

**Μακρο- και μικρο- προσέγγιση**

ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΕΡΓΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ αναφερθήκαμε στο I και II μέρος είχαν αυτό που ονομάζεται «μακρο-» προοπτική. Οι φονξιοναλιστές και οι μαρξιστές συγγραφείς φαίνεται να αποδέχονται ορισμένα κοινά αξιώματα, τουλάχιστον όταν εξετάζουν την εκπαίδευση. Πιστεύουν ότι μπορούμε να κατανοήσουμε την εκπαίδευση μόνο αν την εντάξουμε στην ευρύτερη κοινωνία. Θεωρούν ότι οι καθημερινές δραστηριότητες των δασκάλων, των μαθητών και των διοικητικών φορέων κυριαρχούνται από παράγοντες όπως: η κοινωνία (Durkheim)· οι ανάγκες της κοινωνίας (φονξιοναλιστές)· η οικονομία, το ταξικό σύστημα ή η ιδεολογία (μαρξιστές). Το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης μπορεί επομένως να προβλεφθεί, μια και οδηγεί στη διατήρηση του status quo.

Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν υποστεί έντονη κριτική, όπως είδαμε σε προηγούμενα κεφάλαια. Ίσως η σημαντικότερη κριτική ήταν ότι οι μακρο-προσεγγίσεις συχνά θεωρούν ότι οι άνθρωποι δεν είναι τίποτε άλλο από προϊόντα της κοινωνικοποίησης. Φαίνεται να αγνοούν την ανθρώπινη δημιουργικότητα και να θεωρούν την ανθρώπινη ελευθερία ανύπαρκτη. Μια δεύτερη και σημαντική κριτική ήταν ότι αυτές οι μακρο-προσεγγίσεις δεν μας λένε πολλά για τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ζωής των αν-

1. M. Hammersley, «Some Reflections on the Macro-Micro Problem in the Sociology of Education», *Sociological Review*, τόμ. 32, τεύχ. 2 (1984), σσ. 317-318.

**Μακρο- και μικρο- προσέγγιση**

ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΕΡΓΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ αναφερθήκαμε στο I και II μέρος είχαν αυτό που ονομάζεται «μακρο-» προοπτική. Οι φονξιοναλιστές και οι μαρξιστές συγγραφείς φαίνεται να αποδέχονται ορισμένα κοινά αξιώματα, τουλάχιστον όταν εξετάζουν την εκπαίδευση. Πιστεύουν ότι μπορούμε να κατανοήσουμε την εκπαίδευση μόνο αν την εντάξουμε στην ευρύτερη κοινωνία. Θεωρούν ότι οι καθημερινές δραστηριότητες των δασκάλων, των μαθητών και των διοικητικών φορέων κυριαρχούνται από παράγοντες όπως: η κοινωνία (Durkheim)· οι ανάγκες της κοινωνίας (φονξιοναλιστές)· η οικονομία, το ταξικό σύστημα ή η ιδεολογία (μαρξιστές). Το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης μπορεί επομένως να προβλεφθεί, μια και οδηγεί στη διατήρηση του status quo.

Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν υποστεί έντονη κριτική, όπως είδαμε σε προηγούμενα κεφάλαια. Ίσως η σημαντικότερη κριτική ήταν ότι οι μακρο-προσεγγίσεις συχνά θεωρούν ότι οι άνθρωποι δεν είναι τίποτε άλλο από προϊόντα της κοινωνικοποίησης. Φαίνεται να αγνοούν την ανθρώπινη δημιουργικότητα και να θεωρούν την ανθρώπινη ελευθερία ανύπαρκτη. Μια δεύτερη και σημαντική κριτική ήταν ότι αυτές οι μακρο-προσεγγίσεις δεν μας λένε πολλά για τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ζωής των αν-

1. M. Hammersley, «Some Reflections on the Macro-Micro Problem in the Sociology of Education», *Sociological Review*, τόμ. 32, τεύχ. 2 (1984), σσ. 317-318.

θρώπων: δεν μπορούν να συλλάβουν την πραγματικότητα της ζωής στα σχολεία και δεν μας βοηθούν να καταλάβουμε ποιο είναι το «κουμπί» των δασκάλων και των μαθητών. Στην καλύτερη περίπτωση μας προσφέρουν ένα γενικό πλαίσιο για να αναλύσουμε την εκπαίδευση, το οποίο όμως δεν χρησιμεύει σχεδόν καθόλου στις καθημερινές σχολικές σχέσεις. Μπορούμε ωραιότατα να λέμε ότι οι μαθητές και οι δάσκαλοι είναι αλλοτριωμένοι και ότι πρέπει ν' αλλάξουμε την κοινωνία, αλλά αυτό δεν κάνει πιο εύκολο το απόγευμα της Παρασκευής.

Το διπλό πρόβλημα των μη αποδεκτών αξιωμάτων και της έλλειψης πρακτικής εφαρμοσιμότητας οδήγησαν στην ανάπτυξη των «μικρο-» κοινωνιολογικών προσεγγίσεων. Ο Martyn Hammersley έχει υποστηρίξει ότι οι διαφορές ανάμεσα στις μικρο- και τις μακρο- προσεγγίσεις γίνονται συνήθως αντιληπτές με τους ακόλουθους τρόπους:

1. Στην κοινωνιολογική έρευνα πρέπει να θεωρούμε δεδομένο τον ντετερμινισμό [μακρο-] ή την ελεύθερη βούληση [μικρο-];
2. Ο στόχος της κοινωνιολογίας είναι να παράγει γενικευμένες ερμηνείες που προκύπτουν με την αφαίρεση από τις λεπτομέρειες των κοινωνικών φαινομένων [μακρο-] ή να καταγράφει τη διαδικασία της κοινωνικής ζωής με όλες τις λεπτομέρειες και την πολυπλοκότητά της (τον «πλούτο» της, αν θέλετε) [μικρο-];
3. Μπορούν οι θεωρίες να ελέγχονται από τα εμπειρικά δεδομένα [μακρο-] ή μπορεί κανείς να τις κρίνει μόνο με βάση την εσωτερική τους συνοχή, αφού όλα τα δεδομένα είναι φορείς θεωρίας [μικρο-];
4. Οι κοινωνιολόγοι παράγουν επιστημονικές θεωρίες που καταγράφουν τι συμβαίνει «πραγματικά», ενώ οι απόψεις των συμμετεχόντων είναι απλώς μύθος ή ιδεολογία [μακρο-]; Ή πρέπει οι περιγραφές των κοινωνιολόγων να στηρίζονται κατά μία έννοια στις ερμηνείες των συμμετεχόντων [μικρο-];
5. Τα κοινωνικά γεγονότα μπορούν να ερμηνευτούν καλύτερα ως προϊόντα της δομής της εθνικής (ή διεθνούς) κοινωνίας [μακρο-] ή μπορούν να δοθούν ορθές ερμηνείες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά σχε-

τικά μικρών οργανώσεων και ομάδων ή και στα χαρακτηριστικά μεμονωμένων ατόμων [μικρο-];

Σε γενικές γραμμές αυτές οι μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις ξεκινούν από προκείμενες πολύ διαφορετικές από εκείνες των θεωριών που εξετάσαμε ως τώρα. Θα σκιαγραφήσουμε ορισμένες από αυτές τις προκείμενες και μετά, στο υπόλοιπο αυτού του κεφαλαίου και στο Κεφάλαιο 11, θα εξετάσουμε το έργο των συγγραφέων που υιοθετούν αυτές τις απόψεις.

#### ΟΙ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΕΣ ΤΩΝ ΜΙΚΡΟ-ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Καθημερινή δραστηριότητα. Η καθημερινή δραστηριότητα είναι η πρώτη ύλη της κοινωνίας. Σε τελική ανάλυση κάθε όψη της κοινωνίας μπορεί να αναχθεί στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή. Αυτό που κρατάει ζωντανό το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η καθημερινή δραστηριότητα των δασκάλων, των μαθητών, του διοικητικού προσωπικού, των επιθεωρητών κτλ. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση ή στην κοινωνία είναι αποτέλεσμα των αλλαγών σ' αυτήν τη δραστηριότητα. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε την εκπαίδευση, πρέπει να ξεκινήσουμε μελετώντας την καθημερινή δραστηριότητα.

Ελευθερία. Η καθημερινή δραστηριότητα δεν είναι ποτέ εξ ολοκλήρου επιβεβλημένη· υπάρχει πάντα κάποια αυτονομία και ελευθερία. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί στον τρόπο που δρούμε· ούτε σημαίνει ότι οι άνθρωποι δεν επηρεάζονται από το υπόβαθρό τους. Αυτό που τονίζεται είναι ότι οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργήσουν και δημιουργούν τη δική τους δραστηριότητα ως ένα βαθμό· η καθημερινή ζωή παράγεται από ανθρώπους που δρουν μαζί και παράγουν τους δικούς τους ρόλους και τα δικά τους μοντέλα δράσης.

Νόημα. Για να κατανοήσουμε την καθημερινή δραστηριότητα πρέπει να συλλάβουμε τα νοήματα που δίνουν οι άνθρωποι στη συμπεριφορά τους.

θρώπων: δεν μπορούν να συλλάβουν την πραγματικότητα της ζωής στα σχολεία και δεν μας βοηθούν να καταλάβουμε ποιο είναι το «κουμπί» των δασκάλων και των μαθητών. Στην καλύτερη περίπτωση μας προσφέρουν ένα γενικό πλαίσιο για να αναλύσουμε την εκπαίδευση, το οποίο όμως δεν χρησιμεύει σχεδόν καθόλου στις καθημερινές σχολικές σχέσεις. Μπορούμε ωραιότατα να λέμε ότι οι μαθητές και οι δάσκαλοι είναι αλλοτριωμένοι και ότι πρέπει ν' αλλάξουμε την κοινωνία, αλλά αυτό δεν κάνει πιο εύκολο το απόγευμα της Παρασκευής.

Το διπλό πρόβλημα των μη αποδεκτών αξιωμάτων και της έλλειψης πρακτικής εφαρμοσιμότητας οδήγησαν στην ανάπτυξη των «μικρο-» κοινωνιολογικών προσεγγίσεων. Ο Martyn Hammersley έχει υποστηρίξει ότι οι διαφορές ανάμεσα στις μικρο- και τις μακρο- προσεγγίσεις γίνονται συνήθως αντιληπτές με τους ακόλουθους τρόπους:

1. Στην κοινωνιολογική έρευνα πρέπει να θεωρούμε δεδομένο τον ντετερμινισμό [μακρο-] ή την ελεύθερη βούληση [μικρο-];
2. Ο στόχος της κοινωνιολογίας είναι να παράγει γενικευμένες ερμηνείες που προκύπτουν με την αφαίρεση από τις λεπτομέρειες των κοινωνικών φαινομένων [μακρο-] ή να καταγράφει τη διαδικασία της κοινωνικής ζωής με όλες τις λεπτομέρειες και την πολυπλοκότητά της (τον «πλούτο» της, αν θέλετε) [μικρο-];
3. Μπορούν οι θεωρίες να ελέγχονται από τα εμπειρικά δεδομένα [μακρο-] ή μπορεί κανείς να τις κρίνει μόνο με βάση την εσωτερική τους συνοχή, αφού όλα τα δεδομένα είναι φορείς θεωρίας [μικρο-];
4. Οι κοινωνιολόγοι παράγουν επιστημονικές θεωρίες που καταγράφουν τι συμβαίνει «πραγματικά», ενώ οι απόψεις των συμμετεχόντων είναι απλώς μύθος ή ιδεολογία [μακρο-]; Ή πρέπει οι περιγραφές των κοινωνιολόγων να στηρίζονται κατά μία έννοια στις ερμηνείες των συμμετεχόντων [μικρο-];
5. Τα κοινωνικά γεγονότα μπορούν να ερμηνευτούν καλύτερα ως προϊόντα της δομής της εθνικής (ή διεθνούς) κοινωνίας [μακρο-] ή μπορούν να δοθούν ορθές ερμηνείες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά σχε-

τικά μικρών οργανώσεων και ομάδων ή και στα χαρακτηριστικά μεμονωμένων ατόμων [μικρο-];

Σε γενικές γραμμές αυτές οι μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις ξεκινούν από προκείμενες πολύ διαφορετικές από εκείνες των θεωριών που εξετάσαμε ως τώρα. Θα σκιαγραφήσουμε ορισμένες από αυτές τις προκείμενες και μετά, στο υπόλοιπο αυτού του κεφαλαίου και στο Κεφάλαιο 11, θα εξετάσουμε το έργο των συγγραφέων που υιοθετούν αυτές τις απόψεις.

#### ΟΙ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΕΣ ΤΩΝ ΜΙΚΡΟ-ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Καθημερινή δραστηριότητα. Η καθημερινή δραστηριότητα είναι η πρώτη ύλη της κοινωνίας. Σε τελική ανάλυση κάθε όψη της κοινωνίας μπορεί να αναχθεί στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή. Αυτό που κρατάει ζωντανό το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η καθημερινή δραστηριότητα των δασκάλων, των μαθητών, του διοικητικού προσωπικού, των επιθεωρητών κτλ. Οι μεταβολές στην εκπαίδευση ή στην κοινωνία είναι αποτέλεσμα των αλλαγών σ' αυτήν τη δραστηριότητα. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε την εκπαίδευση, πρέπει να ξεκινήσουμε μελετώντας την καθημερινή δραστηριότητα.

Ελευθερία. Η καθημερινή δραστηριότητα δεν είναι ποτέ εξ ολοκλήρου επιβεβλημένη· υπάρχει πάντα κάποια αυτονομία και ελευθερία. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί στον τρόπο που δρούμε· ούτε σημαίνει ότι οι άνθρωποι δεν επηρεάζονται από το υπόβαθρό τους. Αυτό που τονίζεται είναι ότι οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργήσουν και δημιουργούν τη δική τους δραστηριότητα ως ένα βαθμό· η καθημερινή ζωή παράγεται από ανθρώπους που δρουν μαζί και παράγουν τους δικούς τους ρόλους και τα δικά τους μοντέλα δράσης.

Νόημα. Για να κατανοήσουμε την καθημερινή δραστηριότητα πρέπει να συλλάβουμε τα νοήματα που δίνουν οι άνθρωποι στη συμπεριφορά τους.

Δυστυχώς, στην ερμηνευτική θεωρία ο όρος «νόημα» είναι σύνθετος και συχνά δεν διασαφηνίζεται. Φαίνεται να περιλαμβάνει έννοιες όπως οι στόχοι ή οι προθέσεις (επομένως μπορούμε να ρωτήσουμε σε τι στοχεύει ένας δάσκαλος σ' ένα μάθημα ή ποιες είναι οι προθέσεις ενός μαθητή). Φαίνεται επίσης να περιλαμβάνει την έννοια της σημασίας (επομένως μπορούμε να ρωτήσουμε τι θεωρεί σημαντικό ο δάσκαλος ή ο μαθητής σ' ένα μάθημα). Επιπλέον, περιλαμβάνει την έννοια του λόγου (επιτρέποντάς μας να ρωτήσουμε ποιους λόγους επικαλείται ο δάσκαλος ή ο μαθητής για τη δραστηριότητά του).

Θεωρείται δεδομένο ότι τα νοήματα ανήκουν στο υποκείμενο προσωπικά· δεν του έχουν δοθεί από την κουλτούρα ή την κοινωνία, αλλά μάλλον τα υποκείμενα τα κατασκευάζουν από κουλτούρα.

Διάδραση. Η καθημερινή δραστηριότητα σπάνια αφορά ένα άτομο που δρα μεμονωμένα· συνίσταται μάλλον στη διάδραση με άλλους ανθρώπους. Συνεπώς, δεν δίνουμε μόνο νόημα στις δικές μας πράξεις, αλλά δίνουμε νόημα και στις πράξεις των άλλων. Με άλλα λόγια, ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων με τους οποίους συναλλασσόμαστε. Ας εξετάσουμε, παραδείγματος χάριν, μια κατάσταση όπου ο δάσκαλος κάνει μια ερώτηση και οι μαθητές σηκώνουν τα χέρια τους. Ο δάσκαλος πρέπει να ερμηνεύσει τι εννοεί ένας μαθητής όταν σηκώνει το χέρι του. Σημαίνει ότι ο μαθητής γνωρίζει την απάντηση; Σημαίνει ότι ο μαθητής προσπαθεί να κρυφτεί; Σημαίνει ότι ο μαθητής δεν θέλει να φανεί κουτός; Όλες αυτές οι ερμηνείες είναι πιθανές. Και φυσικά είναι επίσης γεγονός ότι οι μαθητές ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του δασκάλου όταν αποφασίζουν να σηκώσουν ή να μην σηκώσουν τα χέρια τους.

Πολλές σημαντικές παρατηρήσεις προκύπτουν αν αναγνωρίσουμε ότι ο κάθε άνθρωπος ερμηνεύει τη δραστηριότητα των άλλων. Πρώτον, η μετέπειτα συμπεριφορά μας εξαρτάται από τις ερμηνείες μας. Στο παράδειγμά μας, αν υποθέσουμε ότι ο δάσκαλος αποφασίζει πως ο μαθητής προσπαθεί να κρυφτεί, είναι πολύ πιθανό να του ζητήσει να απαντήσει. Δεύτερον, και πιο σημαντικό, η ερμηνεία που θα δώσουμε στη συμπερι-

φορά του άλλου εξαρτάται από «όσα ήδη ξέρουμε» γι' αυτόν. Αυτό περιλαμβάνει στοιχεία όπως η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η ευφυΐα, τα κίνητρα κτλ. Για να ξαναγυρίσουμε στο παράδειγμά μας, το αν ο δάσκαλος «ξέρει» ότι ο μαθητής είναι έξυπνος και έχει κίνητρα να δουλέψει θα επηρεάσει την ερμηνεία που θα δώσει στη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με την ορολογία, υπάρχουν «τυποποιήσεις» ανθρώπων, τις οποίες χρησιμοποιούμε όταν ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά τους.

Υπάρχουν και άλλα στοιχεία που παίζουν ρόλο στην ερμηνεία της συμπεριφοράς. Διαχωρίζουμε τη δραστηριότητα σε διάφορες κατηγορίες, όπως η «δουλειά» και ο «χαβαλές». Όταν κάνουμε αυτή την κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούμε μια σειρά από προϋπάρχουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι αποτελεί «δουλειά» και τι «χαβαλέ». Συχνά θεωρείται ότι αυτές οι αντιλήψεις προκύπτουν από τον κοινό νου· δεν εξετάζονται, αλλά θεωρούνται δεδομένες. Ωστόσο, για να κατανοήσουμε πλήρως πώς ένας άνθρωπος καταλήγει να συμπεριφέρεται μ' έναν ορισμένο τρόπο πρέπει να ερευνήσουμε αυτές τις «κοινώς αποδεκτές» αντιλήψεις που χρησιμοποιούνται.

Διαπραγμάτευση. Μία ανάλυση της πράξης πρέπει να περιλαμβάνει και τη μελέτη των νοημάτων και των ερμηνειών που δίνουν τα υποκείμενα. Θα ήταν όμως σφάλμα να θεωρήσουμε ότι τα νοήματα και οι ερμηνείες παραμένουν σταθερά και αμετάβλητα. Είναι φανερό ότι οι άνθρωποι συχνά αλλάζουν απόψεις. Η ερμηνευτική κοινωνιολογία υποδεικνύει ότι με τον καιρό τα υποκείμενα καταλήγουν να διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις και ερμηνείες. Αυτή η συγχώνευση είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας «διαπραγμάτευσης» του νοήματος. Η διαπραγμάτευση θεωρείται μία συνεχής διαδικασία, όχι κάτι που συμβαίνει μονομιάς. Γίνεται ανεπαίσθητα, με μεταβολές των τρόπων με τους οποίους το άτομο αντιλαμβάνεται αυτά που συμβαίνουν. Έτσι διαμορφώνονται κοινές αντιλήψεις. Πρέπει να τονίσουμε ότι ο όρος «διαπραγμάτευση» δεν υπονοεί ότι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη διαθέτουν την ίδια δύναμη.

Υποκειμενική προσέγγιση. Η τελευταία επισήμανση που θέλουμε να κά-

Δυστυχώς, στην ερμηνευτική θεωρία ο όρος «νόημα» είναι σύνθετος και συχνά δεν διασαφηνίζεται. Φαίνεται να περιλαμβάνει έννοιες όπως οι στόχοι ή οι προθέσεις (επομένως μπορούμε να ρωτήσουμε σε τι στοχεύει ένας δάσκαλος σ' ένα μάθημα ή ποιες είναι οι προθέσεις ενός μαθητή). Φαίνεται επίσης να περιλαμβάνει την έννοια της σημασίας (επομένως μπορούμε να ρωτήσουμε τι θεωρεί σημαντικό ο δάσκαλος ή ο μαθητής σ' ένα μάθημα). Επιπλέον, περιλαμβάνει την έννοια του λόγου (επιτρέποντάς μας να ρωτήσουμε ποιους λόγους επικαλείται ο δάσκαλος ή ο μαθητής για τη δραστηριότητά του).

Θεωρείται δεδομένο ότι τα νοήματα ανήκουν στο υποκείμενο προσωπικά· δεν του έχουν δοθεί από την κουλτούρα ή την κοινωνία, αλλά μάλλον τα υποκείμενα τα κατασκευάζουν από κουλτούρα.

Διάδραση. Η καθημερινή δραστηριότητα σπάνια αφορά ένα άτομο που δρα μεμονωμένα· συνίσταται μάλλον στη διάδραση με άλλους ανθρώπους. Συνεπώς, δεν δίνουμε μόνο νόημα στις δικές μας πράξεις, αλλά δίνουμε νόημα και στις πράξεις των άλλων. Με άλλα λόγια, ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων με τους οποίους συναλλασσόμαστε. Ας εξετάσουμε, παραδείγματος χάριν, μια κατάσταση όπου ο δάσκαλος κάνει μια ερώτηση και οι μαθητές σηκώνουν τα χέρια τους. Ο δάσκαλος πρέπει να ερμηνεύσει τι εννοεί ένας μαθητής όταν σηκώνει το χέρι του. Σημαίνει ότι ο μαθητής γνωρίζει την απάντηση; Σημαίνει ότι ο μαθητής προσπαθεί να κρυφτεί; Σημαίνει ότι ο μαθητής δεν θέλει να φανεί κουτός; Όλες αυτές οι ερμηνείες είναι πιθανές. Και φυσικά είναι επίσης γεγονός ότι οι μαθητές ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του δασκάλου όταν αποφασίζουν να σηκώσουν ή να μην σηκώσουν τα χέρια τους.

Πολλές σημαντικές παρατηρήσεις προκύπτουν αν αναγνωρίσουμε ότι ο κάθε άνθρωπος ερμηνεύει τη δραστηριότητα των άλλων. Πρώτον, η μετέπειτα συμπεριφορά μας εξαρτάται από τις ερμηνείες μας. Στο παράδειγμά μας, αν υποθέσουμε ότι ο δάσκαλος αποφασίζει πως ο μαθητής προσπαθεί να κρυφτεί, είναι πολύ πιθανό να του ζητήσει να απαντήσει. Δεύτερον, και πιο σημαντικό, η ερμηνεία που θα δώσουμε στη συμπερι-

φορά του άλλου εξαρτάται από «όσα ήδη ξέρουμε» γι' αυτόν. Αυτό περιλαμβάνει στοιχεία όπως η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η ευφυΐα, τα κίνητρα κτλ. Για να ξαναγυρίσουμε στο παράδειγμά μας, το αν ο δάσκαλος «ξέρει» ότι ο μαθητής είναι έξυπνος και έχει κίνητρα να δουλέψει θα επηρεάσει την ερμηνεία που θα δώσει στη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με την ορολογία, υπάρχουν «τυποποιήσεις» ανθρώπων, τις οποίες χρησιμοποιούμε όταν ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά τους.

Υπάρχουν και άλλα στοιχεία που παίζουν ρόλο στην ερμηνεία της συμπεριφοράς. Διαχωρίζουμε τη δραστηριότητα σε διάφορες κατηγορίες, όπως η «δουλειά» και ο «χαβαλές». Όταν κάνουμε αυτή την κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούμε μια σειρά από προϋπάρχουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι αποτελεί «δουλειά» και τι «χαβαλέ». Συχνά θεωρείται ότι αυτές οι αντιλήψεις προκύπτουν από τον κοινό νου· δεν εξετάζονται, αλλά θεωρούνται δεδομένες. Ωστόσο, για να κατανοήσουμε πλήρως πώς ένας άνθρωπος καταλήγει να συμπεριφέρεται μ' έναν ορισμένο τρόπο πρέπει να ερευνήσουμε αυτές τις «κοινώς αποδεκτές» αντιλήψεις που χρησιμοποιούνται.

Διαπραγμάτευση. Μία ανάλυση της πράξης πρέπει να περιλαμβάνει και τη μελέτη των νοημάτων και των ερμηνειών που δίνουν τα υποκείμενα. Θα ήταν όμως σφάλμα να θεωρήσουμε ότι τα νοήματα και οι ερμηνείες παραμένουν σταθερά και αμετάβλητα. Είναι φανερό ότι οι άνθρωποι συχνά αλλάζουν απόψεις. Η ερμηνευτική κοινωνιολογία υποδεικνύει ότι με τον καιρό τα υποκείμενα καταλήγουν να διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις και ερμηνείες. Αυτή η συγχώνευση είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας «διαπραγμάτευσης» του νοήματος. Η διαπραγμάτευση θεωρείται μία συνεχής διαδικασία, όχι κάτι που συμβαίνει μονομιάς. Γίνεται ανεπαίσθητα, με μεταβολές των τρόπων με τους οποίους το άτομο αντιλαμβάνεται αυτά που συμβαίνουν. Έτσι διαμορφώνονται κοινές αντιλήψεις. Πρέπει να τονίσουμε ότι ο όρος «διαπραγμάτευση» δεν υπονοεί ότι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη διαθέτουν την ίδια δύναμη.

Υποκειμενική προσέγγιση. Η τελευταία επισήμανση που θέλουμε να κά-

νουμε σ' αυτό το στάδιο αφορά το πώς ανακαλύπτουμε τα νοήματα των υποκειμένων. Η ερμηνευτική προσέγγιση απαιτεί να υιοθετήσουμε τη λεγόμενη «υποκειμενική» μέθοδο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να προσπαθήσουμε να εισχωρήσουμε στο μυαλό των υποκειμένων και να δούμε πώς ορίζουν οι ίδιοι μια κατάσταση. Το πρόβλημα είναι ότι κι εμείς έχουμε τις δικές μας αντιλήψεις και κατηγορίες. Είναι πολύ πιθανό, όταν αναφέρουμε όσα έχουμε παρατηρήσει, να δώσουμε τη δική μας ερμηνεία και όχι εκείνη των υποκειμένων. Θα είναι φανερό ότι αν μελετάμε τη διάδραση έχοντας προκαταλήψεις, όπως παραδείγματος χάριν ότι οι δάσκαλοι παράγουν «τροφή για τα εργοστάσια», θα παρερμηνεύσουμε τα νοήματα των υποκειμένων. Ακόμα, αν μελετάμε τη συμπεριφορά έχοντας κατά νου ιδέες όπως «δουλειά», «χαβαλές», «ικανότητα» και «κίνητρα», είναι πάλι πιθανό να παρερμηνεύσουμε τα όσα συμβαίνουν. Λέγεται ότι για να αποφύγουμε κάτι τέτοιο πρέπει να «εξοβελίσουμε» τις δικές μας έτοιμες αντιλήψεις και τυποποιήσεις και να κάνουμε τις παρατηρήσεις μας σαν να ήμασταν ξένοι. Πρέπει να φροντίζουμε να παραθέτουμε τις απόψεις των υποκειμένων χωρίς να παρεμβάλλουμε τις δικές μας. Με αυτό τον τρόπο θα αποδίδουμε πιστά τα νοήματα και τις αντιλήψεις αυτών που εξετάζουμε. Ο Peter Woods εκφράζει σωστά αυτή την ιδέα όταν γράφει:

Ποτέ βέβαια δεν θα μπορέσουμε να μπούμε στο μυαλό ενός άλλου για να δούμε πώς ακριβώς λειτουργεί... η αλήθεια είναι πως είναι συχνά δύσκολο να αναλύσουμε ακόμα και τις δικές μας σκέψεις και πράξεις. Όμως η στενή παρακολούθηση και οι φιλικές συνεντεύξεις για μια μακρά περίοδο –το συνηθέστερο χρονικό διάστημα είναι ένας χρόνος– και κάτω από πολλές και διάφορες συνθήκες μπορούν να μας κάνουν να πλησιάσουμε σε μια κατανόηση αυτής της ερμηνευτικής εργασίας, αυτής της σύνθεσης νοημάτων που βρίσκεται στο κέντρο της κοινωνικής ζωής.<sup>2</sup>

Το πρόβλημα των προκαταλήψεων του παρατηρητή είναι πολύ δύσκολο να

2. P. Woods, *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint* (Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1983), σ. 17.

αντιμετωπιστεί. Θα υποστηρίξουμε την άποψη ότι είναι αδύνατο να μπούμε σε μια κατάσταση χωρίς να μεταφέρουμε προϋπάρχουσες αντιλήψεις ή υποθέσεις. Και μία από τις λειτουργίες της θεωρίας είναι να μας ευαισθητοποιήσει απέναντι σε ορισμένες πλευρές της υποκειμενικής συγκρότησης των υποκειμένων. Θα λέγαμε ότι, για να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά, πρέπει εμείς, ως παρατηρητές, να κατηγοριοποιήσουμε και να κατατάξουμε διάφορους τύπους οπτικής. Πιστεύουμε ότι είναι έργο των κοινωνιολόγων να δώσουν νόημα στα νοήματα των υποκειμένων τοποθετώντας τα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας. Θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι στην πραγματικότητα ο παρατηρητής δεν μπορεί να περιγράψει απλώς μια δραστηριότητα, αλλά αναγκάζεται εκ των πραγμάτων να δομήσει μ' έναν ορισμένο τρόπο τα δεδομένα που παρουσιάζει.

#### ΠΑΡΑΛΛΑΓΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΙΚΡΟ-ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Μέχρι στιγμής μας απασχόλησαν οι προκείμενες που ισχύουν για όλες τις μορφές μικρο-προσεγγίσεων. Πρέπει όμως να πούμε ότι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο υπάρχουν διαφορές έμφασης.

Οι οπαδοί της διάδρασης κατά κανόνα βλέπουν τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή σαν μια κατάσταση σύγκρουσης όπου δάσκαλοι και μαθητές προσπαθούν να πετύχουν διαφορετικούς στόχους. Η κάθε πλευρά αναπτύσσει στρατηγικές με σκοπό να επιβάλει στην άλλη τη δική της αντίληψη για την κατάσταση. Γίνεται δεκτό ότι ο δάσκαλος έχει μεγαλύτερη εξουσία από το μαθητή, αλλά η κυριαρχία του δεν είναι ποτέ απόλυτη. Επομένως γίνονται διαπραγματεύσεις και η κατάσταση στη σχολική τάξη θεωρείται ως ένα αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης.

Οι φαινομενολόγοι έχουν την τάση να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ανακάλυψη του τι γνωρίζουν τα υποκείμενα για τη συγκεκριμένη κατάσταση και ειδικότερα της γνώσης τους για τους άλλους που εμπλέκονται σ' αυτήν. Για να «γνωρίσουν» τους άλλους, τα υποκείμενα έχουν ένα σύστημα κατηγοριών που το χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά τους. Ένας δάσκαλος, παραδείγματος χάριν,

νουμε σ' αυτό το στάδιο αφορά το πώς ανακαλύπτουμε τα νοήματα των υποκειμένων. Η ερμηνευτική προσέγγιση απαιτεί να υιοθετήσουμε τη λεγόμενη «υποκειμενική» μέθοδο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να προσπαθήσουμε να εισχωρήσουμε στο μυαλό των υποκειμένων και να δούμε πώς ορίζουν οι ίδιοι μια κατάσταση. Το πρόβλημα είναι ότι κι εμείς έχουμε τις δικές μας αντιλήψεις και κατηγορίες. Είναι πολύ πιθανό, όταν αναφέρουμε όσα έχουμε παρατηρήσει, να δώσουμε τη δική μας ερμηνεία και όχι εκείνη των υποκειμένων. Θα είναι φανερό ότι αν μελετάμε τη διάδραση έχοντας προκαταλήψεις, όπως παραδείγματος χάριν ότι οι δάσκαλοι παράγουν «τροφή για τα εργοστάσια», θα παρερμηνεύσουμε τα νοήματα των υποκειμένων. Ακόμα, αν μελετάμε τη συμπεριφορά έχοντας κατά νου ιδέες όπως «δουλειά», «χαβαλές», «ικανότητα» και «κίνητρα», είναι πάλι πιθανό να παρερμηνεύσουμε τα όσα συμβαίνουν. Λέγεται ότι για να αποφύγουμε κάτι τέτοιο πρέπει να «εξοβελίσουμε» τις δικές μας έτοιμες αντιλήψεις και τυποποιήσεις και να κάνουμε τις παρατηρήσεις μας σαν να ήμασταν ξένοι. Πρέπει να φροντίζουμε να παραθέτουμε τις απόψεις των υποκειμένων χωρίς να παρεμβάλλουμε τις δικές μας. Με αυτό τον τρόπο θα αποδίδουμε πιστά τα νοήματα και τις αντιλήψεις αυτών που εξετάζουμε. Ο Peter Woods εκφράζει σωστά αυτή την ιδέα όταν γράφει:

Ποτέ βέβαια δεν θα μπορέσουμε να μπούμε στο μυαλό ενός άλλου για να δούμε πώς ακριβώς λειτουργεί... η αλήθεια είναι πως είναι συχνά δύσκολο να αναλύσουμε ακόμα και τις δικές μας σκέψεις και πράξεις. Όμως η στενή παρακολούθηση και οι φιλικές συνεντεύξεις για μια μακρά περίοδο –το συνηθέστερο χρονικό διάστημα είναι ένας χρόνος– και κάτω από πολλές και διάφορες συνθήκες μπορούν να μας κάνουν να πλησιάσουμε σε μια κατανόηση αυτής της ερμηνευτικής εργασίας, αυτής της σύνθεσης νοημάτων που βρίσκεται στο κέντρο της κοινωνικής ζωής.<sup>2</sup>

Το πρόβλημα των προκαταλήψεων του παρατηρητή είναι πολύ δύσκολο να

2. P. Woods, *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint* (Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1983), σ. 17.

αντιμετωπιστεί. Θα υποστηρίξουμε την άποψη ότι είναι αδύνατο να μπούμε σε μια κατάσταση χωρίς να μεταφέρουμε προϋπάρχουσες αντιλήψεις ή υποθέσεις. Και μία από τις λειτουργίες της θεωρίας είναι να μας ευαισθητοποιήσει απέναντι σε ορισμένες πλευρές της υποκειμενικής συγκρότησης των υποκειμένων. Θα λέγαμε ότι, για να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά, πρέπει εμείς, ως παρατηρητές, να κατηγοριοποιήσουμε και να κατατάξουμε διάφορους τύπους οπτικής. Πιστεύουμε ότι είναι έργο των κοινωνιολόγων να δώσουν νόημα στα νοήματα των υποκειμένων τοποθετώντας τα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας. Θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι στην πραγματικότητα ο παρατηρητής δεν μπορεί να περιγράψει απλώς μια δραστηριότητα, αλλά αναγκάζεται εκ των πραγμάτων να δομήσει μ' έναν ορισμένο τρόπο τα δεδομένα που παρουσιάζει.

#### ΠΑΡΑΛΛΑΓΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΙΚΡΟ-ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

Μέχρι στιγμής μας απασχόλησαν οι προκείμενες που ισχύουν για όλες τις μορφές μικρο-προσεγγίσεων. Πρέπει όμως να πούμε ότι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο υπάρχουν διαφορές έμφασης.

Οι οπαδοί της διάδρασης κατά κανόνα βλέπουν τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή σαν μια κατάσταση σύγκρουσης όπου δάσκαλοι και μαθητές προσπαθούν να πετύχουν διαφορετικούς στόχους. Η κάθε πλευρά αναπτύσσει στρατηγικές με σκοπό να επιβάλει στην άλλη τη δική της αντίληψη για την κατάσταση. Γίνεται δεκτό ότι ο δάσκαλος έχει μεγαλύτερη εξουσία από το μαθητή, αλλά η κυριαρχία του δεν είναι ποτέ απόλυτη. Επομένως γίνονται διαπραγματεύσεις και η κατάσταση στη σχολική τάξη θεωρείται ως ένα αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης.

Οι φαινομενολόγοι έχουν την τάση να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ανακάλυψη του τι γνωρίζουν τα υποκείμενα για τη συγκεκριμένη κατάσταση και ειδικότερα της γνώσης τους για τους άλλους που εμπλέκονται σ' αυτήν. Για να «γνωρίσουν» τους άλλους, τα υποκείμενα έχουν ένα σύστημα κατηγοριών που το χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά τους. Ένας δάσκαλος, παραδείγματος χάριν,



μπορεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά ενός μαθητή ως έξυπνη ή κουτή. Είναι απαραίτητο να ανακαλύψουμε τη διαδικασία με την οποία αποδίδεται στο παιδί ο χαρακτηρισμός του έξυπνου ή του κουτού. Όροι όπως «έξυπνος» ή «κουτός» ανήκουν στην καθημερινή γλώσσα της διδασκαλίας, που θεωρείται δεδομένη, αλλά, σύμφωνα με τους φαινομενολόγους, πρέπει να μελετηθούν και να αποκαλυφθεί το λανθάνον νόημά τους. Μ' αυτό τον τρόπο θα αποκαλυφθούν σε ικανοποιητικό βαθμό οι τρόποι με τους οποίους τα υποκείμενα ορίζουν την κατάσταση.

Οι εθνομεθοδολόγοι υιοθετούν μία κάπως διαφορετική προσέγγιση. Τους ενδιαφέρει να ανακαλύψουν τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα για να κάνουν τον κόσμο κατανοητό. Ο κόσμος μπορεί να θεωρείται μια χαοτική σειρά γεγονότων που δεν έχουν σχέση μεταξύ τους, αλλά δεν γίνεται αντιληπτός μ' αυτό τον τρόπο. Οι άνθρωποι επομένως έχουν επιβάλει μια τάξη στο χάος για να το κάνουν κατανοητό σ' αυτούς τους ίδιους. Ο εθνομεθοδολόγος προσπαθεί να ρίξει φως στις διαδικασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι κάνουν κατανοητό τον κόσμο της καθημερινής τους ζωής.

Παρόλο που υπάρχουν διαφορές έμφασης μέσα στο πλαίσιο των μικρο-ερμηνευτικών προσεγγίσεων, υπάρχουν και πολλά κοινά σημεία, ιδίως ανάμεσα στη διάδραση και τη φαινομενολογία. Γι' αυτόν το λόγο, στην παρουσίασή μας δεν κάναμε διάκριση μεταξύ των δύο. Αφιερώσαμε μια μικρή ενότητα του Κεφαλαίου 11 στη σκιαγράφηση της εθνομεθοδολογικής τοποθέτησης η οποία, κατά τη γνώμη μας, είναι μία μάλλον ακραία μορφή της προσέγγισης σε μικρο-επίπεδο.

### DAVID HARGREAVES

Το πολυδιαβασμένο και εξαιρετικά καλογραμμένο βιβλίο του David Hargreaves *Interpersonal Relations and Education* (Διαπροσωπικές σχέσεις και εκπαίδευση)<sup>3</sup> μας δίνει ένα παράδειγμα της μικρο-ερμηνευ-

τικής προσέγγισης. Το βιβλίο χωρίζεται σε δύο μέρη, την ανάπτυξη της θεωρίας και την εξέταση των εφαρμογών της. Η κεντρική έννοια του βιβλίου είναι «ο εαυτός» και η θεωρία που υιοθετείται ονομάζεται «συμβολική διάδραση». Ο εαυτός, σύμφωνα μ' αυτήν τη θεωρία, δεν είναι κάτι με το οποίο γεννιόμαστε, είναι κάτι που αναπτύσσεται μέσα από τη διάδραση με τους άλλους. Όπως λέει ο Hargreaves, «η κεντρική ιδέα, με δυο λόγια, είναι ότι ο εαυτός ενός ανθρώπου αναπτύσσεται σε σχέση με την αντίδραση των άλλων σ' αυτό τον άνθρωπο και ότι αυτός κατά κανόνα αντιδρά προς τον εαυτό του όπως αντιλαμβάνεται ότι αντιδρούν οι άλλοι προς αυτόν»<sup>4</sup>.

Ο Hargreaves ακολουθεί τις απόψεις του G.H. Mead σχετικά με την ανάπτυξη του εαυτού και ανιχνεύει τις συνέπειές τους για την ανάλυση των σχέσεων δασκάλου και μαθητή. Μια και πολλοί άλλοι συγγραφείς έχουν ακολουθήσει μια παρόμοια προσέγγιση, θα αφιερώσουμε λίγο χρόνο στη λεπτομερέστερη ανάπτυξη αυτών των ιδεών, βασίζοντας πάντα την ανάλυσή μας κυρίως στον Hargreaves.

### ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΔΙΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

#### Ο εαυτός

Η επικοινωνία, και κυρίως η γλώσσα, παίζει θεμελιώδη ρόλο στην κατανόηση της θεωρίας της συμβολικής διάδρασης. Όταν επικοινωνούμε, προσπαθούμε να προκαλέσουμε μια αντίδραση σε κάποιον άλλο. Όταν λέω «πεινάω», προσπαθώ να αποσπάσω από κάποιον άλλο μια αντίδραση που θα έχει τη μορφή τροφής ή συμπόνιας. Αλλά όταν λέω «πεινάω», λέω συγχρόνως κάτι στον εαυτό μου· αυτό μου επιτρέπει να κα-

(Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1975). Στο μεταγενέστερο έργο του ο Hargreaves υιοθετεί μια ντυρκεμιανή προσέγγιση της εκπαίδευσης, όπως είδαμε στο Κεφάλαιο 3. Οι σύγχρονοι ντυρκεμιανοί.

4. Hargreaves, *Interpersonal Relations*, σ. 5.

3. D. Hargreaves, *Interpersonal Relations and Education*, Student Edition

μπορεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά ενός μαθητή ως έξυπνη ή κουτή. Είναι απαραίτητο να ανακαλύψουμε τη διαδικασία με την οποία αποδίδεται στο παιδί ο χαρακτηρισμός του έξυπνου ή του κουτού. Όροι όπως «έξυπνος» ή «κουτός» ανήκουν στην καθημερινή γλώσσα της διδασκαλίας, που θεωρείται δεδομένη, αλλά, σύμφωνα με τους φαινομενολόγους, πρέπει να μελετηθούν και να αποκαλυφθεί το λανθάνον νόημά τους. Μ' αυτό τον τρόπο θα αποκαλυφθούν σε ικανοποιητικό βαθμό οι τρόποι με τους οποίους τα υποκείμενα ορίζουν την κατάσταση.

Οι εθνομεθοδολόγοι υιοθετούν μία κάπως διαφορετική προσέγγιση. Τους ενδιαφέρει να ανακαλύψουν τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα για να κάνουν τον κόσμο κατανοητό. Ο κόσμος μπορεί να θεωρείται μια χαοτική σειρά γεγονότων που δεν έχουν σχέση μεταξύ τους, αλλά δεν γίνεται αντιληπτός μ' αυτό τον τρόπο. Οι άνθρωποι επομένως έχουν επιβάλει μια τάξη στο χάος για να το κάνουν κατανοητό σ' αυτούς τους ίδιους. Ο εθνομεθοδολόγος προσπαθεί να ρίξει φως στις διαδικασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι κάνουν κατανοητό τον κόσμο της καθημερινής τους ζωής.

Παρόλο που υπάρχουν διαφορές έμφασης μέσα στο πλαίσιο των μικρο-ερμηνευτικών προσεγγίσεων, υπάρχουν και πολλά κοινά σημεία, ιδίως ανάμεσα στη διάδραση και τη φαινομενολογία. Γι' αυτόν το λόγο, στην παρουσίασή μας δεν κάναμε διάκριση μεταξύ των δύο. Αφιερώσαμε μια μικρή ενότητα του Κεφαλαίου 11 στη σκιαγράφηση της εθνομεθοδολογικής τοποθέτησης η οποία, κατά τη γνώμη μας, είναι μία μάλλον ακραία μορφή της προσέγγισης σε μικρο-επίπεδο.

### DAVID HARGREAVES

Το πολυδιαβασμένο και εξαιρετικά καλογραμμένο βιβλίο του David Hargreaves *Interpersonal Relations and Education* (Διαπροσωπικές σχέσεις και εκπαίδευση)<sup>3</sup> μας δίνει ένα παράδειγμα της μικρο-ερμηνευ-

τικής προσέγγισης. Το βιβλίο χωρίζεται σε δύο μέρη, την ανάπτυξη της θεωρίας και την εξέταση των εφαρμογών της. Η κεντρική έννοια του βιβλίου είναι «ο εαυτός» και η θεωρία που υιοθετείται ονομάζεται «συμβολική διάδραση». Ο εαυτός, σύμφωνα μ' αυτήν τη θεωρία, δεν είναι κάτι με το οποίο γεννιόμαστε, είναι κάτι που αναπτύσσεται μέσα από τη διάδραση με τους άλλους. Όπως λέει ο Hargreaves, «η κεντρική ιδέα, με δυο λόγια, είναι ότι ο εαυτός ενός ανθρώπου αναπτύσσεται σε σχέση με την αντίδραση των άλλων σ' αυτό τον άνθρωπο και ότι αυτός κατά κανόνα αντιδρά προς τον εαυτό του όπως αντιλαμβάνεται ότι αντιδρούν οι άλλοι προς αυτόν»<sup>4</sup>.

Ο Hargreaves ακολουθεί τις απόψεις του G.H. Mead σχετικά με την ανάπτυξη του εαυτού και ανιχνεύει τις συνέπειές τους για την ανάλυση των σχέσεων δασκάλου και μαθητή. Μια και πολλοί άλλοι συγγραφείς έχουν ακολουθήσει μια παρόμοια προσέγγιση, θα αφιερώσουμε λίγο χρόνο στη λεπτομερέστερη ανάπτυξη αυτών των ιδεών, βασίζοντας πάντα την ανάλυσή μας κυρίως στον Hargreaves.

### ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΔΙΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

#### Ο εαυτός

Η επικοινωνία, και κυρίως η γλώσσα, παίζει θεμελιώδη ρόλο στην κατανόηση της θεωρίας της συμβολικής διάδρασης. Όταν επικοινωνούμε, προσπαθούμε να προκαλέσουμε μια αντίδραση σε κάποιον άλλο. Όταν λέω «πεινάω», προσπαθώ να αποσπάσω από κάποιον άλλο μια αντίδραση που θα έχει τη μορφή τροφής ή συμπόνιας. Αλλά όταν λέω «πεινάω», λέω συγχρόνως κάτι στον εαυτό μου· αυτό μου επιτρέπει να κα-

(Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1975). Στο μεταγενέστερο έργο του ο Hargreaves υιοθετεί μια ντυρκεμιανή προσέγγιση της εκπαίδευσης, όπως είδαμε στο Κεφάλαιο 3. Οι σύγχρονοι ντυρκεμιανοί.

4. Hargreaves, *Interpersonal Relations*, σ. 5.

3. D. Hargreaves, *Interpersonal Relations and Education*, Student Edition

τανοήσω ένα σωματικό συναίσθημα μέσα μου και να προσφέρω στον εαυτό μου τροφή ή συμπόνια. Όπως λέει ο Hargreaves: «Έτσι, αν ζητήσω κάτι από κάποιον άλλο, προκαλώ στον εαυτό μου εκείνη ακριβώς την ανταπόκριση που προσπαθώ να αποσπάσω από εκείνον»<sup>5</sup>. Αυτή η ιδιότητα σημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί να «δοκιμάζουν εκ των προτέρων την πιθανή έκβαση και τις συνέπειες μιας πράξης»<sup>6</sup> χωρίς στην πραγματικότητα να κάνουν τίποτε. Μπορώ να κάνω μια εσωτερική συζήτηση: «Αν κάνω ή πω αυτό, ο άλλος θα κάνει ή θα πει εκείνο». Μπορώ επομένως να προγραμματίσω τις πράξεις μου. Καθώς τις προγραμματίζω όμως, διαμορφώνω μια κρίση για το πώς θα ανταποκριθεί ο άλλος, κοιτάζω δηλαδή τον εαυτό μου από την οπτική γωνία ενός άλλου. Όπως λέει ο Mead, παίζω «το ρόλο του άλλου» για να κοιτάξω τον εαυτό μου. Αυτή η αναγνώριση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο εαυτός είναι κάτι αντανεκλαστικό· όπως λέει ο Hargreaves:

Ο εαυτός έχει μια σημαντική αντανεκλαστική ιδιότητα: είναι συγχρόνως υποκείμενο και αντικείμενο. Στη διάδραση ο άνθρωπος μαθαίνει να αντιδρά απέναντι στον εαυτό του όπως αντιδρούν οι άλλοι απέναντι σ' αυτόν... Για να αποκτήσει εαυτό βάζει τον εαυτό του στη θέση των άλλων και χρησιμοποιεί τη δική τους οπτική γωνία για να παρατηρήσει τον εαυτό του.<sup>7</sup>

Η σημαντικότερη επιρροή στην ανάπτυξη του εαυτού ασκείται συνήθως από τους γονείς. Το παιδί, για να κοιτάξει τον εαυτό του, ιδιοποιείται το ρόλο των γονέων, συχνά μέσα από το παιχνίδι, και κρίνει τον εαυτό του από τη δική τους οπτική γωνία. Αρχίζει να αποκτά μια ιδέα για το πώς είναι το ίδιο, αλλά συγχρόνως οικειοποιείται τον τρόπο σκέψης και τις αξίες των γονέων για να κρίνει τον εαυτό του. Συγχρόνως όμως, καθώς

5. ό.π., σ. 6.

6. ό.π., σ. 7.

7. ό.π., σ. 7.

μαθαίνει για τον εαυτό του μαθαίνει και για την κοινωνία. Το να πει «είμαι αρσενικό παιδί» σημαίνει ότι έχει μάθει πως η κοινωνία ξεχωρίζει τα δύο φύλα και πως η ηλικία είναι σημαντικός παράγοντας. Σημαίνει ότι έχει μάθει πως υπάρχουν οι ρόλοι του πατέρα, της μητέρας και των παιδιών. Η ανακάλυψη του εαυτού και της κοινωνίας προχωρούν χέρι με χέρι. Όπως λέει ο Hargreaves:

Η αντίληψη του παιδιού για την πραγματικότητα –για το τι είναι η κοινωνία, οι κοινωνικοί θεσμοί, οι συνάνθρωποί του, για το τι είναι «σημαντικό» ή «πρέπον» ή «καλό» ή «σωστό» – μεταδίδεται κοινωνικά στο παιδί, και το πρώτο βήμα είναι η οικειοποίηση του τρόπου σκέψης των γονέων.<sup>8</sup>

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, γνωρίζει κι άλλους ανθρώπους και σιγά σιγά αντιλαμβάνεται ότι ορισμένες αξίες και νοοτροπίες είναι κοινές σε όλους. Τελικά το παιδί ανακαλύπτει την έννοια του «γενικευμένου άλλου», όπου ορισμένες αξίες θεωρούνται καθολικές και όπου ο «εαυτός» είναι αντιληπτός ως μία σταθερή οντότητα που μεταφέρεται από τη μία συνάντηση στην άλλη.

Ο εαυτός θεωρείται επομένως ως το αποτέλεσμα του ότι σκεπτόμαστε τον εαυτό μας από την οπτική γωνία των άλλων και όχι σαν κάτι που μας έχει δοθεί με μηχανικό τρόπο. Εμείς παίζουμε ρόλο στη διαμόρφωση του εαυτού μας, αλλά και οι άλλοι ενέχονται σ' αυτήν, εφόσον εμείς «οικειοποιούμαστε τους ρόλους τους». Στο πλαίσιο της διάδρασης με τους άλλους, πιστεύει ο Hargreaves, «η συμπεριφορά του ατόμου δεν επηρεάζεται από αυτές καθαυτές τις πράξεις του άλλου αλλά από τη σημασία (προθέσεις, κίνητρα κτλ.) που το άτομο αποδίδει στις πράξεις του άλλου»<sup>9</sup>.

Η ουσία της κληρονομιάς του Mead είναι ότι το άτομο «δεν αντιδρά

8. ό.π., σ. 10.

9. ό.π., σ. 7.

τανοήσω ένα σωματικό συναίσθημα μέσα μου και να προσφέρω στον εαυτό μου τροφή ή συμπόνια. Όπως λέει ο Hargreaves: «Έτσι, αν ζητήσω κάτι από κάποιον άλλο, προκαλώ στον εαυτό μου εκείνη ακριβώς την ανταπόκριση που προσπαθώ να αποσπάσω από εκείνον»<sup>5</sup>. Αυτή η ιδιότητα σημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί να «δοκιμάζουν εκ των προτέρων την πιθανή έκβαση και τις συνέπειες μιας πράξης»<sup>6</sup> χωρίς στην πραγματικότητα να κάνουν τίποτε. Μπορώ να κάνω μια εσωτερική συζήτηση: «Αν κάνω ή πω αυτό, ο άλλος θα κάνει ή θα πει εκείνο». Μπορώ επομένως να προγραμματίσω τις πράξεις μου. Καθώς τις προγραμματίζω όμως, διαμορφώνω μια κρίση για το πώς θα ανταποκριθεί ο άλλος, κοιτάζω δηλαδή τον εαυτό μου από την οπτική γωνία ενός άλλου. Όπως λέει ο Mead, παίζω «το ρόλο του άλλου» για να κοιτάξω τον εαυτό μου. Αυτή η αναγνώριση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο εαυτός είναι κάτι αντανεκλαστικό· όπως λέει ο Hargreaves:

Ο εαυτός έχει μια σημαντική αντανεκλαστική ιδιότητα: είναι συγχρόνως υποκείμενο και αντικείμενο. Στη διάδραση ο άνθρωπος μαθαίνει να αντιδρά απέναντι στον εαυτό του όπως αντιδρούν οι άλλοι απέναντι σ' αυτόν... Για να αποκτήσει εαυτό βάζει τον εαυτό του στη θέση των άλλων και χρησιμοποιεί τη δική τους οπτική γωνία για να παρατηρήσει τον εαυτό του.<sup>7</sup>

Η σημαντικότερη επιρροή στην ανάπτυξη του εαυτού ασκείται συνήθως από τους γονείς. Το παιδί, για να κοιτάξει τον εαυτό του, ιδιοποιείται το ρόλο των γονέων, συχνά μέσα από το παιχνίδι, και κρίνει τον εαυτό του από τη δική τους οπτική γωνία. Αρχίζει να αποκτά μια ιδέα για το πώς είναι το ίδιο, αλλά συγχρόνως οικειοποιείται τον τρόπο σκέψης και τις αξίες των γονέων για να κρίνει τον εαυτό του. Συγχρόνως όμως, καθώς

5. ό.π., σ. 6.

6. ό.π., σ. 7.

7. ό.π., σ. 7.

μαθαίνει για τον εαυτό του μαθαίνει και για την κοινωνία. Το να πει «είμαι αρσενικό παιδί» σημαίνει ότι έχει μάθει πως η κοινωνία ξεχωρίζει τα δύο φύλα και πως η ηλικία είναι σημαντικός παράγοντας. Σημαίνει ότι έχει μάθει πως υπάρχουν οι ρόλοι του πατέρα, της μητέρας και των παιδιών. Η ανακάλυψη του εαυτού και της κοινωνίας προχωρούν χέρι με χέρι. Όπως λέει ο Hargreaves:

Η αντίληψη του παιδιού για την πραγματικότητα –για το τι είναι η κοινωνία, οι κοινωνικοί θεσμοί, οι συνάνθρωποί του, για το τι είναι «σημαντικό» ή «πρέπον» ή «καλό» ή «σωστό» – μεταδίδεται κοινωνικά στο παιδί, και το πρώτο βήμα είναι η οικειοποίηση του τρόπου σκέψης των γονέων.<sup>8</sup>

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, γνωρίζει κι άλλους ανθρώπους και σιγά σιγά αντιλαμβάνεται ότι ορισμένες αξίες και νοοτροπίες είναι κοινές σε όλους. Τελικά το παιδί ανακαλύπτει την έννοια του «γενικευμένου άλλου», όπου ορισμένες αξίες θεωρούνται καθολικές και όπου ο «εαυτός» είναι αντιληπτός ως μία σταθερή οντότητα που μεταφέρεται από τη μία συνάντηση στην άλλη.

Ο εαυτός θεωρείται επομένως ως το αποτέλεσμα του ότι σκεπτόμαστε τον εαυτό μας από την οπτική γωνία των άλλων και όχι σαν κάτι που μας έχει δοθεί με μηχανικό τρόπο. Εμείς παίζουμε ρόλο στη διαμόρφωση του εαυτού μας, αλλά και οι άλλοι ενέχονται σ' αυτήν, εφόσον εμείς «οικειοποιούμαστε τους ρόλους τους». Στο πλαίσιο της διάδρασης με τους άλλους, πιστεύει ο Hargreaves, «η συμπεριφορά του ατόμου δεν επηρεάζεται από αυτές καθαυτές τις πράξεις του άλλου αλλά από τη σημασία (προθέσεις, κίνητρα κτλ.) που το άτομο αποδίδει στις πράξεις του άλλου»<sup>9</sup>.

Η ουσία της κληρονομιάς του Mead είναι ότι το άτομο «δεν αντιδρά

8. ό.π., σ. 10.

9. ό.π., σ. 7.

απλώς στις εσωτερικές ή εξωτερικές δυνάμεις που επιδρούν επάνω του. Το άτομο επομένως διαμορφώνει και επιλέγει ό,τι κάνει· οι πράξεις του δεν είναι προκαθορισμένες αντιδράσεις»<sup>10</sup>. Πρέπει όμως να παρατηρήσουμε ότι οι αντιδράσεις του ατόμου δεν είναι εντελώς ανεξάρτητες από την επιρροή και την επίδραση της ευρύτερης κοινωνίας.

### Η αντίληψη των ανθρώπων

Ο Hargreaves αναπτύσσει περαιτέρω τις ιδέες του παρατηρώντας ότι οι άνθρωποι προσδίδουν νόημα στα αντικείμενα που υπάρχουν στον κόσμο. «Το αντικείμενο» πιστεύει «αποκτά το νόημά του σε σχέση με το στόχο ή το σχέδιο δράσης ενός ανθρώπου»<sup>11</sup>. Έτσι το νόημα που δίνεται σε ένα κομμάτι κιμωλία εξαρτάται από το αν θέλουμε να γράψουμε στον πίνακα ή να το πετάξουμε σ' ένα μαθητή. Τα νοήματα όμως δεν είναι ιδιωτικά, γιατί κληρονομούμε ένα σύνολο έτοιμων νοημάτων ή ερμηνειών από τους προγόνους μας. Ένα σημαντικό σύνολο ερμηνειών είναι αυτό που χρησιμοποιούμε για να κατηγοριοποιήσουμε τους άλλους. Τέλος, ο Hargreaves μάς θυμίζει ότι, όταν διαντιδρούμε, διαντιδρούμε με άλλους ανθρώπους. Αναγνωρίζουμε ότι οι άλλοι έχουν στόχους, έχουν τους δικούς τους τρόπους να ερμηνεύουν τον κόσμο και έχουν κάποια ελευθερία.

Στη διάδραση επομένως η κάθε πλευρά πρέπει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά της άλλης πριν μπορέσει να αντιδράσει σ' αυτήν. Ο καθένας πρέπει να ερμηνεύσει τους στόχους και τις προθέσεις του άλλου, να αξιολογήσει τη σημασία τους για τους δικούς του στόχους ή σχέδια και μετά να κατασκευάσει τη δική του πράξη απάντησης σύμφωνα μ' αυτή την ερμηνεία.<sup>12</sup>

Ο Hargreaves παρατηρεί επίσης ότι μια σημαντική πλευρά της διά-

10. ό.π., σ. 15.

11. ό.π., σ. 14.

12. ό.π., σ. 15.

δρασης αφορά το πώς αντιλαμβανόμαστε τους άλλους. «Αντιλαμβανόμαστε» δεν σημαίνει απλώς «βλέπουμε», έχει να κάνει με την οργάνωση των εντυπώσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Παραδείγματος χάριν, όταν συναντάμε κάποιον, συνήθως παρατηρούμε την ηλικία, το φύλο, τη φυλή, την προφορά, το ντύσιμό του· εξετάζουμε αυτούς τους παράγοντες και εξάγουμε συμπεράσματα για τον άλλο, που τα λαμβάνουμε υπόψη μας όταν διαντιδρούμε μαζί του. Σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως το χρώμα των ματιών ή των μαλλιών του, δίνουμε μικρότερη σημασία. Το γιατί η «ηλικία» θεωρείται πιο σημαντική από το «χρώμα των ματιών» εξαρτάται μάλλον από αυτό που ο Schutz έχει αποκαλέσει «ερμηνευτικά σχήματα» (interpretive schemes). Έχουμε διαμορφώσει ή μάθει από άλλους, τρόπους με τους οποίους οργανώνουμε τις εντυπώσεις μας ή δίνουμε σημασία σε ορισμένες πλευρές αυτού που βλέπουμε, ενώ αγνοούμε άλλες. Όταν ενδιαφερόμαστε για την ηλικία και όχι για το χρώμα των ματιών, θεωρούμε ότι η ηλικία παίζει σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση των άλλων· μας λέει περισσότερα γι' αυτούς και είναι πιο σημαντική στη διαντίδρασή μας μαζί τους. Το «ερμηνευτικό σχήμα» που χρησιμοποιούμε μπορεί να έχει υιοθετηθεί από όλα τα μέλη της κοινωνίας μας, μπορεί να συνδέεται μόνο με μια ομάδα ή και να είναι καθαρά προσωπικό. Η αντίληψη που διαμορφώνουμε για έναν άνθρωπο επηρεάζεται επίσης από τους δικούς μας στόχους ή από τους ρόλους μας. Παραδείγματος χάριν, η αντίληψή μας για μια κοπέλα που φιλάει ένα αγόρι θ' αλλάξει όταν καταλάβουμε ότι η κοπέλα είναι η κόρη μας ή ότι είναι η κοπέλα που σκοπεύει να παντρευτεί ο γιος μας. Όταν συσχετίζουμε την αντίληψη που έχουμε διαμορφώσει για τον άλλο με τους δικούς μας στόχους και ρόλους, χρησιμοποιούμε αυτό που ο Hargreaves, ακολουθώντας τον Schutz, αποκαλεί «σύστημα σχετικότητας» (system of relevance).

Με τον καιρό διαμορφώνουμε μια «αντίληψη του άλλου» που μας δίνει μια σταθερή και κατανοητή εικόνα του πώς είναι ο άλλος· αποδίδουμε στον άλλο χαρακτηριστικά προσωπικότητας (ιδιότροπος, προσηνής), νοοτροπίες και ικανότητες, κι έτσι τον γνωρίζουμε καλά. Η «αντίληψη του άλλου» έχει διαμορφωθεί μέσω μιας διαρκούς διαδικασίας αντίληψης

απλώς στις εσωτερικές ή εξωτερικές δυνάμεις που επιδρούν επάνω του. Το άτομο επομένως διαμορφώνει και επιλέγει ό,τι κάνει· οι πράξεις του δεν είναι προκαθορισμένες αντιδράσεις»<sup>10</sup>. Πρέπει όμως να παρατηρήσουμε ότι οι αντιδράσεις του ατόμου δεν είναι εντελώς ανεξάρτητες από την επιρροή και την επίδραση της ευρύτερης κοινωνίας.

### Η αντίληψη των ανθρώπων

Ο Hargreaves αναπτύσσει περαιτέρω τις ιδέες του παρατηρώντας ότι οι άνθρωποι προσδίδουν νόημα στα αντικείμενα που υπάρχουν στον κόσμο. «Το αντικείμενο» πιστεύει «αποκτά το νόημά του σε σχέση με το στόχο ή το σχέδιο δράσης ενός ανθρώπου»<sup>11</sup>. Έτσι το νόημα που δίνεται σε ένα κομμάτι κιμωλία εξαρτάται από το αν θέλουμε να γράψουμε στον πίνακα ή να το πετάξουμε σ' ένα μαθητή. Τα νοήματα όμως δεν είναι ιδιωτικά, γιατί κληρονομούμε ένα σύνολο έτοιμων νοημάτων ή ερμηνειών από τους προγόνους μας. Ένα σημαντικό σύνολο ερμηνειών είναι αυτό που χρησιμοποιούμε για να κατηγοριοποιήσουμε τους άλλους. Τέλος, ο Hargreaves μάς θυμίζει ότι, όταν διαντιδρούμε, διαντιδρούμε με άλλους ανθρώπους. Αναγνωρίζουμε ότι οι άλλοι έχουν στόχους, έχουν τους δικούς τους τρόπους να ερμηνεύουν τον κόσμο και έχουν κάποια ελευθερία.

Στη διάδραση επομένως η κάθε πλευρά πρέπει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά της άλλης πριν μπορέσει να αντιδράσει σ' αυτήν. Ο καθένας πρέπει να ερμηνεύσει τους στόχους και τις προθέσεις του άλλου, να αξιολογήσει τη σημασία τους για τους δικούς του στόχους ή σχέδια και μετά να κατασκευάσει τη δική του πράξη απάντησης σύμφωνα μ' αυτή την ερμηνεία.<sup>12</sup>

Ο Hargreaves παρατηρεί επίσης ότι μια σημαντική πλευρά της διά-

10. ό.π., σ. 15.

11. ό.π., σ. 14.

12. ό.π., σ. 15.

δρασης αφορά το πώς αντιλαμβανόμαστε τους άλλους. «Αντιλαμβανόμαστε» δεν σημαίνει απλώς «βλέπουμε», έχει να κάνει με την οργάνωση των εντυπώσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Παραδείγματος χάριν, όταν συναντάμε κάποιον, συνήθως παρατηρούμε την ηλικία, το φύλο, τη φυλή, την προφορά, το ντύσιμό του· εξετάζουμε αυτούς τους παράγοντες και εξάγουμε συμπεράσματα για τον άλλο, που τα λαμβάνουμε υπόψη μας όταν διαντιδρούμε μαζί του. Σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως το χρώμα των ματιών ή των μαλλιών του, δίνουμε μικρότερη σημασία. Το γιατί η «ηλικία» θεωρείται πιο σημαντική από το «χρώμα των ματιών» εξαρτάται μάλλον από αυτό που ο Schutz έχει αποκαλέσει «ερμηνευτικά σχήματα» (interpretive schemes). Έχουμε διαμορφώσει ή μάθει από άλλους, τρόπους με τους οποίους οργανώνουμε τις εντυπώσεις μας ή δίνουμε σημασία σε ορισμένες πλευρές αυτού που βλέπουμε, ενώ αγνοούμε άλλες. Όταν ενδιαφερόμαστε για την ηλικία και όχι για το χρώμα των ματιών, θεωρούμε ότι η ηλικία παίζει σημαντικότερο ρόλο στην κατανόηση των άλλων· μας λέει περισσότερα γι' αυτούς και είναι πιο σημαντική στη διαντίδρασή μας μαζί τους. Το «ερμηνευτικό σχήμα» που χρησιμοποιούμε μπορεί να έχει υιοθετηθεί από όλα τα μέλη της κοινωνίας μας, μπορεί να συνδέεται μόνο με μια ομάδα ή και να είναι καθαρά προσωπικό. Η αντίληψη που διαμορφώνουμε για έναν άνθρωπο επηρεάζεται επίσης από τους δικούς μας στόχους ή από τους ρόλους μας. Παραδείγματος χάριν, η αντίληψή μας για μια κοπέλα που φιλάει ένα αγόρι θ' αλλάξει όταν καταλάβουμε ότι η κοπέλα είναι η κόρη μας ή ότι είναι η κοπέλα που σκοπεύει να παντρευτεί ο γιος μας. Όταν συσχετίζουμε την αντίληψη που έχουμε διαμορφώσει για τον άλλο με τους δικούς μας στόχους και ρόλους, χρησιμοποιούμε αυτό που ο Hargreaves, ακολουθώντας τον Schutz, αποκαλεί «σύστημα σχετικότητας» (system of relevance).

Με τον καιρό διαμορφώνουμε μια «αντίληψη του άλλου» που μας δίνει μια σταθερή και κατανοητή εικόνα του πώς είναι ο άλλος· αποδίδουμε στον άλλο χαρακτηριστικά προσωπικότητας (ιδιότροπος, προσηνής), νοοτροπίες και ικανότητες, κι έτσι τον γνωρίζουμε καλά. Η «αντίληψη του άλλου» έχει διαμορφωθεί μέσω μιας διαρκούς διαδικασίας αντίληψης

στην οποία έχουν παίξει ρόλο τα ερμηνευτικά σχήματα και οι δομές σχετικότητας (relevance structures).

Ο Hargreaves παρατηρεί επίσης ότι χρησιμοποιούμε στερεότυπα, δηλαδή «ένα σύνολο χαρακτηριστικών που θεωρούνται κοινά για όλα τα μέλη μιας κατηγορίας»<sup>13</sup>. Τα στερεότυπα μπορεί να μας είναι χρήσιμα γιατί μας βοηθούν να καταλάβουμε εκ των προτέρων πώς να αντιδράσουμε απέναντι στους άλλους, αλλά υπάρχει κίνδυνος να μας οδηγήσουν στη διαμόρφωση εσφαλμένης αντίληψης γι' αυτούς.

### Ρόλοι

Μέχρι στιγμής ο Hargreaves έχει αποδείξει πόσο πολύπλοκο είναι να κατανοήσουμε τη διάδραση κατά την οποία ο «εαυτός» επιδίδεται στην αντίληψη των άλλων και στην κατασκευή αντιδράσεων απέναντί τους. Επιπλέον, λέει ότι πρέπει να καταλάβουμε πως, όταν δρούμε, δρούμε μέσα σε μια κοινωνική κατάσταση. Αν θέλουμε να ερμηνεύσουμε τη δράση και τη διάδραση πρέπει να εξετάσουμε την κοινωνική δομή που παρέχει το πλαίσιο της δράσης. Στο σημείο αυτό ο Hargreaves εισάγει την έννοια του ρόλου.

Η κοινωνία, λέει ο Hargreaves, είναι ένα σύνθετο οικοδόμημα που αποτελείται από θέσεις, όπως παιδί, γονιός, δάσκαλος, γιατρός κτλ., που σχετίζονται όλες μεταξύ τους. Ο ρόλος, σύμφωνα με τον ορισμό του Hargreaves, είναι «οι προσδοκίες συμπεριφοράς που συνδέονται με μια θέση»<sup>14</sup>. Με άλλα λόγια, αν βρισκόμαστε στη θέση του δασκάλου, οι άλλοι περιμένουν να κάνουμε ορισμένα πράγματα, να τηρούμε ορισμένη στάση, να ντυνόμαστε με ορισμένο τρόπο. Επιπλέον, το ότι βρισκόμαστε στη θέση του δασκάλου σημαίνει ότι έχουμε μια σχέση με άλλες θέσεις όπως του μαθητή, των συναδέλφων, των γονέων, του διευθυντή, του σχολικού συμβούλου κ.ο.κ. Ανήκουμε σε ένα «σύστημα ρόλων», τα μέλη του οποίου έχουν προσδοκίες από μας.

Για τον ίδιο λόγο, έχουμε προσδοκίες που αφορούν τα άλλα μέλη αυτού του συστήματος ρόλων: περιμένουμε μια ορισμένη συμπεριφορά και στάση από τους συναδέλφους και τους μαθητές μας. Το ότι βρισκόμαστε σ' ένα ρόλο σημαίνει επομένως ότι οι άλλοι έχουν προσδοκίες από εμάς κι εμείς από τους άλλους. Οι προσδοκίες αυτές πολύ σπάνια προσδιορίζουν το καθετί που κάνουμε· συνήθως μας παρέχουν μια γενική γραμμή πλεύσης ή ένα γενικό σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούμε. Πολύ λίγες είναι οι πλευρές του ρόλου του δασκάλου που βρίσκουν σύμφωνα όλα τα μέλη του συστήματος ρόλων. Συχνά μάλιστα οι γονείς, ο διευθυντής, οι συνάδελφοι και οι μαθητές έχουν διαφορετικές προσδοκίες. Αυτό μπορεί να προκαλέσει «σύγκρουση» ή «ένταση» στο πλαίσιο του ρόλου. Αυτό που κυρίως θέλει να πει ο Hargreaves είναι ότι το να βρισκόμαστε σ' ένα ρόλο μάς τοποθετεί μέσα σ' ένα σχετικά χαλαρό πλαίσιο προσδοκιών που δίνει κάποιο αδρό σχήμα στις πράξεις μας. Εμείς όμως πρέπει να επεξεργαστούμε τις λεπτομέρειες του ρόλου μας μέσα σ' αυτό το πλαίσιο. Αυτό το κάνουμε χρησιμοποιώντας την αντίληψή μας για τον εαυτό μας, την άποψή μας για το ρόλο μας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε τους ρόλους των άλλων. Το υποκείμενο, όταν δρα στο πλαίσιο ενός ρόλου, παίρνει πολλές και σημαντικές αποφάσεις.

Η διάδραση επομένως είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές συνεχώς ερμηνεύουν και αποφασίζουν. Η διάδραση όμως δεν θα άρχιζε καν, αν δεν υπήρχε κάποιος κοινός ορισμός της κατάστασης. Επειδή βιώνουμε τις ίδιες, ή παρόμοιες, καταστάσεις με τα άλλα μέλη του συστήματος ρόλων στο οποίο μετέχουμε, διαμορφώνουμε μια διυποκειμενική (ή κοινή) αντίληψη της κατάστασης. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ορισμοί μας είναι πανομοιότυποι με εκείνους των άλλων μελών του συστήματος ρόλων, αλλά ότι, με τον καιρό, διαπραγματευόμαστε έναν κοινό ορισμό της κατάστασης που όλοι θεωρούν λογικό. Αυτός ο κοινός ορισμός είναι συνήθως μια «συναίνεση εργασίας», ένα είδος συμβιβασμού που αποδέχονται προσωρινά τα εμπλεκόμενα μέρη και τον οποίο θεωρούν κάπως ικανοποιητικό. Η διαπραγμάτευση της

13. ό.π., σ. 31.

14. ό.π., σ. 46.

στην οποία έχουν παίξει ρόλο τα ερμηνευτικά σχήματα και οι δομές σχετικότητας (relevance structures).

Ο Hargreaves παρατηρεί επίσης ότι χρησιμοποιούμε στερεότυπα, δηλαδή «ένα σύνολο χαρακτηριστικών που θεωρούνται κοινά για όλα τα μέλη μιας κατηγορίας»<sup>13</sup>. Τα στερεότυπα μπορεί να μας είναι χρήσιμα γιατί μας βοηθούν να καταλάβουμε εκ των προτέρων πώς να αντιδράσουμε απέναντι στους άλλους, αλλά υπάρχει κίνδυνος να μας οδηγήσουν στη διαμόρφωση εσφαλμένης αντίληψης γι' αυτούς.

### Ρόλοι

Μέχρι στιγμής ο Hargreaves έχει αποδείξει πόσο πολύπλοκο είναι να κατανοήσουμε τη διάδραση κατά την οποία ο «εαυτός» επιδίδεται στην αντίληψη των άλλων και στην κατασκευή αντιδράσεων απέναντί τους. Επιπλέον, λέει ότι πρέπει να καταλάβουμε πως, όταν δρούμε, δρούμε μέσα σε μια κοινωνική κατάσταση. Αν θέλουμε να ερμηνεύσουμε τη δράση και τη διάδραση πρέπει να εξετάσουμε την κοινωνική δομή που παρέχει το πλαίσιο της δράσης. Στο σημείο αυτό ο Hargreaves εισάγει την έννοια του ρόλου.

Η κοινωνία, λέει ο Hargreaves, είναι ένα σύνθετο οικοδόμημα που αποτελείται από θέσεις, όπως παιδί, γονιός, δάσκαλος, γιατρός κτλ., που σχετίζονται όλες μεταξύ τους. Ο ρόλος, σύμφωνα με τον ορισμό του Hargreaves, είναι «οι προσδοκίες συμπεριφοράς που συνδέονται με μια θέση»<sup>14</sup>. Με άλλα λόγια, αν βρισκόμαστε στη θέση του δασκάλου, οι άλλοι περιμένουν να κάνουμε ορισμένα πράγματα, να τηρούμε ορισμένη στάση, να ντυνόμαστε με ορισμένο τρόπο. Επιπλέον, το ότι βρισκόμαστε στη θέση του δασκάλου σημαίνει ότι έχουμε μια σχέση με άλλες θέσεις όπως του μαθητή, των συναδέλφων, των γονέων, του διευθυντή, του σχολικού συμβούλου κ.ο.κ. Ανήκουμε σε ένα «σύστημα ρόλων», τα μέλη του οποίου έχουν προσδοκίες από μας.

Για τον ίδιο λόγο, έχουμε προσδοκίες που αφορούν τα άλλα μέλη αυτού του συστήματος ρόλων: περιμένουμε μια ορισμένη συμπεριφορά και στάση από τους συναδέλφους και τους μαθητές μας. Το ότι βρισκόμαστε σ' ένα ρόλο σημαίνει επομένως ότι οι άλλοι έχουν προσδοκίες από εμάς κι εμείς από τους άλλους. Οι προσδοκίες αυτές πολύ σπάνια προσδιορίζουν το καθετί που κάνουμε· συνήθως μας παρέχουν μια γενική γραμμή πλεύσης ή ένα γενικό σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούμε. Πολύ λίγες είναι οι πλευρές του ρόλου του δασκάλου που βρίσκουν σύμφωνα όλα τα μέλη του συστήματος ρόλων. Συχνά μάλιστα οι γονείς, ο διευθυντής, οι συνάδελφοι και οι μαθητές έχουν διαφορετικές προσδοκίες. Αυτό μπορεί να προκαλέσει «σύγκρουση» ή «ένταση» στο πλαίσιο του ρόλου. Αυτό που κυρίως θέλει να πει ο Hargreaves είναι ότι το να βρισκόμαστε σ' ένα ρόλο μάς τοποθετεί μέσα σ' ένα σχετικά χαλαρό πλαίσιο προσδοκιών που δίνει κάποιο αδρό σχήμα στις πράξεις μας. Εμείς όμως πρέπει να επεξεργαστούμε τις λεπτομέρειες του ρόλου μας μέσα σ' αυτό το πλαίσιο. Αυτό το κάνουμε χρησιμοποιώντας την αντίληψή μας για τον εαυτό μας, την άποψή μας για το ρόλο μας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε τους ρόλους των άλλων. Το υποκείμενο, όταν δρα στο πλαίσιο ενός ρόλου, παίρνει πολλές και σημαντικές αποφάσεις.

Η διάδραση επομένως είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές συνεχώς ερμηνεύουν και αποφασίζουν. Η διάδραση όμως δεν θα άρχιζε καν, αν δεν υπήρχε κάποιος κοινός ορισμός της κατάστασης. Επειδή βιώνουμε τις ίδιες, ή παρόμοιες, καταστάσεις με τα άλλα μέλη του συστήματος ρόλων στο οποίο μετέχουμε, διαμορφώνουμε μια διυποκειμενική (ή κοινή) αντίληψη της κατάστασης. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ορισμοί μας είναι πανομοιότυποι με εκείνους των άλλων μελών του συστήματος ρόλων, αλλά ότι, με τον καιρό, διαπραγματευόμαστε έναν κοινό ορισμό της κατάστασης που όλοι θεωρούν λογικό. Αυτός ο κοινός ορισμός είναι συνήθως μια «συναίνεση εργασίας», ένα είδος συμβιβασμού που αποδέχονται προσωρινά τα εμπλεκόμενα μέρη και τον οποίο θεωρούν κάπως ικανοποιητικό. Η διαπραγμάτευση της

13. ό.π., σ. 31.

14. ό.π., σ. 46.



«συναίνεσης εργασίας» είναι μια διαρκής διαδικασία και απαιτεί να υποδεικνύουν τα ενδιαφερόμενα μέρη τον αρχικό τους ορισμό (με τα λόγια ή τις πράξεις τους και παρουσιάζοντας γενικά ένα «μέτωπο») και να τον μεταβάλλουν συνεχώς κατά τη διάρκεια της διάδρασης.

Η παρουσίαση από τον Hargreaves της θεωρίας της συμβολικής διάδρασης κάνει φανερή την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της διάδρασης και το πόσα πρέπει να γνωρίζουν οι κοινωνιολόγοι για να την κατανοήσουν.

#### ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

##### Οι δάσκαλοι

Για να εφαρμόσει τη θεωρία του στις σχέσεις δασκάλων και μαθητών, ο Hargreaves παρουσιάζει πρώτα το σκηνικό. Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να πηγαίνουν στο σχολείο, όπου οι δάσκαλοι έχουν τη δύναμη να ορίζουν και να τους επιβάλλουν τη δική τους ερμηνεία της κατάστασης. Εξαιτίας αυτής της δύναμης πρέπει να ξεκινήσουμε την ανάλυση των εφαρμογών στη σχολική τάξη εξετάζοντας πώς ορίζουν οι δάσκαλοι την κατάσταση. Ο Hargreaves λέει: «Προφανώς το πρώτο βήμα που κάνει ο δάσκαλος είναι να ορίσει την κατάσταση... με τρόπο που ο ίδιος θεωρεί επαρκή, ο τρόπος που θα ορίσει την κατάσταση πρέπει να συμφωνεί με την αντίληψή του για το ρόλο του μέσα στην τάξη»<sup>15</sup>.

Σε ένα άλλο κεφάλαιο ο Hargreaves υποστηρίζει (με κάποια επιφύλαξη) ότι μπορούμε να διακρίνουμε τρεις γενικούς τύπους αντίληψης του εαυτού. Τους αποκαλεί «θηριοδαμαστές», «δασκεδαστές» και «ρομαντικούς». Για τους «θηριοδαμαστές», η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία εκπολιτισμού των μαθητών, οι οποίοι θεωρούνται άγριοι και μη εξημερωμένοι. Οι μαθητές πρέπει να αναγκαστούν να μάθουν ό,τι ο δάσκαλος θεωρεί χρήσιμο γι' αυτούς. Ο δάσκαλος είναι ειδικός στο συγκεκριμένο μάθημα και πρέπει να

15. ό.π., σ. 116.

κρατήσει το επίπεδο ψηλά και να βοηθήσει τους μαθητές να το φτάσουν. Ο ρόλος των μαθητών είναι να αφομοιώνουν τη γνώση που τους προσφέρεται. Η πειθαρχία είναι αυστηρή και οι εξετάσεις συχνές. Ο «δασκεδαστής» είναι πολύ διαφορετικός. Ούτε αυτός πιστεύει ότι οι μαθητές θέλουν να μάθουν, θεωρεί όμως πως ο καλύτερος τρόπος να ενδιαφερθούν για τη μάθηση είναι να κάνει το αντικείμενο ενδιαφέρον. Συνήθως προτιμά τις θεματικές ενότητες από τα μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα και χρησιμοποιεί προσεχτικά σχεδιασμένες «μεθόδους ανακάλυψης» και πολλά οπτικο-ακουστικά μέσα. Περνά μεγάλο μέρος του χρόνου του κυκλοφορώντας μέσα στην τάξη και ελέγχοντας αν οι μαθητές ασχολούνται με τις εργασίες τους. Οι σχέσεις του με τους μαθητές είναι συνήθως φιλικές και οικείες. Ο «ρομαντικός» ξεκινά από μια διαφορετική άποψη. Οι μαθητές από τη φύση τους θέλουν να μάθουν, η μάθηση είναι συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης κατάστασης. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει τη μάθηση και οι μαθητές πρέπει να είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τι θα μάθουν. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να το σχεδιάζουν δάσκαλος και μαθητές από κοινού, είτε ένας ένας είτε σε μικρές ομάδες, και να μην το καθορίζει εκ των προτέρων ο δάσκαλος. Η σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή πρέπει να βασίζεται στην εμπιστοσύνη. Οι βαθμοί αντιμετωπίζονται με καχυποψία, γιατί αυτό που έχει σημασία για το μαθητή είναι «να μάθει να μαθαίνει».

Ο Hargreaves τονίζει ότι αυτοί οι τρεις τύποι δασκάλων είναι στερεότυπα και αποτελούν μόνο το πρώτο βήμα μιας ανάλυσης. Αναγνωρίζει ότι όλοι οι δάσκαλοι είναι από ορισμένες απόψεις μοναδικοί. Λέει για τους τρεις «τύπους» του:

Είναι τεχνητές κατασκευές, που βασίζονται μεν σε υπαρκτούς δασκάλους, αλλά οι τύποι δεν βρίσκονται στον πραγματικό κόσμο μ' αυτήν τη μορφή. Ο καθένας επομένως είναι μια συλλογή από αποσπάσματα πραγματικών δασκάλων, αλλά θα ήταν ολέθριο σφάλμα να νομίσουμε ότι ο κλάδος των εκπαιδευτικών μπορεί να διαιρεθεί με ακρίβεια σε τρεις ομάδες.<sup>16</sup>

16. ό.π., σ. 163.

«συναίνεσης εργασίας» είναι μια διαρκής διαδικασία και απαιτεί να υποδεικνύουν τα ενδιαφερόμενα μέρη τον αρχικό τους ορισμό (με τα λόγια ή τις πράξεις τους και παρουσιάζοντας γενικά ένα «μέτωπο») και να τον μεταβάλλουν συνεχώς κατά τη διάρκεια της διάδρασης.

Η παρουσίαση από τον Hargreaves της θεωρίας της συμβολικής διάδρασης κάνει φανερή την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της διάδρασης και το πόσα πρέπει να γνωρίζουν οι κοινωνιολόγοι για να την κατανοήσουν.

#### ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

##### Οι δάσκαλοι

Για να εφαρμόσει τη θεωρία του στις σχέσεις δασκάλων και μαθητών, ο Hargreaves παρουσιάζει πρώτα το σκηνικό. Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να πηγαίνουν στο σχολείο, όπου οι δάσκαλοι έχουν τη δύναμη να ορίζουν και να τους επιβάλλουν τη δική τους ερμηνεία της κατάστασης. Εξαιτίας αυτής της δύναμης πρέπει να ξεκινήσουμε την ανάλυση των εφαρμογών στη σχολική τάξη εξετάζοντας πώς ορίζουν οι δάσκαλοι την κατάσταση. Ο Hargreaves λέει: «Προφανώς το πρώτο βήμα που κάνει ο δάσκαλος είναι να ορίσει την κατάσταση... με τρόπο που ο ίδιος θεωρεί επαρκή, ο τρόπος που θα ορίσει την κατάσταση πρέπει να συμφωνεί με την αντίληψή του για το ρόλο του μέσα στην τάξη»<sup>15</sup>.

Σε ένα άλλο κεφάλαιο ο Hargreaves υποστηρίζει (με κάποια επιφύλαξη) ότι μπορούμε να διακρίνουμε τρεις γενικούς τύπους αντίληψης του εαυτού. Τους αποκαλεί «θηριοδαμαστές», «δασκεδαστές» και «ρομαντικούς». Για τους «θηριοδαμαστές», η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία εκπολιτισμού των μαθητών, οι οποίοι θεωρούνται άγριοι και μη εξημερωμένοι. Οι μαθητές πρέπει να αναγκαστούν να μάθουν ό,τι ο δάσκαλος θεωρεί χρήσιμο γι' αυτούς. Ο δάσκαλος είναι ειδικός στο συγκεκριμένο μάθημα και πρέπει να

15. ό.π., σ. 116.

κρατήσει το επίπεδο ψηλά και να βοηθήσει τους μαθητές να το φτάσουν. Ο ρόλος των μαθητών είναι να αφομοιώνουν τη γνώση που τους προσφέρεται. Η πειθαρχία είναι αυστηρή και οι εξετάσεις συχνές. Ο «δασκεδαστής» είναι πολύ διαφορετικός. Ούτε αυτός πιστεύει ότι οι μαθητές θέλουν να μάθουν, θεωρεί όμως πως ο καλύτερος τρόπος να ενδιαφερθούν για τη μάθηση είναι να κάνει το αντικείμενο ενδιαφέρον. Συνήθως προτιμά τις θεματικές ενότητες από τα μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα και χρησιμοποιεί προσεχτικά σχεδιασμένες «μεθόδους ανακάλυψης» και πολλά οπτικο-ακουστικά μέσα. Περνά μεγάλο μέρος του χρόνου του κυκλοφορώντας μέσα στην τάξη και ελέγχοντας αν οι μαθητές ασχολούνται με τις εργασίες τους. Οι σχέσεις του με τους μαθητές είναι συνήθως φιλικές και οικείες. Ο «ρομαντικός» ξεκινά από μια διαφορετική άποψη. Οι μαθητές από τη φύση τους θέλουν να μάθουν, η μάθηση είναι συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης κατάστασης. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει τη μάθηση και οι μαθητές πρέπει να είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τι θα μάθουν. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να το σχεδιάζουν δάσκαλος και μαθητές από κοινού, είτε ένας ένας είτε σε μικρές ομάδες, και να μην το καθορίζει εκ των προτέρων ο δάσκαλος. Η σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή πρέπει να βασίζεται στην εμπιστοσύνη. Οι βαθμοί αντιμετωπίζονται με καχυποψία, γιατί αυτό που έχει σημασία για το μαθητή είναι «να μάθει να μαθαίνει».

Ο Hargreaves τονίζει ότι αυτοί οι τρεις τύποι δασκάλων είναι στερεότυπα και αποτελούν μόνο το πρώτο βήμα μιας ανάλυσης. Αναγνωρίζει ότι όλοι οι δάσκαλοι είναι από ορισμένες απόψεις μοναδικοί. Λέει για τους τρεις «τύπους» του:

Είναι τεχνητές κατασκευές, που βασίζονται μεν σε υπαρκτούς δασκάλους, αλλά οι τύποι δεν βρίσκονται στον πραγματικό κόσμο μ' αυτήν τη μορφή. Ο καθένας επομένως είναι μια συλλογή από αποσπάσματα πραγματικών δασκάλων, αλλά θα ήταν ολέθριο σφάλμα να νομίσουμε ότι ο κλάδος των εκπαιδευτικών μπορεί να διαιρεθεί με ακρίβεια σε τρεις ομάδες.<sup>16</sup>

16. ό.π., σ. 163.