

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ

**Η ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΛΟΓΟ:
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Ιωάννινα 1996

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ

**Η ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΛΟΓΟ:
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Εισαγωγή

1. Οριοθέτηση του θέματος
 - 1.1. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή: παιδαγωγική και κοινωνικο-πολιτική διάσταση
 - 1.2. Τα προσδιοριστικά στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης
2. Η παιδαγωγική σχέση στον παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτικό λόγο
 - 2.1. Το "δέον" της παιδαγωγικής σχέσης: Παιδαγωγικός λόγος
 - 2.2. Το "είναι" της παιδαγωγικής σχέσης: Κοινωνικοπολιτικός λόγος
 - 2.3. Παιδαγωγική αποστολή του σχολείου και παιδαγωγική σχέση
3. Η παιδαγωγική σχέση στην εκπαιδευτική διαδικασία
 - 3.1. Τα είδη των διανθρώπινων σχέσεων στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου
 - 3.2. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου.
 - 3.3. Συνέπειες για τη διδακτική πράξη

Αντί επιλόγου

Βιβλιογραφία

Παράρτημα

Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από την έντονη θεσμική κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με συνταγματικές διατάξεις και διεθνείς συμβάσεις (Δεληκωσταντής, 1995). Παράλληλα εμφανίζεται το παράδοξο φαινόμενο οι άνθρωποι να αισθάνονται περισσότερο ανελεύθεροι τη στιγμή ακριβώς που τα ατομικά και κοινωνικά τους δικαιώματα διασφαλίζονται όλο και περισσότερο συνταγματικά. Η διαπίστωση αυτής της αντίφασης, που παρατηρείται στις ανθρώπινες κοινωνίες, εμφανίζεται και στην κοινωνία του σχολείου- ίσως εντονότερα- επειδή σ' αυτή ακριβώς τη σχολική κοινωνία κυριαρχεί το στοιχείο της διαφοράς, της διαφωνίας, της ασυμμετρίας καθώς επίσης και το στοιχείο της αντιπαράθεσης που προκύπτει από τη φυσιολογική σύγκρουση των γενεών.

Η ποιοτική ρύθμιση της σχολικής ζωής, της συνύπαρξης και της συμβίωσης των γενεών στο σχολείο καταγράφεται και διαφαίνεται στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μέσα από τη θεσμική διασφάλιση και την προοπτική που παρέχει για την αναδιαμόρφωσή της. Από την ανάλυση της θεσμικής κατοχύρωσης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί κανείς να διαπιστώσει τί είδος αγωγής επιδιώκεται από την πολιτεία, καθώς επίσης και ποιες μεθοδοι αγωγής και διδασκαλίας μπορούν να υλοποιήσουν κατά κύριο λόγο τις πολιτικές προθέσεις της πολιτείας και της κοινωνίας στην επερχόμενη γενιά. Αυτή την πολιτική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης θα αναζητήσουμε μέσα από τον προσδιορισμό των στοιχείων της, όπως αυτή καταγράφεται θεωρητικά στον παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτικό λόγο και δρομολογείται στην πράξη του δημοτικού σχολείου.

Η αναζήτηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στα σχολικά εγχειρίδια (Καψάλης / Χαραλάμπους, 1995) επιβάλλει κατ' αρχήν την θεωρητική καταγραφή της σχέσης αυτής παιδαγωγικά και κοινωνικοπολιτικά. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται στο πρώτο κεφάλαιο η αναζήτηση των θεωρητικών αφετηριών της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή σχετικά με την παιδαγωγική και την κοινωνική της διάσταση. Στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφεται ο παιδαγωγικός και ο κοινωνικοπολιτικός λόγος που αφορά στην αγωγή και το σχολείο, προκειμένου να προσδιοριστεί η παιδαγωγική του

αποστολή, όπως αυτή σήμερα εμφανίζεται να προωθείται από τις επιστήμες της αγωγής και καταγράφεται στην πράξη. Στο τρίτο κεφάλαιο και με βάση την καταγραφή συγκεκριμένων τυπικών στιγμών της αγωγής και της παιδαγωγικής σχέσης επιχειρείται ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση των διανθρωπίνων σχέσεων που κατατίθενται και καταγράφονται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στην παραπάνω καταγραφή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο κύριος στόχος αυτής της εργασίας επικεντρώνεται στο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα το ρόλο του και συγκεκριμένα πώς αυτός καταγράφεται στον παιδαγωγικό λόγο και πώς διασφαλίζεται ο ρόλος αυτός στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας επιλέγονται επειδή το μάθημα αυτό, ως το κυρίαρχο μάθημα, εδραιώνει ένα συγκεκριμένο ρόλο εκπαιδευτικού, έτσι ώστε αφενός να συνειδητοποιήσει μέσα από τη δομή του σχολικού εγχειριδίου τον τρόπο που αυτό προσδιορίζει τη σχέση του προς τους μαθητές. Από την άλλη μέσα από τα αποσπάσματα των περιεχομένων που αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή να συνειδητοποιήσει πώς αυτά τα περιεχόμενα προσδιορίζουν τη σχέση των μαθητών προς αυτόν.

1. Οριοθέτηση του θέματος

1.1. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή: παιδαγωγική και κοινωνικοπολιτική διάσταση

Η κεντρική έννοια του θέματος που θα προσεγγίσουμε είναι η έννοια της σχέσης. Αυτή η έννοια αποκτά ιδιαίτερη σημασία και υπόκειται σε περιορισμούς, όταν αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις έννοιες “εκπαιδευτικός-μαθητής” και ακόμα μεγαλύτερη σημασία, όταν μπαίνει ανάμεσα στις έννοιες “μαθητής - εκπαιδευτικός”. Μία επικοινωνιακή κατάσταση θεωρείται ως διανθρωπίνη σχέση, όταν αυτή διέπεται από κοινά και επαναλαμβανόμενα στοιχεία μεταξύ των δρώντων υποκειμένων. Το πρόβλημα της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή είναι ένα παιδαγωγικό φαινόμενο, επειδή σ’ αυτή τη σχέση παρεμβάλλεται και το μορφωτικό αγαθό. Συνεπώς η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού (ενήλικου) - μαθητή (ανήλικου) είναι σχέση παιδαγωγική μόνο εφόσον εμπεριέχει το στοιχείο μιάς συγκεκριμένης επιδίωξης μέσα από ένα σαφώς προσδιορισμένο περιεχόμενο και στόχο. Έτσι, ανάμεσα στα βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν τα πλαίσια και την ποιότητα της παιδαγωγικής πράξης, είναι και η παιδαγωγική σχέση. Η ποιότητα όμως και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης προσδιορίζεται από

το βαθμό αυτονομίας και από τις δυνατότητες συμπροσδιορισμού ή αυτοπροσδιορισμού που παρέχονται στους μετόχους της παιδαγωγικής πράξης. Φαίνεται, έτσι, ότι η παιδαγωγική σχέση συνιστά το πλαίσιο των συνθηκών και των όρων μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα και μορφοποιείται η παιδαγωγική πράξη και επί του προκειμένου η διδασκαλία. Σε κάθε διδασκαλία και σε κάθε μορφή αγωγής, είτε στοχεύει στη διαμόρφωση-ανάπτυξη της προσωπικότητας είτε στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, είτε πρόκειται για αγωγή ως συμβολική αλληλεπίδραση και κριτική δράση (Κρον, 1991, 195 κ.ε.), σε κάθε είδος, δηλαδή, επικοινωνίας στην παιδαγωγική πράξη συνυπάρχει και διαπλέκεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας με το πλαίσιο των σχέσεων (Watzlawick 1985, 50-71, Ματσαγγούρας 1994, 21).

Στην περίπτωση της παιδαγωγικής πράξης και συγκεκριμένα της διδασκαλίας η παιδαγωγική σχέση συνιστά το ρυθμιστικό παράγοντα, το πλαίσιο ή περίγραμμα (Γκότοβος, 1994, 109) και καθορίζει ποιοτικά το “πώς” θα προσεγγιστεί, θα διδαχτεί, θα κατακτηθεί και θα ερμηνευτεί το περιεχόμενο. Με άλλα λόγια η διάσταση της σχέσης στην επικοινωνιακή διαδικασία κατά τη διδασκαλία πολλές φορές υπερχαλύπτει και τροποποιεί τη διάσταση του προς διδασκαλία περιεχομένου (Watzlawick, 1985). Επομένως, θεωρούμε σκόπιμο να ορίσουμε πληρέστερα την παιδαγωγική σχέση και να τη διαχωρίσουμε από τα άλλα είδη σχέσεων, όπως π.χ την κοινωνική, την εργασιακή, τη φιλική, επειδή ακριβώς η παιδαγωγική σχέση είναι ένα συγκεκριμένο και ως ένα βαθμό προκαθορισμένο πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαπραγμάτευση του προς διδασκαλία περιεχομένου από τα υποκείμενα της σχέσης. Εξάλλου, το ίδιο το περιεχόμενο πολλές φορές εκφράζει σε θεωρητικό επίπεδο μια σχέση η οποία αναφέρεται στη σχέση που υπάρχει πριν από την παιδαγωγική πράξη στο εννοιολογικό ρεπερτόριο των υποκειμένων της σχέσης. Η σχέση αυτή βέβαια στη διδακτική πράξη μορφοποιείται και ενδεχόμενα μετασχηματίζεται από έναν τύπο σχέσης που προϋπάρχει, σε ένα είδος σχέσης που αποτελεί πλέον για τα υποκείμενα της παιδαγωγικής πράξης το συνειδητοποιημένο “μεταξύ,” ιδιαίτερα κατά τη διδακτική διαδικασία και μετά το πέρας της διδακτικής πράξης, εφόσον το προϋπάρχον πλαίσιο έχει μελετηθεί και συνειδητά διαμορφωθεί από τα υποκείμενα της σχέσης. Στο εξωσχολικό περιβάλλον γίνεται λόγος για σχέση “κοινωνική,” χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η παιδαγωγική σχέση δεν είναι κοινωνική. Η κοινωνική σχέση ορίζεται ως μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στηρίζεται στην αμοιβαία αναγνώριση ότι τα συμβαλλόμενα στη σχέση υποκείμενα είναι φορείς συγκεκριμένων ρόλων και κάτοχοι συγκεκριμένων θέσεων. Η κοινωνική σχέση μπορεί να είναι

στιγμιαία, διαρκής, ανάλογα με το χώρο και το περιεχόμενο της επικοινωνιακής κατάστασης, αναπτύσσεται δε συνήθως στη βάση της ελευθερίας και στα πλαίσια περιστασιακών συνθηκών, πράγμα που δεν υφίσταται στην παιδαγωγική σχέση.

Ανεξάρτητα, όμως, από το βαθμό της ελευθερίας που διέπει μια επικοινωνιακή κατάσταση, μεταξύ των αλληλεπιδρώντων προσώπων μεταδίδονται πέραν του περιεχομένου και μηνύματα που προσδιορίζουν το είδος της σχέσης που υπάρχει και το πλαίσιο των περαιτέρω προθέσεων τους για τη διατήρηση, παύση ή για το μετασχηματισμό της σχέσης, πράγμα που δεν είναι δυνατό στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Για παράδειγμα: “ το παιχνίδι τελείωσε, ώρα να φύγουμε “. πέραν της διάστασης του περιεχομένου της πρότασης - μηνύματος εμπεριέχει τα στοιχεία τόσο της πρόθεσης, όσο και του κυρίαρχου σ’ αυτή τη σχέση. Το πρόσωπο Α οριοθετεί τη σχέση προς το πρόσωπο Β. Ο αποδέκτης του μηνύματος Β έχει εναλλακτικές δυνατότητες αντίδρασης ή δράσης. Οι δυνατότητες αυτές μπορούν να είναι οι εξής:

- Να αποδεχτεί ο αποδέκτης την πρόταση και επομένως και τη μορφή της σχέσης.

- Να διαφωνήσει και να αντιταχτεί στο ρόλο που του επιβάλλεται σ’ αυτή τη σχέση.

- Να αγνοήσει την πρόταση - πρόθεση του Α και να συνεχίσει απρόσκοπτα τη δραστηριότητά του.

Η πρόκληση διαταραχής σε αυτή τη σχέση μπορεί να δρομολογηθεί ιδιαίτερα με τη δεύτερη δυνατότητα της άρνησης να δεχτεί ο Β το μήνυμα του Α, όπου ο Α έχει στη συνέχεια τις παρακάτω εναλλακτικές δυνατότητες:

- Να επαναλάβει το μήνυμα για να ισχυροποιήσει τη θέση του στη σχέση.

- Να ακολουθήσει την άποψη του Β, οπότε ο Β πλέον ορίζει τη σχέση.

- Να εγκαταλείψει το χώρο αφήνοντας το Β να συνεχίσει το παιχνίδι.

- Ο Α έχει επίσης τη δυνατότητα να εκφράσει ένα είδος μεταεπικοινωνίας και να αιτιολογήσει την αρχική του πρόταση (εντολή) ανάγοντάς την σε μία άλλη, σε μια τρίτη υποχρέωση ή πρόθεση της οποίας δεν εξαρτάται πλέον από τον ίδιο. Τότε, ούτε ο Α ούτε ο Β ορίζουν τη σχέση, αλλά οι συνθήκες. Με αυτό το παράδειγμα φαίνεται ότι η λειτουργικότητα ή η δυσλειτουργικότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας εξαρτάται ουσιαστικά από το πλαίσιο της σχέσης και από το είδος της συμβολής των μετόχων στους όρους του παιχνιδιού. Ωστόσο κάθε είδος σχέσης αναπαράγει, επηρεάζει ή τροποποιεί το ρόλο των υποκειμένων της σχέσης, γεγονός που οδηγεί και στην αλλαγή της.

Είναι γνωστό, ότι η σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων μπορεί να είναι ιεραρχική, συμπληρωματική ή σύμμετρική (Schaller, 1986, 15 κ.ε.). Είναι επίσης, γνωστό ότι οι ιεραρχικές σχέσεις είναι σχέσεις μη ευέλικτες και οδηγούν στην πλήρη υποταγή και στην παθητική στάση ή στην ακραία αντίδραση του υποτασσόμενου απέναντι στον έχοντα τον κυρίαρχο ρόλο στη σχέση. Αντίθετα, το δεύτερο είδος σχέσης, οι συμπληρωματικές σχέσεις, είναι ευέλικτες και έχουν το στοιχείο της δυναμικής, αφού ο προσδιορισμός της σχέσης συμβαίνει εναλλακτικά, τότε από το ένα και τότε από το άλλο υποκείμενο της σχέσης. Ωστόσο, και αυτό το είδος σχέσης μπορεί να μετατραπεί σε μια σχέση στασιμότητας, η οποία να διέπεται από ανελαστικότητα στην περίπτωση που ο ένας εκ των αλληλεπιδρώντων είναι υπέρ το δέον αποτελεσματικός. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται την αυξανόμενη αναποτελεσματικότητα του άλλου ή των άλλων, έτσι ώστε η συμπληρωματική σχέση να μετατραπεί σε σχέση εξάρτησης, δηλαδή, σε ιεραρχική. Τέλος η συμμετρική σχέση στηρίζεται στη συνεργασία, στην ισοτιμία, και στην αμοιβαιότητα. Μπαίνει όμως, το ερώτημα: Μπορεί να είναι συμμετρική σχέση η παιδαγωγική σχέση, ή μήπως όταν είναι συμμετρική παύει να είναι παιδαγωγική;

Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, νομίζουμε ότι επιβάλλεται να προσδιοριστεί ακριβέστερα τόσο η κοινωνική όσο και η παιδαγωγική σχέση. Ως κοινωνική σχέση θεωρείται γενικά “η άσκηση αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα σε κατηγορίες υποκειμένων ή ανάμεσα στα υποκείμενα μιας συγκεκριμένης κατηγορίας και σε αντίστοιχες ομάδες” (Γκότοβος, 1990, 18). Το πλαίσιο και η δομή προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το σύστημα κυρώσεων και από τον κατηγορικό ορισμό του απέναντι (ό.π.: 19) ή από την κοινωνική ταυτότητα του απέναντι. Επομένως, στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων είναι δυνατό να εμφανίζονται κατά την επικοινωνία και αλληλεπίδραση τόσο οι ιεραρχικές και οι συμπληρωματικές όσο και οι συμμετρικές σχέσεις. Το είδος της σχέσης εξαρτάται κάθε φορά από την περίσταση, την κοινωνική κατηγορία των αλληλεπιδρώντων υποκειμένων και την πρόθεση του καθενός προς τον απέναντι.

Στην υποκατηγορία των κοινωνικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται ως παιδαγωγικές, υπάρχουν οι κατηγορίες εκπαιδευτικός, μαθητής και μορφωτικό αγαθό. Αυτές οι κατηγορίες διαφοροποιούν την παιδαγωγική από μια άλλη κοινωνική σχέση, επειδή ακριβώς η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή είναι σχέση θεσμοθετημένη και εκ των προτέρων προσδιορισμένη, ανεξάρτητα πλέον από τα υποκείμενα της σχέσης, των οποίων η κοινωνική κατηγορία προσδιορίζεται από τους θεσμοθετημένους ρόλους. Σ’ αυτή τη σχέση δίνεται αφενός ιδιαίτερη έμφαση στην επιδίωξη ή στην πρόθεση, εί-

τε αυτή απορρέει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε είναι καθαρά πρόθεση- επιδίωξη της πολιτείας, φορέας της οποίας είναι ο εκπαιδευτικός, και αφετέρου τονίζεται η διαφορά σε όλα τα επίπεδα που πάντα θα υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Ο M. Buber (1979, 1991) αποκαλεί τη διανθρώπινη σχέση, εκείνο που συμβαίνει ανάμεσα στο εγώ και το εσύ ως “μεταξύ”. Αυτό το “μεταξύ” της παιδαγωγικής σχέσης επιχειρεί να διερευνήσει ο Γκότοβος (1994, 23), ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί να οριστεί “από τα μέσα” και επόμενως υπάρχει η δυνατότητα να ερευνηθεί κυρίως μέσα από τους μηχανισμούς. Για το λόγο αυτό προβαίνει σε μια περιγραφική ανάλυση εκείνου ακριβώς που φαίνεται να διαδραματίζεται “μεταξύ” του παιδαγωγού - εκπαιδευτικού και του παιδαγωγουμένου - μαθητή, χωρίς να υπεισέρχεται ιδιαίτερα στο πρόβλημα που προκαλεί το διαπροσωπικό στοιχείο σε μια σχέση μεταξύ ενηλίκων-ανηλίκων. Σε κάθε περίπτωση η παιδαγωγική σχέση φαίνεται να διαμορφώνεται ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά, με την έννοια ότι αυτή εκφράζει και αντικατοπτρίζει τον πολιτισμό που επικρατεί στις σχέσεις ενηλίκων- ανηλίκων σε μια συγκεκριμένη ιστορικο-κοινωνική στιγμή. Αν δεχτούμε ότι η αγωγή και η κοινωνικοποίηση είναι φαινόμενα διαχρονικά, τότε αυτό που τα αλλάζει ή τα διαφοροποιεί ιστορικά και μεταξύ τους είναι η ποιότητα των περιεχομένων και η ποιοτική διαδικασία που κατά την πραγμάτωσή της ακολουθείται. Τόσο η διαδικασία όσο και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης και πράξης θεωρητικά εντοπίζεται στις αντίστοιχες επιστήμες και στο θεωρητικό πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ το πρακτικό μέρος αναζητάται και καταγράφεται στα συγκεκριμένα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων και στις οδηγίες εφαρμογής τους. Μπορούμε, έτσι, να χωρίσουμε την παιδαγωγική σχέση σε δύο κατηγορίες, την “εξειδικευμένη” και τη “μη εξειδικευμένη”, ανάλογα πάντα με την πρόθεση και το ρόλο των ενηλίκων απέναντι στην ανήλικη γενιά. Η παιδαγωγική σχέση είναι συνάρτηση του είδους της παιδαγωγικής πράξης που λαμβάνει χώρα, είναι το ποιοτικό της στοιχείο. Η παιδαγωγική πράξη, ως ανθρώπινη πράξη μπορεί να οριστεί ως μια σκόπιμη ανθρώπινη συμπεριφορά η οποία επενεργεί στην πραγματικότητα (Γέμος, 1995, 161). Ως κοινωνική πράξη η παιδαγωγική πράξη μπορεί επίσης να οριστεί με βάση το νόημα που της αποδίδει ο πράττων και έχει αναφορά και προσανατολισμό πάντα τη συνειδητή άσκηση επιρροής σε άλλους ανθρώπους. Εκείνο το στοιχείο που ενδεχόμενα διαφοροποιεί την παιδαγωγική από την κοινωνική πράξη είναι το στοιχείο της σκόπιμης και ασύμμετρης αλληλεπίδρασης, γεγονός που αναδεικνύει ότι η παιδαγωγική σχέση δεν είναι εύκολο να χαρακτηριστεί και συμμε-

τρική. Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η κοινωνική πράξη στηρίζεται και προσανατολίζεται σε κοινωνικούς κανόνες, ιδιαίτερη σημασία ωστόσο έχουν, όπως υποστηρίζει ο J. Habermas (1990,76) οι κοινές γνώσεις και αρχές πάνω στις οποίες μια κοινωνική πράξη στηρίζεται. Στην κατεύθυνση αυτή βασικό στοιχείο της κοινωνικής πράξης είναι η αλληλεπίδραση η οποία προϋποθέτει συνεννόηση, συμφωνία για έναν άμεσο πραξιακό σκοπό και ανταλλαγή πληροφοριών. Η αλληλεπίδραση, επομένως, στηρίζεται στην επικοινωνία, δηλαδή, στην αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών με συμβολικό τρόπο. Στο σημείο αυτό η παιδαγωγική πράξη διαφέρει από την κοινωνική ως προς τη στρατηγική της, δεδομένου ότι οι μαθητές δεν είναι γνώστες αλλά ούτε και συμφωνούν πάντα σχετικά με τους στόχους, δεν γνωρίζουν τις προθέσεις του “εκπαιδευτικού”, δεν διαθέτουν την ίδια γνώση με αυτόν, αφού και το συμβολικό σύστημα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης δεν βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο (ό.π,76). Στο πλαίσιο αυτό μπορεί κανείς να κάνει λόγο για μια παιδαγωγική πράξη που επιδιώκει την άμεση και έμμεση επίδραση του ανήλικου, γεγονός που δεν παρέχει πάντα τη δυνατότητα για ανεύρεση κοινών σκοπών, με αποτέλεσμα οι μετέχοντες να επιδιώκουν την πραγμάτωση διαφορετικών σκοπών σε μια μη ομολογημένη κατάσταση. Επομένως, ως παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί να θεωρείται κάθε μεμονωμένη κοινωνική πράξη ή αλληλεπίδραση.

Ως “μη εξειδικευμένη” παιδαγωγική σχέση θεωρείται κάθε κοινωνική σχέση που έχει μεταξύ άλλων και ένα παιδαγωγικό αποτέλεσμα ή μια παιδαγωγική λειτουργία, η οποία δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη. Αυτό συμβαίνει επειδή η επιδίωξη και ο στόχος που χαρακτηρίζουν τη μη “εξειδικευμένη” παιδαγωγική σχέση δεν εξαντλείται σ’ ένα συγκεκριμένο είδος παιδαγωγικής λειτουργίας. Θα μπορούσε κανείς αυτή τη διαδικασία να την ταυτίσει με την κοινωνικοποίηση.

Ως “εξειδικευμένη” παιδαγωγική σχέση θεωρείται εκείνη η σχέση όπου η παιδαγωγική λειτουργία γίνεται ο σκοπός, τουλάχιστον, του ενός από τα δρώντα υποκείμενα της σχέσης, ενώ το άλλο υποκείμενο μετατρέπεται σε αντικείμενο της σχέσης, σε μέγεθος μέτρησης του παιδαγωγικού αποτελέσματος. Αυτή η σχέση του ενός προς τον άλλο δεν προκύπτει τόσο από τη “μεταξύ” τους σχέση, όσο από τη σχέση που τους επιβάλλουν τα προκαθορισμένα πλαίσια και οι ρόλοι που καλούνται να ακολουθήσουν. Αντίστοιχα, ως παιδαγωγικό αποτέλεσμα είναι δυνατό στα πλαίσια της εξειδικευμένης παιδαγωγικής σχέσης να θεωρήσουμε τη συνολική διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας στην κατεύθυνση της αναπαραγωγής του κοινωνικού χάρτη στις ατομικές προσωπικότητες των μαθητών, όπως αυτός ορίζεται από τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Μια τέτοια επιδίωξη εί-

ναι δυνατή μόνο μέσα σ' ένα πλαίσιο "εξουσίας", μόνο με μια σχέση "εξουσίας" στην παιδαγωγική επικοινωνία, η οποία δεν είναι πάντα συνειδητή και ηθελημένη δράση μεταξύ των προσώπων της παιδαγωγικής σχέσης, δεν είναι, δηλαδή, μία φυσική, αυθόρμητη και περιστασιακή διανθρώπινη επικοινωνία και δράση. Σε κάθε περίπτωση η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι μια παιδαγωγική σχέση την οποία διακρίνει η ανισότητα, η ιεραρχία και η κυριαρχία, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το θεσμικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό, έχω τη γνώμη, ότι τα αντιαυταρχικά κινήματα αγωγής που θεώρησαν ότι η αγωγή μπορεί να λάβει χώρα χωρίς καθοδήγηση, μέσα από μια ελεύθερη και συμμετρική παιδαγωγική σχέση, δεν εδραιώθηκαν. Αντίθετα η συμμετρία, η εξίσωση εντείνει ακόμα περισσότερο τη διαφορά, αφού δύο μεγέθη διαφορετικά και άνισα σε ύψος, βάρος εμπειρία και γνώση, εξισώνονται εκ των προτέρων, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην αντίθετη κατεύθυνση, αφού ο τελικός στόχος έχει θεωρηθεί ως αφετηρία. Στην αυταρχική αγωγή, αντίθετα αφετηρία και τέλος χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της εξουσίας και της ιεραρχίας, χωρίς διαδικασίες μετάβασης και μετεξέλιξης της σχέσης από ιεραρχική τουλάχιστον σε συμπληρωματική. Ωστόσο μπορεί η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών - μαθητών να λειτουργήσει σε επίπεδο κοινής αναγνώρισης και ισότιμης αποδοχής, αλλά τότε δεν γίνεται λόγος για αγωγή ως επίδραση του εκπαιδευτικού επί των μαθητών αλλά για αλληλεπίδραση μέσα από συλλογική δράση και σκέψη, η οποία ξεπερνά τα ατομικά όρια και δρά αναπτυξιακά άρα και παιδαγωγικά. Επομένως, το θεσμικό πλαίσιο που επιβάλλει ή αποτρέπει τη λειτουργία μορφών συνεργασίας και συναπόφασης αποκαλύπτει τελικά και την πολιτική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης σχετικά με το είδος του εκπαιδευτικού και του πολίτη που επιδιώκει να διαμορφώσει. Ένα βασικό σημείο που θα αναζητήσουμε στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας, με βάση τα είδη της παιδαγωγικής σχέσης που προσδιορίσαμε, είναι το στοιχείο της συμπληρωματικότητας και της συμμετρικότητας στη διδακτική διαδικασία καθώς και στοιχεία ανοικτών παιδαγωγικών καταστάσεων.

1.2. Τα προσδιοριστικά στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης

Πέραν των βασικών χαρακτηριστικών στοιχείων κάθε σχέσης, που είναι η ομοιότητα και η διαφορά, η ισότητα και η ανισότητα (Κοσσυβάκη, 1996), η παιδαγωγική σχέση προσδιορίζεται και από άλλα στοιχεία, τα οποία της προσδίδουν τον εξειδικευμένο χαρακτήρα και τη διαφοροποιούν από την κοινωνική σχέση. Για να αναλύσουμε την εξειδικευμένη παι-

δαγωγική σχέση μέσα από τα προσδιοριστικά της στοιχεία πρέπει να αναζητήσουμε παράλληλα με αυτό που συμβαίνει μεταξύ των υποκειμένων και τις συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματώνεται η παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Η παιδαγωγική σχέση, λοιπόν, στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν περιλαμβάνει μόνο την περιγραφή και ανάλυση του “μεταξύ,” ως πεδία μιας δυαδικής ή μιας ομαδικής σχέσης, αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο ή περίγραμμα, το οποίο διαμορφώνει ως ένα σημαντικό βαθμό αυτό που ονομάζουμε “μεταξύ”: ένα πλαίσιο προκατασκευασμένο, επινοημένο που διέπεται από τη λογική της καθοδήγησης, από τη λογική της μετάβασης από την “εξειδικευμένη” στη μη “εξειδικευμένη” παιδαγωγική πράξη. Αν επιχειρήσουμε, λοιπόν, να μεταφέρουμε το αρχικό μας παράδειγμα μεταξύ δύο προσώπων Α και Β, στην εξειδικευμένη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητή στα πλαίσια της διδασκαλίας, τότε περιορίζονται αφάνταστα τόσο οι δυνατότητες δράσης, - αντίδρασης, όσο και οι δυνατότητες μετα-επικοινωνίας και των δύο υποκειμένων στη σχέση. Αυτό οφείλεται στο ότι η εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση προσδιορίζεται εξ ορισμού από ορισμένα - πάντα ίδια - χαρακτηριστικά που δεν παρατηρούνται τόσο έντονα σε άλλα είδη κοινωνικών σχέσεων και δεν προκαθορίζουν και προσδιορίζουν με τόση ακρίβεια αυτό που ονομάζουμε “μεταξύ”. Για το λόγο αυτό θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε κατ’ αρχήν την εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στο φυσικό της τόπο και χώρο, που είναι η διδασκαλία και ιδιαίτερα το μάθημα.

Τα χαρακτηριστικά αυτά προκύπτουν ιδιαίτερα από το ότι η εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί να είναι συμμετρική αλλά οφείλει να τείνει σταδιακά προς το στοιχείο της σύμμετρικής αλληλεπίδρασης και την προσδιορίζουν παράγοντες, όπως:

- Ιστορικοκοινωνικής υφής: όπου η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητή είναι μια σχέση ηλικιακής διαφοράς και διαφοράς σε εμπειρίες και γνώσεις. Είναι μια σχέση που εκφράζει κάθε φορά την ιστορικο-κοινωνικά προσδιορισμένη πρόθεση της απερχόμενης προς την επερχόμενη γενιά, είναι ουσιαστικά μια σχέση καθοδήγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Αυτή η σχέση είναι δεδομένη και μπορεί να αλλάξει μόνο με την κατάλυσή της, μέσα από το μετασχηματισμό της από ιεραρχική σε συμπληρωματική και τέλος συμμετρική.

- Χωρο - χρονικής υφής: Αυτή η εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση πραγματώνεται μέσα στο συγκεκριμένο χώρο του σχολείου και έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, η οποία δεν εξαρτάται από τις προθέσεις των υποκειμένων της. Το χωροχρονικό αυτό πλαίσιο επηρεάζει σε σημα-

ντικό βαθμό αυτό το “μεταξύ” και αποτελεί συχνά παράγοντα διαταραχής της επικοινωνίας και της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών, επειδή δεν τους επιτρέπεται να προβούν σε μια ελεύθερη επιλογή του προσώπου με το οποίο αλληλεπιδρούν ούτε να επιλέξουν το χρόνο και το χώρο της αλληλεπίδρασης. “Συναντώνται, ως τύποι, ως κοινωνικές κατηγορίες και σημασιοδοτούν μια συνάντηση, όχι ως συνάντηση προσώπων με μια συγκεκριμένη βιογραφία, αλλά ως συνάντηση τύπων προσώπων” (Γκότοβος, 1990, 28), που μπορεί να εκφράζουν αυτοί οι “τύποι” στοιχεία σύγκρισης, στοιχεία ομοιότητας ή στοιχεία διαφοράς, όχι όμως και ενότητας. Η ιδιαιτερότητα αυτής της κατάστασης είναι ότι πραγματώνεται μια συνάντηση λειτουργιών, μια επινοημένη συνάντηση, δηλαδή, μια συνάντηση χωρίς συνάντηση (Bollnow, 1983). Ο καθένας, συνήθως παρά τη θέλησή του, εισέρχεται στο χωροχρονικό πλαίσιο του άλλου ως εκφραστής συγκεκριμένων λειτουργιών και ρόλων, που παύουν να ισχύουν όταν τα υποκείμενα της σχέσης εξέρχονται των συγκεκριμένων χωροχρονικών πλαισίων, γεγονός που αποτελεί διαταραχή τόσο στη σχέση όσο και στην επικοινωνία (Krappmann, 1969), αφού πρόκειται για ασυνέχεια στη σχέση.

- Πολιτικής και πολιτειακής υφής: Η εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι σχέση θεσμοθετημένη και οριοθετημένη άμεσα ή έμμεσα από το Σύνταγμα, τους σκοπούς της εκπαίδευσης και από το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής εμφανίζονται ως δύο συμπληρωματικοί τύποι με συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα, καθώς επίσης και με συγκεκριμένες απαιτήσεις και προσδοκίες από την πλευρά της πολιτείας.

- Παιδαγωγικής υφής: Η εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση πέραν των παραπάνω χαρακτηριστικών μπορεί να εκφράζει και μια συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία σχετικά με τους ρόλους και την αποστολή των εκπαιδευτικών, τη φύση του παιδιού και σχετικά με τη θεώρηση του ανθρώπου και την ηθική αντιμετώπισή του γενικότερα.

- Ψυχολογικής υφής: Ιδιαίτερα στην εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση το “μεταξύ” επηρεάζεται από τον αγνοημένο και παραμελημένο συναισθηματικό παράγοντα, επειδή όλοι οι προσδιορισμοί αφορούν στην εξωτερική σχέση, όπου στον καθένα αναγνωρίζεται η κοινωνική ταυτότητα ως μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία και αγνοείται η προσωπική ταυτότητα, αυτό που ο καθένας επιθυμεί να είναι, αυτό που ο καθένας ονειρεύεται να είναι ή να γίνει.

- Πολιτισμικής υφής. Αν θεωρήσουμε όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ως πολιτισμικά προϊόντα, τότε μέσα σ’ αυτά τα χαρακτηριστικά δια-

φαίνεται η ποιοτική ερμηνεία της σχέσης ενηλίκων-ανηλίκων που κάθε φορά επιχειρείται να διαμορφωθεί και να δρομολογηθεί.

Επομένως, όλα τα παραπάνω προσδιοριστικά στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης επηρεάζονται και από το βαθμό και την ποιότητα του συναισθηματισμού, από την ατομική ή την προσωπική ταυτότητα, από τον τρόπο που η δεδομένη σχέση “εξουσίας - υποταγής ή καθοδήγησης” πραγματώνεται, από τις γενικότερες συνθήκες - στα πλαίσια του παραπρογράμματος- οι οποίες διαμορφώνονται και διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την παιδαγωγική επικοινωνία και γενικότερα τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόβλημα της εξειδικευμένης παιδαγωγικής σχέσης αποτελεί ένα ευρύτερο πρόβλημα, που αφορά στην αγωγή και την παιδεία του ανθρώπου και εκφράζει τη συνολική προσδοκία και απαίτηση μιας συγκεκριμένης κοινωνίας ενηλίκων από την κοινωνία των ανηλίκων. Ο Fr. Schleiermacher (1965) προκειμένου να αποδυναμώσει τη σχέση εξουσίας, τη σχέση υποκειμένου - αντικειμένου στην εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση μετέτρεψε το ερώτημα: “τι προσδοκά η απερχόμενη γενιά, τι επιδιώκει να επιτύχει και πώς από την επερχόμενη”, στο εξής ερώτημα: “τι θέλουν και τι επιδιώκουν οι γενιές μεταξύ τους”; Επαναφέρει, δηλαδή, το πρόβλημα της αγωγής και της σχέσης μεταξύ των γενεών σε μια πιο φυσική και φυσιολογική διανθρώπινη σχέση και όχι σε μια επινοημένη και ορθολογικοποιημένη σχέση, τονίζοντας τουλάχιστον την αναγκαιότητα της ύπαρξης του στοιχείου της συμπληρωματικότητας στη σχέση. Με βάση τους παράγοντες που προσδιορίζουν την παιδαγωγική σχέση το στοιχείο που θα αναζητήσουμε στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας θα επικεντρώνεται κυρίως σε περιεχόμενα που θα επιβεβαιώνουν ή θα αγνοούν το ερώτημα τί θέλουν οι γενιές μεταξύ τους, το οποίο παραπέμπει και σε μια σχέση παιδαγωγική που θα χαρακτηρίζεται από το σταδιακό περασμά μέσα από την καθοδήγηση στη συνεργασία και στη χειραφέτηση.

Όμως, τα προβλήματα που εμφανίζονται στις σχέσεις γενικότερα των ανθρώπων μεταξύ τους και ιδιαίτερα μεταξύ των γενεών, είναι προβλήματα που δεν οφείλονται μόνο στους κατασκευασμένους μηχανισμούς, αλλά και ιδιαίτερα στους φυσικούς εσωτερικούς, ανθρωπολογικούς και ερμηνευτικούς μηχανισμούς, στους οποίους προβαίνουν τα υποκείμενα κατά την πορεία διαμόρφωσης μιας διανθρώπινης σχέσης. Γι’ αυτόν ακριβώς το λόγο διαπιστώνεται πάντα μια αντίφαση ανάμεσα τον παιδαγωγικό λόγο, στο “δέον” που προσδιορίζει την εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση και στο “είναι”, όπως αυτή πραγματώνονταν και πραγματώνεται κοινωνικοπολιτικά.

2. Η παιδαγωγική σχέση στον παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτικό λόγο

2.1 Το “δέον” της σχέσης: Παιδαγωγικός λόγος

Το παιδαγωγικό ερώτημα σχετικά με τη σχέση μεταξύ ενηλίκων- ανηλίκων παραμένει και θα παραμένει ένα θεωρητικό παιδαγωγικό ερώτημα που θα προκύπτει από την αδυναμία συμφωνίας των γενεών, προκειμένου να συναποφασίσουν για το τί θέλουν, τί επιδιώκουν και πώς το επιδιώκουν οι γενεές μεταξύ τους. Γι’ αυτό η αφετηρία της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή σε θεωρητικό ή δεοντολογικό επίπεδο προκύπτει από τον προσδιορισμό της φύσης του παιδιού και γενικότερα του ανθρώπου και από το συναρτώμενο με αυτό τον προσδιορισμό σκοπό της αγωγής και ρόλο του εκπαιδευτικού και όχι από το τι θέλουν και τί επιδιώκουν οι γενεές μεταξύ τους. Ενώ, για παράδειγμα, ο άνθρωπος θεωρείται παράλληλα δημιουργός και δημιούργημα του πολιτισμού του (Landmann, 1961), και επομένως και του εαυτού του, στην πράξη αυτή η θεωρητική αντίληψη βρίσκει πολλά εμπόδια. Πάνω σ’ αυτή τη βάση η επισήμανση του χάσματος μεταξύ ενηλίκων - ανηλίκων, που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο ότι οι ενήλικοι δεν επιτρέπουν στην επερχόμενη γενιά να είναι δημιουργός, αντιμετωπίζεται μόνο ως δημιούργημα- γεγονός που η επερχόμενη γενιά δεν ανέχεται, αλλά εν μέρει αναγκάζεται σε συμβιβασμούς, μετατρέπει και τη σχέση μεταξύ των γενεών σ’ ένα είδος συμβιβασμού. Είναι αναγκαίο, επίσης, να επισημάνουμε ότι η γενεά των ενηλίκων από την άλλη πλευρά, διερχόμενη το στάδιο ενός εκνεανισμού δεν είναι σε θέση να εμφανιστεί μπροστά στη γενεά των ανηλίκων με γνήσια αυθεντία, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη σχέση μεταξύ των γενεών και τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Μπαίνει, λοιπόν το ερώτημα: πώς ορίζεται ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής από παιδαγωγικής σκοπιάς σε δεοντολογικό - παιδαγωγικό επίπεδο;

Σύμφωνα με τον Pestalozzi ο άνθρωπος μπορεί να θεωρηθεί ως έργο της φύσης, ως έργο της κοινωνίας ή ως έργο του εαυτού του. (Grössel, 1980, 10). Αντίστοιχα ορίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως αρωγού της φύσης, ως εκπροσώπου της κοινωνίας ή ως εκφραστή μιας προσωπικότητας με ολοκληρωμένη κοινωνική και προσωπική ταυτότητα, ως δείγμα μιας κοινωνίας που πάνω από όλα σέβεται και διασφαλίζει στον άνθρωπο την αξιοπρέπεια, την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα.

Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργεί ως παιδαγωγός, στη δεύτερη ως διαμεσολαβητής με βάση όμως τις προδιαγραφές

και την πολιτική που του επιβάλλει η εκάστοτε πολιτεία, και στην τρίτη περίπτωση μπορεί να λειτουργεί ως πρόσωπο στη βάση μιας διαλεκτικής - διαλογικής σχέσης που λειτουργεί τόσο προς το συμφέρον του μαθητή, όσο και προς το συμφέρον της κοινωνίας.

Αυτός ο δεοντολογικός προβληματισμός οδηγεί στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής πράξης κανονιστικής και προδιαγραφμένης. Έτσι, στην πρώτη περίπτωση η παιδαγωγική σχέση και πράξη μπορεί να καταλήξει σ' έναν αυθαίρετο αυθορμητισμό και σε μια κοινωνικοπολιτική και παιδαγωγική αναρχία, ενδεχομένως και σε αυθαιρεσία από την πλευρά τόσο της ενήλικης γενεάς όσο και των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη περίπτωση μπορεί να καταλήξει σε μια αυθαίρετη κοινωνικοπολιτική εξουσία και δύναμη, με κίνδυνο να διαμορφωθεί ένας παιδαγωγικός και πολιτικός κονφορμισμός, όπου ο εκπαιδευτικός ανάγεται σε μια κυριαρχούμενη κυρίαρχη μορφή. (Grössel ό.π., 10 - 19). Μπαίνει, λοιπόν το ερώτημα, πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει στην τρίτη περίπτωση, όπου ο μεν άνθρωπος ορίζεται ως έργο του εαυτού του, ο δε εκπαιδευτικός ως ολοκληρωμένο πρόσωπο, που διαμεσολαβεί ανάμεσα στον άνθρωπο - παιδί και στην κοινωνία και κατά πόσο αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού καταγράφεται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας;

Στους παραπάνω προσδιορισμούς διαφαίνεται μια αντίφαση, που προσδιορίζεται από δύο ακραίες θέσεις, όπου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί ή υπέρ του παιδιού ή υπέρ της κοινωνίας. Στοιχεία αυτών των δύο τάσεων ενυπάρχουν σήμερα στα μοντέλα αγωγής και στις κατευθύνσεις των επιστημών της αγωγής, όπως θα παρατηρήσουμε στη συνέχεια. Οι ρίζες των τάσεων αυτών ανάγονται τόσο στην αρχαιοελληνική όσο και στην εβραϊκή σκέψη και παράδοση και αναδεικνύονται ιδιαίτερα στις διατυπώσεις των σκοπών της αγωγής (Lenzen, 1983, 388 κ.ε., Β΄οημ, 1983, 98-102). Στην αρχαιοελληνική σκέψη ο σκοπός της αγωγής επικεντρώνεται στη διαμόρφωση του "καλού καγαθού" και ηθικά αυτόνομου ανθρώπου, αντίθετα στην εβραϊκή σκέψη και παράδοση ο σκοπός της αγωγής εστιάζεται στην με αυστηρά μέτρα πειθαρχίας υποταγή του ανθρώπου στο θεϊκό νόμο. Αντίστοιχα με τους παραπάνω σκοπούς διαμορφώνεται και η σχέση μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου, ακολουθώντας δηλαδή την εκάστοτε πορεία του παιδαγωγικού στοχασμού από τη μία και του πολιτικού λόγου από την άλλη. Στην ελληνική αρχαιότητα η ανώτατη ανθρώπινη δραστηριότητα ήταν η θεωρητική παρατήρηση και στοχασμός του αμετάβλητου κόσμου, όπου η ιδέα του θεού ως δημιουργού ήταν άγνωστη. Σε σχέση με την αγωγή, η οποία επιδιώκει την αλλαγή του ανθρώπου, ο θεωρητικός στοχασμός και η γνώση που προκύπτει από αυτόν δεν μπορεί να

έχει το χαρακτήρα μιας καθαρά επιστημονικής γνώσης. Κατά συνέπεια για τους αρχαίους Έλληνες η αγωγή ανήκε στο πεδίο της πράξης και συγκεκριμένα της υπεύθυνης πολιτικής πράξης, έτσι ώστε η αγωγή να θεωρείται πολιτική πράξη. Στην εποχή του Χριστιανισμού με βάση τη νέα αντίληψη για τον άνθρωπο ως συνδιαμορφωτή του κόσμου διαμορφώνεται και μια διαφορετική ιεράρχηση των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, όπου η πιο σημαντική είναι η πράξη με την έννοια της χριστιανικά ηθικής πράξης και όχι η θεωρία. Κατά συνέπεια η αγωγή και η παιδαγωγική μπορούν να θεωρηθούν ως ηθική πράξη, η οποία διέπεται από τις αρχές της χριστιανικής πίστης και αγάπης. Από την εποχή του Διαφωτισμού και εξής παρατηρείται μια σταδιακή εκλογίκευση του προβλήματος της επιστημονικής γνώσης, όπου ο άνθρωπος από συνδημιουργό μετατρέπεται σε δημιουργό του κόσμου, ενώ η επιστήμη αποτελεί το εργαλείο και το μέσο αυτής της κατασκευαστικής και δημιουργικής πράξης. Στην κατεύθυνση αυτή και η επιστήμη της αγωγής βρίσκεται μπροστά στο δίλημμα να προσανατολιστεί σε μια θεωρητικοποίηση του προβλήματος της αγωγής από τη μια και σε μια εργαλειοποίηση του από την άλλη ή να διατηρήσει τον πρακτικό πολιτικό και ηθικό της χαρακτήρα. Στην κατεύθυνση αυτή ο παιδαγωγικός στοχασμός - και λόγος στην ιστορική του πορεία πέρασε από τέσσερα βασικά στάδια (Bollnow 1983, 1986), όπως το στάδιο του τεχνολογικού, του οργανισμικού, του πολιτισμικού και, τελικά, το στάδιο του αφυπνιστικού μοντέλου αγωγής.

Στο τεχνολογικό μοντέλο αγωγής η φύση του παιδιού ορίζεται ως άμορφη μάζα (πηλός) και η ψυχή του ως άγραφος χαρτί. Ο ρόλος του παιδαγωγού ορίζεται κατ' αντιστοιχία με εκείνον του κεραμοποιού. Επομένως, η σχέση μεταξύ παιδαγωγού - παιδευομένου μοιάζει με εκείνη του κεραμοποιού προς την άμορφη και άψυχη μάζα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχει ένας παιδαγωγικός λόγος, που εισάγει μια δεοντολογική σχέση που δεν μπορεί να είναι "διανθρώπινη σχέση", αφού ο παιδευόμενος θεωρείται ως άμορφη μάζα, χωρίς συνειδητές αντιστάσεις ή επιθυμίες και ανάγκες.

Στο οργανισμικό μοντέλο η φύση του παιδιού ορίζεται πλέον, ως μια υπόσταση ζωντανή που αναπτύσσεται με δικούς της ρυθμούς και νόμους, όπως και το φυτό. Ο παιδαγωγός παρομοιάζεται με τον κηπουρό, που αφήνει και διευκολύνει το παιδί ως φυτό πλέον να μεγαλώσει. Η σχέση μεταξύ παιδαγωγού - παιδευομένου χαρακτηρίζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση από το στοιχείο της "μη άμεσης επέμβασης". Επομένως έχουμε μια διανθρώπινη σχέση, ως "μη σχέση", αφού ο παιδαγωγός προσπαθεί με έμμεσο και επομένως μη αντιληπτό και συνειδητό από το ίδιο το παιδί

τρόπο, να προβεί σε παιδαγωγικές επεμβάσεις και όχι απλές και από κοινού με το μαθητή παρεμβάσεις προς το περιβάλλον.

Στο πολιτισμικό μοντέλο αγωγής το παιδί θεωρείται ως ανοιχτό και απροσδιόριστο όν, και ο άνθρωπος ως δημιουργός και δημιουργήμα του πολιτισμού και επομένως και του εαυτού του. Παρατηρείται, δηλαδή, μια ωριμότητα του παιδαγωγικού λόγου, ο οποίος προσπαθεί να ξεφύγει από ερμηνείες και προσδιορισμούς της φύσης του παιδιού, που στηρίζονται σε παραδείγματα παρμένα από τη φύση (πηλός, φυτό κ.τ.λ.) και θεωρεί το παιδί πλέον ως το απελευθερωτικό δυναμικό της κοινωνίας, επειδή αυτό, ως ανοιχτό όν, δεν είναι ακόμα αλλοτριωμένο και γι' αυτό αποτελεί την προοπτική ενός καλύτερου μέλλοντος. Παρόλα αυτά και ιδιαίτερα για πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους, το πολιτισμικό μοντέλο διασπάται σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, δηλαδή σε εκείνη της καταφατικής και σ' εκείνη της αποφατικής εισαγωγής του παιδιού στον υπάρχοντα πολιτισμό. Στην αντίληψη της καταφατικής αγωγής ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο φορέας και μεταδότης του πολιτισμού. Επομένως, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητή είναι μια σχέση καθοδήγησης, μια σχέση που λειτουργεί ιεραρχικά και μονόπλευρα υπέρ της κοινωνίας και όχι παράλληλα και υπέρ του παιδιού. Το δεύτερο πολιτισμικό μοντέλο της αποφατικής αγωγής, είναι εκείνο της κριτικής της ιδεολογίας του πολιτισμού, όπου η αγωγή θεωρείται ως διαδικασία απελευθέρωσης - χειραφέτησης. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο φορέας μετασχηματισμού του πολιτισμού και η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι μεν σχέση καθοδηγητική, που λειτουργεί ως ένα βαθμό υπέρ του παιδιού και όχι της κοινωνίας, εμπεριέχει όμως εξίσου το στοιχείο της άμεσης και πολλές φορές αυθαίρετης παρέμβασης του ενήλικα -παιδαγωγού στον ανήλικο- παιδαγωγούμενο.

Σ' αυτά τα μοντέλα αγωγής μπορεί κανείς να διακρίνει το στοιχείο μιας υπερβολικής και υπέρμετρα αισιόδοξης αντίληψης της παιδαγωγικής που στηρίζεται και υποστηρίζει διαδικασίες καθοδήγησης, άσκησης εξουσίας και δύναμης και πίεσης γενικά προς το παιδί από την πλευρά των ενηλίκων. Εναντία σ' αυτά τα μοντέλα διαμορφώνεται από τον O.F. Bollnow (1986, 52 κ.ε.) το αφύπνιστικό μοντέλο αγωγής. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το παιδί ερχόμενο στη ζωή δεν είναι με όλη του τη συνείδηση παρόν και γι' αυτό δεν μπορεί να διαθέτει ελεύθερα τον εαυτό του. Επομένως, ο σκοπός της αγωγής πρέπει να αποβλέπει στην προετοιμασία και στήριξη του παιδιού για αυτοδιάθεση. Η αυτοδιάθεση κατά τον Bollnow (1960, 57) μπορεί να επιτευχθεί με την αφύπνιση της "ηθικής" συνείδησης. Η αφύπνιση στηρίζεται ουσιαστικά στις διαδικασίες της "έκκλησης" με την έννοια της επίκλησης, της προτροπής (Bollnow 1960, 42 κ.ε)

και της άσκησης, (Bollnow 1993) μέσα από διαδικασίες που θα δρομολογήσει ο εκπαιδευτικός, αφήνοντας όμως τον τελευταίο λόγο επιλογής και απόφασης στο μαθητή. Ωστόσο, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και σ' αυτό το μοντέλο εμπεριέχει το στοιχείο της άσκησης "έξουσίας" και δύναμης και επομένως και το στοιχείο μιας αυθαιρεσίας του εκπαιδευτικού, αφού με την έκκληση θα είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να προκαλεί κατά τη δική του αντίληψη ηθικά διλήμματα στους μαθητές.

Από την μέχρι τώρα ανάλυση, διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής θεωρείται πάντα το αντικείμενο της σχέσης, ενώ το υποκείμενο αυτής είναι είτε ο εκπαιδευτικός, είτε η κοινωνία και η πολιτεία που ορίζει στον εκπαιδευτικό το ρόλο του και τις παιδαγωγικές του δραστηριότητες.

Στα πλαίσια των μοντέλων που παρουσιάστηκαν θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε και τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου.

Ποια είναι όμως σήμερα η πρόταση των κατευθύνσεων των επιστημών της αγωγής σχετικά με το ποιοτικό μέρος της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή ή μαθητή - εκπαιδευτικού;

Η Νοησιαρχική Παιδαγωγική (Dielthey, Nohl, Spranger, W. Flitner) (βλ. Lenzen 1983, Bd. I, Κοσσυβάκη, 1993) περιγράφει την παιδαγωγική σχέση ως δυαδική συναισθηματική σχέση ενός ώριμου προς έναν ανώριμο, ως προσωπική σχέση και δέσιμο του παιδαγωγούμενου προς τον παιδαγωγό. Ο παιδαγωγός φέρνει την απόλυτη ευθύνη για την αγωγή και την προστασία του παιδαγωγούμενου από τις αρνητικές κοινωνικές και πολιτικές παρεμβάσεις, ο δε παιδαγωγούμενος οφείλει πλήρη εμπιστοσύνη και "υποταγή" στον παιδαγωγό. Στη διδακτική πράξη αυτό σημαίνει πλήρη καθοδήγηση του παιδαγωγούμενου από τον παιδαγωγό. Η σχέση αυτή χάνεται στο συναισθηματισμό και στον απομονωτισμό του παιδιού από την υπαρκτή κοινωνική και σχολική πραγματικότητα. Παρατηρείται μια προσπάθεια έμμεσης πίεσης για μίμηση ή ταύτιση του παιδαγωγούμενου προς τον παιδαγωγό, μια σχέση που δεν τίθεται σε αμφισβήτηση ούτε από το μαθητή, ούτε από τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να μη υπάρχουν οι δυνατότητες στοχασμού, αναζήτησης, συζήτησης σχετικά με τη σχέση και τους ρόλους που τη διαμορφώνουν. Διαμορφώνεται, έτσι, ένα πορτραίτο του μαθητή "ως ανοιχτού" όντος, αλλά και παράλληλα πρόθυμου να δεχτεί ό,τι του προσφέρει ο παιδαγωγός, ο οποίος οφείλει να διαθέτει σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά του πορτραίτου ενός "ιδανικού", τέλειου ανθρώπου και παιδαγωγού. Η σχέση, ως προκαταβολικά προσδιορισμένη, είναι ιεραρχική - κλειστή. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να λειτουργεί υπέρ του παιδιού, υπέρ του μαθητή, ενός μαθητή, όμως, που το μόνο που του απομένει ανα-

φορικά με τη σχέση του προς τον παιδαγωγό είναι η ταύτισή του μ' αυτόν μέσα από την πλήρη υποταγή και τυφλή εμπιστοσύνη που οφείλει να εκφράζει προς αυτόν. Εισάγεται μια σχέση ιεραρχική και κυριαρχική, όπου ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αποτελούν μια αδιαχώριστη ενότητα η οποία στηρίζεται όμως στη διαφορά και επιδιώκεται η διανοητική ενηλικίωση του μαθητή πέρα από τη φυσιολογική ανάπτυξη και την εξέλιξή του με διαδικασίες που δεν προκαλούν στο μαθητή οπωσδήποτε τη δράση. Σε σχέση με το αρχικό μας παράδειγμα το υποκείμενο Β ακολουθεί πιστά το υποκείμενο Α, βιώνοντας πάντα μια σχέση που ορίζεται από τον Α, διαδικασία που δεν ταυτίζεται μ' αυτό που οι ίδιοι αποκαλούν ως διανοητική ενηλικίωση του ατόμου. Η κατεύθυνσή αυτή διέπεται περισσότερο από δεοντολογικές και ιδεαλιστικές αντιλήψεις, όπου η επιδίωξη δεν εστιάζεται στην αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών και γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο της αγωγής. Αντίθετα επιδιώκει εμφανέστατα αξιολογικούς-ρυθμιστικούς σκοπούς με βασικό μεθοδολογικό εργαλείο την ερμηνευτική και την κατανόηση από πλευράς εκπαιδευτικού και την μίμηση και ταύτιση από πλευράς μαθητή, στο πλαίσιο κυρίως συμβολικών αλληλεπιδράσεων και εξιδανικευμένων καταστάσεων.

Η Εμπειρική - Αναλυτική Παιδαγωγική (Brezinka, 1988, 1989, v. Cube, 1982, βλ. Κοσσυβάκη, 1993) θέτει ως βασικό σκοπό αγωγής την αλλαγή, την τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου. Ασπαζόμενη τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και τις αντίστοιχες μεθόδους των θετικών επιστημών ευελπιστεί να αναπτύξει ένα εργαλείο διαπαιδαγώγησης και μάθησης, κατάλληλο για όλους, για κάθε εποχή και κάθε κοινωνικοπολιτισμικό χώρο. Διαμορφώνεται έτσι ένα πορτραίτο μαθητή ως εύπλαστου και εύκολα τροποποιούμενου ή ρυθμιζόμενου μεγέθους. Αντίστοιχα το πορτραίτο του εκπαιδευτικού θεωρείται ως του καλού τεχνικού, εκείνου που γνωρίζει καλά τις διαδικασίες και τις τεχνικές ρύθμισης της συμπεριφοράς, ο οποίος ρυθμίζει πάντα στους ήχους και στους ρυθμούς των απαιτήσεων που η κοινωνία και η πολιτεία επιτάσσει. Διαφαίνεται εδώ μια παιδαγωγική σχέση που διαχωρίζει τον υπερ - κείμενο (υποκείμενο της σχέσης) εκπαιδευτικό από τον υπο - κείμενο (αντικείμενο της σχέσης) μαθητή, γεγονός που οδηγεί στην απόλυτη "έξουσία" του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο με βάση συγκεκριμένους νόμους που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά, ανεξάρτητα από το ρυθμιζόμενο άτομο. Δεν υπάρχει προσωπική συμβολή ούτε του εκπαιδευτικού ούτε του μαθητή, αφού ο παιδαγωγός λειτουργεί κατ' εντολή και σύμφωνα με νόμους και ο παιδαγωγούμενος τροποποιείται κατ' εντολή. Η παιδαγωγική σχέση και εδώ είναι κλειστή, προγραμματισμένη και στηρίζεται στη διαφορά και όχι στην ενότητα. Η από-

σταση για κάτι κοινό και δημιουργικό είναι μεγάλη. Στο αρχικό μας παράδειγμα σύμφωνα με αυτό το μοντέλο το υποκείμενο Α επιμένει στη θέση του και αναζητεί τρόπους που θα επιφέρουν την υπακοή στο υποκείμενο Β επειδή αυτό επιβάλλεται από τις συνθήκες. Παρά το γεγονός ότι αυτή η κατεύθυνση επιχειρεί να αναζητήσει νέες γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο της αγωγής και της παιδαγωγικής σχέσης, παραμένει ωστόσο σε κανονιστικά- ρυθμιστικά πλαίσια, επειδή οι γνώσεις αυτές αφορούν μόνο την τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου και μάλιστα χωρίς την ατομική και συνειδητή συμμετοχή του υποκειμένου που ρυθμίζεται.

Στις δύο παραπάνω θεωρίες προωθείται μια παιδαγωγική σχέση είτε πρόκειται για δυαδική είτε για ομαδική σχέση, την οποία διακρίνει ένας ανταρχισμός, μια υπερβολή και αυθαιρεσία, αφού απουσιάζουν τα στοιχεία της συνεργασίας, του διαλόγου και της τάσης για συμπληρωματική σχέση και συμμετρική αλληλεπίδραση.

Η Κριτική Παιδαγωγική και η Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική (Schaller, 1986, 57, Winkel, 1994) εισάγει έναν ορισμό της αγωγής ως Ορθολογικής Επικοινωνίας, ως δυναμικής δράσης και όχι μόνο συμβολικής αλληλεπίδρασης, ρύθμισης και τροποποίησης της συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό ο παιδαγωγός και ο παιδαγωγούμενος έχουν δυνατότητες συνεργασίας, συναπόφασης, συμπροσδιορισμού, αφού παρέχονται σ' αυτούς δυνατότητες ανοιχτών διαδικασιών μέσω των ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων, της ευελιξίας στις μεθόδους και της ευελιξίας στη θεσμική οργάνωση της σχολικής ζωής και επομένως και της παιδαγωγικής σχέσης (Μπρούζος / Κοσσυβάκη 1995, 328 κ.ε.). Διαμορφώνεται, έτσι, ένα πλαίσιο παιδαγωγικής σχέσης, που επιτρέπει το δυναμισμό και επομένως και τη δυνατότητα της συμπληρωματικότητας σε θέματα προσδιορισμού και βελτίωσης αυτής της σχέσης και επομένως και δυνατότητες συμμετρικής αλληλεπίδρασης. Μέσα στο χάρτη των στόχων της αγωγής συμπεριλαμβάνεται και η σχέση, όπου αυτή πλέον δεν είναι μόνο η προϋπόθεση, αλλά ιδιαίτερα το ζητούμενο. Στο πνεύμα αυτό ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού προκύπτει μέσα από τη σχέση που αναπτύσσει η δυναμική της ομάδας και δεν αποτελεί απαραίτητα ένα αυστηρά προδιαγραφμένο πλαίσιο. Εισάγεται, επομένως, μια σχέση συμπληρωματική, ανοιχτή, που δεν προσδιορίζεται εκ των προτέρων αυστηρά και μπορεί να προκύψει τόσο μέσα από τη συμφωνία, ομοιότητα, όσο και μέσα από τη διαφωνία, διαφορά, πάντα στα πλαίσια της συνεργασίας, του διαλόγου και της υπέρβασης ή της σύνθεσης των αντιφάσεων. Μια τέτοια διαδικασία δεν οδηγεί απαραίτητα και αποκλειστικά μόνο στην ταύτιση ή μόνο στο διαχωρισμό,

αλλά πολύ περισσότερο στη σύνθεση και στην υπέρβαση, αφού μπορεί να εξωτερικευτεί και το πνεύμα του εγώ και του εσύ, αλλά ιδιαίτερα και του εμείς. Σε σχέση με το αρχικό μας παράδειγμα όλες οι δυνατότητες είναι πιθανές.

Αυτή η παρουσίαση του παιδαγωγικού λόγου συμβάλλει στο να αναζητήσουμε στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας το μοντέλο αγωγής που κυριαρχεί καθώς και το είδος της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή που καταγράφεται στα περιεχόμενα.

Αν μερικές από τις σημερινές προτάσεις του επιστημονικού παιδαγωγικού λόγου αναφορικά με την παιδαγωγική σχέση περιορίζονται στα παραπάνω παραδείγματα, ως σχέση τυφλής υπακοής, ως σχέσης ρύθμισης και τροποποίησης της συμπεριφοράς, ως σχέση ανοιχτή, τότε μπαίνει το ερώτημα: πώς αυτός ο παιδαγωγικός λόγος εμφανίζεται στην πράξη, τόσο σε επίπεδο θεσμικό, όσο και σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, θεσμικής οργάνωσης της σχολικής ζωής, και ιδιαίτερα σε επίπεδο σχολικών εγχειριδίων που αποτελούν τον καθρέπτη των προθέσεων της εκάστοτε πολιτείας;

2.2 Το “είναι” της παιδαγωγικής σχέσης: Κοινωνικοπολιτικός λόγος

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε τον παιδαγωγικό λόγο που αφορά στο «είναι» της παιδαγωγικής σχέσης μέσα από τα κοινωνικοπολιτικά της ερείσματα.

Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελεί το πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης, της οποίας ο στόχος είναι να μετατρέψει την “εξειδικευμένη” παιδαγωγική σχέση σε μιά ευρύτερη “μη εξειδικευμένη” κοινωνική, επαγγελματική, φιλική σχέση, μέσα από τη διανοητική ενηλικίωση και χειραφέτηση του μαθητή. Επομένως, μέσα από την εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση αναδεικνύονται τα κριτήρια της ηθικής συνύπαρξης της σχολικής ομάδας στη βάση των οποίων θεμελιώνεται το επικοινωνιακό και εργασιακό - διδακτικό συμβόλαιο της. Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα: Ποιος καταρτίζει, διαμορφώνει το κοινωνικό-επικοινωνιακό και διδακτικό συμβόλαιο αυτής της σχέσης, ποιος διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία; Ή καλύτερα: κατά πόσο το θεσμικό πλαίσιο στηρίζει ή επιβαρύνει την παιδαγωγική σχέση; Τα ερωτήματα αυτά αναδεικνύουν το σημείο αντιπαράθεσης κοινωνικο - πολιτικού και παιδαγωγικού λόγου, όπου αρχίζουν να διαφαίνονται οι αντιφάσεις και οι μονομέρειες τόσο του παιδαγωγικού όσο και του πολιτικού λόγου. Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική επιδιώκει από τη μία να παράσχει γνώσεις και πληροφορίες που θα συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου προκειμένου να στηριχτεί

στην εξέλιξη, ανάπτυξη, αλλαγή και ολοκλήρωσή του. Από την άλλη, η πολιτική επιδιώκει να αλλάξει, να τροποποιήσει και να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες μέσα στις οποίες βρίσκει την πραγμάτωσή του ο παιδαγωγικός λόγος. Το πρόβλημα εμφανίζεται από τη στιγμή κατά την οποία ο πολιτικός λόγος που αφορά στην αγωγή και την εκπαίδευση του νέου ανθρώπου, δεν διέπεται από τα κριτήρια και τις αρχές που υιοθετούν οι επιστήμες της αγωγής ή που ακολουθεί μονομερώς συγκεκριμένο επισημονικό παράδειγμα. Ο χώρος αυτής της αντιπαράθεσης είναι το σχολείο. Οι αποδέκτες της αντιπαράθεσης είναι η ομάδα των εκπαιδευτικών και οι τελικοί αποδέκτες της οι μαθητές. Το οικοδόμημα της αντιπαράθεσης μεταξύ παιδαγωγικής και πολιτικής είναι η εκπαίδευση με τις αντίστοιχες κοινωνικές προεκτάσεις και επιπτώσεις, αποτέλεσμα των οποίων είναι η εμφάνιση ενός αυτονομημένου από την παιδαγωγική και πολιτική κοινωνικοπολιτικού λόγου, ο οποίος κατατίθεται με τη μορφή των σκοπών της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτά ο κατευθυντήριο σκοπός της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Π. Δ. 583/ 1982- ΦΕΚ 107 Α', προσδιορίζεται από την παρακάτω τριπλή επιδίωξη:

- Α. να εισάγει το μαθητή στη σφαίρα των αξιών,
- Β. να εισάγει το μαθητή στη γνωστική σφαίρα και
- Γ. να στηρίξει το μαθητή στην κοινωνικοποίησή του.

Σ' αυτή τη θεωρητική διαμόρφωση των κατευθυντήριων σκοπών της εκπαίδευσης μπορεί κανείς να ισχυριστεί, ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ πολιτικής και παιδαγωγικής. Όμως οι διαδικασίες που δρομολογούνται στην πράξη και ο τρόπος που το μορφωτικό περιεχόμενο επιλέγεται, λειτουργούν πολλές φορές προς την αντίθετη κατεύθυνση και αναιρούν τις αρχικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης (Φλουρής, 1995). Αυτή η αντίφαση παρατηρείται στις βασικές λειτουργίες του σχολείου. Μέσα από της διαδικασίες αγωγής και κοινωνικοποίησης και την αντιπαράθεση μεταξύ του παιδαγωγικού και του κοινωνιολογικού λόγου που αναφέρεται στο σχολείο διαμορφώνεται ένας πολιτικός λόγος που καθίσταται εμφανής στις λειτουργίες του σχολείου. Οι βασικότερες λειτουργίες του σχολείου, σύμφωνα με κοινωνιολογικές θεωρίες (Fend, 1984) είναι οι εξής: Η λειτουργία παροχής προσόντων, η επιλεκτική και η νομιμοποιητική λειτουργία, καθώς επίσης και η λειτουργία κατανομής κοινωνικών θέσεων και θέσεων εργασίας. Με αυτές τις λειτουργίες που επιβάλλονται από εξωσχολικές προσδοκίες και απαιτήσεις παραμερίζονται οι εσωτερικές προσδοκίες και ανάγκες που αφορούν στα ίδια τα πρόσωπα, οι επιθυμίες και τα όνειρα που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Αυτές οι λειτουργίες επιβάλλουν στο σχολείο να λειτουργεί ως κλειστό σύστημα, όπου τα προσω-

πικά προβλήματα τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού δεν έχουν θέση και αποτελούν έναν αρνητικό παράγοντα στη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής παιδαγωγικής σχέσης. Στην πράξη, τη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή την ορίζουν οι λειτουργίες. Επομένως και το περιεχόμενο κάθε διδασκαλίας υποχρεωτικά διέρχεται μέσα από αυτό το αυστηρά λειτουργικοποιημένο πλαίσιο της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή ή γενικότερα πολιτείας - εκπαιδευτικού και μαθητή με επακόλουθο να διαμορφώνει στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς μια παθητική στάση προς το περιεχόμενο και τα δρώμενα μέσα στο χώρο του σχολείου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι από τη μία η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα από τους συγκεκριμένους ρόλους και τις λειτουργίες που επιτελούν, ενώ δεν τους εκφράζουν (Τσιπλητάρης, 1992, 97) και από την άλλη οι διαταραχές και οι συγκρούσεις (Γκότοβος, 1994) στη σχολική ομάδα ανάγονται στους ρόλους και στις λειτουργίες που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές - ως συμβαλλόμενα μέρη χωρίς προσωπική και ηθελμένη σύμβαση- επιτελούν, και όχι στην προσωπική τους ευθύνη. Η στάση αυτή δεν συμβάλει στην επίλυση των συγκρούσεων που θα σήμαινε παράλληλα και την ποιοτική βελτίωση των σχέσεων, αφού μια τέτοια επίλυση είναι μόνο δυνατή, όταν τα πρόσωπα ορίζουν τη σχέση, την προσδιορίζουν και έχουν, επομένως, τη δυνατότητα να την τροποποιήσουν, να την αναθεωρήσουν, να τη βελτιώσουν.

Είναι προφανές, ότι η θεσμική οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης στο σχολείο, η ετεροπροσδιορισμένη ύλη, ο προκαθορισμένος ρόλος που μετατρέπεται σε λειτουργία είναι μερικές από τις παραμέτρους, που χωρίς υπερβολή μπορούν να μετατρέπουν τα υποκείμενα της σχέσης σε αντικείμενα ενός προαποφασισμένου πλαισίου επικοινωνίας.

Ποιο είναι, όμως, το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η παιδαγωγική σχέση και η διδασκαλία, αν ως ένα βαθμό δεχτούμε την άποψη του Μ. Βιόλα (1993,37 κ.ε.) ότι οι σχέσεις των ανθρώπων και ειδικά οι κοινωνικές είναι ουσιαστικά σχέσεις αποϋποκειμενικοποιημένες; Στην κατεύθυνση αυτή υποστηρίζεται ότι η αποϋποκειμενικοποίηση των σχέσεων ιστορικά ανάγεται στην προσπάθεια συμβασιοποίησης των εργασιακών σχέσεων και στη διαμόρφωση του εργατικού δικαίου, προκειμένου να προστατευθούν από την αυθαιρεσία των εργοδοτών και των "κυρίων" οι εργάτες και οι δούλοι. Με παρόμοιες διαδικασίες και αγαθές προθέσεις διαμορφώνεται και η θεσμική οργάνωση της κοινωνικής και ιδιαίτερα της σχολικής ζωής. Ενώ η πρόθεση της συμβασιοποίησης και της θέσπισης των θεσμών είναι αγαθή, εντούτοις οδηγεί στο να δομούνται οι σχέσεις αυτές στη βάση κοινωνικών ρόλων και όχι σε σχέση με αυτό που θέλουν να εκφράσουν τα πρόσωπα που είναι και βρίσκο-

νται σε σχέση. Αναπόφευκτα, οι σχέσεις που είναι προϊόν σύμβασης είναι συνήθως σχέσεις ανάμεσα σε λειτουργίες και ρόλους και όχι σχέσεις ανάμεσα σε πρόσωπα, με αποτέλεσμα τα πρόσωπα να παρουσιάζονται ως φορείς και εκφραστές λειτουργιών αντί οι κοινωνικές και οι παιδαγωγικές λειτουργίες να είναι εκφράσεις, δημιουργίες των προσώπων. Για να προστατεύονται, επομένως, τα πρόσωπα από την ανυπαρξία συμβάσεων και θεσμών - ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητών - απογορεύονται θεωρητικά οι τροποποιήσεις και γενικά κάθε προσωπική παρέμβαση, με την ελπίδα ότι έτσι θα αποτρέψουν την αυθαιρεσία χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι κατ' αυτόν τον τρόπο παύει κάθε πρωτοβουλία, κάθε υπεύθυνη ανθρώπινη αντιμετώπιση και παρέμβαση και κάθε αυθορμητισμός στην παιδαγωγική πράξη και σχέση. Έχουμε, δηλαδή, το φαινόμενο η λειτουργία να αφαιρεί τη ζωντάνια από το πρόσωπο (το υποκείμενο που συμμετέχει ενεργά, να κρίνει και να συναποφασίζει) να το μετατρέπει σε άτομο(το υποκείμενο που λειτουργεί εκτελεστικά και διεκπεραιωτικά), αντί το πρόσωπο να δίνει ζωή και ψυχή - συναίσθημα και αξία στη λειτουργία (ό.π.23 κ.ε.). Στην κατεύθυνση αυτή λειτουργεί και το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπου μέσω αυτού του θεσμικού πλαισίου επιδιώκεται περισσότερο η προστασία των υποκειμένων της σχέσης από τη μεταξύ τους σχέση και όχι η παρακίνηση για δημιουργικότητα και παρέμβαση. Εκπαιδευτικοί και μαθητές, ενώ είναι τα συμβαλλόμενα μέρη της σύμβασης, δεν ερωτώνται και παράλληλα υποχρεούνται να μετέρχονται ρόλους και λειτουργίες, που δεν έχουν ορίσει, ούτε έχουν από κοινού συμφωνήσει. Έτσι το σχολείο με τις τυποποιημένες σχέσεις συνθλίβει την υποκειμενικότητα, οδηγεί στη φυλάκιση του προσωπικού στο ατομικό, ενώ το προσωπικό αγωνιά και έχει ανάγκη να ανοιχτεί σε συλλογικές προοπτικές και διϋποκειμενικές εμπειρίες (Winkel, 1994, 86).

Αυτή η διατομική και διαλειτουργική και όχι διαπροσωπική και διανθρώπινη σχέση, που προωθεί ο κοινωνικοπολιτικός λόγος το σχολείο, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους μαθητές να βιώσουν αυτή την κατάσταση με τους παρακάτω τρόπους :

- Να απορροφηθούν από την καθημερινή ρουτίνα και να φθάσουν σε τέτοιο βαθμό αφαίρεσης και απροσωποποίησης, ώστε να δέχονται τα πάντα χωρίς αντίρρηση, να θεωρούν τους εαυτούς τους ως εκφραστές μόνο συγκεκριμένων λειτουργιών και ρόλων, όπου δεν σχετίζονται άμεσα οι ενέργειές τους με αυτό που οι ίδιοι επιθυμούν ή πιστεύουν.

- Να βιώνουν το προσωπικό με ονειρικό τρόπο, χάνοντας πολλές φορές την επαφή με την πραγματικότητα, να υπόκεινται, δηλαδή, στην πλάνη φυγής από την πραγματικότητα, ενώ στην πραγματικότητα είναι ανα-

ζήτηση καταφυγίου μέσα στον ούτως ή άλλως κόσμο μιας “μη πραγματικής” πραγματικότητας.

- Να αρνείται την εξωτερική πραγματικότητα και να καταφεύγει στον κόσμο των υποκατάστατων.

Και τις τρεις συμπεριφορές, χωρίς υπερβολή, είναι δυνατό να τις συναντήσουμε τόσο στο χώρο όσο και στο κλίμα του σχολείου. Φαίνεται, έτσι, ότι η απαίτηση για τον ακριβή προσδιορισμό των ρόλων και των λειτουργιών της σχολικής ζωής, ενώ διέπεται από καλές προθέσεις να οδηγεί ωστόσο στην απροσδιοριστία των προσώπων και επομένως και στην απροσδιοριστία των προσωπικών σχέσεων. Γι’ αυτόν ακριβώς το λόγο οι εκπρόσωποι της Κριτικής Θεωρίας (Horkheimer, Adorno, Habermas) υποστηρίζουν ότι όσο πιο θεσμοθετημένη είναι μια κοινωνία, τόσο πιο νευρωτική γίνεται (Habermas, 1990). Η αναγωγή του ατόμου σε ρόλο και λειτουργία οδηγεί στην κατάργηση των προσωπικών σχέσεων και επομένως και στην άρνηση των προσωπικών και συλλογικών αναγκών. Ένα σύστημα π.χ για να αρνηθεί στα πρόσωπα τις ανάγκες πρέπει η δομή του να εμποδίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις και αντιστρόφως για να εμποδίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις πρέπει να αρνηθεί τις ανάγκες. Σύμφωνα με τον Βιόλα (1993, 119) η κατάργηση των διαπροσωπικών σχέσεων και επομένως και των αναγκών υποθάλπεται μέσα στην πρόφαση του εκσυγχρονισμού και όχι του εκδημοκρατισμού της κοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή ο εκσυγχρονισμός γίνεται ο έμμεσος τρόπος κατάλυσης των κοινωνικών δεσμών και των προσωπικών σχέσεων, όταν φυσικά στόχος του εκσυγχρονισμού είναι η αποτελεσματικότητα χωρίς αυτή να διέπεται και από την αντίστοιχη ηθική. Το φαινόμενο αυτό προκάλεσε η νέα για την επιστήμη αντίληψη της αξιολογικής ουδετερότητας από τη μία και από την άλλη ο εργαλειώδης τρόπος που χρησιμοποιεί την επιστήμη ο άνθρωπος για τη μετατροπή του κόσμου, αποσυνδέοντας ωστόσο τη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και μετατροπής του κόσμου από την ηθική συνείδηση (Böhm, 1983, 98).

Υπάρχουν ρεύματα εκσυγχρονισμού, σήμερα, που απαιτούν την προσαρμογή των κοινωνικών σχέσεων στις σχέσεις παραγωγής και όχι στις ανάγκες των ανθρώπων. Παράλληλα μετατοπίζεται το κέντρο βάρους της εσωτερικής οργάνωσης της εργασιακής δραστηριότητας από τα συμβαλλόμενα υποκείμενα (εργάτες) στη διεύθυνση της κάθε επιχείρησης. Αυτή η διαδικασία αποτελεί την τέλεια έκφραση της αποϋποκειμενικοποίησης του ατόμου για τον εξής βασικό λόγο: ο πλήρης προσδιορισμός της λειτουργίας του ατόμου πλέον και όχι του προσώπου, ως παραγωγική δύναμη, οδηγεί στην πλήρη απροσδιοριστία του προσώπου-υποκειμένου και, επο-

μένως, σε μια πλήρως αποϋποκειμενικοποιημένη - απρόσωπη σχέση.

Αυτή η διαδικασία στην πράξη μέσα στο σχολείο υπάρχει ή πιθανότητα να δρομολογείται και δρομολογείται ως εξής :

Το ελληνικό σχολείο, όπως αυτό λειτουργεί, έχει μια εντελώς αφηρημένη απρόσωπη και, επομένως, ανύπαρκτη υπόσταση, επειδή δεν προωθεί διαπροσωπικές σχέσεις, δεν ικανοποιεί ανάγκες, αλλά διαφυλάττει τις λειτουργίες και είναι εγκλωβισμένο μέσα σ' αυτές. Για παράδειγμα, στα πλαίσια των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων ο εκπαιδευτικός είναι απλά ο "διακινητής - μεταπράτης" των πολιτικών πλέον επιδιώξεων του επιχειρησιακού κέντρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του εκάστοτε επιχειρηματία Υπουργού Παιδείας. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει ούτε τη δυνατότητα επιβολής της πολλαπλώς επικριθείσας διδακτικής ερώτησης, αφού και αυτή η δυνατότητα είναι καταγεγραμμένη στο σχολικό εγχειρίδιο. Μέσα σ' ένα αυστηρά προδιαγραφμένο περιβάλλον σχέσεων από τη μία καταστρέφεται και από την άλλη δεν προωθείται μια κοινωνική και παιδαγωγική σχέση, ως σχέση προσωπική και διανθρώπινη, που θα αποτελούσε το δίαυλο μέσω των οποίων κυκλοφορούν οι ανάγκες, μπαίνουν σε κίνηση οι συλλογικές διαδικασίες και διανοίγονται προοπτικές. Αν, λοιπόν, δεχτούμε ότι οι κοινωνικές - προσωπικές σχέσεις και ανάγκες συνδέονται με διαλεκτικό τρόπο, αποφεύγεται η διαλεκτική τους σύνθεση με τη μετατροπή των προσώπων σε λειτουργίες, χάνοντας τη δυνατότητα υποκειμενικής παρέμβασης.

Συνεπώς, μια άκρως θεσμοθετημένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητή είναι μια σχέση κλειστή, στατική, αλλά παράλληλα και αφηρημένη. Από την άλλη, η διαπροσωπική σχέση, που θα μπορούσε να αναπτυχθεί μεταξύ των μαθητών καταστρέφεται, εμποδίζεται με το ανταγωνιστικό πνεύμα διεκδίκησης θέσεων μέσω της κατοχής της γνώσης. Το γεγονός αυτό αναιρεί τη δυνατότητα συνάντησης, τουλάχιστον, των μαθητών μέσα από το περιεχόμενο, που θα μπορούσε να αποτελέσει έναν τρίτο παράγοντα, ο οποίος να παρεμβαίνει δημιουργικά στη σχέση μεταξύ των μαθητών. Διασφαλίζεται, έτσι, η ηρεμία του συστήματος, όπου οι διαταραχές παύουν να υπάρχουν, εφόσον δεν υπάρχουν ανάγκες προσωπικές (Cohn, 1981, 121κ.ε). Ένα τέτοιο σχολείο δεν μετατρέπεται μόνο σε μουσείο - θεματοφύλακα των αξιών, όπως συνήθως υποστηρίζεται, αλλά πολύ περισσότερο σε θεματοφύλακα λειτουργιών, μετατρέποντας τις αξίες σε αφαιρέσεις. Μια τέτοια αξία αφηρημένη είναι η αξία της λειτουργίας, όπου καταλύει τη λειτουργία της αξίας και ανάγει την αξία σε τέλεια αφαίρεση, σε τύπο, σε λειτουργία.

Σ' αυτή τη μουσειακή διάσταση του σχολείου, όπου εκτοπίζεται ο επι-

στημονικός παιδαγωγικός λόγος και εισέρχεται στο όνομα ενός κανονιστικού παιδαγωγικού λόγου ο αφηρημένος πολιτικός λόγος, επικρατεί πλέον όχι η λειτουργία της πολιτικής αλλά η πολιτική της λειτουργίας και των σκοπιμοτήτων. Αυτό το είδος πολιτικού λόγου έχει αντίκτυπο και στον εκπαιδευτικό, ο οποίος, απορροφημένος και εγκλωβισμένος στις αντιφάσεις των ρόλων του, αποδέχεται τον ορισμό του, ως λειτουργία και όχι ως λειτουργό, γεγονός που - κατά κοινή ομολογία - τον κάνει να αντιστέκεται και να μη δέχεται εύκολα καινοτομίες εκδημοκρατισμού που απαιτούν και παράλληλα προωθούν την προσωπική παρέμβαση, την πρωτοβουλία και επομένως και την ευθύνη, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται ακόμα περισσότερο η ούτως ή άλλως κοινωνικά και θεσμικά επιβαρυνόμενη παιδαγωγική σχέση. Επιβαρύνεται η σχέση, επειδή από τη μια είναι στεγανοποιημένη θεσμικά και από την άλλη, επειδή συνήθως επικρατεί σε μαθητές και εκπαιδευτικούς η υποκρισία, η ανειλικρίνεια και η αδιαφορία, γεγονός που αναστέλλει την εμφάνιση των διαταραχών και των συγκρούσεων (Winkel, 1994), οι οποίες θα αποτελούσαν - κατά τη γνώμη μας - την κινητήριο δύναμη για την αναδιαμόρφωση των σχέσεων ή τουλάχιστον θα αποτελούσαν την αφετηρία για προβληματισμό στους ρόλους που εκπαιδευτικοί και μαθητές υποχρεούνται και καλούνται να επιτελέσουν.

Αυτό που σε τελική ανάλυση απομένει είναι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές να ενδύονται απλά και να υποδύονται κάθε πρωί με το μανδύα των προκαθορισμένων λειτουργιών και ρόλων. Ο ρόλος του καθηγού ανάγεται σ' ένα είδος στολής, ιδιοκτησίας της επιχείρησης, φοριέται με την είσοδο και αφαιρείται με την έξοδο από το σχολείο, για να φορέσουν ενδεχομένως, στη συνέχεια, μέσα στη μοναξιά τους ένα νέο μανδύα, που θα καλύπτει και θα αποτελεί παράλληλα ένδειξη της γύμνιας της ατομικότητας και της κατάλυσης της προσωπικότητας.

Όμως η παιδαγωγική σχέση και γενικά η σχέση μεταξύ των ανθρώπων είναι σχέση διανθρώπινη, διαπροσωπική και όχι μόνο διατομική ή διαλειτουργική. Πρόσωπο σημαίνει άνοιγμα προς τον άλλο ή τους άλλους και για να γίνει ο εκπαιδευτικός πρόσωπο υποχρεούται να λειτουργήσει ως πρόσωπο. Να σπάσει, δηλαδή, το μανδύα της μοναξιάς και του φόβου που του επιβάλλει ο εγκλωβισμός του στις λειτουργίες του ρόλου του και να πλησιάσει το μαθητή ως πρόσωπο. Μόνο τότε θα διαμορφωθεί μια παιδαγωγική σχέση, όπου δεν θα επικρατεί η άρνηση του εδάφους του άλλου. Συμπερασματικά θα μπορούσε κανείς να υπογραμμίσει ότι το πρόβλημα της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου δεν έγκειται μόνο στην άκρως θεμοθετημένη παιδαγωγική σχέση αλλά ιδιαίτερα στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ένας καλά και σφαιρικά καταρτισμένος εκ-

παιδευτικός δεν είναι εύκολο να τον εγκλωβίσει το σύστημα όταν αυτός θελήσει να λειτουργήσει ως πρόσωπο. Το σύστημα τα καταφέρνει εκεί που οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως άτομα. Αν τελικά ισχύουν τα παραπάνω τότε αποδεικνύεται ότι υπάρχουν περισσότερα άτομα από πρόσωπα στην εκπαίδευση και αυτό οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό από τη μια στην ελλιπή κατάρτιση και από την άλλη στην ελλιπή ενημέρωση και επιμόρφωση. Το δεύτερο θέμα και ερώτημα που τίθεται είναι ο τρόπος που πρέπει να υπάρξει, προκειμένου να διαφυλαχθούν οι μαθητές και η εκπαίδευση από την εξουσία και την αυθαιρεσία των προσώπων, όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρόσωπα. Μπαίνει επομένως το ερώτημα της αναζήτησης στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας αν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές λειτουργούν ως πρόσωπα υπεύθυνα παρεμβατικά και συλλογικά ή ως άτομα διεκπεραιωτικά και ανταγωνιστικά;

2.3. Παιδαγωγική αποστολή του σχολείου και παιδαγωγική σχέση

Σε μια κοινωνία η παιδαγωγική αποστολή του σχολείου συνδέεται άμεσα με τη γενικότερη αντίληψη που επικρατεί σχετικά με την αποστολή του ανθρώπου, το ρόλο και τις δυνατότητες της επιστημών της αγωγής. Είναι αποτέλεσμα συνδυασμού παιδαγωγικών θεωριών και εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην περίπτωση που η αγωγή και η μάθηση δεν θεωρούνται πλέον ως πράξη που εμπεριέχει η ίδια το στόχο, που αποτελεί δηλαδή μέρος της προσπάθειας τόσο εκείνου που υφίσταται την αγωγή όσο και εκείνου που διαπαιδαγωγεί, που η ποιότητά της δεν κρίνεται από το αποτέλεσμα και μόνο, αλλά από την ίδια τη διαδικασία, τότε η αγωγή παίρνει χαρακτηρισμό κοινωνιολογικό ή ψυχολογικό. Στην περίπτωση αυτή η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου περιορίζεται σε διαδικασίες μετάδοσης της γνώσης ή σε διαδικασίες τροποποίησης της συμπεριφοράς σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, ενώ ο μαθητής παρά το θεσμικό πλαίσιο που επιχειρεί να τον προστατεύσει, είναι περισσότερο εκτεθειμένος στην αυθαιρεσία είτε των προσώπων είτε των ατόμων εκπαιδευτικών, είτε των ίδιων των πολιτικών σκοπιμοτήτων. Γιαυτό θεωρούμε σκόπιμο να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο της έννοιας αγωγή και να προσδιορίσουμε και ορισμένες τυπικές στιγμές αγωγής που αναδεικνύουν και τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου (Hermans, 1995, 10 ,κ.ε.).

-Η αγωγή θεωρείται ως μία διανθρώπινη επιρροή, έχει την αφετηρία της αρχικά στον ενήλικο, ο οποίος θέτει συνειδητά έναν σκοπό και επιμέρους στόχους, ένας από τους οποίους επιβάλλεται να είναι ο στόχος της συμπληρωματικότητας, να μάθει δηλαδή και ο μαθητής με τη βοήθεια του

εκπαιδευτικού αρχικά και στη συνέχεια μόνος του να θέτει προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους, να τους σχεδιάζει και να τους πραγματοποιεί.

- Η αγωγή θεωρείται ότι έχει ολοκληρωθεί από τη στιγμή κατά την οποία τόσο ο παιδαγωγός όσο και ο παιδαγωγούμενος διακρίνουν ένα εμφανές αποτέλεσμα που ανταποκρίνεται σε κάποιον από τους αρχικούς στόχους. Αυτό σημαίνει ότι χωρίς συνειδητή και προερχόμενη από τον ενήλικο επίδραση και χωρίς τη συνειδητή από τον ανήλικο σύμφωνη γνώμη και προσπάθεια δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για αγωγή, ούτε για μάθηση.

- Η αγωγή είναι αφενός μια διανθρώπινη επιρροή και αλληλεπίδραση και αφετέρου συνδέεται με συγκεκριμένους στόχους, όπως αυτονομία, διανοητική ενηλικίωση, ανεξαρτησία και υπευθυνότητα, ηθική ολοκλήρωση. Επομένως, δεν μπορεί ο οποιοσδήποτε σκοπός να θεωρηθεί και παιδαγωγικός σκοπός και στόχος, αν δηλαδή, δεν αναφέρεται σε κάποιους από τους παραπάνω στόχους και σκοπούς.

- Η αγωγή, όπως προκύπτει από τον παιδαγωγικό λόγο που παρουσιάσαμε, αποκλείει συγκεκριμένες μεθόδους, όπως για παράδειγμα, τη μέθοδο της υποβολής, της ύπνωσης ή τη μέθοδο άσκησης βίας και εξουσίας. Συνεπώς η αγωγή μπορεί να οριστεί και δια του αποκλεισμού συγκεκριμένων μεθόδων επικοινωνίας και επιρροής της ανήλικης από την ενήλικη γενεά.

- Με την αγωγή επιβάλλεται να εκπληρώνεται κάποια ανθρωπολογική-προσωπική λειτουργία, όπως αφύπνιση και ανάπτυξη των δυνάμεων και των δυνατοτήτων των μαθητών, συναισθηματική στήριξη για διανοητική ενηλικίωση και χειραφέτηση του μαθητή.

- Επιβάλλεται, επίσης, όπως προκύπτει από τον κοινωνικοπολιτικό λόγο, να εκπληρώνεται και κάποια κοινωνική λειτουργία, όπως π.χ. η λειτουργία της κοινωνικοποίησης, της ανακοινωνικοποίησης και του εκπολιτισμού.

- Η αγωγή, τελικά, μπορεί να συμβεί μόνο μεταξύ ενηλίκων από τη μία και ανηλίκων - παιδιών και εφήβων- από την άλλη. Επιδράσεις μόνο μεταξύ ενηλίκων ή μόνο μεταξύ παιδιών χωρίς την άμεση ή έμμεση παρέμβαση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ή του παιδαγωγού δεν θεωρούνται παιδαγωγικές επιρροές, αλλά μη σκόπιμες παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες ωστόσο αναδεικνύουν το βαθμό συνεργασίας και συλλογικότητας των μαθητών μεταξύ τους.

Με την αγωγή καταγράφονται κάποιες τυπικές παιδαγωγικές στιγμές που εμφανίζονται με τις εξής μορφές(ό.π. 15 κ.ε.):

- Η αγωγή είναι πρωταρχικά μια τυπική στιγμή αντιπαράθεσης μεταξύ δύο διαφορετικών γενεών: του παιδαγωγού από την πλευρά της ενήλικης γενεάς και του παιδαγωγούμενου από την πλευρά της ανήλικης γενεάς,

λαμβάνει δε χώρα μέσα σε τυπικές συνθήκες, όπως στην οικογένεια, στο νηπιαγωγείο, στο σχολείο. Τέτοιες τυπικές στιγμές είναι:

- Η διαφωνία, η σύγκρουση και η αντιπαράθεση είναι μία τυπική παιδαγωγική στιγμή και αποτελεί για την αγωγή ένα από τα βασικότερα συστατικά στοιχεία της.

- Ένα, επίσης βασικό χαρακτηριστικό και μια τυπική στιγμή της αγωγής είναι ότι αυτή συμβαίνει συνειδητά. Η αγωγή είναι σε σημαντικό βαθμό μία συνειδητή διαδικασία επίδρασης και επιρροής. Αυτή η τυπική στιγμή διαφοροποιεί την αγωγή και μάλιστα τη σκόπιμη από την κοινωνικοποίηση και τη λειτουργική αγωγή.

- Η παιδαγωγική περίσταση έχει μια ειδική μορφή των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδαγωγού και παιδευομένου. Η διαδικασία αγωγής αναδεικνύει τυπικές δομές αλληλεπίδρασης, οι οποίες διαφέρουν από δομές άλλων περιοχών ζωής, όπως στην επαγγελματική, στην οικονομική ζωή κ.λ.π.

- Η θεσμοθετημένη αγωγή είναι πάντα μια διαδικασία ορθολογικά σκόπιμη, όπου πολλές φορές υπερισχύουν οι στόχοι των μέσων. Σε κάθε περίπτωση η αγωγή επειδή δεν είναι μόνο μία τεχνική διαδικασία, επιβάλλει στον παιδαγωγό να χρησιμοποιεί και να μετέρχεται με βάση την περίσταση και τις συνθήκες που κάθε φορά διαμορφώνονται, διάφορα εναλλακτικά μέσα, τα οποία θεωρεί καταλληλότερα για την επίτευξη του στόχου που έχει θέσει.

- Η ιδιαίτερη αποστολή του εκπαιδευτικού εστιάζεται κυρίως στη παροχή στήριξης, βοήθειας και συμπαράστασης προς τον παιδευομένο. Απαραίτητη για το σκοπό αυτό διαδικασία είναι η διεξοδική θεματοποίηση των στόχων διδασκαλίας και μάθησης. Εκείνο που πρέπει να μάθει ο μαθητής ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις σχέσεις των ανθρώπων και τη σχέση ενηλίκων ανηλίκων πρέπει να θεματοποιηθεί και να διευκρινιστεί μέσα από τη συζήτηση.

- Η σχέση που υπάρχει εξαρχής μεταξύ παιδαγωγού και παιδευομένου σηματοδοτείται από το στοιχείο της ασυμμετρίας. Μέσα, όπως η αμοιβή και η ποινή, διευρύνουν και εντείνουν αυτή την ασυμμετρία, ενώ μέσα, όπως ο διάλογος η συνεργασία και η συμπληρωματική σχέση την μειώνουν ή την αίρουν παντελώς, οπότε διαπιστώνεται στη συγκεκριμένη περίσταση και το τέλος της αγωγής. Οι στόχοι μάθησης και αγωγής αναφέρονται συνήθως σε περιεχόμενα που έχουν έναν αρκετά υψηλό βαθμό γενίκευσης, οπότε και το πρόβλημα της παραδειγματικής διδασκαλίας και μάθησης ή τα ερωτήματα που αναφέρονται στη διαδικασία μετατροπής των περιεχομένων σε στόχους ή της αναζήτησης περιεχομένων για την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας και μάθησης είναι θέματα και ερωτήματα που

αγγίζουν την παιδαγωγική σχέση. Η αποδοχή των παραπάνω χαρακτηριστικών, που υπαγορεύουν την ουσία της αγωγής, παραπέμπει και σ' ένα αντίστοιχο ορισμό, προσδιορισμό και περιορισμό της εξειδικευμένης παιδαγωγικής σχέσης. Στην εξειδικευμένη παιδαγωγική σχέση μπορεί να αποδοθούν όλα τα χαρακτηριστικά της αγωγής με τη μόνη διαφορά ότι αυτά διακρίνονται σε χαρακτηριστικά που αφορούν στην υπόσταση και στις δυνατότητες των υποκειμένων και σε ρυθμιστικά θεσμικά χαρακτηριστικά.

Τα χαρακτηριστικά που αφορούν στην υπόσταση των υποκειμένων είναι η ισότητα και η ανισότητα, η συμμετρία και η ασυμμετρία, ενώ τα ρυθμιστικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να επιτευχθούν οι παιδαγωγικοί στόχοι. Τα χαρακτηριστικά που αφορούν στα υποκείμενα της σχέσης έχουν φιλοσοφικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο (παιδαγωγικός λόγος), ενώ τα ρυθμιστικά διδακτικό και κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο (κοινωνικοπολιτικός λόγος), αφού οι μέθοδοι, τεκμηριώνονται επιστημονικά και παιδαγωγικά, δρουν όμως ως πολιτικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. Γιαυτό εκείνος που επιχειρεί να τροποποιήσει ή να αλλάξει τις μεθόδους εργασίας, επικοινωνίας και γενικά της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο ουσιαστικά επιχειρεί να αλλάξει και μεταρρυθμίσει το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο αλλαγή της μεθόδου σημαίνει αλλαγή της αντίληψης σχετικά με τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο και παράλληλα την αλλαγή του τρόπου διαπαιδαγώγησής του. Όλα αυτά προϋποθέτουν και παράλληλα συνεπάγονται και αναθεώρηση της αντίληψης που επικρατεί σχετικά με τη θεσμοθέτηση της παιδαγωγικής σχέσης. Μπαίνει λοιπόν το ερώτημα: Πώς είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει τελικά ως υποκείμενο - πρόσωπο; Μήπως τελικά οι ρωγμές του αναλυτικού προγράμματος και το παραπρόγραμμα του προσφέρουν δυνατότητες και ευκαιρίες; Αυτές τις ευκαιρίες μπορεί κανείς να επισημάνει μέσα από την διερεύνηση της σχέσης και ιδιαίτερα της παιδαγωγικής σχέσης, όπως αυτή καταγράφεται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου.

Με βάση τις αναφορές αυτές θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τα είδη των παιδαγωγικών σχέσεων παιδαγωγικά και κοινωνικοπολιτικά, όπως αυτά τα είδη σχέσεων παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον θα διερευνηθεί και κατά πόσο από τη μια ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές λειτουργούν στη βάση της συμπληρωματικής σχέσης, ως υποκείμενα πρόσωπα και από την άλλη κατά πόσο το θεσμικό πλαίσιο παρέχει δυνατότητες ανοικτών καταστάσεων όπου λαμβάνει χώρα η αγωγή και όχι η κοινωνικοποίηση, η μάθηση και θεραπεία του μαθητή.

3. Η παιδαγωγική σχέση στην εκπαιδευτική διαδικασία

3.1. Τα είδη των διανθρώπινων σχέσεων στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου

Με τη μέχρι τώρα ανάλυση και παρουσίαση του προβλήματος “σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή” και λαμβάνοντας υπόψη τα ερωτήματα που μέχρι τώρα θέσαμε, προβαίνουμε σε μία σύντομη ανίχνευση της σχέσης, όπως αυτή εμφανίζεται και καταγράφεται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου.

Μεθοδολογικά η ανίχνευση αυτή πραγματοποιείται σε ένα επίπεδο ποσοτικής ανάλυσης και ερμηνείας. Με την ποσοτική ανάλυση επιδιώκεται να αναζητηθούν εκείνα τα κείμενα που έμμεσα ή άμεσα αναφέρονται ή περιγράφουν διανθρώπινες σχέσεις. Έτσι αυτό το είδος της ανάλυσης περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες σχέσεων, όπως αυτές καταγράφονται στον πίνακα (1) που ακολουθεί.

ΤΑΞΗ	ΣΧΕΣΗ					Σύνολο
	(Ε - Ε)	(Α - Α)	(Ε - Α)	(Γ - Π)	(Εκ. - Μ)	
ΣΤ' 122	4 3,28%	2 1,64%	2 1,64%	3 2,46%	2 1,64%	13 10,66%
Ε' 97	5 5,15%	3 3,09%	1 1,03%	1 1,03%	4 4,12%	14 14,42%
Δ' 102	2 1,96%	6 5,88%	6 5,88%	2 1,96%	7 6,86%	23 22,54%
Γ' 106	7 6,6%	7 6,6%	8 7,55%	9 8,49%	4 3,77%	35 33,01%
Β' 117	—	7 5,98%	9 7,69%	4 3,42%	4 3,77%	24 20,51%
Α' 38	—	5 13,16%	4 10,53%	1 2,63%	8 21,05%	18 47,37%
Σύνολο 582	18 3,09%	30 5,15%	30 5,15%	20 3,43%	29 4,98%	127 21,82%

(Ε - Ε) = Ενηλίκων - Ενηλίκων

(Γ - Π) = Γονέων - Παιδιών

(Α - Α) = Ανηλίκων - Ανηλίκων

(Εκ - Μ) = Εκπαιδευτικών-Μαθητών

(Ε - Α) = Ενηλίκων - Ανηλίκων

Πίνακας 1. Είδη διανθρώπινων σχέσεων στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου

Στα ποσοστά του πίνακα αυτού συμπεριλαμβάνονται όλα τα τεύχη εγχειριδίων της γλώσσας του δημοτικού σχολείου, εκτός από το εικονογραφημένο τεύχος της Α' τάξης, που θα μπορούσε να αποτελέσει από μόνο του μια ερευνητική προσέγγιση, λόγω του εικονογραφημένου χαρακτήρα. Όπως φαίνεται από τον πίνακα αυτό οι σχέσεις που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια αναφέρονται σε σχέσεις μεταξύ ενηλίκων, σχέσεις μεταξύ ανηλίκων, σχέσεις ενηλίκων-ανηλίκων, σχέσεις μεταξύ γονέων-παιδιών και σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών. Η επιλογή στηρίζεται ποσοτικά σε κείμενα στα οποία γίνονται άμεσα ή έμμεσα αναφορές στη σχέση μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς ωστόσο, να γίνεται αναφορά στην ποσότητα των παραγράφων του κάθε κειμένου που αναφέρεται στη σχέση. Στο παράρτημα παραθέτουμε εκείνα τα κείμενα που θεωρήσαμε ότι γίνεται σε αυτά μια σημαντική αναφορά στις σχέσεις των ανθρώπων, παραπέμποντας στη σελίδα του κειμένου που εμφανίζεται η χαρακτηριστική παράγραφος (το κάθε κείμενο εμφανίζεται μόνο μία φορά). Η κατάταξη στηρίζεται κυρίως με βάση εκείνες τις παραγράφους που επιτρέπουν να διαφανεί το στοιχείο εκείνο που κυριαρχεί και χαρακτηρίζει τη σχέση.

Έτσι, σε σύνολο 582 κειμένων όλων των τευχών και των τάξεων μόνο τα 127 κείμενα (21,82 %) αναφέρονται κατά κάποιο τρόπο σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες σχέσεων και συγκεκριμένα : Το 3,09 % αναφέρεται στη σχέση μεταξύ ενηλίκων, το 5,15 % στη σχέση μεταξύ παιδιών ή μαθητών, το 5,15 % στη σχέση ενηλίκων - ανηλίκων το 3,43 % στη σχέση γονέων - παιδιών και μόνο το 4,98 % αναφέρεται άμεσα ή έμμεσα στη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητών.

Τα στοιχεία αυτού του πίνακα αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν συνυπολογιστεί το ποσοστό που αναφέρεται γενικά σε κάποια σχέση μεταξύ ενηλίκων - ανηλίκων. Έτσι από το 21,82 %, το 13,56% αναφέρεται γενικά στη σχέση ενηλίκων - ανηλίκων, ενώ μόνο το 3,09 % αναφέρεται στη σχέση ενηλίκων και το 5,15 % αναφέρεται στη σχέση μεταξύ παιδιών ή μαθητών.

Αξιοπρόσεκτη, θεωρούμε επίσης την παρατήρηση ότι οι αναφορές γενικά στη σχέση μειώνονται σταδιακά όσο η ηλικία των παιδιών μεγαλώνει αρχίζοντας στην Α' τάξη με ποσοστό 47,37 % και καταλήγοντας στην ΣΤ' τάξη στο 10,66 %. Αυτό οφείλεται, βέβαια, στην αντίληψη ότι με την πάροδο της ηλικίας πρέπει να μειωθούν τα αφηγηματικά κείμενα, που αναφέρονται σε διαπροσωπικές σχέσεις και να αυξηθούν τα δοκιμιακά κείμενα, καθώς επίσης και τα λοιπά είδη του γραπτού λόγου.

Οι αναλύσεις των ποσοστών, χωρίς να θέλουμε να προσδώσουμε στους συγγραφείς αυτών των βιβλίων το στοιχείο της σκοπιμότητας, μας οδη-

γούν στη διαπίστωση ότι τα αναλυτικά προγράμματα που βρίσκουν την εφαρμογή τους στο σχολείο, ως μηχανισμός του κράτους και της κοινωνίας, αντιμετωπίζουν την παιδική ηλικία ως στάδιο προετοιμασίας για τη ζωή των ενηλίκων. Αυτή η προετοιμασία πρέπει να συντελεστεί μέσα σε δεδομένα πλαίσια, τα οποία προσδιορίζονται σε σημαντικό βαθμό, κατά την άποψη των επιμελητών, μέσα από τη σχέση των ενηλίκων προς τους ανήλικους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, διαφαίνεται ο εξειδικευμένος χαρακτήρας της παιδαγωγικής σχέσης αφενός, και αφετέρου η αδυναμία να μετατραπεί η παιδαγωγική σχέση σε σχέση σύμμετρη ή τουλάχιστον σε σχέση συλληρωματική. Το παράδοξο που μπορεί κανείς να επισημάνει είναι ότι όσο οι μαθητές μεγαλώνουν σε ηλικία, τόσο τα περιεχόμενα που αφορούν στη σχέση των ανθρώπων μειώνονται. Το γεγονός αυτό, μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι οι αναφορές στη σχέση είναι περισσότερο για να καθοδηγήσουν τους μαθητές και λιγότερο να διαφωτιστούν γύρω από το πρόβλημα και τη σημασία των διανθρώπινων σχέσεων. Αυτή η επέμβαση της ενήλικης εξουσίας, ακόμα κι όταν αυτή δεν παρουσιάζεται ως τέτοια, όπως για παράδειγμα ο μαθητής που μπορεί να πει στο δάσκαλο "σώπα, δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί" (Μαυρογιώργος 1992, 144) πάνω στην παιδική ηλικία φανερώνει το πάγιο αίτημα και τη σκοπιμότητα των ενηλίκων να περιορίζουν και να οδηγούν το παιδί αποδυναμωμένο στο δικό τους δρόμο, χωρίς το ίδιο να έχει τη δυνατότητα να προβληματιστεί και να δημιουργήσει από κοινού με τον ενήλικο ακόμα και τη σχέση του προς αυτόν. Η μονιμότητα μιας τέτοιας επέμβασης και παρέμβασης που βρίσκει την απόλυτη έκφρασή της στο σχολικό θεσμό έχει άμεσα ή έμμεσα αποδοκιμαστεί από την παθητική ή και την επαναστατική στάση των μαθητών στο σχολείο, η οποία στάση θα μπορούσε να διαμορφώσει το αντισχολείο, το οποίο, κατά τον Μαυρογιώργο (1992, 165) μέσα από τις συγκρούσεις και τις αντιφάσεις με το επίσημο σχολείο μπορεί να διαμορφώσει ένα πλαίσιο παρέμβασης.

Ωστόσο, η πρακτική της επέμβασης και του τεχνικού ελέγχου, ως κοινωνικοπολιτική πρακτική και έκφραση, όχι μόνο δεν εγκαταλείπεται, αλλά αντίθετα μετατρέπεται από φανερή σε λανθάνουσα κατάσταση αναφορικά με τη σχέση. Έτσι, ενώ παρατηρείται μια σταδιακή μείωση από την Α' προς τη ΣΤ' τάξη της ποσότητας των κειμένων που αναφέρονται στη σχέση, όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει στα παραδείγματα που ακολουθούν, το είδος αυτής της σχέσης δεν αλλάζει, μόνο που στις μικρές τάξεις παρουσιάζεται ως άμεση, στις μεγαλύτερες τάξεις παρουσιάζεται σε πιο οξεία μορφή, αλλά με έμμεσο τρόπο μέσα από διηγήματα και προσωπικά βιώματα τρίτων. Για παράδειγμα στην πρώτη τάξη το ποσοστό των

κειμένων που αναφέρεται γενικά στη σχέση ενηλίκων - ανηλίκων ανέρχεται στο 35,21 % για να καταλήξει στην ΣΤ' τάξη στο 5,54 %. Από την άλλη πλευρά τα κείμενα που αναφέρονται μόνο στη σχέση ενηλίκων ή μόνο στη σχέση ανηλίκων είναι περιορισμένης έκτασης, γεγονός που μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι προωθείται η αντίληψη ότι η αγωγή, η μάθηση και η κοινωνικοποίηση του μαθητή μπορεί κυρίως να πραγματοποιηθεί μέσα από τη μελέτη σχέσεων μεταξύ ενηλίκων -ανηλίκων, παρά με τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των ενηλίκων ή μεταξύ παιδιών.

3.2. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου

Παρά το γεγονός ότι θα μπορούσε κανείς να αναζητήσει πολλά στοιχεία στο περιεχόμενο του παραπάνω πίνακα, εντούτοις, η έκταση αυτής της εργασίας δεν μας επιτρέπει μια διεξοδική ανάλυση όλων των κατηγοριών των σχέσεων. Γι' αυτό θα περιοριστούμε σε μια διεξοδικότερη ανάλυση εκείνων των περιεχομένων που αναφέρονται στη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή.

Τη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή και τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών προς το διδακτικό αντικείμενο από παιδαγωγικής και κοινωνικοπολιτικής πλευράς θα επιχειρήσουμε να την προσεγγίσουμε πρώτον σε σχέση με το περιεχόμενο και δεύτερον σε σχέση με τη δομή του σχολικού εγχειριδίου. Και στις δύο περιπτώσεις διευκολύνουν τα ερωτήματα που προσδιορίσαμε με τη μέχρι τώρα ανάλυσή μας όπως:

- κατά πόσο εμφανίζεται σ' αυτά το στοιχείο της συμπληρωματικότητας στην παιδαγωγική σχέση και η ύπαρξη ανοικτών καταστάσεων στη διδακτική διαδικασία,
- κατά πόσο μπαίνουν θέματα που τίγουν το ερώτημα τί θέλουν οι γενείς μεταξύ τους,
- ποιά μοντέλα αγωγής παρουσιάζονται ή κυριαρχούν στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς επίσης και ποιός ρόλος εκπαιδευτικού ή ρόλος των μαθητών κυριαρχεί (παιδαγωγικός λόγος),
- κατά πόσο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές λειτουργούν ως πρόσωπα παρεμβατικά και συλλογικά ή ως άτομα διεκπεραιωτικά και ανταγωνιστικά (κοινωνικοπολιτικός λόγος), και

γενικά κατά πόσο κυριαρχεί μια παιδαγωγική σχέση που βοηθά το μαθητή να αναπτύξει ικανότητες και στάσεις ή κυριαρχεί μια παιδαγωγική σχέση καθαρά καθοδήγησης και κοινωνικοποίησης του μαθητή;

A. Σε σχέση με το περιεχόμενο:

Στην Α' τάξη το ποσοστό των κειμένων που αφορούν στη σχέση εκπαιδευτικού (συνήθως δασκάλας) - μαθητή ανέρχεται στο 21,05 % και καταλήγει στην ΣΤ' τάξη στο 1,64 % των κειμένων. Τόσο από την ποσότητα όσο και από την ποιότητα των αποσπασμάτων που στη συνέχεια παραθέτονται, μπορεί κανείς να διαπιστώσει μια τάση μετάβασης από την "εξειδικευμένη" παιδαγωγική σχέση, δηλαδή, από μια τάση άμεσης καθοδήγησης και παρέμβασης του εκπαιδευτικού στο μαθητή, δηλαδή, μιας ιεραρχικής σχέσης προς μια κατάσταση, όπου η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή διαμορφώνεται άμεσα από την καθοδηγητική δομή του βιβλίου και έμμεσα από το περιεχόμενο των κειμένων που περιγράφει σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών σε παρωχημένες εποχές. Θα μπορούσε κανείς επίσης, να υποθέσει - αν φυσικά δεν υπήρχαν οι τεχνικοί περιορισμοί που θέτει τόσο η δομή του σχολικού εγχειριδίου όσο και το βιβλίο του δασκάλου (Μαυρογιώργος, 1992, 135 κ.ε.) - ότι διαμορφώνεται σταδιακά μια σχέση που, ενώ έχει ως αφετηρία τη διαφορά και την παρότρυνση του μαθητή για μίμηση ή ταύτιση προς τον εκπαιδευτικό, προοδευτικά καταλήγει σε μια σχέση που δεν υπάρχει ούτε η διαφορά ούτε η ταύτιση, έτσι ώστε να είναι διακριτή μια σχέση που μεταβαίνει από την ιεραρχική και κυριαρχική της δομή σε μια σχέση με συμπληρωματικότητα. Για το σκοπό αυτό θα παρουσιάσουμε από κάθε τάξη το πρώτο και το τελευταίο απόσπασμα κειμένου που αναφέρεται στη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή, έτσι ώστε να είναι δυνατή η διάκριση της όποιας διαφοροποίησης. Η εμβάθυνση στα παραδείγματα που ακολουθούν επαφίεται στους αναγνώστες.

A' τάξη:

"Η τάξη της Στέλλας έχει μια γελαστή δασκάλα με τραγουδιστή φωνή, που κάνει την ανήξερη και όλο ρωτάει. Η Στέλλα θέλει πολύ να της μοιάσει. Στο σπίτι παίζει τη δασκάλα με τη μικρή της αδερφή και τη ρωτάει για το ένα και για το άλλο...Στάσου πρώτα να γίνεις δασκάλα και ύστερα ρωτάς...για να μαθαίνεις "Από το : Η Στέλλα κάνει τη δασκάλα, Α2, (13)

"Ο Σωτήρης έφερε σήμερα στο σχολείο ένα απόκομμα εφημερίδας. Ήταν ανήσυχος. -Τι συμβαίνει, Σωτήρη ; Για διαβάσε μας να δούμε τι λέει, είπε ο δάσκαλος". Από το : Πυρκαγιά στην Αγριλίτσα, Α2 (119)

B' Τάξη:

"Τα παιδιά τις κοίταζαν μία μία και έλεγαν τούτο κι εκείνο. Διάβαζαν και τα ονόματα των ζωγράφων...- Τώρα ανασκουμπωθείτε να ζωγραφίσετε κι εσείς τα δικά σας, είπε η δασκάλα. Τα παιδιά άλλο που δεν ήθελαν ". Από το : Μια έκθεση ζωγραφικής στο άψε σβήσε, Β1 (43).

"Φέτος όμως, λίγες μέρες πριν κλείσει το σχολείο, μας έβγαλαν απ' αυ-

τή την έγνοια. Στη δική μας τάξη ήρθε η δασκάλα μας γλυκομίλητη και μας είπε : - Ακούστε με, παιδιά. Θέλω να συζητήσουμε κάτι. Ή καλύτερα θέλω από σας μια χάρη Την κοιτάζαμε παραξενεμένοι. - Όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου σκεφτήκαμε να σας ζητήσουμε να μην φέρετε δώρα. Μας φτάνει που μας αγαπάτε”. Από το μια παλιά συνήθεια : B4, 83).

Γ' τάξη:

“....Ο Βασίλης θυμόταν τότε που ο παππούς του πήγε στο σχολείο για να τον γράψει. Ο δάσκαλος ρώτησε : Τι δουλειά κάνουν οι γονείς του παιδιού ; Είναι εργάτες στη Γερμανία, είπε ο παππούς. Ο δάσκαλος έμεινε για λίγο σκεπτικός. Κοίταξε το παιδί με συμπάθεια. Το πρόσωπό του Βασίλη έγινε κόκκινο κάτω από εκείνη τη ματιά”. Από το: Ο Ανδρέας σκέφτεται το σπίτι του Γ2(59).

“....Η μικρή στάθηκε ακίνητη η προσοχή της συγκεντρώθηκε στις κινήσεις που έκαναν τα χείλια της δασκάλας, καθώς το νερό έτρεχε στο πρόσωπό της...”. Από το : Έλεν Κέλλερ Γ3,(84).

Δ' Τάξη:

“....- Τι σημασία έχει ; Ή μήπως η χρονιά δεν αρχίζει καλά; Για κοίτα, είπε η Κατερίνα. Ο δάσκαλος, χαμογελά. Στέκεται μπροστά στην έδρα. Με ζεστή φωνή εύχεται στα παιδιά : - Καλή χρονιά ! - Καλή χρονιά ! Ευχαριστούμε ! βουίζει η αίθουσα”. Από το : Καλή χρονιά Δ1 (13).

“...Αυτό ήταν το γραφτό του. Να κάνει χωριό με τα δαμάλια. Έτσι του πέρασ' απ' το νου. Μα γελάστηκε. Την τρίτη μέρα, καθώς γυριζ' απ' τη βοσκή, τον σταματοσ' ο δάσκαλος. - Τα ' μαθα, κακόμοιρέ μου , του λέει. Μα δε θα σ' αφήσω να χαθείς.....Του ήρθε να φιλήσει το χέρι του δασκάλου μα δεν το ' βρισκε, γιατί τα μάτια του είχαν θαμπώσει απ' τα δάκρυα...”Από το : Η σπίθα δεν έσβησε Δ4 (70).

Ε' Τάξη:

“ Ο δάσκαλος μας έβαζε στη γραμμή κάθε Σάββατο και μας ανέβαζε στο κάστρο και μας μιλούσε για μύρια πράγματα....Ο δάσκαλος έσκυψε, άπλωσε τα δάχτυλα, την παλάμη, καθάρισε το υγρό χώμα στον τόπο κείνο και σώπασε. Σωπάσαμε ολογυρά του κι εμείς, το βουερό παιδομάνι... Ξέρετε ποιός είναι αυτός ο Θεός;.... Ο Διόνυσος είναι! Ο μεθυμένος Θεός μέθυσε και το δάσκαλο.... Του ξέφυγε από τα χέρια και το ραβδί και το πήρε ένα παιδί και το κρατούσε στα χέρια του περιπαιχτικά και τον παράσταινε το δάσκαλο τέλεια πίσω από την καμπουριασμένη του ράχη”. Από το : Διόνυσος Ε1 (57).

“...Οι δώδεκα καθόμαστε όλοι στη γραμμή, ο δάσκαλός μας κάθονταν αντίκρυ μας,.... στο κέντρο της γραμμής και τόσο μακριά, ώστε να μας φτάνει με τη φτελιοβεργά του, που κρατούσε πάντα στο χέρι ως έμβλημα του

αξιώματος του και της απεριόριστης δυναμής του και την έκανε να θαυματοουργάει πού συχνά στις πλάτες μας, όταν στεκόμαστε στο διάβασμα ή νυστάζαμε ή μιλούσαμε ή δεν ξέραμε το μάθημα.... Αχ! πως ζήλευε η καρδιά μου τους αετούς.... τα αηδόνια... που δεν ήταν καταδικασμένα να ‘χουν δάσκαλο, και μάλιστα με φτελίσια βέργα στο χέρι,....”. Από το : Στ’ αγνάντια Ε4 (63).

ΣΤ’ Τάξη:

“... Αυτός στέκεται στο ύψος της γενιάς του. Γαϊδαρος ήταν, γαϊδαρος μένει. Λένε ακόμα πως κάποτε άκουσε το δάσκαλο που φώναζε ένα μαθητή του “γαϊδαρο” κι είπε κρυφά μονάχος του : “ ‘Ανθρωποι δα, τι περιμένεις από ένα δίποδο...”. Από το : Γαϊδαρος, Στ2 (38).

“...Πλάι μου κάθονταν ένα συνεσταλμένο παιδί, σεμνό, διακριτικό, συγκεντρωμένο πάντα στο μάθημα, μ’ ένα πολύ κοφτερό μυαλό. Δεν ανήκε στον κύκλο των φίλων μου, ούτε διάβαζε καν την εφημερίδα μου, αλλά μου έδειχνε μια περιέργη, βαθιά και σταθερή, αφοσίωση. Σε μια απρόοπτη ερώτηση του δασκάλου, που με αποσπούσε από τις ιδιαίτερες ασχολίες μου, το παιδί αυτό μου ψιθύριζε τι έπρεπε να πώ. Είχε καταντήσει ο φύλακας άγγελός μου. Μια φορά η αυτοθυσία του ξεπέρασε κάθε όριο, όταν ο δάσκαλος έκαμε μια δύσκολη ερώτηση, στην οποία κανένα από τα παιδιά δεν μπόρεσε ν’ απαντήσει. Ο “μικρός άγιος” μ’ έσπρωξε με τον αγκώνα για να προσέξω, μου ψιθύρισε την απάντηση, κι εγώ σήκωσα αναιδέστατα* το χέρι, ενώ ο ίδιος κράτησε το δικό του κατεβασμένο πάνω στο θρανίο. ‘Ημουν λοιπόν ο μόνος που έδωσα την απάντηση, και με την ίδια αναίδεια έδρεψα* το θρίαμβο. Ποτέ δε θα ξεχάσω τη ντροπή που έννιωσα κατόπιν, όταν το καλοσυλλογίστηκα. Αλλά θα πρέπει να πω και τη συνέχεια του “μικρού αγίου”. ‘Αμα τέλειωσε το σχολαρχείο, έμαθα πως έγινε ψαράς. Αυτό το αστραφτερό πνεύμα, αυτή η τόσο λεπτή και τόσο βαθιά ψυχή, είχε χαθεί για τα γράμματα.” Από το : Παιδικές αναμνήσεις, ΣΤ4 (106).

Στα αποσπάσματα που παραθέσαμε η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή διαμορφώνεται αρχικά σχεδόν στη βάση της διαφοράς με στόχο την καθοδήγηση και μίμηση ή ταύτιση - ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Στη συνέχεια διαμορφώνεται μια σχέση αποφυγής του μαθητή από το οπτικό πεδίο του εκπαιδευτικού, καταλήγοντας στις μεγαλύτερες τάξεις σε μια σχέση που μπορεί κανείς να μελετήσει μια σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή σε παρωχημένες εποχές.

Το πρότυπο του εκπαιδευτικού που προβάλλεται σ’ αυτά είναι του “καλού” ή “κακού” ανθρώπου, όχι όμως και του “καλού” ή του “κακού” εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού που εκφράζει συγκεκριμένες αξίες στο

πρόσωπό του, στις πράξεις του και όχι στα λόγια, που εισάγει διάφορες μορφές διδασκαλίας που παρέχουν στους μαθητές σταδιακά περισσότερες αρμοδιότητες και ελευθερία, που συμπαραστέκεται στα σχολικά προβλήματα που ο μαθητής αντιμετωπίζει, που λειτουργεί με ένα σχετικό βαθμό αυτονομίας και εκμεταλλεύεται τις προτάσεις προς όφελος των μαθητών. Οι τυπκές στιγμές αγωγής και παιδαγωγικής σχέσης είναι συνήθως σχέσεις που στηρίζονται στην επιβολή από πλευράς εκπαιδευτικού και στη χωρίς αμφισβήτηση από πλευράς μαθητών των απόψεών του, ή στιγμές ανειλικρίνειας, όπως να εξαπατά ο μαθητής τον εκπαιδευτικό. Στιγμές ουσιαστικού διαλόγου, συνεργασίας, διαφωνίας, αντιπαράθεσης και συμφωνιών που προκύπτουν από το διάλογο δεν εντοπίζονται σε αυτά τα παραδείγματα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια παιδαγωγική σχέση που επιδώκει μια αναγκαστική κοινωνικοποίηση, μια επιφανειακή μάθηση και μια θεραπευτική διαδικασία σε περίπτωση υποτιθέμενης παρέκκλισης. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι κυριαρχεί σε αυτά το πολιτισμικό μοντέλο καταφατικής αγωγής και κοινωνικής ένταξης. Σε κάθε περίπτωση η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή καταγράφεται ως μια σχέση άνιση, ως μια σχέση καθοδήγησης, ρύθμισης της συμπεριφοράς του μαθητή από πλευράς εκπαιδευτικού και ως μια σχέση υπακοής, μίμησης, ταύτισης από πλευράς του μαθητή στις μικρές ηλικίες, ενώ στις μεγαλύτερες τα παραδείγματα λιγοστεύουν και αυτά που υπάρχουν αναδεικνύουν μια τάση χειραφέτησης του μαθητή από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έστω και με ανορθόδοξο τρόπο.

Θα μπορούσε κανείς, επομένως, να υποστηρίξει ότι μέσα σ' αυτά τα περιοχόμενα διακρίνονται μοντέλα σχέσεων των οποίων οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητών ταιριάζουν- κατά τη γνώμη μου- στην Νοησιαρχική (συναισθηματική καθοδήγηση στη βάση μιας καθοδηγούμενης επικοινωνιακής πράξης) ή στην Εμπειρική - Αναλυτική παιδαγωγική κατεύθυνση (ρύθμιση των μορφών συμπεριφοράς του μαθητή, όχι όμως και οργάνωσης των διαδικασιών αφού αυτές είναι ήδη προοργανωμένες). Θα μπορούσε επίσης να υποστηριχτεί ανεπιφύλακτα ότι πρόκειται και για κείμενα που δεν προωθούν τυπικές στιγμές αγωγής με την έννοια ότι επιχειρείται συνειδητά σε ανοικτές καταστάσεις από κοινού συζήτηση και διαμόρφωση σχέσεων ή κριτική στις υπάρχουσες σχέσεις, επειδή απουσιάζει κατά κύριο λόγο η συνειδητή επιλογή και η συνειδητή μεθοδική παρέμβαση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή. Εκείνο που θεωρούμε επίσης σκόπιμο να υπογραμμίσουμε είναι ότι σχεδόν από όλα τα κείμενα που αναφέρονται στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή απουσιάζουν καταστάσεις σύγκρουσης, αντιπαράθεσης και προσπάθειες διύποκειμενικής συνεννόησης και υπέρβασης

της σύγκρουσης. Επίσης δεν διαφαίνονται καταστάσεις όπου, όπως επισημαίνει ο J. Habermas (1990α, 73 κ.ε.), να επικρατεί ένας επικοινωνιακός λόγος, να παρουσιάζεται το παράδειγμα της διϋποκειμενικής συνεννόησης, που αντικαθιστά το παράδειγμα της γνώσης που έρχεται από τον αντικειμενικό κόσμο (περιεχόμενο βιβλίου) με εκείνο που πραγματικά βιώνεται με διαδικασίες συνεννόησης ανάμεσα σε υποκείμενα, ικανά να μιλούν και να πράττουν. Αυτή τη διάσταση ο εκπαιδευτικός, στα πλαίσια του παραπρογράμματος, έχει και την ευκαιρία από οποιοδήποτε περιεχόμενο και τη δυνατότητα να τη θίγει μέσα από μια διδακτική διαδικασία που να αναφέρεται στο πώς μια σχέση παρουσιάζεται, πώς είναι στην πραγματικότητα, πώς θα επιθυμούσαν να είναι και τί δυνατότητες υπάρχουν να προσεγγίσουν το στόχο της επιθυμίας τους, χωρίς να παραβαίνουν τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος.

Επίσης η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή παρουσιάζεται από την Α' μέχρι και την ΣΤ' τάξη ως ιεραρχική, ενώ σπάνια διακρίνεται το στοιχείο της συμπληρωματικότητας ή της τάσης για συμμετρική αλληλεπίδραση. Τυπικές μορφές παιδαγωγικής σχέσης συναπόφασης, συνεργασίας, συμφωνίας και από κοινού επίλυσης θεμάτων, λήψης αποφάσεων και τεκμηρίωσης επιλογών και αποφάσεων σπάνια συναντώνται. Διακρίνεται κυρίως μια κοινωνιολογίστικη, ψυχολογίστικη αντίληψη για την αγωγή και την παιδαγωγική σχέση όπου με διαδικασίες καθοδήγησης, ένταξης, αποθεραπείας, χαρακτηρισμών και αποχαρκτηρισμών επιβάλλεται μια πολιτική της άκριτης αποδοχής και της κοινωνικής ένταξης σε μια κατάσταση δεδομένη που από την αρχή ως το τέλος δεν αμφισβητείται ούτε τροποποιείται, αφού συνήθως ορίζεται από τρίτους.

Εξίσου σημαντική θεωρούμε την ανάγκη να υπογραμμίσουμε ότι στα κείμενα που αναφέρονται στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή πέραν του ότι απουσιάζουν οι διλημματικές καταστάσεις, οι έντονες αντιπαραθέσεις ή και οι σχέσεις που προωθούν τη συνεργασία, απουσιάζουν πολύ περισσότερο κείμενα που να έχουν ως αντικείμενο συζήτησης τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και ιδιαίτερα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Εξαιρέση αποτελούν κάποια παραδείγματα στα σχολικά εγχειρίδια της Ε' και της ΣΤ' τάξης. Ωστόσο, οι σχέσεις αυτές αφορούν σε σχέσεις παρωχημένων εποχών και δεν αναφέρονται σε σημερινές υπαρκτές καταστάσεις. Δεν είναι βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί με βάση τα παραδείγματα παρωχημένων εποχών προσπαθούν να προσεγγίσουν τη σημερινή υπαρκτή σχολική πραγματικότητα. Εξάλλου ενδεικτικά παίρνοντας κάποιες από τις ερωτήσεις του βιβλίου του δασκάλου της ΣΤ' Δημοτικού που αναφέρονται στο κείμενο "παιδικές αναμνήσεις", απόσπασμα που παραθέσαμε παραπάνω όχι

μόνο δεν διαπιστώνεται κάτι τέτοιο, αλλά ο μαθητής μπορεί να το ερμηνεύσει από την εντελώς αντίθετη πλευρά. Οι ερωτήσεις που αφορούν στο παραπάνω απόσπασμα είναι οι εξής: “Τί θυμάται ο συγγραφέας για εκείνο το συνεσταλμένο παιδί με το κοφτερό μυαλό; Γιατί τον λέει “μικρό άγιο”; Γιατί άραγε, ενώ ήταν τόσο έξυπνο, έγινε ψαράς και χάθηκε για τα γράμματα;

Εκτός των παραπάνω ερωτήσεων τα σχόλια της συντακτικής ομάδας για την αυτοθυσία του φτωχού παιδιού περιστρέφονται ως εξής: “ Η περίπτωση ενός τέτοιου παιδιού, που η συμπεριφορά του ήταν μια παραφωνία μέσα στο ανταγωνιστικό κλίμα του σχολείου, δίνει την ευκαιρία για συζήτηση πάνω στο θέμα, με στόχο την επισήμανση των υπολλειμάτων τέτοιου ανταγωνιστικού κλίματος και σήμερα(π.χ. το κρύψιμο του γραπτού από το διπλανό, αναζήτηση σφαλμάτων με το στανιό, υπέρμετρη επίδειξη ικανοτήτων κτλ.) και τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για συνεργασία και για άμιλλα σε έργα φιλαλληλίας”.

Το παράδειγμα αυτό αποτελεί μια ένδειξη της ανειλικρίνειας που επικρατεί στο σχολείο. Θα μπορούσε για παράδειγμα η κατάργηση του ανταγωνιστικού κλίματος να παρουσιαστεί μέσα από κείμενα που αναφέρονται στην εργασία με ομάδες, όπου επικρατεί η αλληλεγγύη, η συμπαράσταση, χωρίς να εξαπατάται και να ζημιώνεται κανείς, παρά μόνο να συνεισφέρει να δίνει και να παίρνει στα φανερά. Τη δυνατότητα αυτή την έχει ο εκπαιδευτικός ανεξάρτητα από τις οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου.

Β. Σε σχέση με τη δομή του σχολικού εγχειριδίου.

Ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη δομή του σχολικού εγχειριδίου παρουσιάζεται ως κάτοχος όχι τόσο της γνώσης, όσο των ερωτήσεων που θεωρεί ότι πρέπει αναγκαστικά να υποβληθούν. Στη δομή διαφαίνεται ο κοινωνικοπολιτικός λόγος, όπου ο εκπαιδευτικός δεν έχει μεγάλες δυνατότητες να παρεκκλίνει από τις προδιαγραφές, εκτός και αν θεωρήσει το βιβλίο τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου ως ενδεικτικό και όχι ως αποκλειστικό μέσο. Η δυνατότητα παρέκκλισης από τη δομή του βιβλίου και η προσαρμογή των κειμένων στις περιστάσεις είναι δύσκολη. Αυτό διαπιστώνεται από την καθοδηγητική τάση που διακρίνει τόσο τη δομή των βιβλίων όσο και το περιεχόμενο και τον τρόπο επεξεργασίας που προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου. Το πρόβλημα της αδυναμίας να παρεκκλίνει ο εκπαιδευτικός από το σχολικό εγχειρίδιο εμφανίζεται έντονα στο βιβλίο για το μαθητή, επειδή προδιαγράφεται η σειρά διαπραγμάτευσης των κειμένων και η διδακτική πορεία έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μην έχει δυνατότητες αυθαιρεσίας. Με τον τρόπο αυτό, όμως, δεν έχει και δυνατότη-

τες παρέμβασης, οπότε η διδακτική σχέση να προδιαγράφεται και να επηρεάζει αρνητικά την παιδαγωγική σχέση.

Από τα παραπάνω φαίνεται η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία, την πράξη και την πρακτική που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχουμε τη γνώμη, ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από την μέχρι τώρα παρουσίαση, θα βοηθηθεί στο να συνειδητοποιήσει το ρόλο του στην παιδαγωγική πράξη, συνειδητοποιώντας το μοντέλο της σχέσης που κυριαρχεί στα αποσπάσματα των σχολικών εγχειριδίων, το μοντέλο εκπαιδευτικού που προβάλλεται μέσα από τη θεσμικά προδιαγραφόμενη διδακτική παρέμβαση και την οποία εκφράζει το σχολικό εγχειρίδιο, να προσπαθήσει να αναζητήσει τρόπους διαμόρφωσης μιας παιδαγωγικής σχέσης που θα ανταποκρίνεται στις περιστάσεις τις οποίες το σχολικό εγχειρίδιο δεν προβλέπει. Στην κατεύθυνση αυτή σημαντική σημασία αποκτά και η συνειδητοποίηση των θετικών και των αρνητικών επιπτώσεων που έχει η εμπλοκή του διαπροσωπικού στοιχείου στην παιδαγωγική σχέση, καθώς και οι δυνατότητες αντιμετώπισής του (Κοσσυβάκη, 1996).

3.3. Συνέπειες για τη διδακτική πράξη

Ποιό θα μπορούσε να είναι το σημείο αφετηρίας για μια παιδαγωγική αποστολή του σχολείου και για μια παιδαγωγική σχέση που θα επιτρέψει στον καθένα να επικοινωνήσει ανοικτά, με ειλικρίνεια και χωρίς ανταγωνισμό και φόβο με τη σχολική ομάδα; Ένα βασικό σημείο εστιάζεται στην προσπάθεια υπέρβασης των διλημματικών και αντιφατικών καταστάσεων που προκαλεί η τάση ισοπέδωσης της αγωγής με την κοινωνικοποίηση, στην υπέρβαση καταστάσεων ταύτισης της αγωγής με έννοιες όπως ανάπτυξη ή θεραπεία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου και σίγουρα την αποφυγή μιας συμπεριφοριστικής παιδαγωγικής. Ως θεμελιωματική αρχή έχω τη γνώμη ότι επιβάλλεται να στηριχτεί η παιδαγωγική θεωρία και πράξη σε μια αντίληψη του ανθρώπου ως προσώπου, το οποίο, λόγω της ελλειμματικής και ανοιχτής του φύσης, βρίσκεται πάντα μπροστά σε διλημματικές καταστάσεις, τις οποίες καλείται να υπερβεί ανακαλύπτοντας μέσα σ' αυτές τις καταστάσεις και το νόημα της ύπαρξής του. Βασικό εργαλείο για την υπέρβαση των διλημματικών καταστάσεων θεωρείται ο διάλογος, το παράδειγμα και μια σταδιακή αυτονόμηση του προσώπου μέσα από δική του προσπάθεια. Η προσπάθεια επικοινωνίας στηρίζεται σε μια έννοια της αγωγής του ανθρώπου ως προσώπου που ζει μέσα σε μια κοινωνία ανάγκης και επιθυμίας, μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται από κοινωνία ανάγκης σε κοινωνία επιθυμίας και διαλόγου, σε μια κοινωνία που στηρίζεται στην ανθρώπινη συνύπαρξη και συμβίωση που επικοινωνεί,

που κατανοεί και δεν στιγματίζει, μια κοινωνία που δεν περιορίζεται στο χαρακτηρισμό, στιγματισμό και αποχαρακτηρισμό, αλλά μια κοινωνία που στηρίζεται και παράλληλα προωθεί τόσο στον άνθρωπο όσο και στην κοινωνότητα να υπερβαίνουν την προηγούμενη κατάσταση ανάγκης με μια όλο και διευρυνόμενη κοινωνία επιθυμίας. Όταν γίνεται λόγος για τον άνθρωπο ως πρόσωπο (Böhm, 1983) τότε οι ιδιότητες που συγκροτούν μια προσωπικότητα είναι η ελευθερία, η αυτονομία, η ευθύνη και η υπευθυνότητα, η διανοητική ενηλικίωση και η αυτοδιάθεση στην υπηρεσία του συλλογικού συμφέροντος. Με άλλα λόγια αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος επηρεάζεται από ψυχολογικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (όπως από ορμές, κλίσεις, ενδιαφέροντα, τεχνητές και πραγματικές ανάγκες και σχέσεις) αλλά καταφέρει να μην προσδιορίζεται από αυτούς. Σημαίνει επίσης ότι ο άνθρωπος ορίζει το μέλλον του με βάση καταστάσεις που απαιτούν αποφάσεις βραχυ-μεσο-και μακροπρόθεσμες, αφού ο άνθρωπος είναι ο συγγραφέας της δικής του ιστορίας, παρότι υπόκειται σε περιορισμούς. Αυτούς τους περιορισμούς θα καταφέρει να τους υπερβεί όταν το σχολείο του επιτρέπει να αντιλαμβάνεται και να βιώνει διλημματικές καταστάσεις στις οποίες καλείται να πάρει αποφάσεις, να επιλέξει, να σχεδιάσει τη ζωή του, πάντα μέσα σ' ένα κλίμα που θα κινείται ανάμεσα στην προβλεψιμότητα και στη μη προβλεψιμότητα, ανάμεσα στον προγραμματισμό και την ευελιξία, ανάμεσα στη διατήρηση και στην αλλαγή, χωρίς να επαφίεται το πρόβλημα της αγωγής και της εκπαίδευσης στην απόλυτη αρμοδιότητα της επιστήμης ούτε και της πολιτικής. Οι αποφάσεις αυτές προσδιορίζουν τη μοναδικότητα, το ανεπανάληπτο και τη μη αναταλλαξιμότητα του προσώπου και επομένως δεν είναι δυνατόν να προσμετρηθεί η αξία τους με βάση τη λογική του σωστού ή του λάθους, αλλά σύμφωνα με συγκεκριμένες αξίες και μέτρα που δεν απορρέουν από μια αποδεικτική λογική ούτε προκύπτουν από μια λογική γενικεύσεων, αλλά διαμορφώνονται μέσα από τη διαλογική νομιμοποίηση, δικαιολογημένη θεωρητική τεκμηρίωση και πρακτική εφαρμογή. Η αγωγή, σε αντιδιαστολή με την κοινωνικοποίηση, τη μάθηση, την ανάπτυξη-εξέλιξη και τη θεραπεία, είναι προφανώς κάτι που δεν μπορεί χωρίς δυσκολίες να προγραμματιστεί βήμα-βήμα. Πρόκειται πολύ περισσότερο για πρόκληση και αφύπνιση των δυνάμεων του ανθρώπου, προκειμένου να εκδηλωθεί το δυναμικό του ανθρώπου και να επικαιριοποιείται και να προωθείται από τον ίδιο τον άνθρωπο.

Με την παιδαγωγική σχέση επιβάλλεται να υποστηριχτεί ο μαθητής, μέσα από μια διδακτική σχέση, να ανοιχτεί σε αξίες, να συνειδητοποιήσει την προσωπική του αποστολή, τη δυνατότητά του και την υποχρέωσή του την οποία θα διεκπεραιώνει με ελευθερία και ευθύνη. Μια τέτοια παιδα-

γωγική σχέση κατά τη διδακτική πράξη και την παιδαγωγική αλληλεπίδραση έχει την ανάγκη της συναίνεσης, της αναγνώρισης και της αποδοχής των άλλων, προκειμένου η αγωγή και η δράση να λάβει χώρα μέσα σε πλουραλισμό απόψεων. Πρόκειται επομένως για μια αναγκαιότητα με πολλές δυνατότητες, οι οποίες εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό όχι μόνο από την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού που επιβάλλεται να είναι η καλύτερη δυνατή, όσο από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Winkel, 1994, 150 κ.ε.) που είναι υποχρεωμένος να αναζητεί το μέτρο ανάμεσα στην ανάγκη και στη δυνατότητα που προσδιορίζει και προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο. Ένα βασικό ερώτημα που επιβάλλεται να προβληματίσει αφορά κυρίως στη δυνατότητα σφαιρικής προσέγγισης θεμάτων και προβλημάτων ιδιαίτερα σε ότι αφορά τη Διδακτική του δημοτικού σχολείου. Για παράδειγμα μια δυναμική παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην ύλη των γνωστικών αντικειμένων θα μπορούσε να γίνει με ένα διδακτικό σχεδιασμό που θα ενίσχυε τα διάφορα θέματα ενός γνωστικού αντικειμένου με περιεχόμενα από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής της παρέμβασης θα αποκτήσει και διαφορετική σχέση προς τους μαθητές. Κατά τον ίδιο τρόπο θα ανατραπεί και η σχέση του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό, την οποία αποκτά μέσα από τα παραδείγματα των περιχομένων και από τη δομή του σχολικού εγχειριδίου, όπου ο εκπαιδευτικός δεν θα θεωρείται ως ένας απλός διεκπεραιωτής της έτοιμης σχολικής γνώσης. Πέραν αυτού η μορφωτική και παιδαγωγική αξία μιας τέτοιας παρέμβασης στη σχολική γνώση αποτελεί παράδειγμα για το μαθητή αντιμετώπισης σφαιρικά ενός θέματος, χωρίς να αποστηθίζει ή απλά να αντιγράφει την έτοιμη σχολική γνώση.

Αντί επιλόγου

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητών, όπως εμφανίζεται στα κείμενα που παραθέσαμε, είναι μια σχέση κλειστή, απουσιάζει το στοιχείο της διαφωνίας ή η διλημματική κατάσταση, όσο και η εμφανής σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών, προκειμένου αυτό το στοιχείο να αποτελέσει την κινητήριο δύναμη για συζήτηση και αλλαγή της σχέσης τους. Αντίθετα, εμφανίζεται μια σχέση εξιδανικευμένη και καθοδηγητική, μια σχέση που δεν διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας πορείας από μια σχολική κοινότητα που εκφράζει αρχικά μια κοινωνία ανάγκης και μετατρέπεται σταδιακά σε μια κοινωνία επιθυμίας και συνεργασίας, σε μια κοινωνία δυνατοτήτων και αναζήτησης. Τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων εκφράζουν σε μεγάλο ποσοστό

ένα κόσμο με αξίες άφθαρτες και αμετάβλητες, ενώ οι διαδικασίες εκφράζουν τη δυνατότητα αλλαγής και τροποποίησης του ανθρώπου, όχι όμως και των αξιών και του κόσμου που τον περιβάλλει. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα η παιδαγωγική σχέση να είναι καθαρά μια μεθοδική πολιτική πράξη που επιθυμεί τη διατήρηση και τη συντήρηση των καταστάσεων και των δεδομένων, όπως αυτά είχαν και έχουν, όπως για παράδειγμα η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, που δεν αλλάζει αφού ο εκπαιδευτικός πρέπει να ρωτάει (βλ. κείμενο Α' τάξης) και πάλι να ρωτάει (βλ. κείμενο ΣΤ' τάξης).

Επομένως μέσα από την διερεύνηση της παιδαγωγικής σχέσης όπως αυτή καταγράφεται σε θεωρητικό επίπεδο και αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου, έχουμε τη γνώμη ότι είναι δυνατό να αποκαλυφθούν οι μηχανισμοί, να γίνει περισσότερο συνειδητή η πολιτική σκοπιμότητα της παιδαγωγικής και της διδακτικής διαδικασίας.

Τα κριτήρια διαπίστωσης των παιδαγωγικών σκοπών και των πολιτικών σκοπιμοτήτων μπορούν να προσδιοριστούν με βάση το γεγονός, ότι ο μορφωμένος και χειραφετημένος άνθρωπος δεν είναι σκλάβος των συναισθημάτων, που τον μετατρέπουν σε μια άγρια κατάσταση, δεν είναι σκλάβος των όποιων αρχών που τον κάνουν βάρβαρο, αλλά είναι κύριος της φύσης του και ενήλικος μπροστά και μέσα στην κοινωνία, έτσι ώστε να διαμορφώνει ελεύθερα και να σέβεται τη ζωή του και τη ζωή των άλλων. Παράλληλα θα πρέπει να επισημανθεί και το γεγονός ότι η επιστήμη κατά τη διδακτική πράξη μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, χωρίς να ανάγεται σε πρώτη αρχή. Οι αποφάσεις στη διδακτική πράξη εντάσσονται στη δική του ευθύνη και προϋποθέτουν την ελευθερία του, δεν αφήνονται στην τύχη, αλλά ούτε υπόκεινται στην αυθαιρεσία, παρά απαιτούν την τεκμηρίωση και τη νομιμοποίηση με κριτήρια κάποιες βασικές αξίες που λειτουργούν ως σημείο αναφοράς στην αναζήτηση του μέτρου. Είναι προφανές ότι αυτά τα κριτήρια δεν μπορούν να κρίνονται μόνο από το αποτέλεσμα των μαθησιακών διαδικασιών, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός θα μάθει κάτι που του προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα και θα το εφαρμόσει με ακρίβεια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να προβεί και στις απαραίτητες τροποποιήσεις. Αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί με βάση τη σχέση που προβάλλεται στα περιεχόμενα διδασκαλίας, τη σχέση όπως αυτή ρυθμίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια και μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών να προωθήσει μια σχέση που θα στηρίζει το μαθητή σταδιακά στην απεξάρτηση και χειραφέτησή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βιόλα, Φ.(1993) : Η κοινωνία της αφαίρεσης. Το σύστημα της αδιαφορίας και της αποξένωσης στην καθημερινή ζωή, Στάχυ, Αθήνα, μτφρ. Μ. Βασιλείου/ Α.Κόκκαλη.
- Bollnow, O.F.(1960) : Existenzphilosophie und Pädagogik, Kohlhammer-verlag, Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz.
- Bollnow, O.F. (1993): Το πνεύμα της άσκησης, Δωδώνη, Αθήνα, μτφρ Ι. Θεοδωρόπουλου.
- Bollnow, O. F. (1986): Φιλοσοφική Παιδαγωγική, Γρηγόρη, Αθήνα, μτφρ. Μαρίας και Κώστα Βαϊνά.
- Bollnow,O.F.1983 : Anthropologische Pädagogik, Haupt, Bern / Stuttgart.
- Böhm,W. (1983): Der Erziehungsauftrag der Schule, Lehrer Journal, Heft 3, März, s.98-102
- Brezinka, W. (1988) : Erziehung, Kunst des Möglichen, Konstanz.
- Brezinka, W. (1989) : Aufklärung über Erziehungstheorien, München / Basel.
- Brunner, E. J. / Raussenbach, Th. /Steinhilber, H.(1978) : Gestörte Kommunikation in der Schule, Juventa, München.
- Buber, M.(1979) : Ich und Du, Heidelberg.
- Buber, M.(1991) : Στο: Αποστολόπουλος, Χ. : Ο Martin Buber και το πρόβλημα του Ανθρώπου,, Gutenberg,Αθήνα.
- Γέμτος, Π. (1995): Οι κοινωνικές επιστήμες, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.(1990) : Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.(1994) : Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, Gutenberg, Αθήνα.
- Cohn, R.(1981) : Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart.
- Cube, F. v. (1982): Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens, Stuttgart, Dresden.
- Fend, H.(1984): Theorie der Schule, Urban & Schwarzenberg, München Wien, Walthmore
- Φλουρής, Γ. (1995): Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών μέσων: Στο. Καζαμίας, Α./ Κασσωτάκης, Μ(επιμ): Ελληνική Εκπαίδευση, Σείριος, Αθήνα.
- Δελγκωσταντής, Κ. (1995): Τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- Grössel,H.(1980): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht, Ehrenwirth, München.

- Habermas, J. (1990) : Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής, Πλεθρον, Αθήνα, μετφρ. Α. Οικονόμου.
- Habermas, J. (1990, α) : Ο Επικοινωνιακός λόγος: μια άλλη δυνατότητα εξόδου από τη φιλοσοφία του υποκειμένου. Στο: Βέλτσος, Γ. Η Διαμάχη, Κείμενα για τη Νεοτερικότητα, Πλεθρον, Αθήνα.
- Hermanns, A. (1995) : Erziehungswissenschaft, Ernst Klettverlag, Stuttgart.
- Καψάλης, Α. / Χαραλάμπους, Δ. (1995): Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Αθήνα.
- Κοσινόπουλος, Α. (1995) : "Το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας". Στο: Ματσαγγούρας, Η. : Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα, σ.σ. 95-229.
- Κοσσυβάκη, Φ.(1993): Διδασκαλία, Ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις, Τομος Ι, Σμυρνωτάκης, Αθήνα
- Κοσσυβάκη, Φ. / Μπρούζος, Α. (1995) : Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής: Στο: Ματσαγγούρας, Η. : Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα, σ.σ. 277 - 324.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1996): Ο αντινομικός και διαλογικός χαρακτήρας της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων(υπό έκδοση)
- Krappmann, L.(1969) : Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart-Kron, Fr. (1991) : Grundwissen Pädagogik, Reinhardt , München.
- Krüger, R. (1991) : Das Lehrer - Schüler- Verhältnis: In: Roth, L. : Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis, Ehrenwirthverlag, München.
- Landmann, M.(1961) : Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. München / Basel.
- Lenzen, D. / Mollenhauer, Kl. (1983) : Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Klett-Cottaverlag, Stuttgart
- Ματσαγγούρας, Η. (1994) : Στρατηγικές Διδασκαλίας, Συμμετρία, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ.(1992) : Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία, Για μια Αντι(-παλη) Πρόταση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. / Κοσσυβάκη, Φ.(1995): Η Ανοιχτή Διδασκαλία ως μια Δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο: Ματσαγγούρας, Η.: Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα, σ.σ. 325-357.
- Postic, M.(1995) : Η Μορφωτική Σχέση, Gutenberg, Αθήνα, μετφρ. Δ. Χ. Τουλούπης.
- Schaller, Kl.(1986) : Die Kritisch- Kommunikative Pädagogik. In. Gudjons, H. et al.: Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg, Bergmann+ Helbig, σσ 15-23.

Schleiermacher, Fr.(1965): Gedanken zu einer Theorie der Erziehung, Heidelberg.

Τσιπλητάρης, Α.(1992) : Ψυχοκοινωνιολογία της τάξης, Αθήνα.

Watzlawick, R./ u.a. (1985) : Menschliche Kommunikation, Hans Huberverlag, Bern/ Stuttgart/ Toronto.

Winkel, R.(1994): Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik, Schwann,

Παράρτημα: Καταγραφή των σελίδων στις οποίες υπάρχουν οι παράγραφοι που αναδεικνύουν το είδος της σχέσης.

Σχέση:

Ενηλίκων-Ενηλίκων (Ε-Ε): Γ1(24,48,58,62), Γ2(13, 82), Γ4(24), Δ1(52), Δ2(59), Ε1(51,108),Ε2(81), Ε3(56), Ε4(17), ΣΤ1(47,50),ΣΤ2(56),ΣΤ4(53)

Ανηλίκων-Ανηλίκων (Α-Α): Α2(28,31,38,85,125), Β1(81)Β3(52,60,80,94) Β4(7,18), Γ1(13,41,44,86,93) Γ4(8,46), Δ1(20,35), Δ3(42), Δ4(57, 79,83), Ε2(11,121), Ε4(34), ΣΤ4(114,115)

Ενηλίκων-Ανηλίκων (Ε-Α): Α2(51, 76,90,111), Β1(55,69,89,97), Β2(17), Β3(37, 49), Β4(38,72), Γ1(32), Γ2(32, 34, 38, 54,63), Γ3(92), Γ4(72), Δ1(21, 24),Δ2(14),Δ3(32), Δ4(15, 32), Ε2(127), ΣΤ1(41), ΣΤ4(67)

Γονέων -Παιδιών (Γ-Π): Α2(123), Β2(30, 57), Β3(22, 69), Γ1(28, 53,73), Γ2(59), Γ3(50,66,80,96), Γ4(58), Δ2(117), Δ3(72), Ε3(87), ΣΤ1(127), ΣΤ4(40,63)

Εκπαιδευτικών-Μαθητών (Ε-Μ): Α2(13,22,35,44,49,67,106,119), Β1(43), Β4(31,35,83), Γ2(59,71), Γ3(26,84), Δ1(13,74,112), Δ2(33,96), Δ3(58) Δ4(70), Ε1(57), Ε2(31), Ε3(10), Ε4(63), ΣΤ2(38), ΣΤ4(106).