

Ιωάννης Δ. Κατερέλος*

ΚΑΤΑ ΣΥΝΘΗΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΙΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ.
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΣΧΕΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι έρευνες επί των κοινωνικών αναπαραστάσεων πολλαπλασιάζονται τον τελευταίο καιρό, τόσο στην Ελλάδα όσο και στις άλλες χώρες. Το ενδιαφέρον αυτό προέρχεται κυρίως από την εξάπλωση και διάδοση διάφορων κοινωνικών προβληματισμών που αφορούν καυτά ερωτήματα της εποχής μας. Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων φιλοδοξεί να «προσεγγίσει» έννοιες όπως η ιδεολογία, η νοοτροπία και άλλες παρόμοιες, σ' ένα επίπεδο μετρήσιμο και ερμηνεύσιμο· κυρίως, όμως, φιλοδοξεί να επιτρέψει την πρόβλεψη της συμπεριφοράς με αναφορά στους μηχανισμούς που διέπουν τον λεγόμενο συμβολικό και γνωστικό κόσμο των ατόμων.

II. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο μίας δομικής ανάλυσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων και στοχεύει στη σύντομη παρουσίαση μίας επιχειρησιακής υπόθεσης που διατυπώθηκε από τον

* Doctorat Psychologie Sociale. Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Flament το 1989 (1989β), κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου στο Πανεπιστήμιο της Προβηγγίας. Αν και η υπόθεση αυτή παρέμεινε για αρκετό χρόνο χωρίς περαιτέρω μελέτη, πιστεύουμε ότι μπορεί να αποδειχθεί καρποφόρα σε σχέση με τη συνολική παρουσίαση της έννοιας των κοινωνικών αναπαραστάσεων, εφόσον θέτει νέα ερωτήματα και ανοίγει νέες προοπτικές. Συγκεκριμένα, επιχειρείται μία νέα οπτική θεώρησης της κοινωνικής αναπαράστασης: Μέχρι τώρα, οι μελέτες των κοινωνικών αναπαραστάσεων δεν εξέταζαν παρά μόνον τη γενική περίπτωση, ενώ ο Flament προτείνει να ληφθούν υπόψη και οι ειδικές περιπτώσεις με την έννοια που θα περιγράψουμε παρακάτω.

Μετά από την εισαγωγική εργασία του S. Moscovici (1961) και τη μετέπειτα συνέχειά της (Moscovici, 1972, 1982, 1984, 1986, 1992), οι ερευνητές ανέπτυξαν μελέτες με διάφορα αντικείμενα σαν πεδία έρευνας, απ' όπου και προέρχεται ένα σημαντικό θεωρητικό οικοδόμημα που στηρίζει την ανάπτυξη και διασαφήνιση της έννοιας των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Abric, 1976· Chombart de Lauwe, 1979· Codol, 1969· Doise, 1984· Flament, 1982· Farr, 1984 και 1992· Herzlich, 1972· Jodelet, 1989· Gilly, 1978).¹ Εντούτοις, οι ερμηνείες και οι μέθοδοι ανάλυσης (Doise & Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992· Flament, 1981· Lebouedec, 1984) που διατυπώθηκαν, οδήγησαν μάλλον σε σύγχυση παρά σε συμφωνία ως προς το τι είναι κοινωνική αναπαράσταση. Έτσι, ο Flament (1981, 1986) κατέληξε ότι, επιχειρώντας να συνθέσει όλη αυτή τη βιβλιογραφία, δεν υπάρχει παρά μόνον μία κοινή αποδοχή: Κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα σύνολο γνωστικών μονάδων (Codol, 1969) που συνδέονται μεταξύ τους με κάποιον τρόπο. Ο συγγραφέας με τον όρο «συνδέονται» εννοεί μία πολύ απλή σχέση μεταξύ γνωστικών μονάδων και την παρουσιάζει σαν μία τάση των υποκειμένων που συμμετέχουν στις έρευνες να τοποθετούν μαζί διάφορες έννοιες, στάσεις, αισθήματα και άλλες γνωστικές μονάδες, ενώ όλοι οι άλλοι ερευνητές χρησιμοποιούν στατιστικά αυτή την τάση των υποκειμένων με διάφορες μεθόδους.

Βασιζόμενος στη θεωρία του κεντρικού πυρήνα (c.f. Abric, 1976, 1993), ο Flament διατυπώνει την άποψη ότι η περιφέρεια

1. Μία καλή βιβλιογραφία στα ελληνικά είναι Σ. Παπαστάμου (ed), «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις», εκδόσεις Οδυσσεάς, σειρά *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία*, Αθήνα, 1994.

της αναπαράστασης συντίθεται από σχήματα συμπεριφοράς που διέπονται από τον πυρήνα. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, μία κοινωνική αναπαράσταση συντίθεται δομικά από δύο μέρη: τον πυρήνα και την περιφέρεια. Ο πυρήνας αποτελεί μία περιοχή όπου τα στοιχεία διατηρούν μεταξύ τους πολύ ισχυρούς δεσμούς. Αυτή η συμπαγής ενότητα δίνει στην αναπαράσταση το καθολικό νόημά της και εξασφαλίζει τη συνοχή της. Αντίθετα, η περιφέρεια είναι ασθενέστερα δομημένη και αποτελεί την έκφραση του πυρήνα στην εξωτερική πραγματικότητα. Έτσι, εάν θέλουμε να μετρήσουμε τη σπουδαιότητα ενός στοιχείου σε μία κοινωνική αναπαράσταση, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας δύο κριτήρια: ένα ποσοτικό (πόσο έντονη είναι η παρουσία του στοιχείου αυτού στην αναπαράσταση) και ένα ποιοτικό (ανήκει ή δεν ανήκει στον κεντρικό πυρήνα). Εξ ορισμού, ένα στοιχείο που ανήκει στον κεντρικό πυρήνα έχει μία έντονη παρουσία στην αναπαράσταση. Το αντίθετο δεν ισχύει: Κάθε στοιχείο που έχει έντονη παρουσία δεν ανήκει υποχρεωτικά στον κεντρικό πυρήνα (το θέμα αυτό εξετάζεται εκτενέστερα από τον Moliner, 1989).

Τα περιφερειακά σχήματα αναλαμβάνουν, κατά τον Flament (1987), τη σύνδεση μεταξύ κεντρικού πυρήνα και κοινωνικών πρακτικών. Σε κανονικές συνθήκες, το κάθε άτομο πράττει αυτό που σκέφτεται. Υπάρχει, δηλαδή, αντιστοιχία μεταξύ συμβολικού κόσμου και κοινωνικών πρακτικών. Επομένως, στην περίπτωση αυτή, τα σχήματα συμπεριφοράς αποτελούν την εξωτερίκευση του κεντρικού πυρήνα μέσω μίας εφαρμοζόμενης κοινωνικής πρακτικής. Εντούτοις, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου το υποκείμενο δεν αντιδρά όπως θ' αναμενόταν, διότι πιστεύει ότι βρίσκεται σε ειδικές συνθήκες που δικαιολογούν ειδικές συμπεριφορές. Ο Flament (1989b) παρατηρεί ότι ένα μεγάλο φάσμα των *in vivo* κοινωνικών πρακτικών του ατόμου μπορεί να χαρακτηριστεί σαν ειδικές περιπτώσεις. Έτσι, εάν κάποιος ερευνητής θελήσει να εξετάσει την αναπαράσταση μ' αυτό το πρίσμα, πολύ δύσκολα θα βρει αντιφάσεις, εφόσον το κάθε άτομο τείνει να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά του με βάση την ειδίκευση (δηλαδή την αναφορά σε σπάνιες και ειδικές περιπτώσεις) αυτών των πρακτικών. Η ιδιομορφία, λοιπόν, ή η σπανιότητα αυτών των συνθηκών επιτρέπουν στο άτομο να δρα ακόμη και σε πλήρη αντίθεση με αυτά που έχει δηλώσει προηγουμένως σαν αναπαράστασή του.

Υποθέτει, λοιπόν, ο Flament ότι τα περιφερειακά σχήματα μπορούν να ενεργοποιούνται κατά συνθήκη, ενώ ο κεντρικός πυρήνας αναλαμβάνει όχι μόνον τη διαχείριση των κανονικών σχημάτων αλλά και την ενεργοποίηση των κατά συνθήκη σχημάτων, όταν το άτομο βρεθεί σε περιπτώσεις τις οποίες αντιλαμβάνεται ως μη-κανονικές. Αυτή η δομή, υποστηρίζει ο Flament, είναι πολύ πιο σταθερή από την προηγούμενη, εφόσον ανέχεται την ύπαρξη πρακτικών που την αντιβαίνουν και εφόσον αυτές εκλαμβάνονται σαν τελειώς εξειδικευμένες και σπάνιες. Όμως, ενώ πολλά άτομα δηλώνουν στον ερευνητή μία αναπαράσταση, στην πρακτική ακολουθούν πολύ διαφορετικά σχήματα συμπεριφοράς από ό,τι θα περίμενε κάποιος. Ο Flament υποστηρίζει ότι υπάρχουν άτομα που, θεωρώντας ότι ζουν σε ειδικές συνθήκες, μπορούν για χρόνια να εφαρμόζουν πρακτικές αντίθετες απ' αυτές που πιστεύουν. Αρκεί η πίστη ότι κάποτε θα ξαναγυρίσουν σ' αυτό που ονομάζουν κανονικό, και άρα πιστεύουν σε μία προβλεπόμενη αναστρεψιμότητα των καταστάσεων. Παρόλα αυτά, εάν κάποιος ερευνητής ρωτήσει τα άτομα αυτά, θα του απαντήσουν για την περίπτωση που νομίζουν κανονική και θα βρεθεί σε αντίφαση σε σχέση μ' αυτά που παρατηρεί στην πρακτική των ατόμων αυτών.

Η υποστήριξη αυτής της θέσης προϋποθέτει την ύπαρξη μίας συγκεκριμένης γνωστικής οικονομίας από τα άτομα (Abtic, 1976). Το άτομο δεν θα έμπαινε στον κόπο να αλλάξει τη δομή της αναπαράστασής του για μία προσαρμογή σε μία κατάσταση που, όπως νομίζει, δεν θα κρατήσει για πολύ. Επίσης, δεν θα διέλυε την ήδη υπάρχουσα δομή κάθε φορά που θα αντιμετώπιζε μία ξένη γι' αυτόν κατάσταση. Θα είχε ένα σχήμα εξειδικευμένο γι' αυτήν αντί να προσπαθήσει να προσαρμόσει ολόκληρη την αναπαράσταση.

Η εργασία αυτή σχεδιάστηκε για να εξετάσει σε μία πρώτη φάση τη διάρθρωση των κατά συνθήκη σχημάτων συμπεριφοράς με την υπόλοιπη αναπαράσταση και να θέσει τις βάσεις για μία εκτενέστερη μελέτη της προβλεπόμενης αναστρεψιμότητας. Για να γίνει αυτό, επιλέχθηκε το πεδίο της αναπαράστασης της εκπαιδευτικής σχέσης από τους δασκάλους, λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει τόσο σαν ιστορία όσο και σαν πραγματικότητα.

Το πρόβλημα για μας ήταν να δούμε πώς ένας εκπαιδευτικός με μία αναπαράσταση (όπως ο ίδιος τη δηλώνει), η οποία αναφέρεται σε μία φιλελεύθερη στάση, επιτρέπει (χωρίς η ανα-

παράστασή του να αλλάζει) στον εαυτό του να έχει μία συμπεριφορά τελείως αντίθετη ως προς τις δηλώσεις του.

III. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

Ο κόσμος της εκπαίδευσης συνταράσσεται συχνά από νέες θεωρίες. Είναι το σταυροδρόμι πολλών επιστημών, οι οποίες, αν και ανήκουν όλες στις ανθρωπιστικές επιστήμες, έχουν η κάθε μία τη δική της οπτική. Η παιδαγωγική, αν και τροφοδοτείται συνεχώς από την ψυχολογία, την ψυχοκοινωνιολογία και τη διδακτική, η ίδια παραμένει τελικά μία τέχνη. Ο δάσκαλος είναι μόνος του στην αίθουσα διδασκαλίας μαζί με τους μαθητές του, είναι στο χέρι του να χρησιμοποιήσει ή όχι αυτή ή την άλλη μέθοδο, αυτόν ή τον άλλο τρόπο. Στην εκπαιδευτική πρακτική προστίθεται η εκάστοτε φιλοσοφική ή πολιτική θεώρηση της κοινωνίας, η οποία αναλαμβάνει να δώσει τις γενικότερες κατευθύνσεις και επηρεάζει έτσι την όλη διαδικασία μάθησης. Εάν θέλαμε να δώσουμε μία γενική εικόνα της σχετικής βιβλιογραφίας, θα λέγαμε ότι: Από τη μία πλευρά, υπάρχει μία θεωρητική ενότητα (που κυριαρχεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία), σύμφωνα με την οποία παρουσιάζεται μία παιδαγωγική νέα και ανοιχτή, ενώ, από την άλλη πλευρά, έχουμε μία κλασική προσέγγιση προερχόμενη από μία «κλασική παιδαγωγική». Η προσπάθειά μας να κατατάξουμε τις σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική θα ήταν πιο εύκολη εάν μπορούσαμε να κάνουμε την παραδοχή ότι όλες οι θεωρίες και οι πρακτικές που υπάρχουν παίρνουν κάποια θέση σ' έναν άξονα, που αρχίζει στον πόλο του κλασικού σχολείου και καταλήγει στον πόλο του νέου σχολείου. Εντούτοις, το κλασικό σχολείο ενδιαφέρεται, είτε το θέλουμε είτε όχι, για την παιδοψυχολογία και για την έννοια της κοινωνικής προσαρμογής. Η απευθείας παρατήρηση μέσα στην τάξη, η μελέτη των ανθρώπινων σχέσεων και των σχολικών βιβλίων δίνουν την εντύπωση ότι πολλά πράγματα έχουν αλλάξει κάτω από την επιρροή μίας καλύτερης γνώσης του παιδιού και μίας εντονότερης προσοχής του εξωτερικού κόσμου. Τα νεότερα ρεύματα στην παιδαγωγική ευνοούν την εισαγωγή μίας πιο φιλελεύθερης άποψης στην κλασική εικόνα του μαθητή, όπως και στη χρησιμοποίηση μεθόδων που χαρακτηρίζονται σαν ενεργητικές και οι οποίες είναι πλέον διαδεδομένες σε όλα τα σχολεία. Η σχετική βιβλιογραφία και τα σχολικά βοηθήματα αναφέρουν ότι πρέπει

το παιδί να διαμορφώνεται και όχι απλά να πληροφορείται γνώσεις.

Όπως σημειώνει εύστοχα η Mollo (1969), αντίθετα απ' την κλασική παιδαγωγική, η νέα παιδαγωγική, στο πέρασμά της από τη θεωρία στην πράξη, δανειζεται από την κλασική παιδαγωγική. Η συγγραφέας διαπιστώνει κατά τη διάρκεια των ερευνών της ότι υπήρχαν πολλοί εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι πρέπει να καταφύγουν σε τεχνητά ερεθίσματα για να κάνουν τους μαθητές τους να δουλέψουν, όπως επίσης ότι πρέπει να επανεισαγάγουν το σύστημα ποινών και ανταμοιβών, ίσως όμως πιο απαλό. Ο Lobrot (1966) επισημαίνει ότι, αν και οι νέες παιδαγωγικές επικαλούνται το φυσικό ενδιαφέρον των παιδιών, δεν το δημιουργούν. Υποτίθεται ότι χρησιμοποιούν το ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το εξωτερικό περιβάλλον του, όμως «...Το παιδί έχει πραγματικά ένα τέτοιο ενδιαφέρον;».

Η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αφομοίωσή τους σ' ένα νέο ρόλο οδηγού και όχι αρχηγού δεν εκφράζεται παρά σπάνια στις επίσημες οδηγίες και εγκυκλίους (ποτέ άλλοτε το παιδί δεν ήταν τόσο σεβαστό όσο τώρα, στη θεωρία τουλάχιστον), και οι αμφισβητίες αυτών των ιδεών, αφού μεταχειριστούν επιχειρήματα έξω από το θεωρητικό μέρος, καταλήγουν και πάλι στην επικυριαρχία του ενήλικα στο παιδί: «...ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν στα παιδιά ένα αμετάβλητο μοντέλο μαθητή μεταχειριζόμενοι σωστές δόσεις από ανταμοιβές και τιμωρίες. Άλλοι ξέρουν να κάνουν αυτό το μοντέλο αρκετά γοητευτικό και ανανεώνουν τις πρακτικές τους ώστε να διατηρήσουν τις αξίες που σιγά-σιγά χάνονται. Άλλοι, πάλι, μεταχειριζόμενοι ένα αμάλγαμα από έννοιες κλασικής παιδαγωγικής και ψυχολογικές θεωρίες, προτείνουν στους μαθητές τους ασαφή μοντέλα που δύσκολα ακολουθούνται και γίνονται πηγή απογοήτευσης» (Mollo, 1969).

Είναι, λοιπόν, καταλυτικό στοιχείο του διχασμού το ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και καλούνται μέσα από θεσμικούς ρόλους να επιτελέσουν ένα έργο που θα μετρηθεί στο τέλος σαν επιτυχία των μαθητών τους μέσω μίας κλασικής έννοιας της παιδαγωγικής, δέχονται μία ιδεολογική πίεση ν' αλλάξουν τις διδακτικές πρακτικές τους ακολουθώντας νέα πρότυπα τα οποία σε καμία περίπτωση δεν εμπεριέχουν αυτούς τους ρόλους. Θα ήταν, έτσι, ενδιαφέρον να εξετάζαμε τη δομή της κοινωνικής αναπαράστασης της εκπαιδευτικής σχέσης στο συγκεκριμένο πληθυσμό των εκπαι-

δευτικών υπό το πρίσμα της ανάλυσης των επιπτώσεων μίας τέτοιου είδους ιδεολογικής πίεσης σε μία ομάδα και της τελικής διαμόρφωσης της κοινωνικής αναπαράστασής της για το αντικείμενο που αφορά αυτή η πίεση.

IV. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Προ-έρευνα

Σ' αυτή την έρευνα ακολουθήσαμε τα παραδοσιακά βήματα, δηλαδή προ-έρευνα (Μάρτιος '90) και τελική έρευνα. Η προ-έρευνα πραγματοποιήθηκε με ελεύθερες συνεντεύξεις (16 στο σύνολο) όπου τέθηκε η ερώτηση «Τι είναι για σας η εκπαιδευτική σχέση;». Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια που κυμαινόταν από 15 έως 30 λεπτά. Μετά από μία θεματολογική ανάλυση, απομονώσαμε 20 θέματα που ήταν τα σπουδαιότερα. Ακόμη μία φορά, αφού συντάξαμε το ερωτηματολόγιο, μοιράσαμε 10 αντίγραφα σε εκπαιδευτικούς με μία σημείωση να μας πληροφορήσουν εάν υπήρχαν προβλήματα σχετικά με τη συμπλήρωσή του. Αφού δεν υπήρξε καμία αντίρρηση ή σύγχυση από μέρους των υποκειμένων, προχωρήσαμε στην κανονική διανομή του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν (49 στο σύνολο) διδάσκουν στην Προβηγγία, και ειδικότερα στην Aix en Provence, στην Toulon, στο Maignane και στη Μασσαλία. Δεν εξετάσαμε διαφορικές μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία και η αρχαιότητα, διότι, αφενός, το δείγμα ήταν μικρό για να γίνει τέτοια επεξεργασία και, αφετέρου, δεν θεωρήσαμε ότι αφορά άμεσα τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, εφόσον βασίζονται περισσότερο στην κοινωνική και συλλογική διάστασή τους παρά στη διαφοροποίησή τους.

Εντούτοις, το δείγμα μας αποτελείται κυρίως από γυναίκες (38/49), ηλικίας 30-40 ετών, που είχαν από 4 έως 15 χρόνια υπηρεσίας σαν εκπαιδευτικοί.

Το ερωτηματολόγιο

Χρησιμοποιήσαμε μία κλίμακα χαρακτηρισμού.² Υποθέτουμε ότι έχουμε Κ θέματα που θέλουμε να κατατάξουμε σε ψ καθορισμένες

2. C. K. Block, Flament, 1992.

ομάδες. Η κλίμακα αυτή, αν και είναι ποιοτική (ιεραρχημένες κατηγορίες), μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ποσοτική,³ εφόσον αλλαχθούν οι τιμές μέτρησης.⁴

Το ερωτηματολόγιο παρουσιάστηκε ως εξής (μετάφραση από τα γαλλικά):

Εισαγωγικά:

Αγαπητέ συνάδελφε,

Θέλουμε να μάθουμε ποια είναι η αναπαράσταση της παιδαγωγικής σχέσης στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για να φθάσουμε σε κάποιο έγκυρο αποτέλεσμα, έχουμε ανάγκη τη γνώμη σας. Έτσι, σας παρακαλούμε ν' απαντήσετε σ' αυτό το ερωτηματολόγιο. Φυσικά, είναι ανώνυμο και η στατιστική ανάλυση που θ' ακολουθήσει θα γίνει στο σύνολο των ερωτηματολογίων και όχι στο καθένα ξεχωριστά.

Πριν γυρίσετε αυτή τη σελίδα, θα θέλαμε να τραβήξουμε την προσοχή σας στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να απαντήσετε.

1/ Πρώτα απ' όλα, διαβάστε με προσοχή τα 20 θέματα που συνιστούν το ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, βάζετε +4 σε τέσσερα θέματα που θεωρείτε ότι είναι πιο κοντά απ' όλα στην αναπαράσταση της εκπαιδευτικής σχέσης.

2/ Μετά, βάζετε -4 σε τέσσερα θέματα που θεωρείτε ότι απομακρύνονται πιο πολύ απ' όλα από την αναπαράστασή σας για την εκπαιδευτική σχέση.

3/ Εν συνεχεία, βάζετε +2 σε τέσσερα θέματα που αν και είναι κοντά στην αναπαράσταση δεν είναι τόσο πολύ όσο αυτά της πρώτης κατηγορίας.

4/ Με τον ίδιο τρόπο, διαλέγετε τέσσερα θέματα που, αν και είναι μακριά από την αναπαράστασή σας, δεν είναι τόσο μακριά όσο αυτά της δεύτερης κατηγορίας.

5/ Τέλος, βάζετε 0 στα τέσσερα θέματα που απομένουν.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, όλα τα θέματα είναι χαρακτηρισμένα από έναν και μόνον αριθμό.

3. C. Flament, 1992.

4. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται με 5 κατηγορίες συμβολιζόμενες με τις τιμές -4, -2, 0, +2, +4. Κατά τη διεκπεραίωση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής, αντικαθίστανται με 1,2,3,4,5.

Η εκπαιδευτική σχέση:

Μία μετάδοση γνώσεων.

Μία αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Ένας αμοιβαίος σεβασμός ανάμεσα στους πρωταγωνιστές.

Θεσμικοί ρόλοι προς τήρηση.

Μία αισθηματική σχέση.

Μία εξουσία που ένας άνθρωπος ασκεί σ' έναν άλλον.

Μία αμφίδρομη επικοινωνία.

Ένας άνθρωπος που ενεργεί πάνω σ' έναν άλλον.

Η εγκατάσταση αυτοματισμών στο μαθητή.

Αμοιβαίοι κανόνες προς τήρηση.

Αναπαράσταση ενός ισχυρότατου κοινωνικού συστήματος.

Μία γονική σχέση.

Μία πολιτιστική αναπαραγωγή της κοινωνίας.

Μία μονόδρομη επικοινωνία.

Μία προνομιούχος σχέση ανάμεσα στους ενήλικες και στη νεότητα.

Μία προσωπική ουδετερότητα σε σχέση με το διδασκόμενο υλικό.

Μία διεργασία κοινωνικοποίησης.

Μία προσωπική επένδυση και από τους δύο πρωταγωνιστές.

Μία σχέση οδηγίας.

Μία μελλοντική αυτονομία του εκπαιδευόμενου.

Μπορούμε να δούμε τ' αποτελέσματα στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1
Κατανομή των υποκειμένων κατά θέμα και απάντηση
(Μέσοι όροι και τοπικές αποκλίσεις)

	-4	%	-2	%	0	%	2	%	4	%	μ	σ
Μία μετάδοση γνώσεων	1	2,04%	4	8,16%	5	10,20%	12	24,49%	27	55,10%	4,22449	0,157065
Μία αμοιβαία εμπιστοσύνη	0	0,00%	1	2,04%	19	38,78%	19	38,78%	10	20,41%	3,77551	0,107568
Ένας αμοιβαίος σεβασμός ανάμεσα στους πρωταγωνιστές	0	0,00%	3	6,12%	6	12,24%	19	38,78%	21	42,86%	4,183673	0,12987
Θεσμικοί ρόλοι προς τήρηση	13	26,53%	20	40,82%	12	24,49%	1	2,04%	3	6,12%	2,204082	0,127278
Μία αισθηματική σχέση	4	8,16%	10	20,41%	13	26,53%	15	30,61%	7	14,29%	3,22449	0,153932
Μία εξουσία που ένας άνθρωπος ασκεί σ' έναν άλλον	34	69,39%	13	26,53%	1	2,04%	1	2,04%	0	0,00%	1,367347	0,08986
Μία αμφίδρομη επικοινωνία	1	2,04%	3	6,12%	7	14,29%	12	24,49%	26	53,06%	4,204082	0,152969
Ένας άνθρωπος που ενεργεί πάνω σ' έναν άλλον	23	46,94%	19	38,78%	7	14,29%	0	0,00%	0	0,00%	1,673469	0,101582
Η εγκατάσταση αυτοματισμών στο μαθητή	21	42,86%	16	32,65%	6	12,24%	6	12,24%	0	0,00%	1,938776	0,145481
Αμοιβαίοι κανόνες προς τήρηση	1	2,04%	6	12,24%	17	34,69%	23	46,94%	2	4,08%	3,387755	0,114828
Αναπαράσταση ενός ισχυρότατου κοινωνικού συστήματος	28	57,14%	12	24,49%	5	10,20%	2	4,08%	2	4,08%	1,734694	0,130288
Μία γονική σχέση	12	24,49%	20	40,82%	14	28,57%	2	4,08%	1	2,04%	2,183673	0,122842
Μία πολιτιστική αναπαραγωγή της κοινωνίας	5	10,20%	20	40,82%	15	30,61%	5	10,20%	4	8,16%	2,653061	0,132978
Μία μονόδρομη επικοινωνία	39	79,59%	7	14,29%	3	6,21%	0	0,00%	0	0,00%	1,265306	0,080479
Μία προνομίοςχος σχέση ανάμεσα στους ενήλικες και στη νεότητα	2	4,08%	11	22,45%	13	26,53%	17	34,69%	6	12,24%	3,285714	0,142351
Μία προσωπική ουδετερότητα σε σχέση με το διδασκόμενο υλικό	6	12,24%	10	20,41%	21	42,86%	7	14,29%	5	10,20%	2,897959	0,142722
Μία διεργασία κοινωνικοποίησης	0	0,00%	0	0,00%	5	10,20%	16	32,65%	28	57,14%	4,469388	0,110238
Μία προσωπική επένδυση και από τους δύο πρωταγωνιστές	2	4,08%	7	14,29%	9	18,37%	21	42,86%	10	20,41%	3,612245	0,147521
Μία σχέση οδηγίας	4	8,16%	11	22,45%	15	30,61%	10	20,41%	9	18,37%	3,183673	0,155427
Μία μελλοντική αυτονομία του εκπαιδευμένου	0	0,00%	3	6,12%	3	6,12%	8	16,33%	35	71,43%	4,530612	0,136782

V. ΔΟΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παραγοντική ανάλυση των αντιστοιχιών⁵

Η ανάλυση αυτή εφαρμόστηκε στα δεδομένα του Πίνακα 1. Σκοπός αυτής της ανάλυσης είναι να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των προτιμήσεων των υποκειμένων και των θεμάτων του ερωτηματολογίου. Η εξηγούμενη αδράνεια εκφρασμένη σε εκατοστιαίο ποσοστό δίδεται στον Πίνακα 2α (ανά άξονα), και το μέγεθος της σχετικής συνεισφοράς του κάθε θέματος στον κάθε άξονα δίδεται στον Πίνακα 2β. Ο πρώτος άξονας χαρακτηρίζεται κυρίως από 10 θέματα που συνεισφέρουν σε ποσοστό μεγαλύτερο του 4% στο σχηματισμό του. Κατά την εξέταση των συντεταγμένων των θεμάτων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αυτός ο άξονας αντιπροσέχει την κοινωνικοποίηση, την αυτονομία, τον αμοιβαίο σεβασμό και την αμφίδρομη επικοινωνία σε ένα ισχυρό κοινωνικό σύστημα, μία μονόδρομη επικοινωνία, την ενέργεια ενός ατόμου πάνω σε ένα άλλο, την εγκατάσταση αυτοματισμών και την εξάσκηση εξουσίας.

Ο δεύτερος άξονας, που είναι και ο μόνος εκτός από τον πρώτο που εξηγεί ένα στατιστικά σημαντικό ποσοστό στη συνολική αδράνεια, αντιπροσέχει τους αμοιβαίους κανόνες που πρέπει να γίνονται σεβαστοί, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την προνομιούχο σχέση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων και την πολιτιστική αναπαγωγή της κοινωνίας στην αμφίδρομη ή μονόδρομη επικοινωνία, την ουδετερότητα σε σχέση με τη γνώση, τη διεργασία κοινωνικοποίησης και την αυτονομία του εκπαιδευόμενου.

5. Η ανάλυση αυτή αποσκοπεί να αντικαταστήσει έναν πίνακα (διπλής εισόδου) με την κατανομή των συχνοτήτων μ' έναν άλλον πιο κατανοητό. Το κυριότερο πλεονέκτημά της είναι ότι αναπαριστά τόσο τις κολώνες όσο και τις γραμμές του πίνακα σ' ένα και μόνο σχήμα. Όμως, είναι και η μόνη που επιτρέπει τη μηδενική τιμή σ' ένα ή περισσότερα φαντρία του πίνακα. Είναι κατασκευασμένη για να δέχεται κατηγορικές και ποιοτικές μεταβλητές.

Πίνακας 2
Στοιχεία παραγοντικής ανάλυσης

2α. Εισφορές των αξόνων στη συνολική διακύμανση του πίνακα

1ος παράγων (άξων):	67.1%
2ος » » :	22.3%
3ος » » :	8.2%
4ος » » :	2.4%
5ος » » :	0.0%

2β. Σχετική συνεισφορά των μεταβλητών στη διακύμανση που εξηγεί ο κάθε άξονας

	1ος	2ος	3ος	4ος	5ος
Μία μετάδοση γνώσεων:	<u>6,0</u>	<u>-6,4</u>	1,2	0,1	0,0
Μία αμοιβαία εμπιστοσύνη:	<u>3,3</u>	<u>4,7</u>	<u>-7,6</u>	<u>-18,1</u>	0,8
Ένας αμοιβαίος σεβασμός:	<u>6,1</u>	-1,1	-2,2	<u>5,0</u>	-0,1
Θεσμικοί ρόλοι προς εφαρμογή:	-2,7	1,2	<u>12,3</u>	<u>0,2</u>	<u>-4,3</u>
Μία αισθηματική σχέση:	0,4	3,1	-0,5	-0,9	0,1
Μία εξουσία εφαρμοσμένη σ' έναν άλλον:	<u>-13,6</u>	<u>-6,2</u>	-2,9	1,3	-3,2
Μία αμφίδρομη επικοινωνία:	<u>5,9</u>	<u>-4,7</u>	0,7	0,9	0,0
Ένας άνθρωπος που ενεργεί πάνω σ' έναν άλλον:	<u>-8,3</u>	-0,1	2,9	1,9	<u>76,6</u>
Εγκατάσταση αυτοματισμών στο μαθητή:	-5,2	-0,0	-0,1	7,7	0,0
Σεβασμός αμοιβαίων κανόνων:	1,2	<u>12,6</u>	<u>-14,2</u>	0,3	0,0
Ένα σύστημα με μεγάλη κοινωνική δύναμη:	<u>-8,1</u>	-2,7	-1,0	-0,2	-1,5
Μία γονική σχέση:	-2,7	3,3	<u>10,0</u>	-0,0	<u>-4,4</u>
Μία αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής:	-0,3	<u>5,7</u>	<u>14,2</u>	0,9	<u>-6,0</u>
Μία μονόδρομη επικοινωνία:	<u>-15,7</u>	<u>-9,9</u>	<u>-11,8</u>	<u>-9,9</u>	<u>-1,6</u>
Μία προνομίους σχέση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων:	0,6	<u>5,2</u>	-0,8	<u>5,1</u>	-0,0
Προσωπική ουδετερότητα σε σχέση με τη διδακτέα ύλη:	-0,0	<u>5,8</u>	1,3	<u>-31,9</u>	1,1
Μία διεργασία κοινωνικοποίησης:	<u>8,8</u>	<u>-6,7</u>	-0,4	0,0	0,0
Μία προσωπική επένδυση δασκάλου-μαθητή:	2,0	1,3	<u>-6,2</u>	<u>13,1</u>	-0,1
Μία σχέση οδηγίας:	0,2	2,1	<u>1,3</u>	-1,9	-0,0
Μία μελλοντική αυτονομία για το μαθητή:	<u>8,8</u>	<u>-17,4</u>	<u>8,5</u>	-0,6	0,0

Σημείωση: Η υπογράμμιση δηλώνει συνεισφορά στη διαμόρφωση του άξονα μεγαλύτερη του 4%. Σε μία τυχαία κατανομή της συμμετοχής σε 20 μεταβλητές, θα έπρεπε η κάθε μία να έχει ποσοστό συνεισφοράς ~5% (100/20). Επομένως, αυτό το ποσοστό θεωρείται οριακό. Το πρόσημο είναι το πρόσημο της συντεταγμένης στον άξονα.

Αυτή η πολύ έντονη αντιπαράθεση που παρατηρείται στον πρώτο άξονα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν κάποια παιδαγωγικά μοντέλα τα οποία εκλαμβάνονται σαν αντίθετα από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, υπάρχει το «φιλελεύθερο» μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση της αμφίδρομης επικοινωνίας και του αμοιβαίου σεβασμού για να επιτύχει την κοινωνικοποίηση και την αυτονομία του εκπαιδευόμενου μέσω της μετάδοσης των γνώσεων και, από την άλλη πλευρά, υπάρχει το «συντηρητικό» μοντέλο, στο οποίο τονίζεται περισσότερο η εξουσία του εκπαιδευτικού, η συντηρητικότητα του σχολείου σαν θεσμού, οι αυτοματισμοί σαν αναφορά στην καταναγκαστική όψη του σχολείου.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η αναπαράσταση της εκπαιδευτικής σχέσης αποδίδεται από δύο κατευθύνσεις, οι οποίες στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία δεν έχουν μία τόσο απλοποιημένη υπόσταση και των οποίων η ύπαρξη επιβεβαιώνεται στην πρακτική.

Το «φιλελεύθερο» μοντέλο χαρακτηρίζεται σαν πολύ κοντινό στην αναπαράσταση, ενώ το «συντηρητικό» σαν πολύ μακρινό. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η νέα παιδαγωγική είναι αυτή που διέπει την αναπαράστασή του για την εκπαιδευτική σχέση, ενώ η παραδοσιακή παιδαγωγική είναι πλέον κάτι το αρνητικό.

Ο δεύτερος άξονας παραθέτει, από τη μία πλευρά, τους αμοιβαίους σεβαστούς κανόνες, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την προνομιούχο μορφή σχέσης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, την εκπαιδευτική σχέση σαν αναπαραγωγή της κοινωνίας έναντι της διεργασίας κοινωνικοποίησης, της αυτονομίας του εκπαιδευόμενου, της αμφίδρομης και μονόδρομης επικοινωνίας και της ουδετερότητας απέναντι στη γνώση.

Σ' αυτόν τον άξονα αντιπαρά τίθεται η διασχετική και η επαγγελματική άποψη της εκπαιδευτικής σχέσης. Η εκπαιδευτική σχέση, αν και διασχετική σε υψηλό ποσοστό, δεν παύει να έχει κάποιο σκοπό έξω από την απλή ευχαρίστηση της συνεύρεσης, και είναι απαραίτητο να υπάρχει μία ποιοτική σχέση μεταξύ των πρωταγωνιστών της που θα διευκόλυνε την πραγματοποίηση των σκοπών και στόχων του κοινωνικού συστήματος μέσα στο οποίο βρίσκεται.

Η ιεραρχική ανοδική ταξινόμηση⁶

Σε αναλογία με την προηγούμενη ανάλυση η οποία χρησιμοποιούσε την απόσταση του χ^2 , αναζητήσαμε ομάδες θεμάτων με βάση το ίδιο κριτήριο απόστασης σύμφωνα με την ιεραρχική ταξινόμηση. Μία διάσπαση της ιεραρχίας σε τέσσερις τάξεις δίνει μία αναλογία μεταξύ συνολικής και διαταξικής διακύμανσης που είναι 0.87 επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα της πρώτης ανάλυσης. Τα θέματα ομαδοποιούνται, όπως ήταν αναμενόμενο, και έχουμε την πρώτη ομάδα που αποτελείται από τη μετάδοση γνώσης, τον αμοιβαίο σεβασμό, την αμφίδρομη επικοινωνία, τη διεργασία κοινωνικοποίησης και την αυτονομία του εκπαιδευόμενου, και τη δεύτερη ομάδα που περιέχει την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την αισθηματική σχέση, τους αμοιβαίους κανόνες, την προνομιούχο σχέση μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, τη σχέση οδηγίας και την προσωπική επένδυση του καθενός των πρωταγωνιστών. Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τους θεσμικούς ρόλους, τη γονική σχέση, την αναπαραγωγή της κοινωνίας και την ουδετερότητα απέναντι στη διδακτέα ύλη. Η τέταρτη ομάδα περιλαμβάνει την εξουσία που εξασκείται από το δάσκαλο, την ενέργεια ενός ανθρώπου σ' έναν άλλον, την εγκατάσταση αυτοματισμών στο μαθητή, τη μονόδρομη επικοινωνία και τελικά ένα σύστημα κοινωνικής εξουσίας. Οι ομάδες αυτές χαρακτηρίζονται από έναν τύπο απάντησης που θεωρείται ότι είναι αυτός που κατά κύριο λόγο δημιουργεί την ενότητα της ομάδας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η πρώτη ομάδα χαρακτηρίζεται από την απάντηση «Πολύ κοντινή», η δεύτερη από την απάντηση

6. Κατά Αγγλοσάξονες συγγραφείς, αυτή η ανάλυση λέγεται Clustering, κατά Γάλλους συγγραφείς Classification hiérarchique ascendante. Η ανάλυση αυτή πρώτα απ' όλα δημιουργεί μία μήτρα απόστασης μεταξύ όλων των «αντικειμένων» που ζητούμε να ομαδοποιήσουμε. Μετά αρχίζει να δημιουργεί ομάδες αντικειμένων βάζοντας μαζί αυτά που έχουν τη μικρότερη απόσταση. Στη συνέχεια, προσθέτει στην ομάδα και άλλα αντικείμενα που μοιάζουν (=έχουν μικρή απόσταση από την ομάδα σαν σύνολο πλέον) μ' αυτή. Έτσι, κατά ανοδικό τρόπο, τελικά όλα τ' αντικείμενα βρίσκονται ν' ανήκουν σε μία ομάδα. Ζητώντας μία διάσπαση της ιεραρχίας, ζητούμε από την ανάλυση να σταματήσει σ' ένα ορισμένο επίπεδο και να μας δώσει, έτσι, τις ομάδες που έχουν σχηματισθεί. Μετά, είναι πολύ ενδιαφέρον να δούμε ποιος είναι ο λόγος της συνολικής διακύμανσης των αποστάσεων μεταξύ θεμάτων επί της διακύμανσης μεταξύ ομάδων. Αυτός ο λόγος μας επιτρέπει να κρίνουμε κατά πόσο η ομαδοποίηση υπήρξε επιτυχής (=ομάδες με μεγάλη εσωτερική ομοιογένεια και εξωτερική ανομοιογένεια).

«Κοντινή», η τρίτη από την απάντηση «Απομακρυσμένη» και η τέταρτη από την απάντηση «Πολύ απομακρυσμένη».

Η ανάλυση των ομοιοτήτων⁷

Αν και οι προηγούμενες αναλύσεις μάς έδωσαν μία εικόνα της τελικής δομικής διαμόρφωσης της αναπαράστασης, δεν απαντούν στο ερώτημα του μηχανισμού για την κατα-συνθήκη συμπεριφορά. Έτσι εφαρμόσαμε την ανάλυση των ομοιοτήτων η οποία είναι και η καταλληλότερη για να μας δείξει εάν υπάρχει μία «δίοδος» ανάμεσα στα μοντέλα που αντιπαρατίθενται και συνυπάρχουν. Αν και τα μοντέλα βρίσκονται αντιμέτωπα, δηλαδή ή το ένα ή το άλλο (και η προτίμηση των εκπαιδευτικών είναι καταφανής για τη νέα παιδαγωγική), ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόζει πρακτικές της παραδοσιακής παιδαγωγικής χωρίς να θέτει σε αμφισβήτηση τη σφαιρική του άποψη.

Ο δείκτης που χρησιμοποιήσαμε ήταν:

$$S(V1, V2) = 1 - \frac{\sum_{i=1}^N |X - Y|}{D_{\max} * N}$$

όπου:

$S(V1, V2)$: Ο δείκτης ομοιότητας μεταξύ δύο μεταβλητών.

D_{\max} : Η μέγιστη διαφορά που παρατηρείται στην κλίμακα μέτρησης.

$1 \dots i \dots N$: Το δείγμα.

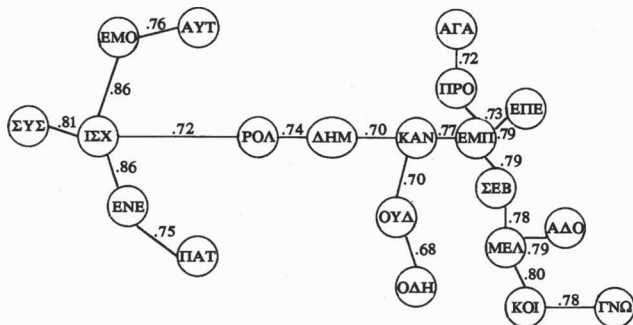
X και Y : Οι αποδιδόμενες τιμές στις $V1$ και $V2$ από το υποκείμενο i .

7. Η ανάλυση αυτή συνίσταται σε τέσσερα στάδια: 1. Στη χρησιμοποίηση ενός δείκτη ομοιότητας και στη δημιουργία της μήτρας ομοιότητας μεταξύ θεμάτων. Σαν δείκτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί όποιος επιλεγεί από τον ερευνητή, εφόσον θεωρεί ότι είναι ο πιο κατάλληλος για τα δεδομένα του. 2. Μετά, οι τιμές των δεικτών κατατάσσονται ανάλογα με το μέγεθός τους. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στο εάν δύο τιμές είναι ίσες (οι τιμές ex-aequo). 3. Χρησιμοποιώντας τις υψηλότερες τιμές και προσέχοντας να μην κλείσει κύκλο το γράφημα, δημιουργούμε το δένδρο μέγιστης ομοιότητας. 4. Χρησιμοποιώντας τις δύο μεγαλύτερες τιμές ανά τρεις, φθάνουμε σε μία ομαδοποίηση μεταξύ θεμάτων. Κατά βάση, η ανάλυση των ομοιοτήτων είναι ένας τρόπος ταξινόμησης που χρησιμοποιεί τον αλγόριθμο του Kruskal (1956) και τη θεωρία των γράφων (graphes).

Μετά από τον προγραμματισμό σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, αποκτήσαμε τον πίνακα ομοιότητας μεταξύ θεμάτων και τον υποβάλαμε σε μία ανάλυση ομοιοτήτων, από την οποία και σχεδιάσαμε το δένδρο μεγίστης ομοιότητας (Σχήμα 1).

Σχήμα 1

Το δένδρο μεγίστης ομοιότητας της εκπαιδευτικής σχέσης κατά τους δασκάλους



Κατά μήκος των γραμμών: Ο δείκτης ομοιότητας

Επεξήγηση αρχικών:

ΣΥΣ: Ένα σύστημα με μεγάλη κοινωνική δύναμη.

ΙΕΧ: Μία εξουσία εφαρμοσμένη σ' έναν άλλον.

ΕΝΕ: Ένας άνθρωπος που ενεργεί πάνω σ' έναν άλλον.

ΠΙΑΤ: Μία γονική σχέση.

ΕΜΟ: Μία μονόδρομη επικοινωνία.

ΑΥΤ: Εγκατάσταση αυτοματισμών στο μαθητή.

ΡΟΛ: Θεσμικοί ρόλοι προς εφαρμογή.

ΔΗΜ: Μία αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής.

ΚΑΝ: Σεβασμός αμοιβαίων κανόνων.

ΕΜΠ: Μία αμοιβαία εμπιστοσύνη.

ΟΥΔ: Προσωπική ουδετερότητα σε σχέση με τη διδασκεία ύλη.

ΟΔΗ: Μία σχέση οδηγίας.

ΜΕΛ: Μία μελλοντική αυτονομία για το μαθητή.

ΚΟΙ: Μία διεργασία κοινωνικοποίησης.

ΓΝΩ: Μία μετάδοση γνώσεων.

ΑΔΟ: Μία αμφίδρομη επικοινωνία.

ΕΠΕ: Μία προσωπική επένδυση δασκάλου-μαθητή.

ΠΡΟ: Μία προνομίχος σχέση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων.

ΑΓΑ: Μία αισθηματική σχέση.

ΣΕΒ: Ένας αμοιβαίος σεβασμός.

Στο δένδρο αυτό, η ερμηνεία του κάθε θέματος γίνεται με βάση τη γειτνίασή του (Flament, 1986, και Degenne et Verges,

1973). Κατ' αυτόν τον τρόπο, το θέμα «Εξουσία που εξασκείται σ' έναν άλλον άνθρωπο» ερμηνεύεται από το ισχυρό σύστημα κοινωνικής εξουσίας μέσα στο οποίο βρίσκεται η εκπαιδευτική σχέση, από μία μονόδρομη επικοινωνία, από μία ενέργεια ενός ατόμου σ' ένα άλλο και τελικά από τους θεσμικούς ρόλους που ο κάθε πρωταγωνιστής καλείται να εκτελέσει. Η «Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ πρωταγωνιστών» ερμηνεύεται από το σεβασμό των αμοιβαίων κανόνων, από μία προσωπική επένδυση του καθησώς των πρωταγωνιστών και από την άποψη ότι η εκπαιδευτική σχέση είναι μία προνομίχχος σχέση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Η «Μελλοντική αυτονομία του εκπαιδευόμενου» γίνεται αντιληπτή σαν ο καρπός του αμοιβαίου σεβασμού, μίας διεργασίας κοινωνικοποίησης και μίας αμφίδρομης επικοινωνίας, ενώ «Ο σεβασμός αμοιβαίων κανόνων» είναι μία αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, μία ουδετερότητα έναντι της διδακτέας ύλης και μίας αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Επίσης, το δένδρο μεγίστης ομοιότητας έχει ακόμα μία ιδιότητα: Η ομοιότητα μεταξύ δύο μη-συνεχόμενων θεμάτων είναι κατώτερη από όλες τις ομοιότητες που συνιστούν την πιο σύντομη πρόσβαση στο δένδρο γι' αυτά τα δύο στοιχεία (Flament, 1981, 1986). Έχοντας σαν στόχο το πέρασμα από την «Άσκηση εξουσίας» στην «Αυτονομία του εκπαιδευόμενου», θα πρέπει να περάσουμε από τους θεσμικούς ρόλους, από μία αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, από το σεβασμό των αμοιβαίων κανόνων και από την αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό. Κατά τον ίδιο τρόπο, για να φθάσουμε στην «Άσκηση εξουσίας», ξεκινώντας από την «Εγκατάσταση αυτοματισμών», θα πρέπει να περάσουμε πρώτα από μία μονόδρομη επικοινωνία.

Σύνθεση των τριών μεθόδων

Από την ανάλυση των αντιστοιχιών και από την ανοδική ταξινόμηση, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι όντως υπάρχουν δύο μοντέλα (το ένα προϊόν ιδεολογικής πίεσης και το άλλο προϊόν μίας συλλογικής πρακτικής που ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες θεσμικές απαιτήσεις), τα οποία και αντιπαρατίθενται σαν δύο διαφορετικοί δρόμοι ως προς την αντίληψη της εκπαιδευτικής σχέσης. Η νέα παιδαγωγική, με βασικά συστατικά της τη μετάδοση γνώσεων, την κοινωνικοποίηση και την αυτονομία του εκπαιδευόμενου μέσω μίας αμφίδρομης επικοινωνίας και ενός αμοιβαίου

σεβασμού απέναντι σε μία παραδοσιακή-κονφορμιστική παιδαγωγική που βασίζεται σε μία εγκατάσταση αυτοματισμών, μία ενέργεια (με την έννοια «πλάσιμο») ενός ατόμου σ' ένα άλλο, μία άσκηση εξουσίας μέσω μιας μονόδρομης επικοινωνίας και το όλο, βρίσκεται μέσα σ' ένα ισχυρό σύστημα κοινωνικής εξουσίας.

Το πρώτο μοντέλο αξιολογείται σαν πολύ κοντινό στην εκπαιδευτική σχέση, ενώ το δεύτερο σαν πολύ μακρινό. Η ανάλυση των ομοιοτήτων μάς δίνει μία οδό που ενώνει τα δύο μοντέλα. Στη μέση παρεμβάλλονται δύο ομάδες με υψηλή διασχετική απόχρωση: Η πρώτη αφορά την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την προσωπική επένδυση, το σεβασμό των αμοιβαίων κανόνων, μία συναισθηματική σχέση και μία σχέση οδηγίας. Η δεύτερη, πιο θεσμική, περιέχει την ουδετερότητα απέναντι στη γνώση, την αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής και τη γονική σχέση.

VI. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η δομή της εκπαιδευτικής σχέσης από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι καρποφόρα ως προς τις ενδείξεις που αφορούν μία κατά συνθήκη συμπεριφορά σαν προϊόν μίας ιδεολογικής πίεσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν ένα λόγο με σαφείς αναφορές σε μία νέα παιδαγωγική, ενώ στην πρακτική τους εφαρμόζουν («κάποιες φορές») μία παραδοσιακή-κονφορμιστική παιδαγωγική. Άρα έχουν αφομοιώσει και μοντελοποιήσει τα δόγματα της νέας παιδαγωγικής, αλλά διαβλέπουν την αδυναμία της να αντεπεξέλθει σε συγκεκριμένες συνθήκες.

Εντούτοις, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για ανάπτυξη κατά συνθήκη σχημάτων συμπεριφοράς, εφόσον τα ευρήματά μας αναφέρουν μοντέλα ολόκληρα τα οποία περιέχουν τις απαραίτητες αιτιολογήσεις. Αν και τα σχήματα είναι στερεότυπες διαδικασίες πράξεων με ένα σκοπό, τα άτομα μπορούν να συναντήσουν καταστάσεις στις οποίες, αν και δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σχήμα συμπεριφοράς, κατανοούν τις πράξεις των άλλων και σχεδιάζουν τις δικές τους με βάση μεγαλύτερα γνωστικά σύνολα που χαρακτηρίζονται σαν γενικά πλάνα δράσης που σκοπεύουν σε διάφορους ομοιογενείς στόχους.

Η έννοια του σχήματος συμπεριφοράς (script/scénario) (Fayol and Monteil, 1988) είναι αρκετά περιορισμένη για τη δική μας περίπτωση· όμως, η διαδικασία εμπλοκής ενός σχήματος με μία ανώτερη και πληρέστερη δομή, όπως η κοινωνική αναπαρασταση,

δεν έχει ακόμα εξερευνηθεί. Ο Moliner (1988) αναφέρει ότι, αν και τα σχήματα μπορούν να επιπλέουν στη μνήμη, όταν όμως μία κοινωνική αναπαράσταση τα χρησιμοποιήσει, τότε διατάσσονται απ' αυτήν και ενεργούν σαν απλά εργαλεία. Ο ίδιος συγγραφέας έχει τη γνώμη ότι ο κεντρικός πυρήνας αποκτά μία ιδιότητα μετα-κανόνα με την έννοια ότι εάν το σχήμα είναι ένας κανόνας δράσης, αυτό το οποίο τα κατευθύνει είναι ένας μετα-κανόνας.

Η μέθοδος που θα αποσκοπούσε σε μία απόδειξη μίας κατασυνθήκη συμπεριφοράς αυτή τη στιγμή δεν είναι υπαρκτή, εκτός ίσως από μία «εν δυνάμει» απαίτηση περιγραφής μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς σε μία δεδομένη περίπτωση.

Ο συνδυασμός των τριών αναλύσεων μας προσφέρει μία μέθοδο βασισμένη περισσότερο σε μία ερμηνεία του ερευνητή, και κατ' αυτόν τον τρόπο δεν μπορεί να περάσει τα όρια που της θέτει από μία τέτοια παραδοχή. Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι για να υπάρξει μία τέτοια συμπεριφορά θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες συνθήκες που τη δικαιολογούν.

Εφόσον λοιπόν η εκπαιδευτική σχέση στα σχολικά πλαίσια χαρακτηρίζεται σαν καταναγκαστική, ο εκπαιδευτικός έχει μία σαφή τάση να δικαιολογεί τη συμπεριφορά του με βάση τις εξωτερικές απ' αυτόν συνθήκες. Η υπόθεση της κατασυνθήκη συμπεριφοράς φαίνεται να επαληθεύεται μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και από τη δομή που αποδίδουμε στην εκπαιδευτική σχέση.

Ξεκινώντας από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση μίας συμπεριφοράς (κατ' εξοχήν αντίθετης με τα δηλωμένα λεγόμενά τους), αναρωτηθήκαμε ποιο θα μπορούσε να είναι το στοιχείο-κλειδί που θα οδηγούσε σε μία διχοτόμηση των πρακτικών στο ίδιο άτομο. Μετά από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, καταλήξαμε στο προσωρινό συμπέρασμα ότι πράγματι υπάρχει ένα θέμα το οποίο έχει τις μεγαλύτερες πιθανότητες να δημιουργεί μία συνθήκη περάσματος στην άλλη πλευρά. Το πέρασμα αυτό είναι απόλυτα δικαιολογημένο, και έτσι δεν ενοχλεί την αναπαράσταση σαν ισορροπημένη δομή. Το θέμα αυτό είναι «Ο σεβασμός των αμοιβαίων κανόνων», και, με βάση την υπόθεση ότι αυτό το θέμα δεν ισχύει, αρχίζει αυτό που οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν σαν ένα «γλίστρημα» στην άλλη πλευρά.

Παραθέτουμε μία πιθανή εκδοχή με βάση το δένδρο μεγίστης ομοιότητας: Ξεκινώντας από την ομάδα της νέας παιδαγωγικής,

φθάνουμε στο θέμα του σεβασμού των αμοιβαίων κανόνων (με τη συνθήκη ότι δεν υπάρχει) από εδώ και πέρα έχουμε μία ανα- παραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, κάποιους ρόλους που πρέπει να τηρούνται (και δεν τηρούνται), καταλήγουμε στην άλλη πλευρά, δηλαδή σε ένα μοντέλο συμπεριφοράς που θεωρεί αναγκαία την άσκηση της εξουσίας κ.λπ..

Εντούτοις, αυτό το γλίστρημα δεν επιβάλλει καμία αλλαγή στα λεγόμενα του ατόμου εάν ερωτηθεί για τη γενική περίπτωση. Απλά, αυτή η περίπτωση θεωρείται σπάνια, ακόμα και εάν έχει μία διάρκεια 25 ετών. Η προσμονή της επαναφοράς σε μία κανονική κατάσταση θεωρείται πάντα πιθανή, και μία αλλαγή της δομής της αναπαράστασης αναβάλλεται συνεχώς. Ένα άτομο μπορεί να έχει μία αυξημένη αντίσταση στην αλλαγή της αναπαράστασής του εάν πιστεύει ότι δεν έχει παρά να περιμένει μία επαναφορά στις γνωστές συνθήκες ή μία εισαγωγή στις γέφυρες συνθήκες που κάπου υπάρχουν και κάποτε θα γίνουν πραγματικότητα.

O Flament, σε νεότερο άρθρο του (1992), αναφέρει ότι μία προβλεπόμενη επιστροφή σ' ένα status quo ante μπορεί να επιβραδύνει την αλλαγή στα περιφερειακά σχήματα, ενώ την απαγορεύει στον κεντρικό πυρήνα. Οι εργασίες των Miampika (1988) και Ralamproiana (1989) τείνουν να επιβεβαιώσουν την αντίσταση μίας αναπαράστασης παρ' όλες τις αντίζοες πρακτικές. Οι δύο εργασίες αναφέρονται σε Αφρικανούς και Μαγαδασκαρινούς φοιτητές που ήρθαν στη Γαλλία για να τελειώσουν τις ανώτατες σπουδές τους. Βρισκόμενοι μέσα σ' ένα κλίμα διαφορετικών κοινωνικών σχέσεων, τελικά αναπτύσσουν δύο διαφορετικά πλαίσια συμπεριφοράς: Ένα για τη Γαλλία (απ' όπου ξέρουν πως θα φύγουν κάποτε) και ένα για τη χώρα τους (όπου και ξέρουν πως θα γυρίσουν κάποτε). Αν και η επαφή με μία ξένη προς αυτούς νοοτροπία κινητοποιεί σχήματα δράσης χωρίς κανένα νόημα ή και ανεπίτρεπτα για τη δική τους κουλτούρα, η προοπτική του γυρισμού στην πατρίδα τους επιτρέπει να διατηρούν την αναπαράστασή τους και να τη βάζουν σ' εφαρμογή όταν βρίσκονται με τους συμπατριώτες τους. Σίγουρα, πρόκειται για μία γνωστική οικονομία από μέρους των ατόμων: Ένα άτομο, που, έχοντας μία αναπαράσταση A, βρίσκεται σε μία κατάσταση B αντίζηση στην A, ενώ ξέρει ότι θα γυρίσει αργά ή γρήγορα στη B, όπου η αναπαράστασή του είναι σε πλήρη συμφωνία, νομίζει ότι δεν αξίζει τον κόπο να αλλάξει αναπαράσταση δαπανώντας μία

μεγάλη ενέργεια για να προσαρμοστεί σε μία κατάσταση που θεωρεί προσωρινή.

Βλέπουμε όμως να εμφανίζεται στα λεγόμενα των ατόμων αυτό που ο Flament (1987) ονομάζει «ξένο σχήμα» και το οποίο, από τη μία πλευρά, επιβεβαιώνει ένα ήδη γνωστό (από την αναπαράσταση) σχήμα δράσης, ενώ, από την άλλη, περιέχει μία καλή δικαιολόγηση καταστρατήγησής του. Έτσι, οι νεαρές φοιτήτριες αραβικής καταγωγής (δεύτερης γενιάς), οι οποίες καπνίζουν (πράγμα το οποίο είναι φανερά σε αντίθεση με την αραβική παράδοση), λένε ότι καπνίζουν, αλλά το Κοράνι δεν το απαγορεύει. Σ' αυτά τα σχήματα, οι δικαιολογήσεις πηγάζουν από μία σφαιρική κουλτούρα και όχι από την ίδια την αναπαράσταση.

Στη δική μας εργασία, οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσοντας ξένα σχήματα του τύπου «Αν και είμαι φιλελεύθερος εκπαιδευτικός, όταν διαταραχθεί η τάξη, είμαι αναγκασμένος να δράσω με αυταρχικό τρόπο. Δεν το θέλω, αλλά δεν υπάρχει άλλος τρόπος», προστατεύουν την αναπαράστασή τους από μία πρακτική που φανερά της αντιτίθεται, θεωρώντας (δικαιολογώντας) την σαν στιγμιαία και σαν ένα μέσο (!) επιστροφής στην κανονική κατάσταση.

