

## 2. Η επικοινωνία

Η εκπαιδευτική πράξη είναι πρωτίστως μια επικοινωνιακή πράξη, με πολλά επίπεδα. Η ποιότητα της επικοινωνίας διαμορφώνει τα ίχνη του σχολικού παρελθόντος στις ζωές των ανθρώπων. Περισσότερο από τις αλγεβρικές εξισώσεις και τις ιστορικές ημερομηνίες, θυμόμαστε τον καλό, επικοινωνιακό δάσκαλο και τις επιτυχείς επικοινωνιακά εκπαιδευτικές συναντήσεις.

Η επικοινωνία αντιμετωπίζεται εδώ από μια ολιστική κι όχι από μια μηχανιστική, τεχνοκρατική σκοπιά. Απομακρυνόμαστε από τη θεώρηση της επικοινωνίας ως μεταφοράς πληροφορίας (μέσω ενός κωδικοποιημένου μηνύματος) από την πηγή στον παραλήπτη, με τη βοήθεια του διαύλου μετάδοσης και των διεργασιών της κωδικοποίησης, μετάδοσης, πρόσληψης και αποκωδικοποίησης του μηνύματος. Προσεγγίζουμε περισσότερο μια θεώρηση που βλέπει την **επικοινωνία ως αλληλεπίδραση**, ως **διαδικασία παραγωγής και ανταλλαγής νοημάτων**, όπου εμπλέκονται δυναμικά ατομικές - προσωπικές αλλά και κοινωνικές συνιστώσες.

Κάθε συμπεριφορά είναι επικοινωνιακή δραστηριότητα, συνειδητή ή όχι, εκούσια ή ακούσια. Είτε αφορά μια εσωτερική κατάσταση, είτε είναι εμφανής, με συνέπειες ή όχι στο περιβάλλον, με φανερούς ή όχι αποδέκτες, είτε είναι διамεσολαβημένη ή μη, επικοινωνεί κάτι, δηλαδή είναι ταυτόχρονα και επικοινωνία. Ταυτόχρονα κάθε επικοινωνία προϋποθέτει συμπεριφορά, επηρεάζει τους άλλους και επηρεάζεται από αυτούς. **Επικοινωνία λοιπόν και συμπεριφορά είναι έννοιες που υπάρχουν η μία μέσα στην άλλη**, που προσδιορίζουν η μία την άλλη, και που η καθεμία είναι προϋπόθεση, αιτία και αποτέλεσμα της άλλης. Η μελέτη επομένως της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν μπορεί να γίνει αυτόνομα, αποκομμένη από τις συνθήκες μέσα στις οποίες υπάρχει. Πρέπει να εντάσσεται στη μελέτη της διυποκειμενικής επικοινωνίας σαν κατάσταση δυναμικής και εξελισσόμενης αλληλεπίδρασης.

Η οπτική αυτή υποστηρίζεται από τους συστημιστές του Palo Alto, οι οποίοι εγναθίδρυσαν μια ισότιμη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά και την επικοινωνία, θεωρώντας ότι η καλύτερη σκοπιά για τη μελέτη της επικοινωνίας δεν είναι η ανάλυση της φύσης της και των ιδιαζόντων χαρακτηριστικών και στοιχείων που τη συνιστούν, αλλά των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων αυτών μέσα σε μια ολότητα, μέσα σε ένα πλαίσιο (Σακαλάκη, 1994). Προκειμένου δηλ. για τη μελέτη της συμπεριφοράς στρέφουν την ερευνητική προσοχή όχι στην ψυχολογική φύση των υποκειμένων και την προσωπικότητά τους, αλλά στα συστήματα μέσα στα οποία αυτή η συμπεριφορά εκτυλίσσεται: οργανισμός, ομάδα, οικογένεια, κοινωνία, περιβάλλον.

Έτσι το επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή το περιβάλλον (όχι βέβαια με τη στενή γεωγραφική αλλά με κάθε δυνατή έννοια της λέξης), μέσα στο οποίο συντελείται η επικοινωνιακή πράξη, αναδεικνύεται σε λέξη-κλειδί. Προσδίδει νόημα, αποδίδει ρόλους, προσδιορίζει όρια, παρέχει δυνατότητες ερμηνείας και κατανόησης, φωτογραφίζει τις σχέσεις και τις επηρεάζει δυναμικά.

Το επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως αναφέρει ο Πουρκός (1997), μπορεί να είναι το πλαίσιο του τι προηγείται της επικοινωνιακής πράξης και του τι ακολουθεί<sup>1</sup>, το πλαίσιο του έργου ή της δραστηριότητας<sup>2</sup> (εργασιακής, εμπορικής συναλλαγής, μαθησιακής, ψυχαγωγικής κλπ.), το χωροχρονικό πλαίσιο<sup>3</sup>, το διαπροσωπικό πλαίσιο (ποιος με ποιον)<sup>4</sup>, το πραγματιστικό (η επικοινωνιακή πράξη ως συμβουλή, ως πρόταση, ως παράκληση, ως απαίτηση, ως υπόσχεση,

---

<sup>1</sup> Το πλαίσιο του τι προηγείται και τι ακολουθεί αναφέρεται σε όλες τις πράξεις ή ενέργειες, λεκτικές και μη λεκτικές, ή και σε άλλα στοιχεία πχ. αντικείμενα, που προηγούνται και ακολουθούν μια επικοινωνιακή πράξη και επηρεάζουν την ερμηνεία ή κατανόησή της.

<sup>2</sup> Το είδος του έργου ή της δραστηριότητας που γίνεται στη διάρκεια μιας επικοινωνιακής πράξης επηρεάζει σημαντικά την ερμηνεία της. Πχ μια χειρονομία, όπως το σήκωμα του χεριού, είναι ασαφής αν δεν αντιμετωπισθεί σε σχέση με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα που εκτελείται.

<sup>3</sup> Η σημασία μιας επικοινωνιακής πράξης αλλάζει ανάλογα με το πότε αυτή γίνεται και σε ποιο χώρο.

<sup>4</sup> Το ποιος κάνει μια συγκεκριμένη πράξη και με ποιον, επηρεάζει το νόημα της επικοινωνιακής πράξης. Πχ η ίδια έκφραση μπορεί να είναι παράκληση, διαταγή, απαίτηση κλπ ανάλογα με τον τύπο των σχέσεων που συνδέει τα άτομα που αλληλεπιδρούν.

ως συμφωνία, ως άρνηση σύμφωνα με τον Necki (1992))<sup>5</sup>, και το πολιτιστικό πλαίσιο<sup>6</sup>. Είναι το ίδιο αυτό πλαίσιο, με το αναφερόμενο στον Watzlawick, είναι ο "λογικός τύπος" του Bateson και το "επίπεδο" του Birdwistell<sup>7</sup>, όπως λέει η Σακαλάκη (1994, σ. 57), είναι η "κατάσταση"<sup>8</sup> του Argyle (1998, σ. 139-144).

Έτσι, μπορούμε τελικά να πούμε ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου σε μία αλληλοδράση, η διαδικασία δηλαδή για την οικοδόμηση ενός κοινού νοήματος, έχει τις ρίζες της (ως αφετηρία και ως κίνητρο) όχι μόνο στην προσωπική σωματική και συγκινησιακή εμπειρία του κάθε υποκειμένου, ούτε μόνο στη φύση του περιβάλλοντος που την παισιώνει. Είναι αποτέλεσμα (Παπαστάμου, Μάντογλου, 1995) και ενός τρίτου παράγοντα, που βρίσκεται σε άμεσο και διαρκή επανακαθορισμό και εμπλοκή με τους προηγούμενους: της αναπαράστασης που το άτομο έχει για το καθένα από τα στοιχεία: **εαυτός, σύντροφος, έργο**.

Η επικοινωνιακή πράξη δεν συντελείται πάντα σ' ένα ενιαίο σκηνικό, πρόσωπο με πρόσωπο. Μπορεί να διαμεσολαβείται από ένα τεχνικό μέσο, που παρεμβαλλόμενο, εμπλουτίζει ή διασπά το πλαίσιο. Μπορεί επίσης να γίνεται με λεκτικά μέσα, αλλά και με μη λεκτικά. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι ένα πεδίο, που στο έδαφος της τομής του με αυτό της "πρόσωπο με πρόσωπο" αλληλοδράσης και εκείνο της "διαμεσολαβημένης με υπολογιστή", θα εστιαστεί το κύριο μέρος αυτής της διάλεξης.

---

<sup>5</sup> Το πραγματιστικό πλαίσιο αναφέρεται στην κατάσταση εντός της οποίας τοποθετείται η επικοινωνιακή πράξη. Αυτή η κατάσταση προσδίδει στην πράξη ένα συγκεκριμένο νόημα. Πχ η έκφραση «Θα έρθω αύριο!» μπορεί ανάλογα με την κατάσταση να αποτελεί υπόσχεση, απειλή, υπεκφυγή κλπ.

<sup>6</sup> Διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις, αναφορές και βιώματα ατόμων ή ομάδων περιορίζουν τις πιθανότητες απόδοσης κοινού νοήματος σε μια επικοινωνιακή πράξη.

<sup>7</sup> Σε όλους αυτούς τους συγγραφείς συναντούμε την έννοια του πλαισίου (contexte), η οποία εμπεριέχει τα συστήματα (κοινωνία, ομάδες, πολιτισμός, οικογένεια, περιβάλλον) μέσα στα οποία εντάσσονται οι επικοινωνούντες. Αν αυτή η έννοια παρακαμφθεί τότε δεν είναι δυνατόν να συλληφθεί το νόημα των επικοινωνιακών πράξεων που επιτελούνται.

<sup>8</sup> Η έννοια της κατάστασης προσεγγίζει αυτήν του πραγματιστικού πλαισίου. Για τον Argyle κάθε κατάσταση προκαλεί τη δική της ειδική τάξη κοινωνικών ενεργειών και πρέπει να αντιμετωπίζεται ξεχωριστά.

## 2.1 Η μη λεκτική επικοινωνία

### 2.1.1 Για τον ορισμό

Η ποικιλία ως προς την έκταση, την ορολογία και την ευρύτητα, των ορισμών της μη λεκτικής επικοινωνίας στη βιβλιογραφία είναι αποτέλεσμα και δείκτης του εννοιολογικού της πλούτου, της πληθώρας, της πολυπλοκότητας και αλληλεπίδρασης των συνιστωσών της, καθώς και της όλο και μεγαλύτερης συνειδητοποίησης του βάρους της στα επικοινωνιακά δρώμενα. Είναι επίσης αποτέλεσμα και της δυνατότητας πολλαπλών ερμηνειών των μη λεκτικών επικοινωνιακών σημάτων των ανθρώπων, οι οποίες τροφοδοτούν τους ορισμούς, συμπληρώνοντας ή διορθώνοντάς τους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τον απλό ορισμό του Knapp (1972, σ. 57) ότι "η μη λεκτική επικοινωνία προσδιορίζεται ως όλες οι ανθρώπινες αντιδράσεις, οι οποίες δεν περιγράφονται άμεσα ως λέξεις (είτε προφορικές είτε γραπτές)", καθώς και αυτόν του Kendon (1981) ότι «λέγοντας μη λεκτική συμπεριφορά εννοούμε την έκφραση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων και γενικότερα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος». Κατόπιν περνάμε στους πιο "ως-προς-τη-σχέση" ορισμούς της Παπαδάκη (1997, σ. 15), ότι "η μη λεκτική επικοινωνία είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια", και αυτού των Samovar, Porter & Stefani (1998, σ. 149) ότι "η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει όλα εκείνα τα μη λεκτικά ερεθίσματα μέσα σ' ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, που γεννώνται και από την πηγή (ενν. πομπό) και από τη χρήση που αυτή κάνει στο περιβάλλον της, και που έχουν μια δυναμική, σημασιολογική αξία είτε για την πηγή είτε για τον δέκτη".

Τέλος, καταλήγουμε στον πιο "γλαφυρό" ορισμό του Harison όπως αναφέρεται από τις Σφηγγάκη & Χουντουμάδη (1995, σ. 29): "Η μη λεκτική επικοινωνία

ωνία αναφέρεται σε οτιδήποτε, από την έκφραση του προσώπου και τις χειρονομίες, έως τη μόδα και τα σύμβολα κύρους, από το χορό και το θέατρο ως τη μουσική και τη μιμητική, από τη ροή συναισθήματος ως τη ροή της κυκλοφορίας, από την αίσθηση εδαφικότητας των ζώων ως το πρωτόκολλο των διπλωματών, από την εξωαισθητηριακή αντίληψη ως τους αναλογικούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές".

Μια διάκριση που επίσης συναντούμε συχνά είναι αυτή ανάμεσα στην ψηφιακή-λεκτική και την αναλογική-μη λεκτική επικοινωνία. Φορέας ψηφιακής επικοινωνίας, η οποία δεν έχει επαρκές «λεξιλόγιο» για το σαφή ορισμό σχέσεων, είναι ο λόγος λένε οι Watzlawick, Beavin & Jackson (1967). Ο λόγος είναι τεμαχισμένος σε λέξεις, έχει αρχή και τέλος και χρησιμοποιείται μονοσήμαντα. Αντίθετα η εξωλεκτική επικοινωνία είναι αναλογική, συνεχής, πολυσήμαντη, αφού διαθέτει ένα ισχυρό σημειολογικό δυναμικό, ικανό για να ικανοποιεί συναισθηματικές καταστάσεις και σχέσεις.

Η μη λεκτική συμπεριφορά συναντάται και ως η μετ-επικοινωνιακή πτυχή της επικοινωνιακής πράξης. Οι μετα-επικοινωνιακές πράξεις αποσκοπούν στο να οργανώσουν την ίδια τη διαδικασία της επικοινωνίας, στο να εισάγουν διορθώσεις στην όλη πορεία, π.χ. "Μίλα λίγο πιο αργά σε παρακαλώ". Εντούτοις, -σαν ρυθμιστικές της επικοινωνιακής σχέσης είναι εν πολλοίς και μη λεκτικές, όπως ο χρόνος και ο ρυθμός της ομιλίας, το μήκος της λεκτικής έκφρασης, η ένταση, η σειρά που δίνεται ο λόγος, τελετουργίες έναρξης και τέλους της αλληλεπίδρασης. Έτσι, ακόμα κι όταν οι άνθρωποι συζητούν για διάφορα θέματα που δεν τους αφορούν άμεσα, μπορεί κανείς με τη βοήθεια πολλών και συνδυασμένων μη λεκτικών κωδίκων να «αναγνώσει» τι ενδεχομένως σκέφτονται, όχι μόνο για το περιεχόμενο της συναλλαγής καθ' εαυτής, αλλά και ο ένας για τον άλλον καθώς και για τη σχέση τους.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, με δεδομένη την αλληλοεμπλοκή και την εσωτερική διασύνδεση λόγου και μη λεκτικών σημάτων, ο διαχωρισμός της επικοινωνίας σε λεκτική και μη λεκτική είναι μάλλον τεχνητός και όχι

πραγματικός.(Bull, 2001). Αυτή είναι μια ολιστική οπτική για την επικοινωνία, που προσανατολίζει και σε αντίστοιχες μεθοδολογικές και ερμηνευτικές επιλογές. Για παράδειγμα, οι χειρονομίες και οι γκριμάτσες του προσώπου, μπορούν να θεωρηθούν όχι ως αυτόνομα –ως προς τον λόγο- σήματα αλλά ως οι ορατές πράξεις του νοήματος και ως συστατικά μέρη μιας ενιαίας «γλώσσας» η οποία αποκαλείται «φυσική γλώσσα» (Bavelas, Chovil, 2000) και η οποία ενσωματώνει ταυτόχρονα κάθε λεκτική και μη λεκτική έκφραση.

### 2.1.2 Για την ιστορία

Πολλοί θεωρούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία προηγήθηκε της λεκτικής στη διαδικασία εξέλιξης της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων (Nolan, 1975), (Harrison, Crouch, 1975) και ότι τα μη λεκτικά σήματα που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος είναι εξέλιξη των σημάτων με τα οποία επικοινωνούν τα ζώα (Argyle, 1998). Μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα, ίσως και εξαιτίας των προηγούμενων αιτιών, καμία επιστημονική προσέγγιση δεν υπήρξε. Ωστόσο από τον 15ο αιώνα μέχρι και τις αρχές του 20ου άρχισαν να κυκλοφορούν και δημοσιευμένες οι απόψεις των φυσιογνωμιστών, συνεχιστών αρχαίων παραδόσεων των Ρωμαίων, των Αράβων και των Κινέζων, σύμφωνα με τις οποίες ο χαρακτήρας και η ιδιοσυγκρασία μπορούν να αποτυπωθούν και επομένως να διαβαστούν στο πρόσωπο και τη μορφή του ανθρώπου. Η έναρξη της φυσιογνωμικής σηματοδοτείται τον 2ο π.Χ. αιώνα με το έργο του Αριστοτέλη «Φυσιογνωμικά», όπου για πρώτη φορά τίθενται κανόνες για την ερμηνεία του ανθρώπινου χαρακτήρα. Πολύ αργότερα εμφανίστηκαν οι ακραίες απόψεις της Φρενολογίας, της Χειρομαντείας και της Εγληματολογίας του Λομπρόζο, σύμφωνα με τον οποίο ο εγληματογία προσδιορίζεται από συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά (Davies, 1995), π.χ. μικρό, στενό μέτωπο, λεπτά χείλη κλπ.

Εκλεπτυσμένοι απόγονοι αυτών των θεωριών είναι σύγχρονες θεωρητικές κατασκευές, όπως αυτή του Sheldon περί σωματότυπων, (Sheldon, Stevens,

Tucker, 1940) δηλαδή τύπων ανθρώπων, που ανάλογα με τη σωματική τους κατασκευή (βάρος, ύψος, σχήμα σώματος), αντιστοιχούν σε συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητες. Η κοινωνική απήχηση των θεωριών αυτού του τύπου έχει να κάνει και με την ύπαρξη ισχυρών στερεότυπων που σχετίζονται με την εμφάνιση στη δυτική κοινωνία (Richmond, McCroskey, 2004.). Σήμερα οι θεωρητικές αυτές κατασκευές συναντώνται στα "ερμηνευτικά" εγχειρίδια της σωματικής μορφής και συμπεριφοράς και ειδικά των εκφράσεων του προσώπου των ανθρώπων, που περιλαμβάνουν προτροπές και οδηγίες του τύπου «Πώς να κάθεστε για να σας θεωρούν ευτυχισμένους» ή «Πώς να πείτε ψέματα με επιτυχία» (Pease, 1991), που παραπέμπουν στα γνωστά μοντέλα του «Πώς να γίνετε ευτυχισμένοι» κλπ. Αναπτύσσεται λοιπόν παράλληλα με την επιστημονική θεωρία και μια εκλαϊκευμένη υποτίθεται επιστήμη, της οποίας οι επιδράσεις δεν είναι σίγουρο ότι αφήνουν ανέπαφα τα επιστημονικά κείμενα.

Η πρώτη επιστημονική συμβολή προήλθε από τον **Δαρβίνο** (Darwin, 1872), ο οποίος στο βιβλίο του "Η έκφραση των συναισθημάτων στον άνθρωπο και στα ζώα", δεν αντιμετώπισε τα χαρακτηριστικά του προσώπου στατικά, αλλά ως εκφράσεις, οι οποίες αποτελούν βασικό μηχανισμό επιβίωσης των ειδών, αναπτύχθηκαν με τη μέθοδο της φυσικής επιλογής και στοχεύουν στη δημιουργία επιτυχών αλληλεπιδράσεων μέσα στην ομάδα.

Η έρευνα συνεχίστηκε από διάφορες επιστήμες: Ψυχολογία, Ανθρωπολογία, Κοινωνιολογία, Γλωσσολογία, Ηθολογία. Ο **Freud** (1905, σ.96) υπήρξε από τους πρώτους που επισήμαναν την σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς: «Όποιος έχει μάτια να δει και αυτιά να ακούσει, θα πειστεί ότι δεν υπάρχει θνητός που να μπορεί να κρατήσει μυστικό. Αν τα χείλη του είναι σιωπηλά, τότε φλυαρεί με τα δάχτυλά του, η αποκάλυψη διαρρέει από όλους τους πόρους του σώματός του». Αργότερα οι έρευνες εστίασαν στις συνέπειες των εκφράσεων του προσώπου στην αλληλεπίδραση (Russell, Fernandez-Dols, 1997), εγκαθιδρύοντας την ιδέα του επικοινωνιακού πλαισίου. Οι πειραματικοί ψυχολόγοι των πρώτων δεκαετιών του 20ου αιώνα έθεσαν το ζήτημα του πλαισίου -

κυρίως του πειραματικού - και του πώς αυτό επιδρά στο τι "παίρνει" ο ερευνητής από την έκφραση ενός προσώπου.

Μετά τη δεκαετία του 50, τα φώτα των ανθρωπολόγων, των κοινωνιολόγων, των ψυχολόγων στράφηκαν στο ανθρώπινο σώμα σαν όλον. Ο Mehrabian (1972) μελέτησε ιδιαίτερα τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος, ο Wainwright (1992) ασχολήθηκε με τις χειρονομίες, ο Hall (1982) με το ζωτικό χώρο, ενώ μέσω του FEP (Facial Expression Program) και τη συμβολή του Ekman (1982) παγιώθηκε ο κατάλογος των 5 (ή κατ' άλλους 6 ή 7) συγκεκριμένων βασικών συναισθημάτων (χαρά, έκπληξη, φόβος, λύπη, θυμός, αηδία ή περιφρόνηση, ενδιαφέρον) σαν αιτία αλλά και αποκάλυψη των εκφράσεων του προσώπου. Καθοριστική υπήρξε επίσης η συμβολή της ομάδας της Οξφόρδης με επικεφαλής τον Argyle, η οποία μελέτησε τη μη-λεκτική συμπεριφορά ως ουσιαστικό συστατικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης σε μια επικοινωνιακή πράξη.

Η μεγαλύτερη ωστόσο συμβολή των επιστημόνων αυτών των δεκαετιών υπήρξε η ανάπτυξη νέων ιδεών και μεθοδολογιών σε σχέση με την έρευνα της μη λεκτικής επικοινωνίας και οι έρευνες καθ' αυτές, στις οποίες θα αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο.

### **2.1.3 Τα χαρακτηριστικά των μη λεκτικών σημάτων και η σημασία τους**

Οι Mehrabian (1972), Knapp (1972) και Birdwhistell (1970) συμφωνούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί περίπου το 65% της όλης επικοινωνιακής πράξης. Ο Wainwright (1992) ανεβάζει το ποσοστό στο 90%. Σημασία έχει πως συνολικά το μη λεκτικό κομμάτι θεωρείται πως αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος μιας επικοινωνιακής πράξης. Θα πρέπει εδώ να υπογραμμίσουμε ότι η επικοινωνιακή διεργασία χαρακτηρίζεται από μια αδιαμφισβήτητη ενότητα, στην οποία συνεισφέρουν δυναμικά, κανάλια λεκτικά και μη, με διαφορετική σε κάθε περίπτωση και στιγμή βαρύτητα.



Η μη λεκτική συμπεριφορά έχει και **βιολογικές καταβολές**. Παρατηρώντας τα ζώα, οι ηθολόγοι διατύπωσαν την υπόθεση ότι η μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία των ζώων εξαρτάται πέρα από την κληρονομικότητα και τη «μάθηση» και από την εξέλιξη των ειδών. Το ανθρώπινο χαμόγελο και το γέλιο θεωρούνται εξελιγμένες μορφές μιας παρόμοιας έκφρασης των ανθρωποειδών, που δηλώνει φόβο και υποταγή (Van Hoof, 1972).

Στην πορεία του χρόνου μέσα από την πολύπλοκη πολιτισμική εξέλιξη, ο άνθρωπος κατάφερε να «εξευγενίσει» - ως ένα βαθμό θα λέγαμε - τη βιολογική, άμεση, αυθόρμητη συμπεριφορά του και να της προσδώσει έναν συμβολικό χαρακτήρα, ο οποίος, τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο, αποκρύπτει το πρωτογενές, το φυσικό. Πράγματι, έρευνες για τη φυσιολογία του εγκεφάλου (Παπαδάκη, 1997) καταδεικνύουν ότι δύο μηχανισμοί ευθύνονται για την εκδήλωση της μη-λεκτικής επικοινωνίας των ανθρώπων: Ο πρώτος αποτελείται από πρωτόγονα κέντρα του κατώτερου εγκεφάλου, είναι όμοιος με αυτόν των ζώων και κυβερνά τις αυθόρμητες, ανεξέλεγκτες, ασυνείδητες καταστάσεις. Ο δεύτερος αποτελείται από ανώτερα εγκεφαλικά κέντρα, που βρίσκονται στον κινητικό φλοιό και ελέγχουν τις εκφράσεις και τις συμπεριφορές που υπακούουν στους κοινωνικούς κανόνες. Ο πρώτος λειτουργεί πάντα, ακόμα και παράλληλα με το δεύτερο, και αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο σε καταστάσεις έντονης συναισθηματικής φόρτισης.

Ως βιολογική εξέλιξη, λοιπόν, η μη λεκτική συμπεριφορά ακολουθεί τους κανόνες της φύσης, ενώ ως εργαλειοποιημένη λειτουργία ακολουθεί τους κανόνες της κοινωνίας και των θεσμών της. Η ύπαρξη ωστόσο και της λεκτικής επικοινωνίας αλλά και η αυξημένη δράση της ανθρώπινης εγκεφαλικής δραστηριότητας κάνουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των ανθρώπων πολύ πιο πολύπλοκη από αυτήν των ζώων.

Κατά τους Burgoon, Buller και Woodall (1996) η μη λεκτική επικοινωνία έχει επίσης **φυλογενετική** προτεραιότητα: στην πορεία δηλ. της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους η μη λεκτική επικοινωνία προϋπήρξε της λεκτικής. Έτσι οι

άνθρωποι σήμερα, ειδικά σε στιγμές μεγάλης φόρτισης, αναζητούν ασυνείδητα αυτές τις αρχέγονες πηγές έκφρασης, επιστρέφουν σε πρωτόγονους και αυθεντικούς τρόπους αντίδρασης, στηριζόμενοι περισσότερο στη μη λεκτική παρά στη λεκτική διαφυγή.

Η μη λεκτική επικοινωνία έχει, σύμφωνα με τους ίδιους, και **οντογενετική** προτεραιότητα: οι άνθρωποι στην αρχή της ζωής τους επικοινωνούν αποκλειστικά με μη λεκτικό τρόπο. Οι μη λεκτικές δεξιότητες που αναπτύσσονται με τη γέννηση και στη διάρκεια του προλεκτικού σταδίου αποτελούν «όχι μόνο τη βάση για την ανάπτυξη της λεκτικότητας, αλλά ταυτόχρονα την προϋπόθεση και την υπέρβασή της», λένε οι Κοντάκος και Πολεμικός (2000, σ. 31). Ποιος άλλωστε θα μπορούσε να αρνηθεί αυτό που δεκάδες έρευνες απέδειξαν, ότι η επικοινωνία μητέρας και βρέφους είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα εκλεπτυσμένη, περίπλοκη, ευαίσθητη και κρίσιμη για όλη την υπόλοιπη ζωή;

Τα μη λεκτικά σήματα έχουν επίσης και έναν **οικουμενικό** χαρακτήρα. Ο Argyle (1998) ισχυρίζεται ότι τα ίδια μέρη του σώματος υπηρετούν παντού, τους ίδιους ως επί το πλείστον, ενημερωτικούς, επικοινωνιακούς σκοπούς, όπως π.χ. το χαμόγελο ή τα παραγλωσσιακά φαινόμενα. Παρατηρούμε οικουμενικές ομοιότητες, κυρίως στις εκφράσεις του προσώπου αλλά και στις στάσεις και εν μέρει στις χειρονομίες. Το γέλιο, το κλάμα, το άγγιγμα, το χάδι, το τρυφερό ή θυμωμένο ή έκπληκτο βλέμμα είναι οδοί που επικοινωνούν μηνύματα κατανοητά από όλους, ανεξάρτητα από γλώσσα και κουλτούρα. Αυτά συνιστούν ένα απλό σύστημα επικοινωνίας, λένε οι Philippot, Feldman & McGee (1991), ένα *minimum* σύστημα επικοινωνίας, στο οποίο καταφεύγουμε όταν θέλουμε να επιτύχουμε επαφή και δεν έχουμε κοινά γλωσσικά ή πολιτισμικά κανάλια.

Υπάρχουν ωστόσο και πολλά στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας που προσδιορίζονται **πολιτισμικά**, με χαρακτηριστικό το παράδειγμα των πλούσιων γρήγορα εναλλασσόμενων χειρονομιών των μεσογειακών λαών σε αντίθεση με τους Βορειοευρωπαϊκούς

Τα μη λεκτικά μηνύματα διακινούνται **παντού και πάντα**, ανεξάρτητα απ' το αν εμείς τα αντιλαμβανόμαστε ή όχι, τα αποκωδικοποιούμε με τον α' ή β' τρόπο, τα αγνοούμε ή τα υπερ-σημασιοδοτούμε. Ανταλλάσσονται ακόμα και μέσω των επιστολών (μέσω πχ του είδους και του χρώματος του χαρτιού, της εμφάνισης του κειμένου, των συνοδευτικών στοιχείων του κλπ) , των τηλεφωνικών γραμμών, των σιωπών ή των αποχών, ακόμα και μέσω των ηλεκτρονικών δικτύων και του κυβερνοχώρου.

Τα μη λεκτικά σήματα, σαν ουσιαστικό συστατικό της επικοινωνιακής πράξης, μεταφέρουν μηνύματα μόνο στον παρόντα χρόνο και χώρο, που αφορούν αφενός τον φορέα (πομπό) τους και την κατάστασή του (ταυτότητα, συναισθήματα, στάσεις, κοινωνική θέση κλπ.) και αφετέρου την ίδια την αλληλόδραση σε σχέση με το χειρισμό που αυτός θέλει να επιβάλει. Μπορεί επίσης να αφορούν μόνο τον δέκτη, με την έννοια της ερμηνείας που αυτός αποδίδει σε κάποιο μη λεκτικό σήμα, που δεν εμπεριέχει πρόθεση.

Προκύπτει εδώ το ερώτημα κατά πόσο η μη-λεκτική συμπεριφορά είναι **συνειδητή και αποβλεπτική**. Είναι γεγονός ότι ακόμα και εκεί όπου διακρίνεται προθετικότητα, αυτή δεν αποτελεί συνήθως το κύριο μέρος του μη-λεκτικού συμβάντος. Στο σώμα, στο πρόσωπο, στην κίνηση, τη στάση, την εμφάνιση, τη φωνή αναδύονται και αποτυπώνονται ερήμην του υποκειμένου όλες οι εσωτερικές διεργασίες που λανθάνουν της συνείδησης. Τα μη λεκτικά σήματα είναι επομένως σε γενικές γραμμές λιγότερο ελεγχόμενα. Παρόλ' αυτά, κάποια είναι πλήρως ή εν μέρει ελεγχόμενα και μάλιστα τόσο περισσότερο όσο αυξάνεται η ηλικία (Philippot, Feldman & McGee, 1992). Εντούτοις ακόμα κι αν τα μη λεκτικά σήμερα χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση ψεύτικης πληροφορίας, η αλήθεια, πάλι απ' τις ίδιες οδούς (μέσω των προκαλούμενων αντιφάσεων) θα βρει τρόπο να διαρρεύσει.

Υπάρχει στα μη λεκτικά σήματα και μια **αμφισημία** ή **πολυσημία**, που πηγάζει από την ίδια τη στενή σχέση που αυτά έχουν με το υποκείμενο. Αυτή η αμφισημία, η απουσία δηλαδή του απόλυτου, του τελεσίδικου νοήματος, δίνει

στον αποδέκτη τη δυνατότητα του ελιγμού, της αναπροσαρμογής στη σχέση, της επαναδιαπραγματεύσης, της υποχώρησης, χωρίς ταπείνωση κλπ.

Ο Argyle (1998) συμπληρώνει ότι έχουν πιο πολλή δύναμη για τη **μετάδοση συγκινήσεων** και διαπροσωπικών στάσεων απ' ό,τι τα λεκτικά και γι' αυτό θέτουν σε άμεση βιολογική ετοιμότητα τον δέκτη να αντιμετωπίσει την επιθετικότητα, την αγάπη ή οποιοδήποτε άλλο αίσθημα. Οι άνθρωποι, ειδικά στην παιδική ηλικία, δυσκολεύονται να διατυπώσουν, να εκφράσουν με λέξεις τα συναισθήματά τους. Σε ωριμότερα στάδια μπορεί να μη γνωρίζουν όλα ή τα βαθύτερα συναισθήματά τους, μπορεί να θέλουν να τα αποκρύψουν ή να κυριεύονται από αυτά σε βαθμό που να μη βρίσκουν ικανοποιητικές λεκτικές διεξόδους. Αλλά τα συναισθήματα σωματοποιούνται. Διαφεύγουν από τις μη λεκτικές οδούς σχεδόν αυτόματα. Για τους Κοντάκο και Πολεμικό (2000, σ. 29) «η πρωταρχική σημασία των μη λεκτικών μηνυμάτων για την ανθρώπινη κοινωνία έγκειται στην ιδιαίτερη ικανότητά τους να “επικοινωνούν” απόκρυφες συναισθηματικές διαθέσεις, που είναι δύσκολο να εκφραστούν με λέξεις...».

Για την Babad (1992) η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας βρίσκεται στο ότι εκφράζει υπονοούμενα αλλά αληθινά αισθήματα και στο ότι όταν υπάρχει χάσμα με τη λεκτική, τότε η πληροφορία που προέρχεται από τη μη λεκτική πηγή είναι εγχυρότερη, αληθέστερη και αποκαλυπτικότερη. Η μη λεκτική συμπεριφορά αποτελεί όχι μόνο ουσιαστικό συμπλήρωμα της επικοινωνιακής πράξης, αλλά εν πολλοίς παίζει το ρόλο του **κριτή για την «αλήθεια»** της. Όταν το νόημα του λεκτικού μηνύματος ταυτίζεται ή τουλάχιστον δεν συγκρούεται με αυτό του μη λεκτικού, τότε μιλάμε για συνοχή του μηνύματος. Στην αντίθετη περίπτωση μιλάμε για ύπαρξη διπλών ή αντιφατικών μηνυμάτων. Σε μια τέτοια περίπτωση δημιουργείται στον αποδέκτη σύγχυση και αβεβαιότητα μέσω της διπλής δέσμευσης (double bind) (Bateson, 1973), η οποία είναι δυνατόν να προκαλέσει διαταραχές στην προσωπικότητα, ειδικότερα αν η έκθεση σε αντικρουόμενα μηνύματα είναι διαρκής και μάλιστα σε πρώιμη ηλικία.

Τα μη λεκτικά σήματα μπορούν επίσης να **υποκαταστήσουν το λόγο** όταν αυτός είναι κορεσμένος, φτωχός ή αν υπάρχει ανάγκη έκφρασης μιας αρνητικής στάσης ή μιας παραποίησης ή απόκρυψης. Μπορούν επίσης να νοηματοδοτήσουν το λόγο, συμπληρώνοντας ή διευκολύνοντας ή υποστηρίζοντάς τον.

Τα μη λεκτικά σήματα δίνουν επίσης τις πρώτες πληροφορίες για το άτομο μέσω της **αυτοπαρουσίασης**, καθορίζουν το αν θα δημιουργηθεί ή όχι κάποια σχέση ανάμεσα στα άτομα καθώς και τον τύπο της σχέσης αυτής. (Abrahams, Rohmann, 1996). Τα μη λεκτικά σήματα αποσαφηνίζουν σε κάθε έναν από τους επικοινωνούντες τον πιθανό ρόλο που έχει ο άλλος κάθε στιγμή μέσα στη συγκεκριμένη συναλλαγή.

Τέλος, θα λέγαμε ότι οι παραπάνω ιδιότητες των μη λεκτικών σημάτων τους προσδίδουν συγκεκριμένη κάθε φορά λειτουργικότητα που, όπως αναφέρεται (Ντάβου, 1998β, σ. 28), μπορεί να είναι:

- **Επικοινωνιακή:** μεταφέρουν πληροφορίες, συνοδευτικά νοηματοδοτούν ή «εικονογραφούν» ομιλίες, εκφράζουν αισθήματα του ομιλητή, δημιουργούν συγκεκριμένη εντύπωση στον αποδέκτη.
- **Σχεσιακή και ρυθμιστική:** ορίζουν τη σχέση μέσω του καθορισμού των αποστάσεων, εγκαθιδρύουν και διατηρούν την επικοινωνία, ρυθμίζουν τις ανταλλαγές.
- **Συμβολική:** αποκτούν συμβολική αξία και ένα πλήρες νόημα στο πλαίσιο κάποιες τελετουργίας.

Συνοψίζοντας με τη βοήθεια του Argyle (1998), θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μη λεκτική επικοινωνία λειτουργεί:

- α) Στην επικοινωνία διαπροσωπικών στάσεων και αισθημάτων.
- β) Στην αυτοπαρουσίαση.
- γ) Τυπικά (είναι οι προσωπικές και κοινωνικές τελετές όπως γάμοι, χαιρετισμοί, παρελάσεις κλπ.).
- δ) Υποστηρίζοντας ή καλύτερα συνοδεύοντας τη λεκτική επικοινωνία

#### 2.1.4 Τα βασικά μη λεκτικά κανάλια

Με βάση την αμέσως προηγούμενη κατηγοριοποίηση, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι πηγές των μη λεκτικών σημάτων ή τα "παραστατικά μέσα" όπως τα ονομάζει ο Fiske (1992, σ. 37), είναι το ανθρώπινο σώμα, ο λόγος (τα μη λεκτικά στοιχεία του) και ο περιβάλλον χώρος. Οι σύγχρονες αντιλήψεις μιλούν για συστήματα μη λεκτικής επικοινωνίας (Argyle, 1998). Οι δε Fisher & Adams (1994) θεωρούν ότι οι περισσότεροι ερευνητές αγνοούν το πώς οι συνιστώσες της μη λεκτικής επικοινωνίας αλληλοεμπλέκονται, το πώς π.χ. η παραγλώσσα επηρεάζει την κίνηση των χεριών.

Για τις ανάγκες αυτής της διάλεξης, αναφερόμαστε αναλυτικά στα μη λεκτικά κανάλια: **την εμφάνιση, το πρόσωπο, το βλέμμα, τις στάσεις και κινήσεις του σώματος και τις χειρονομίες, τις περιοχές και το ζωτικό χώρο, τη σωματική επαφή, τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου.**

**Η εμφάνιση:** Η ενδυμασία αλλά και η γενικότερη εξωτερική εμφάνιση του ανθρώπου, δηλαδή τα μαλλιά, το δέρμα του, τα ιδιαίτερα σημάδια του, τα χρώματα που επιλέγει, η μυρωδιά του, το ύψος, το βάρος κλπ., αποτελούν ένα μη λεκτικό κομμάτι της κοινωνικής συμπεριφοράς. Εκπέμπουν μηνύματα που έχουν να κάνουν με την κοινωνική θέση του φορέα του, το επάγγελμά του, με την περίσταση στην οποία συμμετέχει, με τη σχέση και το ρόλο που έχει στην περίσταση αυτή, με τη συναισθηματική του κατάσταση, αλλά και με επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, όπως για παράδειγμα την αποδοχή από μεριάς του των συμβατικών κοινωνικών κανόνων.

Οι αισθητικοί κώδικες εμφανίζουν ποικιλία και ευμεταβλητότητα, αλλά διαθέτουν και έναν ισχυρό πυρήνα, που δεν απομακρύνεται από το συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Οι άνθρωποι συνήθως συμμορφώνονται με τους τρέχοντες αισθητικούς κώδικες. Όταν τους «σπάνε», κάτι θέλουν να μας «πουν».

Η εμφάνιση των ανθρώπων είναι επίσης η καλύτερη οδός να αυτοπαρουσιάζονται Argyle (1998). Πώς να πει κανείς «Είμαι ωραίος, πλούσιος και μορφω-

μένος»; Μπορεί όμως να το δείξει. Ο ρόλος που παίζουμε υπαγορεύει το ντύσιμό μας, λένε οι Gamble & Gamble (1996). Ο καθένας από μας επιλέγει την ενδυμασία του και τη γενικότερη εμφάνισή του ανάλογα με την "κατάσταση" που έχει να αντιμετωπίσει (επαγγελματική, ερωτική, αναψυχής κλπ.).

Σήμερα η εξωτερική εμφάνιση έχει αναχθεί σε μέγιστης σημασίας επικοινωνιακό κανάλι, πολύ περισσότερο που αποτελεί και τη βασικότερη (για να μην πούμε αποκλειστική) πηγή της «πρώτης εντύπωσης». Οι πληροφορίες της πρώτης εντύπωσης, αν και δεν είναι πάντα αληθινές, συνεχίζουν να ασκούν ισχυρές επιρροές ακόμα κι όταν, με την πάροδο του χρόνου, διαψεύδονται (Argyle, 1988).

Ήδη από την παλαιολιθική εποχή ο στολισμός του σώματος ήταν μια συνήθεια των ανθρώπων, μέσω της οποίας εκδηλώνονταν η έκφραση της σεξουαλικότητάς τους. Σήμερα το σώμα στολίζεται σύμφωνα με τη μόδα, στη βάση της ανάπτυξης της οποίας εξακολουθεί να βρίσκεται η ανθρώπινη σεξουαλικότητα. Ωστόσο η βιομηχανία της μόδας και της διαφήμισης ελάχιστα περιθώρια ελεύθερης επιλογής της εμφάνισης έχει αφήσει. Αξιοποιώντας κάθε μορφή επικοινωνιακό μέσο, αλλά και την τάση των ανθρώπων να ακολουθούν και να συμμορφώνονται για να γίνουν αρεστοί, αλλά και να μιμούνται τους κοινωνικά ανώτερους θέλοντας να τους φτάσουν, κατασκευάζει και επιβάλλει «στερεότυπα περιορισμένου χρόνου ζωής», τα οποία οι άνθρωποι τρέχουν να μιμηθούν, μέχρι να εμφανιστούν τα καινούργια.

Οι έφηβοι, ακριβώς στη διαδικασία της οικοδόμησης της δικής τους ταυτότητας, συνειδητά αντιπαρατίθενται στους κοινωνικούς, συμβατικούς κανόνες εμφάνισης, σε μια προσπάθεια να διαφοροποιηθούν από την προηγούμενη γενιά, όπου ανήκουν οι γονείς τους. Συχνά ωστόσο κι αυτοί ακολουθούν - και μάλιστα με μεγαλύτερη αυστηρότητα - συγκεκριμένους κανόνες, αυτούς που έχει υιοθετήσει η γενιά τους. Παράλληλα στους νέους, η εμφανισιακή ομογενοποίηση αποτελεί και διαβατήριο εισόδου στις ομάδες των συνομηλίκων.

**Το πρόσωπο** λένε οι Ekman και O'Sullivan (1991, σ. 691), είναι "κεντρικό και παγκόσμιο κέντρο που τραβά την προσοχή μας όχι μόνο σαν επιστήμονες, μα και σαν φίλοι, εραστές, γονείς, και άτυποι παρατηρητές". Ανάλογα με τους ρόλους που παίζουν οι άνθρωποι, το πρόσωπο παγώνει τα χαρακτηριστικά του, γίνεται μια μάσκα, αντίστοιχη της αλληλεπίδρασης, και μονοπωλεί την προσοχή των επικοινωνούντων. Είναι ο γνωστός "καθρέφτης" της συναισθηματικής κατάστασης του ανθρώπου, όπου μπορεί κανείς να διακρίνει ευκρινέστερα από οπουδήποτε αλλού όχι μόνο τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, αλλά και την έντασή τους. Είναι αυτός τον οποίο συστηματικά μελέτησαν οι Ekman και Friesen (1978) και βρήκαν τις επτά κύριες εκφράσεις του προσώπου που δηλώνουν συγκίνηση: χαρά, έκπληξη, φόβος, λύπη, θυμός, αηδία, ενδιαφέρον<sup>9</sup>, και που έχουν διαπολιτισμική ισχύ παρά την διαφορετικότητα των κοινωνικών κανόνων επίδειξης των αισθημάτων αυτών. Το "Σύστημα Κωδικοποίησης της δράσης του προσώπου" (Facial Action Coding System - FACS) (Ekman & Friesen, 1978) περιγράφει όλες τις πιθανές ορατές κινήσεις του προσώπου, όπως επίσης και τους μύες που είναι υπεύθυνοι για κάθε κίνηση.

Ένα σταθερό εύρημα των ερευνών, αναφέρουν οι Philippot, Feldman & McGee (1992), είναι ότι η χαρά είναι η πρώτη και η πιο εύκολα αναγνωρίσιμη έκφραση στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Ο Argyle (1998) θεωρεί το στόμα και τα φρύδια σαν τους πιο γενναϊόδωρους πληροφοριοδότες του προσώπου. Ωστόσο κάθε μη λεκτικό σήμα του προσώπου αποκτά νόημα πάντα σε συσχέτισμό με τα άλλα που το συνοδεύουν και που συγκροτούν μαζί του ένα σύστημα, το οποίο έχει και μια ατομική συνιστώσα γενετικής και ψυχολογικής προέλευσης, που έχει να κάνει με τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά, αλλά και μια κοινωνική συνιστώσα, που ενσωματώνει όλο το πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτή είναι η βάση της νευροπολιτισμικής θεωρίας, η οποία ενσωματώνει την θέση του

---

<sup>9</sup> Για κάποιους (Argyle, 1998, σ. 50), η έκπληξη και το ενδιαφέρον δεν είναι πραγματικά αισθήματα αλλά γνωστικές αντιδράσεις.



Ekman και άλλων (1975), και η οποία βρέθηκε ανάμεσα σ' αυτήν του Birdwhistell (1970), και σε αυτήν του Eibl-Eibesfeld (1973). Ο πρώτος έλεγε ότι η έκφραση του προσώπου προσδιορίζεται μόνο πολιτισμικά ενώ ο δεύτερος έλεγε ότι προσδιορίζεται πρωτίστως γενετικά. Το σημαντικό ωστόσο είναι ότι το σύστημα αυτό των εκφράσεων του προσώπου ελέγχει σ' ένα μεγάλο βαθμό "τον τύπο και την ποσότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας" (Wainwright, 1992, σ. 17).

Η καλή επομένως επικοινωνία προϋποθέτει γνώση του συστήματος του «άλλου» και μάλιστα ιδιαίτερα αυτού που αφορά το πρόσωπο. Πράγματι στο ανθρώπινο πρόσωπο διαγράφονται εκφράσεις δύο διαφορετικών (επιβεβαιώνοντας και τα προηγούμενα) κατηγοριών: Αυθόρμητες, που γεννιούνται από συναισθηματικές διεγέρσεις, και υποκριτικές, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα υπακοής σε κοινωνικούς κανόνες έκφρασης ή γενικότερης προσπάθειας απόκρυψης ή παραποίησης των αυθόρμητων εκφράσεων.

Στα πρόσωπα των βρεφών η πρώτη έκφραση είναι αυτή που συνοδεύει το κλάμα, σαν αντίδραση στον πόνο ή την πείνα. Νωρίς εμφανίζεται επίσης η αγδία, το ξάφνιασμα και το χαμόγελο (Παπαδάκη, 1997). Το κοινωνικό χαμόγελο, αυτό που αργότερα θα χρησιμοποιείται ως κοινωνική αμοιβή, ως ενθάρρυνση ή ως ένδειξη τρυφερότητας, οικειότητας, ζεστασιάς, αποδοχής ή απλής συγκατάβασης, εμφανίζεται στους 2,5 μήνες. Τα παιχνίδια μίμησης των εκφράσεων του προσώπου, που παίζουν οι ενήλικες με τα βρέφη, βοηθούν στην εκμάθηση των λεπτών κινήσεων του προσώπου που απαιτούνται για την έκφραση των συναισθημάτων τους (Meltzoff, Moore, 1977). Η απόκτηση λοιπόν της ικανότητας για συνειδητή εξωτερίκευση του εσωτερικού κόσμου μέσω της έκφρασης του προσώπου είναι σ' ένα μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα μάθησης. Η μάθηση αυτή οδηγεί σε ανάπτυξη σχέσης, καταρχήν με τη μητέρα. Είναι γνωστό το πείραμα του Izard (1977), στο οποίο από τα πρόσωπα νεογέννητων πιθήκων και των μητέρων τους αποκόπηκαν οι μύες που ευθύνονται για τη δημιουργία εκφράσεων. Η ανικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων στα ζώα αυτά

είχε ως αποτέλεσμα την πλήρη αποτυχία δημιουργίας σχέσεων και δεσμού ανάμεσα στις μητέρες και τα μικρά και οδήγησε στην απόρριψη των νεογέννητων.

Στους έξι μήνες της ζωής του το βρέφος διαθέτει σχεδόν όλες τις βασικές εκφράσεις. Στα δύο του χρόνια και μετά, μπορεί να τις αντιλαμβάνεται και στους άλλους. Αργότερα καταλαβαίνει ότι οι άνθρωποι μπορούν με το πρόσωπο και να «ψεύδονται», να προσποιούνται. Ένας νέος κύκλος «μάθησης» ξεκινά.

**Το βλέμμα**<sup>10</sup> είναι ένα ειδικό μη λεκτικό σήμα, αφού έχει διπλή λειτουργία κάθε στιγμή: είναι σήμα για το πρόσωπο που κοιτάζεται, αλλά και διόδος πληροφορίας για το πρόσωπο που κοιτάζει. Χρησιμοποιείται σαν κοινωνικό σήμα από πολύ νωρίς στη ζωή των ανθρώπων. Στην ηλικία των τεσσάρων εβδομάδων αναπτύσσεται για πρώτη φορά το αμοιβαίο βλέμμα με τη μητέρα. Κατά την παιδικότητα η συνολική διάρκεια του βλέμματος αυξάνει, πέφτει στην εφηβεία και αυξάνει πάλι στα πρώτα χρόνια της ωριμότητας, λέει ο Argyle (1998). Το ίδιο το κοιτάγμα, η στρόφη δηλαδή του κεφαλιού με τέτοιο τρόπο ώστε να κοιτάξει, είναι ήδη ένα μη λεκτικό σήμα. Κοιτάζουμε περισσότερο αυτούς που μας αρέσουν, αποδεικνύει ο Exline (1972).

Η οπτική επαφή επιδιώκεται όταν θέλουμε να εγκαθιδρύσουμε μια σχέση ή όταν εκδηλώνουμε θετικά συναισθήματα και διαθέσεις απέναντι στον άλλον. Στις αντίθετες περιπτώσεις - αποφυγή της αλληλεπίδρασης, αισθήματα ντροπής, ενοχής κλπ. - κι επίσης όταν επιδιώκουμε απόκρυψη των πραγματικών αισθημάτων μας, αποφεύγουμε την οπτική επαφή, κλείνοντας μια βασική οδό διαρροής της αλήθειας. Το πού θα στραφεί το βλέμμα σε μια τέτοια περίπτωση είναι επίσης αποκαλυπτικό για το πώς αντιλαμβανόμαστε το συγκεκριμένο κοινωνιακό γεγονός.

Η διάρκεια της οπτικής επαφής - τόσο της αμοιβαίας όσο και της μονομερούς - είναι επίσης ένα σημαντικό μη λεκτικό σήμα, το οποίο δεν έχει μόνο να

---

<sup>10</sup> Με τον όρο "βλέμμα" εννοούμε εδώ το βλέμμα που κατευθύνεται στο πρόσωπο.

κάνει με την αλληλεπιδραστική σχέση, αλλά και με το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτή υπάρχει. Το πόσο πολύ κοιτάζει κάποιος φαίνεται να εξαρτάται από κοινωνικούς κανόνες και από μια ισορροπία παρορμητικών προσέγγισης και αποφυγής.

Συχνά αναφερόμαστε στο «επιχειρηματικό βλέμμα», το «οικείο βλέμμα», το «πλάγιο βλέμμα» (Pease, 1991, σ. 126-128) ή «το ερωτικό βλέμμα», το «κοινωνικό βλέμμα» κλπ. (Κομνηνάκης, 1998, σ. 40-41). Ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε δόκιμες ή μη κατηγοριοποιήσεις, το βλέμμα φαίνεται να είναι, κατά τη γνώμη μας, ο αποφασιστικότερος ρυθμιστής σε σχέση με τη δημιουργία και την ποιότητα μιας σχέσης.

**Οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος και οι χειρονομίες.** Ο Birdwhistell (1970) καθιέρωσε από τη δεκαετία ακόμη του 60, τον όρο "κινητική", που αφορά τις στάσεις και τις κινήσεις του ανθρώπινου σώματος. Αυτές, ακριβώς επειδή "ελέγχονται δυσκολότερα από τις εκφράσεις του προσώπου, είναι και πολύ περισσότερο αποκαλυπτικές" (Mehrabian, 1981), παρ' όλο που αρκετά συχνά διαφεύγουν του πεδίου της οπτικής μας παρατήρησης, επειδή αυτή αφορά συνήθως το πρόσωπο. Έχει δηλαδή παρατηρηθεί ότι άνθρωποι που προσπαθούν να κρύψουν κάτι (συναίσθημα, γεγονός κλπ.) ή που ψεύδονται, μπορεί να προσποιούνται στο πρόσωπο, αλλά κινούν νευρικά τα χέρια ή - αν μπορούν κι αυτά να τα ελέγξουν - τα δάχτυλα των ποδιών ή τις πατούσες (Ekman, Friesen, 1978).

Οι στάσεις είναι επίσης δείκτες αισθημάτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, λέει ο Wainwright (1992) αλλά και άλλοι ερευνητές της μη λεκτικής επικοινωνίας. Για παράδειγμα, η όρθια, τεταμένη στάση μπορεί να αποκρύπτει ένα άγχος, το συνεχές χάδι στα μαλλιά υποδεικνύει ναρκισσιστικές προσωπικότητες, σπασμωδικές και απότομες κινήσεις προς τον εαυτό προδίδουν ασυνείδητους φόβους για ακρωτηριασμό ή θάνατο.

Στον προσανατολισμό του σώματος απέναντι στον άλλο κωδικοποιείται ο βαθμός συμπάθειας ή αντιπάθειας μεταξύ των μερών. Η συμμετρική κλίση, ο αμοιβαίος προσανατολισμός των σωμάτων, η στάση «ειδώλου του καθρέφτη», η αμοιβαία κλίση του ενός σώματος προς το άλλο, η γενικά αρμονική εικόνα της συνύπαρξης των σωμάτων, υποδηλώνει θετικά συναισθήματα και εγγυάται καταρχήν την εγκαθίδρυση μιας σχέσης, μιας επικοινωνίας. Αντίθετα, η κλίση των σωμάτων προς τα πίσω, το σταύρωμα των χεριών στο στήθος, οι γυρισμένες πλάτες, αποκαλύπτουν αρνητικά συναισθήματα και οδηγούν σε διακοπή της αλληλόδρασης. Ο τρόπος που ένα άτομο βαδίζει, στέκεται, κάθεται ή κινεί τα άκρα του μπορούν να αντανακλούν αυτοπεποίθηση, αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας ή ανασφάλεια, άγχος και αισθήματα ντροπής ή ενοχής, καθώς επίσης και να αντιπροσωπεύουν μηνύματα έλξης ή φυγής.

Οι χειρονομίες είναι συνήθως στενά συνδεδεμένες με το λόγο (Kendon, 1981). Ομιλία και κινήσεις των χεριών είναι όχι μόνο σχετικές, αλλά σ' ένα βαθμό αλληλοκατευθύνονται. Οι χειρονομίες μπορεί να υπογραμμίζουν τα λεγόμενα, να «αφηγούνται» μια σκέψη, να επιδεικνύουν ή να περιγράφουν αντικείμενα, να αναφέρονται σε χρονικές ή τοπικές σχέσεις, να δίνουν το ρυθμό μιας ενέργειας. Με αυτές προσελκύεται και διατηρείται η προσοχή του θεατή. Έχουν δηλαδή ρόλο επεξηγηματικό της δομής και της ουσίας του λόγου, εμφαντικό ή απλά συνοδευτικό και ταυτόχρονα συνδεδεμένο σχετικά με το συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο.

Εκτός όμως από τις λειτουργικές χειρονομίες Allport (1961), που συνοδεύουν την ομιλία, υπάρχουν και χειρονομίες εκφραστικές που κατευθύνουν τη συμπεριφορά. Μέσω αυτών το υποκείμενο εξωτερικεύει ψυχική αναστάτωση, επιθετικότητα, έλλειψη εμπιστοσύνης ή καταφεύγει σ' αυτές όταν για κάποιο λόγο θέλει να αποφύγει τη διατύπωση μιας σκέψης (Freedman, 1977).

Υπάρχει τέλος και μια τρίτη κατηγορία χειρονομιών, απόλυτα προσδιορισμένων με βάση την κουλτούρα, την εθνικότητα και το πολιτισμικό πλαίσιο. Είναι οι συμβατικές χειρονομίες που έχουν σχέση με χαιρετισμούς, τελετές

κλπ., όπως είναι το χειροκρότημα, το ωτοστόπ κλπ. Ο χάρτης του Morris (Wainwright, 1992) δείχνει τον πλούτο των χρήσεων 20 συγκεκριμένων χειρονομιών σε 40 περιοχές της Ευρώπης.

Για την έρευνα των κινήσεων των χεριών και του σώματος αναπτύχθηκαν συστήματα όπως του Ekman (1978), το SCAN για την ταξινόμηση και ανάλυση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, του Mahl (1968) για την ταξινόμηση των σωματικών κινήσεων, του Rosenfeld (στο 1976) για τον ίδιο σκοπό, και άλλα άλλων μελετητών.

Οι στάσεις και οι χειρονομίες των παιδιών παρουσιάζουν μια τεράστια ευρύτητα και ποικιλία, ελευθερία και ανεμελιά και ταχύτατους, σχεδόν μη παρατηρήσιμους, ρυθμούς εναλλαγής. Τα παιδιά κυριολεκτικά μιλούν με το σώμα τους. Ξαπλώνουν στο πάτωμα, ξεσπούν σε γέλια κλωτσώντας τον αέρα, πέφτουν εύκολα, τρέχουν αντί να κάθονται, σκαρφαλώνουν και πηδούν με κάθε ευκαιρία. Για τα παιδιά το σώμα τους είναι ο εαυτός τους.

**Οι περιοχές και ο ζωτικός χώρος.** Οι άνθρωποι, όπως και τα ζώα, διεκδικούν χώρους, περιοχές, "επικρατίες" μικρές ή μεγαλύτερες, επιζητώντας ασφάλεια, ησυχία, σταθερότητα όπως και κύρος, δύναμη, ιδιοκτησία, εκφράζοντας κοινωνικό status αλλά και την εσωτερική τους επιθετικότητα. Τα σημαντικότερα μέλη μιας ομάδας καταλαμβάνουν τις πιο «στρατηγικές» θέσεις στο χώρο, π.χ. την κεφαλή ενός τραπέζιού, την πρώτη θέση στο πούλμαν κλπ. Αντίθετα, άτομα εσωστρεφή, λιγότερο κυριαρχικά, καταλαμβάνουν διακριτικά, πιθανόν απόμακρα και μη ανταγωνιστικά πεδία, π.χ. απόμερες γωνίες (Esser κ.ά., 1965). Επίσης, άνθρωποι που συμπαθιούνται, βρίσκουν πάντα τρόπο να καθίσουν κοντά (Argyle, 1988).

Τα «εδάφη» που οι άνθρωποι διεκδικούν και οριοθετούν - σε μια εντυπωσιακή μεταφορά από την πρωτόγονη κοινωνία (Richmond, McCroskey, 2004) - μπορούν να έχουν χαρακτηριστικά κυριολεκτικά εδαφικό ή γενικά υλικό ή θεσμικό ή κοινωνικό και οπωσδήποτε σ' ένα μεγάλο μέρος φανταστικό. Μπορεί να είναι

η οικογενειακή στέγη, ο προσωπικός χώρος μέσα στην οικογενειακή στέγη, δημόσιοι χώροι (προσωρινά συνήθως) όπως θέση στάθμευσης, μια θέση στα μέσα μεταφοράς, άλλοι δημόσιοι χώροι (παράνομοι συνήθως) όπως περιοχές ελέγχου συμμοριών, χώροι (επίσης προσωρινοί) που καταλαμβάνονται από μια παρέα και τέλος ο ζωτικός προσωπικός χώρος που σχηματίζεται γύρω από το σώμα ενός ανθρώπου.

Ο χώρος είναι ένα δυναμικό στοιχείο στην διυποκειμενική σχέση. Ανοίγει, ανταλλάσσεται, αναπροσαρμόζεται, δωρίζεται, ανιχνεύεται, διορθώνεται ή κλείνει ερμητικά ανάλογα με το είδος και την ποιότητα της σχέσης. Ο «χώρος» λοιπόν ανάμεσα στους αλληλεπιδρώντες καθορίζει τη σχέση, αλλά και η σχέση προβάλλεται συμβολικά σ' αυτόν (Ντάβου, 1998β).

Ο Hall(1982), ο οποίος ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη μελέτη της συμπεριφοράς των αποστάσεων ή "προξεμικής" (proxemics), όπως λέγεται, καθόρισε τέσσερις ζώνες αποστάσεων γύρω από τον άνθρωπο, τις οποίες ονόμασε ανάλογα με το είδος των σχέσεων που είναι "επιτρεπτές" σ' αυτές: στενή ή ατομική ή οικεία (0 - 50 εκατ.), προσωπική (50 εκατ. - 1,5 μέτρο), κοινωνική (1,5 μ. - 3,5 μ.) και δημόσια (3,5 μ. - τα όρια της ακουστότητας). Ο προσωπικός ζωτικός χώρος ορίζεται από την Παπαδάκη (1997), ως φουσαλίδα - προστάτης της αυτονομίας του εαυτού και της δυνατότητάς του να επιλέγει τους "στενούς" και έμπιστους συντρόφους του, η οποία (φουσαλίδα) είναι ρυθμιζόμενη από τις συνθήκες, τους ανθρώπους και τη σχέση.

Υπάρχει τέλος και το ζήτημα της «ψυχολογικής» απόστασης σε μια σχέση. Μπορεί η φυσική απόσταση να εντάσσει μια σχέση στις προσωπικές, αλλά ένα βλέμμα αλλού, μια στροφή του κεφαλιού ή του σώματος και άλλα μη λεκτικά σήματα μετατρέπουν τη φυσική εγγύτητα σε ουσιαστική απομάκρυνση.

Παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα επηρεάζουν το περιεχόμενο της έννοιας της εγγύτητας. Οι γυναίκες τείνουν να κρατούν μικρότερες αποστάσεις απ' ό,τι οι άνδρες. Οι Μεσογειακοί, οι Άραβες και οι Λατινοαμερικάνοι πλησιάζουν επίσης περισσότερο απ' ό,τι οι Βορειοευρωπαίοι, οι Βο-

ρειοαμερικάνοι και οι Ασιάτες, παρόλο που την τελευταία δεκαετία υπάρχουν και έρευνες που το αμφισβητούν (Hickson & Stacks, 1993). Αντίθετα άνθρωποι με στίγμα (φυσικό ή κοινωνικό) κρατιούνται σε απόσταση (Hickson & Stacks, 1993).

Η συμπεριφορά των παιδιών από τα δώδεκα και μετά προσομοιάζει ως προς το κράτημα των αποστάσεων με αυτή των ενηλίκων. Μέχρι τότε, τα μικρά παιδιά εισβάλλουν κατακλύζοντας και καταλύουν, το ζωτικό μας χώρο. Έτσι η απόσταση δεν «λέει» πολλά για το χαρακτήρα της προσέγγισης στην παιδική ηλικία. Τα υπόλοιπα λεκτικά κανάλια θα τον ξεκαθαρίσουν. Αντίθετα στους μεσήλικες, τους ώριμους ενήλικες, η απόσταση δίνει εξ αρχής την αρχική τουλάχιστον πρόθεση ως προς το χαρακτήρα της προσέγγισης. Οι Knap & Hall (1992) ισχυρίζονται ότι οι ηλικιακά όμοιοι πλησιάζουν περισσότερο ο ένας τον άλλον. Αυτό είναι ιδιαίτερα φανερό στους εφήβους, όπου η απόσταση με τον ομήλικο, τον όμοιο, είναι πολύ πιο μικρή από αυτήν με τις άλλες ηλικιακές ομάδες.

**Για τον χώρο και τον χρόνο:** Είναι φανερό ότι οι άνθρωποι επικοινωνούν όχι μόνο μέσω του σώματος και της εμφάνισής του, αλλά και μέσω του περιβάλλοντος που δημιουργούν και μέσα στο οποίο ζουν, δηλ. του χώρου τους, αλλά και μέσω του χρόνου και του τρόπου που τον διαχειρίζονται. "Η έννοια του χώρου ή μάλλον των χωρικών μονάδων αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την περιγραφή και ερμηνεία της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης. Η αναφορά στο χώρο δηλώνει δυνατότητα συνεύρεσης, προσδιορίζει αλλά και διαφοροποιεί τα πεδία εμφάνισης και εξέλιξης της αλληλεπίδρασης" (Goffman, 1996, σ. 18).

Η διακόσμηση, τα έπιπλα, η διάταξη των θέσεων, η γενικότερη ατμόσφαιρα του χώρου, κάποια αντικείμενα-σύμβολα<sup>11</sup>, τα χρώματα, ο φωτισμός, η θερμο-

---

<sup>11</sup> Ορισμένοι συγγραφείς (π.χ. Κομνηνάκης (1998) δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη χρήση/ιδιοκτησία αντικειμένων θεωρώντας την σαν μια ξεχωριστή συνιστώσα της μη λεκτικής επικοινωνίας.

κρασία, οι μυρωδιές, αντανακλούν τα χαρακτηριστικά αυτού που τον δημιουργήσε ή τον κατέχει και επηρεάζουν τη συμπεριφορά αυτού που τον επισκέπτεται, μεταδίδοντάς του μηνύματα για την ιεραρχία, τις επικρατούσες σχέσεις, τις προσμονές, τους εκεί κοινωνικούς κανόνες, αποτρέποντας ή προτρέποντας σε συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Ειδικά η διάταξη των θέσεων στο χώρο ευνοεί ή δυσκολεύει την ανάπτυξη σχέσεων και επαφών. Η (μετωπική) αντιμέτωπη διάταξη ευνοεί την ανταγωνιστικότητα, ενώ ο σχηματισμός γωνιών μεταξύ των θέσεων ευνοεί τη συνεργασία. Το ίδιο συμβαίνει και με την κυκλική ή ημικυκλική διάταξη, που καλλιεργεί αισθήματα δημοκρατικότητας, ενότητας και ισότητας.

Ο Knap (1980) περιέγραψε έξι βασικά χαρακτηριστικά με τα οποία μπορεί να γίνει αντιληπτό το περιβάλλον: Τυπικό, ζεστό, ιδιωτικό, οικείο, απόμακρο, σε ένταση. Παράγοντες που οδηγούν στον ένα ή τον άλλο χαρακτηρισμό είναι επίσης το χρώμα, ο φωτισμός, η θερμοκρασία, η μυρωδιά του χώρου.

Ο χρόνος και ο τρόπος που τον χρησιμοποιούμε για να επικοινωνούμε, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι ένα επίσης μη λειτικό σήμα που παρέχει πληροφορίες κατ' αρχήν για τον εαυτό, για τις ιεραρχήσεις και τις προτεραιότητές του, για τον τρόπο επομένως κατασκευής της πραγματικότητάς του, αλλά και για το θεσμικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο εξέλιξης των πραγμάτων: υπάρχουν μονοχρονικοί πολιτισμοί (Δυτικοί) και πολυχρονικοί (Samovar, Porter & Stefani, 1998), (Hall & Hall, 1990).

Η μελέτη της χρήσης του χρόνου (chronemics) (Gamble & Gamble, 1996) δίνει επίσης πληροφορίες για την ποιότητα και τη δυναμική της σχέσης ή των σχέσεων. «Καθώς οι άνθρωποι κάνουν αρκετά διαφορετικά πράγματα (γράφουν βιβλία, παίζουν, οργανώνουν δραστηριότητες, ταξιδεύουν, πεινούν, κοιμούνται, ονειρεύονται, μεσολαβούν, γιορτάζουν), αυτοί ασυνείδητα και μερικές φορές συνειδητά εκφράζουν και συμμετέχουν σε διαφορετικές κατηγορίες του χρόνου» (Hall, 1976). Ο ψυχολογικός, ο βιολογικός και ο πολιτισμικός χρόνος είναι για τον Hall (1984) οι τρεις βασικές οριοθετήσεις του χρόνου .



**Η Σωματική Επαφή** (haptics) είναι κατά τον Argyle (1998) αλλά και νεώτερους (Glausius, 2002 και Richmond, 2002) το πιο πρωτόγονο είδος κοινωνικής συμπεριφοράς και **το πιο ισχυρό μη λεκτικό κανάλι**. Για την Παπαδάκη (1997) είναι ένα από τα πιο πλούσια και ειλικρινή κανάλια της μη λεκτικής επικοινωνίας με ηγετικό ρόλο στις έντονα φορτισμένες σχέσεις. Το άγγιγμα και η σωματική επαφή αποτελούν πλούσια και ισχυρά επικοινωνιακά εργαλεία, αποφασιστικής σημασίας για την επιβίωση και την φυσιολογική ανάπτυξη των ανθρώπων και άλλων όντων.

Είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την επικοινωνία των αισθημάτων και των συναισθημάτων, όπως η συμπάθεια, η αγάπη, η αποδοχή, καθώς και για την επικοινωνία της ανάγκης να συνυπάρξουμε στενότερα, να έρθουμε πλησιέστερα σε κάποιους ανθρώπους. Η αποφυγή της σωματικής επαφής μπορεί συχνά να είναι δηλωτική αρνητικών αισθημάτων όπως ο θυμός και η απόρριψη (Richmond, McCroskey, 2004). Ακόμα και τα ασυνείδητα συναισθήματα των γονέων προσλαμβάνονται από τα παιδιά μέσω της σωματικής επαφής και μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση και εσωτερική σύγκρουση. (Johnson, Edwards, 1991).

Εκτός από τα συναισθήματα, μέσω της σωματικής επαφής «επικοινωνείται» και η ιεραρχία και γενικότερα το κύρος σε μια σχέση. Ο Henley (1977) λέει ότι οι άνθρωποι προσμένουν να αγγίξουν και να αγγιχτούν ανάλογα με το ρόλο που έχουν σε μια σχέση. Αγγίζουμε τους υφισταμένους (συχνά όταν τους επιβραβεύουμε) αλλά όχι τους προϊσταμένους. Οι άνθρωποι που κατέχουν κυρίαρχο ρόλο σε μια σχέση (εργασιακή, ερωτική κλπ.) συνηθίζουν να ξεινούν την επαφή, πράγμα που επιβεβαίωσαν και οι Storrs & Kleinke (1990), παρατηρώντας μαθητές - καθηγητές και διευθυντές - εργοστασιακούς εργάτες.

Μέσω επίσης της σωματικής επαφής με τον εαυτό (κάλυψη αυτιών ή στοματος με τα χέρια, τύλιγμα του σώματος με τα χέρια κλπ.) επικοινωνείται η ανά-

γική του ανθρώπου να «κρατηθεί» (στηριχθεί) από κάποιον, να πάρει βοήθεια, να εισπράξει θετικά συναισθήματα αποδοχής. Αν αυτό δεν γίνεται από τους άλλους, οι άνθρωποι οδηγούνται να το κάνουν μόνοι τους.

Η αφή είναι η πιο επικοινωνιακή αίσθηση παραπέμπουσα στις πρώτες στιγμές της ανθρώπινης ζωής και στην, μέσω της επαφής με τη μητέρα, αναγνώριση του "έξω" κόσμου. Η σωματική επαφή αποτελεί τη βάση του δεσμού μητέρας-παιδιού. Με τη σωματική επαφή με τον ενήλικα, το βρέφος ζητά και παίρνει στοργή και ασφάλεια, στα μεγαλύτερα ποσοστά σωματικής επαφής από όλες τις μετέπειτα ομάδες ηλικιών (Richmond, McCroskey, 2004). Αυτά τα «δώρα» είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχική, νοητική και κοινωνική του ισορροπία. Γνωστή είναι και η ασθένεια του μαρασμού από την οποία χάθηκαν στις αρχές του αιώνα η πλειοψηφία των παιδιών των ιδρυμάτων και η οποία αργιότερα διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν παρά αποτέλεσμα της παντελούς έλλειψης σωματικής επαφής για φροντίδα και χάρδι.

Η σωματική επαφή αποτελεί επίσης τη βασικότερη προϋπόθεση για την διαμόρφωση της ταυτότητας, αφού η αρχική διαφοροποίηση του εαυτού από το περιβάλλον συντελείται μέσω της απτικής διερεύνησης (Burgoon & Saine, 1978). Αλλά και τα άτομα της τρίτης ηλικίας, όταν στερούνται την σωματική επαφή αρρωσταίνουν συχνότερα, αφού η έλλειψή της επηρεάζει αρνητικά την ανοχή και αντοχή του ανοσοποιητικού συστήματος (Richmond, McCroskey, Payne, 1991).

Καθώς ο άνθρωπος γίνεται από μωρό, ενήλικας, η επιθυμία του να αγγίξει τον εαυτό του και τον άλλο και να αγγιχθεί, ενοχοποιείται, "θάβεται" κάτω από τους κοινωνικούς - πολιτισμικούς κανόνες καθώς και κάτω από νέους τρόπους επικοινωνίας, που δεν εμπλέκουν παρά ελάχιστα την αφή. Είναι πραγματικά παράδοξο, λένε οι Gamble & Gamble (1996), να ξοδεύουν οι άνθρωποι τόσο χρόνο και χρήμα σε κρέμες, καλλυντικά και κάθε είδους μέσα που τους κάνουν απτικά επιθυμητούς, ελκτικούς (touchable), και ταυτόχρονα να αποφεύγουν να

αγγίζονται. Το ζήτημα είναι βέβαια ακόμα εντονότερο στους πολιτισμούς "μη-επαφής" (Argyle, 1998, σ. 55), όπως ο Ευρωπαϊκός και ο Βορειοαμερικάνικος.

Ανεξάρτητα όμως από το είδος της, το βέβαιο είναι ότι η σωματική επαφή εγκαθιδρύει ένα νέο επικοινωνιακό κανάλι, γίνεται μια σάρκινη επικοινωνιακή γέφυρα, μέσω της οποίας διακινούνται τα πιο-δύσκολα-να-ειπωθούν πράγματα. Γίνεται μία δίοδος διέλευσης των πιο ανεξέλεγκτων αιτημάτων, αποκάλυψης των πιο βαθιών μας αναγκών, διαρροής των πραγματικών συναισθημάτων.

**Τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου** ή η παραγλωσσική επικοινωνία αφορούν κατ' αρχήν τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος εκφέρεται, και είναι αυτά που κάνουν ένα κείμενο που διαβάζεται να γίνεται διαφορετικό από το ίδιο στη γραπτή του μορφή. Παραγλωσσικά σήματα είναι ο τόνος της φωνής, η ένταση, η ταχύτητα (ρυθμός), η χροιά, η προφορά, το είδος της γλώσσας (τυπική, ψυχρή, απλή, επιτηδευμένη κλπ.) (McCroskey, 2001), οι διακοπές του συνομιλητή, το πλήθος και η συχνότητα των παύσεων, ιδιαίτερα ατομικά ηχητικά χαρακτηριστικά (π.χ. ρουθούνισμα), που προσδιορίζουν και κάνουν αναγνωρίσιμο το συγκεκριμένο πρόσωπο (Guerrero, 1999), η διάλεκτος, το άξάν (accent), τα "εμπόδια" στην ομιλία, "επαφικά φαινόμενα" (ήχοι όπως «εεε...», «ααα...», «να πούμε» κλπ.), κατά την Παπαδάκη (1997, σ. 146).

Στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι και η ίδια η σιωπή, η οποία πολλές φορές είναι φορέας νοημάτων με εξαιρετική δυναμική στην αλληλόδραση. Η σιωπή αποτελεί ένα υπολογίσιμο μέρος της φωνητικής συμπεριφοράς και, ανάλογα με την περίπτωση, μας τροφοδοτεί με μεγάλη ποσότητα πληροφορίας σχετικά με σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις και σχέσεις με άλλους (Jaworski, 1999). Μπορεί να προκύπτει από αβεβαιότητα ή ανησυχία για τη συνέχεια μιας ομιλίας (hesitation silence), μπορεί να είναι ψυχολογολογική που έχει σχέση με το χρόνο για την κωδικοποίηση των σκέψεων σε λέξεις, και τέλος μπορεί να είναι διαδραστική, να αποτελεί δηλαδή προϊόν της ίδιας της

σχέσης και να επικοινωνεί μηνύματα που αφορούν αυτήν και τους συμμετέχοντες.

Στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας είναι με μία έννοια και αυτά που δεν λέμε (Σαλτσμπέργκερ - Ουίτενμπεργκ, Χένρι & Όσμπορν, 1996), αυτά που παραλείπουμε, αυτά που "ξεχνάμε". Είναι επίσης και αυτά που λέμε από παροδρόμη, που μας... (στ' αλήθεια!) ξεφεύγουν. Είναι τα ολισθήματα της γλώσσας, τα οποία ο Freud δεν θεωρεί λάθη του λόγου, ούτε ότι γίνονται τυχαία, αλλά αποτελούν διέξοδο των επιθυμιών, των σκέψεων και των συναισθημάτων του ασυνείδητου.

Πολλές φορές το νόημα προκύπτει ολοκληρωτικά με βάση τον τρόπο με τον οποίο κάτι λέχθηκε. Όταν κάποιος σαριάζει, τότε αυτό που επικοινωνεί είναι διαφορετικό από αυτό το οποίο λέει. Επίσης ο τρόπος της ομιλίας μπορεί να επικοινωνήσει την πρόθεση για μια διαδικασία: π.χ. ότι τελειώνει την ομιλία, ότι θέλει να συνεχίσει, ότι θέλει να δώσει το λόγο σε κάποιον άλλον κλπ.

Μέσω της φωνής διακινούνται συναισθήματα. Η νευρική, ο θυμός, η λύπη και η χαρά είναι τα πιο εύκολα αναγνωρίσιμα συναισθήματα μέσα στα φωνητικά παράγωγα, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με την έκπληξη, το φόβο, την αγάπη (Backorowski, Owren, 1995). Τα αρνητικά συναισθήματα προσδιορίζονται με μεγαλύτερη ακρίβεια απ' ό,τι τα θετικά. Επίσης οι άνθρωποι που παρακολουθούν ή ελέγχουν τα συναισθήματά τους μπορούν πιο εύκολα να ανιχνεύσουν συναισθήματα άλλων μέσα στις φωνές. Το ίδιο συμβαίνει και με τα άτομα της ίδιας κουλτούρας.

Πολλές έρευνες προσπάθησαν να βρουν τρόπους μέσω των οποίων η φωνητική επικοινωνία να σχετίζεται με τη μάθηση, την πειθώ, την ελκυστικότητα, την αυτοπεποίθηση και την επιτυχία στις συναλλαγές (πωλήσεις κλπ.), με αποτελέσματα που αν μη τι άλλο, αποκαλύπτουν και ένα τεράστιο προκλητικό, ερευνητικό πεδίο. (Knapp, Hall, 1992)

Τα χαρακτηριστικά της φωνής ενός παιδιού μας λένε κάτι για το χρόνο και το ρυθμό αυτού του παιδιού (Cohen, Stern, 1991). Μπορεί να σέρνει τη φωνή

ή μπορεί οι λέξεις του να βγαίνουν σαν μια ατέλειωτη ροή ιδεών και συναισθημάτων. Τα παιδιά επιβραδύνουν όταν φοβούνται μήπως πουν κάτι λάθος. Βιάζονται όταν φοβούνται ότι δεν θα ακουστούν.

Ο Wainwright (1992) αναφέρει ότι η παραγλωσσική επικοινωνία αντιπροσωπεύει το 38% του συνολικού επικοινωνιακού μηνύματος, σε αντίθεση με τη λεκτική που αντιστοιχεί μόνο στο 7%. Τα φωνητικά στοιχεία είναι ωστόσο από εκείνα που ελέγχονται πολύ δύσκολα και γι' αυτό "αποτελούν μία από τις σημαντικότερες οδούς διαρροής της αλήθειας" (Παπαδάκη, 1997, σ. 149).

### 2.1.5 Για την ερμηνεία

Είναι γενικά παραδεκτό ότι τα μη λεκτικά σήματα δεν έχουν πάντα μια σαφή και συγκεκριμένη σημασία και ερμηνεία (Andersen, 1999). Υπάρχουν πλευρές της μη λεκτικής επικοινωνίας που είναι δύσκολο ή σχεδόν αδύνατο να αποκωδικοποιηθούν, ειδικά από έναν παρατηρητή χωρίς εμπειρία.

Ψάχνοντας για την ερμηνεία των μη λεκτικών σημάτων, πρέπει να σταθούμε πρωτίστως στην πολυσημία τους, στην ύπαρξη δηλαδή πολλαπλών ερμηνευτικών εκδοχών που σχετίζονται με τον παρατηρητή, το πλαίσιο, τις θεωρητικές στηρίξεις κλπ. Η πολυσημαντότητα της μη λεκτικής συμπεριφοράς αφορά όχι μόνο ένα πρώτο, φανερό επίπεδο, αλλά και πολλά άλλα βαθύτερα που ακολουθούν. Το κλάμα, για παράδειγμα, μπορεί να εκφράζει καταρχήν λύπη, χαρά, φόβο ή ακόμα και ευχάριστη έκπληξη. Ωστόσο, στο βάθος των πραγμάτων και σε σχέση και με άλλα επικοινωνιακά κανάλια, οφείλει κανείς να αναζητήσει και τις σχέσεις και τις άλλες διεργασίες που προκαλούν τα συγκεκριμένα συναισθήματα. Αυτή ακριβώς η πορεία μετατρέπει την ερμηνευτική διαδικασία σε μια περίπλοκη και δύσκολη αλλά και πολύ προκλητική και γοητευτική εργασία. Τα ίδια μηνύματα, από τα ίδια άτομα, στο ίδιο περιβάλλον μπορούν να έχουν διαφορετικό νόημα. Αλλάζουν οι χρονικές στιγμές, αλλάζουν οι συναισθηματικές και γνωστικές ισορροπίες της αλληλόδρασης, αλλάζουν οι αναπαραστάσεις κι αυτό διαρρέει και από τις μη λεκτικές οδούς.

Από τι εξαρτάται το νόημα που παίρνει ένα μη λεκτικό σήμα; Για τον Argyle (1998) εξαρτάται από:

- Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μηνύματος.
- Το συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο.
- Τη συγκεκριμένη περίσταση.
- Το συγκεκριμένο παρατηρητή.

Για παράδειγμα, ένας μαθητής χαμογελά σ' έναν καθηγητή που πλησιάζει. Η ερμηνεία μιας τέτοιας συμπεριφοράς εντοπίζει ότι πρόκειται καταρχήν για την εκδήλωση θετικών συναισθημάτων (το χαμόγελο έχει έναν τέτοιο οικουμενικό ρόλο). Όμως για να προχωρήσει κανείς λίγο πιο κάτω από την επιφάνεια, θα πρέπει να αναζητήσει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: «Αυτή η συναλλαγή έγινε στο μάθημα ή όχι; Μέσα στο σχολείο ή έξω από αυτό; Σε διακοπές; Στη διάρκεια κάποιας τελετής; Υπήρχαν άλλα πρόσωπα; Τι προηγήθηκε και τι ακολούθησε; Ποιο είναι το παρελθόν της σχέσης αυτών των δυο προσώπων;», καθώς και σε πολλά άλλα που προσδιορίζουν το πλαίσιο και θα διευκολύνουν την ερμηνεία. Στο παρασκήνιο της ερμηνείας, αλλά πολύ αποφασιστικά, θα παρέμβει επίσης ο υποκειμενισμός (συναισθήματα, εμπειρίες κλπ.) του ερμηνευτή (που μπορεί να είναι ο μαθητής-πομπός, ο δάσκαλος-αποδέκτης, ή ένας τρίτος).

Ο δάσκαλος μπορεί να το ερμηνεύσει ως φιλοφρόνηση ή ως κολακεία, ο μαθητής ως αναπόφευκτη προσαρμογή στην απαίτηση κάποιου τυπικού χαιρετισμού, ένας τρίτος ως αποτέλεσμα της σημερινής οικειότητας μαθητών και δασκάλων ή ως ένδειξη συμπάθειας, αγάπης κλπ. Και όλα αυτά μπορεί ως εκτιμήσεις των ίδιων παρατηρητών να αλλάξουν, αν αλλάξει το χωροχρονικό πλαίσιο της δράσης αυτής.

Όπως όλα τα πράγματα, έτσι και τα μη λεκτικά σήματα γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων. Οι αισθήσεις στη σύγχρονη εποχή είναι ο κόμβος όπου η δομή της εμπειρίας και η δομή της γνώσης συγκλίνουν και διασταυρώνονται Σερεμετάκη (1997). Ποια όμως είναι και πόσο είναι αποτελεσματικά τα εργα-

λεία για την ερμηνεία των αισθήσεων, αφού είναι πιθανόν άλλη να είναι η αιτία της γέννησης μιας έκφρασης και άλλη να βλέπει ο ερευνητής;

Τόσο η μη λεκτική έκφραση όσο και η αντίληψη και η ερμηνεία της αποτελούν ασύνειδες ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές εργασίες, λέει ο Wallbott (1985). Η ερμηνεία λοιπόν, που προσδίδουμε στα μη λεκτικά σήματα, περιλαμβάνει καταρχήν και τα δικά μας συναισθήματα αλλά και άλλα. Η ερμηνεία μπορεί να γίνεται στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής ή δι-ομαδικής αλληλόδρασης, και τότε η επιτυχία της έχει να κάνει με τις λεγόμενες κοινωνικές δεξιότητες. Μπορεί όμως και να γίνεται στο πλαίσιο μιας ερευνητικής διαδικασίας. Στη δεύτερη περίπτωση θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι να συνυπολογίσουμε όχι μόνο την πολύτιμη ατομικότητα του άλλου και τις συνθήκες του γεγονότος, όπως τις αναφέραμε αμέσως πριν, αλλά και τον υποκειμενισμό μας. Ταυτόχρονα οφείλουμε να διαθέτουμε την ετοιμότητα να αλλάζουμε τις όποιες ερμηνείες, με βάση νέα δεδομένα, στη βάση μιας ολιστικής θεώρησης.

Πράγματι, η προσπάθεια να ερμηνεύσουμε το μη λεκτικό σήμα δεν θα είναι πλήρης, θα μείνει αναλοκλήρωτη, αν δεν συνυπολογίσουμε και τα άλλα σήματα (λεκτικά και μη) που το συνοδεύουν, καθώς και τη σημασία τους. Ένα χαμόγελο αποκτά διαφορετική ερμηνεία αν συνοδεύεται από δάκρυα. Μια χειρονομία κατευνασμού αποδυναμώνει μια λεκτική «επίθεση». Κάθε λοιπόν σήμα ερμηνεύεται μέσα σ' ένα σύνολο από λέξεις, εκφράσεις, συμπεριφορές κλπ. Ο Ghiglione (1986) μιλάει για επικοινωνιακό σύστημα σαν ένα όλον που εμπεριέχει κάθε είδους σήματα και μέσω του οποίου οι αλληλεπιδρώντες μπορούν να ερμηνεύσουν, δηλ. να κατασκευάσουν νοήματα αλλά και να τα μεταδώσουν. Μόνο μέσα σ' ένα τέτοιο «όλον» μπορούμε μέσω των ερμηνειών να αναζητήσουμε ή να αποκαλύψουμε στοιχεία της ταυτότητας του υποκειμένου που σχετίζονται με τη μη λεκτική του συμπεριφορά.

Ο Argyle (1998) θεωρεί σαν ένα από τα βασικότερα εργαλεία για την ερμηνεία της πολύπλοκης αυτής διαδικασίας, **την εμπειρία**, αφού ακριβώς η ίδια αυτή η διαδικασία της μη λεκτικής επικοινωνίας εμπεριέχει συλλογισμούς και ε-

φαρμογή αρχών που αποκτήθηκαν κατά μεγάλο τους μέρος με την πείρα, μέσω της μίμησης, από την παιδική κυρίως ηλικία. Η αντίληψη των μη λεκτικών σημάτων είναι λειτουργία που έχει ενεργοποιηθεί πριν από την ανάπτυξη του λόγου, και είναι πιο πρωτογενής από τη γνωστική λειτουργία. (Ντάβου, 2000).

Η επιτυχής ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς των άλλων εξαρτάται (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000) από την ικανότητα του ατόμου να αναλαμβάνει επιτυχώς διάφορους ρόλους, να έρχεται δηλαδή στον ρόλο του πομπού του υπό ερμηνεία μη λεκτικού σήματος. Η ικανότητα των παιδιών να αναλαμβάνουν ρόλους είναι συναφής με την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν την μη λεκτική συμπεριφορά των άλλων και ειδικά όταν αυτοί υποκρίνονται. (Mead, 1973). Δίνουμε λοιπόν την ερμηνεία που θα αφορούσε εμάς κυρίως ως φορείς κι όχι ως αποδέκτες.

Ωστόσο, η ερμηνεία με βάση την αποκτηθείσα κοινωνική εμπειρία, συνεχίζει ο Argyle (1998), μπορεί κατ' επέκταση να οδηγήσει σε ερμηνείες με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με βάση χαρακτηρισμούς και κοινωνικές, αυθαίρετες, κατηγοριοποιήσεις ή ακόμη χειρότερα με βάση στερεότυπες αντιλήψεις, συνιστώσες που θα μπορούσαμε να τις θεωρήσουμε στοιχεία αναπαραστάσεων ή κοινωνικών αναπαραστάσεων για τον άλλο ή τους άλλους. Μέσα λοιπόν από το περιεχόμενο των αναπαραστάσεων μπορούμε να φτάσουμε στην ερμηνεία των μη λεκτικών εκδηλώσεων.

Η ερμηνεία που προσδίδουμε στα μη λεκτικά σήματα χρησιμοποιεί, εκτός από την εμπειρία και κάποιους **κανόνες**. Οι κανόνες αυτοί αφορούν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών συμπεριφορών και δεν είναι τυχαίοι ούτε αυθαίρετοι. Έχουν και βιολογική προέλευση (ποια όργανα συμμετέχουν στην επικοινωνία), αλλά κυρίως κοινωνική και πολιτισμική προέλευση (πρωτόκολλο σε ένα γεύμα, στην εργασία, σε μια κοινωνική εκδήλωση, σε μια τελετή). Διαπερνούν όλες τις πτυχές της ζωής και αποτελούν έναν συνεκτικό ιστό νοημάτων που προσδίδει στον άνθρωπο ασφάλεια και δυνατότητα να προβλέπει και να εξηγεί, ώστε να προσδιορίζει τη θέση του κάθε στιγμή στο



περιβάλλον. Οι κώδικες και οι συμβάσεις αποτελούν τον κοινό πυρήνα της εμπειρίας μιας κουλτούρας, ενός πολιτισμού.

Τέτοιου είδους ερμηνείες, που παραπέμπουν σε κλισέ ή στερεότυπα, φυσικής ή κοινωνικής προέλευσης, αφορούν πολύ συχνά τα διαφημιστικά μηνύματα, τα οποία χρησιμοποιούν σε μέγιστο βαθμό, πολλές φορές και αποκλειστικά, μη λεκτικά σήματα. Ένα ανερμήνευτο διαφημιστικό μήνυμα είναι ένα άχρηστο διαφημιστικό μήνυμα. Η ερμηνεία λοιπόν πρέπει να είναι εύκολη, γρήγορη και μονοσήμαντη – ή εσκεμμένα πολυσήμαντη. Τέτοια ισχύ έχουν μόνο τα σήματα που παραπέμπουν σε στερεότυπα ή που τα ανατρέπουν εντυπωσιακά.

Ωστόσο πολύ συχνά, η αποκωδικοποίηση ενός μη λεκτικού μηνύματος γίνεται, όπως λέμε, μέσω της **διαίσθησης**, μέσω δηλ. της ιδιαίτερης εκείνης ικανότητας που έχουν κάποιοι άνθρωποι να αποκωδικοποιούν λεπτομερώς, να αποκρυπτογραφούν σωστά τα μη λεκτικά μηνύματα. Η διαίσθηση θεωρείται γυναικείο προσόν, αφού η γυναίκα-μητέρα αναγκάζεται να αναπτύξει τις επικοινωνιακές, μη-λεκτικές της ικανότητες προκειμένου να κατανοεί και να ικανοποιεί τις ανάγκες του βρέφους (Παπαδάκη, 1997).

Τέλος, ο ίδιος ο βαθμός εμπλοκής της μη λεκτικής πλευράς της επικοινωνίας, στο επικοινωνιακό συμβάν, οδηγεί επίσης σε ερμηνείες. Πχ, η βουβή τοποθέτηση ενός πιάτου με φαγητό στο τραπέζι μπροστά σ' ένα παιδί αφενός, και η λεκτική διαδικασία που καλεί το παιδί να φάει ταυτόχρονα με το σερβίρισμα αφετέρου, είναι δύο επικοινωνιακές πράξεις που έχουν διαφορετική μεταξύ τους σημασία και για τον παρατηρητή αλλά και για τους μετέχοντες. Από την άλλη η ανάγνωση ενός κειμένου, στην περίπτωση που συνοδεύεται από κινήσεις, χειρονομίες, παύσεις κλπ., ερμηνεύεται επίσης διαφορετικά, ως πράξη, αν γίνεται με φτωχά ή χωρίς καθόλου μη λεκτικά μέσα. Ο βαθμός χρήσης των μη λεκτικών καναλιών, ανεξάρτητα αν προσδιορίζεται συνειδητά ή ασυνείδητα, επηρεάζει τελικά το ίδιο το μήνυμα. Η εκούσια ή ακούσια επιλογή των επικοινωνιακών μέσων είναι ένα επιπλέον μήνυμα, για να προσεγγίσουμε και τον McLuhan (1991).

Μέσα στο επικοινωνιακό συνεχές, οι άνθρωποι ερμηνεύουν και επανερμηνεύουν ασυνείδητα και συνειδητά, διαρκώς. Οι ερμηνείες που δίνουμε έχουν να κάνουν με την ποιότητα και το βάθος της κατανόησής μας. Πολλά διαφεύγουν και χάνονται. Η αναζήτηση αυτή είναι έτσι κι αλλιώς μια μοναχική πορεία για τον καθένα. Το κοινωνικό παζλ των αλληλεπιδράσεων, ένα μέρος μόνο της ανθρώπινης εσωτερικότητας μπορεί να αποκαλύψει.

### **2.1.6 Για τη μη λεκτική επικοινωνία στις ομάδες**

Υπάρχουν ιδιαίτερα ζητήματα που αφορούν τους τρόπους έκφρασης, τους ρόλους, τους κανόνες και τις συμβάσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας, όταν αυτή συντελείται στο πλαίσιο μιας μικρής ή μιας μεγάλης ομάδας. Οι Wiggins, Wiggins & Zanden (1994) θεωρούν ως επικοινωνιακές μεταβλητές στις ομάδες, το φύλο, την κοινωνική προέλευση και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Όταν σε μια αλληλεπιδραστική ομάδα προστεθεί ένας τρίτος, τότε η σχέση διαταράσσεται ανεπανόρθωτα, αναδιατάσσεται και δημιουργείται έτσι μια νέα κατάσταση, όπου η μη λεκτική συμπεριφορά είναι πραγματικά ο πιο ακριβής δείκτης του δυναμικού που υπάρχει ως προς τα αισθήματα αγάπης, μίσους, κυριαρχίας, ανταγωνισμού. Τα φύλα παίζουν εδώ το ρόλο τους.

Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, που για χρόνια βρίσκεται δίπλα στις ομάδες των μαθητών, θα παρατηρούσε πως όταν μια ομάδα θεωρεί ένα άτομο ευπρόσδεκτο και το προσκαλεί στην παρέα, γίνονται ανακατατάξεις όλων των μελών, στην προσπάθεια να δημιουργηθεί κενός χώρος γι' αυτόν. Χώρος πραγματικός αλλά και χώρος να υπάρξει ως ισότιμος, ως αποδεικτός ή έστω ως ανεκτός. Αντίθετα, όταν η εισβολή ενός νέου ατόμου θεωρείται ενοχλητική, οι κινήσεις και ο προσανατολισμός των ανθρώπων της ομάδας, όπως και οι εκφράσεις των προσώπων τους, δηλώνουν τη δυσφορία τους στην επικείμενη εισβολή. Απομακρύνονται από τον εισβολέα, κι αν δεν μπορούν, στρέφουν το πρόσωπο, κλίνουν το σώμα ώστε να αυξηθεί η απόσταση, περιορίζουν ή καταργούν την

οπτική επαφή κι αν χρειαστεί να συνομιλήσουν, τότε η παραγλωσσική συνοδεία εμπεριέχει κάθε στοιχείο που φανερώνει δυσανεξία, δυσαρέσκεια.

Όσο τα προστιθέμενα μέλη αυξάνονται, τόσο περιορίζεται η δυνατότητα να επηρεάσει η ατομική συμπεριφορά τις συμπεριφορές του άλλου, κάποιων άλλων ή όλων των άλλων. Η αύξηση των μελών δυσκολεύει την επίτευξη συνοχής και συναίνεσης, πράγμα που μπορεί να δημιουργήσει αναστάτωση, αισθήματα ανασφάλειας, άγχος για ενδεχόμενη διάλυση κλπ. Ο θυμός και ο φόβος είναι τα συναισθήματα της σύγκρουσης σε μια ομάδα. (Oatley, Jenkins, 2004). Η εξωλεκτική συμπεριφορά των μελών μπορεί σε μια τέτοια περίπτωση να «επικοινωνεί» όλα αυτά τα αισθήματα, και μάλιστα με ιδιαίτερα έντονο και πιθανόν συγκρουσιακό τρόπο, αφού τα λεκτικά κανάλια στο πλαίσιο ακριβώς μιας ομαδικής συνύπαρξης χρησιμοποιούνται κυρίως ως οδοί έκφρασης συμφωνίας, επικρότησης της κυρίαρχης άποψης κι όχι για το αντίθετο.

Το **επικοινωνιακό δίκτυο** (Flament, 1982), δηλ. το επικοινωνιακό πλέγμα καθώς και η δομή της ομάδας είναι επίσης παράγοντες που επηρεάζουν τη μη λεκτική επικοινωνία στην ομάδα. Όσο πιο φτωχό, με την έννοια της μη ύπαρξης επαρκών, θεσμοθετημένων και αποτελεσματικών διαύλων, είναι το επικοινωνιακό πλέγμα, τόσο μεγαλύτερο μερίδιο αναλαμβάνει η μη λεκτική επικοινωνία των μελών.

Επιπλέον η θέση του καθενός μέσα στη δομή της ομάδας, ο ρόλος του, του υπαγορεύει συμπεριφορές. Τα μη λεκτικά σήματα που τις συνοδεύουν είναι αποκαλυπτικά ως προς το βαθμό αποδοχής του ρόλου. Πολλές φορές επίσης ρόλοι διεκδικούνται και θέσεις καταλαμβάνονται στις ομάδες, με προθέσεις που φανερώνονται μόνο μέσα από μη λεκτικά σημάδια. Όσο πιο συγκεντρωτική είναι η δομή της ομάδας, τόσο η διαφυγή των συναισθημάτων αντίδρασης (δυσαρέσκεια, μίσος, υπόσκαψη, κλπ.) διοχετεύεται στις εξωλεκτικές οδούς.

Τέλος, η **συναισθηματική δομή** μιας ομάδας, οι δεσμοί δηλ. που αναπτύσσονται, οι σχέσεις συμπάθειας και αντιπάθειας, εκφράζονται κατά τη γνώμη μας κυρίως μη λεκτικά, και μόνο ίσως σε στιγμές κρίσιμες (π.χ. τυπική ανάδειξη

αρχηγού, λήψη απόφασης κλπ.) μπορούν και να αρθρωθούν. Η παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας μπορεί να μας φανερώσει λεπτές γραμμές που δεν απεικονίζονται στο κοινωνιόγραμμα και πολύ περισσότερο αντιφάσεις, αμφιθυμίες και τα κίνητρα των προτιμήσεων και απορρίψεων.

Οι **δεσμοί** οι οποίοι αναπτύσσονται στα μέλη μιας ομάδας σαν προϋπόθεση και αποτέλεσμα του λόγου-στόχου ύπαρξής της, μας επιτρέπουν να μιλάμε και για μια ομαδική ψυχοκοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας, η οποία είναι κατά τη γνώμη μας η βασική αιτία εγκαθίδρυσης κοινών επικοινωνιακών, λεκτικών και μη, κωδικών μέσα στην ομάδα, δηλ για επίκτητες μέσα στην ομάδα συμπεριφορές, μπορεί και μη λεκτικές, οι οποίες παίζουν - εκτός των άλλων - και το ρόλο της διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στους "μέσα" και τους "έξω" από την ομάδα. Είναι στοιχεία της ομαδικής ταυτότητας, που τους διαφοροποιούν από τα μη-μέλη, και μπορούν να πάρουν τη μορφή ενός εμβλήματος, μιας στολής, μιας "στάμπας"-σφραγίδας, του σήματος μιας φίρμας κλπ.

Οι **κανόνες** που διέπουν την ύπαρξη μιας ομάδας, που κωδικοποιούν δηλαδή "κοινά σχήματα αντίληψης και σκέψης, κοινούς τρόπους επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και εμφάνισης, κοινές στάσεις και αντιλήψεις, και κοινούς τρόπους δράσης" (Argyle, 1998, σ. 198), μπορούν να αφορούν και τυπικές πλευρές της μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως π.χ. τον ενδεδειγμένο τρόπο ντυσίματος, χαιρετισμού, ομιλίας, κίνησης, θέσης στο χώρο ή συμπεριφοράς σε κάποια "τελετουργία".

Οι κανόνες αυτοί ρυθμίζουν αλλά και ρυθμίζονται και από τους **ρόλους** οι οποίοι αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα και οι οποίοι φαίνεται να είναι πιο σταθεροί, πιο παγιωμένοι, λιγότερο αναπροσαρμόσιμοι και πολύ πιο δύσκολα καταργήσιμοι, σε σχέση με αυτούς στη σχέση δύο ατόμων.

Ωστόσο στην περίπτωση της ομάδας θα λέγαμε ότι η μη λεκτική συμπεριφορά έρχεται πολλές φορές είτε να τονίσει, να ενισχύσει "παράτυπα" την αυτονομία ενός ατόμου, να προβάλλει δηλαδή τα ιδιαίτερα του χαρακτηριστικά μπροστά από αυτά του ρόλου του, είτε να αποκαλύψει τις εσωτερικές συγκρού-

σεις του ατόμου, όταν ο συγκεκριμένος ρόλος που στο πλαίσιο της ομάδας "αναλαμβάνει" δεν του είναι αποδεκτός, ή δεν είναι στους άλλους αρεστός. Το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο, όσο έχουμε να κάνουμε με πολυπληθέστερες ομάδες, με πιο "αυστηρές" ως προς τη λειτουργία (πειθαρχία, τελετουργία κλπ.) ομάδες ή με ομάδες σε οργανισμούς (σχολεία, νοσοκομεία κλπ.). Τότε μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας γίνονται παρατηρήσιμες, παράλληλες ομαδοποιήσεις μέσα στις ίδιες τις αρχικές ομάδες, οι οποίες σχεδόν πάντα καταλήγουν να δημιουργήσουν δικούς τους κώδικες και συμβάσεις, άλλους και ισχυρότερους από τους αρχικούς, κυρίως μη λεκτικούς εξαιτίας της απαγόρευσης να ειπωθούν, δηλ. να υπάρξουν.

## 2.2 Η μη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Μέσα στη σχολική τάξη, στη διάρκεια κάθε διδακτικής ώρας, διακινούνται, όπως προηγουμένως είδαμε, πολλαπλά μηνύματα σε διάφορα επίπεδα. Παρ' όλο που έχει διαπιστωθεί (Flanders, 1970) ότι τα 2/3 του χρόνου της τάξης καταλαμβάνει η ομιλία του δασκάλου, εντούτοις στην «κατανομή» της επικοινωνιακής δραστηριότητας υπάρχει και μια σοβαρή ποιοτική διάσταση. Τα μη λεκτικά μηνύματα από και προς το δάσκαλο, από και προς το μαθητή, είναι παρόντα, διαρκή και σημαντικά, με την έννοια ότι «λένε» όλα αυτά που μέσα στην τάξη δεν μπορούν ή δεν επιτρέπεται να ειπωθούν: για τις σχέσεις, τα συναισθήματα, τις ισορροπίες και τους κανόνες.

Τα μηνύματα έχουν φυσικά αλληλεπιδραστικό, συνεχή στο χρόνο, χαρακτηριστήρα. Θα τα εξετάσουμε ωστόσο ως προς τους δύο πομπούς και ταυτόχρονα δέκτες, μαθητή και εκπαιδευτικό, απλουστεύοντας προς στιγμήν το σχήμα, για λόγους οικονομίας. Δεν ξεχνάμε ποτέ ότι όλ' αυτά έχουν μια δυναμική, βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη και οπωσδήποτε πρέπει πάντα να τοποθετούνται και

να ερμηνεύονται στο συγκεκριμένο χωρικό και χρονικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συμβαίνουν.

### 2.2.1 Η μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή

Το πλαίσιο στο οποίο αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, καθορίζει και το ρόλο του μαθητή. Το παιδί, για όση ώρα βρίσκεται στο χώρο του σχολείου φορά τη μάσκα του μαθητή, πιο χαλαρή στο προαύλιο, πιο αυστηρή μέσα στη σχολική αίθουσα. Τα παιδιά παίζουν με τους ρόλους, ενώ οι έφηβοι πειραματίζονται μ' αυτούς, λέει ο Argyle (1998). Η μη λεκτική συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη είναι κατ' αρχήν ένας δείκτης του πόσο έχει εσωτερικευθεί αυτός ο ρόλος του μαθητή.

Αν κανείς παρατηρήσει τις σωματικές στάσεις, τα πρόσωπα, τις χειρονομίες των μαθητών μέσα και έξω από την τάξη, τότε θα διαπιστώσει πως και η μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή εντός της τάξης εν δυνάμει κανονικοποιείται. Υπηρετεί σε γενικές γραμμές το ρόλο. Ωστόσο πάντα κάτι διαφεύγει, που κάνει τον κάθε μαθητή ξεχωριστό, την κάθε τάξη ξεχωριστή, και που μας επιτρέπει να μιλάμε για το ιδιαίτερο κλίμα της τάξης - δηλ. την γενική αίσθηση που εισπράττει κάποιος από την τάξη, ως ολότητα και όχι ως άθροισμα ατομικότητων, για το αν ανταποκρίνεται, αν προσέχει, αν είναι φιλική, σκεπτική κλπ. - όπως αυτό διαμορφώνεται από τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και τη σχέση τους.

Η **εξωτερική εμφάνιση** των μαθητών στο σχολείο έχει τη δική της ομοιογένεια, που πολύ βέβαια απέχει από αυτήν της σχολικής ποδιάς, της κορδέλας κλπ. Σήμερα η ομοιογένεια έχει να κάνει με τις απαιτήσεις της μόδας και της εποχής, με τη συμπίεση δηλ. με τα «πρότυπα» της βιομηχανίας του θεάματος, καθώς και με μια καθολική, ισοπεδωτική αντίληψη περί του εποχιακού, κάθε φορά, «ωραίου». Η εμφάνιση μπορεί να αποτελέσει αιτία διαταραχής της σχολικής ρουτίνας, να προικαλέσει συνολικές αξιολογικές κρίσεις για το μαθη-

τή, να δημιουργήσει μεγάλες και μικρές ομαδοποιήσεις και να εγείρει ενστάσεις αλλά και αντιστάσεις.

Αρχικά, το **πρόσωπο** των μαθητών και το **βλέμμα** τους και κατόπιν η στάση του σώματός τους και η φωνή τους είναι τα μη λεκτικά κανάλια που εκπέμπουν πληροφορίες για το αν συμμετέχουν, αν καταλαβαίνουν και για το πώς αισθάνονται. Οι εκφράσεις του προσώπου του μαθητή επηρεάζουν το πώς ο δάσκαλος θα τους αντιμετωπίσει (αλλά ισχύει και το αντίστροφο). Ο μαθητής που κοιτάζει έξω από το παράθυρο με βαριεστημένο ύφος είναι φανερό πως δεν θα αντιμετωπιστεί θετικά. Ωστόσο οι εκφράσεις στο πρόσωπο (όπως και σε κάθε πρόσωπο) δεν διαρκούν παρά ελάχιστα δευτερόλεπτα. Χρειάζεται λοιπόν ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος και έμπειρος δάσκαλος για να τα εντοπίσει και να τα ερμηνεύσει, πολύ περισσότερο που μιλάμε για ένα πλήθος κι όχι για έναν μόνο μαθητή.

Οι μαθητές δεν χαμογελούν συχνά, εκτός κι αν αντιδρούν σε χαμογελαστό δάσκαλο. Ωστόσο το χαμόγελο, παρ' όλο που θεωρείται ότι προάγει την παιδαγωγική σχέση (Richmond, McCroskey, 2004), δεν εκφράζει από μεριάς του μαθητή πάντα θετικά συναισθήματα. Μπορεί πίσω από αυτό να κρύβεται κι ένα έντονο άγχος, αμηχανία, αγωνία για κάποια αναμενόμενη αξιολόγηση συνήθως ή για να καλύψει μια άγνοια.

Η εγκαθίδρυση ή μη **οπτικής επαφής** με το δάσκαλο, η διάρκειά της, το είδος της, η χρονική στιγμή που ο μαθητής επιλέγει να κοιτάξει ή να αποσυρθεί, μπορεί να σχετίζεται με την επεξεργασία κάποιων πληροφοριών (Ellgring, 1981) (ο μαθητής σκέφτεται ή ερωτάται), μπορεί όμως και να έχει να κάνει και με την εκδήλωση κάποιου αιτήματος, π.χ. για βοήθεια, ή κάποιου ενδιαφέροντος για κάτι που κάποιος είπε ή κάποιου θετικού συναισθήματος όπως ικανοποίηση από επιβράβευση ή επιδοκιμασία για το συμμαθητή.

Έχει επίσης διαπιστωθεί (Ellgring, 1981) ότι ο μαθητής αναπτύσσει οπτική επαφή και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, όταν ο ίδιος έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ελεύθερα και δημιουργικά και όταν

το κλίμα της τάξης δεν είναι αρνητικά φορτισμένο. Ειδικά οι εξωστρεφείς μαθητές αναγνωρίζονται και από την τάση για αναζήτηση οπτικής επαφής (Harper, Wiens, Matarazzo, 1978).

Σε σχέση με τη διδασκαλία, η οπτική επαφή παίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο. Οι μαθητές που κοιτάζουν, «δηλώνουν» πως είναι εκεί, συμμετέχουν, καταλαβαίνουν, κρατούν ανοικτό το δίαυλο της παροχής γνώσης και της επικοινωνίας. και εκλαμβάνονται από τους δασκάλους ως πιο ενεργοί, πιο ενδιαφερόμενοι, πιο κινητοποιημένοι και καλοί μαθητές. Μαθητές που δεν κοιτούν το δάσκαλο, θεωρούνται απ' αυτόν ότι τον απορρίπτουν και ως προς το μάθημά του αλλά και προσωπικά (Richmond, McCroskey, 2004). Οι αδύνατοι μαθητές κατευθύνουν το βλέμμα τους εντονότερα προς τον εκπαιδευτικό, εξαιτίας της ανασφάλειάς τους και ζητώντας υποστήριξη και διαβεβαίωση ότι βρίσκονται στη σωστή κατεύθυνση (Βρεττός, 2003), αλλά αυτό με βάση την εμπειρία, δεν ισχύει πάντα. Είναι πολύ συνηθισμένο το φαινόμενο, οι αδύνατοι μαθητές να μειώνουν στο ελάχιστο την οπτική επαφή με το δάσκαλο, σε μια προσπάθεια να μην εκτεθούν. Να αποφύγουν δηλαδή κάποια εξεταστική διαδικασία, το φανέρωμα ενοχών από τη μη εκτέλεση κάποιας εργασίας ή την αποκάλυψη αρνητικών συναισθημάτων για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο ή το δάσκαλο. Άλλωστε είναι γνωστό ότι η αποφυγή οπτικής επαφής συνοδεύει αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, ντροπή, αμηχανία (Βρεττός, 2003).

Η **φωνή** του μαθητή προσαρμόζεται στη σχολική κανονικοποίηση. Γίνεται προσπάθεια να απαλλαγεί από τα ακραία της χαρακτηριστικά, που πιθανόν να προκαλούν, ως διαφορετικά από αυτά της τάξης (πολύ μεγάλη ή πολύ χαμηλή ένταση, οξύτητα, ιδιαίτερη προφορά κλπ.) και να «στιγματίζουν». Πολλές φορές αποπροσωποποιείται εντελώς και γίνεται μονότονη, χωρίς χροιά, κυρίως χωρίς ρυθμό, συντονιζόμενη με μια ενδεχόμενη παθητικότητα και νωθρότητα του εκπαιδευτικού, με τη ρουτίνα του σχολείου ή με την ακινησία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο μαθητής δεν ενθαρρύνεται να γελάσει, να σχολιάσει, ή - συχνά - και να εκφράσει γνώμη. Καλή τάξη θεωρείται η ήσυχη τάξη και σ'



αυτήν η ομιλία περιορίζεται στα απολύτως απαραίτητα. Συχνά ο φόβος, η συστολή, η αμηχανία δηλώνονται μέσω μιας φωνής που «δεν ακούγεται».

Οι μαθητές χρησιμοποιούν και αυτοί τα **χέρια** τους, κατά την επικοινωνία στην τάξη, αλλά όχι τόσο όσο οι δάσκαλοι. Πολλές φορές μάλιστα οι τελευταίοι δυσανασχετούν γι' αυτό. Οι κινήσεις των χεριών των μαθητών γίνονται όταν αυτοί θέλουν να περιγράψουν όχι μόνο αντικείμενα, αλλά και αφηρημένες ιδέες, συμπληρώνοντας ίσως έτσι τη γλωσσική ελλειμματικότητά τους. Από τις κινήσεις αυτές μπορεί ο δάσκαλος να διακρίνει αν οι μαθητές κατανόησαν και πώς αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα (McNeill, 1992).

Η **στάση του σώματος** του μαθητή στο θρανίο, αλλά και σε μια ενδεχόμενη πορεία του π.χ. προς τον πίνακα ή την έδρα, είναι δείκτης της στάσης του απέναντι στο μάθημα και το δάσκαλο. Ο μαθητής, για παράδειγμα, που κάθεται σχεδόν ξαπλωμένος πίσω στην καρέκλα του, θεωρείται από το δάσκαλο ως αναιδής, τεμπέλης ή στην καλύτερη περίπτωση ως αδιάφορος για ένα μάθημα που του είναι έτσι κι αλλιώς βαρετό. Αντίθετα ένας μαθητής με σηκωμένο το κεφάλι και ταυτόχρονη οπτική επαφή θεωρείται (Birdwhistell, 1970) ότι έχει αυτοπεποίθηση, άμεση επαφή με το περιβάλλον, ετοιμότητα και προσοχή.

Η τάξη είναι συχνά ένας χώρος ανοίκειος για πολλούς μαθητές, που ασκεί πίεση και προκαλεί ανησυχία και άγχος. Οι προσαρμοστές (adaptors) (Richmond, McCroskey, 2004) ή μετασχηματιστές για τους Ekman, και Friesen (1969), είναι αντικείμενα στα οποία ο μαθητής διοχετεύει την προσοχή και τη δραστηριότητά του: μολύβια ή νύχια που τρώγονται, τσίχλες ή γόμες που μασιούνται, στυλό ή κοκαλάκια που ανοιγοκλείνουν, μαλλιά ή ρούχα που χαϊδεύονται, κινητά και ρολόγια που ρυθμίζονται, αποτελούν εξόδους, συνέχειες του σώματος, από τις οποίες διαφεύγει το άγχος του.

Στην τάξη, η **διάταξη των θρανίων**, η **θέση** του μαθητή και η **απόστασή** του από τον εκπαιδευτικό επηρεάζουν το ρόλο που αυτός θα παίξει κατά τη διδασκαλία καθώς και τη σχέση του με τον καθηγητή και τους άλλους μαθητές. Η διάταξη των θρανίων μπορεί να είναι αυτή της παραδοσιακής τάξης, δηλ. σε

σειρές απέναντι από τον πίνακα και την έδρα. Μπορεί επίσης να είναι και διάταξη κατά ομάδες, που επιτρέπει την εσωτερική λειτουργία των ομάδων εργασίας υπό την εποπτεία του δασκάλου καθώς και κυκλική ή διάταξη ανοικτού τετραγώνου, η οποία θεωρείται ότι ενθαρρύνει περισσότερο από τις άλλες τη συζήτηση και την επικοινωνία μαθητών - δασκάλου (Richmond, 2002b). Για τον Sommer (1965) η διάταξη των θρανίων, που εξασφαλίζει μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, είναι αυτή που σχηματίζει ημικύκλιο και στην οποία ο εκπαιδευτικός κινείται μεταξύ των δυο άκρων του ημικυκλίου.

Οι θέσεις τις οποίες οι μαθητές καταλαμβάνουν μέσα στην τάξη, μας μιλούν όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για τις σχέσεις τους. Τα υποκείμενα καταλαμβάνουν εκείνη τη θέση, που θα τους βοηθήσει να παίξουν το ρόλο, που κατά τη γνώμη τους μπορούν και ελπίζουν ότι θα παίξουν ή που οι άλλοι περιμένουν από αυτά, λένε οι Strodbeck & Hook (1961). Ως προς τη θέση που επιλέγουν, έχει αποδειχθεί (Brophy & Good, 1970) ότι οι καλοί μαθητές κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό και αναπτύσσουν οπτική επαφή με αυτόν, ενώ οι αδύνατοι κάθονται μακριά του. Για την Richmond (1997), οι μαθητές κάθονται με τους πιο στενούς τους φίλους. Στις μπροστινές θέσεις βρίσκονται συνήθως οι καλύτεροι, οι φίλοι της μάθησης και οι πιο μοναχικοί. Όσοι κάθονται πίσω δεν θέλουν να είναι αρχηγοί ούτε οργανωτές, δεν ενδιαφέρονται για βαθμούς. Στους ίδιους και σε όσους κάθονται στο παράθυρο δεν αρέσει το σχολείο. Προτιμούν τον «έξω κόσμο».

Όσο πιο κοντά σε ένα μαθητή βρίσκεται ο δάσκαλος, τόσο περισσότερο τον δραστηριοποιεί (Chaikin, 1978). Επίσης οι καλοί μαθητές παραμένουν καλοί ακόμα κι αν αλλάζουν θέση και καθίσουν οπουδήποτε, ενώ οι αδύνατοι γίνονται καλύτεροι αν καθίσουν σε μπροστινά θρανία (Daum, 1972). Τέλος, στην παραδοσιακή σχολική τάξη οι μαθητές που έχουν οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό, δηλ. αυτοί των μπροστινών θρανίων συμμετέχουν περισσότερο από αυτούς που έχουν - λόγω απόστασης - περιορισμένη οπτική επαφή.

Παρατηρούμε δηλαδή ότι η **ενεργός επικοινωνιακή** ζώνη, η περιοχή δηλ. όπου η παιδαγωγική σχέση είναι ζωντανή, πλούσια και αποδοτική δεν είναι ολόκληρη η σχολική τάξη, αλλά ο χώρος που ξεινιά μπροστά από τα θρανία, τα πρώτα θρανία της κάθε σειράς, και συγκλίνοντας σαν τρίγωνο, φθάνει μέχρι το μέσον περίπου της μεσαίας σειράς. Αυτό είναι το λεγόμενο τρίγωνο της ζώνης δράσης του εκπαιδευτικού (Adams & Biddle, 1970). Έξω από αυτό οι μαθητές δεν επιτίθενται. Εδώ η χωρική απόσταση προκαλεί και επικοινωνιακή απόσταση.

Προκύπτει ωστόσο το ερώτημα, σε σχέση με το τι προηγείται: Η θέση του μαθητή τον οδηγεί να γίνει «καλός» ή «αδύνατος» ή η ιδιότητά του ως «καλός» ή «αδύνατος» τον οδηγεί να επιλέξει τη συγκεκριμένη θέση; Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η απάντηση κατά τη γνώμη μας είναι διπλή. Ο μαθητής, ερχόμενος στην τάξη, έχει ήδη ένα παρελθόν, που τον έχει εφοδιάσει με ρόλους, αναπαραστάσεις και προσμονές από τον εαυτό. Έχει ήδη μια αυτοεικόνα που του επιβάλλει και τη σχέση του (χωρική και άλλη) με τον εκπαιδευτικό - σύμβολο. Ωστόσο και άλλοι παράγοντες που παρεισφρύνουν (φιλικές σχέσεις, τύχη, αλλά και η «πρώτη εντύπωση» του συγκεκριμένου δασκάλου), μπορεί να επιδράσουν καθοριστικά στην επιλογή της θέσης, με τέτοιο τρόπο που αυτή με τη σειρά της να επηρεάσει την επίδοση. Αυτή λοιπόν η λογική, του ποιο έρχεται δηλ. πρώτο και ποιο ακολουθεί, αντικαθίσταται από τη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο, επιλέγοντας, κατά τη γνώμη μας, έτσι, έναν αποδοτικότερο τρόπο να ερμηνεύεται η μη λεκτική συμπεριφορά. Εξάλλου αυτό επιβεβαιώνεται και από ερευνητικά δεδομένα (Koneya, 1976).

Οι υπερκινητικοί μαθητές, οι «άτακτοι», αυτοί που συνήθως δεν πειθαρχούν εύκολα, έχουν ανάγκη από περισσότερο ελεύθερο χώρο (Richmond, McCroskey, 2004). Μια ενδεχόμενη τέτοια έλλειψη, τους οδηγεί σε ανησυχία και αναταραχή. Συχνό είναι επίσης και το φαινόμενο κάποιοι μαθητές να επιλέγουν να κάθονται μόνοι τους, συνήθως έξω από τη ζώνη δράσης του δασκάλου, πολλές φορές και έξω από την ομάδα-τάξη. Αποκόπτουν έτσι την επικοινωνιακή

ωνία όχι μόνο με το δάσκαλο, αλλά και με το συμμαθητή, δηλώνοντας συνήθως με αυτό τον τρόπο μια θέση αποκοπής από το ίδιο το σχολείο και μια πρόθεση απόρριψης του θεσμού και της κοινωνίας συνολικά.

Οι μαθητές, ακινητοποιημένοι στα θρανία, δεν μπορούν να μειώσουν την απόσταση από το δάσκαλο. Αυτό είναι δικαίωμα μόνο του τελευταίου. Πολλές φορές ωστόσο, οι μαθητές και περισσότερο τα κορίτσια (Βρεττός, 2003) με ορθάνοιχτα συνήθως μάτια, κλίνουν το σώμα ή το κεφάλι προς αυτόν, κυρίως ως αίτημα βοήθειας αλλά και γενικότερης συναισθηματικής προσέγγισης. Και βέβαια στο διάλειμμα, λίγο πριν ή αμέσως μετά το κτύπημα του κουδουνιού, οι αποστάσεις μειώνονται, οι μαθητές πλησιάζουν το δάσκαλο, μπαίνουν στην «προσωπική» του ζώνη ή ακόμα και στη ζώνη της «οικειότητας» και διεκδικούν και έτσι την αγάπη του. Άλλοι πάλι διευρύνουν την απόσταση, απομακρύνονται γρήγορα διεκδικώντας την ανεξαρτησία τους και την ταυτότητά τους.

Οι μαθητές δεν **αγγίζουν** το δάσκαλο. Τηρούν τις νόρμες που πηγάζουν από την ιεραρχία και τους ρόλους. Αγγίζονται μεταξύ τους, κυρίως τα κορίτσια, δείχνοντας συμπάθεια, συναισθηματική εγγύτητα, πίστη, αφοσίωση, εμπιστοσύνη, αλλά και ανάγκη για παρέα, συζήτηση, επικοινωνία, ανάγκη για συνεύρεση με τον όμοιο, ασφάλεια.

Ο **εαυτός** είναι βασικό σημείο αναφοράς της μη λεκτικής εφηβικής συμπεριφοράς. Τα μη λεκτικά σήματα, τα βλέμματα, τα αγγίγματα επιστρέφουν κυρίως, άμεσα ή έμμεσα, σ' αυτόν. Το σώμα συχνά αναδιπλώνεται, στρέφεται προς τα μέσα, υιοθετώντας ακόμα και φυσικές τέτοιες στάσεις του κορμού. Για τον έφηβο η αυτοεικόνα του και η αυτοεκτίμησή του έχουν ιδιαίτερη σημασία. Αλλά η κύρια πηγή της αυτοεικόνας είναι οι άλλοι, τα βλέμματα και οι αντιδράσεις των άλλων. Τέτοια βλέμματα αποδοχής αναζητά ο έφηβος κυρίως στις ομάδες των συνομηλίκων, οι οποίες παγώνοντας ρόλους, συμπεριφορές και σχέσεις αλλά και εμφανίσεις, σήματα και τελετουργικά, παρέχουν ένα πεδίο αναφοράς, σταθερότητας, μια ομαδική ταυτότητα, ένα σαφές όριο με τους έτερους που θα βοηθήσει στον αυτοπροσδιορισμό.

Στις διαμαθητικές σχέσεις κυριαρχεί η **ομαδικότητα**. Η σχολική ομάδα απαιτεί να προσαρμοστεί ο καθένας σ' αυτήν και να δεχθεί τους κανόνες της, απαρνούμενος τις ιδιαιτερότητες ή τις αδυναμίες του. Στη διάρκεια ζωής της παραδοσιακής σχολικής τάξης, οι σχέσεις αυτές υποστηρίζονται με τα πάγια μη λεκτικά μαθητικά μέσα (συγκατοικήσεις στο θρανίο, ανταλλαγές ρούχων και αντικειμένων, κοινά μυστικά, βλέμματα υποστήριξης, «βουβά» συνθήματα-σύμβολα στα θρανία).

Η χωρική διάταξη της τάξης και όχι μόνο βέβαια αναδεικνύει τον δάσκαλο ως ηγέτη της τάξης. Ο μαθητής συναινεί ή όχι στη σχέση αυτή, εκφραζόμενος μη λεκτικά, μέσα από το βαθμό της προσοχής και της συμμετοχής του. Σε εντυπωσιακά ελάχιστο χρονικό διάστημα, οι μαθητές αποκωδικοποιούν τους μη-λεκτικούς κώδικες του δασκάλου (Bishop, 1976, Hodge, 1972), ανασύροντας ίσως ξεχασμένες βρεφικές ικανότητες για να επικοινωνήσουν με αυτόν τον παράξενο γονέα, άλλοτε αυστηρό, απαγορευτικό πατέρα, κι άλλοτε προστατευτική δοτική μητέρα. Θα αγωνιστούν να κερδίσουν την αγάπη του, από τα "αντίζηλα αδέρφια", τους συμμαθητές, το δώρο του, το βαθμό του, σαν ανταλλαγή για τη δική τους υπακοή και συμμόρφωση.

Τα κορίτσια αποκωδικοποιούν ευκολότερα (Hall, 1999) τα μη λεκτικά σήματα του δασκάλου. Αντίθετα, ο δάσκαλος δύσκολα (Schusler, 1972), αποκωδικοποιεί σωστά την α-λεκτική συμπεριφορά των "παιδιών του". Δεν ειλαμβάνει τα μηνύματα των ενδεχόμενων αρνητικών κρίσεων γι' αυτόν, ούτε τα μηνύματα για ανάγκη στοργής, ούτε τα παράπονα για εγκατάλειψη. Η συναισθηματική του διαθεσιμότητα, κριτήριο προτεραιότητας και αποδοχής από τους μαθητές, συχνά εγκαταλείπεται σε παλιές, σκονισμένες, παιδαγωγικές σελίδες.

### **2.2.2 Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού**

Το πολλαπλό παιχνίδι των αλληλεπιδράσεων μέσα στη σχολική τάξη δεν έχει ισοδύναμους παίκτες. Ο δάσκαλος - όπως τουλάχιστον είναι σήμερα θεσμοθετημένα τα εκπαιδευτικά πράγματα - δεν είναι μόνο πηγή γνώσης, αυτό

άλλωστε φαίνεται πως θα συμβαίνει για πολύ ακόμα. Είναι ταυτόχρονα και κυρίως ένας πόλος εξουσίας που δεν πηγάζει μόνο από την κατοχή της γνώσης, αλλά και από τη θέση του ως ρυθμιστή της κοινωνικής δράσης που αναπτύσσεται στην τάξη.

Ο δάσκαλος είναι σημείο αναφοράς. Είναι σημείο-αρχή, το υποκείμενο, ο καθοδηγητής, ο ρυθμιστής των εξελίξεων, ο ρυθμιστής του χρόνου και του χώρου, ο ελεγκτής του σώματος της τάξης. Θα μπορούσε να είναι ο πατέρας που ενσαρκώνει το νόμο, την απαγόρευση. Την ίδια όμως στιγμή βρίσκεται - εκτεθειμένος - στα χέρια του κοινού του. Ενός κοινού σκληρού, απαιτητικού, αδέκαστου κριτή, που μαγεύεται ή απορρίπτει, μέσα από το πρόσχημα της γνώσης.

Το πώς λοιπόν οι μαθητές αντιλαμβάνονται, το πώς εισπράττουν και πώς ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του δασκάλου, καθορίζει και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη (Richmond, 2002). Για χρόνια υπάρχει η αντίληψη ότι η βασική λειτουργία της λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου είναι να προάγει την μάθηση. **Η βασική πάντως λειτουργία της μη λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου είναι να αυξήσει την επίδραση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο, το δάσκαλο και το μάθημα και να τους δημιουργήσει την επιθυμία να μάθουν περισσότερο για το θεματικό αντικείμενο.** Οι Richmond και McCroskey (2004) ισχυρίζονται ότι η πλειοψηφία των δασκάλων πιστεύει ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι πιο αποτελεσματική οδός για τη βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης από ό,τι η λεκτική.

Όταν ο δάσκαλος εμφανίζεται στην είσοδο της αίθουσας, δημιουργείται στους μαθητές η πρώτη εντύπωση, μέσα από καθαρά εξωλεκτικά κανάλια. Η θετική ή αρνητική αυτή εντύπωση δεν ερμηνεύεται, έχει να κάνει με τις πρωτογενείς, ασυνείδητες φυσικές έλξεις, αλλά και με συνειρμούς που παραπέμπουν σε οικεία, συμπαθή ή όχι πρόσωπα, πράγματα κλπ. Αυτή η πρώτη εντύπωση, που σχηματίζεται πάρα πολύ νωρίς, μαζί με την εγκαθίδρυση της σχέσης, επη-

ρεάζει καθοριστικά την επικοινωνία που θα ακολουθήσει (Ambady, Rosenthal, 1993).

Καταρχήν η **εμφάνιση** του εκπαιδευτικού τροφοδοτεί με πλούσια σχόλια και κρίσεις τη μαθητική παρατήρηση: ένας πολύ επίσημα ντυμένος δάσκαλος θεωρείται πως έχει αυτοπεποίθηση, οργάνωση, διαθέτει προετοιμασία και γνώση, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να θεωρηθεί απόμακρος, ότι δεν ανταποκρίνεται στις επιθυμίες των παιδιών ή ότι δεν επιδιώκει την επικοινωνία (Gorham, Cohen, Morris, 1999). Ένας πιο απλά ντυμένος δάσκαλος θα θεωρηθεί πιο φιλικός, εξωστρεφής, ευέλικτος, δίκαιος αλλά ίσως χωρίς μεγάλη αυτοπεποίθηση. Ανεξάρτητα πάντως από τις θεωρητικές και σχεδόν αυθαίρετες θα λέγαμε, αν και ερευνητικά με έναν τρόπο στηριγμένες, τυποποιήσεις, η εμφάνιση των εκπαιδευτικών πάντοτε εγείρει σχόλια, τόσο πιο αρνητικά, όσο ο καθηγητής απομακρύνεται ενδυματολογικά από το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στη μόδα, την αισθητική και την ηλικία του. Είναι ο τρόπος να ασχολούνται καταρχήν οι μαθητές με το δάσκαλό τους.

Στο **πρόσωπο** του δασκάλου εκφράζονται ακούσια τα συναισθήματα που έχει αυτός για τους μαθητές του αλλά και για το διδακτικό αντικείμενο, για το επάγγελμα, το συγκεκριμένο σχολείο και τμήμα και έμμεσα και για τον εαυτό του. Οι μαθητές τα αποικωδικοποιούν και επηρεάζονται από αυτά, ως προς το πώς νιώθουν μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Δάσκαλοι με βαρετά, κουρασμένα πρόσωπα θεωρούνται ότι δεν ενδιαφέρονται ούτε για το μάθημα αλλά ούτε και για τους μαθητές τους. Αντίθετα, ευχαριστημένα πρόσωπα, συνοδευόμενα από θετικές κινήσεις των χεριών, νεύματα κεφαλής κλπ., θεωρούνται ότι ενδιαφέρονται πρωτίστως - εκτός από το μάθημα - και για τους μαθητές τους.

Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός δεν κατορθώνει να ελέγξει ή να καταπιέσει τα συναισθήματά του. «Προδίδεται» είτε από το ίδιο το πρόσωπό του είτε από το υπόλοιπο σώμα του. Άλλοτε πάλι προσποιείται, π.χ. χαμογελάει, πράγμα που οι μαθητές, ως εξαιρετικά ευαίσθητοι δέκτες, αντιλαμβάνονται και αυτό χειροτερεύει την κατάσταση. Τέλος, άλλες φορές παρουσιάζει μια στερεότυπη

συμπεριφορά που καταλήγει σε μια μόνιμη έκφραση του προσώπου. Τα στερεότυπα όμως είναι εύκολα αναγνωρίσιμα από τους μαθητές, λόγω της καθημερινής επαφής μαζί τους. Διάφοροι μορφασμοί, τικ, συνδυασμοί με κινήσεις των χεριών, κλπ. φανερώνουν ανασφάλεια και έλλειψη αυτοελέγχου, δίνουν την εντύπωση ότι ο δάσκαλος δεν ελέγχει τα συναισθήματά του.

Το χαμόγελο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική πράξη. Μπορεί να παραινει, να δηλώνει χαρά, ευχαρίστηση ή άλλα θετικά συναισθήματα, μπορεί όμως να καλύπτει και την οργή. Χρησιμοποιείται περισσότερο από νεοδιόριστους, για να σταθεροποιήσουν τον έλεγχο, αλλά και από τους άλλους, γιατί έχει θετικά αποτελέσματα στην εγκαθίδρυση μιας συνολικά θετικής σχέσης με το μαθητή, γεγονός που όπως θα δούμε διευκολύνει τη μάθηση. Γενικά η μη λεκτική ενίσχυση προς το μαθητή (ένα χαμόγελο, ένα επαινετικό βλέμμα, μια ενθαρρυντική κίνηση του κεφαλιού) μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη από τη λεκτική (Perrott, 1988). Έχει διαπιστωθεί ότι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (με υπηρεσία μεγαλύτερη από πέντε χρόνια) ενθαρρύνουν μη λεκτικά τους καλούς και τους αδύνατους - αργούς μαθητές. Οι νέοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν κατά κανόνα μόνο τους καλούς (Richmond, 2002). Κανείς δεν ασχολείται με τους μέτριους.

Η κατεύθυνση του **βλέμματος** του δασκάλου επηρεάζει την επικοινωνία του με τους μαθητές του αλλά και αυτή των μαθητών μεταξύ τους. Όταν ο εκπαιδευτικός μπαίνει στην αίθουσα και πριν ηρεμήσουν οι μαθητές «συλλέγει» τα βλέμματά τους, γυρίζοντας παντού όπου χρειάζεται το κεφάλι, για να συναντήσει και τους «άλλους» που βρίσκονται εκτός ζώνης. Στη διδασκαλία, μέσω της οπτικής επαφής επιχειρείται η πρώτη προσέγγιση εκπαιδευτικού - μαθητή και δοκιμάζεται η δυνατότητα επικοινωνίας τους.

Το φιλικό έντονο βλέμμα σε συγκεκριμένους μαθητές αυξάνει το ενδιαφέρον τους και τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν. Συνήθως αυτό το φιλικό βλέμμα απευθύνεται στους καλούς μαθητές, ενώ στους αδύναμους το βλέμμα μπορεί να είναι επιτιμητικό ή να μην υπάρχει παρά σε ελάχιστο βαθμό. Αν ω-



στόσο, (Galloway, 1976), ειδηλώσει προς τους αδύνατους την ίδια οπτική συμπεριφορά με αυτήν προς τους καλούς, τότε αυτοί θα ειδηλώσουν ενδιαφέρον για το μάθημα. Πολλές φορές το έντονο βλέμμα του δασκάλου εμπεριέχει απειλητικά προειδοποιητικά μηνύματα, προς κάποιον που προτίθεται να ατακτήσει. Αυτό συχνά συνοδεύεται από διακοπή της ομιλίας ή μεταβολή της έντασης ή του ρυθμού της φωνής (Kounin, 1970).

Η διάρκεια και η συχνότητα της οπτικής επαφής του εκπαιδευτικού με τους μαθητές μπορεί να τον χαρακτηρίσει ως επιφυλακτικό, αν αυτή διαρκεί λιγότερο από το 15% του χρόνου ομιλίας του ή ως φιλικό και ώριμο αν η διάρκειά της είναι περίπου στο 80% του χρόνου αυτού (Argyle, 1998). Ωστόσο η υπερβολική οπτική επαφή του δασκάλου με τον μαθητή μπορεί να υποδηλώνει άγχος και επιθετικότητα, ενώ η αποφυγή της μπορεί να ειληφθεί και ως υποχωρητικότητα του εκπαιδευτικού και να προκαλέσει απειθαρχία και αναταραχή στην τάξη. Θεωρείται (Richmond, 2002b) ότι δάσκαλοι που δεν κοιτούν τους μαθητές στα μάτια, αποδιοργανώνουν τους μαθητές τους, που δεν ξέρουν τότε πώς να μιλήσουν, πώς να ρωτήσουν ή πώς να πλησιάσουν το δάσκαλο. Το βλέμμα εγκαθιδρύει γέφυρες. Η απουσία του τις αποκόπτει. Η μόνη περίπτωση που βρέθηκε (Breed, Colaiuta, 1974) να μην παίζει αποφασιστικό ρόλο η οπτική επαφή, είναι όταν το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον. Αλλά ακόμη και τότε, η περιορισμένη παρουσία της δημιουργεί στους μαθητές αρνητικά συναισθήματα.

Οι **κινήσεις των χεριών και του κεφαλιού** δίνουν στο μαθητή την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός δείχνει ενθουσιασμό, ενεργητικότητα και εγρήγορση, συμμετέχει, «δίνεται» στο μάθημα. Προκαλεί έτσι αισθήματα συμπάθειας και κινητοποιεί τους μαθητές να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν και αυτοί. Υπάρχουν όμως και κινήσεις που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, όπως ένα προτεταμένο δάκτυλο προς έναν μαθητή, το τρίψιμο του προσώπου, των χεριών και της μύτης, η απομάκρυνση των γυαλιών κλπ., γιατί δείχνουν επιφυλακτικότητα ή άγχος (Βρεττός, 2003). Συνήθως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί

δεν ξέρουν «τι να κάνουν» τα χέρια τους, τα σταυρώνουν στο στήθος, ειδηλώνοντας ανασφάλεια και τάσεις φυγής, φτιάχνοντας έναν προστατευτικό φράκτη για τον εαυτό τους και μαζί ένα διαχωριστικό ανάμεσα σ' αυτούς και τους μαθητές.

Γενικά, τα χέρια των εκπαιδευτικών λειτουργούν αρκετές φορές ως διαχωριστικές γραμμές με τους μαθητές. Τον ίδιο ρόλο μπορεί να παίξει ένα ρολόι που τοποθετείται μπροστά τους ή οι σημειώσεις τους. Άλλες ειδηλώσεις άγχους του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι η «οχύρωσή» του (στην καρτέλα) πίσω από την έδρα, η οποία θεωρείται ότι αυξάνει την επικοινωνιακή απόσταση. Ο δάσκαλος τότε χαρακτηρίζεται απρόσιτος, ανέτοιμος, μη φιλικός. Επίσης η συνεχής και νευρική μετακίνησή του σε όλη την αίθουσα, μια άκαμπτη στάση του σώματος, το σκύψιμο του κεφαλιού, τα χέρια στις τσέπες, ή μια σταθερή ενασχόληση των χεριών με την κιμωλία, ένα μολύβι, ένα μπρελόκ είναι οι adaptors ή προσαρμοστές του δασκάλου. «Ασφαλέστερη» (Βρεττός, 2003) θεωρείται η θέση των χεριών στο ύψος του στήθους, σε επαφή μεταξύ τους, με τον κορμό ευθυτενή, γιατί φανερώνει ηρεμία, αυτοσυγκέντρωση και ετοιμότητα.

Όπως και προηγουμένως είδαμε, όχι μόνο η στάση αλλά και η θέση του εκπαιδευτικού μέσα στην αίθουσα και η **απόσταση** από τους μαθητές προσδιορίζει τη σχέση τους με αυτόν, την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά και την επίδοσή τους. Έχει διαπιστωθεί (Brooks, Silvern, Wooten, 1978) πως οι εκπαιδευτικοί μιλούν πιο άνετα στους μαθητές που κάθονται κοντά τους και σχεδόν καθόλου στους πιο απομακρυσμένους. Κι αν καμιά φορά ανέπτυσσαν με αυτούς διάλογο, τότε βιάζονταν να επανέλθουν στην επικοινωνία με τους μπροστινούς.

Ούτε η μικρή ούτε η μεγάλη απόσταση θεωρείται ότι έχουν θετικά αποτελέσματα στην επικοινωνία δασκάλου - μαθητών. Μια απόσταση δύο μέτρων (Sherman, 1974) θεωρείται ιδανική για τη διδασκαλία. Ωστόσο η πρόθεση επικοινωνίας και διαλόγου, απαιτεί τη μετακίνηση του δασκάλου. Οι μαθητές

τον προτιμούν τότε να βρίσκονται ανάμεσά τους και όχι πίσω τους, όπως πολλοί εκπαιδευτικοί - για να έχουν τον έλεγχο - συνηθίζουν. (Η διάταξη των θρανίων παίζει εδώ το ρόλο της). Συνήθως επίσης δεν είναι επιθυμητή και η «εισβολή» του δασκάλου στον προσωπικό χώρο του μαθητή, όταν δηλαδή ο πρώτος - σε μια δήλωση οικειότητας, αναγνώρισης, κατανόησης, αποδοχής και εγγύτητας - κάθεται δίπλα του στο θρανίο. Το ίδιο συμβαίνει αν ο τρόπος που στέκεται ο δάσκαλος μπροστά από έναν μαθητή υποδηλώνει τη διαφορά κύρους που έχουν (κάλυψη του σώματος, υψομετρική διαφορά των κεφαλιών κλπ.).

Ωστόσο μια παραβίαση από το δάσκαλο της «οικείας ζώνης» του μαθητή, όταν κλίνει το σώμα του προς αυτόν ή πολύ περισσότερο όταν ο πρώτος βάζει επιδοκιμαστικά το χέρι του στον ώμο, το κεφάλι ή το πάνω μέρος της πλάτης του μαθητή, προκαλεί πολύ θετικά συναισθήματα και προτιμάται από μια επιβράβευση μέσω μιας διατύπωσης ή μέσω οπτικής επαφής. Αν μάλιστα συνοδεύεται από χαμόγελο, τότε όχι μόνο αυξάνει την επίδοση (Pratt, 1974), αλλά αποτελεί ίσως το πιο σπουδαίο συναισθηματικό δώρο για τον μαθητή.

Το **άγγιγμα** μπορεί επίσης να δρα και ενισχυτικά, ενθαρρυντικά για κάποιον μαθητή, για να αρχίσει, να συνεχίσει ή να ολοκληρώσει μια προσπάθεια. Μπορεί όμως να αποτελεί και μια προειδοποίηση για τιμωρία, πολλές φορές αποτελεσματικότερη από τη λεκτική της εκδοχή. Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους αγαπούν το άγγιγμα του δασκάλου. Θέλουν αυτό να μοιράζεται εξίσου σε όλους τους συμμαθητές.

Η **φωνή** του εκπαιδευτικού αποτελεί στοιχείο αναγνώρισής του, στοιχείο και της επαγγελματικής του ταυτότητας. Ο λεγόμενος «διδασκτικός τόνος», χωρίς να μπορεί να ορισθεί ακριβώς, συμπυκνώνει όλα τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά που κάνουν μια φωνή να φαίνεται ότι διδάσκει, ότι μεσολαβεί ανάμεσα στη γνώση και τους αποδέκτες της.

Η φωνή του δασκάλου είναι δείκτης της ψυχικής του κατάστασης, αλλά και πολλών γνωρισμάτων της προσωπικότητάς του (π.χ. αυτοπεποίθηση, αβεβαιότητα, δυσαρέσκεια κλπ.). Όχι μόνο οι λέξεις, αλλά και ο τόνος της φωνής του

διαμορφώνουν το ευχάριστο ή όχι κλίμα της τάξης. Ο γρήγορος ρυθμός (όχι ο υπερβολικά γρήγορος που προδίδει άγχος ούτε ο αργός που φανερώνει νωχέ- λεια ή υπεροψία) (Brown, Strong, Rencher, 1975), όπως επίσης και ο εναλ- λασσόμενος ρυθμός συντηρούν ή αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Η μο- νοτονία της φωνής του δασκάλου είναι το πιο δυσάρεστο χαρακτηριστικό για τους μαθητές (Richmond, McCroskey, 2004), οι οποίοι επιθυμούν ζωντανές φωνές, που να τους κινητοποιούν και να μην τους αποκοιμίζουν.

Η πολύ δυνατή φωνή θεωρείται επιθετική, φανερώνει έλλειψη αυτοελέγχου και ψυχική ένταση. Η σιγανή προδίδει επιφυλακτικότητα, αβεβαιότητα, ανα- σφάλεια. Η εναλλαγή από τη χαμηλή, που χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να επαναφέρουμε την ηρεμία, ως τη δυνατή, όταν θέλουμε να επιστήσουμε την προσοχή, είναι μια λύση που δεν αναστατώνει ούτε χαλαρώνει υπερβολικά τους μαθητές. Μια βαθιά φωνή εκφράζει και συνήθως προκαλεί θετικά συναισθήμα- τα, ενώ η φιλή φωνή μπορεί να προκαλέσει θυμό ή συνηθέστερα γέλιο. Πολύ συχνά ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τακτικά στο λόγο του λέξεις ή φράσεις που τον χαρακτηρίζουν και τον σηματοδοτούν στα μάτια των μαθητών και που παίζουν ίσως και αυτές το ρόλο των adaptors. Η έκφραση πχ «το καταλάβατε;» είναι η αγαπημένη πολλών δασκάλων και προσφέρει περισσότερο κάλυψη στο άγχος και την αμηχανία τους παρά απάντηση στο διατυπωμένο ερώτημα.

Το γέλιο του δασκάλου είναι για πολλούς ερευνητές (Richmond, 2002) σπουδαίος παράγοντας διαμόρφωσης θετικού κλίματος και ενεργοποίησης των μαθητών. «Το γέλιο επιτρέπεται σ' αυτή την τάξη» θα έπρεπε να αναγράφεται σε κάθε σχολική αίθουσα. Το γέλιο εξανθρωπίζει το δάσκαλο στα μάτια των μαθητών, απελευθερώνει τους φόβους του και δίνει διέξοδο και στην πίεση των μαθητών. Ο καλός δάσκαλος γελάει μαζί με τους μαθητές του όταν υπάρχει λόγος, ενθαρρύνοντας και τους ίδιους να εκφράζονται.

Όταν η φωνή του δασκάλου έχει τόνο ειρωνικό ή σαρκαστικό, τότε γίνεται απωθητική για τους μαθητές και δημιουργεί μία από τις πιο αρνητικές εκδοχές του κλίματος στην τάξη. Επειδή δε συνήθως ούτε η ειρωνεία ούτε ο σαρκασμός

ειδηλώνονται λεκτικά, γι' αυτό παρατηρείται ασυμφωνία μεταξύ των λεκτικών και των μη λεκτικών μηνυμάτων. Η δε αποκωδικοποίηση από τους μαθητές της πρόθεσης του δασκάλου να φανερώσει τα αρνητικά του συναισθήματα νόμιμα, χωρίς να εκτεθεί λεκτικά, προοιωνίζει ακόμα πιο αρνητικές αντιδράσεις και συνέπειες τόσο στις σχέσεις μαθητών - δασκάλου, όσο και στις μαθητικές επιδόσεις.

Η **σιωπή** του δασκάλου δεν σημαίνει έλλειψη επικοινωνίας. Μπορεί να τον βοηθήσει στον αυτοέλεγχο, στη διατήρηση της ψυχραιμίας ή στην ανάκτηση των δυνάμεών του. Μπορεί επίσης να του επιτρέψει να λύσει προβλήματα πειθαρχίας, να υπογραμμίσει μέσω της παύσης της σιωπής τη σημασία αυτού που μόλις ειπώθηκε, να συγκεντρώσει την προσοχή των μαθητών και να δραστηριοποιήσει τη σκέψη τους σε κάτι (Βρεττός, 2003), ειδικά όταν συνοδεύεται από ερωτηματικό βλέμμα ή από τις κατάλληλες παροτρυντικές κινήσεις των χεριών και του κεφαλιού (θετικά νεύματα).

Η σιωπή του δασκάλου πρέπει να δίνεται σαν χρόνος στους μαθητές. Πολλές φορές συμβαίνει το αντίθετο. Οι μαθητές δεν προλαβαίνουν να σκεφθούν και να απαντήσουν, δεν προλαβαίνουν ούτε να ρωτήσουν. Ο εκπαιδευτικός σπεύδει. Ρωτάει και απαντάει μόνος του, καλύπτει τα κενά με συνεχείς ερωτήσεις, καταδικάζει τους μαθητές σε παθητικότητα. Ο αγώνας δρόμου για την κάλυψη της ύλης είναι ένα πραγματικό πρόβλημα, αλλά πολλές φορές λειτουργεί και ως άλλοθι για τον εκπαιδευτικό που δεν εμπιστεύεται, δεν παραχωρεί, δεν ακούει και τελικά δεν διατίθεται να εκχωρήσει ούτε μια φέτα από την πίτα του χρόνου, που αποκλειστικά αυτός έχει την ευθύνη να διαχειρίζεται.

Η κουλτούρα του εκπαιδευτικού, η φιλοσοφική και ιδεολογική του τοποθέτηση, οι στάσεις και οι απόψεις του για την εκπαίδευση, τις ανάγκες και τα δικαιώματα των μαθητών επηρεάζουν τη μη λεκτική του συμπεριφορά. Οι δάσκαλοι που ενδιαφέρονται για τα προβλήματα των μαθητών τους, το εκδηλώνουν με τις εκφράσεις του προσώπου και το βλέμμα τους, με τις σωματικές τους στάσεις και κινήσεις και με όλη γενικά τη μη λεκτική τους συμπεριφορά (Hopkins, 1974).

### 2.2.3 Μη λεκτική επικοινωνία και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η συναισθηματική πλευρά της επικοινωνίας ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο επηρεάζει το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα και το διδακτικό αντικείμενο γενικά. Ένας δάσκαλος φιλικός, προσιτός, δίκαιος, οικείος, που δεν ειρωνεύεται και δεν χλευάζει, που προσεγγίζει και επιβραβεύει, δημιουργεί θετικά συναισθήματα στο μαθητή, τα οποία τροφοδοτούν επίσης και την κινητοποίηση των γνωστικών διεργασιών του.

Αλλά η συναισθηματική συνιστώσα της παιδαγωγικής σχέσης διοχετεύεται κυρίως σε μη λεκτικά κανάλια. Έτσι με βάση τα παραπάνω η μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου καταρχήν επηρεάζει αποφασιστικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη μάθηση. Για τον Argyle (1998), η μη λεκτική επικοινωνία φαίνεται να συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος, όχι τόσο μέσα από τα περιεχόμενα, όσο κυρίως μέσα από την καλλιέργεια ενός θετικού επικοινωνιακού πλαισίου στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ακόμα και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ίδιου του μαθησιακού περιβάλλοντος (φωτισμός, χρώματα, καθαριότητα, οσμές, θερμοκρασία, αισθητική κλπ.) διευκολύνουν ή αναστέλλουν τη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης.

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο οι μη λεκτικές αντιδράσεις των μαθητών ανατροφοδοτούν αυτές του δασκάλου, σε μια δυναμική ισορροπία ανταλλαγών, με βαρύ συναισθηματικό περιεχόμενο, που παίζουν αποφασιστικό ρόλο στο αν, ποιοι και τι θα μάθουν.

Έχει διαπιστωθεί από έρευνες (ενδ. Patterson, Cosgrove, O' Brien, 1980, Scherer, 1979) ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν από τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών τους (έκφραση προσώπου, κινήσεις χεριών), να καταλάβουν αν τα παιδιά κατανόησαν το αντικείμενο της διδασκαλίας. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι βέβαια ο δάσκαλος να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει σω-

στά τα μη λεκτικά μηνύματα των μαθητών. Έχει βρεθεί (πχ Sommer, 1969, Brooks & Rogers, 1981, Κοντάκος, Πολεμικός, 2000) ότι το βλέμμα, το χαμόγελο, τα καταφατικά νεύματα, η κλίση του σώματος και κάποιες παραγλωσσικές εκφράσεις, αν ερμηνευτούν από το δάσκαλο ως ενδιαφέρον, προσοχή και συμπάθεια από την πλευρά των μαθητών, τότε τον επηρεάζουν θετικά και στη συμπεριφορά του απέναντί τους αλλά και στην αξιολόγησή τους.

Τα προηγούμενα, αλλά και η διάταξη του χώρου που ρυθμίζει την επικοινωνιακή συμμετοχή και πρόσβαση κάθε μαθητή, το πλησίασμα και το άγγιγμα που έχει να κάνει με την απόσταση αλλά και με τη φυσική έλξη, μπορούν να προκαλέσουν διαφοροποιήσεις στη μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στους μαθητές, που εν δυνάμει δημιουργούν αρνητικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του αναστέλλει τη μάθηση. Είναι οι λεγόμενες «διακρισεις», που με μεγάλη πραγματικά ευαισθησία εντοπίζουν και αποκωδικοποιούν οι μαθητές, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των συνθηκών του πλαισίου της σχολικής τάξης, της αλληλεπίδρασης των ιδιαίτερων στοιχείων των προσωπικοτήτων δασκάλου και μαθητή (μαζί με το φύλο, την εμφάνιση, την ηλικία, την κουλτούρα), της ανεξήγητης φυσικής έλξης που καλούμε συμπάθεια «χωρίς λόγο», αλλά και όλων των ακούσιων, ανεξέλεγκτων, ασυνείδητων επιθυμιών που μας ωθούν ή μας απομακρύνουν από τους άλλους και που διαμορφώνουν το βλέμμα μας γι' αυτούς.

Βέβαια, η μη λεκτική συμπεριφορά δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Ο σχεδιασμός του περιεχομένου, η καλή γνώση και προετοιμασία, η σαφήνεια, οι σωστές οδηγίες και υποδείξεις, συντελούν στην επίτευξη του βασικού παιδαγωγικού σκοπού. Ακόμη, ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στη χρήση του λόγου, επίμονη φροντίδα δηλαδή χρειάζεται και η λεκτική πλευρά της επικοινωνίας, πράγμα το οποίο επίσης, κατά τη γνώμη μας, υποβαθμίζεται στις μέρες μας.