

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΗΛ. ΔΗΜΟΥ

**ΑΝΑΛΥΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	Εισαγωγή: Θεωρητικές αφηρησίες	179
1.1.	Η συχνότητα του χαρακτηρισμού	185
1.1.1.	Οι προϋποθέσεις της ετικέτας	187
1.1.2.	Οι κυρώσεις	189
1.2.	Ο επίσημος χαρακτήρας και η κοινωνική στήριξη του χαρακτηρισμού	190
1.2.1	Η «τελετουργία καθάρσεως»	191
1.2.2.	Η συστηματική υποστήριξη του χαρακτηρισμού	192
1.3.	Ο δάσκαλος «ως σημαντικός άλλος»	197
2.	Οι υποκειμενικές επιδράσεις του χαρακτηρισμού	202
2.1.	Η αυτοεικόνα του μαθητή	204
2.1.1.	Η αποστασιοποίηση - σύμπραξη	206
2.1.2.	Η αξιοποίηση της απόκλισης από το μαθητή	207
2.2.	Το συναίσθημα αυτοεκτίμησης	209
2.2.1.	Η στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο	211
2.2.2.	Το κοινωνικό Status του μαθητή στην τάξη	213
2.2.3.	Οι θετικές κυρώσεις	214
3.	Η δυσκολία απεγκλωβισμού του μαθητή από τον αρνητικό ρόλο	215
4.	Βιβλιογραφία	221

1. Εισαγωγή: Θεωρητικές αφητηρίες

Το σημερινό σχολείο, απόλυτα προσαρμοσμένο στη «Λογική των επιδόσεων», είναι οργανωμένο και λειτουργεί ανεξάρτητα από τις οποιοσδήποτε κοινωνικές διαστρωματώσεις, καθώς και τις κοινωνικές και ατομικές ανάγκες ή μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών. Έτσι η σχολική ζωή, και ιδιαίτερα η διδακτική διαδικασία ως επιβεβλημένη επικοινωνιακή, μαθησιακή και αξιολογική πραγματικότητα, καθιστά αναγκαία τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση ατόμων (μαθητών, δασκάλων, κ.λπ.) με διαφορετική κοινωνικοποιητική υποδομή (Hess H. 1970 σ. 184, Φραγκουδάκη Α. 1985 σ. 41-84). Μια τέτοια κατάσταση είναι πολύ πιθανό να δημιουργεί σε μερικούς μαθητές ευνοϊκές προϋποθέσεις για σχολική καριέρα και σε κάποιους άλλους να φράζει το δρόμο για τη σχολική «επιτυχία». Έτσι μαθητές τους οποίους η πολιτισμική τους υποδομή δεν τους βοηθάει να διαγνώσουν και να κατανοήσουν τη σχολική πραγματικότητα, καθώς επίσης και να επηρεάσουν προς όφελός τους τις θετικές διακρίσεις και τα πλεονεκτήματα που μεταχειρίζεται το σχολείο, εμφανίζονται εκτεθειμένοι και είναι πολύ πιθανό να εμπλακούν σε μια διαδικασία που καθιερώνει μια μόνιμη αρνητική παιδαγωγική σχέση με αρκετά επιβαρυντικές επιπτώσεις γι' αυτούς. Γενικά, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η υπόσταση, οι διαδικασίες και οι λειτουργίες του σχολείου είναι συχνά τέτοιες, που είναι πολύ πιθανό μερικοί μαθητές να παρουσιάζουν προβλήματα στη μάθηση ή στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Εξάλλου, αυτό προκύπτει και από το γεγονός, ότι δεοντολογικά η Εκπαίδευση προϋποθέτει την πιθανότητα του «σφάλματος» – ο μαθητής θεωρείται ως «προσωπικότητα υπό διαμόρφωση» – άσχετα εάν το σχολείο παράδοξα και προφανώς αδικαιολόγητα αντιμετωπίζει τους μαθητές με ανελέητη αυστηρότητα. Η χρήση, δηλαδή, των κανόνων και των στάνταρτς του σχολείου από μια υπό διαμόρφω-

ση προσωπικότητα, εμπεριέχει και προφανώς «δικαιολογεί» την αυξημένη πιθανότητα του σφάλματος.

Πάντοτε, λοιπόν, υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι με τις πράξεις, τις επιδόσεις, τις στάσεις ή άλλες εκδηλώσεις τους προσβάλλουν ή δεν εκπληρώνουν ευκαιριακά ή διαχρονικά την αξιωματική προσδοκία του δασκάλου, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται απ' αυτόν αρνητικά. Η διαδικασία αυτή στα πλαίσια της ενσωματικής (Integration des alten und neuen Ansatzes) προσέγγισης των αποκλίσεων (Rüther W. 1975, σ. 67-105) σε γενικές γραμμές είναι η ακόλουθη:

– Οι βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες συντελούν, ώστε ένας μαθητής να προβαίνει σε μια πράξη, να τηρεί μια συγκεκριμένη στάση, να πραγματοποιεί μια επίδοση ή να εμφανίζει ένα γνώρισμα.

– Ο επικοινωνιακός απέναντι – εδώ ο δάσκαλος – ερμηνεύει τη συγκεκριμένη πράξη, στάση κ.λπ. ως μη αποδέκτη, γεγονός που οδηγεί στο χαρακτηρισμό και τη μεταχείριση του μαθητή ως αποκλίνοντα.

– Ο μαθητής στην περίπτωση αυτή που αντιμετωπίζεται αρνητικά, αντιδρά εκ νέου και έτσι διαμορφώνεται ένα αρνητικά προσδιορισμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή.

Το ενδιαφέρον στις αναλύσεις μας στρέφεται κυρίως στην εξέταση συγκεκριμένων παραγόντων από τη δεύτερη και την τρίτη φάση της παραπάνω διαδικασίας. Ιδιαίτερα από το σημείο που ένας μαθητής χαρακτηρίζεται ως αποκλίνων και αναγκάζεται να αποδεχτεί και να ασκεί συστηματικά έναν αρνητικό ρόλο.

Η αρνητική αντιμετώπιση ενός μαθητή από το δάσκαλο, προφανώς σηματοδοτεί μια κατάσταση κοινωνικής αλληλεπίδρασης αρνητικού χαρακτήρα στην οποία μπορούμε να διακρίνουμε δύο επιμέρους διαδοχικές και αλληλοσυμπληρούμενες διαδικασίες: τη διαδικασία του ορισμού –της καταγραφής (Definition)– και τη διαδικασία της μεταχείρισης (Behandlung - Stigmatisieren). Η διαδικασία της καταγραφής αναφέρεται στον ορισμό, την ταξινόμηση και την κατάταξη ενός μαθητή στους αποκλίνοντες. Η διαδικασία της μεταχείρισης, αφορά τα αρνητικά μέτρα που χρησιμοποιεί ο επι-

κοινωνιακός απέναντι ή ο κοινωνικός περίγυρος για την αντιμετώπιση της απόκλισης και του αποκλίνοντα (Hargreaves D.H. 1976, σ. 204). Στα πλαίσια του αντιδραστικού παραδείγματος (βλ. Lemert E.M. 1974, Becker H.S. 1973, Goffman E. 1974, Keupp H. 1972) οι δύο αυτές επιμέρους διαδικασίες αποδίδονται με τον όρο «χαρακτηρισμός» (Etikettierung) ή «στιγματισμός» (Stigmatisieren). Ο όρος χαρακτηρισμός επομένως δεν περιγράφει απλά την πρόσαψη μιας ετικέτας ως στιγμιαίας ενέργειας, αλλά παραπέμπει σαφώς και σε μια διαδικασία ταξινόμησης και αντιμετώπισης του μαθητή.

Οι ετικέτες, και στην προκειμένη περίπτωση οι αρνητικές ετικέτες, είναι γλωσσικές σημάνσεις, αποτελούν μια ειδική περίπτωση της «κοινωνικής προκατάληψης» (Vorurteil) και χρησιμοποιούνται για το χαρακτηρισμό πράξεων, γνωρισμάτων, ικανοτήτων, επιδόσεων κ.λπ. του μαθητή (Hohmeir, J. 1975, σ. 7). Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί (ετικέτες) είναι αναπόσπαστα στοιχεία του πολιτισμού μας και εμπλέκονται πολύ συχνά στην καθημερινή επικοινωνία. Αποτελούν, δηλαδή, μια κοινωνική πραγματικότητα, παρά τις όποιες επιβαρυντικές και δυσάρεστες επιπτώσεις που προκαλούν. Είναι γεγονός ότι ευκαιριακοί χαρακτηρισμοί –εύστοχοι ή άστοχοι– με τη μορφή ειρωνείας, υπεραπλουστεύσεων, σχημάτων λόγου, χαριεντισμών κ.λπ. διανθίζουν την καθημερινή μας επικοινωνία και τη διδακτική ρουτίνα, χωρίς ν' αποδίδουμε σ' αυτούς ιδιαίτερη βαρύτητα. Πιστεύουμε ότι δεν υπάρχει άνθρωπος στον πλανήτη και μαθητής στο σχολείο, ο οποίος στα πλαίσια της καθημερινής του επικοινωνίας και σχέσης δεν έχει χαρακτηριστεί σε κάποια περίπτωση αρνητικά από τον επικοινωνιακό του απέναντι ή από το δάσκαλό του. Ποτέ όμως δε διανοηθήκαμε ότι στο σύνολό μας είμαστε «προβληματικοί» και ούτε διαπιστώσαμε διαφοροποίηση στην επικοινωνία ή στην εκτίμηση των άλλων για μας. Η κατάσταση αυτή βέβαια δεν μπορεί να αποτελεί δικαιολογία για τη συχνή χρησιμοποίησή τους, είναι όμως ενδεικτική για την καταγραφή της πιθανότητας και της ευκολίας με την οποία προσάπτονται οι αρνητικές ετικέτες στην κοινωνία μας και κατ' επέκταση στο σχολείο.

Θα μπορούσαμε να δεχτούμε στο σημείο αυτό ότι οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί μαθητών από το δάσκαλο στο σχολείο και την τάξη είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο. Πάντα, δηλαδή, οι μαθητές με τις

πράξεις τους, τα αποτελέσματα των ενεργειών τους ή τη στάση τους δίνουν αφορμή –δικαιολογημένη ή μη– στο δάσκαλο για την πρόσαψη μιας αρνητικής ετικέτας. Θεωρούμε λοιπόν ως δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα, σε κάποια στιγμή της σχολικής τους ζωής, τουλάχιστον ευκαιριακά, έχουν γίνει αποδέκτες αρνητικών χαρακτηρισμών από το δάσκαλο, χωρίς να έχουν και ιδιαίτερες αρνητικές επιπτώσεις εκτός από αυτές που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη περίπτωση και τη δεδομένη στιγμή.

Δεν μπορούμε, δηλαδή, να δεχτούμε ότι ο κάθε εύστοχος και πολύ περισσότερο άστοχος ευκαιριακός χαρακτηρισμός του δασκάλου μπορεί να προσδιορίζει διαγνωστικά μια σταθερή αρνητική κατάσταση της προσωπικότητας του μαθητή ούτε ότι η πρόσαψη μιας αρνητικής ετικέτας σε μια αρχική φάση θα μπορούσε να ασκήσει σημαντικές και μακροχρόνιες επιδράσεις, οι οποίες θα ανάγκαζαν το μαθητή στην αποδοχή και άσκηση συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου. Είναι βέβαιο ότι ο μαθητής στην ενέργεια αυτή του δασκάλου, παρά την αισθητή άνιση κατανομή της εξουσίας σε βάρος του, δε δέχεται μοιραία και χωρίς αντίσταση τον αρνητικό χαρακτηρισμό. Στην αρχική τουλάχιστον φάση είναι βέβαιο ότι ο μαθητής θα απορρίψει την πρόσαψη της ετικέτας και θα προσπαθήσει να προασπίσει τον εαυτό του από την αρνητική αξιολόγηση και αντιμετώπιση. Δε θα δεχτεί, δηλαδή, την ετικέτα ως εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του (Schumann C. 1975, σ. 49-50, Filipp S-H. 1978, σ. 127-128). Η αντίσταση στη φάση αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια αυτόματη αντίδραση, η οποία προβάλλεται πάντοτε, ακόμη και στις περιπτώσεις που ο μαθητής θεωρεί ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση ο χαρακτηρισμός που έγινε σ' αυτόν ήταν εύστοχος και δικαιολογημένος.

Πιστεύουμε όμως ότι ο κάθε ευκαιριακός χαρακτηρισμός μπορεί κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις να αποτελέσει την αφετηρία για την καθιέρωση μιας μόνιμης αρνητικά προσδιορισμένης επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, με αποφασιστικά επιβαρυντικές επιπτώσεις για τη σχολική και ενδεχομένως για την επαγγελματική σταδιοδρομία του δευτέρου. Είναι, δηλαδή, πολύ πιθανό ο ευκαιριακός χαρακτηρισμός να καθιερωθεί ως μόνιμη επικοινωνιακή κατάσταση και να δρομολογηθεί έτσι μια εξέλιξη,

που μπορεί να αναγκάσει το μαθητή στην αποδοχή και άσκηση συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου (Keckeisen W. 1962, Hurrelmann K. 1979, Lösel F. 1975, Scheff T.J. 1973). Οι ετεροπροσδιορισμοί, λοιπόν, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και διαδικασίες, μετατρέπονται σε αυτοπροσδιορισμούς σε τρόπο που ο μαθητής ν' ασκεί πλέον ένα συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο (Mead G.H. 1968).

Από τη στιγμή που ένας μαθητής δεχτεί μια αρνητική ετικέτα, ουσιαστικά εισάγεται σε ένα νέο ρόλο και συγκεκριμένα σ' εκείνον του αποκλίνοντα. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αποκτάει ένα νέο στοιχείο, που δηλώνει ότι αυτός είναι κάπως διαφορετικός από τους άλλους και συνεπώς χρειάζεται «ειδική» μεταχείριση. Η εισαγωγή ενός μαθητή σε έναν αρνητικό ρόλο χαρακτηρίζεται από επιδράσεις, οι οποίες συμβαίνουν σε τρία επίπεδα και τα οποία στο σύνολό τους διαμορφώνουν ένα ενιαίο υποκειμενικό πλαίσιο μέσα από το οποίο ο μαθητής βλέπει τον εαυτό του, αντιλαμβάνεται την κατάστασή του, κατανοεί και βιώνει τον κοινωνικό του περίγυρο (Williams C.J./Weinberg M.S. 1971, σ. 11).

– Καταρχήν στο «στιγματισμένο» μαθητή καταγράφεται ένα σημαντικό στοιχείο – αυτός είναι πλέον ένας αποκλίνων μαθητής – το οποίο του προσδίδει μια «ιδιαιτέρη» ποιότητα στην ταυτότητά του. Ο μαθητής, δηλαδή, αποκτάει με τελετουργικό συνήθως τρόπο μια νέα **δημόσια ταυτότητα** την οποία βιώνει συστηματικά στην καθημερινή του επικοινωνία και σχέση. Η κοινωνική πίεση πολλές φορές είναι τέτοια που δεν αφήνει πολλά περιθώρια στο μαθητή να αντιληφθεί και να βιώσει τον κόσμο διαφορετικά. Δεν είναι πλέον ένας «κοινός» μαθητής αλλά ένας «κακός», «τεμπέλης», «επιθετικός» κ.λπ. μαθητής, ο οποίος απολαμβάνει διαφορετική μεταχείριση και χρειάζεται «ειδική» αντιμετώπιση.

– Η ειδική μεταχείριση προφανώς παραπέμπει στην **αλλαγή του κοινωνικού Status** του μαθητή. Αυτός είναι τώρα πλέον ένας μαθητής τουλάχιστον υπό εγγύηση, στον οποίο δεν επιτρέπεται η συμμετοχή σε συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες. Η πιθανότητα αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων και των ευκαιριών, που έχει καθιερώσει το σχολείο, ελαχιστοποιείται και έτσι απομακρύνεται αισθητά η δυνατότητα προσέλκυσης των θετικών κυρώσεων ή των διακρίσεων που μεταχειρίζεται το σχολείο. Αντί ενός θετικού

κλίματος, ο μαθητής αναγκάζεται να βιώνει μια διαφοροποιημένη αρνητικά προσδιορισμένη επικοινωνία και στάση από τον κοινωνικό του περίγυρο, η οποία όλο και περισσότερο τον αναγκάζει να προσαρμόζει τη ζωή και τη δράση του στα καινούρια δεδομένα. Η αλλαγή του Status συνεπάγεται λίγο ή πολύ ειδική μεταχείριση του μαθητή από ειδικό φορέα ή συγκεκριμένο πρόσωπο, γεγονός που συμβάλλει στη δημοσιοποίηση και τη διαμόρφωση ανάλογης στάσης από τον κοινωνικό του περίγυρο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στενεύουν τα περιθώρια και η πιθανότητα απεγκλωβισμού του.

– Το γεγονός ότι ένας μαθητής θεωρείται και αντιμετωπίζεται ως αποκλίνων, έχει συνέπειες για την **σχολική του τουλάχιστον καριέρα**. Το θεσπισμένο και εθιμοτυπικό σύστημα πληροφόρησης του σχολείου συντελεί, ώστε η αποκλίνουσα ταυτότητα του μαθητή να καταγράφεται και ν' αποκτάει διαχρονική ισχύ. Κάθε φορά η παρούσα κατάσταση, η θέση και η δράση του μαθητή εξαρτάται αποφασιστικά από αυτό που έκανε ή ήταν στο παρελθόν (Clark B. 1962, σ. 180). Είναι πολύ πιθανό λοιπόν ότι ο αποκλίνων μαθητής και στο μέλλον θα θεωρείται ως τέτοιος και θα αξιολογείται με βάση αυτό το στοιχείο. Όλες οι ενέργειες και οι επιδόσεις, που δε συμφωνούν με τον αποκλίνοντα ρόλο του –προσπάθεια απεγκλωβισμού– θα τελούν υπό αίρεση ή θα εκλαμβάνονται ως εξαίρεση. Δύσκολα, δηλαδή, ανατρέπεται μια προϋπάρχουσα αρνητική αντίληψη (Irtle M. 1975, σ. 87 κ.ε.). Είναι πολύ πιθανό λοιπόν η κατεύθυνση της σχολικής καριέρας ενός μαθητή να προσδιοριστεί αποφασιστικά από το είδος και την ποιότητα της απόκλισης σε σημείο, μάλιστα, που να επηρεάζει πολλές φορές την επαγγελματική, αλλά και κοινωνική του σταδιοδρομία.

Οι J. Lofland και D.H. Hargreaves επιχειρώντας να συγκεκριμενοποιήσουν τη διαδικασία αυτή του προσδιορισμού ενός μαθητή σε έναν αρνητικό ρόλο, επισημαίνουν τα εξής:

Ο Lofland (1969 σ. 122) αποδίδει στις αναλύσεις του ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία εφαρμογής μιας αρνητικής ετικέτας και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η πιθανότητα αποδοχής και άσκησης ενός αρνητικού ρόλου αυξάνει ανάλογα με τη συνέπεια, τη διάρκεια και την ένταση του χαρακτηρισμού. Ο Hargreaves D.H. (1976 σ. 204) με επίκεντρο των αναλύσεών του το δάσκαλο και τις

σχολικές συνθήκες παρατηρεί ότι αποφασιστική επίδραση για τον αυτοπροσδιορισμό ενός μαθητή σε έναν αρνητικό ρόλο ασκεί η συχνότητα εφαρμογής μιας αρνητικής ετικέτας, η κοινωνική υποστήριξη της ετικέτας (έκταση εφαρμογής) και ο δημόσιος χαρακτήρας του χαρακτηρισμού (τελετουργία).

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε και να καταγράψουμε τις συγκεκριμένες επιδράσεις που ασκούν τέτοιου είδους παράγοντες στη διαμόρφωση και άσκηση ενός αρνητικού κοινωνικού ρόλου. Δεδομένου ότι η ένταση, η διάρκεια και η συνέπεια «εφαρμογής» του χαρακτηρισμού, κατά κύριο λόγο, εμπεριέχονται στη συχνότητα δε θα αναφερθούμε ξεχωριστά σ' αυτές. Θα εξετάσουμε, δηλαδή, τις επιδράσεις που ασκεί η συχνότητα, ο δημόσιος χαρακτήρας, η έκταση του χαρακτηρισμού, καθώς επίσης και ο δάσκαλος ως «σημαντικός άλλος».

1.1. Η συχνότητα του χαρακτηρισμού

Ο όρος συχνότητα στην καθημερινή της χρήση προφανώς παραπέμπει σε ένα στατιστικά πιστοποιήσιμο αριθμητικό μέγεθος. Στη διαδικασία όμως του χαρακτηρισμού ο όρος συχνότητα εκφράζει σαφώς περισσότερα πράγματα από τη συγκεκριμένη ποσότητα. Η συχνότητα στην περίπτωση αυτή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα μιας δυναμικής διαδικασίας για τη συστηματοποίηση και την περιχαράκωση ενός συγκεκριμένου μοντέλου επικοινωνίας και σχέσης, το οποίο μπορεί να διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας, του κοινωνικού Status και της σχολικής καριέρας ενός μαθητή (Williams C.J./Weinberg M.S. 1971, σ. 10-13). Στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης η συχνότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αυτόνομο εξωτερικά προσδιορισμένο μέγεθος, αλλά ως ποσοτικό και ποιοτικό στοιχείο μιας ανατροφοδοτικής διαδικασίας. Η μεγάλη ή η μικρή συχνότητα δεν προδιαγράφεται ούτε επιβάλλεται. Αυτή προκύπτει κάθε φορά ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων δύο τουλάχιστον επιμέρους παραγόντων: της πιθανότητας προσβολής της αξιωματικής προσδοκίας του δασκά-

λου (Δήμου Γ. 1989, σ. 132-136) και της πιθανότητας και του τρόπου αντίδρασης του δασκάλου στη συγκεκριμένη περίπτωση. Σε γενικές γραμμές τα στάδια της αλληλεπίδρασης των παραγόντων αυτών σχετικά με την παγίωση μιας αρνητικής επικοινωνιακής σχέσης είναι:

– Όσο πιο συχνά οι πράξεις, στάσεις, τα χαρακτηριστικά ή τα αποτελέσματα της δράσης ενός μαθητή, ανεξάρτητα από την πηγή αιτιολόγησής τους, προσβάλλουν την αξιωματική προσδοκία του δασκάλου, τόσο αυξάνει η πιθανότητα πρόσαψης μιας αρνητικής ετικέτας.

– Όσο αυξάνει η συχνότητα πρόσαψης μιας αρνητικής ετικέτας, τόσο μεγαλώνει η πιθανότητα παγίωσης μιας αρνητικής επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή.

– Όσο πιο συχνά εμφανίζεται η παγιωμένη αρνητική σχέση, τόσο αυξάνει η πιθανότητα αυτοπροσδιορισμού του μαθητή στο συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο.

– Όσο μεγαλύτερος είναι ο αυτοπροσδιορισμός του μαθητή στον αρνητικό ρόλο, τόσο η πιθανότητα άσκησής του είναι μεγαλύτερη, οπότε τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα ανατροφοδότησης της στάσης και δράσης του δασκάλου.

Είναι ευνόητο ότι ο όρος συχνότητα του χαρακτηρισμού, αναφέρεται τόσο στη συχνότητα πρόσαψης μιας αρνητικής ετικέτας, όσο και στην επιβολή αρνητικών κυρωτικών μέτρων. Αφορά, δηλαδή, και τις δύο επιμέρους διαδικασίες –ονομασία, καταγραφή και μεταχείριση– του χαρακτηρισμού. Οι ετικέτες και οι συνακόλουθες αρνητικές κυρώσεις, δηλαδή, οριοθετούν το πλαίσιο μιας συγκεκριμένης διαδικαστικής ενότητας μέσα από την οποία αντιμετωπίζονται συνήθως οι αποκλίνοντες μαθητές. Η σχέση της ετικέτας με τις συνακόλουθες κυρώσεις –εκτός από το γεγονός ότι και η ετικέτα είναι στην ουσία ένα είδος αρνητικής κύρωσης– είναι λειτουργική. Ο κάθε αρνητικός χαρακτηρισμός, εκτός των άλλων, λειτουργεί ως διακριτικό ερέθισμα (S^D) που προαναγγέλλει απειλή ή εφαρμογή αρνητικών κυρώσεων (Δήμου Γ.Η. 1988, σ. 49-54). Όπως κάθε απειλή ή εφαρμογή κυρώσεων έχει ως σημείο αναφοράς και δικαιολόγησης συγκεκριμένη –δημοσιοποιημένη ή λανθάνουσα– αρνητική ετικέτα.

Η συχνότητα πρόσαψης μιας αρνητικής ετικέτας σύμφωνα με το αντιδραστικό παράδειγμα (Labeling-Approach) εξήγησης των αποκλίσεων και ιδιαίτερα της δευτερογενούς απόκλισης (Sekundär Divianz) (Lemert E.M. 1974, Keupp 1976, σ. 32 κ.λπ.) μπορεί να ασκήσει σημαντικές και μακροχρόνιες επιδράσεις στην ταυτότητα ενός μαθητή. Συμβάλλει, δηλαδή, αποφασιστικά στην αποδοχή και άσκηση ενός συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου από το μαθητή. Η θέση αυτή, κατά την άποψή μας, μόνο ως γενική περιγραφή ενός φαινομένου μπορεί να θεωρηθεί. Η αποτελεσματική λειτουργία της συχνότητας στη διαδικασία του χαρακτηρισμού προϋποθέτει περισσότερο πράγματα από μια συγκεκριμένη αριθμητική παρουσία της ετικέτας σχετικά με τη συχνότητα – εκτός από την ποσοτική παρουσία της – προϋποθέτει συγκεκριμένα ποιοτικά στοιχεία της ίδιας της ετικέτας και των κυρώσεων.

Πριν προβούμε στην ανάλυση των προϋποθέσεων της ετικέτας και των κυρώσεων στα πλαίσια της αποτελεσματικότητας του αυτοπροσδιορισμού του μαθητή στον αρνητικό ρόλο, κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι στόχος μας εδώ δεν είναι να υποδείξουμε τρόπους εφαρμογής, αλλά να καταδείξουμε τον τρόπο μέσα από τον οποίο η χρήση της ετικέτας ασκεί σημαντικές και μακροχρόνιες επιδράσεις στην προσωπικότητα του μαθητή.

1.1.1. Οι προϋποθέσεις της ετικέτας

Η ετικέτα για να μπορέσει να λειτουργήσει ως στοιχείο σήμανσης μιας αρνητικής κατάστασης με αξιόπιστη κοινωνική απήχηση και με ανάλογες υποκειμενικές επιδράσεις για το μαθητή πρέπει, εκτός από τη συχνότητα «εφαρμογής» της, να πληρεί και άλλες προϋποθέσεις.

Ο κάθε χαρακτηρισμός του δασκάλου θα πρέπει καταρχήν να είναι «εύστοχος». Να έχει αντικειμενική βάση ή τουλάχιστον να είναι δυνατή η παρουσίασή της ως αντικειμενική. Θα πρέπει, δηλαδή, να περιγράφει την κατεύθυνση και το περιεχόμενο της απόκλισης ή του αποκλίνοντα και παράλληλα να μπορεί να «δικαιολογείται» με συγκεκριμένα «παραστατικά» στοιχεία. Σε στενή συνάρτηση με τη δικαιολόγηση είναι και η κοινωνική αποδοχή της ετικέτας

μέσω της οποίας όχι μόνο γίνεται αυτή κατανοητή αλλά και αποτελεσματική, διότι συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση ενός ευρύτερου μετώπου αντιμετώπισης του μαθητή. Επίσης η ετικέτα είναι εύστοχη, όταν η λέξη ή φράση δεν είναι κοινότυπη και εμφανίζει στοιχεία αυθεντικότητας και πρωτοτυπίας, και παράλληλα απομνημονεύεται εύκολα, ώστε να αυξάνεται η πιθανότητα να τεθεί ευκολότερα σε κοινωνική κυκλοφορία. Είναι αποδεδειγμένο ότι οι ετικέτες που είναι διατυπωμένες σε υπερκείμενες κατηγορίες «Stereotyp» λόγω της ευκολίας που παρέχουν για τον προσανατολισμό και την κατεύθυνση της απόκλισης ως εύχρηστης κοινωνικής κατηγορίας χαρακτηρισμών, γίνονται άμεσα κατανοητές στον περίγυρο, ενώ παράλληλα δεν υπόκεινται εύκολα σε διάψευση (Igle M. 1975, σ. 87, Mainz M. 1968). Οι γενικοί χαρακτηρισμοί (Stereotyp) δεν υπόκεινται εύκολα σε στοιχειοθετημένη απόρριψη, διότι έχουν το προνόμιο να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της ανθρώπινης δράσης, από το οποίο είναι πάντοτε δυνατόν να απομονωθούν επιλεκτικά αρνητικά στοιχεία και να τους επιβεβαιώνουν. Πάντοτε, δηλαδή, ο δάσκαλος ή ο κοινωνικός περίγυρος θα μπορεί με την επιλεκτική του μνήμη να απομονώνει για το στιγματισμένο μαθητή στοιχεία από τη δράση του, τα οποία θα επιβεβαιώνουν το σχετικό τους στερεότυπο.

Αντίθετα οι χαρακτηρισμοί που περιγράφουν συγκεκριμένη συμπεριφορά του μαθητή, δικαιολογούνται μόνο με συγκεκριμένα στοιχεία, διευκολύνουν τη διάγνωση και την αντιμετώπιση του προβλήματος, χωρίς μεγάλη επίδραση για στιγματισμό. Άλλη υπόσταση έχει η ετικέτα, όταν ένας μαθητής γράφει τα ρήματα με -ο- και χαρακτηρίζεται ως «κακός», και άλλη, όταν επισημαίνεται, διαγνωστικά, ότι έχει πρόβλημα με την κατάληξη των ρημάτων σε -ω-. Έτσι π.χ. μεγαλύτερη πιθανότητα έχει να επιβεβαιωθεί από ένα σύνολο πράξεων η ετικέτα «κακός» μαθητής, παρά αυτός που γράφει τα ρήματα με -ο-. Ο δεύτερος τρόπος δηλ. μόνο από συγκεκριμένα στοιχεία επιβεβαιώνει τη στάση του δασκάλου και τα οποία δε συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στο χαρακτηρισμό της προσωπικότητας του μαθητή στο σύνολό της (βλ. Mainz, M. 1968).

1.1.2. Οι κυρώσεις

Οι κυρώσεις ή οι απειλές κυρώσεων, για να είναι σε θέση να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στη διαδικασία του χαρακτηρισμού, πρέπει, εκτός από τη συχνότητα εφαρμογής τους, να είναι κοινωνικά αποδεκτές, να φαίνονται ή να είναι «φυσικές» συνέπειες της απόκλισης, να έχουν σταθερό επίπεδο εφαρμογής και να τις χαρακτηρίζει η ποικιλία.

Οι αρνητικές κυρώσεις για να είναι κοινωνικά αποδεκτές πρέπει να μην εξαντλούνται σε επιείκεια ή αυστηρότητα ούτε να δηλώνουν συναισθηματικά φορτισμένες αντεκδικήσεις προσωπικού χαρακτήρα. Στις περιπτώσεις αυτές είναι πολύ πιθανό ο δάσκαλος να φανεί αφερέγγυος στον κοινωνικό περίγυρο –μαθητές, δάσκαλοι, γονείς κ.λπ.– τον οποίο αντί να κερδίσει αλληλέγγυα και συμπαραταξιακά θα τον βρει, αν όχι αντίθετο, τουλάχιστον ουδέτερο.

Οι κυρώσεις για να είναι κοινωνικά αποδεκτές πρέπει επίσης να είναι ή να εμφανίζονται ως «φυσικές» συνέπειες των αποκλίσεων. Πρέπει να κινούνται στο ίδιο επίπεδο με τις αποκλίσεις και να χαρακτηρίζονται από την ίδια ποιότητα με αυτές, ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητές από τον περίγυρο η υπόσταση και ο τρόπος εφαρμογής τους. Η αναντιστοιχία είναι πολύ πιθανό να θέσει σε αμφισβήτηση την αξιοπιστία του δασκάλου όχι μόνο αναφορικά με το είδος και τον τρόπο εφαρμογής των κυρώσεων αλλά και την ίδια τη διάγνυσή του, η οποία ενδεχομένως να στηρίζεται σε συγκεκριμένα αντικειμενικά στοιχεία. Το γεγονός αυτό είναι δυνατό να αμβλύνει σημαντικά την κοινωνική συναίνεση και αλληλεγγύη του κοινωνικού περιγυρου, αλλά και να δημιουργήσει στο μαθητή συναισθήματα άδικης μεταχείρισης. Συγχρόνως όμως διαμορφώνει για το μαθητή προϋποθέσεις αντισταθμιστικής παράκαμψης, έχοντας ως άλλοθι τις άστοχες κυρώσεις, τις οποίες και ο κοινωνικός περίγυρος με τη στάση του δεν τις επιδοκίμαζει.

Η αποτελεσματικότητα εφαρμογής των κυρώσεων είναι συνυφασμένη και με τη σταθερότητα του επιπέδου εφαρμογής και με την ποικιλία τους. Είναι αποδεδειγμένο ότι, όταν οι κυρώσεις επαναλαμβάνονται κατά τρόπο στερεότυπο ή χαρακτηρίζονται από μια προοδευτική κλιμάκωση της αυστηρότητας, εκφυλίζονται και

γίνονται αναποτελεσματικές. Ο μαθητής προοδευτικά συνηθίζει σε τρόπο που του δημιουργεί μάλλον αδιαφορία παρά δυνατότητες εξομάλυνσης (MacMillan D.L., Forness S.R., Turmbell G.M. 1973).

Η συχνότητα ως παράγοντας αποτελεσματικού χαρακτηρισμού δεν είναι ανεξάρτητη και από τη διαδικασία της ποσοτικής της διάρθρωσης. Είναι γνωστό ότι ο χαρακτηρισμός σε μια αρχική φάση απαιτεί μια σχετικά μεγαλύτερη συχνότητα, ώστε να δημιουργηθούν έτσι οι απαραίτητες προϋποθέσεις οριοθέτησης και καταγραφής μιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής σχέσης. Αυτή θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε φάση της επίσημης οριοθέτησης και καταγραφής. Η επ' αόριστον παράταση της φάσης αυτής έχει ως αποτέλεσμα την εκφυλιστική αυτοαναίρεσή της. Μετά την παγίωση μιας κατάστασης, η αποτελεσματικότητα της πρόσαψης μιας αρνητικής ετικέτας εξακολουθεί να ισχύει, όταν πλέον περάσουμε σε μια άλλη φάση, στην οποία η συχνότητα του χαρακτηρισμού δεν παρακολουθεί τη συχνότητα της απόκλισης. Τη φάση αυτή θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε ως φάση της παγίωσης και εξέλιξης της απόκλισης.

1.2. Ο επίσημος χαρακτήρας και η κοινωνική στήριξη του χαρακτηρισμού

Η διαδικασία του χαρακτηρισμού δεν αποτελεί συνήθως ιδιωτική και μυστική υπόθεση του δασκάλου και του μαθητή. Τις περισσότερες φορές η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται παρουσία και άλλων ατόμων, ο ρόλος των οποίων πολλές φορές μπορεί να είναι αποφασιστικός για την αποτελεσματικότητα του στιγματισμού ενός μαθητή. Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε το χαρακτηρισμό ως γεγονός μιας επίσημης και δημόσιας διαδικασίας, καθώς επίσης και ως γενικευμένο τρόπο αρνητικής επικοινωνίας του περίγυρου με το μαθητή. Συγκεκριμένα θα εξετάσουμε την αποτελεσματικότητα που ασκούν για τον αυτοπροσδιορισμό ενός μαθητή σε έναν αρνητικό ρόλο οι επιδράσεις του τελετουργικού τρόπου καθάιρεσης και η συστηματική υποστήριξη και στήριξη του χαρακτηρισμού από τον κοινωνικό περίγυρο.

1.2.1. Η «τελετουργία καθαίρεσης» (Degradierungszeremonie)

Η εισαγωγή ενός ατόμου σε έναν αρνητικό ρόλο πραγματοποιείται συνήθως, όπως συμβαίνει και σε πολλούς άλλους κοινωνικούς ρόλους, με μια τυπική ή άτυπη τελετουργία (Erikson K. 1962; σ. 310-314). Η τελετουργία εισαγωγής σ' έναν αρνητικό ρόλο προφανώς διαφέρει από τις αντίστοιχες κοινωνικές διαδικασίες, διότι εδώ πρόκειται για μια διαδικασία «τελετουργικής καθαίρεσης» (Garfinkel, H. 1974, σ. 77-83). Η τελετουργία καθαίρεσης είναι μια κοινωνική διαδικασία ηθικού αφοπλισμού του ατόμου (μαθητή), η οποία συγκεκριμενοποιείται κάθε φορά με αντίστοιχη κοινωνική συμπεριφορά. Η διαδικασία του ηθικού αφοπλισμού του μαθητή έχει ως παράδειγμα συμπεριφοράς τη διατύπωση και απαγγελία «δημόσιας καταγγελίας» με στόχο την αποκάλυψη, την καθαίρεση και την αποκατάσταση της πραγματικότητας. Σύμφωνα με την άποψη του Garfinkel κάθε δημόσιος χαρακτηρισμός λίγο ή πολύ είναι μια διαδικασία κοινωνικής μείωσης και ακολουθεί συνήθως μια συγκεκριμένη τελετουργία, η οποία έχει ως στόχο την καθαίρεση του ατόμου (μαθητή) από το κοινωνικό Status, που είχε μέχρι τη στιγμή εκείνη, και την τοποθέτησή του σε μια πολύ χαμηλή θέση στην κοινωνική διάταξη. Παράλληλα ο μαθητής αποκτάει μια νέα δημόσια ταυτότητα αρνητικά προσδιορισμένη, η οποία προφανώς αντικαθιστά την «ψευδεπίγραφη» πρώτη. Ουσιαστικά, με την τελετουργία καθαίρεσης πραγματοποιείται η αποκάλυψη της «πραγματικής ταυτότητας» του μαθητή και έτσι αποκαθίσταται η κοινωνική «δικαιοσύνη» και «τάξη». Η προηγούμενη δημόσια ταυτότητα, στην καλύτερη περίπτωση μπορεί, σύμφωνα με την υπόσταση των κοινωνικών πραγμάτων, να θεωρηθεί ως επιφανειακή και τυχαία. Ο μαθητής, δηλαδή, ό,τι είναι τώρα, ήταν πάντα μόνο που τώρα αποκαλύφθηκε η πραγματικότητα (Burke K. 1945).

Η αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας τελετουργίας καθαίρεσης εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την περίπτωση, τα πρόσωπα –μαθητής, δάσκαλος– τον τρόπο που αυτή διατυπώνεται (απόσταση από συναισθηματικές φορτίσεις, αντεκδικήσεις κ.λπ.) από την αξιοπιστία (απόδοση δικαιοσύνης, αποκατάσταση της αλήθειας) των σημείων αναφοράς της, από τα μέσα που χρησιμοποιεί, τους

συσχετισμούς εξουσίας κ.λπ. (βλ. Garfinkel H. 1974, σ. 80-83).

Η διαδικασία καθαίρεσης δεν παραπέμπει αποκλειστικά στις επιδράσεις που ασκεί στην κατεύθυνση της υποβάθμισης της προσωπικότητας ενός μαθητή, αλλά συγχρόνως περιγράφει και υπενθυμίζει συμμορφωτικά την κοινωνικά καθιερωμένη τελετουργία του συστήματος για την κοινωνική δράση, την οποία δημοσιοποιεί και αναπαράγει. Έτσι οι παριστάμενοι αυτόπτες μάρτυρες σε μια διαδικασία καθαίρεσης ενημερώνονται και επιβεβαιώνεται η στάση τους όχι μόνο για την ποιότητα του συγκεκριμένου μαθητή, αλλά και για τον καθιερωμένο και αποτελεσματικό τρόπο δράσης.

Ο μαθητής στην περίπτωση αυτή, ανεξάρτητα από τη διαπραγματευτική του ικανότητα, βρίσκεται σε ιδιαίτερα δύσκολη θέση. Κι αν ακόμη είχε, δηλαδή, τη δυνατότητα να επιχειρηματολογήσει με σκοπό να αντικρούσει την κατάσταση, που δημιουργήθηκε σε βάρος του, η συναισθηματική φόρτιση θα τον εμπόδιζε σ' αυτό και μάλλον θα του δημιουργούσε τραυματικές καταστάσεις (Woods R. 1975). Η ψυχική του κατάσταση στην περίπτωση της καθαίρεσής είναι πολύ δυσάρεστη και επώδυνη. Ο μαθητής αυτός, εκτός από την ψυχρολουσία της δημόσιας «αποκάλυψης», βλέπει ότι σχεδόν τα πάντα ανατρέπονται και επαναπροσδιορίζονται σε αρνητική βάση γι' αυτόν. Βλέπει ότι ο οικείος τρόπος επικοινωνίας και συμπεριφοράς δεν επαρκεί και αντιμετωπίζεται αρνητικά. Προς στιγμήν κυριαρχεί στη συνείδησή του μια αμηχανία κοινωνικής αδεξιότητας, η οποία τον κάνει ευάλωτο και τον ωθεί σε μια άλλη τάξη πραγμάτων. Με την πάροδο όμως του χρόνου αναγκάζεται να συμμορφωθεί στα καινούρια δεδομένα και επιδιώκει την πιστοποίηση της παρουσίας του και την αυτοπραγμάτωσή του μέσα σ' αυτό το πλαίσιο.

1.2.2. Η συστηματική υποστήριξη του χαρακτηρισμού

Η τελετουργία καθαίρεσης, ως γεγονός, αποκτάει μεγαλύτερη βαρύτητα στα πλαίσια του χαρακτηρισμού, όταν συνδυαστεί με την ευρύτερη κοινωνική υποστήριξη. Όταν, δηλαδή, ο αρνητικός τρόπος αντιμετώπισης ενός μαθητή γενικευθεί και παγιωθεί στον κοινωνικό του περίγυρο.

Σύμφωνα με την άποψη του K. Erikson (1962, σ. 307-314), όταν ο χαρακτηρισμός έχει εξασφαλίσει την κοινωνική συναίνεση και στήριξη, τότε αυξάνει σε σημαντικό βαθμό η πιθανότητα αποδοχής και άσκησης ενός αρνητικού ρόλου από το συγκεκριμένο άτομο. Με την κοινωνική συναίνεση διαμορφώνεται ένα ευρύτερο αρνητικό κλίμα επικοινωνίας για το μαθητή, το οποίο συγκεκριμενοποιείται με τον πολλαπλασιασμό της αρνητικής αντιμετώπισής του. Ο μαθητής, δηλαδή, γίνεται συχνότερα αποδέκτης του χαρακτηρισμού, διότι αφενός πολλαπλασιάζονται τα άτομα που τον αντιμετωπίζουν αρνητικά και αφετέρου αυξάνονται οι περιπτώσεις στις οποίες λαμβάνει χώρα ο χαρακτηρισμός.

Είναι εύλογο να δεχτούμε ότι, όταν η αρνητική αντιμετώπιση ενός μαθητή πραγματοποιείται όχι από μεμονωμένα άτομα, αλλά από ένα ευρύ φάσμα ατόμων του κοινωνικού περιγύρου, τότε είναι πολύ πιθανό να στενεύουν ασφυκτικά τα περιθώρια απεγκλωβισμού ή ανατροπής της αρνητικής του θέσης.

Η κοινωνική στήριξη του χαρακτηρισμού προφανώς προϋποθέτει την κοινωνική συναίνεση και αλληλεγγύη. Η συναίνεση και η αλληλεγγύη δεν αποτελούν αυθύπαρκτες στατιστικές καταστάσεις. Αυτές διαμορφώνονται και εξειδικεύονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο ως αποτέλεσμα προκαλούμενης ή προσωπικής διάγνωσης και ως αποτελέσματα συστηματικής διαδικασίας διάδοσης γνώμης.

Στην περίπτωση που η πρόσαψη μιας αρνητικής ετικέτας προκύπτει σύμφωνα με τις αξίες, τους κανόνες και τις διαδικασίες του σχολείου – ως «φυσική» συνέπεια πράξεων, στάσεων ή τυπικών χαρακτηριστικών – (κοινωνικών - ιδιοσυγκρασίας), η ύπαρξη των οποίων διαπιστώνεται από ένα ευρύ φάσμα ατόμων του κοινωνικού περιγύρου, έχουμε τον άμεσο τρόπο της κοινωνικής συναίνεσης. Όταν όμως οι διαπιστώσεις αυτές προκαλούνται από το δάσκαλο, είτε ως παραπομπές για προσωπική διαπίστωση είτε ως διαδικασία διαμόρφωσης ή επιβολής συγκεκριμένης άποψης, έχουμε τον έμμεσο τρόπο κοινωνικής συναίνεσης.

Ο διαχωρισμός σε άμεσο ή έμμεσο τρόπο διαμόρφωσης της κοινωνικής στήριξης στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο και στην τάξη μόνο ως αφετηρία μπορεί να δικαιολο-

γηθεί. Διότι από ένα σημείο και ύστερα τα δύο αυτά στοιχεία συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται. Εμείς για καθαρά μεθοδολογικούς λόγους διατηρούμε το διαχωρισμό τους σε άμεσο και έμμεσο τρόπο διαμόρφωσης της κοινωνικής συναίνεσης.

Τόσο ο άμεσος όσο και ο έμμεσος τρόπος διαμόρφωσης της κοινωνικής συναίνεσης και αλληλεγγύης, για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, πρέπει να πληρούν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις.

– Ο άμεσος τρόπος συναίνεσης

Οι βασικές προϋποθέσεις του άμεσου τρόπου διαμόρφωσης της κοινωνικής στήριξης είναι:

- Η σταθεροποιημένη υπόσταση του στοιχείου ή των στοιχείων που παραπέμπει η σχετική ετικέτα, ώστε να μπορούν αυτά να αποτελέσουν αντικείμενο διάγνωσης σε έναν ευρύτερο κύκλο ατόμων του κοινωνικού περίγυρου.

- Η δυνατότητα πρόσβασης του κοινωνικού περίγυρου σε επικοινωνιακά επεισόδια με το μαθητή ή σε προϊόντα του, ώστε ο καθένας να έχει άμεση και προσωπική εμπειρία του γεγονότος.

- Η σύμπτωση που υπάρχει σ' ένα βαθμό στο ιδεολογικό και ερμηνευτικό πλαίσιο του δασκάλου με τον κοινωνικό περίγυρο. Πρέπει, δηλαδή, τα άτομα του κοινωνικού περίγυρου να έχουν εσωτερικεύσει ή να έχουν αποδεχτεί τους κανόνες και τις αξίες του σχολείου και να έχουν αναπτύξει ή οικειοποιηθεί μηχανισμούς δράσης και αξιολόγησης, ανάλογους με το δάσκαλο.

Η κοινωνική στήριξη στην περίπτωση αυτή λαμβάνει, μέσα από τη διαδικασία και τη δυναμική της αλληλοπληροφόρησης, την υπόσταση ενός ισχυρού αντικειμενικά πιστοποιήσιμου κοινωνικού μετώπου αλληλεγγύης και δράσης. Αυτό προφανώς δε διαμορφώνει απλά ένα αρνητικό κλίμα για το μαθητή, αλλά πολύ περισσότερο ασκεί μια πολύπλευρη και συστηματική πίεση για την αποδοχή και άσκηση του συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου.

– Ο έμμεσος τρόπος συναίνεσης

Η διαμόρφωση της κοινωνικής στήριξης του χαρακτηρισμού, η οποία κατά την άποψή μας αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο διαμόρ-

φωσης της κοινωνικής συναίνεσης και αλληλεγγύης στο σχολείο, πραγματοποιείται μέσα από τυπικές ή άτυπες επικοινωνιακές περιστάσεις με συστηματική παρέμβαση του δασκάλου. Το σχολείο, ως γνωστό, έχει θεσπίσει περιοδικές συνεδριάσεις του διδακτικού προσωπικού, καθώς επίσης και τακτές συναντήσεις με τους γονείς. Τόσο στις συνεδριάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και στις τυπικές συναντήσεις του με τους γονείς, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει αλληλέγγυα τον επικοινωνιακό του απέναντι με την προσωπικότητά του, αλλά κυρίως με τα επιχειρήματα και με την κατάθεση αποδεικτικών στοιχείων.

Η ουσιαστική όμως παρέμβαση του δασκάλου, κατά την άποψή μας, πραγματοποιείται με τις άτυπες επικοινωνιακές περιστάσεις, οι οποίες προκύπτουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο προαύλιο, στο γραφείο και σε άλλους χώρους (Sandow D. 1965, σ. 255-270). Η πιθανότητα αποτελεσματικότερης διαμόρφωσης της κοινής γνώμης, εκτός των άλλων, εξαρτάται από τη συχνότητα που γίνονται τέτοιου είδους συζητήσεις, από την αξιοπιστία που εμπνέουν οι κρίσεις, οι απόψεις και οι ενέργειες του δασκάλου στον κοινωνικό περίγυρο (δάσκαλοι - γονείς), από το είδος και την ποιότητα των παραστατικών ή επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται, από το ευρύτερο κλίμα που επικρατεί σχετικά με την παραβατικότητα και το είδος των παραβάσεων (Γκότοβος Α.Ε. 1988, σ. 177 κ.ό.), καθώς επίσης και από το μέγεθος των ανακατατάξεων και της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού στο συγκεκριμένο σχολείο και την τάξη (Phillipson C.M. 1971). Στην κοινωνική ομάδα των μαθητών και ιδιαίτερα των μαθητών της τάξης, η στήριξη του χαρακτηρισμού παρουσιάζει μια ιδιοτυπία. Οι μαθητές προφανώς είναι αυτόπτες μάρτυρες της κοινωνικής καθαίρεσης ενός μαθητή και παράλληλα ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου. Ο χαρακτηρισμός, δηλαδή, δε λειτουργεί μόνο ως διαδικασία αποκάλυψης της «πραγματικής» ταυτότητας του μαθητή, αλλά είναι ταυτόχρονα μια υπόδειξη για συμμόρφωση και μια απειλή για επιβολή κυρώσεων. Έτσι η διαμόρφωση της «κοινής» γνώμης συντελείται όχι μόνο από την άμεση διαπίστωση και αξιολόγηση της παράβασης και του παραβάτη, αλλά και από την ανάγκη συμμόρφωσης στη συγκεκριμένη εξουσία (Secord P.F./Backaman G.W. 1976).

Στην περίπτωση αυτή η συμμόρφωση των μαθητών δεν προκύπτει αποκλειστικά από την αξιοπιστία της γνώμης και των ενεργειών του δασκάλου, αλλά μπορεί κατά κάποιον τρόπο να εκβιαστεί από την εξουσία του. Η συμμόρφωση των μαθητών στην περίπτωση αυτή έχει και το χαρακτήρα της σύναψης ή της διατήρησης των «καλών» σχέσεων με τη σημαντικότερη προσωπικότητα, από την οποία απορρέουν μια σειρά πλεονεκτήματα, τα οποία εξασφαλίζουν στο μαθητή μια σχετικά απρόσκοπτη σχολική ζωή και καριέρα.

Η δημόσια και κατά κάποιον τρόπο τελετουργική διαδικασία αρνητικής αντιμετώπισης ενός μαθητή στο σχολείο, στην τάξη και στον κοινωνικό του περίγυρο διαμορφώνει μια άκρως επιβαρυντική κατάσταση. Όταν ο μαθητής βρεθεί σε μία τέτοια κατάσταση, όχι μόνο αυξάνει η συχνότητα και οι περιστάσεις του χαρακτηρισμού, αλλά ουσιαστικά διαμορφώνεται ένα ευρύ μέτωπο κοινωνικής πίεσης και συγκεκριμενοποιείται ένας ασφυκτικός τρόπος αρνητικής επικοινωνίας, ο οποίος στην κυριολεξία καθλώνει το μαθητή στην αποδοχή και άσκηση συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής δεν πρέπει να τρέφει καμία αυταπάτη ότι μπορεί να αντισταθεί, διαπραγματεύοντας πειστικά τη θέση του ή να απεγκλωβιστεί καταβάλλοντας συστηματικά συμμορφωτικές προσπάθειες. Η διαπραγματευτική ικανότητα και δυνατότητα μιας καθαιρημένης προσωπικότητας έχει σχεδόν εκμηδενιστεί, οι οποιοσδήποτε απόπειρες για συμμόρφωση στην περίπτωση που δεν είναι άστοχες, όχι μόνο τελούν υπό αμφισβήτηση για τη γνησιότητά τους, αλλά αντισταθμίζονται από άλλες αρνητικές, τις οποίες σχεδόν πάντοτε η επιλεκτική μνήμη τις ανιχνεύει ή τις αποδίδει ως τέτοιες στο μαθητή. Οι ιδιωτικές θεωρίες του δασκάλου, δηλαδή, σπάνια ανατρέπονται (Irlle, M. 1975, σ. 87, Ullrich D./Mertens W. 1973, σ. 65). Το δράμα σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι, ενώ ο κοινωνικός του περίγυρος επιθυμεί το αντίθετο για το μαθητή, όμως «για το καλό του» τον βυθίζει συστηματικά στον αρνητικό του ρόλο.

1.3. Ο δάσκαλος ως «σημαντικός άλλος»

Ο δάσκαλος στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με την πρόσβαση μιας αρνητικής ετικέτας, δεν επιχειρεί μια απλή διάγνωση και καταγραφή ενός συγκεκριμένου αρνητικού στοιχείου του μαθητή ούτε έχει ως κυρίαρχο στόχο τη δημοσιοποίηση του συγκεκριμένου αρνητικού φαινομένου. Αντίθετα, στο επίκεντρο της προσπάθειάς του, βρίσκεται προφανώς η άσκηση συγκεκριμένου κοινωνικού ελέγχου. Επιδιώκει ουσιαστικά, μέσω της εφαρμογής μέτρων, την άσκηση συστηματικού ελέγχου με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της απόκλισης. Η άσκηση συστηματικού κοινωνικού ελέγχου είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε ένα από τα ακόλουθα αποτελέσματα: την εξομάλυνση της αρνητικής κατάστασης ή την ενίσχυση και εξέλιξη της απόκλισης.

Η αποτελεσματικότητα του κοινωνικού ελέγχου για την αναστολή ή καταστολή της απόκλισης εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό εκτός των άλλων –συχνότητα, ένταση, διάρκεια, έκταση κ.λπ.– και από το βαθμό που ο συγκεκριμένος μαθητής βλέπει το δάσκαλό του ως «σημαντικό άλλο» (Mead G.H. 1968). Κατά πόσο, δηλαδή, ο μαθητής θεωρεί το δάσκαλό του ως αξιόλογο άτομο, η γνώμη του οποίου έχει αξία και βαρύτητα.

Η θετική στάση του μαθητή απέναντι στην αξία και βαρύτητα της γνώμης του δασκάλου, σε συνάρτηση με τη θετική εκτίμησή του προς το δάσκαλο, δε συνεπάγεται αναγκαστικά και την αναστολή της απόκλισης από το μαθητή. Αναστολή του «προβλήματος» είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί, όταν υπάρχουν γι' αυτό ευνοϊκές προϋποθέσεις. Εξομάλυνση της προβληματικής κατάστασης είναι πολύ πιθανό να πραγματοποιηθεί στις περιπτώσεις που ο μαθητής διαθέτει κοινωνικοποιητική υποδομή η οποία τον βοηθεί να προσαρμόζεται και να κατανοεί τις αξίες και τους κανόνες που διέπουν τη σχολική ζωή και τις σχετικές διαδικασίες (Jansen G.F. 1972, σ. 94-100). Στις περιπτώσεις αυτές είναι πολύ πιθανό ο μαθητής να προβλέψει και να εκτιμήσει τις επιπτώσεις που συνεπάγεται ο αρνητικός του χαρακτηρισμός για την καριέρα του στο σχολείο (Becker H.S. 1973, σ. 24) και παράλληλα να διαγνώσει και να αναζητήσει διεξόδους από τον αρνητικό ρόλο στον οποίο ωθεί-

ται. Οι μαθητές της κατηγορίας αυτής διαθέτοντας, λόγω της κοινωνικοπολιτισμικής τους καταγωγής, τα απαραίτητα κοινωνικά εφόδια (κοινωνικές αξίες και κανόνες, μηχανισμοί δράσης κ.λπ.) δράσης και προσανατολισμού (Sykes, G.M./Matza, D. 1957 σ. 664-670, Blackham G.J. 1971, σ. 24 κ.ό.) είναι πολύ πιθανό να επιχειρήσει την προάσπιση ή την υπεράσπιση της ταυτότητάς του. Θα επιχειρήσει, δηλαδή, είτε την προσαρμογή του στις συγκεκριμένες σχολικές συνθήκες αποφεύγοντας κάθε ενέργεια ή στάση που θα μπορούσε να ανατροφοδοτήσει την αρνητική αντίληψη του δασκάλου, είτε στο βαθμό που είναι δυνατό να διαπραγματευτεί αξιόπιστα τη θέση του, ώστε οι ενέργειές του να μη θεωρούνται πλέον ως αποκλίσεις. Ο μαθητής στην προσπάθειά του αυτή της εξομάλυνσης, τις περισσότερες φορές, βρίσκει σημαντική στήριξη και υποστήριξη –υποδείξεις, παραινέσεις, φροντιστήρια κ.λπ.– από την οικογένεια. Η αναστροφή μιας αρνητικής επικοινωνιακής κατάστασης προφανώς είναι περισσότερο εύκολη και πιο πιθανή σ' ένα αρχικό στάδιο του χαρακτηρισμού. Όταν, δηλαδή, δεν έχει πολλαπλώς επιβεβαιωθεί η στάση του δασκάλου, σε τρόπο που να έχει αποκλειστεί η πεποίθησή του ότι ο μαθητής «μπορεί να τα καταφέρει».

Περισσότερο ενδιαφέρον θεωρούμε ότι παρουσιάζουν οι περιπτώσεις στις οποίες παρά τη θετική στάση του μαθητή για το σχολείο και το δάσκαλο, δεν έχουμε εξομάλυνση της αρνητικής κατάστασης. Οι μαθητές αυτοί συνήθως λόγω της κοινωνικοποίησής τους, δε διαθέτουν την απαραίτητη υποδομή κατανόησης και συστηματικής αξιοποίησης των «ευκαιριών» και των διαδικασιών που το σχολείο προσφέρει και μεταχειρίζεται ή λόγω βιολογικών κυρίως χαρακτηριστικών –σωματικών ατελειών, γλωσσικών ιδιωμάτων, αναπηριών κ.λπ.– δεν μπορούν να διαπραγματευτούν αξιόπιστα τη θέση τους, ώστε να γίνουν αποδεκτοί από τους άλλους. Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές εξακολουθούν χωρίς δυνατότητα διεξόδου να συμπεριφέρονται με το συνηθισμένο τρόπο και να επιτυγχάνουν τα ίδια αποτελέσματα (Δήμου Γ. 1989, σ. 140-144). Η «αδεξιότητα» μερικών μαθητών από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα κυρίως, αλλά και μαθητών με ασυνήθιστη βιολογική υποδομή ή μορφολογική υπόσταση, κάνει σαφές ότι ο οικείος τρό-

πος δράσης και τα αποτελέσματα αυτής της δράσης όχι μόνο δεν είναι επαρκή ή ενδεδειγμένα, αλλά και αντιμετωπίζονται ακατανόητα αρνητικά. Η ανατροφοδότηση της στάσης του δασκάλου και κατ' επέκταση η παραπέρα περιχαράκωση και σταθεροποίηση της αρνητικής επικοινωνίας γίνεται ακόμη μεγαλύτερη από το γεγονός ότι οι οποιεσδήποτε προσαρμοστικές του προσπάθειες, λόγω άστοχου προσανατολισμού και διαγνωστικών ελλείψεων, μπορεί να οδηγήσουν σε καινούριες αποκλίνουσες πράξεις.

Όταν οι προσπάθειες προσαρμογής ενός μαθητή καταλήγουν σε καινούρια αδιέξοδα ή εκλαμβάνονται ως εξαιρέσεις, τότε είναι πολύ πιθανό αυτοί να απογοητεύονται και να εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια συμμόρφωσης. Το αποφασιστικό βήμα για τον αυτοπροσδιορισμό τους στο συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο έχει πλέον πραγματοποιηθεί και αρχίζει να δρομολογείται μια καριέρα ενός «συμπαθούς φαιδρού αποτυχημένου» ή «απροσάρμοστου» και «κακού» μαθητή.

Η κατηγορία των μαθητών, που κατά την άποψή μας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι αυτή που αναφέρεται σε μαθητές, οι οποίοι έχουν χαρακτηριστεί αρνητικά και ανεξάρτητα, εάν αυτός ο χαρακτηρισμός θεωρείται δικαιολογημένος ή μη, δεν αποδίδουν αξία στη γνώμη του δασκάλου τους. Η πιθανότητα εξομάλυνσης της κατάστασης που προκλήθηκε εναντίον τους, με αναστολή της πράξης ή της στάσης τους ή με διαφοροποίηση του αποτελέσματος -επίδοσης- ή τέλος με επιτυχημένη διαπραγμάτευση των όρων της συγκεκριμένης περίπτωσης και της θέσης τους γενικότερα είναι σαφώς πολύ μικρή. Αυτή γίνεται ακόμη μικρότερη, όταν ο μαθητής για οποιοδήποτε λόγο δεν έχει διαμορφώσει θετική στάση για την αξία και τους στόχους του σχολείου. Στις περιπτώσεις αυτές είναι πολύ πιθανό η δράση και τα αποτελέσματα της δράσης του μαθητή να κινούνται έξω από το κανονιστικό και διαδικαστικό πλαίσιο του σχολείου και του δασκάλου σε σημείο, μάλιστα, που πολλές φορές να καταλήγουν σε ανοιχτή ή λανθάνουσα σύγκρουση (Züghart E. 1970, Potthoff W./Wolf A. 1980, σ. 11-24). Σε ένα αρχικό στάδιο του χαρακτηρισμού ο μαθητής ενδέχεται με τη στάση του να αποδυναμώσει την αρνητική επίδραση της ετικέτας. Ο μαθητής, δηλαδή, μπορεί να αδιαφορήσει για την πρόσωση της

αρνητικής ετικέτας και να αγνοήσει το χαρακτηρισμό του δασκάλου, έτσι ώστε ο ασκούμενος κοινωνικός έλεγχος του δασκάλου να μην έχει ανάλογη επίδραση. Η αποδυνάμωση αυτή μπορεί να εξελιχθεί σε μακροχρόνια και επίμονη αντίσταση, όταν η συγκεκριμένη ετικέτα και η σχετική διαδικασία δε χαρακτηρίζονται από την ποιότητα εκείνη που αποκλείει τις υπερβολές ή τις υποβαθμίσεις. Στην περίπτωση αυτή δοκιμάζεται η αξιοπιστία και η φερεγγυότητα του δασκάλου όχι για το μαθητή –αυτός δεν αποδίδει βαρύτητα στη γνώμη του δασκάλου– αλλά για το στενό και ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, η συμπαράταξη και αλληλεγγύη του οποίου συμβάλλει, όπως είδαμε, αποφασιστικά στον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή σε έναν αρνητικό ρόλο. Την αρχική φάση της ανοιχτής ή της λανθάνουσας διένεξης είναι ενδεχόμενο να διαδεχτεί μία περίοδος ύφεσης μεταξύ των δύο μερών, χωρίς διαφοροποίηση των αρχικών τους θέσεων. Αυτή οφείλεται κυρίως σε ένα συμβιβασμό που πραγματοποιείται συνήθως ασυνείδητα κάτω από το βάρος της διδακτικής διαδικασίας και τους στόχους του μαθήματος περισσότερο από τη μεριά του δασκάλου. Συμβαίνει μάλιστα τόσο ευκολότερα, όσο οι πράξεις και η στάση του συγκεκριμένου μαθητή δεν επηρεάζουν σημαντικά το διδακτικό αποτέλεσμα.

Ενώ σε μια αρχική φάση η επίδραση μιας αρνητικής ετικέτας είναι δυνατόν να αποδυναμωθεί, σ' ένα μετέπειτα όμως στάδιο είναι πολύ πιθανό να αναγκαστεί ο μαθητής να αποδεχτεί το χαρακτηρισμό. Η αναγκαστική αλληλεπίδραση του μαθητή στην τάξη – η φοίτηση είναι υποχρεωτική– σε συνδυασμό με την αγωνία για τη διασφάλιση της τάξης στην τάξη και των υψηλών επιδόσεων, καθώς επίσης και με την απολογητική ευαισθησία για τα διδακτικά του αποτελέσματα (Γκότοβος Α.Ε. 1989, Δήμου Γ.Η. 1989) ευαισθητοποιούν τη διδακτική ρουτίνα του δασκάλου (Hofer M. 1976, Höhn E., 1967, Keupp 1976, σ. 143) και την ενεργοποιούν σε περιοδική χρησιμοποίηση του χαρακτηρισμού. Η ενεργοποίηση της ετικέτας τις περισσότερες φορές στην περίπτωση αυτή δεν πραγματοποιείται με σκοπό την άσκηση κοινωνικού ελέγχου στο μαθητή, αλλά μάλλον αποβλέπει στη διατήρηση ή την αναβάθμιση της συμμόρφωσης των άλλων μαθητών, οι οποίοι αναγκαστικά γίνονται έμμεσα αποδέκτες των σχετικών μηνυμάτων.

Έτσι μια πιθανώς ανώδυνη αρχικά κατάσταση αρνητικής αξιολόγησης και αντιμετώπισης ενός μαθητή μακροχρόνια μπορεί να καταλήξει σε μια πηγή μόνιμης δυσανασχέτησης και διαμάχης. Η κατάσταση για το μαθητή γίνεται ακόμη πιο επώδυνη, όταν ο κοινωνικός του περίγυρος τον αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο που τον αντιμετωπίζει και ο δάσκαλος. Η κοινωνική πίεση στην προκειμένη περίπτωση είναι τέτοια που στενεύουν τα περιθώρια εξουδετέρωσης της κατάστασής του. Οι οποιοσδήποτε ενέργειες παράκαμψης, αποφυγής ή εξουδετέρωσης του κοινωνικού ελέγχου του δασκάλου ή του κοινωνικού του περιγυρου συνήθως ανατροφοδοτούν το πρόβλημα. Ο μαθητής διαπιστώνει συστηματικά το βάρος της «εξουσίας», η οποία τον οδηγεί στο μονόδρομο της αρνητικά προσδιορισμένης κοινωνικής του εκπλήρωσης. Έτσι δεν του απομένει άλλος δρόμος από την αποδοχή και συστηματική άσκηση του αρνητικού ρόλου.

Ο κοινωνικός έλεγχος που προσπαθεί να ασκήσει ο δάσκαλος, όπως μέχρι τώρα παρουσιάστηκε, προφανώς δημιουργεί μια διαφορετική εικόνα από αυτή που υπάρχει στην πραγματικότητα. Η άσκηση του κοινωνικού ελέγχου από το δάσκαλο, όπως συστηματικά έχει καταγραφεί στις σχετικές επιστημονικές έρευνες (Hohn E. 1967, Dimou G. 1979, Tomow H. 1978, Hofer M. 1969, Ulich D.W./Mertens D. 1973, σ. 102, Bursten M./Hurrelmann W. K. 1973, σ. 74-78), βασίζεται σε αδιαφοροποίητα θεωρητικά σχήματα – προσωπικές θεωρίες της προσωπικότητας και θεωρίες της καθημερινότητας (implizite Persönlichkeitstheorien - Alltagstheorien) και εξαντλείται σε μια αδιαφοροποίητη εθιμοτυπική δράση, η οποία τις περισσότερες φορές λειτουργεί ανεξάρτητα από τις θεωρητικές της αφητηρίες. Το γεγονός αυτό παραπέμπει σαφώς στην πλημελή ή παντελή έλλειψη συστηματικής διαγνωστικής υποδομής και πρακτικής από το δάσκαλο, η οποία περισσότερο εμπλέκει τα πράγματα παρά τα λύνει. Συνήθως η άσκηση του κοινωνικού ελέγχου από το δάσκαλο, για να αποκτήσει «υπευθυνότητα» και «κύρος», επενδύεται με ένα σοβαροφανή παιδαγωγικό χαρακτήρα, ο οποίος νομιμοποιεί και δικαιολογεί απολογητικά τις κατ' ουσίαν «αυθαιρεσίες» του. Έτσι ο χαρακτηρισμός, ως διαδικασία άσκησης κοινωνικού ελέγχου, εντάσσεται σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικής παρέμβασης ανεξάρτητα

εάν ο δάσκαλος τις περισσότερες φορές είναι ακατάρτιστος ή ανέτοιμος να αντιμετωπίσει το πράγμα, αποτελεσματικά χωρίς αρνητικές επιπτώσεις για το μαθητή. Πιστεύουμε ότι η παιδαγωγική διορθωτική παρέμβαση του δασκάλου ως πρόθεση δεν αρκεί ούτε δικαιολογεί την οποιαδήποτε παρέμβαση χάριν της σκοπιμότητας. Ο δάσκαλος πρέπει να δει τις αποκλίσεις όχι ως απειλή ή προσβολή, αλλά ως μια παιδαγωγική πρόκληση και ευκαιρία μέτρησης και αξιοποίησης της παιδαγωγικής του ικανότητας. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται βοήθεια τόσο στο επίπεδο σπουδών του όσο και στο επίπεδο της καθημερινής του ενασχόλησης, ώστε να αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια για συστηματική διάγνωση και προληπτική κυρίως παρέμβαση.

2. Οι υποκειμενικές επιδράσεις του χαρακτηρισμού

Στα πλαίσια του θεωρητικού μοντέλου της συμβολικής αλληλεπίδρασης και σχετικά με τις κοινωνικές προϋποθέσεις διαμόρφωσης του εγώ (εαυτός) ο G.H. Mead (1968) αναφέρει ότι οι ετεροπροσδιορισμοί μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μετασχηματίζονται προοδευτικά σε αυτοπροσδιορισμούς. Την ίδια θέση σχετικά με την ταυτότητα (Identität) υποστηρίζει και ο T. Luckmann (1979, σ. 299), όταν αναφέρει «Die persönliche Identität des Menschen entwickelt sich nicht von Innen nach Aussen, sondern von aussen nach Innen». Η αντίληψη, δηλαδή, που έχουν σχηματίσει οι άλλοι για μας και ο τρόπος που μας αντιμετωπίζουν, προοδευτικά μετασχηματίζονται σε αυτοαντίληψη, την οποία πλέον βιώνουμε και μέσα από την οποία δραστηριοποιούμαστε κοινωνικά. Οι Bursten και Huttelmann (1976, σ. 26) εξειδικεύοντας τη θέση αυτή σχετικά με τις αποκλίσεις στο σχολείο, επισημαίνουν ότι οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί των μαθητών από το δάσκαλο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (κεφ. 1.1.-1.3.) προοδευτικά εσωτερικεύονται από το μαθητή σε τρόπο, ώστε να τους θεωρεί και να τους χρησιμοποιεί ως εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του. Η αρνητική εικόνα, λοιπόν, που έχει σχηματίσει ο κοινωνικός περίγυρος για ένα μαθητή κάτω από

ορισμένες προϋποθέσεις είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην αποδοχή και άσκηση ενός αρνητικού ρόλου στο σχολείο.

Στην έννοια «αυτοπροσδιορισμός» (Selbstdefinition) και τις εναλλακτικές χρήσεις του όρου ως ταυτότητα, αυτοεικόνα, εαυτός, αυτοαντίληψη, αυτοσυγκρότηση κ.λπ. (βλ. Glötzl H. 1979, σ. 122-127, Frey H-P. Hausser K 1987, σ. 3-22) – εμπλέκονται συνήθως δύο παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να οριοθετηθούν κατά την άποψη των Hawkins R./Tiedeman G. (1975, σ. 243) ως αυτοεικόνα και ως συναίσθημα αυτοεκτίμησης.

– Η αυτοεικόνα (self-image) αναφέρεται στον τρόπο και την κατεύθυνση που ο συγκεκριμένος μαθητής ορίζει και τοποθετεί τον εαυτό του. Εάν και κατά πόσο, δηλαδή, ένας μαθητής που αντιμετωπίζεται αρνητικά, ταξινομεί και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αποκλίνοντα ή όχι.

– Το συναίσθημα αυτοεκτίμησης (self-esteem) αναφέρεται στη θετική ή αρνητική συναισθηματική διαβάθμιση του εαυτού του. Εάν και κατά πόσο, δηλαδή, ένας μαθητής παρουσιάζει, σχετικά με τον αποκλίνοντα ρόλο του, θετικά ή αρνητικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης.

Εάν δεχτούμε ότι οι παράγοντες αυτοί αποτελούν τους βασικούς άξονες αυτοπροσδιορισμού του μαθητή σε έναν αρνητικό ρόλο, τότε θα πρέπει να αναζητήσουμε τα αποδεικτικά στοιχεία μέσω των οποίων φαίνεται ότι ο μαθητής διαβαθμίζει τον εαυτό του ως αποκλίνων και τον τρόπο που η διαβάθμιση αυτή συνεπάγεται συγχρόνως και υποβάθμιση του εαυτού του.

Σχετικά με το πρόβλημα αυτό οι επιστημονικές μελέτες για το σχολείο είναι ελάχιστες. Η σημαντικότερη που έχει πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα είναι αυτή των Bursten/Hurrelmann (1973). Το γεγονός αυτό μας αναγκάζει να αναζητήσουμε και να αξιοποιήσουμε στοιχεία από μελέτες σχετικές βέβαια με τις αποκλίσεις, χωρίς όμως ιδιαίτερη σχέση με τα σχολικά πράγματα. Με τον τρόπο αυτό θα διατυπώσουμε στη φάση αυτή λογικές παραδοχές με τις οποίες θα ήταν δυνατή η περιγραφή και η ερμηνεία του συγκεκριμένου φαινομένου.

2.1. Η αυτοεικόνα του μαθητή (self-image)

Από τη στιγμή που ένας μαθητής δεχτεί μια αρνητική ετικέτα, αρχίζει με την πάροδο του χρόνου και όταν οι προϋποθέσεις γι' αυτό είναι πρόσφορες (βλ. Κεφ. 1.1.-1.3.), να πραγματοποιείται μια μεταστροφή στον ορισμό της συγκεκριμένης του κατάστασης. Ο μαθητής κάτω από την κοινωνική πίεση αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να ορίζει τον εαυτό του διαφορετικά από ό,τι έκανε μέχρι τώρα. Ακόμη και στις περιπτώσεις που αυτός έχει την αίσθηση ότι παρανοήθηκε και ότι αξιολογείται άδικα και αντιμετωπίζεται αρνητικά, εφόσον δεν πραγματοποιείται μεταστροφή στη στάση και συμπεριφορά του κοινωνικού περίγυρου, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο. Ο μαθητής, δηλαδή, αναγκάζεται από τη ροή των πραγμάτων να βλέπει και να προσδιορίζει τον εαυτό του ως «διαφορετικό». Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής κατανοεί τον εαυτό του, αντιμετωπίζει τον κοινωνικό του περίγυρο και επιδιώκει την αυτοεκπλήρωσή του μέσα από το ρόλο του «αποκλίνοντα». Από τη στιγμή, λοιπόν, που ένας μαθητής κάτω από την πίεση των πραγμάτων αρχίζει να διαβλέπει δυνατότητες κοινωνικής δράσης και αυτοεκπλήρωσης μόνο μέσα από τη συμμόρφωση στον αρνητικό ρόλο που του κατανεμήθηκε, τότε πλέον έχει πραγματοποιηθεί το πιο αποφασιστικό βήμα του αρνητικού αυτοπροσδιορισμού του (Bursten M./Hurrelmann K. 1976, σ. 32).

Στις σχετικές με την αυτοεικόνα του μαθητή έρευνες και ιδιαίτερα σ' εκείνη των Bursten/Hurrelmann (1973, 1976) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που είχαν χαρακτηριστεί ως αποκλίνοντες από το δάσκαλο και τους μαθητές, σε σύγκριση με αυτούς οι οποίοι δεν ήταν αποκλίνοντες, καταγράφουν συστηματικά στους εαυτούς τους αρνητικά χαρακτηριστικά όμοια με αυτά που τους προσάπτουν ο δάσκαλος και οι άλλοι μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, τα βασικά χαρακτηριστικά του ετεροπροσδιορισμού επανέρχονται συστηματικά στους αυτοπροσδιορισμούς των μαθητών. Το πλαίσιο του αυτοπροσδιορισμού, κατά την άποψη των Bursten/Hurrelmann (1976, σ. 100), περιγράφεται από τους εξής τρεις παράγοντες χαρακτηριστικών:

I. Παράγοντας (Faktor). Περιλαμβάνει αυτοεκτιμήσεις των μαθητών, όπως «τεμπέλης», «απρόσεκτος», «ακατάστατος», «ανήσυχος», «ανυπάκουος», οι οποίες σχετίζονται με τα «standards» της συμπεριφοράς και των επιδόσεων της καθιερωμένης σχολικής κουλτούρας.

II. Παράγοντας (Faktor). Αναφέρεται σε αυτοεκτιμήσεις όπως «άδικος», «ασυμπάθητος», «ψυχρός», «ανειλικρινής», «προκατειλημμένος» κ.λπ., οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά και την επικοινωνιακή συμμόρφωση.

III. Παράγοντας (Faktor). Περιλαμβάνει αυτοεκτιμήσεις όπως «επιθετικός», «εριστικός», «καταφρονημένος - επιδειξιμανής» κ.λπ., οι οποίες καταχωρούνται από το δάσκαλο ως προβλήματα συμπεριφοράς, όπου εμπλέκονται και στοιχεία της επιθετικότητας.

Σε ανάλογα ερευνητικά αποτελέσματα είχε καταλήξει και ο Kemmler (1967, σ. 68-69) συγκρίνοντας την αυτοεικόνα του «καλού» και του «κακού» μαθητή στο σχολείο. Έμμεσα το ίδιο φαινόμενο επισημαίνουν και έρευνες των Hurrelmann K./Wolf K.N. (1986, σ. 153 κ.ό.), στις οποίες εξετάζεται η βιογραφική εξέλιξη μαθητών που είχαν «αποτύχει» στο σχολείο.

Εκτός από τις οποιεσδήποτε μεθοδολογικές ατέλειες, οι οποίες κατά κύριο λόγο σχετίζονται με την τεχνική του διπολικού προφίλ (Polaritätsprofil), θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι οι συγκεκριμένες έρευνες χαρακτηρίζονται από μια μονόπλευρη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η σύμπτωση της αυτοεικόνας του μαθητή με την εικόνα που έχει σχηματίσει γι' αυτόν ο περίγυρος (δάσκαλος-μαθητές), κατά την άποψή μας, περιγράφει απλά ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα όχι όμως και το ίδιο το φαινόμενο.

Από τα συγκεκριμένα ερευνητικά αποτελέσματα δεν είναι δυνατόν να αποσαφηνιστεί, εάν η συγκεκριμένη ερμηνεία είναι η πλέον ενδεδειγμένη. Δεν μπορούμε, δηλαδή, με βεβαιότητα να ισχυριστούμε, όπως κάνουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές, ότι οι τοποθετήσεις του αποκλίνουντα μαθητή για τον εαυτό του καταγράφουν την πραγματική αυτοεικόνα ή περιγράφουν απλά μια άποψη του μαθητή για το πώς αντιλαμβάνεται αυτός τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες του περιγύρου. Το ερώτημα που μας απασχολεί, δηλαδή, δεν είναι το «πώς βλέπω ότι με βλέπουν οι άλλοι», αλλά το

«πώς βλέπω εγώ τον εαυτό μου». Τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν αποσαφηνίζουν σε ποιο από τα δύο ερωτήματα απαντούν. Χωρίς να παραβλέψουμε ότι οι ερευνητικές αυτές προσπάθειες, ως πρώτο βήμα, είναι αναγκαίες, θα παρατηρήσουμε εντούτοις ότι δεν είναι επαρκείς. Θα πρέπει κατά την άποψή μας να συνεξεταστούν και άλλοι παράγοντες, ώστε να μπορέσουμε με βεβαιότητα να δεχτούμε ότι η ετεροεικόνα έχει γίνει πλήρως αποδεκτή από το μαθητή και τη χρησιμοποιεί ως εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του. Η μεγαλύτερη πιθανότητα να απαντήσουμε πειστικά στο συγκεκριμένο φαινόμενο δεν προκύπτει από τη βελτίωση της ερευνητικής μεθόδου ή των σχετικών τεχνικών, αλλά από τη συνεξέταση στοιχείων από την καθημερινή δράση του μαθητή. Συμπληρωματικά ερευνητικά στοιχεία με τα οποία θα μπορούσαμε να απαντήσουμε πειστικά στο δεύτερο ερώτημα –πώς βλέπει ο αποκλίνων μαθητής τον εαυτό του– πιστεύουμε ότι αποτελούν η αποστασιοποίηση από – και η σύμπραξη με συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, καθώς επίσης η διαδικασία και οι τεχνικές αξιοποίησης του προβλήματος.

2.1.1. Η αποστασιοποίηση - σύμπραξη

Η αποστασιοποίηση από τη συγκεκριμένη ομάδα των μη αποκλινόντων μαθητών και η προσέγγιση και σύμπραξη με την κοινωνική ομάδα των αποκλινόντων είναι ένα στοιχείο που μπορεί να μην απαντάει άμεσα και καθοριστικά στο συγκεκριμένο ερώτημα, ενισχύει όμως, όπως διαπιστώνουν (Cohen A.K. 1955, Hargreaves D.H. 1971, σ. 162-183, Glueck S./Glueck E.T. 1950) οι σχετικές έρευνες, την πιθανότητα κοινωνικοποίησης στο ρόλο του αποκλίνοντα. Η αποστασιοποίηση από την ομάδα των «καλών» μαθητών και η σύμπραξη με την ομάδα των «κακών» ή «ανίκανων» ως διαπιστωμένη κατάσταση παραπέμπει όχι απλά σε μια συγκεκριμένη κοινωνική επιλογή, αλλά σε μία συστηματική κοινωνικά ποιοτική διαδικασία. Έτσι η σύμπραξη δεν είναι, κατά την άποψή μας, μια επιφανειακή και συγκυριακή κατάσταση, αλλά μία διαδικασία ιδεολογικής ταύτισης και παραπέρα κοινωνικοποίησης (Glaser D. 1956, σ. 440). Η ιδεολογική ταύτιση προκύπτει με βάση την προηγηθείσα κοινωνικοποίηση και κοινωνική καταγωγή σε συνδυασμό με τη

συγκρότηση μετώπου αλληλεγγύης και δράσης. Έτσι μπορούμε να δεχτούμε ότι, όταν οι κοινωνικές επιλογές ενός «αποκλίνοντα» μαθητή αγνοούν συστηματικά την κοινωνική ομάδα των μαθητών, η οποία θεωρείται ότι ακολουθεί τα κοινωνικά και μαθησιακά Standards του σχολείου και παράλληλα οι στάσεις, οι ενέργειες και οι προτιμήσεις του είναι εναρμονισμένες με εκείνες της κοινωνικής ομάδας των αποκλινόντων, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο μαθητής αυτός ως ένα βαθμό έχει αυτοπροσδιοριστεί στον αρνητικό του ρόλο.

Προφανώς η δυνατότητα συλλογής τέτοιου είδους ερευνητικών στοιχείων εξαρτάται από το γεγονός της ύπαρξης και λειτουργίας μιας σαφώς προσδιοριζόμενης κοινωνικής ομάδας. Στην αντίθετη περίπτωση θα πρέπει να αρκεστούμε σε στοιχεία, που περιγράφουν την τοποθέτηση (Einstellung) του μαθητή απέναντι σε τέτοιες κοινωνικές ομάδες. Μπορεί με τη διερεύνηση τέτοιου είδους τοποθετήσεων να μην έχουμε καταγραφή συγκεκριμένης κοινωνικής δράσης, έχουμε όμως την ευρύτερη θέση του μαθητή για το σχολείο και τις προθέσεις του για συμμετοχή και συνεργασία στο σχολείο.

2.1.2. Η αξιοποίηση της απόκλισης από το μαθητή

Ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της αποσαφήνισης του προβλήματος αυτοπροσδιορισμού ενός μαθητή σε έναν αρνητικό ρόλο έχει η διερεύνηση της διαδικασίας και των τεχνικών αξιοποίησης του προβλήματος από το μαθητή. Με τον όρο αξιοποίηση του προβλήματος προφανώς εννοούμε τη χρησιμοποίηση του προβλήματος ως εργαλείο επικοινωνίας, κοινωνικής καταξίωσης και γενικά ως μέσο αυτοεκπλήρωσης.

– Η αξιοποίηση της απόκλισης ως εργαλείο επικοινωνίας και κοινωνικής συμμετοχής

Είναι βέβαιο ότι ένας μαθητής που βρίσκεται στην τάξη, έχει ανάγκη επικοινωνίας και παράλληλα η ροή των πραγμάτων πολλές φορές τον εξαναγκάζει να συμμετάσχει στην κοινωνική ζωή της τάξης και του σχολείου. Η συμμετοχή και η επικοινωνία στο scho-

λείο πραγματοποιείται όμως με βάση συγκεκριμένους κοινωνικούς όρους, τους οποίους ο αποκλίνων μαθητής προφανώς δεν εκπληρώνει. Η συμμετοχή του όμως στο κοινωνικό γίνεσθαι της τάξης καθίσταται δυνατή μέσα από τις συγκεκριμένες «ανορθόδοξες» πολλαπλώς επιβεβαιωμένες επεξεργασίες του αποκλίνοντα ρόλου του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση του «άτακτου» μαθητή, ο οποίος προβαίνει σε «αταξίες», για να μπορέσει να έχει έστω και αρνητική επικοινωνία με το δάσκαλο.

– Η αξιοποίηση της απόκλισης ως μηχανισμού κοινωνικής καταξίωσης

Σε πολλές περιπτώσεις οι αποκλίνοντες μαθητές επιδιώκουν μέσα από τη συστηματική άσκηση του αρνητικού ρόλου να προβληθούν και να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες. Η αξιοποίηση μπορεί να έχει ενεργό ή παθητικό χαρακτήρα. Ενεργό χαρακτήρα έχουμε στις περιπτώσεις που ο μαθητής ασκώντας το ρόλο του επιδιώκει την πιστοποίηση της παρουσίας του και την προσέλκυση θετικών κυρώσεων από ένα μέρος ή από ολόκληρη την τάξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση του «Clown» στην τάξη. Η ενεργός χρησιμοποίηση του αρνητικού ρόλου είναι πολύ πιθανό να μην υπαγορεύεται από συγκεκριμένες θετικές κυρώσεις του περίγυρου, αλλά από ατομικές απολαύσεις και ικανοποιήσεις για τον τρόπο ενέργειας και για τις επιδράσεις που ασκεί η πράξη του στον περίγυρο. Έτσι π.χ. χαιρέται ο «εριστικός» μαθητής που κατόρθωσε να έχει μια σύγκρουση με το δάσκαλο τον οποίο «έβγαλε από τα ρούχα του» και επειδή χάθηκε το μάθημα. Η παθητική χρησιμοποίηση του αποκλίνοντα ρόλου γίνεται συνήθως για να κατοχυρωθεί η μη συμμετοχή του μαθητή στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η αξιοποίηση του αρνητικού ρόλου από το μαθητή εκτός από μηχανισμός κοινωνικής καταξίωσης και επικοινωνίας είναι έμμεσα και μία δημόσια δήλωση για το ποιος και πώς είναι ο ίδιος. Έτσι, λοιπόν, για να μπορέσουμε να έχουμε μια σαφή αντίληψη του αυτοπροσδιορισμού του μαθητή στον αρνητικό του ρόλο, πρέπει εκτός από τη διερεύνηση της αυτοεικόνας σε επίπεδο τοποθέτησης, έκφρασης γνώμης ή εκτίμη-

σης, να διερευνηθούν και να συνεκτιμηθούν οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί και η κοινωνική δράση του μαθητή. Στην περίπτωση λοιπόν που η ετεροεικόνα, η αυτοεικόνα και η κοινωνική δράση του μαθητή παρουσιάζουν μια αντιστοιχία και συνάφεια, μπορούμε να προσδιορίσουμε την κατεύθυνση και το βαθμό του αυτοπροσδιορισμού. Το γεγονός ότι δεν έχουμε πλήρη ερευνητική κάλυψη στις λογικές μας παραδοχές δε σημαίνει ότι το φαινόμενο του αυτοπροσδιορισμού προκύπτει διαφορετικά. Εδώ απλά επισημαίνεται ένα βασικό κενό που πρέπει να καλυφθεί ερευνητικά.

2.2. Το συναίσθημα αυτοεκτίμησης

Το συναίσθημα αυτοεκτίμησης (βλ. 2.1.) αναφέρεται στην υποκειμενική συναίσθηση του μαθητή, εάν, δηλαδή, ο αποκλίνων μαθητής αποδέχεται τον εαυτό του ως τέτοιο ή όχι. Το ερώτημα που πρέπει κανείς να απαντήσει στην προκειμένη περίπτωση είναι: Διαμορφώνει ο μαθητής που στιγματίζεται από το δάσκαλο - συμμαθητές με την πάροδο του χρόνου αρνητικά ή θετικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης;

Τα μέχρι στιγμής ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με το ερώτημα αυτό κινούνται σε διαμετρικά αντίθετες κατευθύνσεις. Οι σχετικές ερευνητικές προσπάθειες ομαδοποιούνται σχετικά με το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιούν σε δύο κατηγορίες. Σ' αυτές που χρησιμοποιούν ως εργαλείο τα ερωτηματολόγια - «Self-esteem-Fragebogenskala» και σ' αυτές που χρησιμοποιούν το διπολικό προφίλ - «self-esteem- semantischen Differential». Στην πρώτη κατηγορία οι σχετικές έρευνες των Rosenberg M. (1965) και Bursten D./Hurrelmann K. (1973) κατέδειξαν ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ του αρνητικού συναισθήματος αυτοεκτίμησης και της εκτίμησης του δασκάλου. Ενώ, λοιπόν, τη συνάφεια αυτή μπορεί να τη θεωρήσει κανείς σημαντική για την ερευνητική ομάδα των «καλών» μαθητών, για την ομάδα όμως των «κακών» μαθητών δεν μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε το ίδιο, διότι τόσο η αξιοπιστία (Reliabilität) $r=0,50$ του ερωτηματολογίου όσο και η σταθερότητα του σχετικού χαρακτηριστικού που μετρήθηκε (Bursten/Hurrelmann 1973, σ.

201), δε μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε με βεβαιότητα μια τέτοια συνάφεια. Αντίθετα ο Jensen G.F. (1972) στις σχετικές έρευνές του δε διαπίστωσε συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας των κυρώσεων – δείκτης στιγματισμού – και των θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων αυτοεκτίμησης.

Στη δεύτερη κατηγορία των ερευνητικών αποτελεσμάτων, στην οποία το ενδιαφέρον των μελετητών επικεντρώνεται στην αξιολογική διάσταση του φαινομένου, οι Schwarz M. και Stryker S. (1970, σ. 90 κ.ό) διαπιστώνουν ότι οι μαθητές που θεωρούνται από το δάσκαλο ως αποκλίνοντες δε διαφέρουν στο συναίσθημα αυτοεκτίμησής τους από τους άλλους μαθητές. Αντίθετα, οι Bursten D./Hurtelmann K. (1973), οι οποίοι παράλληλα με το ερωτηματολόγιο χρησιμοποίησαν και το διπολικό προφίλ, επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση μεταξύ του αρνητικού συναισθήματος αυτοεκτίμησης και της εκτίμησης του δασκάλου και μάλιστα με μεγαλύτερο βαθμό συνάφειας. Στα ίδια σχεδόν αποτελέσματα με τους Bursten/Hurtelmann κατέληξε και η μεταγενέστερη έρευνα των Hurtelmann K./Wolf K.W. (1985).

Τα παραπάνω αλληλοαναιρούμενα αποτελέσματα παραπέμπουν προφανώς στο γεγονός ότι η συνάφεια του χαρακτηρισμού και του αρνητικού συναισθήματος αυτοεκτίμησης του μαθητή δεν είναι άμεση, όπως προσπάθησαν να την καταγράψουν οι συγκεκριμένες έρευνες. Κατά την άποψή μας η ανάγνωση της γνώμης ή της στάσης του μαθητή δεν παραπέμπει αναγκαστικά στη συγκεκριμένη συσχέτιση, διότι είναι δυνατόν στη διαμόρφωση του αποτελέσματος αυτού να εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, όπως το κοινωνικό Status του μαθητή, η στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο και τους στόχους του, οι θετικές κυρώσεις που απολαμβάνει ο μαθητής μέσω του αρνητικού του ρόλου κ.λπ. Ένα σημαντικό σημείο που κατά τη γνώμη μας δε λαμβάνεται με τη δέουσα βαρύτητα υπόψη στις παραπάνω έρευνες, είναι η αποσαφήνιση του βαθμού αποδοχής του αρνητικού ρόλου των αποκλινόντων. Είναι πάρα πολύ δύσκολο ένας μαθητής να μπορέσει να διατηρήσει για μεγάλα χρονικά διαστήματα το αρνητικό συναίσθημα αυτοεκτίμησής του. Διότι σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής δυσαρμονίας (Kognitive Dissonanz) τα άτομα καταβάλλουν προσπάθειες,

ακόμη και σε αρνητικές γι' αυτά καταστάσεις, για να κερδίσουν ή να αναγνωρίσουν θετικά στοιχεία (Festinger L. 1964). Μεταξύ λοιπόν των στιγματισμένων μαθητών και των μη στιγματισμένων μαθητών, αναφορικά με το συναίσθημα αυτοεκτίμησης, μπορεί να αναμένει κανείς ελάχιστες διαφορές. Κατά συνέπεια τα αρνητικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης μόνο σε ένα μεταβατικό στάδιο θα μπορούσαν να έχουν θέση. Η αποδοχή και η άσκηση ενός αρνητικού ρόλου έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να διαμορφώσει στους μαθητές θετικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης παρά αρνητικά (Fend H. 1975, σ. 110). Έτσι γίνεται κατανοητό ότι η αντιφατικότητα που παρατηρείται στις παραπάνω έρευνες είναι πολύ πιθανό να τροφοδοτείται και από το γεγονός ότι στις έρευνες αυτές δε γίνεται διάκριση μεταξύ των στιγματισμένων μαθητών με μια μακρά αποκλίνουσα καριέρα, και των μαθητών με ένα «πρόσφατο» χαρακτηρισμό.

Οι σημαντικότεροι πρόσθετοι παράγοντες για τη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού συναισθήματος αυτοεκτίμησης που κρίνονται αναγκαίοι να εξετασθούν στα πλαίσια της συστηματικής διερεύνησης του συγκεκριμένου φαινομένου είναι: η στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο, το κοινωνικό Status του μαθητή στην τάξη και οι θετικές κυρώσεις που συνοδεύουν τον αρνητικό ρόλο.

Ασφαλώς η βασικότερη προϋπόθεση είναι ο χαρακτηρισμός αυτός καθεαυτός για τον οποίο έχουμε διεξοδικά μιλήσει στα προηγούμενα κεφάλαια. Οι παράγοντες, στους οποίους θα αναφερθούμε στη συνέχεια, έχουν το χαρακτήρα της εξειδίκευσης και της αποσαφήνισης του ερευνητικού πλαισίου μέσα από το οποίο θα μπορέσουμε να καταλήξουμε σε αξιόπιστα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού συναισθήματος αυτοεκτίμησης.

2.2.1. Η στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο

Σε κάθε σχολείο υπάρχουν κοινωνικές ομάδες μαθητών οι οποίες λόγω της πολιτισμικής τους καταγωγής (Φραγκουδάκη Α. 1985, σ. 41:84, Hess H. 1970, σ. 184, Fend H. 1971, σ. 186) είναι πολύ

πιθανό να έχουν μια διαφορετική αντίληψη για το σχολείο και τις διαδικασίες του από εκείνη που αυτό προβάλλει και αξιώνει. Σχετικά θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις ομάδες μαθητών: Μαθητές που έχουν εσωτερικεύσει σε ένα μεγάλο βαθμό τις κυρίαρχες αξίες και νόρμες του σχολείου και οι οποίοι σε περιπτώσεις που τους προσάπτεται μια ετικέτα, νιώθουν αισθήματα «ενοχής», που προφανώς ενισχύονται και από την πλευρά της οικογένειας. Στις περιπτώσεις αυτές είναι πολύ πιθανό λόγω του ιδεολογικού προσανατολισμού του μαθητή, αλλά και της συστηματικής στήριξης και υποστήριξης του από την οικογένεια να έχουμε αρνητικά συναισθήματα τα οποία δρουν επιβλητικά στην εξομάλυνση της αρνητικής κατάστασης και στην αναστροφή των αρνητικών συναισθημάτων αυτοεκτίμησης. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι πιθανό να διατηρηθούν μόνο ως μια αρνητική παρένθεση σε ένα επίπεδο απλής ή παραδειγματικής ανάμνησης χωρίς καμία ιδιαίτερη βαρύτητα.

Η δεύτερη κοινωνική ομάδα μαθητών αναφέρεται σ' αυτούς που έχουν εσωτερικεύσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις αξίες και τις νόρμες του σχολείου και που δεν είναι όμως σε θέση να ανταποκριθούν σ' αυτές. Τέλος, υπάρχει η ομάδα των μαθητών που έχει σε μικρό ή σε μηδενικό βαθμό εσωτερικεύσει τις αξίες και τις νόρμες του σχολείου και δεν μπορεί ή δε θεωρεί αναγκαίο να ανταποκριθεί σ' αυτές. Και στις δύο αυτές ομάδες προφανώς ο χαρακτηρισμός έχει διαμορφώσει ένα σταθερό πλαίσιο κοινωνικοποίησης με αρνητικό περιεχόμενο, το οποίο προδικάζει μια μακροχρόνια αρνητική καριέρα μέσα από την οποία είναι πολύ πιθανότερο οι μαθητές αυτοί να έχουν αναπτύξει θετικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης για το ρόλο τους. Διότι μέσα από το ρόλο τους αυτό μπορούν και πραγματοποιούν την αυτοεκπλήρωσή τους. Στο αποτέλεσμα αυτό ενισχυτικά συμβάλλει και η πιθανή κοινωνικοποίησή τους στα πλαίσια της ομάδας των «ομοιοπαθών» (Cohen A.K. 1961). Οι Schwarz και Stryker (1970) παραθέτουν στη σελίδα 93 κ.ε. αποτελέσματα που παραπέμπουν σαφώς στο φαινόμενο αυτό, χωρίς όμως να το αναλύουν διεξοδικά. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι οι μαθητές που θεωρούνται από τους δασκάλους τους ως επιρρεπείς στις αποκλίσεις θεωρούν ως «σημαντικό άλλο» όχι το δάσκαλο αλλά τον

καλύτερό τους φίλο. Το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί δεν αναγνωρίζουν ως «σημαντικό άλλο» το δάσκαλό τους, παραπέμπει όχι μόνο σε μια συγκεκριμένη τοποθέτηση του μαθητή, αλλά κύρια προδιαγράφει έναν ιδεολογικό προσανατολισμό και προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο κοινωνικοποιητικό υπόβαθρο, το οποίο συγκινησιακά κινείται σε διαμετρικά αντίθετη κατεύθυνση, από αυτό που αξιώνει ή επιθυμεί να επιβάλει με τον κοινωνικό του έλεγχο ο δάσκαλος.

2.2.2. Το κοινωνικό Status του μαθητή στην τάξη

Στην τάξη ο κάθε μαθητής κατέχει τυπικά ή άτυπα ένα συγκεκριμένο κοινωνικό Status, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει εμφατικά ή ανασταλτικά στη διαμόρφωση συναισθημάτων αυτοεκτίμησης. Στις περιπτώσεις που το Status ενός μαθητή δεν προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από τον αρνητικό ρόλο, ο μαθητής έχει εναλλακτικές δυνατότητες καταξίωσης στην τάξη, που είναι σχεδόν δύσκολο να έχει αναπτύξει ο ίδιος αρνητικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης. Αυτό φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας του Huppelmann (1973, σ. 147), όπου το 18% των στιγματισμένων από το δάσκαλο μαθητών ανήκουν, στα πλαίσια του σχετικού κοινωνιογράμματος, στην ομάδα που δέχτηκε τις περισσότερες θετικές επιλογές, ενώ αντίθετα το 38% των «καλών» μαθητών επιλέχτηκε ελάχιστα ή και καθόλου. Έτσι φαίνεται αφενός ότι το κοινωνικό Status δεν προσδιορίζεται πάντοτε και αποκλειστικά από τον αρνητικό ρόλο του μαθητή και αφετέρου ότι υπάρχουν δυνατότητες ακόμη και σε ένα αρχικό στάδιο του χαρακτηρισμού τους για αντιστάθμιση των αρνητικών συναισθημάτων αυτοεκτίμησης.

Στις περιπτώσεις όμως που το Status ενός μαθητή στην τάξη προσδιορίζεται από τον αποκλίνοντα ρόλο του, αν και ο ίδιος τηρεί μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο, είναι πολύ πιθανό σε μια αρχική φάση του χαρακτηρισμού να αναπτύξει ο μαθητής αρνητικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης. Με την πάροδο όμως του χρόνου, σύμφωνα με τη θεωρία της δυσαρμονίας (Disonanz) επέρχεται η εξομάλυνση στο ρόλο του και το άτομο διαμορφώνει μόνο θετικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης.

2.2.3. Οι θετικές κυρώσεις

Είναι προφανές ότι οι κυρώσεις δεν προσδιορίζονται από την πρόθεση επιβολής τους, αλλά από την ερμηνεία και τον τρόπο που τις βιώνει ο μαθητής (Δήμου Γ. 1984, σ. 65). Η εφαρμογή τους νομιμοποιείται και αποκτάει λειτουργικότητα μόνο από το γεγονός ότι η πιθανότητα εναρμόνισής τους για άτομα με την ίδια πολιτισμική καταγωγή και γλώσσα είναι πολύ μεγάλη. Βασικά τα άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας έχουν αναπτύξει ως ένα βαθμό όμοιες ερμηνευτικές και βιωματικές κατηγορίες, τις οποίες χρησιμοποιούν συνήθως στην καθημερινή τους επικοινωνία και σχέση συστηματικά.

Υπάρχουν όμως πολλά περιθώρια για την ανάπτυξη ιδιωτικών κυρίως κατηγοριών ερμηνείας, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται διαμετρικά αντίθετες με τις προθέσεις των επιβαλλόμενων κυρώσεων. Έτσι οι αρνητικές ή οι θετικές κυρώσεις, σε επίπεδο πρόθεσης μπορεί να ερμηνεύονται με τελείως αντίθετο περιεχόμενο από εκείνο με το οποίο επενδύεται η εφαρμογή τους ή να εξουδετερώνονται από άλλες υποκειμενικές βλέψεις σε θετικές κυρώσεις, τις οποίες το περιβάλλον δε συμπεριλαμβάνει καθόλου στις προθέσεις του.

Στις περιπτώσεις όμως που ο στιγματισμένος μαθητής μέσα από τη συστηματική και συνεπή άσκηση του αρνητικού του ρόλου κατορθώνει να ελκύει θετικές κυρώσεις ή με υποκειμενικό τρόπο να εκλαμβάνει ή να αντικαθιστά τις αρνητικές με θετικές, τότε είναι πολύ πιθανό να μην αναμένει κανείς αρνητικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης. Ο Clown στην τάξη είναι πολύ δύσκολο να μην απολαμβάνει το ρόλο του, αφού είναι σχεδόν η μόνη πηγή αυτοεκπλήρωσης και κοινωνικής καταξίωσής του στην τάξη. Είναι προφανές ότι, όταν ένας μαθητής μέσα από τη χρησιμοποίηση του αρνητικού του ρόλου κατορθώνει να προσελκύει από ένα μέρος ή ολόκληρη την τάξη θετικές κυρώσεις ή να βιώνει την αντανάκλαση του περιβάλλοντος θετικά, τότε είναι πολύ δύσκολο αυτός να αναπτύξει αρνητικά συναισθήματα για το ρόλο του. Ο βαθμός και ο τρόπος που αξιοποιεί το πρόβλημά του ο μαθητής δεν παραπέμπει μόνο στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του, αλλά δημιουργεί ανάλογα συναισθήματα κοινωνικής καταξίωσης και αυτοπραγμάτωσης.

Από τα παραπάνω μπορούμε συνοπτικά να πούμε ότι τα μέχρι τώρα ερευνητικά αποτελέσματα μέσα από την αλληλοαναίρεσή τους παραπέμπουν σαφώς στην πολυπλοκότητα ενός φαινομένου, το οποίο χρειάζεται παραπέρα έρευνα και ανάλυση. Μπορούμε όμως να δεχτούμε με βάση τις επιμέρους επιστημονικές των ίδιων των ερευνητών, αλλά και τις δικές μας ότι ο χαρακτηρισμός ενός μαθητή δεν οδηγεί αναγκαστικά στη διαμόρφωση αρνητικών συναισθημάτων αυτοεκτίμησης.

Το γεγονός ότι η διαδικασία μιας αποκλίνουσας καριέρας στο σχολείο είναι δυνατό να εκτείνεται από μερικούς μήνες μέχρι πολλά έτη, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ του χαρακτηρισμού και της μεταβολής του συναισθήματος αυτοεκτίμησης έχει το χαρακτήρα μιας γραμμικής καμπύλης – Kurvilinear Beziehung – (Hawkins/Tiedeman 1975, σ. 147). Στην αρχική φάση ο μαθητής ως αποτυχημένος, παραβάτης κ.λπ. είναι πιθανό να αισθάνεται ενοχές και να διαμορφώνει κάποιο αρνητικό συναίσθημα αυτοεκτίμησης. Με την πάροδο του χρόνου όμως μετά από μια φάση κρίσης αποκαθίσταται μια συγκεκριμένη τάξη συναισθηματικής ισορροπίας στα πλαίσια και στην κατεύθυνση του αρνητικού του ρόλου (Festinger L. 1964). Ο μαθητής στη φάση αυτή έχει πλέον λύσει το πρόβλημα της ταυτότητάς του αυτοπροσδιοριζόμενος στον αρνητικό του ρόλο και επιδιώκει την αυτοεκπλήρωσή του μέσα από το συγκεκριμένο ρόλο του διαμορφώνοντας ανάλογα συναισθήματα αυτοεκτίμησης του.

3. Η δυσκολία απεγκλωβισμού του μαθητή από τον αρνητικό ρόλο

Σύμφωνα με τα προηγούμενα και όταν οι προϋποθέσεις του χαρακτηρισμού είναι «κατάλληλες», είναι πολύ δύσκολο μέχρι ακατόρθωτο ένα «στιγματισμένο» άτομο να μπορέσει να αποποιηθεί την αρνητική ετικέτα και να ανατρέψει την αρνητική κατάσταση που έχει διαμορφωθεί σε βάρος του. Ένας «στιγματισμένος» μαθη-

τής, δηλαδή, δεν είναι κάτοχος ενός ρόλου για κάποιο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Ο αρνητικός ρόλος διαφέρει στο σημείο αυτό από οποιονδήποτε άλλο κοινωνικό ρόλο, διότι δεν προσδιορίζεται η έξοδος του (Erikson K. 1964, σ. 15-16). Στους περισσότερους κοινωνικούς ρόλους π.χ. «μαθητής», «στρατιώτης», «δάσκαλος», «φοιτητής» κ.λπ. έχει σαφώς προκαθοριστεί η διάρκειά τους. Στις περιπτώσεις αυτές η είσοδος και η έξοδος στο συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο λαμβάνει εμφανή ή λανθάνοντα τελετουργικό χαρακτήρα, ο οποίος προσδιορίζει και δηλώνει την είσοδο και την έξοδο του. Στον αρνητικό ρόλο η τελετουργία εισαγωγής δεν παραπέμπει με δημόσια διακήρυξη στην έξοδο ούτε προδιαγράφει χρονική περίοδο εξόδου του μαθητή από το συγκεκριμένο ρόλο. Εδώ στον αρνητικό ρόλο του μαθητή δεν παραμένει απλά, δηλαδή, σε ισχύ η σχετική ετικέτα, όπως συμβαίνει και σε πολλούς άλλους κοινωνικούς ρόλους –ο δάσκαλος π.χ. αποκαλείται δάσκαλος και μετά τη συνταξιοδότηση– αλλά παραμένει και λειτουργεί όλο το σύστημα αρνητικής αντιμετώπισης του μαθητή. Ουσιαστικά για τον αρνητικό ρόλο παραμένει σε ισχύ η αρχική «διάγνωση», παρά τις οποιεσδήποτε «θετικές» μεταβολές στη συμπεριφορά του μαθητή.

Μπορούμε να δεχτούμε ότι στην περίπτωση του αρνητικού ρόλου υπάρχουν σε ισχύ και λειτουργούν οι μηχανισμοί εκείνοι, στους οποίους ο στιγματισμένος μαθητής δεν έχει σχεδόν καμία δυνατότητα να επηρεάσει συστηματικά και αποφασιστικά και έτσι αποκλείουν σ' αυτόν κυριολεκτικά το δρόμο της εξομάλυνσης (Parsons T. 1951, σ. 275).

Η ανατροφοδοτούμενη συστηματική αρνητική επικοινωνία και στάση του κοινωνικού περίγυρου, η οποία ενισχύεται και διασφαλίζεται μέσα απ' την οργανωτική δομή του σχολείου, σε συνδυασμό με τη μεταστροφή της ερμηνευτικής και συγκινησιακής δομής της προσωπικότητας ενός αποκλίνοντα, υψώνει στον απεγκλωβισμό του μαθητή ένα αξεπέραστο τείχος.

Στα προηγούμενα κεφάλαια μέσα από τις σχετικές αναλύσεις, μπορεί κανείς να κατανοήσει πόσο δύσκολος είναι ο απεγκλωβισμός ενός μαθητή από τον παγιωμένο αρνητικό ρόλο. Δεδομένου ότι η κοινωνική πίεση που ασκεί στο μαθητή η αρνητικά προσδιορισμένη επικοινωνιακή σχέση, όπως και η υποκειμενική μεταστρο-

φή στην ταυτότητα του μαθητή, που πραγματοποιείται με το χαρακτηρισμό, έχουν διεξοδικά αναλυθεί, δεν κρίνουμε σκόπιμο να τις συζητήσουμε ξανά στο κεφάλαιο αυτό. Το ενδιαφέρον μας εδώ επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η οργανωτική δομή του υπαρκτού σχολείου παρεμποδίζει την «εξομάλυνση» της αρνητικής κατάστασης.

Οι μηχανισμοί, που φράζουν το δρόμο της εξομάλυνσης στο στιγματοποιημένο μαθητή και οι οποίοι στα πλαίσια της οργανωτικής δομής του υπαρκτού σχολείου δρουν εκτός του πεδίου ελέγχου του μαθητή, έχουν τυπικό και άτυπο χαρακτήρα. Το σχολείο, ως γνωστό, διαθέτει ένα επεξεργασμένο σύστημα καταγραφής και πληροφόρησης των δραστηριοτήτων και των επιδόσεων των μαθητών, το οποίο είναι σχεδόν αδύνατον και αδιανόητο να επηρεαστεί από αυτούς. Έτσι, κάθε φορά η παρούσα κοινωνική θέση και η επικοινωνιακή υπόσταση του μαθητή εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό όχι μόνο από την παρούσα συμπεριφορά και στάση του μαθητή, αλλά και από το παρελθόν του (Clark B. 1962, σ. 180) το οποίο μέσω των μηχανισμών καταγραφής και πληροφόρησης του σχολείου καθίσταται πάντοτε αξιολογικά επίκαιρο. Το σύστημα αυτό με τη διάρθρωση και τη λειτουργία του καθιστά ανάγλυφη και επίκαιρη την ιστορική διαδρομή της καριέρας του αποκλίνοντα μαθητή και τροφοδοτεί ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε προσαρμοστικές του προσπάθειες την επίκαιρη και μελλοντική μεταχείρισή του.

Εκτός από το διαρθρωμένο σύστημα πληροφόρησης το σχολείο έχει στη διάθεσή του μια σειρά από θεσπισμένα και μη μέτρα αντιμετώπισης τέτοιων περιπτώσεων (Γκότοβος Α.Ε. 1989, σ. 75-93). Ανάλογα με την υπόσταση της απόκλισης, μπορεί να είναι «επιβοηθητικά» ή «κατασταλτικά». Τα μέτρα που το σχολείο εφαρμόζει κάθε φορά εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και έχουν σχέση με τον ίδιο το μαθητή, το δάσκαλο, την περίσταση, τις δυνατότητες του σχολείου κ.λπ. (Cicourel A.G./Kitsuse J.I. 1975). Στα επιβοηθητικά μέτρα υπάγονται η ενισχυτική διδασκαλία, φροντιστήρια κ.λπ. Στις περιπτώσεις αυτές φαίνεται ότι οι καλές προθέσεις σε επίπεδο εξαγγελίας είναι προφανείς, αλλά η πρακτική με την οποία αντιμετωπίζονται τα φαινόμενα αυτά είναι σχεδόν η ί-

δια. Η ποιότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας ή του Φροντιστηρίου δε διαφοροποιείται από αυτή που καθημερινά πραγματοποιείται στο σχολείο. Η επανάληψη της διαδικασίας που δημιουργεί ή συντηρεί το πρόβλημα, ως ενέργειας «μια από τα ίδια», μάλλον αυξάνει την πιθανότητα επανάληψης του προβλήματος και επαναβεβαίωσης της αρνητικά προσδιορισμένης κατάστασης παρά την εξομαλύνει. Οι οποιοσδήποτε βελτιώσεις του μαθητή σπάνια μπορεί να είναι θεαματικές. Συνήθως οι βελτιώσεις είναι τέτοιες που να δικαιολογούν απολογητικά το δάσκαλο και το θεσμό. Ουσιαστικά αυτές είναι συνήθως μικρότερες από ό,τι παρουσιάζονται, διότι εμπεριέχουν το στοιχείο της άμβλυνσης της στάσης του δασκάλου που διδάσκει αυτά τα τμήματα, αφού είναι αναγκασμένος από τα πράγματα να πραγματοποιήσει βελτιώσεις. Η ενισχυτική διδασκαλία, όπως πραγματοποιείται, μάλλον ως άλλοθι για νομιμοποίησή της μπορεί να θεωρηθεί, παρά ως σημαντικό βήμα βοήθειας για απεγκλωβισμό του μαθητή από τον αρνητικό του ρόλο. Ο μαθητής παραμένει ένας μαθητής στιγματισμένος και υπό εγγύηση, χωρίς ουσιαστικά να αλλάζει τίποτε γι' αυτόν.

Το σχολείο στα πλαίσια των δικαιοδοσιών του είναι σε θέση, όταν κρίνει «σκοπимо», να θέσει σε εφαρμογή το μέτρο της παραπομπής του μαθητή σε «ειδικό σχολείο» ή «τάξη». Η παραπομπή του μαθητή σε ειδικό σχολείο ή «ειδική τάξη», ως μέσο αντιμετώπισης των αποκλίσεων, προφανώς συμβάλλει αποφασιστικά στην παραπέρα δημοσιοποίηση και στην επίσημη ταξινόμησή του σε μια ειδική κατηγορία μαθητών. Η παραπομπή αυτή παρά την εκφρασμένη επιθυμία και τις αγαθές προθέσεις που τη συνοδεύουν, καθιστά ουσιαστικά αδύνατη την επιστροφή στο «κανονικό σχολείο» ή την «κανονική τάξη». Οι οποιοσδήποτε δοκιμαστικές προσπάθειες επανένταξης συνήθως αποβαίνουν άκαρπες. Ανεξάρτητα εάν ο μαθητής φοιτά τυπικά στο «ειδικό σχολείο» ή έχει επανακάμψει σε «κανονική τάξη», ο «στιγματισμός» του παραμένει σε ισχύ και μάλιστα εμπλουτισμένος με καινούρια στοιχεία. Είναι τώρα πλέον ένας μαθητής, ο οποίος υπήρξε τρόφιμος ενός ειδικού σχολείου ή μιας ειδικής τάξης. Το μόνο πράγμα που θα μπορούσε να τον «σώσει» στην περίπτωση αυτή, θα ήταν μια σταθερή θεαματική βελτίωση, γεγονός όμως πολύ σπάνιο και σχεδόν απίθανο. Και

μόνο η παρατηρούμενη σ' αυτές τις περιπτώσεις «διακριτικότητα» του κοινωνικού περιγυρου θα ήταν αρκετή για να κάνει το μαθητή να μην αισθάνεται ενταγμένος. Ο μαθητής αυτός εξακολουθεί να είναι ένας μαθητής υπό εγγύηση με ένα «βαρύ» παρελθόν η αποκατάσταση του οποίου συνεπάγεται ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρίσκο για το δάσκαλο, το οποίο πολύ σπάνια αναλαμβάνει (Brueck H. 1978).

Τέλος, το σχολείο διαθέτει ένα πολυδιάστατο μονοδρομικό (Irreversibel) τυπικό και άτυπο κυρωτικό σύστημα (θετικό - αρνητικό), το οποίο ο μαθητής προφανώς μόνο προς μια κατεύθυνση μπορεί να επηρεάσει. Δεν μπορεί, δηλαδή, ουσιαστικά να παρέμβει στον επαναπροσδιορισμό του, αλλά μπορεί να κάνει μόνο συμμορφωτική «αξιοποίηση» ή παραβατική «χρήση». Γίνεται κατανοητό ότι ο στιγματισμένος μαθητής έχει σχεδόν ελαχιστοποιήσει την πιθανότητα αξιοποίησης θετικών κυρώσεων του σχολείου και έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον του στην αξιοποίηση των θετικών στοιχείων, από τον αρνητικό του ρόλο στο βαθμό που υπάρχουν. Το γεγονός αυτό ανατροφοδοτεί την παράβαση και τις αρνητικές κυρώσεις επιβεβαιώνοντας πολλαπλώς την αρνητική στάση του περιγυρου. Η συστηματική αποστέρηση του μαθητή από τις καθιερωμένες θετικές κυρώσεις του σχολείου σε συνδυασμό με τη συστηματική εφαρμογή των αρνητικών κυρώσεων ουσιαστικά το σχολείο εκμηδενίζει την πιθανότητα απεγκλωβισμού του από τον αρνητικό ρόλο. Η αποστέρηση του μαθητή από διαδικασίες και θετικές διακρίσεις του σχολείου δεν πραγματοποιείται μόνο με βάση την παράδοση που ευνοεί τους καλούς μαθητές, στα πλαίσια απονομής του «δικαίου», αλλά και με βάση την «αφερεγγυότητα» του μαθητή, η οποία διαμορφώνει ένα αίσθημα ανασφάλειας στο δάσκαλο. Η ανασφάλεια αυτή η οποία τροφοδοτείται κυρίως από την πλημμελή κατάρτισή του να αντιμετωπίζει τέτοιες περιπτώσεις με παιδαγωγικά κριτήρια, συγκεκριμενοποιείται σε μια ενέργεια αποστασιοποίησής του από το μαθητή. Ο μαθητής αυτός που για μεγάλο χρονικό διάστημα δε διαβλέπει δυνατότητες κοινωνικής συμμετοχής μέσα στα πλαίσια των «standards» του σχολείου είναι πολύ πιθανό να αλλάξει προσανατολισμό και πορεία. Οι περισσότερες πιθανότητες, στην προκειμένη περίπτωση, διεξόδου του μαθητή υ-

πάρχουν στην πορεία που προσδιορίζεται και οριοθετείται από τον κατανεμημένο αρνητικό του ρόλο.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο με τον προσανατολισμό του και την οργανωτική του δομή, εκτός από το γεγονός ότι συμβάλλει σε ένα βαθμό στη δημιουργία των αποκλίσεων (Δήμου Γ. 1989, σ. 125-149), έχει παράλληλα αποφασιστική επίδραση στην παγίωση και στην παραπέρα εξέλιξή τους. Το παράδοξο είναι ότι το σχολείο παρουσιάζει τη στάση και τις διαδικασίες του με «αγαθές» προθέσεις οι οποίες ουσιαστικά εκτός από τη νομιμοποίηση των ενεργειών του δεν προσφέρουν καμία βοήθεια στο μαθητή. Στην περίπτωση αυτή για το σχολείο: Ο «παραβάτης» έχει βρεθεί. Η «δικαιοσύνη» έχει απονεμηθεί. Το «καθήκον» έχει επιτελεσθεί. Ένας στιγματισμένος μαθητής έχει «παραδοθεί» στην κοινωνία!

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Backman P.F./Secord C.W. 1976: Sozialpsychologie. Frankfurt a.M.
- Becker H.S., 1973: Aussenseiter. Frankfurt a.M.
- Blackham G.J., 1971: Der auffällige Schüler. Weinheim.
- Brück H, 1978: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek.
- Burke K., 1945: A grammar of motifs. New York.
- Bursten M./Hurrelmann K., (1973, 1976): Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München.
- Cicourel A.V./Kitsuse J.I., 1975: Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In: Stalberg, F.W. (Hrsg): Abweichung und Kriminalität. Hamburg, σ. 194-207.
- Γκότοβος Α.Ε., 1986: Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα.
- Γκότοβος Α.Ε., 1988: Απόκλιση και παράβαση στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα του καπνίσματος στα Γυμνάσια και τα Λύκεια. Αθήνα.
- Γκότοβος Α.Ε. 1989: Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση. Αθήνα.
- Clark B., 1962: Educating the expert society. S. Francisco.
- Cohen A.K., 1955: Deliquent Boys. Chicago.
- Dimou G., 1979: Verhaltensauffälligkeiten von gr. Schülern aus der Sicht der Lehrer. Düsseldorf.
- Δήμου Γ.Η., 1988: Κοινωνικές - γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα.
- Δήμου Γ.Η., 1989: Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωάννινα, σ. 125-151.
- Erikson K., 1962: Notes on the sociology of deviance. In: Social Problems 9, σ. 307-314.
- Fend H., 1976: Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule II. Weinheim/Basel.

- Fend H., 1976: Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule. In: Roth H./Friedrich D. (Hrsg): *Bildungsforschung Tei, I (Band 50)*. Stuttgart, S. 153-213.
- Festinger L., 1964: *Conflict, Decision and Dissonance*. Stanford.
- Fischer S., 1972: Stigma und deviant careers in school. In: *Social Problems* 20, S. 78-83.
- Filipp S-H., 1978: Aufbau und Wandel von Selbstschemata über die Lebensspanne. In: Orter R. (Hrsg): *Entwicklung als lebenslanger Prozess*. Hamburg S. 111-135.
- Frey H. - P./Hausser K., 1987: *Identität*. Stuttgart.
- Hargreaves D.H., 1976: *The process of schooling. A sociological reader*. London, S. 201-207.
- Hargreaves D.H., 1971: *The delinquent subculture and the school*. In: Carson W.G./Wiles P. (Hrsg): *The sociology of crime and delinquency in Britain*. London.
- Hawkins R./Tiedeman G., 1975: *The creation of deviance*. Columbus/Ohio.
- Hess H., 1970: *Soziale Schranken und Vorurteile. Anmerkungen aus der Sicht der Kriminologen*. In: *Neue Sammlung II*.
- Hofer M., 1969: *Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers*. Weinheim/Berlin/Basel.
- Hohmeier J., 1976: *Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess*. In: Bursten, M./Hohmeier J. (Hrsg): *Stigmatisierung 1*. Neuwied/Darmstadt, S. 5-24.
- Höhn E., 1967: *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchung über das Bild des Schulversagers*. München.
- Horstein W. (Hrsg), 1981: *Ungünstige Lebensverhältnisse und Schulversagen*. München.
- Hurrelmann K./Wolf K.W., 1986: *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalyse von Bildungslaufbahnen*. München.
- Hurrelmann K., 1979: *Schulische Sozialisation und abweichendes Verhalten*. In: Asmus, H.-J., Peuckert R., (Hrsg): *Abweichendes Schülerverhalten*. Heidelberg S. 83-91.
- Garfinkel H., 1974: *Conditions of successful degradation ceremonies. Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien*. In: *Gruppendynamik* 5, S. 77-83.

- Glanser D., 1956: Daniel criminality theories and behavioral images. In: A.J.S. 61, σ. 433-444.
- Glötz H., 1979: «Das habe ich mir gleichgedacht». Der Einfluss von Lehrer verhalten und Schulsystem auf die Ausprägung und Verfestigung abweichenden Verhalten. Weinberg.
- Gold M., 1963: Status forces in delinquent boys. Univ. of Michigan.
- Glueck S./Glueck E.T., 1950: Unravelling juvenile delinquency. Boston.
- Goffman E., 1976: Stigma. Notes on the management of spoiled identity. London.
- Keckeisen W., 1974: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. München.
- Kemmler L., 1967: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen.
- Keupp H., 1976: Abweichung und Alltagsroutine. Hamburg.
- Kitsuse J.I., 1962: Social reaction to deviant behavior. In: Social Problem 9, σ. 247-256.
- Lamnek S., 1983: Theorien abweichenden Verhaltens. München.
- Lautmann R., 1969: Wert und Norm. Begriffsanalysen für Soziologie. Köln/Opladen.
- Lemert E.M., 1971: Human deviance. Social problem and social control. Englewood Cliff N.J.
- Lemert E.M., 1974: Beyond Mead. The societal reaction to deviance. In: Social Problems 21, σ. 457-468.
- Lösel F., 1975: Prozess der Stigmatisierung in der Schule. In: Bursten M./Hohmeier J. (Hrsg): Stigmatisierung 2. Neuwied/Darmstadt, σ. 7-32.
- Irle M., 1975: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen.
- Jensen G.F., 1972: Delinquency and adolescent self-conceptions. A study of the personal relevance of infaction. In: Social Problems, 20., σ. 84-103.
- Lofland J., 1966: Deviance and Identity: Engelwood Clifs/N.J.
- Mac Millan D.L./Forness S.R./Turmbell G.M., 1973: The role of punishment in the classroom. In: Exceptional children. 40., 1973.
- Manz M., 1968: Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Mosenheim.
- Matza D., 1973: Abweichendes Verhalten. Untersuchungen zur Genese abweichender Identität. Heidelberg.

- Mead G.H., 1968: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Parsons T., 1951: The social system. New York.
- Peuckert R./Asmus H.-J., 1979: Subjektive Wirkungen sozialer Etikettierungen. In: Peuckert R./Asmus, H.-J. (Hrsg). Abweichendes Schülerverhalten. München.
- Phillipson C.M., 1971: Juvenile delinquency and the school. In: Carson W.G./Wiles P. (Hrsg): Crime and delinquency in Britain. London.
- Potthoff W./Wolf A., 1980: Pädagogische Konflikte in der Schule. Freiburg/Basel/Wien.
- Rosenberg M., 1965: Society and the adolescent self-image. Princeton. N.J.
- Rüther W., 1975: Abweichendes Verhalten und Labeling approach. Köln.
- Scheff I.J., 1973: Das Etikett «Geisteskrankheit». Soziale Interaktion und psychische Störung. Frankfurt a.M.
- Schumann C., 1975: Heimerziehung und kriminelle Karrieren. In: Bursten, M./Hohmeier J. (Hrsg): Stigmatisierung 2. Neuwied/Darmstadt, S. 33-56.
- Schwarz M./Stryker S., 1970: Deviance, selves and others. Washington.
- Stalberg F.W., 1977: Schule als Kontrollinstanz - Ein Kriminalsoziologischer Bezugsrahmen. In: Kriminologisches Journal 9, S. 175-186.
- Sudnow D., 1965: Normal crimes: Sociological Features of the panel code. In: Social Problems 12., S. 255-270.
- Sykes G.M./Matza D., 1957: Techniken der Neutralisierung: Eine Theorie der Delinquenz. In: Sack F./König R. (Hrsg): Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M., S. 260-371.
- Tornow H., 1978: Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers. Empirische Untersuchung zum Labeling Ansatz. Weinheim/Basel.
- Ulich D./Merten W., 1973: Urteil über Schüler, Weinheim.
- Weswede G., 1973: Soziologie abweichenden Verhaltens. Stuttgart.
- Williams C.J./Weinberg, M.S., 1971: Homosexuals and the military. New York.
- Woods O., 1975: «Showing the up» in secondary school. In: Chanan G./Delamont S. (Hrsg): Forties of Classroom research. Slough. NFER.
- Φραγκουδάκη Α., 1985: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα.