να διενεργήσει ένορκη διοικητική εξέταση (ΕΔΕ) για έναν συνάδελφό του που αντιμετωπίζει πέντε συγκεκριμένες κατηγορίες, εκ των οποίων κάποιες είναι πολύ σοβαρές. Επαγγελματικά και θεσμικά έχει την υποχρέωση να ανταποκριθεί στον άχαρο ρόλο που του ανατέθηκε και να λειτουργήσει αμερόληπτα, ώστε να αποδοθεί δικαιοσύνη. Αν, όμως, το πόρισμά του είναι καταδικαστικό; Μία από τις κατηγορίες είναι τόσο σοβαρή, που, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παραπεμφθεί με το ερώτημα της απόλυσης. Αναλογίζεται τις συνέπειες για τον υπό εξέταση εκπαιδευτικό και βιώνει την όλη κατάσταση ως ένα εξαιρετικά δύσκολο στην αντιμετώπιση ηθικό δίλημμα. Ο ομιλητής, λοιπόν, βάζει από την αρχή την ηθική και ανθρώπινη διάσταση του ζητήματος και σκέφτεται τις συνέπειες από ανθρωπιστικής πλευράς. Από την αρχή, άλλωστε, ξεκαθαρίζει (154-55) ότι η ΕΔΕ «αφορούσε την περίπτωση ενός συναδέλφου (.)», δήλωση που συμβάλλει στην ανάδειξη της δυσκολίας του πράγματος: καλείται να λειτουργήσει ως δικαστής, αντικειμενικά και αμερόληπτα, απέναντι, όμως, σε έναν συνάδελφο, με τον οποίο μπορεί να αισθάνεται ότι τον συνδέουν πολλά.

Στις γραμμές 167-68 αποφεύγει, προς το παρόν, να απαντήσει ευθέως στο ερώτημα του ερευνητή αν αισθάνθηκε δυνατός ή αδύνατος μπροστά στο δίλημμα, αλλά έμμεσα δίνει μια απάντηση: με το ξεκίνημα της έρευνας φάνηκε η υπαιτιότητα του εκπαιδευτικού. Το επίρρημα «πραγματικά» που προτάσσεται (167) προσδίδει γεγονικότητα και συμβάλλει στην ενίσχυση του διλήμματος, όπως αυτό κατασκευάζεται. Η δυσκολία για τον διευθυντή γίνεται, λοιπόν, μεγαλύτερη, λόγω της διαφαινόμενης ενοχής του συναδέλφου. Αν διαφαινόταν αθωότητα, τότε το θέμα θα ήταν πιο απλό. Επομένως, εδώ ο ομιλητής με τα στοιχεία που δίνει, κατασκευάζει και παρουσιάζει την κατάσταση ως εξαιρετικά δύσκολη για τον ίδιο και αφήνει να εννοηθεί ότι στην αρχή φοβήθηκε, αν και, όπως αναφέραμε, δεν το λέει ευθέως. Αξίζει να σχολιάσουμε το επίρρημα «φυσικά» της γραμμής 168, που δεν αφήνει περιθώρια για το πώς σκέφτηκε και λειτούργησε: αναλογίστηκε τον άνθρωπο και πήρε από νωρίς την απόφαση να μην τον καταδικάσει, αν και τυπικά, αν ακολουθούσε το γράμμα του νόμου και τις θεσμικές επιταγές της υπηρεσίας, θα έπρεπε, εφόσον είχε επιλεγεί, να λειτουργήσει ως δικαστικός λειτουργός, δηλαδή αμερόληπτα και με βάση μόνο τα στοιχεία που θα προέκυπταν από την έρευνά του.

Στις γραμμές 169-71 ο ΑΓΓΕΛΟΣ3 παρουσιάζει, με τη μορφή τριμερούς λίστας (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990) που ενισχύει την επιχειρηματολογία του, τους βασικούς παράγοντες που έλαβε υπόψη του, ώστε να ξεπεράσει τους αρχικούς του φόβους και να λειτουργήσει με ανθρωπιστικό και όχι απλώς επαγγελματικό κριτήριο: (1) «ο συγκεκριμένος συνάδελφος ε.: είχε όπως λέμε την οικογένειά του», (2) «τα παιδιά του», (3) «τη δουλειά του»· είναι οι τρεις πιο βασικοί λόγοι που έκαναν τη ζυγαριά της δικαιοσύνης να γείρει προς το μέρος του εκπαιδευτικού («όλα αυτά τέλος πάντων τα στοιχεία και (.) για μένα βάρυναν περισσότερο από την καταδικαστική απόφαση»). Η χρήση της λέξης «βάρυναν» μπορεί να είναι συνηθισμένη στον καθημερινό λόγο, αλλά δεν παύει να αποτελεί μια μεταφορά (Lakoff & Johnson, 2008), που στο συγκεκριμένο σημείο αποκτά λίγο μεγαλύτερη βαρύτητα, εφόσον παραπέμπει στην εικόνα της δικαιοσύνης με τον ζυγό και κάνει το ανθρώπινο δίλημμα του διευθυντή λίγο πιο χειροπιαστό: στον έναν δίσκο της ζυγαριάς βρίσκεται η συμμόρφωση προς τη θεσμική επιταγή, η ανάγκη ο διορισμένος για διενέργεια ανάκρισης δημόσιος υπάλληλος να ανταποκριθεί στον ρόλο του και να αποδώσει τυφλά δικαιοσύνη, και στον άλλο δίσκο βρίσκεται η ζωή ενός ανθρώπου εργαζόμενου, με οικογένεια και

παιδιά, που θα τεθεί σε κίνδυνο, αν ο διευθυντής-δικαστής δεν επιτελέσει το ανθρωπιστικό του καθήκον και προσκολληθεί στο στενά επαγγελματικό.

Στις γραμμές 172-73 ο διευθυντής μάς δίνει, πάλι μεταφορικά και χωρίς λεπτομέρειες, μια πρόγευση από την τελική του απόφαση, που έδωσε και τέλος στο δίλημά του: «τελικά η απόφασή μου ήταν να μην (.) όπως λέμε (.) να πέσει στα μαλακά.», εννοώντας πως θα προσπαθούσε να εκδώσει ένα πόρισμα που δε θα ήταν καταδικαστικό για τον συνάδελφο εκπαιδευτικό.

Απόσπασμα 23

181 *E: Μάλιστα. Δηλαδή τα εφόδιά σας εδώ ποια ήτανε και:: που σας έδωσαν*
182 *τελικά τη δύναμη πιστεύετε (.) και είπατε θα το αντιμετωπίσω χωρίς φόβο ας*
183 *πούμε.*

184 *ΑΓΓΕΛΟΣ3: Ναι. E: πρώτα απ' όλα η ανθρώπινη διάσταση. Δεύτερον η*
185 *συναδελφικότητα (.) σ' αυτό το σημείο θέλω να πω ότι: πάντα ήμουν υπέρ των*
186 *συναδέλφων (1) και είμαι (0.5). ε:: και φυσικά: ότι είμαστε σε μία κοινωνία*
187 *όπου (.) και λόγω ειδικότητας (.) εγώ τουλάχιστον θεωρώ ότι (.) τα λάθη (.) θα*
188 *πρέπει να συγχωρούνται.*

189 *E: Μάλιστα. Ας ζαναπούμε λίγο τώρα ακριβώς για τον τρόπο με τον οποίο*
190 *χειριστήκατε το θέμα τη διλημματική κατάσταση που περιγράφατε. Τι*
191 *ακριβώς κάνατε ώστε να ξεπεραστεί το ζήτημα. Αυτή η δυσκολία που είχατε*
192 *μπροστά σας.*

193 *ΑΓΓΕΛΟΣ3: Για το συγκεκριμένο ζήτημα=*

194 *E: =Ναι.*

195 *ΑΓΓΕΛΟΣ3: Για το συγκεκριμένο ζήτημα (.) ε:: παρότι:: δεν είμαστε νομικοί*
196 *μας δίνεται βέβαια από την υπηρεσία αυτό το: αυτή η δυνατότητα (.)*
197 *αναγκάστηκα να: διαβάσω (.) διάφορα ας το πω έτσι δικονομικά τέτοια*
198 *(.) βιβλία και:: μέσα από εκεί (.) είδα ότι πράγματι υπάρχουν διάφορα:*
199 *διάφορες καταστάσεις τις οποίες μπορούμε ας το πούμε έτσι να: ε::*
200 *ελαφρύνουμε την όποια κατηγορία. Εδώ πολλές φορές αναρωτιόμαστε πώς*
201 *κάποιος ο οποίος διέπραξε το χ αδίκημα το οποίο είναι ή χαρακτηρίζεται*
202 *κακούργημα πολλές φορές λέμε ότι (.) πέφτει στα μαλακά. Να χρησιμοποιήσω*
203 *πάλι αυτή τη λέξη. E:: κάπως έτσι:: βρήκα μέσα κάποια τέτοια στοιχεία ούτως*

204 *ώστε μπόρεσα να στοιχειοθετήσω το πόρισμά μου ούτως ώστε ο συγκεκριμένος*
 205 *συνάδελφος να μπορέσει να μη φτάσει στο (.) χειρότερο ας το πω έτσι σημείο*
 206 *και αποτέλεσμα σ' αυτήν την καταδικαστική απόφαση που ανέφερα*
 207 *προηγουμένως.*
 208 *E: Ναι. Άρα το αντιμετωπίσατε ανθρωπιστικά το θέμα περισσότερο (.)*
 209 *ΑΓΓΕΛΟΣ3: Ναι.*
 210 *E: Υπήρχαν άλλες εναλλακτικές που δεν κάνατε εσείς και ίσως θα έκανε*
 211 *κάποιος άλλος; Θα εφάρμοζε; Άλλον τρόπο αντιμετώπισης;*
 212 *ΑΓΓΕΛΟΣ3: Εννοείται ότι: θα μπορούσε φυσικά να χρησιμοποιήσει κάποιος*
 213 *άλλος αν του ανατίθετο (.) κάτι αντίστοιχο (.) κάποιο διαφορετικό τρόπο ή*
 214 *πρακτική (.) έτσι; Εγώ θεωρώ ότι: το συγκεκριμένο ας το πω έτσι δρόμο*
 215 *που ακολούθησα ήταν και ο πιο: ενδεδειγμένος. Αυτό θεωρώ γιατί με*
 216 *ταλαιπώρησε για μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρις ότου αποφασίσω τελικά*
 217 *το τι έπρεπε να γίνει.*
 218 *E: Τελικά ποιο ήταν το αποτέλεσμα από τους χειρισμούς σας; Μπορούμε να*
 219 *πούμε ότι ξεπεράστηκε έτσι το δίλημά σας;*
 220 *ΑΓΓΕΛΟΣ3: Ναι. Ξεπεράστηκε (.) αισθάνθηκα μία ανακούφιση γιατί τα*
 221 *αρμόδια όργανα στη συνέχεια έδωσαν την τελική απάντηση (.) σε όλα αυτά τα:*
 222 *ας το πω έτσι: παραπτώματα και:: για να πω και την αλήθεια (.) ουσιαστικά*
 223 *ήτανε μία έγγραφη επίπληξη.*

Στις γραμμές που απουσιάζουν από τη συνομιλιακή ακολουθία που παραθέτουμε μεταξύ των δύο αποσπασμάτων, ο ΑΓΓΕΛΟΣ3 παραδέχτηκε, ρητά πλέον, την αδυναμία και αμηχανία που αισθάνθηκε αρχικά όσον αφορά στον χειρισμό της υπόθεσης, δηλώνει, όμως, ότι, τελικά, ξεπέρασε τα αισθήματα αυτά με βάση το σκεπτικό που μελετήσαμε στο προηγούμενο απόσπασμα (22) αλλά και με βάση κάποια προσωπικά εφόδια, κάποιον αξιακό εξοπλισμό από τον οποίο άντλησε δύναμη και για τον οποίο γίνεται λόγος στο παρόν απόσπασμα (23). Η αναφορά του διευθυντή στις αξίες δίνεται με τη μορφή λίστας τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990), για περισσότερη γεγονικότητα και ενίσχυση της πειστικότητας. Αναφέρεται, λοιπόν, εξ αρχής (184) (1) στην ανθρώπινη διάσταση του ζητήματος («*πρώτα απ' όλα η ανθρώπινη διάσταση.*»): αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που, όπως φάνηκε, βίωσε το δίλημμα με την ηθική του διάσταση και όχι ως κάτι απλό και διαδικαστικό, (2)

επικαλείται (184-86) την αρχή της συναδελφικότητας (*«Δεύτερον η συναδελφικότητα (.) σ' αυτό το σημείο θέλω να πω ότι: πάντα ήμουν υπέρ των συναδέλφων»*)· δεν ξεχνά ότι εκτός από ανακριτής είναι και συνάδελφος εκπαιδευτικός και ότι πάντα ήταν υπέρ των συναδέλφων. Εντάσσει, έτσι, τον εαυτό του στην κατηγορία των διευθυντών που λειτουργούν με γνώμονα το καλό και συμφέρον των συναδέλφων (ένταξη σε κατηγορία/category entitlements, Edwards & Potter, 1992, σ. 160· Pomerantz, 1984) και (3) επικαλείται (186-88) το πνεύμα της ανεκτικότητας και τη διάθεση για συγχώρηση των λαθών (*«και φυσικά: ότι είμαστε σε μία κοινωνία όπου (.) και λόγω ειδικότητας (.) εγώ τουλάχιστον θεωρώ ότι (.) τα λάθη (.) θα πρέπει να συγχωρούνται.»*)· για την τελευταία αυτή αξία, ο ομιλητής προτάσσει στη φράση του το επίρρημα *«φυσικά»*, για να προσδώσει περισσότερο κύρος στην προσωπική του άποψη, ότι, δηλαδή, για να λειτουργήσει αρμονικά η κοινωνία, υπάρχουν περιπτώσεις όπου χρειάζεται να είμαστε ανεκτικοί και υποχωρητικοί και να συγχωρούμε τα λάθη των άλλων. Αν αυτό ισχύει για τον καθένα, τότε πολύ περισσότερο θα πρέπει να ισχύει για τον ίδιο και *«λόγω ειδικότητας»*: ο ΑΓΓΕΛΟΣ3 είναι καθηγητής θεολόγος και έμμεσα με τη φράση αυτή επικαλείται την κατηγορία των θεολόγων (επίκληση κατηγορίας/category entitlements, Edwards & Potter, 1992, σ. 160· Pomerantz, 1984): τι περιμένει κανείς από έναν θεολόγο, χριστιανό και άνθρωπο του θεού; Πάνω απ' όλα να είναι ανεκτικός και συγχωρητικός προς τα λάθη των άλλων, όπως ακριβώς έπραξε και ο ίδιος, προβάλλοντας το καλό παράδειγμα. Οι παραπάνω αρχές στις οποίες αναφέρεται ο διευθυντής ενισχύουν την κατασκευή μιας δικαιολόγησης των ενεργειών του που παραπέμπει στις κατηγορίες (1) της αυτοεκπλήρωσης και, πιο συγκεκριμένα, της συνείδησης σύμφωνα με την οποία ενεργεί το άτομο και (2) της επίκλησης ηθικών αξιών, τόσο ηθικών όσο και θρησκευτικών (Semin & Manstead, 1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116).

Στις γραμμές 195-207 ο διευθυντής αναφέρεται, πιο συγκεκριμένα, πλέον, στον τρόπο με τον οποίο ξεπέρασε το δίλημμα και στη λύση που βρήκε: εφόσον κλήθηκε να λειτουργήσει ως δικαστής, κατέφυγε στην ανάγνωση νομικών βιβλίων, μέσα από τα οποία βρήκε τρόπους να δικαιολογήσει δικονομικά ένα λιγότερο επιβαρυντικό πόρισμα, που θα απάλλασσε τον συνάδελφο από τις βαριές κατηγορίες (*«αναγκάστηκα να: διαβάσω (.) διάφορα ας το πω έτσι δικονομικά τέτοια (.) βιβλία και:: μέσα από εκεί (.) είδα ότι πράγματι υπάρχουν διάφορα: διάφορες καταστάσεις τις οποίες μπορούμε ας το πούμε έτσι να: ε:: ελαφρύνουμε την όποια κατηγορία.»*).

Προσέχουμε τη χρήση της έκφρασης «*ας το πω έτσι*», που στη γραμμή 197 λειτουργεί μετριαστικά: ο ομιλητής δεν είναι νομικός και δε θέλει να δώσει την εσφαλμένη εντύπωση ότι μελέτησε συστηματικά τα νομικά βιβλία. Έμμεσα παραδέχεται, ότι, ουσιαστικά, έψαξε για δικονομικά τεχνάσματα για να ελαφρύνει τη θέση του κατηγορούμενου χωρίς να είναι επαγγελματίας νομικός. Η ίδια φράση επαναλαμβάνεται και στη γραμμή 199, μόνο που τώρα η φράση συνοδεύεται και από μετατόπιση του ερείσματος, με την αλλαγή από *α' ενικό σε α' πληθυντικό*, για να δοθεί η εντύπωση ότι δεν είναι μόνο ο ομιλητής που λειτούργησε έτσι, αλλά και όλοι μας θα μπορούσαμε σε μια αντίστοιχη περίπτωση, όπως, άλλωστε, και συμβαίνει, να κάνουμε κάτι παρόμοιο. Η φράση «*ας το πούμε έτσι*», βέβαια, εδώ λειτουργεί και ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158): ο διευθυντής δε θέλει να δώσει την εντύπωση ότι έκανε κάποια παρανομία με την προσπάθεια για ελάφρυνση της θέσης του κατηγορούμενου (199-200).

Στις γραμμές 200-02, με την αναφορά του σε παραδείγματα κακοποιών που πετυχαίνουν να ελαφρύνουν τη θέση τους για αδικήματα που αποδεδειγμένα διέπραξαν, ο διευθυντής κάνει χρήση της τεχνικής της συναίνεσης και της επιβεβαίωσης/consensus & corroboration (Edwards & Potter, 1992, σ. 163): δεν είναι μόνο αυτός που επιδίωξε να «*πέσει στα μαλακά*» ο εκπαιδευτικός -και ποιο είναι, άλλωστε, το κακό στο να προσπαθήσεις να γλιτώσεις έναν συνάδελφό σου από τα χειρότερα;- αλλά, αντίθετα, υπάρχει και σχετική νομολογία, που αφήνει περιθώριο ακόμη και σε εγκληματίες να τιμωρηθούν με ποινή δυσανάλογα μικρή σε σχέση με τα εγκλήματά τους.

Στη συνέχεια της αναφοράς του ο διευθυντής, όταν ο ερευνητής του ζητά να επιβεβαιώσει αν λειτούργησε με ανθρωπιστικό κριτήριο, δε διστάζει να απαντήσει κατηγορηματικά και χωρίς καθυστέρηση με ένα ξερό «*Ναι*», που συνδυάζεται με αυτό που θα αναφέρει, επίσης με σιγουριά, λίγο πιο κάτω (214-5), ότι ο δρόμος που επέλεξε ήταν και ο πιο ενδεδειγμένος: *ενήργησε ανθρωπιστικά, με βάση τις ηθικές αξίες και τη συνείδησή του* (Semin & Manstead, 1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) και, ενώ υπήρχαν και άλλες εναλλακτικές, που δεν τις κατονομάζει (212-14), ο ίδιος θεωρεί ότι έκανε το σωστό. Τονίζει, επίσης, ότι δεν ήταν μια απόφαση που πήρε ελαφρά τη καρδία, αλλά ταλαιπωρήθηκε μέχρι να καταλήξει, για να μη δώσει την εντύπωση ότι η απόφασή του ήταν επιπόλαιη ούτε ότι

εξυπηρετούσε κάποιο προσωπικό συμφέρον (εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake, Edwards & Potter, 1992, σ. 158). Στις γραμμές, μάλιστα, 214-17, με τη λέξη «δρόμο» που χρησιμοποιεί μεταφορικά, μας παρουσιάζει πάλι λογοτεχνικά μια παραστατική εικόνα: ο διευθυντής-κρατικός λειτουργός και άνθρωπος ΑΓΓΕΛΟΣ3 μπροστά σε ένα σταυροδρόμι με πολλές επιλογές δρόμων και κατευθύνσεων για συνέχιση της πορείας. Η κατασκευή του δείχνει ότι αυτός έπειτα από πολλή σκέψη και προβληματισμό κατέληξε στην πιο σωστή επιλογή κατεύθυνσης. Τοποθέτησε το κριτήριο της ανθρωπιάς πάνω από όλα τα υπόλοιπα, πάνω από την αποτελεσματικότητα, πάνω από τη συμμόρφωση σε θεσμικές επιταγές, πάνω από την τυπικότητα και με αυτό ως πυξίδα πήγε με το πνεύμα του νόμου και όχι με το γράμμα.

Στο τέλος του αποσπάσματος ο ερευνητής ρωτά αν, τελικά, το πρόβλημα λύθηκε και αν το δίλημμα ξεπεράστηκε. Ο διευθυντής απαντά θετικά και προσθέτει ότι αισθάνθηκε ανακούφιση («*αισθάνθηκα μία ανακούφιση*»). Αξίζει να σχολιάσουμε τον λόγο για τον οποίο νιώθει ανακουφισμένος: εδώ φαίνεται λίγο καλύτερα ποιος ήταν ο επιπλέον μεγάλος του φόβος· δεν ήταν μόνο μην καταδικάσει και καταστρέψει τη ζωή ενός ανθρώπου επαγγελματία και οικογενειάρχη, όπως υπονόησε στο πρώτο απόσπασμα, αλλά και τι εικόνα και εντύπωση θα έδινε στην υπηρεσία του σε περίπτωση που, ενώ τα στοιχεία οδηγούσαν σε καταδίκη του υπαλλήλου, αυτός μεθόδευε την ΕΔΕ στο να καταλήξει σε μια ελαφριά ποινή. Φαίνεται, όμως, ότι, τελικά, «*τα αρμόδια όργανα στη συνέχεια έδωσαν την τελική απάντηση (.) σε όλα αυτά τα: ας το πω έτσι: παραπτώματα*» (221-22). Για μία ακόμη φορά η φράση «*ας το πω έτσι*» λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), γιατί μετριάζει τη βαρύτητα της λέξης «*παραπτώματα*», ώστε ο ομιλητής να μην κατηγορηθεί από κάποιους ότι, παρόλο που αποδεδειγμένα υπήρχαν παραπτώματα, ο ίδιος δεν επιλήφθηκε, με αποτέλεσμα να μην τιμωρηθεί ο υπαίτιος.

7.8.3. ΝΙΚΗ2, αποσπάσματα 24, 25 και 26

Τα επόμενα τρία αποσπάσματα (24, 25, 26) καλύπτουν την αναφορά της ΝΙΚΗΣ2 για ένα δίλημμα που αντιμετώπισε, στο οποίο, σύμφωνα με το ερώτημα του ερευνητή, η εξέλιξη και κατάληξη δεν ήταν αυτή που περίμενε και οι χειρισμοί της δεν έφεραν το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Πρόκειται για το ίδιο δίλημμα που σε άλλο σημείο της

συνέντευξης η διευθύντρια εντάσσει στην κατηγορία των διλημάτων τύπου λάθος-λάθος, όπου η κατάσταση που έχει διαμορφωθεί μοιάζει να είναι της μορφής «μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα» και η όποια απόφαση και κίνηση από μέρους του διευθυντή/διευθύντριας διατρέχει τον κίνδυνο να παρεξηγηθεί.

Ας λάβουμε, επίσης, υπόψη μας ότι η εν λόγω διευθύντρια έχει σχετικά μικρή διευθυντική πείρα, καθώς διανύει μόλις το 2^ο έτος της αρχικής θητείας της. Στο 1^ο απόσπασμα (24) παρουσιάζει τα δεδομένα του προβλήματος και δίνει σε αδρές γραμμές την ατυχή κατάληξη του περιστατικού, στο 2^ο απόσπασμα (25) αναδεικνύει κάποιες ακόμη σημαντικές παραμέτρους που κάνουν το δίλημμα ακόμη πιο εκβιαστικό και στο 3^ο απόσπασμα (26) αναφέρεται πιο αναλυτικά στις κινήσεις που έκανε και στις επιλογές που είχε και εξηγεί τα κριτήρια με τα οποία λειτούργησε, ώστε, τελικά, παρά την αρνητική εξέλιξη της υπόθεσης, η ίδια, λειτουργώντας θεσμικά και μόνο, να περισώσει την αξιοπρέπεια και το κύρος της.

Απόσπασμα 24

138 *E: Ωραία. Μπορείτε να θυμηθείτε ίσως και να μου μιλήσετε για κάποιο ή*
139 *κάποια διλήμματα στα οποία οι χειρισμοί σας (.) δεν έφεραν τα αποτελέσματα*
140 *που θα αναμένατε; Που εκ των υστέρων κρίνατε ότι δεν υπήρξε επιτυχία στην*
141 *αντιμετώπιση των προβλημάτων;*

142 *ΝΙΚΗ2: E:: ναι. Υπήρξαν. Υπήρξε ένα τέτοιο δίλημμα. Που δεν είχε το*
143 *αναμενόμενο αποτέλεσμα.*

144 *E: Θα μπορούσατε να μας το περιγράψετε;*

145 *ΝΙΚΗ2: E:: πάλι πρόσφατο ήτανε στην περίπτωση: που το σχολείο: ε:: μάλλον*
146 *το δεκαπενταμελές είχε αποφασίσει να κάνει κατάληψη στο σχολείο για ένα*
147 *θέμα: πολιτικό (.) που είχε πάρει και διαστάσεις έτσι στο: διαδίκτυο (.) ε::*
148 *διαστάσεις εννοώ πολιτικές κομματικές υποκίνησης και λοιπά α:: και εκεί*
149 *μπήκα στο δίλημμα αν θα έπρεπε να τους μιλήσω ή όχι (0.5) δηλαδή να τους*
150 *μιλήσω για να:: προλάβω μία κατάσταση ή να μην τους μιλήσω και να αφήσω*
151 *να κυλήσει το πράγμα μόνο του (.) ε:: πήρα την απόφαση να μιλήσω στο*
152 *δεκαπενταμελές και η όλη συνομιλία δεν είχε το αναμενόμενο αποτέλεσμα γιατί*
153 *μετά ενεπλάκησαν γονείς (.) οι οποίοι γονείς ε: δεν άρεσαν (.) δεν (.) πώς το*
154 *λένε (.) δεν εκτίμησαν σωστά την όλη κίνηση (.) και τελικά:: βρέθηκα εγώ*

155 εκτεθειμένη. Ήτανε ναι (.) α: ένας χειρισμός που δεν είχε το: αποτέλεσμα που
156 περίμενα.

Στο πρώτο από τα παρατιθέμενα αποσπάσματα (24) η ΝΙΚΗ2 παρουσιάζει, έπειτα από σχετικό ερώτημα του ερευνητή, ένα δίλημμα στο οποίο, κατά την εκτίμησή της, οι χειρισμοί της δεν έφεραν το αναμενόμενο θετικό αποτέλεσμα.

Η διευθύντρια ξεκινά στη γραμμή 145 με τη δήλωση ότι θα αναφερθεί σε ένα γεγονός «*πρόσφατο*», κάτι που σημαίνει ότι μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη της όλες τις λεπτομέρειες του περιστατικού και να αφηγηθεί με ακρίβεια όσα συνέβησαν. Προσδίδει, έτσι, γεγονικότητα και πειστικότητα στα λεγόμενά της και, επομένως, η χρήση της συγκεκριμένης λέξης ισοδυναμεί και με εμβολιασμό κατά του διακυβέματος /dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158), του κινδύνου, δηλαδή, να θεωρηθεί από κάποιους αναξιόπιστη η αφήγησή της. Στην ίδια γραμμή και στην επόμενη (145-46) μας πληροφορεί ότι το δίλημά της προέκυψε όταν οι μαθητές του σχολείου της αποφάσισαν να κάνουν κατάληψη για ένα θέμα που θα μας εξηγήσει λίγο πιο κάτω. Προς το παρόν παρατηρούμε ότι, ενώ στο ξεκίνημα της φράσης της χρησιμοποιεί τη λέξη «*σχολείο*», σχεδόν αμέσως τη διορθώνει και την αντικαθιστά με τη λέξη το «*δεκαπενταμελές*». Το δεκαπενταμελές, λοιπόν, και όχι το σχολείο στο σύνολό του είχε λάβει την απόφαση για κατάληψη. Κάποιος, βέβαια, θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι, ουσιαστικά, δεν υπάρχει διαφορά, εφόσον το δεκαπενταμελές του σχολείου αποφασίζει εκ μέρους όλων, με βάση την αρχή της αντιπροσωπευτικότητας και της πλειοψηφίας. Επίσης, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι ο μόνος λόγος για τον οποίο έγινε η συγκεκριμένη διόρθωση ήταν, ακριβώς, για λόγους γεγονικότητας και πειστικότητας της αφήγησης, ότι, δηλαδή, η διευθύντρια δείχνει έμπρακτα ότι μιλά για ένα περιστατικό που το θυμάται καλά και το παρουσιάζει με λεπτομέρειες και με ακρίβεια, ώστε να είναι και πιο πειστική. Υπάρχει, όμως, και μια άλλη ανάγνωση που μπορούμε να κάνουμε εδώ: η λήψη της απόφασης για κατάληψη από το δεκαπενταμελές μπορεί και να σημαίνει ότι η απόφαση δεν είχε τη στήριξη όλων των μαθητών αλλά μιας μικρότερης μερίδας που είχε τον έλεγχο του δεκαπενταμελούς. Αυτό είναι κάτι που, έμμεσα, εξυπηρετεί την ομιλήτρια στην κατασκευή της δικαιολόγησής της για τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκε την υπόθεση. Από τα λεγόμενά της στη συνέχεια του αποσπάσματος θα φανεί ότι η ίδια, αν και δεν εμπόδισε ευθέως την κατάληψη, με τη γενικότερη στάση

της και τους χειρισμούς της έδειξε ότι, τουλάχιστον, δεν την υποστήριξε, κάτι που είναι, άλλωστε, και ο λόγος που την έφερε σε αντιπαράθεση με τη μία πλευρά μαθητών και γονέων.

Στη γραμμή 147 η ομιλήτρια αποκαλύπτει τον λόγο της απόφασης για κατάληψη, αν και όχι με λεπτομερή αναφορά: επρόκειτο για ένα θέμα πολιτικό, που, είχε ήδη πάρει διαστάσεις και, μάλιστα, στο διαδίκτυο. Η αναφορά στο μέγεθος του ζητήματος, και ιδιαίτερα στη μεγέθυνσή του μέσω του διαδικτύου εξυπηρετεί την επιχειρηματολογία και τη δικαιολόγηση από τη διευθύντρια: η διάσταση του θέματος, που δεν περιορίζεται στο πλαίσιο του σχολείου αλλά είναι ευρύτερο, καθιστά ακόμη μεγαλύτερο και το μέγεθος του διλήμματος που θα παρουσιάσει σε λίγο και τη δυσκολία της εμπλοκής της ομιλήτριας στην όλη κατάσταση. Οι όποιοι χειρισμοί της στο θέμα, η δράση ή η απραξία της, θα ήταν αντικείμενο σχολιασμού και η ίδια θα ήταν βορά στις διαθέσεις των επικριτών της στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όποιες κινήσεις κι αν έκανε. Στη γραμμή 148 η διευθύντρια επεξηγεί τις διαστάσεις του θέματος με μία πολλαπλή λίστα (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990) για περισσότερη πειστικότητα: (1) «εννοώ πολιτικές», (2) «κομματικές» (3) «υποκίνησης», (4) «και λοιπά». Σκόπιμα δεν υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες, αλλά χρησιμοποιεί λέξεις-κλειδιά, για να δείξει ότι το θέμα ήταν λεπτό. Παρατηρούμε, μάλιστα, ότι υπάρχει κλιμάκωση στις έννοιες με τη σειρά που δίνονται οι πρώτες τρεις λέξεις, με την τελευταία, τη λέξη «υποκίνηση» να είναι η πιο δυνατή και να υπονοεί ότι υπήρξε πολύ παρασκήνιο, που η διευθύντρια, όμως, δε θέλει να αναλύσει, γι' αυτό και η γραμμή κλείνει με τη συστηματική αοριστία/systematic vagueness (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) της έκφρασης «και λοιπά».

Στη γραμμή 149-151 η ΝΙΚΗ2 ξεδιπλώνει τις πτυχές του διλήμματος που αντιμετώπισε· αυτό σηματοδοτείται και με τη μετατόπιση του ερείσματος/footing (Bozatzis 2009· Goffman, 1979· Levinson, 1988) από μακρινό σε πιο κοντινό με τη χρήση του α' ενικού, που την καθιστά περισσότερο υπόλογη για όσα αναφέρει (Edwards & Potter, 1992, σσ. 38 & 168) και δίνει έναν πιο εξομολογητικό τόνο στην αφήγηση: «μπήκα στο δίλημμα αν θα έπρεπε να τους μιλήσω ή όχι (0.5) δηλαδή να τους μιλήσω για να.: προλάβω μία κατάσταση ή να μην τους μιλήσω και να αφήσω να κυλήσει το πράγμα μόνο του». Η ομιλήτρια εδώ μας παρουσιάζει τις δύο πλευρές της

διλημματικής κατάστασης που βίωσε και τις δύο βασικές επιλογές που είχε· θα μπορούσε ως διευθύντρια να μιλήσει στους μαθητές με σκοπό η ομιλία της να επιδράσει προληπτικά και να εμποδίσει τόσο την ήδη αποφασισμένη κατάληψη, όσο και τις περιπέτειες και την αναστάτωση που αυτή θα συνεπαγόταν. Η δεύτερη επιλογή που είχε ήταν να μη μιλήσει καθόλου, να παραμείνει ουδέτερη, αμέτοχη και θεατής των εξελίξεων, αφήνοντας την υπόθεση να εξελιχθεί και το πράγμα «να κυλήσει», όπως λέει με μια εκφραστική καθημερινή μεταφορά (Lakoff & Johnson, 2008) στη γραμμή 151.

Το δίλημμα στο απόσπασμα αυτό δε δίνεται με πολλές λεπτομέρειες, οπότε δεν περιγράφονται από τη διευθύντρια και όλα τα πιθανά ενδεχόμενα και οι συνέπειες της όποιας απόφασής της. Για τον λόγο αυτό μεταφερόμαστε στο απόσπασμα 25, από ένα άλλο σημείο της συνέντευξης, λίγο πιο κάτω, όπου γίνεται και πάλι αναφορά στο ίδιο δίλημμα, αυτή τη φορά με αφορμή την ερώτηση αν βίωσε ποτέ την αίσθηση ότι, όποια απόφαση και να έπαιρνε για ένα θέμα, θα ήταν, κατά την εκτίμησή της, λάθος:

Απόσπασμα 25

297 *ΝΙΚΗ2: Αν (.) αν δε γινόταν η κατάληψη (.) ε: θα είχα βολές (.) από τη μία*
298 *πολιτική πλευρά: αν γινόταν η κατάληψη θα είχα βολές απ' την άλλη πολιτική*
299 *πλευρά: γιατί οι γονείς και τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε δύο στρατόπεδα. Και*
300 *στη μέση ήμουν εγώ. Κι όπως και δέχτηκα τελικά τις βολές. Ήτανε:*
301 *αναμενόμενο.*

Εδώ, λοιπόν, στο απόσπασμα 25, σύμφωνα με την αφήγηση της ΝΙΚΗ2, φαίνονται καλύτερα οι δύο πλευρές του διλήμματος με τις συνέπειες που θα είχε για την ίδια η όποια απόφαση, που θα ήταν, ούτως ή άλλως, αρνητικές. Η κατάσταση διαγράφεται ως ιδιαίτερα δύσκολη, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα της διευθύντριας, γι' αυτό, άλλωστε, και κατατάσσει το συγκεκριμένο δίλημμα στα διλήμματα τύπου *λάθος-λάθος*. Αξιοπρόσεκτος είναι στο σημείο αυτό ο λογοτεχνικός τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η διλημματική κατάσταση: το πεδίο λήψης της απόφασης παρομοιάζεται, ουσιαστικά, με πεδίο μάχης, όπου είναι παραταγμένα τα δύο αντιτιθέμενα μέρη, που κι αυτά παραλληλίζονται με αντίπαλα στρατόπεδα, γονέων μαζί με τα παιδιά τους. Κάθε πλευρά είναι έτοιμη να πυροβολήσει τη διευθύντρια, αν δεν πάρει την απόφαση που τους ευνοεί· και η διευθύντρια βρίσκεται στη μέση: «θα

είχα βολές». Αν συνδυάσουμε τις πληροφορίες που αντλούμε από την αναφορά της διευθύντριας στα δύο αποσπάσματα, συμπεραίνουμε ότι κατασκεύασε με τον λόγο της μια δύσκολη κατάσταση και ένα σύνθετο δίλημμα, όπου τόσο η δράση της, όσο και η απραξία της θα έφερναν αρνητική αντίδραση. Η δράση θα ερμηνευόταν ως προσπάθεια να σπάσει την κατάληψη και η μη δράση ως προσπάθεια έμμεσης υποκίνησης της.

Και τα δύο προηγούμενα αποσπάσματα κλείνουν με την παραδοχή από την ομιλήτρια ότι η κίνησή της να μιλήσει στους μαθητές δεν είχε τη θετική κατάληξη που η ίδια θα ήθελε (155-56 και 300-01): «*Ήτανε ναι (.) α: ένας χειρισμός που δεν είχε το: αποτέλεσμα που περίμενα.*» και «*δέχτηκα τελικά τις βολές. Ήτανε: αναμενόμενο.*». Παρατηρούμε μια, τουλάχιστον φαινομενική, ανακολουθία και μεταβλητότητα (Potter & Wetherell, 2009) ανάμεσα στις δύο καταληκτικές δηλώσεις των αποσπασμάτων: στην πρώτη η διευθύντρια παραδέχεται ότι ο χειρισμός της δεν είχε το θετικό αποτέλεσμα που περίμενε, ενώ στη δεύτερη ότι η αρνητική εξέλιξη του περιστατικού ήταν αναμενόμενη. Η εξήγησή μας είναι ότι η πρώτη δήλωση έχει την έννοια ότι δεν πραγματοποιήθηκε η βαθύτερη επιθυμία της, ενώ με τη δεύτερη δήλωση διαφαίνεται μια προσπάθεια για προβολή ενός ηρωικού προφίλ της ομιλήτριας, πρόκειται, δηλαδή για μια ηρωική αφήγηση/hero narrative, (Burns, 1978), που μας παραπέμπει και στα χαρακτηριστικά της ηρωικής ηγεσίας (Allison, Goethals & Kramer, 2016): η διευθύντρια που με τη γενναία στάση της δέχεται τα πυρά γνωρίζοντας ότι η μάχη είναι, ουσιαστικά, χαμένη, αλλά δίνει τον αγώνα της και μάχεται γι' αυτό που πιστεύει.

Απόσπασμα 26

302 *E: Να πούμε όμως λίγο τελικά πώς το χειριστήκατε (.) και με ποιο ή ποια*
303 *κριτήρια κάνατε την επιλογή σας;*
304 *ΝΙΚΗ2: Το χειρίστηκα όπως σας είπα πριν μίλησα στα παιδιά: μίλησα στο*
305 *δεκαπενταμελές (.) ε: τους εξήγησα τι σημαίνει να κλείνει μία δημόσια υπηρεσία*
306 *ένα σχολείο (.) και τι προβλέπεται από τη νομοθεσία να γίνει από τη στιγμή που*
307 *υπάρχουν μέρες κατάληψης. E:: αυτό το έκανα. Έκανα δηλαδή τις κινήσεις που*
308 *προβλέπεται να γίνουνε. Από εκεί και μετά δεν μπήκα στη διαδικασία να κάνω*
309 *ακραίες κινήσεις (.) δηλαδή να κλείσω: ε:: να:: να κόψω αλυσίδες ή να καλέσω*

310 αστυνομία ή να καλέσω εισαγγελέα άρα λοιπόν κράτησα εκεί την ισορροπία (.)
311 η κατάληψη τελικά έγινε και: εξετέθην επίσης και από γονείς οι οποίοι με
312 δημοσιοποίησαν στο facebook διασύροντας στο facebook ότι προσπάθησα να
313 εμποδίσω την κατάληψη γιατί: είμαι προδότρια μάλλον του έθνους [χαμόγελο].
314 Όλο αυτό ήτανε μια: κατάσταση η οποία: ε:: ήτανε δύσκολη για μένα (.)
315 διαχειρίστηκα λοιπόν όσον αφορά την πλευρά του σχολείου με αυτά που
316 προβλέπει η νομοθεσία (.) στεγνά και καθαρά (.) και από την άλλη πλευρά όσον
317 αφορά τον διασυρμό μου από τους γονείς δεν έδωσα καμία απολύτως
318 απάντηση. Κράτησα την ψυχραιμία μου (.) δεν απάντησα (.) για να μη δώσω
319 προέκταση και να μη δώσω και αξία σε τέτοιου είδους ακραίες καταστάσεις.

Στο απόσπασμα 26 ο ερευνητής ζητά από τη διευθύντρια να περιγράψει τους χειρισμούς που έκανε στην υπόθεση και να αναφερθεί στα κριτήρια με τα οποία επέλεξε συγκεκριμένες ενέργειες. Η ΝΙΚΗ2 απαντά άμεσα (304-07), σε χρόνο αόριστο, που προσδίδει κύρος και γεγονικότητα, σε α' ενικό πρόσωπο, που την καθιστά υπόλογη για τα λεγόμενά της (Edwards & Potter, 1992, σσ. 38 & 168) και με τη χρήση μιας λίστας τριών μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990), που εμπλουτίζει και ενισχύει την επιχειρηματολογία της: (1) «μίλησα στο δεκαπενταμελές», (2) «τους εξήγησα τι σημαίνει να κλείνει μία δημόσια υπηρεσία ένα σχολείο», (3) «και τι προβλέπεται από τη νομοθεσία να γίνει από τη στιγμή που υπάρχουν μέρες κατάληψης.». Στις γραμμές 307-08, ιδιαίτερα με την έμφαση που δίνεται στην εκφορά της λέξης «έκανα» και με τη διπλή επανάληψή της, κατασκευάζεται από την ομιλήτρια ένα σημαντικό τμήμα της δικαιολόγησής της: θεωρεί ότι οι κινήσεις που έκανε ήταν οι προβλεπόμενες και, επομένως, λειτούργησε θεσμικά, ενεργώντας μέσα στα περιθώρια που της έδινε ο νόμος. Δεν έκανε, δηλαδή, τίποτε περισσότερο και τίποτε λιγότερο από αυτό που έπρεπε και, σίγουρα, δε λιποτάκτησε από το πεδίο της μάχης, παρόλο που, όπως μας είπε στο απόσπασμα 25, ήξερε ότι θα ήταν ο εύκολος στόχος και θα δεχόταν βολές εκατέρωθεν. Προβάλλει έμμεσα εδώ το προφίλ της διευθύντριας που δε λυγίζει μπροστά στον κίνδυνο και δεν αποποιείται τις ευθύνες που έχει ως σχολική ηγέτης.

Με τα λόγια της διευθύντριας που ακολουθούν στις γραμμές 308-10, με την αρνητική διατύπωση, που, ουσιαστικά, ανήκει στην κατηγορία αρνητική διατύπωση ακραίας περίπτωσης/extreme case formulation (Drew & Holt, 1988· Pomerantz, 1986)

βλέπουμε μια προσπάθεια να εμπλουτιστεί η επιχειρηματολογία της και να ενισχυθεί ο προηγούμενος ισχυρισμός της ότι έκανε ό,τι έπρεπε και τίποτε παραπάνω, τίποτε που να είναι ακραίο και έξω από τα καθορισμένα όρια. Έχουμε εδώ μια υποθετική αφήγηση/narrative (Bozatzis 1999, σ. 171) με ενέργειες που θα μπορούσε να κάνει κάποιος άλλος διευθυντής στη θέση της, και οι οποίες δίνονται με μια λεπτομερή λίστα τεσσάρων μερών (Atkinson, 1984· Edwards & Potter, 1992· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1990): (1) «να κλείσω:», (2) «ε.: να.: να κόψω αλυσίδες», (3) «ή να καλέσω αστυνομία», (4) «ή να καλέσω εισαγγελέα». Η απarıθμηση όλων των δυναμικών αλλά νόμιμων τρόπων αντίδρασης που είχε στο οπλοστάσιό της αποσκοπεί στο να προβάλλει την εικόνα της διευθύντριας που χειρίζεται με ηπιότητα και μετριοπάθεια τις καταστάσεις, δεν εξωθεί τα πράγματα στα άκρα και δεν επιλέγει τη σύγκρουση αλλά τη συνδιαλλαγή και την προσπάθεια διατήρησης των ισορροπιών (310, «κράτησα εκεί την ισορροπία»).

Παρά τις καλές προθέσεις, όμως, οι προσπάθειες της διευθύντριας έπεσαν στο κενό, όπως με ειλικρίνεια παραδέχεται στη γραμμή 311: «η κατάληψη τελικά έγινε και: εξετέθην επίσης και από γονείς». Στο πλαίσιο της δικαιολόγησης που κατασκευάζει με την απολογία της, φαίνεται ότι απευθύνει προς τους γονείς των μαθητών τη μομφή (311-13) ότι τη συκοφάντησαν μέσω του facebook και απέδωσαν στις ενέργειές της κίνητρα που δεν είχε στην πραγματικότητα: «ότι προσπάθησα να εμποδίσω την κατάληψη γιατί: είμαι προδότρια μάλλον του έθνους [χαμόγελο]». Τα παραπάνω λόγια της ομιλήτριας ενέχουν σαρκασμό, γι' αυτό και ακολουθούνται από χαμόγελο (παρατήρηση με βάση το ημερολόγιο του ερευνητή), που εκφράζει την ειρωνική διάθεσή της (Jefferson, 1985): παρόλο που η ίδια το μόνο που επιδίωξε με την προσπάθειά της να απευθυνθεί στους μαθητές ήταν να τους προστατέψει από τις νομικές συνέπειες και να διασφαλίσει την ηρεμία και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου της, αυτό δεν εκτιμήθηκε σωστά από κάποιους γονείς, οι οποίοι της προσάπτουν βαριές και άδικες κατηγορίες. Παρατηρούμε εδώ τον τονισμό στην εκφορά της λέξης «εμποδίσω» με τον οποίο η διευθύντρια αμφισβητεί την κατηγορία ότι προσπάθησε να εμποδίσει την κατάληψη: αυτό που έκανε ήταν να μιλήσει απλώς στους μαθητές για τις συνέπειες της κατάληψης και τίποτε παραπάνω. Ας προσέξουμε, επίσης, την ακραία διατύπωση/extreme case formulation (Drew & Holt, 1988· Pomerantz, 1986) και την υπερβολή των λέξεων «διασύροντας» και «προδότρια (του έθνους)», που αναφέρονται στη συμπεριφορά των γονέων. Το μετριαστικό

επίρρημα «*μάλλον*» που συνοδεύει τη λέξη «*προδότρια*» λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος/dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992, σ. 158)· μειώνει τη βαρύτητα της λέξης (μετριασμός/mitigation, Edwards & Potter, 1992, σ. 159), ώστε να μην κατηγορηθεί η ομιλήτρια για διαστρέβλωση της αλήθειας.

Οι γραμμές 314-19 αποτελούν ένα είδος ανακεφαλαίωσης της στάσης της διευθύντριας και μια τελική προσπάθεια να γίνει σαφής η δικαιολόγηση που προσπάθησε να κατασκευάσει με τη λογοδότησή της για το περιστατικό. Επρόκειτο για μία δύσκολη κατάσταση (το «*για μένα*» μπορεί ασυναίσθητα να λέγεται ως δικαιολογία λόγω της μικρής της διευθυντικής πείρας), την οποία η ΝΙΚΗ2 αντιμετώπισε θεσμικά, με βάση την προβλεπόμενη νομοθεσία, «*στεγνά και καθαρά*», όπως η ίδια λέει, και με γνώμονα το καλό της σχολικής κοινότητας. Η δικαιολόγησή της, στο πρώτο της μέρος, μας παραπέμπει στην τυπολογία λογοδοτήσεων των Semin και Manstead (1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116) και ειδικά στις δικαιολογήσεις της κατηγορίας *επιταγή θεσμικών κανόνων*. Από την άλλη, όσον αφορά στο πρόσωπό της, επέδειξε ανωτερότητα με το να μην απαντήσει στις κατηγορίες και διατήρησε την ψυχραιμία και, κατά συνέπεια, την προσωπική της αξιοπρέπεια και το κύρος της με το να μη δώσει συνέχεια σε ακρότητες. Αυτό το δεύτερο και τελευταίο τμήμα της δικαιολόγησης μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία *επίκληση της ανάγκης διατήρησης του προσωπικού κύρους* (Semin και Manstead, 1983, σσ. 91-92, στο Potter & Wetherell, 2009, σσ. 115-116).

Κεφάλαιο 8

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η έρευνα αυτή είχε ως θέμα της την κατασκευή της ηθικής τάξης στον λόγο των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και βασικό σκοπό της να παρουσιάσει και να αναλύσει την πολυπλοκότητα των αξιών και των θεσμικών ρυθμίσεων στη σχολική καθημερινότητα των διευθυντών, με την εξέταση των ηθικών διλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Το ερευνητικό ερώτημα ήταν: *«Πώς κατασκευάζεται η ηθική τάξη στον λόγο των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αυτοί, περιγράφοντας και εξηγώντας την καθημερινή εμπειρία τους, μιλούν σχετικά με τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν από τη μια ως ηθικοί φορείς δράσης και, από την άλλη, ως θεσμικοί φορείς δράσης;»*.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνά μου φιλοδόξησε να αναδείξει τις πηγές ηθικής έντασης για τους διευθυντές, τις κατηγορίες, δηλαδή, ηθικών διλημάτων που αντιμετωπίζουν, την ποικιλία στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές λογοδοτούν για επιλογές τους με ηθική διάσταση, τις δικαιολογήσεις που κατασκευάζουν για τις πράξεις τους, τα κριτήρια με τα οποία έκαναν μια συγκεκριμένη επιλογή όταν βρέθηκαν απέναντι σε κάποιο ηθικό δίλημμα, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους απολογούνται, δηλαδή τις δικαιολογίες που επικαλούνται για άστοχους, κατά την άποψή τους, χειρισμούς σε δύσκολες διλημματικές καταστάσεις με ηθική χροιά. Τέλος, ένας από τους επιμέρους στόχους της εργασίας ήταν να διερευνήσει αν υπάρχουν γενικά ή υπήρξαν κατά το παρελθόν στιγμές που οι διευθυντές βιώνουν ή βίωσαν έντονα τη διάσταση ανάμεσα στις προσωπικές τους ηθικές αξίες και τις δεσμεύσεις που απορρέουν από τον θεσμικό τους ρόλο και πόσο έντονα συνέβη αυτό. Μέσα από την απάντηση των διευθυντών και διευθυντριών στα παραπάνω επιμέρους ερωτήματα, η στόχευσή μου ήταν να αναδειχθεί, τελικά, ο τρόπος με τον οποίο εννοιολογείται στον λόγο τους η έννοια της ηθικής και κατασκευάζεται η ηθική τάξη των πραγμάτων.

Η αναφορά στην έννοια της «κατασκευής», που υπάρχει ως διατύπωση και στον τίτλο της παρούσας έρευνας, αποτελεί σκόπιμη υπενθύμιση για το γεγονός ότι η διερεύνηση των ερωτημάτων που μόλις αναφέρθηκαν έγινε υπό το πρίσμα και με τα μεθοδολογικά εργαλεία και τις τεχνικές της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου

(Edwards & Potter, 1992· Potter & Wetherell, 2009). Η έρευνά μου αξιοποιεί την οπτική του κοινωνικού κατασκευαστισμού/κονστρουξιονισμού, που αναδεικνύει τον ρόλο της γλώσσας, του λόγου, στην κατασκευή των κοινωνικών φαινομένων ως οντοτήτων της κοινωνικής πραγματικότητας και ως αντικειμένων επιστημονικής περιγραφής. Οι γνώσεις μας για τον κόσμο αποτελούν προϊόντα του λόγου που χρησιμοποιούμε για να τον περιγράψουμε μέσα από την κοινωνική μας αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και όχι αντικειμενικές αλήθειες (Burr, 1995). Ο λόγος (discourse) έχει επιτελεστικότητα: τον χρησιμοποιούμε για να κάνουμε πράγματα και όχι, απλώς, για να απεικονίσουμε γνωστικές διεργασίες (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011). Η ποικιλία του λόγου είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών λειτουργιών του και των διαφορετικών στόχων που τα άτομα επιδιώκουν με τη χρήση του (Κωνσταντινίδου, 2000). Ο κόσμος, λοιπόν, κατασκευάζεται κοινωνικά και δια του λόγου (discursively), δεν έχει προδιαγεγραμμένο χαρακτήρα και οι άνθρωποι δε φέρουν ένα σύνολο καθορισμένων και αυθεντικών χαρακτηριστικών ή «ουσιών». Άρα, οι τρόποι με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα είναι ενδεχομενικοί, με την έννοια ότι θα μπορούσαν να είναι διαφορετικοί, και, βέβαια, μπορούν να αλλάξουν, όπως και κάνουν συνεχώς (Jørgensen & Phillips, 2002). Οι διευθυντές και διευθύντριες που συμμετέχουν ως υποκείμενα στην παρούσα έρευνα αλληλεπιδρούν με τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξής τους και προσανατολίζουν τη δράση του λόγου τους με ποικίλους τρόπους, ώστε, κατά περίπτωση, να κατασκευάσουν δικαιολογήσεις για τις πράξεις τους, να προβάλουν δικαιολογίες και ελαφρυντικά για τα λάθη τους, να αναδείξουν τις ταυτότητές τους και, γενικά, να λογοδοτήσουν δομώντας με τον λόγο τους την ηθική τάξη των πραγμάτων.

Η αναζήτηση στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία δε μας δίνει αποτελέσματα για έρευνες στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου με θεματολογία σχετική με την ηθική ή/και τα ηθικά διλήμματα των διευθυντών σχολείων, ενώ επίσης λίγα, σχετικά, είναι και τα αποτελέσματα από την αντίστοιχη επισκόπηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας (βλ. κεφ. 3). Η παραπάνω διαπίστωση μας δίνει ένα μέτρο της σημασίας που έχει η παρούσα έρευνα, ειδικά σήμερα, σε μια εποχή όπου προβάλλεται έντονα το αίτημα για λογοδοσία των ατόμων σε θέσεις ευθύνης, γενικά, αλλά και στην εκπαίδευση, ειδικότερα. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, και πολύ περισσότερο οι διευθυντές και διευθύντριες των σχολείων, να αποδεικνύουν

την ηθική τους ακεραιότητα και συγκρότηση, γιατί κάτι τέτοιο απαιτεί, περισσότερο από ποτέ, η κοινωνία στις μέρες μας. Η εργασία αυτή αποτελεί μια καλή αφορμή για όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε, ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες, να εξετάσουν την ηθική σε συνάρτηση με τη λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση ως ένα μέσο για να καταλάβουν και να αποδεχθούν το μέγεθος της υπευθυνότητας που αξιώνει από αυτούς η κοινωνία και, ειδικά για τους διευθυντές και διευθύντριες, να μιλήσουν για τις διλημματικές καταστάσεις με ηθική χροιά που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση στα σχολεία που διευθύνουν, πετυχαίνοντας, έτσι, δύο στόχους: (1) να βοηθήσουν μελλοντικούς και επίδοξους διευθυντές να αποκτήσουν καλύτερη γνώση των δυσκολιών και διλημμάτων που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν σε επίπεδο ηθικής τάξης, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την ανάληψη θέσεων ευθύνης σε σχολικούς οργανισμούς και (2) να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν από πρώτο χέρι τις ηθικές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά οι προϊστάμενοί τους, ώστε να υπάρχει περισσότερη κατανόηση στο έργο τους και καλύτερη, ως εκ τούτου, συνεργασία εκπαιδευτικών και διευθυντών για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, που είναι και το τελικό ζητούμενο.

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα αναδύθηκαν έντεκα (11) συνολικά διαφορετικές κατηγορίες ηθικών διλημμάτων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές και διευθύντριες που πήραν μέρος, με κριτήριο ταξινόμησης την πηγή του διλήμματος. Για μεθοδολογικούς και, κυρίως, πρακτικούς λόγους (βλ. κεφ. 7), υποβλήθηκαν σε ρητορική ανάλυση αποσπάσματα συνεντεύξεων από επτά (7) κατηγορίες, στις οποίες και εντάσσεται η μεγάλη πλειονότητα των διλημμάτων.

Στα διλήμματα της 1ης κατηγορίας οι διευθυντές βρίσκονται αντιμέτωποι με γονείς. Στην προσπάθειά τους οι διευθυντές να ανταποκριθούν σε υποχρεώσεις που πηγάζουν από τον θεσμικό τους ρόλο, έρχονται, αρκετά συχνά, σε σύγκρουση με ορισμένους γονείς, που δε συμμερίζονται το δικό τους όραμα και τη δική τους οπτική για την αποστολή του σχολείου. Στα διλήμματα αυτής της κατηγορίας που αναλύθηκαν ρητορικά οι τρεις διαφορετικοί διευθυντές, ΛΕΩΝ5, ΜΑΡΙΟΣ5 και ΤΙΜΟΣ3 κατασκεύασαν δικαιολογήσεις για τις ενέργειές τους παρουσιάζοντας με τον λόγο τους τους γονείς των μαθητών ως υπερπροστατευτικούς, με υπερβολικές ή και παράλογες απαιτήσεις από το σχολείο ή αδιάφορους για τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών τους (ο ΛΕΩΝ5 κάνει λόγο για «χαϊδεμένα παιδιά», ο ΜΑΡΙΟΣ5 έμμεσα

προσάπτει στους γονείς ιδιοτέλεια και υποκριτικό ενδιαφέρον, ενώ ο ΤΙΜΟΣ3 διατυπώνει τη μομφή ότι οι γονείς εθελουφλούν απέναντι στο πρόβλημα του παιδιού τους). Παράλληλα, μέσα από τις δικαιολογήσεις που κατασκεύασαν, οι διευθυντές αυτής της κατηγορίας διλημμάτων έδωσαν έμφαση είτε στην ανάγκη λειτουργίας της σχολικής κοινότητας με βάση «συγκεκριμένους νόμους και πλαίσια» (ΛΕΩΝ5) και συμμόρφωσης με θεσμικές αρχές και κανόνες του σχολείου για το καλό όλων και, κυρίως, των μαθητών (ΜΑΡΙΟΣ5) είτε στην υποχρέωση του διευθυντή να δίνει μάχες για το καλό, ακόμη και όταν αισθάνεται ότι είναι μόνος, και να αντιμετωπίζει τα ηθικά διλήμματα με γνώμονα τη συνείδησή του υπερβαίνοντας τις τυπικές του θεσμικές υποχρεώσεις και δεσμεύσεις (ΤΙΜΟΣ3).

Στα διλήμματα της 2^{ης} κατηγορίας οι διευθυντές έχουν να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, που δημιουργούνται είτε από διαφωνίες σχετικές με την ανάληψη εργασιών, ευθυνών ή ρόλων στο σχολείο είτε από πλημμελή ανταπόκριση κάποιου σε ανειλημμένες υποχρεώσεις είτε από προσωπικές αντιπαραθέσεις. Πρόκειται για μια από τις πιο συνηθισμένες και συχνά εμφανιζόμενες μορφές διλημμάτων, πράγμα που αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι τρεις (3) από τους δεκαπέντε (15) συνολικά διευθυντές της έρευνας επιλέγουν να περιγράψουν δίλημμα αυτού του είδους και να μιλήσουν για τις ηθικές προεκτάσεις που μπορεί αυτό να έχει και, επομένως, για τη δυσκολία της αντιμετώπισης από μέρους τους. Η ρητορική ανάλυση των συγκεκριμένων διλημμάτων έδειξε ότι, με τη χρήση του λόγου στις αναφορές τους σχετικά με τον τρόπο που χειρίστηκαν τις διλημματικές καταστάσεις και στο πλαίσιο των δικαιολογήσεων που κατασκεύασαν, οι διευθυντές ανέδειξαν, από τη μια, την ανθρώπινη πλευρά τους, με την αναφορά στις έννοιες της ενσυναίσθησης και της δικαιοσύνης ως γνώμονες των ενεργειών τους (ΠΕΤΡΟΣ1), με την παραδοχή ότι δεν είναι αλάνθαστοι (ΧΡΗΣΤΟΣ2) και με την επίδειξη πνεύματος ανοχής και αποφυγή εξώθησης των πραγμάτων στα άκρα με άμεση χρήση νομικών μέσων (ΑΝΔΡΕΑΣ1). Από την άλλη, πάλι στο πλαίσιο δικαιολόγησης των ενεργειών τους, οι διευθυντές προέβαλαν τον εαυτό τους είτε ως παράδειγμα προς μίμηση και πρότυπο ηθικού ηγέτη-πατέρα και παιδαγωγού που δίνει «μαθήματα ζωής» με τη στάση του στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του (ΠΕΤΡΟΣ1) είτε ως άτομο που πονάει το σχολείο του και θλίβεται όταν βλέπει ότι τα μέλη του συλλόγου δε βρίσκονται σε σύμπνοια μεταξύ τους (ΑΝΔΡΕΑΣ1) είτε ως ηγέτη και άτομο που αναγνωρίζει και παραδέχεται τα λάθη του, αντλεί από αυτά

ανατροφοδότηση και αναθεωρεί λανθασμένες πρακτικές του παρελθόντος, ώστε να οδηγηθεί στην αυτοβελτίωση (ΧΡΗΣΤΟΣ2).

Η 3^η κατηγορία διλημάτων σχετίζεται με συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που μεταφέρονται στο γραφείο του διευθυντή με πρωτοβουλία είτε, συνήθως, των εκπαιδευτικών είτε των ίδιων των μαθητών. Στην περίπτωση που οι μαθητές παραπονούνται για τους δασκάλους τους (όπως συμβαίνει στην αναφορά του ΑΚΗ4), φαινόμενο αρκετά συχνό σε δημοτικά σχολεία, ο διευθυντής βρίσκεται αντιμέτωπος με το δίλημμα να απονεμίσει δικαιοσύνη παίρνοντας το μέρος του μαθητή ή του δασκάλου και να διαχειριστεί τη σύγκρουση με τρόπο που να είναι αποτελεσματικός ως προς την εκτόνωση της έντασης αλλά και που να μην αφήνει παραπονεμένη και με το αίσθημα της αδικίας κάποια από τις δύο πλευρές. Παραλλαγή της προηγούμενης είναι η περίπτωση για την οποία λογοδοτεί ο ΔΗΜΟΣ5, όπου ο/η εκπαιδευτικός απαιτεί την άμεση και παραδειγματική τιμωρία τού, κατά τη γνώμη του, παραπτώματ^α μαθητή και τότε ο διευθυντής πρέπει να κινηθεί ανάμεσα στη συναδελφικότητα, που τον πιέζει να ικανοποιήσει το αίτημα του/της συναδέλφου του, και στη δικαιοσύνη, που απαιτεί τη διερεύνηση της υπόθεσης με γνώμονα την αλήθεια και το τι πραγματικά συνέβη, ώστε και ο μαθητής/η μαθήτρια να μην έχει το αίσθημα της αδικίας. Οι δικαιολογήσεις που κατασκευάστηκαν από τους διευθυντές για τους χειρισμούς τους στα διλήμματα αυτού του τύπου εδράζονται είτε στην προτεραιότητα που ο ομιλητής δίνει στα παιδιά ως γνώμονα των ενεργειών του (για τον ΑΚΗ4, μάλιστα, αυτό λειτουργεί ως η απόλυτη δικαιολογία για τα όποια λάθη του: *«δεν είμαι διευθυντής (.) των δασκάλων του σχολείου»*, *«Πάνω απ' όλα το παιδί»*) είτε στην ψυχραιμία και νηφαλιότητα με την οποία αντιμετωπίζει τέτοιες περιπτώσεις, σε συνδυασμό πάντα με τη θεσμική δέσμευση για τήρηση των προβλεπόμενων διαδικασιών, την πίστη στις αξίες της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της γνήσιας συναδελφικότητας αλλά και στο πνεύμα του διαλόγου που λειτουργεί προληπτικά και δεν επιτρέπει στις διλημματικές καταστάσεις να δηλητηριάζουν το κλίμα του σχολείου (τέτοια είναι η περίπτωση του ΔΗΜΟΥ5: *«η καλή φιλική σχέση και η κουβέντα που: και:· πρέπει να υπάρχει και καλή σχέση αποδοχή φιλική δηλαδή (.) να μην υπάρχει καχυποψία ανάμεσα στον διευθυντή και τους συναδέλφους»*).

Στα διλήμματα της 4^{ης} κατηγορίας ο διευθυντής/η διευθύντρια έρχεται ο ίδιος/η ίδια σε απευθείας αντιπαράθεση με μαθητή/μαθητές για παράπτωμα που σχετίζεται με

ανάρμοστη συμπεριφορά εντός ή εκτός τάξης ή, σε ορισμένες πιο ιδιαίτερες περιπτώσεις, ακόμη και εκτός σχολείου. Ο διευθυντής έχει την υποχρέωση, τόσο θεσμικά, όσο και εκ των πραγμάτων, να αντιμετωπίσει άμεσα και με αποτελεσματικότητα τέτοια ζητήματα, που θέτουν σε κίνδυνο τη σταθερότητα του σχολικού οργανισμού, και μερικές φορές μπορεί να προσλάβουν ηθική διάσταση και έντονα διλημματικό χαρακτήρα. Στην περίπτωση της ΝΑΣΙΑΣ2, που είναι η εμπλεκόμενη διευθύντρια στο δίλημμα της συγκεκριμένης κατηγορίας που ενέταξα στην έρευνα, η δικαιολόγηση που κατασκευάστηκε με την αναφορά της για τη βαρύτητα της τιμωρίας που επέβαλε στους απειθαρχούς μαθητές που κατανάλωσαν και πούλησαν οινοπνευματώδη ποτά στον χορό που διοργάνωσαν, θεμελιώθηκε ρητορικά από την ομιλήτρια με τον εξ αρχής τονισμό της βαρύτητας του παραπτώματος και στη συνέχεια με την επίκληση της θεσμικής της υποχρέωσης για προστασία της υγείας των μαθητών (*«ήτανε μικρά για αλκοόλ»*), της πρόθεσής της να λειτουργήσει παιδαγωγικά (*«πρέπει κάποια στιγμή να μαθαίνουνε ότι οι πράξεις έχουν συνέπειες»*) και της υποχρέωσης των μαθητών για συμμόρφωση σε κανόνες και σεβασμό των ορίων (*«υπάρχουν κόκκινες γραμμές που δεν πρέπει να τις περνάμε»*). Με την ανυποχώρητη στάση που κατασκεύασε η διευθύντρια στη συνέχεια της λογοδότησής της προέβαλε, επίσης, το δυναμικό προφίλ της ηγετικής διευθύντριας που δεν παρεκκλίνει από αρχές και αξίες. Με την αναφορά, όμως, στη στενοχώρια που της προκάλεσε το περιστατικό έδειξε και την άλλη πλευρά της, αυτήν του ευαίσθητου ατόμου και της γυναίκας διευθύντριας που σαν μητέρα περιβάλλει με στοργή τα παιδιά της.

Στην 5η κατηγορία ενέταξα διλήμματα όπου ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς. Το αίτημα για αποτελεσματικότητα του διευθυντή σχολείου επιβάλλει, μεταξύ άλλων, και την ικανότητά του για αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων με εκπαιδευτικούς, φαινόμενο όχι σπάνιο στο σχολείο. Ειδικά στην περίπτωση που τέτοιου είδους προβλήματα εξελίσσονται σε ηθικά διλήμματα, ο διευθυντής, με δεδομένο ότι εμπλέκεται και προσωπικά, απαιτείται να κάνει λεπτούς χειρισμούς για την εκτόνωση της κατάστασης. Η ANNA3 στήριξε τη δικαιολόγηση που κατασκεύασε με την αναφορά της στο ηθικό δίλημμα που αντιμετωπίζει σε σχέση με τους καθηγητές του σχολείου της αναφερόμενη στην ιδιαιτερότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (*«γιατί εμείς δε δουλεύουμε στην εφορία», «εδώ έχουμε να κάνουμε με παιδιά.»*) και

προβάλλοντας τις ιδέες ότι γνώμονας των ενεργειών και αδιαμφισβήτητη προτεραιότητά της είναι το καλό των μαθητών καθώς και ότι οι όποιες αποφάσεις για την αντιμετώπιση του ζητήματος δεν ήταν μόνο προσωπικές δικές της αλλά λήφθηκαν από κοινού και στηρίχθηκαν στις αρχές της συλλογικότητας και της δημοκρατικότητας (*«βρήκαμε ως σχολείο αυτή τη λύση», «λύσαμε έτσι. Από κοινού. Όλοι μαζί. Αυτό το πρόβλημα.»*). Η ΣΤΕΛΛΑ4, από την πλευρά της, αναφερόμενη σε δίλημμα που αντιμετώπισε ως προς την τακτική που θα έπρεπε να ακολουθήσει στην αντιπαράθεσή της με καθηγήτρια του σχολείου της, θεμελιώνει τη δικαιολογία που προβάλλει για την αποτυχία των χειρισμών της πρώτα στην εξαιρετική δυσκολία της περίπτωσης και στη συνέχεια στην ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας του συγκεκριμένου ατόμου, που δεν ακολουθούσε την κοινή λογική. Στον αντίποδα, σύμφωνα με την κατασκευή, βρίσκεται η ίδια η ομιλήτρια, που εντάσσει ρητορικά τον εαυτό της στην κατηγορία των λογικών ανθρώπων και κατασκευάζει για το άτομό της το προφίλ της διευθύντριας που νοιάζεται για την αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, παραδέχεται, όμως, ότι στην προκειμένη περίπτωση οι προσπάθειές της δεν είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, γιατί έτυχε να συγκρουστεί με το «λάθος» άτομο, που δε λειτουργούσε με γνώμονα την εκτόνωση της κρίσης, αλλά «τρεφόταν» από αυτή, γιατί ήταν συγκρουσιακός τύπος (*«αν κάποιος δε λειτουργεί με βάση τη λογική», «δεν είχε να κερδίσει κάτι (.) δεν κέρδιζε κάτι μ' αυτό που έκανε (.) απλά το 'κανε γιατί:: έτσι:: είναι ο χαρακτήρας της. Δηλαδή της άρεσε να συγκρούεται.»*).

Η 6^η κατηγορία ηθικών διλημάτων της έρευνάς μου δεν είναι από τις πιο συνηθισμένες: εδώ ο διευθυντής βρίσκεται αντιμέτωπος και έρχεται σε σύγκρουση με άτομα διαφορετικής από τη δική του ιδεολογίας. Η ιδιαίτερη τοποθέτηση του διευθυντή σχετικά με λεπτά θέματα πολιτικής, θρησκείας ή ευρύτερα ιδεολογίας, κοσμοθεωρίας και αξιών, οι διαφορετικές του πεποιθήσεις σε σχέση με τις αντίστοιχες των συναδέλφων του, των προϊσταμένων ή των γονέων μπορεί να τον φέρουν σε αντιπαράθεση με πρόσωπα και να του θέσουν σοβαρά ηθικά διλήματα. Ο ΝΤΙΝΟΣ2, για παράδειγμα, ήρθε σε σύγκρουση με καθηγητές του σχολείου του, γιατί αφαίρεσε από κοινόχρηστο χώρο του σχολείου χριστιανικές εικόνες και θρησκευτικά σύμβολα που είχαν τοποθετήσει. Η δικαιολόγηση που κατασκεύασε και προέβαλε για την πράξη του εδράζεται στην αρχή του ωφελιμισμού (σωστό είναι οτιδήποτε συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου), στη σημασία της πρόληψης

(καλύτερα να προλαμβάνει κανείς παρά να θεραπεύει αρνητικές καταστάσεις) και στην πεποίθησή του ότι το σχολείο πρέπει να έχει ως προτεραιότητα τη μάθηση και χαρακτήρα κοσμικό. Επικαλέστηκε, επίσης, την ιδέα της ανεξιθρησκίας και, ουσιαστικά, τη συνείδησή του, που δεν μπορεί να ανεχτεί την παραβίαση αυτής της βασικής αρχής, σε βάρος μαθητών του σχολείου του που τυχαίνει να πρεσβεύουν κάποιο άλλο θρησκευτικό δόγμα («τότε έπρεπε να πάρω μια απόφαση σύμφωνα με αυτά που πίστευα.»). Μέσα από τη λογοδότησή του προέβαλε το δυναμικό προφίλ του διευθυντή ηγέτη που μάχεται για τα πιστεύω του και τις αρχές του, μόνος αυτός απέναντι στους πολλούς, και δε λυγίζει, αλλά, αντίθετα, στο τέλος βγαίνει νικητής και αποκτά και υποστηρικτές («Μόνος μου (.) ήταν πρόκληση για μένα (.) ξήλωσα τα πάντα»): επίσης, του υπεύθυνου ατόμου, που όπου χρειάζεται αναλαμβάνει την ευθύνη και τις συνέπειες των πράξεών του («Έπρεπε να αναλάβω μια ευθύνη (.) και να αναλάβω την ευθύνη πλήρως. Και όπου χρειάστηκε ανέλαβα την ευθύνη πλήρως.»).

Στην 7^η και τελευταία κατηγορία ο διευθυντής βρίσκεται αντιμέτωπος με καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τον θεσμικό του ρόλο. Είναι γεγονός ότι το προσωπικό αξιακό σύστημα και η ηθική του διευθυντή αποτέλεσε τον έναν πόλο σε όλα τα διλήμματα των διευθυντών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ενώ στον άλλο πόλο βρισκόταν πάντοτε η υποχρέωσή του, ως κρατικού λειτουργού σε θέση ευθύνης, να κινηθεί εντός του θεσμικού πλαισίου που ορίζει η πολιτεία (βλ. κεφ. 4). Η ιδιαιτερότητα, ωστόσο, των διλημμάτων της συγκεκριμένης κατηγορίας έγκειται στο ότι ο διευθυντής δεν αντιπαρατίθεται ευθέως απέναντι σε κάποιο πρόσωπο (μαθητή, γονέα, εκπαιδευτικό) αλλά βρίσκεται, πλέον, μόνος του, ενώπιος ενωπίω με τη συνείδησή του. Ο πρώτος διευθυντής αυτής της κατηγορίας (ΣΑΚΗΣ4) επικαλέστηκε τις ηθικές του αξίες και την αρχή του ανθρωπισμού, για να στηρίξει ρητορικά την παρατυπία του να μην καταγγείλει για ανάρμοστη και ηθικά επιλήψιμη συμπεριφορά μια καθαρίστρια του σχολείου του («δεν μπορείς πάλι να καταδικάσεις τον άνθρωπο:»). Παράλληλα, μέσα από τη λογοδότηση και στο πλαίσιο δικαιολόγησης των ενεργειών του, προέβαλε το προφίλ του ηγέτη-παιδαγωγού που δίνει ευκαιρίες για βελτίωση στα άτομα συγχωρώντας τα λάθη τους και του ηγέτη-πατέρα που νοιάζεται για τα παιδιά του, το προσωπικό του σχολείου, τα νουθετεί και τα προφυλάσσει από κακοτοπιές, και που στην ψυχρότητα του νόμου αντιπαρατάσσει τη θέρμη της ανθρωπιάς («Προσπαθείς να τον βελτιώσεις. Να τον διορθώσεις.», «και πιστεύω στον άνθρωπο ότι μπορεί να διορθωθεί μπορεί. Εκπαιδευτικοί είμαστε.»). Ο

ΑΓΓΕΛΟΣ3, στο δικό του ηθικό δίλημμα, ξεκίνησε τη λογοδότησή του με τη ρητορική κατασκευή της δυσκολίας της περίπτωσης, κάτι που συνέβαλε στη δόμηση της δικαιολόγησης για τον τρόπο δράσης του. Τόνισε την ηθική και ανθρώπινη διάσταση του διλήμματος, που υπαγόρευσε, τελικά, και τη στάση του, να μη λειτουργήσει ως απλό φερέφωνο του νόμου και να αναλάβει το ρίσκο να απαλλάξει έναν συνάδελφό του από μια καταδικαστική απόφαση σε ένορκη διοικητική εξέταση (ΕΔΕ) που διενήργησε, ακόμη κι αν τα στοιχεία έδειχναν το αντίθετο (*«αναλογίστηκα ότι ο συγκεκριμένος καθηγητής (.) ο συγκεκριμένος συνάδελφος ε.: είχε όπως λέμε την οικογένειά του τα παιδιά του τη δουλειά του»*). Επιπλέον, για την απόφασή του, πέρα από τον ανθρωπισμό γενικά, επικαλέστηκε την πίστη του στην αξία της συναδελφικότητας και στο πνεύμα της ανεκτικότητας και της διάθεσης για συγχώρηση των λαθών (*«εγώ τουλάχιστον θεωρώ ότι (.) τα λάθη (.) θα πρέπει να συγχωρούνται.»*). Η ΝΙΚΗ2, με τη σειρά της, υπερτόνισε ρητορικά τη διάσταση του θέματος που αποτέλεσε την πηγή του διλήμματός της (κατάληψη του σχολείου με αφορμή ένα πολιτικό ζήτημα), ώστε να στηρίξει την κατασκευή της δυσκολίας της εμπλοκής της και, συνακόλουθα, να προετοιμάσει τη δικαιολογία της για τη μη επιτυχή κατάληξη των χειρισμών της. Σκόπιμα κατασκεύασε την κατάσταση ως αδιέξοδη εντάσσοντάς την στην κατηγορία διλημάτων του τύπου *λάθος-λάθος*, όπου η όποια δράση ή αντίδραση από μέρους της θα ερμηνευόταν αρνητικά από τις αντίπαλες πλευρές και προέβαλε ένα ηρωικό προφίλ, αυτό της διευθύντριας με τη γενναία στάση, που μπαίνει μπροστά και δέχεται τα πυρά εκατέρωθεν, για το καλό του σχολείου της, παρόλο που γνωρίζει ότι η μάχη είναι χαμένη. Επίσης, παρουσιάζοντας τις κινήσεις που έκανε, τόνισε την υπευθυνότητά της σε συνάρτηση με το γεγονός ότι λειτούργησε συστημικά, με βάση το θεσμικό πλαίσιο και τα περιθώρια που της έδινε ο νόμος (*«διαχειρίστηκα λοιπόν όσον αφορά την πλευρά του σχολείου με αυτά που προβλέπει η νομοθεσία (.) στεγνά και καθαρά»*). Με την αναφορά σε πιο δυναμικούς, αλλά πάντα νόμιμους, τρόπους αντίδρασης που είχε ως δυνατότητα, αλλά δε χρησιμοποίησε, κατασκεύασε το προφίλ της ήπιας και μετριοπαθούς διευθύντριας (*«κράτησα εκεί την ισορροπία»*). Τέλος, άφησε να εννοηθεί πως οι ενέργειές της, παρόλο που παρερμηνεύθηκαν, υπαγορεύθηκαν από την πρόθεσή της να προστατέψει τους μαθητές και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (*««τους εξήγησα τι σημαίνει να κλείνει μία δημόσια υπηρεσία ένα σχολείο και τι προβλέπεται από τη νομοθεσία να γίνει από τη στιγμή που υπάρχουν μέρες κατάληψης.»*).

Ως προς τις πηγές ηθικής έντασης, δηλαδή τις κατηγορίες των ηθικών διλημμάτων που ανακύπτουν για τους διευθυντές και τις διευθύντριες, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν μόνο εν μέρει με τους Dempster και Berry (2003), που κάνουν λόγο για πηγές ηθικής έντασης σε σχέση με τους μαθητές, το προσωπικό, τη χρηματοδότηση και τους πόρους. Η χρηματοδότηση των σχολείων αλλά και η ύπαρξη ή ανυπαρξία των απαιτούμενων πόρων δε φαίνεται να απασχολεί ως δίλημμα τους διευθυντές στην Ελλάδα, και δικαιολογημένα, εφόσον, σε αντίθεση με άλλες χώρες, όπως η Αυστραλία, στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρόκειται για κάτι που εξαρτάται από τους δικούς τους χειρισμούς. Ανάλογο συμπέρασμα, περί μερικής συμφωνίας ως προς τα ευρήματα, προκύπτει και από τη σύγκριση της έρευνάς μου με την ποιοτική έρευνα των Cranston *et al.* (2006). Σε χώρες όπου οι σχολικές μονάδες αξιολογούνται και οι διευθυντές τους πρέπει να παρουσιάζουν μετρήσιμα αποτελέσματα από τα οποία εξαρτάται η βιωσιμότητά τους, μια βασική πηγή ηθικής έντασης είναι οι τυχόν χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν από τον διευθυντή. Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει και από τα διλήμματα που παρουσιάστηκαν, μπορεί μεν να βρίσκονται στην πρώτη γραμμή των ηθικών προβλημάτων του διευθυντή, αλλά για άλλους λόγους, όπως η διατάραξη του σχολικού κλίματος και η ρήξη στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών και μαθητών και, συνακόλουθα, η δυσλειτουργία του σχολείου.

Γενικά, θα λέγαμε ότι πολλά από τα διλήμματα που, σύμφωνα με τις έρευνες που παρουσίασα (βλ. κεφ. 3), απασχολούν τους διευθυντές σε χώρες του εξωτερικού έχουν σχέση με την αναδιάρθρωση των σχολείων που επιχειρείται τα τελευταία χρόνια και την κατακόρυφη αύξηση των υποχρεώσεων για πολλαπλή λογοδοσία (Dempster & Berry, 2003· Dimmock, 1999· Walker & Dimmock, 2000). Ο Dimmock (1999) υποστηρίζει ότι, κατά την άποψη των σχολικών ηγετών, τα διλήμματα προκύπτουν από ασυνέπειες και αντιφάσεις των πολιτικών αναδιάρθρωσης που εφαρμόζονται. Εξάλλου, κατά την έρευνα των Dempster *et al.* (2000, στο Dempster & Berry, 2003), οι αλλαγές που επηρεάζουν το ηθικό κλίμα του σχολείου, όπως αναφέρθηκαν από τους διευθυντές, είναι, μεταξύ άλλων, η αυξανόμενη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, η διοίκηση του σχολείου, που λαμβάνει, πλέον, χώρα σε πιο τοπικό επίπεδο, η στροφή του σχολείου σε μετρήσιμα αποτελέσματα και η αυξημένη εξουσία γονέων και μελών της κοινότητας στη λήψη αποφάσεων.

Ωστόσο, με εξαίρεση την ολοένα και αυξανόμενη εμπλοκή και επιρροή των γονέων στις αποφάσεις των διευθυντών, κάτι που υπογράμμισα και στη ρητορική ανάλυση στην κατηγορία «Ο διευθυντής αντιμέτωπος με γονείς» (βλ. κεφ. 7), όλες οι αλλαγές που προανέφερα δεν εμφανίζονται, τουλάχιστον προς το παρόν, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και, κατά συνέπεια, δεν επηρεάζουν το ηθικό κλίμα του σχολείου, δεν απασχολούν τους διευθυντές με τη μορφή διλημάτων και, όπως είναι φυσικό, δεν εμφανίστηκαν και στην παρούσα έρευνα.

Συμφωνία σε μεγάλο βαθμό ως προς τα ευρήματα όσον αφορά στις πηγές των ηθικών διλημάτων προκύπτει από τη σύγκριση της παρούσας έρευνας με αυτήν των Norberg και Johansson (2007) σε σχολεία στη Σουηδία: ανάρμοστη συμπεριφορά προσωπικού και μαθητών, διλήματα με γονείς και προϊσταμένους, σύγκρουση ανάμεσα στις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες των διευθυντών είναι διλήματα κοινά και στις δύο έρευνες. Οι Shapiro και Stefkovich (2011) υποστήριξαν ότι οι αποφάσεις των διευθυντών επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές τους αξίες, οι οποίες δεν ταυτίζονται πάντα με τον κώδικα ηθικής του επαγγέλματός τους αλλά και δεν είναι πάντοτε εύκολο για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να διαχωρίσουν τον δικό τους ηθικό κώδικα από εκείνον του επαγγέλματος. Η ίδια βασική ιδέα διατρέχει αρκετές από τις πιο σημαντικές έρευνες που παρουσίασα σχετικά με το θέμα στο κεφ. 3 (Dimmock, 1999· Walker & Dimmock, 2000· Dempster & Berry, 2003· Norberg & Johansson, 2007· Frick, 2009· Pollock & Winton, 2016). Η σύγκρουση των δύο κωδίκων ηθικής είναι αυτή που δημιουργεί τα ηθικά διλήματα, κάτι που έρχεται να επιβεβαιώσει και η παρούσα έρευνα.

Σύμφωνα με την προσέγγιση και κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων αξιών από τους Leithwood, Begley, και Cousins (1994, στο Walker & Dimmock, 2000), υπάρχει ένας τύπος διλημάτων που έχει να κάνει με τη σύγκρουση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες αξίες κατά την προσπάθεια για εξεύρεση λύσης σε ένα πρόβλημα. Στην κατηγορία αυτή οι συγκρούσεις αξιών παίρνουν τρεις διαφορετικές μορφές: (1) συγκρούσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων εκτός του διευθυντή, (2) συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή και άλλων μελών του προσωπικού και (3) συγκρούσεις που αφορούν αποκλειστικά τον διευθυντή. Και οι τρεις περιπτώσεις της κατηγορίας αυτής εμφανίστηκαν και στην παρούσα έρευνα: (1) συγκρούσεις, για παράδειγμα, μεταξύ εκπαιδευτικών, (2) συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και

διευθυντή (3) συγκρούσεις του επαγγελματία διευθυντή με τις προσωπικές του αξίες. Η κατηγοριοποίηση των Leithwood, Begley, και Cousins διαφοροποιείται στο ότι προσθέτει και έναν δεύτερο τύπο συγκρούσεων, που εκδηλώνεται με την αδυναμία του διευθυντή να ενεργήσει με τρόπο συνεπή με τις αξίες του.

Ως προς τον τρόπο που λογοδοτούν οι διευθυντές και διευθύντριες της έρευνας στις αναφορές τους, η πρώτη παρατήρησή μου είναι ότι, αν κρίνουμε από το σύνολο των διλημάτων στα οποία αναφέρθηκαν, όταν καλούνται από τον ερευνητή να περιγράψουν κάποιο χαρακτηριστικό ηθικό δίλημμα που αντιμετώπισαν, εύκολα οι περισσότεροι θυμούνται διλήμματα με επιτυχημένη έκβαση για τους ίδιους, στα οποία οι χειρισμοί τους έφεραν το επιθυμητό αποτέλεσμα, και πολύ πιο δύσκολα το αντίθετο. Ακόμη κι όταν, έπειτα από σχετική ερώτηση του ερευνητή, αναφέρονται σε διλήμματα όπου οι χειρισμοί τους δεν είχαν την αναμενόμενη κατάληξη, είναι πολύ προσεκτικοί και ενδιαφέρονται για την εικόνα και το γόητρό τους. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την τεχνική του μετριασμού/mitigation (Edwards & Potter, 1992, σ. 159), ώστε να αμβλύνουν τις αρνητικές εντυπώσεις. Η δεύτερη παρατήρηση, λοιπόν, έχει να κάνει, ακριβώς, με τις τεχνικές ενίσχυσης της γεγονότικότητας που χρησιμοποιούνται από όλους τους ομιλητές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των αφηγήσεων και η δομική σταθερότητα των κατασκευών τους: η ρητορική ανάλυση εντόπισε και ανέδειξε την ποικιλία των ρητορικών τεχνικών, που καλύπτουν όλο το φάσμα που προβλέπεται από το μοντέλο λογοδράσης (DAM/Discursive Action Model) των Edwards και Potter (1992), όπως η ζωνρή περιγραφή/vivid description, η ενεργή φωνητικοποίηση/active voicing, η αφήγηση/narrative, η συστηματική αοριστία/systematic vagueness, η ρητορική του επιχειρήματος/rhetoric of argument, οι διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης/extreme case formulations, η συναίνεση και επιβεβαίωση/consensus and corroboration, οι λίστες και αντιπαραβολές/lists and contrasts και η μετατόπιση του ερείσματος/footing, για να αναφέρω τις πιο σημαντικές. Η τρίτη παρατήρησή μου είναι ότι αρκετοί διευθυντές και διευθύντριες στο ξεκίνημα των αναφορών τους για τα διλήμματα που αντιμετώπισαν κατασκευάζουν ρητορικά, έμμεσα ή άμεσα, τη δυσκολία της κάθε περίπτωσης, κάτι που λειτουργεί ως δικαιολογία για τα όποια λάθη και αστοχίες στους χειρισμούς που έκαναν αλλά και ως τίτλος τιμής για τους ίδιους για περιπτώσεις όπου, παρά τη δυσκολία, κατάφεραν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη διλημματική κατάσταση:

ΑΝΔΡΕΑΣ1: «[...]Πολλή δυσκολία και (.) έβλεπα και τον σύλλογο ότι (.) ότι (.)μου λέγανε πάντα τι θα κάνουμε κύριε διευθυντά μου λέγανε.»

ΑΝΝΑ3: «Είναι ένα δίλημμα ε; Ένα μεγάλο δίλημμα. Εγώ σ' αυτό το δίλημμα αυτό που (.) ούτε πάλι και πάλι ο διευθυντής δεν μπορεί να πει (.) τι: να κάνεις.»

ΣΤΕΛΛΑ4: «Ναι. Ε:: να μιλήσω για μια περίπτωση (.) που:: ήτανε το πιο:: η πιο σοβαρή:: που αντιμετώπισα όλα αυτά τα χρόνια.»

Ανεξάρτητα από την κατηγορία στην οποία μπορεί να ενταχθεί ένα ηθικό δίλημμα με κριτήριο την πηγή της ηθικής έντασης, η έρευνα αυτή ανέδειξε ορισμένα διλήμματα που οι ομιλητές, κατόπιν σχετικού ερωτήματος από τον ερευνητή, ενέταξαν: (1) στην κατηγορία *γκρίζες ζώνες*, «όπου το όριο ανάμεσα στη σωστή και τη λάθος συμπεριφορά είναι δυσδιάκριτο» (Bruhn, 2009, σ. 205, στο Kimber & Campbell, 2014), όπως η περίπτωση στην οποία αναφέρεται η ΝΑΣΙΑ2, (2) επίσης, στην κατηγορία *σωστό-σωστό*, όπως το δίλημμα του ΑΚΗ4, όπου ο διευθυντής δεν έχει απέναντί του το δίπολο καλό-κακό· οι κώδικες ηθικής, μπορεί να παρέχουν μια γενική καθοδήγηση σχετικά με τη σωστή συμπεριφορά, αλλά υπάρχουν περιπτώσεις όπου υπόκεινται σε περιορισμούς, με την έννοια ότι δεν αναγνωρίζουν απαραίτητα τις αλληλοσυγκρουόμενες προτεραιότητες (= διλήμματα) που μπορεί να προκύψουν (Sumsion, 2000, στο Kimber & Campbell, 2014): τι είναι, για παράδειγμα, προτιμότερο· το καλό της τάξης ή το καλό του μαθητή; το καλό του δασκάλου ή το καλό του μαθητή; ποιος από τους δύο ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς θα εκπροσωπήσει το σχολείο στο εκπαιδευτικό συνέδριο που διοργανώνει η περιφέρεια ή στην εκπαιδευτική εκδρομή στο εξωτερικό, όταν η θέση που προβλέπεται είναι μόνο μία, κ.ο.κ., (3) και, τέλος, στην κατηγορία *λάθος-λάθος*, όπου ο διευθυντής είναι, κατά κάποιον τρόπο, παγιδευμένος, όπως στο δίλημμα που περιγράφει η ΝΙΚΗ2, και οι δυνατότητές του περιορίζονται, εκ των πραγμάτων, στην επιλογή του ήσσονος κακού (Kimber & Campbell, 2014). Οι ιδιαίτεροι αυτοί τύποι διλημμάτων αναδείχθηκαν με ερωτήματα (βλ. παράρτημα) που η έρευνά μου άντλησε από το θεωρητικό πλαίσιο των Kimber και Campbell, 2014, (βλ. κεφ. 3) και αυτό που αρχίζει να διαφαίνεται και να επιβεβαιώνεται μέσα και από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι προβληματικές καταστάσεις και τα ηθικά διλήμματα είναι πολύ πιο σύνθετα και πολύπλοκα από αυτό που φαίνεται με μια πρώτη ματιά: από τη μια υπάρχουν διλήμματα που μένουν στην αφάνεια, γιατί οι διευθυντές είναι απρόθυμοι να τα αναδείξουν επειδή δεν έχουν επιτυχή κατάληξη, όπως ανέφερα πιο πάνω, και, από

την άλλη, υπάρχουν άλλα, στα οποία ακόμη και αυτή η ηθική συγκρότηση και ακεραιότητα των διευθυντών δεν είναι αρκετή για να τους οδηγήσει σε σίγουρες αποφάσεις. Ένα στοιχείο ενδεικτικό της πολυπλοκότητας των διλημάτων που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι η ύπαρξη σύνθετων διλημάτων που η έρευνα αυτή εντόπισε. Το δίλημμα του ΔΗΜΟΥ5, για παράδειγμα, είναι σύνθετο, με την έννοια ότι έχει περισσότερες από μία διαστάσεις: σε μία πρώτη διάσταση ο προβληματισμός του διευθυντή είναι αν θα πρέπει να ικανοποιήσει το αίτημα του εκπαιδευτικού για άμεση και παραδειγματική τιμωρία του μαθητή, παρόλο που ο ίδιος δε συμερίζεται την αυστηρότητα του εκπαιδευτικού. Σε δεύτερη διάσταση, θα πρέπει να λάβει υπόψη του όχι μόνο την αντίδραση του εκπαιδευτικού στην απόφασή του αλλά και αυτήν του μαθητή, που δε θα πρέπει να αποχωρήσει από το γραφείο του με το αίσθημα της αδικίας. Ανάλογα περίπλοκο είναι και το δίλημμα που βίωσε ο ΑΓΓΕΛΟΣ3: σε ένα πρώτο επίπεδο ο προβληματισμός του ήταν αν θα έπρεπε να ενεργήσει θεσμικά καταδικάζοντας και καταστρέφοντας με το πόρισμα της έρευνάς του τη ζωή ενός ανθρώπου επαγγελματία, οικογενειάρχη και συναδέλφου. Σε δεύτερο επίπεδο ήταν τι εικόνα και εντύπωση θα έδινε στην υπηρεσία του σε περίπτωση που, ενώ τα στοιχεία οδηγούσαν σε καταδίκη του υπαλλήλου, αυτός μεθόδευε την ΕΔΕ, ώστε να καταλήξει σε μια ελαφριά ποινή.

Αναφέρθηκα κάπως πιο αναλυτικά στα δύο προηγούμενα παραδείγματα, για να συνδέσω το θέμα της πολυπλοκότητας ορισμένων ηθικών διλημάτων στα σχολεία με την πολυπλοκότητα της ίδιας της έννοιας της ηθικής του σχολικού ηγέτη και την έλλειψη κάποιου ξεκάθਾਰου και απόλυτου ορισμού γι' αυτήν, που θα μπορούσε να λειτουργεί ως οδηγός για τις αποφάσεις των διευθυντών. Τι είναι, τελικά, η ηθική για τον εκπαιδευτικό ηγέτη; Είναι *φροντίδα*, όπως λένε οι Noddings (1984) και Beck (1992); Είναι *φροντίδα, δικαιοσύνη και κριτική ανάλυση*, όπως υποστηρίζει ο Starratt (1996); Είναι *τέχνη* ενορχήστρωσης αντιμαχόμενων αξιών, όπως προτείνει ο Hodgkinson (1991, στο Starratt, 2017); Είναι μήπως η ικανότητα για εύρεση *ισορροπίας* ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα λογοδοσίας και η προσπάθεια για επαγγελματική, δημοκρατική και συλλογική κουλτούρα λήψης αποφάσεων στα σχολεία, που προβάλλει ο Strike (2007); Και για την εξασφάλιση αυτής της πολυπόθητης ισορροπίας ποια πρέπει να είναι η στάση που θα επιλέξει ο διευθυντής από αυτές που προτείνει ο Mintrop (2012, σ. 702), η *αντίσταση*, η *ευθυγράμμιση* ή η *συνέπεια* προς τις συστημικές απαιτήσεις;

Ως προς τη σημασιολογία, λοιπόν, της έννοιας της ηθικής και την κατασκευή της ηθικής τάξης, η έρευνα αυτή ανέδειξε μια ποικιλία εκδοχών και κατασκευών, που, αν εξεταστούν η καθεμιά ξεχωριστά, ενισχύουν ή επαληθεύουν κάποιες από τις προαναφερθείσες θεωρίες όσον αφορά στην ηθική της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αλλά όλες μαζί φανερώνουν τη δυσκολία στον προσδιορισμό της έννοιας, τη φευγαλέα φύση της και, συνακόλουθα, το δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών ηγετών, που στην προσπάθειά τους για αντιμετώπιση των ηθικών διλημάτων έχουν μεν αρκετές εναλλακτικές διαθέσιμες, αλλά όχι και τα εχέγγυα ότι η ηθική τους πυξίδα θα τους οδηγήσει σε ασφαλείς επιλογές. Με την έννοια αυτή, τα ηθικά διλήμματα των διευθυντών ενέχουν και μία τραγική διάσταση, με την αρχαιοελληνική έννοια του όρου: ο πρωταγωνιστής της υπόθεσης διευθυντής, που από αυτόν εξαρτάται η αίσια έκβασή της, ακόμη κι όταν είναι ηθικός και ακέραιος χαρακτήρας και θέλει να πράξει το σωστό, δεν είναι σε θέση να γνωρίζει από πριν το αποτέλεσμα της επιλογής του, η οποία, παρά τις όποιες καλές προθέσεις του, μπορεί να τον εξυψώσει στα μάτια των υπολοίπων αλλά και να τον καταστρέψει. Χαρακτηριστική τέτοια περίπτωση είναι αυτή της ΝΙΚΗΣ2, που, παρά την αγαθή πρόθεσή της να προστατέψει το σχολείο της από την αναταραχή της κατάληψης, βρίσκεται εγκλωβισμένη ανάμεσα σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα γονέων και μαθητών και δέχεται τα πυρά εκατέρωθεν.

Η ιδέα της θεσμικής δέσμευσης, ως αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικής ηθικής του διευθυντή και ως κριτήριο για τη λήψη αποφάσεων, είναι παρούσα, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, στις περισσότερες λογοδοτήσεις των διευθυντών. Οι διευθυντές και οι διευθύντριες της έρευνας δείχνουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται στην πλειονότητά τους τις υποχρεώσεις και δεσμεύσεις που πηγάζουν από τον θεσμικό ρόλο που υπαγορεύει η θέση που κατέχουν και αισθάνονται την ανάγκη της λογοδοσίας απέναντι στους προϊσταμένους και την υπηρεσία τους, ειδικά στην περίπτωση που τα ζητήματα αποκτούν ηθική διάσταση και δεν είναι απλώς τεχνικά ή διαδικαστικά. Κάποιοι, μάλιστα, βλέπουν το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει τα καθήκοντά τους ως σύμμαχο στο έργο τους, γιατί θεωρούν ότι η επίκλησή του μπορεί να τους βγάλει από μια διλημματική κατάσταση: Ο ΛΕΩΝ5 αναφέρθηκε σε «νόμους και πλαίσια» και νομιμοποίησε τις επιλογές του επικαλούμενος, από τη μια, τους θεσμικούς κανόνες που υπερισχύουν της βούλησης των ατόμων αλλά και, από την άλλη, την αρχή του ωφελιμισμού, που υπαγορεύει ότι η εφαρμογή των νόμων και του πλαισίου προκρίνεται για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Ομοίως,

ο ΜΑΡΙΟΣ5 τόνισε ότι βασική αρχή στο σχολείο του είναι να μην υποκύπτει σε πιέσεις των γονέων για χαριστικές ρυθμίσεις και ότι λειτουργεί συστηματικά και θεσμικά. Ο ΠΕΤΡΟΣ1, με τη σειρά του, αναφέρθηκε στη θεσμική δέσμευση και την πίεση που του άσκησαν οι κανόνες που κλήθηκε να εφαρμόσει στη δική του διλημματική περίπτωση. Με παρόμοιο τρόπο ο ΑΝΔΡΕΑΣ1 μίλησε θεσμικά και επικαλέστηκε την εξουσία του και την ωφελμιστική ανάγκη τήρησης του νόμου και της τάξης, ώστε το σχολείο του να λειτουργήσει ομαλά. Ο ΔΗΜΟΣ5 στήριξε, σε πολύ μεγάλο βαθμό, τη δικαιολόγηση των ενεργειών του στην έννοια της θεσμικής δέσμευσης για τήρηση των προβλεπόμενων διαδικασιών που είχε ως διευθυντής, επικαλούμενος την *επιταγή θεσμικών κανόνων*. Ο ΝΤΙΝΟΣ2, επίσης, παρουσίασε τον εαυτό του ως υπερασπιστή των αρχών της ανεξιθρησκίας και της ανοχής και προστασίας της ετερότητας, που αποτελεί θεσμική υποχρέωση για το σύγχρονο σχολείο και τον διευθυντή του. Η ΝΙΚΗ2 λειτούργησε και αυτή μέσα στο θεσμικό πλαίσιο και προσπάθησε να χειριστεί το δίλημά της «*στεγνά και καθαρά*», όπως η ίδια ανέφερε. Ο ΣΑΚΗΣ4 και ο ΑΓΓΕΛΟΣ3 γνωρίζουν και παραδέχονται τη σημασία των θεσμικών κανόνων, παρόλο που βρίσκουν τρόπο να τους παρακάμψουν.

Γενικά, η αίσθηση της θεσμικής δέσμευσης στις περισσότερες περιπτώσεις είναι, ακριβώς, αυτή που, τουλάχιστον φαινομενικά, κάνει πιο επιτακτικό και πιο πειστικό το εκάστοτε δίλημμα των διευθυντών. Το πώς, όμως, αντιδρούν και αντιμετωπίζουν αυτή τη δέσμευση είναι κάτι άλλο, γιατί δεν αντιδρούν όλοι με τον ίδιο τρόπο: ο ΠΕΤΡΟΣ1, ο ΣΑΚΗΣ4 και ο ΑΓΓΕΛΟΣ3, για παράδειγμα, τόνισαν ότι λειτούργησαν με ανθρωπιστικά κριτήρια και υπερέβησαν τη στενή θεσμική τους δέσμευση. Με παρόμοιο τρόπο, ο ΤΙΜΟΣ3 απέφυγε, όπως δήλωσε, «*τις νομικές ενέργειες*», δίνοντας προτεραιότητα στην ανθρώπινη διάσταση του ζητήματος. Στον αντίποδα, η ΑΝΝΑ3, ο ΔΗΜΟΣ5 και η ΝΙΚΗ2, χωρίς να απεμπολούν την ανθρωπιστική τους ευαισθησία, εμφανίζονται πιο συστηματικοί και θεσμικοί και χρησιμοποιούν, μάλιστα, το θεσμικό πλαίσιο ως εργαλείο για την αντιμετώπιση των κρίσεων.

Πολλές από τις παραπάνω διαπιστώσεις της παρούσας εργασίας συμφωνούν με τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας του Frick (2009), που επικεντρώνεται στην εξέταση της αναπόφευκτης εσωτερικής σύγκρουσης που βιώνουν οι σχολικοί ηγέτες όταν παίρνουν αποφάσεις με ηθικό περιεχόμενο. Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς του, δηλαδή (1) αν οι διευθυντές έχουν την αίσθηση ότι δεσμεύονται από

κανόνες, πολιτικές, θεσμικές διαδικασίες και επαγγελματικές προσδοκίες και (2) αν υπάρχει «σύγκρουση» ανάμεσα σε αυτό που ο οργανισμός ή το επάγγελμα θεωρεί κατάλληλο ή ηθικό και αυτό που ένας διευθυντής πιστεύει προσωπικά ότι είναι σωστό και καλό, χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για σχετικά ερωτήματα στην 3η ενότητα του ερωτηματολογίου της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα) της παρούσας έρευνας. Οι απαντήσεις από τους διευθυντές σχολείων που συμμετείχαν και στις δύο έρευνες δίνουν μια μεγάλη γκάμα από περιπτώσεις όπου είχαν μια διαφορετική ιδέα για το τι ήταν σωστό, αληθινό, καλό ή αξιόπαινο απ' ό,τι ο εργοδότης τους, το επάγγελμα ή η δημόσια εκπαίδευση, γενικά, αυτό που με άλλα λόγια ονομάζουμε θεσμικό πλαίσιο. Κάποιοι διευθυντές, ειδικά σε τμήματα της συνέντευξής τους που δεν επιλέχθηκαν για ρητορική ανάλυση και δεν εμφανίζονται στην εργασία αυτή, μίλησαν για τις προσωπικές τους αξίες και την ηθική και για το πώς οι ηθικές τους εκτιμήσεις ήταν διαφορετικές απ' ό,τι ήταν σημαντικό ή σωστό, ή φαινόταν να είναι σημαντικό και σωστό, κατά την εκτίμησή τους, για τη δημόσια εκπαίδευση ως κοινωνικό θεσμό. Ο ΣΑΚΗΣ4, για παράδειγμα, έκανε με σαφήνεια τη διάκριση ανάμεσα στο νόμιμο, όπως αυτό καταγράφεται μόνιμα στο επίσημο θεσμικό πλαίσιο, και στο ηθικό, που, κατά την άποψή του, είναι μια δυναμική και ευμετάβλητη κατάσταση, που νοηματοδοτείται και διαμορφώνεται μέσα στο σχολείο από τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και διευθυντή: *«Τον νόμο μπορεί να τον διαμορφώνουν με την ψήφο, ψηφίζουμε τον άλφα, τον βήτα, τον γάμα και βγάζει αυτόν τον νόμο, αλλά την ηθική, όμως, του σχολείου την κάνουμε εμείς. Είναι μεγαλύτερη. Και πιστεύω ότι όλοι οι δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί έχουνε... το έχουν αυτό το πράγμα.»*. Ο ΑΓΓΕΛΟΣ3 και ο ΝΤΙΝΟΣ2, ανάμεσα στην αντίσταση, την ευθυγράμμιση και τη συνέπεια προς τις συστημικές απαιτήσεις, που προτείνει ο Mintrop (2012, σ. 702) ως πιθανή στάση του διευθυντή, προτιμούν και επιλέγουν τη συνέπεια, έναν δημιουργικό τρόπο αντίδρασης στις απαιτήσεις της υπηρεσίας, και απορρίπτουν την απόλυτη αποδοχή (ευθυγράμμιση) και τη ρήξη με το σύστημα (αντίσταση) ως ακραίες συμπεριφορές: ΝΤΙΝΟΣ2: *«Ο κανόνας λέει ξεκάθαρα ότι αυτό το πράγμα πρέπει να κάνεις. Εσύ, όμως, δε θα πεις επειδή ο κανόνας λέει έγινε αυτό, θα κάνω εγώ αυτό, ξέρω γω, μπορεί και να μη χρειαστεί να κάνεις και τίποτα ή να χρειαστεί να κάνεις κάποια πράγματα, τα οποία είναι διαφορετικά απ' αυτά που λέει ο κανόνας»*, ΑΓΓΕΛΟΣ3: *«βρήκα μέσα κάποια τέτοια στοιχεία ούτως ώστε μπόρεσα να στοιχειοθετήσω το πόρισμά μου ούτως ώστε ο συγκεκριμένος συνάδελφος να μπορέσει*

να μη φτάσει στο (.) χειρότερο ας το πω έτσι σημείο και αποτέλεσμα σ' αυτήν την καταδικαστική απόφαση που ανέφερα προηγουμένως».

Μια ακόμη, σε αυτήν την ενότητα της συζήτησης, παρατήρηση-διαπίστωση, αρκετά σημαντική, με την έννοια ότι δεν εμφανίζεται σε κάποια από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση, είναι ότι για ορισμένους διευθυντές η αυστηρή κίνηση μέσα στο θεσμικό πλαίσιο, η τυπική συμμόρφωση σε νόμους και κανόνες είναι μια λειτουργία που δε συνάδει με την έννοια της ανθρωπιάς, του ανθρωπισμού. Ο νόμος στον λόγο ορισμένων διευθυντών, ειδικά αυτών που εμφανίζονται κάπως πιο αντισυστημικοί, κατασκευάζεται, άμεσα ή έμμεσα, ως σκληρός, αμείλικτος και απάνθρωπος, караδοκεί για να τιμωρήσει τους παραβάτες και απειλεί μέχρι και ανθρώπινες ζωές με καταστροφή, σε περίπτωση που κάποιος τον ακολουθήσει κατά γράμμα (βλ. τις περιπτώσεις του ΣΑΚΗ4: *«Τι έκανες κύριε; Είσαι δημόσιος υπάλληλος; Θεωρητικά. Δημόσιος υπάλληλος; (.) Αυτό είναι αδίκημα. Τέτοιου είδους περιεχόμενο στο σχολείο πού το είδες; Φσσττ. [χειρονομία, δείχνει με το χέρι την έξοδο](1,5) Έτσι;»* και του ΑΓΓΕΛΟΥ3: *«αν το πόρισμα το οποίο: θα έβγαζα στη συνέχεια ε:: ήτανε καταδικαστικό (.) τότε πήγαινε με το ερώτημα της απόλυσης [...]αναλογίστηκα ότι ο συγκεκριμένος καθηγητής (.) ο συγκεκριμένος συνάδελφος ε:: είχε όπως λέμε την οικογένειά του τα παιδιά του τη δουλειά του ε: όλα αυτά τέλος πάντων τα στοιχεία και (.) για μένα βάρυναν περισσότερο από την καταδικαστική απόφαση»*) ή, στην καλύτερη περίπτωση, κατασκευάζεται ως αναγκαίο κακό, που, εφόσον οι διευθυντές δεν μπορούν να παραβλέψουν, ποιούμενοι την ανάγκη φιλοτιμία, δείχνουν ότι, τουλάχιστον τυπικά, τον σέβονται, τον ακολουθούν και τον εφαρμόζουν. Η εξήγηση που θα μπορούσαμε να δώσουμε εδώ έχει να κάνει με τις χρόνιες παθογένειες του νεοελληνικού κράτους και της ελληνικής δημόσιας διοίκησης και τη νοοτροπία που καλλιεργούν στους πολίτες. Είμαστε τυπικοί και κινούμαστε εντός του πλαισίου όταν δεν μπορούμε να το παρακάμψουμε. Όπου, όμως, υπάρχει περιθώριο, ερμηνεύουμε τον νόμο διασταλτικά ελπίζοντας ότι δε θα χρειαστεί να λογοδοτήσουμε, αλλά, αν χρειαστεί, επικαλούμαστε τις έννοιες της ανθρωπιάς και του φιλότιμου. Ο νόμος, οι θεσμοί και το πλαίσιο αντιμετωπίζονται με περισσότερη καχυποψία, γιατί στον τόπο μας δεν έχει καλλιεργηθεί, τουλάχιστον ακόμη, η κουλτούρα ότι μπορεί να λειτουργούν ως σύμμαχοι των απλών πολιτών και των δημόσιων λειτουργών.

Για να μην είμαστε όμως άδικοι, ορισμένοι από τους διευθυντές της έρευνας παρουσιάζονται πιο συστημικοί στις λογοδοτήσεις τους και θεωρούν ότι ο νόμος τούς λύνει τα χέρια και προστατεύει από κακοτοπιές, τόσο τους ίδιους, όσο και το προσωπικό, και βοηθά στην υπέρβαση των όποιων διλημμάτων αν όχι και στην αποτροπή τους: ΔΗΜΟΣ5: «Και από τη θέση που έχουμε, υπάλληλοι είμαστε και πρέπει να υπακούμε στους κανόνες. Πέρα απ' αυτό, έχω την αίσθηση, μετά από τόσα χρόνια, ότι οι κανόνες αυτοί δεν είναι και τόσο επιπόλαιοι όσο νομίζουμε μερικές φορές, δηλαδή ο νομοθέτης είναι... είναι λίγο πιο... σοφός απ' ό,τι νομίζουμε. [...] Είμαι υπέρ της λογοδοσίας, ε... και, μάλιστα, αποδέχομαι κάθε μορφή ελέγχου και αξιολόγησης.». Η ΝΙΚΗ2, με τη σειρά της, αναγνωρίζει τη σημασία του θεσμικού πλαισίου αλλά θέτει μία προϋπόθεση, ώστε να λειτουργήσει ο νόμος ως πραγματικό εργαλείο για τους διευθυντές: «Πιο δυνατή θα αισθανόμουν αν είχα ένα ακόμα πιο συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο. Η νομοθεσία αφήνει αρκετά κενά, αρκετά θολά σημεία, που είναι τρύπες, οι λεγόμενες μαύρες τρύπες, όπου δεν μπορείς ακριβώς να πατήσεις, να πιαστείς για συγκεκριμένες λειτουργίες και αποφάσεις [...] Η νομοθεσία, επίσης, όπως είπα, θα ισχυροποιούσε τον διευθυντή...». Η ΝΙΚΗ2, επομένως, αποδίδει πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων στη χώρα μας στην ασάφεια ως προς τη διατύπωση των νόμων, που αφήνει περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες και δεν ευνοεί την κουλτούρα της λογοδοσίας.

Ως προς άλλα κριτήρια, πέρα από τη θεσμική δέσμευση, στα οποία βασίζονται τις επιλογές τους οι διευθυντές, μπορεί κανείς να σχηματίσει μια αρκετά καλή εικόνα ανατρέχοντας στις δικαιολογήσεις που κατασκευάζουν στις λογοδοτήσεις τους, αρκετές από τις οποίες περιλαμβάνονται στην τυπολογία λογοδοτήσεων που παρουσιάζουν οι Semin και Manstead (1983, στο Potter & Wetherell, 2009).

Οι διευθυντές, κατά περίπτωση: επικαλούνται τη συνείδησή τους (π.χ., ΜΑΡΙΟΣ5, «ε::: κι είχα και τη συνείδησή μου ήσυχη.»), προβάλλουν την ιδέα ότι ο διευθυντής, ως πραγματικός ηγέτης, πρέπει να στέκεται στο ύψος της αποστολής του και να δίνει το καλό παράδειγμα (ΤΙΜΟΣ3, «γι' αυτό είμαι στη θέση του διευθυντή»), επικαλούνται τις ηθικές τους αξίες και την αρχή του ανθρωπισμού (ΣΑΚΗΣ4, «δεν μπορείς πάλι να καταδικάσεις τον άνθρωπο»), τονίζουν την ιδέα της δικαιοσύνης ως γνώμονα των επιλογών τους (ΠΕΤΡΟΣ1, «Η ουσιαστική λύση όμως βρίσκεται όταν ο άλλος καταλάβει ΑΚΡΙΒΩΣ (1) ποια είναι η δίκαιη λύση.»), κάνουν χρήση της

ενσυναίσθησης ή την επικαλούνται για να κατανοήσουν οι ίδιοι τη θέση των άλλων αλλά και για να φέρουν τους άλλους στη δική τους θέση (ΠΕΤΡΟΣ1, «*Ζήτησα από τους συναδέλφους να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των δύο συναδελφισσών.*»), προτάσσουν την ιδέα της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου ως το απόλυτο κριτήριο τους (ΠΕΤΡΟΣ1, («*Μα όλα από εκεί ξεκινάνε*», «*Στο ότι θέλουμε (.) ομαλές σχέσεις*»)), προτάσσουν το καλό του μαθητή ως το απόλυτο κριτήριο τους (ΑΚΗΣ4, «*Το κριτήριο (.) το κριτήριο είναι το παιδί.*»), αναφέρονται στο χρέος του διευθυντή να λειτουργεί παιδαγωγικά προς το προσωπικό του με το παράδειγμα που προβάλλει (ΣΑΚΗΣ4, «*και πιστεύω στον άνθρωπο ότι μπορεί να διορθωθεί μπορεί.*»), επικαλούνται την ανάγκη διατήρησης της σωματικής τους υγείας (ΑΝΔΡΕΑΣ1, «*Ε, τότε (.) είναι δυνατόν να έχεις το κεφάλι σου κάθε μέρα να πονάει;*»), (ΣΤΕΛΛΑ4, «*όταν λειτουργούμε όλοι με βάση τη λογική (.) ξέρουμε τι:: τι μπορούμε να κάνουμε*»), αναφέρονται στην ανάγκη για διατήρηση του προσωπικού τους κύρους (ΝΤΙΝΟΣ2, («*Μόνος μου (.) ήταν πρόκληση για μένα (.) ξήλωσα τα πάντα*»). Από τα παραπάνω κριτήρια-παραμέτρους που καθορίζουν τις αποφάσεις των διευθυντών, η ενσυναίσθηση, οι ηθικές αξίες, η δικαιοσύνη και το συμφέρον των μαθητών έχουν εμφανιστεί και στην έρευνα των Dempster *et al.* (2000), που παρουσιάζεται από τους Dempster και Berry (2003).

Εμφανής είναι, επίσης, η προσπάθεια στον λόγο πολλών για προβολή του δημοκρατικού τους ήθους, της αξίας του διαλόγου, της συλλογικότητας και δημοκρατικότητας ως κριτηρίων στη λήψη αποφάσεων (ΤΙΜΟΣ3, «*Τρεις ενέργειες διάλογος διάλογος διάλογος.*»). Φαίνεται ότι η ηθική στη σκέψη των διευθυντών και διευθυντριών της έρευνας είναι η ηθική των πολλών, αυτή που ορίζεται από την πλειοψηφία και είναι κοινωνικά αποδεκτή (ΑΝΝΑ3, «*λύσαμε έτσι. Από κοινού. Όλοι μαζί. Αυτό το πρόβλημα.*», ΝΙΚΗ2, «*νομίζω ότι πρώτα απ' όλα ηθικός διευθυντής είναι αυτός που ακολουθεί το νόμιμο... εε και από εκεί και μετά λαμβάνει υπόψη του το ανθρώπινο, όχι τον προσωπικό, δικό του κώδικα αξιών, αλλά αυτό που είναι γενικά αποδεκτό, κοινωνικά αποδεκτό και το λαμβάνει υπόψη του σε τρανταχτές περιπτώσεις σύγκρουσης με το νόμιμο.*») αλλά και η ηθική των λογικών ανθρώπων, με βάση τη κοινή λογική, δηλαδή πάλι τη λογική των πολλών (ΣΤΕΛΛΑ4, «*όταν λειτουργούμε όλοι με βάση τη λογική (.) ξέρουμε τι:: τι μπορούμε να κάνουμε*»). Μια πιο έμπρακτη απόδειξη ισχύος της ηθικής της πλειοψηφίας στη σκέψη των διευθυντών είναι η κοινή απάντηση που δίνουν, όταν ερωτώνται πώς ενεργούν όταν καλούνται να

επιλέξουν ανάμεσα σε δύο «καλά»: όλοι τους, σχεδόν, προκρίνουν το μεγαλύτερο ή μέγιστο καλό ή το καλό των πολλών και όχι του ενός (NTINOS2 *«πάντα στο μυαλό μου είχα πάντα, το είχα αναφέρει και προηγουμένως πολλές φορές, το καλό του συνόλου.»*).

Σε αντίθεση με κάποιες από τις έρευνες που αναφέρθηκαν στο κεφ. 3 (Walker 1998· Stefkovich, 2006), μέσα από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι οι περισσότεροι διευθυντές, γενικά, αλλά ιδιαίτερα όταν βρίσκονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, προκρίνουν το συμφέρον του μαθητή (ΑΚΗΣ4, ΔΗΜΟΣ5, ANNA3, ΤΙΜΟΣ3). Επικαλούνται και τονίζουν ιδιαίτερα την αξία της συναδελφικότητας μόνο όταν έχουν απέναντί τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή σε διλήμματα όπου δεν εμπλέκονται μαθητές (ΑΝΔΡΕΑΣ1, ΧΡΗΣΤΟΣ2, ΣΑΚΗΣ4, ΑΓΓΕΛΟΣ3). Φαίνεται πως η αρχή «πρώτα ο μαθητής» είναι διαδεδομένη και καλά εμπεδωμένη στη συνείδηση των διευθυντών και ως προς αυτό υπάρχει συμφωνία με αυτό που υποστήριζαν οι Shapiro και Stefkovich (2001, 2005, στο Frick, 2009), ότι η επαγγελματική ηθική προτείνει τη θεμελίωση της λήψης ηθικής απόφασης στις ανάγκες των παιδιών και μπορεί να βοηθήσει ώστε να ξεπεραστεί η εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα στην προσωπική και την επαγγελματική ηθική.

Ως προς τα προσωπικά εφόδια στα οποία στηρίζονται όταν πρόκειται να πάρουν μια δύσκολη, ηθικού περιεχομένου απόφαση, τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμπίπτουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με αυτά της έρευνας των Dempster και Berry (2003). Οι διευθυντές στην ποιοτική έρευνα των Dempster και Berry αναφέρθηκαν στην προσωπική και επαγγελματική τους εμπειρία, σε διαπροσωπικές δεξιότητες, στην ενσυναίσθηση, στην ικανότητα για αναγνώριση των ηθικών χαρακτηριστικών μιας κατάστασης και στη γνώση των ηθικών αρχών. Οι διευθυντές και διευθύντριες της δικής μου έρευνας ανέφεραν, αντίστοιχα, ότι βασίζονται στην πίστη τους σε ηθικές αξίες και στην αίσθηση του ηθικού χρέους και τη συνακόλουθη υπευθυνότητά τους (ΤΙΜΟΣ3, *«Πρώτα-πρώτα θέλω να πιστεύω οι ηθικές αξίες που πρεσβεύω από: παιδιόθεν», «πάντα αναλάμβανα πλήρως τις ευθύνες μου»*), στην πολυετή εμπειρία και τη γνώση των νόμων (ΠΕΤΡΟΣ1, *«Γνωρίζοντας, λοιπόν, σε βάθος, τις λεπτές πτυχές των προβλημάτων, τον νόμο, και έχοντας και την εμπειρία των τριάντα χρόνων, μπορώ να αισθάνομαι αρκετά δυνατός»*), στη γνώση των βασικών αρχών της διοίκησης (ΑΚΗΣ4, *«κάτι έχουμε σπουδάσει κι εμείς (.) που λέει ο λόγος (0.5) εκεί δεν μπ (.)*

εκεί:: αισθάνονται μια αδυναμία (.) να με παλέψουν μέσα απ' τα κείμενα») αλλά, επιπλέον, και στην ύπαρξη εσωτερικής ισορροπίας (ΜΑΡΙΟΣ2, «Σίγουρα είναι τα ψυχικά εφόδια και οι ισορροπίες που έχει ο καθένας μέσα του»), στην πίστη στην αξία της συναδελφικότητας, στο πνεύμα ανεκτικότητας και τη διάθεση συγχώρησης των λαθών (ΑΓΓΕΛΟΣ3, «Δεύτερον η συναδελφικότητα (.) σ' αυτό το σημείο θέλω να πω ότι: πάντα ήμουν υπέρ των συναδέλφων», « εγώ τουλάχιστον θεωρώ ότι (.) τα λάθη (.) θα πρέπει να συγχωρούνται.»).

Τέλος, ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης των διλημματικών καταστάσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, η έρευνα αυτή, παρόλο που η εστίασή της δεν ήταν στο συγκεκριμένο θέμα, εντόπισε τα βασικά που εμφανίζονται και στην έρευνα των Walker και Dimmock (2000): μετάθεση ενός προβληματικού εκπαιδευτικού σε άλλο σχολείο, προσπάθεια συμβιβασμού, αποφυγή της άμεσης ανάμιξης, δημιουργική ανυπακοή, επίκληση στην παράδοση και την αποστολή του σχολείου, καταφυγή σε λογική και συναισθηματική επιχειρηματολογία και καθυστέρηση των αποφάσεων.

Η συζήτηση αυτή θα ήθελα να κλείσει, αντί επιλόγου, με την αναφορά στη λογοδότηση του ΔΗΜΟΥ5 -γενικά, αλλά κυρίως σε σχέση με την τοποθέτησή του στο απόσπασμα 15-, που η ρητορική της ανάλυση μας δίνει τα βασικά χαρακτηριστικά που συνοψίζουν την κατασκευή της ηθικής τάξης από τους διευθυντές και που αναδείχτηκαν μέσα από την παρούσα έρευνα: θεσμική δέσμευση από μέρους τους και τήρηση των προβλεπόμενων διαδικασιών, οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης με το προσωπικό του σχολείου, δημοκρατικό πνεύμα και διάλογος με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, νηφάλια και χωρίς πανικό αντιμετώπιση των ηθικών κρίσεων που ανακύπτουν, δικαιοσύνη απέναντι σε όλους, εκπαιδευτικούς και, πρωτίστως, μαθητές.

Κεφάλαιο 9

Περιορισμοί - προτάσεις

9.1. Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Στην εργασία αυτή, παρόλο που παρουσιάστηκε μια μεγάλη γκάμα ηθικών διλημμάτων, η ανάλυση περιορίστηκε στο μικρο-επίπεδο, δηλαδή στην ανάδειξη τοπικών συνομιλιακών δράσεων και στην αλληλεπίδραση ερευνητή και διευθυντών στο πλαίσιο των συνεντεύξεων. Αναγνωρίστηκε, βέβαια, με την αναλυτική παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου, δηλαδή του ευρύτερου συγκείμενου μέσα στο οποίο καλούνται να κινηθούν οι διευθυντές, ότι η κατανόηση της δράσης τους προσδιορίζεται και από άλλους παράγοντες, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς, που εκτείνονται στο μακρο-επίπεδο (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011), αλλά η ανάλυσή μου δεν επεκτάθηκε σε αυτό.

Ένας επιπλέον περιορισμός μπορεί να εντοπιστεί στον τρόπο με τον οποίο επιλέχθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας. Λήφθηκε μεν μέριμνα για μια σχετική αντιπροσωπευτικότητα και ποικιλία ως προς τα σχολεία και ως προς τις ιδιότητες, τις ειδικότητες και το φύλο των συμμετεχόντων, ώστε να αναδειχτεί καλύτερα η ποικιλία των κατασκευών, αλλά το βασικό κριτήριο επιλογής ήταν η ευκολία στην προσέγγιση, η προσωπική γνωριμία του ερευνητή με τους διευθυντές και τις διευθύντριες και η εύκολη πρόσβαση στο σχολείο. Το σύνολο, επομένως, των συμμετεχόντων, δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα και δεν αντανακλά επακριβώς τη σχολική πραγματικότητα της ευρύτερης περιοχής της περιφερειακής ενότητας Πέλλας, όπου διενεργήθηκε η έρευνα, με ό,τι μπορεί να συνεπάγεται κάτι τέτοιο ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας.

Εξάλλου, ο υπογράφων την παρούσα έρευνα είναι φιλόλογος εν ενεργεία, με αρκετά χρόνια θητεία στον χώρο της εκπαίδευσης και, μάλιστα, με έναν χρόνο θητεία ως υποδιευθυντής, που βίωσε και βιώνει από μέσα τα προβλήματα και τα ηθικά διλήμματα των διευθυντών και, ως εκ τούτου, ίσως, σε ορισμένα σημεία που ο ίδιος θεωρεί δεδομένα και κατανοητά, δεν επέμεινε όσο έπρεπε στο να δοθούν οι απαραίτητες διευκρινίσεις από τους διευθυντές. Μια ιδιότητα, δηλαδή, του ερευνητή που αποτελεί προτέρημα και βοηθά στην κατάρτιση του σχεδίου συνέντευξης, ίσως σε ορισμένα σημεία να λειτούργησε ως τροχοπέδη και να μη βοήθησε στον φωτισμό

κάποιων, ενδεχομένως, σκοτεινών σημείων από τα λεγόμενα των ομιλητών στο πλαίσιο των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Επίσης, οι κατηγορίες ηθικών διλημάτων μέσα από το πρίσμα των οποίων παρακολουθήσαμε τις ποικίλες κατασκευές της ηθικής τάξης στον λόγο των διευθυντών και διευθυντριών είναι, ως ένα σημείο, αποτέλεσμα υποκειμενικής κρίσης του ερευνητή. Κάποια διλήμματα θα μπορούσαν να είναι ενταγμένα σε διαφορετικές κατηγορίες και κάποια άλλα μπορούν να ενταχθούν σε περισσότερες από μία. Η κατηγοριοποίηση, εξάλλου, σχετίζεται και με την περιορισμένη έκταση της εργασίας. Υπάρχουν, ας πούμε, κατηγορίες που δεν έγιναν αντικείμενο αναλυτικής παρουσίασης, παρόλο που υπήρχε και γι' αυτές πλούσιο υλικό από τις συνεντεύξεις. Αυτό σημαίνει ότι η αρχική επιλογή του ερευνητή, σωστή ή λανθασμένη, λειτούργησε καταλυτικά ως προς την πορεία και κατάληξη της έρευνας.

Ένα σημείο δυσκολίας στη διενέργεια της παρούσας έρευνας ήταν η σχετική απροθυμία ή η διστακτικότητα ορισμένων -πολύ λίγων, ευτυχώς- από τους συμμετέχοντες να μιλήσουν ανοιχτά για τα ηθικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους και να παρουσιάσουν στις αναφορές τους συγκεκριμένα στοιχεία που θα βοηθούσαν στον φωτισμό των διλημάτων τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις η δυσκολία ξεπεράστηκε με τη διαβεβαίωση από τον ερευνητή ότι είναι εξασφαλισμένη η ανωνυμία των ομιλητών αλλά και με επίμονες σε ορισμένα σημεία διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Ορισμένοι διευθυντές, τέλος, ενώ ήταν ενήμεροι για τον πυρήνα ή τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο θα περιστρέφονταν οι ερωτήσεις της συνέντευξης, τα ηθικά διλήμματα, στην προκαταρκτική συζήτηση που προηγήθηκε, χωρίς να είναι απρόθυμοι για τη συνέντευξη που θα ακολουθούσε, εξέφρασαν την άποψη ότι σπάνια αισθάνονταν και βίωναν τα όποια προβλήματα ανέκυπταν στο σχολείο τους ως ηθικά διλήμματα. Χρειάστηκε αρκετή κουβέντα και παραδείγματα από τον ερευνητή, για να παραδεχτούν την ηθική διάσταση πολλών από τα διλήμματα που οι ίδιοι θεωρούσαν απλά και διαδικαστικά. Η παραπάνω παρατήρηση μπορεί να σημαίνει ότι ορισμένα από τα διλήμματα που παρουσιάζονται στην έρευνα μπορεί να μη φαίνονται στη σωστή τους διάσταση.

9.2. Προτάσεις για έρευνα και πρακτική εφαρμογή

Στην τελευταία παράγραφο της προηγούμενης ενότητας (9.1.) διατύπωσα τη διαπίστωσή μου ότι ζητήματα που για ορισμένους διευθυντές έχουν ηθική διάσταση και αποτελούν ηθικά διλήμματα για κάποιους άλλους μπορεί να είναι πιο απλά, διαδικαστικά και γραφειοκρατικά προβλήματα. Σύμφωνα με την άποψη κάποιων, εξάλλου, δεν υπάρχουν ηθικά διλήμματα στην εκπαίδευση, αλλά όλα είναι θέμα διαδικασιών και τήρησης κανόνων. Με αφορμή τη διαπίστωση αυτή, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ασχοληθεί περισσότερο και πιο συστηματικά με την προσπάθεια για διερεύνηση και προσδιορισμό του τι σημαίνει ηθικό δίλημμα για τον εκπαιδευτικό ηγέτη στο ελληνικό σχολείο, τότε ένα φαινομενικά απλό δίλημμα έχει ηθικές προεκτάσεις και ποια είναι τα εχέγγυα και τα εφόδια (ψυχικά, πνευματικά, ηθικά), ώστε ο εκπαιδευτικός ηγέτης να μπορεί πρώτα να το αναγνωρίζει ως τέτοιο και έπειτα να το αντιμετωπίζει αποτελεσματικά. Άλλωστε, όπως είδαμε στο κεφ. 3., στη διεθνή βιβλιογραφία έχει διατυπωθεί η άποψη ότι (1) παρόλο που οι διευθυντές έχουν, σε γενικές γραμμές, καλές προθέσεις, ωστόσο δεν επιδεικνύουν καλή θεωρητική γνώση των βασικών ηθικών θεωριών (Dempster *et al.* (2004) και (2) ότι αρκετοί διευθυντές αισθάνονται την ανάγκη να βελτιώσουν την ικανότητά τους για λήψη ηθικών αποφάσεων, με δεδομένο ότι, στην καλύτερη περίπτωση, είναι ανεπαρκώς εξοπλισμένοι με εφόδια για την αντιμετώπιση των συχνά εμφανιζόμενων προβληματικών καταστάσεων που ανακύπτουν στα σχολεία και, στη χειρότερη, τους λείπουν οι κατάλληλες δεξιότητες για τον χειρισμό θεμάτων που είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν μέσα στο μεταβαλλόμενο ηθικό κλίμα των σημερινών σχολείων (Dempster *et al.*, 2000, στο Dempster & Berry, 2003).

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, επίσης, μία έρευνα που θα αναδείκνυε και θα παρουσίαζε ηθικά διλήμματα των διευθυντών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση που η παρούσα έρευνα εντόπισε (βλ. κεφ. 7.1.), αλλά δεν παρουσιάστηκαν εδώ: διλήμματα με γονείς και εκπαιδευτικούς που συγκρούονται μεταξύ τους, διλήμματα με συμβούλους και προϊσταμένους, διλήμματα με άλλους παράγοντες και διλήμματα και συγκρούσεις αξιών που ανακύπτουν λόγω πολυπολιτισμικότητας των σχολείων.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα πρόταση θα ήταν η διεξαγωγή μιας έρευνας παρόμοιας με την παρούσα, εστιασμένης επίσης στην ηθική τάξη και τα διλήμματα, αλλά αυτή τη φορά των ελλήνων εκπαιδευτικών της τάξης. Ήδη έχω αναφέρει (βλ. κεφ. 8.) ότι το

θέμα της ηθικής ακεραιότητας και συγκρότησης δεν αφορά μόνο τους διευθυντές των σχολείων αλλά όλους τους εκπαιδευτικούς και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν την ηθική τάξη και αντιδρούν στις ηθικές προκλήσεις καθώς και των εφοδίων με τα οποία είναι -ή όχι- εξοπλισμένοι για την αντιμετώπισή τους, θα ήταν και πρακτικά χρήσιμη σε μια μελλοντική προσπάθεια από την πολιτεία για την προώθηση και εφαρμογή μεταρρυθμιστικών μέτρων ή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η τελευταία σκέψη-πρόταση που διατύπωσα στην προηγούμενη παράγραφο μας δίνει μια επιπλέον ιδέα -πέρα από αυτές που παρουσιάστηκαν στην αρχή του κεφ. 8. της συζήτησης- για την πρακτική χρησιμότητα της παρούσας έρευνας και των ευρημάτων της: μέσα από αυτήν μπορεί να αντληθούν ιδέες που να χρησιμεύσουν στην καλύτερη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών όσον αφορά σε αντιλήψεις, δεξιότητες, τεχνικές και πρακτικές που απαιτούνται για πιο συνεπή, αποτελεσματική και καλύτερα αιτιολογημένη λήψη ηθικών αποφάσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνικές

- Ακαδημία Αθηνών (2016). Γκρίνια. *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*. (τ. 2, σ. 181). Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε.
- Ακαδημία Αθηνών (2016). Ηθική. *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*. (τ. 3, σ. 46). Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε.
- Αργυροπούλου, Ε. (2017). Εισαγωγικά στοιχεία έρευνας και θεωρίας για την ηγεσία. Στο: R. Starratt, *Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση* (Ε. Αργυροπούλου, Μετάφ.) (σσ. 21-44). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κούτρας, Σ. (2005). *Πειστικός Λόγος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση*. Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ψυχολογίας. Τομέας Κοινωνικής και Κλινικής Ψυχολογίας.
- Μποζατζής, Ν. & Δραγώνα, Θ. (2011). *Κοινωνική ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσσες και ξενόγλωσσες μεταφρασμένες στα ελληνικά

- Allison, S. T., Goethals, G. R., & Kramer, R. M. (Eds.). (2016). *Handbook of heroism and heroic leadership*. Taylor & Francis.
- Archambault, I., Kurdi, V., Olivier, E., & Goulet, M. (2016). The joint effect of peer victimization and conflict with teachers on student engagement at the end of elementary school. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 62(2), 207-232.
- Arjoon, S. (2000). Virtue theory as a dynamic theory of business. *Journal of Business Ethics*, 28(2), 159-178.
- Atkinson, J.M. (1984). *Our Masters' Voices: The language and body language of politics*. London: Methuen.
- Baron, M.W., Pettit, P., & Slote, M. (1997). *Three methods of ethics*. Oxford: Blackwell.
- Beck, L. G. (1992). Meeting the challenge of the future: The place of a caring ethic in educational administration. *American Journal of Education*, 100(4), 454-496.
- Begley, P. T. (2005, April). *The dilemmas of leadership: Perspectives on the moral literacy of principals from Ontario and Pennsylvania*. Paper presented at the 2005 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Bellini, C. A. (2017). *Talk to Me: An Educator's Search for Conversations on Ethics in Education*. Doctoral dissertation, Ontario Institute in Education of the University of Toronto).
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage Publications, Inc.
- Bozatzis, N. (1999). *Greek national identity in talk: The rhetorical articulation of an ideological dilemma*. Doctoral dissertation, University of Lancaster.

- Bozatzis, N. (2009). "Occidentalism and Accountability: Constructing Culture and Cultural Difference in Majority Greek Talk About the Minority in Western Thrace". *Discourse and Society*, 20 (4): 431-453.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595–616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117–134.
- Bryman, A. (2012), *Social Research Methods*, 4th edn, New York: Oxford University Press.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage.
- Cervone, D. C., & Pervin, L. A. (2013). Trait theory: the five-factor model; applications and evaluation of trait approaches to personality. *Personality: Theory and Research*, 261-300.
- Chomsky, N. (1970). Recent Contributions to a Theory of Innate Ideas, in Hudson, L. (ed.), *The Ecology of Human Intelligence*. Harmondsworth: Penguin.
- Ciulla, J. B. (2006). Ethics: The heart of leadership. In *Responsible leadership* (pp. 37-52). Routledge.
- Ciulla, J. B. (Ed.). (2014). *Ethics, the heart of leadership*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, 6. New York: Routledge.
- Crane, A., & Matten, D. (2004). *Business ethics: A European perspective: Managing corporate citizenship and sustainability in the age of globalization*. Oxford: Oxford University Press.

- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. (2006). Ethical dilemmas: The “bread and butter” of educational leaders' lives. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 106-121.
- Creswell, J. W. (1998). *Quality inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, D. (1989). Poor parents, teachers and the schools. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, San Francisco.
- Day, C., Hadfield, M. & Harris, A. (1999). “Leading schools in times of change”, paper presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, 22-25 September.
- DeMatthews, D. (2016). Social justice dilemmas: evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15.
- Dempster, N., & Berry, V. (2003). Blindfolded in a minefield: Principals' ethical decision-making. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 457-477.
- Dempster, N., Carter, L., Freakley, M., & Parry, L. (2004). Conflicts, confusions and contradictions in principals' ethical decision making. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 450-461.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Derrida, J. (1995). The gift of death, trans. David Wills (*Chicago and London: University of Chicago Press, 1995*), 41.
- De Tocqueville, A. (1998). *Democracy in America*. Hertfordshire, Ware: Wordsworth Edition (originally published 1835).
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: Conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462.

- Drew, P., & Holt, E. (1988). Complamable Matters: The Use of Idiomatic Expressions in Making Complaints ', *Social Problems* 35(4): 398- 417.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Eyal, O., Berkovich, I., & Schwartz, T. (2011). Making the right choices: Ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 396-413.
- Firth, A. (1995). 'Accounts' in negotiation discourse: A single-case analysis. *Journal of Pragmatics*, 23(2), 199-226.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Frick, W. C. (2009). Principals' value-informed decision making, intrapersonal moral discord, and pathways to resolution: The complexities of moral leadership praxis. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 50-74.
- Goffman, E. (1979) Footing. *Semiotica*, 25, 1-29.
- Hartzell, G. N., & Petrie, T. A. (1992). The principal and discipline: Working with school structures, teachers, and students. *The Clearing House*, 65(6), 376-380.
- Heritage, J., & Greatbatch, D. (1986). Generating applause: a study of rhetoric and response in party political conferences. *American Sociological Review*, 92: 110-57.
- Hinman, L. M. (2013). *Ethics: A pluralistic approach to moral theory* (5th ed.). Boston, MA.: Wadsworth Publishers.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, research, and practice*. St. Louis: McGraw-Hill.
- Hoyle, J., English, F., & Steffy, B. (1998). *Skills for 21st century school leaders*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. A. van Dijk (ed.), *Handbook of discourse analysis. Discourse and dialogue* Volume 3. (pp. 25–34). London: Academic Press.

- Jefferson, G. (1990) *List construction as a task and interactional resource*. In G. Psathas (ed.), *Interactional Competence*. Washington DC: University Press of America.
- Jørgensen, M., & Phillips, L.J. (2002) *Discourse Analysis as Theory and Method*, London: Sage.
- Kimber, M., & Campbell, M. (2014). Exploring ethical dilemmas for principals arising from role conflict with school counsellors. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 207-225.
- Knapp, M. S., & Feldman, S. B. (2012). Managing the intersection of internal and external accountability: Challenge for urban school leadership in the United States. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 666-694.
- Knights, D., & O’Leary, M. (2006). Leadership, ethics and responsibility to the other. *Journal of Business Ethics*, 67(2), 125-137.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2008). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Levinson, S. C. (1988). *Putting linguistics on a proper footing: Explorations in Goffman's participation framework* (pp. 161-227). Polity Press.
- Louis, K. S., & Mintrop, H. (2012). Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*.
- Mayer, D. M., Aquino, K., Greenbaum, R. L., & Kunezi, M. (2012). Who displays ethical leadership, and why does it matter? An examination of antecedents and consequences of ethical leadership. *Academy of Management Journal*, 55, 151–171.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mintrop, H. (2012). Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 695-726.

- Moberg, P. J. (1998). Predicting conflict strategy with personality traits: Incremental validity and the five factor model. *International Journal of Conflict Management*, 9(3), 258-285.
- Molyneaux, D. (2003). "Blessed Are the Meek, for They Shall Inherit the Earth"—An Aspiration Applicable to Business?. *Journal of Business Ethics*, 48(4), 347-363.
- Morrison, A. (2001). Integrity and global leadership. *Journal of Business Ethics*, 31(1), 65-76.
- Neubert, M., Carlson, D., Kacmar, K. M., Roberts, J., & Chonko, L. (2009). The virtuous influence of ethical leadership behavior: Evidence from the field. *Journal of Business Ethics*, 90, 157–170.
- Noddings, N. (1984), *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders: Contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294.
- O'Neill, J., & Bourke, R. (2010). Educating teachers about a code of ethical conduct. *Ethics and Education*, 5 (2), 159-172.
- Phillips, L., & Jorgensen, M. W. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Pollock, K., & Winton, S. (2016). Juggling multiple accountability systems: how three principals manage these tensions in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 323-345.
- Pomerantz, A. M. (1984). Giving a source or basis: The practice in conversation of telling 'how I know'. *Journal of pragmatics*, 8(5-6), 607-625.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human studies*, 9(2-3), 219-229.

- Potter, J. & Wetherell, M. (2009). *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1987).
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, 85(3), 353-389.
- Rahim, M. A. (1986). Referent role and styles of handling interpersonal conflict. *The Journal of social psychology*, 126(1), 79-86.
- Rutledge, S. A. (2010). Contest for jurisdiction: An occupational analysis of principals' responses to test-based accountability. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 78-107.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*, vols I and II, ed. Jefferson G. Oxford: Blackwell.
- Saxe, R.W. (1983). *School-community relations in transition*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Schermerhorn, J. (2011), *Εισαγωγή στο Management*, Λευκωσία: Broken Hill - Πασχαλίδης.
- Sergiovanni, T. J. (1985). Landscapes, mindscapes, and reflective practice in supervision. *Journal of curriculum and Supervision*, 1(1), 5-17.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives* (4th ed.). N.Y : McGraw-Hill.
- Shapiro, J.P., & Gross, S.J. (2013). *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times: (Re)solving Moral Dilemmas*, 2nd ed. New York, NY: Routledge.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2011). *Ethical leadership and decision making in education*, 3rd edition. NY: Routledge.
- Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a changing education sector: The US experience. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 541-561.

- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational administration quarterly*, 27(2), 185-202.
- Starratt, R. (1996). *Transforming Educational Administration: Meaning, Community and Excellence*. New York, NY: McGraw Hill.
- Starratt, R.J. (2009). Ethical leadership, in Davies, B. (Ed.), *The Essentials of School Leadership*, 2nd ed. London: Sage.
- Starratt R. J. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*, (Ε. Αργυροπούλου, Μετάφ.). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 2004).
- Stefkovich, J. A. (2006). *Best interests of the student: Applying ethical constructs to legal cases in education*. Routledge.
- Steinecke, R. (2013). A futurist look at professional regulation. *Grey Areas: A Commentary on Legal Issues Affecting Professional Regulation*, 180. 1-2.
- Strike, K., Haller, E. J., & Soltis, J. F. (1988). *The ethics of school administration*, 3rd edition. N.Y.: Teachers College Press.
- Strike, K. (1990). Teaching ethics to teachers: what the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 47-53.
- Strike, K.A. (2007). *Ethical Leadership in Schools: Creating a Community in an Environment of Accountability*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Takala, T. (1998). Plato on leadership. *Journal of Business Ethics*, 17(7), 785-798.
- Tannen, D., Hamilton, H. E., & Schiffrin, D. (Eds.). (2015). *The handbook of discourse analysis* (Vol. 1). Malden^ eMA MA: Wiley Blackwell.
- Tännsjö, T. (2013). *Understanding ethics*. Edinburgh University Press.
- Tjosvold, D., Hui, C., & Law, K. S. (2001). Constructive conflict in China: Cooperative conflict as a bridge between East and West. *Journal of World Business*, 36(2), 166-183.

- Walker, K. (1998). Jurisprudential and Ethical Perspectives on "The Best Interests of Children". *Interchange*, 29(3), 287-308.
- Walker, A., & Dimmock, C. (2000). Leadership dilemmas of Hong Kong principals: Sources, perceptions and outcomes. *Australian Journal of Education*, 44(1), 5-25.
- Whetstone, J. (2001). How Virtue Ethics Fits Within Business Ethics, *Journal of Business Ethics* 33, 101–114.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology (3rd ed.)*. New York, NY: Open University Press.
- Wooffitt, R.C. (1991). 'I was just doing X...when Y': some inferential properties of a device in accounts of paranormal experiences. *Text*, 11: 267-88.
- Wooffitt, R. (1992). *Telling Tales of the Unexpected: The Organization of Factual Discourse*. London: Sage.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57(1), 23-49.

Υπουργικές αποφάσεις

ΥΑ Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002, «Καθορισμός των Ειδικότερων Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων Διδασκόντων», άρθ. 27-32.

ΥΑ Αρ. 841/72/ΙΒ ΥΑ - ΦΕΚ 1180/2010, «Τροποποίηση της αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ 1340–Β) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.».

ΥΑ Αρ. Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-09-2014-ΦΕΚ 2648/Β/7-10-14, «Τροποποίηση της υπ' αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8–10–2002 απόφασης «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων.».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

Διευθυντές / Διευθύντριες					
Ψευδώνυμο	Ειδικότητα	Ηλικία	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	Έτη διευθυντικής προϋπηρεσίας	Διάρκεια συνέντευξης
ΠΕΤΡΟΣ1	Μαθηματικός	56	30	8	79 λεπτά
ΝΙΚΗ2	Φιλολόγος	48	20	2	60 λεπτά
ΤΙΜΟΣ3	Μαθηματικός	62	32	15	52 λεπτά και 44 δευτέρα
ΑΚΗΣ4	Δάσκαλος	57	34	11	112 λεπτά και 51 δευτέρα
ΛΕΩΝ5	Θεολόγος	55	30	10	114 λεπτά και 54 δευτέρα
ΝΑΣΙΑ1	Γεωπόνος	55	23	8	55 λεπτά. και 12 δευτέρα & 1 λεπτό και 27 δευτέρα.
ΝΤΙΝΟΣ2	Φυσικής Αγωγής (συνταξιούχος)	63	37	13	92 λεπτά και 43 δευτέρα
ΑΓΓΕΛΟΣ3	Θεολόγος (πρώην διευθυντής)	60	35	9	78 λεπτά
ΣΤΕΛΛΑ4	Φιλολόγος	56	25	8	80 λεπτά και 38 δευτέρα
ΔΗΜΟΣ5	Φυσικός	60	30	11	59 λεπτά
ΑΝΔΡΕΑΣ1	Φιλολόγος	56	30	6	101 λεπτά
ΧΡΗΣΤΟΣ2	Δάσκαλος	52	27	4	88 λεπτά και 50 δευτέρα
ANNA3	Φιλολόγος	53	30	4	101 λεπτά και 35 δευτέρα
ΣΑΚΗΣ4	Δάσκαλος	57	30	19	90 λεπτά και 14 δευτέρα
ΜΑΡΙΟΣ5	Δάσκαλος	55	32	7	60 λεπτά και 19 δευτέρα

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ευθαλία Κωνσταντινίδου - Επίκουρη καθηγήτρια,
ΠΔΜ**

Αγαπητοί/τές συμμετέχοντες/ουσες,

Θα ήθελα να σας καλέσω να πάρετε μέρος στην έρευνα που πραγματοποιώ στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «**Η κατασκευή της ηθικής τάξης πραγμάτων στον λόγο των διευθυντών: Εξηγώντας την εμπειρία της πολυπλοκότητας των αξιών και των θεσμικών ρυθμίσεων στη σχολική καθημερινότητα**». Η έρευνα αυτή πραγματεύεται την έννοια της ηθικής των διευθυντών σχολικών μονάδων και, ως εκ τούτου, η συμβολή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική σε αυτήν την προσπάθεια.

Η έρευνα θα διεξαχθεί με τη μορφή συνεντεύξεων, οι οποίες θα μαγνητοφωνηθούν και θα απομαγνητοφωνηθούν. Οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα. Ακόμη, μπορείτε, να λάβετε τις ερωτήσεις της συνέντευξης πριν από τη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσετε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία,

Ιωάννης Βασιλειάδης

Ενότητα 1. Προσωπικές πληροφορίες - Προφίλ

- 1.1. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
- 1.2. Τι ηλικία έχετε;
- 1.3. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
- 1.4. Πόσα από τα χρόνια αυτά, συνολικά, έως σήμερα, έχετε υπηρετήσει/υπηρετείτε ως διευθυντής/ντρια;
- 1.5. Σε πόσα διαφορετικά σχολεία έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/ντρια και για πόσο χρονικό διάστημα στο καθένα;

Ενότητα 2. Διευθύνοντας το σχολείο: ηθική πράξη και ηθικά διλήμματα

- 2.1. Οι διευθυντές βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με προκλήσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν (όπως, για παράδειγμα, το να συμβάλουν στην προώθηση ενός οράματος και να εμπνεύσουν τους άλλους να ακολουθήσουν, να ενθαρρύνουν, να προωθήσουν τη συνεργασία), κάποιες από τις οποίες μπορεί να έχουν και ηθικές προεκτάσεις και να αποτελούν πηγές ηθικής έντασης. Τι είδους προκλήσεις συναντάτε, συνήθως, ως διευθυντής/ντρια; (εδώ ζητάμε να αναφέρει κάποιες γενικές κατηγορίες προκλήσεων που μπορεί να έχουν και ηθική διάσταση ή και όχι).
- 2.2. Μια ιδιαίτερη κατηγορία προκλήσεων για τους διευθυντές είναι τα μικρά και μεγάλα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν στη σχολική πράξη και τα οποία για την επίλυσή τους απαιτούν δύσκολες ηθικές αποφάσεις. Θα ήθελα να μου αναφέρετε μερικά παραδείγματα τέτοιων προβλημάτων, που είτε αντιμετωπίσατε στο παρελθόν είτε αντιμετωπίζετε στη σχολική καθημερινότητα.
- 2.3. Ποιες είναι ορισμένες από τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε, συνήθως, για την αντιμετώπιση/επίλυσή τους;
- 2.4. Έχουν υπάρξει/υπάρχουν -και πόσο συχνά- περιπτώσεις όπου αισθάνεστε ότι οι ηθικές προκλήσεις που έχετε να αντιμετωπίσετε έχουν έντονα διλημματικό χαρακτήρα, αποτελούν, με άλλα λόγια, αυτό που ονομάζουμε ηθικό δίλημμα; (εδώ επιδιώκουμε ο δντής/δντρια, θεωρητικά αλλά και μέσα από παραδείγματα, να μας

αναπτύξει τις απόψεις του περί ηθικού διλήμματος, να ορίσει την έννοια, ώστε να ακολουθήσει το επόμενο ερώτημα)

2.5. Μπορείτε να μου παρουσιάσετε αναλυτικά ένα χαρακτηριστικό ηθικό δίλημμα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσετε κάποια στιγμή κατά την άσκηση των διευθυντικών σας καθηκόντων; (παρουσίαση του διλήμματος, περιγραφή και ανάλυση των πηγών του: π.χ., αλληλοσυγκρουόμενες αξίες, εφαρμογή αμφιλεγόμενων μεταρρυθμίσεων, απόψεις για διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές κτλ.)

2.6. Πόσο δυνατός/δυνατή ή αδύναμος/αδύναμη αισθανθήκατε μπροστά στο πρόβλημα;

2.7.α. (Αναλόγως της απάντησης στο 2.6.) Αν αισθανθήκατε δυνατός/ή και αισιόδοξος/η, ποια ήταν τα προσωπικά σας εφόδια στα οποία βασιστήκατε για την αντιμετώπιση του διλήμματος; (Εδώ αναμένουμε να περιγράψει τις σκέψεις του/της και τη συναισθηματική του/της κατάσταση μπροστά στο πρόβλημα και όχι συγκεκριμένες ενέργειες που έκανε)

2.7.β. (Αναλόγως της απάντησης στο 2.6.) Αν αισθανθήκατε μικρός/ή και αδύναμος/η μπροστά στο μέγεθος του προβλήματος, τι ήταν αυτό που σας έλειπε, κατά τη γνώμη σας; (εδώ αναμένουμε να περιγράψει τις σκέψεις του/της και τη συναισθηματική του/της κατάσταση μπροστά στο πρόβλημα και όχι συγκεκριμένες ενέργειες που έκανε)

2.8. Μιλήστε μου τώρα για τον τρόπο με τον οποίο χειριστήκατε τη διλημματική κατάσταση που περιγράψατε: κάνατε κάποιες ενέργειες, ώστε να εξομαλυνθεί η κατάσταση και να ξεπεραστεί το δίλημμα και ποιες ακριβώς ήταν αυτές;

2.9. Για ποιο λόγο επιλέξατε τις συγκεκριμένες ενέργειες και όχι κάποιες άλλες;

2.10. Ποιο ήταν το αποτέλεσμα των χειρισμών σας; Επιλύθηκε το ζήτημα ή όχι;

2.11. Μπορείτε να θυμηθείτε και να μου μιλήσετε για ένα ή περισσότερα διλήμματα στα οποία οι χειρισμοί σας έφεραν διαφορετικά ή και αντίθετα από το αναμενόμενο αποτελέσματα;

2.12. Έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν οι διευθυντές/διευθύντριες βρίσκονται αντιμέτωποι με δύσκολες ηθικές αποφάσεις, δεν αρκούνται στα προσωπικά τους εφόδια, αλλά καταφεύγουν και σε διάφορες πηγές αναζητώντας υποστήριξη, συμβουλές ή πληροφόρηση. Ποιες είναι οι δικές σας πηγές; Σε ποιον/ποιους απευθύνεστε για βοήθεια όταν τα πράγματα δυσκολεύουν;

2.13. Ο τρόπος που λειτουργείτε και οι πρακτικές που εφαρμόζετε σε θέματα που άπτονται της ηθικής, όπως τα περιγράψατε πιο πριν, πώς αντανακλώνται, κατά τη γνώμη σας, στον τρόπο διοίκησης που ακολουθείτε;

Ενότητα 3. Ο διευθυντής/Η διευθύντρια ανάμεσα στον θεσμικό ρόλο και τις προσωπικές αξίες - η υποχρέωση της λογοδοσίας

3.1. Θα λέγατε ότι ως διευθυντής/διευθύντρια αισθάνεστε ηθικά υποχρεωμένος/η - έχετε την αίσθηση της ηθικής δέσμευσης- απέναντι σε κανόνες, πολιτικές, θεσμικές πρακτικές και επαγγελματικές προσδοκίες από άτομα με τα οποία εργάζεστε μαζί αλλά και από άλλους μέσα στο επάγγελμά σας ή και έξω από αυτό;

3.2. Εξηγήστε μου γιατί αισθάνεστε έτσι.

3.3. Έχετε ποτέ βιώσει κάποια εσωτερική σύγκρουση σχετική με την υποχρέωση να εφαρμόσετε κάποιο σχολικό νόμο, κάποια πολιτική, κάποια θεσμική διαδικασία ή να υλοποιήσετε κάποια επαγγελματική προσδοκία που προσωπικά θεωρούσατε λανθασμένη, ηθικά αμφισβητήσιμη ή και επιλήψιμη;

3.4. Έχουν υπάρξει περιπτώσεις έως σήμερα στη σταδιοδρομία σας όπου κάτι που θεωρούσατε σωστό, καλό και αξιόπαινο ήταν διαφορετικό από αυτό που θεωρούσατε ότι ήταν το αναμενόμενο ή το σωστό από επαγγελματικής πλευράς; (μπορεί να αναφέρει και περισσότερες από μία περιπτώσεις, αλλά με το επόμενο ερώτημα θα παρουσιάσει πιο αναλυτικά κάποια χαρακτηριστική)

3.5. Μιλήστε μου πιο αναλυτικά για την περίπτωση. Με ποιον τρόπο αντιμετώπισατε την ανακολουθία ανάμεσα στον εαυτό σας και τον (σχολικό) οργανισμό;

3.6. Τι σας βοήθησε ή σας καθοδήγησε στον χειρισμό και στην τελική σας απόφαση;

3.7. Ποια είναι η τελική αίσθηση που σας άφησε το γεγονός; Πιστεύετε ότι ενεργήσατε προς τη σωστή κατεύθυνση; ότι πήρατε την καλύτερη δυνατή απόφαση ή όχι, και γιατί;

3.8. Ο διευθυντής/η διευθύντρια μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπος/η και με πιο ιδιαίτερες καταστάσεις. Σας έχει τύχει ποτέ έως σήμερα κάποια από τις παρακάτω περιπτώσεις, όπου:

(α) έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα στο σωστό και το σωστό, όπως, για παράδειγμα, ανάμεσα στο καλό του συνόλου και στο ατομικό καλό;

(β) έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα στο λάθος και το λάθος, όπως, για παράδειγμα, ανάμεσα στο να συμμορφωθείτε με μία άνωθεν εντολή που θα ήταν επιβλαβής για τους μαθητές ή να απευθυνθείτε στα μέσα ενημέρωσης;

(γ) βρεθήκατε μέσα σε κάποια «γκρίζα ζώνη», μια περιοχή όπου δεν ήταν ξεκάθαρο ποιο είναι το σωστό, αλλά, ως διευθυντής/διευθύντρια είχατε το βάρος της σωστής απόφασης;

3.9. Αν ναι, πώς τη χειριστήκατε και με ποιο ή ποια κριτήρια κάνατε τις επιλογές σας;

3.10. Βρεθήκατε ποτέ σε θέση να πρέπει να συγκρουστείτε με κάποιον σχολικό παράγοντα, π.χ. έναν σύμβουλο που πρότεινε κάτι ή έναν προϊστάμενό σας και για ποιο ζήτημα;

3.11. Τι μορφή πήρε αυτή η σύγκρουση και σε τι βαθμό κλιμακώθηκε;

3.12. Ποια ήταν η κατάληξή της και ποια αίσθηση σας άφησε;

3.13. Θα ήθελα, τέλος, για την ενότητα αυτή της συζήτησής μας, να θυμηθείτε αν έχουν υπάρξει περιπτώσεις όπου λόγω της ιδεολογίας και των προσωπικών σας πεποιθήσεων (π.χ. εκπαιδευτικών, πολιτικών, θρησκευτικών κτλ) αισθανθήκατε εντελώς μόνος/η, αλλά έπρεπε να πάρετε μια απόφαση, να εφαρμόσετε μια οδηγία ή πρακτική αντίθετη με τα πιστεύω σας.

3.14. Πώς ενεργήσατε τότε και γιατί;

Ενότητα 4. Οι προκλήσεις της σχολικής καθημερινότητας για τον διευθυντή/τη διευθύντρια

4.1. Στη σχολική καθημερινότητα με ποιον τρόπο συνδυάζετε τις προσωπικές σας αξίες με τον θεσμικό ρόλο του διευθυντή; Πώς θα χαρακτηρίζατε, για παράδειγμα, τις σχέσεις σας (εδώ αναμένεται από τον διευθυντή/διευθύντρια να μιλήσει ελεύθερα και, μέσα από την περιγραφή των σχέσεων, να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο καταφέρνει –ή δεν καταφέρνει- να παρουσιάζει καθημερινά ένα ανθρώπινο πρόσωπο και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται στον συστημικό-θεσμικό του ρόλο):

(α) με τους συναδέλφους σας καθηγητές σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων αλλά και σε προσωπικό επίπεδο,

(β) με τους συναδέλφους σας - στελέχη του σχολείου (π.χ. υποδιευθυντή/ντρια),

(γ) με τους μαθητές του σχολείου,

(δ) με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών σε επίπεδο συλλόγου γονέων/κηδεμόνων αλλά και σε προσωπικό επίπεδο,

(ε) με άλλα άτομα, μέλη του βοηθητικού προσωπικού του σχολείου (π.χ. φύλακα, καθαρίστριες κτλ)

(στ) με άλλα στελέχη της εκπαιδευτικής σας περιφέρειας (π.χ. συμβούλους ή προϊσταμένους),

(ζ) με εκπροσώπους της δημοτικής αρχής,

(η) με συναδέλφους σας διευθυντές όμορων σχολείων ή και της ευρύτερης περιοχής;

4.2. Ποιες από τις παραπάνω κατηγορίες ανθρώπων θεωρείτε ότι αποτελούν τη μεγαλύτερη πηγή προβλημάτων, ηθικών εντάσεων και διλημμάτων στο έργο σας και για ποιο λόγο;

4.3. Από την έως σήμερα εμπειρία σας στη σχολική διοίκηση θα λέγατε ότι το έργο ενός διευθυντή στις μέρες μας -και ειδικά από την άποψη των προβληματικών καταστάσεων και των ηθικών προκλήσεων που έχει να αντιμετωπίσει σε καθημερινή

βάση- είναι λιγότερο ή περισσότερο πολύπλοκο και δύσκολο σε σχέση με παλαιότερα και για ποιο λόγο;

Ενότητα 5. Ερωτήσεις για το κλείσιμο της συνέντευξης

5.1. (Εάν η απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα, 4.3., είναι ότι το έργο του διευθυντή είναι πιο πολύπλοκο στις μέρες μας -που είναι και το αναμενόμενο) Κάτι τέτοιο μήπως σημαίνει ότι οι διευθυντές/ντρίες στις μέρες μας έχουν και περισσότερες ευκαιρίες να επηρεάσουν θετικά το ηθικό κλίμα στο σχολείο τους και να κάνουν τη διαφορά; Ποια είναι η άποψή σας για τη συγκεκριμένη πρόκληση;

5.2. Υπάρχει κάποιο πρόσωπο, κάποια ηγετική φυσιογνωμία, κάποια ηθική προσωπικότητα που σας έχει σημαδέψει και έχετε ως πρότυπο στη συμπεριφορά σας; Αν ναι, ποιο είναι αυτό και τι το ιδιαίτερο είχε;

5.3. Υπάρχει κάτι που θα προτείνατε για την επαγγελματική σας ανάπτυξη, ώστε να αισθάνεστε πιο δυνατός/ή στη λήψη δύσκολων αποφάσεων; (εδώ ο δντής/ντρία μπορεί να αναφερθεί σε κάποιο πρόγραμμα, σεμινάριο, επιμόρφωση ή σε κάποιο άλλο σύστημα επιλογής διευθυντών, που να δίνει τα εχέγγυα για πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων/δίλημμάτων)

5.4. Φτάνοντας στο τέλος αυτής της συνέντευξης, και έπειτα από όλα όσα μου είπατε, θα ήθελα μια σύντομη απάντηση ως προς το τι σημαίνει για εσάς και ποιο περιεχόμενο έχει η έννοια «ηθικός/ή διευθυντής/ντρία σχολείου».

5.5. Θα ήθελα, τέλος, από εσάς μια γενικότερη τοποθέτηση για την αίσθηση, τη «γεύση», θα λέγαμε, που σας αφήνει η όλη εμπειρία του να είστε διευθυντής/ντρία.

5.6. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε; Κάτι σημαντικό για εσάς, που δε θίχτηκε στα ερωτήματα της συνέντευξης;

-Σας ευχαριστώ-

Σύμβολα Φωνητικής Μεταγραφής

Τα σύμβολα που χρησιμοποίησα για την καταγραφή των συνεντεύξεων στην εργασία αυτή είναι δημιούργημα της Gail Jefferson. Μια πληρέστερη καταγραφή τους υπάρχει στο βιβλίο των Atkinson και Heritage (1984, στο Potter & Wetherell, 2009, σ. 261). Παραθέτω τα σύμβολα που χρησιμοποίησα:

- Οι μεγάλες αγκύλες δηλώνουν επικάλυψη εκφωνημάτων: []
- Το σύμβολο «ίσον» στο τέλος του εκφωνήματος ενός ομιλητή και στην αρχή του επόμενου δηλώνει την απουσία ευδιάκριτου κενού: =
- Οι αριθμοί στις παρενθέσεις δηλώνουν παύσεις σε δευτερόλεπτα και μετριοούνται μέχρι το πλησιέστερο δέκατο του δευτερολέπτου: (2.5)
- Μια ή περισσότερες διπλές τελείες δηλώνουν την προέκταση του φωνήεντος που προηγείται. Κάθε επιπλέον διπλή τελεία δηλώνει την προέκταση του φωνήεντος περίπου για μισό δευτερόλεπτο: ::
- Η υπογράμμιση σημαίνει ότι οι λέξεις εκφωνούνται με επιπλέον έμφαση: **κείμενο**
- Οι λέξεις με κεφαλαία εκφωνούνται δυνατότερα από τις υπόλοιπες: **ΚΑΘΟΛΟΥ**
- Οι πληροφορίες που περιέχονται σε αγκύλες δηλώνουν ότι το υλικό που περικλείεται μέσα σε αυτά είναι επεξηγήσεις του ερευνητή ή συμπληρωματικές πληροφορίες: [γέλια]
- Οι αγκύλες χωρίς περιεχόμενο δηλώνουν την ύπαρξη διαλόγου που δεν έχει συμπεριληφθεί στην ανάλυση από τον αναλυτή: []
- Η τελεία μέσα στην παρένθεση δηλώνει μικρή αλλά αισθητή παύση (.)
- Οι τρεις τελείες μέσα σε αγκύλες δηλώνουν ότι έχει σκόπιμα παραλειφθεί κάποιο απόσπασμα από το κείμενο της απομαγνητοφώνησης [...]

(Πηγή: Potter & Wetherell, 2009, σ. 261)