

1. Η Σχολική Τάξη

Η τάξη, με την έννοια της σχολικής αίθουσας όπου γίνεται η διδασκαλία, είναι καταρχήν ένας χώρος. Ένας χώρος οριοθετημένος, υποσύνολο ενός άλλου επίσης οριοθετημένου χώρου, όπου λειτουργεί ο οργανισμός του σχολείου, ο οποίος αυτόματα καθορίζει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο και σύμφωνα με το οποίο ο χώρος αυτός λειτουργεί. Έτσι η τάξη δεν είναι απλώς ένας χώρος, αλλά και όσα συντελούνται μέσα σ' αυτόν, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αυτά συντελούνται.

Η ίδια η τάξη είναι ένα σώμα με τις δικές του χωρο-χρονικές συντεταγμένες. Είναι ένα συγκεκριμένο υπαρκτό, ρευστό, σύνθετο και αντιφατικό όλον, με αρχή, ενδιάμεση ζωή, δηλ. διάρκεια, και τέλος. Πάνω σ' αυτό το σώμα εκτυλίσσονται, σε πολλαπλά επίπεδα, παιχνίδια γνώσης και εξουσίας, βίας και κτήσης, στιγμιαία αλλά και βαθύτερα, πολλές φορές επίπονα, στο προσκήνιο της λεκτικής επικοινωνίας αλλά και στο παρασκήνιο της μη λεκτικής.

Οι άνθρωποι που βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το περιβάλλον τους, δηλαδή επικοινωνούν. *Όταν ο δάσκαλος¹ «παραδίδει» το μάθημά του, όταν ρωτάει πράγματα που ήδη ο ίδιος γνωρίζει, όταν φάχνει τον κατάλογο ή απαιτεί ησυχία, όταν επιβραβεύει ή παρατηρεί, όταν βαθμολογεί, όταν επιμένει ή αποσύρει μια ερώτηση, όταν έρχεται βαριεστημένος ή αποχωρεί θυμωμένος τότε επικοινωνεί με τους μαθητές του, συνολικά αλλά και με τον καθένα ξεχωριστά. Όταν ο μαθητής προσέχει αλλά και όταν αποσύρεται ή σιωπά ή «φεύγει», όταν σηκώνει το χέρι του αλλά και όταν παίζει με το στυλό, όταν μιλάει με τον διπλανό ή με τον δάσκαλο, όταν απορεί*

¹ Για λόγους αποφυγής της επανάληψης θα χρησιμοποιούμε στο εξής εναλλακτικά τους όρους, δάσκαλος, εκπαιδευτικός και καθηγητής, παρ' όλο που αναφερόμαστε πάντα στους εκπαιδευτικούς της Β'θμιας εκπαίδευσης.

αλλά κι όταν φοβάται ή βαριέται, όταν απαντά σωστά αλλά κι όταν προκαλεί φασαρία, επικοινωνεί με τους συμμαθητές και με το δάσκαλο.

Το επικοινωνιακό αυτό «παιχνίδι», διαθέτει ένα εμπρόθετο μέρος κι ένα άλλο μη εμπρόθετο. Είναι θεσμοθετημένο, αφού εκτυλίσσεται κάτω από συγκεκριμένους κανόνες, περιέχει ρόλους και ιεραρχίες. Στην – εξ αρχής καθορισμένη – διάρκειά του, δημιουργούνται, αναδιαμορφώνονται, καταλύονται, ενισχύονται ή αποδυναμώνονται σχέσεις και ανταλλάσσονται μηνύματα, συναισθήματα, ιδέες.

Το πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι καθοριστικό για το πώς και ποιες σχέσεις θα διαμορφωθούν, για το πώς θα αναπτυχθεί και το τι ρόλο θα παίζει στην επικοινωνία.² Όταν μάλιστα συμβεί κάποια μεταβολή στο πλαίσιο, τότε σχέσεις και αλληλεπιδράσεις επαναπροσδιορίζονται. **Εδώ ερευνούμε τι αλλαγές θα προκαλέσει μια τέτοια μεταβολή: η είσοδος του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη. Πώς θα βιωθούν αυτές από μαθητές και δασκάλους, πώς θα επηρεάσει τις σχέσεις τους, πώς θα διαμορφωθεί το νέο μαθησιακό περιβάλλον, το νέο πλαίσιο.**

Ο καθοριστικός λοιπόν ρόλος του πλαισίου στην επικοινωνία επιβάλλει, πριν απ' όλα, πριν μιλήσουμε για τις σχέσεις και την επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη, να σταθούμε σ' αυτό. Θα αναφερθούμε στο πλαίσιο και υπό τις δύο του έννοιες (Ναυρίδης, 1994), αυτή δηλαδή του εξωτερικού σκηνικού, (setting, διάταξη) αλλά και αυτή του εσωτερικού σκηνικού της επικοινωνίας.

Το εξωτερικό σκηνικό αφορά τις εξωτερικές συνθήκες μέσα στις οποίες εκτυλίσσεται το επικοινωνιακό γεγονός: τον χώρο, τον χρόνο και κάθε είδους διάταξη (έπιπλα, εργαλεία κλπ) που αποτελεί μέρος του σκηνικού της δράσης. Το εσωτερικό σκηνικό της επικοινωνίας είναι οι προϋπάρχουσες κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις των συμμετεχόντων, στη βάση των αναπαραστάσεων που έχουν για τους άλλους, για τον εαυτό τους και για ότι συμβαίνει, καθώς και κάθε

² Συχνά δε θεωρείται, υπό μια έννοια (αυτή της διάταξης του χώρου), συνιστώσα της επικοινωνίας.

θεσμική, ιδεολογική, πολιτική ή άλλη συνθήκη μέσα στην οποία διαδραματίζεται η επικοινωνία.

Είναι προφανές, όπως θα φανεί και στο αμέσως επόμενο εδάφιο, ότι εσωτερικό και εξωτερικό σκηνικό αλληλοεμπλέκονται και την ίδια τη στιγμή της επικοινωνιακής πράξης, αλλά και στην πορεία του χρόνου. Πώς για παράδειγμα θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να αφήσουν ανεπηρέαστο (τυπικά ή άτυπα) το χωροχρονικό πλαίσιο της σχολικής τάξης;

1.1 Το χωροχρονικό πλαίσιο της σχολικής τάξης

1.1.1 Ιστορική διαδρομή: το σώμα μέσα στη σχολική τάξη

Όπως ήδη είπαμε η σχολική τάξη λειτουργεί πάνω σ' ένα συγκεκριμένο θεσμικό έδαφος, αυτό του σχολείου, το οποίο καθορίζει και το ιδεολογικό πλαίσιο, τους προσανατολισμούς, τις ιεραρχήσεις και τους ρόλους μέσα σ' αυτήν.

Από την ίδρυση των πρώτων σχολείων του Ελληνικού κράτους, λίγο μετά το 1820, μέχρι σήμερα, ο διπλός ρόλος του σχολείου σαν φορέας μεταβίβασης γνώσης και σαν μηχανισμός κοινωνικοποίησης είναι δεδομένος. Στο σχολείο δοκιμάζονται και επικυρώνονται οι κυρίαρχες μορφές σχέσεων που αναπτύσσει η κοινωνία με την παιδική ηλικία, και ταυτόχρονα αντανακλώνται και συντηρούνται οι κοινωνικές ιεραρχήσεις. Η σχολική εξουσία ήταν και είναι μηχανισμός διευκόλυνσης της παραπάνω διαδικασίας, με εντυπωσιακά σταθερό τρόπο, με την έννοια ότι, μέχρι τουλάχιστον και πριν τα τελευταία 30 χρόνια, οι ρυθμοί των αλλαγών στο σχολικό θεσμικό πλαίσιο ήταν αναντίστοιχα χαμηλότεροι από αυτούς των πραγματικών κοινωνικών αλλαγών.

Για εκατόν πενήντα λοιπόν χρόνια, το σώμα των μαθητών (αλλά ουσιαστικά και των δασκάλων) υπήρξε μέσω της ασφυκτικής πειθαρχίας μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, αντι-

κείμενο διαχείρισης, υλικό προς κανονικοποίηση, με ελάχιστους βαθμούς ελευθερίας, ασφυκτώντας μέσα σε στολές και πηλίκια, φριτωμένο μέσα σε απαγορεύσεις, ελεγχόμενο ακόμα και ως προς το είδος και την κατεύθυνση του βλέμματος, την κλίση του κεφαλιού, τη στάση του κορμού.

Μιλώντας για διαχείριση του σώματος, εννοούμε τη ρύθμιση της σωματικής συμπεριφοράς μέσα από ρητούς κανόνες, κανονισμούς και μέτρα, άμεσα ή έμμεσα μεταδιδόμενους, που στοχεύουν στην κανονικότητα (με την έννοια μιας "νόρμας" σχολικής πολιτικής ανατομίας). Εννοούμε ακόμα και όλες εκείνες τις άγραφες συμβάσεις, τις "αυτονόητες αυτοδεσμεύσεις" και πρακτικές που καλλιεργούσαν τη δουλικότητα, στήριγμα απαραίτητο ενός τέτοιου μηχανισμού.

Ο έλεγχος του σώματος και η μέσω αυτού καταστολή της νεανικής επιθετικότητας και σεξουαλικότητας, βασικοί στόχοι του σχολικού μηχανισμού, οδηγούν στην καθυπόταξη της παιδικής ηλικίας στη σχολική (και όχι μόνο) εξουσία. "...το σώμα μετατρέπεται σε μέσο για την άσκηση ελέγχου και εξουσίας πάνω στο ίδιο το σώμα αλλά και πάνω στο σύνολο του παιδικού είναι", λέει ο Σολομών (1992, σ. 82), σχολιάζοντας τα "Αξιώματα Παιδαγωγίας" του Γ. Κωνσταντά του 1829.

Αμέσως μετά το 1830 και μέχρι το 1880 εφαρμόζεται το μοντέλο της αλληλοδιδασκτικής διδασκαλίας (Σολομών, 1992). Εδώ ορισμένες κινήσεις και στάσεις του σώματος απαγορεύονται, κάθε περιττή κίνηση καταργείται. Το σώμα, αυστηρά ρυθμισμένο μέσω παραγγελμάτων και υπάκουο, γίνεται συστατικό στοιχείο της ίδιας της διάρθρωσης της αλληλοδιδασκτικής σχολικής τάξης, γίνεται μέρος της διάταξης, ισχυρότερο κατά πολύ του ίδιου του διδασκαλικού λόγου. Το 1852 το Υπουργείο Παιδείας διέταξε τον απόλυτο διαχωρισμό των δύο φύλων, απαγορεύοντας ακόμα και τη γεινίαση δύο σχολείων αρρένων και θηλέων (Λέφας, 1942), μετατρέποντας σε απόσταση χιλιομέτρων την απαγορευτική ζώνη ανάμεσα στα φύλα.

Από το 1880 η κατάτμηση του σχεδόν ενιαίου (δηλαδή με μια αίθουσα-τάξη για όλους τους μαθητές όλων των τάξεων), μέχρι τότε, σχολικού χώρου συνέβαλε στην κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής και στη δόμηση της συνδιδασκτικής διδασκαλίας, μοντέλο που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα. Ο δάσκαλος και ο λόγος του μετατρέπονται σε πρωταγωνιστές, οι μαθητές "ακινητοποιούνται" μέσα στους μικρότερους χώρους. Επιτηρούνται, διαχωρίζονται, στοιχίζονται, τιμωρούνται. Πράγματι, εμφανίζεται και επίσημα η σωματική επιτήρηση και ο σωματικός έλεγχος (Δημαράς, 1973).

Αργότερα, και παρά την επίσημη απαγόρευση της σωματικής βίας μέσω των ποινών, η έκδοση απαγορευτικών εγκυκλίων επιβεβαιώνει την "ανεπίσημη" άσκηση τους. Υπάρχουν εγκύκλιοι που προτείνουν "εναλλακτικές ποινές, όπως την παρατεταμένη γονυκλισία, τη "φυλάκιση", την υποχρέωση του μαθητή να διαβάσει και τη στέρηση τροφής" (Σολομών, 1992). Υπήρχαν επίσης και συνηθισμένες, μη θεσπισμένες ποινές, όπως οι «μπάτσοι», το μουτζούρωμα του προσώπου, ο ραβδισμός κλπ. (Κάτσινας, 2002).

Από το τέλος του 19ου αιώνα, η διαδικασία της στοιχίσης, ως μέσο ελέγχου της ομοιομορφίας των στάσεων των σωμάτων και επομένως μέσο καθυπόταξης τους, γίνεται κομμάτι της τελετουργίας της τάξης.

Ωστόσο, όπως ήδη αναφέραμε, η απόσταση ανάμεσα στον εξευτελισμό από τη γονυκλισία ή τη στέρηση τροφής και στον εξευτελισμό από το ξύρισμα και τη δημόσια διαπόμπευση των "τέντυ-μπόις" της δεκαετίας του 60 (και όχι μόνο) είναι πολύ μικρότερη από τη χρονική απόσταση που χωρίζει τις δύο αυτές απαξιωτικές για το σώμα τακτικές.

1.1.2 Το σημερινό χωροχρονικό πλαίσιο της τάξης

Οι τελευταίες τρεις δεκαετίες υπήρξαν - μέσα στη γενική ρευστότητα - σ' ένα βαθμό ανατρεπτικές. Τα κοινωνικά ρεύματα (συχνά αντικρουόμενα και αντιφατι-

κά, πώς αλλιώς θα γινόταν αλήθεια;) εισέβαλαν και κατέκλυσαν τις σχολικές αίθουσες. Ωστόσο όσο κι αν οι κεντρικά θεσπισμένοι κανόνες είναι πια ελάχιστοι ως προς τον αριθμό σε σχέση ακόμα και με πρόσφατες περιόδους (π.χ. δικτατορία), εν τούτοις η ίδια η σταθερή φύση του σχολικού πλαισίου δεν μπορεί, προς το παρόν τουλάχιστον, να υπάρξει χωρίς αυτούς, όπως για παράδειγμα την πρωινή στοιχισμένη "έκθεση" στο προαύλιο για την προσευχή, ή τη συγκεκριμένη διάταξη των θρανίων μετωπικά με την έδρα.

Σήμερα οι γενικές αυτές ρυθμίσεις εξειδικεύονται, με ομοιότητες αλλά και ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των μονάδων. Παρ' όλ' αυτά δεν είναι παρά ένα - ευρύτερο και πολύ πιο ελαστικό μεν, αλλά - πλαίσιο.

Η «τάξη» στη σημερινή τάξη προσδιορίζεται πέρα από την τήρηση των κανόνων της ιεραρχίας και των ρόλων, και από τη διάταξη δύο παραγόντων:

- Τη διάταξη του χώρου, αναφορικά με τις θέσεις των μετεχόντων.
- Τη διάταξη του χρόνου, αναφορικά με τη «σειρά» συμμετοχής στην επικοινωνία (Γιότοβος, 2002).

Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο η τάξη είναι διαμορφωμένη, επηρεάζει το τι και πώς θα γίνει. Υπάρχει μια νοητή διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο χώρο του εκπαιδευτικού και αυτόν των μαθητών μέσα στην τάξη, που σήμερα κυρίως οριοθετεί τους ρόλους και ειδικά αυτόν του μαθητή. Η εμπειρία δείχνει πως ο δάσκαλος πια κινείται μέσα στην τάξη, ο καιρός της οχύρωσης πίσω από την έδρα έχει μάλλον περάσει. Η διάταξη των θρανίων δημιουργεί ή καταργεί αποστάσεις, «απελευθερώνει» χώρους, καθορίζει τα όρια των προσεγγίσεων και των κινήσεων, ρυθμίζει τα οπτικά πεδία και κυρίως νομιμοποιεί το σωματικό προσανατολισμό. Ο πίνακας, χώρος κατάθεσης και ελέγχου, είναι ο δημόσιος χώρος, ο κοινός τόπος, τόπος της συλλογικής χρήσης των ιδεών, που μαζί με την έδρα, σύμβολο και πηγή εξουσίας, συγκροτούν το "προσκήνιο της θεατρικής πράξης", τη δρώσα περιοχή. Η χωρική διάταξη της παραδοσιακής τάξης αναδεικνύει το δάσκαλο σε

θέσει-ηγέτη-της-τάξης. Επιβάλλει τους μετωπικούς προσανατολισμούς των κορμών και των προσώπων, "εγκλείει" - φυσικά και μεταφορικά - τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές στα όριά της.

Η τάξη του χώρου κρύβει μια τάξη πραγμάτων, ισχυρίζεται ο Κάτσικας (2002). Η αρχιτεκτονική, σύμφωνα με τον ίδιο, ρυθμίζει την επικοινωνία των μέσα και αυτών με τους έξω και τα σχολικά κτίρια, ειδικά οι τσιμεντένιοι ορθογώνιοι όγκοι των μεγάλων πόλεων, προετοιμάζουν αυριανούς πολίτες που δεν θα αντιδρούν στο αυριανό επιβαρημένο εργασιακό ή οικιστικό περιβάλλον. Επιπλέον η συσσώρευση πολλών μαθητών σε μικρούς, συνήθως, χώρους επιβάλλει μια σειρά από περιορισμούς στις δραστηριότητες και τις κινήσεις τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι η πυκνότητα χώρου που αντιστοιχεί σε κάθε μαθητή στην Ελλάδα δεν είναι ούτε το μισό των διεθνών δεδομένων.

Αλλά και η διαχείριση του σχολικού χρόνου είναι θέμα ρυθμισμένο από την κεντρική εξουσία. Το πρόγραμμα κανονίζει, τυποποιεί και επιβάλλει την τάξη στη διάρκεια του χρόνου, τα σχολικά κουδούνια είναι οι αόρατοι ισχυροί ρυθμιστές αυτής της τάξης. Ωστόσο η εσωτερική ρύθμιση της διδακτικής ώρας, δηλ. το πώς και ποιος θα χρησιμοποιήσει την κάθε χρονική στιγμή, είναι σ' ένα μεγάλο βαθμό υπόθεση του δασκάλου. Ο εκπαιδευτικός ορίζει αν το λόγο έχει ο ίδιος ή οι μαθητές καθώς και ποιος συγκεκριμένος μαθητής. Ορίζει τα θέματα της επικοινωνίας καθώς και τη σειρά διαδοχής των, εκόντων ή μη, ομιλούντων.

Ο σχολικός χώρος και χρόνος παγιώνουν τη σχολική πραγματικότητα, απαγορεύουν κάθε μεταβολή: είναι συνθήκες σταθερότητας της σχολικής τάξης. Η σταθερότητα οδηγεί συνήθως στην κανονικοποίηση, στην ομογενοποίηση των στάσεων και των συμπεριφορών. Είναι ταυτόχρονα και συνθήκες "πολιτισμικής" βίας, αφού υπάρχουν για να καταστέλλουν τη φυσική ροή των πραγμάτων, τις νεανικές δηλαδή "επιθέσεις" και "εξάρσεις". Κάθε χωρική ή χρονική διαταραχή και ετερογένεια, μια απλή μετακίνηση των επίπλων, μια ανατροπή του σχολικού προ-

γραμματισμού, προκαλεί αναστάτωση, διαταράσσει την "τάξη" της τάξης και καταγράφεται και αυτή στο σύνολο των σημείων που συμβάλλουν στην αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών κωδίκων.

Δεν είναι τυχαίο που ο «γιορτασμός» της πρωταπριλιάς στο σχολείο γίνεται με χωρικές ανακατατάξεις, που υποδηλώνουν ανταρσία και ανατροπή: άλλο τμήμα σε άλλη αίθουσα, επανατοποθέτηση των θρανίων σε άλλο σχηματισμό, αναδιάταξη των μαθητών σ' αυτά.

Σ' αυτό λοιπόν το πλαίσιο του χώρου και του χρόνου, όπου είναι τοποθετημένη η εκπαιδευτική διαδικασία, συναρθρώνονται πολλαπλές συνιστώσες, ιστορικές, ιδεολογικές, κοινωνικές, οικογενειακές, χωροχρονικές, διδακτικές που έχουν ως αφετηρία προϋπάρχουσες αντίστοιχα συνιστώσες, το εσωτερικό, όπως είπαμε, πλαίσιο της επικοινωνιακής πράξης. Στη συμπλοκή των δύο δημιουργείται η παρούσα ιστορία της τάξης, ισορροπώντας δυναμικά και υπαγορεύοντας τους ρόλους μέσα στην παιδαγωγική σχέση.

1.2 Οι σχέσεις μέσα³ στη σχολική τάξη

Ο εκπαιδευτικός ρόλος του σχολείου, η μετάδοση δηλαδή της γνώσης αλλά και η κοινωνικοποίηση που την συνοδεύει, δεν μπορεί παρά να εκπληρώνεται στη βάση ανθρώπινων σχέσεων (Ναυρίδης, 1994) που υπάρχουν και αναπτύσσονται μέσα στον σχολικό οργανισμό.

Στον σχολικό χώρο ο καθένας υπάρχει σαν ατομικότητα αλλά και σαν μέλος μιας ομάδας: της ομάδας της τάξης, της ομάδας των συνομηλίκων, της παρέας, της αθλητικής ομάδας, της ομάδας των καθηγητών, της ομάδας μιας εκπαιδευτικής ειδικότητας κλπ. Οι σχέσεις λοιπόν μπορεί να είναι δι-ατομικές, δι-

³ Χρησιμοποιούμε τη λέξη "μέσα" για να τονίσουμε το γεγονός ότι οι σχέσεις και οι καταστάσεις που περιγράφουμε ισχύουν μόνο όταν η τάξη βρίσκεται μέσα στο χώρο της σχολικής αίθουσας. Έξω από αυτόν, στο προαύλιο ή εκτός σχολείου τα πράγματα αλλάζουν ριζικά, γιατί εξαλείφεται το συγκεκριμένο πλαίσιο.

ομαδικές ή και σχέσεις ατόμων με ομάδες. Παράλληλα ο καθένας φέρνει μαζί του το παρελθόν του σαν μέλος της ομάδας της οικογένειας, της ομάδας των νέων ή παλιών εκπαιδευτικών, των μονίμων ή των αδιόριστων κλπ. Ο βαθμός εμπλοκής του καθενός στην ομάδα επηρεάζει τις σχέσεις του και την επικοινωνιακή του δραστηριότητα.

Οι σχέσεις μέσα στον σχολικό χώρο έχουν επίσης μια εργασιακή πλευρά και μια συναισθηματική – κοινωνική. Η πρώτη προκύπτει άμεσα από τον ρόλο⁴ του καθενός μέσα στον οργανισμό. Η εργασιακή πλευρά της σχέσης δασκάλου – μαθητή είναι αυτή που αφορά την μετάδοση της γνώσης. Για τον διευθυντή και τον καθηγητή είναι αυτή ανάμεσα σε έναν προϊστάμενο – ελεγκτή και σε έναν υφιστάμενο που πρέπει να εκτελέσει κάποιο έργο. Η συναισθηματική – κοινωνική πλευρά των σχέσεων στο σχολικό χώρο μπορεί να συνδέεται παρασηνιακά με τον ρόλο (κυρίως ως προς το κοινωνικό) αλλά έχει οπωσδήποτε και έναν πιο προσωπικό χαρακτήρα: εμπλέκει πολύ πιο άμεσα τα χαρακτηριστικά του καθενός, την προσωπικότητα, την επαγγελματική ταυτότητα (για τους δασκάλους) αλλά και την προσωπική ιστορία του. Έχει επομένως και ένα ασυνείδητο τμήμα .

Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι η θεσμοθέτηση της σχολικής κοινότητας, η ύπαρξη δηλαδή νόμων που διέπουν κάθε πλευρά της λειτουργίας της, η ύπαρξη κανόνων, ρόλων και ιεραρχίας, προσδιορίζει ένα μεγάλο μέρος των σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι σχέσεις ανάμεσα στον διευθυντή και τον καθηγητικό σύλλογο, ή αυτές ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές δεν μπορούν παρά να κινούνται μέσα σε προδιαγεγραμμένα πλαίσια, τα οποία υποστηρίζουν αλλά και δικαιολογούν τον ρόλο του κάθε μέρους. Για παράδειγμα ο χαιρετισμός που απευθύνεται από το ένα μέρος στο άλλο ή ο

⁴ Ο ρόλος, σε ψυχοκοινωνιολογικό επίπεδο ορίζεται όπως και στο θέατρο: ως ένα σύνολο από συμπεριφορές και πράξεις ανεξάρτητες από το πρόσωπο που τον υποδύεται. Ένας ρόλος είναι το σύνολο των δεόντων που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά ενός προσώπου που κατέχει μια θέση σε μια αλληλεπίδραση και είναι αποτέλεσμα των προσδοκιών των άλλων από το πρόσωπο αυτό.

τρόπος της διατύπωσης ενός αιτήματος, εξαρτάται ευθέως από το «ποιος σε ποιον», υπαγορεύεται από τους ρόλους. Ειδικά όταν πρόκειται για τη σχέση ομάδων μεταξύ τους (πχ μαθητές – καθηγητές) ή των προσώπων με ομάδες (πχ διευθυντής – μαθητές), τότε τα όρια είναι ακόμα πιο αυστηρά και δεν αφήνουν ούτε τους ελάχιστους βαθμούς ελευθερίας, που μια δι-ατομική σχέση μπορεί εν δυνάμει να αποκτήσει. Οι ομάδες υποστηρίζουν τους βασικούς ρόλους που τους ανατέθηκαν από το θεσμικό πλαίσιο. Διαφορετικά καταλύεται η συνοχή του οργανισμού.

Οι σχέσεις στον σχολικό χώρο διαμορφώνονται τελικά, κάθε στιγμή, ως αποτέλεσμα μιας συνάρθρωσης ανάμεσα στο θεσμικό πλαίσιο και σε προσωπικούς (συναισθηματικούς) και κοινωνικούς παράγοντες, σε μόνιμη και πανταχού παρούσα σύνδεση με το παρελθόν των προσώπων και των ίδιων των σχέσεων. Στην περίπτωση μας εστιάζουμε την προσοχή μας μέσα στην σχολική τάξη, αφού εκεί εκτυλίσσεται η ερευνητική δράση. Κυριαρχεί εδώ η παιδαγωγική σχέση (σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή), αλλά και οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, μέσα στην ομάδα της τάξης.

1.2.1 Η σχολική τάξη-ομάδα

Είναι ομάδα η σχολική τάξη; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό θα μας διευκολύνει να καθορίσουμε την οπτική από την οποία θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, το ζήτημα της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Ήδη από το 1925 ο Durkheim (1956) αναγνώριζε ότι η κάθε τάξη δεν είναι προσωπικό ον, αλλά μια ομαδική (συλλογική) ατομικότητα, μια μονάδα (έδρα) φαινομένων μεταδοτικότητας, ομαδικού εκδημοκρατισμού, αμοιβαίας υπερδιέγερσης, ευεργετικού ψυχικού αναβρασμού, που πρέπει να είμαστε σε θέση να τα διακρίνουμε.

Με βάση τον τυπικό ορισμό, «ομάδα εννοούμε ένα σύνολο ατόμων που έχουν έναν ή περισσότερους κοινούς στόχους ή κίνητρα, τα οποία επικοινωνούν μεταξύ τους και συνδέονται με σχέσεις συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και εξάρτησης» (Ναυριδής, 1994, σ. 188).

Αλλά εδώ, στη σχολική τάξη, η προϋπόθεση των κοινών στόχων δεν τηρείται ακριβώς. Πρόκειται μάλλον για πολλούς ταυτόσημους ή παράλληλους στόχους, των οποίων η επίτευξη δεν συνδέεται άμεσα με την κοινή προσπάθεια. Πράγματι το σύστημα λειτουργίας αυτού του οργανωμένου μαθητικού συνόλου, ιδιαίτερα στις συνθήκες της παραδοσιακής τάξης⁵, που έτσι κι αλλιώς κυριαρχούν απόλυτα στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχει μια κάθετη δομή, μια δομή πυραμίδας, η οποία όπως θα δούμε παρακάτω εγναθιστά τον ανταγωνισμό και απαξιώνει την κοινή προσπάθεια. Ο κάθε μαθητής εργάζεται, πασχίζει για τον εαυτό του. **Οι μαθητές αντιμετωπίζουν κοινούς σκοπούς, όχι όμως από κοινού, αλλά ατομικά.**

Ένα βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη σχολική τάξη είναι ότι η συνεύρεση των μαθητών σ' αυτήν δεν είναι αποτέλεσμα της βούλησής τους, της ελεύθερης εκλογής τους **αλλά αποτέλεσμα θεσμών και νόμων** και επομένως είναι κατά μια έννοια επιβεβλημένη, αναγκαστική.

Για τον Pages (1984), τον Knowles (1990) και τον Labelle (1996), η τάξη είναι μια εν δυνάμει ομάδα που δεν διαφέρει σημαντικά από τους θεωρητικούς ορισμούς. Ο Δερβίσης (1998, σ. 44) χαρακτηρίζει την παραδοσιακή σχολική τάξη ως μια «τυπική, ευκαιριακή ομάδα με δικό της χαρακτήρα, που λειτουργεί όσο υπάρχει υπό την εποπτεία και τη φροντίδα των σχολικών οργάνων» και μ' αυτή την έννοια «οι μαθητές παρουσιάζουν ελάχιστα χαρακτηριστικά μιας οργανωμένης ομάδας. Δεν υπάρχουν σκοποί που να εξαρτώνται από τη συνεργασία τους, δεν

⁵ Από δω και στο εξής θα χρησιμοποιούμε τον όρο "παραδοσιακή τάξη" όταν αναφερόμαστε στη μέχρι σήμερα γνωστή για τα ελληνικά πράγματα σχολική τάξη, τον όρο "δικτυωμένη τάξη" όταν αναφερόμαστε σε τάξη όπου έχουν εγκατασταθεί και χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τον όρο "σχολική τάξη" για όλες γενικά τις περιπτώσεις.

έχουν συνευθύνη και έχουν χαλαρή συνείδηση του «συν-ανήκειν», παρ' όλο που έχουν κοινούς ρόλους και υπακούουν σε κοινούς κανόνες.

Κατά την ίδια λογική ο Ξωζέλλης (1994, σ. 18) θεωρεί την σχολική τάξη μια «τυπική, χαλαρή, κοινωνική ομάδα». Ο δε Ευαγγελόπουλος (1998) αναφέρεται στη σχολική τάξη ως μια τυπική (θεσμική) κοινωνική ομάδα, ιδρυμένη από την πολιτεία, που φαίνεται να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά μιας μικρής ομάδας με ιδιαίτερη ενότητα και οντότητα.

Για τον Filloux (1985) η σχολική τάξη-ομάδα οργανώνεται για να προκαλέσει μεταβολές στα μέλη της και όχι για να δημιουργήσει κάτι που ένα άτομο μόνο του δεν θα μπορούσε να επιτύχει. Έχει θεσμοθετημένη την κυριαρχία του δασκάλου μέσω της γνώσης και μέσω της δυνατότητας να παρεμβάλλεται και να επιδρά στο κλίμα της ομάδας-τάξης. Παρουσιάζει έτσι ασυμμετρία εξαιτίας της σχέσης «διδάσκω - διδάσκομαι».

Η σχολική τάξη θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί, σύμφωνα με τον Argyle (1998, σ. 204), "ομάδα εργασίας", αλλά ωστόσο και στην παραδοσιακή και στη δικτυωμένη τάξη, κάθε υποκείμενο εργασίας δεν αναλαμβάνει μέρος του έργου, αλλά όλο το έργο. Η μη ολοκλήρωση κάποιου δεν επηρεάζει στην πραγματικότητα την ομάδα (παρά μόνο ίσως φαντασιωτικά).

Η σχολική τάξη, αν και φιλοξενεί στους κόλπους της υπο-ομάδες, λέει η Καϊλα (1999), οι οποίες βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, **μοιράζεται έναν κοινό τόπο δυναμικής αλληλεπίδρασης**. Αυτό όμως που ο Argyle (1998) επισημαίνει είναι ότι **τα σχήματα της αλληλεπίδρασης δεν είναι τόσο προϊόντα των ιδιαίτερων προσωπικοτήτων που απαρτίζουν τις ομάδες, αλλά τμήματα της οργανωτικής δομής**. Κατά τη γνώμη μας όμως, αυτό δεν εμποδίζει, μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης να δημιουργούνται και άλλου είδους σχέσεις, όχι μόνο στο επίπεδο που αναφέρει ο Argyle ή στο επίπεδο της ομάδας εργασίας του

Bion⁶ (1985), αλλά και στο συναισθηματικό επίπεδο, σε μια διαδικασία διαπλοκής με το γνωστικό, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω.

Οι παρατηρήσεις του Argyle παραπέμπουν και στο χαρακτηρισμό της σχολικής τάξης ως τυπικής και ταυτόχρονα άτυπης τάξης (Γσιπλητάρης, 1998). Στην τυπική της μορφή η ομάδα-τάξη είναι παραδοσιακή και αποτελείται από μαθητές σε μετωπική διάταξη, που δεν συνεργάζονται, το κυρίαρχο στίλ διδασκαλίας είναι το αυταρχικό και οι βασικές κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες παραμελούνται. Ωστόσο στη διάρκεια της ζωής της η ίδια αυτή τάξη αυθόρμητα μετατρέπεται κατά διαστήματα σε άτυπη ή άτυπες ομάδες, όπου οι αλληλεπιδράσεις αυξάνονται σε όλα τα επίπεδα, προωθώντας τη συνεργατικότητα και τις συναισθηματικές ανταλλαγές.

Ο χαρακτηρισμός που περισσότερο θα ταίριαζε ίσως στη σχολική τάξη, είναι κατά τη γνώμη μας, αυτός της “εστιασμένης συνάθροισης” του Goffman (1996, σ. 62-78), η οποία έχει μεν κοινές ιδιότητες με τις ομάδες, αλλά επιπλέον προϋποθέτει μια μοναδική εστία νοητικής και οπτικής προσοχής, διαθεσιμότητα για προφορική επικοινωνία με τήρηση κώδικα που αφορά την παραχώρηση και την ανάληψη του ρόλου του ομιλητή, κατανομή θέσεων στο χώρο με οπτική επαφή, που επιτρέπει στον μετέχοντα να παρακολουθείται από τους άλλους. Επιπλέον, σε αντίθεση με την ομάδα, η εστιασμένη συνάθροιση δεν υφίσταται όταν τα μέλη δεν είναι φυσικά παρόντα.

Η σχολική τάξη δεν είναι λοιπόν παρά μια συνάντηση⁷, με δυναμική ομάδα, στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο του σχολικού οργανισμού.

⁶ Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και τον διδάσκοντα της ομάδας-τάξης αναπτύσσεται κατά τον Bion σε 2 επίπεδα: Το πρώτο είναι αυτό της ομάδας εργασίας, όπου υποστηρίζεται το εκπαιδευτικό έργο της ομάδας και το δεύτερο είναι το συναισθηματικό επίπεδο και λέγεται βασική ομάδα.

⁷ Η συνάντηση είναι ένας ακόμα όρος του Goffman (1996) για την "εστιασμένη συνάθροιση". (βλ. προηγ. αναφορά)

Ένα ιδιαίτερο ζήτημα, που πρέπει κατά τη γνώμη μας να επισημανθεί, είναι ότι η σχολική τάξη ως ομάδα έχει μια **προσωρινότητα**, καταρχήν με την έννοια ότι η διάρκεια ζωής της είναι συγκεκριμένη και το τέλος της εκ των προτέρων και με ακρίβεια γνωστό και αναπόφευκτο. Έχει επίσης και μια προσωρινότητα σε καθημερινή βάση, με την έννοια ότι καταλύεται στα διαλείμματα, όπου τότε συγκροούνται πραγματικές ομάδες-παρέες και επανασυγκροτείται με την αρχή κάθε διδακτικής ώρας.

Παρ' όλο λοιπόν που η δι-ομαδικές σχέσεις στη σχολική τάξη είναι εξ ορισμού προσωρινές, εντούτοις φαίνεται να εγγράφονται με μια χαρακτηριστική μονιμότητα στο χρόνο, η οποία διαρκεί ή επιζητείται να διαρκεί (βλ. συναντήσεις παλιών συμμαθητών) για πολλά χρόνια μετά το τέλος της σχολικής ζωής.

Για να λειτουργήσει η ομάδα-τάξη και να συντηρηθεί, διαμορφώνονται κανόνες, τηρούνται ιεραρχίες και ανατίθενται ρόλοι.

Οι **κανόνες** αυτοί μπορεί να είναι αμοιβαίοι, να προκύπτουν μετά από συμφωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και να έχουν τοπικό χαρακτήρα, π.χ. κατάργηση της καθημερινής εξέτασης και καθιέρωση γραπτής εξέτασης κάθε δεκαπενθήμερο. Μπορεί επίσης να είναι και κανόνες που επιβάλλονται από το θεσμό, όπως π.χ. το περιεχόμενο και ο ρυθμός ροής της διδακτέας ύλης.

Οι κανόνες αφορούν (Argyle, 1998):

- Το έργο, δηλ. τους τρόπους και τους ρυθμούς με τους οποίους οι μαθητές-μέλη της ομάδας αλλά και ο δάσκαλος εκτελούν την εργασία τους. *Για παράδειγμα μια άσκηση δεν μπορεί να επιλύεται για περισσότερο από μία διδακτική ώρα.*

- Τη ρύθμιση της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη, ώστε οι συμπεριφορές να είναι προβλέψιμες, να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και να κατανέμονται δίκαια οι αμοιβές. *Για παράδειγμα δεν επιτρέπεται η αντιγραφή κατά τη διάρκεια των*

διαγωνισμάτων, ούτε είναι δυνατόν δύο μαθητές να καυγαδίζουν φωνάζοντας μέσα στην τάξη.

- Τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις. Υπάρχει πεποίθηση ότι ο καλός μαθητής επιβραβεύεται, ο ταραξίας αποβάλλεται κλπ.

- Την εξωτερική εμφάνιση των μελών, ώστε να συμβάλλει στη συνοχή της ομάδας και όχι στην προβολή της ατομικότητας. Η σχολική ποδιά έπαιζε έναν τέτοιο ρόλο. Σήμερα η εμφάνιση των μαθητών ευνοεί πέρα των άλλων και την ένταξη σε υπο-ομάδες (ροκάδες, χεβιμεταλάδες, ολυμπιακούς κλπ.).

Στην ομάδα-τάξη ο αρχηγός είναι δεδομένος, πριν ακόμα κι από τη συγκρότησή της. Έτσι μια ακόμα ενδιαφέρουσα φάση της ζωής των ομάδων, αυτή της διεκδίκησης της αρχηγίας, δεν υπάρχει εδώ. Η σχέση δασκάλου - μαθητή βασίζεται στην ανισότητα: ως προς τη γνώση, ως προς την ηλικία, την ωριμότητα, ως προς τη δύναμη, ως προς την ελευθερία επιλογής, εντέλει ως προς την κατοχή της εξουσίας. Είναι επομένως μια ασύμμετρη, συμπληρωματική επικοινωνιακή σχέση, μια σχέση εξουσίας και εξ' ορισμού ιεραρχική.

Η **ιεραρχία** είναι μια δομημένη εξουσία που αντανακλά τον τρόπο άσκησης και κατανομής της επιρροής, όπως επίσης και τους διάφορους μηχανισμούς ελέγχου, και συχνά τη διάχυση μιας κυρίαρχης ιδεολογίας. Η ιεραρχία αυτή καθορίζει και τους δύο βασικούς ρόλους του εκπαιδευτικού διπόλου. Από τη μια ο δάσκαλος ως εκπαιδευτής, εμπυχωτής, ελεγκτής, δωρητής, τιμωρός, επιβραβευτής, επιτηρητής, διοικητής, ρυθμιστής, εξουσιαστής, από την άλλη ο μαθητής ως αποδέκτης, αφομοιωτής, συμπορευτής, συμμορφούμενος, κανονικοποιημένος, πειθαρχημένος, τιμωρούμενος, υποταγμένος, αμειβόμενος, αξιολογημένος.

Παράλληλα, σ' ένα παρασχηνιακό, συγκρουσιακό επίπεδο **άδηλες ιεραρχίες** τείνουν να οικοδομηθούν, σε άμεση αντίθεση με τη βασική ιεραρχία, σε μίαν απόπειρα, στο πλαίσιο της δοκιμής της εφηβικής δύναμης, να την καταλύσουν, να

την ανατρέψουν. Εμφανίζονται έτσι οι **μαθητές τύραννοι** ή οι μαθητές **ήρωες** και οι μαθητές **αρχηγοί** ή οι μαθητές «**κακά παραδείγματα**», γύρω από τους οποίους δημιουργούνται ισχυροί, αντίπαλοι στον δάσκαλο, πόλοι.

Εσωτερικές δυναμικές ιεραρχήσεις δημιουργούνται και μεταξύ των μαθητών. Τα προηγούμενα παραδείγματα, που προκύπτουν από την εμπειρία, αλλά και άλλες επιμέρους ομαδοποιήσεις (με βάση κυρίως μουσικές ή αθλητικές προτιμήσεις ή τώρα πια και εθνικότητες) δομούν το σώμα των μαθητών μιας τάξης, **διαμορφώνουν παράπλευρους ρόλους και αναπτύσσουν συχνά αλληλεπιδράσεις που πλαισιώνουν ή αποδυναμώνουν το βασικό δίπολο.**

Οι ταυτίσεις με τους συμμαθητές και η σχέση με τον ηγέτη-δάσκαλο, ο βαθμός συνοχής, η περιθωριοποίηση ή η ένταξη, οι κοινοί στόχοι αποτελούν συστατικά στοιχεία της σχολικής ομαδικής σχέσης (Καϊλα, 1999, σ. 50). Η ομάδα δίνει την ευκαιρία στα μέλη της να βιώσουν την αποδοχή αλλά και την απόρριψη. Μ' αυτή την έννοια η ομάδα-τάξη μπορεί να λειτουργήσει για τα μέλη της και διορθωτικά, σαν μια νέα ευκαιρία, αλλά και τραυματικά.

Έτσι λοιπόν η **σχολική τάξη ως μητρικό παντοδύναμο σύμπαν (Klein, 1972) έχει ως διαμεσολαβητή το δάσκαλο, τη φιγούρα που υποστηρίζει, περιθάλπει, τρέφει και προστατεύει (καλό αντικείμενο) ή αντίθετα αρνείται και απορρίπτει (κακό αντικείμενο).**

1.2.2 Η παιδαγωγική σχέση: Διαδρομές σε 4 επίπεδα

Η παιδαγωγική σχέση, η σχέση δασκάλου - μαθητή είναι μια σχέση που δεν επιλέγεται αλλά αποτελεί βασικό συστατικό του πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μαθητές και δάσκαλοι, από την πρώτη στιγμή που συναντιούνται στη σχολική τάξη, «φέρουν» ήδη το βάρος μιας αναμενόμενης, θεσμοθετημένης, σχεδόν προϋπάρχουσας σχέσης.

Η παιδαγωγική επικοινωνία έχει έναν τελεολογικό χαρακτήρα αναφέρεται στον Γκότοβο (2002) με την έννοια ότι υπάρχουν ένας ή περισσότεροι στόχοι, στους οποίους είναι προσανατολισμένη η (γλωσσική) αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές. Η διδασκαλία δεν είναι παρά ένα μέσο για την επίτευξη των στόχων. Άλλωστε ο τελεολογικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής σχέσης είναι ο λόγος για τον οποίο δεν φαίνεται παράλογο το να ρωτάει κάποιος (ο δάσκαλος) κάποιον άλλον (το μαθητή) για πράγματα που ο πρώτος ήδη γνωρίζει.

Η μάθηση είναι ο σκοπός της ύπαρξης της εκπαιδευτικής σχέσης. Σε κάθε τέτοια αλληλεπίδραση, η μάθηση αποτελεί το φανερό θέμα, το οποίο επιδιώκεται και αξιολογείται. **Ωστόσο για μας η μάθηση είναι μια ολοκληρωμένη ανθρώπινη εμπειρία, με πολλές πλευρές, που θεμελιώνεται στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις με σημαντικούς άλλους και καθορίζεται από τα συναισθήματα και τις σκέψεις που αναδύονται μέσα από την αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή.**

«Ο δάσκαλος επιθυμεί να μεταβιβάσει γνώσεις και δεξιότητες, να διευκολύνει τους μαθητές του να επιτύχουν και να συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Είναι ένας «σημαντικός άλλος» στη ζωή του μαθητή και ο ρόλος του είναι εν μέρει πατρικός / μητρικός. Για το μαθητή, ο δάσκαλος είναι μια πηγή γνώσης και σοφίας, ένα σημαντικό πρόσωπο που προσφέρει και φροντίζει, αλλά παράλληλα είναι κριτής και μορφή εξουσίας», λένε οι Σαλτσμπέργκερ - Ουίτενμπεργκ., Χένρι, Οσμπορν (1996).

Για τον Postic (1986), η εκπαιδευτική σχέση είναι το σύνολο των σχέσεων που εγκαθίστανται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο μέσα σε μια δεδομένη κοινωνική δομή, σχέσεις που έχουν γνωστικά και συναισθηματικά ιδιώματα, εξελίσσονται και έχουν παρελθόν.

Αν, λέει η Καϊλά (1999, σ. 23) «η παιδαγωγική σχέση διαμορφώνεται αποκλειστικά και κατ' εξοχήν μέσα και κατά τη διάρκεια του διδακτικού - μαθησιακού χωροχρόνου, τότε

εξυπηρετούνται γενικότεροι σκοποί αγωγής, αλλά και συγκεκριμένοι στόχοι, εφόσον η σχέση φαίνεται να συμπίπτει με τη μάθηση στο σχολείο, να συνιστά έναν sine qua non διάλογο, προκειμένου μέσα σε κλίμα αποδοχής και ασφάλειας, συνεργασίας και υγιούς συνύπαρξης, να ανοιχτεί και να αποκωδικοποιηθεί στο παιδί και/ή τον έφηβο, η πολύμορφη εκδοχή του κόσμου ως αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης».

Για μας, ο ορισμός της παιδαγωγικής σχέσης ως σύνολο από φαινόμενα ανταλλαγής, αμοιβαίας επιρροής, δράσεων και αντιδράσεων ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές (Frei, Kiss, Vuataz, 1974), αντιπροσωπεύει «αυτό που γίνεται» μέσα στη συνολική τάξη, αντιπροσωπεύει το «κοινωνικό επεισόδιο» του Argyle (1998, σ. 179). **Εμπεριέχει και τη διαπροσωπική επικοινωνιακή διάσταση αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας.**

Αν ωστόσο, για την οικονομία αυτής της εργασίας, επιχειρούσαμε να αναλύσουμε την παιδαγωγική σχέση, θα λέγαμε ότι διακρίνουμε τέσσερα βασικά επίπεδα, στα οποία αυτή αναπτύσσεται, τέσσερις βασικές συνιστώσες (Ντάβου, Καράκιζα, 2000): Μια **γνωστική** συνιστώσα (παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων), μια **συγκινησιακή** συνιστώσα (ενδιαφέρον και προσφορά φροντίδας για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή), μια **κοινωνική** συνιστώσα (ο ρόλος του κριτή και της εξουσίας) και μια άδηλη, **φαντασιακή** συνιστώσα, στο επίπεδο του ασυνείδητου.

1.2.2.1 Η γνωστική συνιστώσα

Μέσω της γνωστικής συνιστώσας της παιδαγωγικής σχέσης, σ' ένα πρώτο, προφανές και θεσμικά καθορισμένο, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, επίπεδο, διακινείται γνώση σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο.

Πράγματι, στο ορατό κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται το διδακτικό αντικείμενο ή θέμα. Ο δάσκαλος είναι καταρχήν ο εισηγητής της γνώσης.

Ο βαθμός προσαρμογής του μαθητή στις απαιτήσεις του ρόλου ως αποτελεσματικού (με την έννοια της τυπικής αξιολόγησης και όχι με την έννοια της δημιουργικότητας, της κριτικής ή της ανασύνθεσης) αποδέκτη και αφομοιωτή αυτής της προσφερόμενης γνώσης, έχει κατά τη γνώμη μας, αποφασιστική σημασία για την **επιτυχία** του στο σχολικό σύστημα αλλά και για την επιτυχία του ίδιου του σχολικού συστήματος συνολικά.

Για δεκάδες χρόνια η παιδαγωγική σχέση **στηρίζεται εμφανώς στο λόγο**. Ο προφορικός αλλά και ο γραπτός λόγος είναι ο κύριος άξονας διακίνησης και των γνωστικών μηνυμάτων, ειδικά όταν αυτά είναι αφηρημένα. Η διαδρομή των λεκτικών μηνυμάτων της γνώσης στην παραδοσιακή τάξη είναι μονοκατευθυντήρια. Πηγάζει από το δάσκαλο, κατευθύνεται στο μαθητή και την ομάδα-τάξη, απ' όπου ανατροφοδοτείται κ.ο.κ. Στο πρώτο αυτό επίπεδο η επικοινωνιακή σχέση έχει **επίσημο, τυπικό και πολλές φορές τελετουργικό χαρακτήρα, είναι δασκαλοκεντρική και μονόπλευρη**. Διέπεται από κανόνες, καθορισμένους περισσότερο από το θεσμό και λιγότερο από την ομάδα-τάξη. Είναι σε άμεση συνάρτηση με το χρονικό πλαίσιο και αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της παιδαγωγικής σχέσης. Η μάθηση είναι πάντα η αφορμή. **Εδώ, η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου, οι χειρονομίες κυρίως, και οι εκφράσεις του προσώπου είναι υποστηρικτικές και επεξηγηματικές**.

Οι μαθητές απέναντι από τον «τροφοδότη» δάσκαλο αποκαλύπτουν, όπως και παρακάτω θα δούμε με λεπτομέρειες, το βαθμό εμπλοκής τους στο ρόλο του αποδέκτη, που ωστόσο μέσα στην παραδοσιακή τάξη εξακολουθεί να είναι «φτωχός». Αυτή η πλευρά της παιδαγωγικής σχέσης επιφυλάσσει για τους μαθητές προσαρμογή, αποποίηση του ατίθασου της εφηβείας καθώς και κάθε είδους

κινητοποίηση για να δικαιωθεί μέσω των αξιολογικών κρίσεων η αναγκαιότητα και πολύ περισσότερο η αποτελεσματικότητα αυτής της σχέσης γνωστικής προσφοράς. Έτσι πολλές φορές **οι μαθητές μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους, φαίνεται να υιοθετούν ρόλους κομπάρσου, να απέχουν, ουσιαστικά να αποποιούνται αυτή την «καταναγκαστική» συνιστώσα** της παιδαγωγικής σχέσης. Κι άλλες φορές πάλι, ισορροπώντας τους ρόλους, να διατυπώνουν άλλες «γνώσεις», προσαρμοσμένες στα μέτρα τους, περικλύπτοντας ή αγνοώντας τις επίσημες, διαμορφώνοντας και στο γνωστικό επίπεδο, το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» (Καψάλης, 1981, σ. 367).

Θα δούμε στην πορεία ότι με την παρείσφρηση και των άλλων τριών συνιστωσών της παιδαγωγικής σχέσης, αυτό που στα μεταρρυθμιστικά προγράμματα και τις εγκυκλίους ονομάζεται διαρκές εκπαιδευτικό έργο και υπολογίζεται με ατέλειωτες προσθέσεις ωρών, στην πραγματικότητα δεν είναι παρά λίγα μόνο, αλλά ευτυχή - γι' αυτό ίσως λίγα - «εκπαιδευτικά ραντεβού» (Navridis, 1998, σ. 60) στη διάρκεια του χρόνου.

1.2.2.2 Η κοινωνική συνιστώσα

Μέσω της κοινωνικής συνιστώσας της παιδαγωγικής σχέσης, σ' ένα επίπεδο ορατό συνήθως αλλά όχι πάντα επίσημο, επικοινωνούνται στάσεις, συμπεριφορές, κοινωνικά στερεότυπα, κυρίως από τη μεριά του δασκάλου αλλά όχι αποκλειστικά.

Το μάθημα είναι και μια πράξη **κοινωνικής αλληλεπίδρασης**. Εδώ συναντώνται άνθρωποι κι επομένως αναπτύσσονται σχέσεις, οι οποίες, όπως θα δούμε αργότερα, επηρεάζουν και το περιεχόμενο (γνωστική συνιστώσα) της επικοινωνίας, επιβεβαιώνοντας το δεύτερο αξίωμα του Watzlawick, Beavin, Jackson, (1967), σύμφωνα με το οποίο κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο

διαστάσεις, εκείνη της σχέσης και εκείνη του περιεχομένου, έτσι ώστε η πρώτη να καθορίζει τη δεύτερη και να αποτελεί με τον τρόπο αυτό μετα-επικοινωνία.

Επίσης το ότι αποδεχόμαστε το δάσκαλο ως ενδιάμεσο ανάμεσα στην κοινωνία που του παραχώρησε εξουσία και το παιδί, σημαίνει πως η εκπαιδευτική σχέση βρίσκεται κάτω από την κηδεμονία της «κοινωνικής πίεσης» (Κατερέλος, 1999, σ. 98). Οι σχέσεις μαθητή - δασκάλου - κοινωνίας είναι άμεσα εξαρτώμενες από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Μέσα στην τάξη προβάλλονται λοιπόν και αναπαράγονται οι **κοινωνικές εξουσιαστικές σχέσεις**. Εκεί ο έφηβος θα μάθει να συναλλάσσεται με την εξουσία, με μια εξουσία που δεν είναι πια οικογενειακή. Ο δάσκαλος, όπως λέει ο Ναυριδής (1994) είναι ο πρώτος εξωοικογενειακός φορέας εξουσίας. Ωστόσο μέσα στο πλαίσιο της τάξης γίνεται παράλληλα και μια άλλη αναπαραγωγή: «Το σχολικό περιβάλλον αναπαράγει το οικογενειακό περιβάλλον, μεταφέροντάς το σε ένα διευρυμένο κοινωνικό πλαίσιο» (Μοκό, 1997, σ. 143). Οι σχέσεις επομένως που δημιουργούνται στην τάξη έχουν κι ένα «οικογενειακό παρελθόν».

Οι μαθητές κουβαλούν και εκφράζουν στο «παζάρι» της τάξης ό,τι είναι και ό,τι αξίζουν στο κοινωνικό επίπεδο λέει ο Παπακωνσταντίνου (1990).

Μέσα στη σχολική τάξη, ο δάσκαλος, εκτός από την εξειδικευμένη γνώση διακινεί και τη λεγόμενη **κοινή γνώση** (Γκότοβος, 2002), η οποία έχει κυρίως κοινωνικό χαρακτήρα, αφού αφορά ό,τι μαθαίνεται στην τάξη και δεν έχει σχέση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή αποτελεί την **άδηλη ύλη** (Snyder, 1971) και μπορεί εκτός των άλλων να αφορά τρόπους οργάνωσης του σχολικού χρόνου, κανόνες που ρυθμίζουν επιτρεπτές και μη συμπεριφορές, κυρώσεις κλπ. Οι κανόνες αυτοί συνήθως επικυρώνονται από τις συμπληρωματικές αντιδράσεις των μαθητών και αποτελούν ένα κοινό προϊόν για τη συνύπαρξη, πρόδηλο και συζητήσιμο.

Παράλληλα ο δάσκαλος με κάθε πλευρά του ρόλου του επικοινωνεί **στάσεις, στερεότυπα και άδηλους** (συνήθως) κανόνες, που έχουν ως αφετηρία τη δική του **προσωπική θεωρία**, μια ατομική δηλαδή θεωρητική κατασκευή στην οποία ενσωματώνονται οι αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα, οι στάσεις και απόψεις του δασκάλου για το τι και το πώς της μάθησης, με βάση την κυρίως την προσωπική του διαδρομή και εμπειρία. Γράφουν οι Postman και Weingartner (1975, σ. 42): "Ποτέ κανένας καθηγητής δεν είπε: "Μην εκτιμάτε την αβεβαιότητα και τη διστακτικότητα. Μην κάνετε ερωτήσεις. Προπαντός μη σκέφτεστε". Το μήνυμα μεταδίδεται ήρεμα, ύπουλα, αδυσώπητα, αποτελεσματικά διαμέσου της δομής της τάξης: από το ρόλο του καθηγητή, το ρόλο των μαθητών, τους κανόνες του προφορικού παιχνιδιού, τα δικαιώματα που ειχωρούνται, τις διευθετήσεις της επικοινωνίας, τις πράξεις που επιδοκιμάζονται ή επικρίνονται".

Επικοινωνούνται επίσης οι αναπαραστάσεις του για τα δύο φύλα, στον τρόπο που αντιμετωπίζει τα αγόρια και τα κορίτσια. Στον τρόπο που αξιολογεί διακρίνονται τα στερεότυπα για τους καλούς και κακούς μαθητές. Υπάρχουν επίσης έρευνες (Badad, 1992) που καταδεικνύουν ότι μέσω μη λεκτικών σημάτων, μεταδίδονται στους μαθητές οι προσδοκίες των καθηγητών τους, πράγμα μάλιστα που γίνεται αντιληπτό από τους άλλους μαθητές, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το αρνούνται. Επιπλέον στον τρόπο που χρησιμοποιεί τις ποινές και τις αμοιβές, που χειρίζεται τις συγκρούσεις, που χρησιμοποιεί την περιθωριοποίηση, τη χειραγώγηση ή την ενσωμάτωση, οι μαθητές αναγνωρίζουν τη θέση του στο θεσμό, τις πολιτικές - ιδεολογικές του πεποιθήσεις, αλλά και τις προσωπικές του αξίες.

Ο δε Γκότοβος (1994) αναφέρει στο τέλος του βιβλίου του ότι **η αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων της τάξης δεν είναι απλές παρεμβολές στη διδασκαλία της ύλης αλλά παρουσία στο σχολείο εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων που περνούν από την κοινωνία στο σχολείο χωρίς κωδικοποίηση**

και που στηρίζουν τα ισχύοντα πρότυπα συμπεριφοράς επικυρώνοντας τη χρήση τους στο χώρο του σχολείου.

Μέσα στη σχολική τάξη διακινούνται κοινωνικοί μύθοι. Είναι οι μύθοι της τάξης, τα "παραμύθια της σχολικής μας ζωής", όπως θα έλεγε ο Κάτσικας (1998, σ. 12), φορείς και αναπαραγωγοί της άρχουσας ιδεολογίας. Είναι για παράδειγμα ο μύθος για το ρόλο του σχολείου σαν "Μεγάλου Εξισωτή" (Torsten, 1991, σ. 106) των αντιθέσεων, ή αυτός του δασκάλου που αντιμετωπίζει σαν ίσους όλους τους μαθητές ή αυτός του καλού μαθητή που πάντα συμφωνεί με το δάσκαλο.

Υπάρχει ωστόσο και αντίδραση, από μεριάς των μαθητών που με όλους τους δυνατούς μη λεκτικούς κυρίως τρόπους, αλλά κυρίως μέσω της εμφάνισης, προβάλλουν αντίθετα πρότυπα και στάσεις, μεταφέροντας τη σύγκρουση των ιδεών στο πεδίο των συμβόλων, αγνοώντας ή προσπερνώντας τον κίνδυνο της απώλειας της βαθύτερης ουσίας, δημιουργώντας τελικά νέα στερεότυπα.

Στο επίπεδο αυτό, **μεγάλο μέρος της επικοινωνίας, ειδικά δηλαδή όταν το κοινωνικό μήνυμα δεν είναι δυνατόν να αρθρωθεί** (π.χ. τα αγόρια είναι εξυπνότερα από τα κορίτσια), **υποστηρίζεται μη λεκτικά** και μάλιστα είτε για να «περάσει», να διαδώσει, να διδάξει μια στάση, είτε για να την ανατρέψει στην πράξη, όταν ο φορέας της - δάσκαλος ή μαθητής - αποποιείται εκείνη τη στιγμή το ρόλο. Πολλές φορές μάλιστα η μη λεκτική συμπεριφορά εδώ είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών. **Ο δάσκαλος διδάσκει τελικά αυτό που ο ίδιος είναι, δρα μέσω αυτού που είναι, πώς αλλιώς θα γινόταν άλλωστε;**

1.2.2.3 Η συγκινησιακή συνιστώσα

Σ' ένα τρίτο επίπεδο μέσω της συγκινησιακής συνιστώσας της παιδαγωγικής σχέσης, **διακινούνται συναισθήματα, συνειδητά, με ημιεπίσημο ή ανεπίσημο κυρίως τρόπο**, με την έννοια ότι δεν νομιμοποιείται η ύπαρξη ή μάλλον η αποκάλυψη συγκινήσεων σε μια διαδικασία επενδυμένη με τέτοιο κύρος. Ωστόσο

σε μια τέτοια ανταλλαγή, και μάλιστα πρόσωπο με πρόσωπο, δεν μπορεί παρά να προκύπτουν και να ανταλλάσσονται και συναισθήματα: από και προς τον καθηγητή, από και προς το μαθητή ή τους μαθητές.

Η εκπαίδευση είναι επικοινωνία και σαν τέτοια ενέχει απαραίτητα τη συναισθηματική της συνιστώσα, λένε οι Davou & Xenakis (1998). Η δε Boekaerts, (1993) αναφέρει ότι οι συγκινήσεις μπορούν να γίνουν κατανοητές, ως αλλαγές στην ετοιμότητα για δράση. Έτσι όταν αρνητικές συγκινήσεις δημιουργούν μια πεσιμιστική αντιληπτική διάθεση, εκτρέπουν την προσοχή του μαθητή σε θέματα άσχετα με το μαθησιακό ζητούμενο, τα οποία ενεργοποιούν «παρείσακτες», «σκληρές» σκέψεις, που δίνουν προτεραιότητα στην ενασχόληση με την αποκατάσταση της ευεξίας κι όχι στην πραγμάτωση της μάθησης.

Στο επίπεδο αυτό η μη λεκτική επικοινωνία έχει ακόμα μεγαλύτερη εμπλοκή στην εκδήλωση της σχέσης. Όταν στην έκφραση του συναισθήματος υπάρχει λεκτικό μέρος, τότε χρησιμοποιείται ακόμα περισσότερο υποστηρικτικά ή ανατρεπτικά και αποκαλυπτικά ως προς το λεκτικό μήνυμα. Ειδικά το τελευταίο συμβαίνει όταν εκφράζεται ένα αρνητικό συναίσθημα, που μπορεί να συνοδεύει μια αρνητική αξιολογική κρίση, μια επίπληξη ή μια απόρριψη που δεν είναι δυνατόν να διατυπωθούν.

Τα συναισθήματα μεταβιβάζονται σαν ηλεκτρικό ρεύμα. Οι Ekman και Friesen (1969) αναφέρουν πέντε κατηγορίες μη λεκτικών εκφράσεων: τα εμβλήματα (χειρονομίες), τις επεξηγήσεις (που «συνοδεύουν» τον λόγο), τους ρυθμιστές (νεύματα για την συζήτηση), τις εκδηλώσεις συναισθήματος (πχ χαμόγελο) και τους μετασχηματιστές (σωματικοί χειρισμοί του εαυτού), μέσω των οποίων εκδηλώνονται συγκινήσεις και συναισθήματα, περισσότερο ή λιγότερο προφανή. Όπως αυτά που βλέπουμε στα φοβισμένα βλέμματα, ή ακούμε πίσω από τις λέξεις που λέγονται (π.χ. Σε συμπαθώ και ενδιαφέρομαι για σένα)

ή δεν λέγονται, στα κομπιάσματα και στα "δεν ξέρω κύριε". Συναισθήματα θετικά, που περνούν μέσα από ενισχυτικά νεύματα του δασκάλου, μετωπικά βλέμματα, χαμόγελα και χρονικές παροχές για απαντήσεις. Ή αρνητικά, που αποτυπώνονται στις γυρισμένες πλάτες, στην αποστροφή του βλέμματος, στις λιγότερες ευκαιρίες. Είναι συναισθήματα που τα "μετράμε" στο δάσκαλο και τους μαθητές, που τα προσδιορίζουμε, τα ονομάζουμε. Μπορούν να είναι αισθήματα χαράς για έναν καλό βαθμό, οργής από μια αδικία, λύπης για τον τσακωμό με έναν φίλο, ηρεμίας και χαλάρωσης από μια φωνή που μας κοιμίζει. Είναι αυτά που θυμόμαστε όταν τα προϊόντα της μάθησης ξεχνιούνται. Είναι αυτά που μένουν ως σημάδια της σχολικής μας ζωής.

1.2.2.4 Η άδηλη συνιστώσα

Η άδηλη συνιστώσα της παιδαγωγικής σχέσης, σ' ένα τέταρτο επίπεδο παντελώς ανεπίσημο, άδηλο και άτυπο, **διακινεί ασυνείδητα συναισθήματα, που γίνονται ορατά μέσα απ' τις συνέπειές τους.** Είναι αυτές οι ακατανόητες και ανεξήγητες "συμπάθειες" ή "αντιπάθειες", οι παράξενες σχολικές αποτυχίες, οι "παρορμητικές" επιλογές μας, και οι κατασκευές μας για το ποιος θα προοδεύσει και ποιος όχι, οι λογοκριμένες σκέψεις μας, οι ξαφνικές μελαγχολίες, η μόνιμη αφηρημάδα, οι πρωινόι πριν το σχολείο πόνοι της κοιλιάς των μαθητών, η φοβερή ενόχληση που νοιώθουμε από κάποιο "αθώο" σχόλιο ή μορφασμό, σημεία που τις περισσότερες φορές αντιβαίνουν στη λογική των συμβατικών πραγμάτων και επιχειρημάτων. Όλα αυτά έχουν μια δική τους λογική, που έρχεται από πολύ μακριά, που κουβαλάει όλα τα ίχνη της προηγούμενης πορείας και που με κάθε ευκαιρία, απροειδοποίητα και ανεξέλεγκτα βρίσκει τρόπο να βγει στον αέρα, καλυμμένη, πίσω από λέξεις, γλωσσικές παραδρομές, ανεξήγητους ανταγωνισμούς και επιθετικότητα, άλλα συναισθήματα και πράξεις που με την "κοινή λογική" είναι απλώς "περίεργες" ή "λάθος".

Για την Καΐλα (1999), η παιδαγωγική σχέση στροβιλίζεται, ταλαντεύεται στο χώρο των επιθυμιών του παιδιού και του δασκάλου, οι οποίες (επιθυμίες) βρίσκουν απήχηση ή αγνοούνται, σε μια υπόγεια διαδρομή. Οι μαθητές ταυτίζονται μεταξύ τους και ενώνονται απέναντι στο συμβολικό ενήλικα που τους πιέζει, ως ο δυνατός ή αντίθετα που τους αγαπά όλους το ίδιο. Ο δάσκαλος είναι βοηθός και ανταγωνιστής. Είναι και ένα είδος «γονέα». Επιθυμία και άγχος συνυπάρχουν.

Ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα ο τροφοδότης της γνώσης και της σοφίας, ο βοηθός και συμπαραστάτης, ο δικαστής, ο εξουσιαστής, αλλά και το αντικείμενο του θαυμασμού και του φθόνου από τους μαθητές. (Σαλτζμπέργκερ -Ουίτενμπεργκ, Χένρι & Όσμπορν, 1996). Είναι έτσι κι αλλιώς ένα κέντρο - ίσως όχι το μοναδικό τώρα πια - στην τάξη, ένα σημείο προσοχής, υπερ-λειτουργιών πομπός και δέκτης λεκτικών και μη μηνυμάτων, που εν πολλοίς δρομολογούν την επικοινωνία στην τάξη. Η εγγενής ασυμμετρία της παιδαγωγικής σχέσης, **απαιτεί διαρκώς από τον δάσκαλο να αναστέλλει προσωπικές ανάγκες υπέρ των αναγκών του μαθητή, στον οποίο αισθάνεται ότι πρέπει διαρκώς και αγόγγυστα να προσφέρει.** (Ναυρίδης, 2002). **Ο τόσο αυστηρός επαγγελματικός εαυτός προκαλεί ενεργοποίηση των μηχανισμών άμυνας, που εκδηλώνεται με την διαμόρφωση ενός οχυρωμένου εαυτού, με συγκαλυμμένη ή μη επιθετικότητα και με σθεναρή αντίσταση απέναντι σε κάθε απόπειρα διαταραχής που θα μπορούσε να ανατρέψει το προβλέψιμο.**

Στο επίπεδο αυτό των ασυνείδητων συμπεριφορών, **η μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί να γίνει αποκαλυπτική για το τι πραγματικά κοινωνείται.** Μπορεί, στα χέρια ενός έμπειρου ανιχνευτή, να γίνει εργαλείο που θα συντελέσει στη γνώση του εαυτού ή των εαυτών κι επομένως, σε ωριμότερες σχέσεις. Άλλωστε και η ίδια "η ουσία της εκπαίδευσης είναι ένα ασυνείδητο έργο, που πραγματοποιείται σε συμβολικό επίπεδο" (Μοκό, 1997, σ. 79).

Συνοψίζοντας, οι τέσσερις συνιστώσες της παιδαγωγικής σχέσης (γνωστική, κοινωνική, συγκινησιακή και άδηλη) **συναρθρώνονται** μεταξύ τους. «Οι γνωστικές διεργασίες δεν νοούνται ως ανεξάρτητες από τη βιολογική, τη συγκινησιακή και την κοινωνική φύση του ανθρώπου, εφόσον η ανθρώπινη συμπεριφορά εκδηλώνεται από ένα σώμα που αισθάνεται και δρα σε μια **κοινωνική ομάδα**» λέει η Ντάβου (2000, σ. 90). Επίσης η πηγή της εσωτερίκευσης των κοινωνικο-ηθικών κανόνων βρίσκεται κατά τον Emde (1988) στις διαδικασίες συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών και των σημαντικών άλλων της ζωής τους (γονέων και δασκάλων), καθώς και στις διαδικασίες κοινωνικής αναφοράς.

Έτσι, "η ποιότητα και το βάθος της επικοινωνίας, αλλά και ο βαθμός κατανόησης του μαθήματος εξαρτώνται κατά πολύ από τη συγκινησιακή και συναισθηματική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή" (Γιαγλής, 1980, σ. 23).

Με αυτό τον τρόπο γίνεται εύκολα κατανοητό, γιατί -για παράδειγμα- οι μαθητές ενός δασκάλου που είναι πιθανότατα πολύ καλός επιστήμονας και που επίσης έχει «προοδευτικές ιδέες», αλλά που όμως εμφανίζεται μπροστά στα παιδιά ως υπεροπτικός, ειρωνικός και αυταρχικός τύπος, συνήθως απορρίπτουν μαζί με το δάσκαλο και τις «προοδευτικές» του ιδέες και τις έγκυρες γνώσεις του.