

Πολιτισμός και σχολείο

Έφη Πλεξουσάκη



Κλειδιά και Αντικείμενα



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΕΣΘΙΑΣ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλειδιά

Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

Πολιτισμός και σχολείο

Έφη Πλεξουσάκη

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β΄ έκδοση: 2007

Α΄ έκδοση: 2003

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Η Έφη Πλεξουσάκη είναι Επίκουρος Καθηγήτρια Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στο Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμψύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.

 - *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Πολιτισμός και σχολείο

Μειονοτικό σχολείο Θράκης, Γ' Δημοτικού, 2001

Τη δεύτερη ώρα είχαμε μάθημα Γλώσσας. Είχα σκεφτεί από την προηγούμενη μέρα να προκαλέσω μια συζήτηση στην τάξη με θέμα το πώς ντύνονται οι άνθρωποι σε διαφορετικές περιοχές του κόσμου. Ξεκινήσαμε κοιτάζοντας εικόνες. Προσπάθησα να περιγράψουμε τα ρούχα για να κάνω τα παιδιά να μιλήσουν, επειδή αυτό είναι και το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζω σε αυτό το σχολείο. Τα παιδιά έχουν μεγάλες δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα, αφού δεν τη μιλούν παρά μόνο στο σχολείο. Τους είπα ότι θα δούμε πώς ντύνονται οι άνθρωποι, ας πούμε, στην Αγγλία, στις αραβικές χώρες και αλλού. Είπαμε ότι, για παράδειγμα, στην Αγγλία οι άνδρες ντύνονται με κουστούμια και γραβάτες, καπέλο το χειμώνα και όλα αυτά, και συνεχίσαμε να περιγράψουμε ρούχα από διάφορες χώρες για άνδρες και γυναίκες, όπως τα βλέπαμε στις εικόνες. Είχα προσέξει ότι αυτό το θέμα, οι διαφορετικοί πολιτισμοί, ελκύει τους μαθητές μου: τραβά την προσοχή τους και τους κάνει να ενδιαφέρονται για το τι κάνουμε εκείνη τη στιγμή. Αυτό συνέβη και σήμερα: έσκυβαν πάνω από τις εικόνες, έδειχναν ο ένας στον άλλο αυτά που τους εντυπωσίαζαν και

έκαναν ερωτήσεις. Αφού τα είδαμε όλα, πώς ντύνονται οι Κινέζοι, πώς ντύνονται στην Αφρική, πώς ντύνονται εδώ, πώς ντύνονται εκεί, θέλησα να κάνω τα παιδιά να μιλήσουν για τη δική τους εμπειρία. Ρώτησα λοιπόν: «Εμείς εδώ πώς ντυνόμαστε;». Εκ των υστέρων καταλαβαίνω ότι έκανα την ερώτηση έχοντας ήδη στο μυαλό μου την απάντηση που θα έπαιρνα από τα παιδιά. Περιμένα δηλαδή να μου πουν: «Όπως οι Άγγλοι». Και τα ακούω να λένε: «Όπως οι Άραβες». Απάντησα αυτόματα, χωρίς να το σκεφτώ: «Ποιοι Άραβες, βρε παιδιά;». Αυτή ήταν η πρώτη μου αντίδραση και ομολογώ ότι μέσα μου ένιωσα φόβο καθώς κοίταξα τους μαθητές μου και είδα τα μαντίλια των κοριτσιών, τα παντοφλάκια που φορούν συνήθως αγόρια και κορίτσια και τα πολυφορεμένα ρούχα με τα οποία έρχονται τα περισσότερα παιδιά στο σχολείο. Μου πέρασε η σκέψη: «Τι κάνω εγώ εδώ;». Την ίδια στιγμή νιώθω ότι το μάθημά μου χάλασε. Πιάνω τον εαυτό μου σα χαμένο να αναρωτιέται: «Τι πρέπει να πω τώρα;». Όσο το σκέφτομαι, καθώς γράφω το ημερολόγιο, αυτό που με δυσκολεύει πολλές φορές όταν κάνω μάθημα σε αυτά τα παιδιά είναι ότι άλλη απάντηση περιμένω να μου έρθει και άλλη μου έρχεται.

Από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού Βασίλη Ρ.

Τι περιγράφει ο εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός περιγράφει στο ημερολόγιό του ένα περιστατικό το οποίο αναδεικνύει πλευρές της επικοινωνίας μέσα στην τάξη, όπου το κυρίαρχο συναίσθημα είναι συχνά η αμηχανία. Η αμηχανία αυτή προκαλεί ερωτήματα στον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής του πρακτικής. Γιατί άραγε έρχεται σε δύσκολη θέση ο εκπαιδευτικός; Έρχονται σε δύσκολη θέση αντίστοιχα και οι μαθητές; Έχει κάποια σημασία το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός, που ανήκει στην πλειονότητα, διδάσκει σε μαθητές και μαθήτριες που ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα;

Αν αναλύσουμε τα λόγια του, διακρίνουμε ότι η επικοινωνία στο παραπάνω παιδαγωγικό πλαίσιο επηρεάζεται από τη σχέση ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές του. Τη σχέση αυτή μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε «διαπολιτισμική»¹ με πολλές έννοιες:

¹ Σε αυτό το κείμενο χρησιμοποιώ τη λέξη «πολιτισμός» για να αποδώσω στα ελληνικά τον όρο «culture» (κουλτούρα). Η επιλογή αυτή επιλύει κυρίως τεχνικά προβλήματα: ο πολιτισμός προσφέρεται για να αποδώσουμε και το επίθετο «πολιτισμικός» και τη γενική πληθυντικού «των πολιτισμών». Πάντως, τόσο

1. Ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές και οι μαθήτριες ανήκουν σε ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, μερικά από τα οποία έχουν ορατές διαστάσεις: η γλώσσα, η θρησκεία, οι καθημερινές συνήθειες, όπως ο τρόπος ένδυσης, διατροφής, κ.λπ.
2. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, οι οποίες κατέχουν ιεραρχημένες θέσεις στο εσωτερικό ενός ευρύτερου συνόλου, της ελληνικής κοινωνίας. Οι διαφορές ανάμεσα στην ενδυμασία μαθητών και εκπαιδευτικού δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες: τα ρούχα των μαθητών παραπέμπουν στον πολιτισμικό κώδικα κοινωνικών ομάδων (κατοίκων χωριών, αγροτών, εργατικών πληθυσμών), οι οποίες ιεραρχούνται ως κατώτερες σύμφωνα με τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις.
3. Άλλωστε, το ίδιο το σχολείο αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό πολιτισμικό κώδικα για τους μαθητές σε σχέση με τις πολιτισμικές αναφορές της οικογένειάς τους και της ευρύτερης ομάδας από την οποία προέρχονται, τόσο ως προς το ίδιο το περιεχόμενο της

στην επιστημονική όσο και στην καθημερινή χρήση τους, οι όροι δεν έχουν την ίδια ακριβώς σημασία.

σχολικής γνώσης, όσο και ως προς τις δεξιότητες που απαιτεί να έχουν οι μαθητές για τη σχολική επιτυχία.

Πώς οι πολιτισμικές εμπειρίες επηρεάζουν τη διδακτική πράξη;

Με άλλα λόγια, καθετί που παράγεται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με τις πολιτισμικές αναφορές που έχουν όσοι συμμετέχουν σε αυτή. Μια τέτοια ανάγνωση επιτρέπει να δούμε τον τρόπο με τον οποίο η επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη δεν καθορίζεται μόνο από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και από τις αντιλήψεις που έχουν για τον πολιτισμό οι δύο πλευρές (εκπαιδευτικοί-μαθητές). Οι αντιλήψεις για τον πολιτισμό γίνονται φανερές στον τρόπο με τον οποίο βλέπει η κάθε πλευρά τον εαυτό της και τον άλλο, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο συγκροτεί το πολιτισμικά οικείο και το πολιτισμικά μακρινό. Στη συγκεκριμένη σκηνή που μόλις διαβάσατε οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για το πολιτισμικά οικείο (οι Άγγλοι ως κοντινοί σε εμάς τους Έλληνες) τον κάνουν να περιμένει ενός τύπου απάντηση από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όταν η απάντηση των παιδιών υιοθετεί μια πολι-

τισμική οικειότητα διαφορετική από τη δική του (σαν Άραβες), εκπλήσσεται και τη στιγμή εκείνη αντιλαμβάνεται την πολιτισμική απόσταση. Αυτό δείχνει ότι η έννοια του πολιτισμού και το νόημα που της αποδίδουν κάθε φορά τα υποκείμενα λανθάνει σε κάθε επικοινωνιακή συνθήκη.

Τι σημαίνει πολιτισμός;

Ο πολιτισμός αποτελεί μια από τις πιο ευρέως χρησιμοποιημένες έννοιες των κοινωνικών επιστημών τον 20^ο αιώνα² και την ίδια στιγμή αποτελεί μέρος του καθημερινού μας λεξιλογίου. Ως έννοια έχει πολλές σημασίες όχι μόνο στον καθημερινό αλλά και στον επιστημονικό λόγο, ακόμα και ανάμεσα στις επιμέρους επιστημονικές προσεγγίσεις³. Η δυσκολία να οριστεί με ακρίβεια η έννοια του πολιτισμού επισημαίνεται από τον κοι-

² Musgrove F., *Other cultures and the teacher*, John Wiley & sons, Λονδίνο, 1982

³ Βλ. στο Μπακαλάκη Α., «Εκδοχές του πολιτισμού στην ανθρωπολογία», *Σύγχρονα Θέματα*, 1997, σ. 55-68 και στο Giroux H.-A. and McLaren P. (dir.), *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*, Routledge, Νέα Υόρκη και Λονδίνο, 1994.

ωνιολόγο και ιστορικό Norbert Elias στο παρακάτω απόσπασμα: «*Η έννοια του "πολιτισμού" σχετίζεται με ποικίλα δεδομένα: με το επίπεδο της τεχνικής, με τους τρόπους συμπεριφοράς, με την εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, με θρησκευτικές ιδέες και συνήθειες. Μπορεί να αναφέρεται στο είδος της κατοίκησης ή της συμβίωσης ανδρών και γυναικών, στη μορφή του ποινικού κολασμού ή της παρασκευής του φαγητού, για την ακρίβεια δεν υπάρχει τίποτα που να μην μπορεί να γίνει κατά έναν "πολιτισμένο" ή έναν "απολίτιστο" τρόπο, γι' αυτό και φαίνεται πάντοτε κάπως δύσκολο να συνοψιστούν με λίγα λόγια όλα όσα μπορούν να χαρακτηρισθούν ως του "πολιτισμού"*⁴.

Στο παραπάνω απόσπασμα διακρίνουμε δύο διαστάσεις της έννοιας του πολιτισμού που χαρακτηρίζουν και τις χρήσεις του όρου τόσο στο επιστημονικό όσο και στο καθημερινό πεδίο: την περιγραφική, αφού ο πολιτισμός θεωρείται μια ευρεία και πολύ γενική κατηγορία που περιλαμβάνει όλες τις όψεις της ζωής των ανθρώπων, και την κανονιστική ή αξιολογική, με την έννοια ότι στον πολιτισμό αποδίδεται αξία, αφού χρησιμοποιείται ως μέ-

⁴ Elias N., *Η διαδικασία του πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1992, σ. 25

τρο αξιολόγησης των ατομικών και συλλογικών πρακτικών και τρόπων ζωής.

Ο πολιτισμός λοιπόν, ως αναλυτικό εργαλείο των κοινωνικών επιστημών, είναι πολύσημη έννοια. Πράγματι, ο πολιτισμός αναφέρεται άλλοτε στην καθημερινή ζωή (στους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που τη διέπουν, στους τρόπους ζωής που ακολουθούν οι άνθρωποι), άλλοτε σε κοινωνικά σύνολα (που συνήθως νοούνται ως ξεχωριστοί πολιτισμοί) και άλλοτε σε συστήματα συμβόλων και σημασιών. Η τελευταία εκδοχή είναι αυτή που υιοθετούν συχνότερα οι ερευνητές οι οποίοι αναλύουν τις κοινωνικές σχέσεις υπό το πρίσμα του πολιτισμού. Σύμφωνα με αυτή, ο πολιτισμός παρέχει στα άτομα πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας. Με αυτή την έννοια, ο πολιτισμός παραπέμπει στους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η ανθρώπινη εμπειρία, τα βιώματα καθενός από εμάς. Ο πολιτισμός αποτελεί το *πλαίσιο* μέσα στο οποίο οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο, νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και οργανώνουν τη δράση τους⁵.

⁵ Κύριος εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης είναι ο αμερικανός ανθρωπολόγος Clifford Geertz. Βλ. σχετικά στο Geertz C., *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York, 1973.

Πολιτισμός και πολιτισμική ετερότητα

Η διαπίστωση ότι οι ανθρώπινες ομάδες διαφέρουν ως προς τις πρακτικές, τις συμπεριφορές, τις κοσμοαντιλήψεις και τις αξίες που τις χαρακτηρίζουν μας οδηγεί στην έννοια της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η επιστήμη της κοινωνικής ανθρωπολογίας εστίασε το ενδιαφέρον της στη μελέτη των πολιτισμικών γνωρισμάτων που διαφέρουν από τη μία ομάδα στην άλλη, υιοθετώντας μια συγκριτική οπτική. Κυρίως, όμως, χρησιμοποίησε την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας για να αναλύσει τα διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα που κατέγραφε επιτόπου ο ανθρωπολόγος — διαφορετικά σε σχέση με τη δική του κοινωνία.

Ορισμένες διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοράς μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτές από τις αισθήσεις. Για παράδειγμα, οι κοινωνικοί κανόνες που ακολουθούν οι άνθρωποι στη συμπεριφορά τους, όπως οι τρόποι με τους οποίους ανταλλάσσουν χαιρετισμούς ή οι καθημερινές συνήθειες, π.χ. οι τρόποι ένδυσης, διατροφής κ.λπ., μας παραπέμπουν σε πολιτισμικές διαφοροποιήσεις που είναι ορατές. Όμως, αν δεχτούμε ότι ο πολιτισμός αφορά σε πρότυπα σκέψης και δράσης, αυτό ση-

μáινει ότι δεν εξαντλείται στις παραπάνω διαστάσεις του και με αυτή την έννοια το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας είναι σύνθετο.

Από τη μία, αν θεωρήσουμε τον πολιτισμό σύνολο σημασιών, η ανθρώπινη εμπειρία διαμορφώνεται από τις νοητικές και συμβολικές κατηγορίες που υπαγορεύει το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υπαγόμαστε. Ας δούμε την πολιτισμική ετερότητα κάτω από αυτό πρίσμα. Δύο άνθρωποι με διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές που ζουν την ίδια «εμπειρία», όπως λέμε, δεν έχουν ταυτόσημες εμπειρίες, με την έννοια ότι δεν προσλαμβάνουν τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο. Για παράδειγμα, ένα ζώο όπως η αγελάδα δε σημαίνει το ίδιο πράγμα για έναν Ινδό και για έναν Έλληνα. Η εμπειρία τους σε σχέση με την αγελάδα είναι διαφορετική, επειδή διαφέρει το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο αντλούν σύμβολα, ώστε να επενδύσουν με νόημα την πραγματικότητα. Οι υποκειμενικές εμπειρίες καθενός από εμάς είναι *πολιτισμικές εμπειρίες*⁶.

Από την άλλη, οι πιο συνηθισμένοι δείκτες της πολιτι-

⁶ Για αυτό το θέμα από τη σκοπιά της κοινωνικής ανθρωπολογίας, βλ. στο Geertz, ό.π., και ακόμη στο Geertz C., *Local knowledge*, Basic Books, Νέα Υόρκη, 1983.

σμικής διαφοράς, όπως η γλώσσα, η εθνική ή εθνοτική καταγωγή ή η θρησκεία, αντανακλούν ένα μόνο επίπεδο διαφοροποίησης, αφού οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα άτομα εντάσσουν τον εαυτό τους σε ομάδες, άρα συγκροτούν ένα συλλογικό εαυτό, είναι σύνθετες και εγγράφονται σε βάθος χρόνου. Στο εσωτερικό μιας κοινωνίας μπορεί η *πολιτισμική εμπειρία* να διαφοροποιείται ως προς παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η ηλικία, αλλά και άλλους που τέμνονται με τους παραπάνω⁷. Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορούμε να εντοπίσουμε πολλές διαφορετικές συνθήκες στις οποίες τα υποκείμενα καλούνται να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορά. Για παράδειγμα, αν δούμε με τον τρόπο αυτό την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορούμε να διακρίνουμε συνθήκες όπως οι εξής: ο μαθητής από το ορεινό χωριό που φοιτά σε σχολείο μεγάλης πόλης, ο πλειονοτικός δάσκαλος που διδάσκει σε ένα μειονοτικό σχολείο της Θράκης, ο δάσκαλος από την επαρχία που διδάσκει σε ένα σχολείο της πόλης, παιδιά μεταναστών που μιλούν άλλη γλώσσα από την ελλη-

⁷ Περισσότερα για αυτή την οπτική, βλ. στα ελληνικά στο Bowman Z., *Ο πολιτισμός ως πράξη*, Πατάκης, Αθήνα, 1992. Για μια κριτική επισκόπηση διαφορετικών θεωρήσεων του πολιτισμού στο πλαίσιο της κοινωνικής ανθρωπολογίας, βλ. Μπακαλάκη, ό.π.

νική, ο δάσκαλος από την πόλη που διδάσκει στο απομονωμένο ορεινό χωριό, ο μαθητής από την Αθήνα που φοιτά σε σχολείο της επαρχίας, αλλά και άλλες. Στα παραπάνω παίρνουμε υπόψη μας παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, ο τόπος καταγωγής, η εθνοτική υπαγωγή. Αν λαμβάναμε υπόψη μας και τον παράγοντα φύλο, θα μπορούσαμε να περιγράψουμε την πολιτισμική ετερότητα με ακόμη πιο σύνθετους όρους.

Ένα ακόμη παράδειγμα από το σχολείο μάς βοηθά να υπογραμμίσουμε τους σύνθετους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται η πολιτισμική διαφοροποίηση. Το να μάθουν οι μαθητές να κρατάνε ένα μολύβι ή να κάθονται σε ένα θρανίο σημαίνει να μάθουν ένα νέο πολιτισμικό κώδικα που αναφέρεται στη χρήση του σώματος, στη σηματοδότηση αντικειμένων, στη διαχείριση συμβόλων, στην οργάνωση του χώρου, με άλλα λόγια σε ένα σύνολο από γνωστικές και συμβολικές εμπειρίες. Με αυτή την έννοια, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται μέσα στη σχολική τάξη να επαναπροσδιορίσουν το οικείο σε αυτούς σύστημα σημασιών μέσα από το οποίο προσλαμβάνουν τον κόσμο και σχετίζονται με άλλα υποκείμενα. Ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται απέναντι σε αυτά που τους ζητάει το σχολείο διαφέρει όχι μόνο γιατί εξαρτάται από τις ιδιαίτερες πολιτισμικές εμπειρίες κάθε

παιδιού (αν λάβουμε υπόψη μας τους παράγοντες που μόλις αναλύσαμε), αλλά και γιατί καθένας και καθεμία διαχειρίζεται με διαφορετικό τρόπο τις πολλαπλές του υπαγωγές.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, μπορούμε να συνοψίσουμε τα εξής σημεία ως προς το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας:

- Πρώτον: οι πολιτισμοί δεν ορίζονται ως στατικά και παγιωμένα σύνολα, αφού συγκροτούνται μέσα από ιστορικές και κοινωνικές διαδικασίες.
- Δεύτερον: οι πολιτισμοί δεν είναι ολόκληρες αδιαφοροποίητες στο εσωτερικό τους, αφού τα μέλη τους δεν υιοθετούν τις αρχές και τις αξίες τους με ομοιόμορφο τρόπο.
- Τρίτον: κάθε άτομο υπάγεται σε πολλές ομάδες, αφού εντάσσεται στο σύνολο μέσα από σύνθετες διαδικασίες. Άρα, η πολιτισμική πολλαπλότητα χαρακτηρίζει όχι μόνο τις κοινωνίες αλλά και τα ίδια τα άτομα.

Τι είναι η πολιτισμική απόσταση;

Κάτω από αυτό το πρίσμα πώς μπορούμε να ορίσουμε την πολιτισμική απόσταση; Από τη μία, η επιστημονική έρευνα υποστηρίζει ότι οι πολιτισμοί δε διακρίνονται ο ένας από τον άλλο με σαφείς διαχωριστικές γραμμές, αφού δε συνιστούν στατικές και άχρονες οντότητες. Αντίθετα, συγκροτούνται μέσα από τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, είναι με άλλα λόγια προϊόντα ιστορικών και κοινωνικών διαδικασιών. Από αυτά γίνεται κατανοητό ότι η απόσταση που χωρίζει τους πολιτισμούς δεν είναι μόνο γεωγραφική.

Από την άλλη, η έννοια αυτή της πολιτισμικής απόστασης δεν αναφέρεται μόνο στις διαφορές, αλλά ορίζεται κυρίως σε σχέση με το «εμείς», αφού το πολιτισμικά μακρινό το αντιλαμβανόμαστε έχοντας ως σημείο αναφοράς το πολιτισμικά οικείο. Το «άλλο» δηλαδή δεν αποτελεί κάτι «εξωτερικό» σε σχέση με το «εμείς», αντίθετα αποτελεί συστατικό του στοιχείο.

Ας επιστρέψουμε στη σκηνή που παραθέσαμε: ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην πολιτισμική διαφορά με αφετηρία τους διαφορετικούς τρόπους ντυσίματος που υιοθετούν

οι άνθρωποι. Ωστόσο, την ίδια στιγμή δεν αναγνωρίζει τις διαφορετικές, σε σχέση με τις δικές του, πολιτισμικές αναφορές των μαθητών του, σύμφωνα με όσα υποστηρίξαμε παραπάνω (αναλύοντας τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριάς του ως «διαπολιτισμική»). Γιατί συμβαίνει αυτό; Πώς μπορούμε να αναγνώσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ορίζει τη συλλογική ταυτότητα «εμείς» σε σχέση με τους «άλλους»; Πώς συνδέεται αυτό με την αντίληψή του για τον πολιτισμό;

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ορίζει το «εμείς» διέπεται από την αντίληψη ότι οι πολιτισμοί, που εδώ ταυτίζονται με τα έθνη, είναι οντότητες ομοιογενείς στο εσωτερικό τους και διακρίνονται με σαφείς διαχωριστικές γραμμές απέναντι σε ό,τι είναι «εξωτερικό». Τη σύλληψη μιας κοινωνίας ως αδιαφοροποίητου συνόλου τη συναντάμε στις αντιλήψεις για το έθνος⁸. Ωστόσο,

⁸ Η ίδια η έννοια του πολιτισμού έχει αμφισβητηθεί κάτω από αυτό το πρίσμα, ότι δηλαδή προσλαμβάνει τις κοινωνίες ως συνεκτικά σύνολα αγνοώντας τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις τους και αντιμετωπίζοντάς τες ως «φυσικές» οντότητες και όχι ως προϊόντα ιστορικών και κοινωνικών διαδικασιών. Για αυτό το θέμα, βλ. ενδεικτικά στο Grillo R.D., *Pluralism and the politics of difference. State, culture and ethnicity in comparative perspective*, Clarendon Press, Oxford, 1998. Στην ελληνική

ενώ σε αυτό το πλαίσιο η ομοιογένεια παρουσιάζεται ως μια περιγραφική έννοια που καταγράφει «αντικειμενικά» χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων (π.χ. το γεγονός ότι μιλούν την ίδια γλώσσα ή ότι ακολουθούν την ίδια θρησκεία), σε ρητό ή άρρητο επίπεδο προσλαμβάνεται ως αξία: γίνεται αντιληπτή ως εγγενές χαρακτηριστικό του έθνους και βασικό συστατικό της εικόνας για τον «εαυτό». Αυτή η αντίληψη έχει αναλυθεί από τους ερευνητές ως προς τις συνέπειες που έχει: θεμελιώνει την ανωτερότητα του «εαυτού» απέναντι στον «άλλο». Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, όπου η ομοιογένεια ανάγεται σε αξία, ο «άλλος» δε γίνεται αντιληπτός ως προς την πολλαπλότητά του, αλλά προσλαμβάνεται με ένα στερεοτυπικό τρόπο που ανταποκρίνεται σε ένα μέσο όρο.

γλώσσα, βλ. στο Μπακαλάκη, ό.π., και στο Cuche D., *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*, Gutenberg, Αθήνα, 2001, σ. 169-195. Στις συζητήσεις αυτές τονίζεται το γεγονός ότι οι ορισμοί του πολιτισμού, και κατά συνέπεια το πώς προσεγγίζεται το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας, δεν έχει σημασία μόνο για την ακαδημαϊκή κοινότητα, αλλά αποτελεί ένα ζήτημα με ευρύτερες πολιτικές διαστάσεις, γιατί συνδέεται με τις στάσεις απέναντι στους «άλλους».

Πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι μαθητές την πολιτισμική απόσταση;

Από τη μεριά τους, οι μαθητές και οι μαθήτριες στο παράδειγμά μας δεν καταφέρνουν να φτιάξουν γέφυρες ανάμεσα στις δικές τους πολιτισμικές αναφορές και σε εκείνες του εκπαιδευτικού. Ο τρόπος που απαντούν στην ερώτηση του εκπαιδευτικού, υιοθετώντας μια διαφορετική από τη δική του πολιτισμική οικειότητα, συμβάλλει στο να «κατασκευάσουν» τη μεταξύ τους διαφορά ως διαφορά ανάμεσα στους «Άγγλους» και στους «Αραβες». Το ανοίκειο δηλαδή και για τον ένα και για τον άλλο μεταφράζεται σε μια φαντασιακή απόσταση. Με τον όρο «φαντασιακή απόσταση» δεν υπονοείται φυσικά ότι τα ρούχα των «Αράβων» και τα ρούχα των «Άγγλων» δεν εκφράζουν ενός τύπου διαφορές, αλλά ότι βλέπει ο ένας τον άλλο μέσα από έναν παραμορφωτικό καθρέφτη που μεγεθύνει την απόσταση. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δεν αντιλαμβάνεται τα πολλαπλά επίπεδα στα οποία παραπέμπουν οι συγκεκριμένες διαφορές ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές του συνδέεται με την κατασκευή αυτής της φαντασιακής πολιτισμικής απόστασης ανάμεσά τους. Η πολιτισμική απόσταση δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας, γιατί πα-

ρουσιάζεται ως μια αυτονόητη απόσταση που χωρίζει τους «δικούς μας» από τους «ξένους». Με αυτούς τους διπολικούς όρους και οι δύο πλευρές βιώνουν την πολιτισμική απόσταση ως ένα αξεπέραστο φράγμα, ένα σύνορο.

Όμως, η πολιτισμική απόσταση δεν είναι μια δεδομένη κατάσταση πραγμάτων, αλλά μια σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται οι σχέσεις ανάμεσα στις ανθρωπινες ομάδες, καθώς και οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη τους, φορείς πολιτισμικών αντιλήψεων. Ήδη από το 1952 ο γάλλος ανθρωπολόγος Claude Lévi-Strauss υποστήριζε ότι: *«Η ποικιλομορφία των ανθρωπινων πολιτισμών δεν πρέπει να μας οδηγήσει σε μια θεώρηση που ή τους κατακερματίζει ή κατακερματίζεται η ίδια. Οφείλεται λιγότερο στην απομόνωση των ομάδων και περισσότερο στις σχέσεις που τις ενώνουν»*⁹.

Σε τελική ανάλυση, οι στερεοτυπικές εικόνες για τους πολιτισμούς επιλέγουν να τονίσουν εκείνες τις όψεις και εκφράσεις τους που αναδεικνύουν την «εξωτικότητα» τους, δηλαδή εκείνα τα στοιχεία που τους εμφανίζουν ως «άλλους» σε σχέση με «εμάς». Η πολιτισμική ομοιό-

⁹Λέβι-Στρως Κ., *Φυλή και ιστορία*, Γνώση, Αθήνα, 1995 (2η έκδοση), σ. 16

τητα «σαν τους Άγγλους» συνιστά την επιβολή από μέρους του εκπαιδευτικού μιας πολιτισμικής ταυτότητας στην οποία δε νιώθουν να υπάγονται οι μαθητές, ούτε ως προς τις οικογένειές τους ούτε ως προς την ευρύτερη κοινότητα από την οποία προέρχονται. Οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά ότι οι ίδιοι και οι γονείς τους δεν ντύνονται ούτε όπως ο δάσκαλος ούτε όπως οι «Άγγλοι», οπότε στην απάντηση που περιμένει ο δάσκαλος από αυτούς εισπράττουν απόρριψη και υποτίμηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους αναφορών.

Εθνοκεντρισμός και πολιτισμικά αυτονόητα

Πώς μπορούμε να αναλύσουμε περαιτέρω το μηχανισμό που διέπει τις σχέσεις μας με τους άλλους και τον τρόπο με τον οποίο καθένας από εμάς διαχειρίζεται την ετερότητα; Κάθε πολιτισμός (αλλά και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες στο εσωτερικό μιας κοινωνίας, όπως υποστηρίξαμε παραπάνω) παράγει παραστάσεις, αξίες, κοινωνούς τόπους και στερεότυπα με βάση τα οποία επιβάλλει τάξη στο νοητικό κόσμο, έτσι ώστε τα μέλη του να οικειοποιούνται την πραγματικότητα.

Αυτό σημαίνει ότι καθένας από εμάς οργανώνει την

αντίληψή του για τον κόσμο αντλώντας από την ιδιαίτερη πολιτισμική του εμπειρία σημεία αναφοράς τα οποία θεωρεί, ενώ δε θα έπρεπε, αυτονόητες, δηλαδή «φυσικές», προϋποθέσεις για την οργάνωση της πραγματικότητας¹⁰. Όταν συναντιόμαστε με ανθρώπους που διαφέρουν από εμάς ως προς τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο, τα πολιτισμικά στερεότυπα που υιοθετούν και τις αξίες που μοιράζονται, οι δικοί μας πολιτισμικοί κώδικες αντιπαρατάσσονται στους δικούς τους. Τα ταξίδια, με την έννοια της απομάκρυνσης από το οικείο (από τα γνωστά και δοκιμασμένα σημάδια αναγνώρισης της καθημερινότητας, από τις δικές μας αντιλήψεις για τα πράγματα κ.ο.κ.), είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα από αυτή την άποψη. Το πολιτισμικό πλαίσιο και των δύο πλευρών, των ταξιδιωτών αλλά και των γηγενών, «δοκιμάζεται» και πολύ συχνά αποδεικνύεται ανεπαρκές προκειμένου να κατανοήσει, να «χωρέσει», την πολιτισμική εμπειρία του «άλλου». Η αναμέτρηση με το διαφορετικό αναφέρεται τόσο στις δυσκολίες να αναγνωρίσουμε την ίδια τη διαφορά ως τέτοια, όσο και στην αδυναμία να δεχτούμε τη νομιμότητα ενός πολιτισμικού κώδικα άλλου από το δικό μας.

¹⁰ Για αυτό το θέμα από τη σκοπιά της κοινωνικής ανθρωπολογίας, βλ. στο Geertz, C., *Local knowledge*, Basic Books, Νέα Υόρκη, 1983.

Τις δυσκολίες και τις αδυναμίες αυτές εκφράζει η στάση που έχει χαρακτηριστεί *εθνοκεντρισμός*. Ο *εθνοκεντρισμός* συγκροτείται από ρητές και λανθάνουσες αξιολογήσεις, στο πλαίσιο ιεραρχικών σχέσεων, όπου το «δικό μου» αναγορεύεται σε καθολικό πρότυπο και άρα σε γνώμονα διανοητικής και ηθικής αποτίμησης του «άλλου». Με άλλα λόγια, ο εθνοκεντρισμός αναφέρεται στην αδυναμία να σχετικοποιηθεί κανείς τη δική του οπτική γωνία, να την αναγνωρίσει ως μία ιδιαίτερη —ανάμεσα σε πολλές άλλες— προοπτική μέσα από την οποία θεωρεί την πραγματικότητα. Για παράδειγμα, ας θεωρήσουμε την πράξη της ανάγνωσης ως μία πολιτισμική πρακτική, με την έννοια ότι για να τη φέρουν εις πέρας οι άνθρωποι ακολουθούν ορισμένους πολιτισμικούς κανόνες. Ένας από αυτούς αφορά στο πώς κατευθύνουμε το βλέμμα μας προκειμένου να διαβάσουμε ένα γραπτό μήνυμα. Ο κανόνας αυτός διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο. Σε ορισμένες γλώσσες οι άνθρωποι μαθαίνουν ότι πρέπει να κατευθύνουν το βλέμμα τους από αριστερά προς τα δεξιά. Σε άλλες μαθαίνουν να κάνουν το αντίστροφο, να κατευθύνουν το βλέμμα από δεξιά προς τα αριστερά. Πρόκειται για εναλλακτικές εκδοχές της οργάνωσης του γραπτού γλωσσικού κώδικα. Όμως, τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι εφαρμόζουν τους δικούς τους πολιτισμικούς κανόνες,

θεωρώντας ότι πρόκειται για κανόνες που έχουν ισχύ για όλους τους ανθρώπους και αναγορεύοντάς τους σε «κανονικούς» ή «φυσικούς» τρόπους του να σκέφτεσαι και να πράττεις.

Όπως γράφει ο γάλλος ανθρωπολόγος Claude Lévi-Strauss: «[...] αρνιόμαστε να δεχτούμε το ίδιο το γεγονός της πολιτισμικής ποικιλομορφίας` προτιμούμε να αποβάλουμε από τον πολιτισμό και να αποδώσουμε στη φύση ό,τι δεν συμφωνεί με τους κανόνες της δικής μας ζωής»¹¹. Το περιεχόμενο αλλά και το βασικό αποτέλεσμα του εθνοκεντρισμού, σύμφωνα με τον παραπάνω συγγραφέα, είναι η αναγωγή του πολιτισμικά οικείου σε «φυσική» κατάσταση των πραγμάτων. Από εκεί απορρέει η θεώρησή του ως ιδεώδους, δηλαδή ως μέτρου με βάση το οποίο αποτιμούμε το ανοίκειο. Αναπόφευκτα, αυτό προσδιορίζει και μια ορισμένη στάση απέναντι στο πολιτισμικά «μακρινό»: τη μη αναγνώριση και την υποτίμησή του¹².

¹¹ Λέβι-Στρως Κ., ό.π., σ. 18

¹² Για τη μελέτη του εθνοκεντρισμού που χαρακτηρίζει τις αντιλήψεις για το έθνος στο ελληνικό σχολείο, βλ. στην ελληνική βιβλιογραφία στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997.

Αν διαβάσουμε κάτω από αυτό το πρίσμα την αρχική σκηνή του κειμένου, μπορούμε να εντοπίσουμε το εξής σημείο: το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τα λόγια του, παίρνει συστηματικά από τους μαθητές του άλλη απάντηση από αυτή που περιμένει, απορρέει από το είδος της επικοινωνίας του με τα παιδιά, που έχει διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τι ακριβώς συμβαίνει εδώ; Ο εκπαιδευτικός προβάλλει πάνω στους μαθητές του το δικό του πλαίσιο ερμηνείας θεωρώντας ότι είναι και δικό τους. Δεν αναγνωρίζει δηλαδή το συμβατικό και σχετικό χαρακτήρα των οικείων σε εκείνον πολιτισμικών κωδικών, το γεγονός ότι αποτελούν μια θέαση του κόσμου από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία. Το ίδιο ακριβώς κάνουν από τη μεριά τους και οι μαθητές. Αυτή η στάση σημαίνει ότι οι προϋδεασμοί και των δύο πλευρών για τον κόσμο δε γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας, από τη στιγμή που δεν είναι ορατοί στα μάτια τους. Με τον τρόπο αυτό οι ιδιαίτεροι πολιτισμικοί κώδικες εμφανίζονται ως προφανείς αλήθειες και οι κοινωνικές συμβάσεις ως «φυσικά» φαινόμενα. Εθνοκεντρισμός σημαίνει, πάνω από όλα, περιχαράκωση στο δικό μας πολιτισμικό σύμπαν.

Ένας άλλος τρόπος να μιλήσουμε για τους προϋδεασμούς είναι μέσα από τον όρο *πολιτισμικά αυτόνοτητα*.

Όπως είδαμε παραπάνω, το ταξίδι, και γενικότερα η μετακίνηση στο χώρο, είναι για καθέναν από εμάς μία από τις μορφές που παίρνει η συνάντηση με τον «άλλο». Το ξάφνιασμα και η έκπληξη που υπάρχουν εν δυνάμει στην εμπειρία του ταξιδιού, νοούμενου ως απομάκρυνση από το οικείο, αποκαλύπτουν πολύ περισσότερο από το πολιτισμικά «ξένο» αυτά που ονομάζουμε *πολιτισμικά αυτονόητα*: τις παραδοχές με βάση τις οποίες σκεφτόμαστε και δρούμε και τις οποίες εκλαμβάνουμε ως καθολικές και αμετάβλητες στο χρόνο. Η εμπειρία αυτή, που είναι γνωστική και συναισθηματική συγχρόνως, χαρακτηρίζεται *πολιτισμικό σοκ*. Ο κλονισμός, που λειτουργεί σαν ανακάλυψη δεν αφορά τόσο στην αναγνώριση του «άλλου», όσο στην αναγνώριση των αρχών που διέπουν τις δικές μας συμπεριφορές, τους οικείους τρόπους ζωής. Από αυτή τη σκοπιά μπορούμε να καταλάβουμε γιατί ορισμένες επιστημονικές μεθοδολογίες θεωρούν την απομάκρυνση από τα οικεία πράγματα και τις εκπλήξεις που επιφυλάσσει η απόσταση μέσα γνώσης, πορεία κατά την οποία ο εαυτός και ο άλλος φωτίζονται αμοιβαία¹³.

¹³ Η κοινωνική ανθρωπολογία έχει κατεξοχήν υιοθετήσει την παραπάνω μεθοδολογική αρχή. Η σχετική βιβλιογραφία είναι πολύ εκτεταμένη. Βλ., ενδεικτικά στα ελληνικά, Παπαταξιάρχης Α., «Εθνογραφία και αυτογνωσία», στο Herzfeld M., *Η ανθρω-*

Είναι δυνατόν να ξεφύγει κανείς από τους «κλειστούς» πολιτισμικούς κώδικες;

Οι δυσκολίες που εντοπίσαμε σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται καθένας από εμάς την πολιτισμική απόσταση αποκαλύπτουν ότι δεν αρκεί να δείξουμε ενδιαφέρον για τα διαφορετικά από τα δικά μας πολιτισμικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη ζωή άλλων ανθρώπων (ενδιαφέρον που διακρίνουμε στη συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών της σκηνής που αναλύουμε σε αυτό το κείμενο), παρόλο που η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος είναι πολύ σημαντική για τη διαδικασία της μάθησης. Ούτε αρκεί να φέρεις την πολιτισμική διαφορά μέσα στην τάξη (όπως έκανε ο εκπαιδευτικός) και να την τοποθετείς σε ένα επίπεδο αφηρημένο και αποκομμένο σε σχέση με το πώς τη βιώνουμε στις καθημερινές μας συναντήσεις με συγκεκριμένους άλλους, οι οποίοι διαφέρουν σε σχέση με εμάς,

πολογία μέσα από τον καθρέπτη, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1999 και ένα παλιότερο (1950) κείμενο του Claude Lévi-Strauss με τίτλο «Εισαγωγή στο έργο του Marcel Mauss», στο Mauss M., *Σχεδίσμα μιας γενικής θεωρίας για τη μαγεία*, Praxis, Αθήνα, 1990, σ. 13-61. Βλ. ακόμη ένα νεότερο έργο του ίδιου συγγραφέα: Lévi-Strauss C., *Le regard éloigné*, Plon, Παρίσι, 1983.

με πολλαπλούς τρόπους. Είδαμε ότι ο δάσκαλος στην παραπάνω σκηνή δεν μπορούσε να αναγνωρίσει την πολιτισμική απόσταση όταν αυτή αφορούσε στη σχέση του με έναν «κοντινό άλλο», τα ίδια τα παιδιά της τάξης του. Ο «άλλος» ήταν αόρατος στα μάτια του.

Χρησιμοποιήσαμε το ταξίδι ως μία αναλογία για να φωτίσουμε τη σχολική τάξη κάτω από το πρίσμα των πολιτισμικών διαφορών. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος να σκεφτούμε τη μετακίνηση είναι να τη δούμε ως ένα μέσο γνωριμίας με τον «άλλο». Όμως, κατά έναν παράδοξο τρόπο η απομάκρυνση από οικεία πράγματα προσφέρεται προκειμένου να γνωρίσει καθένας από εμάς όχι τόσο πώς συμπεριφέρονται, ποιες αξίες υιοθετούν ή πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο οι «άλλοι», αλλά ποιες είναι οι αξίες και οι αρχές που διέπουν τις δικές μας πρακτικές και συμπεριφορές και τις οποίες δε «βλέπουμε» γιατί θεωρούμε πως έχουν καθολική ισχύ. Αυτό δηλαδή που κατά βάση είναι «αόρατο» είναι το οικείο.

Η συνάντηση ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών πολιτισμών που υιοθετούν διαφορετικές αξίες και κώδικες συμπεριφοράς καθορίζεται πολύ συχνά από αυτό που ονομάζουμε *πολιτισμικές παρεξηγήσεις*, οι οποίες απορρέουν από αμοιβαίες παρανοήσεις. Όλοι και όλες μας

έχουμε την εμπειρία πολιτισμικών παρεξηγήσεων. Για παράδειγμα, όταν παραβαίνουμε, άθελά μας τις περισσότερες φορές, κανόνες που αφορούν στην προσφορά και ανταπόδοση δώρων, στους κανόνες ένδυσης, στη συμπεριφορά στο τραπέζι κ.ο.κ. Η *πολιτισμική παρεξήγηση* ανάμεσα στο δάσκαλο και στα παιδιά στο επεισόδιο που αναλύουμε σχετίζεται με την ερώτηση «ποιος είμαι εγώ και ποιοι είναι οι άλλοι».

Τα επεισόδια που ονομάζουμε *πολιτισμικές παρεξηγήσεις* φορτίζονται συνήθως αρνητικά, γιατί μας προκαλούν συναισθήματα αμηχανίας, θυμού κ.λπ. Ωστόσο, αν τα δούμε από τη σκοπιά του τι μας μαθαίνουν, μπορούν να λειτουργήσουν ως μια πρόκληση: να πάρουμε απόσταση από τα οικεία πολιτισμικά σημεία αναφοράς, από αυτά που θεωρούμε δεδομένες αλήθειες για τα πράγματα, γεγονός που θα μας επιτρέψει να τα επεξεργαστούμε. Η απομάκρυνση από το οικείο καταρχήν σημαίνει να δούμε τον «εαυτό» με τα μάτια του «άλλου», να μετακινηθούμε δηλαδή σε σχέση με τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις μας. Και αυτό προκύπτει όταν λαμβάνουμε υπόψη μας τον άλλο και τον τρόπο με τον οποίο εκείνος αντιλαμβάνεται και βιώνει τα πράγματα. Αυτό έχει επακόλουθο μια δεύτερη μετακίνηση: να επιστρέψουμε στο οικείο αντικρίζοντάς το από μια νέα οπτική γωνία.

Τα παραπάνω ζητήματα απασχολούν τους ερευνητές με άξονα κυρίως τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούν για να αναλύσουν την κοινωνική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό έχουν γίνει πολλές συζητήσεις και έχουν εκφραστεί διαφορετικές απόψεις γύρω από την παρατήρηση ως μέσο γνώσης της κοινωνικής πραγματικότητας.¹⁴ Εδώ εμπλέκεται η έννοια του *αναστοχασμού*. Στο πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας ως αναστοχασμός ορίζεται η παραδοχή ότι οι σχέσεις μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας, σχέσεις οι οποίες βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης, επηρεάζουν την ίδια την εξέλιξη της έρευνας. Τα δύο μέρη της ερευνητικής συνθήκης παρατηρούν ο ένας τον άλλο, αυτοπαρατηρούμενοι¹⁵. Η

¹⁴ Για το ζήτημα αυτό, βλ. στα: Spradley J.-P., *Participant observation*, Holt, Rinehart & Winston, Νέα Υόρκη, 1980· Wolcott H.-F., «Confessions of a "trained" observer», στο Wolcott H.-F., *Transforming qualitative data*, Sage, Λονδίνο, 1994, σ. 152-172. Στην ελληνική γλώσσα, βλ. στα: Κυριαζή Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999 (ειδικά το κεφ. 1, σ. 17-55 και το κεφ. 5, σ. 245-282)· Cohen L. & Manion L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1994 (ειδικά το κεφ. 5, σ. 152-179).

¹⁵ Περισσότερα για αυτό το θέμα στην ελληνική βιβλιογραφία, βλ. στα: Ιγγλέση Χ., «Μέθοδοι και υποκειμενικότητες», στο

αυτοπαρατήρηση του ερευνητή είναι σημαντικό μέσο γνώσης, γιατί μέσα από αυτή αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος αναγιγνώσκει τον κόσμο γύρω του, καθώς παρατηρεί τον ίδιο του τον εαυτό μέσα σε αυτή τη διαδικασία. Επιπλέον, η ερευνητική σχέση ορίζεται ως μια δυναμική, σύνθετη και ενεργητική και για τα δύο μέρη διαδικασία, η οποία επηρεάζει την υπό μελέτη πραγματικότητα. Για να κατανοήσουμε το πώς την επηρεάζει θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι πιθανό να συμβούν μετατοπίσεις και των δύο πλευρών σε σχέση με το ποιοι είμαστε εμείς και ποιοι είναι οι άλλοι.

Όλα αυτά συνδέονται με τη βασική παραδοχή ότι καμιά συνθήκη της πραγματικότητας, π.χ. μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη, δε συμβαίνει ερήμην του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο παράγονται οι αντιλήψεις και οι ερμηνείες που έχουν για αυτήν τα εμπλεκόμενα υποκείμενα. Με άλλα λόγια, καμιά συνθήκη δε συμβαίνει ερήμην της οπτικής γωνίας που υιο-

Ιγγλέση Χ. (επιμ.), *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα. Σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης*, Οδυσσεάς, Αθήνα, 2001, σ. 15-98· Altrichter H., Posch P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.

θετούν οι πρωταγωνιστές της. Αυτό μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό, αν σκεφτούμε τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη την οποία περιγράψαμε. Για να γίνει κατανοητή είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν εκπαιδευτικός και μαθητές, καθώς και την οπτική γωνία που υιοθετεί καθένας τους, λειτουργώντας μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

Έτσι, με τη βοήθεια του αναστοχασμού, θα μπορούσε η πολιτισμική απόσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία να είναι εργαλείο και όχι εμπόδιο για τον εκπαιδευτικό, από τη στιγμή που οι οπτικές γωνίες όλων των πλευρών μέσα στη σχολική τάξη θα γίνονταν αντικείμενο επεξεργασίας. Είναι προφανές ότι η υιοθέτηση μιας τέτοιας παιδαγωγικής πρακτικής απαιτεί από τον εκπαιδευτικό έναν άλλο ρόλο, μια διαφορετική αντίληψη για το τι σημαίνει διδάσκω. Διδάσκω, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, σημαίνει λειτουργώ ως ερευνητής της ίδιας μου της τάξης. Βασική αρχή της ερευνητικής διαδικασίας είναι ότι δε θεωρώ τίποτα δεδομένο και αυτονόητο. Αντιθέτως, θεωρώ ότι υπάρχει πάντα περιθώριο να μαθαίνω από την ίδια μου την πράξη. Γιατί μαθαίνω σημαίνει, ανάμεσα στα άλλα, μαθαίνω να μετακινώ τη ματιά μου, να αντικρίζω τα οικεία πράγματα μέσα από νέες

οπτικές γωνίες. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η απάντηση στο ερώτημα που θέσαμε, «αν είναι δυνατόν να ξεφύγει κανείς από τους “κλειστούς” πολιτισμικούς κώδικες», είναι καταφατική.

Βιβλιογραφία

- Altrichter H., Posch P. & Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001
- Bowman Z., *Ο πολιτισμός ως πράξη*, Πατάκης, Αθήνα, 1992
- Cohen L. & Manion L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1994
- Cuche D., *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*, Gutenberg, Αθήνα, 2001
- Elias N., *Η διαδικασία του πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1992
- Geertz C., *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York, 1973
- Geertz C., *Local knowledge*, Basic Books, Νέα Υόρκη, 1983
- Giroux H.-A. & McLaren P. (dir.), *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*, Routledge, Νέα Υόρκη και Λονδίνο, 1994
- Grillo R.-D., *Pluralism and the politics of difference. State, culture and ethnicity in comparative perspective*, Clarendon Press, Oxford, 1998
- Ιγγλέση Χ., «Μέθοδοι και υποκειμενικότητες», στο Ιγγλέση Χ. (επιμ.), *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα. Σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης*, Οδυσσεάς, Αθήνα, 2001, σ. 15-98
- Κυριαζή Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999

- Λέβι-Στρως Κ., *Φυλή και ιστορία*, Γνώση, Αθήνα, 1995 (2η έκδοση)
- Λένι-Strauss C., «Εισαγωγή στο έργο του Marcel Mauss», στο Mauss M., *Σχεδίασμα μιας γενικής θεωρίας για τη μαγεία*, Praxis, Αθήνα, 1990
- Λένι-Strauss C., *Le regard éloigné*, Plon, Παρίσι, 1983
- Μπακαλάκη Α., «Εκδοχές του πολιτισμού στην ανθρωπολογία», *Σύγχρονα Θέματα*, 1997, σ. 55-68
- Musgrove F., *Other cultures and the teacher*, John Wiley & sons, Λονδίνο, 1982
- Παπαταξιάρχη Α., «Εθνογραφία και αυτογνωσία», στο Herzfeld M., *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1999
- Spradley J.-P., *Participant observation*, Holt, Rinehart & Winston, Νέα Υόρκη, 1980
- Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997
- Wolcott H.-F., «Confessions of a "trained" observer», στο Wolcott H.-F., *Transforming qualitative data*, Sage, Λονδίνο, 1994, σ. 152-172

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.