ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.

Νο 10

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1997

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε. Νο 10

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.

Νο 10

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1997

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 7

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
Σκιαγράφημα μιας εξελισσόμενης επιστήμης 69

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ
«ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ Ή ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ;
Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα»
Επισημάνσεις από μια διεπιστημονική διημερίδα στα Ιωάννινα 95

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ
ΕΠΙΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
- ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ
ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΜΕΣΑΙΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ 117

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΝΑΒΑΚΗΣ
ΤΟ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ
ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΠΛΗΣΙΟΝ ΑΓΑΠΗΣ - ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΑΓΗ 127

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ
Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΠΑΛΑΙΟΥ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ 147

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ
ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ
Το πλαίσιο διασχέσεων στη θεώρηση των γεωγραφικών δεδομένων 171

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Λ. ΜΙΧΟΣ
Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ 205

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ιωάννινα 1997

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περιεχόμενα

Πρόλογος

1. Επιστημονικές θεωρητικές προϋποθέσεις της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας

1.1 Αποκάλυψη - αιτιολογία - αξιοποίηση
1.2 θεωρία και υποθέσεις
1.2.1 Δομή των θεωριών
1.2.2 Ο έλεγχος των θεωριών και των υποθέσεων
1.3 Οι ορισμοί και η χρήση τους
1.4 Η δόμηση των υποκειμένων της έρευνας
1.4.1 Ποιοτικές και ποσοτικές έννοιες
1.4.2 Ομαδοποίηση (Klassifikation)
1.4.3 Τυπολογίες
1.4.4 Κωδικοποίηση
1.4.5 Παράμετρος (Variable)

2. Το ερευνητικό πρόγραμμα

2.1 Ο σχεδιασμός της έρευνας
2.2 Φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας
2.3 Αποκάλυψη (Exploration)
2.4 Το δείγμα (Stichprobe)
2.5 Συνθήκες συλλογής των στοιχείων και διεξαγωγής της έρευνας (Erhebungssituation)
2.6 Προδοκιμασία (Pretest)

2.7 Είδη ερευνών
2.8 Σύνοψη - Κριτήρια για τον σχεδιασμό μιας εμπειρικής μελέτης

3. Η δημοσίευση της ερευνητικής έκθεσης

3.1 Γενικές παρατηρήσεις
3.2 Η συλλογική δημοσίευση

Πρόλογος

Η ιστορία της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας στην Ελλάδα είναι σχετικά πρόσφατη. Και τούτο διαφαίνεται από το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα ελάχιστα έργα κυκλοφορούν σχετικά με τη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών στην ελληνική γλώσσα. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι πρώτη απόπειρα προσέγγισης του θέματος έγινε προ εικοσαετίας περίπου (1977) όταν ο Φίλιας επιχείρησε μια συνθετική παρουσίαση των σχετικών απόψεων που διατυπώθηκαν από ξένους συγγραφείς.

Βεβαίως, στη διάρκεια των είκοσι χρόνων από την έκδοση του πρώτου συγγράμματος του Φίλια και των συνεργατών του, πολλά άλλαξαν και εξελίχθηκαν όσον αφορά στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών ιδιαίτερα με την αύξηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ακόμη και σήμερα που υπάρχουν αυτοτελή συγγράμματα ελλήνων όπως και ξένων επιστημόνων στην ελληνική γλώσσα καθώς και ειδικές μελέτες για τη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών υπάρχουν πολλά κενά.

Η έλλειψη επομένως αυτοτελών συγγραμμάτων και ειδικών μελετών στο χώρο της Ψυχολογίας παραμένει ακόμη αισθητή. Με την εργασία που ακολουθεί δεν φιλοδοξούμε βέβαια να καλύψουμε το σύνολο του σχετικού προβληματισμού. Στόχος της είναι να "προϊδεάσει" και "εισαγάγει" τον νέο επιστήμονα - ερευνητή στη "λογική" της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας με σαφή και συνοπτικό τρόπο και να ευαισθητοποιήσει και ενθαρρύνει, κυρίως τους φοιτητές, προς την κατεύθυνση της κοινωνικής και ψυχολογικής έρευνας. Θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε ορισμένα επιλεκτικά "ζητήματα" της κοινωνικής έρευνας, όπως είναι οι επιστημονικές θεωρητικές προϋποθέσεις της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας που εμπίπτει στον τομέα της επιστημολογίας, το ερευνητικό πρόγραμμα και τη δημοσίευση της ερευνητικής έκθεσης. Έχουμε στηριχθεί στο σύγγραμμα του γερμανού Jürgen Friedrichs (1976) και ιδιαίτερα στα κεφάλαια 2 (σελ. 50-97) και 3 (σελ. 112-163) και 7 (σελ. 394-404), χωρίς ωστόσο να αγνοούμε και τη βασική ελληνική βιβλιογραφία η οποία και παρατίθεται προς παραπέρα ενημέρωση.

Η παρούσα εργασία ξεκίνησε κυρίως για να καλύψει διδακτικές ανάγκες στα πλαίσια του μαθήματος της *Γενικής Ψυχολογίας* και αφιερώνεται στους φοιτητές μου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1. Επιστημονικές θεωρητικές προϋποθέσεις της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας

1.1. Αποκάλυψη - αιτιολογία - αξιοποίηση

Η ***αποκαλυπτική, αιτιολογική*** και ***αξιοποιητική*** σχέση συναποτελούν μία ενότητα στην ερευνητική λογική ακολουθία μιας εμπειρικής έρευνας. Η διαφοροποίηση σε ***αποκαλυπτική*** και ***αιτιολογική*** σχέση έχει την αρχή της στον Reichenbach (Context of discovery, context of justifaction) και από τότε χρησιμοποιείται συχνά στη βιβλιογραφία. Την αξιοποιητική σχέση τονίζει ιδιαίτερα η μαρξιστική κριτική της νεοθετιστικής Κοινωνιολογίας (συγκ. Autorenkollektiv Leipzig 1968, σελ. 57 κ.ε.) σε ό,τι αφορά δηλαδή την ελλιπή αντανάκλαση των κοινωνικών λειτουργιών της επιστήμης.

Αυτά τα τρία τμήματα και τα στοιχεία τους παρουσιάζονται (σχηματικά) στο επόμενο διάγραμμα.

Κάτω από τον όρο ***Αποκαλυπτική σχέση*** θα πρέπει να νοηθεί η αφορμή η οποία οδήγησε σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα. Βασικά υπάρχουν τρία είδη τέτοιων αφορμών:

1. 'Ενα κοινωνικό πρόβλημα πρέπει να ερευνηθεί, ώστε δια μέσου της ανάλυσής του να δοθεί η δυνατότητα κοινωνικών αλλαγών.

2. Για ένα κοινωνικό πρόβλημα υπάρχουν μεν έρευνες, αλλά οι υπάρχουσες θεωρίες δίνουν διαφορετικές ερμηνείες ή οι έρευνες καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα, για το σχηματισμό μιας θεωρίας.

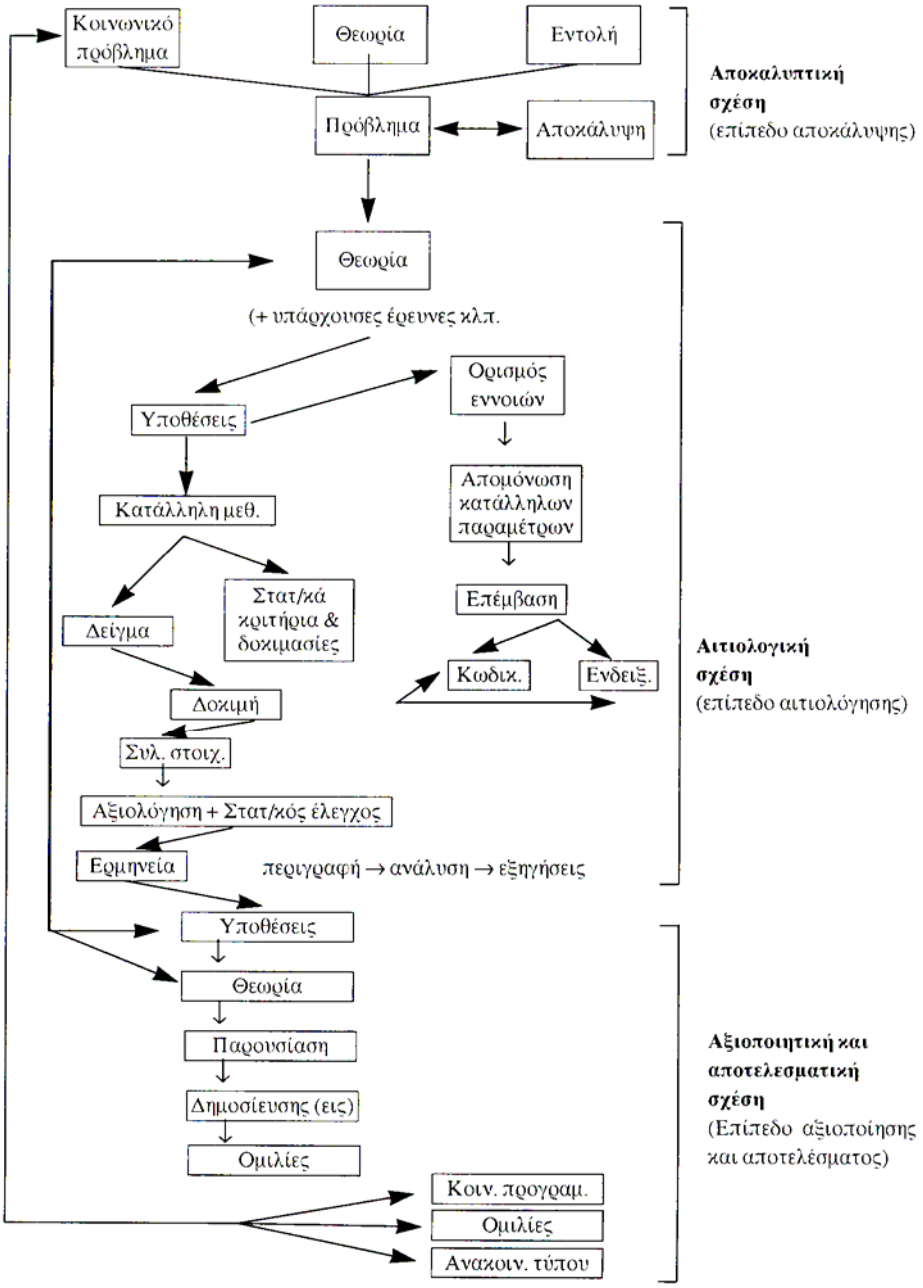
3. Αφορμή της έρευνας είναι μία εντολή. 'Ενα κοινωνικό πρόβλημα το οποίο κατ' αρχήν έχει ορισθεί από τον εντολέα, πρέπει να ερευνηθεί, ώστε να δοθούν δυνατότητες ενέργειας (διαπραγμάτευσης), οι οποίες κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες μπορούν να οδηγήσουν και στην επίλυση του προβλήματος.

Οι αφορμές οι οποίες οδηγούν σε μία έρευνα διαφέρουν. Όλες όμως ουσιαστικά σχετίζονται με κοινωνικά προβλήματα με τη διαφορά ότι:

α) Ο βαθμός της ιδιαιτερότητας του προβλήματος δεν είναι ο ίδιος. Αυτός περιορίζεται πρώτον από την αντίληψη του ερευνητή, δεύτερον από την αντίληψη των άλλων ερευνητών και τρίτον από την αντίληψη του εντολέα.

β) Το μέγεθος των ήδη υπαρχουσών θεωρητικών και εμπειρικών ερευ-

Διάγραμμα 1: ερευνητική λογική σειρά εμπειρικών μελετών
(Friedrichs 1973, σελ. 51)



νών σχετικά με το πρόβλημα διαφέρει. Σ' αυτή την αποκαλυπτική σχέση ανήκουν επίσης ιδέες, συζητήσεις, αποκαλύψεις κ.λπ. οι οποίες θα πρέπει να βοηθήσουν στη δόμηση του προβλήματος. Προσωπικές παρατηρήσεις, συζητήσεις, μελέτη κειμένων και στατιστικών διευρύνουν την προϋπάρχουσα γνώση του ερευνητή.

Η αποκάλυψη (Exploration) είναι :

Περισσότερο αναγκαία όσο λιγότερη βιβλιογραφία υπάρχει για το θέμα αυτό και όσο λιγότερο μπορούν να χρησιμοποιηθούν κανόνες γενικής ισχύος.

Περισσότερο χρήσιμη όσο πιο πολλές αντίθετες απόψεις και αναιρούμενες πλευρές του θέματος από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του ερευνητή συγκεντρωθούν.

Αναμφίβολα είναι δύσκολο να ερμηνευθεί το γεγονός γιατί ορισμένα προβλήματα ερευνώνται και άλλα όχι ή γιατί συγκεκριμένοι ερευνητές καταπιάνονται με αυτό το συγκεκριμένο πρόβλημα και όχι με κάποιο άλλο. Γενικά θα μπορούσαμε ίσως να ισχυρισθούμε ότι δύο αίτια είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιλογή μιάς έρευνας.

α) Το ενδιαφέρον του ερευνητή το οποίο σε τελευταία ανάλυση είναι το αποτέλεσμα της πολιτικής του στάσης (καθώς επίσης και του καθιερωμένου ενδιαφέροντος μιας κοινωνίας ορισμένα τμήματα να μη ερευνηθούν).

β) Η εξειδίκευση του ερευνητή και η τάση του να εργάζεται συστηματικά και συνεχώς σε διάφορους κλάδους. Αναμφίβολα και τα δύο αίτια συσχετίζονται μεταξύ τους.

Για να δημιουργηθεί ένα πρόβλημα από την πλευρά του ενδιαφέροντος, θα πρέπει να τεθούν τα βασικά ερωτήματα σχετικά με το ποιο είναι πρόβλημα και γιατί θα πρέπει να ερευνηθεί. Επίσης θα πρέπει να αποσαφηνισθεί από την αρχή ποιο τμήμα του προβλήματος μπορεί να ερευνηθεί πληρέστερα, ανάλογα με τα μέσα που υπάρχουν προς διάθεση για το σκοπό αυτό. Σε πολλά προγράμματα η επεξεργασία τους εξαρτάται από το εάν υπάρχουν τα απαραίτητα μέσα. Τα προς διάθεση μέσα ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες επηρεάζουν ακόμη και την επιλογή του προγράμματος το οποίο τίθεται προς έγκριση.

Με τον όρο ***αιτιολογική σχέση*** εννοούνται όλα εκείνα τα μεθολογικά βήματα, τα οποία θα πρέπει να οδηγήσουν στην έρευνα του προβλήματος. Στόχος είναι η αντικειμενική, ακριβής και αποδεικτική εξέταση των υποθέσεων. Θα πρέπει κανείς εδώ να μετατρέψει την αποκαλυπτική σχέση και ιδιαίτερα τις "αφορμές" και το "κοινωνικό" πρόβλημα στις δικές του διαστάσεις. Παράδειγμα : Ποια αξία έχει το πρόβλημα; Σε ποιά μεγαλύτερη

σχέση βρίσκεται; Τι καταλαβαίνει κανείς κάτω από τις διάφορες έννοιες, δηλαδή πώς ορίζονται; Ποιά επί μέρους προβλήματα διακρίνονται; Η μετατροπή σε μια επιστημονική έρευνα αρχίζει με την ανάλυση των ενδιαφερόντων και ισχυρισμών. Θα πρέπει να ελεγχθεί εαν και ποιες έρευνες υπάρχουν γι' αυτό το πρόβλημα, εάν υπάρχουν θεωρίες ή υποθέσεις οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Σε περίπτωση που η αφορμή είναι ο έλεγχος ή η διερεύνηση της θεωρίας θα πρέπει να ελεγχθεί η μεθοδολογική και μεθοδική βάση της έρευνας (π.χ. πληροφοριακό περιεχόμενο των ισχυρισμών, καταλληλότητα μεθόδου και δείγματος, ή στατιστική πληρότητα, ή τάση της ερμηνείας των αποτελεσμάτων) κ.λπ. Μετά απ' αυτό θα πρέπει να αποφασισθεί ποιο τμήμα του προβλήματος προτίθεται ο ερευνητής να ερευνήσει.

Από τις υπάρχουσες θεωρίες και υποθέσεις καθώς επίσης και από την αναγκαία αποκάλυψη (Exploration) του προβλήματος διατυπώνονται υποθέσεις οι οποίες απαιτούν τον ορισμό των κατάλληλων εννοιών και παραμέτρων. Μετά από τον καθορισμό της μεθόδου ή των μεθόδων γίνονται οι ανάλογες ενέργειες για τον καθορισμό (Operationalisierungen) των παραμέτρων.

Η απόφαση για το πρόβλημα και τη μέθοδο ανοίγει τον δρόμο για την απόφαση σχετικά με το δείγμα και την απόφαση για την ακρίβεια των στατιστικών μοντέλων και διαδικασιών ελέγχου, γιατί η ακρίβεια αυτών απαιτείται από την πλευρά της αξιοποίησης. Αυτό όμως, απαιτεί επίσης μια ακριβή κωδικοποίηση του υλικού τώρα η οποία δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης αργότερα. Το ίδιο ισχύει, δηλαδή κωδικοποίηση απαιτούν και τα ενδεικτικά στοιχεία (Indikatoren).

Ακολουθεί η συλλογή των στοιχείων, με την μέθοδο που επιλέγει ο ερευνητής και την καθορισμένη μορφή. Μετά τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθεί η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, αν δεν χρειάζεται πρώτα να γίνει ξεκαθάρισμα των στοιχείων (π.χ. απόρριψη ελλιπών ερωτηματολογίων). Η αξιολόγηση των στοιχείων καθώς επίσης και επί πλέον στατιστικές επαληθεύσεις γίνονται συνήθως με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Σήμερα με την τεχνολογική εξέλιξη της μικροηλεκτρονικής υπάρχουν έτοιμα προγράμματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των στοιχείων και τα οποία πωλούνται στην αγορά χωρίς να χρειάζεται να κατασκευάσει ο ίδιος ο ερευνητής το πρόγραμμα. Πολύ διαδεδομένο στις κοινωνικές επιστήμες είναι το πρόγραμμα SPSS, Statistical Package for Social Sciences (Βλ. Allerbeck 1972).

Η αξιολόγηση, ο στατιστικός έλεγχος και η ερμηνεία των ευρημάτων μετατρέπει τα στοιχεία σε θέσεις (ισχυρισμούς). Στοιχεία τα οποία έχουν συλλεχθεί με την βοήθεια ισχυρισμών (π.χ. από τους ερωτώμενους).

Η αξιολόγηση δεν γίνεται όμως χωρίς σχέδιο, αλλά κατευθύνεται από τις υποθέσεις της έρευνας. Ο διαφοροποιημένος έλεγχος των υποθέσεων προϋποθέτει τέτοια βήματα, ώστε το υλικό, μεταξύ άλλων, να μπορεί να ερευνηθεί για την επόμενη κατάλληλη σχέση. Περιγραφή, Ανάλυση και Ερμηνείες είναι τα σπουδαιότερα τμήματα της ερευνητικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα συσχετίζονται με τις υποθέσεις και την θεωρία ή τις θεωρίες στις οποίες στηρίχθηκε ή έρευνα. Σε πολλές περιπτώσεις στο τέλος της έρευνας διατυπώνονται νέες υποθέσεις.

Κάτω από τον όρο ***αξιοποιητική σχέση*** πρέπει να νοηθούν οι επιδράσεις μιας έρευνας, δηλαδή η συμβολή της έρευνας στην επίλυση του κοινωνικού προβλήματος. Η έρευνα έχει μια γνωσιολογική θεωρητική λειτουργία, αφού επεκτείνεται η γνώση μας σε ό,τι αφορά τις σχέσεις του προβλήματος. Από την άλλη βοηθάει στην επίλυση του προβλήματος ή στην ελάττωση της κοινωνικής ανισότητας. Επομένως υπάρχει πράγματι άμεση σχέση μεταξύ "αποκάλυψης" και "αξιοποίησης" και δεν μπορούν να ιδωθούν μεμονωμένα (βλ. Autorenkollektiv Leipzig 1968, σελ. 40, 49).

Στην αξιοποιητική σχέση ανήκει και η μορφή παρουσίασης της έρευνας, γιατί αυτή καθορίζει αν η έρευνα απευθύνεται και σε μη ειδικούς. Η παρουσίαση όμως εξαρτάται και από την αφορμή η οποία οδήγησε στην έρευνα. Επίσης στην αξιοποιητική σχέση ανήκει και η δημοσίευση η οποία ανάλογα με την παρουσίαση, στοχεύει στην πληροφόρηση ενός πολύ στενού κύκλου ειδικών "Scientific community" ή στην πληροφόρηση ενός ευρύτερου "κοινού". Η αξιοποίηση γίνεται βήμα προς βήμα δια μέσου της χρησιμοποίησης της έρευνας στον κοινωνικό προγραμματισμό είτε άμεσα είτε έμμεσα ανάλογα με την αφορμή που οδήγησε στην διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης η αξιοποίηση μπορεί ακόμη να επιτευχθεί με ομιλίες (σε φορείς και την κοινή γνώμη), ανακοινώσεις τύπου ή συμμετοχή του ερευνητή στις διαδικασίες κοινωνικοπολιτικής αξιοποίησης των συμπερασμάτων της έρευνας π.χ. εργασία με τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας (φυλακισμένους, παιδιά ιδρυμάτων, κακοποιημένες γυναίκες, χούλιγκανς). 'Οσο πιο πληρέστερα αιτιολογούνται οι θέσεις της έρευνας και όσο περισσότερο η έρευνα καλύπτει τις διάφορες πτυχές του προβλήματος που έχουν διατυπωθεί στην αρχή τόσο πιο εύκολο είναι να διατυπωθούν μέτρα και προτάσεις. Η ακρίβεια της αιτιολογικής σχέσης είναι η προϋπόθεση μιας αιτιολογημένης αξιοποίησης, η οποία είναι κάτι παρα-

πάνω απο μια απλή νομιμοποίηση των ενδιαφερόντων του ερευνητή δια μέσου μερικών και μόνο εμπειρικών αποτελεσμάτων.

Η ερευνητική λογική ακολουθία (σειρά) μιας εμπειρικής έρευνας είναι μια ενότητα σε τρεις σχέσεις. Ο σχεδιασμός μιας έρευνας κατευθύνει όλες τις υπόλοιπες αποφάσεις που αφορούν τη μέθοδο, το δείγμα, την αξιολόγηση και απαιτεί την αξιοποίησή του. 'Ενα ερωτηματολόγιο, ένα πείραμα ή ένα σχέδιο παρατήρησης δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με τις επιθυμίες μας ως εργαλεία για οποιαδήποτε σχέση χωρίς προηγουμένως να έχει θεωρητικά αιτιολογηθεί.

Το λάθος πολλών εμπειρικών ερευνών των κοινωνικών επιστημόνων βρίσκεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιούνται παράμετροι χωρίς να αιτιολογούνται, ότι λαμβάνονται αποφάσεις περισσότερο για τη μέθοδο παρά για το σχέδιο (Konzept), ότι πρώτα συλλέγονται τα στοιχεία και έπειτα ζητούνται τα στατιστικά κριτήρια ελέγχου και ότι η αξιολόγηση γίνεται σχετικά χωρίς σχεδιασμό, γιατί δεν έχουν διατυπωθεί από την αρχή οι υποθέσεις. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, όπου κανείς δεν μπορεί να ισχυρισθεί ότι η κοινωνική εμπειρική έρευνα βρίσκεται σε ικανοποιητικό βαθμό, τα παραπάνω λάθη χαρακτηρίζουν πολλές έρευνες. Η χρησιμοποίηση μεταφρασμένων ερωτηματολογίων από ξένες χώρες ή η χρησιμοποίηση διαφόρων δοκιμασιών (τέστ), κυρίως στον χώρο της Ψυχολογίας, χωρίς να είναι σταθμισμένα και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι βασικές αρχές για μια εμπειρική έρευνα δεν είναι σπάνιο φαινόμενο.

Αναμφίβολα οι μέθοδοι των εμπειρικών κοινωνικών επιστημών δεν είναι ακόμη επαρκείς και είναι συνήθως δύσκολο να συμφωνήσουμε με τα δημιουργούμενα στατιστικά μοντέλα. 'Οταν όμως σε εμπειρικές έρευνες διαπιστώνονται ατέλειες, αυτό δεν οφείλεται σ' αυτές τις διαφορές αλλά στο γεγονός ότι δεν λαμβάνονται όσο θάπρεπε υπόψη και δεν τηρούνται τα μεθοδολογικά - μεθοδικά Standards. Αυτό σε επιστημονικό επίπεδο έχει ως αποτέλεσμα να εκφράζεται μία δυσπιστία περισσότερο εναντίον των εμπειρικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών (και της ψυχολογίας που χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους) παρά εναντίον των ικανοτήτων του ερευνητή. Η ζημιά δηλαδή η οποία γίνεται είναι τεράστια, γιατί ο κλονισμός της αξιοπιστίας των εμπειρικών ερευνών οδηγεί στον περιορισμό τη εμπειρικής έρευνας (μη χρηματοδότηση) ή στην μη αξιοποίηση των ευρημάτων της σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο και κατά συνέπεια στην μη επίλυση του κοινωνικού προβλήματος.

1.2. Θεωρία και υποθέσεις

1. Θεωρία (κοινωνική, ψυχολογική) και ερευνητική μέθοδος συνδέονται στενά μεταξύ τους. Οι μέθοδοι των εμπειρικών ερευνών προϋποθέτουν την ύπαρξη ορισμένων νόμων (κανόνων) οι οποίοι μερικές φορές δεν είναι γνωστοί και οι οποίοι με την βοήθεια της έρευνας πρέπει να ανακαλυφθούν. 'Ετσι, για παράδειγμα, όσο περισσότερα γνωρίζουμε για τους κανόνες της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτού και ερωτώμενου, όσο περισσότερα γνωρίζουμε για την δυναμική της ομάδας τόσο πιο εύκολο είναι σε μια ομαδική συζήτηση να διαχωρίσουμε και διαπιστώσουμε την επιρροή που έχει ένα συγκεκριμμένο θέμα στην έκβαση της συζήτησης. 'Η για να αναφέρουμε ένα ακόμη παράδειγμα, αν είμαστε σε θέση να αιτιολογήσουμε θεωρητικά ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία είναι βασικής σημασίας για την καταπολέμηση της εγκληματικότητας σε μια κοινωνία, τότε θα είναι η επίσημη στατιστική της εγκληματικότητας διαφορετικά δομημένη και η συλλογή των δεδομένων διαφορετική, ώστε να επιτρέπουν "δευτερεύουσες" αναλύσεις (Sekuntäranalysen), οι οποίες να μπορούν να στηριχθούν σ' αυτά τα αποτελέσματα. Έτσι λοιπόν όσο πιο ακριβής είναι ο καθορισμός των μεθοδολογικών λαθών τόσο πιο χρήσιμοι είναι οι έλεγχοι των υποθέσεων της έρευνας που έχουν ως αποτέλεσμα την διεξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Η εξέλιξη της (ψυχολογικής και κοινωνικής) θεωρίας είναι αδύνατη χωρίς την εξέλιξη των μεθόδων και το αντίθετο. Η χρησιμοποίηση των μεθόδων προϋποθέτει κατά ένα μέρος το "Background knowledge" ή "Background ignorance".

2. Σήμερα στο στάδιο στο οποίο βρίσκονται οι κοινωνικές επιστήμες γενικά και η Ψυχολογία ειδικά, μπορούμε να βασιστούμε σε επί μέρους θεωρίες, π.χ. θεωρίες συστημάτων, θεωρίες συμπεριφοράς, θεωρίες προσωπικότητας ή θεωρίες για ειδικά τμήματα π.χ. δυναμική της ομάδας, οικολογικές θεωρίες, αποκλίνουσα συμπεριφορά κ.λπ. Αυτές οι θεωρίες έχουν ονομασθεί από την Merton ως "θεωρίες μέσης εμβέλειας" (Theorien mittlerer Reichweite) σε ό,τι αφορά την περιορισμένη χωρική- χρονική ισχύ καθώς επίσης και την δυνατότητα χρησιμοποίησης. Σε άλλα πεδία, όπως για παράδειγμα σε ό,τι αφορά την σεξουαλικότητα υπάρχουν μια σειρά από περιγραφικές έρευνες οι οποίες δεν βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τις διάφορες θεωρίες. Οι περισσότερες έρευνες διεξήχθησαν όχι για να ελέγξουν μια θεωρία ή μεμονωμένες υποθέσεις, αλλά για να πε-

ριγράψουν μια κατάσταση (γι' αυτό άλλωστε ονομάζονται και περιγραφικές). Πολλές φορές τα ευρήματα των ερευνών αυτών "ερμηνεύονται" με την βοήθεια διαφόρων υποθέσεων από τις υπάρχουσες θεωρίες. Στην καλύτερη περίπτωση εδώ πρόκειται τότε περί "ex- post - facto" ή "ad-hoc" ερμηνείες (συγκ. π.χ. Merton 1957 σελ. 93 κ.ε. Nagel 1961, σελ. 456 κ.ε. Hempel 1965, σελ. 428).

3. Με μια αυστηρά μεθοδολογική έννοια μερικές από τις προαναφερθείσες επί μέρους θεωρίες δεν είναι καν θεωρίες αλλά πολύ περισσότερο λεπτομερή συστήματα κατηγοριών (π.χ συστημική θεωρία του Parsons). Απουσιάζει ένα παράδειγμα, δηλαδή μια θεωρία, ένα ερευνητικό πρόγραμμα ή ένα δοκιμασμένο και καθιερωμένο υπόδειγμα για την επίλυση του προβλήματος το οποίο είναι απαραίτητο για την "κανονική" επιστημονική διαδικασία. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται η τάση να μην χρησιμοποιείται ένα παράδειγμα για τον έλεγχο των υποθέσων, αλλά σχηματίζονται συνεχώς νέα αντιμαχόμενα παραδείγματα. Ιδιαίτερα στην κοινωνιολογία φαίνεται ότι υπάρχει η τάση να συμβαίνει αυτό που ο Kuhn ονόμασε "extraordinary science ή επιστημονική επανάσταση χωρίς ακόμη ένα από τα προτεινόμενα παραδείγματα να έχει ελεγχθεί ικανοποιητικά. Κατ' αυτόν το τρόπο αυξάνει η σημασία της αποκαλυπτικής σχέσης, η οποία όμως αποβαίνει σε βάρος της αιτιολογίας με αποτέλεσμα να μη γίνεται αξιοποίηση των αποτελεσμάτων ή να οδηγεί στη φαινομενική αξιοποίησή τους.

4. Εξαιτίας λοιπόν αυτών των προβλημάτων φαίνεται λογικότερο όταν υπάρχουν θεωρίες ή εμπειρικοί κανόνες για κάποιο θέμα να ληφθούν ως βάση για την έρευνα. Εκεί που αυτό δεν είναι δυνατό θα πρέπει οι ισχυρισμοί (θέσεις) οι οποίοι υπάρχουν σε επί μέρους θεωρίες ή σε αφανείς υποθέσεις να αποσαφηνισθούν και να δημιουργηθούν υποθέσεις. Επομένως ο σχεδιασμός μιας έρευνας θα πρέπει να αρχίζει από εκεί που σταματούν οι υπάρχουσες θεωρίες και εμπειρικές έρευνες, αν πράγματι θέλουμε να έχουμε επιστημονική πρόοδο και εξέλιξη. Οι υποθέσεις θα πρέπει να είναι σαφείς και ακριβείς, χωρίς να αφήνουν περιθώρια παρερμηνείας και να μπορούν να τεθούν υπό δοκιμασία και έλεγχο για επαλήθευση ή απόρριψη.

1.2.1 Δομή των θεωριών

Κάθε θεωρία είναι ένα σύστημα από θέσεις (Aussagen). Ως θεωρία μπορεί να ορισθεί ένα σύνολο από λογικές υποθέσεις οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους χωρίς να έρχονται σε αντίθεση. Μια θεωρία περιέχει μια σειρά από θέσεις (αξιώματα) στις οποίες στηρίζονται άλλες θέσεις (νόμοι και θεωρήματα) με την βοήθεια κανόνων. Μέρος μιας θεωρίας αποτελούν δύο είδη θέσεων (νόμοι και αξιώματα) και δύο είδη εννοιών (βασικές έννοιες και οριζόμενες έννοιες) καθώς και οι κανόνες μεταμόρφωσης ή μετοχέτευσης (παραγωγής) (Tranformations - oder Ableitungsregeln).

Κάτω από αξίωμα (Axiom, Postulat, Prämisse μπορεί να καταταχθεί κάθε θέση η οποία θεωρείται ως βασική γενική υπόθεση μιας θεωρίας και η οποία δεν στηρίζεται σε άλλες θέσεις. Σύμφωνα με τον Popper (1966, Abschnitt 16) τα αξιώματα πρέπει να εκπληρούν τρείς προϋποθέσεις:

α) Τα αξιώματα πρέπει τόσο τα ίδια όσο και μεταξύ τους να μην έρχονται σε αντίθεση.

β) Πρέπει να είναι λογικά ανεξάρτητα μεταξύ τους, δηλαδή κανένα αξίωμα δεν πρέπει να στηρίζεται σε κάποιο άλλο αξίωμα.

γ) Το σύνολο των αξιωμάτων πρέπει να είναι ικανοποιητικό (hinreichend) και αναγκαίο ώστε να είναι δυνατή η στήριξη των άλλων θέσεων της θεωρίας. Δηλαδή τα αξιώματα δεν πρέπει να περιέχουν περιττές θέσεις.

Το κριτήριο ότι ένα αξίωμα δεν πρέπει να στηρίζεται σε κάποιο άλλο αξίωμα (σημείο β) διαφοροποιεί το αξίωμα από ένα θεώρημα ή μια υπόθεση μιας θεωρίας. Η δομή μιας θεωρίας εξαρτάται από την δομή των θέσεων που περιέχει η θεωρία. Οι θέσεις μιας θεωρίας διακρίνονται σε:

α) *Υπαρξιακές προτάσεις* (Existentielle Sätze). Αυτές οι θέσεις σχετίζονται με ένα συγκεκριμμένο γνώρισμα και είναι του είδους "Αυτός, ή, ό είναι ... ή "υπάρχει".

β) *Γενικές προτάσεις* (Universale Sätze) όπου συμπεριλαμβάνονται χαρακτηριστικά ενός απεριόριστου συνόλου (π.χ. όλοι οι άνθρωποι είναι θνητοί) και οι περισσότεροι νόμοι των φυσικών επιστημών. Σύμφωνα με τον Popper με καθαρά αυστηρά κριτήρια, θέσεις όπως "όλοι οι Έλληνες ομιλούν Ελληνικά" δεν είναι γενικές θέσεις, γιατί ο αριθμός τους είναι περιορισμένος και σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο χώρο.

γ) *Ενικές προτάσεις* (Singuläre Sätze) θεωρούνται εκείνες οι θέσεις οι οποίες δεν είναι ούτε αυστηρά υπαρξιακές ούτε αυστηρά γενικές. Ενώ στις αυστηρά υπαρξιακές και γενικές θέσεις δεν υπάρχει καμμία χωρική

και χρονική σχέση στην ενική πρόταση υπάρχει αυτή η σχέση στην οποία αποδίδεται ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός και ο βαθμός χαρακτηρισμού.

Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει όσο γίνεται δυνατό να υπάρξει ένας ακριβής ορισμός των εννοιών που χρησιμοποιούνται. Στόχος της επιστήμης είναι η δημιουργία ενός συστήματος (υπο) θέσεων για την ερμηνεία όσο το δυνατόν περισσοτέρων ειδικοτέρων τμημάτων αντικειμένων ή προβλημάτων. Ερμηνεία σημαίνει αιτιολόγηση. Δηλαδή γιατί εμφανίζεται ένα συγκεκριμένο γεγονός.

1.2.2 Ο έλεγχος των θεωριών και των υποθέσεων

Οι θεωρίες περιέχουν αρκετούς Νόμους (κανόνες) με διαφορετικό βαθμό γενίκευσης. Κάθε θεωρία προσπαθεί να αναπαραστήσει τις σχέσεις συγκεκριμένων αντικειμένων ή να παρουσιάσει ένα μέρος της πραγματικότητας. Στη δημιουργία μιας επιστημονικής θεωρίας συμβάλλουν αποφασιστικά προϋπάρχουσες γνώσεις και προϋπάρχουσες ερμηνείες (κατανοήσεις) για την πραγματικότητα. Δηλαδή υπάρχουν προεπιστημονικές ή μη επιστημονικές θέσεις. Στόχος της επιστήμης είναι αυτές τις μη επιστημονικές θέσεις, για την υπάρχουσα πραγματικότητα, να τις κατατάξει σε ένα σύστημα θέσεων όπου οι κανόνες αναπαράστασης πρέπει να είναι διαφανείς, να μπορούν να κατανοηθούν και να αποτελούν αντικείμενο κριτικής.

Θεωρίες και υποθέσεις είναι κατ' αρχήν προκαταλήψεις οι οποίες πρέπει να δοκιμασθούν στην πραγματικότητα και στους κανόνες της λογικής. Θα ήταν τραγικό λάθος να υποστηριχθεί ότι η πραγματικότητα υπάρχει μόνο τότε όταν έχει ερευνηθεί από την επιστήμη. Αυτό θα σήμαινε ότι το σύνολο των επιστημονικών θέσεων σχηματίζει κάθε φορά το σύνολο όλων των θέσεων σχετικά με την πραγματικότητα.

Κάθε θεωρία είναι ένα ερευνητικό πρόγραμμα ή παράδειγμα που κατευθύνει τη διαδικασία της έρευνας και χρησιμοποιεί γι' αυτό συγκεκριμένα βοηθητικά μέσα (π.χ ορισμούς, νόμους, κανόνες).

Κανόνες αναπαράστασης και ερευνητικά εργαλεία είναι αποτέλεσμα μας επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ του επιστήμονα (ερευνητή) και του αντικειμένου το οποίο πρόκειται να αναπαρασταθεί (κατασκευασθεί).

Η επιστημονική θεωρία με τον συχνά χρησιμοποιούμενο όρο "Μεθοδολογικός Κανόνας" υπονοεί την συνεχή προσπάθειά της να δημιουργή-

σει κανόνες για τη διατύπωση θέσεων και να δώσει εκ νέου κανόνες γι' αυτούς τους κανόνες. Η προσπάθειά της βρίσκεται στο γεγονός ότι με την βοήθεια λογικών συλλογισμών και πρακτικών προτάσεων θέλει να αποκλείσει όχι μόνο απλά υποθετικές διατυπώσεις (Spekulationen) αλλά και έναν αφελή πρακτικισμό (Empirismus). Από εδώ συνάγεται ότι οι θεωρίες είναι σε θέση να περιγράψουν με διαφορετικό τρόπο την πραγματικότητα, γιατί υπάρχουν πολλά συστήματα ερμηνείας.

Το βασικό ερώτημα το οποίο τέθηκε τα τελευταία χρόνια σε γνωσιολογικό επίπεδο είναι, πώς μπορεί να γίνει έλεγχος των θέσεων, των θεωριών και των αντιμαχόμενων θεωριών; Ποια εμπειρία ή ποιά εμπειρική βάση είναι απαραίτητη για να γίνει μια θέση αποδεκτή; Ποιο κριτήριο υπάρχει για να αποφασίσει κανείς, αν μία θέση είναι σωστή ή λάθος;

Σύμφωνα με τον Friedrichs (1973 σελ. 71 κ.ε.) τα σπουδαιότερα επιχειρήματα αυτής της συζήτησης συνοψίζονται στα ακόλουθα δέκα σημεία.

1. Δεν είναι δυνατό, καθαρά γενικές θέσεις να επιβεβαιωθούν. Επειδή αυτές οι θέσεις έχουν μία χωρική ή χρονική σχέση, απαραίτητη προϋπόθεση θα ήταν να βρεθούν όλα τα αντικείμενα τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο σύνολο της θέσης για να διαπιστωθεί αν η θέση είναι αληθής ή όχι. Αν για παράδειγμα η θέση "Ολες οι κοινωνίες έχουν ένα σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης" πρέπει να είναι καθαρά γενική, τότε θα πρέπει η διαπίστωση της αλήθειας να είναι αδύνατη, γιατί αυτό προϋποθέτει την έρευνα όλων των προηγουμένων, τωρινών και επόμενων κοινωνιών σχετικά με την κοινωνική διαστρωμάτωση (η άποψη ότι θα έπρεπε ή θα μπορούσε να υπάρχει μια τέτοια κοινωνία δεν θα μπορούσε να αποτελέσει αποδεικτικό στοιχείο για την μη - αλήθεια της πρότασης).

2. Καθαρά υπαρξιακές θέσεις δεν μπορεί να αποδειχθούν σαν λάθος. Η θέση"υπάρχει μια οικογένεια με πολλά παιδιά", η οποία επίσης δεν έχει καμία χωρική - χρονική σχέση, θα μπορούσε να οδηγήσει εκ νέου σε μια ατέλειωτη (συνεχή) διαδικασία αναζήτησης τέτοιων στοιχείων για να οδηγήσουν στη διάψευση, στο συμπέρασμα, δηλαδή ότι δεν υπάρχει καμία τέτοια οικογένεια. Η μη αλήθεια, δηλαδή η διάψευση αυτής της θέσης, δεν μπορεί να αποδειχθεί.

3. Ετσι διαπιστώνεται μία *ασυμετρία* μεταξύ καθαρά γενικών και καθαρά υπαρξιακών θέσεων. *Οι γενικές θέσεις δεν μπορούν να αποδειχθούν ως αληθινές, και οι υπαρξιακές ως μη αληθινές.* Περισσότερο εδώ ισχύει

ότι *οι γενικές θέσεις μπορούν να διαψευσθούν και οι υπαρξιακές να επαληθευτούν.*

4. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνεται ένα διαχωριστικό κριτήριο για τον έλεγχο των γενικών θέσεων, δηλαδή η δυνατότητα μη επαλήθευσης. Κάθε γενική θέση ισχυρίζεται ότι ένα συγκεκριμένο γνώρισμα χαρακτηρίζει όλα τα στοιχεία ενός καθορισμένου συνόλου αντικειμένων. Στο προηγούμενο παράδειγμα ο ισχυρισμός είναι ότι δεν υπάρχει καμία κοινωνία χωρίς ένα σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Αν υπάρξει η δυνατότητα να βρεθεί μια τέτοια κοινωνία (υπαρξιακή θέση): "Υπάρχει μια κοινωνία χωρίς κοινωνική διαστρωμάτωση", τότε δεν επαληθεύεται η γενική θέση. Μια θέση που δεν έχει διαψευσθεί πρέπει να θεωρείται ότι ισχύει.

5. Θέσεις και θεωρίες θα μπορούσαν να διαψευσθούν, όταν γίνει σαφές κάτω από ποιες προϋποθέσεις ποιες θέσεις που στηρίζονται στην παρατήρηση δεν συμφωνούν με την θεωρία. Αυτό οδηγεί στο πρόβλημα μεταξύ του περιεχομένου της πληροφορίας των θέσεων και των θεωριών.

6. Με βάση το σημείο (4) οι ενικές θέσεις είναι κατάλληλες για να αντικρούσουν θέσεις σχετικά με νόμους μίας θεωρίας ή την ίδια την θεωρία. Υπάρχουν πολλές τέτοιες ενικές θέσεις στην περίπτωση των καθαρά γενικών θέσεων για το κάθε σύνολο των καθορισθέντων αντικειμένων. Ανάλογα, και το περιεχόμενο μίας θέσης είναι το ίδιο με την κατηγορία των ενικών θέσεων τις οποίες αποκλείει (οι οποίες δεν επαληθεύονται).

7. Το περιεχόμενο της πληροφορίας σε ντετερμινιστικές (καθορισμένες) θέσεις είναι πιο μεγάλο από ό,τι σε στατιστικές θέσεις. Αναφέρεται ότι το γνώρισμα κατατάχθηκε ανάλογα με τον συγκεκριμένο αριθμό των περιπτώσεων (στοιχείων) του αντικειμένου. Γι' αυτό τον λόγο στατιστικές θέσεις δεν μπορούν κατ' αρχήν να διαψευσθούν, αφού από την αρχή επισημαίνεται ότι υπάρχουν περιπτώσεις που δεν ισχύει αυτή η θέση.

8. Ο Lakatos (1970, σελ. 106 κ.ε.) επισημαίνει δύο δυσκολίες. Η μία δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι μεταξύ δύο αντιμαχομένων θεωριών ή ερμηνειών δεν απορρίπτεται η μια απ' αυτές εξαιτίας του πειράματος ή της διάψευσης, αλλά πολύ περισσότερο χρησιμοποιεί κανείς και μία τρίτη θέση, σύμφωνα με την οποία ο νόμος (κανόνας) ισχύει μόνο τότε, όταν όλες οι άλλες προϋποθέσεις είναι σταθερές. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν εί-

ναι εύκολη η διάψευση μιας θεωρίας. Η άλλη δυσκολία βρίσκεται στο γεγονός ότι στην ερευνητική μέθοδο υπεισέρχονται και θεωρίες, οι οποίες επηρεάζουν και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Για την επίλυση του προβλήματος ο Lakatos προτείνει την "μεθοδολογική διάψευση" ("methodologische Falsifikationismus"): Οι επιστήμονες συμφωνούν για το ποιές ενικές θέσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάψευση και αφού αυτές οι θέσεις έχουν αξιοποιηθεί από τις υπάρχουσες σήμερα ερευνητικές μεθόδους, ο καθένας που τις κατέχει μπορεί να αποφασίσει αν οι θέσεις είναι αποδεκτές ή όχι.

9. Ξεκινώντας από την δυνατότητα διαφορετικών ερμηνειών, έχει δημιουργηθεί το πρόγραμμα του "επιστημονικού πλουραλισμού". Υπάρχουν ανταγωνιστικές θεωρίες ή ερευνητικά προγράμματα με τους ίδιους μεθοδολογικούς κανόνες για τους οποίους θα πρέπει να αποφασίσει κανείς τότε όταν θα έχουν αναπτυχθεί ικανοποιητικά .

10. Μια θεωρία ή ένα σύστημα θέσεων διαψεύδεται όχι μόνο με τις διάφορες παρατηρήσεις αλλά και με μία άλλη θεωρία. Τα κριτήρια για την προτίμηση μιας από δύο ανταγωνιστικές θεωρίες Θ1 και Θ2 είναι:

α) *Ακρίβεια:* Η Θ2 βασίζεται σε καλύτερο δείγμα, οι μεθοδολογικές έρευνες είναι πιο ακριβείς, έχουν γίνει διάφορες δοκιμασίες (τεστ) , έλεγχος κ.λπ.

β) *Αξιωματοποίηση:* Κατά την αξιωματοποίηση και των δύο θεωριών διαπιστώνεται ότι η Θ2 δεν περιέχει καθόλου ή ελάχιστες αντιθέσεις σε σχέση με την Θ1.

γ) *Δυνατότητα διάψευσης:* Ο αριθμός των παραγόντων διάψευσης στις θέσεις της Θ2 είναι μεγαλύτερος από αυτόν της Θ1. Η Θ2 λοιπόν αποκλείει περισσότερες μεμονωμένες (ενικές) θέσεις παρατήρησης.

δ) *Εμπειρική ισχύς:* Από το (γ) συνάγεται ότι η εμπειρική ισχύς της Θ2 είναι μεγαλύτερη αυτής της Θ1. Η Θ2 ερμηνεύει περισσότερα γεγονότα από την Θ1, ή γεγονότα που η Θ1 αποκλείει.

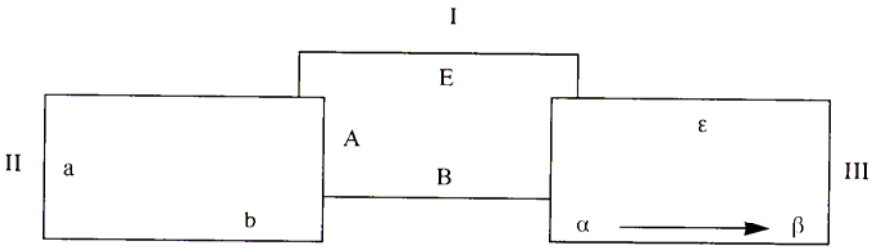
ε) *Συμπερίληψη* (Einschluss): Η Θ2 ερμηνεύει επίσης όλες τις μη διαψευσμένες θέσεις της Θ1. Η Θ2 ερμηνεύει δηλαδή και την "επιτυχία" της Θ1.

στ) *Ενίσχυση:* Η Θ2 είναι σε θέση να ενισχύει και άλλες θέσεις της Θ1.

ζ) *Πείραμα απόφασης:* Δύο αντιμαχόμενες ερμηνείες ή δύο υποθέσεις από αντιμαχόμενες θεωρίες μπορούν σε μία έρευνα σε ένα πείραμα ("crucial experiment") να ελεγχθούν ταυτόχρονα. Παραδείγματα από τις φυσικές επιστήμες δείχνουν ότι τέτοια πειράματα απόφασης δεν οδηγούν πάντοτε (αμέσως ή με την πάροδο αρκετού χρόνου) στην απόρριψη μιας θεωρίας.

Τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας ο Popper προσπάθησε να την παρουσιάσει σχηματικά ως ακολούθως.

Διάγραμμα 2: Σχέση μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας (Popper 1963, σελ. 108).



I: Το σύμπαν το σύνολο της πραγματικότητας (το αντικείμενο" αυτό καθεαυτό")
II: Το σύμπαν των παρατηρουμένων φαινομένων
III: Το σύμπαν της περιγραφικής γλώσσας και της συμβολικής παρουσίασης.
a. b : Απομονωμένα αντικείμενα ή γεγονότα
A.B : Οι πραγματικότητες οι οποίες κρύβονται πίσω από αυτές τις παρουσιάσεις (π.χ. εξουσία).
α.β: Οι περιγραφές ή οι παρουσιάσεις (Μοντέλο)
E. Η "ουσία" από Α και Β, η "πραγματική" σχέση.
ε. Η περιγραφική θεωρία
Μπορούμε από ε (νόμος, κανόνας) και α (προϋποθέσεις) να εξάγουμε β (συμπέρασμα).

1.3. Οι ορισμοί και η χρήση τους

Οι έννοιες τις οποίες χρησιμοποιεί κάθε επιστήμη είναι μέσα (εργαλεία) με την βοήθεια των οποίων γίνεται προσπάθεια ένα τμήμα της πραγματικότητας να καταμερισθεί σε τμήματα τα οποία ονομάζονται αντικείμενα και χαρακτηριστικά. Την κατάταξη των χαρακτηριστικών στα αντικείμενα μπορεί, πολύ απλοποιημένα, να την ονομάσει κανείς ορισμό.

Όταν θέλουμε να περιγράψουμε σε κάποιον μια κατάσταση, τότε είναι απαραίτητο να έχουμε κάνει σαφές τι εννοούμε με τις χρησιμοποιούμενες έννοιες, αν θέλουμε να έχουμε πράγματι μια επικοινωνία μαζί του. Η "κατανόηση" της περιγραφής είναι ολοκληρωμένη, όταν περιγράφων και ακροατές κατανοούν με τον ίδιο τρόπο τις θέσεις, συνδέουν το περιεχόμενο με τις ίδιες έννοιες και χρησιμοποιούν τη γλώσσα στην ίδια σχέση διαπραγμάτευσης. Αυτές οι προυποθέσεις πολύ σπάνια συναντώνται στην καθημερινή ζωή. Ο επιστήμονας ξεκινώντας από την γλώσσα της καθημερινότητας είναι υποχρεωμένος, τους λαμβανόμενους χαρακτηρισμούς να τους συγκεκριμενοποιήσει εννοιολογικά και να διατυπώσει ακριβείς θέσεις, αν θέλει να επικοινωνήσει επιστημονικά με άλλους συναδέλφους του που γνωρίζουν τους κανόνες της επιστήμης - χωρίς να κινδυνεύει να παρεξηγηθεί - και να μπορούν οι θέσεις του αυτές να ελεχθούν επακριβώς.

Σε κάθε επιστήμη οι χρησιμοποιούμενες έννοιες (ανεξάρτητα από τους διάφορους ορισμούς) θα πρέπει να είναι με σαφήνεια διατυπωμένες και να χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή να διακρίνονται απο σταθερότητα. 'Οταν για παράδειγμα αποφασίζουμε να χαρακτηρίσουμε ένα άτομο ως "νευρωτικό", θα πρέπει τα χαρακτηριστικά αυτού του ατόμου να ανήκουν στα χαρακτηριστικά της έννοιας "νευρωτικός". Η απόφαση για την κατάταξη θα πρέπει να είναι για όλους τους ειδικούς η ίδια (σταθερότητα). Στις κοινωνικές επιστήμες έχει επισημανθεί από αρκετούς το γεγονός ότι πολλές φορές οι χρησιμοποιούμενες έννοιες ούτε με σαφήνεια διατυπώνονται, αλλά ούτε και με την ίδια σημασία χρησιμοποιούνται.

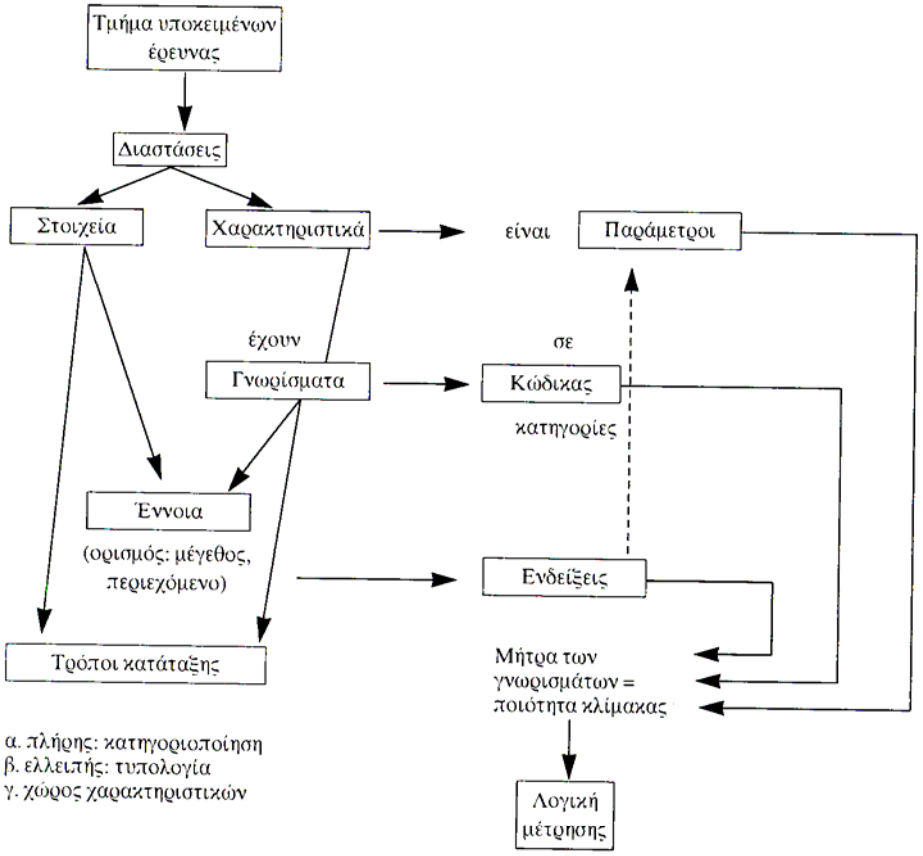
Οι έννοιες μπορούν μόνο τότε να "κατανοηθούν", όταν στην εκάστοτε λέξη με την βοήθεια των σημασιολογικών κανόνων καταταχθούν μια σειρά από χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά είναι παρατηρούμενα γεγονότα και (ή) λέξεις των οποίων η σημασία είναι γνωστή.

Ως ορισμός μπορεί να χαρακτηρισθεί ο τρόπος της γλωσσικής χρησιμοποίησης μίας έννοιας. Σχετικά με τις δυνατότητες και την καταλληλότητα ορισμού οι απόψεις διίστανται, στην πλούσια βιβλιογραφία παρ' ότι πολλά σημεία γίνονται αποδεκτά.

1.4. Η δόμηση των υποκειμένων της έρευνας

Για την ερευνητική διαδικασία είναι απαραίτητος ο καθορισμός μιας σειράς στοιχείων ακόμη. Βασικής σημασίας είναι ο διαχωρισμός μεταξύ υποκειμένων και χαρακτηριστικών τα οποία συνδέονται μεταξύ τους περίπου έτσι, όπως παρουσιάζονται στο ακόλουθο διάγραμμα.

Διάγραμμα 3: Στοιχεία δόμησης ενός τμήματος υποκειμένων έρευνας (Friedrichs 1973, σελ. 86).



Σ' ορισμένα από αυτά τα στοιχεία που αναφέρονται στο διάγραμμα θα ασχοληθούμε διεξοδικότερα αμέσως παρακάτω.

1.4.1. Ποιοτικές και ποσοτικές έννοιες

Σε ένα αντικείμενο ή σε μια ομάδα αντικειμένων προσδίδουμε διάφορα επίθετα (ιδιότητες χαρακτηριστικά). Στην καθημερινή γλώσσα αυτό συνήθως γίνεται με διάφορα επίθετα π.χ. Μια πόλη είναι "πολύ μεγάλη", είναι "Μεγαλούπολη". Τέτοιες έννοιες και επίθετα ονομάζονται κατηγοροποιημένες έννοιες.

Οι επιστημονικές έρευνες αρχίζουν συνήθως με τέτοιες έννοιες, οι οποίες προέρχονται από την καθημερινή ζωή, οι οποίες όμως αποδεικνύονται ως μη ακριβείς. 'Ετσι, στην επιστημονική έρευνα αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά (επίθετα) αντικαθίστανται από τους συγκριτικούς βαθμούς αυτών των επιθέτων ("μεγαλύτερος", "μικρότερος") κ.λπ. και με ποσοτικά ή μετρικά χαρακτηριστικά.

Για παράδειγμα το μέγεθος μιας πόλης καθορίζεται με τον αριθμό των κατοίκων της ή με την έκτασή της σε χιλιόμετρα. Τα χαρακτηριστικά "μικρή" και "μεγάλη" με την σημασιολογική ανάλυση διαφοροποιούνται σε αριθμό κατοίκων (πληθυσμός) και επιφάνεια. Αυτά τα αριθμητικά μεγέθη με τη σειρά τους μετατρέπονται εκ νέου σε διάφορες ομάδες χαρακτηριστικών, έτσι ώστε πόλεις με συγκεκριμένο πληθυσμό να θεωρούνται "μικρές", "μεσαίες" ή "μεγάλες".

1.4.2 Ομαδοποίηση (Klassifikation)

Κατά την ομαδοποίηση γίνεται προσπάθεια σε ένα σύνολο στοιχείων του υποκειμένου της έρευνας να καταταχθεί ένα σύνολο ιδιοτήτων. Το μέγεθος της ομαδοποίησης εξαρτάται από το σύνολο των ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών ("διαστάσεις"). Με πολύ αυστηρά κριτήρια κάθε ιδιότητα εννοείται ως μία διχοτόμηση δηλαδή εμφανίζεται - δεν εμφανίζεται. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου χρησιμοποιούνται και συνδυασμοί ιδιοτήτων για την κατηγοροποίηση των στοιχείων.

Μία ομαδοποίηση πρέπει να εκπληρώνει τους τρεις ακόλουθους όρους της σαφήνειας της αποκλειστικότητας και της πληρότητας (Eindeutigkeit, Auschliesslichkeit, Vollständigkeit).

α) Είναι σαφές όταν κάθε υποκείμενο μπορεί να χαρακτηρισθεί από την εμφάνιση μιας ιδιότητας.

β) Είναι αποκλειστική όταν εμφανίζεται μόνο μία, και όχι περισσότερες μορφές μιας ιδιότητας.

γ) Είναι πλήρης όταν εκπληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις, δηλαδή όταν κανένα υποκείμενο δεν μένει χωρίς να του έχει προσαφθεί μία μορφή ιδιότητας.

1.4.3 Τυπολογίες

Με την τυπολογία ένα σύνολο υποκειμένων ορίζεται με την βοήθεια ιδιοτήτων (χαρακτηριστικών) από τις οποίες δεν γνωρίζει κανείς αν είναι επαρκείς ή όχι και αν μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει μία πλήρη κατηγοροποίηση.

Στην Ψυχολογία για παράδειγμα υπάρχουν πολλές τυπολογίες (π.χ Jaensch). Οι τυπολογίες έχουν ευριστική αξία, δηλαδή ερεθίζουν το γνωσιολογικό ενδιαφέρον και το ερευνητικό πρόβλημα. Οδηγούν με άλλα λόγια στην εμφανή δημιουργία μιας θεωρίας. 'Ενας άλλος τρόπος για να φθάσει κανείς σε τυπολογίες είναι η κατασκευή των "χώρων ιδιοτήτων" (Merkmalsräume).

'Ενα κλασικό παράδειγμα είναι η τυπολογία του Merton (1957, σελ. 139 κ.ε.). Αυτή σχετίζεται με τις μορφές της συμπεριφοράς, με τις οποίες τα άτομα προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους. Ο Merton στηρίζεται στους στόχους οι οποίοι διαμορφώνονται από μία κοινωνία και τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Πίνακας 1 Τυπολογία των μορφών ατομικής προσαρμογής (Merton 1957)

Μορφές προσαρμογής	πολιτιστικοί στόχοι	θεσμοθετημένα μέσα
I Προσαρμογή (Konformität)	+	+
II. Εκσυγχρονισμός (Innovation)	+	-

III Τελετουργισμός (Retualismus)	-	+
IV Αναδίπλωση-εσωστρέφεια (Rückzug)	-	-
V. Διαμαρτυρία (Rebellion)	+	+
	-	-

'Ενα συν "+" σημαίνει συμφωνία, ένα πλην "-" σημαίνει άρνηση και ένα συν, πλην "±" σημαίνει άρνηση των στόχων που υπάρχουν και δημιουργία νέων στόχων.

'Οσο λιγότερο έχουν ελεγχθεί εμπειρικά οι ομαδοποιήσεις και τυπολογίες(π.χ. με ανάλυση παραγόντων) ή μπορούν να συναχθούν από το θεωρητικό υπόβαθρο τόσο μεγαλύτερη είναι η υποκειμενικότητα με την οποία έχουν κατασκευασθεί.

Παρά την βασική αυτή αντίρρηση ελεγμένες εμπειρικά ομαδοποιήσεις και τυπολογίες έχουν μερικά προτερήματα. Αυτά είναι:

α) *Η δόμηση:* Κατατάσσουν ένα μεγάλο αριθμό υποκειμένων σε ομάδες που μπορούν να παρατηρηθούν (π.χ. ρόλοι, αξίες συμπεριφοράς).

β) *Η ευριστική αξία:* Δημιουργούν ένα σύστημα θεωρητικών και εμπειρικών ορισμών, το οποίο όταν στηρίζεται σε υποθέσεις τότε και η ομαδοποίηση ή η τυπολογία αποτελεί τμήμα της θεωρίας η οποία οδηγεί στην παραπέρα δημιουργία υποθέσεων.

γ) *Η βάση για το δείγμα:* 'Οσο πιο πολύ επαληθεύονται οι ομαδοποιήσεις και τυπολογίες τόσο πιο πολύ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για βάση του δείγματος. Οι δημιουργούμενες μονάδες της κάθε ομαδοποίησης παρουσιάζουν το σύνολο των διαφορετικών μονάδων για ένα δείγμα (π.χ. η ομαδοποίηση ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά οδηγεί στον ορισμό των κοινωνικών στρωμάτων). Η ομαδοποίηση αυτή περιγράφει τις περιπτώσεις ενός τμήματος.

δ) *Η σύγκριση ακραίων ομάδων:* Για ειδικούς ερευνητικούς λόγους η ομαδοποίηση και κατηγοροποίηση επιτρέπουν την εκλογή ακραίων ομάδων για σύγκριση (π.χ ατόμων, οργανώσεων, κοινωνιών κ.λπ.).

Οι ομαδοποιήσεις και τυπολογίες μπορούν να χαρακτηρισθούν και ως ταξινόμηση (Taxonomie).

1.4.4 Κωδικοποίηση

Βασική σημασία για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τα οποία έχουν κερδηθεί με την βοήθεια της ερευνητικής μεθόδου (π.χ παρατήρηση, ερωτηματολόγια η ανάλυση περιεχομένου) αποτελεί η κωδικοποίηση των γεγονότων.

Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με την συμπεριφορά ατόμων ή οι λέξεις κάποιου κειμένου ερευνώνται πάντοτε σε σχέση με διάφορες ιδιότητες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται σε διάφορες έννοιες, δηλαδή, διάφορα "γεγονότα" ομαδοποιούνται με τη βοήθεια λέξεων. Ο τρόπος και ο βαθμός παρουσίασης (Ausprägung) μιας ιδιότητας ή ενός χαρακτηριστικού στην κωδικοποίηση ονομάζεται "Κατηγορία". Αν οι διάφορες κατηγορίες σε μία συνέντευξη ή σε μια παρατήρηση είναι δοσμένες εκ των προτέρων, τότε η κωδικοποίηση προϋποθέτει ορισμένες υποθέσεις που μπορεί να υπάρχουν ή τις δυνατότητες αντίδρασης από ένα ερέθισμα όταν πρόκειται για συμπεριφορά.

Για την κωδικοποίηση μεθοδολογικά ισχύουν τα ίδια κριτήρια που ισχύουν και για την ομαδοποίηση. Δηλαδή:

α) Κάθε ερώτηση (γεγονός) θα πρέπει να καταταχθεί σε μία κατηγορία.
β) Οι κατηγορίες θα πρέπει να αποκλείουν η μία την άλλη.
γ) Η κωδικοποίηση θα πρέπει να έχει μία μόνο διάσταση και να είναι πλήρης. Αυτό για παράδειγμα δεν συμβαίνει στην περίπτωση των δυνατοτήτων απάντησης "Ναι" "Οχι" χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα κατάταξης της απάντησης "δεν γνωρίζω".

Η απαίτηση, ότι η κωδικοποίηση πρέπει να περιλαμβάνει μόνο ένα χαρακτηριστικό, δηλαδή να είναι μονοδιάστατη μας λέει ότι είναι αδύνατο να συμπεριληφθούν όλες οι δυνατότητες απάντησης σε έναν κώδικα. Αν επιδιώκεται κάτι τέτοιο τότε θα πρέπει να σχηματισθούν διάφορες (υπο) κατηγορίες ιδιοτήτων που θα ανήκουν σε μία πιο ευρύτερη κατηγορία. Ακολουθείται δηλαδή εδώ η αρχή του καταμερισμού (Einteilungsprinzip des Codes).

1.4.5. Παράμετρος (Variable)

Σε πολλές έρευνες, κάτω από τον όρο παράμετρος, εννοούνται οι έννοιες οι οποίες περιέχονται στις υποθέσεις και χρησιμοποιούνται σε μία εμπειρική έρευνα. Σε άλλες έρευνες οι παράμετροι είναι οι ιδιότητες που καθορίζονται εμπειρικά και από τον τρόπο εμφάνισής τους. Σύμφωνα με τον Galtung (1967, σελ. 73) "παράμετροι είναι ένα σύνολο αξιών οι οποίες σχηματίζουν μία κατηγοροποίηση".

Σε κάθε υποκείμενο θα πρέπει να καταταχθεί μια μορφή εμφάνισης (αξία, διαβάθμιση) της ιδιότητας (παράμετρος). Το υποκείμενο θα πρέπει να ιδωθεί ως ένα μη δομημένο σύμπαν (άπειρο, Universum) από παράμετρους. Επειδή κάτω από ειδικές περιπτώσεις ελάχιστα γνωρίζουμε για την δομή του υποκειμένου υποθέτουμε ότι θα υπάρχουν γενικές ομάδες ή ένα σύνολο από συσχετιζόμενες ιδιότητες τις οποίες θεωρούμε ως διαστάσεις του υποκειμένου.

Στις υποθέσεις μιας έρευνας διατυπώνονται διάφορες σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων. Όπως οι έννοιες έτσι και οι παράμετροι μπορούν να κατηγοροποιηθούν (ομαδοποίηση). Οι υποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσοτέρων παραμέτρων οδηγούν εκ νέου στη σχέση αίτιο - αποτέλεσμα.

Διακρίνουμε τρία είδη παραμέτρων, την ανεξάρτητη, την εξαρτημένη και την παρεμβαλλόμενη παράμετρο ή μεταβλητή.

Με τον όρο *ανεξάρτητη μεταβλητή* (παράμετρο) ορίζονται οι προϋποθέσεις και με *εξαρτημένη μεταβλητή* τα αποτελέσματα ή οι επιδράσεις. Ένα παράδειγμα για να γίνει πιο κατανοητή αυτή η σχέση. "Όσο πιο μικρή είναι η ηλικία γάμου τόσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός των διαζυγίων".

Για *παρεμβαλόμενες μεταβλητές* (παραμέτρους) μιλάμε τότε όταν οι σχέσεις που υποθέτουμε ότι υπάρχουν μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών ισχύουν μόνο κάτω από ορισμένες προυποθέσεις. Στο προηγούμενο παράδειγμα ισχύουν μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις όπως π.χ. χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή ο αριθμός των παιδιών είναι δυνατό να παρεμβληθούν και να επηρεάσουν την απόφαση για διαζύγιο.

Η υπόθεση στο παράδειγμα πρέπει να διατυπωθεί "όσο πιο μικρή εί-

ναι η ηλικία του γάμου και όσο πιο μικρός είναι ο αριθμός των παιδιών τόσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός των διαζυγίων". Η παρεμβαλλόμενη μεταβλητή είναι μία βοηθητική κατασκευή για την ερμηνεία αντικρουόμενων αποτελεσμάτων.

Από το σχεδιασμό ακόμη της έρευνας θα πρέπει να γνωρίζουμε με ποιο επίπεδο υποκειμένων σχετίζονται οι διάφορες μεταβλητές. Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει να γίνει συστηματική κατηγοροποίηση των μεταβλητών. 'Ενα τέτοιο σύστημα κατηγοροποίησης (ομαδοποίησης) το οποίο θα πρέπει να ακολουθήσει μια εμπειρική έρευνα κατασκεύασαν οι Lazarsfeld και Menzel (1961). Αυτή η κατηγοροποίηση βασίζεται στη σχέση μεταξύ ατομικών και συλλογικών (ομαδικών) χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων. Γενικά μπορεί να θεωρηθεί ως μία κατηγοροποίηση μεταβλητών σε επίπεδα στα οποία ανήκει μια ερευνητική μονάδα. Επίπεδα με συνεχώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα είναι π.χ. το άτομο, η ομάδα, η οργάνωση, η κοινωνία.

Η κατηγοριοποίηση δηλαδή εδώ σχετίζεται αφενός μεν με επίπεδα διαφορετικής πολυπλοκότητας όπου ένα επίπεδο σχετίζεται πάντοτε με το αμέσως υψηλότερο και αφ' ετέρου με το είδος των χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων (βλ. ακόλουθο πίνακα).

Πίνακας 2: Κατηγοροποίηση των μεταβλητών σε ερευνητικά επίπεδα (Lazarfeld και Menzel 1961, Friedrichs 1973, σελ. 96)

Επίπεδο/ Μονάδα	Ιδιότητες στηριζόμενες σε			
	απόλυτες ιδιότητες (απλά χαρακτηριστικά)	Κατανομές (πόσο συχνά κάνει κάποιος ή μια ομάδα κάτι)	Δομή (σε ποιά σχέση βρίσκεται το άτομο ή η ομάδα με άλλους.)	που ανήκει (ποιάς μονάδας το άτομο /ομάδα αποτελεί τμήμα)
Ε (π.χ. άτομο) απόλυτες	συγκριτικές	συσχετικές	περιεχομένου	
Ε+1 (π.χ. ομάδες) απόλυτες	αναλυτικές	δομικές	περιεχομένου	

Η κατηγοροποίηση των μεταβλητών μας αναγκάζει να λάβουμε υπόψη τη σχέση μεταξύ ατόμων και κοινωνικής δομής. Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε το είδος των μεταβλητών με τις οποίες χαρακτηρίζει κανείς μία μονάδα (ένα υποκείμενο) ενός επιπέδου. Οι μονάδες στο παράδειγμα

εδώ είναι στο πρώτο επίπεδο το άτομο και στο δεύτερο επίπεδο διάφορες ομάδες.

Το επάνω μέρος του πίνακα μας πληροφορεί για το είδος των ιδιοτήτων σύμφωνα με τις οποίες κατηγοροποιείται μία μονάδα. Έτσι οι μονάδες μπορούν να ερευνηθούν με την βοήθεια των ακόλουθων μεταβλητών:

α) Απόλυτες μεταβλητές: φύλο, ηλικία ή περιουσία ενός ατόμου, αριθμός των μελών μιας ομάδας.

β) Συγκριτικές μεταβλητές: Η θέση ενός ατόμου σε κάποια ιεραρχία.

γ) Συσχετικές μεταβλητές: Η σχέση ενός ατόμου με άλλους π.χ. συναδέλφους, γνωστούς , φίλους.

δ) Μεταβλητές περιεχομένου: (Kontextuelle): Το άτομο είναι τμήμα μιας μεγαλύτερης μονάδας π.χ. μίας ομάδας η οποία συμπεριλαμβάνεται στο δεύτερο επίπεδο της ίδιας έρευνας.

ε) Αναλυτικές μεταβλητές: Συχνότητα η μέσοι όροι (όπως στο β) π.χ. πόσο συχνά μέλη μίας ομάδας κάνουν κάτι;

στ) Δομικές μεταβλητές: Ποια είναι η σχέση της ομάδας με άλλες ομάδες;

ζ) Αποτελεί η ομάδα τμήμα μιας μεγαλύτερης μονάδας την οποία ερευνά η εργασία; (Αυτό θα ήταν τότε το επίπεδο 3).

Αν πράγματι λαμβανόταν υπόψη στην έρευνα και κάποιο άλλο επίπεδο (π.χ. οργάνωση) τότε και σ' αυτή την περίπτωση θα ίσχυε εκ νέου η προηγούμενη κατηγοριοποίηση των μεταβλητών. Σε μία σύγκριση ομάδας και οργάνωσης η ομάδα θα αποτελούσε το επίπεδο 1 και η οργάνωση το επίπεδο 2 του προηγούμενου πίνακα.

Γενικά ο κάθε ερευνητής θα πρέπει να έχει θέσει από την αρχή του σχεδιασμού της έρευνας το ερώτημα αν οι συγκεκριμένες υποθέσεις είναι κατάλληλες για το υποκείμενο της έρευνάς του και αν πράγματι η θεωρία (ή οι θεωρίες) στην οποία στηρίζεται είναι σε θέση να ερμηνεύσουν το πρόβλημα ή μήπως πρέπει να χρησιμοποιήσει άλλη, πιο κατάλληλη για την περίπτωσή του θεωρία. Ο κάθε ερευνητής μπορεί αν για το υποκείμενο της έρευνάς του δεν έχουν διατυπωθεί οι κατάλληλες θεωρίες και υποθέσεις να "δανεισθεί" από άλλα ερευνητικά πεδία υποθέσεις και ερμηνείες και να τις προσαρμόσει στο δικό του υποκείμενο έρευνας κατασκευάζοντας επιπλέον υποθέσεις και δίνοντας νέες ερμηνείες.

Η αξιολόγηση μιας έρευνας είναι συνάρτηση των απαντήσεων στα παρακάτω δύο ερωτήματα.

α) Οδήγησε η έρευνα στη δημιουργία νέων υποθέσεων;

β) Είναι μια περιγραφική έρευνα, μεθοδολογικά τόσο ακριβής, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αργότερα σε δευτερογενείς αναλύσεις;

Πολλές εμπειρικές έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες δεν πληρούν τα προαναφερθέντα μεθοδολογικά κριτήρια. Μάλιστα ο Lakatos (1970, σελ. 176 σημ. 1) ασκώντας οξεία κριτική θεωρεί αυτές τις έρευνες ως πολλαπλή δοκιμασία (Testung) των καθημερινών γνώσεων - οι οποίες ούτως ή άλλως είναι κατανοητές-και κατοχύρωσή τους με στατιστικές προσπάθειες.

2. Το ερευνητικό πρόγραμμα

2.1. Ο σχεδιασμός της έρευνας

Αναφέραμε προηγούμενα ότι το ενδιαφέρον του ερευνητή μπορεί ν' αποτελέσει κίνητρο (αφορμή) για να διεξαχθεί μία έρευνα η οποία με τη σειρά της ακολουθώντας ένα "φαύλο κύκλο" οδηγεί τον ερευνητή σε νέα ενδιαφέροντα.

Στην αρχή κάθε ερευνητής δείχνει ένα γενικό ενδιαφέρον για ένα ερευνητικό θέμα χωρίς να έχει ένα συγκεκριμένο σχέδιο. Για μια έρευνα δεν αρκεί μόνο το ενδιαφέρον. Αυτό θα πρέπει να μετασχηματισθεί στις απαιτήσεις της επιστήμης. Κάτω από σχεδιασμό μιας έρευνας θα πρέπει να θεωρηθεί η διαδικασία εκείνη η οποία θα οδηγήσει στην κατάλληλη αιτιολογική συσχέτιση μιας αποκαλυπτικής και αξιοποιητικής σχέσης ενός προβλήματος. Πριν διεξαχθεί όμως η εμπειρική έρευνα θα πρέπει να σχεδιασθούν και διασαφηνισθούν τα διάφορα βήματα τα οποία πρέπει να γίνουν.

2.2. Φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας

Κάθε εμπειρική μελέτη είναι και μία διαδικασία. Η χρονική διάρκειά της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (π.χ. την πολυπλοκότητα του προβλήματος, τον αριθμό και το βαθμό συνεργασίας των συνεργατών, το χρόνο σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας, το χρόνο που απαιτείται για την ερμηνεία των στοιχείων κ.λπ.). Συνήθως η εμπειρία μας λέει ότι μία έρευνα απαιτεί περισσότερο χρόνο απ' ό,τι είχε στην αρχή υπολογι-

σθεί. Εκείνο που μπορεί να καθορισθεί είναι οι φάσεις τις οποίες διέρχεται μια ερευνητική διαδικασία. Τέτοιες φάσεις είναι:

α.- Η διατύπωση του προβλήματος η οποία συμπεριλαμβάνει και τις διαπραγματεύσεις για τη χρηματοδότηση της έρευνας με την Υπηρεσία ή τον εντολέα.

β.- Ο σχεδιασμός της έρευνας και γενικά η δημιουργία του ερευνητικού προγράμματος.

γ.- Η συλλογή των στοιχείων.

δ.- Η κωδικοποίηση των στοιχείων η οποία συμπεριλαμβάνει και τον έλεγχο των στοιχείων για πιθανά λάθη.

ε.- Η μεταφορά των στοιχείων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, προγράμματα των ηλεκτρονικών υπολογιστών, εκτύπωση αποτελεσμάτων.

στ.- Η ερμηνεία και δημοσίευση των αποτελεσμάτων, ανακοινώσεις, συζητήσεις με ενδιαφερομένους, διάφορες ενέργειες για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, "συμβουλές" - προτάσεις στον εντολέα και χρηματοδότη της έρευνας κ.λπ.

Συνήθως οι φάσεις γ, ε, και στ διαρκούν περισσότερο απ' ό,τι οι άλλες. Η διάρκεια της γ φάσης εξαρτάται κυρίως από τη μέθοδο η οποία χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα. Σύμφωνα με τον Friedrichs (1973, σελ. 120), όταν σχεδιάζει κανείς μία έρευνα θα πρέπει να έχει σαν κατευθυντήρια γραμμή ότι η φάση β θα πρέπει να έχει τουλάχιστον τόση χρονική διάρκεια όση θα έχει και η μεγαλύτερη των άλλων φάσεων.

2.3. Αποκάλυψη (Exploration)

Σε πολλές έρευνες θα πρέπει να ξεκινήσει κανείς από τη διαπίστωση ότι η επεξεργασία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας πολλές φορές δεν αρκεί για τον επακριβή ορισμό του προβλήματος. Για τη διατύπωση των υποθέσεων και τη χρησιμοποίηση των κανόνων για την ερμηνεία του προβλήματος, θα πρέπει κατ' αρχήν να είναι επακριβώς γνωστό τι υπάρχει σχετικά μ' αυτό το πρόβλημα. Για την επίτευξη αυτού του στόχου τα πρώτα βήματα είναι η ανάλυση των διαστάσεων και ο ορισμός των εννοιών.

Ιδιαίτερα στις περιγραφικές έρευνες η αποκάλυψη αποδεικνύεται πολύ χρήσιμη. Η "αποκάλυψη" είναι μια έννοια η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στη διαγνωστική ψυχολογία. Στην έρευνα έχει μόνο τη σημασία "της κατευθυνόμενης γνωσιολογικής εξέτασης ενός αντικειμένου" και σαν τέτοια θα πρέπει να νοηθεί. Η αποκάλυψη διευρύνει και συμπληρώ-

νει την υπάρχουσα περιγραφή ενός αντικειμένου (ιδιότητας, προβλήματος).

Στις περισσότερες περιπτώσεις θεωρείται σκόπιμο να ερευνηθεί εάν υπάρχει σχετικό υλικό το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ή αναλυθεί. Δεν είναι απαραίτητο το υλικό αυτό να αποτελείται από ολοκληρωμένες έρευνες. Αρκούν για παράδειγμα οι κάθε είδους στατιστικές οι οποίες υπάρχουν σχετικά με το προς έρευνα θέμα.

Τέτοια βοηθητικά μέσα δείχνουν μια εικόνα από βασικές κατανομές ιδιοτήτων, μας δίνουν διάφορες ομαδοποιήσεις και κατηγορίες και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί ν' αποτελέσουν και τη βάση για το δείγμα και τον τρόπο επιλογής του για τη σχεδιαζόμενη έρευνα. Σε πολλές περιπτώσεις η αποκάλυψη μπορεί να πάρει και τη μορφή μιας μικρής ή μεγάλης "προ-έρευνας" δηλαδή ενός πιλότου (pilot-study).

Αν για παράδειγμα θέλουμε να ερευνήσουμε "την ψυχοσωματική κατάσταση αλλοδαπών γυναικών που ζουν στην Ελλάδα", κατά πάσα πιθανότητα, θα πρέπει να θέσουμε διάφορα ερωτήματα ή με τη δημιουργία κάποιου ερωτηματολογίου ή με την προφορική συνέντευξη. Για τη δημιουργία όμως του ερωτηματολογίου δεν αρκεί η καθημερινή εμπειρία του ερευνητή. Για την αποκάλυψη του προβλήματος ένας κατάλληλος τρόπος θα ήταν ο ερευνητής να κάνει μια σειρά από ομαδικές συζητήσεις (Cruppendiskussionen) με μικρές ομάδες των 6 ή 8 γυναικών από διάφορες χώρες που ζουν ή εργάζονται στην Ελλάδα ή να πάρει συνεντεύξεις από 20 περίπου αλλοδαπές γυναίκες από εθνικότητες τις οποίες θέλει να ερευνήσει. Όποια μέθοδο κι αν χρησιμοποιηθεί εδώ, γεγονός είναι ότι τα αποτελέσματα της μικρής αποκαλυπτικής έρευνας θα βοηθήσουν στην καλύτερη δόμηση του προβλήματος.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα είναι πολύ εύκολος ο ερευνητικός σχεδιασμός για μια αναλυτική έρευνα του προβλήματος και αυτό για δύο λόγους. Πρώτον γιατί η αποκάλυψη επιτρέπει την κατασκευή ενός δοκιμασμένου δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες είναι πιθανόν να περιέχει και προτάσεις για την επίλυση του προς έρευνα προβλήματος, και δεύτερον αν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν περισσότερες από μια ερευνητικές μέθοδοι, μπορεί να καθορισθεί με περισσότερη βεβαιότητα ποια τμήματα του όλου προβλήματος μπορούν να ερευνηθούν με ποια μέθοδο. Στην καλύτερη περίπτωση δημιουργείται μια ερευνητική στρατηγική της οποίας τα ευρήματα είναι πιο αξιόπιστα, πιο ολοκληρωμένα και βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα απ' ό,τι μπορεί να είναι τα αποτελέσματα μιας έρευνας με ελλιπή αποκάλυψη.

Πολλές φορές χρησιμοποιεί κανείς στην αποκάλυψη διαφορετική ερευνητική μέθοδο απ' ό,τι στην τελική (κύρια) έρευνα. Για παράδειγμα, σχεδόν πάντοτε πριν από την χρησιμοποίηση της δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης σε μια έρευνα, ανεξάρτητα από το αντικείμενο της έρευνας, προηγείται μια μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση.

Αξίζει τον κόπο να γίνει μια αποκάλυψη ή μια "προ-δοκιμασία" (Pretest) πριν την τελική έρευνα, τουλάχιστον πάντοτε όταν υπάρχει ελάχιστη βιβλιογραφία για το προς έρευνα πρόβλημα. Όσο πιο περιγραφική είναι κάποια έρευνα τόσο πιο απαραίτητη είναι η αποκάλυψη και τόσο μεγαλύτερη είναι η ευκαιρία για να προχωρήσει κανείς αναλυτικά και ερμηνευτικά στην έρευνα του προβλήματος. Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι όσο πιο ακριβής είναι ο σχεδιασμός μιας έρευνας τόσο λιγότερο χρόνο θα χρειασθεί για την αξιολόγηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2.4. Το δείγμα (Stichprobe)

Θα μπορούσε κανείς ν' αναφέρει πάρα πολλά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, όπου μια προσωπική εμπειρία με ένα άτομο ή μια ιδιότητα γενικεύεται. Συνήθως όλες οι αντιπαραθέσεις και συζητήσεις που γίνονται καθημερινά για διάφορα πρόσωπα, πράγματα, ιδιότητες, αντικείμενα κ.λπ., βασίζονται κυρίως σε διαφορετικές παρατηρήσεις.

Είναι γνωστό *ότι βρίσκεται κανείς μόνο σε ορισμένες συγκεκριμένες καταστάσεις από τις οποίες αντιλαμβάνεται μόνο ορισμένα τμήματα των γεγονότων και από αυτά συγκρατεί πάλι μόνο ένα μέρος.* Δηλαδή η εμπειρία βασίζεται σε μια τριπλή διαδικασία επιλογής. Επίσης τα αίτια και τα ενδιαφέροντα των διαδικασιών επιλογής δεν υπόκεινται σε κανέναν έλεγχο. Σχεδόν όλες μας οι τοποθετήσεις (θέσεις) βασίζονται σε δείγματα είτε αυτά προέρχονται απ' ευθείας από τη δική μας εμπειρία είτε από την εμπειρία τρίτων (φίλων, γνωστών, μέσων μαζικής επικοινωνίας).

Παρόμοια "τυχαίο" είναι και το δείγμα για παράδειγμα όταν στην τηλεόραση παρουσιάζονται οι απόψεις των ερωτώμενων για κάποιο θέμα (π.χ. τα κυβερνητικά μέτρα). Τι μπορεί να συμπεράνει κανείς από την παρουσίαση της βιογραφίας τριών ή πέντε ανηλίκων παραβατών, που αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις; Σίγουρα θα ισχυρισθεί κάποιος ότι πρόκειται περί παραδειγμάτων. Για ποιο σκοπό όμως; ποιος τα επέλεξε και μια ποια κριτήρια; τόσο ο πομπός όσο και οι δέκτες αυτών των πλη-

ροφοριών θεωρούν αυτά τα παραδείγματα αντιπροσωπευτικά. Δηλαδή πίσω απ' αυτά τα παραδείγματα βρίσκεται η τάση της γενίκευσης, δηλαδή "ο κόσμος", "οι πολίτες", έχουν αυτή τη θέση ή "οι ανήλικοι παραβάτες" έχουν μια τέτοια ή παρόμοια βιογραφία.

Για τη δημιουργία ή τον έλεγχο των θέσεων παρουσιάζονται στην επιστήμη τα ίδια προβλήματα με αυτά της καθημερινότητας. *Το δείγμα είναι μια επιλογή στοιχείων (η) από το σύνολο όλων των στοιχείων (N) τα οποία χαρακτηρίζονται από μια ή περισσότερες ίδιες ιδιότητες.* Πολλές φορές αντί για το σύνολο όλων των στοιχείων (Gesamtheit aller Elemente, Gesamtmenge) χρησιμοποιούμε τον όρο "βασικό σύνολο" (Grundgesamtheit) ή "σύμπαν", άπειρο (Universum). Γιατί όμως χρησιμοποιείται το δείγμα;

Όταν θέλουμε να ερευνήσουμε κάποιο αντικείμενο ή να ελέγξουμε κάποια υπόθεση είναι σχεδόν αδύνατο να λάβουμε υπόψη μας όλα τα στοιχεία του συνόλου που το αποτελούν ή όλες τις περιπτώσεις που ανήκουν στο τμήμα ελέγχου των υποθέσεων. Αυτό είναι αδύνατο κυρίως σε καθαρά γενικές και υπαρξιακές (υπο) θέσεις. Αντίθετα, αν μια υπόθεση περιλαμβάνει για παράδειγμα όλους τους δασκάλους ενός συγκεκριμένου σχολείου ή όλα τα νοικοκυριά ενός συγκεκριμένου οικοδομικού τετραγώνου, τότε είναι και θετικό και δυνατό να συμπεριληφθούν στην έρευνα όλα τα υποκείμενα. Τότε μιλάει κανείς για "ολοκληρωτική συλλογή" ή για "συνολική συλλογή" στοιχείων (Totalerhebung, Vollerhebung). Αυτό όμως σπάνια συμβαίνει στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Συνήθως οι κοινωνικές επιστήμες χρησιμοποιούν μια επιλογή (Auswahl).

Στόχος του δείγματος είναι, αφ' ενός μεν να συμβάλει στη διαμόρφωση των υποθέσεων και με τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων του δείγματος να περάσει στη διατύπωση γενικών θέσεων σχετικά με το σύνολο όλων των στοιχείων του δείγματος και αφ' ετέρου δια μέσου του δείγματος να ελέγξει τις υποθέσεις που αφορούν το σύνολο των στοιχείων της βάσης του δείγματος.

Σκοπός του δείγματος είναι η ελάττωση του κόστους (χρήμα, χρόνος, ενέργεια) για τον έλεγχο των υποθέσεων. Γι' αυτό αντί για το σύνολο των στοιχείων χρησιμοποιείται η επιλογή του δείγματος.

Οι προϋποθέσεις τις οποίες πρέπει να πληροί το δείγμα πρέπει να είναι:

α.- Το δείγμα πρέπει να είναι η εικόνα σε σμικρογραφία του συνόλου των στοιχείων (N) σε ότι αφορά την ανομοιογένεια των στοιχείων και την αντιπροσωπευτικότητα των παραμέτρων που είναι κατάλληλες για τον έλεγχο των υποθέσεων.

β.- Τα στοιχεία ή οι ενότητες του δείγματος πρέπει να έχουν ορισθεί.

γ.- Η βάση του δείγματος (το σύνολο των στοιχείων) πρέπει να είναι δοσμένο και να μπορεί εμπειρικά να ορισθεί.

δ.- Η μέθοδος επιλογής πρέπει να είναι καθορισμένη και να εκπληρώνει την προϋπόθεση α.

Αυτές οι προϋποθέσεις συνήθως είναι δύσκολο να εκπληρωθούν στο σύνολό τους, στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών, γιατί απαιτούν μεγάλο κόστος, ώστε να ερευνηθούν γενικές υποθέσεις με αντιπροσωπευτικό δείγμα. Έτσι για τον έλεγχο μιας θεωρίας στην κοινωνική ψυχολογία, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται για το δείγμα φοιτητές. Τι σημαίνει όμως ένα δείγμα από 100 φοιτητές του ψυχολογικού ή παιδαγωγικού τμήματος για παράδειγμα, σχετικά με την ισχύ μιας υπόθεσης; ισχύει αυτό και για άλλες ομάδες ατόμων (50-60 χρονών); ισχύει και για τους εργάτες;

Στο περιοδικό *Journal of Personality and Social Psychology* δημοσιεύθηκαν το έτος 1972 (Vols. 21-24) συνολικά 174 άρθρα. Από αυτά τα επτά δεν αφορούσαν έρευνες ή πειράματα αλλά ήταν συζητήσεις, σχόλια κ.λπ. Από τα υπόλοιπα 167 άρθρα, στα 138 (82%) τα υποκείμενα έρευνας (το δείγμα) ήταν φοιτητές, σε δύο άρθρα (1%) ήταν φοιτητές και μη φοιτητές και σε άλλα τρία άρθρα δεν αναφερόταν η ιδιότητα των υποκειμένων του δείγματος. Μόνο σε 24 άρθρα (14%) το δείγμα δεν ήταν φοιτητές αλλά κυρίως μαθητές ή παιδιά, αγρότες, ασθενείς κ.λπ. (Σχετικά μ' αυτό βλ. Friedrichs 1973, σελ. 126).

2.5. Συνθήκες συλλογής των στοιχείων και διεξαγωγής της έρευνας (Erhebungssituation)

Μια κοινωνική έρευνα διεξάγεται σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, σε μια συγκεκριμένη φάση εξέλιξης μιας κοινωνίας, σ' έναν συγκεκριμένο τόπο, ορισμένες ημέρες της εβδομάδος, κάποιες ώρες από συγκεκριμένα πρόσωπα, τα οποία έχουν εκπαιδευθεί στη μεθοδολογία της συγκε-

κριμένης έρευνας. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι συνθήκες συλλογής των στοιχείων κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα είναι δυνατόν να καθορισθούν.

Συνήθως σε κάθε δημοσίευση μιας εμπειρικής έρευνας παρουσιάζεται κατ' αρχήν το πρόβλημα, μετά γίνεται αναφορά στην μέθοδο η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και στην επιλογή του δείγματος.

Τ' αποτελέσματα μιας συνέντευξης για παράδειγμα δεν είναι προϊόν μόνο των ερωτήσεων ή της ερευνητικής μεθόδου (του ερευνητικού εργαλείου) αλλά και του πλαισίου (των συνθηκών) κάτω από το οποίο τίθενται οι ερωτήσεις αυτές. Τα αποτελέσματα δηλαδή είναι το προϊόν μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (συνθήκη).

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η συνέντευξη ή συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια της ίδιας έρευνας δεν είναι πάντα ίδιες. Μπορεί π.χ. στην μια περίπτωση κατά τη διεξαγωγή της έρευνας το ερωτώμενο άτομο να ήταν μόνο του, ενώ σε κάποια άλλη περίπτωση η διεξαγωγή της έρευνας να γινόταν και παρουσία τρίτων ή σε κάποια άλλη περίπτωση να ήταν ανοιχτή η τηλεόραση ή να έγινε διακοπή λόγω κάποιου τηλεφωνήματος.

Δεν υπάρχει καμία δικαιολογία στο να μη ληφθούν υπόψη οι συνθήκες διεξαγωγής μιας έρευνας. Αντίθετα θα πρέπει να έχει κανείς πάντα κατά νουν ότι στις περισσότερες μεθόδους της κοινωνικής έρευνας οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα (αποτελέσματα) της μελέτης. Η επιστημονική γνώση μας σχετικά με τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι ελλιπής και μη συστηματική, με αποτέλεσμα να γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για τις συνθήκες που επηρεάζουν κάθε μέθοδο ξεχωριστά.

Τα βασικότερα στοιχεία της συνθήκης διεξαγωγής της έρευνας είναι:

1.- Η αφορμή

Η αφορμή σε πολλές ερευνητικές μεθόδους καθορίζεται μονομερώς από τον ερευνητή. Συμφωνούν τα άτομα για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και ποια αξιόπιστη επιχειρηματολογία μπορεί να δώσει κανείς, ώστε να κινήσει το ενδιαφέρον για συμμετοχή; έτσι για παράδειγμα στη μια περίπτωση μπορεί κανείς να επιχειρηματολογήσει ότι ζητάει άτομα τα οποία θέλουν να συμβάλουν ενεργά στην επίλυση κάποιου προβλήματος (δηλ. με τη συμμετοχή τους στην έρευνα), σε κάποια άλλη περίπτωση ο

ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει φοιτητές του ψυχολογικού τμήματος του πανεπιστημίου, αφού από τον οδηγό σπουδών προβλέπεται η υποχρεωτική συμμετοχή τους, με ορισμένο αριθμό ωρών, σε πειράματα και εμπειρικές έρευνες ή σε μια τρίτη περίπτωση ο ερευνητής μπορεί να ψάξει να βρει άτομα τα οποία θα συμμετάσχουν στην έρευνα με αμοιβή. Αν η αφορμή για τη συμμετοχή κάποιου ατόμου στη διεξαγωγή της έρευνας είναι εντελώς διαφορετική από τις συνηθισμένες καταστάσεις, τότε θα αντιδράσει με αβεβαιότητα και είναι πολύ πιθανό να προσαρμοσθεί πιο εύκολα στις επιθυμίες του ερευνητή.

2.- Ο χρόνος

Ο χρόνος διεξαγωγής μιας έρευνας μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας σε ό,τι αφορά τις διάφορες επιρροές. Εξάρτηση από την εποχή του έτους, την ημέρα της εβδομάδος και την ώρα της ημέρας μπορεί να υπάρχει για παράδειγμα σε ό,τι αφορά τον αριθμό των παιδιών σε κάποια παιδική χαρά, τις διάφορες ομάδες ατόμων που χρησιμοποιούν τα δημόσια μεταφορικά μέσα (ηλεκτρικός σταθμός, τραίνα, λεωφορεία κ.λπ.) ή τις ομάδες ατόμων που επισκέπτονται Μουσεία, Κινηματογράφους κ.λπ. Επιπτώσεις μπορεί να έχει η επιλογή του χρόνου και στη συνέντευξη όταν για παράδειγμα ο ερωτώμενος βρίσκεται κάτω από πίεση χρόνου. Επίσης επιπτώσεις μπορεί να επιφέρει και ο καιρός στα αποτελέσματα των απαντήσεων.

3.- Ο τόπος

Ο τόπος περισυλλογής των στοιχείων έχει ιδιαίτερη σημασία για τα αποτελέσματα της έρευνας. Με τον όρο τόπος εννοείται ο τόπος εκεί όπου λαμβάνει χώρα η διεξαγωγή της έρευνας. Είναι βασικής σημασίας αν νεολαίοι ερωτώνται για τις διαφορές με τους γονείς τους ή τα σεξουαλικά τους προβλήματα στο σπίτι, στο σχολείο ή σε κάποιο άλλο ουδέτερο μέρος. Επίσης είναι διαφορετικά τά αποτελέσματα των ερωτήσεων αν π.χ. εργάτες ερωτώνται για τα εργασιακά τους προβλήματα και τις εργασιακές τους σχέσεις στον τόπο εργασίας τους ή στο σπίτι τους μετά την εργασία.

4.- Η διάρκεια

Γενικά μπορεί να πει κανείς ότι με τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτού και ερωτωμένου αλλάζει και η σχέση μεταξύ τους. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα περιέχει μαθησιακές διαδικασίες και για τις δύο πλευρές. Ο χρόνος ο οποίος χρειάζεται για να σκεφθεί και ν' απαντήσει κάποιος σε μια ερώτηση, οδηγεί σε παραπέρα αντίδραση και σε "σωστότερες" απαντήσεις. Η διάρκεια επηρεάζει θετικά τόσο τον συνεντευκτή όσο και τον ερωτώμενο. Η διάρκεια δεν πρέπει να είναι υπέρμετρα μεγάλη, γιατί τότε κουράζει και οδηγεί σε αντίθετα, από τα επιδιωκόμενα, αποτελέσματα.

5.- Τα μέσα

Στις περισσότερες έρευνες τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται είναι χαρτί, μαγνητόφωνο ή φιλμ. Το ερώτημα το οποίο τίθεται εδώ είναι κατά πόσο τα μέσα αυτά επηρεάζουν την γνησιότητα της κατάστασης. Γενικά, οι επιδράσεις είναι πολύ λιγότερες απ' ό,τι νομίζει κανείς. Ενώ στην αρχή για παράδειγμα η παρουσία ενός μαγνητοφώνου ή της τηλεόρασης επηρεάζει την συμπεριφορά μας, με την πάροδο λίγων λεπτών η συμπεριφορά μας επανέρχεται "στον φυσιολογικό" της ρυθμό. Την επιρροή των χρησιμοποιούμενων μέσων σε μια έρευνα μπορεί να υπολογίσει κανείς μόνο με προδοκιμασίες (Pretests).

6.- Η ύπαρξη τρίτων

Διαφορετικές θα είναι οι απαντήσεις μιας γυναίκας σχετικά με τα σεξουαλικά προβλήματα που αντιμετωπίζει με τον άνδρα της, όταν βρίσκεται και ο άνδρας της ή τα παιδιά της ή κάποια γειτόνισσα στο σπίτι και διαφορετικές, αν είναι μόνη.

7.- Οι ρόλοι

Στενά συνδεδεμένο με το προηγούμενο είναι και το πρόβλημα των ρόλων. Με την έννοια "ρόλος" εννοείται το σύνολο των απαιτήσεων που απευθύνονται σε μια θέση. Ο συνεντευκτής, το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο ινστιτούτο, ο πρόεδρος της ομαδικής συζήτησης ή ο διευθύνων ένα πείραμα ή μια κοινωνιομετρική έρευνα παίρ-

νουν μια συγκεκριμένη θέση στη διεξαγωγή της έρευνας. Εκτός του ότι η θέση τους είναι καθορισμένη από αντικειμενικά κριτήρια (π.χ. κοινωνική τάξη) καθορίζεται και από την υποκειμενική ερμηνεία του ερευνητή καθώς και από τα άλλα υποκείμενα της έρευνα. Το φύλο, η ηλικία και ο τρόπος παρουσίασης του ερευνητή, καθώς και το όνομα της υπηρεσίας στην οποία εργάζεται επηρεάζουν τις απαντήσεις και τη συμπεριφορά των άλλων ατόμων όπως αποδεικνύεται από πολλές έρευνες.

Συνήθως οι απαντήσεις των ερωτωμένων έχουν την τάση να είναι "κοινωνικά επιθυμητές". Ένας συνεντευκτής θα πάρει διαφορετικές απαντήσεις από ερωτηθείσες γυναίκες σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους, απ' ό,τι θα έπαιρνε μια γυναίκα συνεντεύκτρια και το αντίθετο. Μια συνεντεύκτρια θα πάρει διαφορετικές απαντήσεις από άνδρες σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους απ' ό,τι ένας άνδρας συνεντευκτής. Είναι πιο εύκολο γυναίκες που βιάσθηκαν να μιλήσουν σε μια γυναίκα, απ' ό,τι σ' έναν άνδρα κι ακόμη πιο εύκολο όταν γνωρίζουν ότι και η συνεντεύκτρια η ίδια έχει βιασθεί γι' αυτό και ασχολείται με το θέμα. Μια πιο ηλικιωμένη συνεντεύκτρια παίρνει διαφορετικές απαντήσεις σχετικά με την απασχόληση νεαρών μητέρων από τις ερωτώμενες μητέρες απ' ό,τι μια νεαρή συνεντεύκτρια.

8.- Το είδος της σχέσης

Όλα τα προηγούμενα σημεία των συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας επηρεάζουν το είδος της σχέσης μεταξύ ερευνητού και ερευνωμένων ατόμων. Η ποιότητα της σχέσης χαρακτηρίζεται σαν "Rapport" και εννοεί την ειλικρίνεια, το πόσο είναι κανείς ανοιχτός και την ένταση της επικοινωνίας (επαφής). Ένα καλό Rapport δε φθάνει, άλλα είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Με αυτά παρουσιάσαμε επιγραμματικά τα σπουδαιότερα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν την κατάσταση κάτω από την οποία διεξάγεται η έρευνα και περισυλλέγονται τα στοιχεία. Οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας αποτελούν τμήμα της ερευνητικής μεθόδου και είναι μια ψυχολογική-κοινωνιολογική διαδικασία. Η γνώση της αποτελεί τμήμα της θεωρίας. Την σπουδαιότητα της κατάστασης κάτω από την οποία γίνεται η συλλογή των στοιχείων για ένα ερευνητικό πρόβλημα σε τελική ανάλυση θα μπορούσε τότε μόνο να ορισθεί, αν γνωρίζαμε ποια είναι η βάση όλων των καταστάσεων (N) όπου η συμπεριφορά των ερευνωμένων προσώπων είναι αντιπροσωπευτική για τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας.

2.6 Προδοκιμασία (Pretest)

Συνήθως για να εξετάσει κανείς την ορθότητα του σχεδιασμού της έρευνας και την κατασκευή του δημιουργηθέντος ερευνητικού μέσου (π.χ. ερωτηματολόγιο) χρησιμοποιεί μια προδοκιμασία πριν ξεκινήσει την κυρίως έρευνα. *Ενώ η αποκάλυψη βοηθάει στο να δημιουργήσει κανείς ένα ερευνητικό σχέδιο, η προδοκιμασία χρησιμοποιείται για τον έλεγχο αυτού του σχεδίου.* Η προέρευνα περιλαμβάνει έναν πολύ μικρότερο αριθμό περιπτώσεων απ' ό,τι το δείγμα. Η δομή όμως των περιπτώσεων αυτών δε διαφέρει απ' αυτό. Όσο πιο πολύπλοκη είναι μια έρευνα τόσο πιο απαραίτητη καθίσταται η προδοκιμασία, δηλαδή ο προέλεγχος πριν την διεξαγωγή της κύριας έρευνας, και αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στην κατάρτιση του χρονοδιαγράμματος και στον υπολογισμό του κόστους.

Το κάθε είδους κόστος το οποίο απαιτείται για τη διόρθωση του όποιου λάθους, το οποίο προέκυψε σε μια έρευνα χωρίς τον προηγούμενο έλεγχο, δηλαδή χωρίς προδοκιμασία είναι πολύ μεγαλύτερο απ' ό,τι αν γίνει ο έλεγχος από την αρχή, αφήνοντας προς το παρόν στην άκρη το γεγονός ότι δεν είναι πάντα σίγουρο ότι κάποιο λάθος μπορεί να διορθωθεί. Επίσης δε θα πρέπει να επαναπαυθούμε στο γεγονός ότι έχουμε σκεφθεί αρκετά λογικά ή ότι το ερευνητικό μας σχέδιο ή μέσο έχει δοκιμασθεί από άλλους σε παρόμοιες έρευνες.

Ερευνούμε γιατί δε γνωρίζουμε κάτι. Τμήμα αυτής της μη γνώσης αποτελεί και το ερευνητικό σχέδιο και το ερευνητικό μέσο (εργαλείο). Ανάλογα με τα αποτελέσματα της προδοκιμασίας θα πρέπει κανείς να τροποποιήσει ορισμένα τμήματα του ερευνητικού σχεδίου, να εκπαιδεύσει καλύτερα τους συνεργάτες που λαμβάνουν μέρος στη διεξαγωγή της έρευνας (συνεντευκτής, παρατηρητής κ.λπ.), πιθανόν να χρειάζεται αλλαγή του τόπου ή του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας.

Αν οι αλλαγές είναι πολλές τότε ενδείκνυται να γίνει και ένας δεύτερος έλεγχος πριν προχωρήσει κανείς στην κυρίως έρευνα. Το μέγεθος (έκταση) και η ακρίβεια αυτού του ελέγχου εξαρτάται φυσικά από τον χρόνο και τα μέσα που έχει κανείς στη διάθεσή του. Καλό πάντως είναι να έχει φθάσει κανείς στο σημείο να υπολογίσει τις κατανομές (συχνότητες) στις διάφορες παραμέτρους ώστε να έχει μια πρώτη ιδέα σε ότι αφορά την τάση των αποτελεσμάτων.

Επίσης η διαπίστωση για παράδειγμα, ότι σε κάποια ερώτηση η απάντηση "δεν ξέρω" εμφανίζεται πολύ συχνά θα πρέπει να οδηγήσει στην εξέταση αν πρόκειται για λάθος που βρίσκεται στον συνεντευκτή ή θα πρέπει να διατυπωθεί η ερώτηση διαφορετικά ή τέλος να μη συμπεριληφθεί καθόλου στο ερωτηματολόγιο.

2.7 Είδη ερευνών

Οι εμπειρικές έρευνες χαρακτηρίζονται όχι μόνο από τις χρησιμοποιούμενες ερευνητικές μεθόδους των κοινωνικών επιστημών, αλλά και από τον τρόπο που ερευνάται ένα πρόβλημα σε σχέση με τις ακόλουθες διαστάσεις:

1.- Το περιεχόμενο της θεωρίας

Κάτω από τον τίτλο «περιεχόμενο θεωρίας» θα πρέπει να νοηθεί σε ποιο βαθμό μια έρευνα περιγράφει ένα πρόβλημα, ερευνά ή δοκιμάζει τις διάφορες υποθέσεις. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για μια *περιγραφική έρευνα* και περιλαμβάνει όσο το δυνατόν μια πλήρη περιγραφή του τμήματος των αντικειμένων της έρευνας, την απομόνωση των σπουδαιοτέρων παραμέτρων, την μέτρησή τους και τις απλές κατανομές ή ακόμη και τις σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων.

Σε άλλες έρευνες παρουσιάζονται ειδικές περιπτώσεις ενός πλήθους ή ενός τμήματος και τότε μιλάει κανείς για *έρευνες περιπτώσεων* (Fallstudien, case-studies). Σε άλλες περιπτώσεις όταν η έρευνα είναι λιγότερο περιγραφική απ' ό,τι αναλυτική και το δείγμα είναι μικρό, τότε μιλάμε για *αποκαλυπτικές έρευνες* ή (pilot studies), όπως ήδη προαναφέραμε.

Αυτές οι έρευνες προϋποθέτουν την ύπαρξη θεωρίας ή θεωριών και εξετάζουν περισσότερες υποθέσεις με ανάλογα δείγματα. Οι σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων εξειδικεύονται τόσο ώστε ακόμη και να κατασκευάζονται αιτιολογικά μοντέλα.

2.- Ο αριθμός των επιπέδων

Κάτω από τον τίτλο «αριθμός επιπέδων» πρέπει να νοηθεί πόσα επίπεδα από μονάδες (ενότητες) αναλύονται σε μια έρευνα. Συνήθως αναλύεται μόνο ένα επίπεδο, άτομα, τμήμα ή οργανώσεις. Σε πάρα πολύ σπάνιες περιπτώσεις εξετάζονται περισσότερα επίπεδα ή συναρτήσεις των

χαρακτηριστικών του ενός επιπέδου με συναρτήσεις του άλλου (π.χ. χαρακτηριστικά ατόμων και σχέσεις μεταξύ ομάδων).

3.- Ο αριθμός των μεθόδων

Πολλές έρευνες χρησιμοποιούν μόνο μια μέθοδο. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου χρησιμοποιούνται περισσότερες από μια μέθοδοι (Multi-Methoden-Untersuchung). Μεθοδολογικά είναι πιο δύσκολες και κοστίζουν περισσότερο. Για παράδειγμα σε μια έρευνα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο ή τη συνέντευξη και την παρατήρηση.

4.- Ο αριθμός των χρονικών σημείων

Συνήθως οι περισσότερες κοινωνικές έρευνες στηρίζονται σε ένα χρονικό σημείο, είναι δηλαδή οι λεγόμενες "κάθετες έρευνες" (Querschnitt-Untersuchungen). Συνήθως ψυχολογικές και οικονομικές έρευνες μελετούν ένα πρόβλημα με το ίδιο δείγμα σε διάφορα χρονικά διαστήματα. Τότε πρόκειται για τις λεγόμενες "διαχρονικές έρευνες" (Längsschnitt-Untersungen). Αυτές οι διαχρονικές έρευνες ή διεξάγονται με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο στα ίδια πρόσωπα σε διάφορα χρονικά σημεία (Panel-Studien) ή διεξάγονται με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο με παρόμοιο τυχαίο δείγμα από τη βάση του δείγματος σε περισσότερα χρονικά σημεία (Folge-Studie ή Follow up study). Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να ερευνηθούν διαδικασίες εξέλιξης, αλλαγών ή τάσεις. Σ' αυτές τις έρευνες ανήκουν για παράδειγμα οι έρευνες στην εξελικτική ψυχολογία. "Panel Studien" είναι για παράδειγμα οι έρευνες οι οποίες γίνονται σε διάφορα χρονικά διαστήματα σχετικά με τις πολιτικές στάσεις των ατόμων αυτών πριν τις εκλογές, μετά τις εκλογές και πριν από τις νέες επικείμενες εκλογές.

5.- Η Πρωτοτυπία

Κάτω από τον όρο «πρωτοτυπία» εδώ δεν πρέπει να θεωρηθεί αν η έρευνα είναι πρωτότυπη ή όχι αλλά αν βασίζεται σε στοιχεία δικά της (Primärerhebung) ή στηρίζεται σε στοιχεία τα οποία έχουν επεξεργασθεί

άλλοι ερευνητές (Sekundäranalyse) για να ελέγξει τις υποθέσεις της. Συνήθως αυτό γίνεται όταν χρησιμοποιούνται στατιστικά ή δημογραφικά στοιχεία. Μια ειδική περίπτωση αποτελεί η εφαρμογή *(Replikation)* μιας υπάρχουσας έρευνας.

Σ' αυτή την περίπτωση ο ερευνητής χρησιμοποιεί όχι μόνο τον σχεδιασμό της υπάρχουσας έρευνας για τη μελέτη του ίδιου προβλήματος αλλά και την ίδια μέθοδο, με τη διαφορά ότι χρησιμοποιεί μόνο ένα διαφορετικό ή παρόμοιο δείγμα. Ενώ στις κοινωνιολογικές θεωρίες αυτό συμβαίνει σπάνια, στις ψυχολογικές έρευνες συναντάται πολλές φορές κυρίως όταν πρόκειται για την επιβεβαίωση μιας θεωρίας ή μιας μεθόδου (π.χ. διεξαγωγή ενός πειράματος με άλλο δείγμα για έλεγχο της θεωρίας).

2.8 Σύνοψη - Κριτήρια για τον σχεδιασμό μιας εμπειρικής μελέτης

Αμέσως παρακάτω και σε συνοπτική μορφή αναφέρονται τα βασικά κριτήρια, υπό μορφή ερωτημάτων, για το σχεδιασμό μίας εμπειρικής έρευνας σύμφωνα με τον Friedrechs (1973, σελ. 160 κ.ε.).

1. Από την ιδέα στον σχεδιασμό (Konzeptualisierung)

1.1. Ποιο είναι το ερευνητικό πρόβλημα ή το γενικό πεδίο έρευνας;

1.2. Σε ποιο γενικό θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να κατατάξει κανείς την έρευνα;
Ποιες προηγούμενες έρευνες μπορεί να λάβει κανείς υπόψη του;

1.3. Ποιες βασικές έννοιες χρησιμοποιούνται ως παράμετροι και πώς ορίζονται;

1.4. Σε ποιες υποψίες στηρίζεται η χρησιμοποίηση συγκεκριμένων παραμέτρων στην έρευνα;
Μπορούν οι υποψίες να διαμορφωθούν σε υποθέσεις;
Είναι δυνατή η δημιουργία ενός διαγράμματος των σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων;

1.5. Με ποιο τρόπο μπορούν οι γενικές υποψίες να μετατραπούν σε υποθέσεις και υπο-υποθέσεις;
Μπορεί κανείς με τη βοήθεια των υποθέσεων (γενικών και μερικών) να συγκεκριμενοποιήσει ποιες παράμετροι μπορούν να θεωρηθούν ως ανεξάρτητες, εξαρτημένες, παρεμβαλλόμενες ή παράμετροι ελέγχου;

1.6. Ποιος ορισμός μπορεί να δοθεί σε κάθε παράμετρο; Ποιους ορισμούς έχουν δώσει άλλοι ερευνητές και πώς έχουν φθάσει σ' αυτούς;
Είναι η επέμβαση και ο ορισμός μια αξιόπιστη ένδειξη για την παράμετρο;

1.7. Ακρίβεια: Επιτρέπουν οι υποθέσεις δια μέσω πολλαπλών επεμβάσεων να εξετασθούν οι περιεχόμενες σ' αυτές παράμετροι;
Αρκεί η ποιότητα της κλίμακας των παραμέτρων για να διασφαλισθεί η επιθυμητή ακρίβεια της εξέτασης των υποθέσεων;

1.8. Ποιες δοκιμασίες, κλίμακες κ.λπ. μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε από άλλες έρευνες και τι πρέπει να κατασκευάσουμε;

2. Σχέδιο έρευνας (Untersuchungsplann)

2.1. Ποιο είδος έρευνας ταιριάζει καλύτερα στο πρόβλημα;

2.2. Ποια είναι η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος;
Είναι η μόνη κατάλληλη ή θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν και άλλες μέθοδοι;
Ποιες είναι οι επιπτώσεις από την επιλογή της μεθόδου για τη διαμόρφωση των υποθέσεων και υπο-υποθέσεων;
Πόσο αξιόπιστη είναι η ερευνητική μέθοδος για το προς ερεύνηση πρόβλημα;
Ποια ισχύ μπορούν να επιδιώκουν να έχουν οι θέσεις ή είναι μόνο σαφείς και κατανοητές;

2.3. Ποιες είναι οι μονάδες περισυλογής, στοιχείων διεξαγωγής της έρευνας και συμπερασμάτων-θέσεων της σχεδιαζόμενης έρευνας;

2.4. Είναι το δείγμα κατάλληλο για τον έλεγχο των υποθέσεων; Επαρκεί το δείγμα, ώστε να δικαιολογεί την επιδιωκόμενη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας;
Από ποιες πηγές μπορούμε να πάρουμε το δείγμα;
Με τι ποσοστό απόρριψης από το δείγμα το οποίο δεν μπορεί να αξιοποιηθεί για την έρευνα πρέπει να υπολογίζει κανείς;

2.5. Πώς έχουν διαμορφωθεί οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας;
Ποιο ενδιαφέρον μπορούν να έχουν για την έρευνα αυτοί που λαμβάνουν μέρος;

2.6. Είναι μία προδοκιμασία απαραίτητη;

3. Διεξαγωγή της έρευνας

3.1. Περισυλλογή των στοιχείων: Ποιος διεξάγει την έρευνα (ο ερευνητής, η ερευνητική ομάδα, βοηθητικό προσωπικό, Ινστιτούτο).

Πότε πρέπει να διεξαχθεί η έρευνα;

Είναι κατάλληλη αυτή η χρονική περίοδος για τον έλεγχο των υποθέσεων (π.χ. εποχιακές διακυμάνσεις);

Μπορούμε σ' αυτό το χρονικό σημείο να έχουμε το επιδιωκόμενο δείγμα;

Πού πρέπει να διεξαχθεί η έρευνα;

Ποιες επιδράσεις μπορεί να έχουν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα για τους ερωτώμενους;

Ποιες δυνατότητες ελέγχου υπάρχουν αν η έρευνα διεξάγεται από τρίτους και όχι από εμάς τους ίδιους;

3.2. Ποια εργασιακά βήματα πρέπει να γίνουν κατά την κωδικοποίηση και την ηλεκτρονική επεξεργασία των στοιχείων;

Υπάρχουν κατάλληλα προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών;

3.3. Ποια στατιστικά μοντέλα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο των υποθέσεων;

Ποια στατιστικά μοντέλα είναι απαραίτητα για την προσχεδιασμένη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων;

Σε ποιο επίπεδο θα μετρηθεί η στατιστικά σημαντική διαφορά;

Είναι αρκετός ο αριθμός των περιπτώσεων για την απεικόνιση ενός πίνακα πολλών διαστάσεων;

3.4. Ποια συμπεράσματα μπορούν να συναχθούν από τα αποτελέσματα της έρευνας;

Τι σημαίνει ένα συγκεκριμένο ποσοστό;

Ποια συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από στατιστικά μη σημαντικά ευρήματα;

Αν δεν επαληθεύονται ορισμένες ή όλες οι υποθέσεις ποια ερμηνεία μπορούμε να δώσουμε γι' αυτό; (μεθοδολογικό λάθος, μεθοδικό λάθος, εναλλακτική υπόθεση)

3. Η ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ

1. Γενικές Παρατηρήσεις

Η συγγραφή μιας ερευνητικής έκθεσης (Forschungsbericht) είναι το αποτέλεσμα των διαφόρων συγκρουόμενων προσδοκιών προς τον ερευνητή. Από τη μια πλευρά η "κοινή γνώμη των ειδικών" (scientific community) προσδοκά ολοκληρωμένη και αντικειμενική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και από την άλλη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ως "υποκείμενα έρευνας", αναμένουν, ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία και οι προσωπικές τους ανάγκες (ακόμη και στην περίπτωση, που η έρευνα διεξήχθη κατόπιν κάποιου εντολέα, ο ερευνητής θα πρέπει να τηρήσει τις υποχρεώσεις απέναντί τους, για τις οποίες άλλωστε έχει δεσμευθεί).

Την ευθύνη για την έκθεση την έχει ο ερευνητής και κανείς δεν μπορεί να τον απαλλάξει απ' αυτήν. Κυρίως, σε έρευνες οι οποίες έχουν ως αντικείμενο έρευνας μικρές κοινότητες ή ειδικές κοινωνικές ομάδες ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, δηλαδή θα πρέπει να διασφαλίσει την ανωνυμία τους, έστω και αν υποχρεωθεί να μη δημοσιεύσει ένα μέρος των αποτελεσμάτων, προκειμένου να γίνει αδύνατη η διαπίστωση των ατόμων, ώστε ούτε οι επαγγελματίες του κοινωνικού περιβάλλοντος, της κοινωνίας ή της πολιτείας να είναι δυνατό να αναγνωρίσουν δια μέσου των απαντήσεων τα συμμετέχοντα στην έρευνα άτομα.

Οι Fichter και Kolb (1953, σελ. 548), οι οποίοι ασχολήθηκαν διεξοδικά με το πρόβλημα της ηθικής στην κοινωνιολογική ερευνητική έκθεση, δικαίως επισημαίνουν ότι ακριβώς τα σταθερά (Stadarts) της αντικειμενικότητας (Objektivitaet), της ενσωμάτωσης (Integritaet) και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (menschliche Wuerde) - τα οποία κατευθύνουν την επιστήμη, η οποία αγωνίζεται για την επιβολή τους- τότε κυρίως καταστρέφονται όταν κατά την συγγραφή και δημοσίευση της ερευνητικής έκθεσης δεν λαμβάνει κανείς υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα μυστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε οριακές περιπτώσεις θα πρέπει κανείς να παραιτηθεί από τη δημοσίευση και να συζητήσει τα αποτελέσματα (ευρήματα) της έρευνας μόνο με τους ίδιους τους ενδιαφερομένους που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Αρκετές φορές διατυπώθηκε η άποψη, ότι οι κοινωνιολογικές κυρίως

(και όχι μόνο αυτές) εκθέσεις δεν πρέπει να περιέχουν "ξενόγλωσση" ορολογία. Το επιχείρημα όμως αυτό είναι ελάχιστα πειστικό και διαφωτιστικό γιατί πρώτον προϋποθέτει ότι η επιστήμη δεν μπορεί να είναι ξενόγλωσση και δεύτερο, ότι η συγκεκριμένη επιστήμη (κάτω από το πρίσμα της οποίας γίνεται η προσέγγιση του προβλήματος) δεν θεωρείται καν ως επιστήμη. Πράγματι, κάθε κλάδος της επιστήμης διαθέτει το δικό του οπλοστάσιο εννοιών και έχει τη δική του γλώσσα (ορολογία). Κάθε επιστήμη χρησιμοποιεί ένα μεγάλο αριθμό από έννοιες, οι οποίες έχουν προηγούμενα ορισθεί. Η εξήγηση και διασαφήνιση κάθε χρησιμοποιούμενου όρου θα απαιτούσε πολύ χρόνο και θα έπρεπε να συγκεντρωθούν όλες οι εκδοχές ερμηνείας του.

Κανένας π.χ. φυσικός δεν θα προσπαθούσε να "μεταφράσει" (ερμηνεύσει) την έννοια "ενέργεια", κανένας οικονομολόγος την έννοια "Εθνικό Ακαθάριστο Προϊόν", και κανένας ψυχολόγος την έννοια "προσωπικότητα", εκτός και αν το απαιτεί το είδος των μετρήσεων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα. Δεν πρέπει όμως να διαφεύγει από την προσοχή μας ότι σχετικά με τις διάφορες επιστημονικές έννοιες δημιουργείται μεγάλη σύγχυση και αυτό κυρίως για δύο βασικούς λόγους. Ο ένας λόγος είναι ότι στην ίδια την επιστήμη (όποια και αν είναι αυτή, π.χ. ψυχολογία, κοινωνιολογία) υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και διαφορετικοί ορισμοί των διαφόρων εννοιών (ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης του κάθε θέματος από θεωρητικής- φιλοσοφικής- γνωσιολογικής και μεθοδολογικής πλευράς) και ο άλλος λόγος είναι ότι οι έννοιες αυτές χρησιμοποιούνται συχνά και στην καθημερινή ζωή ώστε να θεωρούνται από τους αναγνώστες κατανοητές. Αυτό όμως το γεγονός οδηγεί σε παρερμηνείες γιατί η χρησιμοποιούμενη έννοια στην επιστήμη είναι ορισμένη και χρησιμοποιείται με την στενή της σημασία. Σ' αυτό, πολλές φορές προστίθεται και το γεγονός ότι δεν είναι αποσαφηνισμένο και δεν γίνεται εμφανές σε ποια ομάδα αναγνωστών απευθύνεται ένα ψυχολογικό, για παράδειγμα, βιβλίο. Γι' αυτό, καλό θα είναι η χρησιμοποίηση των εννοιών αλλά και η συγγραφή της έκθεσης ή δημοσίευσης, γενικά, να λάβει σοβαρά υπόψη την ομάδα των αναγνωστών, δηλαδή αν απευθύνεται σε συναδέλφους του ίδιου κλάδου, σε ομάδες άλλων συναφών επιστημών ή σε άτομα που έχουν εξειδικευθεί σε κάποιο θέμα λόγω της εντατικής ενασχόλησης και της επαγγελματικής τους εμπειρίας με το συγκεκριμένο αντικείμενο (Laien), σε εντελώς άσχετα με το θέμα άτομα. Όσο πιο μεγάλη είναι η ομάδα των αναγνωστών, στην οποία απευθύνεται ο συγγραφέας, τόσο λιγότερες είναι οι γνώσεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, τόσο επιτακτική γί-

νεται η ανάγκη, η επιστημονική γλώσσα να απλουστευθεί και να εκλαϊκευθεί ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του δημοσιεύματος.

Η προσπάθεια πολλών, να γράψουν ένα βιβλίο που ν' απευθύνεται σε όλες τις ομάδες που αναφέραμε παραπάνω (ειδικών, ημι-ειδικών, μη ειδικών), έχει ως αποτέλεσμα καμία ομάδα να μην είναι ικανοποιημένη από τον τρόπο παρουσίασης.

Μια έρευνα για το διαζύγιο, για παράδειγμα, δεν είναι αυτόματα "καλή", επειδή διαβάζεται από το ευρύ κοινό, όπου ως ένδειξη λαμβάνεται ο αριθμός των πωληθέντων αντιτύπων, αλλά μόνο τότε, όταν επιστημονικά θεωρείται σπουδαία και διαβάζεται όσο το δυνατόν από περισσότερους συναδέλφους και οδηγεί σε επιστημονικές συζητήσεις ή σε παραπέρα έρευνες.

Θα πρέπει να είμαστε σχεδόν βέβαιοι ότι, η απλοποιημένη παρουσίαση των ευρημάτων, αποτελεσμάτων και προτάσεων μίας εμπειρικής έρευνας, για να έχει η έρευνα πρακτική κοινωνικο-πολιτική αξία, θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από το εάν υπάρχει επιστημονική δημοσιογραφία στις κοινωνικές επιστήμες και σε ποιο βαθμό ανάπτυξης, βρίσκεται, σε σχέση με άλλους κλάδους, π.χ. την οικονομία, τις φυσικές επιστήμες ή με άλλους κλάδους (τμήματα) των κοινωνικών επιστημών.

Απερίφραστα προτείνεται τα σπουδαιότερα αποτελέσματα να δημοσιεύονται υπό μορφή άρθρων σε επιστημονικό περιοδικό του κλάδου της επιστήμης και όχι σε βιβλίο, γιατί το επιστημονικό περιοδικό αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο επικοινωνίας των ειδικών του κλάδου. Αναμφίβολα, η τάση αυτή για συγγραφή άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά, εξαρτάται και από το πεδίο εξέλιξης, στο οποίο βρίσκεται μία επιστήμη.

Από διάφορες έρευνες συνάγεται η υπόθεση ότι όταν σε μία επιστήμη (κλάδο) έχει καθιερωθεί ένα συγκεκριμένο "παράδειγμα", σύμφωνα με την ορολογία του Thomas Kuhn (1962, σελ. 20), τότε υπάρχει η τάση, οι επιστημονικές δημοσιεύσεις να γίνονται στα επιστημονικά περιοδικά παρά να δημοσιεύονται υπό μορφή βιβλίου. Η εναλλακτική υπόθεση σ' αυτή τη θέση είναι ότι στις κοινωνικές επιστήμες η απόρριψη άρθρων από τα επιστημονικά περιοδικά είναι πολύ μεγαλύτερη απ' ό,τι στις φυσικές επιστήμες, γεγονός που αναγκάζει οι δημοσιεύσεις να γίνονται υπό μορφή βιβλίου και όχι υπό μορφή άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά.

Ένα άρθρο σε περιοδικό θα πρέπει να διαπραγματεύεται μόνο ένα "σημείο", δηλαδή ένα πολύ περιορισμένο αντικείμενο. Θα πρέπει να αποδεικνύει μία ή μόνο περισσότερες υποθέσεις, να αποδεικνύει την περιοριστική αξία προηγουμένων άρθρων εξαιτίας των λίγων παραμέτρων ή της

περιορισμένης ισχύος της θεωρίας ή μια υπάρχουσα θεωρία να την τοποθετεί και την χρησιμοποιεί σε ένα νέο ερευνητικό πλαίσιο, ή ακόμη να αναφέρεται στην εξειδίκευση και "τελειοποίηση" μιας ερευνητικής μεθόδου.

Για τη δημοσίευση μιας επιστημονικής έκθεσης σχετικά με κάποιο αντικείμενο (πρόβλημα) απαραίτητος είναι ένας πίνακας περιεχομένων (Gliederung) με λογική σειρά, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί πολύ γρήγορα και με σαφήνεια να πάρει κάποια εικόνα περί τίνος πρόκειται. Συνήθως ένα άρθρο διαβάζεται περισσότερες από μία φορά και πολλές φορές από το τέλος προς τα εμπρός όταν θέλει κανείς να συσχετίσει τα αποτελέσματα με τις υποθέσεις και τα ερωτήματα ή με τη θεωρία στην οποία βασίζεται η έρευνα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται συνήθως το ακόλουθο περίγραμμα - πλαίσιο (Πίνακας Περιεχομένων): *Πρόβλημα - Υποθέσεις - Ερωτήματα - Μέθοδος Υλικό - Αποτελέσματα - Συζήτηση - Συμπεράσματα.* Στην αρχή του άρθρου μπαίνει πάντοτε μια περίληψη (σύνοψη), η οποία περιέχει τα βασικά σημεία του άρθρου. Συνήθως η ίδια περίληψη (abstract) γράφεται και στην αγγλική γλώσσα και τοποθετείται στο τέλος του άρθρου.

Η περίληψη στα αγγλικά γίνεται απαραίτητη πρώτον γιατί βοηθάει στη διάδοση του άρθρου σε ένα πολύ ευρύτερο κοινό και δεύτερο με την περίληψη στα αγγλικά γίνεται η αποδελτίωση των διαφόρων άρθρων και περιοδικών, ώστε να συμπεριληφθούν σε εθνικούς και διεθνείς καταλόγους.

Για τη συγγραφή ενός επιστημονικού άρθρου, αλλά και για τη μελέτη μίας ερευνητικής έκθεσης ενδείκνυται το πλαίσιο (Schema), το οποίο κατασκεύασε η Αμερικανική Εταιρεία Κοινωνιολογίας (American Sociological Association) (A.S.A., 1958) με την αρχική σκέψη την αξιολόγηση κοινωνικών ερευνητικών εκθέσεων.

Στον επόμενο Πίνακα 3 παρουσιάζω το πλαίσιο αυτό, γιατί πιστεύω ότι είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την μελέτη, αξιολόγηση και συγγραφή, όχι μόνο κοινωνιολογικών εκθέσεων, αλλά και ψυχολογικών, παιδαγωγικών, πολιτικών και γενικά εκθέσεων των κοινωνικών επιστημών.

Το πλαίσιο αυτό, είναι πολύ χρήσιμο τόσο για τη συγγραφή μίας επιστημονικής έκθεσης, όσο και για τη μελέτη και αξιολόγηση μιας τέτοιας έκθεσης. Μ' αυτό το πλαίσιο είναι σχετικά εύκολο να εντοπίσει κανείς τις αδυναμίες της δικής του ή άλλης εμπειρικής έκθεσης. Όπως γίνεται εμφα-

νές από τον Πίνακα, στο πλαίσιο αυτό περιέχονται όλα εκείνα τα κριτήρια και τα βήματα τα οποία είναι απαραίτητα από τη σύλληψη της ιδέας, το ενδιαφέρον για την έρευνα, το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την υλοποίηση της έρευνας έως τη συγγραφή και την αξιοποίησή της, τα οποία ανέπτυξα διεξοδικότερα παραπάνω.

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 3 : Κριτήρια για την αξιολόγηση μιας κοινωνιολογικής

Διατύπωση του προβλήματος		
1. Σαφήνεια της διατύπωσης	Η διατύπωση είναι ασαφής επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, είναι αποσπασματική, ασταθής ή όχι χρήσιμη για τη μελέτη αυτή	Το πρόβλημα θα πρέπει να προκύψει από ελλειπή ή ασαφή διατύπωση
2. Σπουδαιότητα του προβλήματος	Δεν αναφέρεται κανένα πρόβλημα, το πρόβλημα είναι άνευ σημασίας, αδύνατο να λυθεί ή πολύ τετριμμένο (συνηθισμένο)	Η επίλυση του προβλήματος θα ήταν σπουδαία για ελάχιστους ειδικούς
3. Βιβλιογραφικός συσχετισμός	Καμία βιβλιογραφική συσχέτιση με προηγούμενες εργασίες και κανένας συγκεκριμένος βιβλιογραφικός συσχετισμός	Ελλειπής βιβλιογραφικός συσχετισμός με λάθη στα παραθέματα ή στην ερμηνεία
Περιγραφή μεθόδου		
4. Καταλληλότητα της μεθόδου	Το πρόβλημα δεν μπορεί να ερμηνευτεί (επιλυθεί) με αυτή τη μέθοδο	Μόνο μία προσπάθεια ή επιμέρους λύση μπορεί να επιτευχθεί μ' αυτή τη μέθοδο
5. Καταλληλότητα του δείγματος ή του πεδίου έρευνας	Το δείγμα είναι πολύ μικρό, δεν ταιριάζει, είναι παραμορφωμένο ή έχει άγνωστα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά	Οι χρησιμοποιηθείσες περιπτώσεις είναι κατάλληλες, τα αποτελέσματα όμως δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν
6. Δυνατότητα επανάληψης (της έρευνας)	Αδύνατη η επανάληψη της έρευνας	Βασικά είναι δυνατή η επανάληψη της έρευνας αλλά όχι με κάθε λεπτομέρεια
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων		
7. Πληρότητα (αρτιότητα)	Κατάλληλα συμπεράσματα παραλείπονται ή δεν αναφέρονται	Κατάλληλα συμπεράσματα παρουσιάζονται συνοπτικά
8.Κατανοητότητα (καταληπτότητα)	Τα συμπεράσματα δεν είναι ολοκληρωμένα ή είναι αινιγματικά (ασαφή)	Η κατανόηση των συμπερασμάτων απαιτεί ειδικές γνώσεις ή ιδιαίτερες ικανότητες
9. Όφελος (απόδοση, κέρδος)	Καμία συμβολή στην επίλυση του προβλήματος	Ορισμένες παρατηρήσεις ή προτάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση του προβλήματος
Ερμηνεία		
10. Ακρίβεια	Υπάρχουν διάφορα λάθη στους υπολογισμούς, στη μεταφορά - συσχέτιση, στη διατύπωση ή στη λογική που διέπει το κείμενο	Λάθη που περιέχει η ίδια η μέθοδος χωρίς ωστόσο να αποδεικνύονται, αλλά επιπλέον βασικά λάθη
11. Παραμόρφωση (παραποίηση)	Εμφανείς παραμορφώσεις στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων και την ερμηνεία	Μερικές παραμορφώσεις στην ερμηνεία όχι όμως στην παρουσίαση αποτελεσμάτων
12. Χρησιμότητα (ωφελιμότητα)	Καμία χρησιμότητα	Είναι δυνατή η επιρροή σε μελλοντικές εργασίες σ' αυτόν τον τομέα

ερευνητικής έκθεσης (A.S.A., 1958. Βλ. επίσης και Friedrichs 1973, σελ. 396 -7)

Η διατύπωση είναι σαφής και περιέχει ακριβή περιγραφή των ερευνητικών στόχων	Η διατύπωση είναι σαφής και περιλαμβάνει υποθέσεις και προϋποθέσεις για τον έλεγχό τους
Η επίλυση του προβλήματος θα πρέπει να είναι σπουδαία για πολλούς κοινωνιολόγους	Η επίλυση του προβλήματος θα ήταν σπουδαία για τους περισσότερους κοινωνιολόγους
Ο βιβλιογραφικός συσχετισμός είναι σχετικά (περίπου) πλήρης	Η βιβλιογραφική συσχέτιση δείχνει την εξέλιξη του ερευνητικού προβλήματος από προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα
Είναι δυνατή η λύση του προβλήματος μ' αυτή τη μέθοδο αλλά αβέβαιη	Το πρόβλημα μπορεί οπωσδήποτε να λυθεί με αυτή τη μέθοδο
Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με λάθη ή άγνωστο αριθμό λαθών	Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με γνωστά μικρά λάθη ή αναφέρεται σ' όλο το φάσμα του προβλήματος
Δυνατή η επανάληψη της έρευνας με κάθε λεπτομέρεια αλλά με τη βοήθεια επιπλέον πληροφοριών απ' τον/τους συγγραφέα/εις	Είναι δυνατή η λεπτομερής επανάληψη της έρευνας βάσει των πληροφοριών που υπάρχουν στη δημοσίευση
Κατάλληλα συμπεράσματα παρουσιάζονται πότε λεπτομερώς και πότε συνοπτικά	Κατάλληλα συμπεράσματα συνάγονται και παρουσιάζονται λεπτομερειακά
Για την κατανόηση των συμπερασμάτων είναι απαραίτητη η λεπτομερής ανάγνωση και μελέτη της δημοσίευσης	Είναι πλήρως κατανοητά συμπεράσματα με την πρώτη εμπεριστατωμένη ανάγνωση της έκθεσης για ένα μέσο "ειδικό" (επαγγελματία)
Πιθανή λύση του προβλήματος	Οριστική λύση του προβλήματος
Λάθη τα οποία αποδίδονται στη χρησιμοποιηθείσα μέθοδο	Για την επιλογή της μεθόδου έχουν χρησιμοποιηθεί μετρήσεις ακρίβειας με θετικά αποτελέσματα
Δεν διαπιστώνονται καθόλου παραμορφώσεις (παραποιήσεις)	Οι χρησιμοποιηθείσες μέθοδοι περιέχουν επιτυχώς προληπτικά μέτρα εναντίον των παραμορφώσεων
Είναι πιθανή η επιρροή σε μελλοντικές εργασίες σε αυτόν τον τομέα	Είναι πιθανή η επιρροή σε όλες τις μελλοντικές εργασίες σ 'αυτόν το τομέα

Ο επόμενος Πίνακας 4 παρουσιάζει την πρόταση υπολογισμού του αξιολογικού πλαισίου μιας ερευνητικής έκθεσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Υπολογιστική πρόταση του Αξιολογικού Πλαισίου μιας εμπειρικής έρευνας
(A.S.A. 1958, Friedrichs 1973, σελ. 399)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΛΛΕΙΠΗΣ 0	ΚΑΛΑ 1	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ 2	ΑΡΙΣΤΑ 3
Διατύπωση του προβλήματος 1. Σαφήνεια της διατύπωσης				
2. Σαφήνεια της διατύπωσης				
3. βιβλιογραφικός συσχετισμός				
Περιγραφή των μεθόδων 4. Καταλληλότητα της μεθόδου				
5. Καταλληλότητα του δείγματος ή του πεδίου έρευνας				
6. Δυνατότητα επανάληψης της έρευνας				
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων 7. Πληρότητα (αρτιότητα)				
8. Κατανοητότητα (καταληπτότητα)				
9. Όφελος (απόδοση, κέρδος)				
Ερμηνεία 10. Ακρίβεια				
11. Παραμόρφωση (διαστροφή)				
12. Χρησιμότητα (ωφελιμότητα)				

Για κάθε σειρά (γραμμή) μπαίνει ένας σταυρός σε μια στήλη.

Το σύνολο των σταυρών για κάθε στήλη το πολλαπλασιάζουμε με τον αριθμό που υπάρχει στο επάνω μέρος της κάθε στήλης (0, 1, 2, και 3). Μετά κάνουμε την πρόσθεση αυτών των τιμών και έχουμε τη συνολική αξιολόγηση. Η συνολική τιμή μπορεί να βρίσκεται μεταξύ του 0 και του 36.

Όσο η έκθεση βασίζεται σε θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο είναι αποδεκτό, τόσο πιο μικρότερη μπορεί να είναι σε μέγεθος γιατί δεν απαιτείται διεξοδική συζήτηση για κάτι το οποίο επιστημονικά δεν αμφισβητείται. Επίσης το πόσο μεγάλη θα είναι η έκθεση εξαρτάται από το σε ποιους απευθύνεται. Αν απευθύνεται σε "ειδικούς" θα είναι πολύ σύντομη, ενώ όταν στοχεύει στην πληροφόρηση ενός ευρύτερου κοινού θα είναι περισσότερο εκτενής. Η εκ νέου αναφορά στην ομάδα ατόμων των αναγνωστών της έκθεσης αποσκοπεί στο να βρεθεί ένα βασικό κριτήριο για τη συγγραφή της έκθεσης. Ένα μέρος του κριτηρίου αυτού αποτελεί η "αναγκαιότητα του αντικειμένου", το οποίο όμως δεν αρκεί για να καθορίσει κανείς την επιλογή υλικού, την έκταση και τον τρόπο παρουσίασης των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτό και ο προηγούμενος πίνακας - πλαίσιο, αφήνει τα σημεία αυτά ανοικτά για συμπλήρωση. Γι' αυτό πριν φθάσει κανείς στη δημοσίευση θα πρέπει να κάνει εμφανείς τους στόχους της δημοσίευσης (σε τι αποσκοπεί η δημοσίευση) και για ποιόν ή ποιους γίνεται αυτή η συγγραφή. Κάτω από ειδικές περιπτώσεις γράφει κανείς περισσότερες από μία εκθέσεις (π.χ. σύντομη εμπειρική έκθεση για δημοσίευση σε επιστημονικό περιοδικό με καθαρά αυστηρή επιστημονική ορολογία και γλώσσα και εκτενή έκθεση για δημοσίευση υπό μορφή βιβλίου σε απλουστευμένη γλώσσα και με πολλές εξηγήσεις για ένα ευρύτερο αναγνωστικό κοινό μη ειδικών).

Πριν αναφερθώ ειδικά στο πλαίσιο δομής της επιστημονικής έκθεσης θέλω να επισημάνω ότι, κάθε δημοσίευση απαιτείται να κάνει σαφή αναφορά στον πρόλογο ή την εισαγωγή, σχετικά με το γιατί επεξεργάστηκε κάποιος αυτό το θέμα και να περιέχει επιπλέον μια σαφή διατύπωση του προβλήματος, η οποία πρέπει να περιέχει πολύ περισσότερα πράγματα από την απλή παράθεση των ονομάτων συγγραφέων (ερευνητών), οι οποίοι έχουν ασχοληθεί προηγούμενα με το ίδιο πρόβλημα ή με εκείνο το σημείο, το οποίο θεωρεί κανείς ως σπουδαίο. Εδώ θα πρέπει να περιέχεται κάθε "σημείο" που αναφέραμε προηγούμενα και το οποίο θα πρέπει να περιέχει η εργασία. Για να επιτευχθεί αυτό ο συγγραφέας (ή οι συγγρα-

φείς) θα πρέπει να προσπαθήσει (ουν) να σκεφθεί (ούν) όπως ο αναγνώστης και από αυτή τη σκοπιά να θέση (ουν) τα ερωτήματα:

- Τι θέλει να ερευνήσει ο συγγραφέας;
- Ποια είναι ακριβώς τα επιστημονικά-ερευνητικά ερωτήματα;
- Ποια θεωρητική αξία έχει η εργασία;
- Η έρευνα είναι αποκαλυπτική, περιγραφική ή γίνεται έλεγχος υποθέσεων;
- Ποιες ερμηνείες και ποιοι κανόνες χρησιμοποιούνται;
- Που βρίσκεται η αξία της έρευνας, δηλ. τι το καινούργιο παρουσιάζει και τι αξία έχει;

Πριν γίνει η συγγραφή της έρευνας καλό θα είναι να υπάρχει ένα προσωρινό σχέδιο (vorlaeufige Aufriss) της εργασίας, δηλαδή μία "outline" στην οποία να διατυπώνονται τα κυριότερα σημεία και θέσεις, τα οποία πρέπει να περιέχει κάθε κεφάλαιο. Μ' αυτό διαπιστώνει κανείς αν μπορεί να διατηρηθεί ο επιλεχθείς πίνακας περιεχομένων (διάγραμμα ή περίγραμμα), αν το κάθε κεφάλαιο έχει την απαραίτητη οριοθέτηση από το προηγούμενο ή το επόμενο ή αν η σειρά παράθεσης των κεφαλαίων είναι η ενδεικνυόμενη.

Μετά απ' όλα αυτά θα πρέπει να ασχοληθεί κανείς με την συγγραφή της εργασίας (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά μ' αυτό βλ. Hook και Caver 1962, σελ. 46 κ.ε.).

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής δεν αποκλείονται τροποποιήσεις και παραλλαγές του αρχικού σχεδίου πλαισίου παρουσίασης. Μετά το πέρας της συγγραφής και πριν τη δημοσίευση, αν οι συνθήκες το επιτρέπουν, καλό θα είναι, για κάποιο διάστημα η εργασία να παραμείνει όπως έχει και ο συγγραφέας να μην ασχοληθεί μ' αυτήν για λίγο. Στη συνέχεια αφού έχει "αποστασιοποιηθεί" κάπως από την εργασία, να τη διαβάσει στην τελική της μορφή, να κάνει τις απαραίτητες τελικές διορθώσεις, και αν έχει την ευκαιρία να τη δώσει και σε κάποιον τρίτο, ώστε να κάνει και ένα μάτι "ειδικού" τις δικές του παρατηρήσεις. Τέλος, ο συγγραφέας, αφού κρίνει και αξιολογήσει αν πρέπει ή όχι να συμπεριληφθούν και αυτές οι παρατηρήσεις στο τελικό κείμενο της έκθεσης, τότε προβαίνει στη δημοσίευση της εργασίας.

2. Συλλογική δημοσίευση

Η ανάπτυξη και εξέλιξη των επιστημών σήμερα έχει ως αποτέλεσμα η κάθε επιστήμη να χωρίζεται σε διάφορους κλάδους και υπο-κλάδους. Έτσι για παράδειγμα στον τομέα της ψυχοθεραπείας στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πάνω από 400 τεχνικές ψυχοθεραπείας. Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι είναι αδύνατο για κάποιον "ειδικό", δηλαδή κλινικό ψυχολόγο, να είναι κάτοχος όλων αυτών των τεχνικών. Είναι πολύ πιθανόν ότι κάποιος "ειδικός", στην προκειμένη περίπτωση, να είναι κάτοχος μίας ή περισσοτέρων τεχνικών, να χρησιμοποιεί στην εργασία του μία ή περισσότερες τεχνικές και να γνωρίζει μερικά μόνον ονόματα από τις τεχνικές που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία. Το γεγονός ακριβώς αυτό της "εξειδίκευσης" των επιστημόνων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο οδηγεί στην τάση η οποία είναι εμφανής σήμερα, να γίνονται συλλογικές έρευνες και δημοσιεύσεις, συνήθως, με δύο ή τρεις συγγραφείς. Αυτή η τάση για συλλογική συγγραφή ("multiple authorship") αντικατοπτρίζει και ένα κοινωνικό φαινόμενο: Η πολυπλοκότητα των προβλημάτων, οι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης, η πληθώρα της βιβλιογραφίας και οι υψηλές μεθοδολογικές απαιτήσεις έχουν ως αποτέλεσμα να γίνεται όλο και πιο σπάνια μια καλή ποιοτικά έρευνα από ένα και μόνο άτομο - ερευνητή. Παράλληλα, υπάρχει η τάση, η ιεραρχία να υποχωρεί στην ερευνητική ομάδα και έτσι οι συνεργάτες της έρευνας συμμετέχουν και στη συγγραφή και τη δημοσίευση της έκθεσης.

Η συλλογική εργασία δεν έχει μόνο τα προτερήματα τα οποία απορρέουν από την δυναμική της ομάδας (Gruppendynamik) όπως φαντασία, καλύτερη απόδοση κ.λπ., αλλά διευκολύνει και τον καθένα χωριστά. Τα σχέδια και η εργασία του κάθε μέλους της ομάδας παίρνουν τον χαρακτήρα του προσωρινού, αφού αυτά θα συζητηθούν στην ομάδα, θα γίνουν οι κριτικές παρατηρήσεις, θα συμπληρωθούν, και το κάθε μέλος θα έχει περισσότερα περιθώρια για να καταλήξει στην τελική μορφή του κειμένου. Αυτό όμως, προϋποθέτει ένα μεγάλο βαθμό ενσωμάτωσης των μελών της ομάδας και συνοχή της ομάδας, δηλαδή η ομάδα να έχει συλλογικούς στόχους και να υπάρχει συμφωνία σε ό,τι αφορά στη μέθοδο.

Εξ αιτίας αυτών των απαιτήσεων αξίζει να σημειωθούν ορισμένα πράγματα, τα οποία θα ωφελήσουν στη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου.

Σ' αυτό το σημείο της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή λίγο πριν τη

δημοσίευση δεν επιτρέπονται συζητήσεις-αντιπαραθέσεις για θέματα που αφορούν στην έρευνα και που θεωρούνται πλέον αυτονόητα. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει προσπάθεια να τηρηθούν αυστηρά απ' όλα τα μέλη της ομάδας, οι συμφωνηθείσες ημερομηνίες πράγμα που σπάνια γίνεται. Στο πρόβλημα τήρησης των ημερομηνιών καταδεικνύεται ότι το χαρακτηριστικό της δύναμης της ομάδας και η ισότητα των μελών περιέχουν μια αδυναμία.

Κανένα από τα μέλη της ομάδας δεν μπορεί να αναγκάσει κάποιο άλλο μέλος (ή άλλα μέλη) να τηρήσει (ουν) τις υποσχέσεις και δεσμεύσεις του(ς). Αυτό που κρατάει την ομάδα μαζί είναι η συλλογική εργασία. Εδώ μπορεί κάποιος να υποχρεώσει κάποιον ή κάποιους ηθικά, ταυτόχρονα όμως, ο ίδιος δεν μπορεί να παραιτηθεί απ' την ομάδα, πράγμα που θα ήταν αρνητικό τόσο για τον ίδιο, όσο και για τους άλλους και γενικά για την έκβαση της τύχης της έρευνας.

Η διαδικασία της συλλογικής συγγραφής συμπεριλαμβάνει τρία στάδια:

α. συλλογική συμφωνία των μελών της ομάδας σχετικά με τον καταμερισμό εργασίας κατά τη διάρκεια της ερμηνείας του υλικού

β. ατομική προσωρινή συγγραφή τμημάτων της έκθεσης

γ. συλλογική αναθεώρηση (συμπλήρωση ή τροποποίηση) των ατομικών προσωρινών τμημάτων και σε περίπτωση ανάγκης προσωπική αναθεώρηση από κάποιο μέλος της ομάδας, όχι απαραιτήτως από τον συγγραφέα του κάθε τμήματος της έκθεσης.

Η εμπειρία μας λέει ότι από το βαθμό έντασης της συζήτησης στην πρώτη φάση εξαρτώνται πολλά πράγματα. Αν στη φάση αυτή δεν γίνει έντονη συζήτηση αργότερα θα υπάρχουν ερωτήματα και πολλές επικαλύψεις. Για τη δυναμική της ομάδας και τη διαδικασία που θα ακολουθήσει στην πρώτη φάση βασικό στοιχείο είναι τα επιχειρήματα τα οποία θα παρουσιασθούν, στη δεύτερη η συνέπεια και η τήρηση των ημερομηνιών και στην τρίτη η αλληλεγγύη προς το συλλογικό στόχο. Σ' αυτή την τελική φάση η ομάδα έχει φθάσει στα όρια της κοινωνικοποιητικής της διαδικασίας: ατομικές διαφωνίες και αντιθέσεις (που μπορεί να φθάνουν και μέχρι τη μορφή παρουσίασης της έκθεσης, δηλαδή να μην αφορούν το περιεχόμενο) σε σχέση με τον αρχικό (και πιθανώς πολύ γενικό) στόχο. Γενικά εδώ εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό όλες οι ψυχικές πιέσεις και ενοχλήσεις που παρουσιάζονται σε κάθε συλλογική εργασία.

Επίσης θα ήθελα να επισημάνω ότι *η έρευνα δεν είναι μόνο μία μεθοδολογική διαδικασία, αλλά και μία κοινωνική.* Αυτό δεν πρέπει να το

αγνοούμε. Ο ερευνητής δέχεται εξωτερικές επιρροές που τον συνδέουν με το αντικείμενο. Επιδέχεται από τους "έξω" τους τρίτους, αλλά και τους συναδέλφους όλες εκείνες τις επιρροές των διαδικασιών της αλληλεπίδρασης ("labeling"), οι οποίες έχουν επιδράσεις στη συμπεριφορά και στη στάση του απέναντι στο προς έρευνα αντικείμενο. Επίσης, βρίσκεται κάτω και από τον κοινωνικό έλεγχο των συναδέλφων συνεργατών, μελών της ομάδας. Σε περίπτωση που η έρευνα γίνεται μετά από εντολή κάποιου ή κάποιων τότε σίγουρα ο εντολέας θα θέλει να επιδράσει στην τελική μορφή της δημοσίευσης και ο ερευνητής θα πρέπει να προσπαθήσει να διατηρήσει τα επαγγελματικά του "Standards" και τους πολιτικούς του στόχους (κάτι τέτοιο καλό θα είναι ο ερευνητής να το ξεκαθαρίσει από την αρχή δηλαδή πριν αναλάβει την διεξαγωγή της έρευνας, ώστε αν στο τέλος υπάρξουν διαφωνίες να μην είναι ουσιαστικές).

Μπορεί οι μέθοδοι της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας να είναι όσο το δυνατό γίνεται αξιολογικά ελεύθερες αξιών (werfrei), χωρίς όμως την κοινωνική ευαισθητοποίηση και τις πολιτικές τάσεις των ερευνητών παραμένουν γενικές και αόριστες. Και αυτό θα πρέπει να είναι σε θέση να διαπιστωθεί σε μία δημοσίευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασιάδης, Η. (1995): *Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών και Ιεραρχική Ταξινόμηση.* Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Allerbeck, K.R. (1972): *Datenverarbeitung in der empirischen Sozialforschung,* Stuttgart.

A.S.A . (American Sociological Association) (1958): *Official Report.* ASR 23, 691 - 725.

Βαμβούκας, Μ. (1991): *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία.* Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.

Bell, J. (1997): *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.* Επιμέλεια -Απόδοση : Αναστασία - Βαλεντίνη Ρήγα.

Autorenkollektiv Leipzig (1968): Die Wissenschaft von der Wissenschaft. Berlin (Ost).

Γέμτος, Π. (1987): *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μεταθεωρία και ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου.* Τόμ. 1, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Γέμτος, Π. (1987): *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μεταθεωρία και ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου.* Τόμ. 2, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Γκότοβος, Α. (1983): "Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής. Μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας", *Δωδώνη. Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* τόμ. 12, σελ. 199-234.

Δοξιάδης, Σ.Α. (1963):"Πως γίνεται και πως γράφεται μια εργασία", *Ιατρική,* τχ. 4, σελ. 85-92.

Δραγώνα, Θ. (1990):"Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή όταν τα διχαστικά τείχη καταρρέουν", *Δωδώνη. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* τόμ. 19, σελ. 31-34.

Dulverger, M. (1976): *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών,* Αθήνα.

Fichter, J. H., Kolb, W.L. (1953): "Ethical Limitations on Sociological Reporting ", ASR 18, 544- 550.

Friedrichs, J. (1976): *Methoden empirisher Sozialforschung.* Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Galtung, J. (1967): "After Camelot". In I.L. Horowitz, (ed.): *The Rise and Fall of Project Camelot.* Cambridge, Mass.

Hempel, C. G. (1965): *Aspects of Scientific Explanation.* New York.

Hook, L., Gaver, M.V. (1963): *The Research Paper.* Englewood Cliffs, N.J., 2. Auflage.

Howard, K., Sharp. A.J. (1994): *Η Επιστημονική Μελέτη. Οδηγός Σχεδιασμού και Διαχείρισης Πανεπιστημιακών Ερευνητικών Εργασιών.* (μτφ. Βασ. Νταλάκου). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (επιμ. έκδοσης) (1978): *Η εμπειρική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής.* Λύκειο Βάσκα, Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών, Αθήνα.

Κατσίλλης, Ι. (1996): *Οι μικροϋπολογιστές στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κατσίλλης, Ι. (1997): *Περιγραφική Στατιστική.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κομίλη, Α. (1989): *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία.* Οδυσσέας, Αθήνα.

Kuhn,T.S.(1970):*The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago, 2. Auflage.

Κουζέλης Γ., Ψυχοπαίδης Κ. (επιμέλεια) (1996): *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών.* Εκδόσεις "Νήσος", Αθήνα.

Κωνσταντόπουλος, Χ. (1985): *Αρχές κοινωνιολογικών μεθόδων.* Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2η έκδοση.

Lazarfeld, P. F., Menzel, H. (1969): "On the Relation Between Individual and Collective Properties". In: Etzioni, A. (ed) : *A Sociological Reader on Complex Organizations.* New York, 2. Auflage.

Lakatos, I.(1970): "Falsifation and the Methodology of Scientific Research Programmes". In: Lakatos, I. Musgrave, A. (ed.) : *Criticism and the Growth of Knowledge.* Cambridge.

Lakatos, I.(1986): *Μεθοδολογία των προγραμμάτων επιστημονικής έρευνας* (μτφ. Αιμ. Μεταξόπουλος), Θεσσαλονίκη.

Λαμπίρη - Δημάκη, Ι.(1983): *Η μεθοδολογία της Κοινωνιολογίας.* Τομ. Ι, Αθήνα.

Landsheere, G.De (1996): *Εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση* (μτφ. Γιώργος Δίπλας). Εκδόσεις Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

MacRae, S. (1995): *Περιγραφή και Ερμηνεία Δεδομένων* (επιμέλεια Θ. Βελλή, μτφ. Κυριακή Πετρουλάκη). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

MacRae, S. (1996): *Επαγωγή από Στατιστικά Δεδομένα* (επιμέλεια Θ. Βελλή, μτφ. Κυριακή Πετρουλάκη). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

MacRae, S. (1996): *Μοντέλα και Μέθοδοι για τις Επιστήμες της Συμπεριφοράς* (επιμέλεια Θ. Βελλή , μτφ. Κυριακή Πετρουλάκη). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2η έκδοση.

Μακράκης, Β. (1997): *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

May, T. (1998): *Κοινωνική Έρευνα. Θέματα, Μέθοδοι και Διαδικασία.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα (υπό έκδοση).

Merton, R. K. (1957): *Social Theory and Social Structure.* Glencoe, Ill., 2. erw. Auflage.

Μπρέϊντι, Τ.(1976): *Η Τεχνική της Συνέντευξης* (μτφ. Αχ. Φακατσέλης) Επιμέλεια: Ελ. Σιαφάρη. Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα.

Nagel, E. (1961): *The Structure of Science.* New York.

Ντυρκάϊμ, Ε. (1978): *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου* (μτφ., επιμέλεια Λ. Μουσούρου). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Πάλλης, Δ., Σαραφίδου Ε. (1984): " Η ποιότητα της ιατρικής έρευνας στην Ελλάδα. Ι. Προβλήματα Μεθοδολογίας". *Materia Medica Greca,* τχ. 12, σελ. 282-289.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1990): *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς.* Τόμ. Α,Β,Γ. Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993): *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας.* Τόμ. 1 και 2. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Plummer, K. (1998) : Τεκμήρια Ζωής. *Εισαγωγή στα Προβλήματα και τη Βιβλιογραφία μιας Ανθρωπιστικής Μεθόδου.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα (υπό έκδοση).

Popper, K, R. (1963): *Conjecture and Refutations.* London.

Popper, K. R. (1966): *Logik der Forschung. Tïbingen,* 2. erw. Auflage.

Φίλιας, Β. και συν. (1996): *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών.* 2η συμπληρωμένη έκδοση. Gutenberg, Αθήνα.

Χριστοδούλου Ν. Γ. (1996): "Υποβάθμιση της ερευνητικής παραγωγής", *Ψυχιατρική,* τχ. 7, σελ. 4.

Wadeley, A. (1995): *Δεοντολογία της Έρευνας και Πρακτικής στην Ψυχολογία* (μτφ. Κυριακή Πετρουλάκη, επιμέλεια Θ. Βελλή). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Σκιαγράφημα μιας εξελισσόμενης επιστήμης

Ιωάννινα 1997

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
Σκιαγράφημα μιας εξελισσόμενης επιστήμης

Περίληψη

Η Πολιτική Ψυχολογία ως επιστήμη είναι ένας νεοσύστατος κλάδος της Ψυχολογίας. Εννοιολογικά η Πολιτική Ψυχολογία ορίζεται ως μια διεπιστημονική ερευνητική προσπάθεια η οποία εμφανίζεται με την απαίτηση να εξετάσει τις ανθρώπινες ανάγκες και συμπεριφορές που προσδιορίζονται από τα πολιτικά γεγονότα λαμβάνοντας υπόψη τις αλληλεπιδράσεις της τριάδας υποκειμενικό - ατομικό, κοινωνιολογικό - κοινωνικό και κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο και χρησιμοποιεί ως βοήθημα όλα τα εργαλεία των κοινωνικών επιστημών στοχεύοντας στην απόκτηση της ανθρώπινης αυτοπραγμάτωσης. Είναι πλουραλιστική με την έννοια ότι περιέχει διαφορετικές αυτοτελείς γνωσιολογικές απόπειρες θεωρητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης, οι οποίες είναι ανταγωνιστικές μεταξύ τους (Moser 1979).

Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης και ορισμού της Πολιτικής Ψυχολογίας, σκιαγράφηση της εξέλιξής της από υποεπιστήμη σε επιστημονικό κλάδο, καταγραφή των πολιτικών θεμάτων με τα οποία ασχολήθηκε και αναφορά στις σημερινές προκλήσεις. Περιορίζεται στη συνοπτική παρουσίαση της Πολιτικής Ψυχολογίας της Γερμανίας και στην κατάσταση της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα σήμερα, για να καταλήξει σε συγκεκριμένες προτάσεις.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η διατήρηση παλαιών και η επικράτηση νέων θεσμών, κοινωνικών μορφών και μορφών εξουσίας είναι πάντοτε συνδεδεμένες -έκδηλα ή άδηλα-, με την υπόσχεση ότι ορισμένες επιθυμίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα των ανθρώπων θα ικανοποιηθούν και ορισμένες άλλες θα καταπολεμηθούν ή θα γίνουν ταμπού. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για αυταρχικά μαζικά κινήματα όπου γίνεται προσπάθεια όλα αυτά να παγιδευθούν στο ομαδικό μέγεθος και στην παντοδυναμία των ανθρώπων, με στόχο να υποταχθούν σε υψηλότερες δυνάμεις. Το ίδιο ισχύει επίσης και σε συνθήκες σχετικής σταθερότητας. Θεωρείται σχεδόν ανεπίτρεπτο να μην ασχοληθεί κανείς με το υποκειμενικό, το ψυχικό, με τις προκαταλήψεις, τις ταυτίσεις και τις επιθυμίες διαφοροποίησης, τις προβολές και τα κενά μνήμης (König 1988: 7).

Όπως αποδεικνύεται συνεχώς από την ιστορία, διατηρούνται στη ζωή οι θεσμοί και οι κοινωνικές καταστάσεις όχι γιατί παρουσιάζουν έξυπνες λύσεις σε αντικειμενικά προβλήματα δηλαδή λόγω *της κοινωνικής τους λειτουργίας*, αλλά κυρίως λόγω *των ψυχικών λειτουργιών* που εκπληρώνουν. Και αυτό δεν σχετίζεται με την επιρροή αλλά με το γεγονός ότι οι κοινωνικοί καταναγκασμοί και οι κοινωνικοί κανόνες, έστω και αν είναι αναχρονιστικοί, μεταφέρουν στα κυριαρχούμενα άτομα ψυχική σταθερότητα και αποφόρτιση (König: *στο ίδιο*).

Για τον Helmut König οι Κοινωνικές Επιστήμες - εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις - έχουν παραμείνει μέχρι σήμερα "τυφλές" σε ό,τι αφορά αυτές τις ψυχολογικές πλευρές των κοινωνικών και πολιτικών διαδικασιών. Γι' αυτόν η "Πολιτική Ψυχολογία" ως επιστήμη είναι ακόμη ένα ξένο σώμα το οποίο δε λαμβάνει κανείς υπόψη του. Οι αναλύσεις της πολιτικής και της εξουσίας είναι περισσότερο επηρεασμένες από τις κρατικές αποφάσεις και τις κοινωνικο-οικονομικές συναρτήσεις. Μπορεί μεν οι Κοινωνικές Επιστήμες να μην είναι προσκολλημένες στις ενέργειες μεγάλων ανδρών αλλά οι αναλύσεις τους όμως για τις κοινωνικές δομές έστω και αν έχουν αποστασιοποιηθεί από την περιγραφή των κύριων και κρατικών δραστηριοτήτων (δράσεων), εν τούτοις, δεν έχουν λάβει καθόλου υπόψη τους τις ψυχολογικές δομές *(στο ίδιο: 8)*.

Ο König διακρίνει δύο βασικούς λόγους για τους οποίους η Ψυχολογία αποκλείεται από τη σφαίρα του Πολιτικού και Κοινωνικού.

Ο ένας είναι αυτό που γνωρίζουμε από την εποχή του Hegel ότι δεν κάνουν οι άνθρωποι την Ιστορία, αλλά τα σταθερά οικονομικά πολιτικά και εξουσιαστικά συμφέροντα τα οποία διαμορφώνονται σε διάφορες Υπηρεσίες (Institutionen).

Ο δεύτερος λόγος είναι το γεγονός, το οποίο αποτελεί ένα από τα κύρια επιτεύγματα της αστικής κοινωνίας, ότι δηλαδή η κρατική βία περιορίζεται και δεν υπεισέρχεται στη σφαίρα του ατομικού (ιδιωτικού), της θρησκείας, της αγάπης και της οικογένειας, η οποία αντιπαραβάλλεται ως ελεύθερη από την πολιτική και την εξουσία.

Αλλά αυτή η αντιπαραβολή μεταξύ μη πολιτικής προσωπικής σφαίρας και πολιτικής και κρατικής πραγματικότητας έχει πλέον ξεπεραστεί από τις κοινωνικές εξελίξεις, όχι μόνο από το γεγονός ότι ο καθένας ως συνταξιούχος, άνεργος, ανίκανος προς εργασία, μαθητής, ανύπαντρη μητέρα κ.λπ. αποτελεί αντικείμενο ρυθμίσεων από πλευράς κράτους πρόνοιας, αλλά και από το γεγονός ότι οι κοινωνικοί κανόνες και πιέσεις μορφοποιούν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των ατόμων. Οι αρμοδιότητες των πολιτικών Υπηρεσιών και διαδικασιών δεν εξαντλούνται μόνο με την εξωτερική άσκηση της εξουσίας στοχεύοντας στην καλύτερη δυνατή οργάνωση της κοινωνίας. Οι Υπηρεσίες και διαδικασίες αυτές έχουν και μια άλλη "αθέατη εσωτερική" πλευρά, μια "ψυχολογία". Είναι *παραγωγοί ψυχικών δομών*, οι οποίες μορφοποιούν, ευθυγραμμίζουν, οριοθετούν και επιβραβεύουν (πριμοδοτούν), δηλαδή κατασκευάζουν μια σχέση μεταξύ κανονικού και μη κανονικού ψυχικά. Απ' αυτό εξάγεται το συμπέρασμα ότι η τύχη του κάθε ατόμου της κοινωνίας, η οποία εκδηλώνεται υπό μορφή ασθένειας, ανομίας ή νεύρωσης δεν είναι προσωπική τύχη του καθενός που είχε την ατυχία να βρεθεί σ' αυτή την κατάσταση. Απ' αυτό όμως συνεπάγεται ότι ο βαθμός αυτονομίας, ικανότητας, κριτικής και αυτοπεποίθησης του κάθε ατόμου δεν είναι ο ίδιος για όλα τα άτομα της κοινωνίας και ότι αυτός εξαρτάται από τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες (König: *στο ίδιο*).

Ο König διαπιστώνει ένα έλλειμμα στις αναλύσεις των κοινωνικών επιστημών, οι οποίες δε λαμβάνουν υπόψη τους αυτή την ψυχολογική πλευρά των κοινωνικών και πολιτικών διαδικασιών, διαπιστώνει όμως και ένα έλλειμμα από την πλευρά της ψυχολογίας η οποία προσπαθεί να απομονώσει το αντικείμενό της από ιστορικές και κοινωνικές συσχετί-

σεις και παραμέτρους. Και αυτό βέβαια ισχύει σύμφωνα με τον König για κάθε κλάδο της ακαδημαϊκής ψυχολογίας που φέρει το όνομα Πολιτική Ψυχολογία στις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Γερμανία και την οποία χαρακτηρίζει ως μια "επιστημονική τεχνική δημοσκοπήσεων" (*στο ίδιο:* 9), η οποία περιορίζει την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα σε μια σχέση ατόμων.

Αν πράγματι οι διαπιστώσεις του König ισχύουν για την κατάσταση της επιστημονικής Πολιτικής Ψυχολογίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και τη Γερμανία, τότε για την άρση ή τουλάχιστον την άμβλυνση α) του ελλείμματος των ψυχολογικών παραγόντων στις κοινωνικές έρευνες και β) του ελλείμματος των ιστορικών και κοινωνικών συσχετίσεων και παραμέτρων στις ψυχολογικές έρευνες, θα πρέπει η Πολιτική Ψυχολογία να "απεγκλωβισθεί" από την "αυτοπαγίδευση" της απομόνωσής της και να διευρύνει το πλαίσιο έρευνάς της επιδιώκοντας την διεπιστημονικότητα ενώ παράλληλα θα πρέπει να "πείσει" με την ποιότητα και αξιοπιστία των ερευνών της τις κοινωνικές επιστήμες για την αναγκαιότητα συμπερίληψης των ευρημάτων της στα δικά τους ερευνητικά σχέδια.

Στην Ελλάδα, όπου κατά κύριο λόγο αναπαράγεται ο "εισαγόμενος" επιστημονικός λόγος, η Πολιτική Ψυχολογία θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική, γιατί ακριβώς βρίσκεται στην αρχή της συγκρότησής της, αν δε θέλει να καταστεί απλά μια επιστημονική τεχνική δημοσκοπήσεων και συμβουλευτικής, κρατικής, κομματικής, οικονομικής και παντός είδους εξουσίας που στοχεύει στη χειραγώγηση και όχι στη χειραφέτηση των πολιτών και της κοινωνίας.

Σύντομη παρουσίαση της εξέλιξης της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο η Πολιτική Ψυχολογία στη Γερμανία ήταν κατ' αρχήν ένα θέμα ταμπού αφού ορισμένοι ψυχολόγοι εξυμνώντας τον Χίτλερ ως "πολιτικό ψυχολόγο" (Poppelreuther) βοήθησαν στην ανάπτυξη της στρατιωτικής ψυχολογίας.

Συνειδητοποιημένοι όμως πολιτικά ψυχολόγοι συσπειρώθηκαν γύρω από τον Dr. Walter Jacobsen, ο οποίος κατά τη διάρκεια του πολέμου ενίσχυσε μια ομάδα αντίστασης και αργότερα υπήρξε ο πρώτος και για αρκετό χρονικό διάστημα ο μόνος ψυχολόγος στο Ομοσπονδιακό Κέντρο για πολιτική εκπαίδευση. Το 1959 ιδρύεται το Τμήμα της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ομοσπονδιακή Ένωση Επαγγελματιών Γερμανών ψυχολόγων (BDP) (Moser 1992: 224).

Από το 1963-1969 το Τμήμα της Πολιτικής Ψυχολογίας άρθρωνε τον επιστημονικό του λόγο μέσα από την επιστημονική σειρά "Πολιτική Ψυχολογία". Εκδόθηκαν συνολικά 8 τόμοι (έχουν εξαντληθεί) σχετικά με θέματα, όπως: Αυταρχισμός, Εθνικισμός, Προκατάληψη, Φόβος, Πολιτική Εκπαίδευση και Πολιτικός Επηρεασμός (Moser 1979: 28 σημείωση 4).

Από το 1978, αρχής γενομένης από μια σειρά διαλέξεων που οργανώθηκαν στο Αμβούργο από τον Helmut Moser, καθιερώνεται μια συνεχιζόμενη, χωρίς διακοπή μέχρι σήμερα, σειρά από ομάδες εργασίας (διημερίδες και συνέδρια). Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές το Τμήμα της Πολιτικής Ψυχολογίας κατόρθωσε να ενσωματώσει με νέο τρόπο το πεδίο έρευνας. Η βασική ιδέα ήταν να ερευνηθεί ο Λόγος (Diskurs) μεταξύ των εκπροσώπων των διαφόρων επιστημών και να συναντηθούν γνωσιολογικές θεωρίες, μεθοδολογικά ρεύματα και κοινωνικές εικόνες. Δε θα έπρεπε να συζητήσουν αθροιστικά, ο ένας μετά τον άλλο, αλλά από την οργανωτική αναγκαιότητα οι επιφυλάξεις που υπάρχουν και η κριτική που ασκείται να παρουσιασθούν με επιχειρήματα και εμπειρικά δεδομένα. Σ' αυτή την αντιπαράθεση ενός "οργανωμένου πλουραλισμού" (Moser/Kliche 1984: 233 κ.ε.) θα έπρεπε να ανακαλυφθούν και να πληρωθούν τα θεωρητικά και εμπειρικά κενά, να σχεδιασθούν και να αναπτυχθούν νέα ερευνητικά προγράμματα και να διευρυνθεί η πρακτική πολιτική αξία της Πολιτικής Ψυχολογίας (Moser 1992: 223 κ.ε.).

Από τις θεματικές ενότητες και τις επιστημονικές δραστηριότητες του

Τμήματος της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία μπορεί να καταδειχθεί το εύρος του πεδίου ενασχόλησης της Πολιτικής Ψυχολογίας γενικότερα. Τα θέματα των 18 ετήσιων συνεδρίων από το 1978 μέχρι σήμερα ήταν:

* Σειρά διαλέξεων (Ringrorlesung) με θέμα:
  "Τι είναι, τι κάνει και τι θα μπορούσε να κάνει η Πολιτική Ψυχολογία" (Αμβούργο 1978)
* Διεθνείς Σχέσεις, Ιδεολογία, Κοινή Γνώμη (Αμβούργο 1979)
* Πολιτική Δραστηριότητα και Αξίες, Κίνητρα, Συναισθήματα, Έλεγχος Πεποιθήσεων (Φρανκφούρτη 1981)
* Φόβος και Ανασφάλεια σε ένα μεταλλασόμενο κόσμο (Μόναχο 1982)
* Νεολαία και Εξέλιξη Αξιών (Βερολίνο 1983)
* Περιβαλλοντική Πολιτική, περιβαλλοντική συνείδηση, περιβαλλοντική συμπεριφορά (Γίμπιγκεν 1984)
* Η συνεισφορά της Ψυχολογίας στις πολιτικές διαδικασίες αποφάσεων (Μπίλεφελτ 1985)
* Συνείδηση και Κοινωνική Κρίση (Βρέμη 1986)
* Ατομικοί και κοινωνικοί περιορισμοί της εξέλιξης της Πολιτικής Συνείδησης (Κωνστάντσα 1987)
* Θεωρία, Ψυχολογία και Πρακτική της Εξουσίας (Φλωρεντία 1988)
* Σε ποιον ανήκει η Πατρίδα; Ταυτότητα και η Δημιουργία περιφερειακών ζωικών κόσμων (Όλτενμπουργκ 1989)
* Σύγχρονοι Μύθοι, Μύθοι του Σύγχρονου (Γένοβα 1990)
* Γερμανική Ένωση (Δρέσδη 1991)
* Πολυπολιτιστική Κοινωνία (Ρέγκενσμπουργκ 1992)
* Ευρώπη - Μεταξύ κρατικού μαρασμού και πολιτικής βίας (Βόννη 1993, Moser 1992: 225)
* Προοπτικές μιας οικολογικής Αλλαγής - Η συνεισφορά της Ψυχολογίας (Κίελο 1994)
  (Βλ. ανακοίνωση συνεδρίου στο: PP-Aktuell 3/94: 121).
* Πολιτική Ψυχολογία στο Επάγγελμα (Βρέμη 1995) (βλ.ανακοίνωση συνεδρίου στο PP-Aktuell 3/94: 122 κ.ε. και *Zeitschrift für Politische Psychologie* 3/94: 284 κ.ε.).
* Η συμβολή της Ψυχολογίας στη ρύθμιση πολιτικών και κοινωνικών διαφωνιών: Καθημερινή Βία, συλλογικές Ταυτότητες, Πολιτική Επικοινωνία, Κοινωνική Μάθηση και Διαμεσολάβηση (Μπίλεφελτ 1996) (Ανακοίνωση συνεδρίου).

Από τις παραπάνω δραστηριότητες του Τομέα της Πολιτικής Ψυχολογίας έχουν εκδοθεί πάνω από 15 τόμοι της σειράς "Πρόοδοι της Πολιτικής Ψυχολογίας". Επίσης από το προεδρείο του Τομέα της Πολιτικής Ψυχολογίας εκδιδόταν το περιοδικό *Πολιτική Ψυχολογία - Επίκαιρη (PP-Aktuell)* και για δεκατρία συνεχή χρόνια μέχρι και το 1994. Από το 1993 συμπεριέχεται στη νέα έκδοση Περιοδικό για την Πολιτική Ψυχολογία *(Zeitschrift für Politische Psychologie)*, μέσω του οποίου προωθείται η διεπιστημονική ανάπτυξη και εξέλιξη της Πολιτικής Ψυχολογίας. Επίσης από το 1991 εκδίδεται στο Αμβούργο και το διεθνές περιοδικό *Politics and the Individual*, του οποίου επιδίωξη είναι ο ευρωπαϊκός τονισμός και προσανατολισμός της προοπτικής της Πολιτικής Ψυχολογίας σε αντίθεση με τα αμερικανικά θετικιστικά έντυπα (Moser 1992: 226).

Το έτος 1992 το τμήμα της Πολιτικής Ψυχολογίας απαριθμούσε 990 μέλη, δηλαδή αποτελούσε το 5,82% των 17.000 μελών της Επαγγελματικής Ένωσης Γερμανών Ψυχολόγων, ενώ το Τμήμα της Κλινικής Ψυχολογίας απαριθμούσε 14.790 μέλη, ήτοι 86,98% από 17.000 μέλη (Moser 1992: 220 κ.ε.), μια τάση που παρατηρείται σε όλες σχεδόν τις χώρες όπου εφαρμόζεται η ψυχολογική γνώση τα ποσοστά των κλινικών ψυχολόγων σε σχέση με όλους τους ψυχολόγους είναι πολύ υψηλά (Γεώργας 1996: 131). Εδώ επισημαίνεται ότι τα μέλη της Επαγγελματικής Ένωσης Γερμανών Ψυχολόγων έχουν δικαίωμα εγγραφής σε περισσότερα από ένα Τμήματα. Ο αριθμός των 1000 περίπου μελών του Τμήματος της Πολιτικής Ψυχολογίας, δεν είναι και μικρός, αν σκεφθεί κανείς ότι η Διεθνής Ένωση Πολιτικής Ψυχολογίας (International Society of Political Psychology, ISPP) απαριθμεί περίπου 750 μέλη (Moser 1992: 225).

Παρότι η γερμανική Πολιτική Ψυχολογία έχει να επιδείξει αξιοθαύμαστες δραστηριότητες και έχει καθιερωθεί ως κοινωνική επιστήμη, αυτή η ερευνητική κατεύθυνση δεν κατόρθωσε να εδραιωθεί στον παραδοσιακό ακαδημαϊκό χώρο. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν στα γερμανικά Πανεπιστήμια έδρες ή Ινστιτούτα Πολιτικής Ψυχολογίας (Moser 1992: 224).

Κάνοντας μια παρένθεση εδώ, για μια διεθνή σύγκριση, θα ήθελα να επισημάνω ότι το Πανεπιστήμιο Φλωρεντίας από το χειμερινό εξάμηνο του 1991 συμπεριλαμβάνει στον οδηγό σπουδών του Τμήματος Ψυχολογίας το γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) "Πολιτική Ψυχολογία" με κατεύθυνση πτυχίου, γεγονός που για πρώτη φορά συμβαίνει στην Ευρώπη (*PP-Aktuell 4*, 1991: 261). Επίσης, το Πανεπιστήμιο Ohio State σε συνεργασία με τη Διεθνή Ένωση Πολιτικής Ψυχολογίας (ISPP) το καλοκαίρι

του 1996, από 14 Ιουλίου μέχρι 9 Αυγούστου, οργάνωσαν για έκτη φορά την "Θερινή Ακαδημία Πολιτικής Ψυχολογίας". Τα θερινά αυτά τμήματα απευθύνονται κυρίως σε μεταπτυχιακούς και προχωρημένους προπτυχιακούς. Μέγιστος αριθμός μέχρι 55 άτομα (*ZfPP 1,* 1996: 89).

Επίσης, ενδιαφέρον θα ήταν να αναφέρω ότι το ετήσιο συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης για την Πολιτική Ψυχολογία (ISPP) έγινε στις 30 Ιουνίου μέχρι 3 Ιουλίου 1996 στο Vancouver και είχε θέμα: "Η Ψυχολογία της Πολιτικής Επικοινωνίας" ("Talking about Politics"). Θεματικοί άξονες μεταξύ άλλων ήταν: Υποψηφιότητες για την Προεδρία, Κοινή Γνώμη και Εξωτερική Πολιτική (π.χ. Βοσνία), Σχηματισμός Πολιτικών Ταυτοτήτων, Επίλυση Διαφορών χωρίς Βία, Προεκλογικοί Αγώνες, Προεκλογικές Διαφημίσεις και οι Επιδράσεις τους, Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Δι-Ομαδικές Διαφορές και Δι-Ομαδική Επικοινωνία, Πολιτικές Ισότητας των Μειονοτήτων, Πολιτική Αξιοπιστία, Ερευνητικές Μέθοδοι (ZfPP 1, 1996: 88).

Θα ήθελα όμως να σταθώ για λίγο στο πρώτο συνέδριο της Πολιτικής Ψυχολογίας, γιατί το θεωρώ σταθμό στην Ιστορία της εξέλιξης της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία.

Το πρώτο συνέδριο της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία, όπως προαναφέρθηκε, έγινε τον Ιούνιο του 1979 στο Αμβούργο και είχε ως στόχο μέσα από μια ανταγωνιστική συζήτηση να προωθήσει την επιστημονική οριοθέτηση και καθορισμό του γνωστικού αντικειμένου της Πολιτικής Ψυχολογίας (Moser, 1981: 11). Σ' αυτό το συνέδριο αποκρυσταλλώθηκαν δύο ζεύγη γεγονότων σχετικά με την περιγραφή της κατάστασης της Πολιτικής Ψυχολογίας.

Από τη μία πλευρά, ενώ η Φιλοσοφία, η κοινωνικοθεωρητική και η κοινωνιολογική επιστημονική ενασχόληση έχουν να επιδείξουν μια μακρά παράδοση σε ό,τι αφορά την επεξεργασία ψυχολογικών θεμάτων, τα οποία κατά ένα μεγάλο μέρος έχουν εμφανώς πολιτικό περιεχόμενο, οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες για μια Πολιτική Ψυχολογία ως αυτόνομο επιστημονικό κλάδο έχουν νέα (πρόσφατη) ημερομηνία (βλ. Knutson 1973, Moser 1979). Εκτός αυτού, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '60 παρατηρείται ένας συνεχώς επιταχυνόμενος αριθμός επιστημονικών δημοσιεύσεων, οι οποίες στην πλειοψηφία τους κατατάσσονται από τους ίδιους τους συγγραφείς τους στην Πολιτική Ψυχολογία. Από την άλλη όμως πλευρά, δεν υπήρχε μέχρι τότε μία εννοιολογική αποσαφήνιση ή εννοιολογικός καθορισμός και ένας σύμφωνος ορισμός του τι σημαίνει και τι πρέπει να κατανοεί κανείς με την έννοια Πολιτική Ψυχολογία (Moser, 1981: 11).

Σχετικά με την πρώτη διαπίστωση, δηλαδή την κατάσταση της Πολιτι-

κής Ψυχολογίας, ελάχιστες διαφωνίες θα μπορούσαν να υπάρξουν. Εκεί που υπήρχαν οι διαφωνίες ήταν στη δεύτερη διαπίστωση, γιατί αυτή σχετίζεται με τις διαφορετικές απόψεις οι οποίες απορρέουν από τις βασικές διαφορές σχετικά με τις απαιτήσεις ή τις αξιώσεις που θέτει κανείς στην Πολιτική Ψυχολογία.

Η διατύπωση των διαφωνιών και ενστάσεων που εκφράσθηκαν μπορούν να συνοψισθούν σε δύο εκ διαμέτρου αντίθετες θέσεις. Η μία, την οποία συναντά κανείς σε όλες σχεδόν τις δημοσιεύσεις της αμερικανικής βιβλιογραφίας, δεν βλέπει στην Πολιτική Ψυχολογία τίποτε άλλο εκτός από βασικές θεματικές ενότητες (άξονες). Ασχολείται με στοιχεία της ανθρώπινης πολιτικής συμπεριφοράς, των οποίων η ανάλυση με τη χρησιμοποίηση της ψυχολογικής γνώσης συμβάλλει στην εξήγηση της πολιτικής (Greenstein, 1973). Εύστοχα ο Moser παρατηρεί ότι αυτή η θέση βρίσκεται εξ ολοκλήρου στα πλαίσια της παράδοσης της εργαλειακής (μηχανιστικής) σκέψης, όπου η Πολιτική Ψυχολογία θεωρείται ως πολιτική αξιολογικά ουδέτερη στρατηγική έρευνας, η οποία μπορεί να αντλεί τη συνολική της κοινωνική σπουδαιότητα μέσα από τις δυνατότητες αξιοποίησης για σταθεροποίηση του συστήματος (Moser, 1981: 12).

Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκεται η απαίτηση όλων εκείνων των συγγραφέων που θέλουν να φαντάζονται την Πολιτική Ψυχολογία μόνο ως κοινωνικοκριτική, η οποία τουλάχιστον νομιμοποιείται μέσω των έστω και άδηλων κοινωνικών μεταλλαγών και τροποποιήσεων. Αυτή τη θέση μπορεί να τη βρει κανείς σχεδόν αποκλειστικά στη γερμανική βιβλιογραφία και μάλιστα σ' εκείνους τους Πολιτικούς Ψυχολόγους που ακολουθούν την "Κριτική Θεωρία" της Σχολής της Φρανκφούρτης. Αυτοί επικέντρωσαν την προσοχή τους στην "κριτική" αντίδραση των διαδικασιών και συνεπειών της όλο και περισσότερο επεκτατικής εντατικοποίησης στην κυριαρχία της φύσης. Αυτή όμως η διαδικασία χρησιμοποιεί επίσης όλο και περισσότερο τους ίδιους τους ανθρώπους, οι οποίοι εξ αιτίας της θα πρέπει να θεωρείται ότι είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένοι (Moser, *στο ίδιο*).

Για τον Klaus Horn (1975) ένα βασικό εκπρόσωπο αυτής της κατεύθυνσης, μια από τις λειτουργίες της Πολιτικής Ψυχολογίας είναι η εξήγηση στους αποξενωμένους από την πολιτική πολίτες, οι οποίοι ιδιωτεύουν και πιστεύουν σε ένα "διαχειριζόμενο κόσμο" όπου μπορούν να ζήσουν ήσυχα μόνο για τον εαυτό τους, μέσα από γενικές κοινωνικές εξελίξεις και να μετατρέψει αυτή την ενημέρωση σε πολιτική πράξη (σελ. 175 κ.ε.).

Από το 1972 μέχρι το θάνατό του (1985) ο Horn προσπάθησε με διάφορες εργασίες του, σχετικά με τις βασικές μεθοδολογικές αρχές, να εδραιώσει το σχέδιό του για την Πολιτική Ψυχολογία την οποία θεωρούσε ως μια Κοινωνική Επιστήμη με προσανατολισμό το υποκείμενο. Η εργασία που δημοσιεύθηκε σε ένα εισαγωγικό τόμο για την Πολιτική Επιστήμη το 1972 με τίτλο: "Πολιτική Ψυχολογία, Γνωσιολογικό Ενδιαφέρον, Θέματα, Υλικά" έδινε απαντήσεις σε μεθοδολογικά ερωτήματα και προσπαθούσε να διευρύνει το ερευνητικό πεδίο μεταξύ Κοινωνιολογίας, Ψυχολογίας και Πολιτικής Επιστήμης. Ο Horn εδώ δεν επεδίωκε να εγκαταλείψει αυτούς τους κλάδους, αλλά μέσα από τα επιστημονικά ερωτήματα του κάθε κλάδου να συμπληρώσει τα γνωστικά αντικείμενα των άλλων κλάδων (Dick 1992: 140).

Σε μια άλλη εργασία, ο Horn, που φέρνει τον τίτλο: "Κοινωνική Ψυχολογία στροφή προς την Πολιτική Ψυχολογία" (Sozialpsychologie versus politische Psychologie) οριοθετεί το πεδίο της Πολιτικής Ψυχολογίας και αξιολογεί την ρεαλιστική ισχύουσα Κοινωνική Ψυχολογία σε σχέση με τα εκ νέου αναπτυσσόμενα γνωσιολογικά ενδιαφέροντα της Πολιτικής Ψυχολογίας.

Υπερβάλλοντας λίγο θα μπορούσε να πει κανείς ότι η ουσιαστική διαφορά σχετικά με τη λειτουργία και τη θέση των δύο αυτών επιστημονικών κλάδων, σύμφωνα με του Horn, είναι ότι η *Κοινωνική Ψυχολογία* προσανατολίζεται προς αυτό που υπάρχει και κινείται εντός των ορίων της σφαίρας επιρροής της εξουσίας, ενώ η *Πολιτική Ψυχολογία* επιθυμεί το "άνοιγμα" (ξεδίπλωμα) των χειραφετητικών ικανοτήτων του υποκειμένου καθιστώντας το υπάρχον πλέγμα εξουσίας δικό της αντικείμενο αντανάκλασης (αντίδρασης).

Ο Horn θεωρεί ως βάση της Κοινωνικής Ψυχολογίας την Ψυχανάλυση και για την Πολιτική Ψυχολογία πιστεύει ότι θα πρέπει "να υπολογίζει σε μια ιδεολογική και/ή μαζική ψυχοπαθολογική συνείδηση" (Horn 1989: 98) "Διότι το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού (...) δεν είναι σε θέση να κρίνει ποια είναι λ.χ. τα αίτια της συνεχούς υποτίμησης των χρημάτων" (στο ίδιο: 96), και ότι "ο φόβος κυριαρχεί στο πεδίο του Πολιτικού".

Για τον König η κριτική Πολιτική Ψυχολογία, όπως παρουσιάζεται στον τόμο που επιμελείται, έχει μια διαφορετική αντίληψη για την Πολιτική Ψυχολογία απ' ό,τι η επιστημονική τεχνική των δημοσκοπήσεων.

Μπορεί μεν, με την πρώτη ματιά, αυτή η κριτική Πολιτική Ψυχολογία σε σύγκριση με την παραδοσιακή Πολιτική Ψυχολογία να μην είναι σε θέ-

ση να προσφέρει πολλά, διότι η ίδια ούτε αυτόνομη ως ακαδημαϊκός επιστημονικός κλάδος ούτε ως κλάδος (Τμήμα) της Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας ή των Πολιτικών Επιστημών είναι. Δεν έχει σαφή, οριοθετημένο και από όλους αποδεκτό Κανόνα σε αντικείμενα και μεθόδους και δεν διαθέτει μέχρι σήμερα σχεδόν καθόλου υπηρεσιακούς δεσμούς ή επιστημονικά παραδοσιακού τύπου δεσμούς, στους οποίους θα μπορούσε να αναφέρεται σχετικά με τον ορισμό των μεθόδων που χρησιμοποιεί και τη διασφάλιση της "ταυτότητάς" της. Αντί γι' αυτό όμως μας δίνει βασικά θέματα και ερευνητικά ερωτήματα, νέες κατευθύνσεις εργασίας και μεθόδους καθώς επίσης και διακλαδικά-διεπιστημονικά προγράμματα. (König 1988: 9). Και για τον πληρέστερο χαρακτηρισμό της κριτικής Πολιτικής Ψυχολογίας επισημαίνει τέσσερα σημεία:

α) τις θεωρητικές της ρίζες
β) τους θεματικούς της προσανατολισμούς
γ) τις αναλυτικές της προοπτικές, και
δ) τα πρακτικά της ενδιαφέροντα.

α) Ως *θεωρητική βάση* της Πολιτικής Ψχυολογίας θεωρεί την Κριτική Θεωρία. Η Σχολή της Φρανκφούρτης προσπάθησε από την αρχή της ίδρυσής της να ενσωματώσει στις εργασίες της ψυχολογικά ερωτήματα και να τα συνδέσει με τον ιστορικό και διαλεκτικό ματεριαλισμό. Όλα τα εμπειρικά ερευνητικά προγράμματα του Ινστιτούτου της Φρανκφούρτης αναφερόντουσαν σε θέματα της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Οι υποθέσεις και ερμηνείες του έργου "Διαλεκτική της ενημέρωσης" (Dialektik der Aufklärung) θα ήταν, χωρίς τις ψυχαναλυτικές θέσεις, αδιανόητες.

Επομένως, η Πολιτική Ψυχολογία χρωστάει πολλά στον Marx και τον Freud σε ό,τι αφορά τους θεωρητικούς της προσανατολισμούς. Εδώ ο König αναφέρει εκτός από τον κύκλο που εργάζεται γύρω από τον Horkheimer και τον Adorno επίσης ενδεικτικά και τον Alexander Mitscherlich, τον Klaus Horn και τον Peter Brückner (König: *στο ίδιο:* 9).

β) *Αντικείμενο* της κριτικής Πολιτικής Ψυχολογίας είναι οι απόψεις-γνώμες και συμπεριφορές των ανθρώπων, οι φαντασίες και τα σχέδιά τους, οι τρόποι εμπειριών, παρατήρησης-αντίληψης και επεξεργασίας της πραγματικότητας. Δηλαδή, αντικείμενό της είναι η "Υποκειμενικότητα" την οποία η Πολιτική Ψυχολογία εντοπίζει σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Απ' αυτό συνεπάγεται ότι οι εξωτερικές συνθήκες επηρεάζουν το

άτομο. Επομένως, αντικείμενο της Πολιτικής Ψυχολογίας είναι όλες εκείνες οι διεργασίες που βρίσκονται στο μεταίχμιο του ατόμου και της κοινωνίας. Το ενδιαφέρον της εστιάζεται στη συνέχεια ή την διακοπή μεταξύ ατομικών προσανατολισμών και αντικειμενικών κατευθύνσεων εξέλιξης. Δηλαδή, αναλύει το παιγνίδι μεταξύ υποκειμενικών ενεργειών και αντιδράσεων με κοινωνικούς καταναγκασμούς, κανόνες και απαγορεύσεις (König 1988: 10).

γ) Η *αναλυτική προοπτική* της Πολιτικής Ψυχολογίας είναι προσανατολισμένη προς τις διάφορες μορφές παρουσίασης και παραγωγής της "αδιαθεσίας μέσα στον πολιτισμό" (Das Unbehagen in der Kultur, Sigmund Freud), που έχει μεταφραστεί αδόκιμα στα ελληνικά, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Θάνος Λίποβατς [(1988: 28 σημ. 10) ως: *Ο Πολιτισμός Πηγή Δυστυχίας* (Αθήναι, Επίκουρος, 1974)], δηλαδή τις λεγόμενες "ασθένειες του πολιτισμού" και τον καθημερινό βανδαλισμό. Η κριτική Πολιτική Ψυχολογία δεν περιορίζεται μόνο σε διαπιστώσεις του τύπου ότι "όλα τα επιτεύγματα έχουν και τις επιπτώσεις τους", αλλά θεωρεί τα φαινόμενα αυτά (της αδιαθεσίας του πολιτισμού) ως αντιδράσεις στις καταστροφές οι οποίες συνδέονται με την υποταγή των ανθρώπων στις γενικές και απροσδιόριστες απαιτήσεις του τεχνικού πολιτισμού. Οι κλασικές ιδιότητες της υποκειμενικότητας (όπως π.χ. εννοιολογική σκέψη, μνήμη, πρόβλεψη κ.λπ.) αγνοούνται αλλά και δεν ενδιαφέρουν, εκείνο που ενδιαφέρει είναι η ομαλή και άνευ δυσκολιών λειτουργία του. Το κόστος που πρέπει να πληρώσει σήμερα ο καθένας ξεχωριστά για τη διατήρηση ύπαρξης του συνόλου, δεν νομιμοποιείται σχεδόν καθόλου με τη λογική του συνόλου. Το γεγονός ότι όλη η ανθρωπότητα σήμερα εργάζεται για την καταστροφή της (π.χ. οικολογική) δεν οφείλεται σε δαιμονικές δυνάμεις ή σε απολίτιστους βαρβάρους αλλά στον ίδιο τον πολιτισμό (König: Στο ίδιο).

δ) Το *πρακτικό ενδιαφέρον* της Πολιτικής Ψυχολογίας δεν είναι ουδέτερο. Συμπαρατάσσεται με τα Υποκείμενα και τις καλύτερες δυνατότητές τους ενάντια στην Υπερδύναμη των καταστάσεων και συνθηκών στις οποίες ζουν και εργάζονται.

Η κριτική Πολιτική Ψυχολογία επιμένει στην απαίτηση των ατόμων για ευτυχία και επιτυχία (Glücksanspruch) και εναντιώνεται στην ιδέα ότι η ατομική δυστυχία ή αποτυχία είναι προσωπική υπόθεση του καθενός.

Βρίσκεται στο πλευρό όλων εκείνων που αντιδρούν στις παντός είδους κακομεταχειρίσεις και υποστηρίζει κάθε εξέγερση έκδηλη ή άδηλη, μικρή ή μεγάλη που βασίζεται στους υποκειμενικούς στόχους, επιθυμίες και ευχαριστήσεις. Βασική της αρχή είναι η γνωστή ρήση των Marx και Engels ότι "η ελεύθερη εξέλιξη του καθενός είναι η προϋπόθεση για την ελεύθερη εξέλιξη όλων". Πιστεύει δηλαδή ότι το όνειρο των ανθρώπων για μια καλύτερη ζωή δεν έχει εξαφανισθεί παρά τους διάφορους μηχανισμούς πίεσης και προσαρμογής. Η επιθυμία για αλλαγή δεν πρέπει να αγνοηθεί και να βρεθούν πιο γόνιμες και αποτελεσματικές μορφές έκφρασης και υλοποίησης. Η επιστήμη χάνει το νόημά της αν δε στοχεύει στην ευτυχία των ανθρώπων και αυτό η Πολιτική Ψυχολογία πρέπει να το υπενθυμίζει συνέχεια στις Κοινωνικές Επιστήμες (König 1988: 11).

Γερμανικές θέσεις για την Πολιτική Ψυχολογία

Ο Moser (1979: 28 κ.ε.) επιχειρώντας μια συστηματικοποίηση των θέσεων της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία διακρίνει τρεις ομάδες: Η πρώτη είναι εκείνη των οπαδών της παραδοσιακής αντίληψης περί επιστήμης που κύριο χαρακτηριστικό της είναι η αξιολογική ελευθερία με γνωστότερο εκφραστή της τον Walter Jacobsen, η δεύτερη περιλαμβάνει εργασίες που κοινό τους σημείο αναφοράς είναι η "Κριτική Θεωρία του Υποκειμένου" με γνωστότερο εκφραστή της τον Klaus Horn, και η τρίτη κατεύθυνση αποτελείται από καθαρά μαρξιστές επιστήμονες οι οποίοι εργάζονται κάτω από την επιγραφή "Κριτική Ψυχολογία" που από το 1970 γίνεται όλο και περισσότερο γνωστή με κυριώτερο εκφραστή της τον Klaus Hozkamp.

Κοινό χαρακτηριστικό και των τριών γερμανικών θέσεων είναι ότι θέτουν γενικά το ερώτημα σχετικά με την αξιολογική πτυχή της κάθε επιστήμης για την πολιτική σημασία, το οποίο όμως απαντούν με διαφορετικό τρόπο. Ενώ οι πολιτικοί ψυχολόγοι της πρώτης κατεύθυνσης αισθάνονται δεσμευμένοι απέναντι στην παραδοσιακή έννοια της επιστήμης, οι εκπρόσωποι της δεύτερης και τρίτης κατεύθυνσης, δηλαδή της "Κριτικής Θεωρίας του Υποκειμένου" (ΚΘΥ) και της "Κριτικής Ψυχολογίας" συμφωνούν στη θέση ότι κάθε επιστήμη γενικά και ιδιαίτερα η Ψυχολογία είναι πολιτική. Διαφέρουν όμως ως προς την κοινωνικοθεωρητική τους τοποθέτηση. Οι εκπρόσωποι της "Κριτικής Ψυχολογίας" (αυτο)χαρακτηρίζονται απερίφραστα ως Μαρξιστές ενώ οι εκφραστές της "Κριτικής Θεωρίας του Υποκειμένου" θεωρούν την αποκλειστικά μαρξιστική σκέψη ελλαττωματική διότι δε λαμβάνει υπόψη της τις υποκειμενικές λειτουργίες σε μικρο-επίπεδο.

Το δεύτερο γενικό χαρακτηριστικό των γερμανικών θέσεων είναι σύμφωνα με τον Moser - η καθυστέρηση η οποία παρατηρείται στην Πολιτική Ψυχολογία της Γερμανίας σχετικά με την εξέλιξη στην εμπειρική έρευνα.

Αμερικάνικες θέσεις για την Πολιτική Ψυχολογία

Ο Moser (1979: 40 κ.ε.) επιχειρώντας μια σύγκριση της κατάστασης της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία με την κατάσταση της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Αμερική, διαπιστώνει ότι οι πρώτες συστηματικές αντιλήψεις της αμερικάνικης Πολιτικής Ψυχολογίας δεν γίνονται με σαφήνεια κατανοητές ως αντιθέσεις και αυτό οφείλεται α) στη θεωρητική τους μη συστηματικότητα ή ποικιλία και β) στους λιγότερο ανεπιτυγμένους, απ' ό,τι στη Γερμανία, κοινωνικοπολιτικούς συλλογισμούς.

Παρά ταύτα, διακρίνει τρεις κύριες εκδοχές: την ψυχολογιστική, την απαριθμητική - φαινομενολογική και την κοινωνικοκριτική θέση. Η αμερικάνικη Πολιτική Ψυχολογία διαφέρει από την γερμανική επειδή ακριβώς παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό μία μη συστηματική ποικιλία σε εμπειρικές έρευνες, οι οποίες ανάλογα με τους συγγραφείς τους εμφανίζονται ως διεπιστημονικές. Επίσης εκεί, στον τομέα των κοινωνικών επιστημών η συζήτηση περί σπουδαιότητας της επιστήμης δεν ακολουθεί το γερμανικό παράδειγμα.

Μια πρόταση ορισμού της Πολιτικής Ψυχολογίας

Για την υπέρβαση των δυσκολιών ορισμού της Πολιτικής Ψυχολογίας και την ομογενοποίηση των ανόμιων χρήσεων της Πολιτικής Ψυχολογίας, ο Moser προτείνει έναν ορισμό του γενικού πλαισίου όπου συγκεντρώνονται όλα τα στοιχεία που πρέπει να προσδιορισθούν και που έχουν μέχρι τώρα εμφανισθεί σε διάφορα πλαίσια.

"Πολιτική Ψυχολογία είναι: Μία διεπιστημονική ερευνητική θεωρία, που εμφανίζεται με την απαίτηση να ερευνήσει τις ανθρώπινες ανάγκες και συμπεριφορές, που προσδιορίζουν τα πολιτικά γεγονότα, με τα επιστημονικά βοηθήματα των κοινωνικών επιστημών και υπολογίζοντας ταυτόχρονα και την αλληλεπίδραση της κοινωνικής - πολιτικής τριάδας: υποκειμενικής - ατομικής, κοινωνιολογικής - κοινωνικής και κοινωνικής - πολιτικής οπτικής γωνίας, για να προσφέρει μ' αυτό τον τρόπο τα γνωστικά μέσα, που μπορεί να είναι χρήσιμα για την απόκτηση της ανθρώπινης αυτοπραγμάτωσης. Είναι πλουραλιστική με την έννοια ότι συμπεριλαμβάνει διαφορετικές ανταγωνιστικές γνωστικοθεωρητικές θέσεις, που η καθε μία είναι όσο γίνεται ενιαία" (Moser 1979: 49).

Η Πολιτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα

Η εξέλιξη της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα σχετίζεται με την εξέλιξη γενικά της Ψυχολογίας στην Ελλάδα. Η ιστορία της ψυχολογίας ως επιστήμης στην Ελλάδα αρχίζει με την ίδρυση του πρώτου Ψυχολογικού Εργαστηρίου στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας το έτος 1926 και την ίδρυση, το ίδιο έτος, ανεξάρτητης από τη Φιλοσοφία έδρας της Ψυχολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Από τότε και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960-1970 η Ψυχολογία τελούσε υπό της κηδεμονία της Φιλοσοφίας. Την ανεξαρτησία της η Ψυχολογία στην Ελλάδα την απέκτησε κατά τις επόμενες δύο δεκαετίες του 1970-1980 και 1980-1990, με την ίδρυση ψυχολογικών εργαστηρίων και θέσεων για τη διδασκαλία της Ψυχολογίας σε τμήματα στα οποία συνυπήρξε με τη Φιλοσοφία και την Παιδαγωγική. Η οριστική ανεξαρτησία της Ψυχολογίας επιτεύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980-1990 με την διαδοχική ίδρυση Τμημάτων Ψυχολογίας στα Πανεπιστήμια της Κρήτης, της Θεσσαλονίκης, του Παντείου Πανεπιστημίου, την θεσμοθέτηση ανεξάρτητου προγράμματος Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και τη Δημιουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. Στην εξέλιξη της επιστήμης της Ψυχολογίας στην Ελλάδα συνέβαλαν επίσης η καθιέρωση μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα Τμήματα Ψυχολογίας, οι ερευνητικές δραστηριότητες των Ψυχολόγων στη χώρα μας, η πραγματοποίηση πανελληνίων και ευρωπαϊκών ή διεθνών συνεδρίων Ψυχολογίας και η διαπανεπιστημιακή συνεργασία μεταξύ Τμημάτων Ψυχολογίας και Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθώς επίσης και οι διάφορες δραστηριότητες των επιστημονικών εταιρειών και συλλόγων Ψυχολογίας στην Ελλάδα (Χουσιάδας, 1997: 2 κ.ε. Σχετικά με την κατάσταση της Ψυχολογίας στη χώρα μας βλ. επίσης: Γεώργας, 1996, Παρασκευόπουλος, 1992, Χουσιάδας, 1992).

Αν η ιστορία της επιστήμης της Ψυχολογίας στην Ελλάδα είναι σχετικά πρόσφατη, όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, τότε η Κοινωνική και η Πολιτική Ψυχολογία έχουν πιο πρόσφατες ημερομηνίες. Το πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνικής Ψυχολογίας παραγματοποιήθηκε μόλις πριν ένα χρόνο, στις 14-17 Νοεμβρίου 1996 στο Ευρωπαϊκό Κέντρο

Δελφών και περιελάμβανε 4 θεματικές ενότητες: Διαπολιτιστική Ψυχολογία, Πειραματική Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία - Παρεμβάσεις σε Κοινωνικά Προβλήματα (Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (ΕΛΨΕ 1997α).

Το Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛΨΕ στη συνεδρίασή του στις 6/12/96 αποφάσισε να εισηγηθεί στη γενική Συνέλευση της Εταιρείας τη δημιουργία Τομέων Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ. Οι προτεινόμενοι τομείς ήταν οι εξής επτά:

1) Κοινωνική Ψυχολογία
2) Εξελιτική Ψυχολογία
3) Γνωστική Ψυχολογία και Νευροψυχολογία
4) Κλινική και Συμβουλευτική Ψυχολογία
5) Σχολική και Εκπαιδευτική Ψυχολογία
6) Οργανωτική και Ψυχολογία της Εργασίας
7) Προσωπικότητα και Ατομικές Διαφορές.

Με ομόφωνη απόφαση της Γενικής Συνέλευσης της ΕΛΨΕ στις 3/5/1997 ιδρύονται δεκατρείς κλάδοι Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ μεταξύ αυτών και της Πολιτικής Ψυχολογίας (ΕΛΨΕ 1997β), θέση που ο γράφων υποστήριζε από παλαιότερα (βλ. π.χ. Γαλάνης, 1993).

Θεωρώ αναγκαία την ίδρυση του κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας στα πλαίσια της ΕΛΨΕ, διατηρώ όμως επιφυλάξεις ως προς τον μεγάλο - σ' αυτή τη χρονική περίοδο - αριθμό κλάδων Ψυχολογίας. Ίσως η συνύπαρξη ορισμένων συναφών κλάδων να αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υιοθετώ γενικά την ύπαρξη περισσοτέρων κλάδων. Η θέση μου για τη δημιουργία και την εξέλιξη του κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας απορρέει κατά κύριο λόγο από το γεγονός ότι εξασφαλίζει πιο εύκολα την διεπιστημονικότητα απ' ό,τι ορισμένοι άλλοι κλάδοι της Ψυχολογίας και δεύτερον ότι τονίζει την έννοια του πολιτικού που από ορισμένους κλάδους της Ψυχολογίας αλλά και της επιστήμης γενικά τείνει να εξαφανισθεί υιοθετώντας την θετικιστική αντίληψη. Άλλωστε, κατά την άποψή μου, δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι με την Πολιτική Ψυχολογία ασχολήθηκαν περισσότερο επιστήμονες των Πολιτικών κυρίως Επιστημών παρά Ψυχολόγοι.

Επίσης θεωρώ θετικό το γεγονός ότι σε ορισμένα Τμήματα Ψυχολογίας ή άλλων Τμημάτων διδάσκεται το μάθημα της Πολιτικής Ψυχολογίας ή ειδικά θέματα της Πολιτικής Ψυχολογίας.

Το πρώτο ελληνικό επιστημονικό σύγγραμμα που φέρει τον τίτλο Πο-

λιτική Ψυχολογία είναι του Γ.Κ. Βλάχου με έτος έκδοσης το 1976 και συνοψίζει τις παραδόσεις που έγιναν από τον συγγραφέα του έργου αυτού κατά το ακαδημαϊκό έτος 1974-1975 στους τεταρτοετείς φοιτητές των Πολιτικών Επιστημών. Στον πρόλογο του συγγράμματός του των 176 σελίδων, ο συγγραφέας αναφερόμενος στην Πολιτική Ψυχολογία γράφει "Η Πολιτική Ψυχολογία δεν είναι, ωστόσο, αποκλειστικό δημιούργημα των νεωτέρων ή των νεωτάτων χρόνων. Από τα Ομηρικα έπη, ως τους Χαρακτήρες του Θεοφράστου, η ελληνική διανόηση προσέφερεν απαράμιλλες εικόνες και αναλύσεις πολιτικών τοποθετήσεων και πολιτικής συμπεριφοράς" (Βλάχος, 1976: 6).

Για να αποκτήσει μια πρώτη εικόνα ο αναγνώστης, καλό θα ήταν να απαριθμήσουμε τους τίτλους των τεσσάρων κεφαλαίων του έργου.

Στο πρώτο κεφάλαιο σχετικά με τις "εισαγωγικές έννοιες" ο συγγραφέας πραγματεύεται:

1. Πολιτική Ψυχολογία και Στρατηγική.
2. Η θέση της Πολιτικής Ψυχολογίας στους κόλπους των Πολιτικών Επιστημών. Επιστημολογικές διευκρινίσεις.
3. Συνοπτική Ιστορία και σύγχρονος μεθοδολογικός προσανατολισμός της Πολιτικής Ψυχολογίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που επιγράφεται "Το φαινόμενο της Πολιτικοποιήσεως. Προσδιοριστικοί παράγοντες και διαδικασίες" πραγματεύεται:

1. Κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίηση.
2. Διαδικασίες και βαθμοί πολιτικοποιήσεως.
3. Η Πολιτική Ψυχολογία και ο Φροϋντισμός.
4. Άλλες ψυχολογικές ερμηνείες στην προέκταση ή και πέρα από τον φροϋντισμό.
5. Ιστορικές απόψεις του προβλήματος της πολιτικοποιήσεως.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πολιτική συμπεριφορά και τη θεωρία των ρόλων. Στο πρώτο μέρος, πραγματεύεται τους αντικειμενικούς προσδιοριστικούς παράγοντες των πολιτικών ρόλων και της πολιτικής συμπεριφοράς:

1. Γενικές διαπιστώσεις και παρατηρήσεις. Ο ρόλος του ατόμου σαν υπηκόου και σαν πολίτη.
2. Η εθνική ιδέα και ο πατριωτισμός.
3. Ταξικοί διαφορισμοί, πολιτική τυπολογία και Πολιτική Ψυχολογία.
4. Οι τάξεις ηλικιών και η πολιτική συμπεριφορά.
5. Οι διαφορισμοί των φύλων. Η Πολιτική Ψυχολογία των γυναικών.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στις σύγχρονες κατευθύνσεις στην έρευνα των πολιτικών ρόλων και της πολιτικής συμπεριφοράς:

1. Η έννοια του "ρόλου" στη σύγχρονη κοινωνική Ψυχολογία.
2. Οι πολιτικοί ρόλοι στα πλαίσια της στρατηγικής ψυχοκοινωνιολογίας. Η ανάλυση του Bertrand de Jouvenel.
3. Ο ρόλος των αντιπροσωπευτικών ή ηγετικών ομάδων και κατηγοριών στην πολιτική.

Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρται στην κοινή γνώμη και την πολιτική προπαγάνδα:

1. Η κοινή ή δημόσια γνώμη.
2. Η προπαγάνδα.

Από την ανάγνωση των παραπάνω περιεχομένων του προ 25ετίας έργου, διαπιστώνει κανείς εύκολα ότι από τότε μέχρι σήμερα η πολιτική ψυχολογική έρευνα έχει διευρυνθεί αρκετά. Και στη χώρα μας υπάρχουν σήμερα επιστήμονες που ασχολούνται με σύγχρονα θέματα της Πολιτικής Ψυχολογίας όπως για παράδειγμα την ανεργία, τις μεταναστευτικές μειονότητες, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, την εθνική ταυτότητα, τα σκάνδαλα και τη διαφθορά, το οικονομικό και περιβαλλοντικό έγκλημα, τη νέα φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τα πολιτικά κόμματα, την πολιτική συμμετοχή, τα κοινωνικά κινήματα κ.λπ., χωρίς ωστόσο να αυτοχαρακτηρίζονται ως Πολιτικοί Ψυχολόγοι.

Για πρώτη φορά το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με το Ίδρυμα Friedrich - Ebert διοργάνωσαν στις 18 και 19 Μαρτίου 1997 επιστημονική διημερίδα με θέμα: "Κρίση της πολιτικής ή κρίση των πολιτικών κομμάτων; Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα" (Γαλάνης, 1997), ένα θέμα που αναμφισβήτητα υπερβαίνει τα όρια της παραδοσιακής και περιοριστικής παιδαγωγικής σκέψης, που θέλει την Παιδαγωγική ξεκομμένη από την πολιτική. Η "αντιπαράθεση επιστήμης και πολιτικής είναι μύθος συντηρητικός και παλιωμένος". (Φραγκουδάκη, 1997: 32. Σχετικά με το ρόλο του Πανεπιστημίου γενικά στην κοινωνία βλέπε και τις ενδιαφέρουσες απόψεις που αναπτύσσονται στο νέο περιοδικό *Βήμα Επικοινωνίας* του Συλλόγου Ελλήνων Αποφοίτων του London School of Economics and Political Science, 1997).

Κατά την άποψή μου, η Πολιτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα υπάρχει, αλλά είναι διάσπαρτη και αποσπασματική σε μεμονωμένες εργασίες όπου κάθε μελετητής εργάζεται ως "μοναχικός καβαλάρης". Εκείνο που πρέπει να γίνει είναι η συγκρότηση του χώρου και η αξιοποίηση αυτού του ανθρώπινου δυναμικού που πράγματι βλέπει την επιστήμη και

ιδιαίτερα την Ψυχολογία ως πολιτική. Η δημιουργία του κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας στα πλαίσια της ΕΛΨΕ και οι διάφορες πρωτοβουλίες αποτελούν το πρώτο βήμα για μια συγκροτημένη, προγραμματισμένη, οργανωμένη και αποτελεσματική επιστημονική δράση και παρέμβαση.

Αν η παρούσα εργασία συμβάλει στο γόνιμο και παραγωγικό επιστημονικό διάλογο και προβληματισμό, στη δημιουργία θέσεων ή αντιθέσεων, κρίσεων ή επικρίσεων και στη δραστηριοποίηση για παραπέρα εξέλιξη της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα, τότε πέτυχε το στόχο της. Αλλά δεν αρκεί αυτό. Οι Πολιτικοί Ψυχολόγοι θα πρέπει είτε στα πλαίσια του νεοσύστατου κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας στην ΕΛΨΕ, είτε ευρύτερα, να συζητήσουν για το παρόν και το μέλλον της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα, να αρθρώσουν συγκροτημένο επιστημονικό λόγο και να θέσουν το πλαίσιο και τους άξονες μέσα στο οποίο θα μπορούσε να κινηθεί με επιτυχία η πολιτική ψυχολογική έρευνα στην Ελλάδα.

Με αυτή την πρόταση σε καμία περίπτωση δεν εννοώ την "χειραγώγηση" του πολιτικού ψυχολογικού λόγου, αλλά απεναντίας τη συγκρότηση και "χειραφέτησή" του.

Η διεθνοποίηση και παγκοσμιοποίηση όλο και περισσότερων πεδίων της κοινωνικής μας ζωής, θέτουν νέες απαιτήσεις για τις οποίες δεν είμαστε (επαρκώς) προετοιμασμένοι. Επίσης και το βάρος των πιεστικών προβλημάτων όλο και πιο πολύ μετατοπίζεται. Σε ό,τι αφορά την κοινωνία ως σύνολο - πολιτική, οικονομία, κοινωνική ζωή - βρίσκεται σε μια κατάσταση που το μέγεθος της πίεσης για διεθνοποίηση είναι μεγάλο. Σε ό,τι αφορά τη νόηση και συμπεριφορά του κάθε ατόμου της κοινωνίας οι επιπτώσεις των τάσεων παγκοσμιοποίησης φθάνουν από την εκπαίδευση στην επαγγελματική απασχόληση, τον ελεύθερο χρόνο και τις διαπροσωπικές σχέσεις (βλ. επίσης και Μπονίκος, 1997: 20 κ.ε.).

Σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα η Πολιτική Ψυχολογία καλείται να παίξει το ρόλο της σε συνεργασία με άλλες συναφείς επιστήμες (Κοινωνιολογία, Πολιτική Επιστήμη, Νομική Επιστήμη, Εγκληματολογία, Οικονομική Επιστήμη, Ιστορία), επιδιώκοντας παράλληλα και το διάλογο με εκπροσώπους από την Πολιτική.

Βιβλιογραφία

Βλάχος, Γ.Κ. (1976): *Πολιτική Ψυχολογία (Μεθοδολογία-Εισαγωγικές έννοιες).* Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Γαλάνης, Γ.Ν. (1993): "Πολιτικά σκάνδαλα": Επισημάνσεις. *Χρονικά* Εργαστηρίου Εγκληματολογικών Επιστημών του Τμήματος Νομικής του Πανεπιστημίου Θράκης, τχ. 7, σσ. 17-38.

Γαλάνης, Γ.Ν. (1997): "Κρίση της Πολιτικής ή κρίση των πολιτικών κομμάτων; Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα". Επισημάνσεις από μία διεπιστημονική διημερίδα στα Ιωάννινα", υπό δημοσίευση.

Γεώργας, Δ. (1996): "Η σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία: Θεωρία και εφαρμογές". Στο: Τσαλίκογλου, Φ. (Επιμέλεια): *Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα.* Εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα (χ.χ.) (1996), σελ. 131-142.

Claussen, B. (1980): "Bemerkungen zur politikdidaktischen Relevanz Politischer Psychologie". In: Hartmann, K. - D. (Hrsg.): *Politische Bildung und Politische Psychologie.* München, Wilhelm Fink, S. 51-72.

Dick, M. (1992): "Klaus Horn: Politische Psychologie. Band I: Schriften zur Kritischen Theorie des Subjekts. Hrsgg. von Hans-Joachim Buss. Frankfurt a.M.: Nexus 1989, (236 S.)". (Βιβλιοκρισία) In: PP-Aktuell 1+2/92, S. 140-142.

Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (ΕΛΨΕ) (1997α): *Ενημερωτικό Δελτίο,* τχ. 4, Φεβρουάριος 1997.

Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (ΕΛΨΕ) (1997β): *Ενημερωτικό Δελτίο,* τχ. 5, Ιούνιος 1997.

Greenstein, F.I. (1973): "Political Psychology: A Pluralistic Universe". In: Knutson, J.F. (Ed.): *Handbook of Political Psychology.* San Francisco, S. 438-470.

Horn, K. (1975): "Sozialpsychologie versus Politische Psychologie". In: Gerhardt, M. (Hrsg.): *Die Zukunft der Philosophie.* München.

Horn, K. (1989): *Politische Psychologie. Band I: Schriften zur Kritischen Theorie des Subjekts.* Hrsgg. von H. - J. Busch, Frankfurt a.M.: Nexus.

Knutson, J.F. (1973) (Ed.): *Handbook of Political Psychology.* San Francisco.

König, H. (1988): "Einleitung: Über das Programm der Politischen Psychologie". In: König, H. (Hrsg.): *Politische Psychologie heute,* Leviathan, Sonderheft 9/1988, S. 7-11.

Λίποβατς Θ. (1988): *Η απάρνηση του πολιτικού.* Οδυσσέας, Αθήνα.

Moser, H. (1979): "Ansätze und inhaltliche Struktur einer Politischen Psychologie". In: Moser, H. (Hrsg.): *Politische Psychologie.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, s. 12-52.

Moser, H. (1981): "Zum Konzept". In: Moser, H. (Hrsg.): *Fortschritte der Politischen Psychologie.* Band 1. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1981, S. 11-17.

Moser, H. (1992): "Die Sektion Politische Psychologie im BDP: Selbsrerständnis, Geschichte und Arbeitsweise". In: *Politische Psychologie PP-Aktuell,* 11. Jg. 3/92, S. 223-226.

Moser, H. (1992a): "Sektion Politische Psychologie: In eigener Sache". In: *Politische Psychologie PP-Aktuell,* 11. Jg. 3/92, S. 221-222.

Moser, H., Kliche Th. (1984): "Organisierter Pluralismus: Politische Psychologie als Modell für die Erneuerung der Sozialwissenschaften". In: Moser, H./Preiser, S. (Hrsg.): *Umweltprobleme und Arbeitslosigkeit. Fortschritte der Politischen Psychologie,* Bd. 4. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 223-240.

Μπονίκος, Δ. (1997): "Παγκοσμιοποίηση και Πανεπιστήμιο", *Βήμα Επικοινωνίας,* τχ. 1, σσ. 20-22.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1992): "Η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προοπτικές", *Ψυχολογία,* 1, σσ. 87-100.

Politische Psychologie PP-Aktuell (1991): "Politische Psychologie als Studienfach", Heft 4/91, S. 261.

Politische Psychologie PP-Aktuell (1994): "17. Workshop-Kongress Politische Psychologie. Bremen 1995: "PP im Beruf"- call for Papers", Heft 3/94, S. 122-124.

Σύλλογος Ελλήνων Αποφοίτων του London School of Economics and Political Science (1997): "Πανεπιστήμιο και Κοινωνία", *Βήμα Επικοινωνίας,* τχ. 1, Φθινόπωρο, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1997): "Συζήτηση", *Βήμα Επικοινωνίας,* τχ. 1, σ. 32.

Χουσιάδας, Λ. (1992): "Η Ψυχολογία στην Ελλάδα: Παρελθόν, παρόν και σκέψεις για το μέλλον", *Ψυχολογία,* 1, σσ. 1-10.

Χουσιάδας, Λ. (1997): "Παλαιότερες και πρόσφατες εξελίξεις της επιστήμης της Ψυχολογίας στην Ελλάδα", *Επιστημονική Επετηρίδα* του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ., τόμος 2, Θεσσαλονίκη, σσ. 2-34.

Zeitschrift für Politische Psychologie (1994): ""Siegfried Preiser: 17. Workshop-Kongress PP 1995: "Politische Psychologie im Beruf". Heft 3/94, S. 284-287.

Zeitschrift für Politische Psychologie (1996): "Jahreskongress 1996 der ISPP" και "Summer Institute in Political Psychology", Heft 1/1996, S. 88 και 89 αντίστοιχα.

Summary

Political Psychology as a science is a newly established sector of Psychology. As an idea, Political Psychology is defined as an interscientific research attempt, which appears with the demand to examine human needs and behavior. These human needs and behavior are determined by the political facts, having in mind that subjective - individual, sociological-social and social-political level influence each other. Also Political Psychology uses as a help all the tools of social sciences in order to reach the human self-fulfilment. It is pluralistic because it includes different self-contained cognitive attempts of theoritical and methodological approach, which are competitive with each other (Moser 1979).

This project is an effort to elucidate meanings and to define the Political Psychology, to describe its evolution from subscience to a scientific sector, to record political subjects it dealt with and to refer to challenges of our days. The project is confined to a concise presentation of Political Psychology in Germany and the state of Political Psychology in Greece today, in order to end up in specific points of view.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

«ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ Ή ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ;

Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα»

Επισημάνσεις από μια διεπιστημονική διημερίδα στα Ιωάννινα

Ιωάννινα 1997

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ Ή ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ;
Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα

Στις 18 και 19 Μαρτίου 1997 το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με το γερμανικό ίδρυμα Friedrich - Ebert (γραφείο Αθήνας), διοργάνωσαν στα Ιωάννινα μια διημερίδα με θέμα: "Κρίση της πολιτικής ή κρίση των πολιτικών κομμάτων; Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα".

Σκοπός της διημερίδας ήταν η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών (Ελλάδα-Γερμανία) και ο προβληματισμός σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου της αποστασιοποίησης ή αποστροφής των πολιτών από την πολιτική. Με αφετηρία τα αίτια που οδηγούν στη μη πολιτική συμμετοχή (αδιαφορία) ή "ιδιώτευση", εξετάστηκαν τρόποι ενεργοποίησης και ευαισθητοποίησης των πολιτών.

Δηλαδή πως μπορεί η πολιτική σήμερα να γίνει ενδιαφέρουσα.

Στη διημερίδα συμμετείχαν με εισηγήσεις τους γερμανοί και έλληνες επιστήμονες από διάφορα Πανεπιστήμια.

Οι θεματικές ενότητες (άξονες) στις οποίες εντάχθηκαν οι εισηγήσεις και επικεντρώθηκε όλη η συζήτηση ήταν τέσσερις:

α) Πολιτική και στάση των διανοουμένων
β) Πολιτική και κοινωνικός αποκλεισμός (γυναίκες, νεολαία, μειονότητες)
γ) Κοινωνικά κινήματα και πολιτική και
δ) Πολιτική και πολιτικοί

Στην εισαγωγική του εισήγηση ο Γιώργος Γαλάνης (Αναπληρωτής Καθηγητής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε.) αναφέρθηκε επιγραμματικά "στην κρίση της πολιτικής και των πολιτικών κομμάτων".

Ιδιαίτερα επισημάνθηκαν τα εξής σημεία: πολιτική ως θέαμα, η προ-

σωποποίηση της πολιτικής, η θεατροποίηση της πολιτικής (πολιτικοί σταρ), η σχέση πολιτικής και πολιτικών και η σχέση πολιτικής - πολιτικών και ηθικής (πολιτικά σκάνδαλα-διαφθορά), (ενδεικτικά βλ. Martin und Sylvia Greiffenhagen 1993, Γιώργος Γαλάνης 1993), με αναφορές : α) στην ανυπαρξία κοινωνικών κινημάτων σήμερα, β) στην ανυπαρξία παραγωγής ιδεολογίας και γ) στη σχέση συνδικαλιστικών οργανώσεων και νεολαίας με τα πολιτικά κόμματα σήμερα.

Αναφερόμενος στα αντικομματικά αισθήματα των πολιτών (βλ. επίσης ενδεικτικά και Thomas Poguntke 1996 , όπου και πλούσια σχετική βιβλιογραφία) διέκρινε τα εξής σημεία κριτικής προς τα πολιτικά κόμματα και τους πολιτικούς:

1. Την κατάσταση των μελών των πολιτικών κομμάτων

α) Τα μέλη των κομμάτων και ιδιαίτερα τα στελέχη τους εισήλθαν νέοι στο κόμμα και δεν έχουν εργαστεί ποτέ εκτός αυτού.

β) Έχουν ιδιοποιηθεί και εκμεταλλευθεί την κομματική τους ιδιότητα.

γ) Ενδιαφέρονται μόνο για την κοινωνική τους ανέλιξη, για δύναμη - εξουσία, για χρήματα και υλικό πλούτο. Δεν ενδιαφέρονται για το κοινωνικό σύνολο.

2. *Τα πολιτικά κόμματα και οι εκπρόσωποί τους δεν αποδίδουν ικανοποιητικά .*

Σλόγκαν: "Λόγια αντί πράξεις".

3. *Οι αποδοχές των πολιτικών*

Η κριτική στις αποδοχές των πολιτικών σχετίζεται όχι τόσο με το πόσα χρήματα παίρνουν, αλλά περισσότερο με το πως τα παίρνουν και τι προσφέρουν.

4. *Τα πολιτικά κόμματα μονοπωλούν την πολιτική διαδικασία*

Τα πολιτικά κόμματα πατρονάρουν το δημόσιο και ευρύτερο δημόσιο τομέα:

διοίκηση, τράπεζες, μέσα μαζικής επικοινωνίας, δικαιοσύνη, πανεπιστήμια και άλλα ιδρύματα που στελεχώνονται από "δικούς τους" ανθρώπους (κομματοκρατία).

5. *Στο εσωτερικό των πολιτικών κομμάτων υπάρχει "έλλειμμα δημοκρατίας".*

Π.χ. Οργάνωση των πολιτικών κομμάτων-τρόπος λήψης αποφάσεων.

6. *Τα προγράμματα των πολιτικών κομμάτων δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της πολιτικής.*

α) Τα προγράμματα των πολιτικών κομμάτων δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

Στάση: "Οποιο κόμμα και να βγει στην κυβέρνηση τα ίδια θα κάνει ".

β) Λείπουν μελλοντικές προοπτικές και αν υπάρχουν δεν αγγίζουν τα πραγματικά προβλήματα των πολιτών και της σύγχρονης κοινωνίας.

γ) Δεν υπάρχει διάλογος και επικοινωνία με τους πολίτες.

"Μας θυμούνται μόνο πριν τις ΕΚΛΟΓΕΣ ".

δ) Προεκλογικές υποσχέσεις και προεκλογικά ψέματα.

Όλα αυτά σύμφωνα με τον εισηγητή, και όπως δείχνει και η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, οδηγούν στην αναξιοπιστία προς την πολιτική, τους πολιτικούς και τα πολιτικά κόμματα, στη δυσαρέσκεια και αδιαφορία των πολιτών και πολλές φορές στην αποστροφή από την πολιτική και τα πολιτικά κόμματα (βλ. π.χ. αριθμό μελών, πολιτική συμμετοχή, λευκούς ψήφους και ψήφους διαμαρτυρίας).

Η Σταυρούλα Τσινόρεμα (Επίκουρη Καθηγήτρια Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φ.Π.Ψ.), με την εισήγησή της αναφέρθηκε στη "διανόηση και την πολιτική κρίση" γεγονός που ως Πανεπιστημιακούς μας αφορά άμεσα , αν υποθέσουμε ότι οι "πανεπιστημιακοί δάσκαλοι" αποτελούν - όχι απαραίτητα αν και θάπρεπε - τμήμα της διανόησης.

Η εισηγήτρια τόνισε ότι: Οι διανοούμενοι έχουν ιστορικά συνδεθεί με μια διάσταση των νεοτερικών κοινωνιών η οποία δομείται γύρω από το αίτημα της κοινωνικής αλλαγής και της χειραφέτησης. Έχουν υπάρξει εκφραστές μιας κοινωνικής συνείδησης με ουτοπική διάσταση και συλλογικό οικουμενικό λόγο. Στο τέλος του εικοστού αιώνα, οι διανοούμενοι όμως φαίνεται να εκφράζουν μια κοινωνική συνείδηση η οποία έχει χάσει την ουτοπική διάστασή της. Τα συστατικά χαρακτηριστικά των κλασικών νεοτερικών ουτοπιών (φιλελεύθερης ή μαρξιστικής), δηλαδή η πίστη στην επιστήμη, την τεχνολογία και το σχεδιασμό ως μέσων για τον ορθολογικό έλεγχο πάνω στη φύση και την οργάνωση της κοινωνικής ζωής, έχουν αποδειχθεί πως επισύρουν αντινομικές συνέπειες. Οι προσδοκίες των νεοτερικών διανοουμένων για τη βελτίωση της ανθρώπινης κατάστασης, την επίτευξη της ευημερίας και της ηθικής προόδου μέσω της επιστήμης και του τεχνοκρατικού σχεδιασμού έχουν διαψευστεί.

Σε συνθήκες συνεχούς κατακερματισμού του κοινωνικού κόσμου, πολιτικής, θεσμικής και κοινωνικής αβεβαιότητας, η έκφραση καθολικών και συλλογικών αιτημάτων έχει ουσιαστικά υπονομευθεί. Το γεγονός αυτό έχει τις εξής δύο συνέπειες: αφενός μια τάση προς τον πολιτικό μηδενισμό (όπως στην περίπτωση του "μεταμοντερνισμού"), που υποστηρίζει το τέλος της ουτοπικής κριτικής σκέψης και ενθαρρύνει αυθορμησιακές

μορφές πολιτικού ακτιβισμού και αφετέρου μια τάση προς τον τεχνικό εργαλειακό εξορθολογισμό, σύμφωνα με την οποία οι διανοούμενοι στρέφονται στον κόσμο των μέσων μαζικής επικοινωνίας, αναλαμβάνουν το ρόλο των "ειδικών", των "εμπειρογνωμόνων", των "αναλυτών" ή των "συμβούλων", υπονομεύοντας έτσι τη λειτουργία τους ως φορέων κριτικών αξιών και αιτημάτων.

Η υποχώρηση της κοινωνικής κριτικής, σύμφωνα με την εισηγήτρια, συνδέεται με την κρίση της δημόσιας σφαίρας καθώς και εκείνη των αντιπροσωπευτικών και συμμετοχικών θεσμών. Εντούτοις, το γεγονός αυτό δεν πρέπει να θεωρηθεί πως ταυτίζεται με το εξαγγελόμενο "τέλος της πολιτικής". Αντιθέτως, η κρίση της πολιτικής εκπροσώπησης και η συναφής παρακμή του σύγχρονου δημοκρατικού κράτους ως προς ορισμένες θεμελιώδεις λειτουργίες του συνοδεύονται από αυταρχικές ή ανορθολογικές μορφές πολιτικής έκφρασης, οι οποίες αναπαράγουν την αξία της κοινωνικής συνοχής με επιθετικούς ή βίαιους τρόπους (εθνικισμοί, θρησκευτικοί φονταμενταλισμοί, ρατσισμοί, κλπ.)

Μπορεί να μην διαθέτουμε μια θεωρία των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων η οποία είναι σε θέση να ενώσει αποτελεσματικά τη δικαιοσύνη με την εξουσία. Παραταύτα, στο βαθμό που εξακολουθεί να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στα πολιτικά ιδεώδη και στις συγκεκριμένες πολιτικές, ανάμεσα στις κοινωνικές αξίες και στις υπαρκτές κοινωνικές πρακτικές, το αίτημα της κριτικής θα παραμένει. Η δε πολιτική δεν μπορεί παρά να τύχει υπεράσπισης ως το μόνο πεδίο εντός του οποίου τα ανταγωνιστικά συμφέροντα και οι κοινωνικές συγκρούσεις μπορούν να διευθετηθούν ορθολογικά.

Ο γνωστός εγκληματολόγος - κοινωνιολόγος, -και λιγότερο γνωστός ως οικονομολόγος - γερμανός καθηγητής Fritz Sack (Διευθυντής του τμήματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Εγκληματολογίας, Πανεπιστήμιο Αμβούργου), στην άκρως ενδιαφέρουσα και επίκαιρη εισήγησή του με τίτλο "σημειώσεις σχετικά με την πρωτοκαθεδρία της οικονομίας και κοινωνικός αποκλεισμός " (Notizen zum Primat der ôkomomie und "sociale Exklusion"), στηριζόμενος στο μοντέλο ανάλυσης του Parsons ο οποίος διακρίνει "το άτομο", "την κοινωνία" και τον "πολιτισμό" ως τρία διαφορετικά συστήματα ανάλυσης, διαχωρίζει την κοινωνία σε τέσσερα υποσυστήματα: της πολιτικής, της οικονομίας, της πολιτιστικής ενσωμάτωσης και της κοινωνικοποίησης. Ο Sack, επιχειρώντας μια ιεράρχηση αυτών των τεσσάρων πεδίων διαπίστωσε ότι στην προ-βιομηχανική

κοινωνία επικρατούσε η αλληλεγγύη, οι συλλογικοί κανόνες και οι συλλογικές αξίες. Στη βιομηχανική κοινωνία επικρατούσε το πολιτικό σύστημα και στη μετα-βιομηχανική κοινωνία επικρατεί η κυριαρχία του οικονομικού συστήματος. Κύριο χαρακτηριστικό της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας είναι η "παγκοσμιοποίηση" ή "διεθνοποίηση" (Globalisierung) των οικονομικών συναλλαγών, η διάλυση των εθνικών κρατών και του κράτους πρόνοιας και η υποκατάσταση του ρυθμιστικού ρόλου του κράτους από την "Αγορά", η οποία θέλει την κοινωνία να λειτουργεί όπως η οικονομική επιχείρηση (Sack 1995).

Η οικονομική πολιτική στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες μεταλλάχθηκε από οικονομική πολιτική της ζήτησης σε οικονομική πολιτική της προσφοράς. Αυτή η οικονομία της προσφοράς καθιερώθηκε ως "Τυραννία του οικονομικά ορθού". Ο ιμπεριαλισμός αυτής της οικονομίας στοχεύει στο να επιβάλλει τον Homo Oconomicus ως παγκόσμια κυρίαρχη εικόνα της κοινωνίας και της ιστορίας. Για τον Sack μια ανομική κοινωνία είναι μια κοινωνία χωρίς αλληλεγγύη όπου οι συλλογικοί κανόνες κατέχουν δευτερεύουσα θέση ενώ πρωταρχική θέση κατέχουν επωφελείς ατομικοί και κοινωνικοί στόχοι, δηλαδή έχουμε μια αποσύνδεση της συλλογικής συνείδησης και επικράτηση των ατομικών συνειδήσεων.

Η διαδικασία της "ατομικοποίησης" (Individualisierung) η οποία συνδέεται με την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική εξέλιξη των δυτικών καπιταλιστικών χωρών τα τελευταία χρόνια αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών και παρουσιάζει σήμερα μια νέα ώθηση η οποία οδηγεί στην αλλαγή της δομής και της μορφής των κοινωνικών σχέσεων και του κοινωνικού δεσμού, και αντί να αναφερόμαστε σε μια κοινωνία κινδύνου, βιωματική κοινωνία ή κοινωνία των δύο τρίτων, θα μπορούσε κανείς να αναφέρεται σύμφωνα με τον Sack σε μια "κοινωνία εξόδου", μια κοινωνία φυγής από την κοινωνία και τους θεσμούς της. Μια κοινωνία ενεργητικής και παθητικής "απογύμνωσης", μια κατάσταση που ο R.Castel (1995) ονομάζει "αρνητική ατομικοποίηση". Στα πλαίσια αυτά η έννοια της εργασίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Όμως στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες για πρώτη φορά εκσυγχρονισμός και οικονομική ανάπτυξη καλούνται να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο, όπου ανάπτυξη και εργασία κινούνται προς αντίθετους πόλους. Το τίμημα της περισσότερης ανάπτυξης είναι η λιγότερη εργασία. Για τους άνεργους και τους νέους που μπαίνουν για πρώτη φορά στην παραγωγική διαδικασία σημαίνει ότι τους αφαιρείται όχι μόνο το δικαίωμα για

εργασία, αλλά και το δικαίωμα να ανήκουν στον "βιομηχανικό εφεδρικό στρατό". Επομένως καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και ένταξη ή ενσωμάτωση -συνθήματα πολύ επίκαιρα σήμερα - σημαίνουν ένταξη και ενσωμάτωση στο περιθώριο (βλ. επίσης και Luhmann 1995, 1996 και Γαλάνης 1997).

Αναφερόμενος στην κρίση της πολιτικής ο Sack επισήμανε την όλο και αυξανόμενη αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας της πολιτικής, την αναξιοπιστία της πολιτικής και των πολιτικών και τη δομική διαφορά που υπάρχει μεταξύ απαίτησης και πραγματικότητας - μεταξύ προεκλογικών υποσχέσεων και κυβερνητικής πρακτικής (βλ. επίσης και Kemper 1993).

Η Μίκα Χαρίτου - Φατούρου (Καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Α.Π.Θ., Τμήμα Ψυχολογίας) στην εισήγησή της με τίτλο: "Συνεχιζόμενη εντός υπηρεσίας εκπαίδευση αξιωματικών της ΕΛ.ΑΣ. Καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και θετική αλληλεπίδραση αστυνομικών και πολιτών", επισήμανε ότι αναφέρεται στο πρόγραμμα "Συνεχιζόμενη εντός Υπηρεσίας Εκπαίδευση των Σωμάτων Ασφαλείας" το οποίο πραγματοποιεί ομάδα εργασίας καθηγητών από το Νομικό Τμήμα, το Τμήμα Ψυχολογίας, το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και το Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης και το οποίο στηρίζεται από το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης και τον Πρύτανη του Α.Π.Θ. Σύμφωνα με την εισηγήτρια η οποία παρουσίασε το πρόγραμμα, η εκπαίδευση έχει ως κεντρικό στόχο τη στάση του αστυνομικού απέναντι στον πολίτη. Μια στάση αξιοπιστίας και σεβασμού μια στάση που σκοπό έχει την πρόληψη και την παροχή βοήθειας προς τον πολίτη μέσα στα πλαίσια της τήρησης των νόμων του κράτους και όχι απαραίτητα την ποινικοποίησή του. Η εκπαίδευση ακολουθεί δύο κύριους θεματικούς άξονες: α) τον ρατσισμό και την ξενοφοβία και β) τη συμπεριφορά προς τον πολίτη. Ο κάθε θεματικός άξονας εξετάζεται σε σχέση με τρεις διαστάσεις: α) τη θεσμική, β) την ψυχολογική και γ) την πολιτισμική διάσταση.

Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα απευθύνεται σε αξιωματικούς της Θεσσαλονίκης, γίνεται σε σειρά σεμιναρίων συνόλου 144 ωρών για έξι μήνες και έχει πιλοτικό χαρακτήρα. Εμείς δεν έχουμε παρά να ευχηθούμε "καλή επιτυχία" στην ομάδα εργασίας και περιμένουμε τα αποτελέσματα.

Ο Γρηγόρης Καραφύλλης (Επίκουρος Καθηγητής Φιλοσοφίας, Πα-

νεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε) στην εισήγησή του με τίτλο : "Επιπτώσεις των αποκλεισμών στο μορφωτικό επίπεδο της κοινωνίας και των πολιτών", βασιζόμενος σε παλαιότερες μελέτες (Γαλάνης / Καραφύλλης 1993, Καραφύλλης 1994) προσέγγισε το θέμα τονίζοντας τον αποκλεισμό συμμετοχής και συναπόφασης των ατόμων ή κοινωνικών ομάδων στη δόμηση και λειτουργία της κοινωνίας και την κατάληψη των κοινωνικών θέσεων, που οδηγούν στην κοινωνική ανομία και στους παντός είδους αποκλεισμούς. Ο φυλετικός, οικονομικός, πολιτικός και πολιτιστικός αποκλεισμός εκφράζονται ως αποκλεισμός συμμετοχής και συναπόφασης, δυνατοτήτων επιλογής και εκπαίδευσης. Το παλιό αίτημα για ίσες ευκαιρίες παραμένει επίκαιρο και ανικανοποίητο. Ο πολίτης σήμερα αντιμετωπίζει ένα πλήθος από εμπόδια, που αποκλείουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες να εξελιχθούν κοινωνικά (βλ. επίσης και Gaulejac de V., χ.χ.), δημιουργώντας έτσι δύο τύπους πολιτών με διαφορετική αντιμετώπιση και προσανατολισμό ως προς την κοινωνική δομή. Η παρεχόμενη εκπαίδευση αποτελεί την βασική αιτία, η οποία όμως δεν δικαιολογεί τον εφησυχασμό και την ατομική αποενοχοποίηση (βλ. επίσης και Χρυσάκης, 1996). Οι αρνητικές επιπτώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού καταγράφονται: η μη αξιοποίηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού της κοινωνίας, η διατάραξη της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης και η μειονεκτικότητα και περιθωριοποίηση των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων. Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστά την εκμετάλλευση των αδυνάτων από τους ισχυρούς και τη μείωση ενός μέρους της κοινωνίας. Τα αίτια του γεγονότος αυτού θα πρέπει να αναζητηθούν στις δομές και τις μορφές της εξουσίας, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την έννοια της εξουσίας.

Ο Νίκος Κ. Κουλούρης (Ειδικός Μεταπτυχιακός Υπότροφος Εγκληματολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών) ανέπτυξε το θέμα: "Παρέμβαση και αποστασιοποίηση : Δύο πολιτικές έρευνας σε μια ελληνική φυλακή". Ο εισηγητής "εξασφάλισε δικαίωμα εισόδου στο θέμα" αναφερόμενος στο ζήτημα των κανόνων που διέπουν το πολιτικό παιχνίδι του κοινωνικού ανταγωνισμού και της νομιμοποίησης όλων όσων επιθυμούν μερίδιο συμμετοχής σ' αυτό.

Διατύπωσε, ακόμη τις επιφυλάξεις του σχετικά με την έννοια "κοινωνικός αποκλεισμός" διότι χρησιμοποιείται με άστοχο, καταχρηστικό και πολιτικώς ύποπτο τρόπο και περιέχει την αντίφαση ότι το περιλαμβάνον (το ανταγωνιστικό κοινωνικό γίγνεσθαι που χαρακτηρίζεται από σύ-

γκρουση αξιών και συμφερόντων και συνίσταται σε ανισότητα ευκαιριών, δυνατοτήτων και ικανοτήτων) να αποκλείει το περιλαμβανόμενο!

"Προχωρώντας στο διάδρομο" κατέθεσε στοιχεία της περιόδου 1985-1993 για την αντιφατική έως ανύπαρκτη πολιτική του ελληνικού Υπουργείου Δικαιοσύνης στον τομέα της εν γένει παρουσίας και του ρόλου της επιστημονικής κοινότητας στις φυλακές με έμφαση στην επικοινωνία ερευνητών, εκπαιδευόμενων και εθελοντών με τους κρατούμενους.

Στη συνέχεια, επικαλέστηκε έρευνα του Εργαστηρίου Εγκληματολογικών Επιστημών του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης ("Δικαστική φυλακή Κομοτηνής: Χώρος απόρριψης ή κοινωνικός χώρος;", επιστ. υπευθ: καθηγ. Γιάννης Πανούσης, ερευνητές: Σοφία Βιδάλη, Διδάκτωρ Νομικής και Νίκος Κουλούρης) παρουσιάζοντάς την ως πολιτική πράξη. Επιχείρησε να αναδείξει δύο διαμετρικά αντίθετες μεθόδους προσέγγισης του ερευνηθέντος πλαισίου (από την ενεργητική προσπάθεια συγκέντρωσης υλικού στην παθητική αναμονή της ανταπόκρισης των πηγών πληροφόρησης) και απέδωσε την "αλλαγή πλεύσης" των ερευνητών στην "επιφανειακή και κατ' εξοχήν διεκπεραιωτική" επαφή τους με το πλαίσιο της έρευνας, η οποία επιβλήθηκε από τους υπηρεσιακούς παράγοντες της φυλακής σε κλίμα διαμορφωμένο από τις αντιφατικές επιλογές των πολιτικών προϊσταμένων τους. Έτσι, το ενδιαφέρον των "ωθούντων και ωθουμένων σε αναζήτηση θέσης" που έγιναν "εξωθούντες και εξωθούμενοι σε αναζήτηση εξόδου" στράφηκε στην εξ αποστάσεως αναζήτηση τόπων έντασης ή ομαλής συμβίωσης εντός και εκτός φυλακής.

" Εξερχόμενοι", είπε, οι ερευνητές τόνισαν ότι εφόσον ο "σωφρονιστικός" μηχανισμός παραμένει αμετακίνητος στη νοοτροπία που εκφράζει, μπορεί να μην έχει τίποτα νεότερο να προσφέρει, μπορεί όμως να περιμένει από αυτούς να γίνουν ακόμα πιο "ενοχλητικοί".

Στην εισήγηση της Κατερίνας Αγγελοπούλου (Υποψήφιας Διδάκτορος Εγκληματολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών) με θέμα: "Ρατσισμός Ώρα Μηδέν (παρά τέταρτο;)" παρουσιάστηκαν οι ανησυχητικές αυξητικές τάσεις της ξενοφοβίας και του φυλετισμού στην Ευρώπη σύμφωνα με: α) τις πρόσφατες σχετικές έρευνες και β) τα καταγραμμένα περιστατικά ρατσιστικής βίας. Ο Theo van Boven, μέλος της Επιτροπής για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων και του ρατσισμού κρούει τον κώδωνα κινδύνου λέγοντας ότι "...στην Ευρώπη, αυτή την στιγμή, απειλούνται οι αρμονικές και ειρηνικές φυλετικές σχέσεις περισσότερο από ό,τι σε κάθε άλλη περίοδο από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Εκατομμύρια

μεταναστών εργατών, προσφύγων και μέλη άλλων εθνικών μειονοτήτων ζουν ....ως πολίτες δεύτερης κατηγορίας". Ωστόσο, αυτή η "λογική του πανικού" είναι δυσεξήγητη, καθώς το ποσοστό των μη Ευρωπαίων αλλοδαπών αποτελεί μόνο το 1,5% σε μια Ευρώπη των 343 εκατομμυρίων κατοίκων. Στην σκιαγραφούμενη κατάσταση επιδρούν επιβαρυντικά δύο βασικοί παράγοντες: α) η όξυνση της οικονομικής κρίσης, που οδηγεί στην περιθωριοποίηση ολοένα και περισσότερα κοινωνικά στρώματα, σε συνδυασμό με την κατάργηση των κοινωνικών κατακτήσεων και β) η συνθήκη Σέγκεν, η οποία, ρυθμίζει την ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων μεταξύ των χωρών - μελών, αλλά, προβλέπει ως αντιστάθμισμα την αυστηροποίηση της εισόδου των αλλοδαπών στα εξωτερικά σύνορα που καθίστανται πλέον κοινά: "(έ)να νέο προστατευτικό τείχος χωρίς συρματοπλέγματα, ναρκοπέδια, φυλάκια και τάφρους, αλλά το ίδιο αποτελεσματικό και πολύ πιο θανατηφόρο, ορθώνεται γύρω από το φρούριο Ευρώπη". Γίνεται, επομένως, φανερό ότι η πολυπόθητη κατάργηση των συνόρων συνοδεύεται από την κατάργηση της ισότητας των πολιτών ανάλογα με την χώρα προέλευσης και, κατ' επέκταση, από την επιβολή περισσοτέρων περιορισμών στην ελευθερία κίνησης των ανθρώπων από ποτέ (βλ. επίσης και *Le monde diplomatique*, τεύχος 6, 1995 όπου υπάρχουν ενδιαφέρουσες αναλύσεις και αρκετά στοιχεία για τον ρατσισμό και την μάστιγα του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ευρώπη).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και κατατοπιστική ήταν η εισήγηση του γερμανού καθηγητή Wolfgang Deichsel (Dresden) με θέμα :" Η απομάγευση του πολιτικού - συμμετοχή του πολίτη στην κοινωνική αναμόρφωση από μια συγκεκριμένη σε μια αόριστη κοινωνία στην ανατολική Γερμανία" (Die Entzauberung des Politischen - Bürgerbeteiligung an der Politik im sozialen Umbruch von einer eindeutigen zu einer unbestimmten Gesellschaft in Deutschland). Σχετικά με την μετεξέλιξη (αναμόρφωση - Transformation) από μια συγκεκριμένη σε μια αόριστη κοινωνική οργάνωση στην ανατολική Γερμανία ο εισηγητής επισήμανε: 1) Η γερμανική επανένωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία όπου ένα μικρό μέρος της κοινωνίας έχει εκσυγχρονιστεί, ενώ η πλειοψηφία της κοινωνίας χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακή και στάσιμη. Μια κοινωνία κλειστή με μονολιθικά κόμματα και γραφειοκρατικό σχεδιασμό, ξαφνικά επιδιώκει να κάνει το "άλμα" για το "άλλο σύγχρονο" των κοινωνικών δομικών διαδικασιών διαφοροποίησης, των ατομικοποιήσεων, των ανασφαλειών για απώλεια του κοινωνικού status και των οικολογικών κρίσεων, που απει-

λούν τις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, τον εκσυγχρονισμό, τη συζήτηση για τα όρια του κράτους πρόνοιας και τις συζητήσεις σχετικά με το "μοντέρνο" και το "μεταμοντέρνο" και τον πλουραλισμό των τρόπων ζωής χωρίς ωστόσο να περάσει από το "ενδιάμεσο στάδιο" του μοντέρνου της αστικής και του κράτους πρόνοιας κοινωνίας, αποτελεί παρακινδυνευμένο εγχείρημα. 2) Τα κινήματα των πολιτών στην πρώην ανατολική Γερμανία, η ουσιαστική δύναμη της πολιτικής αναμόρφωσης όπου τα ίδια πέρασαν φάσεις αναμόρφωσης εξ αιτίας ενδογενών και εξωγενών παραγόντων απέτυχαν στους στόχους τους δηλαδή να κάνουν πραγματικότητα μια δημοκρατία της βάσης, να γίνει μεταρρύθμιση στο σοσιαλιστικό σύστημα ή τουλάχιστον να έχουν ουσιαστική επιρροή στην πολιτική εξέλιξη της Γερμανίας. 3) Με πολύ γρήγορους ρυθμούς οι θεσμοί της παλιάς Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας μεταφέρθηκαν στην πρώην ανατολική Γερμανία γεγονός που δημιούργησε προβλήματα νομιμοποίησης και αποδοχής. Σε μια πολιτική δημοκρατία δεν ανήκει μόνο μια ικανά λειτουργική θεσμική δομή αλλά και μια συγκεκριμένη πολιτική κουλτούρα. 4) Μαρασμός της πολιτικής (Politikverdrossenheit) και λαϊκιστικές εκλογικές επιτυχίες, ανεργία και "νέα φτώχεια", εθνοκεντρισμός και ανομία (ανυπαρξία κανόνων) φθάνουν σε διαστάσεις που δείχνουν με σαφήνεια την άλλη πλευρά του εκσυγχρονισμού. 5) Η κατάρρευση του πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού συστήματος, η αλλαγή των συνθηκών ζωής μετά την αλλαγή και ο διαχωρισμός σε νικητές και ηττημένους έχουν επηρεάσει την πολιτική ενεργοποίηση των πολιτών στην ανατολική Γερμανία.

Σχετικά με τις πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές των πολιτών μετά την αλλαγή διαπιστώνεται ότι:

1) Οι διανοούμενοι στην ανατολική Γερμανία ανεξάρτητα από τις πολιτικές τους πεποιθήσεις εκφράζουν έντονα τη ανησυχία τους για την πορεία των πραγμάτων (αδράνεια και κούραση των υπηρεσιών, τάσεις ιδιώτευσης και ατομικοποίησης, έλλειμμα συλλογικότητας και ευθύνης, ηθική επιλεκτικότητα του μεταμοντερνισμού), και θέτουν έντονα το ερώτημα αν όλα αυτά τα φαινόμενα είναι υπεύθυνα για την κριτική που ασκείται στα πολιτικά κόμματα, για την κακή σχέση μεταξύ πολιτών και πολιτικών εκπροσώπων (μαρασμός ή κρίση της πολιτικής) για αλλαγές στην πολιτική χειραφέτηση και προεκλογική συμπεριφορά για το λευκό, την αποχή, την διαμαρτυρία ή την αλλαγή κόμματος, ή όλα αυτά οφείλονται στην

αδυναμία της πολιτικής τάξης να τα ταξινομήσει και να τα οριοθετήσει σε έναν κόσμο πού όλο και πιο δύσκολος γίνεται.

2) Η ιδέα της κοινωνίας των πολιτών με τη συμμετοχή και υπευθυνότητα των πολιτών ιδιαίτερα σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο κερδίζει συνεχώς έδαφος.

3) Η συνεχής αυξανόμενη απαίτηση για αποτελεσματική συμμετοχή των πολιτών οδηγεί σε νέα μοντέλα συμμετοχής όπως "στρογγυλά τραπέζια", κοινοβούλιο νέων, έκθεση πολιτών, κ.λπ.

4) Τόσο στην ανατολική όσο και στην δυτική Γερμανία, το ενδιαφέρον για την πολιτική και τις πολιτικές υποθέσεις κυμαίνεται σύμφωνα με διάφορες έρευνες στο ίδιο επίπεδο, ενώ η δυσαρέσκεια προς το κράτος σχετικά με τη διασφάλιση της δικαιοσύνης και της πρόνοιας είναι ιδιαίτερα υψηλή στην ανατολική Γερμανία.

5) Η ιεραρχική αξιολόγηση των πολιτικών θεμάτων είναι διαφορετική στα δύο τμήματα της Γερμανίας. Η *ανεργία* είναι βασικό θέμα στην δυτ. Γερμανία, στην ανατολική Γερμανία είναι ιδιαίτερα βασικό. Η *εγκληματικότητα* και η *εσωτερική ασφάλεια* εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό προτεραιότητας στην ανατολική Γερμανία, ενώ στην δυτική Γερμανία υψηλότερο βαθμό προτεραιότητας εμφανίζει *το θέμα των ξένων και των προσφύγων* καθώς και η *προστασία του περιβάλλοντος. Η αναμόρφωση ή η κατάργηση του κράτους πρόνοιας* βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα και στα δύο τμήματα της Γερμανίας.

Σχετικά με τον μετασχηματισμό της πολιτικής συμμετοχής της νεολαίας της ανατολικής και δυτικής Γερμανίας όπως προκύπτει από διάφορες εμπειρικές έρευνες και δημοσκοπήσεις (βλ. π.χ. Schmidtchen, 1997) διαπιστώνεται ότι:

1) Οι προσανατολισμοί και οι στόχοι της νεολαίας είναι οι ίδιοι τόσο στην ανατολική όσο και στην δυτική Γερμανία. Ο στόχος να "ενεργοποιηθώ πολιτικά " καταλαμβάνει τη προτελευταία θέση και στα δύο τμήματα της Γερμανίας.

2) Οι μορφές πολιτικής συμμετοχής παρουσιάζουν μια πολυδιάστατη εικόνα και στα δύο τμήματα της Γερμανίας με θέματα όπως: σχέση προς το κράτος - κυβέρνηση, η (μη) συμμετοχή στις εκλογές, αίτια της αποχής, δυνατότητες πολιτικής παρέμβασης και επιρροής, συμμετοχή σε νόμιμες ή μη νόμιμες διαδηλώσεις κ.λ.π. 3) Η εμπιστοσύνη των νέων της Γερμανίας, (ανατολικής και δυτικής) ελάχιστα εμπιστεύονται τα κεντρικά όργανα των πολιτικών αποφάσεων δηλ. τα πολιτικά κόμματα και την κυ-

βέρνηση της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας. 4) Η νεολαία της ανατολικής Γερμανίας δεν έχει εμπειρία με μη παραδοσιακές μορφές συμμετοχής, από την άλλη πλευρά όμως διαθέτει την μοναδική εμπειρία ενός φιλειρηνικού κινήματος διαμαρτυρίας που οδήγησε στην αλλαγή της πολιτικής κατάστασης στην ανατολική Γερμανία. 5) Το ενδιαφέρον της νεολαίας για συμμετοχή δείχνει ότι υιοθετεί σε μεγάλο βαθμό τόσο παραδοσιακές (εκλογές) όσο και μη παραδοσιακές (διαδηλώσεις, εξωκοινοβουλευτική αντιπολίτευση) μορφές συμμετοχής. Εξ αιτίας της προηγούμενης πολιτικής κατάστασης στην ανατολική Γερμανία οι μη παραδοσιακές μορφές συμμετοχής εμφανίζουν μεγαλύτερη ελκυστικότητα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ να δούμε και ορισμένα σχετικά στοιχεία για την ελληνική νεολαία. Σύμφωνα με μια δημοσκόπηση της "Μέτρον Ανάλυσης" που έγινε τον Ιούνιο 1997 με δείγμα 1652 πολιτών ηλικίας 16-29 ετών προκύπτει ότι: 1) Σχετικά με τα μεγαλύτερα *προσωπικά προβλήματα* είναι η *οικονομία* και ακολουθούν η *ανεργία*, η *επαγγελματική αποκατάσταση*, οι *σπουδές - εκπαίδευση* και οι *σχέσεις με τους γονείς*. 2) Όσον αφορά τα *μεγαλύτερα προβλήματα της χώρας* θεωρεί κατά σειρά : την *ανεργία*, την *οικονομία*, τα *εθνικά - εξωτερική πολιτική*, την *ανεπάρκεια των κομμάτων και των πολιτικών* και τέλος τα *ναρκωτικά*. 3) Η σημερινή ελληνική νεολαία ως σημαντικότερες αξίες θεωρεί : την *οικολογία*, πολύ υψηλά ποσοστά (91,8%), για να ακολουθήσουν η *παραγωγικότητα* (90,0%), η *Ευρωπαϊκή Ένωση*, (68,6%), ο *Σοσιαλισμός* (51,9%), η *Δεξιά* (37,0%) και η *Αριστερά* (31,2%). 4) Οι κυριότερες *λέξεις που συγκινούν* την νεολαία είναι η *διαδήλωση* (57,8%), η *απεργία* (46,8%) και η *κατάληψη* (28,8%), δηλαδή λέξεις που σχετίζονται με μη παραδοσιακές μορφές πολιτικής συμμετοχής, αυτές οι μορφές πολιτικής συμμετοχής έχουν ιστορική παράδοση στην Ελλάδα. 5) *Η κριτική των νέων προς τα κόμματα* παρουσιάζει την εξής εικόνα: το 34,0% πιστεύει ότι *κανένα κόμμα δεν βρίσκεται κοντά στις ιδέες του*, το 32,2% πιστεύει ότι *κανένα κόμμα δεν έχει ικανό αρχηγό*, το 41,3% απαντά ότι *δεν μπορεί να εμπιστευθεί κανένα κόμμα για να κυβερνήσει τη χώρα*, και το 42,6% πιστεύει ότι *κανένα κόμμα δεν εκφράζει τα συμφέροντα του*. 6) Σχετικά με τα σημαντικότερα *προσωπικά και πολιτικά δικαιώματα* θεωρούν κατά σειρά ποσοστών το *δικαίωμα στην εργασία* για να ακολουθήσουν: Το *δικαίωμα των σπουδών, της ψήφου, της απεργίας, της ελευθερίας του τύπου, το δικαίωμα να ταξιδεύεις ελεύθερα, το δικαίωμα στη σεξουαλική ελευθερία και το δικαίωμα στη διασκέδαση*. 7) Σχετικά με το *ρατσισμό και την ξενοφοβία* διαπι-

στώνεται ότι το 50,5% *θα μπορούσε να είχε φίλο έναν Αλβανό*, το 53,4% *έναν ναρκομανή*, το 60,0% *ένα φορέα του AIDS*, το 78,2% *έναν μαύρο* και το 83,1% *ένα Γάλλο* (Τζανάκης 1997).

Ο Ευθύμης Παπαδημητρίου (Καθηγητής Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φ.Π.Ψ.) ανέπτυξε το θέμα : "Σημαίνει το "τέλος" της πολιτικής την κατάργηση των πολιτών;"

Ο ομιλητής αναφέρθηκε αρχικά στις ιδιαιτερότητες της κρίσης του πολιτικού συστήματος στην Ελλάδα και επιχείρησε μια πρώτη σκιαγράφηση των αιτίων της. Η κρίση της πολιτικής αντιπροσώπευσης αποδίδεται στην έλλειψη ενός πειστικού πολιτικού λόγου γύρω από το οποίο να οργανώνεται η συναίνεση των λαϊκών μαζών, ενώ ο βαθμιαίος μαρασμός των θεσμών συμμετοχής των πολιτών επιτείνεται από την κυρίαρχη τεχνοκρατική «ζαργκόν» και την μετάθεση της λήψης των αποφάσεων σε αόρατα κέντρα που οργανώνουν τα μεγάλα αναπτυξιακά έργα, ενισχύοντας την διάχυτη άποψη για την αθέμιτη διαπλοκή πολιτικής και οικονομίας. Την σύγχυση στις νέες συνθήκες διεθνοποίησης του κεφαλαίου, επιτείνει η αίσθηση ότι η εθνική κρατική εξουσία υποχωρεί μπροστά σε μια υπερεθνική εξουσία που αρνείται να υποβάλει τον εαυτό της σε θεσμικά κατοχυρωμένους περιορισμούς και θεσμικούς ελέγχους.

Η υπέρβαση της παρούσας κατάστασης που χαρακτηρίζεται από την υποχώρηση της πολιτικής και των δημοκρατικών αντιπροσωπευτικών θεσμών υποστηρίζεται ότι μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση της δημοκρατικής ευρωπαϊκής κουλτούρας και των θεσμών συμμετοχής και αλληλεγγύης. Η ανάκτηση των πολιτών και η νέα ταυτότητα της Ευρώπης θα πρέπει ίσως να αναζητηθεί στην διερεύνηση του ορίζοντα των νοημάτων και των συλλογικών οραμάτων, πέρα από την εργαλειακή ορθολογικότητα των οικονομικών υπολογισμών, στην κατεύθυνση ενός άλλου πολιτισμού που θα σέβεται τον άνθρωπο και την φύση και δεν θα υποθηκεύει το μέλλον του πλανήτη στο όνομα κοντόφθαλμων χρηματιστικών σκοπιμοτήτων.

Στη συνέχεια ο Διονύσης Γ. Δρόσος (Επίκουρος Καθηγητής Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φ.Π.Ψ.) στην εισήγησή του με τίτλο: "Κράτος και δικαιώματα των πολιτών στο νεοφιλελεύθερο πρόγραμμα" τόνισε: Στο πλαίσιο της αστικής κοινωνίας, οι ελευθερίες των ατόμων είναι αδιαχώρητες από πλέγματα δικαιωμάτων, τα οποία ορίζουν την πλήρη πολιτική προσωπικότητα [citizenship, citoyenneté, Bürgerschaft] των μελών της. Τα δικαιώματα αυτά κατατάσσονται συνήθως σε τρεις κατη-

γορίες: πολιτειακά δικαιώματα (civil rights), πολιτικά δικαιώματα και κοινωνικά δικαιώματα. Η υπόθεση που κατατίθεται στην εισήγηση αυτή κείμενο ότι, ο νεοφιλελευθερισμός προσβάλλοντας τα λεγόμενα "κοινωνικά" δικαιώματα και την εν γένει δημόσια μέριμνα για την αναπαραγωγή της κοινωνίας, συρρικνώνει την *ολότητα* των δικαιωμάτων πλην των δικαιωμάτων ιδιοκτησίας. Τα μεν πολιτικά δικαιώματα τείνουν να επανασυνδεθούν με την ιδιοκτησία και έτσι να καταργηθούν ως απροϋπόθετο δικαίωμα του κάθε μέλους της κοινωνίας. Έτσι ακόμα και τα δικαιώματα που αφορούν στις ατομικές ελευθερίες -πλην της ελευθερίας της ιδιοκτησίας- τείνουν να μείνουν χωρίς το προστατευτικό πλέγμα που διαμεσολαβεί και ελέγχει τόσο την αγορά όσο και τη σφαίρα της πολιτικής διοίκησης. Αποτέλεσμα αυτής της τάσης είναι η ουσιαστική εκκένωση της έννοιας του *πολίτη* από κάθε άλλο περιεχόμενο πέραν εκείνου του ιδιοκτήτη ανταλλακτικών αξιών. Γεγονός που παραδίδει την πλειονότητα των μελών της κοινωνίας όχι μόνον στην αγοραία *επιλογή*, αλλά κυρίως στην *αυθαιρεσία του κράτους*, ο μετριασμός -αν όχι η εξάλειψη- της οποίας, αποτέλεσε εξ αρχής το ισχυρό άλλοθι της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας.

Η εισηγήτρια Αλεξάνδρα Παύλου (Δικηγόρος, Εγκληματολόγος, Μέλος του Δ.Σ. της Διεθνούς Αμνηστίας στην Ελλάδα) στην εισήγησή της "Ο ρόλος των μη κυβερνητικών οργανώσεων και ειδικότερα της Διεθνούς Αμνηστίας στην κοινωνία των πολιτών" επεσήμανε ότι: Ο πολίτης παραμένει ελάχιστα ικανοποιημένος από την συμμετοχή του στην άσκηση εξουσίας μέσα από τις παραδοσιακές δομές της. Από την άλλη πλευρά οι μη κυβερνητικές Οργανώσεις αποτελούν σημαντική διέξοδο για τον πολίτη πού θέλει να παρέμβει, και να επηρεάσει τα κέντρα λήψεις αποφάσεων προκειμένου να προωθήσει συγκεκριμένα ζητήματα.

Αξίζει να σημειωθεί αφενός η παθητική στάση των πολιτών απέναντι στα πολιτικά κόμματα και το συνδικαλιστικό κίνημα και αφετέρου η αύξηση του δυναμικού των μη κυβερνητικών Οργανώσεων. Η αύξηση αυτή δικαιολογείται απόλυτα, αφού οι μη κυβερνητικές οργανώσεις πέρα από την προσπάθεια επίτευξης συγκεκριμένων στόχων, εκπαιδεύουν και αφυπνίζουν τον πολίτη, κυρίως δε του προσφέρουν τη δυνατότητα να δράσει.

Η δράση "κοινών" ανθρώπων σε όλον τον κόσμο αποτελεί άλλωστε και την κινητήρια δύναμη της Διεθνούς Αμνηστίας. Παρακολουθώντας κανείς την πορεία της οργάνωσης από την ίδρυσή της μέχρι τις μέρες μας, εύκολα αντιλαμβάνεται και την "εξελικτική πορεία" των παραβιάσεων

των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα στο χρόνο. Ατομικές παραβιάσεις δίνουν πλέον τη θέση τους στις μαζικές παραβιάσεις και η σύγχρονη τεχνολογία έχει να επιδείξει απίστευτη εξέλιξη των οργάνων βασανισμού.

Οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνεχώς διευρύνονται, εξελίσσονται, μεταλλάσσονται.

Η παρέμβαση και η αντίδραση του πολίτη αποτελούν το μοναδικό μέσο άμυνας.

Στην τελευταία θεματική ενότητα της διημερίδας, "πολιτική και πολιτικοί", η Astrid Schütz (Διδάκτωρ Ψυχολογίας, Επιστημονική Συνεργάτης Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Bamberg της Γερμανίας) παρουσίασε το θέμα "Πολιτική ή αυτοπαρουσίαση; Ανάλυση από εμφανίσεις των πολιτικών" (Politik oder Selbstdarstellung? Analyse von Politikauftritten).

Η εισηγήτρια στηριζόμενη σε προηγούμενες θεωρητικές και εμπειρικές εργασίες της (βλ. π.χ. Schütz, 1990, 1992, 1994, Leux, Lothar / Schütz Astrid 1996) ανέλυσε και παρουσίασε τις κυριότερες μορφές - τακτικές αυτοπαρουσίασης των πολιτικών. Διέκρινε τρεις στρατηγικές αυτοπαρουσίασης:

1) *Την επιθετική (offensive) αυτοπαρουσίαση* η οποία χαρακτηρίζεται από τις εξής τακτικές: α) κριτική στην ερώτηση ή κριτική προς εκείνον που ρωτάει, β) άμεση ή έμμεση άρνηση απάντησης, γ) καθορίζει ο ίδιος το θέμα συζήτησης, δ) παραμένει σταθερός στην άποψή του και ε) άμεση ή έμμεση μείωση του αντιπάλου.

2) *Την αμυντική (defensive) αυτοπαρουσίαση* με κύρια χαρακτηριστικά παρουσίασης: α) το ψέμα, β) την παρερμηνεία, γ) την άρνηση ευθύνης, δ) την οριζόντια σύγκριση, ε) την κάθετη σύγκριση, στ) τις δικαιολογίες και ζ) την μείωση της ευθύνης. 3) *Την συγκεκριμένη (assertive) αυτοπαρουσίαση* από την οποία μπορεί κανείς να έχει οφέλη και πλεονεκτήματα. Αυτή η στρατηγική χαρακτηρίζεται: α) αξίες και ηθική προβάλλονται ως επιχειρήματα, β) παρουσιάζει τον εαυτό του ως εκπρόσωπο των πολιτών, γ) παρουσιάζεται ως αρμόδιος (ειδικός) και δ) παρουσιάζει τις σχέσεις του με διάσημους τρίτους.

Στη συνέχεια ο Απόστολος Παπαϊωάννου (Αναπληρωτής Καθηγητής Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών) ανέπτυξε το θέμα: "Ο περιορισμός των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων ως αποτέλεσμα της αμφισβητούμενης εγκυρότητας των πολιτικών θεσμών κατά την περίοδο της λεγόμενης μεταπολίτευσης (1974- 1996)".

Τέλος πριν την τελική συζήτηση και το κλείσιμο της διημερίδας η Ελένη Κύργιου - Σιάνου (Λέκτορας Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) αναφέρθηκε στο θέμα : "Διαχείριση της κρατικής εξουσίας, ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού και πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα σήμερα".

Η εισήγησή της χωρίζεται σε τρία μέρη.

Στο πρώτο διατυπώνεται η βασική υπόθεση πως η διαχείριση της κρατικής εξουσίας διέρχεται σήμερα στην Ελλάδα μία μείζονος σημασίας φάση μετασχηματισμού, εξαιτίας της οποίας ανατρέπεται η ισχύουσα μετά τη δικτατορία πολιτική πραγματικότητα, αλλάζει ο τρόπος διαχείρισης της κρατικής εξουσίας από τα πολιτικά κόμματα, αλλά και η στάση των πολιτών έναντι αυτών. Έκφραση αυτής της αλλαγής είναι η αδιαφορία και η αποστασιοποίηση των πολιτών από την πολιτική. Στο δεύτερο υποστηρίζεται πως ο μετασχηματισμός αυτός, που ερμηνεύεται συνήθως ως έκφραση της πολιτικής κρίσης, είναι απόρροια ενός σύνθετου πλέγματος παραγόντων, συνδεομένων με την ανατροπή των ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων. Από αυτούς θεμελιώδη σημασία έχει η επικράτηση των αρχών του φιλελευθερισμού και συνακόλουθα η μονεταριστική διαχείριση της οικονομικής κρίσης, η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και η υποταγή των μηχανισμών του κράτους στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς. Στο τρίτο μέρος συνάγεται το συμπέρασμα πως οι παράγοντες αυτοί επιβάλλουν, στο όνομα του εκσυγχρονισμού και της ανάπτυξης, τον εξορθολογισμό της λειτουργίας των κομμάτων και τη διαχείριση της κρατικής εξουσίας με τεχνοκρατικό πνεύμα, το οποίο αποϊδεολογικοποιεί τον πολιτικό λόγο και εκφυλίζει τη συνδεδεμένη με την αστική δημοκρατία ιδιότητα του πολίτη. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι αναπόφευκτη συνέπεια η αδιαφορία για την πολιτική, αλλά και αναγκαία η επανεξέταση των όρων διαχείρισης της κρατικής εξουσίας.

Κλείνοντας αυτό το "σημείωμα επισημάνσεων" θα ήθελα να τονίσω ότι οι εργασίες της διημερίδας τελείωσαν με "επιτυχία" αφού πέρα από τις εμπεριστατωμένες εισηγήσεις των ομιλητών, τον έντονο προβληματισμό, τον γόνιμο διάλογο, έγινε ιδιαίτερα εμφανής και ο διεπιστημονικός της χαρακτήρας. "Γκρεμίστηκαν" έτσι "τα τείχη" και οι προκαταλήψεις μεταξύ διαφόρων επιστημονικών κλάδων και προωθήθηκε η συνεργασία στη δράση από διαφορετικούς δρόμους, διαφορετικές αφετηρίες και διαφορετικές εμπειρίες (Ελλάδα - Γερμανία), τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι ένα θέμα που αφορά όχι μόνο τα πολιτικά κόμματα αλλά ολόκληρη την κοινωνία και σχετίζεται με τον πολιτισμό και την ευρύτερη παιδεία των μελών μιας κοινωνίας. Υπό αυτήν την έννοια το Πανεπιστήμιο γενικά, αλλά και τα Παιδαγωγικά Τμήματα ιδιαίτερα, δεν μπορούν και δεν πρέπει να μένουν έξω απ' αυτές τις διαδικασίες χειραφέτησης των πολιτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Boguntke Thomas (1996), "Anti- party sentiment - Conceptual thoughts and empirical evidence: Explorations info a minefield", in : *European Journal of political Research* 29, pp. *319 -344.*

Castel Robert *(1995), Les metamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat,* Fayard.

Γαλάνης Γιώργος Νικ. (1993), "Πολιτικά σκάνδαλα: Επισημάνσεις", *Χρονικά Εργαστηρίου Εγκληματολογίας και Δικαστικής Ψυχιατρικής, Τμήματος Νομικής, Πανεπιστημίου Θράκης,* τ/χ. 7, σσ. 17 - 38

Γαλάνης Γιώργος Νικ. (1997), "Εθνικές μεταναστευτικές μειονότητες και κοινωνικός αποκλεισμός", *Ανακοίνωση* στο World Association Education Research (WAER) 12th International Congress "Education of ethnic minorieties, unity and diversity", Ρέθυμνο Κρήτης 9-12 Μαΐου (βλ. Book of Abstracts, p. 63, υπό δημοσίευση)

Γαλάνης Γιώργος / Καραφύλλης Γρηγόριος (1993), " Ο κοινωνικός αποκλεισμός. Γενικό διάγραμμα του προβλήματος και επιγραμματικές αναιρετικές προτάσεις", *Χρονικά Εργαστηρίου Εγκληματολογίας και Δικαστικής Ψυχιατρικής, Τμήματος Νομικής , Πανεπιστημίου Θράκης,* τ/χ. 6, σσ.31-34

Gaulejac Vincent de (χ.χ), *Η ταξική νεύρωση. Κοινωνική διαδρομή και συγκρούσεις ταυτότητας.* Πρόλογος του Max Pagäs. Μετάφραση : Απόστολος Βερβερίδης. Επιμέλεια: Κλήμης Ναυρίδης. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Greiffenhagen Martin und Sylvia (1993), *Ein schwieriges Vaterland. Zur politischen Kultur im vereinigten Deutchland,* München - Leipzig, S. 174-188.

Καραφύλλης Γρηγόρης (1994), "Παιδεία και κοινωνικοί αποκλεισμοί: Ο ρόλος του μορφωτικού επιπέδου στην κοινωνική διαστρωμάτωση και στον τύπο των πολιτών". *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* τ.δ' , τ/χ. 15, σσ. 125 -141.

Kemper Peter (1993), *Opfer der Macht, Müssen Politiker erlich sein?* Insel Verlag, Frankfurt am Main - Leipzig.

Laux Lothar / Schütz, Astrid (1996), *"Wir die wir gut sind". Die Selbstdarstellung von Politikern zwischen Glorifizierung und Glaubwürdigkeit.*

Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Le monde diplomatique (1995), *Αφιερώματα. Η μάστιγα του κοινωνικού αποκλεισμού.* Ελληνική έκδοση του Maniere de voir, τχ. 6.

Luhmann Niklas (1995), "Jenseits von Barbarei". In: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft.* Band 4. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, S. 138 - 150.

Luhmann Niklas (1996), "Jenseits von Barbarei". In: *Modernität und Barbarei. Zoziologische Zeitdiagnose am Ende des 20 Jahrhunderts,* hrsg. v. M. Miller und H. - G. Soeffner. Suhrkamp Verlag, Franfurt am Main, S. 219 -230.

Sack Fritz (1995), "Umbruch und Kriminalität" (υπό δημοσίευση στο: K. Sessar / F. Irk).

Schmidtchen Gerhard (1997) : *Wie weit ist der Weg nach Deutschland ? Sozialpsychologie der postsozialistischen Welt,* Orladen.

Schütz Astrid (1990), " Leugnen, Umdeuten, Verantwortung ablehnen und andere defensive Taktiken in politischen Skandalen". In: *Politische Psychologie Aktuell* 1+2. S. 35 - 55.

Schütz Asrtid (1992), *Selbstdarstellung von Politikern. Analyse von Wahlkampfauftritten.* Weinheim.

Schütz Astrid (1994), Politik oder Selbstdarstellung? Beispiele von Politikauftritten. In: Jäckel, Michael / Peter Winterhoff - Spurk, Politik und Medien: Analysen zur Entwicklung der politischen Kommunikation. Berlin.

Τζανάκης Στέφανος (1997), " Μια αισιόδοξη νεολαία με νέες αξίες", *Τα Νέα* 22 Οκτωβρίου, σελ. 14 - 15.

Χρυσάκης Μανώλης (1996), Κοινωνικός Αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες" στο: *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων, πολιτικής. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο,* Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα. Τόμος Α', σσ. 83 - 135.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΕΠΙΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΜΕΣΑΙΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ

Ιωάννινα 1997

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΕΠΙΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΜΕΣΑΙΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ*

Ι.

Κυρίες και κύριοι,

Κατ' αρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω την Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών, Βιοτεχνών, Εμπόρων Ελλάδας για την πρόσκλησή τους να μιλήσω σ' αυτό το Ευρωπαϊκό Συνέδριο. Πριν αρχίσω την εισήγησή μου με θέμα: "Η επικυριαρχία της οικονομίας, Κοινωνικός Αποκλεισμός και οι Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις", θα ήθελα να κάνω μια διευκρίνιση - επισήμανση σχετικά με το ερώτημα "πώς νομιμοποιείται ένας κοινωνικός - πολιτικός ψυχολόγος -όπως εγώ- έστω και αν ασχολείται με την ψυχολογία της Επιμόρφωσης, να μιλάει για οικονομικά θέματα.

Πολλοί λένε, και συμφωνώ μαζί τους, ότι η Οικονομία είναι και Ψυχολογία. Ένα παράδειγμα: Κανένας Υπουργός Εθνικής Οικονομίας ή Πρωθυπουργός μιας χώρας δε θα ανακοίνωνε, πότε θα γίνει η υποτίμηση του νομίσματος της χώρας του. Μια ενδεχόμενη υποτίμηση ενός νομίσματος δεν προ-ανακοινώνεται ποτέ, για καθαρά ψυχολογικούς λόγους. Αυτά, σχετικά με το θέμα της νομιμοποίησης της εισήγησής μου.

Άλλωστε με την εισήγησή του λίγο πριν ο συνάδελφος κ. Μπουραντάς από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, αναφερόμενος στη "Μάθηση", απέδειξε ότι η Οικονομία είναι Ψυχολογία.

Με την παρούσα εισήγησή μου θα αναφερθώ επιγραμματικά και από τη σκοπιά της Κοινωνικής και Πολιτικής Ψυχολογίας στην πρωτοκαθεδρία και τις νέες τάσεις της οικονομίας, στον κοινωνικό αποκλεισμό και τις επιπτώσεις για τις Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις. Επίσης, θα προσπαθήσω να προτείνω κάποιες δέσμες μέτρων που πρέπει να πάρει κάθε επιχείρηση αν θέλει να είναι βιώσιμη και ανταγωνιστική.

* (Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο της Γ.Σ.Ε.Β.Ε. με θέμα: «Μικρομεσαίες επιχειρήσεις και επαγγελματική κατάρτιση». Αθήνα 7 και 8 Νοεμβρίου 1997).

II.

Κυρίες και Κύριοι,

κύριο χαρακτηριστικό της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας είναι η "Παγκοσμιοποίηση" ή "Διεθνοποίηση" των οικονομικών συναλλαγών, η διάλυση των εθνικών κρατών και του κράτους πρόνοιας και η υποκατάσταση του ρυθμιστικού ρόλου του κράτους από την "Αγορά". Αυτό σημαίνει "την επικράτηση της οικονομίας επί της πολιτικής". Δηλαδή η κοινωνία και οι δραστηριότητές της λειτουργούν "κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση" της οικονομίας, δηλαδή έχουν ως πρότυπό τους την οικονομική επιχείρηση. Έχουμε δηλαδή ένα είδος "κλωνοποίησης" της οικονομίας επί της πολιτικής. Από κοινωνιολογικές αναλύσεις διαπιστώνεται ότι στην *προβιομηχανική* κοινωνία επικρατούσε η αλληλεγγύη, οι συλλογικοί κανόνες και οι συλλογικές αξίες. Στη *βιομηχανική* κοινωνία επικρατούσε το πολιτικό σύστημα και στη *μετα-βιομηχανική* κοινωνία επικρατεί το οικονομικό μοντέλο. Από την πολιτική της ζήτησης - που έβλεπε τους αγοραστές των αγαθών και των παρεχομένων υπηρεσιών και προσπαθούσε για την ανάπτυξη αυτών των μεγεθών - περάσαμε σήμερα στην οικονομική πολιτική της προσφοράς που ενδιαφέρεται για τους παραγωγούς των αγαθών και των υπηρεσιών.

Αυτή η οικονομία της προσφοράς, η οποία αντικατέστησε το "πολιτικά ορθό" από το "οικονομικά ορθό" - και εδώ ακριβώς έγκειται και η αποδυνάμωση του ρόλου των πολιτικών - σύμφωνα με έγκριτους αμερικανούς και ευρωπαίους οικονομολόγους - καθιερώθηκε ως "Τυραννία του οικονομικά ορθού" που στοχεύει στο να καταστήσει τον Homo Oeconomicus ως παγκόσμια κυρίαρχη εικόνα της κοινωνίας (F. Sack 1995).

Στα πλαίσια αυτά, η έννοια της εργασίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία και αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες της οικονομίας, διότι μέσω της εργασίας η κοινωνία παράγει τα κατανεμενόμενα αγαθά και υπηρεσίες και οργανώνει την κατανομή του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος.

Σήμερα, στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, για πρώτη φορά εκσυγχρονισμός και οικονομική ανάπτυξη πρέπει να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο όπου ανάπτυξη και εργασία κινούνται προς εντελώς αντίθετες κατευθύνσεις. Το τίμημα της περισσότερης ανάπτυξης είναι η λιγότερη εργασία. Με άλλα λόγια: Μεγαλύτερη ευημερία παράγεται με όλο και

λιγότερους εργαζόμενους. Ο όρος "εργασία" αντικαταστάθηκε με τον όρο "απασχόληση", και ο όρος "εργαζόμενος" από τον όρο "απασχολήσιμος". Για τους άνεργους και τους νέους ανθρώπους, που για πρώτη φορά εισέρχονται στην παραγωγική διαδικασία αυτό σημαίνει ότι όχι μόνον τους αφαιρείται το δικαίωμα για εργασία, αλλά τους αφαιρείται και το δικαίωμα να ανήκουν ακόμη και στον "βιομηχανικό εφεδρικό στρατό" -που παλαιότερα ανήκαν οι γυναίκες ή οι ξένοι εργάτες. Στη σύγχρονη κοινωνία η ανεργία έχει χάσει τη θέση της ως "πρόβλημα" και έχει γίνει "η λύση του προβλήματος" για παραπέρα οικονομική ανάπτυξη (Γ. Γαλάνης 1997).

III.

Κύριο γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών είναι ο *κοινωνικός αποκλεισμός*.

Έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα ή οι ομάδες που αντιμετωπίζουν κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού δεν αποστερούνται σε έναν μόνον τομέα, αλλά η αποστέρηση συνδέεται και με αποστερήσεις και σε άλλους τομείς. Έχουμε δηλαδή μια "αλυσίδα" αποστερήσεων που θέτουν εκτός ή στο περιθώριο μιας γενικότερης ευημερίας διάφορες πληθυσμιακές ομάδες με αποτέλεσμα αυτές οι ομάδες να μη συμμετέχουν στον οικονομικό και κοινωνικό τρόπο ζωής των πολλών, να εμποδίζεται η συμμετοχή τους στις οικονομικές ανταλλαγές και πρακτικές και η άσκηση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων, με επακόλουθο να απειλείται η οικονομική και κοινωνική συνοχή. Υποστηρίζεται ότι το χαρακτηριστικό του επόμενου αιώνα θα μπορούσε να είναι: Συμμετοχή -Ενσωμάτωση και κοινωνικός Αποκλεισμός. (N. Luhmann 1996).

Η σύγχρονη κοινωνία είναι πράγματι πολύ ενσωματωμένη, αλλά μόνο στο πεδίο αποκλεισμού της, μόνον ως αρνητική *ενσωμάτωση* δηλαδή Ενσωμάτωση στο περιθώριο. Κεντρικό δομικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών είναι τα τελευταία χρόνια η διαδικασία της *ατομικοποίησης* η οποία οδήγησε στην αλλαγή της δομής και του τύπου των κοινωνικών σχέσεων και του κοινωνικού δεσμού. Αντί να αναφερόμαστε σήμερα σε μια κοινωνία κινδύνου ή κοινωνία των δύο τρίτων θα μπορούσε κανείς να αναφέρεται σε μια "κοινωνία εξόδου" ή παραίτησης "μια κοινωνία φυγής από την κοινωνία και τους θεσμούς της". Μια κατάσταση

που ο Γάλλος R. Castel την ονομάζει "αρνητική ατομικοποίηση".

Για πολλούς μελετητές, αυτή η διαδικασία της αρνητικής ατομικοποίησης αποτελεί τη βάση για την ερμηνεία των φαινομένων της νεοφασιστικής βίας, της βίας εναντίον των ξένων και του ρατσισμού γενικά. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, της παγκοσμιοποίησης της αγοράς από τη μια πλευρά και του κοινωνικού αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης, της ανεργίας, της νέας φτώχειας και της αρνητικής ατομικοποίησης από την άλλη, καλούνται οι Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν.

Ο κίνδυνος συρρίκνωσης και αφανισμού των Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων είναι σήμερα μεγάλος.

IV.

Στη συνέχεια θα αναφερθώ ενδεικτικά και επιγραμματικά σε δέσμες μέτρων που πρέπει να ληφθούν άμεσα από τις Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις, αλλά και από την πλευρά της πολιτείας.

Μ έ τ ρ α (χωρίς αξιολογική ιεράρχηση σε λέξεις κλειδιά)

α) Από πλευράς επιχειρήσεων

1. Συγχωνεύσεις
2. Συνενώσεις
3. Ανταγωνιστικότητα
4. Εκσυγχρονισμός
   - υλικοτεχνική υποδομή
   - τεχνογνωσία
   - μείωση κόστους
   - παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών
   - αύξηση παραγωγικότητας
   - συνεχής κατάρτιση - επιμόρφωση
   - αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού
   - νέοι τρόποι διοίκησης επιχειρήσεων
   - νέοι τρόποι επίλυσης προβλημάτων
   - πληροφόρηση
   - γνώση οικονομικών και πολιτικών κατευθύνσεων

- πρόβλεψη, εκτίμηση μελλοντικών εξελίξεων
- σχεδιασμός και έρευνα αγοράς
- αξιοπιστία, εμπιστοσύνη προϊόντων και υπηρεσιών
- πρόβλεψη αστάθμητων παραγόντων
- δημιουργία θετικής εικόνας - κλίματος
- συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους
- συνδικαλιστικό κίνημα - πολιτική ηγεσίας
- αξιοποίηση εμπειρίας των άλλων (ανταγωνιστών, συνεργατών, των ιδίων)
- διασφάλιση της αξιοπιστίας από τον κλάδο
- ευελιξία - σχεδιασμός, αλλαγή στόχων, διεύρυνση ή περιορισμός, νέες αγορές
- κίνητρα για μετεκπαίδευση - κατάρτιση
  - * οικονομικά - υλικά
  - * κοινωνικά, ηθικά
  - * δημιουργία ταυτότητας
  - * γνώση, εκμάθηση ευχάριστη
  - * νέες μέθοδοι μετεκπαίδευσης
  - * ανάγκες συνεργατών να λαμβάνονται υπόψη
  - * εκτίμηση
  - * επιβράβευση
  - * σύσφιξη δεσμών - σχέσεων
  - * συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των στόχων προγραμματισμού
  - * μέτρα οικοδόμησης εμπιστοσύνης
  - * δημιουργία συνείδησης
  - * δημιουργία επαγγελματικής δεοντολογίας

Άλλες παράμετροι

- επενδυτικά κεφάλαια
- διαφήμιση
- marketing

- πολιτιστικά, οικολογικά μηνύματα
- όχι ανεξέλεγκτη παραγωγή
- όχι ενασχόληση "όλων με όλα"
- όχι νοοτροπία "ελεύθερου σκοπευτή"
- μόνιμες συνεργασίες και ανταγωνιστικές

β) Μέτρα από πλευράς πολιτείας

- κωδικοποίηση, απλούστευση, σαφήνεια νομικού πλαισίου
- ξεκαθάρισμα των "όρων του παιχνιδιού"
- αρωγή κρατικών φορέων
- ελάφρυνση, ειδική φορολογική μεταχείριση

.....άλλα μέτρα

V.

Η αγορά εργασίας γίνεται όλο και πιο σκληρή, ο ανταγωνισμός πιο έντονος και οι απαιτήσεις για το "ευ ζην" αυξάνονται συνεχώς. Οι συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής μας ζωής έχουν ως αποτέλεσμα ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι να διακατέχονται από φόβο και ανασφάλεια. Όσο πιο κατανοητές γίνονται οι συντελούμενες εξελίξεις και αλλαγές, τόσο πιο εύκολα προσαρμόζονται και οι άνθρωποι στα νέα δεδομένα. Για να μπορέσουν οι άνθρωποι να παραμείνουν σε θέσεις εργασίας απαιτούνται μεγαλύτερες προσπάθειες αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, μέσω της εκπαίδευσης και της συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Δηλαδή να αξιοποιηθεί ο ρόλος της "νέας τάξης της Γνώσης".

Παρότι όλοι μας σήμερα αποδεχόμαστε ότι ζούμε σε μια συνεχή τεχνολογική και κοινωνική εξέλιξη, εν τούτοις δεν αποδεχόμαστε με την ίδια ευκολία ότι η πλέον κατάλληλη στρατηγική προσαρμογής σ' αυτές τις εξελίξεις και αλλαγές είναι η συνεχής μάθηση και η συνεχής επιμόρφωση.

Στη "νέα τάξη πραγμάτων" η επιμόρφωση αποτελεί "πρόκληση" και "ευκαιρία".

Ο διεθνής ανταγωνισμός απαιτεί υψηλή εξειδίκευση καθώς και ποιότητα και ποσότητα επίδοσης. Επομένως, η επιμόρφωση αναλαμβάνει την υποχρέωση και την ευθύνη, με την βοήθεια στόχων και συστηματικού σχεδιασμού, να εξασφαλίσει την *τωρινή* αλλά και τη *μελλοντική* εξειδίκευση

των εκπαιδευομένων, να ενισχύσει την ατομική και επαγγελματική εξέλιξη όλων των συνεργατών και να συμβάλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων που μπαίνουν από την Επιχείρηση (Γ. Γαλάνης 1995).

Είμαι βέβαιος ότι οι εργασίες και τα πορίσματα αυτού του Συνεδρίου θα συμβάλουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ευχαριστώ !

Βασική Βιβλιογραφία

1. Γαλάνης Γιώργος Νικ. (1995): *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων. Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις.* Β΄ βελτιωμένη έκδοση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
2. Γαλάνης Γιώργος Νικ. (1997): "Εθνικές - μεταναστευτικές μειονότητες και κοινωνικός αποκλεισμός", Ανακοίνωση στο : World Association Educational Research (WAER) 12th International Congress "Education of ethnic minorities, unity and diversity". Ρέθυμνο Κρήτης 9- 12 Μαίου 1997 (υπό δημοσίευση)
3. Luhmann Niklas (1996): "Jenseits von Barbarei". In : Modernität und Barbarei. *Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20 Jahrhunderts,* hrsg. v. M. Miller und H.-G. Soeffner. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1996, S. 219-230.
4. Sack Fritz (1995): " Umbruch und Kriminalität - Umbruch als Kriminalität" (υπό δημοσίευση).

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΝΑΒΑΚΗΣ

ΤΟ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΠΛΗΣΙΟΝ ΑΓΑΠΗΣ - ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΑΓΗ

Ιωάννινα 1997

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΝΑΒΑΚΗΣ

ΤΟ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΠΛΗΣΙΟΝ ΑΓΑΠΗΣ - ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΑΓΗ

- Ο πλησίον υπό το πρίσμα της "καινής εντολής".
- Η προσφορά προς τον πλησίον κατά τους Πατέρες της Εκκλησίας.
- Η προς τον πλησίον αγάπη ως τρόπος ζωής του Χριστιανού και της χριστιανικής κοινότητας (ενορίας).
- Η διακονία προς τον πλησίον ως υπηρεσία προς το Θεό.
- Ο θεοκεντρικός - χριστοκεντρικός χαρακτήρας της χριστιανικής προσφοράς.
- Η κοινωνική διάσταση της έμπρακτης προς τον πλησίον αγάπης.
- Παγκοσμιότητα της προσφοράς
- Βασικοί άξονες της προσφοράς

Ο πλησίον υπό το πρίσμα της "Καινής εντολής"

Αποτελεί παρήγορο και ελπιδοφόρο σημείο των καιρών το ενδιαφέρον που δείχνει ο άνθρωπος για το συνάνθρωπο του, το οποίο γίνεται και αντικείμενο θεολογκών και κοινωνικών συζητήσεων. Επειδή, κατά την άποψή μας, κάθε ενέργεια, δραστηριότητα, ακόμη και σκέψη ή συναίσθημα του ανθρώπου για το συνάνθρωπο του βρίσκεται σε άμεση σχέση με την ύπαρξη ή έλλειψη αγάπη προς τον πλησίον γι' αυτό και θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στις πράξεις προς το συνάνθρωπο με γνώμονα την καινοδιαθητική εντολή της προς τον πλησίον αγάπης (Ματ. 22, 39).

Η σημαντικότητα της προς τον πλησίον έμπρακτης αγάπης υπογραμμίζεται στην επιστολή του Ιακώβου, ο οποίος αναφέρει: "θρησκεία καθαρά και αμίαντος παρά τω θεώ και πατρί αυτή εστίν, επισκέπτεσθαι ορφανούς και χήρας εν τη θλίψει αυτών" (Jac. 1, 27)

Τη σημασία της προς τον πλησίον αγάπης στην καθημερινή ζωή τονίζει η παραβολή του "Καλού Σαμαρίτη" (Luc. 12,30.37). Ενώ οι εκπρόσωποι του νόμου και της λατρείας προσπερνούν τον άνθρωπο που βρίσκεται σε ανάγκη, ο Σαμαρίτης του προσφέρει τη βοήθεια που χρειάζεται στη συγκεκριμένη του ανάγκη **εδώ και τώρα αλλά και στο μέλλον**. Με τη συμπεριφορά του αυτή εκπληρώνει την εντολή της αγάπης σύμφωνα και με την Π.Δ και την Κ.Δ. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι με τη βοήθεια που προσφέρει σε **έναν και μόνο άνθρωπο** εκπληρώνει την αγάπη προς το Θεό την οποία απαιτεί ο νόμος, εκπληρώνει δηλαδή, το ίδιο το θέλημα του Θεού (Luc, 10,25-28).

Η έμπρακτη αγάπη προς τον πλησίον πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της καθημερινής ζωής του χριστιανού (Rom 13,8-10). Εκείνος που βοηθά τον πλησίον στην πνευματική, οικονομική, ή θρησκευτική ανάγκη πληροί "το νόμο του Χριστού" (Gal, 6.2).

Η αγάπη προς τον πλησίον ανάγεται στο Χριστιανισμό στο ίδιο επίπεδο με την αγάπη προς τον Θεό, γιατί η εκπλήρωση της εντολής του Ιησού "αγαπάτε αλλήλους" αποτελεί απόδειξη της αγάπης του ανθρώπου προς τον Θεόν "εάν αγαπάτε με τας εντολάς τας εμάς τηρήσετε" (Joh 14,5, και 2 Joh. 6).

Η προσφορά προς τον πλησίον κατά τους Πατέρες της Εκκλησίας

Οι Πατέρες μιλούν σε όλους τους τόνους για την ταύτιση του Ιησού με τον καθένα που έχει ανάγκη. Το προνόμιο να Τον υπηρετήσουν δεν το είχαν μόνο οι σύγχρονοί Του. Σύμφωνα με τη δική Του διαβεβαίωση ζητά και δέχεται βοήθεια στο πρόσωπο όποιου βρίσκεται σε ανάγκη.

Απευθυνόμενος προς τους πλούσιους ο Χρυσόστομος τους κατηγορεί για ασυνέπεια στις πράξεις τους. Προσφέρουν στην εκκλησία χρυσά ιερά σκεύη για τη λατρεία του Ιησού στη στιγμή που επιμένουν να μη βλέπουν στο πρόσωπο εκείνων που έχουν ανάγκη τον Ιησού."Η εκκλησία δεν είναι χρυσοχοείο ....Θέλεις να τιμήσεις το σώμα του Χριστού; Μην Τον προσπερνάς, όταν Τον βλέπεις γυμνό ούτε να Τον τιμάς εδώ με χρυσά άμφια το στιγμή που δεν ενδιαφέρεσαι για κείνον που έξω πεθαίνει από το κρύο και την παγωνιά."

Ο Χρυσόστομος δεν επιθυμεί να παρεμποδίσει τους πιστούς να κάνουν προσφορές στις εκκλησίες, τονίζει παρά ταύτα την προταιρεότητα της αγάπης προς τον πλησίον με τη διαβεβαίωση ότι ο Χριστός παίρνει με μεγαλύτερη ευχαρίστηση όσα Του προσφέρονται διαμέσου εκείνων που έχουν ανάγκη παρά δια των εκκλησιών.

Τι οφελεί τον Κύριο όταν είναι το τραπέζι Του γεμάτο από χρυσά δισκοπότηρα, ο ίδιος όμως πεθαίνει της πείνας; Χόρτασε πρώτα την πείνα Του και μετά μπορείς να στολίσεις το τραπέζι Του. Παραγγέλνεις χρυσό ποτήρι για κείνον και από την άλλη δεν Του προσφέρεις ούτε ένα ποτήρι δροσερό νερό. Ετοιμάζεις χρυσά σκεπάσματα για το βωμό Του και στον ίδιο επιμένεις να μην προσφέρεις ούτε το πιο αναγκαίο ρούχο. Αντί να περιθάλψεις τον Ιησού που γυρίζει άστεγος, στολίζεις το δάπεδο του σπιτιού σου... κρεμάς λάμπες από χρυσές αλυσίδες και Τον ίδιο που βρίσκεται αλυσοδεμένος στις φυλακές δε θέλεις ούτε να Τον δεις. Μη στολίζεις τον οίκο του Θεού τη στιγμή που δεν προσέχεις τον αδελφό σου που βρίσκεται σε ανάγκη. Αυτός ο οίκος είναι πιο σπουδαίος από τον άλλο[1].

1. Χρυσοστόμου:Ερμηνεία εις το κατά Ματθαίον Ευαγγέλιον ομιλία 50,3 κ.ε., του ίδιου ερμηνεία εις την προς Κορινθίους 2α επιστολή ομιλία 20,3 του ίδιου ερμηνεία εις την προς Κορινθίους 1η επιστολή ομιλία 43,1.

Η προς τον πλησίον αγάπη ως τρόπος ζωής του χριστιανού και της χριστιανικής κοινότητας (ενορίας)

Σύμφωνα με το πνεύμα του Χριστιανισμού η αγάπη είναι κάτι περισσότερο από εντολή. Αποτελεί την πεμπτουσία της νέας κατά Χριστόν ζωής και σημείο αναφοράς του βαθμού πενυματικής τελείωσης της ενορίας. Στην ουσία της ενορίας ανήκει η έμπρακτη αγάπη προς τον πλησίον. Μέσα από την έμπρακτη αγάπη αναπτύσει η πίστη τη δύναμή της. Χωρίς έμπρακτη αγάπη η πίστη αυτοανακρίνεται (Gal,. 5,6,1 Cor 13,2). Η πίστη του χριστιανού είναι νεκρά, ο οποίος μπροστά στην ανάγκη του συνανθρώπου, περιορίζεται σε καλά λόγια, αλλά δεν προσφέρει την αναγκαία βοήθεια (Jac. 2,15-17).)

Εκεί που παραβιάζεται η αγάπη, π.χ. με την αδικία ή περιθωριοποίηση των φτωχών διασαλεύεται η λατρεία προς το Θεό(1 Cor. 11,17-34). Εκείνος αγαπά το Θεό που υπηρετεί τους αδελφούς (Hebr. 6,10). Αγάπη και υπηρεσία προς το Θεό είναι άρρικτα συνδεδεμένα με την υπηρεσία προς τους αδελφούς (Rom,12, 9-13).

Στην πρωτοχριστιανική ενορία η προσοχή και η λατρεία προς το Θεό ήταν αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη συνδρομή προς τους φτωχούς (Act. 6,1-6, 1 Cor. 11,17-34 Hebr. 10,24 κ.ε) Η παράκληση του Παύλου προς τους Κορινθίους για βοήθεια προς τους αδελφούς της Εκκλησίας των Ιεροσολύμων δείχνει ότι ήδη στην εποχή των αποστολικών χρόνων υπάρχει οργανωμένη βοήθεια, η γνωστή "λογία" (2 Cor. 8,4 και 9,12 1 Cor. 16,1-2 Gal. 2,10).

Το αδιάσπαστο της αγάπης προς το Θεό και προς τον πιστόν και μάλιστα η αγάπη των χριστιανών μεταξύ των υπογραμμίζεται με έμφαση από τον Ευαγγελιστή της αγάπης. Η αγάπη προς τον πλησίον είναι απαραίτητη και καθοριστικής σημασίας σαν έμπρακτη απάντηση στην αγάπη του Θεού η οποία έχει προηγηθεί για του μυστηρίου της ενανθρωποιήσεως του Λόγου του Θεού (1 Joh.4.7 κ.ε).

Ο χριστιανός που αποποιείται αυτής του της υποχρέωσής του δεν μπορεί να ανήκει στην κοινότητα των "τέκνων" του Θεού(1 Joh. 3, 10 . κ.ε).Σ' αυτό δεν υπάρχει καμμία υπεκφυγή. Κανείς δεν μπορεί να πει ότι αγαπά το Θεό, εάν δεν αγαπά τον αδελφό του, (1 Joh, 4, 20 ίδε και 4,12).

Με τη βοήθεια που προσφέρει ο χριστιανός στον πλησίον δε σηματοδοτεί μόνο την αγάπη του προς το Θεό, αλλά αποδεικνύει και κάτι επι-

πρόσθετα αλλά πολύ σημαντικό, ότι αγαπά εκείνους που ο ίδιος ο Θεός αγαπά. Επειδή δε ο Θεός είναι Πατέρας όλων των ανθρώπων, γι' αυτό η αγάπη του πιστού προς το Θεό ενέχει την αγάπη του προς όλους του ανθρώπους ως αδελφούς κατά Θεό(1.Joh. 5,1. κ.ε). Η βοήθεια που καλείται να προσφέρει ο χριστιανός προς τους κατά Θεό αδελφούς απαντά παγκοσμιότητα. (1Joh 4, 20 κ.ε).

Η επί του 'Ορους Ομιλία δίνει κατευθυντήριες γραμμές συμπεριφοράς του χριστιανού όπως είναι η απεριόριστη ετοιμότητά του για αποκατάσταση των σχέσεων με το συνάνθρωπό του' η παραίτηση του απο κάθε μορφή η εκδίκησης για την όποια αδικία του γίνεται' η υποχρέωση του για φιλανθρωπιά' η συμπεριφορά του προς τον πλησίον σύμφωνα με το "χρυσό κανόνα" και η ανιδιοτελής επιτέλεση του καλού (Mat. 5,20 κ.ε 6,1-4 7, 1-5 και 12 Luc,. 6-27 -42).

Στην επιτέλεση των καλών έργων και της αμοιβαίας αγάπης ενυπάρχει η δυνατότητα τελείωσης του κάθε χριστιανού' η δυνατότητα ομαλής από κοινού διαβίωσης με τους άλλους χριστιανούς και τους συνανθρώπους γενικά σε παγκόσμιο επίπεδο και η δυνατότητα αποδοχής του Χριστιανισμού από μη χριστιανούς (Mat. 15,1 Joh. 13,35).

Η διακονία προς τον πλησίον ως υπηρεσία προς το Θεό

Η αγάπη προς τον πλησίον αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συγχώρεση από μέρους του Θεού και μέσο σωτηρίας (Mat 6,12 και 14 κ.ε Luc 10,25 ίδε και Mar. 10,17-19). Αντίθετα η φίλαυτη συμπεριφορά έναντι του συνανθρώπου συνεπάγεται τον αποκλεισμό του χριστιανού από τη βασιλεία του Θεού (Gal. 5,19-21). Η αναφορά του Ιησού στα καλά έργα ως μέσο σωτηρίας κατά τη μέλλουσα κρίση προσδίδουν σ' αυτά μία ιδιαίτερη σημασία (Mat,25, 31-34 Mar.3,4 Jac. 4,17).Επειδή δε η μέλλουσα κρίση αφορά ολόκληρη την ανθρωπότητα τα λόγια Του αναφορικά με την αξία των καλών έργων ισχύουν για όλους τους ανθρώπους.

Ο θεοκεντρικός - χριστοκεντρικός χαρακτήρας της χριστιανικής προσφοράς

Η αγάπη προς τον άνθρωπο περνά μέσα από την αγάπη προς το Θεό, έχει δηλ. θεοκεντρικό - χριστοκεντρικό χαρακτήρα, και όχι ανθρωποκεντρικό όπως συμβαίνει με άλλες μορφές εκδήλωσης αγάπης έξω από το πνεύμα του Χριστιανισμού. Η χριστιανική προσφορά στοχεύει στη θερα-

πεία του ανθρώπου στο σύνολό του, τον οποίο εκλαμβάνει ως ψυχοσωματική οντότητα, και όχι στην εξασφάλιση ανεκτών συνθηκών ζωής. Η προσωπική και θρησκευτική βοήθεια που προσφέρεται είχαν σωτηριολογικό χαρακτήρα και οφείλουν να υπενθυμίσουν στον αποδέχτη τη συνεχή παρουσία του Θεού επί της γης μέσω της Εκκλησίας Του.

Στον άνθρωπο που βρίσκεται σε ανάγκη ο χριστιανός οφείλει να βλέπει την εικόνα του Θεού την οποία καλείται να υπηρετήσει. Ο Παύλος διδάσκει ότι θρησκευτική ζωή και σωστή συμπεριφορά έναντι εκείνων που έχουν ανάγκη αποτελούν μία ενότητα (1 Cor. 11, 17-34).

Με τα παραπάνω δεν επιθυμούμε να απορρίψουμε κάθε μορφή προσφοράς έξω από τον Χριστιανισμό, αρκεί να μην προσβάλλει την ελευθερία και την αξιοπρέπεια του ανθρώπου.

Κοινωνική διάσταση της έμπρακτης προς τον πλησίον αγάπης

Η βοήθεια για τον άνθρωπο στις πνευματικές, υλικές, προσωπικές και κοινωνικές του ανάγκες έχει αναγνωριστεί ως μια μεγάλη ευθύνη για την εποχή μας και καταβάλλεται προσπάθεια αντιμετώπισης των αναγκών αυτών όχι μόνο από υπηρεσίες, αλλά και ιδιωτικές πρωτοβουλίες σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Εκείνος που παίρνει στα σοβαρά τη χριστιανική του ιδιότητα και τη σωτηρία του θα πρέπει να παίρνει στα σοβαρά και τον πλησίον του στη συγκεκριμένη του ανάγκη. Με δεδομένο ότι η χριστιανική κοινότητα, και η ανθρώπινη κοινότητα κατ' επέκταση, αποτελείται από συγκεκριμένα άτομα, η υποχρέωση του πιστού προς τον πλησίον ισχύει και για τη χριστιανική κοινότητα στο σύνολό της και κατ' επέκταση για την παγκόσμια κοινότητα.

Η ταύτιση του Ιησού με τον πάσχοντα αναβαθμίζει τη σπουδαιότητα της προσφοράς, σηματοδοτεί την υποχρέωση των πιστών για προσφορά όχι μόνο από το πλεονέκτημα, αλλά και από το υστέρημα και καθιστά όλους τους ανθρώπους υπεύθυνους για όλες τις ανάγκες του συνανθρώπου του. Σηματοδοτεί ακόμη την υποχρέωση του χριστιανού να αγωνίζεται ενάντια σε κάθε μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς σε βάρος του πάσχοντα.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι η καλύτερη μορφή βοήθειας είναι η προσπάθεια απάλλειψης των αιτιών που προκαλούν την ανάγκη και την δημιουργία υγιών κοινωνικών συνθηκών σε επίπεδο ενορίας. Αντιλαμβάνονται ότι δεν αρκεί να δίνει κανείς αγάπη, αλλά ότι επιπρόσθετα πρέπει να αγωνίζεται για

κοινωνική δικαιοσύνη· ότι το κοινωνικό πρόβλημα είναι πολύ σημαντικό, ώστε να μην το εμπιστεύονται εξ ολοκλήρου στις αρχές και εξουσίες του κόσμου τούτου.

Ο αγώνας για δικαιοσύνη δε σημαίνει βέβαια ότι η ζωή της ενορίας της εκκλησίας πρέπει να εξαντλείται μόνο στη λύση των κοιωνικών προβλημάτων των πιστών. Η προσφορά του πιστού και της ίδιας της ενορίας πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένη με την χρηστιανική ζωή η οποία πρέπει να διαποτίζει και να χαρακτηρίζει τη ζωή της εκκλησιαστικής κοινότητας. Στους καρπούς της ευχαριστιακής ζωής έχουν δικαίωμα τα πάσχοντα μέλη κάθε εκκλησιαστικής κοινότητας. Η προσφορά πρέπει να αρχίζει στον περίγυρο του πιστού και δια της ενορίας να επεκτείνεται προς τα έξω μέχρι εσχάτων της γής. Αυτό είναι πολύ βασικό γιατί υπάρχει κίνδυνος από ενδιαφέρον για την παγκόσμια κοινότητα να παραμελήσει κανείς τις ανάγκες των ανθρώπων του περίγυρου του.

Παγκοσμιότητα της προσφοράς

Βοήθεια προς τον άνθρωπο σημαίνει βοήθεια προς την ανθρωπότητα. Πληθώρα χριστιανικών κινήσεων και οργανώσεων έχει επωμισθεί την οργανωμένη βοήθεια σε παγκόσμιο επίπεδο. Η προσπάθεια αυτή εκτός του ότι βρίσκεται απόλυτα στο πνεύμα του Ευαγγελίου συμβάλλει και στην επίτευξη συγκερκιμένων πρακτικών αλλά εξ ίσου σημαντικών στόχων, όπως είναι:

- η διασφάλιση της ειρήνης σε παγκόσμιο επίπεδο,
- η αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης,
- η αποκατάσταση κοινωνικών ισορροπιών,
- η άμβλυνση οικονομικών ανισοτήτων κ.λπ.

Εννοείται ότι η προσφορά προς την ανθρωπότητα δε θα πρέπει να εκπέσει σε μία απλή οιονομική βοήθεια, αλλά θα πρέπει να στοχεύει στη σωτηρία του κάθε ανθρώπου. Η προσφορά προς την ανθρωπότητα βασίζεται στο επαναστατικό πνεύμα του Ευαγγελίου. Το Ευαγγέλιο είναι εκείνο που διδάσκει την ουσιαστική ισότητα όλων των ανθρώπων ενώπιον του Θεού που παρουσιάζει τη δίκαιη κατανομή των αγαθών σαν θέλημα του Θεού που προβάλλει τον ίδιο το Θεό σαν υπερασπιστή των φτωχών. Η προσφορά προς την ανθρωπότητα τεκμηριώνεται με τη φυσική και υπερφυσική αδελφότητα του ανθρώπου και γίνεται σήμερα επιταγή των καιρών μπροστά στην τάση ενοποίησης του κόσμου.

Από χριστιανικής σκοπιάς η άνιση κατανομή των αγαθών στις χριστιανικές χώρες και σε παγκόσμιο επίπεδο είναι μια πρόκληση η οποία πρέπει να αποτελέσει κίνητρο προσφοράς προς εκείνους που στερούνται και τα στοιχειώδη για την επιβίωση.

Η προσφορά σήμερα μπορεί και πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους ανθρώπους και όλες τις ανάγκες. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στους "Δικούς" παρά να επεκτείνεται προς όλους τους ανθρώπους σε κάθε σημείο της γης άσχετα με το χρώμα, τη θρησκεία, τη ράτσα κ.λπ. Η προσφορά πρέπει να καλύπτει τις πνευματικές, υλικές, πολιτιστικές, ηθικές, πνευματικές και θρησκευτικές ανάγκες του ανθρώπου. Βασική αρχή της προσφοράς πρέπει να είναι η χειραφέτηση του ανθρώπου. 'Εγινε και στη Δύση κατανοητό ότι δε βοηθά κανείς εκείνον στον οποίο προσφέρει ένα ψάρι, προκειμένου να τον κρατήσει παραπέρα σε ομηρία και εκμετάλλευση, παρά εκείνον στον οποίο μαθαίνει να ψαρεύει, προκειμένου να μπορέσει να απελευθερωθεί από την εξάρτηση. Και εδώ ισχύει η αρχή "βοήθεια για αυτοβοήθεια".

Η προσφορά δε θα πρέπει να έχει σε καμία περίπτωση προσηλυτιστικό χαρακτήρα ή να αποσκοπεί σε οφέλη. Απεναντίας την προσφορά αυτή πρέπει να τη χαρακτηρίζει η έλλειψη σκοπιμότητας, η ανειδιοτέλεια και η αυταπάρνηση κατά το παράδειγμα της Μητέρας Teresien. 'Οπως η προσφορά προς τον πλησίον έτσι και η προσφορά προς την ανθρωπότητα έχει θεοκεντρικό και χριστοκεντρικό χαρακτήρα και στο σημείο ακριβώς αυτό διαφοροποιείται από κάθε μορφή βοήθειας που δεν την διακρίνουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Και στη περίπτωση της προσφοράς προς την ανθρωπότητα προηγείται η αγάπη του πιστού προς το Θεό.

Βασικοί άξονες της προσφοράς

Η ενορία/ εκκλησία σαν κοινωνία αγάπης οφείλει να είναι ένας χώρος προσφοράς. Επειδή την ενορία δεν την αποτελεί μόνο ο ιερέας, αλλά όλοι οι βαπτισμένοι στο όνομα της Αγίας Τριάδας, γι' αυτό και η προσφορά δεν αφορά μόνο τον ιερέα αλλά όλα τα μέλη της ενορίας.

Στον ενσυνείδητο χριστιανό η καθημερινότητα προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες για συμπαράσταση σε σημείο που μπορεί να συνθλιβεί. Το αίσθημα αυτοπροστασίας, αλλά και προκειμένου να επιφέρει καρπούς η προσφορά του, συνιστούν ιεράρχηση των δραστηριοτήτων. Σήμερα θα μπορούσε να πει κανείς ότι προέχει η προσφορά προς τους συνανθρώ-

που μας με ειδικές σωματικές και ψυχικές ανάγκες ή για ανθρώπους που βρίσκονται με οριακές καταστάσεις, π.χ. σε καταστάσεις απόγνωσης και απελπισίας. Ακολουθεί η προσφορά προς εκείνους που έχουν ανάγκη απο προσωπική και θρησκευτική βοήθεια καθώς και προς εκείνους που ταλανίζονται από εσωτερικές εντάσεις.

Εξαιτίας των κοινωνικών αλλαγών περιέρχονται σε ανάγκη όχι μόνο μεμονωμένα άτομα, αλλά και ολόκληρες ομάδες .

Η αγάπη προς τον πλησίον θα καθορίσει και το είδος της προσφοράς σε κάθε περίπτωση στο πνεύμα του Ευαγγελίου. Σε καμία περίπτωση η προσφορά δε θα πρέπει να θίγει την αξιοπρέπεια του ανθρώπου. Στην περίπτωση που οι δυνατότητες του πιστού φθάσουν σε οριακό σημείο οφείλει να απευθυνθεί προς την πολιτεία και να ζητήσει τη συνδρομή της ή τη συνεργασία της.

Η προσφορά ως διαχρονική αποστολή της Εκκλησίας

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η Εκκλησία προσέφερε σε περιστάσεις ανάγκης στο παρελθόν θαυμάσιο έργο, αλλά σήμερα, σε εποχή ευημερίας, η αποστολή της αυτή φαίνεται να έχει λήξει. Και όμως η Εκκλησία από τη φύση της δεν πρέπει να παύσει να τονίζει το δικαίωμά της, αλλά και την υποχρέωσή της για προσφορά για δύο βασικούς λόγους: α. Η αποστολή της αυτή είναι θεολογικά κατοχυρωμένη, β. τα κοινωνικά προβλήματα της εποχής κάνουν αναγκαία την εκδήλωση της αγάπης.

Από θεολογικής σκοπιάς μπορούμε να πούμε ότι ολόκληρη η ζωή της Εκκλησίας πρέπει να διαποτίζεται από αγάπη. Αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός ότι η ίδια η ύπαρξή της είναι προϊόν της αγάπης του Θεού προς τον άνθρωπο.

Στην εποχή μας μπορεί ο άνθρωπος να ξεπέρασε τις υλικές ανάγκες σε μεγάλο βαθμό όμως οι πνευματικές και ψυχικές ανάγκες έχουν πάρει τεράστιες διαστάσεις. Αυτό σημαίνει μία μετακίνηση της εκδήλωσης της αγάπης από το χώρο της υλικής στο χώρο της πνευματικής και προσωπικής ανάγκης.

Η προσφορά της εκκλησίας δε στοχεύει μόνο στη θεραπεία αναγκών, αλλά κυρίως στην επαναφορά του ανθρώπου στο σωστό τρόπο ζωής με τη χρήση είτε προληπτικών είτε θεραπευτικών μέτρων.

Η προσφορά μέτρο τελείωσης της ενορίας.

Προσφορά και ενορία είναι συνυφασμένα με την εδραίωση της εκκλησίας. Η πρωτοχριστιανική κοινότητα στην οποία η προσφορά έγινε πράξη, τρόπος ζωής των πιστών αποτελεί προηγούμενο προς μίμηση για όλες τις εποχές. Η εντολή της αγάπης υλοποιείται ως βοήθεια προς εκείνους που έχουν ανάγκη και ανάγεται σε κριτήριο ενεργούς ζωής στην ενορία. Η προσφορά δεν περιορίζεται μόνο στην κάλυψη των αναγκαίων για την επιβίωση των μελών της ενορίας, αλλά επεκτείνεται και σε ανάγκες που δημιουργούν συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως είναι η ασθένεια οι φυλακίσεις, η έλλειψη στέγης, ψυχοσωματικά προβλήματα κ.λπ. 'Οπως και στην περίπτωση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας έτσι και στα πλαίσια της ενορίας η προσφορά στοχεύει πρώτα στη σωτηρία του ανθρώπου και κατόπιν στην θεραπεία της ανάγκης. Στοχεύει δηλ. στη θεραπεία της αιτίας που προκαλεί την ανάγκη.

Η εκδήλωση αγάπης προς τον πλησίον στην τρίτη ηλικία

Μία πρόταση για συζήτηση

Η είδηση ότι μία νέα κοπέλα αυτοκτόνησε στην Ιεράπετρα Κρήτης γιατί υπέφερε από μοναξιά συγκλόνισε το Πανελλήνιο. Πολύ σύντομα άλλες ειδήσεις σκέπασαν με τη λήθη την είδηση για το θάνατο της νέας κοπέλας για να σκεπαστούν και εκείνες με τη σειρά τους από άλλες. Το ίδιο συνέβη και με τον αυτοπυρπολισμό ενός γέροντα για τον ίδιο λόγο , δηλ. για τη μοναξιά που ένιωθε.

Τα χωριά, ειδικά των ορεινών περιοχών, έχουν μετατραπεί σε γηροκομεία. 'Ολοι όσοι μένουν σ' αυτά έχουν όχι μία, αλλά πολλές ανάγκες. Ποιος να βοηθήσει ποιον;

Γνώριμη η σκηνή μιας γριάς γυναίκας ή ενός γέροντα που κάθεται μπροστά στην πόρτα βουβός, τυλιγμένος στις αναμνήσεις του, στο άγχος της αβεβαιότητας, στο φόβο του θανάτου. Αν τον χαιρετήσεις, του πιάσεις κουβέντα και του κερδίσεις την εμπιστοσύνη θα εκπλαγείς από ολοζώντανες σελίδες της ζωής του που θα σου παρουσιάσει . Θα αναρωτηθείς, πώς βάσταξε αυτό το αδύναμο σώμα έναν τόσο βαρύ σταυρό και νιώθεις

ένοχος γιατί και εσύ προσωπικά φταις για την άθλια κατάσταση αυτού του ανθρώπου, για το κατάντημα της ανθρώπινης ύπαρξης, για το κουρέλιασμα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Στις πόλεις τα πράγματα είναι χειρότερα. Εδώ οι άνθρωποι δεν κάθονται μπροστά στην πόρτα του σπιτιού τους για να τους κρατήσεις λίγη συντροφιά. Εδώ οι άνθρωποι κλείνονται όχι μόνο στο σπίτι τους αλλά και στον εαυτό τους. Συμβαίνει να ζουν στην ίδια πολυκατοικία χρόνια και να μη γνωρίζονται μεταξύ τους, να μην τολμούν να γνωριστούν.

Στο κυνήγι του ο άνθρωπος για χρήμα, καριέρα, δόξα κ.λπ παραμελεί τον ίδιο του τον εαυτό, την οικογενειά του, ξεχνά το συνάνθρωπο. Καθώς ζει μόνο για τον πλουτισμό έχασε την κοινωνική επαφή και την ευαισθησία. Ευθύνη κοινωνική για κείνον δεν υπάρχει, γιατί θεωρεί ότι αυτός που υποφέρει είναι ο ίδιος υπεύθυνος, λες και δεν είναι η μοίρα κοινή και αόρατο το μέλλον.

Πριν από κάποια χρόνια η εκκλησία έφερνε συχνά τους ανθρώπους σε επαφή. Η κάθε γιορτή και θρησκευτική εκδήλωση ήταν υπόθεση όλης της ενορίας, βαπτίσεις, γάμοι, κηδείες, ονομαστικές γιορτές. Οι άνθρωποι δε συμμετείχαν απλά, αλλά είχαν χρόνο να κουβεντιάσουν, να διασκεδάσουν ή και να κλάψουν μαζί.

Σήμερα και όταν βρίσκονται μαζί δεν μπορούν να πλησιάσουν ο ένας τον άλλο, να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν ελεύθερα. Σημείο των καιρών ότι οι άνθρωποι στις συναναστροφές τους αποφεύγουν να μιλούν για πόνο, για αγωνία για προβλήματα. Ακόμα και όταν κάνουν συζήτηση για τον ανθρώπινο πόνο αποδίδουν τις ευθύνες στην Εκκλησία, το Κράτος κ.λπ. Μ' αυτό τον τρόπο προσπαθούν να καθησυχάσουν τη συνείδησή τους και να καταπνίξουν το ελάχιστο αίσθημα ευθύνης που μπορεί να έχει μείνει μέσα τους. Αν κάποιος τολμήσει να κάμει λόγο για την ανάγκη δράσης, παρέμβασης, ανάληψης πρωτοβουλιών, δραστηριοποίησης κ.λπ. αν δεν μπορέσουν να τον αποστομώσουν προσπαθούν να τον εξουδετερώσουν ακόμη και να τον βλάψουν. Στην περίπτωση που δεν πετύχουν τον χαρακτηρίζουν σαν ρομαντικό και ουτοπιστή και τον προβάλλουν σαν παράδειγμα προς αποφυγήν.

Θα μπορούσε βέβαια να παρατηρήσει κανείς ότι και σήμερα επιτελείται έργο κοινωνικής προσφοράς. Η Εκκλησία, το Κράτος, διάφορες οργανώσεις προσφέρουν αρκετά. Και όμως πρόβλημα υπάρχει. Στα χωριά π.χ. το κάθε άτομο μεγάλης ηλικίας είναι ένα πρόβλημα εφ' όσον μένει μόνο ακόμα και όταν είναι αυτοσυντήρητο. Στις πόλεις είπαμε τα πράγματα

δεν είναι καλύτερα. Πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα αυτά; Με πολλούς τρόπους φυσικά.

Κατά την προσωπική μας εκτίμηση ο πιο απλός και αποτελεσματικός τρόπος είναι η ενεργοποίηση εκείνων που παίρνουν στα σοβαρά την χριστιανική τους ιδιότητα. Τι μπορεί να γίνει στην πράξη; Αφ' ενός μεν να επανέλθουμε σε δοκιμασμένες πρακτικές του παρελθόντος, όπως π.χ. στην ατομική βοήθεια, αφ' ετέρου δε να αξιοποιήσουμε επίσης δοκιμασμένους τρόπους αντιμετώπισης της ανάγκης, όπως π.χ. της οργανωμένης βοήθειας. Στην πρώτη περίπτωση, ως γνωστόν το άτομο προσπαθεί με μέσα που διαθέτει να έρθει αρωγός στην ανάγκη η οποία υποπίπτει στην ανάπτυξή του, στη δεύτερη περίπτωση η προσφορά οργανώνεται. Δηλ. ένα κέντρο αναλαμβάνει την οργάνωση καθορίζει το σκοπό και τους στόχους, καταστρώνει πρόγραμμα, προσδιορίζει τη στρατηγική υλοποίησης της ιδέας αναλαμβάνει την εκπροσώπιση της οργάνωσης έναντι τρίτων κ.ο.κ.

Με ένα απλό παράδειγμα θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε πόσο πολλά μπορεί να προσφερθούν με λίγα μόνο μέσα. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν χιλιάδες 'Ελληνες που ζητούν απεγνωσμένα να βρουν έναν άνθρωπο που θα αναλάβει να βοηθήσει τους γονείς του στο χωριό ή την πόλη γιατί οι ίδιοι για τον α΄ ή β΄ λόγο αδυνατούν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους έναντι των γονιών τους. Εκτός του ότι δεν υπάρχουν άνθρωποι εξειδικευμένοι για το σκοπό αυτό και στην περίπτωση που κάποιοι προθυμοποιηθούν να αναλάβουν την ευθύνη αυτή απαιτούν πολύ μεγάλα ποσά. Χιλιάδες ξένες γυναίκες αξιοποιούν την ευκαιρία με το αζημίωτο.

Η ατομική πρωτοβουλία δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση τόσων περιπτώσεων, το δε κράτος δε δείχνει το ανάλογο για το πρόβλημα ενδιαφέρον. Το κενό αυτό θα μπορούσε, ή ακόμα καλύτερα, καλείται να καλύψει η εκκλησία. Τι χρειάζεται: Καταγραφή των περιπτώσεων και ένταξή τους σε ομάδες. Το πρόβλημα της εξεύρεσης ανθρώπων που θα αναλάβουν την εξυπηρέτηση των συνανθρώπων τους μπορεί σήμερα να αντιμετωπιστεί εύκολα λόγω της μεγάλης ανεργίας.

Στα πλαίσια μίας καλά προετοιμασμένης και οργανωμένης ειδικής εκπαίδευσης οι άνθρωποι που επιθυμούν να ενταχθούν στην υπηρεσία της εκκλησίας και του ανθρώπου θα προετοιμαστούν κατάλληλα για την άρτια επιτέλεση του σκοπού αυτού.

Η μηνιαία αμοιβή θα καθορίζεται από την προσφερόμενη υπηρεσία

κατά άτομο και θα καταβάλλεται από τους ενδιαφερομένους ή τους οικείους των.

Η οργανωμένη βοήθεια προς τον πλησίον σε καμία απολύτως περίπτωση δεν πρέπει να υποκαταστήσει την ατομική πρωτοβουλία, ούτε να την επισκιάσει πολύ και περισσότερο να την εξουδετερώσει. Αυτό θα ήταν ένα ανεπανόρθωτο χτύπημα εναντίον της ελευθερίας του ανθρώπου και αντίθετη προς το πνεύμα της χριστιανικής διδασκαλίας.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλιβιζάτου, Αμίλκα: Η κοινωνική αποστολή της Εκκλησίας, Αθήναι 1925.

Αμάντου, Κ.: Η ελληνική Φιλανθρωπία κατά τους Μεσαιωνικούς Χρόνους, στο: "Αθήνα", τόμος 35, σελ. 731-778.

Βαφειάδου, Φιλαρέτου: Η αγάπη και τα έργα αυτής εν τη αρχαία Εκκλησία, Θεσσαλονίκη, 1927.

Θεοδώρου, Ευαγγέλου: Ηρωΐδες της χριστιανικής αγάπης - Αι Διακόνισσαι δια των αιώνων, Αθήναι 1949.

- **"Φιλανθρωπία"**, στη: Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαιδεία, τόμος 11ος, Αθήναι 1967, στήλες 1037-1056.

Θωμοπούλου, Ευθ., Ι.: Η Ιστορία της Κοινωνικής Προστασίας από των Αρχαιοτάτων Χρόνων μέχρι σήμερα, Αθήνα 1977.

- Διερεύνησις των Θεσμών Κοινωνικής Προστασίας από της Αρχαιότητας μέχρι και της Επαναστάσεως του Εικοσιένα εις τον ελληνικόν χώρον, Αθήναι 1993.

Καναβάκη, Μιχάλη: Το κοινωνικό και παιδαγωγικό έργο της Ιεράς Μονής "Παναγία Καλυβιανή". Ένα μήνυμα και μία πρόκληση (1957-1997), Αθήνα 1997.

- Ιστορική εξέλιξη της κοινωνικής μέριμνας για τα παιδιά και τους νέους μέχρι και τις αρχές του 20ου αιώνα, Θεσσαλονίκη 1997.

Λέκκα, Α.: Η Κοινωνική Πολιτική των Ελλήνων από των αρχαιοτέρων χρόνων, Αθήναι 1971.

Μαστρογιάννη, Ι.: Η Κοινωνική Πρόνοια δια μέσου των Αιώνων, τόμ. Α' και Β', Αθήναι 1957.

- Ιστορία της Κοινωνικής Πρόνοιας της Νεώτερης Ελλάδος 1821-1960, Αθήναι 1960.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, Ursula: Gemeinde für andere, Freiburg 1971.

Beutler, Johannes: Urchristliches Gemeindeleben als Fragen an die Kirche von heute, in: Geist und Leben 47 (1974) 257-271.

Bolkestein, Hendrik: WohltTätigkeit und Armenflege im vorchristlichen Altertum, Utrecht 1939.

Brox, Norbert: Die pastoralbrief, Ragensburg, 4 Aufl., 1969.

Deissler, Altons: Das Walten an Welt und Monsch als Dienst Gottes, im: Caritas 70 (1969), 57- 63.

Hainz, Josef: Ekklesia. Strukturen paulimischer Gemeinde- Theologie und Gemeinde - Ordnung, Bagensburg 1972.

Kertelge, Karl: Gemeinde und Amt in Neuen Testament, München 1972.

Lehmann, Karl: Caritas der Gemeinde, im: Caritas '75 (1974) 61- 76.

Lohrmann, walter: Frucht und Grabem des Heiligen Geistes, Gieben 1978.

Manderscheid, Michael: Kirche für die Menschen, in: Kontraste, Freiburg 1973, H2, 19-22.

Nieder, Lorenz: Die Motive der religiös - sittlichen Paränese in den paulinischen Gemeindenbriefen, München 1956.

Pesch, Rudorf: Die Diakonie der Gemeinde nach dem Neuen Testament, Freiburg 1974.

Ratzinger, Joset: Die christliche Brüderlichkeit, München 1960.

Reichmann, Maria: Gestaltwandel der Not und der helfenden Dienste, in: Lebendiges zeugnis, Paderborn 1972, H3, 30-44.

Schlier, Heinrich: Über die Liebe. 1 Kor 13, in: Die züt der kirche, Freiburg I. Br. 1956.

Schlösser, Felix: Nur Mitmenschlichkeit? zur Ortsbestimmung der Diakonie im der kirche, in: Signum 45 (1973), H2, 33-36.

Schnackenburg, Rudorf: Die sittliche Botschaft des Neuen Testamentes, 2. Autl., München 1962.

— : Die Forderung der Liebe in der Verkündigung und im Verhalten Jesu, in: Prinzip der Liebe, Freiburg 1975, 76- 103.

Sidler, Nikolaus: Der Selbstvollzug der Gemeinde im sozialcaritativen Dienst, in: Lebendiges Zeugnis, Paderborn 1972, H3 , 45-54.

Thüsing, wilhelm: Die Botschaft des Neuen Testaments - Hennis oder Triebkraft der Gegellscaftlichen Ent-wicklung?, in: Geist der Liebe 43 (1970) 136-148.

Völkl, Richard: Botschaft und Gebot der Liebe nach der Bibel, Münken 1956.

Vögtle, Anton: Biblisches Ethos (NT), in: Wörterbuch christlicher Ethik (hr. v. Bernhard Stoeckle), Freiburg 1975, 39- 43.

Völkl, Richard: Nächstenliebe. Die Summe der christlichen Religion?, Freiburg / i. Br. 1987.

Wendland, Heinz- Dietrich: Ethik des Neuen Testaments, Göttingen 1970.

Zeller, Dieter: Juden Heiden in der Mission des Paulus. Studiem zum Römerbrief, Stuttgart 1973.

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΠΑΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ

Ιωάννινα 1997

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΠΑΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ

1. Διακρίσεις στο σχήμα παλαιού - νέου φιλελευθερισμού

Αν επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη φύση του ανθρώπου ο αρχικός φιλελευθερισμός, πρέπει να εξετάσουμε πρωτίστως τη λειτουργία της μέσα στο ρεαλιστικό πλαίσιο της πραγμάτωσής της που το συναπαρτίζουν οι ορθολογικές και ανορθολογικές συνιστώσες, οι οποίες συγκροτούν τις δομές του ανθρώπου και ταυτόχρονα συγκρούονται στο ανθρώπινο *πράττειν*, στο πράττειν του επιμέρους ατόμου. Αν η ατομικότητα αυτή συνιστά καθοριστική σινιστώσα για μια επιτυχή περιγραφή του πράττειν, είναι ευνόητο ότι υποδηλώνει και τον αποχωρισμό του από οποιαδήποτε κοινωνικότητα και συνακόλουθα και από τις αξίες που ενδεχομένως ενυπάρχουν σ'αυτή. Τι σημαίνει όμως πράττειν χωρίς αξίες στο λειτουργικό και παραδειγματικό πλαίσιο της κοινωνίας; Για το πρώτο επίπεδο σημαίνει τη λογική ανάπτυξη, αποχωρισμένη από το παράδειγμα, ενώ για το δεύτερο το ίδιο αυτό παράδειγμα υποστυλώνει και ερμηνεύει το πρώτο ενθέτοντας τις αξίες, έστω και υπό εργαλειακή θεμελίωση. Αν χαρακτηρίσουμε το πρώτο επίπεδο ως χομπσιανό[1] και το δεύτερο ως λοκιανό[2], το πρώτο μοντέλο της

1. Th. Hobbes, *Leviathan* (1651), *The English Works of Thomas Hobbes,* Vol. III, London 1829, second Reprint 1966, Scientia Verlag Aalen Germany, ch. XIV, pp. 116-130, ιδιαίτερα τις σσ. 116-117. (Πρβ. και την ελλην. μτφρ., Τόμας Χομπς, *Λεβιάθαν* ... , τ. Α΄, επιμ. Αιμ. Μεταξόπουλος, μτφρ. Γρ. Πασχαλίδης-Αιμ. Μεταξόπουλος, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1989). Ανάλυση της έννοιας της ελευθερίας επιχειρεί ο Hobbes και στο *Philosophical Elements of True Citizen,* " Liberty", *op. cit.*, Vol. II, pp. 1-62.

2. John Locke, *Two Treatises of Government* , Book II, *The Works of John Locke,* Vol. V, London 1823, repr. by Scientia Verlag Aalen, Germany 1963, & 87, 89, 95-96, 99, 102, pp.

πράξης αντιτίθεται στο δεύτερο, επειδή το τελευταίο αυτό συγκροτείται με βάση τους δεσμούς μεταξύ των ατόμων που εγγενώς παραπέμπουν σε δομές κοινωνικότητας. Η αντίθεση όμως αυτή είναι οριακή ως προς το προστάδιο μόνο της κοινωνίας, το οποίο ερμηνεύεται διαφορετικά στα δύο μοντέλα. Η ελεύθερη άσκηση των δυνάμεων του ανθρώπου για επιβιοτικούς σκοπούς στον Th.Hobbes[3] οδηγεί τελικά σε αδιέξοδα συνέχειας και γι'αυτό επιβάλλει ως ανάγκη τους κανόνες, ενώ η συμφωνία και η συναίνεση (το κοινωνικό συμβόλαιο) στον J.Locke[4] δεν αναγνωρίζει απλώς την αναγκαιότητα των κανόνων, αλλά προβάλλει και τον εξαρχής αξιακό τους χαρακτήρα για τη δραστηριότητα και το περιεχόμενο της ζωής.

Οι ανθρώπινες δομές είναι για τον Locke κατ' ανάγκην αξιακές, με την έννοια ότι η πράξη του ανθρώπου αναφέρεται σ'αυτές, επειδή τη συγκροτούν και επειδή λειτουργούν ως όροι, αρχές και προϋποθέσεις που τη δεσμεύουν. Ως τέτοιες λοιπόν αρχές είναι εξαρχής οι αξίες της *ελευθερίας* και της *ισότητας* που νομιμοποιούν παράλληλα και τη διαδικασία της εξουσίας. Αντίθετα στο χομπσιανό μοντέλο οι αρχές αυτές δεν λειτουργούν ως νομοποιητικές αξίες εξουσίας αλλά μόνον ως αναφορές του συγκρουσιακού πράττειν. Προκύπτει λοιπόν ότι ο καθορισμός του πράττειν συμπεριλαμβάνει τις συνθήκες της πράξης, από τις οποίες κατά τον Locke συγκροτείται μία γενικότερη θεωρία του κοινωνικού συμβολαίου η οποία περιλαμβάνει κανόνες γενικής ισχύος που θα πρέπει να δεσμεύουν συνολικά τα άτομα.[5] Μία τέτοια οπτική της πράξης και των αξιών συνθέτει προφανώς το πλαίσιο της φανέρωσής της, την πολιτική δηλαδή και την κοινωνία. Στην κοινωνία αυτή ο Locke αποδέχεται τη φυσική ισότητα ως θεμέλιο των υποχρεώσεων του ανθρώπου.[6] Αν τώρα στη φυσική κατάσταση ο καθένας έχει το δικαίωμα να εκτελεί το φυσικό νόμο[7] που θεμελιώνεται σ'αυτή, αυτό σημαίνει τη διάκριση δικαιώματος και υποχρέω-

387-389 και 394-398. (Πρβ. και την ελλην. μτφρ. Τζων Λοκ, *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως*, εισ.-μτφρ.-σχόλια Π.Μ.Κιτρομηλίδης, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1990).

3. Th. Hobbes, (1651), *op. cit.*, pp. 110-116.

4. John Locke, *op. cit.*, II, & 89, 95, pp. 389 και 394.

5. Βλ. Μ.Αγγελίδης, *Η γένεση του φιλελευθερισμού. Προβλήματα σύστασης του πολιτικού σε θεωρίες του κοινωνικού συμβολαίου: Thomas Hobbes - John Locke*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1994, σσ. 12-15.

6. John Locke, *op. cit.*, II, & 5, p. 340.

7. Βλ. L.Strauss, *Natural Law and History*, University of Chicago Press 1971, p .222.

σης και επομένως περιορισμό της κριτικής λειτουργίας των παραπάνω αξιών.[8] Στον Locke πάντως και στη φυσική κατάσταση και στη σύσταση πολιτείας λειτουργούν οι αξιακές αρχές της ελευθερίας και της ισότητας.

Στο σχήμα όμως αυτό του κλασικού φιλελευθερισμού φαίνεται ότι ο σύγχρονος φιλελευθερισμός έχει επιφέρει μία θεμελιακή ρήξη στο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (κοινωνικό/ατομικό - δημόσιο/ιδιωτικό). Προβάλλει την ενίσχυση του ιδιωτικού και τη μείωση του κοινωνικού στο επίπεδο των πολιτικών αρχών, την οποία δικαιολογεί με το επιχείρημα της αναποτελεσματικότητας που οδηγεί στην επανερμηνεία του ηθικού πλαισίου και έχει ως αποτέλεσμα την αποδόμηση της κλασικής πολιτικής θεωρίας του παλαιού φιλελευθερισμού και την αμφισβήτηση της κριτικής της διάστασης. Η επιχείρηση να αποδομηθούν τα θεμελιώδη αυτά στοιχεία προέρχεται από την εμφανή κρίση να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τα κοινωνικοοικονομικά μεγέθη της αγοράς στις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ παράλληλα διεκδικούν την αναφορά τους στις θεμελιώδεις αρχές του φιλελευθερισμού με τις οποίες όμως βρίσκονται πλέον σε ρήξη. Αυτό αποτελεί και το παράδοξο της υπόθεσης: μολονότι δηλαδή ο σύγχρονος φιλελευθερισμός θέλει να στηρίζεται και να αναφέρεται στις πηγές, στις ρίζες[9], ταυτόχρονα τις αναθεωρεί, αφού ακυρώνει εν πολλοίς τις αξίες της ελευθερίας και της ισονομίας στη δράση των ατόμων. Η σύγχρονη φιλελεύθερη πράξη παρουσιάζεται ως παιχνίδι εναλλακτικών δυνατοτήτων και κίνησης των ατόμων, αλλά δεν εντάσσεται σε δεσμευτικούς κανόνες οι οποίοι να καθορίζουν τα μέσα που μπορεί να επιλέξει μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, ενώ στην παλαιά θεωρία η ατομική ιδιοκτησία προέρχεται από το χωρισμό των εταίρων της πράξης που αναφέρονται στην ανθρώπινη εργασία, χωρισμός ο οποίος μετατρέπει τα κοινά δικαιώματα κατοχής σε δικαιώματα ατομικής ιδιοκτησίας, στο νεοφιλελευθερισμό η σχέση εργασία/ιδιοκτησία δεν θεμελιώνει τα ατομικά δικαιώματα[10]. Ο συ-

8. *Ibid.*, pp. 226-227.

9. D.G.Green, *The New Right. The Counter-Revolution in Political, Economic and Social Thought*, Harverest, Brighton 1988.

10. Βλ. σχετικά, R.Nozick, *Anarchy, State and Utopia*, Basic Books Inc., New York 1974 - R.Dworkin, *Taking Rights Seriously*, Duckworth, London 1977 και *A Matter of Principle*, Oxford University Press, Oxford 1985 - J.Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge Mass. 1971 και *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993.

νεχιζόμενος καταμερισμός προκαλεί το χωρισμό της οικονομίας από την πολιτική, η οποία υπάρχει τώρα μόνον ως κρατική πολιτική, ενώ οι σχέσεις είναι ελεύθερες και η παλαιά ισονομία αναφέρεται μόνο στο πλαίσιο μιας ηθικοπολιτικής θεωρίας που βρίσκεται μακριά από τη θεωρία του παλαιού φυσικού δικαίου και στηρίζεται στη διακαιοσύνη ως κοινωνική αρετή που αφήνει και την αγορά να λειτουργεί και αυτοπεριορίζει τη δεσμευτικότητά της.[11] Άρα και όλες οι κοινωνικές και θεωρητικές αντιλήψεις που συνδέονται με την κλασική πολιτική οικονομία αμφισβητούνται, για να μη θεωρούνται οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί ως αποτέλεσμα μιας ορθολογικής (σκόπιμης και σχεδιασμένης) δραστηριότητας των ατόμων. Μπορεί μάλιστα κανείς να καταγράψει τη διάσταση παλαιού και νέου φιλελευθερισμού και να συνοψίσει στα εξής σημεία το νεοφιλελεύθερο status: *στην ανορθολογική διάσταση* που έχει ως αφετηρία γνωσιοθεωρητικές δομές άγνοιας, οι οποίες καθιστούν αδύνατη τη σύλληψη της κοινωνίας ως συνόλου σχέσεων· *στη συντηρητική και αυθορμησιακή διάσταση των κανόνων* που παρουσιάζονται ως μια διαδικασία επιλογής, ανάλογης με τη διαδικασία φυσικής επιλογής στη βιολογία· *στην αντικοινωνική διάσταση*, αφού υποστηρίζεται ο πλήρης χωρισμός ατομικού και κοινωνικού στο πεδίο της πράξης· *στην αντιπολιτική διάσταση*, αφού διαρρηγνύεται η ενότητα των όρων σύστασης της πολιτικής και εισάγονται αυτονόμως οι κανόνες· τέλος *στην αντιδημοκρατική διάσταση*, αφού κρίνεται η αρχή της ισότητας και το ιδεώδες της δημοκρατίας.[12]

Τη διάσταση αυτή μεταξύ παλαιού και νέου φιλελευθερισμού και τη δόμηση της νεοφιλελεύθερης αντίληψης μπορεί κανείς να την παρακολουθήσει ενδεικτικά και μέσα από την επιχείρηση ανασύστασης του νοήματος των εννοιών *ελευθερία* και *δικαιοσύνη* στην οποία αποδύεται ο F.A.Hayek. Στη θέση της κλασικής θεωρίας του φιλελευθερισμού που θεωρεί την ελευθερία ως απαραίτητη συνιστώσα για την ορθή πράξη και τη σύσταση της πολιτικής ο Hayek τοποθετεί μία περιορισμένη ελευθερία, την οποία αποτιμά ως θεμελιώδη όρο μόνο της ανθρώπινης πράξης που

11. A.Smith, *The Theory of Moral Sentiments* (ed) D.D.Raphael - A.L.Macfie, Liberty Classics, Indianapolis 1982, μέρος VII, τμ. II, σσ. 314 κ.ε. και μέρος II, τμ.II, κεφ. I, II, III.

12. Βλ. Μ.Αγγελίδης, *Φιλελευθερισμός: Κλασικός και Νέος. Ζητήματα συνέχειας και ασυνέχειας στο φιλελεύθερο επιχείρημα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1993, σσ. 16-18.

αρνείται τον καταναγκασμό.[13] Το αυθεντικό νόημα της ελευθερίας ορίζεται μόνον εάν ερευνάται στις σχέσεις μεταξύ των ανθρωπίνων[14], ενώ η διερεύνησή του στο χώρο της πολιτικής εκτιμάται ότι οδηγεί στον περιορισμό της ατομικής ελευθερίας και στην ενίσχυση της αντίστοιχης πολιτικής, η οποία εξυπηρετεί συλλογικά και όχι ατομικά δικαιώματα, ενώ παράλληλα δυναμοποιεί τα οργανωμένα συμφέροντα που μετατρέπουν την ελεύθερη κοινωνία σε ολοκληρωτικό σύστημα.[15]

Την αντίληψή του για περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών και την ενίσχυση των ατομικών ο Hayek επιχειρεί να τη θεμελιώσει στην υιοθέτηση της αρχής της άγνοιας, σύμφωνα με την οποία κανένα άτομο δεν είναι σε θέση να γνωρίζει το σύνολο των επιθυμιών των ατόμων και των αντίστοιχων περιστάσεων που τις δημιουργούν. Άρα, αφού κανείς δεν τις γνωρίζει, εκείνο που μπορούμε να γνωρίσουμε είναι μόνον οι συνθήκες και η διασφάλισή τους που θα επιτρέπουν την ικανοποίηση των επιθυμιών των ατόμων, τις οποίες καμιά εξουσία δεν μπορεί να γνωρίζει.[16] Φτάνουμε έτσι στην αρχή της απροσδιοριστίας, αφού το άτομο αγνοεί το αυθόρμητο νόημα της ελευθερίας και η αλήθεια του συμπίπτει με την αρχή της κοινωνικής απροσδιοριστίας.[17]

Όσον αφορά τη δικαιοσύνη ο Hayek εγκαταλείπει την κλασική θεωρία για την αρχή αυτή που αποδίδει στον καθένα ό,τι του ανήκει και υποστηρίζει ότι το δίκαιο και το άδικο συνδέεται μόνο με την ανθρώπινη διαγωγή. Όταν το δίκαιο συνοψίζεται και συστηματοποιείται σε κανόνες, οι μόνοι που ταιριάζουν στη διαγωγή είναι εκείνοι του αστικού και του ποινικού δικαίου.[18] Για να προσδιοριστεί συνεπώς η φύση της δικαιοσύνης, προϋποτίθεται η ύπαρξη του ατόμου, ένα υποκείμενο δηλαδή που δεν μπορεί να είναι άλλο από το άτομο, και συνεπώς η φύση αυτή στην κοινωνική διαδικασία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δίκαιη ή άδικη, γιατί δεν

13. F.A.Hayek, *The Constitution of Liberty*, Routledge and Kegan Paul, London 1976, p. 11.

14. *Ibid.*, p. 12.

15. F.A.Hayek, *Law Legislation and Liberty*, vol. A΄, Routledge and Kegan Paul, London 1982, p. 2.

16. F.A.Hayek (1976), *op.cit*, vol. B΄, II, p. 2.

17. A.E.Galeotti, " Individualism, social rules and tradition. The case of Fiedrich A. Hayek", *Political Theory*, vol.15, No 2 (May 1987), p. 165.

18. F.A.Hayel (1976), *op.cit.*, II, p. 34.

αποτελεί άτομο.[19] Η επιχείρηση να οριστεί η δικαιοσύνη ως κατηγόρημα της ατομικής πράξης δεν έχει άλλο στόχο παρά να κρίνει και να απορρίψει την κοινωνική έκφρασή της. Με την έννοια αυτή η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί κατάχρηση του όρου δικαιοσύνη και οφειλόταν στην αδυναμία να οριστεί η ατομική πράξη στη λειτουργία της αγοράς, η οποία νομιζόταν ότι κατευθύνεται από κάποιο υποκείμενο με συνείδηση. Επομένως και η κοινωνία, όταν είναι χωρισμένη από το κράτος (κυβέρνηση), δεν μπορεί να υπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς, ενώ η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μία αξίωση για οργάνωση των ατόμων, έτσι ώστε να μεταφέρονται μερίδια του κοινωνικού προϊόντος σε διαφορετικές ομάδες και άτομα.[20]

Αν συνδυάσουμε τις δύο παραπάνω οράσεις για την αποτίμηση της πολιτικής και ατομικής διάστασης των αξιών *ελευθερία* και *δικαιοσύνη* με το χώρο της οικονομίας, θα δούμε ότι ο ανταγωνισμός στη νεοκλασική θεωρία αποτιμάται ως η εξέλιξη μιας πορείας τελειοποίησης που έχει αφετηρία τον *ελεύθερο* ανταγωνισμό της κλασικής και απόληξη τον *τέλειο* ανταγωνισμό της σύγχρονης νεοκλασικής.[21] Η διαφοροποίηση αυτή επιτρέπει στον ίδιο τον ανταγωνισμό να λειτουργήσει ως κριτική στην έννοια του τέλειου ανταγωνισμού, επειδή αυτός αποστασιοποιείται από το πραγματικό πεδίο του οικονομικού συστήματος.[22] Εξάλλου θα μπορούσε να παρατηρηθεί επί πλέον ότι η τελειότητα δεν αφήνει περιθώρια περαιτέρω εξέλιξης και για το λόγο αυτό υποβαθμίζει το δυναμικό χαρακτήρα των οικονομικών φαινομένων και τον μετατρέπει σε μια τεχνική που περιορίζεται στη στατική έκφραση του νεοκλασικού υποδείγματος.[23]

Βέβαια η δυναμική του οικονομικού συστήματος δεν απάδει προς την τεχνική ισορροπία που μπορεί να επιτυγχάνεται, όταν όλοι γνωρίζουν τις

19. F.A.Hayek, (1982), *op. cit.*, II, pp. 31-32.

20. *Ibid.*, II, p. 64.

21. Βλ, ενδεικτικά G.L.Stiger, " Perfect Competition, Historically Contemplated" in *Journal of Political Economy,* vol. LXV (Febr. 1957).

22.Βλ. Joan Robinson, *The Economics of Imperfect Competition,* MacMillan, London 1979 (1 1933).

23. Βλ. P. Sylos-Labini, "Competition: The Product Markets" in T.Wilson and A.S.Skinner (eds), *The Markets and the State,* Clarendon Press, Oxford 1979 (1933) - P.J.McNulty, "A Note of the History of Perfect Competition" in *Journal of Political Economy,* vol. 75 (Aug. 1967), pp. 395-399 και του ιδίου "Economic Theory and the Meaning of Competition" in *Quarterly Journal of Economics,* vol. 82 (Nov. 1968), pp. 639-656.

συνθήκες της αγοράς. Αυτό σημαίνει ότι οι τιμές ισορροπίας προαπαιτούν όλες τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για να εκπληρώνει ο καθένας τα σχέδιά του.[24] Ο σχεδιασμός όμως δεν περιορίζεται μόνο στη σύνοψη των πληροφοριών και των γνώσεων, αλλά απαιτεί και την προβλεπτικότητα, την εκ των προτέρων δηλαδή γνώση, την ικανότητα του ατόμου να προβλέπει τις μεταβολές των δεδομένων που επισυμβαίνουν στο περιβάλλον της δράσης του.[25] Κάθε συναλλασσόμενος επομένως έχει άμεσο συμφέρον να γνωρίζει τα πάντα για να αίρει την αβεβαιότητα και ταυτοχρόνως να συσκοτίζει τη γνώση που απορρέει από τις πράξεις του.[26] Κατά συνέπεια μέσα σ'αυτό το πλαίσιο λειτουργίας η δημοκρατία ως θεσμός δεν θεωρείται τίποτε περισσότερο από μια διαδικασία τεχνικής που εκλέγει τους διαχειριστές της εξουσίας και άρα δεν έχει απόλυτη και καθολική αξία.[27]

Μέσα από το ακραίο παράδειγμα του Hayek και τις σαφείς οριοθετήσεις μεταξύ παλαιού και νέου φιλελευθερισμού, αν συνυπολογίσουμε και το μεταπολεμικό *κράτος πρόνοιας*, μπορούμε να καταγράψουμε και να αποτιμήσουμε συνοπτικά τις επιτυχείς ή όχι απόπειρες ορισμού του περιεχομένου του φιλελευθερισμού στο επίπεδο της πραγματικής σφαίρας ως εξής:

— ο πραγματικός φιλελευθερισμός είναι μόνον ο κλασικός, αλλά καταστράφηκε από τον ημισοσιαλισμό του νέου φιλελευθερισμού.
— ο φιλελευθερισμός άλλαξε δραματικά χαρακτήρα, απομακρύνθηκε από την ατομικότητα προς τη συλλογικότητα.
— ο φιλελευθερισμός υπήρξε μια φιλελεύθερη διδασκαλία.
— ο παλαιός και ο νέος φιλελευθερισμός ήταν συμβιβάσιμοι σε μια διδασκαλία αλλά η βαθύτερη ουσία τους βρίσκεται κυρίως από την αρχή στη φιλελελεύθερη σκέψη.

Η πρώτη άποψη κινείται αβίαστα στη σφαίρα της φαντασίας, ενώ η δεύτερη μπορεί να απορριφθεί ως ουτοπική. Η τρίτη είναι περιοριστική και μόνον η τέταρτη προσεγγίζει τη φιλελεύθερη πραγματικότητα. Στην ουσία όμως δεν υπάρχει γνήσιος φιλελευθερισμός, αλλά όλες οι εκδοχές

24. Βλ. Σταύρος Ιωαννίδης, *Ανταγωνισμός, Αγορά και Δημοκρατία. Μία κριτική της νεοαστριακής οικονομικής θεωρίας*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1993, σ. 62.
25. *Στο ίδιο*, σ. 63.
26. *Στο ίδιο*, σσ. 70-71.
27. *Στο ίδιο*, σ. 255.

στην εξέλιξή του μπορούν να χαρακτηριστούν έτσι. Όσο για τη σχέση φιλελευθερισμού-σοσιαλισμού, που απορρέει από την πρώτη και τη δεύτερη θέση, αυτή συνιστά μία παρέκβαση που μπορεί να τη δει κανείς στο βρετανικό εργατικό κόμμα των δεκαετιών 1920 και 1930.[28]

2. Ρεπουμπλικανισμός και Εξισωτισμός

Στο φιλελευθερισμό ανήκει και ο αμερικάνικος ρεπουμπλικανισμός. Οι δύο πρώτες φάσεις του επικεντρώνονται στις πολιτικές και οικονομικές καταστάσεις της ελεύθερης κοινωνίας. Τα νέα προβλήματα όμως που ανεφύησαν στη σύγχρονη εποχή απαιτούν ενδυνάμωση των ατομικών ελευθεριών και αντικατάσταση των θεσμών που τα περιορίζουν.[29] Αν δεν αλλάξουν αυτά, θα κατισχύσει η πίστη ότι η κυβέρνηση ψεύδεται και το κυριότερο ότι πιστεύει τα ψέματά της. Η ατομική ελευθερία που είπαμε παραπάνω πρέπει να εκλαμβάνεται ως δημιουργική ελευθερία και όχι ως ελευθερία από την ανάγκη.[30] Ο ρεπουμπλικανισμός λοιπόν είναι αναμφίβολα φιλελευθερισμός, έστω και ως υπολειμματικό ιδίωμα,[31] και παραμένει συνεκτικός και πιεστικός, ενώ όταν του ασκείται κριτική, αυτή πρέπει να κατευθύνεται και στις φιλελεύθερες ιδέες και στους φιλελεύθερους θεσμούς, αν θέλει κανείς να αποδείξει ότι η αντίληψη της αξίας είναι μυστικοποίηση και η κοινότητα των ελεύθερων πολιτών απάτη.[32] Ο φιλελευθερισμός έχει την ικανότητα να εκτίθεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά χρησιμοποιεί πάντα τις ίδιες βασικές έννοιες για να δημιουργεί διαφορετικές εικόνες του κόσμου, επιμένει στην παλιά αλήθεια της ελευθερίας, αλλά η κρίση του είναι μια εσωτερική κρίση της ίδιας της ιδεολογίας του.[33] Μπορεί να περιορίζει τα όρια της δράσης των ομάδων, αλλά αυτό

28. A. Vincent, " Divided Liberalismus";, *History of Political Thought*, Vol. IX, I (Spring 1988), pp. 164-165.

29. Robert E. Dewey, "American Liberalism: Its Past and Future", *Journal of Social Philosophy*, Vol. III, No 3 (Sept. 1972), pp. 6-7.

30. Saul Alinscy, " Liberating America's Liberals", *Journal of Social Philosophy*, Vol. III, No.2 (April 1972), pp. 5 και 8.

31. Raymond Williams, *Marxism and Literature*, Oxford 1977, p. 122.

32. Jeffrey C. Isaac, "Republicanism VS. Liberalism; A Reconsideration", *History of Political Thought*, Vol. IX, Issue 2 (Summer 1988), pp. 376-377.

33. Andrew Vincent, "Classical Liberalism and its Crisis of Identity", *History of Political Thought*, Vol.XI, Issue 1 (Spring 1990), p. 161.

είναι αναγκαίο για τη διατήρηση της ειρήνης και της ελευθερίας, μπορεί να μας δίνει τα μέσα της πολιτικής επιτυχίας, αλλά δεν πρέπει να αρνείται τα μέσα της αντίστοιχης ηθικής.[34]

Επειδή όμως δεν είναι η αγορά που αλλάζει αλλά η ίδια μας η ζωή, ως μείγμα μη επιλεγμένων μειονεκτημάτων και γνήσιων επιλογών, καθοριστική είναι η επιτρεπτότητα της διόρθωσης αυτών των αρνητικών που υπονομεύουν τα βασικά δικαιώματα της αλλαγής, ενώ η ίδια υπονομεύει όλα τα δικαιώματα που υπερασπίζονται οι φιλελεύθεροι. Επομένως και όσοι υποστηρίζουν το φιλελεύθερο εξισωτισμό θα πρέπει να γνωρίζουν ότι ο σκοπός του εφαρμόζεται στο εμπορικό πεδίο, όπου μπορεί να αρνηθεί ή να ακυρώσει τα ισχυρά δικαιώματα της ατομικής ιδιοκτησίας.[35] Η αρχή του εξισωτισμού όμως μπορεί να συγκρούεται με το βασικό δικαίωμα για ελεύθερη αλλαγή, αφού τα μειονεκτήματα στην εμπορική σφαίρα απομονώνονται από την ύπαρξη του φιλελεύθερου εξισωτισμού, ενώ τα οικονομικά μειονεκτήματα διορθώνονται με την ακύρωση των δικαιωμάτων της ατομικής ιδιοκτησίας και τα μη οικονομικά χωρίς να εγγίζουμε τα βασικά δικαιώματα στη μη εμπορική σφαίρα. Το κυριότερο βέβαια είναι ότι το βασικό δικαίωμά μας για ελεύθερη αλλαγή καθορίζει και τη δυνατότητά μας να χρησιμοποιούμε την άριστη εξισωτική πολιτική.[36] Η απάντηση όμως των φιλελεύθερων εξισωτιστών, όσον αφορά τον πλουραλισμό, είναι κατάλληλη για συντηρητικές και διαισθητικές επιλογές. Η αντίληψή τους για την ισότητα αφήνει ελεύθερα τα άτομα να κάνουν τις διευθετήσεις αλλά και να συγκρούονται με εκείνα που έχουν την ίδια δυνατότητα. Παρόλα αυτά όμως είναι καλύτερη από άλλες αντίστοιχες θεωρίες για την προστασία του πλουραλισμού.[37]

34. Peter Simpson, "Liberalism: Political Success, Moral Failure;", *Journal of Social Philosophy,* Vol. XXI, No.1 (Spring 1990), pp. 53-54.

35. Daniel Sharipo, " Liberalism, Basic Rights, and Free Exchange", *Journal of Social Philosophy,* Vol. 26, No.2 (Fall 1995), p. 118.

36. *Ibid.,* p. 120.

37. William Lund, " Egalitarian Liberalism and the Fact of Pluralism", *Journal of Social Philosophy,* Vol. 27, No.3 (Winter 1996), p. 77.

3. Η εκπαίδευση στο σχήμα του παλαιού φιλελευθερισμού

Στο αυθορμησιακό και το κοινωνικό μοντέλο της κλασικής θεωρίας, στις αξίες της ελευθερίας και της ισότητας, στο ελεύθερο του ανταγωνισμού και τη σημασία της γνώσης μπορούμε να προσθέσουμε τώρα την κυριότερη, για την εργασία μας, παράμετρο, εκείνη της *εκπαίδευσης*. Η ανάλυση την οποία επιχειρεί ο Adam Smith είναι ικανή να μας δώσει σαφή εικόνα για τη λειτουργία της παιδείας στο πλαίσιο του παλαιού φιλελευθερισμού. Καταρχήν πρέπει να τονίσουμε ότι στον εγκυρότερο αυτό εκφραστή της φιλελεύθερης οικονομικής θεωρίας[38] η εκπαιδευτική λειτουργία συνδέεται λογικά και αναγκαία με την αμοιβή των εκπαιδευτικών και η σχέση αυτή ενδυναμώνει, αν το επάγγελμά τους αποτελεί και τη μόνη πηγή των εσόδων τους.[39] Υπάρχει δηλαδή αναγκαία σχέση μεταξύ της αμοιβής και του προσφερόμενου έργου, καθώς και σύνδεση των κινήτρων της εκπαιδευτικής πράξης με τις συνέπειές της, που είναι η ποιότητα και η ποσότητα της εργασίας. Ο Smith όμως διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αμείβονται με μισθούς ανεξάρτητα από την επιτυχή άσκηση του επαγγέλματός τους, ενώ η θέση τους ενισχύεται και από τη μεικτή χρηματοδότηση δια των διδάκτρων των σπουδαστών, που αλλοιώνουν[40] παρά εξασφαλίζουν την ουσιαστική σχέση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Επιπροσθέτως τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ξεφεύγουν από το γενικό κανόνα που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο να επιδιώκει να ζει με ευκολία και άνεση. Όταν λοιπόν αμείβεται με τον ίδιο μισθό ανεξαρτήτως του προσφερόμενου έργου, συνήθως παραμελεί το καθήκον του ή όταν υπάρχει εξουσιαστικός έλεγχος και επιτήρηση, το επιτελεί με την ελάχιστη δυνατή επιμέλεια.[41]

Τα παραπάνω συμβαίνουν επειδή απουσιάζει η πραγματική σχέση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και έχει υποκατασταθεί από μία εξωτερική λειτουργία, τον εκπαιδευτικό θεσμό. Επειδή λοιπόν στο θεσμό αυτό συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί, η επιτέλεση του καθήκοντός τους υπόκει-

38. A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, (1776), Vol. I-II, Clarendon Press, Oxford 1976.

39. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 4, pp. 759-760.

40. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 5-7, p. 760.

41. *Ibid,*, Vol. II, V.i.f, 7, p. 760.

ται σε ρυθμίσεις που επιβάλλουν οι ίδιοι και επομένως μπορεί να στραφεί δυναμικά προς το επαγγελματικό συμφέρον που μεταφράζεται σε αμοιβαία ανοχή και παραμέληση του εκπαιδευτικού έργου. Σημειώνεται δηλαδή εδώ μία ιδιοποίηση του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης από τα στενά επαγγελματικά συμφέροντα.[42] Εξάλλου η εξωτερική εξουσία δεν ασκεί αλλά εγγυάται την εκπαιδευτική λειτουργία ορίζοντας όλες τις παραμέτρους (ώρες, προσόντα, αναγνώριση τίτλων κλπ), χωρίς να μπορεί όμως και να υποκαταστήσει το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο. Η εξουσία αυτή νομιμοποιείται με παραχωρήσεις προνομίων προς τους εκπαιδευτικούς και με ισχυρές εξαρτήσεις των ίδιων από τα πρόσωπα και τους φορείς που ασκούν τη γενικότερη εξουσία.[43] Ειδικότερα η φυσική συγκρότηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας δεν αλλοιώνεται κυρίως από την ύπαρξη της εξωτερικής αυτής εξουσίας, αλλά από τους φραγμούς που θέτουν οι θεσμοί και το κράτος στις προϋποθέσεις του ανταγωνισμού και στις αναγκαίες σχέσεις μεταξύ κινήτρων και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης, φραγμοί που αναφέρονται στην τιμή στην οποία πρέπει να πληρώνεται η εκπαιδευτική εργασία σύμφωνα με το νόμο της αξίας-εργασίας.[44]

Αν λοιπόν έλειπαν οι περιορισμοί αυτοί, η απάντηση στο ρεαλιστικό ερώτημα ποιο είναι το φυσικό κίνητρο που ωθεί τους σπουδαστές να επιλέξουν έναν εκπαιδευτικό θεσμό είναι για τον Smith εύλογη: η αξία, η φήμη και οι ικανότητες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ενώ βασικό παραμένει να παρακολουθούν τα μαθήματα για να αποκτήσουν το δίπλωμα και τα επαγγελματικά προνόμια που συνεπάγονται οι σπουδές τους. Όταν λοιπόν ελλείπουν αυτά τα στοιχεία και υποκαθίστανται από ένα γενικό εξισωτισμό, τότε αίρεται η πειθαρχία και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου.[45]

Επομένως, σύμφωνα με τον Smith, η τιμή της εκπαιδευτικής εργασίας πρέπει να προσδιορίζεται από την αναγκαία σχέση κινήτρων- αποτελεσμάτων, προσδιοριζόμενη ως αξία ανταλλαγής, ενώ θα ήταν ανεπαρκής,

42. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 8, p. 761.

43. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 9, p. 761.

44. Πρβ. την ανάλυση του Δ.Ν. Γράβαρη, *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία. Αρχές Εκπαιδευτικής Πολιτικής στους A.Smith, J.St. Mill και A.Marshall,* Ίδρυμα Σ.Καράγιωργα, Αθήνα 1994, σσ. 22-23.

45. A. Smith, *op. cit.*, Vol. II, V.i.f, 12-15, pp. 762-764.

αν δε εκτεινόταν και ως αξία χρήσης, ως αποκτημένη δηλαδή ικανότητα προσόντων. Στην ευχρησία αυτή των προσόντων ο Smith επισημαίνει την αλλοίωση που επήλθε στα πρώτα Πανεπιστήμια λόγω της λειτουργίας τους ως εκκλησιαστικών θεσμών για την εκπαίδευση των κληρικών μέσω της διδασκαλίας της θεολογίας. Η διδασκαλία αυτή απέβλεπε στην αναπαραγωγή του κλήρου ως αποκλειστικού κατόχου και διαχειριστή της γνώσης, περιορίζοντας την καλλιέργεια των επιστημών μόνο στο επίπεδο που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της θεολογίας.[46] Επειδή η ηθική φιλοσοφία στο θεολογικό σύστημα παρουσιάζει μία προσομοίωση του ανθρώπου με τον εικόνα του κληρικού και του μοναχού, η χρηστική αξία της εκπαίδευσης και η επιστημονική γνώση μεταφράζονται σε ιδιοποίηση της χρηστικής αξίας από τη συγκεκριμένη τάξη με αποκλεισμό των άλλων ή με απόκτηση γνώσεων που δεν έχουν χρηστική αξία. Τουναντίον, σύμφωνα με τη δική του ανάλυση, η χρηστική αξία πρέπει να μπορεί να μετατρέπεται σε αξία ανταλλαγής και έτσι να δικαιολογεί και τη φυσική μέθοδο χρηματοδότησης.

Πέρα λοιπόν από την περιοριστική και ωφελιμιστική οπτική του εκκλησιαστικού μοντέλου, η εκπαιδευτική λειτουργία ασκείται στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών και εννοείται ότι αυτή καλλιεργεί ένα δημόσιο πνεύμα μέσα στο οποίο αναβαθμίζονται ως αξίες οι συνιστώσες της (μέθοδοι χρηματοδότησης και χρηστικές αξίες), επειδή αποτελούν συνθήκες του δημόσιου βίου. Οι συνιστώσες όμως αυτές δεν λειτουργούν χωρίς κανένα όριο στην κοινωνία των ελεύθερων πολιτών, αφού η εκπαιδευτική αγωγή συντελεί στον μετριασμό και την αναγνώριση των αντίπαλων συμφερόντων, με την καλλιέργεια αντίστοιχων αρετών. Επειδή λοιπόν ο καταμερισμός της εργασίας παράγει την τεχνοεπιστημονική γνώση και την τεχνική κατάρτιση, για να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες για τους πολίτες απαιτείται μία εκπαίδευση που θα αποβλέπει και στην αγωγή του πολίτη. Επομένως η αξία της εκπαιδευτικής λειτουργίας υπό την έννοια αυτή μπορεί να αναβαθμίζει την αξία της ως δημόσια διόρθωση των αρνητικών επιπτώσεων του καταμερισμού. Η εκπαιδευτική λειτουργία πρέπει να στοχεύει στη διδαχή των πολιτικών ορίων εξυπηρέτησης των ταξικών συμφερόντων, ενώ η ανάπτυξη της ορθής ηθικής κρίσης πρέπει να βασίζεται στην ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης ως προϋπόθεσης για την ορθή πολιτική πράξη.[47]

46. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 19, p. 765.

47. Πρβ. Δ.Ν.Γράβαρης, *ό.π.*, σσ. 30-31 και 44.

4. Εκπαίδευση και Πολιτική στις σύγχρονες φιλελεύθερες δημοκρατίες

Ο δημόσιος χαρακτήρας και το δημόσιο πνεύμα της εκπαίδευσης θέτουν ευθέως το ερώτημα αν η εκπαίδευση μπορεί να μείνει έξω από την πολιτική. Δηλαδή το κράτος θα ελέγχει το curriculum ή αυτό μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερο; Οι μελέτες τάσσονται υπέρ ή κατά της επιθυμίας των κυβερνήσεων να επιβάλουν τις ντιρεκτίβες τους, οι πιο γενικές όμως μας καλούν να συμφωνήσουμε ότι το κράτος δεν μπορεί να είναι ουδέτερο σχετικά με το curriculum και απλούστερα ότι η εκπαίδευση δεν είναι ανεξάρτητη από την πολιτική. Οι αποφάσεις πάντως για το πλαίσιο των εγκύκλιων σπουδών είναι συνδεδεμένες με τις πολιτικές θεωρίες για τη φύση της καλής κοινωνίας.[48] Και επειδή πολιτική υπάρχει παντού, ακόμη και στο σχολείο και την οικογένεια, η πολιτική ως κράτος, για παράδειγμα, ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των παιδιών είτε μέσα από κρατικούς θεσμούς είτε από την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Η επίδραση της πολιτικής στην εκπαίδευση δεν είναι νέα, αλλά συνιστά μια μακρόχρονη καθημερινή πραγματικότητα. Όταν χρησιμοποιούμε τα κριτήρια της αυτονομίας, όπως για παράδειγμα ότι η εκπαίδευση συνδέεται με τη γνώση και την αντίληψη και ότι αυτά είναι ανεξάρτητα κριτήρια που επιβεβαιώνονται επιστημονικά, πράγματι δεχόμαστε ότι η επιστημονική σκέψη έχει δικά της κριτήρια και standards και με αυτή την έννοια είναι πράγματι έξω από την πολιτική. Θα συμπληρώναμε ακόμη ότι η εκπαίδευση πρέπει να μένει αυτόνομη ως προς τη σχέση της με ιδιαίτερες πολιτικές θεωρίες και πρακτικές και ότι δεν υπάρχουν υποτιθέμενες λογικές και ιδεατές αναγκαιότητες που προκαταλαμβάνουν τη συζήτηση για τον κρατικό έλεγχο, αλλά είμαστε ελεύθεροι να επιλέξουμε τη φύση και την έκταση αυτού του ελέγχου σύμφωνα με τις παραμέτρους που φαίνονται καλύτερες στις ιδιαίτερες ιστορικές περιστάσεις.[49]

Ο περιορισμένος ή μη πολιτικός έλεγχος της εκπαίδευσης συνδέεται αναπόσπαστα με το ζήτημα της δημοκρατίας. Για τον φιλελεύθερο ο σκο-

48. J.P.White, "Teacher accountability", *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, No. 10 (1976), p. 64.

49. R.F. Dearden, "Education and Politics", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.14, No. 2 (1980), pp. 151 και 155.

πός της εκπαίδευσης μέσα στη δημοκρατία είναι πάντα η *αυτονομία*. Αυτή ασφαλώς είναι και η βασική αντίληψη μέσα στις σύγχρονες δημοκρατίες. Ο όρος βέβαια αυτονομία χρησιμοποιείται περισσότερο τα τελευταία χρόνια, ενώ προηγουμένως υπήρξαν άλλοι δόκιμοι όροι για να εκφράσουν το περιεχόμενο της ίδιας έννοιας, όπως *ελευθερία, ατομικότητα* και *ανεξαρτησία*. Η αυτονομία όμως της εκπαίδευσης ενέχει μία εσωτερική σύγκρουση, όταν χρησιμοποιείται με τη συνήθη έννοια ως *διεύθυνση-κατεύθυνση, κατήχηση, έναρξη* και *οδηγία*, αφού λογίζεται ως διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος διαμορφώνει το χαρακτήρα του παιδιού προς ένα μοντέλο ή το ενθαρρύνει προς αυτό και επομένως η εκπαίδευση δεν οδηγεί στην αυτονομία.[50] Η εκπαίδευση με σκοπό την αυτονομία αποτελεί σύγκρουση των όρων, αφού η αυτονομία ως εκπαιδευτικός σκοπός στη φιλελεύθερη κοινωνία φανερώνει ότι δεν υπάρχει εκπαίδευση. Αυτό το παράδοξο προκύπτει και από το γεγονός ότι στη φιλελεύθερη κοινωνία η αυτονομία δεν είναι ο μοναδικός σκοπός, αφού ως τέτοιος είναι και η αναγνώριση των δικαιωμάτων των συμπολιτών. Και βέβαια αυτό δεν θα ενοχλούσε, αν τα άτομα δεν είχαν βασικές και βαθιές επιθυμίες που δεν χαρακτηρίζονται ηθικές. Επομένως είναι δυνατό η εκπαίδευση για αυτονομία να συγκρούεται με την εκπαίδευση για την ανάπτυξη της ηθικότητας.[51]

Ας προσθέσουμε έναν ακόμη παράγοντα στη σχέση εκπαίδευσης-πολιτικής: την *εργασία*. Η εκπαίδευση είναι ένα είδος εργασίας και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα για τους δεύτερους είναι μια εργασία δια της οποίας κερδίζουν τα προς το ζην, προσδίδει σ'αυτούς τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και εξασφαλίζει στενά οικονομικά πλαίσια και κοινωνικό status που καθορίζουν και το στυλ της ζωής και τις αλλαγές της. Εκτός όμως από τα ίδια τα εκπαιδευτικά πόστα, οι θέσεις εργασίας κανονίζονται από την κοινωνία έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ο καταμερισμός της εργασίας διαμόρφωσε αυτές τις θέσεις εργασίας μέσα σε μια σύνθετη δομή και ανισότητα στην επιδεξιότητα, το εισόδημα και

50. Aharon Aviram, " The Paradoxes of Education for Democracy, or the Tragic Dilemmas of the Modern Liberal Educator ", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 20. No. 2 (1986), pp. 187 & 195-196.

51. *Ibid.*, p. 196. - Πρβ. J. P. White, *op. cit.*, pp. 32, 84-87 και R. F. Dearden, " Autonomy as an educational ideal", in S.C.Brown (Ed.) *Philosophers Discuss Education*, Macmillan, Basingstoke 1975, pp. 3-18.

την κοινωνική θέση. Πώς μπορεί λοιπόν το εκπαιδευτικό σύστημα με τις υποχρεώσεις του στην υψηλή κουλτούρα και την πνευματική ζωή να υπηρετήσει ένα τέτοιο κοινωνικό σύστημα προετοιμάζοντας και επιμερίζοντας τους μαθητές για την κατάληψη αυτών των θέσεων εργασίας;[52] Εδώ δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι ο επαγγελματισμός δεν έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τη φιλελεύθερη εκπαίδευση, δηλαδή πως ό,τι είναι επαγγελματικά χρήσιμο αυτομάτως δεν εμπλουτίζει και δεν ικανοποιεί προσωπικά και τανάπαλιν. Μπορεί να υπάρξει ένα μείγμα μάθησης που να συμπεριλαμβάνει και το ελεύθερο και το χρήσιμο.[53] Ο ρόλος λοιπόν της εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην προετοιμασία των παιδιών για την ενήλικη ζωή, την εργασία και τον ελεύθερο χρόνο, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην αποκαλούμενη κοινωνία των πολιτών που κατανοήθηκε σε αντίθεση με τη δημόσια ζωή της πολιτικής, το κράτος. Παρά τις οποιεσδήποτε ελλείψεις της εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτική κοινωνία, αυτή πρέπει να παίζει ένα καθοριστικό ρόλο για την προετοιμασία τους στην πολιτική ζωή, αφού παρά τις ανισότητες στην ιδιωτική σφαίρα, υπάρχει ισότητα και ελευθερία στην ανάπτυξη των πολιτικών δυνάμεων μέσα σε μια ανοιχτή δημοκρατία.[54] Αν παρόλα αυτά αναζητήσουμε στην εκπαίδευση έναν καθοριστικότερο ρόλο αναγνωρίζοντας ότι η διαδικασία της αλλαγής αρχίζει από το εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει πρώτη. Αν λοιπόν αλλάξει προς το δημοκρατικότερο, πώς πρέπει να σχεδιάσουμε μια δημοκρατική αλλαγή μέσα στη δημοκρατία όσον αφορά στους χώρους εργασίας; Αν όχι, ποιες από τις υπάρχουσες δυνατότητες (ευκαιρίες) πρέπει να απαλλοτριωθούν δημοκρατικά από το δημοκρατικό κράτος μέσω της νομοθεσίας;[55]

Εισερχόμαστε έτσι στη 'work-place democracy'. Η δημοκρατία αυτή προϋποθέτει την ηθική παιδεία και αυτή με τη σειρά της για να είναι επαρκής πρέπει να συμπεριλαμβάνει μια κατάλληλη πολιτική παιδεία για τη ζωή μέσα στη δημοκρατία.[56] Επειδή λοιπόν η κοινωνική ζωή γενικά συ-

52. Roy Edgley, " Education, Work and Politics", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 14, No. 1 (June 1980), pp. 5-6.

53. Kebin Williams, " Vocationalism and Liberal Education: exploring the tensions", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 28, No. 1 (1994), pp. 97-98.

54. R. Edgley, *op. cit.*, p. 11.

55. *Ibid.*, p. 14.

56. Η σχέση αυτή αναγνωρίστηκε παλαιότερα από τον J.St. Mill, *The Principles of Political Economy*, George Routledge & Sons, London 1871 και νεώτερα από την Carole Pateman, *Participation and Democratic Theory*, Cambridge University Press 1970.

μπεριλαμβάνει εθνικούς, τοπικούς και οικονομικούς θεσμούς, συμπεριλαμβάνει απαραιτήτως και τους τόπους εργασίας και έτσι η πολιτική παιδεία κατά κάποιο τρόπο αποτελεί προπαρασκευή για τη δημοκρατία στους χώρους αυτούς.[57] Για να έχουμε όμως μια πολιτική υπευθυνότητα απαιτείται η εκπαιδευτική αξίωση στη δημοκρατική κοινωνία να είναι βασισμένη σε ένα πλήρες curriculum, δομημένου στη γνώση. Η πολιτική παιδεία πρέπει να είναι συνδεδεμένη με την ηθική παιδεία και να περιλαμβάνει ένα πλαίσιο πολιτικών εννοιών με ειρμό που θα ενισχύονται από πολιτικά επιχειρήματα, ενώ η ανάπτυξη των πολιτικών διαρρυθμίσεων πρέπει να στηρίζεται σε αποφάσεις ηθικά και πολιτικά κατάλληλες.[58] Έτσι η ορθολογική ηθικότητα επιβοηθεί την πολιτική δημοκρατία και τη δημοκρατία στους χώρους εργασίας.

Μιλώντας όμως για ένα τέτοιο curriculum, που σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται θεωρητικά από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και πρωτίστως από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βλέπουμε στα χαρακτηριστικά των κοινωνιών στις οποίες δήθεν πραγματώνεται ότι η δημοκρατία πλέον καθορίζεται ως πολιτικό σύστημα που προστατεύει αποτελεσματικά την ελευθερία των ατόμων να κάνουν τις αυτόνομες επιλογές τους και να εκπληρώσουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις. Οι δημόσιοι θεσμοί που φαίνονται αναγκαίοι για τη διατήρηση της δημοκρατίας δεν είναι πλέον εκείνοι που μιλούν για το 'κοινό καλό', αλλά εκείνοι που ικανοποιούν τα παραπάνω. Είναι οι θεσμοί της αγοράς και των ανταγωνιστικών αγαθών και ενδιαφερόντων των ατόμων που κυριαρχούν στην κουλτούρα της σύγχρονης δημοκρατίας και το άτομο πρέπει να εκπαιδευτεί για να ικανοποιήσει στο maximum αυτές τις προτιμήσεις. Το curriculum αυτό έχει αντικαταστήσει με τη γνώση της αγοράς κλπ την κοινωνική ανησυχία και την κριτική αντίδραση και επομένως ο πολιτικός ρόλος της φιλελεύθερης εκπαίδευσης δεν μπορεί στα σοβαρά να διατηρηθεί. Οι κοινωνικές σπουδές, η οικονομία, η ιστορία, η λογοτεχνία και οι τέχνες ή παραμελούνται ή δίνεται σημασία μόνο στην παράμετρο της αξιακής τους αποδοχής από την αγορά. Επομένως είναι μύθος ότι το curriculum προετοιμάζει τους μαθητές για τη δημοκρατική πολιτεία και απάτη ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας και το δημοκρατικό τρόπο ζωής, ενώ

57. Pat White, "Work-place Democracy and Political Education", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 13 (1979), p. 5.

58. *Ibid.*, p. 15.

ό,τι αποκλείει και αρνείται εκείνο είναι που συντελεί στη δημοκρατική συνείδηση και όχι ό,τι συμπεριλαμβάνει και ενισχύει.[59]

5. Η εννοιακή ή χρονική αμφισημία της φιλελεύθερης εκπαίδευσης

Αυτή λοιπόν η φιλελεύθερη εκπαίδευση, όπως δομήθηκε στο σύγχρονο ευρωπαϊκό κόσμο, παρουσιάζεται με δύο αντιλήψεις κατά τον P.Hirst: σύμφωνα με την πρώτη, την παραδοσιακή και πρωταρχική, η εκπαίδευση διακρίνεται για τη μεταφορά ενός σώματος ειδικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων, αξιών κλπ που κρατούνται από τις ομάδες ως αληθινές και αξιόλογες, επειδή έτσι θεωρούνται, και επιθυμούν να κρατηθούν και από τους άλλους ως τέτοιες[60]. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία της εκπαίδευσης, περνούμε σε πεποιθήσεις και πρακτικές που αναφέρονται σε αντικειμενικά δεδομένα και δικαιολογούνται επαρκώς. Αυτή κυριαρχείται από το ενδιαφέρον για τη γνώση, την αλήθεια και τη λογική και διακρίνεται σαφώς από τις πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις και τις υποκειμενικές προτιμήσεις. Χαρακτηρίζεται από την επιμονή στην ανάπτυξη της ορθολογικής αυτονομίας και από τη θέληση να προσδιορίσει ανοιχτά και κριτικά όλες τις πεποιθήσεις.[61]

Οι δύο αντιλήψεις για την εκπαίδευση που ονομάστηκαν από τον Hirst Education I και Education IV - η μία δηλαδή παραδοσιακή και η άλλη κριτική και ορθολογική - στην ουσία δεν αποτελούν δύο αντιλήψεις αλλά δύο φάσεις της φιλελεύθερης εκπαίδευσης εξίσου σπουδαίες και αναγκαίες. Αν επανερμηνεύσουμε την ίδια την ανάλυση του Hirst ότι η εκπαίδευση αρχίζει από ένα σύστημα πεποιθήσεων, προκύπτει ότι η εκπαίδευση αρχίζει με την παραδοσιακή φάση της.[62] Η κριτική και ορθολογική μπορεί να

59. Wilfred Carr, " Education for Democracy; A Philosophical Analysis of the National Curriculum", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 25, No. 2 (1991), pp. 189-190. - Πρβ. W.Feinberg, *Understanding Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1983 και R.Levitas, *The Ideology of New Right*, Polity Press, Cambridge 1986.

60. P.H.Hirst, *Moral Education in a Secular Society*, University of London Press, London 1974, p. 80 και "Education and diversity of belief" in M.C. Felderhof (Ed.) *Religious Education in a pluralistic Society*, Hodder & Stoughton, London 1985, p. 6f.

61. P.H.Hirst, "Education, cathexesis and the church school", *British Journal of Religious Education*, (1981), 3, pp. 86-87 και "Education and diversity of belief", *op. cit.*, pp. 12ff.

62. E.J.Thiessen, " Two Concepts or Two Phases of Liberal Education; ", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 21, No. 2 (1987), p. 228. (Ο Peters ήδη από το 1963 είχε μι-

αρχίσει μόνο μετά την πρώτη φάση και έτσι η εκπαίδευση IV στην ουσία περιλαμβάνει ως ουσιαστικό συστατικό την εκπαίδευση I. Οι δύο φάσεις δηλαδή ακολουθούν τις αντίστοιχες φάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης.[63]

Κοινό χαρακτηριστικό της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και στις δύο φάσεις της, ανεξαρτήτως της επιτυχούς προβολής, είναι η εμμονή της στην αυτονομία ως αντίθετου της αυθεντίας. Η αυτονομία συμπεριλαμβάνει και ταυτοχρόνως χαρακτηρίζεται από τα διάφορα είδη της γνώσης και της αντίληψης. Αυτά βέβαια συμβαίνουν και επιτυγχάνονται στη σχολική ζωή και έτσι δεν μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά σε μια αξιακή αυτονομία μετά το σχολείο.[64] Δεν υπάρχουν όμως επαρκείς λόγοι που να αποκλείουν την υπεράσπιση και την ανάπτυξη της αυτονομίας καθόλο το βίο.[65] Εξάλλου η αυτονομία, όπως το δηλώσαμε ήδη παραπάνω, δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και αν αποδεχόμασταν αυτή τη θέση, τότε φιλόσοφοι της παιδείας, όπως οι R.Peters και P.Hirst, θα θεωρούνταν εκφραστές της στο χώρο της αναλυτικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και θα παραβλεπόταν, μέσα από ένα λαϊκίστικο φακό, το ριζοσπαστικό τους έργο.[66]

6. Ο ιδιωτικός και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Μια ηθική επανερμηνεία

Συνυπολογίζοντας τις δύο φάσεις της φιλελεύθερης εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο των διακρίσεων παλαιού και νέου φιλελευθερισμού κα-

λήσει για έναρξη της εκπαίδευσης μέσα σε κοινές παραδόσεις γλώσσας, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και ρόλων της κοινωνίας: R. S. Peters, " Education as Initiation" in R.D. Archambault (Ed), *Philosophical Analysis and Education,* Routledge and Kegan Paul, London 1965, pp. 87-110 και *Ethics and Education,* Allen & Unwin, London 1966, p. 49).

63. E. J. Thiessen, *op. cit.*, pp. 229 και 231-232.

64. Για το ζήτημα της αυθεντίας και της αυτονομίας βλ. ενδεικτικά M. Bonnett "Authenticity and Education", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 12 (1978), pp. 51-61 και John White, *Towards a Compulsory Curriculum,* Routledge and Kegan Paul, London 1973, p. 23. Ευρέως αναλύει το ζήτημα και ο Tasos Kazepides στο βιβλίο του *The Autonomy of Education,* National Centre of Social Research, Athens 1973.

65. Charles Bailey, "Lifelong Education and Liberal Education", *Journal of Philosophy of Education,* Vol. 22, No. 1 (1988), p. 126.

66. Βλ. Penny Enslin, " Are Hirst and Peters *Liberal* Philosophers of Education; ", *Journal of Philsoophy of Education,* Vol. 19, No. 2 (1985), pp. 211 και 220-221.

θώς και την ερμηνεία των αξιών στον ελεύθερο και τέλειο ανταγωνισμό, μπορούμε τώρα να δούμε τη διολίσθηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης προς τον ιδιωτικό και να ελέγξουμε τη δυνατότητα μιας ηθικής επανερμηνείας των αξιών σήμερα. Πρώτα-πρώτα πρέπει να τονίσουμε ότι η ιδιωτικοποίηση στην οικονομία έφερε κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες τέτοιες αλλαγές στην Ευρώπη, που δεν είχαν σημειωθεί τα προηγούμενα σαράντα χρόνια. Ήταν επόμενο μέσα στον περιορισμό του κράτους να αναμένονται ριζοσπαστικές αλλαγές και στην πρακτική της εκπαίδευσης. Καταρχήν εγκαταλείφτηκε το σύστημα της κοινωνικής πρόνοιας που υπήρχε μακροχρόνια στις φιλελεύθερες δημοκρατίες και υιοθετήθηκαν αγοραίες αλλαγές στο πολιτικό πλαίσιο που είχαν άμεσες επιπτώσεις και στην εκπαίδευση. Αυτό εσήμαινε ότι η πολιτικά δεδομένη εκπαιδευτική πολιτική άλλαξε τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του κράτους υπεισήλθε και στο χώρο της εκπαίδευσης με την έννοια ότι η πολιτική δεν είναι πλέον έξω από την εκπαίδευση, αφού ακόμη και τα τοπικά και επαγγελματικά συμφέροντα και ενδιαφέροντα οδήγησαν σε μια παρανόηση της φύσης της παιδείας και της κοινωνικής πρακτικής.[67]

Όπως ορθά επισημαίνει η Ruth Jonathan για τη Βρετανία, η προηγούμενη αντίληψη για την εκπαίδευση ως στοιχείου ευημερίας αλλά και έκφρασης των αξιών της κοινωνικής τάξης, που σημειώθηκε ύστερα από τον πόλεμο, άλλαξε μετά το 1980. Μέσα από μία νομοθεσία που επεδίωκε την απαλλαγή από τον προηγούμενο κοινωνικό έλεγχο και την αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας η νέα αντίληψη διευκόλυνε και ενθάρρυνε ένα νέο και αλλαγμένο κοινωνικό ήθος.[68] Η θεωρητικοποίηση αυτού του φαινομένου εσήμαινε ότι ο φιλελευθερισμός παρέμενε η πηγή του πολιτικού και οικονομικού σκοπού του New Right,[69] αλλά προχωρούσε μέσα από έναν συντηρητισμό ο οποίος εξασφάλιζε και κάλυπτε τις συνέπειες της συνεχιζόμενης φιλελεύθερης πολιτικής.[70] Η επιδίωξη αυτή παρουσιάστη-

67. Ruth Jonathan, *Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market,* Espesially issue in *Journal of Philosophy of Education,* Vol. 31, No. 1. (1997), pp. 13-14.

68. *Ibid.,* p. 15.

69. Βλ. σχετικά M. Flude- M. Hammer (eds.), *The Education Reform Act 1988, its Origin and Implications,* Falmer Press, Basingstoke 1990 και J. Gray, *Beyond the New Right,* Routledge, London 1993.

70. Βλ. γι' αυτό την ανάλυση του D.S. King, *Politics, Markets and Citizenship,* Macmillan, London 1987.

κε ως φιλελεύθερη ουδετερότητα που πρότεινε έναν κοινωνικό διάλογο μακριά από γενικά ερωτήματα (ατομικότητα, προσωπικότητα κλπ) προς περισσότερο ειδικά, όπως η σχέση κράτους-κοινωνίας και κουλτούρας στις φιλελεύθερες δημοκρατίες.[71] Το κράτος παραμένει ουδέτερο μεταξύ των διαφόρων αντιλήψεων για το καλό, δεν θεωρείται ένα συμφωνημένο δημόσιο μέτρο της πραγματικής αξίας των ικανοποιήσεων και δεν αποτελεί την κοινωνική σκοπιά όλων των εκτιμήσεων, αφού οι σχετικές αντιλήψεις δεν είναι ίδιες στον καθένα μας.[72]

Από τις αντιλήψεις αυτές προέκυψε ασφαλώς ότι η αναμόρφωση της εκπαίδευσης ήταν απαραίτητο αγκωνάρι για την αναμόρφωση της κοινωνικής τάξης σύμφωνα με τις αρχές και τα πιστεύω του νεοφιλελευθερισμού. Η κεντρική θέση της εκπαίδευσης για τη μελλοντική ανάπτυξη των ατόμων, για τη δομή και το ήθος του κοινωνικού τους κόσμου παραμένει. Φαίνεται όμως τώρα ότι αποτολμάται στον εκπαιδευτικό χώρο η αναίρεση μιας μακράς περιόδου αποδεκτού συμβιβασμού, αναίρεση που μοιάζει ως διαστροφική, ιδεαλιστική και απολίτικη διαδικασία, η οποία αντικαθιστά την προηγούμενη συμφωνία ευημερίας με μια κοινωνική αλλαγή που γενικώς υποβαθμίζει. Επί πλέον η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση της εκπαίδευσης δεν μπορεί να υποστηριχτεί στη θεωρία, ενώ όταν μεταφερθεί στην πρακτική, παραβαίνει τους στόχους των ίδιων των εκφραστών της. Για τους λόγους αυτούς και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι θεωρητικά ο φιλελευθερισμός κράτησε εξαρχής ιερή και απαραβίαστη την ελευθερία του προσώπου με την προϋπόθεση να μην παραβιάζει την ελευθερία των άλλων δεν είναι παράδοξο το ξαναγέννημα των κλασικών φιλελευθέρων. Επειδή λοιπόν και η αγορά δεν είναι αυτοβασταζόμενη κατηγορία, αλλά προϋποθέτει ένα δίκτυο ενδιάμεσων σταθμών διαποτισμένων από την κουλτούρα της ελευθερίας,[73] η προβολή της ουδέτερης φιλελεύθερης θεωρίας είναι μεν εκείνη που ενσωματώνεται κεντρικά στη δημόσια ζωή, στις πρακτικές και τους θεσμούς, η φιλελεύθερη δηλαδή άπο-

71. Βλ. W. Kymlika, " Liberal individualism and liberal neutrality", *Ethics*, 99 (1989), p. 883.

72. Βλ. τη σχετική θέση του J. Rawls, " Social unity and primary goods" in A. Sen- B. Williams (Eds.), *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge University Press, Cambridge 1982, p. 172.

73. J. Gray, *Liberalism*, Miton Keynes, Open University Press 1986, p. 60.

ψη του σήμερα, αλλά η άποψη αυτή δεν μας βοηθεί να διαγνώσουμε την παρούσα πολιτική μας κατάσταση.[74]

Πρέπει ακόμη να υπενθυμίσουμε ότι τα πρωτοβάθμια αγαθά συνδυάζονται με τις βασικές ελευθερίες και τους βασικούς κοινωνικούς θεσμούς.[75] Στο επίπεδο αυτό η δημόσια εκπαίδευση είναι ο πρώτος υποψήφιος για την κατηγορία των πρωτοβάθμιων αυτών αγαθών, αφού είναι αναμφίβολος ο ρόλος της στις παραμέτρους άσκησης της ελευθερίας και επηρεάζει την ανάπτυξη της ίδιας της δράσης των ατόμων. Εξάλλου η σχέση ανάμεσα στην αντίληψη και στην πρακτική στη δημόσια εκπαίδευση είναι αμοιβαία με την έννοια ότι αντανακλά και ταυτοχρόνως παράγει τον κοινωνικό κόσμο και τις πεποιθήσεις μας γι'αυτόν.[76]

Πράγματι, όπως προκύπτει από τις αναμορφώσεις της δημόσιας εκπαίδευσης στον αιώνα που πέρασε, αυτές κινήθηκαν μέσα στα ίδια όρια, όσον αφορά τη φιλελεύθερη δημοκρατία. Η εκπαίδευση απελευθέρωσε τα άτομα από τους καταναγκασμούς, την άγνοια και την προκατάληψη, τη μη εξοικείωση με τις πηγές των ικανοποιήσεων και τις δεσμεύσεις και έδειξε τη μελλοντική τους ελευθερία. Η ενδυνάμωση της δημόσιας εκπαίδευσης προσλάμβανε μοναδική θέση στις κοινωνικές πρακτικές και εμψυχωμένη από τα φιλελεύθερα ιδανικά συνδυαζόταν με τις προσπάθειες της φιλελεύθερης κοινωνίας για την ελευθερία όλων. Αν λοιπόν λάβουμε υπόψη ότι η εκπαίδευση δεν είναι κοινωνική πρακτική και δημόσια υπηρεσία μέσα σε τόσες άλλες για τη διάκριση των ατόμων και ότι η αντίληψη αυτή έχει μοναδική σημασία για την ελευθερία τους στην ελεύθερη κοινωνία, η οποιαδήποτε σημερινή υποστηρικτική ερμηνεία του φιλελευθερισμού είναι αναγκαστικό να προβλέπει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι σκοποί της δημόσιας εκπαίδευσης θα μπορούν να αναπτύσσονται χωρίς εσωτερικές συγκρούσεις.[77]

Η προϋπόθεση αυτή συνάδει με την άποψη ότι φιλελεύθερη εκπαίδευση σήμαινε διαμόρφωση των προσώπων μέσα σε μια φιλελεύθερη τάξη και επομένως η εκπαίδευση για όλους σημαίνει εκπαίδευση μέσα από τη

74. M. Sandel, " The procedural republic and the unencumbered self", *Political Theory* 12, (1984), p. 81. - Για ευρύτερη και αναλυτικότερη οπτική βλ. του ιδίου και *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

75. J. Rawls, " Justice as fairness: political not metaphysics", *Philosophy and Public Affairs*, 14, 3.

76. Ruth Jonathan, *op. cit.*, p. 140.

77. *Ibid.*, p. 183.

δημόσια πράξη. Τι μπορεί να επιτευχθεί λοιπόν στα πλαίσια του φιλελευθερισμού; Ίσως μια ηθική επανερμηνεία που να συνδυάζει την πραγματικότητα της προσωπικής ανάπτυξης με την κοινωνική εξέλιξη, οι ηθικοί όροι της οποίας αποτελούν και τη μόνη ερμηνεία που επιτρέπει την πίστη στα ιδανικά του. Μέσα σ'αυτό το πλαίσιο ο δάσκαλος είχε την επιμέλεια να διατηρεί τα ενδιαφέροντα των νέων, πιστεύοντας ότι επιτελεί ένα κοινωνικό έργο που είχε ευρύτερους σκοπούς από την προστιθέμενη αξία. Η αναθεώρηση όμως των αρχών τον οδήγησε να αντιληφθεί την εσωτερική αντίθεση. Η νέα λοιπόν αναθεώρηση κρίνεται απαραίτητη για να κατανοήσουμε το ρόλο του ατόμου και την αυτονομία του σήμερα, τη σχέση της δημόσιας πράξης με την προσωπική ύπαρξη και την προτεραιότητα του δικαίου πάνω στο καλό που αποτελούν προϋποθέσεις για να λυθεί η διαρκής σύγκρουση μεταξύ του δικού μας καλού και του καλού των άλλων. Ποιος μπορεί να αποφύγει να λάβει υπόψη τις θέσεις αυτές; Λίγοι είναι ακόμη και οι νεοφιλελεύθεροι που θα μπορούσαν να αρνηθούν ότι η σχολική εκπαίδευση και μόρφωση ως δημόσιο αγαθό είναι ουσιαστική για τη διατήρηση της ανοιχτής και πολιτισμένης κοινωνίας. Εκείνοι όμως που προτείνουν την ουδετερότητα πιστεύουν ότι το αγαθό ως δημόσιο είναι άριστα κατανεμημένο από το μηχανισμό της αγοράς. Και εδώ υπάρχει το αντιφατικό και το παράδοξο.[78] Ίσως, όπως λέει ο Bourdieu,[79] όσοι έχουν το μονοπώλιο του λόγου στον κοινωνικό κόσμο σκέφτονται διαφορετικά για τον εαυτό τους και διαφορετικά για τους άλλους. Και αυτό είναι μια 'δημόσια' αδικία.

78. *Ibid.*, pp. 213-214.

79. Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice (Les sens pratique* 1980), Polity Press, Oxford-Cambridge repr. 1997 (1 1992), p. 80.

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Το πλαίσιο διασχέσεων στη θεώρηση των γεωγραφικών δεδομένων

Ιωάννινα 1997

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Το πλαίσιο διασχέσεων στη θεώρηση των γεωγραφικών δεδομένων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγικά

2. Η συμβολή των παράπλευρων επιστημών

2.1 Οι διασχέσεις με το σύστημα των γεωγραφικών κλάδων

2.2 Οι επιστήμες της Αγωγής ως υπόβαθρο της Δ.τ.Γ.

3. Το πλαίσιο των γεωγραφικών θεωρήσεων

3.1 Το στοιχείο της πολλαπλότητας ως γνώρισμα των γεωγραφικών θεωρήσεων

3.2 Η (δια)χρονική εξέλιξη των αντιλήψεων θεώρησης του γεωγραφικού χώρου

4. Η διαδραστική σημασία των γεωγραφικών μεθοδολογικών αρχών

5. Γεωγραφική μεθοδολογία και πρακτική. Μετασχηματισμός και χρήση στη σχολική Γεωγραφία

Επίλογος

Βιβλιογραφία

1. Εισαγωγικά

Η θέση μιας αυτοτελούς επιστήμης ή επιστημονικού κλάδου στο σύστημα των επιστημών συνδέεται με -και προκύπτει από- το πλαίσιο των μορφολογικών και μεθοδολογικών χαρακτηριστικών της ως επιστήμης ή επιστημονικού κλάδου.

Στα πρώτα περιλαμβάνονται όλα εκείνα τα στοιχεία που αναδεικνύουν την "αντικειμενική" συγκρότηση και οργάνωση της επιστήμης ή του επιστημονικού κλάδου. Πρόκειται για τον προσδιορισμό (οριοθέτηση) του αντικειμένου ενασχόλησης και τους τομείς δραστηριοτήτων, την εσωτερική της (του) διάρθρωση, τους στόχους στην επίτευξη των οποίων αυτή (αυτός) αποβλέπει, καθώς και το είδος των "γειτονικών" κλάδων με τους οποίους αυτή (αυτός) συνάπτεται ή συνεργάζεται.

Στη δεύτερη κατηγορία, δηλ. εκείνη που συμπεριλαμβάνει τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά, ανήκει, σύμφωνα με την άποψη του Weingartner (1978:130, 212), το "είδος" των πορισμάτων- αξιωμάτων- αρχών τα οποία είναι σε θέση να εξαγάγει και να τεκμηριώσει η υπό εξέταση επιστήμη ή επιστημονικός κλάδος.

Τόσο εξ ορισμού όσο και εξ αντικειμένου, η δομή της Διδακτικής της Γεωγραφίας, από οργανική-συστημική άποψη καθώς και τα επιστημονικά της πορίσματα, κυρίως όσον αφορά τους σκοπούς και τη μεθοδολογία, στηρίζονται και νομιμοποιούνται επιστημονικά σε σχέση και αλληλεξάρτηση με άλλους επιστημονικούς κλάδους, με τους οποίους η συνάφεια είναι προφανής. Πρόκειται για τις επιστήμες της Αγωγής από τη μια πλευρά και το σύστημα των επιστημονικών κλάδων της Γεωγραφίας από την άλλη[1].

1. Η θέση αυτή, ότι δηλ. η Διδακτική της Γεωγραφίας (Δ.τ.Γ.) συνυφαίνεται τόσο από στοιχεία προερχόμενα από την επιστήμη της Γεωγραφίας όσο και από τις επιστήμες της Αγωγής, οδήγησε τους διδακτικολόγους της Γεωγραφίας από το τέλος της δεκαετίας του '60 στη διατύπωση πολλών, διαφορετικών και σε μερικές περιπτώσεις τελείως αντιφατικών μεταξύ τους απόψεων για τη θέση της Δ. τ. Γ. στο σύστημα των επιστημών. Η ενδεικτική παράθεση των απόψεων ορισμένων διδακτικολόγων, εκφράζει χαρακτηριστικά τον διαπιστωμένο τις τελευταίες δεκαετίες πλουραλισμό στη διατύπωση γνώμης, αποτέλεσμα των έντονων προβληματισμών, για το παραπάνω θέμα. Οι Sperling (1969: 86), Jahn

Η παραπάνω διαπίστωση, ήτοι η συνάφεια με συγκεκριμένους επιστημονικούς γνωστικούς χώρους, προκύπτει από την παράθεση των βασικών τομέων ενασχόλησης και την αναφορά στα "καθήκοντα" της Διδακτικής της Γεωγραφίας, που συνοψίζονται στα εξής:

Η Διδακτική της Γεωγραφίας

- περιγράφει (οριοθετεί) και θεμελιώνει-αιτιολογεί το περιεχόμενο και τις αρχές της γεωγραφικής εκπαίδευσης (Theorie der fachdidaktischen Bildung)
- περιγράφει (οριοθετεί) και θεμελιώνει το μάθημα της Γεωγραφίας (Theorie des Geographieunterrichts)
- υποστηρίζει το "διδάσκειν" και "διδάσκεσθαι" Γεωγραφία (Birkenhauer 1980:13)

Οι παρατιθέμενες τρεις βασικές προτάσεις, που οριοθετούν, πολύ αδρά, τους τομείς ενασχόλησης και γενικά το αντικείμενο της Διδακτικής της Γεωγραφίας, τόσο σε θεωρητικό-επιστημολογικό[2], όσο και και σε επίπεδο πρακτικής, δηλώνουν μια φανερή, έκδηλη σχέση μεταξύ της Δ. τ. Γ., της επιστήμης με την οποία συνδέεται γνωστικά αλλά και μεθοδολογικά, δηλ. τη Γεωγραφία, και του μεγαλυτέρου μέρους του φάσματος των Επιστημών της Αγωγής[3].

(1974:62) και Bauer (1974:26) , στηριζόμενοι στο περιεχόμενο της γεωγραφικής διδασκαλίας και στο είδος της γεωγραφικής εκπαίδευσης συνδέουν τη Δ.τ.Γ. μόνο με την επιστήμη της Γεωγραφίας. Στην ίδια περίοδο, δεκαετία του '70, εκφράζεται παράλληλα η άποψη τοποθέτησης της Δ.τ.Γ. μεταξύ των επιστημών της Αγωγής και της επιστήμης της Γεωγραφίας (Ebinger 1976:43, Birkenhauer 1975:75, Schmidt 1976). Η διαπίστωση (δεκαετία του '80) της προϊούσης σημασίας κριτηρίων προερχομένων από τους κλάδους των επιστημών της Αγωγής στη διαμόρφωση των στόχων-σκοπών και της ειδικής μεθοδολογίας του μαθήματος της Γεωγραφίας και η αυτονόητη αντανάκλασή της στη Δ.τ.Γ. οδήγησε σταδιακά στη μετατόπισή της σε ένα χώρο που γειτνιάζει περισσότερο με εκείνον των επιστημών της Αγωγής (Birkenhauer 1980:18). Τελευταία εμφανίζεται ισχυρότερη η τάση τοποθέτησης της Δ.τ.Γ. στο σύστημα των επιστημών της Αγωγής (Köck 1991).

2. Εκτενέστερα για την επιστημολογική τεκμηρίωση της Δ.τ.Γ. βλ. Α. Κατσίκης, 1992, σελ. 189.

3. Ο Oblinger (1976), αναφερόμενος στην επιστημονική σύνθεση, στο αντικείμενο και στις αρχές της Διδακτικής της Γεωγραφίας, την παρομοιάζει με τον Ιανό, θεό των Ρωμαίων, του οποίου τα δύο κεφάλια έβλεπαν σε δύο κατευθύνσεις. Στην περίπτωση της Δ.τ.Γ. η σχέση είναι προφανής: το ένα πρόσωπό της στρέφεται προς την επιστήμη της Γεωγραφίας και το άλλο προς τις επιστήμες της Αγωγής.

2. Η συμβολή των παράπλευρων επιστημών

2.1. Οι διασχέσεις με το σύστημα των γεωγραφικών κλάδων

Το έκδηλο της σχέσης μεταξύ Διδακτικής της Γεωγραφίας και επιστήμης της Γεωγραφίας στηρίζεται στη διαπίστωση ότι ένα από τα κύρια καθήκοντα που εμπίπτουν στους τομείς δραστηριότητας της Δ.τ.Γ. αποτελεί η δημιουργία, σε πρώτη φάση και η κριτική θεώρηση και αξιολόγηση μεταγενέστερα, των προγραμμάτων της σχολικής Γεωγραφίας (Curricula). Τα τελευταία αναφέρονται και καθορίζουν τόσο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης όσο και μεθοδολογικές οδηγίες, διδακτικές πρακτικές και γενικότερα τους τρόπους υλοποίησης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων καθώς και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας.

Η σχέση της Δ.τ.Γ. με το σύνολο, σχεδόν, των επιστημονικών γεωγραφικών κλάδων εκπορεύεται από το γεγονός ότι το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης της σχολικής Γεωγραφίας αποτελεί έκφραση και αποτέλεσμα των ερευνητικών προσπαθειών της επιστήμης της Γεωγραφίας. Η τελευταία αποτελεί ουσιαστικά το θεματικό "τροφοδότη" του σχολικού αντικειμένου της Γεωγραφίας αφού προσφέρει μέρος της συσσωρευμένης γεωγραφικής γνώσης στη σχολική Γεωγραφία. Εξυπακούεται ότι η ύλη του μαθήματος της Γεωγραφίας δεν ταυτίζεται κατά κανένα τρόπο με το σύνολο της γεωγραφικής γνώσης, μεθοδολογίας και πρακτικής. Η θέση αυτή αναφέρεται τόσο στα ποιοτικά όσο και κατά κύριο λόγο στα ποσοτικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών αποτελεσμάτων της γεωγραφικής επιστήμης.

Αποστολή επομένως της Δ.τ.Γ. στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι να καθορίσει τις προδιαγραφές που θα αποτελέσουν τα κριτήρια επιλογής της γεωγραφικής ύλης και η συγκρότηση από αυτήν του περιεχομένου του μαθήματος της σχολικής Γεωγραφίας. Η ίδια φιλοσοφία χαρακτηρίζει και τη διαδικασία επλογής και μεταφοράς εξειδικευμένης μεθοδολογίας και πρακτικής από την επιστήμη της Γεωγραφίας στο σχολικό χώρο όσον αφορά τη θεώρηση των γεωγραφικών πραγμάτων, την επεξεργασία γεωγραφικών δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων γεωγραφικού περιεχομένου από μέρους του μαθητικού πληθυσμού (Köck 1991:31).

Τα βασικότερα κριτήρια συγκρότησης της σχολικής γεωγραφικής ύλης

απορρέουν από- και συνδυάζονται με- το ευρύτερο πλέγμα σκοπών και στόχων της επιθυμητής γεωγραφικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του σχολικού συστήματος μιας συγκεκριμένης χώρας.[4]

Το δεύτερο στοιχείο που ενισχύει τις διασχέσεις μεταξύ Δ.τ.Γ. και επιστήμης της Γεωγραφίας αποτελεί η υιοθέτηση και εφαρμογή από μέρους της σχολικής Γεωγραφίας μεθόδων και πρακτικών που προέρχονται κατά κύριο λόγο από το χώρο των ερευνητικών δραστηριοτήτων της επιστήμης της Γεωγραφίας. Οι μεθοδολογικές αρχές και πρακτικές που ακολουθεί και η σχολική Γεωγραφία προέρχονται από τους βασικούς-κύριους κλάδους του συστήματος της γεωγραφικής επιστήμης, δηλ. της Φυσικής Γεωγραφίας και της Ανθρωπογεωγραφίας -Πολιτισμικής Γεωγραφίας.

Η Δ.τ.Γ., όπως και στην περίπτωση του περιεχομένου της προς διερεύνηση ύλης, θα επιλέξει εκείνες οι οποίες θα συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση-εμπέδωση της υφής και του περιεχομένου της γεωγραφικής ενότητας και στην ανάδειξη των δεξιοτήτων των μαθητών που είναι συνυφασμένες με τη φύση του μαθήματος.

Η παρατήρηση των στοιχείων του γεωγραφικού χώρου, η αναγνώριση του τύπου των γεωμορφών, η συσχέτιση και ερμηνεία, σύμφωνα με τις ντετερμινιστικές αρχές, των αποτελεσμάτων της επίδρασης ενδογενών και εξωγενών παραγόντων στη διαμόρφωση του αναγλύφου της Γης, η διαπίστωση και μελέτη των σχέσεων-αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπου-γεωγραφικού χώρου, η ανάγνωση και ερμηνεία των γεωγραφικών χαρτών καθώς και η ερμηνεία διαγραμμάτων, αποτελούν ένα, μικρό μόνο, τμήμα της υιοθετημένης από τη σχολική Γεωγραφία μεθοδολογίας και πρακτικής, που έχει προέλευση και αφετηρία τη γεωγραφική επιστήμη.

4. Τα κριτήρια και οι παράμετροι διαμόρφωσης της σχολικής Γεωγραφίας χαρακτηρίζονται από πολλαπλότητα και συνδέονται τόσο με παιδαγωγικούς όσο και με καθαρά γεωγραφικούς ή ακόμη και κοινωνικούς παράγοντες. Σχετικά ο Robinson θέτει ως βασικά κριτήρια επιλογής του θεματολογίου της σχολικής Γεωγραφίας τα παρακάτω: α) τη συμβολή ενός διδακτικού αντικειμένου στην κατανόηση του κόσμου, β) τη λειτουργία του στην αντιμετώπιση μιας ειδικής κατάστασης του ιδιωτικού ή δημόσιου βίου, γ) τη σημασία του για την εμπέδωση γεωγραφικών εννοιών ή θεμάτων ανωτέρου επιπέδου (Robinson 1969:47). Κατά τον Klafki βαρύνουσα σημασία για την τεκμηρίωση των επιλογών του περιεχομένου μάθησης έχουν (μεταξύ των άλλων) τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) αντιπροσωπευτικότητα-παραδειγματική σημασία, β) σημασία για το παρόν και το μέλλον, γ) εφαρμογή σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, δ) συμβολή στην απόκτηση γενικών πολιτισμικών γνώσεων, αξιών, στάσεων (Klafki 1964 : 15-20, 1985: 213-215) .

Συμπερασματικά, εξετάζοντας το ποιόν των σχέσεων μεταξύ Δ.τ.Γ. και επιστήμης της Γεωγραφίας, διαπιστώνεται ότι αυτές εμφανίζουν διττό χαρακτήρα αφενός μονοσήμαντης και αφετέρου αμφιμονοσήμαντης επίδρασης.

Η πρώτη κατηγορία σχέσεων συνδέεται με τη διαπίστωση ότι η Δ.τ.Γ. λειτουργεί ως "φίλτρο" μέσω του οποίου διοχετεύεται από την επιστήμη της Γεωγραφίας στη σχολική Γεωγραφία η "μετασχηματισμένη"[5] γεωγραφική γνώση, μεθοδολογία και πρακτική που συνάδει με τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μορφής γεωγραφικής εκπαίδευσης και συγχρόνως συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων της.

Η δεύτερη παραπέμπει στο επίπεδο της παρεχόμενης γεωγραφικής εκπαίδευσης και γενικότερα γεωγραφικής παιδείας, που αντανακλούν με τη σειρά τους θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της γεωγραφικής επιστήμης ενός τόπου (χώρας) (T. Schreiber 1981:16).

2.2 Οι επιστήμες της Αγωγής ως υπόβαθρο της Διδακτικής της Γεωγραφίας

Το είδος των σχέσεων μεταξύ Δ.τ.Γ. και επιστημών της Αγωγής προκύπτει μέσα από ένα πλαίσιο αποδοχών που αφορούν στους τομείς ενασχόλησης και στην οριοθέτηση του αντικειμένου των εν λόγω επιστημονικών περιοχών. Οι παραδοχές, που προαναφέραμε, λειτουργούν στην προκειμένη περίπτωση ως κριτήρια διαπίστωσης των διασχέσεων-αλληλοσυνδέσεων μεταξύ Δ.τ.Γ. και επιστημών της Αγωγής.

Αποδεχόμενοι, λοιπόν, την άποψη σύμφωνα με την οποία ως Δ.τ.Γ ορίζεται ο επιστημονικός κλάδος ο οποίος:

α) ασχολείται με το σύνολο των παραμέτρων που σχετίζονται-αφο-

5. Με τον όρο "μετασχηματισμός" της γεωγραφικής γνώσης νοείται η διαδικασία που μετατρέπει το αποτέλεσμα της επιστημονικής γεωγραφικής έρευνας σε διδακτικό, σχολικό αντικείμενο. Η μετατροπή αυτή είναι σαφώς αναγκαία, δεδομένου ότι ο μεγαλύτερος όγκος της γεωγραφικής γνώσης, αλλά και μεθοδολογίας-πρακτικής, ως προερχόμενος από το σύνολο του ερευνητικού έργου της επιστήμης της Γεωγραφίας, δεν μπορεί, ούτε είναι επιβεβλημένο, να αποτελέσει περιεχόμενο της γεωγραφικής σχολικής ύλης. Η Δ.τ.Γ. επωμίζεται το έργο μετατροπής της προερχόμενης από την επιστήμη της Γεωγραφίας γεωγραφικής γνώσης σε αντκείμενο της σχολικής Γεωγραφίας.

ρούν-διαμορφώνουν τη θεσμοθετημένη διδασκαλία των γεωγραφικών δεδομένων[6]

β) έχει ως αντικείμενο[7] ενασχόλησής του τη συστηματική προετοιμασία, οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας και μάθησης επιλεγμένων και συγκεκριμένων γεωγραφικών δεδομένων,

γ) εφαρμόζει κατά τη διδακτική πράξη ειδικές μεθόδους και πρακτικές,

προκύπτει εμφανώς το είδος της συνάρτησης του συγκεκριμένου διδακτικού κλάδου με τις επιστήμες της Αγωγής, των οποίων αντικείμενο ερευνών και εφαρμογών αποτελεί γενικότερα η εκπαίδευση ως θεσμός και πράξη.

Η υιοθέτηση από μέρους της Δ.τ.Γ και εφαρμογή στη σχολική πρακτική, αρχών και μεθόδων που διαθέτουν δεδομένη αξιοπιστία, ως πορίσματα ερευνών των επιστημών της Αγωγής, κυρίως στους χώρους που αποτελούν τομή των κλάδων της Σχολικής Παιδαγωγικής, της Γενικής Διδακτικής και της Ψυχολογίας, συνιστά έναν επιπλέον παράγοντα τεκμηρίωσης και νομιμοποίησης της επιστημονικής της εγκυρότητας. Οι επιστήμες της Αγωγής παρέχουν τη βάση των ιδεολογικών-μεθοδολογικών προδιαγραφών στην οποία εδράζεται η Δ.τ.Γ. για να συνθέσει σε σύνολο τα στοιχεία που συναποτελούν τη γεωγραφική εκπαίδευση.
(Σύγκρινε επίσης Ebinger 1976:2, Birkenhauer 1980:104 κ.ε., Haubrich 1993:11 κ.ε.).

3. Το πλαίσιο των γεωγραφικών θεωρήσεων

Η σύνδεση των δύο χώρων, δηλ. εκείνου της επιστήμης της Γεωγραφίας με αυτόν της εκπαίδευσης με τη μορφή της σχολικής Γεωγραφίας, δεν προσδίδει, όπως εξάλλου τονίστηκε, στη Δ.τ.Γ. τη μορφή ενός απλού καναλιού διοχέτευσης της παραγόμενης από τη γεωγραφική επιστήμη γνώσης και ερευνητικής πρακτικής, ούτε από άποψη συστημικής οργάνωσης και κατάταξης, το ρόλο μιας θεωρητικής μεσολαβητικής γέφυρας μεταξύ

6. Ο παραπάνω ορισμός εκφράζει τις απόψεις σύγχρονων διδακτικολόγων της Γεωγραφίας, κυρίως της γερμανικής σχολής. Βλ. σχετικά Birkenhauer 1980:13, Köck 1986:117 και 1991:32, Böhn 1987:54, και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία Α. Κατσίκης 1992:189.

7. Οριοθέτηση του επιστημονικού αντικειμένου της Δ.τ.Γ. κατά Hard 1975 : 402, Ebinger 1977:169, Köck 1986:114.

Γεωγραφίας και επιστημών της Αγωγής. Η Δ.τ.Γ. εμφανίζεται περισσότερο ως τομή, με τη μαθηματική έννοια του όρου, μεταξύ Γεωγραφίας-σχολικής Γεωγραφίας και των υπολοίπων μεταβλητών που σχετίζονται με- και αφορούν στη- γεωγραφική εκπαίδευση.

Η έγκυρη λειτουργία της Δ.τ.Γ. στο χώρο της εκπαίδευσης και η αξιοπιστία της ως επιστημονικού κλάδου, όσον αφορά τη θεματική του περιεχομένου και τη γεωγραφική μεθοδολογία - πρακτική, συνιστούν απαραίτητη τη συμμετοχή σ' αυτήν, ως μία από τις δύο απαραίτητες συνιστώσες, της γεωγραφικής επιστήμης[8].

Η προϋπόθεση αυτή αναλύεται σε δύο τομείς, που εκπροσωπούν ο ένας το θεωρητικό και ο άλλος το πρακτικό επίπεδο. Το πρώτο αναφέρεται στις επιστημολογικές θεωρήσεις, θέματα μεθοδολογίας, συγκρότησης-διάρθρωσης-διατύπωσης-νομιμοποίησης των πορισμάτων της Δ.τ.Γ., τεκμηρίωσης της επιλογής μαθησιακών-διδακτικών στόχων, του γνωστικού περιεχομένου, μεθόδων αξιολόγησης κ.λπ..
Το δεύτερο σύγκειται από το σύνολο των στοιχείων, παραγόντων και διδακτικών χειρισμών που αποτελούν μέσα υλοποίησης των στόχων της γεωγραφικής εκπαίδευσης και λαμβάνουν, συνήθως, χώρα στα σχολικά ιδρύματα.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω καθίσταται σαφές ότι κάθε απόπειρα προσέγγισης, ανάλυσης και κριτικής θεώρησης της Δ.τ.Γ. σε ότι αφορά τις διασυνδέσεις της με την επιστήμη της Γεωγραφίας, συνεπάγεται γνώση εκείνων των βασικών χαρακτηριστικών στοιχείων που προσδίδουν στη Γεωγραφία τον αποκλειστικό της χαρακτήρα και την επιστημονική της ταυτότητα. Το μονοσήμαντο της ιδιαιτερότητας αυτής προσδιορίζεται, όπως εξάλλου συμβαίνει και με τους υπόλοιπους επιστημονικούς κλάδους, από την οριοθέτηση του αντικειμένου των επιστημονικών της αναζητήσεων, τους ερευνητικούς της προβληματισμούς και στόχους, τις ειδικές μεθοδολογικές αρχές και πρακτικές προσέγγισης - θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων[9].

8. Όπως αναφέρθηκε ήδη , η δεύτερη συνιστώσα συναποτελείται από τους κλάδους των επιστημών της Αγωγής.

9. Κατά την καθιερωμένη επιστημολογικά πρακτική η ταυτότητα και η φυσιογνωμία μιας επιστήμης αποδίδονται συνοπτικά και περιεκτικά από τον ορισμό της επιστήμης αυτής, ο οποίος μέσα στα πλαίσια μιας νοηματικής-εννοιολογικής συμπύκνωσης συνιστά απάντηση στο κλασικό ερώτημα "Τι είναι και με τι ασχολείται η συγκεκριμένη επιστήμη".

3.1 Το στοιχείο της πολλαπλότητας ως γνώρισμα των γεωγραφικών θεωρήσεων

Χαρακτηριστικό και ιδιάζον γνώρισμα της γεωγραφικής επιστήμης αποτελεί η ύπαρξη και χρήση, κατά την έρευνα, πολλών και διαφορετικών τρόπων προσέγγισης των προς μελέτη αντικειμένων. Η πολλαπλότητα αυτή αναφορικά με την οπτική θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων, που προσδιορίζεται από τη διαφορετική κάθε φορά αντίληψη για το ρόλο του αντικειμένου της ερευνητικής διαδικασίας, αποδίδεται ουσιαστικά σε δύο λόγους:

α) στην αλματώδη εξέλιξη της γεωγραφικής επιστήμης κατά τα τελευταία 150 χρόνια γεγονός που οδήγησε στη διεύρυνση των ερευνητικών της στόχων και του πεδίου δραστηριοτήτων της

β) στην απόδοση διαφορετικού σημασιολογικού και κατ' επέκταση ερευνητικού περιεχομένου στον όρο "γεωγραφικός χώρος".

Η πρώτη περίπτωση συνδέεται με την τάση συνεχούς επαναπροσδιορισμού της "αυτοαντίληψης"[10] της γεωγραφικής επιστήμης μέσω της οριοθέτησης του πλαισίου των σκοπών, του αντικειμένου ενασχόλησης, του είδους των συμπερασμάτων, των ερευνητικών προσπαθειών της κ.ο.κ., γεγονός εξάλλου που αντικατοπτρίζεται και στην πληθώρα των ορισμών.

Η παραπάνω περίπτωση επηρεάζει άμεσα τη Διδακτική της Γεωγραφίας και το χώρο εφαρμογής των πορισμάτων της, δηλ. τη γεωγραφική εκπαίδευση, η οποία καλείται κάθε φορά να προσαρμόζει στόχους, περιεχόμενο, γνώσεις και μεθοδολογία στα νέα γνωστικά, θεματικά και τεχνικά-πρακτικά δεδομένα.

Για τη Γεωγραφία έχουν διατυπωθεί και ισχύουν διάφοροι, ως επι το πλείστον αλληλοκαλυπτόμενοι ορισμοί, που αποτελούν αντανάκλαση των θέσεων -απόψεων είτε των δημιουργών τους ή ευρύτερα των αντιλήψεων μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Η αναφορά στη σχετική βιβλιογραφία παραπέμπει σε έναν ενδεικτικό, μόνο, αριθμό γεωγράφων-επιστημολόγων που έχουν διατυπώσει ή επαναδιατυπώσει ορισμούς της γεωγραφικής επιστήμης: Hard 1973:19, Winkler 1967:228, Bartels 1968:2, Bauer 1980:40 .

10. Το είδος της αυτοαντίληψης ενός επιστημονικού κλάδου συναρτάται με το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει ο εν λόγω κλάδος στην επιστημονική έρευνα και την προσφορά του στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης .Προσδιορίζει επίσης και τη θέση του στο σύστημα των επιστημών.

Όσον αφορά την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών που συνδέονται με το περιεχόμενο του όρου "γεωγραφικός χώρος", ο οποίος, ας σημειωθεί, αποτελεί κατά σύγκλιση των απόψεων όλων των θεωρητικών της Γεωγραφίας, το πεδίο επιστημονικής ενασχόλησης του κλάδου, τούτο οφείλεται στην πολλαπλότητα των στοιχείων απο τα οποία συναπαρτίζεται (γεωμορφολογικές εμφανίσεις, φαινόμενα αβιοτικού χαρακτήρα, στοιχεία του βιοτικού περιβάλλοντος, εκφράσεις ανθρώπινης δραστηριότητας), καθώς και στην πληθώρα των μεταξύ τους διαπλοκών, αλληλοσυνδέσεων και αλληλεξαρτήσεων[11].

Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση και σε συνδυασμό με το είδος της αντίληψης των γεωγράφων για τη θέση-συμμετοχή των δομικών στοιχείων του περιβάλλοντος στη γεωγραφική έρευνα, ο γεωγραφικός χώρος αποτιμήθηκε-αποτιμάται ως "σύνολο γεωμορφολογικών εμφανίσεων", ως "μέρος της επιφάνειας της Γης με το σύνολο των στοιχείων που το αποτελούν και το χαρακτηρίζουν", ως "περιβάλλον συνύπαρξης βιοτικών-αβιοτικών παραγόντων και του ανθρώπου συμπεριλαμβανομένου", ως "πεδίο κοινωνικών δραστηριοτήτων" κ.ά. παρόμοια (σύγκρινε επίσης Bartels/Hard 1974:18).

Κατ' αντιστοιχία προς τη διαχρονική επίδραση των αντιλήψεων για το αντικείμενο και το ερευνητικό πεδίο της γεωγραφικής επιστήμης στη διατύπωση ορισμού της, υφίσταται μια ανάλογη επίδραση των δεδομένων μιας εποχής, που λειτουργούν ως παράμετροι, στον προσδιορισμό του είδους της προσέγγισης του γεωγραφικού χώρου. Το ίδιο ισχύει και για την εκτίμηση της βαρύτητας που διαθέτουν τα διάφορα και διαφορετικά γεωγραφικά στοιχεία, εμφανίσεις, φαινόμενα και σχέσεις.

Η ανάδειξη κατά καιρούς, ή ενίοτε συγχρονικά, διαφορών στον τρόπο θεώρησης των "γεωγραφικών πραγμάτων"[12] δεν εκφράζει μόνο "το γεω-

11. Η πολλαπλότητα και η διαφορετικότητα των στοιχείων του γεωγραφικού χώρου, παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η διατύπωση πολλών και διαφορετικών γεωγραφικών αντιλήψεων και προσεγγίσεων, θεωρείται επίσης ότι συνήργησαν στη δημιουργία των γεωγραφικών κλάδων που αποτελούν, από συστημική άποψη "το σύστημα της γεωγραφικής επιστήμης".

12. Ο όρος "γεωγραφικά πράγματα" περιλαμβάνει το σύνολο των γεωγραφικών εμφανίσεων, φαινομένων και σχέσεων-αλληλεξαρτήσεων, τόσο του φυσικού όσο και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

γραφικό σκέπτεσθαι" μιας εποχής αλλά παραπέμπει και στην ερμηνεία της κατεύθυνσης της γεωγραφικής έρευνας προς τον ένα ή τον άλλο τομέα καθώς και το μέγεθος της προβολής του[13].

Οι διαφοροποιήσεις στον τρόπο θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων και στη σημασία που κάθε φορά τους αποδίδεται, δεν προσδιορίζουν μόνο τη μορφή εξέλιξης της γεωγραφικής επιστήμης, αλλά επηρεάζουν αντίστοιχα και τη σχολική Γεωγραφία αφού μεταβάλλουν τις παραμέτρους που διαμορφώνουν ανάλογα την, εν γένει, δομή της.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της διαφορετικής σημασίας που αποδίδεται από τη σχολική Γεωγραφία στα επί μέρους γεωγραφικά στοιχεία και κατ' επέκταση στους αντίστοιχους γεωγραφικούς κλάδους, αποτελεί το απόσπασμα των μεθοδολογικών οδηγιών για τη διδασκαλία της στο Δημοτικό σχολείο: "*Βάση του μαθήματος της Γεωγραφίας αποτελούν: η κατανομή και οργάνωση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και χαρακτηριστικών στο χώρο (...) η κατανόηση των αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων γεωφυσικών και κοινωνικών παραγόντων (Ανθρωπογεωγραφία) και η εισαγωγή των μαθητών σε αντίστοιχους τρόπους σκέψης, σε μεθόδους και τεχνικές*"[14].

Η αναφορά είναι σαφής και προσδιορίζει επακριβώς εκείνη την κατηγορία των στοιχείων που συνάπτονται με το γεωγραφικό χώρο, εκφράσεις ανθρωπογενούς δραστηριότητας στην προκειμένη περίπτωση, τα οποία, ως γνωστικά αντικείμενα, προέρχονται από τον κλάδο της Ανθρωπογεωγραφίας, η δε εμπέδωσή τους από τους μαθητές αποτελεί διδακτικό και μαθησιακό στόχο.

Αντίστοιχη είναι η παραπομπή στα στοιχεία που προέρχονται από τον επιστημονικό κλάδο της Φυσικής Γεωγραφίας , τα οποία επίσης αποτελούν μέρος της σχολικής Γεωγραφίας: *"θεμέλια της διδασκαλίας του μαθήματος (της Γεωγραφίας) αποτελούν η Φυσική Γεωγραφία και οι μέθοδοι και οι τεχνικές με τις οποίες περιγράφονται, αναλύονται, συστηματο-*

13. Χαρακτηριστική επιβεβαίωση της παραπάνω άποψης αποτελεί η αλματώδης εξέλιξη κατά τα τελευταία χρόνια, των κλάδων της Ανθρωπογεωγραφίας-Πολιτιστικής Γεωγραφίας και Οικογεωγραφίας, ως αποτέλεσμα της αυξημένης παρουσίας του ανθρώπου, των εκφράσεων της ανθρώπινης δραστηριότητας και των αποτελεσμάτων της παρέμβασής του στο γεωγραφικό χώρο.

14. *Η Γη μας, Γεωγραφία Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης*, Βιβλίο Δασκάλου σ. 7. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1990 .

ποιούνται και απεικονίζονται τα γεωγραφικά δεδομένα, γνώσεις δηλ. απαραίτητες για να γνωρίσει ο μαθητής το χώρο, να συλλάβει τη συνέχειά του και να μπορεί να τοποθετεί σ' αυτόν τις διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες'[15].

Είναι σημαντικό ότι στην παραπάνω περίπτωση ο εισηγητής δεν αρκείται μόνο στην πρόταση συμμετοχής του κλάδου της Φυσικής Γεωγραφίας στα περιεχόμενα της διδακτέας ύλης του σχολικού αντικειμένου της Γεωγραφίας, αλλά συγχρόνως προβαίνει σε χαρακτηρισμούς που αφορούν στη σημασία (*θεμέλια της διδσκαλίας*) του συγκεκριμένου κλάδου αιτιολογώντας μάλιστα τη διατυπωθείσα άποψη (*γνώσεις απαραίτητες*)[16].

3.2 Η (δια)χρονική εξέλιξη των αντιλήψεων θεώρησης του γεωγραφικού χώρου

Η αντανάκλαση, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, της επίδρασης των εφαρμογών των μεθόδων θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων από το χώρο της γεωγραφικής επιστήμης στη σχολική Γεωγραφία, οδηγεί στην ανάγκη παράθεσης των βασικών, τουλάχιστον, θέσεων που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί και εκφράζουν το πνεύμα των γεωγραφικών προσεγγίσεων.

Κατά τους Schöller (1977), Leser (1980), Hambloch (1983) και Richter (1988), η προσέγγιση του γεωγραφικού χώρου, με το σύνολο των συναποτελούντων στοιχείων και φαινομένων, εμφανίζεται, κατά χρονική εξέλιξη, με τις εξής διαφοροποιημένες μορφές:

- **Περιγραφική θεώρηση** και συλλογή στοιχείων, μέθοδος που επεκράτησε μέχρι τα μέσα του 19ου αι. Χαρακτηριστικό αυτής της αντίληψης αποτελεί η απουσία ερμηνείας και αιτιολόγησης των εμφανίσεων και των φαινομένων.
- **Η φυσιοκρατική αιτιώδης θεώρηση,** (τέλος του 19ου αι.), επεχείρησε να ερμηνεύσει τα φυσιογεωγραφικά φαινόμενα με βάση τους φυσικούς νόμους.

15. Ό.π. σ. 7.

16. Στο εισαγωγικό μέρος του βιβλίου του δασκάλου σημειώνεται : "για το λόγο αυτό στην Πέμπτη τάξη ένα μεγάλο μέρος του περιεχομένου του μαθήματος αναφέρεται στη Φυσική Γεωγραφία (γεωμορφολογία, κλίμα, έδαφος νερά, χλωρίδα, πανίδα), καθώς και στην εκμάθηση και τη χρήση μεθόδων και τεχνικών που έχουν σχέση με την επιστήμη της Γεωγραφίας (χάρτης, γραφικές παραστάσεις κτλ)".

- **Η αιτιοκρατική θεώρηση των σχέσεων των γεωγραφικών στοιχείων**, αποτελεί σημαντική μεθοδολογική εξέλιξη στη γεωγραφική έρευνα, δεδομένου ότι εκτός από τα φυσικά συμπεριλαμβάνει στα προς μελέτη στοιχεία και τον άνθρωπο. Η ντετερμινιστική αντιμετώπιση των σχέσεων ανθρώπου-περιβάλλοντος, στηρίχτηκε στην αποδοχή των θέσεων του δαρβινισμού και θεώρησε τις δραστηριότητες του ανθρώπου ως υποκείμενες στις επιταγές των φυσικών στοιχείων (κυριότερος εκπρόσωπος ο γερμανός Friedrich Ratzel, τέλη του 19ου αι.).
- **Η οικολογική θεώρηση** προσαρμογής των όντων, με εφαρμογές κυρίως στον κλάδο της Οικολογίας του ανθρώπου, εμφανίζει επίσης ισχυρά ντετερμινιστικά στοιχεία. Κατά τους υποστηρικτές της θεώρησης αυτής ο κοινωνικός και οικονομικός χαρακτήρας μιας ομάδας ανθρώπων αντικατοπτρίζει την επίδραση φυσικών παραμέτρων.
- **Θεωρία του γεωγραφικού τοπίου**. Με την απομάκρυνση από την ντετερμινιστική θεώρηση επικρατεί σταδιακά η άποψη ότι ο άνθρωπος είναι σε θέση να διαμορφώσει το γεωγραφικό χώρο. Σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη το γεωγραφικό τοπίο αποτελεί, τελικά, ένα σύνθετο και πολυδύναμο σύνολο τόσο από φυσικά στοιχεία όσο και από εκφράσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και θεωρείται "ως το αποτέλεσμα της επίδρασης ενός συστήματος πληθώρας παραγόντων" (Schmithüsen 1970:432).
- Η επικρατούσα τάση διαχωρισμού, κατά τη μελέτη του γεωγραφικού χώρου, των φυσικογεωγραφικών από τα ανθρωπογενή στοιχεία του περιβάλλοντος οδηγεί στα τέλη της δεκαετίας του 1950 στην de facto εμφάνιση δύο διαφορετικών μεθόδων θεώρησης δηλ. της **ανθρωπογεωγραφικής και της φυσικογεωγραφικής.** Ως αποτέλεσμα αυτού του δυισμού προωθείται η αντίληψη της μελέτης του χώρου από καθαρά πολιτισμική-ανθρωπογεωγραφική άποψη[17]. Απόρροια της παραπάνω αντίληψης αποτελεί ο όρος "πολιτισμικογεωγραφική περιοχή".
- Κατά την **κοινωνικογεωγραφική** θεώρηση, ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτούν οι σχέσεις κοινωνίας-γεωγραφικού χώρου, δεδομένου ότι μέσω της μελέτης των εν λόγω περιοχών η Γεωγραφία είναι σε θέση να ερ-

17. Αιτιολογώντας τη δημιουργία του όρου ο Giese γράφει: "Η μελέτη της εμφάνισης, κατανομής και επικράτησης συγκεκριμένων πολιτισμικών στοιχείων συντελεί στην κατανόηση της δομής του χώρου και του ιστορικού γίγνεσθαι" (Giese 1978:94).

μηνεύει τόσο τις ιδιαιτερότητες των κοινωνικών ομάδων, όσο και τις διαφοροποιήσεις σε συμπεριφορές και αποφάσεις.

- Η γεωγραφική θεώρηση με βάση τη **θεωρία των Οικοσυστημάτων** στηρίζεται στην αποδοχή του μοντέλου του Οικοσυστήματος από τις φυσικές και από τις κοινωνικές επιστήμες. Κατ' ακολουθία γίνεται επίσης αποδεκτή η θέση περί του ενιαίου του γεωγραφικού χώρου ο οποίος θεωρείται ως σύνθεση αλληλεπιδρόντων στοιχείων[18].

Από τη δεκαετία του '80 βρίσκονται σε ισχύ και συνδέονται με τη γεωγραφική έρευνα μέθοδοι και πρακτικές που αντανακλούν τη θεωρητική (ιδεολογική) και (ή) πρακτική επίδραση μιας ή περισσοτέρων από τις προαναφερθείσες αντιλήψεις θεώρησης των γεωγραφικών πραγμάτων.

Η σύνοψη και κατάταξη, σε τρείς βασικές κατηγορίες, του ευρέος φάσματος των ιδεών και αντιλήψεων που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για το είδος της γεωγραφικής έρευνας, θεωρούμε ότι συμβάλλει στη διευκόλυνση της ανακάλυψης, κατανόησης και ερμηνείας του είδους της εφαρμοσμένης, στη σχολική Γεωγραφία, μεθοδολογίας και πρακτικής. Τα παραπάνω αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς της Γεωγραφίας όσο και το μαθητικό πληθυσμό, συμπεριλαμβάνουν δε και την επιστημολογική αντίληψη που στηρίζει την επιλεγείσα τακτική.

- η χωρική εκτίμηση έχει ως στόχο την ανάλυση και ερμηνεία των φυσικογεωγραφικών και ανθρωπογεωγραφικών δομών και συμβάντων σε σχέση με το χώρο και αποτελεί πεδίο δράσης της Φυσικής Γεωγραφίας και της Ανθρωπογεωγραφίας
- η οικογεωγραφική εκτίμηση στηρίζει την έρευνα των πάσης φύσεως εμφανίσεων του αναγλύφου της Γης και τις μεταξύ τους σχέσεις-αλληλεπιδράσεις με γνώμονα οικολογικά-περιβαλλοντικά κριτήρια
- η θεώρηση της μελέτης των γεωγραφικών στοιχείων ενός τόπου, ως συνόλου, αποτελεί μια μορφή σύνθεσης των παραπάνω απόψεων και οδηγεί στην απόκτηση ολοκληρωμένης-σφαιρικής άποψης για τη συγκεκριμένη περιοχή.

(σύγκρινε επίσης Richter 1977, Birkenhauer 1980, Kreuzer 1980, Schreiber 1981, Haggett 1983, Haubrich κ.ά. ^{5}1993).

18. Σύμφωνα με την παραπάνω "λογική" η Γεωγραφία θα πρέπει να εφαρμόσει, για την επίτευξη των ερευνητικών της στόχων, μια μεθοδολογία που συνάδει με την αντίληψη "ότι ο γεωγραφικός χώρος λειτουργεί ως σύστημα στοιχείων και παραγόντων συμπεριλαμβανομένων των δυνάμεων και διαδικασιών" (Leser 1980:25).

4. Η διαδραστική σημασία των γεωγραφικών μεθοδολογικών αρχών

Το ερευνητικό έργο της Γεωγραφίας στηρίζεται, όπως κατά κανόνα ισχύει για κάθε επιστήμη, στη θέσπιση, κατ' αρχήν και στην εφαρμογή στη συνέχεια, ορισμένων μεθοδολογικών αρχών, οι οποίες, υπό τη μορφή ειδικών κανόνων και νόμων, αφενός χαρακτηρίζουν τον επιστημονικό κλάδο, αφετέρου προσδίδουν σ' αυτόν επιστημονική αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Εάν λάβουμε υπόψη μας το είδος των διασυνδέσεων που υφίστανται μεταξύ των κλάδων της Διδακτικής της Γεωγραφίας και της επιστήμης της Γεωγραφίας, και οι οποίες αναφέρονται τόσο σε επίπεδο γνωστικού αντικειμένου όσο και σε επίπεδο μεθοδολογίας και πρακτικής, γίνεται αντιληπτή η σημασία της ύπαρξης και εφαρμογής των γεωγραφικών αρχών όχι μόνο για τη γεωγραφική επιστήμη αλλά και για τη Διδακτική της Γεωγραφίας.

Η νομιμοποίηση και αναγνώριση μιας ειδικότητας ως επιστημονικού κλάδου, στην προκειμένη περίπτωση της Διδακτικής της Γεωγραφίας, συνεπάγεται την ύπαρξη ορισμένων τεκμηρίων τα οποία κατοχυρώνουν την επιστημονικότητα του εν λόγω κλάδου. Συγχρόνως, τα στοιχεία αυτά παρέχουν την απαιτούμενη επιστημολογική κάλυψη της εγκυρότητας των πορισμάτων στα οποία ο κλάδος αυτός καταλήγει[19].

Είναι προφανές ότι το επιστημονικό βάρος και η εγκυρότητα αρχών και κανόνων που προέρχονται από την επιστήμη της Γεωγραφίας έχουν δε ισχύ και στη Διδακτική της Γεωγραφίας, προσδίδουν, στη δεύτερη, αξιοπιστία συμβάλλοντας στην αναγνώρισή της ως επιστημονικού κλάδου και ενισχύοντας την τεκμηρίωση των εφαρμογών της.

Η γνώση των αρχών αυτών καθώς και η ειδική προσέγγισή τους από τη Διδακτική της Γεωγραφίας θεωρείται επιβεβλημένη εφόσον η εφαρμογή τους, είτε άμεσα είτε έμμεσα (μέσω της επιστήμης της Γεωγραφίας), αφορά στα πεδία εφαρμογής της Ειδικής Διδακτικής, δηλ. σε όλους τους το-

19. Σχετικά με τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις "νομιμοποίησης" της Διδακτικής της Γεωγραφίας ως επιστημονικού κλάδου βλ.: Α. Κατσίκης, "Διδακτική της Γεωγραφίας, Προσέγγιση στη θεωρητική και μεθοδολογική της διάσταση", *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τ. 5, σσ. 177-214, Ιωάννινα 1992.

μείς που σχετίζονται με τη σχολική Γεωγραφία και εν γένει τη γεωγραφική εκπαίδευση.

Οι παρακάτω αρχές υλοποιούνται στα πλαίσια των γενικότερων γεωγραφικών ερευνών και αποτελούν το ιδεολογικό-θεωρητικό υπόβαθρο στήριξης των γεωγραφικών συμπερασμάτων-πορισμάτων:

- **δυνατότητα εφαρμογής της επιλεγμένης θεώρησης των γεωγραφικών πραγμάτων**

Η Γη, από άποψη επιστημονικής διερεύνησης, δεν αποτελεί αντικείμενο μόνο της γεωγραφικής επιστήμης, αλλά μιας ομάδας επιστημονικών κλάδων. Η ανάγκη διεπιστημονικής προσέγγισης των γήινων στοιχείων, των φαινομένων και των μεταξύ τους σχέσεων στηρίζεται στη διαπίστωση ότι καμμία επιστήμη δεν είναι σε θέση να μελετήσει το σύνολο των παραπάνω συστατικών, μελών του "συμπλέγματος Γη".

Ο κάθε επιστημονικός κλάδος για να επιτελέσει το ερευνητικό του έργο, διαθέτει και χρησιμοποιεί μια "ειδική θεώρηση" της Γης και με βάση αυτή την "προοπτική θεώρησης" εφαρμόζει ειδικές μεθόδους διερεύνησης και μελέτης.

Η αρχή αυτή εφαρμόζεται στη Γεωγραφία ως σύνολο, αλλά και στους επί μέρους κλάδους του "συστήματος της Γεωγραφίας", κάθε ένας από τους οποίους μελετά τη Γη υπό το πρίσμα ειδικών αρχών θεώρησης.

- **αρχή της αντικειμενικότητας**

Κατά την ερευνητική διαδικασία και κυρίως κατά τη φάση εξαγωγής των γεωγραφικών πορισμάτων, είναι προφανές, ότι η εφαρμογή της αρχής της αντικειμενικότητας αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο επιστημονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Οι δύο τελευταίες έννοιες συνεπάγονται τον αποκλεισμό παρέμβασης και επίδρασης των προσωπικών, ενδεχομένως, προτιμήσεων ή έστω τάσεων κατά το στάδιο της μελέτης του γεωγραφικού χώρου και της αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων, στοιχείων δηλ. που ως παράμετροι θα ήταν σε θέση να προσδώσουν στα αποτελέσματα μιας επιστημονικής έρευνας το χαρακτήρα του υποκειμενικού.

Όσον αφορά την επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία των πορισμάτων σε σχέση με την αντικειμενικότητά τους, ισχύει η διευρυμένη αρχή της "δυνατότητας διυποκειμενικής επαληθευσιμότητας". Σύμφωνα με το παραπάνω αξίωμα θα πρέπει τα γεωγραφικά πορίσματα, κατά την εξαγωγή-διατύπωσή τους, να παρέχουν τη δυνατότητα επανεξέτασης και

επαλήθευσης, ανεξάρτητα από ειδικά, προσωπικά, χρονικά ή χωρικά κριτήρια.

- **αρχή της δυνατότητας -δημιουργίας επιστημονικών όρων-κατανόησης των γεωγραφικών εννοιών**

Η διαπίστωση ότι η αντιληπτική ικανότητα και συγχρόνως η δυνατότητα δημιουργίας παραστάσεων για ρεαλιστικά ή αφηρημένα στοιχεία, φαινόμενα ή καταστάσεις συνδέονται με τη δημιουργία-ύπαρξη όρων που εκπροσωπούν, κατά σύμβαση, συγκεκριμένες έννοιες, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένας επιστημονικός κλάδος θα πρέπει να διαθέτει τη δυνατότητα δημιουργίας κατάλληλων όρων. Στην αντίθετη περίπτωση οδηγείται, η συγκεκριμένη επιστήμη, σε αδυναμία συμβολικής απόδοσης εννοιών, καταστάσεων ή φαινομένων από το χώρο του επιστημονικού της αντικειμένου.

Την ιδιότητα αυτή διαθέτει και εφαρμόζει η Γεωγραφία σε επίπεδο περιγραφικής ανάλυσης και (ή) ερμηνείας γεωγραφικών καταστάσεων.

Η πλήρωση της αρχής δυνατότητας δημιουργίας όρων και κυρίως η δυνατότητα αντίληψης-κατανόησης του περιεχομένου αυτών, δεν εμφανίζει δυσκολίες για αντικείμενα τα οποία διαθέτουν υλική υπόσταση (π.χ. γεωμορφές, εμφανίσεις ανθρωπογενών δραστηριοτήτων στην επιφάνεια της Γης) ή για γεωγραφικά φαινόμενα που έχουν ρεαλιστικό χαρακτήρα (κλιματολογικά στοιχεία και οι αντίστοιχες επιπτώσεις τους στη διαμόρφωση του αναγλύφου μιας περιοχής).

Αντίθετα σχετική δυσκολία εμφανίζει η σύλληψη-κατανόηση εννοιών που η αντίστοιχη νοητική παράσταση συνδέεται με αφηρημένες καταστάσεις ή φαινόμενα (π.χ. κοινωνική διαστρωμάτωση πληθυσμών, διαφοροποίηση του τοπίου με γνώμονα την επίδραση πολιτισμικών στοιχείων)[20].

- **αρχή της δυνατότητας δημιουργίας-εφαρμογής νόμων και προτύπων**

Η δημιουργία νόμων, η διατύπωση δηλ. αρχών που έχουν γενικό χαρακτήρα και ενιαία εφαρμογή στις γεωγραφικές μελέτες, στηρίζεται στη διαπίστωση ότι εμφανίσεις, καταστάσεις και φαινόμενα είναι δυνατόν να

20. Σχετικά με τη διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών στην κατανόηση και αντιληπτική ικανότητα γεωγραφικών όρων και εννοιών από πλευράς μαθητικού πληθυσμού βλ., Α. Κατσίκης:"Η διδασκαλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Γεωγραφίας στο Δημοτικό Σχολείο. Αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών και των διδακτικών εμπειριών των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων", *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τ.4, 6. 157-211, Ιωάννινα 1991.*

ερμηνευθούν δυνάμει αιτιοκρατικών αρχών. Η δυνατότητα αυτή οφείλεται στο μονοσήμαντο της σχέσης που συνδέει εμφανίσεις και φαινόμενα με την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων, ενδογενούς ή εξωγενούς προέλευσης. Η όλη διαδικασία, ανεξάρτητα από τόπο και χρόνο, χαρακτηρίζεται, κατά το μάλλον ή ήττον, από την ίδια εξελικτική πορεία και τα αυτά αποτελέσματα , όσον αφορά την κατάληξη.

Η παρουσία επομένως γεωπαραγόντων με τα αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε διάφορες περιοχές της Γης, είναι ένα κριτήριο εξαγωγής συμπερασμάτων, υπό μορφή πρόβλεψης, εφόσον υπάρχουν οι δυνατότητες εφαρμογής συγκεκριμένων και αντίστοιχων, κατά περίπτωση, γεωγραφικών κανόνων, αρχών ή νόμων.

Οι δυνατότητες εφαρμογής και ισχύος της παραπάνω θεωρητικής αρχής αποκτούν τη μεγίστη τιμή τους στις περιπτώσεις των μελετών πεδίου φυσικογεωγραφικού χαρακτήρα, όπου ισχύει, κατά τεκμήριο, η αιτιοκρατική ερμηνεία των φαινομένων. Η επίδραση π.χ. συγκεκριμένων κλιματικών παραγόντων σε συγκεκριμένου τύπου πετρώματα, οδηγεί στη δημιουργία επίσης συγκεκριμένου τύπου εδαφών και τούτο ανεξάρτητα από τόπο ή χρόνο. Το φαινόμενο, ως εξελικτική και καταληκτική διαδικασία, έχει όχι μόνο γενική ισχύ, άρα αποτελεί εφαρμογή συγκεκριμένου νόμου, αλλά διαθέτει συγχρόνως αμφιμονοσήμαντη ερμηνευτική σημασία. Αναλύοντας, κατ' αντίστροφο τρόπο, τα φαινόμενα και γεγονότα μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για τις παλαιοκλιματικές συνθήκες μιας περιοχής, εξετάζοντας το εδαφολογικό της υπόβαθρο.

Η χρήση κανόνων και νόμων στη Γεωγραφία υπακούει στην αρχή μεταφοράς και (ή) εφαρμογής της αποκτηθείσης γνώσης και εμπειρίας σε άλλες, ανάλογες ή αντίστοιχες περιπτώσεις. Η δυνατότητα αυτή παρέχεται μέσα από την εφαρμογή της ιδιότητας της υπέρβασης, τόσο σε χωρικό όσο και σε χρονικό επίπεδο.

Η δημιουργία μοντέλων (προτύπων), αποτελεί μια προσπάθεια απλοποιημένης, σε επιστημονικά όμως πάντα πλαίσια, αναπαράστασης γεωγραφικών καταστάσεων και φαινομένων τα οποία, στην πραγματικότητα, διαθέτουν ένα μεγάλο αριθμό δεδομένων και πληροφοριών. Ένα μοντέλο αποτελεί απεικονιστική σμικρογραφία γεωγραφικών δεδομένων με γνώμονα την απόδοση των κύριων και βασικών χαρακτηριστικών μιας γεωγραφικής εμφάνισης ή φαινομένου στο χώρο και με επιστημολογική βάση την αφαιρετική ιδιότητα. Η υιοθέτηση και υλοποίηση της παραπάνω αρχής συντελεί στο να εμφανίζουν τα μοντέλα ένα γενικά αποδεκτό χαρακτήρα εφαρμογής.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα επινόησης και εφαρμογής μοντέλων, ανεξάρτητα από τόπο και χρόνο, αποτελεί η περίπτωση απεικόνισης, σε απλοποιημένη μορφή, της οργάνωσης του χώρου από τους von Thünen και Christaller στην Ανθρωπογεωγραφία.

Τα μοντέλα διαθέτουν μια σειρά πλεονεκτημάτων, εξάλλου η ίδια ή επινόηση και κατασκευή τους στηρίζεται ακριβώς στην ύπαρξη και εκμετάλλευση των θετικών τους στοιχείων. Ένα εξ' αυτών αποτελεί η συμβολή τους, μέσω της προσομοίωσης, στην προσπάθεια να καταστήσουν "ορατές" καταστάσεις οι οποίες, φύσει, δε διαθέτουν αυτή την ιδιότητα (π.χ. η αναπαράσταση της εσωτερική δομής και λειτουργίας ενός ηφαιστείου).

Εμφανίζουν επίσης το στοιχείο της διαχρονικότητας διότι η δημιουργία τους στηρίζεται στα παραμένοντα, βασικά κατά περίπτωση, χαρακτηριστικά και αρχές και όχι στα παροδικά, τα οποία ούτως ή άλλως, εξαρχής, λόγω εφαρμογής της αφαιρετικής ιδιότητας, δεν περιέχονται.

Εξαιτίας των παραπάνω χαρακτηριστικών πλεονεκτημάτων τα μοντέλα τυγχάνουν ευρείας εφαρμογής σε επιστημονικό αλλά και σε διδακτικό επίπεδο.

- **αρχή της ποσοτικοποίησης**

Μια γεωγραφική μελέτη ιδιογραφικής κατεύθυνσης[21] λόγω μερικής αδυναμίας εφαρμογής κανόνων ή μοντέλων, εμπεριέχει τον κίνδυνο να αποκτήσει υποκειμενικό χαρακτήρα. Βασική αρχή της γεωγραφικής επιστήμης αποτελεί η δυνατότητα διυποκειμενικής επαληθευσιμότητας των πορισμάτων της. Η παράθεση, σε μια έρευνα, αριθμητικών δεδομένων, ως αποτέλεσμα ποσοτικών αναλυτικών προσεγγίσεων τα οποία στηρίζουν τις τελικές ποιοτκές απόψεις, συμβάλλει στην υλοποίηση της παραπάνω επιταγής, ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο παρεμβολής του στοιχείου της υποκειμενικότητας.

Η ποσοτική Γεωγραφία επιδιώκει να αποκλείσει από τα συμπεράσματά της το υποκειμενικό στοιχείο, όπως συνέβαινε παλαιότερα στην περίπτωση της περιγραφικής Γεωγραφίας, και να περιβάλλει τα γεωγραφικά

21. Τα ιδιογραφικά στοιχεία μιας μελέτης συνδέονται με τη διεξαγωγή μιας έρευνας σε τοπικό ή ειδικό επίπεδο. Εξ αντικειμένου η έρευνα μιας τέτοιας μορφής καθώς και τα αποτελέσματά της διακρίνονται από την ύπαρξη ιδιαιτεροτήτων που συνδέονται με τα ειδοποιά στοιχεία της υπό εξέταση περιοχής. Πολλές φορές δεν ισχύουν στην Τοπική ή Ειδική Γεωγραφία οι νόμοι και οι κανόνες της Γενικής.

συμπεράσματα με αξιοπιστία και εγκυρότητα. Μέσο για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού αποτελεί η χρήση μαθηματικών μεθόδων και η παράθεση στατιστικών δεδομένων[22].

- **αρχή προσέγγισης μέσω συστημάτων**

Κατά την πλέον πρόσφατη, χρονολογικά, άποψη η συστημική οργάνωση των γεωγραφικών κλάδων στηρίζεται στην αρχή της ύπαρξης και λειτουργίας "των συστημάτων"[23] που περιλαμβάνουν τόσο το σύνολο των γεωγραφικών παραγόντων όσο και τις μεταξύ τους διασχέσεις.

Την ίδια αρχή, δηλ. της ύπαρξης και λειτουργίας των συστημάτων, ακολουθεί μια γεωγραφική μελέτη, ανεξάρτητα από το γεγονός εάν αυτή επικεντρώνει το ερευνητικό της ενδιαφέρον σε έναν και μόνο γεωγραφικό παράγοντα.

Το παραπάνω σκεπτικό δεν εμφανίζει στοιχεία αντίφασης, όπως ίσως θεωρηθεί εκ πρώτης όψεως, δεδομένου ότι η ιδιαιτερότητα αυτού του τρόπου προσέγγισης συνίσταται ακριβώς στην παραδοχή της λειτουργικής ένταξης κάθε γεωγραφικού παράγοντα στα πλαίσια ενός πλέγματος παραμέτρων και σχέσεων. Τόσο οι παράγοντες όσο και οι σχέσεις, επομένως "το σύστημα" ως σύνολο, μπορεί να έχει φυσικογεωγραφικό, ανθρωπογεωγραφικό ή οικογεωγραφικό χαρακτήρα, χωρίς να αποκλείεται και η αλληλοδιείσδυση και αλληλεπίδραση στοιχείων από τα επί μέρους επίπεδα του συστήματος.

22. Τελευταία εμφανίζεται μια αυξητική τάση εφαρμογής της ποσοτικής προσέγγισης τόσο σε φυσικογεωγραφικές μελέτες, π.χ. κλιματικά δεδομένα-επεξεργασία διαγραμμάτων, μετρήσεις αναγύφου, όσο και στην Ανθρωπογεωγραφία με την ποσοτικοποίηση των σχέσεων μεταξύ ανθρώπινων δραστηριοτήτων και του γεωγραφικού χώρου (Haubrich κ.ά. ^{5}1993).

23. Η ποικιλομορφία των ερευνητικών αντικειμένων της γεωγραφικής επιστήμης , η ανάγκη δημιουργίας και εφαρμογής διαφορετικής, κατά περίπτωση, μεθοδολογίας, η συστηματική ενασχόληση με συγκεκριμένο θεματικά τομέα και η συσσώρευση εξειδικευμένης γνώσης οδήγησε σταδιακά στη δημιουργία πολλών και διαφορετικών κλάδων, ως επί μέρους τμημάτων της γεωγραφικής επιστήμης. Το "Σύστημα της Γεωγραφίας" αποτελεί ένα σχέδιο οργάνωσης των επί μέρους ειδικοτήτων και εκφράζει τη "λογική γεωγραφική τάξη". Σύμφωνα με απόψεις θεωρητικών της Γεωγραφίας (περίοδος 1970 και μεταγενέστερα), το "Σύστημα της Γεωγραφίας" θα έπρεπε να δομείται με βάση τη θεώρηση των συστημάτων. Κριτήριο δημιουργίας των επιπέδων κατάταξης δε θεωρείται, όπως συνέβαινε παλαιότερα, το αντικείμενο της γεωγραφικής έρευνας, αλλά το σύνολο των παραγόντων που αλληλοσυνδέονται και λειτουργούν ως ενιαίο σύστημα (βλ. σχετ. Wirth 1979, Hambloch 1983, Richter 1993).

Διευκρινίζεται ότι κάθε γεωγραφική ερευνητική προσπάθεια δεν έχει ή δεν είναι απαραίτητο να έχει οπωσδήποτε το χαρακτήρα μιας σύνθετης μελέτης, λαμβάνει όμως υπόψη της την παραπάνω αρχή, της ύπαρξης δηλ. και της λειτουργίας των γεωγραφικών παραγόντων και σχέσεων ως μέρος ενός συνόλου (συστήματος).
(Βλ. επίσης Hantschel 1986, σ. 31 κ.ε.).

5. Γεωγραφική μεθοδολογία και πρακτική. Μετασχηματισμός και χρήση στη σχολική Γεωγραφία

Σε αντίθεση με τις θεωρήσεις και αντιλήψεις προσέγγισης που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των επιστημονικών διερευνήσεων και οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά από επιστήμη σε επιστήμη, πολλές φορές μάλιστα και μεταξύ των διαφόρων κλάδων μιας και της αυτής επιστήμης, οι μέθοδοι εργασίας και οι πρακτικές έχουν, ως επί το πλείστον, ένα γενικό και ομοιογενή χαρακτήρα και ισχύουν για ένα σημαντικό αριθμό επιστημών.

Σύμφωνα με την παραπάνω παραδοχή λογικό είναι να χρησιμοποιεί και η γεωγραφική επιστήμη στις μελέτες της για την εξεύρεση απαντήσεων στους προβληματισμούς της, μεθόδους γενικής εφαρμογής και παραδοχής.

Λόγω της πολλαπλότητας και ποικιλίας των προς μελέτη γεωγραφικών αντικειμένων και της ιδιαιτερότητας των γεωγραφικών κλάδων, χρησιμοποιούνται από τους γεωγράφους αντίστοιχα και ανάλογα μέθοδοι και τεχνικές που προέρχονται τόσο από τις θετικές όσο και από τις θεωρητικές επιστήμες.

Από το σύνολο των μεθόδων και τρόπων εργασίας που χρησιμοποιούνται από τη Γεωγραφία παρατίθεται στη συνέχεια ένας μικρός μόνο αριθμός. Η επιλογή έγινε με γνώμονα δύο κριτήρια: το πρώτο συναρτάται με το μέγεθος εφαρμογών των υπό παράθεση αρχών. Εκτίθενται, επομένως και αναλύονται αυτές που έχουν εφαρμογή σε ένα ευρύτερο σύνολο περιπτώσεων και δε χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη εξειδίκευση. Ως δεύτερο και βασικότερο κριτήριο επιλογής ελήφθη η χρήση κατ' αρχήν και η συχνότητα χρήσης της μεθόδου ή πρακτικής από τη σχολική Γεωγραφία.

Θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι παρά τη στενή σχέση μεταξύ επιστήμης της Γεωγραφίας και σχολικής Γεωγραφίας οι δύο χώροι δεν ταυτίζο-

νται[24]. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την οριοθέτηση του πεδίου εφαρμογής και της υλοποίησης των στόχων ενός εκάστου τομέα.

Η επιστήμη της Γεωγραφίας παράγει γνώση, μεθοδολογία και τεχνική μέσα από τις ερευνητικές δραστηριότητες. Μέρος των αποτελεσμάτων διοχετεύεται, κατάλληλα μετασχηματισμένο, στο σχολικό χώρο και συμβάλλει, ως σχολική Γεωγραφία, στην υλοποίηση συγκεκριμένων σχολικών -παιδαγωγικών -διδακτικών-γνωστικών και ψυχοκινητικών στόχων, προάγοντας τη μάθηση.

Εξάλλου, ένας ολόκληρος κύκλος από τομείς που αποτελούν επίκεντρο δραστηριοτήτων της επιστήμης της Γεωγραφίας δεν ενδιαφέρει τη σχολική Γεωγραφία. Στην παραπάνω περίπτωση ανήκουν οι θεωρητικές προσεγγίσεις των αρχών και μεθόδων όπως και το αντίστοιχο (θεωρητικό) σκεπτικό τεκμηρίωσης της εφαρμοσμένης μεθοδολογίας ή πρακτικής (π.χ. η δημιουργία στοχαστικών μοντέλων ή η τεκμηρίωση των αρχών επιλογής συγκεκριμένης προβολής στη σχεδίαση των χαρτών).

Οι παραδοσιακές ή κλασικές μέθοδοι εργασίας στη Γεωγραφία εμφανίζουν μια ποιοτική διάσταση. Βασιζόμενες στο περιεχόμενο και στην υφή του προβλήματος, μπορεί να περιλαμβάνουν την παρατήρηση, την περιγραφή, την επεξεργασία στοιχείων, την εξαγωγή μερικών συμπερασμάτων κατά τις ενδιάμεσες φάσεις της έρευνας έως την κατάληξη σε ολοκληρωμένα τελικά πορίσματα (Boesch 1974:146).

Η παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας έχει συνήθως τη μορφή κειμένου, εικόνας, διαγράμματος ή χαρτογραφικής απεικόνισης. Κατά τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η μεταφορά της επιστημονικής γνώσης και έξω από τα συγκεκριμένα τοπικά ή χρονικά πλαίσια. Επίσης η μορφή συγκρότησής της θα πρέπει να υπακούει στους κανόνες της δυνατότητας να υποστεί κριτική αξιολόγηση, σύγκριση, αναθεώρηση, συμπλήρωση και βελτίωση.

Η εργασία πεδίου ή, όπως είναι ευρύτερα γνωστή, **εργασία υπαίθρου** ανήκει στις βασικές μεθόδους της γεωγραφικής επιστήμης, δεδομένου ότι η μελέτη του γεωγραφικού χώρου, που αποτελεί το κατ'εξοχήν ερευνητικό αντικείμενο της Γεωγραφίας, απαιτεί μια σειρά από επιτόπιες εργα-

24. Ο Klafki (1961:129), αναφερόμενες στη σχέση σχολικών αντικειμένων και επιστημονικών κλάδων γράφει: "τα μαθήματα (σχολικά αντικείμενα) δεν αποτελούν κατά κανένα τρόπο μικρογραφίες των αντίστοιχων επιστημονικών κλάδων".

σίες. Οι κυριότερες από αυτές είναι η παρατήρηση, η αποτίμηση στοιχείων, οι πιστοποιήσεις και ταυτίσεις φαινομένων, οι μετρήσεις, οι χαρτογραφήσεις, οι συγκρίσεις κ.ο.κ. Προφανώς στις εργασίες πεδίου οι διάφοροι φυσικογεωγραφικοί και ανθρωπογεωγραφικοί κλάδοι χρησιμοποιούν ίδιες πρακτικές και τεχνικές προς μελέτη των ερευνητικών τους αντικειμένων. Η εργασία πεδίου σε συγκεκριμένες περιπτώσεις , όπως στη Γεωμορφολογία, Γεωγραφία εδαφών κλπ. απαιτεί και εφαρμογή εργαστηριακών μεθόδων (φυσικοχημικές ή πετρολογικές-ορυκτολογικές αναλύσεις) ή την αξιολόγηση αεροφωτογραφιών, την ερμηνεία χαρτών και άλλα παρόμοια.

Ιδιαίτερη βαρύτητα στις γεωγραφικές εργασίες έχουν οι μέθοδοι ποσοτικού χαρακτήρα, που αποτελούν εφαρμογές μαθηματικών-στατιστικών διεργασιών και μοντέλων (ο αντίστοιχος κλάδος ονομάζεται Ποσοτική Γεωγραφία). Οι τεχνικές αυτού του είδους επιτρέπουν τη συστηματοποίηση και οργάνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τις συσχετίσεις και αναγωγές και συμβάλλουν στην επαληθευσιμότητα των γεωγραφικών αποτελεσμάτων (Hantschel & Tharun 1980:194).

Η επεξεργασία των γεωγραφικών δεδομένων με σύγχρονα μέσα έχει διευρύνει τους ορίζοντες της γεωγραφικής έρευνας και της μεθοδολογίας, με την παροχή (στην έρευνα) της δυνατότητας να λαμβάνει υπόψη της περισσότερες παραμέτρους και μεταβλητές, έτσι ώστε τα πορίσματά της να εμφανίζουν γενικότερη ισχύ και αξιοπιστία. Η αξία των εφαρμογών αυτών αναδείχθηκε, κυρίως, μέσα από τις μελέτες οικογεωγραφικού χαρακτήρα όπου εμπλέκονται πολλοί και διαφορετικής φύσεως παράγοντες, φυσικοί, βιολογικοί, ανθρωπογενείς κ.ά.

Για τη σημασία της εφαρμογής μεθόδων ποσοτικού χαρακτήρα και αντίστοιχων της σύγχρονης τεχνολογίας στην προαγωγή της γεωγραφικής επιστήμης, χαρακτηριστική είναι η παράθεση της άποψης του θεωρητικού της Γεωγραφίας Leser ο οποίος ήδη από το 1980 τόνιζε: "Η εφαρμογή ποσοτικών μεθόδων και σύγχρονης τεχνολογίας, έδωσε στη Γεωγραφία τη δυνατότητα να περάσει από την απλή και επιφανειακή περιγραφή χωρικών δομών στην ποσοτική και γενικευμένη, υπό μορφή μοντέλων, αναπαράσταση γεωγραφικών στοιχείων και σχέσεων" (Leser 1980:148).

Επίλογος

Από τη διερεύνηση του είδους και του βαθμού των σχέσεων μεταξύ επιστήμης της Γεωγραφίας και της Ειδικής Διδακτικής της, κατ' επέκταση δε μεταξύ Γεωγραφίας και σχολικής Γεωγραφίας, προκύπτει η διαπίστωση της ύπαρξης μιας σειράς από διασχέσεις, οι οποίες, κατά το μάλλον ή ήττον, έχουν μονο- ή αμφιμονοσήμαντο χαρακτήρα.

Το είδος σχέσεων μεταξύ των δύο επιστημονικών κλάδων, όπως και ο βαθμός επίδρασης ή αλληλεπίδρασης, προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά του τομέα στον οποίο αυτοί συνάπτονται ή συνεργάζονται και ο οποίος αποτελεί σημείο αναφοράς και για τα δύο μέρη.

Βασικότερος τομέας συνεργασίας και σημείο τομής αλληλεπιδράσεων θεωρείται το αντικείμενο της σχολικής Γεωγραφίας στην ευρύτερη δε διάστασή του η γεωγραφική εκπαίδευση και σημαντικότερη έκφραση αυτής της συνεργασίας η δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η προσφορά της επιστήμης της Γεωγραφίας, τόσο σε γνωστικό όσο και σε θεωρητικό-μεθοδολογικό ή πρακτικό επίπεδο, είναι καθοριστικής σημασίας μια που οριοθετεί ποιοτικά και ποσοτικά το είδος των σχέσεων μεταξύ των εν λόγω επιστημών και του σχολικού αντικειμένου. Η Διδακτική της Γεωγραφίας, ενεργώντας διαμεσολαβητικά και με γνώμονα πορίσματα και αρχές από τις επιστήμες της Αγωγής, έρχεται να μετασχηματίσει το αποτέλεσμα των ερευνητικών προσπαθειών της Γεωγραφίας σε περιεχόμενο του σχολικού αντικειμένου, να συγκροτήσει δηλ. τη διδακτέα ύλη και την εκπαιδευτική γεωγραφική μεθοδολογία και πρακτική.

Οι διασυνδέσεις της Διδακτικής της Γεωγραφίας με την επιστήμη της Γεωγραφίας, σε σχέση με το πλαίσιο των προδιαγραφών της σχολικής Γεωγραφίας, καθορίζονται από κριτήρια τα οποία ως παράμετροι προσδιορίζουν το "είδος" της γεωγραφικής εκπαίδευσης.

Οι μέθοδοι θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων, που προέρχονται από τη γεωγραφική επιστήμη και εκφράζουν αντιλήψεις συγκεκριμένων προσώπων, σχολών ή χρονικών περιόδων για το γεωγραφικό χώρο και τα στοιχεία του, επιδρούν και επηρεάζουν τη σχολική Γεωγραφία, διαμορφώνοντας τη βαρύτητα του περιεχομένου ενός εκάστου των γεωγραφικών κλάδων που συνθέτουν, ως συνιστώσες, τη σχολική Γεωγραφία.

Η ύπαρξη και κυρίως η εφαρμογή γενικών ή ειδικών επιστημολογικών

αρχών, οι οποίες στηρίζουν τη γεωγραφική έρευνα, πιστοποιούν την επιστημονική νομιμοποίηση της Διδακτικής της Γεωγραφίας, τεκμηριώνοντας τα πορίσματά της, που άπτονται και της σχολικής Γεωγραφίας, σε γνωστικό ή (και) μεθοδολογικό επίπεδο.

Το επιστημονικό βάρος και η συγκρότηση αρχών και κανόνων της Γεωγραφίας, προσδίδουν τόσο στη Διδακτική της, όσο και στις εφαρμογές της στο σχολικό χώρο, αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Ο τελευταίος τομέας διασύνδεσης επιστημονικής Γεωγραφίας και Διδακτικής αφορά στην προέλευση-υιοθέτηση-εφαρμογή μεθόδων και αρχών μελέτης των γεωγραφικών δεδομένων. Ένα εκ των αντικειμένων της Διδακτικής της Γεωγραφίας αποτελεί η επιλογή, από το σύνολο των μεθόδων της γεωγραφικής επιστήμης, εκείνων που συνάδουν με τη Γεωγραφία ως σχολικό αντικείμενο. Το τελευταίο συνεπάγεται την παρουσία και λειτουργία παραμέτρων (σχολική βαθμίδα-ηλικία των μαθητών-μαθησιακοί στόχοι κλπ.), οι οποίες διαμορφώνουν τις τελικές αποφάσεις για την υιοθέτηση μεθόδων και πρακτικών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια που καθορίζουν το είδος και το μέγεθος των εισροών από τη γεωγραφική επιστήμη στη σχολική Γεωγραφία, υπόκεινται σε συνεχείς μεταβολές, ακολουθώντας ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές ή πολιτικές-ιδεολογικές αλλαγές. Το στοιχείο αυτό δρα καταλυτικά στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της γεωγραφικής εκπαίδευσης, προσδίδοντάς της κάθε φορά, κυρίως μέσα από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, διαφορετικό χαρακτήρα. Το φαινόμενο λειτουργεί και ανάδρομα δεδομένου ότι το ποιόν της γεωγραφικής εκπαίδευσης αντανακλά στην- και επηρεάζει τη- γεωγραφική επιστήμη, η οποία σε τελική ανάλυση αντικατοπτρίζει, ως ένα βαθμό, το επίπεδο της Γεωγραφικής Παιδείας μιας χώρας.

Βιβλιογραφία

BARTELS, D. (1968): Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen. Wiesbaden.

BARTELS, D. / HARD, G. (1975): Lotsenbuch für das Studium der Geographie als Lehrfach. Bonn.

BAUER, L. (1974): Curriculum und Fachdidaktik. - In: Kreuzer, G. et al. (Hrsg. 1974): Didaktik der Geographie in der Universität München, σελ. 9-27.

BAUER, L. (1980): Einführung in die Didaktik der Geographie. Darmstadt.

BECKMANN, H. - K. (1985): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Schulfach. - In: Die Realschule, σελ. 22-26.

BIRKENHAUER, J. (1973): Theoretische Grundlagen einer Fachdidaktik der Geographie. - In: Geographie und ihre Didaktik, σελ. 4-5.

BIRKENHAUER, J. (1975): Zur Fachdidaktik als Unterrrichtswissenschaft zwischen Erziehungsswissenschaft und Fachwissenschaft.- In: Parke, K. et al. (Bearb. 1975): Uterrrichtswissenschaften und integrierte Lehrerbildung an Gesamthochschulen, Berlin, σελ. 160-176.

BIRKENHAUER, J. (1976): Aufgaben und Stand fachdidaktischer Forschung. - In: Geographie, München, σελ. 103-125.

BIRKENHAUER, J. (1977): Geographische Fachdidaktik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Pädagogik. - In: Reinhardt, K. H. (Hrsg. 1977): Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung, Frankfurt, σελ. 146-158.

BIRKENHAUER, J. (1980): Stellung der Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. -In: Kreuzer, G. (Hrsg. 1980): Didaktik des Geographieunterrichts, Hannover σελ. 13-22.

BIRKENHAUER, J. (1981): Grundfragen einer Theorie der Fachdidaktik Geographie. - In: Sperling, W. (Hrsg. 1981): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts, Braunschweig, σελ. 47-60.

BLANKERTZ, H. (1973): Theorien und Modelle der Didaktik. München.

BOESCH, H. (1977): Weltwirtschaftsgeographie. Braunschweig.

BREZINKA, W. (1976): Erziehungsmittel - Erziehungserfolg. München.

BREZINKA, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. München.

DIERCKE (1987): Wörterbuch der allgemeinen Geographie. Westermann, Braunschweig.

EBINGER; H. (1976): Einführung in die Didaktik der Geographie. Freiburg.

EBINGER, H. (1977): Didaktik der Geographie an der Universität - Das Hamburger Beispiel . - In: Reinhardt, K. H. (Hrsg. 1977): Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung, Frankfurt, σελ. 159-172.

FOCHLER - HAUKE, G. (1968): Das Fischer Lexikon.

GIESE, E. (1978): Räumliche Diffusion ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland 1960-1976.- In : Die Erde 109, σελ. 92-110.

GLÖCKEL, H. (1976): Begriff und Aufgabe der Fachdidaktik. - In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, σελ. 146-157.

HAGGETT, P. (1983): Geographie. Eine moderne Synthese. New York.

HAMBLOCH, H. (1983): Kulturgeographische Elemente im Ökosystem Mensch - Erde. Darmstadt.

HANTSCHEL, R. (1986): Fachmethodologische Prinzipien. In: H. Köck :Handbuch des Geographieunterrichts, Bd.1. Aulis, Köln.

HANTSCHEL, R./ THARUN, E. (1980): Anthropogeographische Arbeitsweisen. Das Geographische Seminar. Braunschweig.

HARD, G. (1973): Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung. Berlin.

HARD, G. (1975): Bibliographie Raisonnée zur Fachdidaktik. - In: Bartels, D./ Hard, G. (1975): Lotsenbuch für das Studium der Geographie als Lehrfach. Bonn, σελ. 399-451.

HAUBRICH, H. κ.ά.: (1993): Didaktik der Geographie Konkret. Oldenbourg. München.

JAHN, W. (1974): Integration als didaktisches Axiom geographischer Wissenschaft und Lehre.- In :Kreuzer, G. et al. (Hrsg.) 1974): Didaktik der Geographie in der Universität. München, σελ. 62-68.

ΚΑΤΣΙΚΗΣ, Α. (1991): Η διδασκαλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Γεωγραφίας στο Δημοτικό Σχολείο. -Στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σελ. 157-211.

ΚΑΤΣΙΚΗΣ, Α. (1992): Διδακτική της Γεωγραφίας. Προσέγγιση στη θεωρητική και μεθοδολογική της διάσταση. -Στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σελ. 177-214.

KELLERSOHN, H. (1971): Didaktische Kriterien für die Auswahl erdkundlicher Lehrstoffe. Deutsche Schule 63, σελ. 749-757.

KLAFKI, W. (1964): In Roth H. u.a. Auswahl: Didaktische Analyse. Hannover.

KLAFKI, W. (1972): Formen der Strukturierung von Lehrplänen. - In: Klafki / Lingelbach / Nicklas: Probleme der Curriculumentwicklung.

KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim.

KLAFKI, W. (1985 a): Grundzüge kritisch - konstruktiver Didaktik. - In: Pädagogische Rundschau, σελ. 3-28.

KLAUER, K. J. (1973): Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf.

KÖCK, H. (1976): Die lernzielorientierte erdkundliche Unterrichtsvorbereitung. Theoretischer Ansatz und praktische Durchführung. - In: Geographie im Unterricht, σελ. 106-108.

KÖCK, H. (1980): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. - Köln.

KÖCK, H. (1981): Zur Frage von Induktion und Deduktion in Geographie und Geographieunterricht. - In: Sperling, W. (Hrsg. 1981): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Braunschweig, σελ. 13-38.

KÖCK, H. (1986): Die Geographiedidaktik als Wissenschaft - eine Skizze ihres methodologischen Grundrisses. - In: Geographie und ihre Didaktik, 3 / 86, σελ. 113-133.

KÖCK, H. (1986 a): Einführung in das Symposium (sthema) "Theoriegeleiteter Geographieunterricht. - In: Köck, H. (Hrsg. 1986): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Lüneburg, σελ. 18-28.

KÖCK, H. (1991) : Didaktik der Geographie. Methodologie. Oldenbourg, München.

KÖNIG, E. (1975, 1978): Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1-3. - München.

KREUZER, G. (1974): Die Inhalte einer Didaktik der Geographie. - In: Didaktik der Geographie in der Universität, München, σελ. 120-123.

KREUZER, G. (Hrsg.) (1980): Didaktik des Geographieunterrichts. Hannover.

LESER, H. (1980): Geographie. Braunschweig.

MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden. I, II. Frankfurt / M.

OBLINGER, H. (1974): Über die Funktion der Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. -In: Kreuzer, G. et al. (Hrsg. 1974): Didaktik der Geographie in der Universität, München, σελ. 89-95.

ΡΕΝΤΖΟΣ, Γ. (1984): Γεωγραφική Εκπαίδευση. Επικαιρότητα, Αθήνα.
RICHTER, D. (1977): Raumordnung-Strukturprobleme und Planungsaufgaben. Westermann-Colleg Raum und Gesellschaft, Braunschweig.
RICHTER, D. (1988): In : Haubrich u.a. :Didaktik der Geographie Konkret. Oldenbourg. München.
ROBINSON, S.B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.
SCHMIDT, A. (1976): Der Erdkundeunterricht. Bad Heilbrunn.
SCHMITHÜSEN; J. (1970): Die Aufgabenkreise der Geographischen Wissenschaft.-In: Geographische Rundschau 22, H. 11, σελ. 431-437.
SCHÖLLER, P. (1977): Rückblick auf Ziele und Konzeptionen der Geographie. -In Geographische Rundschau 29, H.2, σελ. 34-38.
SCHREIBER, T. (1981): Geographie, Kompendium Didaktik. Ehrenwirth, München.
SCHULTZE, A. (1959): Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts, Deutsche Schule 51, σελ. 492-500.
SCHULZ, W. (^{2}1972): Aufgaben der Didaktik. - In: Kochan, D. C. (Hrsg. ^{2}1972): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft, Darmstadt, σελ. 403-440.
SCHULZ, W. (1975): Unterricht - Analyse und Planung. Hannover.
SCHWEGLER, E. (1968): Die neue Konzeption für den Geographieunterricht, Geographische Rundschau 20, σελ. 1-9.
SEIFFERT, H. (^{10}1983): Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 1-3. München.
SPERLING, W. (1969): Stellung und Aufgaben der Didaktik der Geographie im System der geographischen Wissenschaft und im Verhältnis zur Angewandten Geographie. - In: Geographische Rundschau 21, σελ. 81-88.
STEUBER, H. (1981): Grundlagen der Methodologie der Didaktik. Frankfurt.
STEUBER, H. (1982): Methodologie der Didaktik. Frankfurt.
WEICHHART, P. (1975): Geographie im Umbruch. Wien.
WEINGARTNER, P. (1978): Wissenschaftstheorie, Bd. 1. Stuttgart - Bad Cannstatt.
WHEELER, K. (1971): Geography. - In: R. C. Whitfield (ed.) Disciplines of the Curriculum. Mc Graw - Hill. London.

WINKLER, E. (1967): Das Allgemeine und die Geographie. Zu drei Schriften Heinrich Schmithenners. -In: Storkebaum: Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie.

WIRTH, E. (1979): Theoretische Geographie. Stuttgart.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Λ. ΜΙΧΟΣ

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ιωάννινα 1997

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Λ. ΜΙΧΟΣ

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Εισαγωγή

Θεωρείται δεδομένο ότι η παιδαγωγική διαδικασία βασίζεται ουσιαστικά και καθοριστικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ειδικότερα, βασίζεται κατά πρώτο λόγο στην επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα που συμμετέχουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η γλωσσική επικοινωνία συνιστά σε σημαντικό βαθμό την ουσιαστική πλευρά της παιδαγωγικής και πιο ειδικά της διδακτικής διαδικασίας. Η ποιότητα των συγκεκριμένων διαδικασιών συναρτάται καθοριστικά με τη μορφή οργάνωσης της επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στην πιο συνηθισμένη του μεθοδολογία χρησιμοποιεί ερωτήσεις διδακτικού (κυρίως γνωσιοθηρικού) χαρακτήρα και αναμένει τις απαντήσεις τους από τους μαθητές. Με την έννοια αυτή υποδηλώνεται ότι η ερώτηση, ως μορφή επικοινωνίας, είναι συνυφασμένη με την οργάνωση, τη λειτουργία και τους στόχους της διδασκαλίας.

Η ερώτηση, ως μορφή γλωσσικής επικοινωνίας, ανάγεται στην κλασική αρχαιότητα. Την εποχή αυτή ο Σωκράτης χρησιμοποιούσε την ερώτηση στη μαιευτική μέθοδο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να διασαφηνίσει έννοιες και να ερμηνεύσει διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά φαινόμενα. Από τότε η ερώτηση του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Επομένως, η δεξιότητα στην επινόηση και υποβολή των ενδεδειγμένων ερωτήσεων είναι αποφασιστικής σημασίας για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας[1].

1. Θεοφιλίδης, Χ. 1988:7.

Η διδακτική στρατηγική, ως συνδυασμός συγκεκριμένων μορφών οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιεί την ερώτηση με πολλαπλή και αμφίπλευρη λειτουργικότητα. Από το ένα μέρος δηλαδή προσπαθεί να διασφαλίσει ετοιμότητα, ευελιξία και αποτελεσματικότητα στη διαδικασία μάθησης και από το άλλο να ενεργοποιήσει και να ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει στο "μάθημα". Αυτό σημαίνει ότι η ερώτηση, αφενός σχετίζεται άμεσα με την αναζήτηση, την παραγωγή και την πρόσκτηση της γνώσης και αφετέρου επέχει θέση ερεθισμάτων και κινήτρων και συνεπώς συνδέεται με νοητικές και γλωσσικές διαδικασίες που αφορούν το μαθητή. Οι ερωτήσεις αφορούν δηλαδή διάφορες νοητικές λειτουργίες του μαθητή, όπως είναι η αναλυτική, η συνθετική, η κριτική και η δημιουργική ικανότητα, καθώς και γλωσσικές, όπως είναι η ικανότητα έκφρασης σκέψεων, απόψεων κ.λπ.[2] Σύμφωνα με σχετικές έρευνες[3], έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περίπου το ένα τρίτο (1/3) του διδακτικού χρόνου στην τάξη υποβάλλοντας ερωτήσεις, ανάλογα βέβαια με το θέμα, την ηλικία, την περίσταση και την ικανότητα των μαθητών. Ακόμη, το είδος των ερωτήσεων εξαρτάται ως ένα βαθμό από την ηλικία, το ενδιαφέρον και την ικανότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι έρευνες αυτές αποκάλυψαν ότι οι διαφορετικές ερωτήσεις απαιτούν διαφοροποιημένες ικανότητες απάντησης. Συνεπώς, κάθε ερώτηση συνδέεται αυτόματα και με συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες. Αυτό σημαίνει στην εκπαιδευτική πράξη ότι ο εκπαιδευτικός με τις ερωτήσεις που υποβάλλει αποφασίζει ποιοι μαθητές θα συμμετέχουν στη γλωσσική (προφορική) επικοινωνία που διεξάγεται στην τάξη, πότε και πόσο συχνά θα συμμετέχουν στη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου, τη μορφή της συμμετοχής αυτής και ποιο πρέπει να είναι το διανοητικό επίπεδο των μαθητών[4].

2. Βλ. επίσης: Θεοφιλίδης, Χ. 1988:8.

3. Βλ. περισσότερα: Θεοφιλίδης, Χ. 1988, Ματσαγγούρας, Η. 1985, Παπάς Α. 1984, Κανάκης, Ι. 1993.

4. Θεοφιλίδης, Χ. 1988:9 και 97.

1. Θεωρητική προσέγγιση

1.1. *Ο ρόλος της ερώτησης στην εκπαιδευτική πράξη*

Στις ερωτήσεις που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές αποδίδονται συνολικά *τέσσερις ρόλοι (σκοποί)* [5]. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις, ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας, αποβλέπουν: **α)** *στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη,* **β)** *στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από το μαθητή,* **γ)** *στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή* και **δ)** *στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων, όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.*

Αναφορικά με τον *πρώτο ρόλο* της ερώτησης, δηλαδή τη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος στην τάξη, η επιλογή των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό οφείλει να είναι τέτοιας μορφής, ώστε να παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες στο μαθητή τόσο για την ικανοποίηση των συναισθηματικών του αναγκών και ενδιαφερόντων όσο και για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Αυτό συνεπάγεται ότι οι ερωτήσεις αυτής της μορφής ενεργοποιούν πνευματικά, ψυχικά και σωματικά το μαθητή, με αποτέλεσμα να αισθάνεται την ικανοποίηση της δημιουργικής και ευχάριστης απασχόλησης με ένα αντικείμενο που τον ενδιαφέρει. Με την έννοια αυτή μια ερώτηση ενδέχεται να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει τη συμμετοχή του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες, ανάλογα με την ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή οι ερωτήσεις έχουν ως σημείο αναφοράς το μαθητή με τις πνευματικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές του ιδιαιτερότητες.

Ωστόσο, η δημιουργία και διατήρηση ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τις διαδικασίες μάθησης, εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδακτική και παιδαγωγική επικοινωνία στην τάξη. Σε σχετικές επιστημονικές θέσεις[6] υποστηρίζεται ότι το είδος της παιδαγωγικής

5 . Βλ. περισσότερα: Θεοφιλίδης, Χ. 1988: 13-16.

6 . Βλ. Watzlawick, P./ Beavin, J./ Jackson, D. 1969:56.

σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό το περιεχόμενο των διαδικασιών μάθησης και αγωγής. Συνεπώς, μια σχολική περίσταση θεωρείται ότι είναι ευνοϊκή από άποψη διδακτική και παιδαγωγική, όταν ενισχύει στο μαθητή τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και των συναισθημάτων του. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει μεγάλη βαρύτητα στον τρόπο που προετοιμάζει και προδιαθέτει το μαθητή για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στη μορφή που αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών.

Αναφορικά με το *δεύτερο ρόλο* της ερώτησης, παιδαγωγικά ενδεδειγμένες και χρήσιμες θεωρούνται οι ερωτήσεις που συμβάλλουν στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης. Τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι εκείνες που αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή και παράλληλα διευκολύνουν τη διασαφήνιση, την κατανόηση και την ενδυνάμωση κάθε έννοιας και πληροφορίας. Με τον τρόπο αυτό θα καταστεί δυνατό να εμπεδώσει ο μαθητής τη γνώση και να την επεκτείνει με άλλη νέα γνώση, μέσα από τη δική του ενεργητική και αυτόνομη συμμετοχή.

Σε σχέση με τον *τρίτο ρόλο* της, η ερώτηση είναι το πιο συνηθισμένο μέσο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή, του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και ασφαλώς της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας και των στόχων της. Με την έννοια αυτή ο εκπαιδευτικός, ως υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιεί την ερώτηση ως εργαλείο (τεχνική) αξιολόγησης στα πλαίσια της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, και από καθαρά παιδαγωγική σκοπιά, οι ερωτήσεις αξιολόγησης αποβλέπουν[7]:

- στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου και των ικανοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή,
- στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης,
- στον εντοπισμό και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων που ενδεχομένως επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών,
- στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης

7. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1995:227.

- στην επίδραση στη διαδικασία της μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της. Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τις διαδικασίες μάθησης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων που ανακύπτουν.

Ο *τέταρτος ρόλος* της ερώτησης αφορά την ανάπτυξη και αναβάθμιση των πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή. Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στη σχολική τάξη διαφοροποιούνται ως προς τη μορφή, το βαθμό δυσκολίας και ασφαλώς εξαρτώνται από τη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, την επιδεξιότητά του, την τεχνική αξιολόγησης που επιλέγει, καθώς και από το περιεχόμενο του γνωστικού (μαθησιακού) αντικειμένου. Στον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης πρωτεύοντα ρόλο παίζουν οι ερωτήσεις ανάπτυξης ενός θέματος, οι οποίες δραστηριοποιούν κυρίως τη μνήμη και έχουν ως σημείο αναφοράς την ανάμνηση των κυριότερων πληροφοριών που αφορούν τη διαδικασία της διδασκαλίας. Άλλου είδους ερωτήσεις είναι αυτές που αναπτύσσουν και βελτιώνουν κατά κύριο λόγο τις αποκαλούμενες ανώτερες πνευματικές ικανότητες-δεξιότητες του μαθητή. Αυτές οι ερωτήσεις έχουν στο επίκεντρό τους κανόνες, αιτίες, επεξηγήσεις και αρχές ή αφηρημένες έννοιες. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις απαιτούν κατανόηση και εφαρμογή δεδομένων γνώσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων της κοινωνικής ζωής, ικανότητα ανάλυσης, σύγκρισης, σύνθεσης, παραγωγής και αξιολόγησης διάφορων καταστάσεων και πληροφοριών. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι ερωτήσεις αυτές στοχεύουν να αναπτύξουν την κριτική, αναλυτική, συνθετική και δημιουργική ικανότητα του μαθητή. Ωστόσο, η επίτευξη αυτών των στόχων συναρτάται άμεσα με τη μορφή που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι, για να επιτευχθούν τέτοιου είδους παιδαγωγικοί στόχοι θα πρέπει οι διαδικασίες μάθησης και συνεπώς οι ερωτήσεις που υποβάλλονται να συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της συμμετοχής του μαθητή σ' αυτές. Προϋποθέτουν δηλαδή περισσότερο μαθητοκεντρικές και παραγωγικές διαδικασίες, στις οποίες ο μαθητής παροτρύνεται να συλλογίζεται, να κρίνει, να αναλύει, να συνθέτει, να αναζητά και τελικά να παράγει. Ερωτήσεις που "εξωθούν" στην απομνημόνευση πληροφοριών, εκτιμούμε ότι αδρανοποιούν το μαθητή και τον οδηγούν σε στατικές και αναπαραγωγικές μορφές μαθησιακής συμπεριφοράς.

1.2. *Ταξινομίες ερωτήσεων*

Αναφορικά με τα πιο πάνω ζητήματα έχουν συγκροτηθεί συγκεκριμένες θεωρίες που ταξινομούν και διαφοροποιούν τους διδακτικούς στόχους και κατ' επέκταση τις συναρτώμενες μ' αυτούς ερωτήσεις[8]. Σύμφωνα με τα πορίσματα των θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών, έχει προκύψει ότι οι γενικότεροι σκοποί του σχολείου και ειδικότερα της διδασκαλίας πρέπει να συνοδεύονται από σαφείς, συγκεκριμένους και επιμέρους διδακτικούς στόχους για κάθε μάθημα και ενότητα χωριστά. Αυτή η συγκεκριμενοποίηση ευνοεί την αξιολόγηση επίτευξης ή μη των διδακτικών στόχων.

Η πιο γνωστή ταξινόμηση διδακτικών στόχων προέρχεται από τον **Bloom** και τους συνεργάτες του (1956), σύμφωνα με την οποία οι διδακτικοί στόχοι διαφοροποιούνται σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς τομείς.

Ο *γνωστικός τομέας* (1.Γνώση, 2.Κατανόηση, 3.Εφαρμογή, 4.Ανάλυση, 5.Σύνθεση, 6.Αξιολόγηση) αφορά την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή. Οι ερωτήσεις που αφορούν τη γνώση, την κατανόηση και την εφαρμογή θεωρούνται χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, δεδομένου ότι έχουν ως σημείο αναφοράς: α) την ικανότητα ανάκλησης ή επαναφοράς στη μνήμη ορολογιών, ονομάτων, συμβολισμών, κατηγοριών κ.λπ. (*γνώση*), β) την ικανότητα αντίληψης, πρόσκτησης, εξήγησης, γενίκευσης και επέκτασης (*κατανόηση)* και γ) την ικανότητα εφαρμογής εννοιών, κανόνων, νόμων κ.λπ. για την αντιμετώπιση διάφορων κοινωνικών φαινομένων (*εφαρμογή*). Οι ερωτήσεις, που σχετίζονται με την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση, θεωρούνται υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, δεδομένου ότι αφορούν: α) την ικανότητα να διακρίνει κανείς τα συστατικά ενός συγκεκριμένου γεγονότος, φαινομένου κ.λπ., να βρίσκει σχέσεις μεταξύ τους και να αντιλαμβάνεται τις αρχές οργάνωσης κ.λ.π., (*ανάλυση*), β) την ικανότητα να συνθέτει τα επιμέρους στοιχεία σε ενιαίο σύνολο και συνεπώς να δημιουργεί και να παράγει (*σύνθεση*) και γ) την ικανότητα να κρίνει και

8. Βλ. περισσότερα: Θεοφιλίδης, Χ. 1988:17-38, Γιοκαρίνης, Κ. 1988:61-80, Κασσωτάκης, Μ. 1989:157-183, Ξωχέλλης, Π. 1986:36-41, Καψάλης, Α. 1986:489-493.

να ερμηνεύει (αξιολογεί) την αξία ή την ποιότητα των ενεργειών, των απόψεων, των έργων κ.λπ. με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (*αξιολόγηση*).

Ο *συναισθηματικός τομέας* (1.Πρόσληψη-αποδοχή, 2. Ανταπόκριση-αντίδραση, 3.Αποτίμηση αξιών, 4.Οργάνωση, 5.Χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών) αναφέρεται σε συναισθήματα, στάσεις και αξίες κοινωνικής ζωής.

Ο *ψυχοκινητικός τομέας* έχει ως σημείο αναφοράς κυρίως τις δεξιότητες του μαθητή (1.Αντανακλαστικές κινήσεις, 2.Προγραμματισμός, 3.Μηχανισμός, 4.Κατευθυνόμενη ανταπόκριση, 5.Κινήσεις δεξιότητας, 6.Προσαρμογή, 7.Πρωτοτυπία).

Η ταξινόμηση του Bloom και των συνεργατών του επικρίθηκε, επειδή αφενός θεωρητικά στηρίζεται κατ' αποκλειστικότητα στην Ψυχολογία της συμπεριφοράς (δηλ. στο μπιχεβιορισμό) και συνεπώς δεν μπορεί να συλλάβει τη δομή και την αλληλεπίδραση των διαδικασιών συμπεριφοράς και κατ' ακολουθία τη δυναμική του φαινομένου της μάθησης και αφετέρου, γιατί η εκπαιδευτική πράξη περιορίζεται στο λεγόμενο χαμηλό επίπεδο διδακτικών στόχων και κυρίως στο γνωσιοθηρικό τομέα (απομνημόνευση-παπαγαλισμός).

Μια δεύτερη ταξινομία διδακτικών στόχων και κατ' επέκταση ερωτήσεων είναι αυτή του **Guilford** (1959) που στηρίζεται στο μοντέλο των νοητικών λειτουργιών και περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι *γνωσιολογικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις μνήμης*, που αναφέρονται στην ανάκληση πληροφοριών, ιδεών και εννοιών που διδάχτηκαν οι μαθητές. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι *ερωτήσεις συγκλίνουσας σκέψης*, που απαιτούν από το μαθητή να συσχετίσει διάφορες γνωστές πληροφορίες και χρησιμοποιώντας τη λογική του να τις τοποθετήσει σε μια προοπτική εξεύρεσης της απάντησης. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει *ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης*, οι οποίες είναι ανοικτού τύπου και αξιώνουν από το μαθητή δημιουργικότητα και φαντασία. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι ερωτήσεις που οδηγούν σε αξιολογικές κρίσεις και τοποθετήσεις απέναντι σε προβλήματα, αξίες, εναλλακτικές λύσεις κ.λπ.

Μια τρίτη ταξινομία είναι αυτή του Πανεπιστημίου **Stanford** (1963) των Η.Π.Α., που περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων: τις *πραγματολογικές-περιγραφικές* που απευθύνονται στη μνήμη και τις αισθήσεις, τις *διερευνητικές* που υποβοηθούν τη συζήτηση και βοηθούν το μαθητή να επεκτείνει τη σκέψη του, τις *ερωτήσεις κρίσης* που απαιτούν αφηρημένη σκέψη, εξαγωγή συμπερασμάτων, συγκρίσεις, αξιολογήσεις κ.λπ.

και τις *ερωτήσεις με αποκλίνουσα σκέψη* που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα του μαθητή.

Στις απλούστερες ταξινομίες ανήκει η ταξινομία των **Amidon** και **Hunter** (1967) που περιλαμβάνει κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις. Οι *κλειστές ερωτήσεις* απαιτούν μονολεκτική απάντηση και απευθύνονται κυρίως στις λειτουργίες της μνήμης. Αντίθετα, οι *ανοικτές ερωτήσεις* απαιτούν απάντηση, στην οποία οι μαθητές πρέπει να εκφράζουν γνώμη, κρίση, επιχειρήματα, συναισθήματα κ.λπ.

Η διαμόρφωση ταξινομιών ερωτήσεων δεν εξαντλείται στο σημείο αυτό. Αντίθετα, αν ασχοληθεί κανείς διεξοδικά με τα είδη των ερωτήσεων που εμφανίζονται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο θα διαπιστώσει ότι οι ταξινομίες ερωτήσεων είναι ανεξάντλητες. Ορισμένες από τις κατηγορίες αυτές είναι: οι *ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης* ενός θέματος ή σύντομης απάντησης, οι *ερωτήσεις τρόπου απάντησης* (ναι ή όχι, επιλογής, συνδυαστικές, επινόησης), οι *προϊδεαστικές ερωτήσεις* (προσανατολιστικές, καθοδηγητικές...), οι *ερωτήσεις επαλήθευσης* (εμπειρικές, αναλυτικές, αξιολογικές, μεταφυσικές), οι *ερωτήσεις γνωστικής λειτουργίας* ...(επικεντρωτικές, θεμελιώδεις, προεκτατικές), οι *ερωτήσεις παραγωγικής σκέψης*, οι *ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου* (πολλαπλής επιλογής, διαζευκτικές, σύζευξης, διάταξης, συμπλήρωσης, σύντομης απάντησης) κ.ο.κ.[9].

Η παράθεση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η περιγραφή των "ονομαστικών" κατηγοριών ερωτήσεων οδηγεί στη διαπίστωση ότι στον τομέα αυτό υπάρχει πληθωρισμός πληροφοριών-γνώσεων. Ωστόσο, η ουσία του ζητήματος είναι να παίξει η ερώτηση το ρόλο που της ανήκει από διδακτική και παιδαγωγική οπτική στη μαθησιακή διαδικασία και στους διδακτικούς στόχους και σε σχέση ασφαλώς με τις γνωστικές, διανοητικές και συναισθηματικές ικανότητες και ιδιαιτερότητες του μαθητή.

9. Βλ. περισσότερα: Κασσωτάκης, Μ. 1989:159-174, Γιοκαρίνης, Κ. 1988:61-80.

1.3. *Η ερώτηση ως βασικό εργαλείο στις τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.*

Η ερώτηση αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του "κρινόμενου" στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες αξιολόγησης, δηλαδή οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, τα ερωτηματολόγια, τα τεστ και οι συνεντεύξεις, συγκροτούνται με βάση τις ερωτήσεις. Όπως ήδη επισημάνθηκε, αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα, οι ερωτήσεις αποβλέπουν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας και ειδικότερα της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Αυτό σημαίνει ότι ο συντάκτης των ερωτήσεων πρέπει να έχει παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και ειδικότερα να λαμβάνει υπόψη ασφαλώς τον πολλαπλό ρόλο που διαδραματίζουν οι ερωτήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την έννοια αυτή και από παιδαγωγική άποψη ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, να κατέχει με πληρότητα το αντικείμενο (θέμα) της διδασκαλίας στο οποίο αναφέρονται οι ερωτήσεις και να έχει προσδιορίσει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους και κατ' επέκταση τις ερωτήσεις που εξυπηρετούν αυτούς ακριβώς τους στόχους. Σε συνάρτηση με τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις, καθοριστικό στοιχείο αποτελεί βέβαια ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός υποβάλλει την ερώτηση και ο τρόπος που αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών. Αντιδράσεις που ενέχουν το στοιχείο της ειρωνείας, της προσβολής, του στιγματισμού και γενικά της αποθάρρυνσης εξυπακούεται ότι κάθε άλλο παρά ενθαρρύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός οφείλει επίσης να παίρνει υπόψη τις γνωστικές, διανοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητή και ασφαλώς την παιδαγωγική μεθοδολογία της αξιολόγησης.

Ωστόσο, τελευταίες έρευνες σχετικές με το θέμα[10] αναδεικνύουν μια σχολική πραγματικότητα και ειδικότερα μια μαθησιακή πραγματικότητα στην οποία κυριαρχούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι βαθμοθηρικοί και εξεταστικοί στόχοι ως αυτοσκοποί, οι υπέρμετροι ανταγωνισμοί

10. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1997:150-154 και 205-210.

ανάμεσα στους μαθητές κ.λπ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, αφενός να έχουν υποβαθμιστεί οι μαθησιακές διαδικασίες και αφετέρου γενικότερα να έχουν περιθωριοποιηθεί οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου, που έχουν στο επίκεντρό τους την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή σε επίπεδο γνωστικό, διανοητικό και συναισθηματικό. Ειδικότερες έρευνες αναφορικά με το ζήτημα της οργάνωσης της διδακτικής επικοινωνίας[11] αναδεικνύουν το δασκαλοκεντρισμό, που σε μεγάλο βαθμό είναι αυταρχισμός, στην οργάνωση της διδασκαλίας, στην οποία κυριαρχούν οι αποκαλούμενες ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης, εφαρμογής) ή διαφορετικά οι "ανακριτικές" ερωτήσεις που προωθούν τη στείρα απομνημόνευση και αναπαράγουν την "έτοιμη" γνώση. Ο μαθητής δηλαδή εξαναγκάζεται να ανακαλέσει στη μνήμη του όσα άκουσε από τον εκπαιδευτικό ή όσα διάβασε για το μάθημα. Πολύ λίγες ερωτήσεις αναφέρονται στην ανάπτυξη των λεγόμενων ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική και δημιουργική ικανότητα κ.λπ.), δηλαδή σε αναλύσεις, αιτιολογήσεις, συσχετίσεις, διερευνήσεις και αξιολογήσεις.

Βασικοί παράγοντες που συνέβαλαν σ' αυτή την εξέλιξη θεωρούνται εκείνοι που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου[12]. Συγκεκριμένα, το σχολείο έχει δώσει μεγάλη βαρύτητα στον τεχνικό (γνωστικό) και επιλεκτικό του χαρακτήρα. Ειδικότερα, για κάθε σχολική τάξη έχει προβλεφθεί και επιβληθεί πληθώρα διδακτέας ύλης που περιορίζει καθοριστικά τον εκπαιδευτικό στον αποκλειστικό ρόλο εφαρμογής "εκτελεστικών" ή διαφορετικά "συμμορφωτικών" διδακτικών μοντέλων. Αυτός ο προσανατολισμός του σχολείου επιβαρύνεται ιδιαιτέρως, δεδομένου ότι η διδακτέα ύλη «προσφέρεται» με τη μορφή εξεταστέας ύλης, εξαιτίας του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος που έχει ως κυρίαρχο σημείο αναφοράς την εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως γίνεται αντιληπτό, αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι ουσιαστικά να μετατρέπεται η μαθησιακή διαδικασία σε προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στις γενικές εξετάσεις. Ο δεύτερος σοβαρός λόγος για τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο είναι η παιδαγωγική και διδακτική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που περιορίζει την εμφάνιση παιδαγωγικών και διδακτικών πρωτοβου-

11. Βλ. Ματσαγγούρας, Η. 1987:19 και 81, Κανάκης, Ι. 1993:255-263, Θεοφιλίδης, Χ. 1988:21

12. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1997:78-83.

λιών, οι οποίες θα περιέστελλαν ή θα απέτρεπαν την υποβάθμιση των μαθησιακών διαδικασιών.

Ωστόσο, η αγκύλωση και εμμονή των μαθησιακών διαδικασιών στην "αποθήκευση" γνώσεων αποδεικνύεται στη σημερινή εποχή μη ρεαλιστική ή διαφορετικά ουτοπία, δεδομένου ότι το φάσμα των μορφωτικών αγαθών εξελίσσεται και διευρύνεται συνεχώς, γεγονός που απαιτεί διαρκή ετοιμότητα για μάθηση. Ειδικότερα, οι επιστημονικές εξελίξεις είναι ραγδαίες, με αποτέλεσμα οι γνώσεις να πολλαπλασιάζονται με ταχύτατους ρυθμούς. Συνεπώς, είναι παιδαγωγικά και διδακτικά επιλήψιμο να υποβάλλουμε τους μαθητές στη βασανιστική ψυχοσωματική δοκιμασία της "στείρας απομνημόνευσης" και "αποθήκευσης" γνώσεων, οι οποίες έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα εκτιμούμε ότι θα φθίνουν, θα είναι ανεπαρκείς ή θα αποδειχθούν παρωχημένες και αναποτελεσματικές. Αυτό που αποτελεί επιβεβλημένο μέτρο είναι ασφαλώς η περικοπή της διδακτέας ύλης και η αναβάθμιση των μεθοδολογικών διαδικασιών που θα παρέχουν τη δυνατότητα διδακτικής και παιδαγωγικής αυτονόμησης του εκπαιδευτικού. Με έναν τέτοιον τρόπο που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των αποκαλούμενων ανώτερων νοητικών ικανοτήτων του μαθητή, οι οποίες θα τον οδηγήσουν όχι τόσο στην αναπαραγωγή αλλά πρώτιστα στην αναζήτηση και παραγωγή της γνώσης. Ένας τέτοιος προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής συνεπάγεται αυτονόητα την επιλογή ουσιαστικών και αντιπροσωπευτικών περιοχών από διάφορους επιστημονικούς και κοινωνικούς τομείς γνώσεων, που θα απεγκλωβίσει τις διαδικασίες μάθησης από την παραδοσιακή, ευθύγραμμη και στείρα πορεία διδασκαλίας.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. *Σκοπός της έρευνας*

Με την παρούσα εμπειρική έρευνα, η οποία συνιστά μια "μελέτη περίπτωσης", επιδιώκουμε να διερευνήσουμε **το είδος των ερωτήσεων** που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί (οι δάσκαλοι) στους μαθητές στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, στοχεύουμε να διερευνήσουμε την ποσοτική αναλογία (εκπροσώπηση) των τριών κατηγοριών ερωτήσεων, δηλαδή τις ερωτήσεις που αποβλέπουν στην αναπαραγωγή και απομνημόνευση της γνώσης (*εξεταστικές-ανακριτικές ερωτήσεις*), στη διε-

ρεύνηση και παραγωγή της γνώσης (*διερευνητικές ερωτήσεις*) και στην αναβάθμιση των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή (*κριτικές-δημιουργικές ερωτήσεις*). Ένας δεύτερος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί **το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας** που αναπτύσσεται στη μαθησιακή διαδικασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε κυρίως τον τρόπο που αντιδρά ο εκπαιδευτικός στις απαντήσεις των μαθητών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε τις κατηγοριοποιήσεις παιδαγωγικής επικοινωνίας του Flanders (1970): αποδοχή συναισθημάτων, επιβράβευση-ενθάρρυνση, αξιοποίηση των ιδεών-επινοήσεων των μαθητών, ερωτήσεις, μονόλογος, οδηγίες, κριτική από τον εκπαιδευτικό, απαντήσεις των μαθητών, πρωτοβουλία μαθητών, ησυχία-σύγχυση που επικρατεί στη σχολική τάξη.

Για την επίτευξη των σκοπών αυτών έχει καταγραφεί το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας, προκειμένου επιπλέον να διαπιστωθεί αν εμφανίζονται διαφοροποιήσεις που έχουν ως σημεία αναφοράς το φύλο του εκπαιδευτικού, τα έτη υπηρεσίας του, τα μαθήματα, τις διδακτικές ώρες και τη γεωγραφική περιοχή.

2.2. *Το ερευνητικό δείγμα και τα δεδομένα του*

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν η τετάρτη (Δ΄), η πέμπτη (Ε΄) και η έκτη (ΣΤ΄) τάξη τριών, επιλεγμένων με κλήρωση, πολυθέσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των πόλεων των Ιωαννίνων, της Πρέβεζας και του Βόλου. Η οροθέτηση του δείγματος στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου έγινε με το σκεπτικό ότι στις τάξεις αυτές η παιδαγωγική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές διεξάγεται σε ένα διαφορετικό γνωστικό, διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο στις μαθησιακές διαδικασίες. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της παρατήρησης. Ειδικότερα, το αντικείμενο αυτής της διερεύνησης-παρατήρησης αποτέλεσαν δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί (εννέα δάσκαλοι και πέντε δασκάλες), οι οποίοι σύμφωνα με παλαιότερες ερευνητικές προσπάθειες (βλ. περισσότερα: Ματσαγγούρας, Η. 1985:78), αντιπροσωπεύουν την πληθυσμιακή αναλογία (2 δάσκαλοι προς 1 δασκάλα) των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών. Οι καταγραφές των δεδομένων έγιναν σε διάστημα τριών εβδομάδων. Συγκεκριμένα, το κάθε σχολείο διέθεσε έξι (6) διδακτικές ώρες από το εβδομαδιαίο πρόγραμμά του και για

τρεις (3) συνεχόμενες εβδομάδες, δηλαδή συνολικά δεκαοχτώ (18) ώρες. Παρατηρήσαμε τον κάθε εκπαιδευτικό για μια διδακτική ώρα, εκτός από ορισμένους, στους οποίους η παρακολούθηση διήρκεσε δύο (2) διδακτικές ώρες κι αυτό συνέβη, επειδή αυτή συνέπιπτε με το συνεχόμενο δίωρο της διδασκαλίας του μαθήματος της "Γλώσσας".

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται μια ποσοτική διαφοροποίηση που εντοπίστηκε, αναφορικά με την αναλογική εκπροσώπησή των δύο φύλων των εκπαιδευτικών στις τρεις υπό διερεύνηση σχολικές τάξεις. Συγκεκριμένα, στη Δ΄ τάξη δίδασκαν κατά κανόνα (περίπου 80%) γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη η συντριπτική πλειοψηφία ήταν άνδρες εκπαιδευτικοί. Οι ερευνητικές παρατηρήσεις μας αφορούσαν τα γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσικός Κόσμος, Αγωγή του Πολίτη, Αισθητική Αγωγή, (Τεχνικά και Μουσική) και Ξένη Γλώσσα (Αγγλικά). Ειδικότερα, η Γλώσσα και τα Μαθηματικά κάλυψαν το 50% των παρατηρούμενων διδασκαλιών, εξαιτίας της κεντρικής θέσης που κατέχουν στο επίσημο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων.

Για τη διερεύνηση της ποιότητας των ερωτήσεων, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε μια υπο διερεύνηση κλείδα διδασκαλιών με τις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων, δηλαδή τις εξεταστικές - ανακριτικές, τις διερευνητικές και τις κριτικές - δημιουργικές ερωτήσεις. Για τη διερεύνηση του είδους της παιδαγωγικής επικοινωνίας, που αναπτύσσεται στη μαθησιακή διαδικασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε το κατηγοριοποιημένο πλαίσιο του Flanders (1970), το οποίο παρέχει τη δυνατότητα μετατροπής των δεδομένων της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε ποσοτικά μεγέθη.

Η παρατήρηση των διδασκαλιών για την καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 1996 και τα συνολικά ευρήματα καταγράφηκαν σε δεκαοχτώ δελτία παρατήρησης. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη διερευνητική προσπάθεια το Μάιο του 1997 και συγκεκριμένα στο Βόλο, η οποία είχε το χαρακτήρα διαχρονικής τεκμηρίωσης (επιβεβαίωσης) των ευρημάτων. Για την έρευνα που διεξαγάγαμε συνολικά, είχαν ενημερωθεί οι διευθυντές των σχολείων και οι δάσκαλοι των υπό διερεύνηση τάξεων, χωρίς όμως να γνωρίζουν την ακριβή ημέρα επίσκεψής μας.

2.3. Υποθέσεις της έρευνας

Α Υπόθεση: *Το είδος των ερωτήσεων*

Οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές είναι κυρίως εξεταστικές.

Β Υπόθεση: *Το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας*

Ο τρόπος που δρουν και αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας έχει τα χαρακτηριστικά του δασκαλοκεντρισμού και του αυταρχισμού (μονόλογος, οδηγίες, αποθάρρυνση, ετερονομία...).

Α + Β Υπόθεση: *Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και της μαθησιακής διαδικασίας*

1. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ελάχιστα ως προς το φύλο τους.

2. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως ένα βαθμό ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

3. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως ένα βαθμό ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στη μαθησιακή περίσταση.

4. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν πολύ σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος.

5. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν παρά ελάχιστα σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

3. Παρουσίαση - Αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων

Η παρουσίαση των δεδομένων διαμορφώνεται σε τρία μέρη, σύμφωνα με τις υποθέσεις της εμπειρικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται σε πίνακα: οι κατηγορίες των ερωτήσεων που διερευνήσαμε, ο αριθμός των ερωτήσεων που καταγράψαμε για καθεμία κατηγορία και η ποσοτική αναλογία (εκπροσώπηση) επί τοις εκατό (%) των τριών κατηγοριών ερωτήσεων.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται σε πίνακα οι τρόποι δράσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική επικοινωνία, οι οποίοι εντοπίζονται μέσα στις κατηγοροποιήσεις της επικοινωνίας του Flanders. Στον ίδιο πίνακα αναφέρονται επίσης: ο αριθμός των καταγρα-

φών για κάθε κατηγορία, η αναλογική εκπροσώπηση κάθε κατηγορίας επί τοις εκατό (%) και η χρονική αντιστοιχία κάθε κατηγορίας μέσα στα σαράντα πέντε λεπτά (45΄) καθεμιάς διδακτικής ώρας.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος επιχειρείται μια συνθετική - συγκριτική παρουσίαση των δύο πρώτων υποθέσεων της έρευνας, για να παραλληλιστούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ερωτήσεων και των δράσεων - αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται σε πίνακες, οι οποίοι έχουν την ίδια δομή με αυτούς των δύο πρώτων μερών, το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας τους, τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στη μαθησιακή περίσταση, τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος και τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που διδάσκουν.

Αναφορικά με την ερμηνεία - αξιολόγηση των ευρημάτων των πινάκων, κρίνονται απαραίτητες ορισμένες διευκρινίσεις που έχουν σχέση με το τρίτο μέρος της παρουσίασης των ποσοτικών δεδομένων. Αναλυτικότερα, σε ό,τι έχει σχέση με τα δεδομένα που αφορούν το φύλο των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές σχετίζονται πιθανόν με το γεγονός ότι οι δασκάλες αναλαμβάνουν "συνήθως" την ευθύνη των κατώτερων τάξεων (Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄), έπειτα από "υπαγόρευση" του συλλόγου των δασκάλων (ανδρών) του σχολείου. Το ερευνητικό δείγμα δηλαδή αντικατοπτρίζει ως ένα βαθμό την αντίληψη και πρακτική, που έχει καθιερωθεί στα σχολεία, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί "επιβάλλεται" να διδάσκουν στις κατώτερες τάξεις. Φαίνεται λοιπόν πως οι μικρότερες τάξεις "εξωθούν" τον εκπαιδευτικό να αναδείξει το φαινόμενο του διδακτισμού. Ένα είδος παραλλαγής του παραπάνω φαινομένου εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς, στην προκείμενη περίπτωση στις δασκάλες με λίγα έτη υπηρεσίας (1-5 έτη). Σ' αυτούς παρατηρείται μια αυξημένη ποσοτική εκπροσώπηση των ερωτήσεων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (εξεταστικές - απομνημονευτικές), που προφανώς σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας (1-5 έτη) είναι κατά το 80% γυναίκες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Δ΄ τάξη.

Αναφορικά με τα ευρήματα που αφορούν το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώνει κανείς μια μικρή διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με

περισσότερα χρόνια υπηρεσίας οργανώνουν πιο δασκαλοκεντρικά τη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός αυτό πιθανολογούμε ότι οφείλεται στη νοοτροπία του διδακτισμού που αποκτά κανείς στα τελευταία χρόνια της σταδιοδρομίας του. Μια δεύτερη επισήμανση που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι κατά τη συλλογή των δεδομένων δε συναντήσαμε εκπαιδευτικούς με πέντε έως δέκα (5 - 10) χρόνια υπηρεσίας.

Παρατηρώντας κανείς τους πίνακες των δεδομένων που αφορούν τη συνθετική - συγκριτική αξιολόγηση του είδους των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, διαπιστώνει ότι η παρουσίαση των διδασκαλιών επικεντρώνεται στα δεδομένα των γνωστικών αντικειμένων της "Γλώσσας" και των "Μαθηματικών". Η επιλεκτική αυτή μεταχείριση αιτιολογείται από το γεγονός ότι η "Γλώσσα" και τα "Μαθηματικά" είναι ο πυρήνας στο επίσημο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Εξάλλου τα ευρήματα των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, συγκρινόμενα μεταξύ τους, δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Παρατηρήσαμε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί και στις τρεις πόλεις χρησιμοποιούσαν τις διδακτικές ώρες άλλων γνωστικών αντικειμένων, για να "ολοκληρώσουν" τη διδασκαλία στα μαθήματα της "Γλώσσας" και των "Μαθηματικών". Επιπλέον, αναφορικά με την παρουσίαση των ευρημάτων, επισημαίνεται ότι δίνεται βαρύτητα στα δεδομένα των δύο πρώτων ωρών γιατί: α) αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος των παρατηρούμενων διδασκαλιών και β) τις εκλάβαμε ως αντιπροσωπευτικές για τις υπόλοιπες ώρες του ωρολόγιου προγράμματος.

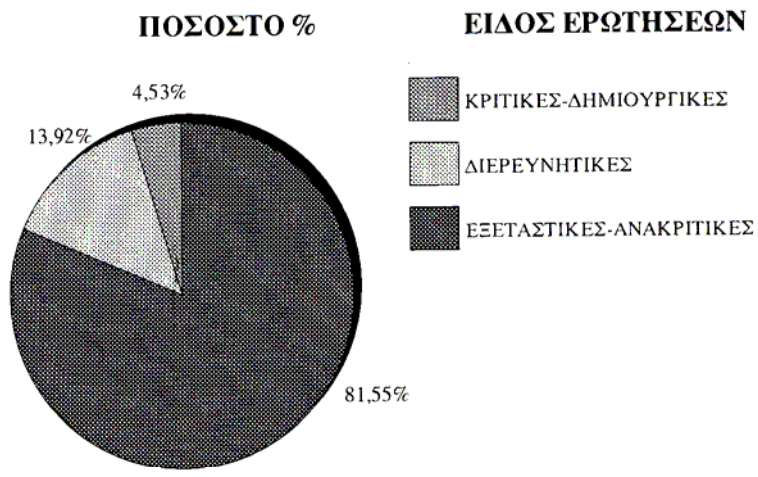
Σχετικά με την ερμηνεία των δεδομένων, τα οποία συνδέονται με τους πίνακες και τις κατηγοριοποιήσεις της παιδαγωγικής επικοινωνίας του Flanders (πίνακες ΙΙ, IV, VI, VIII, X και XII), επισημαίνουμε ότι η αξιολόγηση των ποσοτικών μεγεθών θα επικεντρωθεί στη σύγκριση των ποσοστών, τα οποία αναφέρονται: **α) στην επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού** (συνάθροιση των κατηγοριών: 1) αποδοχή συναισθημάτων, 2) επιβράβευση - ενθάρρυνση, 3) αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών, 4) ερωτήσεις, 5) μονόλογος, 6) οδηγίες, 7) κριτική από τον εκπαιδευτικό), **β) στην επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του μαθητή** (συνάθροιση των κατηγοριών: 8) Απαντήσεις των μαθητών και 9) πρωτοβουλία των μαθητών) και **γ) στην περιθωριοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία** (συνάθροιση των κατηγοριών 1-7, οι οποίες αναφέρθηκαν προηγουμένως και της κατηγορίας 10) Ησυχία - Σύγχυση).

3.1. Το είδος των ερωτήσεων

Πίνακας Ι

ΕΙΔΟΣ	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**
ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΕΣ	81,55	504
ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	13,92	86
ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ	4,53	28
ΣΥΝΟΛΟ	100	618

Πίνακας Ι



Από τα δεδομένα του Πίνακα Ι προκύπτει με σαφήνεια ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, σε ποσοστό 81,55% (περίπου τα 4/5 του συνόλου), ανήκουν στην κατηγορία των αποκαλούμενων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου ερωτήσεων. Είναι δηλαδή ερωτήσεις μνήμης, κατανόησης και εφαρμογής. Αντίθετα, οι λεγόμενες ανώτερου επιπέδου ερωτήσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή και στην παραγωγή της γνώσης, καταλαμβάνουν μόλις το 1/5 του συνόλου των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνουν ανεπιφύλακτα, αφενός την Α΄ υπόθεση της παρούσας έρευνας και αφετέρου παλαιότερα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (πρβλ. Κανάκης, Ι. 1993: 259, Ματσαγγούρας, Η. 1985: 81).

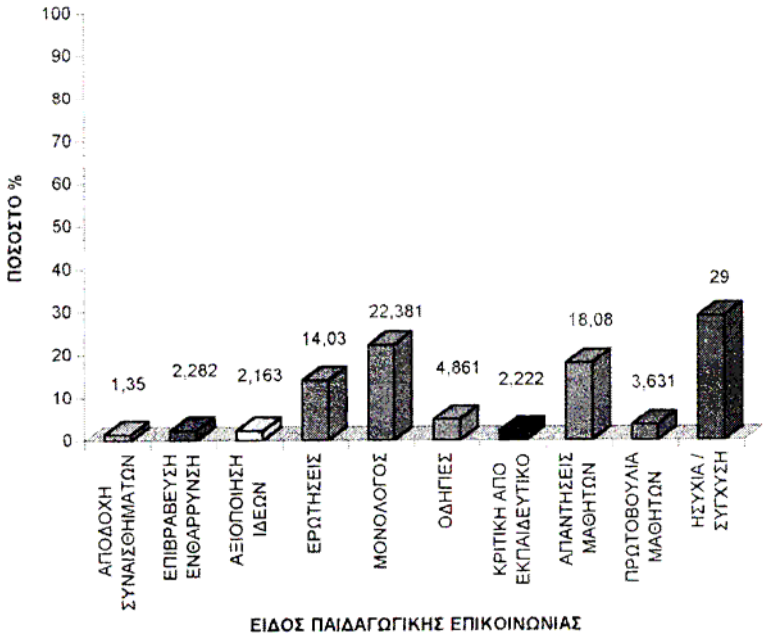
3.2. Το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Πίνακας ΙΙ

	ΕΙΔΟΣ	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ**	**ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ**
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	1,35	0,61΄	68
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	2,282	1,03΄	115
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	2,163	0,973	109
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	14,03	6,31΄	707
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	22,381	10,07΄	1128
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	4,861	2,188΄	245
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	2,222	1΄	112
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	18,08	8,133΄	911
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,631	1,633΄	183
10	ΗΣΥΧΙΑ / ΣΥΓΧΥΣΗ	29	13,053΄	1462
	ΣΥΝΟΛΟ	100	45΄	5040

Από τη συνάθροιση των ποσοστιαίων μονάδων, που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού (βλ. Πίνακα ΙΙ), προκύπτει ότι ο ίδιος χρησιμοποιεί για λογαριασμό του το ½ κάθε διδακτικής ώρας (περίπου 22 λεπτά). Αντίθετα, στο μαθητή διατίθεται πολύ λίγος χρόνος για ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο μαθητής καταναλώνει μόλις το 1/5 του συνολικού χρόνου κάθε διδακτικής ώρας. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι περίπου από τα 9,8 λεπτά της επικοινωνιακής δραστηριοποίησης του μαθητή τα 8 λεπτά καλύπτουν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Μία άλλη συνολική επισήμανση, που προκύπτει από τα συγκεκριμένα ευρήματα, είναι ότι σε ποσοστό 78,29% (περίπου 35 λεπτά) ο μαθητής αδρανοποιείται στην παιδαγωγική επικοινωνία. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μονοπωλεί εξουσιαστικά το χρόνο της διδακτικής ώρας, χρησιμοποιώντας ως κυρίαρχο διδακτικό μέσο το μονόλογο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη Β΄ υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία η παιδαγωγική επικοινωνία, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διαδικασία, χαρακτηρίζεται από δασκαλοκεντρισμό και αυταρχισμό.

Πίνακας ΙΙ



3.3. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και της μαθησιακής διαδικασίας

3.3.1. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

Πίνακας ΙΙΙ

ΦΥΛΛΟ	**ΕΙΔΟΣ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	72,06	245
ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	19,71	67
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	8,23	28
ΣΥΝΟΛΟ		100	340
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	93,17	259
ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	6,83	19
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	0	0
ΣΥΝΟΛΟ		100	278

Πίνακας IV

	ΕΙΔΟΣ	ΦΥΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΔΕΥΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ	1,43	0,64΄	44
		ΓΥΝΑΙΚΑ	1,22	0,55΄	24
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	ΑΝΔΡΑΣ	2,69	1,21΄	83
		ΓΥΝΑΙΚΑ	1,63	0,73΄	32
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ	2,53	1,14΄	78
		ΓΥΝΑΙΚΑ	1,58	0,71΄	31
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΝΔΡΑΣ	14,84	6,68΄	457
		ΓΥΝΑΙΚΑ	12,76	5,74΄	250
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ	25	11,25΄	770
		ΓΥΝΑΙΚΑ	18,27	8,22΄	358
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΑΝΔΡΑΣ	4,09	1,84΄	126
		ΓΥΝΑΙΚΑ	6,07	2,73΄	119
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΑΝΔΡΑΣ	1,66	0,75΄	51
		ΓΥΝΑΙΚΑ	3,11	1,4΄	61
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ	16,98	7,64΄	523
		ΓΥΝΑΙΚΑ	19,8	8,91΄	388
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ	3,02	1,36΄	93
		ΓΥΝΑΙΚΑ	4,59	2,07΄	90
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	ΑΝΔΡΑΣ	27,76	12,49΄	855
		ΓΥΝΑΙΚΑ	30,97	13,94΄	607
	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	100	45΄	3080
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	100	45΄	1960

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα ΙΙΙ, διαπιστώνεται μια αξιόλογη διαφοροποίηση στα δεδομένα των υποβαλλόμενων ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση δεν ξεφεύγει καθοριστικά από το γενικό πλαίσιο της κατηγορίας των ερωτήσεων, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, είναι κατά κανόνα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου. Έτσι για τους μεν άνδρες είναι 72,06%, για τις γυναίκες δε εκπαιδευτικούς 93,17%. Σχετικά με τις ερωτήσεις, που αφορούν την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και τη διερεύνηση και παραγωγή της γνώσης, τα δεδομένα μόλις που καλύπτουν τα 5/20 του συνόλου των ερωτήσεων στον άνδρα και το 1/20 στη γυναίκα εκπαιδευτικό.

Σε αντίθεση με τα ευρήματα του Πίνακα ΙΙΙ, στα δεδομένα του Πίνακα IV δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφοροποίηση στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, από τη συνάθροιση των ποσοτικών δεδομένων, που σχετίζονται με την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, διαπιστώνεται ότι και τα δύο φύλα χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικά το ½ του συνολικού χρόνου κάθε διδακτικής ώρας (περίπου 23,5΄ για τον άνδρα και 20΄ για τη γυναίκα εκπαιδευτικό). Από την άλλη πλευρά ο μαθητής ή διαφορετικά ένας αριθμός μαθητών δραστηριοποιείται στην παιδαγωγική επικοινωνία κατά μέσο όρο μόλις στο 1/5 του συνόλου της διδακτικής ώρας (9΄ στον άνδρα και 10,98΄ στη γυναίκα εκπαιδευτικό), ενώ στα υπόλοιπα 4/5 δε συμμετέχει ενεργά στην παιδαγωγική επικοινωνία.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν επιβεβαιώνουν πλήρως τη σχετική υπόθεση (A + B : 1), δεδομένου ότι οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας διαφοροποιούνται πολύ περισσότερο απ' ό,τι έχει υποτεθεί όσον αφορά το φύλο, ενώ οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως φύλου, κινούνται σχεδόν στα ίδια πλαίσια συμπεριφοράς.

3.3.2. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Πίνακας V

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΙΔΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	93,55	203
1-5	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	6,45	14
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	0	0
ΣΥΝΟΛΟ		100	217
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	70,81	114
15-20	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	22,36	36
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	6,83	11
ΣΥΝΟΛΟ		100	161
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	80	124
21-25	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	12,9	20
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	7,1	11
ΣΥΝΟΛΟ		100	155
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	74,12	63
26-31	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	18,82	16
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	7,06	6
ΣΥΝΟΛΟ		100	85

ΠΙΝΑΚΑΣ VI

	ΕΙΔΟΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	1-5	0,95	0,43΄	16
		15-20	3,095	1,39΄	26
		21-25	0,5	0,225΄	7
		26-31	1,7	0,76΄	19
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	1-5	1,73	0,78΄	29
		15-20	3,45	1,55΄	29
		21-25	2,21	1΄	31
		26-31	2,32	1,045΄	26
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	1-5	1,13	0,51΄	19
		15-20	4,05	1,82΄	34
		21-25	0,79	0,35΄	11
		26-31	4,02	1,81΄	45
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1-5	12,8	5,76΄	215
		15-20	21,55	9,7΄	181
		21-25	12,93	5,82΄	181
		26-31	11,61	5,22΄	130
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	1-5	14,76	6,64΄	248
		15-20	27,62	12,43΄	232
		21-25	19,5	8,775΄	273
		26-31	33,48	15,07΄	375
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	1-5	5,71	2,57΄	96
		15-20	3,93	1,77΄	33
		21-25	4,86	2,185΄	68
		26-31	4,28	1,93΄	48
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	1-5	2,5	1,125΄	42
		15-20	4,285	1,93΄	36
		21-25	1,86	0,835΄	26
		26-31	0,71	0,32΄	8
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	1-5	20,3	9,13΄	341
		15-20	21,31	9,59΄	179
		21-25	11,71	5,27΄	164
		26-31	20,27	9,12΄	227
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	1-5	4,35	1,995΄	73
		15-20	4,88	2,2΄	41
		21-25	2,57	1,16΄	36
		26-31	2,95	1,325΄	33
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	1-5	35,77	16,1΄	601
		15-20	5,83	2,62΄	49
		21-25	43,07	19,38΄	603
		26-31	18,66	8,4΄	209
	ΣΥΝΟΛΟ	1-5	100	45΄	1680
	ΣΥΝΟΛΟ	15-20	100	45΄	840
	ΣΥΝΟΛΟ	21-25	100	45΄	1400
	ΣΥΝΟΛΟ	26-31	100	45΄	1120

Τα δεδομένα του Πίνακα V εμφανίζουν μια διαφοροποίηση στην αναλογική εκπροσώπηση των ερωτήσεων σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων κατηγοριών υποβάλλουν ερωτήσεις, οι οποίες οδηγούν σχεδόν αποκλειστικά στην απομνημόνευση και αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων. Αντίθετα, οι ερωτήσεις που συντελούν στη διερεύνηση και παραγωγή της γνώσης και παράλληλα στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή, μόλις που καλύπτουν περίπου το 1/20 του συνόλου των ερωτήσεων στους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας (1-5 έτη υπηρεσίας), τα 6/20 στους εκπαιδευτικούς της δεύτερης κατηγορίας (15-20 έτη υπηρεσίας), τα 4/20 στους εκπαιδευτικούς της τρίτης κατηγορίας (21-25 έτη υπηρεσίας) και τα 5/20 στους εκπαιδευτικούς της τελευταίας κατηγορίας (26-31 έτη υπηρεσίας).

Ως προς την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώνεται διαφοροποίηση κυρίως σε ό,τι αφορά το χρόνο που αναλώνουν δασκαλοκεντρικά οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, από τη συνάθροιση των ποσοτικών δεδομένων, που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, προκύπτουν τα εξής δεδομένα: η πρώτη κατηγορία (1-5 έτη υπηρεσίας) χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικά το 39,58% (17,82΄) του επικοινωνιακού χρόνου, η δεύτερη κατηγορία (15-20 έτη υπηρεσίας) το 42,65% (19,19΄), η τρίτη κατηγορία (21-25 έτη υπηρεσίας) το 67,98% (30,59΄) και η τέταρτη κατηγορία (26-31 έτη υπηρεσίας) το 58,12% (26,16΄). Από τα ευρήματα αυτά μπορεί κανείς να πιθανολογήσει ότι με την πάροδο του χρόνου ο εκπαιδευτικός αποκτά τη νοοτροπία του διδακτισμού ("δασκαλέματος"). Αντίθετα, η χρονική διάρκεια που διατίθεται στο μαθητή για ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία περιορίζεται μόλις στα 5/20 (11,08΄), 3/20 (6,43΄), 5/20 (11,79΄) και στα 4/20 (10,45΄) αντίστοιχα του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας. Επιπρόσθετα, ο μαθητής και στις τέσσερις κατηγορίες των εκπαιδευτικών απέχει από την παιδαγωγική επικοινωνία στα περίπου 4/5 (από 33΄ έως 38΄) της διδακτικής ώρας.

Τα παραπάνω ευρήματα επικυρώνουν τη σχετική υπόθεση (A + B : 2), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας διαφέρουν ως ένα βαθμό ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

3.3.3. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα

Πίνακας VII

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	**ΕΙΔΟΣ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	77,08	148
ΓΛΩΣΣΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	13,54	26
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	9,38	18
ΣΥΝΟΛΟ		100	192
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	86,36	57
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	7,58	5
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	6,06	4
ΣΥΝΟΛΟ		100	66

Πίνακας VIII

	ΕΙΔΟΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	2,02	0,91΄	34
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	0,89	0,4΄	5
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	ΓΛΩΣΣΑ	3,51	1,58΄	59
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	3,57	1,61΄	20
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	3,57	1,61΄	60
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1,61	0,72΄	9
		ΓΛΩΣΣΑ	15,54	6,99΄	261
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	15,89	7,15΄	89
		ΓΛΩΣΣΑ	18,1	8,14΄	304
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	38,213	17,2΄	214
		ΓΛΩΣΣΑ	3,33	1,5΄	56
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	3,93	1,77΄	22
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΓΛΩΣΣΑ	1,67	0,75΄	28
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1,61	0,72΄	9
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	19,76	8,89΄	332
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	12,86	5,79΄	72
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	4,17	1,88΄	70
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1,964	0,88΄	11
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	ΓΛΩΣΣΑ	28,33	12,75΄	476
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	19,463	8,76΄	109
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΛΩΣΣΑ	100	45΄	1680
	ΣΥΝΟΛΟ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	100	45΄	560

Από τα δεδομένα του Πίνακα VII προκύπτει με σαφήνεια ότι υπάρχει μια αξιόλογη διαφοροποίηση στις ερωτήσεις, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές στα μαθήματα της "Γλώσσας" και των "Μαθηματικών". Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (εξεταστικές - ανακριτικές) αντιπροσωπεύουν περίπου τα 17/20 (86,36%) του συνόλου των ερωτήσεων στο μάθημα των "Μαθηματικών" και περίπου τα 16/20 (77,08%) του συνόλου στο μάθημα της "Γλώσσας". Αντίθετα, η ποσοστιαία εκπροσώπηση των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου (διερευνητικές και κριτικές-δημιουργικές) είναι χαμηλή και καταλαμβάνει σχεδόν τα 2/20 των συνολικών ερωτήσεων στα "Μαθηματικά" και σχεδόν τα 4/20 των συνολικών ερωτήσεων στη "Γλώσσα". Φαίνεται πως τα "Μαθηματικά", δεδομένου ότι περιέχουν πιο δύσκολες έννοιες και απαιτούν υψηλούς νοητικούς συσχετισμούς σε σύγκριση με τη "Γλώσσα", ενισχύουν την τάση του εκπαιδευτικού προς το διδακτισμό (το "δασκάλεμα"). Επίσης, στα "Μαθηματικά" ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στην προσπάθεια εμπέδωσης μαθηματικών όρων, οπότε περιορίζεται σημαντικά η οποιαδήποτε ενεργητική δραστηριοποίηση του μαθητή για την παραγωγή της γνώσης.

Μια σχετική διαφοροποίηση στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό ανάμεσα στη "Γλώσσα" και τα "Μαθηματικά", διαπιστώνεται από τα ευρήματα του Πίνακα VIII. Ειδικότερα, από τη συνάθροιση των ποσοστιαίων μονάδων που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός καταναλώνει το ½ (21,48΄) του χρόνου της διδακτικής ώρας στο μάθημα της "Γλώσσας" και περίπου τα 3/5 (29,57΄) του συνολικού χρόνου στο μάθημα των "Μαθηματικών". Ο χρόνος που διατίθεται στο μαθητή για μια ουσιαστική συμμετοχή στην παιδαγωγική επικοινωνία είναι εξαιρετικά περιορισμένος και στα δύο προαναφερθέντα γνωστικά αντικείμενα με μια μικρή διαφοροποίηση, που εντοπίζεται για τη μεν "Γλώσσα" περίπου στα 5/20 (10,77΄) του συνολικού χρόνου, για τα δε "Μαθηματικά" περίπου στα 3/20 (6,67΄) του συνολικού χρόνου. Επιπρόσθετα, ο μαθητής απέχει ουσιαστικά από την επικοινωνιακή διαδικασία σε ποσοστό 76,07% στη "Γλώσσα" και 85,71% στα "Μαθηματικά".

Τα συγκεκριμένα ευρήματα επικυρώνουν τη σχετική υπόθεση (Α + Β : 3), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας διαφέρουν ως ένα βαθμό, ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στη μαθησιακή περίσταση.

3.3.4. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος

Πίνακας IX

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ	**ΕΙΔΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ**
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	81,6	102
1η	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	11,2	14
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	7,2	9
ΣΥΝΟΛΟ		100	125
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	75,6	124
2η	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	18,29	30
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	6,1	10
ΣΥΝΟΛΟ		100	164

Πίνακας Χ

	ΕΙΔΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ	1η	1,87	0,84΄	21
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	2η	1,25	0,56΄	14
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ	1η	3,12	1,41΄	35
	ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	2η	2,14	0,96΄	24
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	1η	2,77	1,25΄	31
	ΙΔΕΩΝ	2η	2,95	1,33΄	33
		1η	15,27	6,87΄	171
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	2η	13,84	6,23΄	155
		1η	17,41	7,83΄	195
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	2η	18,39	8,28΄	206
		1η	5,54	2,49΄	62
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	2η	2,77	1,25΄	31
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ	1η	1,43	0,64΄	16
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	2η	1,7	0,76΄	19
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	1η	19,55	8,8΄	219
	ΜΑΘΗΤΩΝ	2η	16,96	7,63΄	190
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	1η	4,11	1,85΄	46
	ΜΑΘΗΤΩΝ	2η	2,86	1,29΄	32
10	ΗΣΥΧΙΑ	1η	28,93	13,02΄	324
	ΣΥΓΧΥΣΗ	2η	37,14	16,71΄	416
	ΣΥΝΟΛΟ	1η	100	45΄	1120
	ΣΥΝΟΛΟ	2η	100	45΄	1120

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα ΙΧ, προκύπτει ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος διαφέρουν σε μικρό βαθμό. Αναλυτικότερα, οι αποκαλούμενες ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης και εφαρμογής), αντιπροσωπεύουν αναλογικά τα 16/20 (81,6%) για την 1η διδακτική ώρα και τα 15/20 (75,6%) για τη 2η διδακτική ώρα του συνόλου των ερωτήσεων, που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός. Στον αντίποδα αυτών βρίσκονται οι λεγόμενες ερωτήσεις ανώτερου επιπέδου, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή και στην παραγωγή της γνώσης. Οι ερωτήσεις αυτές καταλαμβάνουν σχεδόν τα 5/20 (18,4%) κατά την 1η ώρα και σχεδόν τα 6/20 (24,39%) κατά την 2η ώρα του συνόλου των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού.

Από τη συνάθροιση των ποσοτικών δεδομένων του Πίνακα Χ, των σχετικών με την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού στις δύο πρώτες διδακτικές ώρες, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει "εγωκεντρικά" περίπου το ½ (21,33΄ και 19,37΄ αντίστοιχα) του συνολικού χρόνου. Ο μαθητής όμως συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία στα 5/20 (10,65΄) του συνολικού χρόνου, στη διάρκεια της 1ης διδακτικής ώρας και στα 4/20 (8,92΄) του συνολικού χρόνου, στη διάρκεια της 2ης διδακτικής ώρας. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αδρανοποιείται στην παιδαγωγική επικοινωνία σε ποσοστά: 76,34% και 80,18% για την πρώτη (1η) και τη δεύτερη (2η) διδακτική ώρα αντίστοιχα.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη σχετική υπόθεση (Α + Β : 4), με βάση την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας δε διαφέρουν πολύ σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος.

3.3.5. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή του σχολείου

Πίνακας XI

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	**ΕΙΔΟΣ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	82,8	183
ΙΩΑΝΝΙΝΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	14,03	31
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	3,17	7
ΣΥΝΟΛΟ		100	221
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	76,21	157
ΠΡΕΒΕΖΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	21,36	44
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	2,43	5
ΣΥΝΟΛΟ		100	206
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	85,86	164
ΒΟΛΟΣ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	5,76	11
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	8,38	16
ΣΥΝΟΛΟ		100	191

Πίνακας XII

	ΕΙΔΟΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1,12	0,5΄	22
		ΠΡΕΒΕΖΑ	2,36	1,06΄	33
		ΒΟΛΟΣ	0,77	0,35΄	13
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1,53	0,69΄	30
		ΠΡΕΒΕΖΑ	1,36	0,61΄	19
		ΒΟΛΟΣ	3,93	1,77΄	66
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	2,91	1,31΄	57
		ΠΡΕΒΕΖΑ	2,64	1,19΄	37
		ΒΟΛΟΣ	0,89	0,4΄	15
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	9,85	4,43΄	193
		ΠΡΕΒΕΖΑ	15,71	7,07΄	220
		ΒΟΛΟΣ	17,5	7,875΄	294
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	15,87	7,14΄	311
		ΠΡΕΒΕΖΑ	22,5	10,125΄	315
		ΒΟΛΟΣ	29,88	13,45΄	502
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	5,66	2,55΄	111
		ΠΡΕΒΕΖΑ	4,36	1,96΄	61
		ΒΟΛΟΣ	4,35	1,955΄	73
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1,99	0,9΄	39
		ΠΡΕΒΕΖΑ	3,5	1,575΄	49
		ΒΟΛΟΣ	1,43	0,64΄	24
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	15,15	6,82΄	297
		ΠΡΕΒΕΖΑ	15,93	7,17΄	223
		ΒΟΛΟΣ	23,27	10,47΄	391
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	3,16	1,42΄	62
		ΠΡΕΒΕΖΑ	5,71	2,57΄	80
		ΒΟΛΟΣ	2,44	1,1΄	41
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	42,76	19,24΄	838
		ΠΡΕΒΕΖΑ	25,93	11,67΄	363
		ΒΟΛΟΣ	15,54	6,99΄	261
	ΣΥΝΟΛΟ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	100	45΄	1960
	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΕΒΕΖΑ	100	45΄	1400
	ΣΥΝΟΛΟ	ΒΟΛΟΣ	100	45΄	1680

Από τα ευρήματα του Πίνακα XI προκύπτει ότι οι ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου έχουν τον πρώτο λόγο και στις τρεις αστικές περιοχές που διεξήχθη η έρευνα, χωρίς να εμφανίζονται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Στα Ιωάννινα και το Βόλο το αντίστοιχο ποσοστό είναι σχεδόν ίσο με τα 16/20 (82,8% και 85,6%), ενώ στην Πρέβεζα είναι σχεδόν ισοδύναμο με τα 15/20 (76,21%) του συνόλου των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Στις τρεις αυτές πόλεις οι ερωτήσεις υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου εμφανίζονται σε πολύ περιορισμένο αριθμό. Στα Ιωάννινα το ποσοστό ισοδυναμεί με τα 4/20 των συνολικών ερωτήσεων του εκπαιδευτικού, στο Βόλο το ποσοστό αντιστοιχεί περίπου στα 3/20 και στην Πρέβεζα το ποσοστό αγγίζει σχεδόν τα 5/20.

Από τη συνάθροιση των ποσοτικών ευρημάτων του Πίνακα XII, που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, εμφανίζονται σχεδόν τα ίδια δεδομένα και για τις τρεις πόλεις. Συγκεκριμένα, στην Πρέβεζα και το Βόλο η επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού ισοδυναμεί περίπου με τα 12/20 (23,59΄ και 26,44΄ αντίστοιχα) του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας και στα Ιωάννινα το αντίστοιχο ποσοστό φθάνει περίπου τα 8/20 (17,52΄) του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας. Ο χρόνος που διατίθεται για το μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία αντιστοιχεί μόλις στα 4/20 του συνολικού χρόνου για τις πόλεις των Ιωαννίνων και της Πρέβεζας (8,24΄ και 9,74΄ αντίστοιχα) και στα 5/20 περίπου (11,57΄) του συνολικού χρόνου για την πόλη του Βόλου. Επιπρόσθετα, ο μαθητής αδρανοποιείται στις διαδικασίες της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε ποσοστά, τα οποία ελάχιστα διαφέρουν στις προαναφερθείσες πόλεις (Ιωάννινα: 81,69%, Πρέβεζα: 78,26% και Βόλος 74,29%).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σχετική υπόθεση (A + B : 5), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας δε διαφέρουν παρά ελάχιστα σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

4. Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας σε σχέση με το είδος των ερωτήσεων, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας, που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Η αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων οδηγεί στο σαφές συμπέρασμα ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (περίπου 82%) οι ερωτήσεις, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, έχουν εξεταστικό - ανακριτικό χαρακτήρα. Είναι δηλαδή ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, δεδομένου ότι αποβλέπουν σε γνώσεις, που έχουν προκύψει από αναπαραγωγή και απομνημόνευση. Αντίθετα, μικρό είναι αναλογικά το ποσοστό των ερωτήσεων (διερευνητικές και κριτικές - δημιουργικές), που συμβάλλουν στην αναζήτηση και την παραγωγή της γνώσης (περίπου 18%).

Αναφορικά με την ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μεθόδους μάθησης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διδακτισμό, με την έννοια του "δασκαλέματος" (μονόλογος, νουθεσίες, "κριτική", χειραγώγηση κ.λπ.) και οι οποίες αδρανοποιούν και τελικά περιθωριοποιούν το μαθητή σε υψηλά ποσοστά (περίπου 80%).

Οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, τα μαθήματα, τις διδακτικές ώρες και τις γεωγραφικές περιοχές, είναι μικρές και οφείλονται κατά κύριο λόγο στις ιδιομορφίες της οργάνωσης και λειτουργίας του Ωρολόγιου και Αναλυτικού προγράμματος και συνολικά του σχολείου, καθώς και σε υποκειμενικούς παράγοντες.

Αν συσχετίσει κανείς τις συγκεκριμένες διαπιστώσεις με το ρόλο, που οφείλει - από παιδαγωγική άποψη- να διαδραματίζει η ερώτηση στην εκπαιδευτική πράξη, τότε καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιεί την ερώτηση προς όφελος της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός: α) δε συμβάλλει στη δημιουργία και τη διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη και β) συμβάλλει μονόπλευρα στην κατανόηση και εμπέδωση

της γνώσης, παραμελώντας καθοριστικά μαθησιακές διαδικασίες, που οδηγούν στην αναζήτηση και παραγωγή της γνώσης από το μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση διαδικασιών, που οδηγούν στην ενεργητική και αυτόνομη δραστηριοποίηση του μαθητή, καθώς και στην ανάπτυξη και αναβάθμιση των αποκαλούμενων ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του (κριτική - αναλυτική - συνθετική - δημιουργική ... ικανότητα). Αποτέλεσμα των δεδομένων αυτών είναι επίσης η αξιολόγηση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων του μαθητή να έχει περιορισμένο χαρακτήρα και να είναι αμφιβόλου παιδαγωγικής αξίας.

Καταλήγοντας συμπεραίνει κανείς ότι η ερώτηση δεν αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό προς όφελος των μαθησιακών διαδικασιών, της παιδαγωγικής επικοινωνίας και ασφαλώς του μαθητή, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του οποίου οφείλει να βρίσκεται στο επίκεντρο των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων της εκπαιδευτικής πράξης και συνολικά του σχολείου. Με άλλα λόγια, η ερώτηση στη σημερινή της μορφή δε συμβάλλει στην ικανοποίηση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή.

Βιβλιογραφία

ΓΙΟΚΑΡΙΝΗΣ, Κ. (1988): *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και αξιολόγηση*, Δράμα.

ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ. (1984): *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Αθήνα: Γρηγόρης.

ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι.Ν. (1993): *Οι ερωτήσεις του Δασκάλου και οι αντιδράσεις του στις απαντήσεις των μαθητών*, στο: Χιωτάκης, Σ., Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σσ. 255-264, Αθήνα: Γρηγόρης.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (1989): *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.Γ. (1986): *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (1995): *Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως "θεραπευτικό" παιδαγωγικό μέσο*, στο περιοδ. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 39-40, σσ. 222-241, Αθήνα.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ., (1997): *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή - Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Gutenberg.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1985): *Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο*, στο περιοδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 25, σσ. 77-86, Αθήνα.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1987): *Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών - Διαπιστώσεις και υποδείξεις*, στο περιοδ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 6, σσ. 5-21, Θεσσαλονίκη.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. (1986): *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΠΑΠΑΣ, Α. (1984): *Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία*, στο περιοδ. Συνάντηση, τ. 4-6, Ιούλιος 1984-Απρίλιος 1985.

WATZLAWICK, P./BEAVIN, J./JACKSON, D. (1969): *Menschilche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern-Stuttgart-Toronto: Hans Huber.

Τυπογραφικές Εργασίες
Γ. ΔΟΥΒΑΛΗΣ - Ε. ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 28ης ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 41 (ΣΤΟΑ ΚΑΜΠΕΡΗ)
ΤΗΛ.: (0651) 27.845 - 20.544 FAX: (0651) 24672

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.

Νο 10

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1997

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε. Νο 10

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.

Νο 10

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1997

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 7

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
Σκιαγράφημα μιας εξελισσόμενης επιστήμης 69

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ
«ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ Ή ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ;
Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα»
Επισημάνσεις από μια διεπιστημονική διημερίδα στα Ιωάννινα 95

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ
ΕΠΙΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
- ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ
ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΜΕΣΑΙΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ 117

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΝΑΒΑΚΗΣ
ΤΟ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ
ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΠΛΗΣΙΟΝ ΑΓΑΠΗΣ - ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΑΓΗ 127

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ
Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΠΑΛΑΙΟΥ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ 147

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ
ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ
Το πλαίσιο διασχέσεων στη θεώρηση των γεωγραφικών δεδομένων 171

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Λ. ΜΙΧΟΣ
Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ 205

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ιωάννινα 1997

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περιεχόμενα

Πρόλογος

1. Επιστημονικές θεωρητικές προϋποθέσεις της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας

1.1 Αποκάλυψη - αιτιολογία - αξιοποίηση
1.2 θεωρία και υποθέσεις
1.2.1 Δομή των θεωριών
1.2.2 Ο έλεγχος των θεωριών και των υποθέσεων
1.3 Οι ορισμοί και η χρήση τους
1.4 Η δόμηση των υποκειμένων της έρευνας
1.4.1 Ποιοτικές και ποσοτικές έννοιες
1.4.2 Ομαδοποίηση (Klassifikation)
1.4.3 Τυπολογίες
1.4.4 Κωδικοποίηση
1.4.5 Παράμετρος (Variable)

2. Το ερευνητικό πρόγραμμα

2.1 Ο σχεδιασμός της έρευνας
2.2 Φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας
2.3 Αποκάλυψη (Exploration)
2.4 Το δείγμα (Stichprobe)
2.5 Συνθήκες συλλογής των στοιχείων και διεξαγωγής της έρευνας (Erhebungssituation)
2.6 Προδοκιμασία (Pretest)

2.7 Είδη ερευνών
2.8 Σύνοψη - Κριτήρια για τον σχεδιασμό μιας εμπειρικής μελέτης

3. Η δημοσίευση της ερευνητικής έκθεσης

3.1 Γενικές παρατηρήσεις
3.2 Η συλλογική δημοσίευση

Πρόλογος

Η ιστορία της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας στην Ελλάδα είναι σχετικά πρόσφατη. Και τούτο διαφαίνεται από το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα ελάχιστα έργα κυκλοφορούν σχετικά με τη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών στην ελληνική γλώσσα. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι πρώτη απόπειρα προσέγγισης του θέματος έγινε προ εικοσαετίας περίπου (1977) όταν ο Φίλιας επιχείρησε μια συνθετική παρουσίαση των σχετικών απόψεων που διατυπώθηκαν από ξένους συγγραφείς.

Βεβαίως, στη διάρκεια των είκοσι χρόνων από την έκδοση του πρώτου συγγράμματος του Φίλια και των συνεργατών του, πολλά άλλαξαν και εξελίχθηκαν όσον αφορά στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών ιδιαίτερα με την αύξηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ακόμη και σήμερα που υπάρχουν αυτοτελή συγγράμματα ελλήνων όπως και ξένων επιστημόνων στην ελληνική γλώσσα καθώς και ειδικές μελέτες για τη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών υπάρχουν πολλά κενά.

Η έλλειψη επομένως αυτοτελών συγγραμμάτων και ειδικών μελετών στο χώρο της Ψυχολογίας παραμένει ακόμη αισθητή. Με την εργασία που ακολουθεί δεν φιλοδοξούμε βέβαια να καλύψουμε το σύνολο του σχετικού προβληματισμού. Στόχος της είναι να "προϊδεάσει" και "εισαγάγει" τον νέο επιστήμονα - ερευνητή στη "λογική" της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας με σαφή και συνοπτικό τρόπο και να ευαισθητοποιήσει και ενθαρρύνει, κυρίως τους φοιτητές, προς την κατεύθυνση της κοινωνικής και ψυχολογικής έρευνας. Θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε ορισμένα επιλεκτικά "ζητήματα" της κοινωνικής έρευνας, όπως είναι οι επιστημονικές θεωρητικές προϋποθέσεις της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας που εμπίπτει στον τομέα της επιστημολογίας, το ερευνητικό πρόγραμμα και τη δημοσίευση της ερευνητικής έκθεσης. Έχουμε στηριχθεί στο σύγγραμμα του γερμανού Jürgen Friedrichs (1976) και ιδιαίτερα στα κεφάλαια 2 (σελ. 50-97) και 3 (σελ. 112-163) και 7 (σελ. 394-404), χωρίς ωστόσο να αγνοούμε και τη βασική ελληνική βιβλιογραφία η οποία και παρατίθεται προς παραπέρα ενημέρωση.

Η παρούσα εργασία ξεκίνησε κυρίως για να καλύψει διδακτικές ανάγκες στα πλαίσια του μαθήματος της *Γενικής Ψυχολογίας* και αφιερώνεται στους φοιτητές μου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1. Επιστημονικές θεωρητικές προϋποθέσεις της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας

1.1. Αποκάλυψη - αιτιολογία - αξιοποίηση

Η ***αποκαλυπτική, αιτιολογική*** και ***αξιοποιητική*** σχέση συναποτελούν μία ενότητα στην ερευνητική λογική ακολουθία μιας εμπειρικής έρευνας. Η διαφοροποίηση σε ***αποκαλυπτική*** και ***αιτιολογική*** σχέση έχει την αρχή της στον Reichenbach (Context of discovery, context of justifaction) και από τότε χρησιμοποιείται συχνά στη βιβλιογραφία. Την αξιοποιητική σχέση τονίζει ιδιαίτερα η μαρξιστική κριτική της νεοθετιστικής Κοινωνιολογίας (συγκ. Autorenkollektiv Leipzig 1968, σελ. 57 κ.ε.) σε ό,τι αφορά δηλαδή την ελλιπή αντανάκλαση των κοινωνικών λειτουργιών της επιστήμης.

Αυτά τα τρία τμήματα και τα στοιχεία τους παρουσιάζονται (σχηματικά) στο επόμενο διάγραμμα.

Κάτω από τον όρο ***Αποκαλυπτική σχέση*** θα πρέπει να νοηθεί η αφορμή η οποία οδήγησε σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα. Βασικά υπάρχουν τρία είδη τέτοιων αφορμών:

1. 'Ενα κοινωνικό πρόβλημα πρέπει να ερευνηθεί, ώστε δια μέσου της ανάλυσής του να δοθεί η δυνατότητα κοινωνικών αλλαγών.

2. Για ένα κοινωνικό πρόβλημα υπάρχουν μεν έρευνες, αλλά οι υπάρχουσες θεωρίες δίνουν διαφορετικές ερμηνείες ή οι έρευνες καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα, για το σχηματισμό μιας θεωρίας.

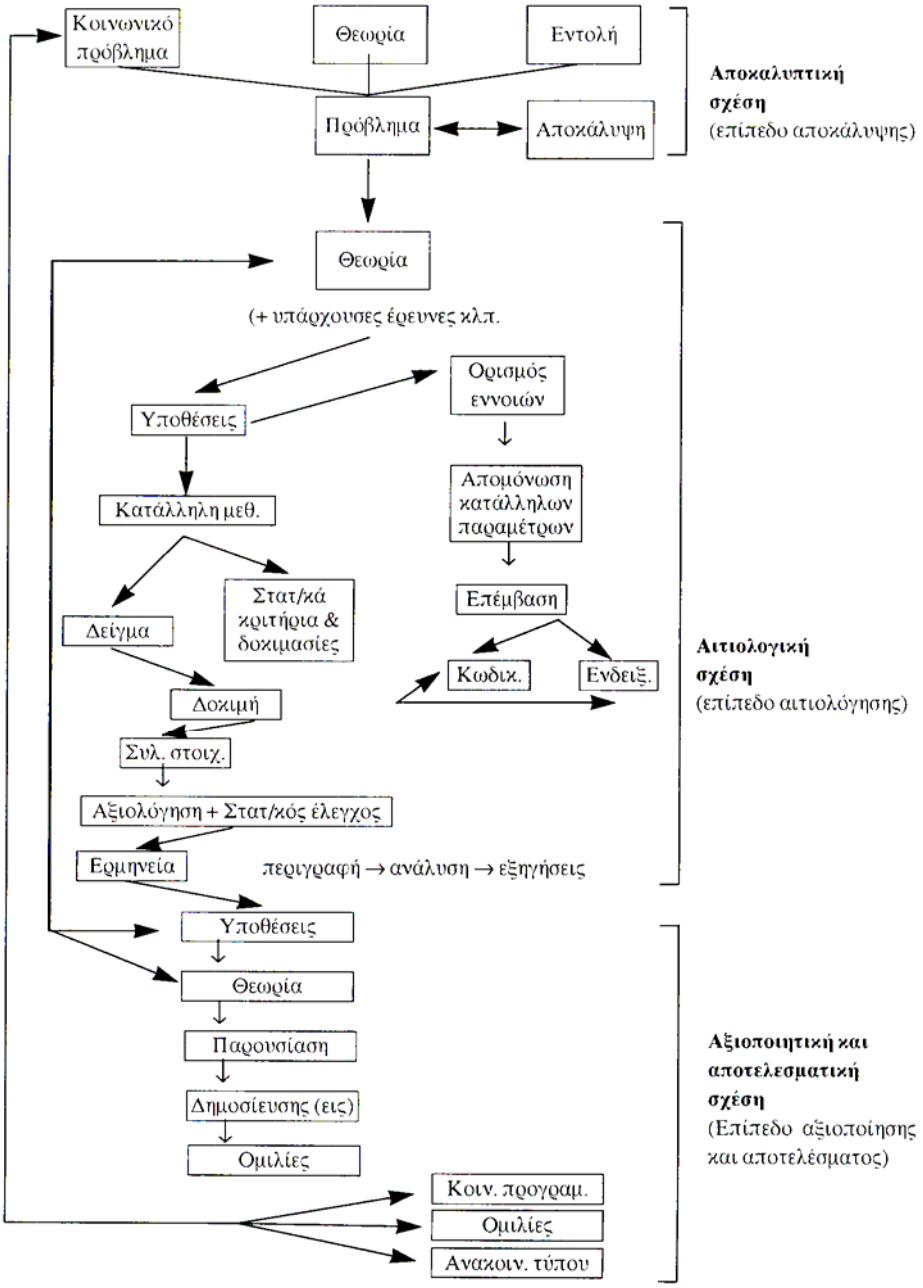
3. Αφορμή της έρευνας είναι μία εντολή. 'Ενα κοινωνικό πρόβλημα το οποίο κατ' αρχήν έχει ορισθεί από τον εντολέα, πρέπει να ερευνηθεί, ώστε να δοθούν δυνατότητες ενέργειας (διαπραγμάτευσης), οι οποίες κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες μπορούν να οδηγήσουν και στην επίλυση του προβλήματος.

Οι αφορμές οι οποίες οδηγούν σε μία έρευνα διαφέρουν. Όλες όμως ουσιαστικά σχετίζονται με κοινωνικά προβλήματα με τη διαφορά ότι:

α) Ο βαθμός της ιδιαιτερότητας του προβλήματος δεν είναι ο ίδιος. Αυτός περιορίζεται πρώτον από την αντίληψη του ερευνητή, δεύτερον από την αντίληψη των άλλων ερευνητών και τρίτον από την αντίληψη του εντολέα.

β) Το μέγεθος των ήδη υπαρχουσών θεωρητικών και εμπειρικών ερευ-

Διάγραμμα 1: ερευνητική λογική σειρά εμπειρικών μελετών
(Friedrichs 1973, σελ. 51)



νών σχετικά με το πρόβλημα διαφέρει. Σ' αυτή την αποκαλυπτική σχέση ανήκουν επίσης ιδέες, συζητήσεις, αποκαλύψεις κ.λπ. οι οποίες θα πρέπει να βοηθήσουν στη δόμηση του προβλήματος. Προσωπικές παρατηρήσεις, συζητήσεις, μελέτη κειμένων και στατιστικών διευρύνουν την προϋπάρχουσα γνώση του ερευνητή.

Η αποκάλυψη (Exploration) είναι :

Περισσότερο αναγκαία όσο λιγότερη βιβλιογραφία υπάρχει για το θέμα αυτό και όσο λιγότερο μπορούν να χρησιμοποιηθούν κανόνες γενικής ισχύος.

Περισσότερο χρήσιμη όσο πιο πολλές αντίθετες απόψεις και αναιρούμενες πλευρές του θέματος από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του ερευνητή συγκεντρωθούν.

Αναμφίβολα είναι δύσκολο να ερμηνευθεί το γεγονός γιατί ορισμένα προβλήματα ερευνώνται και άλλα όχι ή γιατί συγκεκριμένοι ερευνητές καταπιάνονται με αυτό το συγκεκριμένο πρόβλημα και όχι με κάποιο άλλο. Γενικά θα μπορούσαμε ίσως να ισχυρισθούμε ότι δύο αίτια είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιλογή μιάς έρευνας.

α) Το ενδιαφέρον του ερευνητή το οποίο σε τελευταία ανάλυση είναι το αποτέλεσμα της πολιτικής του στάσης (καθώς επίσης και του καθιερωμένου ενδιαφέροντος μιας κοινωνίας ορισμένα τμήματα να μη ερευνηθούν).

β) Η εξειδίκευση του ερευνητή και η τάση του να εργάζεται συστηματικά και συνεχώς σε διάφορους κλάδους. Αναμφίβολα και τα δύο αίτια συσχετίζονται μεταξύ τους.

Για να δημιουργηθεί ένα πρόβλημα από την πλευρά του ενδιαφέροντος, θα πρέπει να τεθούν τα βασικά ερωτήματα σχετικά με το ποιο είναι πρόβλημα και γιατί θα πρέπει να ερευνηθεί. Επίσης θα πρέπει να αποσαφηνισθεί από την αρχή ποιο τμήμα του προβλήματος μπορεί να ερευνηθεί πληρέστερα, ανάλογα με τα μέσα που υπάρχουν προς διάθεση για το σκοπό αυτό. Σε πολλά προγράμματα η επεξεργασία τους εξαρτάται από το εάν υπάρχουν τα απαραίτητα μέσα. Τα προς διάθεση μέσα ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες επηρεάζουν ακόμη και την επιλογή του προγράμματος το οποίο τίθεται προς έγκριση.

Με τον όρο ***αιτιολογική σχέση*** εννοούνται όλα εκείνα τα μεθολογικά βήματα, τα οποία θα πρέπει να οδηγήσουν στην έρευνα του προβλήματος. Στόχος είναι η αντικειμενική, ακριβής και αποδεικτική εξέταση των υποθέσεων. Θα πρέπει κανείς εδώ να μετατρέψει την αποκαλυπτική σχέση και ιδιαίτερα τις "αφορμές" και το "κοινωνικό" πρόβλημα στις δικές του διαστάσεις. Παράδειγμα : Ποια αξία έχει το πρόβλημα; Σε ποιά μεγαλύτερη

σχέση βρίσκεται; Τι καταλαβαίνει κανείς κάτω από τις διάφορες έννοιες, δηλαδή πώς ορίζονται; Ποιά επί μέρους προβλήματα διακρίνονται; Η μετατροπή σε μια επιστημονική έρευνα αρχίζει με την ανάλυση των ενδιαφερόντων και ισχυρισμών. Θα πρέπει να ελεγχθεί εαν και ποιες έρευνες υπάρχουν γι' αυτό το πρόβλημα, εάν υπάρχουν θεωρίες ή υποθέσεις οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Σε περίπτωση που η αφορμή είναι ο έλεγχος ή η διερεύνηση της θεωρίας θα πρέπει να ελεγχθεί η μεθοδολογική και μεθοδική βάση της έρευνας (π.χ. πληροφοριακό περιεχόμενο των ισχυρισμών, καταλληλότητα μεθόδου και δείγματος, ή στατιστική πληρότητα, ή τάση της ερμηνείας των αποτελεσμάτων) κ.λπ. Μετά απ' αυτό θα πρέπει να αποφασισθεί ποιο τμήμα του προβλήματος προτίθεται ο ερευνητής να ερευνήσει.

Από τις υπάρχουσες θεωρίες και υποθέσεις καθώς επίσης και από την αναγκαία αποκάλυψη (Exploration) του προβλήματος διατυπώνονται υποθέσεις οι οποίες απαιτούν τον ορισμό των κατάλληλων εννοιών και παραμέτρων. Μετά από τον καθορισμό της μεθόδου ή των μεθόδων γίνονται οι ανάλογες ενέργειες για τον καθορισμό (Operationalisierungen) των παραμέτρων.

Η απόφαση για το πρόβλημα και τη μέθοδο ανοίγει τον δρόμο για την απόφαση σχετικά με το δείγμα και την απόφαση για την ακρίβεια των στατιστικών μοντέλων και διαδικασιών ελέγχου, γιατί η ακρίβεια αυτών απαιτείται από την πλευρά της αξιοποίησης. Αυτό όμως, απαιτεί επίσης μια ακριβή κωδικοποίηση του υλικού τώρα η οποία δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης αργότερα. Το ίδιο ισχύει, δηλαδή κωδικοποίηση απαιτούν και τα ενδεικτικά στοιχεία (Indikatoren).

Ακολουθεί η συλλογή των στοιχείων, με την μέθοδο που επιλέγει ο ερευνητής και την καθορισμένη μορφή. Μετά τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθεί η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, αν δεν χρειάζεται πρώτα να γίνει ξεκαθάρισμα των στοιχείων (π.χ. απόρριψη ελλιπών ερωτηματολογίων). Η αξιολόγηση των στοιχείων καθώς επίσης και επί πλέον στατιστικές επαληθεύσεις γίνονται συνήθως με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Σήμερα με την τεχνολογική εξέλιξη της μικροηλεκτρονικής υπάρχουν έτοιμα προγράμματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των στοιχείων και τα οποία πωλούνται στην αγορά χωρίς να χρειάζεται να κατασκευάσει ο ίδιος ο ερευνητής το πρόγραμμα. Πολύ διαδεδομένο στις κοινωνικές επιστήμες είναι το πρόγραμμα SPSS, Statistical Package for Social Sciences (Βλ. Allerbeck 1972).

Η αξιολόγηση, ο στατιστικός έλεγχος και η ερμηνεία των ευρημάτων μετατρέπει τα στοιχεία σε θέσεις (ισχυρισμούς). Στοιχεία τα οποία έχουν συλλεχθεί με την βοήθεια ισχυρισμών (π.χ. από τους ερωτώμενους).

Η αξιολόγηση δεν γίνεται όμως χωρίς σχέδιο, αλλά κατευθύνεται από τις υποθέσεις της έρευνας. Ο διαφοροποιημένος έλεγχος των υποθέσεων προϋποθέτει τέτοια βήματα, ώστε το υλικό, μεταξύ άλλων, να μπορεί να ερευνηθεί για την επόμενη κατάλληλη σχέση. Περιγραφή, Ανάλυση και Ερμηνείες είναι τα σπουδαιότερα τμήματα της ερευνητικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα συσχετίζονται με τις υποθέσεις και την θεωρία ή τις θεωρίες στις οποίες στηρίχθηκε ή έρευνα. Σε πολλές περιπτώσεις στο τέλος της έρευνας διατυπώνονται νέες υποθέσεις.

Κάτω από τον όρο ***αξιοποιητική σχέση*** πρέπει να νοηθούν οι επιδράσεις μιας έρευνας, δηλαδή η συμβολή της έρευνας στην επίλυση του κοινωνικού προβλήματος. Η έρευνα έχει μια γνωσιολογική θεωρητική λειτουργία, αφού επεκτείνεται η γνώση μας σε ό,τι αφορά τις σχέσεις του προβλήματος. Από την άλλη βοηθάει στην επίλυση του προβλήματος ή στην ελάττωση της κοινωνικής ανισότητας. Επομένως υπάρχει πράγματι άμεση σχέση μεταξύ "αποκάλυψης" και "αξιοποίησης" και δεν μπορούν να ιδωθούν μεμονωμένα (βλ. Autorenkollektiv Leipzig 1968, σελ. 40, 49).

Στην αξιοποιητική σχέση ανήκει και η μορφή παρουσίασης της έρευνας, γιατί αυτή καθορίζει αν η έρευνα απευθύνεται και σε μη ειδικούς. Η παρουσίαση όμως εξαρτάται και από την αφορμή η οποία οδήγησε στην έρευνα. Επίσης στην αξιοποιητική σχέση ανήκει και η δημοσίευση η οποία ανάλογα με την παρουσίαση, στοχεύει στην πληροφόρηση ενός πολύ στενού κύκλου ειδικών "Scientific community" ή στην πληροφόρηση ενός ευρύτερου "κοινού". Η αξιοποίηση γίνεται βήμα προς βήμα δια μέσου της χρησιμοποίησης της έρευνας στον κοινωνικό προγραμματισμό είτε άμεσα είτε έμμεσα ανάλογα με την αφορμή που οδήγησε στην διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης η αξιοποίηση μπορεί ακόμη να επιτευχθεί με ομιλίες (σε φορείς και την κοινή γνώμη), ανακοινώσεις τύπου ή συμμετοχή του ερευνητή στις διαδικασίες κοινωνικοπολιτικής αξιοποίησης των συμπερασμάτων της έρευνας π.χ. εργασία με τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας (φυλακισμένους, παιδιά ιδρυμάτων, κακοποιημένες γυναίκες, χούλιγκανς). 'Οσο πιο πληρέστερα αιτιολογούνται οι θέσεις της έρευνας και όσο περισσότερο η έρευνα καλύπτει τις διάφορες πτυχές του προβλήματος που έχουν διατυπωθεί στην αρχή τόσο πιο εύκολο είναι να διατυπωθούν μέτρα και προτάσεις. Η ακρίβεια της αιτιολογικής σχέσης είναι η προϋπόθεση μιας αιτιολογημένης αξιοποίησης, η οποία είναι κάτι παρα-

πάνω απο μια απλή νομιμοποίηση των ενδιαφερόντων του ερευνητή δια μέσου μερικών και μόνο εμπειρικών αποτελεσμάτων.

Η ερευνητική λογική ακολουθία (σειρά) μιας εμπειρικής έρευνας είναι μια ενότητα σε τρεις σχέσεις. Ο σχεδιασμός μιας έρευνας κατευθύνει όλες τις υπόλοιπες αποφάσεις που αφορούν τη μέθοδο, το δείγμα, την αξιολόγηση και απαιτεί την αξιοποίησή του. 'Ενα ερωτηματολόγιο, ένα πείραμα ή ένα σχέδιο παρατήρησης δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με τις επιθυμίες μας ως εργαλεία για οποιαδήποτε σχέση χωρίς προηγουμένως να έχει θεωρητικά αιτιολογηθεί.

Το λάθος πολλών εμπειρικών ερευνών των κοινωνικών επιστημόνων βρίσκεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιούνται παράμετροι χωρίς να αιτιολογούνται, ότι λαμβάνονται αποφάσεις περισσότερο για τη μέθοδο παρά για το σχέδιο (Konzept), ότι πρώτα συλλέγονται τα στοιχεία και έπειτα ζητούνται τα στατιστικά κριτήρια ελέγχου και ότι η αξιολόγηση γίνεται σχετικά χωρίς σχεδιασμό, γιατί δεν έχουν διατυπωθεί από την αρχή οι υποθέσεις. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, όπου κανείς δεν μπορεί να ισχυρισθεί ότι η κοινωνική εμπειρική έρευνα βρίσκεται σε ικανοποιητικό βαθμό, τα παραπάνω λάθη χαρακτηρίζουν πολλές έρευνες. Η χρησιμοποίηση μεταφρασμένων ερωτηματολογίων από ξένες χώρες ή η χρησιμοποίηση διαφόρων δοκιμασιών (τέστ), κυρίως στον χώρο της Ψυχολογίας, χωρίς να είναι σταθμισμένα και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι βασικές αρχές για μια εμπειρική έρευνα δεν είναι σπάνιο φαινόμενο.

Αναμφίβολα οι μέθοδοι των εμπειρικών κοινωνικών επιστημών δεν είναι ακόμη επαρκείς και είναι συνήθως δύσκολο να συμφωνήσουμε με τα δημιουργούμενα στατιστικά μοντέλα. 'Οταν όμως σε εμπειρικές έρευνες διαπιστώνονται ατέλειες, αυτό δεν οφείλεται σ' αυτές τις διαφορές αλλά στο γεγονός ότι δεν λαμβάνονται όσο θάπρεπε υπόψη και δεν τηρούνται τα μεθοδολογικά - μεθοδικά Standards. Αυτό σε επιστημονικό επίπεδο έχει ως αποτέλεσμα να εκφράζεται μία δυσπιστία περισσότερο εναντίον των εμπειρικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών (και της ψυχολογίας που χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους) παρά εναντίον των ικανοτήτων του ερευνητή. Η ζημιά δηλαδή η οποία γίνεται είναι τεράστια, γιατί ο κλονισμός της αξιοπιστίας των εμπειρικών ερευνών οδηγεί στον περιορισμό τη εμπειρικής έρευνας (μη χρηματοδότηση) ή στην μη αξιοποίηση των ευρημάτων της σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο και κατά συνέπεια στην μη επίλυση του κοινωνικού προβλήματος.

1.2. Θεωρία και υποθέσεις

1. Θεωρία (κοινωνική, ψυχολογική) και ερευνητική μέθοδος συνδέονται στενά μεταξύ τους. Οι μέθοδοι των εμπειρικών ερευνών προϋποθέτουν την ύπαρξη ορισμένων νόμων (κανόνων) οι οποίοι μερικές φορές δεν είναι γνωστοί και οι οποίοι με την βοήθεια της έρευνας πρέπει να ανακαλυφθούν. 'Ετσι, για παράδειγμα, όσο περισσότερα γνωρίζουμε για τους κανόνες της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτού και ερωτώμενου, όσο περισσότερα γνωρίζουμε για την δυναμική της ομάδας τόσο πιο εύκολο είναι σε μια ομαδική συζήτηση να διαχωρίσουμε και διαπιστώσουμε την επιρροή που έχει ένα συγκεκριμμένο θέμα στην έκβαση της συζήτησης. 'Η για να αναφέρουμε ένα ακόμη παράδειγμα, αν είμαστε σε θέση να αιτιολογήσουμε θεωρητικά ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία είναι βασικής σημασίας για την καταπολέμηση της εγκληματικότητας σε μια κοινωνία, τότε θα είναι η επίσημη στατιστική της εγκληματικότητας διαφορετικά δομημένη και η συλλογή των δεδομένων διαφορετική, ώστε να επιτρέπουν "δευτερεύουσες" αναλύσεις (Sekuntäranalysen), οι οποίες να μπορούν να στηριχθούν σ' αυτά τα αποτελέσματα. Έτσι λοιπόν όσο πιο ακριβής είναι ο καθορισμός των μεθοδολογικών λαθών τόσο πιο χρήσιμοι είναι οι έλεγχοι των υποθέσεων της έρευνας που έχουν ως αποτέλεσμα την διεξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Η εξέλιξη της (ψυχολογικής και κοινωνικής) θεωρίας είναι αδύνατη χωρίς την εξέλιξη των μεθόδων και το αντίθετο. Η χρησιμοποίηση των μεθόδων προϋποθέτει κατά ένα μέρος το "Background knowledge" ή "Background ignorance".

2. Σήμερα στο στάδιο στο οποίο βρίσκονται οι κοινωνικές επιστήμες γενικά και η Ψυχολογία ειδικά, μπορούμε να βασιστούμε σε επί μέρους θεωρίες, π.χ. θεωρίες συστημάτων, θεωρίες συμπεριφοράς, θεωρίες προσωπικότητας ή θεωρίες για ειδικά τμήματα π.χ. δυναμική της ομάδας, οικολογικές θεωρίες, αποκλίνουσα συμπεριφορά κ.λπ. Αυτές οι θεωρίες έχουν ονομασθεί από την Merton ως "θεωρίες μέσης εμβέλειας" (Theorien mittlerer Reichweite) σε ό,τι αφορά την περιορισμένη χωρική- χρονική ισχύ καθώς επίσης και την δυνατότητα χρησιμοποίησης. Σε άλλα πεδία, όπως για παράδειγμα σε ό,τι αφορά την σεξουαλικότητα υπάρχουν μια σειρά από περιγραφικές έρευνες οι οποίες δεν βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τις διάφορες θεωρίες. Οι περισσότερες έρευνες διεξήχθησαν όχι για να ελέγξουν μια θεωρία ή μεμονωμένες υποθέσεις, αλλά για να πε-

ριγράψουν μια κατάσταση (γι' αυτό άλλωστε ονομάζονται και περιγραφικές). Πολλές φορές τα ευρήματα των ερευνών αυτών "ερμηνεύονται" με την βοήθεια διαφόρων υποθέσεων από τις υπάρχουσες θεωρίες. Στην καλύτερη περίπτωση εδώ πρόκειται τότε περί "ex- post - facto" ή "ad-hoc" ερμηνείες (συγκ. π.χ. Merton 1957 σελ. 93 κ.ε. Nagel 1961, σελ. 456 κ.ε. Hempel 1965, σελ. 428).

3. Με μια αυστηρά μεθοδολογική έννοια μερικές από τις προαναφερθείσες επί μέρους θεωρίες δεν είναι καν θεωρίες αλλά πολύ περισσότερο λεπτομερή συστήματα κατηγοριών (π.χ συστημική θεωρία του Parsons). Απουσιάζει ένα παράδειγμα, δηλαδή μια θεωρία, ένα ερευνητικό πρόγραμμα ή ένα δοκιμασμένο και καθιερωμένο υπόδειγμα για την επίλυση του προβλήματος το οποίο είναι απαραίτητο για την "κανονική" επιστημονική διαδικασία. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται η τάση να μην χρησιμοποιείται ένα παράδειγμα για τον έλεγχο των υποθέσων, αλλά σχηματίζονται συνεχώς νέα αντιμαχόμενα παραδείγματα. Ιδιαίτερα στην κοινωνιολογία φαίνεται ότι υπάρχει η τάση να συμβαίνει αυτό που ο Kuhn ονόμασε "extraordinary science ή επιστημονική επανάσταση χωρίς ακόμη ένα από τα προτεινόμενα παραδείγματα να έχει ελεγχθεί ικανοποιητικά. Κατ' αυτόν το τρόπο αυξάνει η σημασία της αποκαλυπτικής σχέσης, η οποία όμως αποβαίνει σε βάρος της αιτιολογίας με αποτέλεσμα να μη γίνεται αξιοποίηση των αποτελεσμάτων ή να οδηγεί στη φαινομενική αξιοποίησή τους.

4. Εξαιτίας λοιπόν αυτών των προβλημάτων φαίνεται λογικότερο όταν υπάρχουν θεωρίες ή εμπειρικοί κανόνες για κάποιο θέμα να ληφθούν ως βάση για την έρευνα. Εκεί που αυτό δεν είναι δυνατό θα πρέπει οι ισχυρισμοί (θέσεις) οι οποίοι υπάρχουν σε επί μέρους θεωρίες ή σε αφανείς υποθέσεις να αποσαφηνισθούν και να δημιουργηθούν υποθέσεις. Επομένως ο σχεδιασμός μιας έρευνας θα πρέπει να αρχίζει από εκεί που σταματούν οι υπάρχουσες θεωρίες και εμπειρικές έρευνες, αν πράγματι θέλουμε να έχουμε επιστημονική πρόοδο και εξέλιξη. Οι υποθέσεις θα πρέπει να είναι σαφείς και ακριβείς, χωρίς να αφήνουν περιθώρια παρερμηνείας και να μπορούν να τεθούν υπό δοκιμασία και έλεγχο για επαλήθευση ή απόρριψη.

1.2.1 Δομή των θεωριών

Κάθε θεωρία είναι ένα σύστημα από θέσεις (Aussagen). Ως θεωρία μπορεί να ορισθεί ένα σύνολο από λογικές υποθέσεις οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους χωρίς να έρχονται σε αντίθεση. Μια θεωρία περιέχει μια σειρά από θέσεις (αξιώματα) στις οποίες στηρίζονται άλλες θέσεις (νόμοι και θεωρήματα) με την βοήθεια κανόνων. Μέρος μιας θεωρίας αποτελούν δύο είδη θέσεων (νόμοι και αξιώματα) και δύο είδη εννοιών (βασικές έννοιες και οριζόμενες έννοιες) καθώς και οι κανόνες μεταμόρφωσης ή μετοχέτευσης (παραγωγής) (Tranformations - oder Ableitungsregeln).

Κάτω από αξίωμα (Axiom, Postulat, Prämisse μπορεί να καταταχθεί κάθε θέση η οποία θεωρείται ως βασική γενική υπόθεση μιας θεωρίας και η οποία δεν στηρίζεται σε άλλες θέσεις. Σύμφωνα με τον Popper (1966, Abschnitt 16) τα αξιώματα πρέπει να εκπληρούν τρείς προϋποθέσεις:

α) Τα αξιώματα πρέπει τόσο τα ίδια όσο και μεταξύ τους να μην έρχονται σε αντίθεση.

β) Πρέπει να είναι λογικά ανεξάρτητα μεταξύ τους, δηλαδή κανένα αξίωμα δεν πρέπει να στηρίζεται σε κάποιο άλλο αξίωμα.

γ) Το σύνολο των αξιωμάτων πρέπει να είναι ικανοποιητικό (hinreichend) και αναγκαίο ώστε να είναι δυνατή η στήριξη των άλλων θέσεων της θεωρίας. Δηλαδή τα αξιώματα δεν πρέπει να περιέχουν περιττές θέσεις.

Το κριτήριο ότι ένα αξίωμα δεν πρέπει να στηρίζεται σε κάποιο άλλο αξίωμα (σημείο β) διαφοροποιεί το αξίωμα από ένα θεώρημα ή μια υπόθεση μιας θεωρίας. Η δομή μιας θεωρίας εξαρτάται από την δομή των θέσεων που περιέχει η θεωρία. Οι θέσεις μιας θεωρίας διακρίνονται σε:

α) *Υπαρξιακές προτάσεις* (Existentielle Sätze). Αυτές οι θέσεις σχετίζονται με ένα συγκεκριμμένο γνώρισμα και είναι του είδους "Αυτός, ή, ό είναι ... ή "υπάρχει".

β) *Γενικές προτάσεις* (Universale Sätze) όπου συμπεριλαμβάνονται χαρακτηριστικά ενός απεριόριστου συνόλου (π.χ. όλοι οι άνθρωποι είναι θνητοί) και οι περισσότεροι νόμοι των φυσικών επιστημών. Σύμφωνα με τον Popper με καθαρά αυστηρά κριτήρια, θέσεις όπως "όλοι οι Έλληνες ομιλούν Ελληνικά" δεν είναι γενικές θέσεις, γιατί ο αριθμός τους είναι περιορισμένος και σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο χώρο.

γ) *Ενικές προτάσεις* (Singuläre Sätze) θεωρούνται εκείνες οι θέσεις οι οποίες δεν είναι ούτε αυστηρά υπαρξιακές ούτε αυστηρά γενικές. Ενώ στις αυστηρά υπαρξιακές και γενικές θέσεις δεν υπάρχει καμμία χωρική

και χρονική σχέση στην ενική πρόταση υπάρχει αυτή η σχέση στην οποία αποδίδεται ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός και ο βαθμός χαρακτηρισμού.

Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει όσο γίνεται δυνατό να υπάρξει ένας ακριβής ορισμός των εννοιών που χρησιμοποιούνται. Στόχος της επιστήμης είναι η δημιουργία ενός συστήματος (υπο) θέσεων για την ερμηνεία όσο το δυνατόν περισσοτέρων ειδικοτέρων τμημάτων αντικειμένων ή προβλημάτων. Ερμηνεία σημαίνει αιτιολόγηση. Δηλαδή γιατί εμφανίζεται ένα συγκεκριμένο γεγονός.

1.2.2 Ο έλεγχος των θεωριών και των υποθέσεων

Οι θεωρίες περιέχουν αρκετούς Νόμους (κανόνες) με διαφορετικό βαθμό γενίκευσης. Κάθε θεωρία προσπαθεί να αναπαραστήσει τις σχέσεις συγκεκριμένων αντικειμένων ή να παρουσιάσει ένα μέρος της πραγματικότητας. Στη δημιουργία μιας επιστημονικής θεωρίας συμβάλλουν αποφασιστικά προϋπάρχουσες γνώσεις και προϋπάρχουσες ερμηνείες (κατανοήσεις) για την πραγματικότητα. Δηλαδή υπάρχουν προεπιστημονικές ή μη επιστημονικές θέσεις. Στόχος της επιστήμης είναι αυτές τις μη επιστημονικές θέσεις, για την υπάρχουσα πραγματικότητα, να τις κατατάξει σε ένα σύστημα θέσεων όπου οι κανόνες αναπαράστασης πρέπει να είναι διαφανείς, να μπορούν να κατανοηθούν και να αποτελούν αντικείμενο κριτικής.

Θεωρίες και υποθέσεις είναι κατ' αρχήν προκαταλήψεις οι οποίες πρέπει να δοκιμασθούν στην πραγματικότητα και στους κανόνες της λογικής. Θα ήταν τραγικό λάθος να υποστηριχθεί ότι η πραγματικότητα υπάρχει μόνο τότε όταν έχει ερευνηθεί από την επιστήμη. Αυτό θα σήμαινε ότι το σύνολο των επιστημονικών θέσεων σχηματίζει κάθε φορά το σύνολο όλων των θέσεων σχετικά με την πραγματικότητα.

Κάθε θεωρία είναι ένα ερευνητικό πρόγραμμα ή παράδειγμα που κατευθύνει τη διαδικασία της έρευνας και χρησιμοποιεί γι' αυτό συγκεκριμένα βοηθητικά μέσα (π.χ ορισμούς, νόμους, κανόνες).

Κανόνες αναπαράστασης και ερευνητικά εργαλεία είναι αποτέλεσμα μας επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ του επιστήμονα (ερευνητή) και του αντικειμένου το οποίο πρόκειται να αναπαρασταθεί (κατασκευασθεί).

Η επιστημονική θεωρία με τον συχνά χρησιμοποιούμενο όρο "Μεθοδολογικός Κανόνας" υπονοεί την συνεχή προσπάθειά της να δημιουργή-

σει κανόνες για τη διατύπωση θέσεων και να δώσει εκ νέου κανόνες γι' αυτούς τους κανόνες. Η προσπάθειά της βρίσκεται στο γεγονός ότι με την βοήθεια λογικών συλλογισμών και πρακτικών προτάσεων θέλει να αποκλείσει όχι μόνο απλά υποθετικές διατυπώσεις (Spekulationen) αλλά και έναν αφελή πρακτικισμό (Empirismus). Από εδώ συνάγεται ότι οι θεωρίες είναι σε θέση να περιγράψουν με διαφορετικό τρόπο την πραγματικότητα, γιατί υπάρχουν πολλά συστήματα ερμηνείας.

Το βασικό ερώτημα το οποίο τέθηκε τα τελευταία χρόνια σε γνωσιολογικό επίπεδο είναι, πώς μπορεί να γίνει έλεγχος των θέσεων, των θεωριών και των αντιμαχόμενων θεωριών; Ποια εμπειρία ή ποιά εμπειρική βάση είναι απαραίτητη για να γίνει μια θέση αποδεκτή; Ποιο κριτήριο υπάρχει για να αποφασίσει κανείς, αν μία θέση είναι σωστή ή λάθος;

Σύμφωνα με τον Friedrichs (1973 σελ. 71 κ.ε.) τα σπουδαιότερα επιχειρήματα αυτής της συζήτησης συνοψίζονται στα ακόλουθα δέκα σημεία.

1. Δεν είναι δυνατό, καθαρά γενικές θέσεις να επιβεβαιωθούν. Επειδή αυτές οι θέσεις έχουν μία χωρική ή χρονική σχέση, απαραίτητη προϋπόθεση θα ήταν να βρεθούν όλα τα αντικείμενα τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο σύνολο της θέσης για να διαπιστωθεί αν η θέση είναι αληθής ή όχι. Αν για παράδειγμα η θέση "Ολες οι κοινωνίες έχουν ένα σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης" πρέπει να είναι καθαρά γενική, τότε θα πρέπει η διαπίστωση της αλήθειας να είναι αδύνατη, γιατί αυτό προϋποθέτει την έρευνα όλων των προηγουμένων, τωρινών και επόμενων κοινωνιών σχετικά με την κοινωνική διαστρωμάτωση (η άποψη ότι θα έπρεπε ή θα μπορούσε να υπάρχει μια τέτοια κοινωνία δεν θα μπορούσε να αποτελέσει αποδεικτικό στοιχείο για την μη - αλήθεια της πρότασης).

2. Καθαρά υπαρξιακές θέσεις δεν μπορεί να αποδειχθούν σαν λάθος. Η θέση"υπάρχει μια οικογένεια με πολλά παιδιά", η οποία επίσης δεν έχει καμία χωρική - χρονική σχέση, θα μπορούσε να οδηγήσει εκ νέου σε μια ατέλειωτη (συνεχή) διαδικασία αναζήτησης τέτοιων στοιχείων για να οδηγήσουν στη διάψευση, στο συμπέρασμα, δηλαδή ότι δεν υπάρχει καμία τέτοια οικογένεια. Η μη αλήθεια, δηλαδή η διάψευση αυτής της θέσης, δεν μπορεί να αποδειχθεί.

3. Ετσι διαπιστώνεται μία *ασυμετρία* μεταξύ καθαρά γενικών και καθαρά υπαρξιακών θέσεων. *Οι γενικές θέσεις δεν μπορούν να αποδειχθούν ως αληθινές, και οι υπαρξιακές ως μη αληθινές.* Περισσότερο εδώ ισχύει

ότι *οι γενικές θέσεις μπορούν να διαψευσθούν και οι υπαρξιακές να επαληθευτούν.*

4. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνεται ένα διαχωριστικό κριτήριο για τον έλεγχο των γενικών θέσεων, δηλαδή η δυνατότητα μη επαλήθευσης. Κάθε γενική θέση ισχυρίζεται ότι ένα συγκεκριμένο γνώρισμα χαρακτηρίζει όλα τα στοιχεία ενός καθορισμένου συνόλου αντικειμένων. Στο προηγούμενο παράδειγμα ο ισχυρισμός είναι ότι δεν υπάρχει καμία κοινωνία χωρίς ένα σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Αν υπάρξει η δυνατότητα να βρεθεί μια τέτοια κοινωνία (υπαρξιακή θέση): "Υπάρχει μια κοινωνία χωρίς κοινωνική διαστρωμάτωση", τότε δεν επαληθεύεται η γενική θέση. Μια θέση που δεν έχει διαψευσθεί πρέπει να θεωρείται ότι ισχύει.

5. Θέσεις και θεωρίες θα μπορούσαν να διαψευσθούν, όταν γίνει σαφές κάτω από ποιες προϋποθέσεις ποιες θέσεις που στηρίζονται στην παρατήρηση δεν συμφωνούν με την θεωρία. Αυτό οδηγεί στο πρόβλημα μεταξύ του περιεχομένου της πληροφορίας των θέσεων και των θεωριών.

6. Με βάση το σημείο (4) οι ενικές θέσεις είναι κατάλληλες για να αντικρούσουν θέσεις σχετικά με νόμους μίας θεωρίας ή την ίδια την θεωρία. Υπάρχουν πολλές τέτοιες ενικές θέσεις στην περίπτωση των καθαρά γενικών θέσεων για το κάθε σύνολο των καθορισθέντων αντικειμένων. Ανάλογα, και το περιεχόμενο μίας θέσης είναι το ίδιο με την κατηγορία των ενικών θέσεων τις οποίες αποκλείει (οι οποίες δεν επαληθεύονται).

7. Το περιεχόμενο της πληροφορίας σε ντετερμινιστικές (καθορισμένες) θέσεις είναι πιο μεγάλο από ό,τι σε στατιστικές θέσεις. Αναφέρεται ότι το γνώρισμα κατατάχθηκε ανάλογα με τον συγκεκριμένο αριθμό των περιπτώσεων (στοιχείων) του αντικειμένου. Γι' αυτό τον λόγο στατιστικές θέσεις δεν μπορούν κατ' αρχήν να διαψευσθούν, αφού από την αρχή επισημαίνεται ότι υπάρχουν περιπτώσεις που δεν ισχύει αυτή η θέση.

8. Ο Lakatos (1970, σελ. 106 κ.ε.) επισημαίνει δύο δυσκολίες. Η μία δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι μεταξύ δύο αντιμαχομένων θεωριών ή ερμηνειών δεν απορρίπτεται η μια απ' αυτές εξαιτίας του πειράματος ή της διάψευσης, αλλά πολύ περισσότερο χρησιμοποιεί κανείς και μία τρίτη θέση, σύμφωνα με την οποία ο νόμος (κανόνας) ισχύει μόνο τότε, όταν όλες οι άλλες προϋποθέσεις είναι σταθερές. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν εί-

ναι εύκολη η διάψευση μιας θεωρίας. Η άλλη δυσκολία βρίσκεται στο γεγονός ότι στην ερευνητική μέθοδο υπεισέρχονται και θεωρίες, οι οποίες επηρεάζουν και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Για την επίλυση του προβλήματος ο Lakatos προτείνει την "μεθοδολογική διάψευση" ("methodologische Falsifikationismus"): Οι επιστήμονες συμφωνούν για το ποιές ενικές θέσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάψευση και αφού αυτές οι θέσεις έχουν αξιοποιηθεί από τις υπάρχουσες σήμερα ερευνητικές μεθόδους, ο καθένας που τις κατέχει μπορεί να αποφασίσει αν οι θέσεις είναι αποδεκτές ή όχι.

9. Ξεκινώντας από την δυνατότητα διαφορετικών ερμηνειών, έχει δημιουργηθεί το πρόγραμμα του "επιστημονικού πλουραλισμού". Υπάρχουν ανταγωνιστικές θεωρίες ή ερευνητικά προγράμματα με τους ίδιους μεθοδολογικούς κανόνες για τους οποίους θα πρέπει να αποφασίσει κανείς τότε όταν θα έχουν αναπτυχθεί ικανοποιητικά .

10. Μια θεωρία ή ένα σύστημα θέσεων διαψεύδεται όχι μόνο με τις διάφορες παρατηρήσεις αλλά και με μία άλλη θεωρία. Τα κριτήρια για την προτίμηση μιας από δύο ανταγωνιστικές θεωρίες Θ1 και Θ2 είναι:

α) *Ακρίβεια:* Η Θ2 βασίζεται σε καλύτερο δείγμα, οι μεθοδολογικές έρευνες είναι πιο ακριβείς, έχουν γίνει διάφορες δοκιμασίες (τεστ) , έλεγχος κ.λπ.

β) *Αξιωματοποίηση:* Κατά την αξιωματοποίηση και των δύο θεωριών διαπιστώνεται ότι η Θ2 δεν περιέχει καθόλου ή ελάχιστες αντιθέσεις σε σχέση με την Θ1.

γ) *Δυνατότητα διάψευσης:* Ο αριθμός των παραγόντων διάψευσης στις θέσεις της Θ2 είναι μεγαλύτερος από αυτόν της Θ1. Η Θ2 λοιπόν αποκλείει περισσότερες μεμονωμένες (ενικές) θέσεις παρατήρησης.

δ) *Εμπειρική ισχύς:* Από το (γ) συνάγεται ότι η εμπειρική ισχύς της Θ2 είναι μεγαλύτερη αυτής της Θ1. Η Θ2 ερμηνεύει περισσότερα γεγονότα από την Θ1, ή γεγονότα που η Θ1 αποκλείει.

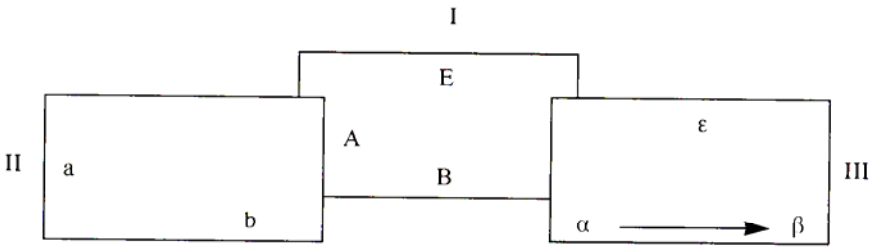
ε) *Συμπερίληψη* (Einschluss): Η Θ2 ερμηνεύει επίσης όλες τις μη διαψευσμένες θέσεις της Θ1. Η Θ2 ερμηνεύει δηλαδή και την "επιτυχία" της Θ1.

στ) *Ενίσχυση:* Η Θ2 είναι σε θέση να ενισχύει και άλλες θέσεις της Θ1.

ζ) *Πείραμα απόφασης:* Δύο αντιμαχόμενες ερμηνείες ή δύο υποθέσεις από αντιμαχόμενες θεωρίες μπορούν σε μία έρευνα σε ένα πείραμα ("crucial experiment") να ελεγχθούν ταυτόχρονα. Παραδείγματα από τις φυσικές επιστήμες δείχνουν ότι τέτοια πειράματα απόφασης δεν οδηγούν πάντοτε (αμέσως ή με την πάροδο αρκετού χρόνου) στην απόρριψη μιας θεωρίας.

Τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας ο Popper προσπάθησε να την παρουσιάσει σχηματικά ως ακολούθως.

Διάγραμμα 2: Σχέση μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας (Popper 1963, σελ. 108).



I: Το σύμπαν το σύνολο της πραγματικότητας (το αντικείμενο" αυτό καθεαυτό")
II: Το σύμπαν των παρατηρουμένων φαινομένων
III: Το σύμπαν της περιγραφικής γλώσσας και της συμβολικής παρουσίασης.
a. b : Απομονωμένα αντικείμενα ή γεγονότα
A.B : Οι πραγματικότητες οι οποίες κρύβονται πίσω από αυτές τις παρουσιάσεις (π.χ. εξουσία).
α.β: Οι περιγραφές ή οι παρουσιάσεις (Μοντέλο)
E. Η "ουσία" από Α και Β, η "πραγματική" σχέση.
ε. Η περιγραφική θεωρία
Μπορούμε από ε (νόμος, κανόνας) και α (προϋποθέσεις) να εξάγουμε β (συμπέρασμα).

1.3. Οι ορισμοί και η χρήση τους

Οι έννοιες τις οποίες χρησιμοποιεί κάθε επιστήμη είναι μέσα (εργαλεία) με την βοήθεια των οποίων γίνεται προσπάθεια ένα τμήμα της πραγματικότητας να καταμερισθεί σε τμήματα τα οποία ονομάζονται αντικείμενα και χαρακτηριστικά. Την κατάταξη των χαρακτηριστικών στα αντικείμενα μπορεί, πολύ απλοποιημένα, να την ονομάσει κανείς ορισμό.

Όταν θέλουμε να περιγράψουμε σε κάποιον μια κατάσταση, τότε είναι απαραίτητο να έχουμε κάνει σαφές τι εννοούμε με τις χρησιμοποιούμενες έννοιες, αν θέλουμε να έχουμε πράγματι μια επικοινωνία μαζί του. Η "κατανόηση" της περιγραφής είναι ολοκληρωμένη, όταν περιγράφων και ακροατές κατανοούν με τον ίδιο τρόπο τις θέσεις, συνδέουν το περιεχόμενο με τις ίδιες έννοιες και χρησιμοποιούν τη γλώσσα στην ίδια σχέση διαπραγμάτευσης. Αυτές οι προυποθέσεις πολύ σπάνια συναντώνται στην καθημερινή ζωή. Ο επιστήμονας ξεκινώντας από την γλώσσα της καθημερινότητας είναι υποχρεωμένος, τους λαμβανόμενους χαρακτηρισμούς να τους συγκεκριμενοποιήσει εννοιολογικά και να διατυπώσει ακριβείς θέσεις, αν θέλει να επικοινωνήσει επιστημονικά με άλλους συναδέλφους του που γνωρίζουν τους κανόνες της επιστήμης - χωρίς να κινδυνεύει να παρεξηγηθεί - και να μπορούν οι θέσεις του αυτές να ελεχθούν επακριβώς.

Σε κάθε επιστήμη οι χρησιμοποιούμενες έννοιες (ανεξάρτητα από τους διάφορους ορισμούς) θα πρέπει να είναι με σαφήνεια διατυπωμένες και να χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή να διακρίνονται απο σταθερότητα. 'Οταν για παράδειγμα αποφασίζουμε να χαρακτηρίσουμε ένα άτομο ως "νευρωτικό", θα πρέπει τα χαρακτηριστικά αυτού του ατόμου να ανήκουν στα χαρακτηριστικά της έννοιας "νευρωτικός". Η απόφαση για την κατάταξη θα πρέπει να είναι για όλους τους ειδικούς η ίδια (σταθερότητα). Στις κοινωνικές επιστήμες έχει επισημανθεί από αρκετούς το γεγονός ότι πολλές φορές οι χρησιμοποιούμενες έννοιες ούτε με σαφήνεια διατυπώνονται, αλλά ούτε και με την ίδια σημασία χρησιμοποιούνται.

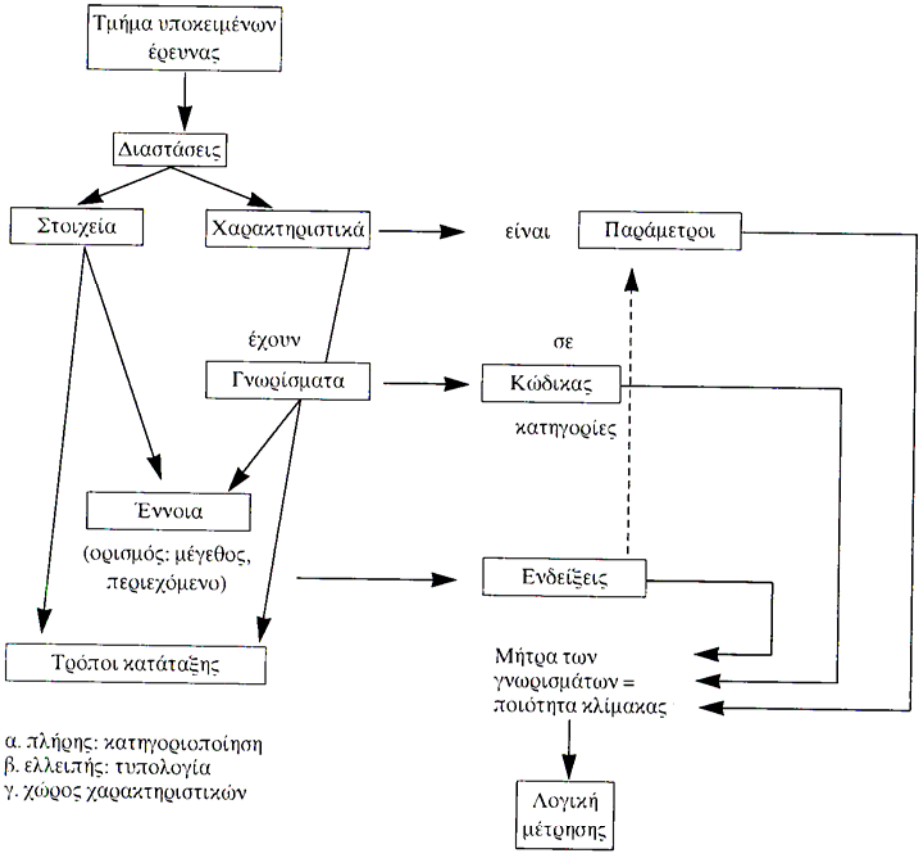
Οι έννοιες μπορούν μόνο τότε να "κατανοηθούν", όταν στην εκάστοτε λέξη με την βοήθεια των σημασιολογικών κανόνων καταταχθούν μια σειρά από χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά είναι παρατηρούμενα γεγονότα και (ή) λέξεις των οποίων η σημασία είναι γνωστή.

Ως ορισμός μπορεί να χαρακτηρισθεί ο τρόπος της γλωσσικής χρησιμοποίησης μίας έννοιας. Σχετικά με τις δυνατότητες και την καταλληλότητα ορισμού οι απόψεις διίστανται, στην πλούσια βιβλιογραφία παρ' ότι πολλά σημεία γίνονται αποδεκτά.

1.4. Η δόμηση των υποκειμένων της έρευνας

Για την ερευνητική διαδικασία είναι απαραίτητος ο καθορισμός μιας σειράς στοιχείων ακόμη. Βασικής σημασίας είναι ο διαχωρισμός μεταξύ υποκειμένων και χαρακτηριστικών τα οποία συνδέονται μεταξύ τους περίπου έτσι, όπως παρουσιάζονται στο ακόλουθο διάγραμμα.

Διάγραμμα 3: Στοιχεία δόμησης ενός τμήματος υποκειμένων έρευνας (Friedrichs 1973, σελ. 86).



Σ' ορισμένα από αυτά τα στοιχεία που αναφέρονται στο διάγραμμα θα ασχοληθούμε διεξοδικότερα αμέσως παρακάτω.

1.4.1. Ποιοτικές και ποσοτικές έννοιες

Σε ένα αντικείμενο ή σε μια ομάδα αντικειμένων προσδίδουμε διάφορα επίθετα (ιδιότητες χαρακτηριστικά). Στην καθημερινή γλώσσα αυτό συνήθως γίνεται με διάφορα επίθετα π.χ. Μια πόλη είναι "πολύ μεγάλη", είναι "Μεγαλούπολη". Τέτοιες έννοιες και επίθετα ονομάζονται κατηγοροποιημένες έννοιες.

Οι επιστημονικές έρευνες αρχίζουν συνήθως με τέτοιες έννοιες, οι οποίες προέρχονται από την καθημερινή ζωή, οι οποίες όμως αποδεικνύονται ως μη ακριβείς. 'Ετσι, στην επιστημονική έρευνα αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά (επίθετα) αντικαθίστανται από τους συγκριτικούς βαθμούς αυτών των επιθέτων ("μεγαλύτερος", "μικρότερος") κ.λπ. και με ποσοτικά ή μετρικά χαρακτηριστικά.

Για παράδειγμα το μέγεθος μιας πόλης καθορίζεται με τον αριθμό των κατοίκων της ή με την έκτασή της σε χιλιόμετρα. Τα χαρακτηριστικά "μικρή" και "μεγάλη" με την σημασιολογική ανάλυση διαφοροποιούνται σε αριθμό κατοίκων (πληθυσμός) και επιφάνεια. Αυτά τα αριθμητικά μεγέθη με τη σειρά τους μετατρέπονται εκ νέου σε διάφορες ομάδες χαρακτηριστικών, έτσι ώστε πόλεις με συγκεκριμένο πληθυσμό να θεωρούνται "μικρές", "μεσαίες" ή "μεγάλες".

1.4.2 Ομαδοποίηση (Klassifikation)

Κατά την ομαδοποίηση γίνεται προσπάθεια σε ένα σύνολο στοιχείων του υποκειμένου της έρευνας να καταταχθεί ένα σύνολο ιδιοτήτων. Το μέγεθος της ομαδοποίησης εξαρτάται από το σύνολο των ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών ("διαστάσεις"). Με πολύ αυστηρά κριτήρια κάθε ιδιότητα εννοείται ως μία διχοτόμηση δηλαδή εμφανίζεται - δεν εμφανίζεται. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου χρησιμοποιούνται και συνδυασμοί ιδιοτήτων για την κατηγοροποίηση των στοιχείων.

Μία ομαδοποίηση πρέπει να εκπληρώνει τους τρεις ακόλουθους όρους της σαφήνειας της αποκλειστικότητας και της πληρότητας (Eindeutigkeit, Auschliesslichkeit, Vollständigkeit).

α) Είναι σαφές όταν κάθε υποκείμενο μπορεί να χαρακτηρισθεί από την εμφάνιση μιας ιδιότητας.

β) Είναι αποκλειστική όταν εμφανίζεται μόνο μία, και όχι περισσότερες μορφές μιας ιδιότητας.

γ) Είναι πλήρης όταν εκπληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις, δηλαδή όταν κανένα υποκείμενο δεν μένει χωρίς να του έχει προσαφθεί μία μορφή ιδιότητας.

1.4.3 Τυπολογίες

Με την τυπολογία ένα σύνολο υποκειμένων ορίζεται με την βοήθεια ιδιοτήτων (χαρακτηριστικών) από τις οποίες δεν γνωρίζει κανείς αν είναι επαρκείς ή όχι και αν μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει μία πλήρη κατηγοροποίηση.

Στην Ψυχολογία για παράδειγμα υπάρχουν πολλές τυπολογίες (π.χ Jaensch). Οι τυπολογίες έχουν ευριστική αξία, δηλαδή ερεθίζουν το γνωσιολογικό ενδιαφέρον και το ερευνητικό πρόβλημα. Οδηγούν με άλλα λόγια στην εμφανή δημιουργία μιας θεωρίας. 'Ενας άλλος τρόπος για να φθάσει κανείς σε τυπολογίες είναι η κατασκευή των "χώρων ιδιοτήτων" (Merkmalsräume).

'Ενα κλασικό παράδειγμα είναι η τυπολογία του Merton (1957, σελ. 139 κ.ε.). Αυτή σχετίζεται με τις μορφές της συμπεριφοράς, με τις οποίες τα άτομα προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους. Ο Merton στηρίζεται στους στόχους οι οποίοι διαμορφώνονται από μία κοινωνία και τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Πίνακας 1 Τυπολογία των μορφών ατομικής προσαρμογής (Merton 1957)

Μορφές προσαρμογής	πολιτιστικοί στόχοι	θεσμοθετημένα μέσα
I Προσαρμογή (Konformität)	+	+
II. Εκσυγχρονισμός (Innovation)	+	-

III Τελετουργισμός (Retualismus)	-	+
IV Αναδίπλωση-εσωστρέφεια (Rückzug)	-	-
V. Διαμαρτυρία (Rebellion)	+	+
	-	-

'Ενα συν "+" σημαίνει συμφωνία, ένα πλην "-" σημαίνει άρνηση και ένα συν, πλην "±" σημαίνει άρνηση των στόχων που υπάρχουν και δημιουργία νέων στόχων.

'Οσο λιγότερο έχουν ελεγχθεί εμπειρικά οι ομαδοποιήσεις και τυπολογίες(π.χ. με ανάλυση παραγόντων) ή μπορούν να συναχθούν από το θεωρητικό υπόβαθρο τόσο μεγαλύτερη είναι η υποκειμενικότητα με την οποία έχουν κατασκευασθεί.

Παρά την βασική αυτή αντίρρηση ελεγμένες εμπειρικά ομαδοποιήσεις και τυπολογίες έχουν μερικά προτερήματα. Αυτά είναι:

α) *Η δόμηση:* Κατατάσσουν ένα μεγάλο αριθμό υποκειμένων σε ομάδες που μπορούν να παρατηρηθούν (π.χ. ρόλοι, αξίες συμπεριφοράς).

β) *Η ευριστική αξία:* Δημιουργούν ένα σύστημα θεωρητικών και εμπειρικών ορισμών, το οποίο όταν στηρίζεται σε υποθέσεις τότε και η ομαδοποίηση ή η τυπολογία αποτελεί τμήμα της θεωρίας η οποία οδηγεί στην παραπέρα δημιουργία υποθέσεων.

γ) *Η βάση για το δείγμα:* 'Οσο πιο πολύ επαληθεύονται οι ομαδοποιήσεις και τυπολογίες τόσο πιο πολύ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για βάση του δείγματος. Οι δημιουργούμενες μονάδες της κάθε ομαδοποίησης παρουσιάζουν το σύνολο των διαφορετικών μονάδων για ένα δείγμα (π.χ. η ομαδοποίηση ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά οδηγεί στον ορισμό των κοινωνικών στρωμάτων). Η ομαδοποίηση αυτή περιγράφει τις περιπτώσεις ενός τμήματος.

δ) *Η σύγκριση ακραίων ομάδων:* Για ειδικούς ερευνητικούς λόγους η ομαδοποίηση και κατηγοροποίηση επιτρέπουν την εκλογή ακραίων ομάδων για σύγκριση (π.χ ατόμων, οργανώσεων, κοινωνιών κ.λπ.).

Οι ομαδοποιήσεις και τυπολογίες μπορούν να χαρακτηρισθούν και ως ταξινόμηση (Taxonomie).

1.4.4 Κωδικοποίηση

Βασική σημασία για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τα οποία έχουν κερδηθεί με την βοήθεια της ερευνητικής μεθόδου (π.χ παρατήρηση, ερωτηματολόγια η ανάλυση περιεχομένου) αποτελεί η κωδικοποίηση των γεγονότων.

Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με την συμπεριφορά ατόμων ή οι λέξεις κάποιου κειμένου ερευνώνται πάντοτε σε σχέση με διάφορες ιδιότητες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται σε διάφορες έννοιες, δηλαδή, διάφορα "γεγονότα" ομαδοποιούνται με τη βοήθεια λέξεων. Ο τρόπος και ο βαθμός παρουσίασης (Ausprägung) μιας ιδιότητας ή ενός χαρακτηριστικού στην κωδικοποίηση ονομάζεται "Κατηγορία". Αν οι διάφορες κατηγορίες σε μία συνέντευξη ή σε μια παρατήρηση είναι δοσμένες εκ των προτέρων, τότε η κωδικοποίηση προϋποθέτει ορισμένες υποθέσεις που μπορεί να υπάρχουν ή τις δυνατότητες αντίδρασης από ένα ερέθισμα όταν πρόκειται για συμπεριφορά.

Για την κωδικοποίηση μεθοδολογικά ισχύουν τα ίδια κριτήρια που ισχύουν και για την ομαδοποίηση. Δηλαδή:

α) Κάθε ερώτηση (γεγονός) θα πρέπει να καταταχθεί σε μία κατηγορία.
β) Οι κατηγορίες θα πρέπει να αποκλείουν η μία την άλλη.
γ) Η κωδικοποίηση θα πρέπει να έχει μία μόνο διάσταση και να είναι πλήρης. Αυτό για παράδειγμα δεν συμβαίνει στην περίπτωση των δυνατοτήτων απάντησης "Ναι" "Οχι" χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα κατάταξης της απάντησης "δεν γνωρίζω".

Η απαίτηση, ότι η κωδικοποίηση πρέπει να περιλαμβάνει μόνο ένα χαρακτηριστικό, δηλαδή να είναι μονοδιάστατη μας λέει ότι είναι αδύνατο να συμπεριληφθούν όλες οι δυνατότητες απάντησης σε έναν κώδικα. Αν επιδιώκεται κάτι τέτοιο τότε θα πρέπει να σχηματισθούν διάφορες (υπο) κατηγορίες ιδιοτήτων που θα ανήκουν σε μία πιο ευρύτερη κατηγορία. Ακολουθείται δηλαδή εδώ η αρχή του καταμερισμού (Einteilungsprinzip des Codes).

1.4.5. Παράμετρος (Variable)

Σε πολλές έρευνες, κάτω από τον όρο παράμετρος, εννοούνται οι έννοιες οι οποίες περιέχονται στις υποθέσεις και χρησιμοποιούνται σε μία εμπειρική έρευνα. Σε άλλες έρευνες οι παράμετροι είναι οι ιδιότητες που καθορίζονται εμπειρικά και από τον τρόπο εμφάνισής τους. Σύμφωνα με τον Galtung (1967, σελ. 73) "παράμετροι είναι ένα σύνολο αξιών οι οποίες σχηματίζουν μία κατηγοροποίηση".

Σε κάθε υποκείμενο θα πρέπει να καταταχθεί μια μορφή εμφάνισης (αξία, διαβάθμιση) της ιδιότητας (παράμετρος). Το υποκείμενο θα πρέπει να ιδωθεί ως ένα μη δομημένο σύμπαν (άπειρο, Universum) από παράμετρους. Επειδή κάτω από ειδικές περιπτώσεις ελάχιστα γνωρίζουμε για την δομή του υποκειμένου υποθέτουμε ότι θα υπάρχουν γενικές ομάδες ή ένα σύνολο από συσχετιζόμενες ιδιότητες τις οποίες θεωρούμε ως διαστάσεις του υποκειμένου.

Στις υποθέσεις μιας έρευνας διατυπώνονται διάφορες σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων. Όπως οι έννοιες έτσι και οι παράμετροι μπορούν να κατηγοροποιηθούν (ομαδοποίηση). Οι υποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσοτέρων παραμέτρων οδηγούν εκ νέου στη σχέση αίτιο - αποτέλεσμα.

Διακρίνουμε τρία είδη παραμέτρων, την ανεξάρτητη, την εξαρτημένη και την παρεμβαλλόμενη παράμετρο ή μεταβλητή.

Με τον όρο *ανεξάρτητη μεταβλητή* (παράμετρο) ορίζονται οι προϋποθέσεις και με *εξαρτημένη μεταβλητή* τα αποτελέσματα ή οι επιδράσεις. Ένα παράδειγμα για να γίνει πιο κατανοητή αυτή η σχέση. "Όσο πιο μικρή είναι η ηλικία γάμου τόσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός των διαζυγίων".

Για *παρεμβαλόμενες μεταβλητές* (παραμέτρους) μιλάμε τότε όταν οι σχέσεις που υποθέτουμε ότι υπάρχουν μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών ισχύουν μόνο κάτω από ορισμένες προυποθέσεις. Στο προηγούμενο παράδειγμα ισχύουν μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις όπως π.χ. χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή ο αριθμός των παιδιών είναι δυνατό να παρεμβληθούν και να επηρεάσουν την απόφαση για διαζύγιο.

Η υπόθεση στο παράδειγμα πρέπει να διατυπωθεί "όσο πιο μικρή εί-

ναι η ηλικία του γάμου και όσο πιο μικρός είναι ο αριθμός των παιδιών τόσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός των διαζυγίων". Η παρεμβαλλόμενη μεταβλητή είναι μία βοηθητική κατασκευή για την ερμηνεία αντικρουόμενων αποτελεσμάτων.

Από το σχεδιασμό ακόμη της έρευνας θα πρέπει να γνωρίζουμε με ποιο επίπεδο υποκειμένων σχετίζονται οι διάφορες μεταβλητές. Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει να γίνει συστηματική κατηγοροποίηση των μεταβλητών. 'Ενα τέτοιο σύστημα κατηγοροποίησης (ομαδοποίησης) το οποίο θα πρέπει να ακολουθήσει μια εμπειρική έρευνα κατασκεύασαν οι Lazarsfeld και Menzel (1961). Αυτή η κατηγοροποίηση βασίζεται στη σχέση μεταξύ ατομικών και συλλογικών (ομαδικών) χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων. Γενικά μπορεί να θεωρηθεί ως μία κατηγοροποίηση μεταβλητών σε επίπεδα στα οποία ανήκει μια ερευνητική μονάδα. Επίπεδα με συνεχώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα είναι π.χ. το άτομο, η ομάδα, η οργάνωση, η κοινωνία.

Η κατηγοριοποίηση δηλαδή εδώ σχετίζεται αφενός μεν με επίπεδα διαφορετικής πολυπλοκότητας όπου ένα επίπεδο σχετίζεται πάντοτε με το αμέσως υψηλότερο και αφ' ετέρου με το είδος των χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων (βλ. ακόλουθο πίνακα).

Πίνακας 2: Κατηγοροποίηση των μεταβλητών σε ερευνητικά επίπεδα (Lazarfeld και Menzel 1961, Friedrichs 1973, σελ. 96)

Επίπεδο/ Μονάδα	Ιδιότητες στηριζόμενες σε			
	απόλυτες ιδιότητες (απλά χαρακτηριστικά)	Κατανομές (πόσο συχνά κάνει κάποιος ή μια ομάδα κάτι)	Δομή (σε ποιά σχέση βρίσκεται το άτομο ή η ομάδα με άλλους.)	που ανήκει (ποιάς μονάδας το άτομο /ομάδα αποτελεί τμήμα)
Ε (π.χ. άτομο) απόλυτες	συγκριτικές	συσχετικές	περιεχομένου	
Ε+1 (π.χ. ομάδες) απόλυτες	αναλυτικές	δομικές	περιεχομένου	

Η κατηγοροποίηση των μεταβλητών μας αναγκάζει να λάβουμε υπόψη τη σχέση μεταξύ ατόμων και κοινωνικής δομής. Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε το είδος των μεταβλητών με τις οποίες χαρακτηρίζει κανείς μία μονάδα (ένα υποκείμενο) ενός επιπέδου. Οι μονάδες στο παράδειγμα

εδώ είναι στο πρώτο επίπεδο το άτομο και στο δεύτερο επίπεδο διάφορες ομάδες.

Το επάνω μέρος του πίνακα μας πληροφορεί για το είδος των ιδιοτήτων σύμφωνα με τις οποίες κατηγοροποιείται μία μονάδα. Έτσι οι μονάδες μπορούν να ερευνηθούν με την βοήθεια των ακόλουθων μεταβλητών:

α) Απόλυτες μεταβλητές: φύλο, ηλικία ή περιουσία ενός ατόμου, αριθμός των μελών μιας ομάδας.

β) Συγκριτικές μεταβλητές: Η θέση ενός ατόμου σε κάποια ιεραρχία.

γ) Συσχετικές μεταβλητές: Η σχέση ενός ατόμου με άλλους π.χ. συναδέλφους, γνωστούς , φίλους.

δ) Μεταβλητές περιεχομένου: (Kontextuelle): Το άτομο είναι τμήμα μιας μεγαλύτερης μονάδας π.χ. μίας ομάδας η οποία συμπεριλαμβάνεται στο δεύτερο επίπεδο της ίδιας έρευνας.

ε) Αναλυτικές μεταβλητές: Συχνότητα η μέσοι όροι (όπως στο β) π.χ. πόσο συχνά μέλη μίας ομάδας κάνουν κάτι;

στ) Δομικές μεταβλητές: Ποια είναι η σχέση της ομάδας με άλλες ομάδες;

ζ) Αποτελεί η ομάδα τμήμα μιας μεγαλύτερης μονάδας την οποία ερευνά η εργασία; (Αυτό θα ήταν τότε το επίπεδο 3).

Αν πράγματι λαμβανόταν υπόψη στην έρευνα και κάποιο άλλο επίπεδο (π.χ. οργάνωση) τότε και σ' αυτή την περίπτωση θα ίσχυε εκ νέου η προηγούμενη κατηγοριοποίηση των μεταβλητών. Σε μία σύγκριση ομάδας και οργάνωσης η ομάδα θα αποτελούσε το επίπεδο 1 και η οργάνωση το επίπεδο 2 του προηγούμενου πίνακα.

Γενικά ο κάθε ερευνητής θα πρέπει να έχει θέσει από την αρχή του σχεδιασμού της έρευνας το ερώτημα αν οι συγκεκριμένες υποθέσεις είναι κατάλληλες για το υποκείμενο της έρευνάς του και αν πράγματι η θεωρία (ή οι θεωρίες) στην οποία στηρίζεται είναι σε θέση να ερμηνεύσουν το πρόβλημα ή μήπως πρέπει να χρησιμοποιήσει άλλη, πιο κατάλληλη για την περίπτωσή του θεωρία. Ο κάθε ερευνητής μπορεί αν για το υποκείμενο της έρευνάς του δεν έχουν διατυπωθεί οι κατάλληλες θεωρίες και υποθέσεις να "δανεισθεί" από άλλα ερευνητικά πεδία υποθέσεις και ερμηνείες και να τις προσαρμόσει στο δικό του υποκείμενο έρευνας κατασκευάζοντας επιπλέον υποθέσεις και δίνοντας νέες ερμηνείες.

Η αξιολόγηση μιας έρευνας είναι συνάρτηση των απαντήσεων στα παρακάτω δύο ερωτήματα.

α) Οδήγησε η έρευνα στη δημιουργία νέων υποθέσεων;

β) Είναι μια περιγραφική έρευνα, μεθοδολογικά τόσο ακριβής, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αργότερα σε δευτερογενείς αναλύσεις;

Πολλές εμπειρικές έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες δεν πληρούν τα προαναφερθέντα μεθοδολογικά κριτήρια. Μάλιστα ο Lakatos (1970, σελ. 176 σημ. 1) ασκώντας οξεία κριτική θεωρεί αυτές τις έρευνες ως πολλαπλή δοκιμασία (Testung) των καθημερινών γνώσεων - οι οποίες ούτως ή άλλως είναι κατανοητές-και κατοχύρωσή τους με στατιστικές προσπάθειες.

2. Το ερευνητικό πρόγραμμα

2.1. Ο σχεδιασμός της έρευνας

Αναφέραμε προηγούμενα ότι το ενδιαφέρον του ερευνητή μπορεί ν' αποτελέσει κίνητρο (αφορμή) για να διεξαχθεί μία έρευνα η οποία με τη σειρά της ακολουθώντας ένα "φαύλο κύκλο" οδηγεί τον ερευνητή σε νέα ενδιαφέροντα.

Στην αρχή κάθε ερευνητής δείχνει ένα γενικό ενδιαφέρον για ένα ερευνητικό θέμα χωρίς να έχει ένα συγκεκριμένο σχέδιο. Για μια έρευνα δεν αρκεί μόνο το ενδιαφέρον. Αυτό θα πρέπει να μετασχηματισθεί στις απαιτήσεις της επιστήμης. Κάτω από σχεδιασμό μιας έρευνας θα πρέπει να θεωρηθεί η διαδικασία εκείνη η οποία θα οδηγήσει στην κατάλληλη αιτιολογική συσχέτιση μιας αποκαλυπτικής και αξιοποιητικής σχέσης ενός προβλήματος. Πριν διεξαχθεί όμως η εμπειρική έρευνα θα πρέπει να σχεδιασθούν και διασαφηνισθούν τα διάφορα βήματα τα οποία πρέπει να γίνουν.

2.2. Φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας

Κάθε εμπειρική μελέτη είναι και μία διαδικασία. Η χρονική διάρκειά της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (π.χ. την πολυπλοκότητα του προβλήματος, τον αριθμό και το βαθμό συνεργασίας των συνεργατών, το χρόνο σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας, το χρόνο που απαιτείται για την ερμηνεία των στοιχείων κ.λπ.). Συνήθως η εμπειρία μας λέει ότι μία έρευνα απαιτεί περισσότερο χρόνο απ' ό,τι είχε στην αρχή υπολογι-

σθεί. Εκείνο που μπορεί να καθορισθεί είναι οι φάσεις τις οποίες διέρχεται μια ερευνητική διαδικασία. Τέτοιες φάσεις είναι:

α.- Η διατύπωση του προβλήματος η οποία συμπεριλαμβάνει και τις διαπραγματεύσεις για τη χρηματοδότηση της έρευνας με την Υπηρεσία ή τον εντολέα.

β.- Ο σχεδιασμός της έρευνας και γενικά η δημιουργία του ερευνητικού προγράμματος.

γ.- Η συλλογή των στοιχείων.

δ.- Η κωδικοποίηση των στοιχείων η οποία συμπεριλαμβάνει και τον έλεγχο των στοιχείων για πιθανά λάθη.

ε.- Η μεταφορά των στοιχείων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, προγράμματα των ηλεκτρονικών υπολογιστών, εκτύπωση αποτελεσμάτων.

στ.- Η ερμηνεία και δημοσίευση των αποτελεσμάτων, ανακοινώσεις, συζητήσεις με ενδιαφερομένους, διάφορες ενέργειες για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, "συμβουλές" - προτάσεις στον εντολέα και χρηματοδότη της έρευνας κ.λπ.

Συνήθως οι φάσεις γ, ε, και στ διαρκούν περισσότερο απ' ό,τι οι άλλες. Η διάρκεια της γ φάσης εξαρτάται κυρίως από τη μέθοδο η οποία χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα. Σύμφωνα με τον Friedrichs (1973, σελ. 120), όταν σχεδιάζει κανείς μία έρευνα θα πρέπει να έχει σαν κατευθυντήρια γραμμή ότι η φάση β θα πρέπει να έχει τουλάχιστον τόση χρονική διάρκεια όση θα έχει και η μεγαλύτερη των άλλων φάσεων.

2.3. Αποκάλυψη (Exploration)

Σε πολλές έρευνες θα πρέπει να ξεκινήσει κανείς από τη διαπίστωση ότι η επεξεργασία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας πολλές φορές δεν αρκεί για τον επακριβή ορισμό του προβλήματος. Για τη διατύπωση των υποθέσεων και τη χρησιμοποίηση των κανόνων για την ερμηνεία του προβλήματος, θα πρέπει κατ' αρχήν να είναι επακριβώς γνωστό τι υπάρχει σχετικά μ' αυτό το πρόβλημα. Για την επίτευξη αυτού του στόχου τα πρώτα βήματα είναι η ανάλυση των διαστάσεων και ο ορισμός των εννοιών.

Ιδιαίτερα στις περιγραφικές έρευνες η αποκάλυψη αποδεικνύεται πολύ χρήσιμη. Η "αποκάλυψη" είναι μια έννοια η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στη διαγνωστική ψυχολογία. Στην έρευνα έχει μόνο τη σημασία "της κατευθυνόμενης γνωσιολογικής εξέτασης ενός αντικειμένου" και σαν τέτοια θα πρέπει να νοηθεί. Η αποκάλυψη διευρύνει και συμπληρώ-

νει την υπάρχουσα περιγραφή ενός αντικειμένου (ιδιότητας, προβλήματος).

Στις περισσότερες περιπτώσεις θεωρείται σκόπιμο να ερευνηθεί εάν υπάρχει σχετικό υλικό το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ή αναλυθεί. Δεν είναι απαραίτητο το υλικό αυτό να αποτελείται από ολοκληρωμένες έρευνες. Αρκούν για παράδειγμα οι κάθε είδους στατιστικές οι οποίες υπάρχουν σχετικά με το προς έρευνα θέμα.

Τέτοια βοηθητικά μέσα δείχνουν μια εικόνα από βασικές κατανομές ιδιοτήτων, μας δίνουν διάφορες ομαδοποιήσεις και κατηγορίες και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί ν' αποτελέσουν και τη βάση για το δείγμα και τον τρόπο επιλογής του για τη σχεδιαζόμενη έρευνα. Σε πολλές περιπτώσεις η αποκάλυψη μπορεί να πάρει και τη μορφή μιας μικρής ή μεγάλης "προ-έρευνας" δηλαδή ενός πιλότου (pilot-study).

Αν για παράδειγμα θέλουμε να ερευνήσουμε "την ψυχοσωματική κατάσταση αλλοδαπών γυναικών που ζουν στην Ελλάδα", κατά πάσα πιθανότητα, θα πρέπει να θέσουμε διάφορα ερωτήματα ή με τη δημιουργία κάποιου ερωτηματολογίου ή με την προφορική συνέντευξη. Για τη δημιουργία όμως του ερωτηματολογίου δεν αρκεί η καθημερινή εμπειρία του ερευνητή. Για την αποκάλυψη του προβλήματος ένας κατάλληλος τρόπος θα ήταν ο ερευνητής να κάνει μια σειρά από ομαδικές συζητήσεις (Cruppendiskussionen) με μικρές ομάδες των 6 ή 8 γυναικών από διάφορες χώρες που ζουν ή εργάζονται στην Ελλάδα ή να πάρει συνεντεύξεις από 20 περίπου αλλοδαπές γυναίκες από εθνικότητες τις οποίες θέλει να ερευνήσει. Όποια μέθοδο κι αν χρησιμοποιηθεί εδώ, γεγονός είναι ότι τα αποτελέσματα της μικρής αποκαλυπτικής έρευνας θα βοηθήσουν στην καλύτερη δόμηση του προβλήματος.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα είναι πολύ εύκολος ο ερευνητικός σχεδιασμός για μια αναλυτική έρευνα του προβλήματος και αυτό για δύο λόγους. Πρώτον γιατί η αποκάλυψη επιτρέπει την κατασκευή ενός δοκιμασμένου δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες είναι πιθανόν να περιέχει και προτάσεις για την επίλυση του προς έρευνα προβλήματος, και δεύτερον αν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν περισσότερες από μια ερευνητικές μέθοδοι, μπορεί να καθορισθεί με περισσότερη βεβαιότητα ποια τμήματα του όλου προβλήματος μπορούν να ερευνηθούν με ποια μέθοδο. Στην καλύτερη περίπτωση δημιουργείται μια ερευνητική στρατηγική της οποίας τα ευρήματα είναι πιο αξιόπιστα, πιο ολοκληρωμένα και βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα απ' ό,τι μπορεί να είναι τα αποτελέσματα μιας έρευνας με ελλιπή αποκάλυψη.

Πολλές φορές χρησιμοποιεί κανείς στην αποκάλυψη διαφορετική ερευνητική μέθοδο απ' ό,τι στην τελική (κύρια) έρευνα. Για παράδειγμα, σχεδόν πάντοτε πριν από την χρησιμοποίηση της δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης σε μια έρευνα, ανεξάρτητα από το αντικείμενο της έρευνας, προηγείται μια μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση.

Αξίζει τον κόπο να γίνει μια αποκάλυψη ή μια "προ-δοκιμασία" (Pretest) πριν την τελική έρευνα, τουλάχιστον πάντοτε όταν υπάρχει ελάχιστη βιβλιογραφία για το προς έρευνα πρόβλημα. Όσο πιο περιγραφική είναι κάποια έρευνα τόσο πιο απαραίτητη είναι η αποκάλυψη και τόσο μεγαλύτερη είναι η ευκαιρία για να προχωρήσει κανείς αναλυτικά και ερμηνευτικά στην έρευνα του προβλήματος. Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι όσο πιο ακριβής είναι ο σχεδιασμός μιας έρευνας τόσο λιγότερο χρόνο θα χρειασθεί για την αξιολόγηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2.4. Το δείγμα (Stichprobe)

Θα μπορούσε κανείς ν' αναφέρει πάρα πολλά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, όπου μια προσωπική εμπειρία με ένα άτομο ή μια ιδιότητα γενικεύεται. Συνήθως όλες οι αντιπαραθέσεις και συζητήσεις που γίνονται καθημερινά για διάφορα πρόσωπα, πράγματα, ιδιότητες, αντικείμενα κ.λπ., βασίζονται κυρίως σε διαφορετικές παρατηρήσεις.

Είναι γνωστό *ότι βρίσκεται κανείς μόνο σε ορισμένες συγκεκριμένες καταστάσεις από τις οποίες αντιλαμβάνεται μόνο ορισμένα τμήματα των γεγονότων και από αυτά συγκρατεί πάλι μόνο ένα μέρος.* Δηλαδή η εμπειρία βασίζεται σε μια τριπλή διαδικασία επιλογής. Επίσης τα αίτια και τα ενδιαφέροντα των διαδικασιών επιλογής δεν υπόκεινται σε κανέναν έλεγχο. Σχεδόν όλες μας οι τοποθετήσεις (θέσεις) βασίζονται σε δείγματα είτε αυτά προέρχονται απ' ευθείας από τη δική μας εμπειρία είτε από την εμπειρία τρίτων (φίλων, γνωστών, μέσων μαζικής επικοινωνίας).

Παρόμοια "τυχαίο" είναι και το δείγμα για παράδειγμα όταν στην τηλεόραση παρουσιάζονται οι απόψεις των ερωτώμενων για κάποιο θέμα (π.χ. τα κυβερνητικά μέτρα). Τι μπορεί να συμπεράνει κανείς από την παρουσίαση της βιογραφίας τριών ή πέντε ανηλίκων παραβατών, που αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις; Σίγουρα θα ισχυρισθεί κάποιος ότι πρόκειται περί παραδειγμάτων. Για ποιο σκοπό όμως; ποιος τα επέλεξε και μια ποια κριτήρια; τόσο ο πομπός όσο και οι δέκτες αυτών των πλη-

ροφοριών θεωρούν αυτά τα παραδείγματα αντιπροσωπευτικά. Δηλαδή πίσω απ' αυτά τα παραδείγματα βρίσκεται η τάση της γενίκευσης, δηλαδή "ο κόσμος", "οι πολίτες", έχουν αυτή τη θέση ή "οι ανήλικοι παραβάτες" έχουν μια τέτοια ή παρόμοια βιογραφία.

Για τη δημιουργία ή τον έλεγχο των θέσεων παρουσιάζονται στην επιστήμη τα ίδια προβλήματα με αυτά της καθημερινότητας. *Το δείγμα είναι μια επιλογή στοιχείων (η) από το σύνολο όλων των στοιχείων (N) τα οποία χαρακτηρίζονται από μια ή περισσότερες ίδιες ιδιότητες.* Πολλές φορές αντί για το σύνολο όλων των στοιχείων (Gesamtheit aller Elemente, Gesamtmenge) χρησιμοποιούμε τον όρο "βασικό σύνολο" (Grundgesamtheit) ή "σύμπαν", άπειρο (Universum). Γιατί όμως χρησιμοποιείται το δείγμα;

Όταν θέλουμε να ερευνήσουμε κάποιο αντικείμενο ή να ελέγξουμε κάποια υπόθεση είναι σχεδόν αδύνατο να λάβουμε υπόψη μας όλα τα στοιχεία του συνόλου που το αποτελούν ή όλες τις περιπτώσεις που ανήκουν στο τμήμα ελέγχου των υποθέσεων. Αυτό είναι αδύνατο κυρίως σε καθαρά γενικές και υπαρξιακές (υπο) θέσεις. Αντίθετα, αν μια υπόθεση περιλαμβάνει για παράδειγμα όλους τους δασκάλους ενός συγκεκριμένου σχολείου ή όλα τα νοικοκυριά ενός συγκεκριμένου οικοδομικού τετραγώνου, τότε είναι και θετικό και δυνατό να συμπεριληφθούν στην έρευνα όλα τα υποκείμενα. Τότε μιλάει κανείς για "ολοκληρωτική συλλογή" ή για "συνολική συλλογή" στοιχείων (Totalerhebung, Vollerhebung). Αυτό όμως σπάνια συμβαίνει στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Συνήθως οι κοινωνικές επιστήμες χρησιμοποιούν μια επιλογή (Auswahl).

Στόχος του δείγματος είναι, αφ' ενός μεν να συμβάλει στη διαμόρφωση των υποθέσεων και με τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων του δείγματος να περάσει στη διατύπωση γενικών θέσεων σχετικά με το σύνολο όλων των στοιχείων του δείγματος και αφ' ετέρου δια μέσου του δείγματος να ελέγξει τις υποθέσεις που αφορούν το σύνολο των στοιχείων της βάσης του δείγματος.

Σκοπός του δείγματος είναι η ελάττωση του κόστους (χρήμα, χρόνος, ενέργεια) για τον έλεγχο των υποθέσεων. Γι' αυτό αντί για το σύνολο των στοιχείων χρησιμοποιείται η επιλογή του δείγματος.

Οι προϋποθέσεις τις οποίες πρέπει να πληροί το δείγμα πρέπει να είναι:

α.- Το δείγμα πρέπει να είναι η εικόνα σε σμικρογραφία του συνόλου των στοιχείων (N) σε ότι αφορά την ανομοιογένεια των στοιχείων και την αντιπροσωπευτικότητα των παραμέτρων που είναι κατάλληλες για τον έλεγχο των υποθέσεων.

β.- Τα στοιχεία ή οι ενότητες του δείγματος πρέπει να έχουν ορισθεί.

γ.- Η βάση του δείγματος (το σύνολο των στοιχείων) πρέπει να είναι δοσμένο και να μπορεί εμπειρικά να ορισθεί.

δ.- Η μέθοδος επιλογής πρέπει να είναι καθορισμένη και να εκπληρώνει την προϋπόθεση α.

Αυτές οι προϋποθέσεις συνήθως είναι δύσκολο να εκπληρωθούν στο σύνολό τους, στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών, γιατί απαιτούν μεγάλο κόστος, ώστε να ερευνηθούν γενικές υποθέσεις με αντιπροσωπευτικό δείγμα. Έτσι για τον έλεγχο μιας θεωρίας στην κοινωνική ψυχολογία, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται για το δείγμα φοιτητές. Τι σημαίνει όμως ένα δείγμα από 100 φοιτητές του ψυχολογικού ή παιδαγωγικού τμήματος για παράδειγμα, σχετικά με την ισχύ μιας υπόθεσης; ισχύει αυτό και για άλλες ομάδες ατόμων (50-60 χρονών); ισχύει και για τους εργάτες;

Στο περιοδικό *Journal of Personality and Social Psychology* δημοσιεύθηκαν το έτος 1972 (Vols. 21-24) συνολικά 174 άρθρα. Από αυτά τα επτά δεν αφορούσαν έρευνες ή πειράματα αλλά ήταν συζητήσεις, σχόλια κ.λπ. Από τα υπόλοιπα 167 άρθρα, στα 138 (82%) τα υποκείμενα έρευνας (το δείγμα) ήταν φοιτητές, σε δύο άρθρα (1%) ήταν φοιτητές και μη φοιτητές και σε άλλα τρία άρθρα δεν αναφερόταν η ιδιότητα των υποκειμένων του δείγματος. Μόνο σε 24 άρθρα (14%) το δείγμα δεν ήταν φοιτητές αλλά κυρίως μαθητές ή παιδιά, αγρότες, ασθενείς κ.λπ. (Σχετικά μ' αυτό βλ. Friedrichs 1973, σελ. 126).

2.5. Συνθήκες συλλογής των στοιχείων και διεξαγωγής της έρευνας (Erhebungssituation)

Μια κοινωνική έρευνα διεξάγεται σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, σε μια συγκεκριμένη φάση εξέλιξης μιας κοινωνίας, σ' έναν συγκεκριμένο τόπο, ορισμένες ημέρες της εβδομάδος, κάποιες ώρες από συγκεκριμένα πρόσωπα, τα οποία έχουν εκπαιδευθεί στη μεθοδολογία της συγκε-

κριμένης έρευνας. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι συνθήκες συλλογής των στοιχείων κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα είναι δυνατόν να καθορισθούν.

Συνήθως σε κάθε δημοσίευση μιας εμπειρικής έρευνας παρουσιάζεται κατ' αρχήν το πρόβλημα, μετά γίνεται αναφορά στην μέθοδο η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και στην επιλογή του δείγματος.

Τ' αποτελέσματα μιας συνέντευξης για παράδειγμα δεν είναι προϊόν μόνο των ερωτήσεων ή της ερευνητικής μεθόδου (του ερευνητικού εργαλείου) αλλά και του πλαισίου (των συνθηκών) κάτω από το οποίο τίθενται οι ερωτήσεις αυτές. Τα αποτελέσματα δηλαδή είναι το προϊόν μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (συνθήκη).

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η συνέντευξη ή συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια της ίδιας έρευνας δεν είναι πάντα ίδιες. Μπορεί π.χ. στην μια περίπτωση κατά τη διεξαγωγή της έρευνας το ερωτώμενο άτομο να ήταν μόνο του, ενώ σε κάποια άλλη περίπτωση η διεξαγωγή της έρευνας να γινόταν και παρουσία τρίτων ή σε κάποια άλλη περίπτωση να ήταν ανοιχτή η τηλεόραση ή να έγινε διακοπή λόγω κάποιου τηλεφωνήματος.

Δεν υπάρχει καμία δικαιολογία στο να μη ληφθούν υπόψη οι συνθήκες διεξαγωγής μιας έρευνας. Αντίθετα θα πρέπει να έχει κανείς πάντα κατά νουν ότι στις περισσότερες μεθόδους της κοινωνικής έρευνας οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα (αποτελέσματα) της μελέτης. Η επιστημονική γνώση μας σχετικά με τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι ελλιπής και μη συστηματική, με αποτέλεσμα να γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για τις συνθήκες που επηρεάζουν κάθε μέθοδο ξεχωριστά.

Τα βασικότερα στοιχεία της συνθήκης διεξαγωγής της έρευνας είναι:

1.- Η αφορμή

Η αφορμή σε πολλές ερευνητικές μεθόδους καθορίζεται μονομερώς από τον ερευνητή. Συμφωνούν τα άτομα για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και ποια αξιόπιστη επιχειρηματολογία μπορεί να δώσει κανείς, ώστε να κινήσει το ενδιαφέρον για συμμετοχή; έτσι για παράδειγμα στη μια περίπτωση μπορεί κανείς να επιχειρηματολογήσει ότι ζητάει άτομα τα οποία θέλουν να συμβάλουν ενεργά στην επίλυση κάποιου προβλήματος (δηλ. με τη συμμετοχή τους στην έρευνα), σε κάποια άλλη περίπτωση ο

ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει φοιτητές του ψυχολογικού τμήματος του πανεπιστημίου, αφού από τον οδηγό σπουδών προβλέπεται η υποχρεωτική συμμετοχή τους, με ορισμένο αριθμό ωρών, σε πειράματα και εμπειρικές έρευνες ή σε μια τρίτη περίπτωση ο ερευνητής μπορεί να ψάξει να βρει άτομα τα οποία θα συμμετάσχουν στην έρευνα με αμοιβή. Αν η αφορμή για τη συμμετοχή κάποιου ατόμου στη διεξαγωγή της έρευνας είναι εντελώς διαφορετική από τις συνηθισμένες καταστάσεις, τότε θα αντιδράσει με αβεβαιότητα και είναι πολύ πιθανό να προσαρμοσθεί πιο εύκολα στις επιθυμίες του ερευνητή.

2.- Ο χρόνος

Ο χρόνος διεξαγωγής μιας έρευνας μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας σε ό,τι αφορά τις διάφορες επιρροές. Εξάρτηση από την εποχή του έτους, την ημέρα της εβδομάδος και την ώρα της ημέρας μπορεί να υπάρχει για παράδειγμα σε ό,τι αφορά τον αριθμό των παιδιών σε κάποια παιδική χαρά, τις διάφορες ομάδες ατόμων που χρησιμοποιούν τα δημόσια μεταφορικά μέσα (ηλεκτρικός σταθμός, τραίνα, λεωφορεία κ.λπ.) ή τις ομάδες ατόμων που επισκέπτονται Μουσεία, Κινηματογράφους κ.λπ. Επιπτώσεις μπορεί να έχει η επιλογή του χρόνου και στη συνέντευξη όταν για παράδειγμα ο ερωτώμενος βρίσκεται κάτω από πίεση χρόνου. Επίσης επιπτώσεις μπορεί να επιφέρει και ο καιρός στα αποτελέσματα των απαντήσεων.

3.- Ο τόπος

Ο τόπος περισυλλογής των στοιχείων έχει ιδιαίτερη σημασία για τα αποτελέσματα της έρευνας. Με τον όρο τόπος εννοείται ο τόπος εκεί όπου λαμβάνει χώρα η διεξαγωγή της έρευνας. Είναι βασικής σημασίας αν νεολαίοι ερωτώνται για τις διαφορές με τους γονείς τους ή τα σεξουαλικά τους προβλήματα στο σπίτι, στο σχολείο ή σε κάποιο άλλο ουδέτερο μέρος. Επίσης είναι διαφορετικά τά αποτελέσματα των ερωτήσεων αν π.χ. εργάτες ερωτώνται για τα εργασιακά τους προβλήματα και τις εργασιακές τους σχέσεις στον τόπο εργασίας τους ή στο σπίτι τους μετά την εργασία.

4.- Η διάρκεια

Γενικά μπορεί να πει κανείς ότι με τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτού και ερωτωμένου αλλάζει και η σχέση μεταξύ τους. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα περιέχει μαθησιακές διαδικασίες και για τις δύο πλευρές. Ο χρόνος ο οποίος χρειάζεται για να σκεφθεί και ν' απαντήσει κάποιος σε μια ερώτηση, οδηγεί σε παραπέρα αντίδραση και σε "σωστότερες" απαντήσεις. Η διάρκεια επηρεάζει θετικά τόσο τον συνεντευκτή όσο και τον ερωτώμενο. Η διάρκεια δεν πρέπει να είναι υπέρμετρα μεγάλη, γιατί τότε κουράζει και οδηγεί σε αντίθετα, από τα επιδιωκόμενα, αποτελέσματα.

5.- Τα μέσα

Στις περισσότερες έρευνες τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται είναι χαρτί, μαγνητόφωνο ή φιλμ. Το ερώτημα το οποίο τίθεται εδώ είναι κατά πόσο τα μέσα αυτά επηρεάζουν την γνησιότητα της κατάστασης. Γενικά, οι επιδράσεις είναι πολύ λιγότερες απ' ό,τι νομίζει κανείς. Ενώ στην αρχή για παράδειγμα η παρουσία ενός μαγνητοφώνου ή της τηλεόρασης επηρεάζει την συμπεριφορά μας, με την πάροδο λίγων λεπτών η συμπεριφορά μας επανέρχεται "στον φυσιολογικό" της ρυθμό. Την επιρροή των χρησιμοποιούμενων μέσων σε μια έρευνα μπορεί να υπολογίσει κανείς μόνο με προδοκιμασίες (Pretests).

6.- Η ύπαρξη τρίτων

Διαφορετικές θα είναι οι απαντήσεις μιας γυναίκας σχετικά με τα σεξουαλικά προβλήματα που αντιμετωπίζει με τον άνδρα της, όταν βρίσκεται και ο άνδρας της ή τα παιδιά της ή κάποια γειτόνισσα στο σπίτι και διαφορετικές, αν είναι μόνη.

7.- Οι ρόλοι

Στενά συνδεδεμένο με το προηγούμενο είναι και το πρόβλημα των ρόλων. Με την έννοια "ρόλος" εννοείται το σύνολο των απαιτήσεων που απευθύνονται σε μια θέση. Ο συνεντευκτής, το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο ινστιτούτο, ο πρόεδρος της ομαδικής συζήτησης ή ο διευθύνων ένα πείραμα ή μια κοινωνιομετρική έρευνα παίρ-

νουν μια συγκεκριμένη θέση στη διεξαγωγή της έρευνας. Εκτός του ότι η θέση τους είναι καθορισμένη από αντικειμενικά κριτήρια (π.χ. κοινωνική τάξη) καθορίζεται και από την υποκειμενική ερμηνεία του ερευνητή καθώς και από τα άλλα υποκείμενα της έρευνα. Το φύλο, η ηλικία και ο τρόπος παρουσίασης του ερευνητή, καθώς και το όνομα της υπηρεσίας στην οποία εργάζεται επηρεάζουν τις απαντήσεις και τη συμπεριφορά των άλλων ατόμων όπως αποδεικνύεται από πολλές έρευνες.

Συνήθως οι απαντήσεις των ερωτωμένων έχουν την τάση να είναι "κοινωνικά επιθυμητές". Ένας συνεντευκτής θα πάρει διαφορετικές απαντήσεις από ερωτηθείσες γυναίκες σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους, απ' ό,τι θα έπαιρνε μια γυναίκα συνεντεύκτρια και το αντίθετο. Μια συνεντεύκτρια θα πάρει διαφορετικές απαντήσεις από άνδρες σχετικά με τη σεξουαλικότητά τους απ' ό,τι ένας άνδρας συνεντευκτής. Είναι πιο εύκολο γυναίκες που βιάσθηκαν να μιλήσουν σε μια γυναίκα, απ' ό,τι σ' έναν άνδρα κι ακόμη πιο εύκολο όταν γνωρίζουν ότι και η συνεντεύκτρια η ίδια έχει βιασθεί γι' αυτό και ασχολείται με το θέμα. Μια πιο ηλικιωμένη συνεντεύκτρια παίρνει διαφορετικές απαντήσεις σχετικά με την απασχόληση νεαρών μητέρων από τις ερωτώμενες μητέρες απ' ό,τι μια νεαρή συνεντεύκτρια.

8.- Το είδος της σχέσης

Όλα τα προηγούμενα σημεία των συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας επηρεάζουν το είδος της σχέσης μεταξύ ερευνητού και ερευνωμένων ατόμων. Η ποιότητα της σχέσης χαρακτηρίζεται σαν "Rapport" και εννοεί την ειλικρίνεια, το πόσο είναι κανείς ανοιχτός και την ένταση της επικοινωνίας (επαφής). Ένα καλό Rapport δε φθάνει, άλλα είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Με αυτά παρουσιάσαμε επιγραμματικά τα σπουδαιότερα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν την κατάσταση κάτω από την οποία διεξάγεται η έρευνα και περισυλλέγονται τα στοιχεία. Οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας αποτελούν τμήμα της ερευνητικής μεθόδου και είναι μια ψυχολογική-κοινωνιολογική διαδικασία. Η γνώση της αποτελεί τμήμα της θεωρίας. Την σπουδαιότητα της κατάστασης κάτω από την οποία γίνεται η συλλογή των στοιχείων για ένα ερευνητικό πρόβλημα σε τελική ανάλυση θα μπορούσε τότε μόνο να ορισθεί, αν γνωρίζαμε ποια είναι η βάση όλων των καταστάσεων (N) όπου η συμπεριφορά των ερευνωμένων προσώπων είναι αντιπροσωπευτική για τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας.

2.6 Προδοκιμασία (Pretest)

Συνήθως για να εξετάσει κανείς την ορθότητα του σχεδιασμού της έρευνας και την κατασκευή του δημιουργηθέντος ερευνητικού μέσου (π.χ. ερωτηματολόγιο) χρησιμοποιεί μια προδοκιμασία πριν ξεκινήσει την κυρίως έρευνα. *Ενώ η αποκάλυψη βοηθάει στο να δημιουργήσει κανείς ένα ερευνητικό σχέδιο, η προδοκιμασία χρησιμοποιείται για τον έλεγχο αυτού του σχεδίου.* Η προέρευνα περιλαμβάνει έναν πολύ μικρότερο αριθμό περιπτώσεων απ' ό,τι το δείγμα. Η δομή όμως των περιπτώσεων αυτών δε διαφέρει απ' αυτό. Όσο πιο πολύπλοκη είναι μια έρευνα τόσο πιο απαραίτητη καθίσταται η προδοκιμασία, δηλαδή ο προέλεγχος πριν την διεξαγωγή της κύριας έρευνας, και αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στην κατάρτιση του χρονοδιαγράμματος και στον υπολογισμό του κόστους.

Το κάθε είδους κόστος το οποίο απαιτείται για τη διόρθωση του όποιου λάθους, το οποίο προέκυψε σε μια έρευνα χωρίς τον προηγούμενο έλεγχο, δηλαδή χωρίς προδοκιμασία είναι πολύ μεγαλύτερο απ' ό,τι αν γίνει ο έλεγχος από την αρχή, αφήνοντας προς το παρόν στην άκρη το γεγονός ότι δεν είναι πάντα σίγουρο ότι κάποιο λάθος μπορεί να διορθωθεί. Επίσης δε θα πρέπει να επαναπαυθούμε στο γεγονός ότι έχουμε σκεφθεί αρκετά λογικά ή ότι το ερευνητικό μας σχέδιο ή μέσο έχει δοκιμασθεί από άλλους σε παρόμοιες έρευνες.

Ερευνούμε γιατί δε γνωρίζουμε κάτι. Τμήμα αυτής της μη γνώσης αποτελεί και το ερευνητικό σχέδιο και το ερευνητικό μέσο (εργαλείο). Ανάλογα με τα αποτελέσματα της προδοκιμασίας θα πρέπει κανείς να τροποποιήσει ορισμένα τμήματα του ερευνητικού σχεδίου, να εκπαιδεύσει καλύτερα τους συνεργάτες που λαμβάνουν μέρος στη διεξαγωγή της έρευνας (συνεντευκτής, παρατηρητής κ.λπ.), πιθανόν να χρειάζεται αλλαγή του τόπου ή του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας.

Αν οι αλλαγές είναι πολλές τότε ενδείκνυται να γίνει και ένας δεύτερος έλεγχος πριν προχωρήσει κανείς στην κυρίως έρευνα. Το μέγεθος (έκταση) και η ακρίβεια αυτού του ελέγχου εξαρτάται φυσικά από τον χρόνο και τα μέσα που έχει κανείς στη διάθεσή του. Καλό πάντως είναι να έχει φθάσει κανείς στο σημείο να υπολογίσει τις κατανομές (συχνότητες) στις διάφορες παραμέτρους ώστε να έχει μια πρώτη ιδέα σε ότι αφορά την τάση των αποτελεσμάτων.

Επίσης η διαπίστωση για παράδειγμα, ότι σε κάποια ερώτηση η απάντηση "δεν ξέρω" εμφανίζεται πολύ συχνά θα πρέπει να οδηγήσει στην εξέταση αν πρόκειται για λάθος που βρίσκεται στον συνεντευκτή ή θα πρέπει να διατυπωθεί η ερώτηση διαφορετικά ή τέλος να μη συμπεριληφθεί καθόλου στο ερωτηματολόγιο.

2.7 Είδη ερευνών

Οι εμπειρικές έρευνες χαρακτηρίζονται όχι μόνο από τις χρησιμοποιούμενες ερευνητικές μεθόδους των κοινωνικών επιστημών, αλλά και από τον τρόπο που ερευνάται ένα πρόβλημα σε σχέση με τις ακόλουθες διαστάσεις:

1.- Το περιεχόμενο της θεωρίας

Κάτω από τον τίτλο «περιεχόμενο θεωρίας» θα πρέπει να νοηθεί σε ποιο βαθμό μια έρευνα περιγράφει ένα πρόβλημα, ερευνά ή δοκιμάζει τις διάφορες υποθέσεις. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για μια *περιγραφική έρευνα* και περιλαμβάνει όσο το δυνατόν μια πλήρη περιγραφή του τμήματος των αντικειμένων της έρευνας, την απομόνωση των σπουδαιοτέρων παραμέτρων, την μέτρησή τους και τις απλές κατανομές ή ακόμη και τις σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων.

Σε άλλες έρευνες παρουσιάζονται ειδικές περιπτώσεις ενός πλήθους ή ενός τμήματος και τότε μιλάει κανείς για *έρευνες περιπτώσεων* (Fallstudien, case-studies). Σε άλλες περιπτώσεις όταν η έρευνα είναι λιγότερο περιγραφική απ' ό,τι αναλυτική και το δείγμα είναι μικρό, τότε μιλάμε για *αποκαλυπτικές έρευνες* ή (pilot studies), όπως ήδη προαναφέραμε.

Αυτές οι έρευνες προϋποθέτουν την ύπαρξη θεωρίας ή θεωριών και εξετάζουν περισσότερες υποθέσεις με ανάλογα δείγματα. Οι σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων εξειδικεύονται τόσο ώστε ακόμη και να κατασκευάζονται αιτιολογικά μοντέλα.

2.- Ο αριθμός των επιπέδων

Κάτω από τον τίτλο «αριθμός επιπέδων» πρέπει να νοηθεί πόσα επίπεδα από μονάδες (ενότητες) αναλύονται σε μια έρευνα. Συνήθως αναλύεται μόνο ένα επίπεδο, άτομα, τμήμα ή οργανώσεις. Σε πάρα πολύ σπάνιες περιπτώσεις εξετάζονται περισσότερα επίπεδα ή συναρτήσεις των

χαρακτηριστικών του ενός επιπέδου με συναρτήσεις του άλλου (π.χ. χαρακτηριστικά ατόμων και σχέσεις μεταξύ ομάδων).

3.- Ο αριθμός των μεθόδων

Πολλές έρευνες χρησιμοποιούν μόνο μια μέθοδο. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου χρησιμοποιούνται περισσότερες από μια μέθοδοι (Multi-Methoden-Untersuchung). Μεθοδολογικά είναι πιο δύσκολες και κοστίζουν περισσότερο. Για παράδειγμα σε μια έρευνα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο ή τη συνέντευξη και την παρατήρηση.

4.- Ο αριθμός των χρονικών σημείων

Συνήθως οι περισσότερες κοινωνικές έρευνες στηρίζονται σε ένα χρονικό σημείο, είναι δηλαδή οι λεγόμενες "κάθετες έρευνες" (Querschnitt-Untersuchungen). Συνήθως ψυχολογικές και οικονομικές έρευνες μελετούν ένα πρόβλημα με το ίδιο δείγμα σε διάφορα χρονικά διαστήματα. Τότε πρόκειται για τις λεγόμενες "διαχρονικές έρευνες" (Längsschnitt-Untersungen). Αυτές οι διαχρονικές έρευνες ή διεξάγονται με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο στα ίδια πρόσωπα σε διάφορα χρονικά σημεία (Panel-Studien) ή διεξάγονται με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο με παρόμοιο τυχαίο δείγμα από τη βάση του δείγματος σε περισσότερα χρονικά σημεία (Folge-Studie ή Follow up study). Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να ερευνηθούν διαδικασίες εξέλιξης, αλλαγών ή τάσεις. Σ' αυτές τις έρευνες ανήκουν για παράδειγμα οι έρευνες στην εξελικτική ψυχολογία. "Panel Studien" είναι για παράδειγμα οι έρευνες οι οποίες γίνονται σε διάφορα χρονικά διαστήματα σχετικά με τις πολιτικές στάσεις των ατόμων αυτών πριν τις εκλογές, μετά τις εκλογές και πριν από τις νέες επικείμενες εκλογές.

5.- Η Πρωτοτυπία

Κάτω από τον όρο «πρωτοτυπία» εδώ δεν πρέπει να θεωρηθεί αν η έρευνα είναι πρωτότυπη ή όχι αλλά αν βασίζεται σε στοιχεία δικά της (Primärerhebung) ή στηρίζεται σε στοιχεία τα οποία έχουν επεξεργασθεί

άλλοι ερευνητές (Sekundäranalyse) για να ελέγξει τις υποθέσεις της. Συνήθως αυτό γίνεται όταν χρησιμοποιούνται στατιστικά ή δημογραφικά στοιχεία. Μια ειδική περίπτωση αποτελεί η εφαρμογή *(Replikation)* μιας υπάρχουσας έρευνας.

Σ' αυτή την περίπτωση ο ερευνητής χρησιμοποιεί όχι μόνο τον σχεδιασμό της υπάρχουσας έρευνας για τη μελέτη του ίδιου προβλήματος αλλά και την ίδια μέθοδο, με τη διαφορά ότι χρησιμοποιεί μόνο ένα διαφορετικό ή παρόμοιο δείγμα. Ενώ στις κοινωνιολογικές θεωρίες αυτό συμβαίνει σπάνια, στις ψυχολογικές έρευνες συναντάται πολλές φορές κυρίως όταν πρόκειται για την επιβεβαίωση μιας θεωρίας ή μιας μεθόδου (π.χ. διεξαγωγή ενός πειράματος με άλλο δείγμα για έλεγχο της θεωρίας).

2.8 Σύνοψη - Κριτήρια για τον σχεδιασμό μιας εμπειρικής μελέτης

Αμέσως παρακάτω και σε συνοπτική μορφή αναφέρονται τα βασικά κριτήρια, υπό μορφή ερωτημάτων, για το σχεδιασμό μίας εμπειρικής έρευνας σύμφωνα με τον Friedrechs (1973, σελ. 160 κ.ε.).

1. Από την ιδέα στον σχεδιασμό (Konzeptualisierung)

1.1. Ποιο είναι το ερευνητικό πρόβλημα ή το γενικό πεδίο έρευνας;

1.2. Σε ποιο γενικό θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να κατατάξει κανείς την έρευνα;
Ποιες προηγούμενες έρευνες μπορεί να λάβει κανείς υπόψη του;

1.3. Ποιες βασικές έννοιες χρησιμοποιούνται ως παράμετροι και πώς ορίζονται;

1.4. Σε ποιες υποψίες στηρίζεται η χρησιμοποίηση συγκεκριμένων παραμέτρων στην έρευνα;
Μπορούν οι υποψίες να διαμορφωθούν σε υποθέσεις;
Είναι δυνατή η δημιουργία ενός διαγράμματος των σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων;

1.5. Με ποιο τρόπο μπορούν οι γενικές υποψίες να μετατραπούν σε υποθέσεις και υπο-υποθέσεις;
Μπορεί κανείς με τη βοήθεια των υποθέσεων (γενικών και μερικών) να συγκεκριμενοποιήσει ποιες παράμετροι μπορούν να θεωρηθούν ως ανεξάρτητες, εξαρτημένες, παρεμβαλλόμενες ή παράμετροι ελέγχου;

1.6. Ποιος ορισμός μπορεί να δοθεί σε κάθε παράμετρο; Ποιους ορισμούς έχουν δώσει άλλοι ερευνητές και πώς έχουν φθάσει σ' αυτούς;
Είναι η επέμβαση και ο ορισμός μια αξιόπιστη ένδειξη για την παράμετρο;

1.7. Ακρίβεια: Επιτρέπουν οι υποθέσεις δια μέσω πολλαπλών επεμβάσεων να εξετασθούν οι περιεχόμενες σ' αυτές παράμετροι;
Αρκεί η ποιότητα της κλίμακας των παραμέτρων για να διασφαλισθεί η επιθυμητή ακρίβεια της εξέτασης των υποθέσεων;

1.8. Ποιες δοκιμασίες, κλίμακες κ.λπ. μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε από άλλες έρευνες και τι πρέπει να κατασκευάσουμε;

2. Σχέδιο έρευνας (Untersuchungsplann)

2.1. Ποιο είδος έρευνας ταιριάζει καλύτερα στο πρόβλημα;

2.2. Ποια είναι η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος;
Είναι η μόνη κατάλληλη ή θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν και άλλες μέθοδοι;
Ποιες είναι οι επιπτώσεις από την επιλογή της μεθόδου για τη διαμόρφωση των υποθέσεων και υπο-υποθέσεων;
Πόσο αξιόπιστη είναι η ερευνητική μέθοδος για το προς ερεύνηση πρόβλημα;
Ποια ισχύ μπορούν να επιδιώκουν να έχουν οι θέσεις ή είναι μόνο σαφείς και κατανοητές;

2.3. Ποιες είναι οι μονάδες περισυλογής, στοιχείων διεξαγωγής της έρευνας και συμπερασμάτων-θέσεων της σχεδιαζόμενης έρευνας;

2.4. Είναι το δείγμα κατάλληλο για τον έλεγχο των υποθέσεων; Επαρκεί το δείγμα, ώστε να δικαιολογεί την επιδιωκόμενη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας;
Από ποιες πηγές μπορούμε να πάρουμε το δείγμα;
Με τι ποσοστό απόρριψης από το δείγμα το οποίο δεν μπορεί να αξιοποιηθεί για την έρευνα πρέπει να υπολογίζει κανείς;

2.5. Πώς έχουν διαμορφωθεί οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας;
Ποιο ενδιαφέρον μπορούν να έχουν για την έρευνα αυτοί που λαμβάνουν μέρος;

2.6. Είναι μία προδοκιμασία απαραίτητη;

3. Διεξαγωγή της έρευνας

3.1. Περισυλλογή των στοιχείων: Ποιος διεξάγει την έρευνα (ο ερευνητής, η ερευνητική ομάδα, βοηθητικό προσωπικό, Ινστιτούτο).

Πότε πρέπει να διεξαχθεί η έρευνα;

Είναι κατάλληλη αυτή η χρονική περίοδος για τον έλεγχο των υποθέσεων (π.χ. εποχιακές διακυμάνσεις);

Μπορούμε σ' αυτό το χρονικό σημείο να έχουμε το επιδιωκόμενο δείγμα;

Πού πρέπει να διεξαχθεί η έρευνα;

Ποιες επιδράσεις μπορεί να έχουν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η έρευνα για τους ερωτώμενους;

Ποιες δυνατότητες ελέγχου υπάρχουν αν η έρευνα διεξάγεται από τρίτους και όχι από εμάς τους ίδιους;

3.2. Ποια εργασιακά βήματα πρέπει να γίνουν κατά την κωδικοποίηση και την ηλεκτρονική επεξεργασία των στοιχείων;

Υπάρχουν κατάλληλα προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών;

3.3. Ποια στατιστικά μοντέλα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο των υποθέσεων;

Ποια στατιστικά μοντέλα είναι απαραίτητα για την προσχεδιασμένη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων;

Σε ποιο επίπεδο θα μετρηθεί η στατιστικά σημαντική διαφορά;

Είναι αρκετός ο αριθμός των περιπτώσεων για την απεικόνιση ενός πίνακα πολλών διαστάσεων;

3.4. Ποια συμπεράσματα μπορούν να συναχθούν από τα αποτελέσματα της έρευνας;

Τι σημαίνει ένα συγκεκριμένο ποσοστό;

Ποια συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από στατιστικά μη σημαντικά ευρήματα;

Αν δεν επαληθεύονται ορισμένες ή όλες οι υποθέσεις ποια ερμηνεία μπορούμε να δώσουμε γι' αυτό; (μεθοδολογικό λάθος, μεθοδικό λάθος, εναλλακτική υπόθεση)

3. Η ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ

1. Γενικές Παρατηρήσεις

Η συγγραφή μιας ερευνητικής έκθεσης (Forschungsbericht) είναι το αποτέλεσμα των διαφόρων συγκρουόμενων προσδοκιών προς τον ερευνητή. Από τη μια πλευρά η "κοινή γνώμη των ειδικών" (scientific community) προσδοκά ολοκληρωμένη και αντικειμενική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και από την άλλη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ως "υποκείμενα έρευνας", αναμένουν, ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία και οι προσωπικές τους ανάγκες (ακόμη και στην περίπτωση, που η έρευνα διεξήχθη κατόπιν κάποιου εντολέα, ο ερευνητής θα πρέπει να τηρήσει τις υποχρεώσεις απέναντί τους, για τις οποίες άλλωστε έχει δεσμευθεί).

Την ευθύνη για την έκθεση την έχει ο ερευνητής και κανείς δεν μπορεί να τον απαλλάξει απ' αυτήν. Κυρίως, σε έρευνες οι οποίες έχουν ως αντικείμενο έρευνας μικρές κοινότητες ή ειδικές κοινωνικές ομάδες ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, δηλαδή θα πρέπει να διασφαλίσει την ανωνυμία τους, έστω και αν υποχρεωθεί να μη δημοσιεύσει ένα μέρος των αποτελεσμάτων, προκειμένου να γίνει αδύνατη η διαπίστωση των ατόμων, ώστε ούτε οι επαγγελματίες του κοινωνικού περιβάλλοντος, της κοινωνίας ή της πολιτείας να είναι δυνατό να αναγνωρίσουν δια μέσου των απαντήσεων τα συμμετέχοντα στην έρευνα άτομα.

Οι Fichter και Kolb (1953, σελ. 548), οι οποίοι ασχολήθηκαν διεξοδικά με το πρόβλημα της ηθικής στην κοινωνιολογική ερευνητική έκθεση, δικαίως επισημαίνουν ότι ακριβώς τα σταθερά (Stadarts) της αντικειμενικότητας (Objektivitaet), της ενσωμάτωσης (Integritaet) και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (menschliche Wuerde) - τα οποία κατευθύνουν την επιστήμη, η οποία αγωνίζεται για την επιβολή τους- τότε κυρίως καταστρέφονται όταν κατά την συγγραφή και δημοσίευση της ερευνητικής έκθεσης δεν λαμβάνει κανείς υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα μυστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε οριακές περιπτώσεις θα πρέπει κανείς να παραιτηθεί από τη δημοσίευση και να συζητήσει τα αποτελέσματα (ευρήματα) της έρευνας μόνο με τους ίδιους τους ενδιαφερομένους που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Αρκετές φορές διατυπώθηκε η άποψη, ότι οι κοινωνιολογικές κυρίως

(και όχι μόνο αυτές) εκθέσεις δεν πρέπει να περιέχουν "ξενόγλωσση" ορολογία. Το επιχείρημα όμως αυτό είναι ελάχιστα πειστικό και διαφωτιστικό γιατί πρώτον προϋποθέτει ότι η επιστήμη δεν μπορεί να είναι ξενόγλωσση και δεύτερο, ότι η συγκεκριμένη επιστήμη (κάτω από το πρίσμα της οποίας γίνεται η προσέγγιση του προβλήματος) δεν θεωρείται καν ως επιστήμη. Πράγματι, κάθε κλάδος της επιστήμης διαθέτει το δικό του οπλοστάσιο εννοιών και έχει τη δική του γλώσσα (ορολογία). Κάθε επιστήμη χρησιμοποιεί ένα μεγάλο αριθμό από έννοιες, οι οποίες έχουν προηγούμενα ορισθεί. Η εξήγηση και διασαφήνιση κάθε χρησιμοποιούμενου όρου θα απαιτούσε πολύ χρόνο και θα έπρεπε να συγκεντρωθούν όλες οι εκδοχές ερμηνείας του.

Κανένας π.χ. φυσικός δεν θα προσπαθούσε να "μεταφράσει" (ερμηνεύσει) την έννοια "ενέργεια", κανένας οικονομολόγος την έννοια "Εθνικό Ακαθάριστο Προϊόν", και κανένας ψυχολόγος την έννοια "προσωπικότητα", εκτός και αν το απαιτεί το είδος των μετρήσεων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα. Δεν πρέπει όμως να διαφεύγει από την προσοχή μας ότι σχετικά με τις διάφορες επιστημονικές έννοιες δημιουργείται μεγάλη σύγχυση και αυτό κυρίως για δύο βασικούς λόγους. Ο ένας λόγος είναι ότι στην ίδια την επιστήμη (όποια και αν είναι αυτή, π.χ. ψυχολογία, κοινωνιολογία) υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και διαφορετικοί ορισμοί των διαφόρων εννοιών (ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης του κάθε θέματος από θεωρητικής- φιλοσοφικής- γνωσιολογικής και μεθοδολογικής πλευράς) και ο άλλος λόγος είναι ότι οι έννοιες αυτές χρησιμοποιούνται συχνά και στην καθημερινή ζωή ώστε να θεωρούνται από τους αναγνώστες κατανοητές. Αυτό όμως το γεγονός οδηγεί σε παρερμηνείες γιατί η χρησιμοποιούμενη έννοια στην επιστήμη είναι ορισμένη και χρησιμοποιείται με την στενή της σημασία. Σ' αυτό, πολλές φορές προστίθεται και το γεγονός ότι δεν είναι αποσαφηνισμένο και δεν γίνεται εμφανές σε ποια ομάδα αναγνωστών απευθύνεται ένα ψυχολογικό, για παράδειγμα, βιβλίο. Γι' αυτό, καλό θα είναι η χρησιμοποίηση των εννοιών αλλά και η συγγραφή της έκθεσης ή δημοσίευσης, γενικά, να λάβει σοβαρά υπόψη την ομάδα των αναγνωστών, δηλαδή αν απευθύνεται σε συναδέλφους του ίδιου κλάδου, σε ομάδες άλλων συναφών επιστημών ή σε άτομα που έχουν εξειδικευθεί σε κάποιο θέμα λόγω της εντατικής ενασχόλησης και της επαγγελματικής τους εμπειρίας με το συγκεκριμένο αντικείμενο (Laien), σε εντελώς άσχετα με το θέμα άτομα. Όσο πιο μεγάλη είναι η ομάδα των αναγνωστών, στην οποία απευθύνεται ο συγγραφέας, τόσο λιγότερες είναι οι γνώσεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, τόσο επιτακτική γί-

νεται η ανάγκη, η επιστημονική γλώσσα να απλουστευθεί και να εκλαϊκευθεί ώστε να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του δημοσιεύματος.

Η προσπάθεια πολλών, να γράψουν ένα βιβλίο που ν' απευθύνεται σε όλες τις ομάδες που αναφέραμε παραπάνω (ειδικών, ημι-ειδικών, μη ειδικών), έχει ως αποτέλεσμα καμία ομάδα να μην είναι ικανοποιημένη από τον τρόπο παρουσίασης.

Μια έρευνα για το διαζύγιο, για παράδειγμα, δεν είναι αυτόματα "καλή", επειδή διαβάζεται από το ευρύ κοινό, όπου ως ένδειξη λαμβάνεται ο αριθμός των πωληθέντων αντιτύπων, αλλά μόνο τότε, όταν επιστημονικά θεωρείται σπουδαία και διαβάζεται όσο το δυνατόν από περισσότερους συναδέλφους και οδηγεί σε επιστημονικές συζητήσεις ή σε παραπέρα έρευνες.

Θα πρέπει να είμαστε σχεδόν βέβαιοι ότι, η απλοποιημένη παρουσίαση των ευρημάτων, αποτελεσμάτων και προτάσεων μίας εμπειρικής έρευνας, για να έχει η έρευνα πρακτική κοινωνικο-πολιτική αξία, θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από το εάν υπάρχει επιστημονική δημοσιογραφία στις κοινωνικές επιστήμες και σε ποιο βαθμό ανάπτυξης, βρίσκεται, σε σχέση με άλλους κλάδους, π.χ. την οικονομία, τις φυσικές επιστήμες ή με άλλους κλάδους (τμήματα) των κοινωνικών επιστημών.

Απερίφραστα προτείνεται τα σπουδαιότερα αποτελέσματα να δημοσιεύονται υπό μορφή άρθρων σε επιστημονικό περιοδικό του κλάδου της επιστήμης και όχι σε βιβλίο, γιατί το επιστημονικό περιοδικό αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο επικοινωνίας των ειδικών του κλάδου. Αναμφίβολα, η τάση αυτή για συγγραφή άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά, εξαρτάται και από το πεδίο εξέλιξης, στο οποίο βρίσκεται μία επιστήμη.

Από διάφορες έρευνες συνάγεται η υπόθεση ότι όταν σε μία επιστήμη (κλάδο) έχει καθιερωθεί ένα συγκεκριμένο "παράδειγμα", σύμφωνα με την ορολογία του Thomas Kuhn (1962, σελ. 20), τότε υπάρχει η τάση, οι επιστημονικές δημοσιεύσεις να γίνονται στα επιστημονικά περιοδικά παρά να δημοσιεύονται υπό μορφή βιβλίου. Η εναλλακτική υπόθεση σ' αυτή τη θέση είναι ότι στις κοινωνικές επιστήμες η απόρριψη άρθρων από τα επιστημονικά περιοδικά είναι πολύ μεγαλύτερη απ' ό,τι στις φυσικές επιστήμες, γεγονός που αναγκάζει οι δημοσιεύσεις να γίνονται υπό μορφή βιβλίου και όχι υπό μορφή άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά.

Ένα άρθρο σε περιοδικό θα πρέπει να διαπραγματεύεται μόνο ένα "σημείο", δηλαδή ένα πολύ περιορισμένο αντικείμενο. Θα πρέπει να αποδεικνύει μία ή μόνο περισσότερες υποθέσεις, να αποδεικνύει την περιοριστική αξία προηγουμένων άρθρων εξαιτίας των λίγων παραμέτρων ή της

περιορισμένης ισχύος της θεωρίας ή μια υπάρχουσα θεωρία να την τοποθετεί και την χρησιμοποιεί σε ένα νέο ερευνητικό πλαίσιο, ή ακόμη να αναφέρεται στην εξειδίκευση και "τελειοποίηση" μιας ερευνητικής μεθόδου.

Για τη δημοσίευση μιας επιστημονικής έκθεσης σχετικά με κάποιο αντικείμενο (πρόβλημα) απαραίτητος είναι ένας πίνακας περιεχομένων (Gliederung) με λογική σειρά, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί πολύ γρήγορα και με σαφήνεια να πάρει κάποια εικόνα περί τίνος πρόκειται. Συνήθως ένα άρθρο διαβάζεται περισσότερες από μία φορά και πολλές φορές από το τέλος προς τα εμπρός όταν θέλει κανείς να συσχετίσει τα αποτελέσματα με τις υποθέσεις και τα ερωτήματα ή με τη θεωρία στην οποία βασίζεται η έρευνα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται συνήθως το ακόλουθο περίγραμμα - πλαίσιο (Πίνακας Περιεχομένων): *Πρόβλημα - Υποθέσεις - Ερωτήματα - Μέθοδος Υλικό - Αποτελέσματα - Συζήτηση - Συμπεράσματα.* Στην αρχή του άρθρου μπαίνει πάντοτε μια περίληψη (σύνοψη), η οποία περιέχει τα βασικά σημεία του άρθρου. Συνήθως η ίδια περίληψη (abstract) γράφεται και στην αγγλική γλώσσα και τοποθετείται στο τέλος του άρθρου.

Η περίληψη στα αγγλικά γίνεται απαραίτητη πρώτον γιατί βοηθάει στη διάδοση του άρθρου σε ένα πολύ ευρύτερο κοινό και δεύτερο με την περίληψη στα αγγλικά γίνεται η αποδελτίωση των διαφόρων άρθρων και περιοδικών, ώστε να συμπεριληφθούν σε εθνικούς και διεθνείς καταλόγους.

Για τη συγγραφή ενός επιστημονικού άρθρου, αλλά και για τη μελέτη μίας ερευνητικής έκθεσης ενδείκνυται το πλαίσιο (Schema), το οποίο κατασκεύασε η Αμερικανική Εταιρεία Κοινωνιολογίας (American Sociological Association) (A.S.A., 1958) με την αρχική σκέψη την αξιολόγηση κοινωνικών ερευνητικών εκθέσεων.

Στον επόμενο Πίνακα 3 παρουσιάζω το πλαίσιο αυτό, γιατί πιστεύω ότι είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την μελέτη, αξιολόγηση και συγγραφή, όχι μόνο κοινωνιολογικών εκθέσεων, αλλά και ψυχολογικών, παιδαγωγικών, πολιτικών και γενικά εκθέσεων των κοινωνικών επιστημών.

Το πλαίσιο αυτό, είναι πολύ χρήσιμο τόσο για τη συγγραφή μίας επιστημονικής έκθεσης, όσο και για τη μελέτη και αξιολόγηση μιας τέτοιας έκθεσης. Μ' αυτό το πλαίσιο είναι σχετικά εύκολο να εντοπίσει κανείς τις αδυναμίες της δικής του ή άλλης εμπειρικής έκθεσης. Όπως γίνεται εμφα-

νές από τον Πίνακα, στο πλαίσιο αυτό περιέχονται όλα εκείνα τα κριτήρια και τα βήματα τα οποία είναι απαραίτητα από τη σύλληψη της ιδέας, το ενδιαφέρον για την έρευνα, το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την υλοποίηση της έρευνας έως τη συγγραφή και την αξιοποίησή της, τα οποία ανέπτυξα διεξοδικότερα παραπάνω.

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 3 : Κριτήρια για την αξιολόγηση μιας κοινωνιολογικής

Διατύπωση του προβλήματος		
1. Σαφήνεια της διατύπωσης	Η διατύπωση είναι ασαφής επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, είναι αποσπασματική, ασταθής ή όχι χρήσιμη για τη μελέτη αυτή	Το πρόβλημα θα πρέπει να προκύψει από ελλειπή ή ασαφή διατύπωση
2. Σπουδαιότητα του προβλήματος	Δεν αναφέρεται κανένα πρόβλημα, το πρόβλημα είναι άνευ σημασίας, αδύνατο να λυθεί ή πολύ τετριμμένο (συνηθισμένο)	Η επίλυση του προβλήματος θα ήταν σπουδαία για ελάχιστους ειδικούς
3. Βιβλιογραφικός συσχετισμός	Καμία βιβλιογραφική συσχέτιση με προηγούμενες εργασίες και κανένας συγκεκριμένος βιβλιογραφικός συσχετισμός	Ελλειπής βιβλιογραφικός συσχετισμός με λάθη στα παραθέματα ή στην ερμηνεία
Περιγραφή μεθόδου		
4. Καταλληλότητα της μεθόδου	Το πρόβλημα δεν μπορεί να ερμηνευτεί (επιλυθεί) με αυτή τη μέθοδο	Μόνο μία προσπάθεια ή επιμέρους λύση μπορεί να επιτευχθεί μ' αυτή τη μέθοδο
5. Καταλληλότητα του δείγματος ή του πεδίου έρευνας	Το δείγμα είναι πολύ μικρό, δεν ταιριάζει, είναι παραμορφωμένο ή έχει άγνωστα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά	Οι χρησιμοποιηθείσες περιπτώσεις είναι κατάλληλες, τα αποτελέσματα όμως δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν
6. Δυνατότητα επανάληψης (της έρευνας)	Αδύνατη η επανάληψη της έρευνας	Βασικά είναι δυνατή η επανάληψη της έρευνας αλλά όχι με κάθε λεπτομέρεια
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων		
7. Πληρότητα (αρτιότητα)	Κατάλληλα συμπεράσματα παραλείπονται ή δεν αναφέρονται	Κατάλληλα συμπεράσματα παρουσιάζονται συνοπτικά
8.Κατανοητότητα (καταληπτότητα)	Τα συμπεράσματα δεν είναι ολοκληρωμένα ή είναι αινιγματικά (ασαφή)	Η κατανόηση των συμπερασμάτων απαιτεί ειδικές γνώσεις ή ιδιαίτερες ικανότητες
9. Όφελος (απόδοση, κέρδος)	Καμία συμβολή στην επίλυση του προβλήματος	Ορισμένες παρατηρήσεις ή προτάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση του προβλήματος
Ερμηνεία		
10. Ακρίβεια	Υπάρχουν διάφορα λάθη στους υπολογισμούς, στη μεταφορά - συσχέτιση, στη διατύπωση ή στη λογική που διέπει το κείμενο	Λάθη που περιέχει η ίδια η μέθοδος χωρίς ωστόσο να αποδεικνύονται, αλλά επιπλέον βασικά λάθη
11. Παραμόρφωση (παραποίηση)	Εμφανείς παραμορφώσεις στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων και την ερμηνεία	Μερικές παραμορφώσεις στην ερμηνεία όχι όμως στην παρουσίαση αποτελεσμάτων
12. Χρησιμότητα (ωφελιμότητα)	Καμία χρησιμότητα	Είναι δυνατή η επιρροή σε μελλοντικές εργασίες σ' αυτόν τον τομέα

ερευνητικής έκθεσης (A.S.A., 1958. Βλ. επίσης και Friedrichs 1973, σελ. 396 -7)

Η διατύπωση είναι σαφής και περιέχει ακριβή περιγραφή των ερευνητικών στόχων	Η διατύπωση είναι σαφής και περιλαμβάνει υποθέσεις και προϋποθέσεις για τον έλεγχό τους
Η επίλυση του προβλήματος θα πρέπει να είναι σπουδαία για πολλούς κοινωνιολόγους	Η επίλυση του προβλήματος θα ήταν σπουδαία για τους περισσότερους κοινωνιολόγους
Ο βιβλιογραφικός συσχετισμός είναι σχετικά (περίπου) πλήρης	Η βιβλιογραφική συσχέτιση δείχνει την εξέλιξη του ερευνητικού προβλήματος από προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα
Είναι δυνατή η λύση του προβλήματος μ' αυτή τη μέθοδο αλλά αβέβαιη	Το πρόβλημα μπορεί οπωσδήποτε να λυθεί με αυτή τη μέθοδο
Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με λάθη ή άγνωστο αριθμό λαθών	Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν με γνωστά μικρά λάθη ή αναφέρεται σ' όλο το φάσμα του προβλήματος
Δυνατή η επανάληψη της έρευνας με κάθε λεπτομέρεια αλλά με τη βοήθεια επιπλέον πληροφοριών απ' τον/τους συγγραφέα/εις	Είναι δυνατή η λεπτομερής επανάληψη της έρευνας βάσει των πληροφοριών που υπάρχουν στη δημοσίευση
Κατάλληλα συμπεράσματα παρουσιάζονται πότε λεπτομερώς και πότε συνοπτικά	Κατάλληλα συμπεράσματα συνάγονται και παρουσιάζονται λεπτομερειακά
Για την κατανόηση των συμπερασμάτων είναι απαραίτητη η λεπτομερής ανάγνωση και μελέτη της δημοσίευσης	Είναι πλήρως κατανοητά συμπεράσματα με την πρώτη εμπεριστατωμένη ανάγνωση της έκθεσης για ένα μέσο "ειδικό" (επαγγελματία)
Πιθανή λύση του προβλήματος	Οριστική λύση του προβλήματος
Λάθη τα οποία αποδίδονται στη χρησιμοποιηθείσα μέθοδο	Για την επιλογή της μεθόδου έχουν χρησιμοποιηθεί μετρήσεις ακρίβειας με θετικά αποτελέσματα
Δεν διαπιστώνονται καθόλου παραμορφώσεις (παραποιήσεις)	Οι χρησιμοποιηθείσες μέθοδοι περιέχουν επιτυχώς προληπτικά μέτρα εναντίον των παραμορφώσεων
Είναι πιθανή η επιρροή σε μελλοντικές εργασίες σε αυτόν τον τομέα	Είναι πιθανή η επιρροή σε όλες τις μελλοντικές εργασίες σ 'αυτόν το τομέα

Ο επόμενος Πίνακας 4 παρουσιάζει την πρόταση υπολογισμού του αξιολογικού πλαισίου μιας ερευνητικής έκθεσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Υπολογιστική πρόταση του Αξιολογικού Πλαισίου μιας εμπειρικής έρευνας
(A.S.A. 1958, Friedrichs 1973, σελ. 399)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΛΛΕΙΠΗΣ 0	ΚΑΛΑ 1	ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ 2	ΑΡΙΣΤΑ 3
Διατύπωση του προβλήματος 1. Σαφήνεια της διατύπωσης				
2. Σαφήνεια της διατύπωσης				
3. βιβλιογραφικός συσχετισμός				
Περιγραφή των μεθόδων 4. Καταλληλότητα της μεθόδου				
5. Καταλληλότητα του δείγματος ή του πεδίου έρευνας				
6. Δυνατότητα επανάληψης της έρευνας				
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων 7. Πληρότητα (αρτιότητα)				
8. Κατανοητότητα (καταληπτότητα)				
9. Όφελος (απόδοση, κέρδος)				
Ερμηνεία 10. Ακρίβεια				
11. Παραμόρφωση (διαστροφή)				
12. Χρησιμότητα (ωφελιμότητα)				

Για κάθε σειρά (γραμμή) μπαίνει ένας σταυρός σε μια στήλη.

Το σύνολο των σταυρών για κάθε στήλη το πολλαπλασιάζουμε με τον αριθμό που υπάρχει στο επάνω μέρος της κάθε στήλης (0, 1, 2, και 3). Μετά κάνουμε την πρόσθεση αυτών των τιμών και έχουμε τη συνολική αξιολόγηση. Η συνολική τιμή μπορεί να βρίσκεται μεταξύ του 0 και του 36.

Όσο η έκθεση βασίζεται σε θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο είναι αποδεκτό, τόσο πιο μικρότερη μπορεί να είναι σε μέγεθος γιατί δεν απαιτείται διεξοδική συζήτηση για κάτι το οποίο επιστημονικά δεν αμφισβητείται. Επίσης το πόσο μεγάλη θα είναι η έκθεση εξαρτάται από το σε ποιους απευθύνεται. Αν απευθύνεται σε "ειδικούς" θα είναι πολύ σύντομη, ενώ όταν στοχεύει στην πληροφόρηση ενός ευρύτερου κοινού θα είναι περισσότερο εκτενής. Η εκ νέου αναφορά στην ομάδα ατόμων των αναγνωστών της έκθεσης αποσκοπεί στο να βρεθεί ένα βασικό κριτήριο για τη συγγραφή της έκθεσης. Ένα μέρος του κριτηρίου αυτού αποτελεί η "αναγκαιότητα του αντικειμένου", το οποίο όμως δεν αρκεί για να καθορίσει κανείς την επιλογή υλικού, την έκταση και τον τρόπο παρουσίασης των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτό και ο προηγούμενος πίνακας - πλαίσιο, αφήνει τα σημεία αυτά ανοικτά για συμπλήρωση. Γι' αυτό πριν φθάσει κανείς στη δημοσίευση θα πρέπει να κάνει εμφανείς τους στόχους της δημοσίευσης (σε τι αποσκοπεί η δημοσίευση) και για ποιόν ή ποιους γίνεται αυτή η συγγραφή. Κάτω από ειδικές περιπτώσεις γράφει κανείς περισσότερες από μία εκθέσεις (π.χ. σύντομη εμπειρική έκθεση για δημοσίευση σε επιστημονικό περιοδικό με καθαρά αυστηρή επιστημονική ορολογία και γλώσσα και εκτενή έκθεση για δημοσίευση υπό μορφή βιβλίου σε απλουστευμένη γλώσσα και με πολλές εξηγήσεις για ένα ευρύτερο αναγνωστικό κοινό μη ειδικών).

Πριν αναφερθώ ειδικά στο πλαίσιο δομής της επιστημονικής έκθεσης θέλω να επισημάνω ότι, κάθε δημοσίευση απαιτείται να κάνει σαφή αναφορά στον πρόλογο ή την εισαγωγή, σχετικά με το γιατί επεξεργάστηκε κάποιος αυτό το θέμα και να περιέχει επιπλέον μια σαφή διατύπωση του προβλήματος, η οποία πρέπει να περιέχει πολύ περισσότερα πράγματα από την απλή παράθεση των ονομάτων συγγραφέων (ερευνητών), οι οποίοι έχουν ασχοληθεί προηγούμενα με το ίδιο πρόβλημα ή με εκείνο το σημείο, το οποίο θεωρεί κανείς ως σπουδαίο. Εδώ θα πρέπει να περιέχεται κάθε "σημείο" που αναφέραμε προηγούμενα και το οποίο θα πρέπει να περιέχει η εργασία. Για να επιτευχθεί αυτό ο συγγραφέας (ή οι συγγρα-

φείς) θα πρέπει να προσπαθήσει (ουν) να σκεφθεί (ούν) όπως ο αναγνώστης και από αυτή τη σκοπιά να θέση (ουν) τα ερωτήματα:

- Τι θέλει να ερευνήσει ο συγγραφέας;
- Ποια είναι ακριβώς τα επιστημονικά-ερευνητικά ερωτήματα;
- Ποια θεωρητική αξία έχει η εργασία;
- Η έρευνα είναι αποκαλυπτική, περιγραφική ή γίνεται έλεγχος υποθέσεων;
- Ποιες ερμηνείες και ποιοι κανόνες χρησιμοποιούνται;
- Που βρίσκεται η αξία της έρευνας, δηλ. τι το καινούργιο παρουσιάζει και τι αξία έχει;

Πριν γίνει η συγγραφή της έρευνας καλό θα είναι να υπάρχει ένα προσωρινό σχέδιο (vorlaeufige Aufriss) της εργασίας, δηλαδή μία "outline" στην οποία να διατυπώνονται τα κυριότερα σημεία και θέσεις, τα οποία πρέπει να περιέχει κάθε κεφάλαιο. Μ' αυτό διαπιστώνει κανείς αν μπορεί να διατηρηθεί ο επιλεχθείς πίνακας περιεχομένων (διάγραμμα ή περίγραμμα), αν το κάθε κεφάλαιο έχει την απαραίτητη οριοθέτηση από το προηγούμενο ή το επόμενο ή αν η σειρά παράθεσης των κεφαλαίων είναι η ενδεικνυόμενη.

Μετά απ' όλα αυτά θα πρέπει να ασχοληθεί κανείς με την συγγραφή της εργασίας (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά μ' αυτό βλ. Hook και Caver 1962, σελ. 46 κ.ε.).

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής δεν αποκλείονται τροποποιήσεις και παραλλαγές του αρχικού σχεδίου πλαισίου παρουσίασης. Μετά το πέρας της συγγραφής και πριν τη δημοσίευση, αν οι συνθήκες το επιτρέπουν, καλό θα είναι, για κάποιο διάστημα η εργασία να παραμείνει όπως έχει και ο συγγραφέας να μην ασχοληθεί μ' αυτήν για λίγο. Στη συνέχεια αφού έχει "αποστασιοποιηθεί" κάπως από την εργασία, να τη διαβάσει στην τελική της μορφή, να κάνει τις απαραίτητες τελικές διορθώσεις, και αν έχει την ευκαιρία να τη δώσει και σε κάποιον τρίτο, ώστε να κάνει και ένα μάτι "ειδικού" τις δικές του παρατηρήσεις. Τέλος, ο συγγραφέας, αφού κρίνει και αξιολογήσει αν πρέπει ή όχι να συμπεριληφθούν και αυτές οι παρατηρήσεις στο τελικό κείμενο της έκθεσης, τότε προβαίνει στη δημοσίευση της εργασίας.

2. Συλλογική δημοσίευση

Η ανάπτυξη και εξέλιξη των επιστημών σήμερα έχει ως αποτέλεσμα η κάθε επιστήμη να χωρίζεται σε διάφορους κλάδους και υπο-κλάδους. Έτσι για παράδειγμα στον τομέα της ψυχοθεραπείας στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πάνω από 400 τεχνικές ψυχοθεραπείας. Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι είναι αδύνατο για κάποιον "ειδικό", δηλαδή κλινικό ψυχολόγο, να είναι κάτοχος όλων αυτών των τεχνικών. Είναι πολύ πιθανόν ότι κάποιος "ειδικός", στην προκειμένη περίπτωση, να είναι κάτοχος μίας ή περισσοτέρων τεχνικών, να χρησιμοποιεί στην εργασία του μία ή περισσότερες τεχνικές και να γνωρίζει μερικά μόνον ονόματα από τις τεχνικές που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία. Το γεγονός ακριβώς αυτό της "εξειδίκευσης" των επιστημόνων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο οδηγεί στην τάση η οποία είναι εμφανής σήμερα, να γίνονται συλλογικές έρευνες και δημοσιεύσεις, συνήθως, με δύο ή τρεις συγγραφείς. Αυτή η τάση για συλλογική συγγραφή ("multiple authorship") αντικατοπτρίζει και ένα κοινωνικό φαινόμενο: Η πολυπλοκότητα των προβλημάτων, οι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης, η πληθώρα της βιβλιογραφίας και οι υψηλές μεθοδολογικές απαιτήσεις έχουν ως αποτέλεσμα να γίνεται όλο και πιο σπάνια μια καλή ποιοτικά έρευνα από ένα και μόνο άτομο - ερευνητή. Παράλληλα, υπάρχει η τάση, η ιεραρχία να υποχωρεί στην ερευνητική ομάδα και έτσι οι συνεργάτες της έρευνας συμμετέχουν και στη συγγραφή και τη δημοσίευση της έκθεσης.

Η συλλογική εργασία δεν έχει μόνο τα προτερήματα τα οποία απορρέουν από την δυναμική της ομάδας (Gruppendynamik) όπως φαντασία, καλύτερη απόδοση κ.λπ., αλλά διευκολύνει και τον καθένα χωριστά. Τα σχέδια και η εργασία του κάθε μέλους της ομάδας παίρνουν τον χαρακτήρα του προσωρινού, αφού αυτά θα συζητηθούν στην ομάδα, θα γίνουν οι κριτικές παρατηρήσεις, θα συμπληρωθούν, και το κάθε μέλος θα έχει περισσότερα περιθώρια για να καταλήξει στην τελική μορφή του κειμένου. Αυτό όμως, προϋποθέτει ένα μεγάλο βαθμό ενσωμάτωσης των μελών της ομάδας και συνοχή της ομάδας, δηλαδή η ομάδα να έχει συλλογικούς στόχους και να υπάρχει συμφωνία σε ό,τι αφορά στη μέθοδο.

Εξ αιτίας αυτών των απαιτήσεων αξίζει να σημειωθούν ορισμένα πράγματα, τα οποία θα ωφελήσουν στη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου.

Σ' αυτό το σημείο της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή λίγο πριν τη

δημοσίευση δεν επιτρέπονται συζητήσεις-αντιπαραθέσεις για θέματα που αφορούν στην έρευνα και που θεωρούνται πλέον αυτονόητα. Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει προσπάθεια να τηρηθούν αυστηρά απ' όλα τα μέλη της ομάδας, οι συμφωνηθείσες ημερομηνίες πράγμα που σπάνια γίνεται. Στο πρόβλημα τήρησης των ημερομηνιών καταδεικνύεται ότι το χαρακτηριστικό της δύναμης της ομάδας και η ισότητα των μελών περιέχουν μια αδυναμία.

Κανένα από τα μέλη της ομάδας δεν μπορεί να αναγκάσει κάποιο άλλο μέλος (ή άλλα μέλη) να τηρήσει (ουν) τις υποσχέσεις και δεσμεύσεις του(ς). Αυτό που κρατάει την ομάδα μαζί είναι η συλλογική εργασία. Εδώ μπορεί κάποιος να υποχρεώσει κάποιον ή κάποιους ηθικά, ταυτόχρονα όμως, ο ίδιος δεν μπορεί να παραιτηθεί απ' την ομάδα, πράγμα που θα ήταν αρνητικό τόσο για τον ίδιο, όσο και για τους άλλους και γενικά για την έκβαση της τύχης της έρευνας.

Η διαδικασία της συλλογικής συγγραφής συμπεριλαμβάνει τρία στάδια:

α. συλλογική συμφωνία των μελών της ομάδας σχετικά με τον καταμερισμό εργασίας κατά τη διάρκεια της ερμηνείας του υλικού

β. ατομική προσωρινή συγγραφή τμημάτων της έκθεσης

γ. συλλογική αναθεώρηση (συμπλήρωση ή τροποποίηση) των ατομικών προσωρινών τμημάτων και σε περίπτωση ανάγκης προσωπική αναθεώρηση από κάποιο μέλος της ομάδας, όχι απαραιτήτως από τον συγγραφέα του κάθε τμήματος της έκθεσης.

Η εμπειρία μας λέει ότι από το βαθμό έντασης της συζήτησης στην πρώτη φάση εξαρτώνται πολλά πράγματα. Αν στη φάση αυτή δεν γίνει έντονη συζήτηση αργότερα θα υπάρχουν ερωτήματα και πολλές επικαλύψεις. Για τη δυναμική της ομάδας και τη διαδικασία που θα ακολουθήσει στην πρώτη φάση βασικό στοιχείο είναι τα επιχειρήματα τα οποία θα παρουσιασθούν, στη δεύτερη η συνέπεια και η τήρηση των ημερομηνιών και στην τρίτη η αλληλεγγύη προς το συλλογικό στόχο. Σ' αυτή την τελική φάση η ομάδα έχει φθάσει στα όρια της κοινωνικοποιητικής της διαδικασίας: ατομικές διαφωνίες και αντιθέσεις (που μπορεί να φθάνουν και μέχρι τη μορφή παρουσίασης της έκθεσης, δηλαδή να μην αφορούν το περιεχόμενο) σε σχέση με τον αρχικό (και πιθανώς πολύ γενικό) στόχο. Γενικά εδώ εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό όλες οι ψυχικές πιέσεις και ενοχλήσεις που παρουσιάζονται σε κάθε συλλογική εργασία.

Επίσης θα ήθελα να επισημάνω ότι *η έρευνα δεν είναι μόνο μία μεθοδολογική διαδικασία, αλλά και μία κοινωνική.* Αυτό δεν πρέπει να το

αγνοούμε. Ο ερευνητής δέχεται εξωτερικές επιρροές που τον συνδέουν με το αντικείμενο. Επιδέχεται από τους "έξω" τους τρίτους, αλλά και τους συναδέλφους όλες εκείνες τις επιρροές των διαδικασιών της αλληλεπίδρασης ("labeling"), οι οποίες έχουν επιδράσεις στη συμπεριφορά και στη στάση του απέναντι στο προς έρευνα αντικείμενο. Επίσης, βρίσκεται κάτω και από τον κοινωνικό έλεγχο των συναδέλφων συνεργατών, μελών της ομάδας. Σε περίπτωση που η έρευνα γίνεται μετά από εντολή κάποιου ή κάποιων τότε σίγουρα ο εντολέας θα θέλει να επιδράσει στην τελική μορφή της δημοσίευσης και ο ερευνητής θα πρέπει να προσπαθήσει να διατηρήσει τα επαγγελματικά του "Standards" και τους πολιτικούς του στόχους (κάτι τέτοιο καλό θα είναι ο ερευνητής να το ξεκαθαρίσει από την αρχή δηλαδή πριν αναλάβει την διεξαγωγή της έρευνας, ώστε αν στο τέλος υπάρξουν διαφωνίες να μην είναι ουσιαστικές).

Μπορεί οι μέθοδοι της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας να είναι όσο το δυνατό γίνεται αξιολογικά ελεύθερες αξιών (werfrei), χωρίς όμως την κοινωνική ευαισθητοποίηση και τις πολιτικές τάσεις των ερευνητών παραμένουν γενικές και αόριστες. Και αυτό θα πρέπει να είναι σε θέση να διαπιστωθεί σε μία δημοσίευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασιάδης, Η. (1995): *Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών και Ιεραρχική Ταξινόμηση.* Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Allerbeck, K.R. (1972): *Datenverarbeitung in der empirischen Sozialforschung,* Stuttgart.

A.S.A . (American Sociological Association) (1958): *Official Report.* ASR 23, 691 - 725.

Βαμβούκας, Μ. (1991): *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία.* Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.

Bell, J. (1997): *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.* Επιμέλεια -Απόδοση : Αναστασία - Βαλεντίνη Ρήγα.

Autorenkollektiv Leipzig (1968): Die Wissenschaft von der Wissenschaft. Berlin (Ost).

Γέμτος, Π. (1987): *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μεταθεωρία και ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου.* Τόμ. 1, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Γέμτος, Π. (1987): *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μεταθεωρία και ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου.* Τόμ. 2, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Γκότοβος, Α. (1983): "Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής. Μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας", *Δωδώνη. Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* τόμ. 12, σελ. 199-234.

Δοξιάδης, Σ.Α. (1963):"Πως γίνεται και πως γράφεται μια εργασία", *Ιατρική,* τχ. 4, σελ. 85-92.

Δραγώνα, Θ. (1990):"Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή όταν τα διχαστικά τείχη καταρρέουν", *Δωδώνη. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* τόμ. 19, σελ. 31-34.

Dulverger, M. (1976): *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών,* Αθήνα.

Fichter, J. H., Kolb, W.L. (1953): "Ethical Limitations on Sociological Reporting ", ASR 18, 544- 550.

Friedrichs, J. (1976): *Methoden empirisher Sozialforschung.* Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Galtung, J. (1967): "After Camelot". In I.L. Horowitz, (ed.): *The Rise and Fall of Project Camelot.* Cambridge, Mass.

Hempel, C. G. (1965): *Aspects of Scientific Explanation.* New York.

Hook, L., Gaver, M.V. (1963): *The Research Paper.* Englewood Cliffs, N.J., 2. Auflage.

Howard, K., Sharp. A.J. (1994): *Η Επιστημονική Μελέτη. Οδηγός Σχεδιασμού και Διαχείρισης Πανεπιστημιακών Ερευνητικών Εργασιών.* (μτφ. Βασ. Νταλάκου). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (επιμ. έκδοσης) (1978): *Η εμπειρική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής.* Λύκειο Βάσκα, Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών, Αθήνα.

Κατσίλλης, Ι. (1996): *Οι μικροϋπολογιστές στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κατσίλλης, Ι. (1997): *Περιγραφική Στατιστική.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κομίλη, Α. (1989): *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία.* Οδυσσέας, Αθήνα.

Kuhn,T.S.(1970):*The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago, 2. Auflage.

Κουζέλης Γ., Ψυχοπαίδης Κ. (επιμέλεια) (1996): *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών.* Εκδόσεις "Νήσος", Αθήνα.

Κωνσταντόπουλος, Χ. (1985): *Αρχές κοινωνιολογικών μεθόδων.* Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2η έκδοση.

Lazarfeld, P. F., Menzel, H. (1969): "On the Relation Between Individual and Collective Properties". In: Etzioni, A. (ed) : *A Sociological Reader on Complex Organizations.* New York, 2. Auflage.

Lakatos, I.(1970): "Falsifation and the Methodology of Scientific Research Programmes". In: Lakatos, I. Musgrave, A. (ed.) : *Criticism and the Growth of Knowledge.* Cambridge.

Lakatos, I.(1986): *Μεθοδολογία των προγραμμάτων επιστημονικής έρευνας* (μτφ. Αιμ. Μεταξόπουλος), Θεσσαλονίκη.

Λαμπίρη - Δημάκη, Ι.(1983): *Η μεθοδολογία της Κοινωνιολογίας.* Τομ. Ι, Αθήνα.

Landsheere, G.De (1996): *Εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση* (μτφ. Γιώργος Δίπλας). Εκδόσεις Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

MacRae, S. (1995): *Περιγραφή και Ερμηνεία Δεδομένων* (επιμέλεια Θ. Βελλή, μτφ. Κυριακή Πετρουλάκη). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

MacRae, S. (1996): *Επαγωγή από Στατιστικά Δεδομένα* (επιμέλεια Θ. Βελλή, μτφ. Κυριακή Πετρουλάκη). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

MacRae, S. (1996): *Μοντέλα και Μέθοδοι για τις Επιστήμες της Συμπεριφοράς* (επιμέλεια Θ. Βελλή , μτφ. Κυριακή Πετρουλάκη). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2η έκδοση.

Μακράκης, Β. (1997): *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

May, T. (1998): *Κοινωνική Έρευνα. Θέματα, Μέθοδοι και Διαδικασία.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα (υπό έκδοση).

Merton, R. K. (1957): *Social Theory and Social Structure.* Glencoe, Ill., 2. erw. Auflage.

Μπρέϊντι, Τ.(1976): *Η Τεχνική της Συνέντευξης* (μτφ. Αχ. Φακατσέλης) Επιμέλεια: Ελ. Σιαφάρη. Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα.

Nagel, E. (1961): *The Structure of Science.* New York.

Ντυρκάϊμ, Ε. (1978): *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου* (μτφ., επιμέλεια Λ. Μουσούρου). Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Πάλλης, Δ., Σαραφίδου Ε. (1984): " Η ποιότητα της ιατρικής έρευνας στην Ελλάδα. Ι. Προβλήματα Μεθοδολογίας". *Materia Medica Greca,* τχ. 12, σελ. 282-289.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1990): *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς.* Τόμ. Α,Β,Γ. Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993): *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας.* Τόμ. 1 και 2. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Plummer, K. (1998) : Τεκμήρια Ζωής. *Εισαγωγή στα Προβλήματα και τη Βιβλιογραφία μιας Ανθρωπιστικής Μεθόδου.* Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα (υπό έκδοση).

Popper, K, R. (1963): *Conjecture and Refutations.* London.

Popper, K. R. (1966): *Logik der Forschung. Tïbingen,* 2. erw. Auflage.

Φίλιας, Β. και συν. (1996): *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών.* 2η συμπληρωμένη έκδοση. Gutenberg, Αθήνα.

Χριστοδούλου Ν. Γ. (1996): "Υποβάθμιση της ερευνητικής παραγωγής", *Ψυχιατρική,* τχ. 7, σελ. 4.

Wadeley, A. (1995): *Δεοντολογία της Έρευνας και Πρακτικής στην Ψυχολογία* (μτφ. Κυριακή Πετρουλάκη, επιμέλεια Θ. Βελλή). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Σκιαγράφημα μιας εξελισσόμενης επιστήμης

Ιωάννινα 1997

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
Σκιαγράφημα μιας εξελισσόμενης επιστήμης

Περίληψη

Η Πολιτική Ψυχολογία ως επιστήμη είναι ένας νεοσύστατος κλάδος της Ψυχολογίας. Εννοιολογικά η Πολιτική Ψυχολογία ορίζεται ως μια διεπιστημονική ερευνητική προσπάθεια η οποία εμφανίζεται με την απαίτηση να εξετάσει τις ανθρώπινες ανάγκες και συμπεριφορές που προσδιορίζονται από τα πολιτικά γεγονότα λαμβάνοντας υπόψη τις αλληλεπιδράσεις της τριάδας υποκειμενικό - ατομικό, κοινωνιολογικό - κοινωνικό και κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο και χρησιμοποιεί ως βοήθημα όλα τα εργαλεία των κοινωνικών επιστημών στοχεύοντας στην απόκτηση της ανθρώπινης αυτοπραγμάτωσης. Είναι πλουραλιστική με την έννοια ότι περιέχει διαφορετικές αυτοτελείς γνωσιολογικές απόπειρες θεωρητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης, οι οποίες είναι ανταγωνιστικές μεταξύ τους (Moser 1979).

Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης και ορισμού της Πολιτικής Ψυχολογίας, σκιαγράφηση της εξέλιξής της από υποεπιστήμη σε επιστημονικό κλάδο, καταγραφή των πολιτικών θεμάτων με τα οποία ασχολήθηκε και αναφορά στις σημερινές προκλήσεις. Περιορίζεται στη συνοπτική παρουσίαση της Πολιτικής Ψυχολογίας της Γερμανίας και στην κατάσταση της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα σήμερα, για να καταλήξει σε συγκεκριμένες προτάσεις.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η διατήρηση παλαιών και η επικράτηση νέων θεσμών, κοινωνικών μορφών και μορφών εξουσίας είναι πάντοτε συνδεδεμένες -έκδηλα ή άδηλα-, με την υπόσχεση ότι ορισμένες επιθυμίες, ανάγκες και ενδιαφέροντα των ανθρώπων θα ικανοποιηθούν και ορισμένες άλλες θα καταπολεμηθούν ή θα γίνουν ταμπού. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για αυταρχικά μαζικά κινήματα όπου γίνεται προσπάθεια όλα αυτά να παγιδευθούν στο ομαδικό μέγεθος και στην παντοδυναμία των ανθρώπων, με στόχο να υποταχθούν σε υψηλότερες δυνάμεις. Το ίδιο ισχύει επίσης και σε συνθήκες σχετικής σταθερότητας. Θεωρείται σχεδόν ανεπίτρεπτο να μην ασχοληθεί κανείς με το υποκειμενικό, το ψυχικό, με τις προκαταλήψεις, τις ταυτίσεις και τις επιθυμίες διαφοροποίησης, τις προβολές και τα κενά μνήμης (König 1988: 7).

Όπως αποδεικνύεται συνεχώς από την ιστορία, διατηρούνται στη ζωή οι θεσμοί και οι κοινωνικές καταστάσεις όχι γιατί παρουσιάζουν έξυπνες λύσεις σε αντικειμενικά προβλήματα δηλαδή λόγω *της κοινωνικής τους λειτουργίας*, αλλά κυρίως λόγω *των ψυχικών λειτουργιών* που εκπληρώνουν. Και αυτό δεν σχετίζεται με την επιρροή αλλά με το γεγονός ότι οι κοινωνικοί καταναγκασμοί και οι κοινωνικοί κανόνες, έστω και αν είναι αναχρονιστικοί, μεταφέρουν στα κυριαρχούμενα άτομα ψυχική σταθερότητα και αποφόρτιση (König: *στο ίδιο*).

Για τον Helmut König οι Κοινωνικές Επιστήμες - εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις - έχουν παραμείνει μέχρι σήμερα "τυφλές" σε ό,τι αφορά αυτές τις ψυχολογικές πλευρές των κοινωνικών και πολιτικών διαδικασιών. Γι' αυτόν η "Πολιτική Ψυχολογία" ως επιστήμη είναι ακόμη ένα ξένο σώμα το οποίο δε λαμβάνει κανείς υπόψη του. Οι αναλύσεις της πολιτικής και της εξουσίας είναι περισσότερο επηρεασμένες από τις κρατικές αποφάσεις και τις κοινωνικο-οικονομικές συναρτήσεις. Μπορεί μεν οι Κοινωνικές Επιστήμες να μην είναι προσκολλημένες στις ενέργειες μεγάλων ανδρών αλλά οι αναλύσεις τους όμως για τις κοινωνικές δομές έστω και αν έχουν αποστασιοποιηθεί από την περιγραφή των κύριων και κρατικών δραστηριοτήτων (δράσεων), εν τούτοις, δεν έχουν λάβει καθόλου υπόψη τους τις ψυχολογικές δομές *(στο ίδιο: 8)*.

Ο König διακρίνει δύο βασικούς λόγους για τους οποίους η Ψυχολογία αποκλείεται από τη σφαίρα του Πολιτικού και Κοινωνικού.

Ο ένας είναι αυτό που γνωρίζουμε από την εποχή του Hegel ότι δεν κάνουν οι άνθρωποι την Ιστορία, αλλά τα σταθερά οικονομικά πολιτικά και εξουσιαστικά συμφέροντα τα οποία διαμορφώνονται σε διάφορες Υπηρεσίες (Institutionen).

Ο δεύτερος λόγος είναι το γεγονός, το οποίο αποτελεί ένα από τα κύρια επιτεύγματα της αστικής κοινωνίας, ότι δηλαδή η κρατική βία περιορίζεται και δεν υπεισέρχεται στη σφαίρα του ατομικού (ιδιωτικού), της θρησκείας, της αγάπης και της οικογένειας, η οποία αντιπαραβάλλεται ως ελεύθερη από την πολιτική και την εξουσία.

Αλλά αυτή η αντιπαραβολή μεταξύ μη πολιτικής προσωπικής σφαίρας και πολιτικής και κρατικής πραγματικότητας έχει πλέον ξεπεραστεί από τις κοινωνικές εξελίξεις, όχι μόνο από το γεγονός ότι ο καθένας ως συνταξιούχος, άνεργος, ανίκανος προς εργασία, μαθητής, ανύπαντρη μητέρα κ.λπ. αποτελεί αντικείμενο ρυθμίσεων από πλευράς κράτους πρόνοιας, αλλά και από το γεγονός ότι οι κοινωνικοί κανόνες και πιέσεις μορφοποιούν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των ατόμων. Οι αρμοδιότητες των πολιτικών Υπηρεσιών και διαδικασιών δεν εξαντλούνται μόνο με την εξωτερική άσκηση της εξουσίας στοχεύοντας στην καλύτερη δυνατή οργάνωση της κοινωνίας. Οι Υπηρεσίες και διαδικασίες αυτές έχουν και μια άλλη "αθέατη εσωτερική" πλευρά, μια "ψυχολογία". Είναι *παραγωγοί ψυχικών δομών*, οι οποίες μορφοποιούν, ευθυγραμμίζουν, οριοθετούν και επιβραβεύουν (πριμοδοτούν), δηλαδή κατασκευάζουν μια σχέση μεταξύ κανονικού και μη κανονικού ψυχικά. Απ' αυτό εξάγεται το συμπέρασμα ότι η τύχη του κάθε ατόμου της κοινωνίας, η οποία εκδηλώνεται υπό μορφή ασθένειας, ανομίας ή νεύρωσης δεν είναι προσωπική τύχη του καθενός που είχε την ατυχία να βρεθεί σ' αυτή την κατάσταση. Απ' αυτό όμως συνεπάγεται ότι ο βαθμός αυτονομίας, ικανότητας, κριτικής και αυτοπεποίθησης του κάθε ατόμου δεν είναι ο ίδιος για όλα τα άτομα της κοινωνίας και ότι αυτός εξαρτάται από τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες (König: *στο ίδιο*).

Ο König διαπιστώνει ένα έλλειμμα στις αναλύσεις των κοινωνικών επιστημών, οι οποίες δε λαμβάνουν υπόψη τους αυτή την ψυχολογική πλευρά των κοινωνικών και πολιτικών διαδικασιών, διαπιστώνει όμως και ένα έλλειμμα από την πλευρά της ψυχολογίας η οποία προσπαθεί να απομονώσει το αντικείμενό της από ιστορικές και κοινωνικές συσχετί-

σεις και παραμέτρους. Και αυτό βέβαια ισχύει σύμφωνα με τον König για κάθε κλάδο της ακαδημαϊκής ψυχολογίας που φέρει το όνομα Πολιτική Ψυχολογία στις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Γερμανία και την οποία χαρακτηρίζει ως μια "επιστημονική τεχνική δημοσκοπήσεων" (*στο ίδιο:* 9), η οποία περιορίζει την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα σε μια σχέση ατόμων.

Αν πράγματι οι διαπιστώσεις του König ισχύουν για την κατάσταση της επιστημονικής Πολιτικής Ψυχολογίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και τη Γερμανία, τότε για την άρση ή τουλάχιστον την άμβλυνση α) του ελλείμματος των ψυχολογικών παραγόντων στις κοινωνικές έρευνες και β) του ελλείμματος των ιστορικών και κοινωνικών συσχετίσεων και παραμέτρων στις ψυχολογικές έρευνες, θα πρέπει η Πολιτική Ψυχολογία να "απεγκλωβισθεί" από την "αυτοπαγίδευση" της απομόνωσής της και να διευρύνει το πλαίσιο έρευνάς της επιδιώκοντας την διεπιστημονικότητα ενώ παράλληλα θα πρέπει να "πείσει" με την ποιότητα και αξιοπιστία των ερευνών της τις κοινωνικές επιστήμες για την αναγκαιότητα συμπερίληψης των ευρημάτων της στα δικά τους ερευνητικά σχέδια.

Στην Ελλάδα, όπου κατά κύριο λόγο αναπαράγεται ο "εισαγόμενος" επιστημονικός λόγος, η Πολιτική Ψυχολογία θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική, γιατί ακριβώς βρίσκεται στην αρχή της συγκρότησής της, αν δε θέλει να καταστεί απλά μια επιστημονική τεχνική δημοσκοπήσεων και συμβουλευτικής, κρατικής, κομματικής, οικονομικής και παντός είδους εξουσίας που στοχεύει στη χειραγώγηση και όχι στη χειραφέτηση των πολιτών και της κοινωνίας.

Σύντομη παρουσίαση της εξέλιξης της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο η Πολιτική Ψυχολογία στη Γερμανία ήταν κατ' αρχήν ένα θέμα ταμπού αφού ορισμένοι ψυχολόγοι εξυμνώντας τον Χίτλερ ως "πολιτικό ψυχολόγο" (Poppelreuther) βοήθησαν στην ανάπτυξη της στρατιωτικής ψυχολογίας.

Συνειδητοποιημένοι όμως πολιτικά ψυχολόγοι συσπειρώθηκαν γύρω από τον Dr. Walter Jacobsen, ο οποίος κατά τη διάρκεια του πολέμου ενίσχυσε μια ομάδα αντίστασης και αργότερα υπήρξε ο πρώτος και για αρκετό χρονικό διάστημα ο μόνος ψυχολόγος στο Ομοσπονδιακό Κέντρο για πολιτική εκπαίδευση. Το 1959 ιδρύεται το Τμήμα της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ομοσπονδιακή Ένωση Επαγγελματιών Γερμανών ψυχολόγων (BDP) (Moser 1992: 224).

Από το 1963-1969 το Τμήμα της Πολιτικής Ψυχολογίας άρθρωνε τον επιστημονικό του λόγο μέσα από την επιστημονική σειρά "Πολιτική Ψυχολογία". Εκδόθηκαν συνολικά 8 τόμοι (έχουν εξαντληθεί) σχετικά με θέματα, όπως: Αυταρχισμός, Εθνικισμός, Προκατάληψη, Φόβος, Πολιτική Εκπαίδευση και Πολιτικός Επηρεασμός (Moser 1979: 28 σημείωση 4).

Από το 1978, αρχής γενομένης από μια σειρά διαλέξεων που οργανώθηκαν στο Αμβούργο από τον Helmut Moser, καθιερώνεται μια συνεχιζόμενη, χωρίς διακοπή μέχρι σήμερα, σειρά από ομάδες εργασίας (διημερίδες και συνέδρια). Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές το Τμήμα της Πολιτικής Ψυχολογίας κατόρθωσε να ενσωματώσει με νέο τρόπο το πεδίο έρευνας. Η βασική ιδέα ήταν να ερευνηθεί ο Λόγος (Diskurs) μεταξύ των εκπροσώπων των διαφόρων επιστημών και να συναντηθούν γνωσιολογικές θεωρίες, μεθοδολογικά ρεύματα και κοινωνικές εικόνες. Δε θα έπρεπε να συζητήσουν αθροιστικά, ο ένας μετά τον άλλο, αλλά από την οργανωτική αναγκαιότητα οι επιφυλάξεις που υπάρχουν και η κριτική που ασκείται να παρουσιασθούν με επιχειρήματα και εμπειρικά δεδομένα. Σ' αυτή την αντιπαράθεση ενός "οργανωμένου πλουραλισμού" (Moser/Kliche 1984: 233 κ.ε.) θα έπρεπε να ανακαλυφθούν και να πληρωθούν τα θεωρητικά και εμπειρικά κενά, να σχεδιασθούν και να αναπτυχθούν νέα ερευνητικά προγράμματα και να διευρυνθεί η πρακτική πολιτική αξία της Πολιτικής Ψυχολογίας (Moser 1992: 223 κ.ε.).

Από τις θεματικές ενότητες και τις επιστημονικές δραστηριότητες του

Τμήματος της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία μπορεί να καταδειχθεί το εύρος του πεδίου ενασχόλησης της Πολιτικής Ψυχολογίας γενικότερα. Τα θέματα των 18 ετήσιων συνεδρίων από το 1978 μέχρι σήμερα ήταν:

* Σειρά διαλέξεων (Ringrorlesung) με θέμα:
  "Τι είναι, τι κάνει και τι θα μπορούσε να κάνει η Πολιτική Ψυχολογία" (Αμβούργο 1978)
* Διεθνείς Σχέσεις, Ιδεολογία, Κοινή Γνώμη (Αμβούργο 1979)
* Πολιτική Δραστηριότητα και Αξίες, Κίνητρα, Συναισθήματα, Έλεγχος Πεποιθήσεων (Φρανκφούρτη 1981)
* Φόβος και Ανασφάλεια σε ένα μεταλλασόμενο κόσμο (Μόναχο 1982)
* Νεολαία και Εξέλιξη Αξιών (Βερολίνο 1983)
* Περιβαλλοντική Πολιτική, περιβαλλοντική συνείδηση, περιβαλλοντική συμπεριφορά (Γίμπιγκεν 1984)
* Η συνεισφορά της Ψυχολογίας στις πολιτικές διαδικασίες αποφάσεων (Μπίλεφελτ 1985)
* Συνείδηση και Κοινωνική Κρίση (Βρέμη 1986)
* Ατομικοί και κοινωνικοί περιορισμοί της εξέλιξης της Πολιτικής Συνείδησης (Κωνστάντσα 1987)
* Θεωρία, Ψυχολογία και Πρακτική της Εξουσίας (Φλωρεντία 1988)
* Σε ποιον ανήκει η Πατρίδα; Ταυτότητα και η Δημιουργία περιφερειακών ζωικών κόσμων (Όλτενμπουργκ 1989)
* Σύγχρονοι Μύθοι, Μύθοι του Σύγχρονου (Γένοβα 1990)
* Γερμανική Ένωση (Δρέσδη 1991)
* Πολυπολιτιστική Κοινωνία (Ρέγκενσμπουργκ 1992)
* Ευρώπη - Μεταξύ κρατικού μαρασμού και πολιτικής βίας (Βόννη 1993, Moser 1992: 225)
* Προοπτικές μιας οικολογικής Αλλαγής - Η συνεισφορά της Ψυχολογίας (Κίελο 1994)
  (Βλ. ανακοίνωση συνεδρίου στο: PP-Aktuell 3/94: 121).
* Πολιτική Ψυχολογία στο Επάγγελμα (Βρέμη 1995) (βλ.ανακοίνωση συνεδρίου στο PP-Aktuell 3/94: 122 κ.ε. και *Zeitschrift für Politische Psychologie* 3/94: 284 κ.ε.).
* Η συμβολή της Ψυχολογίας στη ρύθμιση πολιτικών και κοινωνικών διαφωνιών: Καθημερινή Βία, συλλογικές Ταυτότητες, Πολιτική Επικοινωνία, Κοινωνική Μάθηση και Διαμεσολάβηση (Μπίλεφελτ 1996) (Ανακοίνωση συνεδρίου).

Από τις παραπάνω δραστηριότητες του Τομέα της Πολιτικής Ψυχολογίας έχουν εκδοθεί πάνω από 15 τόμοι της σειράς "Πρόοδοι της Πολιτικής Ψυχολογίας". Επίσης από το προεδρείο του Τομέα της Πολιτικής Ψυχολογίας εκδιδόταν το περιοδικό *Πολιτική Ψυχολογία - Επίκαιρη (PP-Aktuell)* και για δεκατρία συνεχή χρόνια μέχρι και το 1994. Από το 1993 συμπεριέχεται στη νέα έκδοση Περιοδικό για την Πολιτική Ψυχολογία *(Zeitschrift für Politische Psychologie)*, μέσω του οποίου προωθείται η διεπιστημονική ανάπτυξη και εξέλιξη της Πολιτικής Ψυχολογίας. Επίσης από το 1991 εκδίδεται στο Αμβούργο και το διεθνές περιοδικό *Politics and the Individual*, του οποίου επιδίωξη είναι ο ευρωπαϊκός τονισμός και προσανατολισμός της προοπτικής της Πολιτικής Ψυχολογίας σε αντίθεση με τα αμερικανικά θετικιστικά έντυπα (Moser 1992: 226).

Το έτος 1992 το τμήμα της Πολιτικής Ψυχολογίας απαριθμούσε 990 μέλη, δηλαδή αποτελούσε το 5,82% των 17.000 μελών της Επαγγελματικής Ένωσης Γερμανών Ψυχολόγων, ενώ το Τμήμα της Κλινικής Ψυχολογίας απαριθμούσε 14.790 μέλη, ήτοι 86,98% από 17.000 μέλη (Moser 1992: 220 κ.ε.), μια τάση που παρατηρείται σε όλες σχεδόν τις χώρες όπου εφαρμόζεται η ψυχολογική γνώση τα ποσοστά των κλινικών ψυχολόγων σε σχέση με όλους τους ψυχολόγους είναι πολύ υψηλά (Γεώργας 1996: 131). Εδώ επισημαίνεται ότι τα μέλη της Επαγγελματικής Ένωσης Γερμανών Ψυχολόγων έχουν δικαίωμα εγγραφής σε περισσότερα από ένα Τμήματα. Ο αριθμός των 1000 περίπου μελών του Τμήματος της Πολιτικής Ψυχολογίας, δεν είναι και μικρός, αν σκεφθεί κανείς ότι η Διεθνής Ένωση Πολιτικής Ψυχολογίας (International Society of Political Psychology, ISPP) απαριθμεί περίπου 750 μέλη (Moser 1992: 225).

Παρότι η γερμανική Πολιτική Ψυχολογία έχει να επιδείξει αξιοθαύμαστες δραστηριότητες και έχει καθιερωθεί ως κοινωνική επιστήμη, αυτή η ερευνητική κατεύθυνση δεν κατόρθωσε να εδραιωθεί στον παραδοσιακό ακαδημαϊκό χώρο. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν στα γερμανικά Πανεπιστήμια έδρες ή Ινστιτούτα Πολιτικής Ψυχολογίας (Moser 1992: 224).

Κάνοντας μια παρένθεση εδώ, για μια διεθνή σύγκριση, θα ήθελα να επισημάνω ότι το Πανεπιστήμιο Φλωρεντίας από το χειμερινό εξάμηνο του 1991 συμπεριλαμβάνει στον οδηγό σπουδών του Τμήματος Ψυχολογίας το γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) "Πολιτική Ψυχολογία" με κατεύθυνση πτυχίου, γεγονός που για πρώτη φορά συμβαίνει στην Ευρώπη (*PP-Aktuell 4*, 1991: 261). Επίσης, το Πανεπιστήμιο Ohio State σε συνεργασία με τη Διεθνή Ένωση Πολιτικής Ψυχολογίας (ISPP) το καλοκαίρι

του 1996, από 14 Ιουλίου μέχρι 9 Αυγούστου, οργάνωσαν για έκτη φορά την "Θερινή Ακαδημία Πολιτικής Ψυχολογίας". Τα θερινά αυτά τμήματα απευθύνονται κυρίως σε μεταπτυχιακούς και προχωρημένους προπτυχιακούς. Μέγιστος αριθμός μέχρι 55 άτομα (*ZfPP 1,* 1996: 89).

Επίσης, ενδιαφέρον θα ήταν να αναφέρω ότι το ετήσιο συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης για την Πολιτική Ψυχολογία (ISPP) έγινε στις 30 Ιουνίου μέχρι 3 Ιουλίου 1996 στο Vancouver και είχε θέμα: "Η Ψυχολογία της Πολιτικής Επικοινωνίας" ("Talking about Politics"). Θεματικοί άξονες μεταξύ άλλων ήταν: Υποψηφιότητες για την Προεδρία, Κοινή Γνώμη και Εξωτερική Πολιτική (π.χ. Βοσνία), Σχηματισμός Πολιτικών Ταυτοτήτων, Επίλυση Διαφορών χωρίς Βία, Προεκλογικοί Αγώνες, Προεκλογικές Διαφημίσεις και οι Επιδράσεις τους, Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Δι-Ομαδικές Διαφορές και Δι-Ομαδική Επικοινωνία, Πολιτικές Ισότητας των Μειονοτήτων, Πολιτική Αξιοπιστία, Ερευνητικές Μέθοδοι (ZfPP 1, 1996: 88).

Θα ήθελα όμως να σταθώ για λίγο στο πρώτο συνέδριο της Πολιτικής Ψυχολογίας, γιατί το θεωρώ σταθμό στην Ιστορία της εξέλιξης της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία.

Το πρώτο συνέδριο της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία, όπως προαναφέρθηκε, έγινε τον Ιούνιο του 1979 στο Αμβούργο και είχε ως στόχο μέσα από μια ανταγωνιστική συζήτηση να προωθήσει την επιστημονική οριοθέτηση και καθορισμό του γνωστικού αντικειμένου της Πολιτικής Ψυχολογίας (Moser, 1981: 11). Σ' αυτό το συνέδριο αποκρυσταλλώθηκαν δύο ζεύγη γεγονότων σχετικά με την περιγραφή της κατάστασης της Πολιτικής Ψυχολογίας.

Από τη μία πλευρά, ενώ η Φιλοσοφία, η κοινωνικοθεωρητική και η κοινωνιολογική επιστημονική ενασχόληση έχουν να επιδείξουν μια μακρά παράδοση σε ό,τι αφορά την επεξεργασία ψυχολογικών θεμάτων, τα οποία κατά ένα μεγάλο μέρος έχουν εμφανώς πολιτικό περιεχόμενο, οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες για μια Πολιτική Ψυχολογία ως αυτόνομο επιστημονικό κλάδο έχουν νέα (πρόσφατη) ημερομηνία (βλ. Knutson 1973, Moser 1979). Εκτός αυτού, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '60 παρατηρείται ένας συνεχώς επιταχυνόμενος αριθμός επιστημονικών δημοσιεύσεων, οι οποίες στην πλειοψηφία τους κατατάσσονται από τους ίδιους τους συγγραφείς τους στην Πολιτική Ψυχολογία. Από την άλλη όμως πλευρά, δεν υπήρχε μέχρι τότε μία εννοιολογική αποσαφήνιση ή εννοιολογικός καθορισμός και ένας σύμφωνος ορισμός του τι σημαίνει και τι πρέπει να κατανοεί κανείς με την έννοια Πολιτική Ψυχολογία (Moser, 1981: 11).

Σχετικά με την πρώτη διαπίστωση, δηλαδή την κατάσταση της Πολιτι-

κής Ψυχολογίας, ελάχιστες διαφωνίες θα μπορούσαν να υπάρξουν. Εκεί που υπήρχαν οι διαφωνίες ήταν στη δεύτερη διαπίστωση, γιατί αυτή σχετίζεται με τις διαφορετικές απόψεις οι οποίες απορρέουν από τις βασικές διαφορές σχετικά με τις απαιτήσεις ή τις αξιώσεις που θέτει κανείς στην Πολιτική Ψυχολογία.

Η διατύπωση των διαφωνιών και ενστάσεων που εκφράσθηκαν μπορούν να συνοψισθούν σε δύο εκ διαμέτρου αντίθετες θέσεις. Η μία, την οποία συναντά κανείς σε όλες σχεδόν τις δημοσιεύσεις της αμερικανικής βιβλιογραφίας, δεν βλέπει στην Πολιτική Ψυχολογία τίποτε άλλο εκτός από βασικές θεματικές ενότητες (άξονες). Ασχολείται με στοιχεία της ανθρώπινης πολιτικής συμπεριφοράς, των οποίων η ανάλυση με τη χρησιμοποίηση της ψυχολογικής γνώσης συμβάλλει στην εξήγηση της πολιτικής (Greenstein, 1973). Εύστοχα ο Moser παρατηρεί ότι αυτή η θέση βρίσκεται εξ ολοκλήρου στα πλαίσια της παράδοσης της εργαλειακής (μηχανιστικής) σκέψης, όπου η Πολιτική Ψυχολογία θεωρείται ως πολιτική αξιολογικά ουδέτερη στρατηγική έρευνας, η οποία μπορεί να αντλεί τη συνολική της κοινωνική σπουδαιότητα μέσα από τις δυνατότητες αξιοποίησης για σταθεροποίηση του συστήματος (Moser, 1981: 12).

Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκεται η απαίτηση όλων εκείνων των συγγραφέων που θέλουν να φαντάζονται την Πολιτική Ψυχολογία μόνο ως κοινωνικοκριτική, η οποία τουλάχιστον νομιμοποιείται μέσω των έστω και άδηλων κοινωνικών μεταλλαγών και τροποποιήσεων. Αυτή τη θέση μπορεί να τη βρει κανείς σχεδόν αποκλειστικά στη γερμανική βιβλιογραφία και μάλιστα σ' εκείνους τους Πολιτικούς Ψυχολόγους που ακολουθούν την "Κριτική Θεωρία" της Σχολής της Φρανκφούρτης. Αυτοί επικέντρωσαν την προσοχή τους στην "κριτική" αντίδραση των διαδικασιών και συνεπειών της όλο και περισσότερο επεκτατικής εντατικοποίησης στην κυριαρχία της φύσης. Αυτή όμως η διαδικασία χρησιμοποιεί επίσης όλο και περισσότερο τους ίδιους τους ανθρώπους, οι οποίοι εξ αιτίας της θα πρέπει να θεωρείται ότι είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένοι (Moser, *στο ίδιο*).

Για τον Klaus Horn (1975) ένα βασικό εκπρόσωπο αυτής της κατεύθυνσης, μια από τις λειτουργίες της Πολιτικής Ψυχολογίας είναι η εξήγηση στους αποξενωμένους από την πολιτική πολίτες, οι οποίοι ιδιωτεύουν και πιστεύουν σε ένα "διαχειριζόμενο κόσμο" όπου μπορούν να ζήσουν ήσυχα μόνο για τον εαυτό τους, μέσα από γενικές κοινωνικές εξελίξεις και να μετατρέψει αυτή την ενημέρωση σε πολιτική πράξη (σελ. 175 κ.ε.).

Από το 1972 μέχρι το θάνατό του (1985) ο Horn προσπάθησε με διάφορες εργασίες του, σχετικά με τις βασικές μεθοδολογικές αρχές, να εδραιώσει το σχέδιό του για την Πολιτική Ψυχολογία την οποία θεωρούσε ως μια Κοινωνική Επιστήμη με προσανατολισμό το υποκείμενο. Η εργασία που δημοσιεύθηκε σε ένα εισαγωγικό τόμο για την Πολιτική Επιστήμη το 1972 με τίτλο: "Πολιτική Ψυχολογία, Γνωσιολογικό Ενδιαφέρον, Θέματα, Υλικά" έδινε απαντήσεις σε μεθοδολογικά ερωτήματα και προσπαθούσε να διευρύνει το ερευνητικό πεδίο μεταξύ Κοινωνιολογίας, Ψυχολογίας και Πολιτικής Επιστήμης. Ο Horn εδώ δεν επεδίωκε να εγκαταλείψει αυτούς τους κλάδους, αλλά μέσα από τα επιστημονικά ερωτήματα του κάθε κλάδου να συμπληρώσει τα γνωστικά αντικείμενα των άλλων κλάδων (Dick 1992: 140).

Σε μια άλλη εργασία, ο Horn, που φέρνει τον τίτλο: "Κοινωνική Ψυχολογία στροφή προς την Πολιτική Ψυχολογία" (Sozialpsychologie versus politische Psychologie) οριοθετεί το πεδίο της Πολιτικής Ψυχολογίας και αξιολογεί την ρεαλιστική ισχύουσα Κοινωνική Ψυχολογία σε σχέση με τα εκ νέου αναπτυσσόμενα γνωσιολογικά ενδιαφέροντα της Πολιτικής Ψυχολογίας.

Υπερβάλλοντας λίγο θα μπορούσε να πει κανείς ότι η ουσιαστική διαφορά σχετικά με τη λειτουργία και τη θέση των δύο αυτών επιστημονικών κλάδων, σύμφωνα με του Horn, είναι ότι η *Κοινωνική Ψυχολογία* προσανατολίζεται προς αυτό που υπάρχει και κινείται εντός των ορίων της σφαίρας επιρροής της εξουσίας, ενώ η *Πολιτική Ψυχολογία* επιθυμεί το "άνοιγμα" (ξεδίπλωμα) των χειραφετητικών ικανοτήτων του υποκειμένου καθιστώντας το υπάρχον πλέγμα εξουσίας δικό της αντικείμενο αντανάκλασης (αντίδρασης).

Ο Horn θεωρεί ως βάση της Κοινωνικής Ψυχολογίας την Ψυχανάλυση και για την Πολιτική Ψυχολογία πιστεύει ότι θα πρέπει "να υπολογίζει σε μια ιδεολογική και/ή μαζική ψυχοπαθολογική συνείδηση" (Horn 1989: 98) "Διότι το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού (...) δεν είναι σε θέση να κρίνει ποια είναι λ.χ. τα αίτια της συνεχούς υποτίμησης των χρημάτων" (στο ίδιο: 96), και ότι "ο φόβος κυριαρχεί στο πεδίο του Πολιτικού".

Για τον König η κριτική Πολιτική Ψυχολογία, όπως παρουσιάζεται στον τόμο που επιμελείται, έχει μια διαφορετική αντίληψη για την Πολιτική Ψυχολογία απ' ό,τι η επιστημονική τεχνική των δημοσκοπήσεων.

Μπορεί μεν, με την πρώτη ματιά, αυτή η κριτική Πολιτική Ψυχολογία σε σύγκριση με την παραδοσιακή Πολιτική Ψυχολογία να μην είναι σε θέ-

ση να προσφέρει πολλά, διότι η ίδια ούτε αυτόνομη ως ακαδημαϊκός επιστημονικός κλάδος ούτε ως κλάδος (Τμήμα) της Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας ή των Πολιτικών Επιστημών είναι. Δεν έχει σαφή, οριοθετημένο και από όλους αποδεκτό Κανόνα σε αντικείμενα και μεθόδους και δεν διαθέτει μέχρι σήμερα σχεδόν καθόλου υπηρεσιακούς δεσμούς ή επιστημονικά παραδοσιακού τύπου δεσμούς, στους οποίους θα μπορούσε να αναφέρεται σχετικά με τον ορισμό των μεθόδων που χρησιμοποιεί και τη διασφάλιση της "ταυτότητάς" της. Αντί γι' αυτό όμως μας δίνει βασικά θέματα και ερευνητικά ερωτήματα, νέες κατευθύνσεις εργασίας και μεθόδους καθώς επίσης και διακλαδικά-διεπιστημονικά προγράμματα. (König 1988: 9). Και για τον πληρέστερο χαρακτηρισμό της κριτικής Πολιτικής Ψυχολογίας επισημαίνει τέσσερα σημεία:

α) τις θεωρητικές της ρίζες
β) τους θεματικούς της προσανατολισμούς
γ) τις αναλυτικές της προοπτικές, και
δ) τα πρακτικά της ενδιαφέροντα.

α) Ως *θεωρητική βάση* της Πολιτικής Ψχυολογίας θεωρεί την Κριτική Θεωρία. Η Σχολή της Φρανκφούρτης προσπάθησε από την αρχή της ίδρυσής της να ενσωματώσει στις εργασίες της ψυχολογικά ερωτήματα και να τα συνδέσει με τον ιστορικό και διαλεκτικό ματεριαλισμό. Όλα τα εμπειρικά ερευνητικά προγράμματα του Ινστιτούτου της Φρανκφούρτης αναφερόντουσαν σε θέματα της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Οι υποθέσεις και ερμηνείες του έργου "Διαλεκτική της ενημέρωσης" (Dialektik der Aufklärung) θα ήταν, χωρίς τις ψυχαναλυτικές θέσεις, αδιανόητες.

Επομένως, η Πολιτική Ψυχολογία χρωστάει πολλά στον Marx και τον Freud σε ό,τι αφορά τους θεωρητικούς της προσανατολισμούς. Εδώ ο König αναφέρει εκτός από τον κύκλο που εργάζεται γύρω από τον Horkheimer και τον Adorno επίσης ενδεικτικά και τον Alexander Mitscherlich, τον Klaus Horn και τον Peter Brückner (König: *στο ίδιο:* 9).

β) *Αντικείμενο* της κριτικής Πολιτικής Ψυχολογίας είναι οι απόψεις-γνώμες και συμπεριφορές των ανθρώπων, οι φαντασίες και τα σχέδιά τους, οι τρόποι εμπειριών, παρατήρησης-αντίληψης και επεξεργασίας της πραγματικότητας. Δηλαδή, αντικείμενό της είναι η "Υποκειμενικότητα" την οποία η Πολιτική Ψυχολογία εντοπίζει σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Απ' αυτό συνεπάγεται ότι οι εξωτερικές συνθήκες επηρεάζουν το

άτομο. Επομένως, αντικείμενο της Πολιτικής Ψυχολογίας είναι όλες εκείνες οι διεργασίες που βρίσκονται στο μεταίχμιο του ατόμου και της κοινωνίας. Το ενδιαφέρον της εστιάζεται στη συνέχεια ή την διακοπή μεταξύ ατομικών προσανατολισμών και αντικειμενικών κατευθύνσεων εξέλιξης. Δηλαδή, αναλύει το παιγνίδι μεταξύ υποκειμενικών ενεργειών και αντιδράσεων με κοινωνικούς καταναγκασμούς, κανόνες και απαγορεύσεις (König 1988: 10).

γ) Η *αναλυτική προοπτική* της Πολιτικής Ψυχολογίας είναι προσανατολισμένη προς τις διάφορες μορφές παρουσίασης και παραγωγής της "αδιαθεσίας μέσα στον πολιτισμό" (Das Unbehagen in der Kultur, Sigmund Freud), που έχει μεταφραστεί αδόκιμα στα ελληνικά, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Θάνος Λίποβατς [(1988: 28 σημ. 10) ως: *Ο Πολιτισμός Πηγή Δυστυχίας* (Αθήναι, Επίκουρος, 1974)], δηλαδή τις λεγόμενες "ασθένειες του πολιτισμού" και τον καθημερινό βανδαλισμό. Η κριτική Πολιτική Ψυχολογία δεν περιορίζεται μόνο σε διαπιστώσεις του τύπου ότι "όλα τα επιτεύγματα έχουν και τις επιπτώσεις τους", αλλά θεωρεί τα φαινόμενα αυτά (της αδιαθεσίας του πολιτισμού) ως αντιδράσεις στις καταστροφές οι οποίες συνδέονται με την υποταγή των ανθρώπων στις γενικές και απροσδιόριστες απαιτήσεις του τεχνικού πολιτισμού. Οι κλασικές ιδιότητες της υποκειμενικότητας (όπως π.χ. εννοιολογική σκέψη, μνήμη, πρόβλεψη κ.λπ.) αγνοούνται αλλά και δεν ενδιαφέρουν, εκείνο που ενδιαφέρει είναι η ομαλή και άνευ δυσκολιών λειτουργία του. Το κόστος που πρέπει να πληρώσει σήμερα ο καθένας ξεχωριστά για τη διατήρηση ύπαρξης του συνόλου, δεν νομιμοποιείται σχεδόν καθόλου με τη λογική του συνόλου. Το γεγονός ότι όλη η ανθρωπότητα σήμερα εργάζεται για την καταστροφή της (π.χ. οικολογική) δεν οφείλεται σε δαιμονικές δυνάμεις ή σε απολίτιστους βαρβάρους αλλά στον ίδιο τον πολιτισμό (König: Στο ίδιο).

δ) Το *πρακτικό ενδιαφέρον* της Πολιτικής Ψυχολογίας δεν είναι ουδέτερο. Συμπαρατάσσεται με τα Υποκείμενα και τις καλύτερες δυνατότητές τους ενάντια στην Υπερδύναμη των καταστάσεων και συνθηκών στις οποίες ζουν και εργάζονται.

Η κριτική Πολιτική Ψυχολογία επιμένει στην απαίτηση των ατόμων για ευτυχία και επιτυχία (Glücksanspruch) και εναντιώνεται στην ιδέα ότι η ατομική δυστυχία ή αποτυχία είναι προσωπική υπόθεση του καθενός.

Βρίσκεται στο πλευρό όλων εκείνων που αντιδρούν στις παντός είδους κακομεταχειρίσεις και υποστηρίζει κάθε εξέγερση έκδηλη ή άδηλη, μικρή ή μεγάλη που βασίζεται στους υποκειμενικούς στόχους, επιθυμίες και ευχαριστήσεις. Βασική της αρχή είναι η γνωστή ρήση των Marx και Engels ότι "η ελεύθερη εξέλιξη του καθενός είναι η προϋπόθεση για την ελεύθερη εξέλιξη όλων". Πιστεύει δηλαδή ότι το όνειρο των ανθρώπων για μια καλύτερη ζωή δεν έχει εξαφανισθεί παρά τους διάφορους μηχανισμούς πίεσης και προσαρμογής. Η επιθυμία για αλλαγή δεν πρέπει να αγνοηθεί και να βρεθούν πιο γόνιμες και αποτελεσματικές μορφές έκφρασης και υλοποίησης. Η επιστήμη χάνει το νόημά της αν δε στοχεύει στην ευτυχία των ανθρώπων και αυτό η Πολιτική Ψυχολογία πρέπει να το υπενθυμίζει συνέχεια στις Κοινωνικές Επιστήμες (König 1988: 11).

Γερμανικές θέσεις για την Πολιτική Ψυχολογία

Ο Moser (1979: 28 κ.ε.) επιχειρώντας μια συστηματικοποίηση των θέσεων της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία διακρίνει τρεις ομάδες: Η πρώτη είναι εκείνη των οπαδών της παραδοσιακής αντίληψης περί επιστήμης που κύριο χαρακτηριστικό της είναι η αξιολογική ελευθερία με γνωστότερο εκφραστή της τον Walter Jacobsen, η δεύτερη περιλαμβάνει εργασίες που κοινό τους σημείο αναφοράς είναι η "Κριτική Θεωρία του Υποκειμένου" με γνωστότερο εκφραστή της τον Klaus Horn, και η τρίτη κατεύθυνση αποτελείται από καθαρά μαρξιστές επιστήμονες οι οποίοι εργάζονται κάτω από την επιγραφή "Κριτική Ψυχολογία" που από το 1970 γίνεται όλο και περισσότερο γνωστή με κυριώτερο εκφραστή της τον Klaus Hozkamp.

Κοινό χαρακτηριστικό και των τριών γερμανικών θέσεων είναι ότι θέτουν γενικά το ερώτημα σχετικά με την αξιολογική πτυχή της κάθε επιστήμης για την πολιτική σημασία, το οποίο όμως απαντούν με διαφορετικό τρόπο. Ενώ οι πολιτικοί ψυχολόγοι της πρώτης κατεύθυνσης αισθάνονται δεσμευμένοι απέναντι στην παραδοσιακή έννοια της επιστήμης, οι εκπρόσωποι της δεύτερης και τρίτης κατεύθυνσης, δηλαδή της "Κριτικής Θεωρίας του Υποκειμένου" (ΚΘΥ) και της "Κριτικής Ψυχολογίας" συμφωνούν στη θέση ότι κάθε επιστήμη γενικά και ιδιαίτερα η Ψυχολογία είναι πολιτική. Διαφέρουν όμως ως προς την κοινωνικοθεωρητική τους τοποθέτηση. Οι εκπρόσωποι της "Κριτικής Ψυχολογίας" (αυτο)χαρακτηρίζονται απερίφραστα ως Μαρξιστές ενώ οι εκφραστές της "Κριτικής Θεωρίας του Υποκειμένου" θεωρούν την αποκλειστικά μαρξιστική σκέψη ελλαττωματική διότι δε λαμβάνει υπόψη της τις υποκειμενικές λειτουργίες σε μικρο-επίπεδο.

Το δεύτερο γενικό χαρακτηριστικό των γερμανικών θέσεων είναι σύμφωνα με τον Moser - η καθυστέρηση η οποία παρατηρείται στην Πολιτική Ψυχολογία της Γερμανίας σχετικά με την εξέλιξη στην εμπειρική έρευνα.

Αμερικάνικες θέσεις για την Πολιτική Ψυχολογία

Ο Moser (1979: 40 κ.ε.) επιχειρώντας μια σύγκριση της κατάστασης της Πολιτικής Ψυχολογίας στη Γερμανία με την κατάσταση της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Αμερική, διαπιστώνει ότι οι πρώτες συστηματικές αντιλήψεις της αμερικάνικης Πολιτικής Ψυχολογίας δεν γίνονται με σαφήνεια κατανοητές ως αντιθέσεις και αυτό οφείλεται α) στη θεωρητική τους μη συστηματικότητα ή ποικιλία και β) στους λιγότερο ανεπιτυγμένους, απ' ό,τι στη Γερμανία, κοινωνικοπολιτικούς συλλογισμούς.

Παρά ταύτα, διακρίνει τρεις κύριες εκδοχές: την ψυχολογιστική, την απαριθμητική - φαινομενολογική και την κοινωνικοκριτική θέση. Η αμερικάνικη Πολιτική Ψυχολογία διαφέρει από την γερμανική επειδή ακριβώς παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό μία μη συστηματική ποικιλία σε εμπειρικές έρευνες, οι οποίες ανάλογα με τους συγγραφείς τους εμφανίζονται ως διεπιστημονικές. Επίσης εκεί, στον τομέα των κοινωνικών επιστημών η συζήτηση περί σπουδαιότητας της επιστήμης δεν ακολουθεί το γερμανικό παράδειγμα.

Μια πρόταση ορισμού της Πολιτικής Ψυχολογίας

Για την υπέρβαση των δυσκολιών ορισμού της Πολιτικής Ψυχολογίας και την ομογενοποίηση των ανόμιων χρήσεων της Πολιτικής Ψυχολογίας, ο Moser προτείνει έναν ορισμό του γενικού πλαισίου όπου συγκεντρώνονται όλα τα στοιχεία που πρέπει να προσδιορισθούν και που έχουν μέχρι τώρα εμφανισθεί σε διάφορα πλαίσια.

"Πολιτική Ψυχολογία είναι: Μία διεπιστημονική ερευνητική θεωρία, που εμφανίζεται με την απαίτηση να ερευνήσει τις ανθρώπινες ανάγκες και συμπεριφορές, που προσδιορίζουν τα πολιτικά γεγονότα, με τα επιστημονικά βοηθήματα των κοινωνικών επιστημών και υπολογίζοντας ταυτόχρονα και την αλληλεπίδραση της κοινωνικής - πολιτικής τριάδας: υποκειμενικής - ατομικής, κοινωνιολογικής - κοινωνικής και κοινωνικής - πολιτικής οπτικής γωνίας, για να προσφέρει μ' αυτό τον τρόπο τα γνωστικά μέσα, που μπορεί να είναι χρήσιμα για την απόκτηση της ανθρώπινης αυτοπραγμάτωσης. Είναι πλουραλιστική με την έννοια ότι συμπεριλαμβάνει διαφορετικές ανταγωνιστικές γνωστικοθεωρητικές θέσεις, που η καθε μία είναι όσο γίνεται ενιαία" (Moser 1979: 49).

Η Πολιτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα

Η εξέλιξη της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα σχετίζεται με την εξέλιξη γενικά της Ψυχολογίας στην Ελλάδα. Η ιστορία της ψυχολογίας ως επιστήμης στην Ελλάδα αρχίζει με την ίδρυση του πρώτου Ψυχολογικού Εργαστηρίου στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας το έτος 1926 και την ίδρυση, το ίδιο έτος, ανεξάρτητης από τη Φιλοσοφία έδρας της Ψυχολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Από τότε και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960-1970 η Ψυχολογία τελούσε υπό της κηδεμονία της Φιλοσοφίας. Την ανεξαρτησία της η Ψυχολογία στην Ελλάδα την απέκτησε κατά τις επόμενες δύο δεκαετίες του 1970-1980 και 1980-1990, με την ίδρυση ψυχολογικών εργαστηρίων και θέσεων για τη διδασκαλία της Ψυχολογίας σε τμήματα στα οποία συνυπήρξε με τη Φιλοσοφία και την Παιδαγωγική. Η οριστική ανεξαρτησία της Ψυχολογίας επιτεύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980-1990 με την διαδοχική ίδρυση Τμημάτων Ψυχολογίας στα Πανεπιστήμια της Κρήτης, της Θεσσαλονίκης, του Παντείου Πανεπιστημίου, την θεσμοθέτηση ανεξάρτητου προγράμματος Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και τη Δημιουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. Στην εξέλιξη της επιστήμης της Ψυχολογίας στην Ελλάδα συνέβαλαν επίσης η καθιέρωση μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα Τμήματα Ψυχολογίας, οι ερευνητικές δραστηριότητες των Ψυχολόγων στη χώρα μας, η πραγματοποίηση πανελληνίων και ευρωπαϊκών ή διεθνών συνεδρίων Ψυχολογίας και η διαπανεπιστημιακή συνεργασία μεταξύ Τμημάτων Ψυχολογίας και Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθώς επίσης και οι διάφορες δραστηριότητες των επιστημονικών εταιρειών και συλλόγων Ψυχολογίας στην Ελλάδα (Χουσιάδας, 1997: 2 κ.ε. Σχετικά με την κατάσταση της Ψυχολογίας στη χώρα μας βλ. επίσης: Γεώργας, 1996, Παρασκευόπουλος, 1992, Χουσιάδας, 1992).

Αν η ιστορία της επιστήμης της Ψυχολογίας στην Ελλάδα είναι σχετικά πρόσφατη, όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, τότε η Κοινωνική και η Πολιτική Ψυχολογία έχουν πιο πρόσφατες ημερομηνίες. Το πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνικής Ψυχολογίας παραγματοποιήθηκε μόλις πριν ένα χρόνο, στις 14-17 Νοεμβρίου 1996 στο Ευρωπαϊκό Κέντρο

Δελφών και περιελάμβανε 4 θεματικές ενότητες: Διαπολιτιστική Ψυχολογία, Πειραματική Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία - Παρεμβάσεις σε Κοινωνικά Προβλήματα (Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (ΕΛΨΕ 1997α).

Το Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛΨΕ στη συνεδρίασή του στις 6/12/96 αποφάσισε να εισηγηθεί στη γενική Συνέλευση της Εταιρείας τη δημιουργία Τομέων Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ. Οι προτεινόμενοι τομείς ήταν οι εξής επτά:

1) Κοινωνική Ψυχολογία
2) Εξελιτική Ψυχολογία
3) Γνωστική Ψυχολογία και Νευροψυχολογία
4) Κλινική και Συμβουλευτική Ψυχολογία
5) Σχολική και Εκπαιδευτική Ψυχολογία
6) Οργανωτική και Ψυχολογία της Εργασίας
7) Προσωπικότητα και Ατομικές Διαφορές.

Με ομόφωνη απόφαση της Γενικής Συνέλευσης της ΕΛΨΕ στις 3/5/1997 ιδρύονται δεκατρείς κλάδοι Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ μεταξύ αυτών και της Πολιτικής Ψυχολογίας (ΕΛΨΕ 1997β), θέση που ο γράφων υποστήριζε από παλαιότερα (βλ. π.χ. Γαλάνης, 1993).

Θεωρώ αναγκαία την ίδρυση του κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας στα πλαίσια της ΕΛΨΕ, διατηρώ όμως επιφυλάξεις ως προς τον μεγάλο - σ' αυτή τη χρονική περίοδο - αριθμό κλάδων Ψυχολογίας. Ίσως η συνύπαρξη ορισμένων συναφών κλάδων να αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υιοθετώ γενικά την ύπαρξη περισσοτέρων κλάδων. Η θέση μου για τη δημιουργία και την εξέλιξη του κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας απορρέει κατά κύριο λόγο από το γεγονός ότι εξασφαλίζει πιο εύκολα την διεπιστημονικότητα απ' ό,τι ορισμένοι άλλοι κλάδοι της Ψυχολογίας και δεύτερον ότι τονίζει την έννοια του πολιτικού που από ορισμένους κλάδους της Ψυχολογίας αλλά και της επιστήμης γενικά τείνει να εξαφανισθεί υιοθετώντας την θετικιστική αντίληψη. Άλλωστε, κατά την άποψή μου, δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι με την Πολιτική Ψυχολογία ασχολήθηκαν περισσότερο επιστήμονες των Πολιτικών κυρίως Επιστημών παρά Ψυχολόγοι.

Επίσης θεωρώ θετικό το γεγονός ότι σε ορισμένα Τμήματα Ψυχολογίας ή άλλων Τμημάτων διδάσκεται το μάθημα της Πολιτικής Ψυχολογίας ή ειδικά θέματα της Πολιτικής Ψυχολογίας.

Το πρώτο ελληνικό επιστημονικό σύγγραμμα που φέρει τον τίτλο Πο-

λιτική Ψυχολογία είναι του Γ.Κ. Βλάχου με έτος έκδοσης το 1976 και συνοψίζει τις παραδόσεις που έγιναν από τον συγγραφέα του έργου αυτού κατά το ακαδημαϊκό έτος 1974-1975 στους τεταρτοετείς φοιτητές των Πολιτικών Επιστημών. Στον πρόλογο του συγγράμματός του των 176 σελίδων, ο συγγραφέας αναφερόμενος στην Πολιτική Ψυχολογία γράφει "Η Πολιτική Ψυχολογία δεν είναι, ωστόσο, αποκλειστικό δημιούργημα των νεωτέρων ή των νεωτάτων χρόνων. Από τα Ομηρικα έπη, ως τους Χαρακτήρες του Θεοφράστου, η ελληνική διανόηση προσέφερεν απαράμιλλες εικόνες και αναλύσεις πολιτικών τοποθετήσεων και πολιτικής συμπεριφοράς" (Βλάχος, 1976: 6).

Για να αποκτήσει μια πρώτη εικόνα ο αναγνώστης, καλό θα ήταν να απαριθμήσουμε τους τίτλους των τεσσάρων κεφαλαίων του έργου.

Στο πρώτο κεφάλαιο σχετικά με τις "εισαγωγικές έννοιες" ο συγγραφέας πραγματεύεται:

1. Πολιτική Ψυχολογία και Στρατηγική.
2. Η θέση της Πολιτικής Ψυχολογίας στους κόλπους των Πολιτικών Επιστημών. Επιστημολογικές διευκρινίσεις.
3. Συνοπτική Ιστορία και σύγχρονος μεθοδολογικός προσανατολισμός της Πολιτικής Ψυχολογίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που επιγράφεται "Το φαινόμενο της Πολιτικοποιήσεως. Προσδιοριστικοί παράγοντες και διαδικασίες" πραγματεύεται:

1. Κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίηση.
2. Διαδικασίες και βαθμοί πολιτικοποιήσεως.
3. Η Πολιτική Ψυχολογία και ο Φροϋντισμός.
4. Άλλες ψυχολογικές ερμηνείες στην προέκταση ή και πέρα από τον φροϋντισμό.
5. Ιστορικές απόψεις του προβλήματος της πολιτικοποιήσεως.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πολιτική συμπεριφορά και τη θεωρία των ρόλων. Στο πρώτο μέρος, πραγματεύεται τους αντικειμενικούς προσδιοριστικούς παράγοντες των πολιτικών ρόλων και της πολιτικής συμπεριφοράς:

1. Γενικές διαπιστώσεις και παρατηρήσεις. Ο ρόλος του ατόμου σαν υπηκόου και σαν πολίτη.
2. Η εθνική ιδέα και ο πατριωτισμός.
3. Ταξικοί διαφορισμοί, πολιτική τυπολογία και Πολιτική Ψυχολογία.
4. Οι τάξεις ηλικιών και η πολιτική συμπεριφορά.
5. Οι διαφορισμοί των φύλων. Η Πολιτική Ψυχολογία των γυναικών.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στις σύγχρονες κατευθύνσεις στην έρευνα των πολιτικών ρόλων και της πολιτικής συμπεριφοράς:

1. Η έννοια του "ρόλου" στη σύγχρονη κοινωνική Ψυχολογία.
2. Οι πολιτικοί ρόλοι στα πλαίσια της στρατηγικής ψυχοκοινωνιολογίας. Η ανάλυση του Bertrand de Jouvenel.
3. Ο ρόλος των αντιπροσωπευτικών ή ηγετικών ομάδων και κατηγοριών στην πολιτική.

Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρται στην κοινή γνώμη και την πολιτική προπαγάνδα:

1. Η κοινή ή δημόσια γνώμη.
2. Η προπαγάνδα.

Από την ανάγνωση των παραπάνω περιεχομένων του προ 25ετίας έργου, διαπιστώνει κανείς εύκολα ότι από τότε μέχρι σήμερα η πολιτική ψυχολογική έρευνα έχει διευρυνθεί αρκετά. Και στη χώρα μας υπάρχουν σήμερα επιστήμονες που ασχολούνται με σύγχρονα θέματα της Πολιτικής Ψυχολογίας όπως για παράδειγμα την ανεργία, τις μεταναστευτικές μειονότητες, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, την εθνική ταυτότητα, τα σκάνδαλα και τη διαφθορά, το οικονομικό και περιβαλλοντικό έγκλημα, τη νέα φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τα πολιτικά κόμματα, την πολιτική συμμετοχή, τα κοινωνικά κινήματα κ.λπ., χωρίς ωστόσο να αυτοχαρακτηρίζονται ως Πολιτικοί Ψυχολόγοι.

Για πρώτη φορά το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με το Ίδρυμα Friedrich - Ebert διοργάνωσαν στις 18 και 19 Μαρτίου 1997 επιστημονική διημερίδα με θέμα: "Κρίση της πολιτικής ή κρίση των πολιτικών κομμάτων; Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα" (Γαλάνης, 1997), ένα θέμα που αναμφισβήτητα υπερβαίνει τα όρια της παραδοσιακής και περιοριστικής παιδαγωγικής σκέψης, που θέλει την Παιδαγωγική ξεκομμένη από την πολιτική. Η "αντιπαράθεση επιστήμης και πολιτικής είναι μύθος συντηρητικός και παλιωμένος". (Φραγκουδάκη, 1997: 32. Σχετικά με το ρόλο του Πανεπιστημίου γενικά στην κοινωνία βλέπε και τις ενδιαφέρουσες απόψεις που αναπτύσσονται στο νέο περιοδικό *Βήμα Επικοινωνίας* του Συλλόγου Ελλήνων Αποφοίτων του London School of Economics and Political Science, 1997).

Κατά την άποψή μου, η Πολιτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα υπάρχει, αλλά είναι διάσπαρτη και αποσπασματική σε μεμονωμένες εργασίες όπου κάθε μελετητής εργάζεται ως "μοναχικός καβαλάρης". Εκείνο που πρέπει να γίνει είναι η συγκρότηση του χώρου και η αξιοποίηση αυτού του ανθρώπινου δυναμικού που πράγματι βλέπει την επιστήμη και

ιδιαίτερα την Ψυχολογία ως πολιτική. Η δημιουργία του κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας στα πλαίσια της ΕΛΨΕ και οι διάφορες πρωτοβουλίες αποτελούν το πρώτο βήμα για μια συγκροτημένη, προγραμματισμένη, οργανωμένη και αποτελεσματική επιστημονική δράση και παρέμβαση.

Αν η παρούσα εργασία συμβάλει στο γόνιμο και παραγωγικό επιστημονικό διάλογο και προβληματισμό, στη δημιουργία θέσεων ή αντιθέσεων, κρίσεων ή επικρίσεων και στη δραστηριοποίηση για παραπέρα εξέλιξη της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα, τότε πέτυχε το στόχο της. Αλλά δεν αρκεί αυτό. Οι Πολιτικοί Ψυχολόγοι θα πρέπει είτε στα πλαίσια του νεοσύστατου κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας στην ΕΛΨΕ, είτε ευρύτερα, να συζητήσουν για το παρόν και το μέλλον της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα, να αρθρώσουν συγκροτημένο επιστημονικό λόγο και να θέσουν το πλαίσιο και τους άξονες μέσα στο οποίο θα μπορούσε να κινηθεί με επιτυχία η πολιτική ψυχολογική έρευνα στην Ελλάδα.

Με αυτή την πρόταση σε καμία περίπτωση δεν εννοώ την "χειραγώγηση" του πολιτικού ψυχολογικού λόγου, αλλά απεναντίας τη συγκρότηση και "χειραφέτησή" του.

Η διεθνοποίηση και παγκοσμιοποίηση όλο και περισσότερων πεδίων της κοινωνικής μας ζωής, θέτουν νέες απαιτήσεις για τις οποίες δεν είμαστε (επαρκώς) προετοιμασμένοι. Επίσης και το βάρος των πιεστικών προβλημάτων όλο και πιο πολύ μετατοπίζεται. Σε ό,τι αφορά την κοινωνία ως σύνολο - πολιτική, οικονομία, κοινωνική ζωή - βρίσκεται σε μια κατάσταση που το μέγεθος της πίεσης για διεθνοποίηση είναι μεγάλο. Σε ό,τι αφορά τη νόηση και συμπεριφορά του κάθε ατόμου της κοινωνίας οι επιπτώσεις των τάσεων παγκοσμιοποίησης φθάνουν από την εκπαίδευση στην επαγγελματική απασχόληση, τον ελεύθερο χρόνο και τις διαπροσωπικές σχέσεις (βλ. επίσης και Μπονίκος, 1997: 20 κ.ε.).

Σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα η Πολιτική Ψυχολογία καλείται να παίξει το ρόλο της σε συνεργασία με άλλες συναφείς επιστήμες (Κοινωνιολογία, Πολιτική Επιστήμη, Νομική Επιστήμη, Εγκληματολογία, Οικονομική Επιστήμη, Ιστορία), επιδιώκοντας παράλληλα και το διάλογο με εκπροσώπους από την Πολιτική.

Βιβλιογραφία

Βλάχος, Γ.Κ. (1976): *Πολιτική Ψυχολογία (Μεθοδολογία-Εισαγωγικές έννοιες).* Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Γαλάνης, Γ.Ν. (1993): "Πολιτικά σκάνδαλα": Επισημάνσεις. *Χρονικά* Εργαστηρίου Εγκληματολογικών Επιστημών του Τμήματος Νομικής του Πανεπιστημίου Θράκης, τχ. 7, σσ. 17-38.

Γαλάνης, Γ.Ν. (1997): "Κρίση της Πολιτικής ή κρίση των πολιτικών κομμάτων; Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα". Επισημάνσεις από μία διεπιστημονική διημερίδα στα Ιωάννινα", υπό δημοσίευση.

Γεώργας, Δ. (1996): "Η σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία: Θεωρία και εφαρμογές". Στο: Τσαλίκογλου, Φ. (Επιμέλεια): *Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα.* Εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα (χ.χ.) (1996), σελ. 131-142.

Claussen, B. (1980): "Bemerkungen zur politikdidaktischen Relevanz Politischer Psychologie". In: Hartmann, K. - D. (Hrsg.): *Politische Bildung und Politische Psychologie.* München, Wilhelm Fink, S. 51-72.

Dick, M. (1992): "Klaus Horn: Politische Psychologie. Band I: Schriften zur Kritischen Theorie des Subjekts. Hrsgg. von Hans-Joachim Buss. Frankfurt a.M.: Nexus 1989, (236 S.)". (Βιβλιοκρισία) In: PP-Aktuell 1+2/92, S. 140-142.

Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (ΕΛΨΕ) (1997α): *Ενημερωτικό Δελτίο,* τχ. 4, Φεβρουάριος 1997.

Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (ΕΛΨΕ) (1997β): *Ενημερωτικό Δελτίο,* τχ. 5, Ιούνιος 1997.

Greenstein, F.I. (1973): "Political Psychology: A Pluralistic Universe". In: Knutson, J.F. (Ed.): *Handbook of Political Psychology.* San Francisco, S. 438-470.

Horn, K. (1975): "Sozialpsychologie versus Politische Psychologie". In: Gerhardt, M. (Hrsg.): *Die Zukunft der Philosophie.* München.

Horn, K. (1989): *Politische Psychologie. Band I: Schriften zur Kritischen Theorie des Subjekts.* Hrsgg. von H. - J. Busch, Frankfurt a.M.: Nexus.

Knutson, J.F. (1973) (Ed.): *Handbook of Political Psychology.* San Francisco.

König, H. (1988): "Einleitung: Über das Programm der Politischen Psychologie". In: König, H. (Hrsg.): *Politische Psychologie heute,* Leviathan, Sonderheft 9/1988, S. 7-11.

Λίποβατς Θ. (1988): *Η απάρνηση του πολιτικού.* Οδυσσέας, Αθήνα.

Moser, H. (1979): "Ansätze und inhaltliche Struktur einer Politischen Psychologie". In: Moser, H. (Hrsg.): *Politische Psychologie.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, s. 12-52.

Moser, H. (1981): "Zum Konzept". In: Moser, H. (Hrsg.): *Fortschritte der Politischen Psychologie.* Band 1. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1981, S. 11-17.

Moser, H. (1992): "Die Sektion Politische Psychologie im BDP: Selbsrerständnis, Geschichte und Arbeitsweise". In: *Politische Psychologie PP-Aktuell,* 11. Jg. 3/92, S. 223-226.

Moser, H. (1992a): "Sektion Politische Psychologie: In eigener Sache". In: *Politische Psychologie PP-Aktuell,* 11. Jg. 3/92, S. 221-222.

Moser, H., Kliche Th. (1984): "Organisierter Pluralismus: Politische Psychologie als Modell für die Erneuerung der Sozialwissenschaften". In: Moser, H./Preiser, S. (Hrsg.): *Umweltprobleme und Arbeitslosigkeit. Fortschritte der Politischen Psychologie,* Bd. 4. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 223-240.

Μπονίκος, Δ. (1997): "Παγκοσμιοποίηση και Πανεπιστήμιο", *Βήμα Επικοινωνίας,* τχ. 1, σσ. 20-22.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1992): "Η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προοπτικές", *Ψυχολογία,* 1, σσ. 87-100.

Politische Psychologie PP-Aktuell (1991): "Politische Psychologie als Studienfach", Heft 4/91, S. 261.

Politische Psychologie PP-Aktuell (1994): "17. Workshop-Kongress Politische Psychologie. Bremen 1995: "PP im Beruf"- call for Papers", Heft 3/94, S. 122-124.

Σύλλογος Ελλήνων Αποφοίτων του London School of Economics and Political Science (1997): "Πανεπιστήμιο και Κοινωνία", *Βήμα Επικοινωνίας,* τχ. 1, Φθινόπωρο, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1997): "Συζήτηση", *Βήμα Επικοινωνίας,* τχ. 1, σ. 32.

Χουσιάδας, Λ. (1992): "Η Ψυχολογία στην Ελλάδα: Παρελθόν, παρόν και σκέψεις για το μέλλον", *Ψυχολογία,* 1, σσ. 1-10.

Χουσιάδας, Λ. (1997): "Παλαιότερες και πρόσφατες εξελίξεις της επιστήμης της Ψυχολογίας στην Ελλάδα", *Επιστημονική Επετηρίδα* του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ., τόμος 2, Θεσσαλονίκη, σσ. 2-34.

Zeitschrift für Politische Psychologie (1994): ""Siegfried Preiser: 17. Workshop-Kongress PP 1995: "Politische Psychologie im Beruf". Heft 3/94, S. 284-287.

Zeitschrift für Politische Psychologie (1996): "Jahreskongress 1996 der ISPP" και "Summer Institute in Political Psychology", Heft 1/1996, S. 88 και 89 αντίστοιχα.

Summary

Political Psychology as a science is a newly established sector of Psychology. As an idea, Political Psychology is defined as an interscientific research attempt, which appears with the demand to examine human needs and behavior. These human needs and behavior are determined by the political facts, having in mind that subjective - individual, sociological-social and social-political level influence each other. Also Political Psychology uses as a help all the tools of social sciences in order to reach the human self-fulfilment. It is pluralistic because it includes different self-contained cognitive attempts of theoritical and methodological approach, which are competitive with each other (Moser 1979).

This project is an effort to elucidate meanings and to define the Political Psychology, to describe its evolution from subscience to a scientific sector, to record political subjects it dealt with and to refer to challenges of our days. The project is confined to a concise presentation of Political Psychology in Germany and the state of Political Psychology in Greece today, in order to end up in specific points of view.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

«ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ Ή ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ;

Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα»

Επισημάνσεις από μια διεπιστημονική διημερίδα στα Ιωάννινα

Ιωάννινα 1997

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ Ή ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ;
Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα

Στις 18 και 19 Μαρτίου 1997 το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με το γερμανικό ίδρυμα Friedrich - Ebert (γραφείο Αθήνας), διοργάνωσαν στα Ιωάννινα μια διημερίδα με θέμα: "Κρίση της πολιτικής ή κρίση των πολιτικών κομμάτων; Το πρόβλημα της πολιτικής συμμετοχής σήμερα".

Σκοπός της διημερίδας ήταν η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών (Ελλάδα-Γερμανία) και ο προβληματισμός σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου της αποστασιοποίησης ή αποστροφής των πολιτών από την πολιτική. Με αφετηρία τα αίτια που οδηγούν στη μη πολιτική συμμετοχή (αδιαφορία) ή "ιδιώτευση", εξετάστηκαν τρόποι ενεργοποίησης και ευαισθητοποίησης των πολιτών.

Δηλαδή πως μπορεί η πολιτική σήμερα να γίνει ενδιαφέρουσα.

Στη διημερίδα συμμετείχαν με εισηγήσεις τους γερμανοί και έλληνες επιστήμονες από διάφορα Πανεπιστήμια.

Οι θεματικές ενότητες (άξονες) στις οποίες εντάχθηκαν οι εισηγήσεις και επικεντρώθηκε όλη η συζήτηση ήταν τέσσερις:

α) Πολιτική και στάση των διανοουμένων
β) Πολιτική και κοινωνικός αποκλεισμός (γυναίκες, νεολαία, μειονότητες)
γ) Κοινωνικά κινήματα και πολιτική και
δ) Πολιτική και πολιτικοί

Στην εισαγωγική του εισήγηση ο Γιώργος Γαλάνης (Αναπληρωτής Καθηγητής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε.) αναφέρθηκε επιγραμματικά "στην κρίση της πολιτικής και των πολιτικών κομμάτων".

Ιδιαίτερα επισημάνθηκαν τα εξής σημεία: πολιτική ως θέαμα, η προ-

σωποποίηση της πολιτικής, η θεατροποίηση της πολιτικής (πολιτικοί σταρ), η σχέση πολιτικής και πολιτικών και η σχέση πολιτικής - πολιτικών και ηθικής (πολιτικά σκάνδαλα-διαφθορά), (ενδεικτικά βλ. Martin und Sylvia Greiffenhagen 1993, Γιώργος Γαλάνης 1993), με αναφορές : α) στην ανυπαρξία κοινωνικών κινημάτων σήμερα, β) στην ανυπαρξία παραγωγής ιδεολογίας και γ) στη σχέση συνδικαλιστικών οργανώσεων και νεολαίας με τα πολιτικά κόμματα σήμερα.

Αναφερόμενος στα αντικομματικά αισθήματα των πολιτών (βλ. επίσης ενδεικτικά και Thomas Poguntke 1996 , όπου και πλούσια σχετική βιβλιογραφία) διέκρινε τα εξής σημεία κριτικής προς τα πολιτικά κόμματα και τους πολιτικούς:

1. Την κατάσταση των μελών των πολιτικών κομμάτων

α) Τα μέλη των κομμάτων και ιδιαίτερα τα στελέχη τους εισήλθαν νέοι στο κόμμα και δεν έχουν εργαστεί ποτέ εκτός αυτού.

β) Έχουν ιδιοποιηθεί και εκμεταλλευθεί την κομματική τους ιδιότητα.

γ) Ενδιαφέρονται μόνο για την κοινωνική τους ανέλιξη, για δύναμη - εξουσία, για χρήματα και υλικό πλούτο. Δεν ενδιαφέρονται για το κοινωνικό σύνολο.

2. *Τα πολιτικά κόμματα και οι εκπρόσωποί τους δεν αποδίδουν ικανοποιητικά .*

Σλόγκαν: "Λόγια αντί πράξεις".

3. *Οι αποδοχές των πολιτικών*

Η κριτική στις αποδοχές των πολιτικών σχετίζεται όχι τόσο με το πόσα χρήματα παίρνουν, αλλά περισσότερο με το πως τα παίρνουν και τι προσφέρουν.

4. *Τα πολιτικά κόμματα μονοπωλούν την πολιτική διαδικασία*

Τα πολιτικά κόμματα πατρονάρουν το δημόσιο και ευρύτερο δημόσιο τομέα:

διοίκηση, τράπεζες, μέσα μαζικής επικοινωνίας, δικαιοσύνη, πανεπιστήμια και άλλα ιδρύματα που στελεχώνονται από "δικούς τους" ανθρώπους (κομματοκρατία).

5. *Στο εσωτερικό των πολιτικών κομμάτων υπάρχει "έλλειμμα δημοκρατίας".*

Π.χ. Οργάνωση των πολιτικών κομμάτων-τρόπος λήψης αποφάσεων.

6. *Τα προγράμματα των πολιτικών κομμάτων δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της πολιτικής.*

α) Τα προγράμματα των πολιτικών κομμάτων δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

Στάση: "Οποιο κόμμα και να βγει στην κυβέρνηση τα ίδια θα κάνει ".

β) Λείπουν μελλοντικές προοπτικές και αν υπάρχουν δεν αγγίζουν τα πραγματικά προβλήματα των πολιτών και της σύγχρονης κοινωνίας.

γ) Δεν υπάρχει διάλογος και επικοινωνία με τους πολίτες.

"Μας θυμούνται μόνο πριν τις ΕΚΛΟΓΕΣ ".

δ) Προεκλογικές υποσχέσεις και προεκλογικά ψέματα.

Όλα αυτά σύμφωνα με τον εισηγητή, και όπως δείχνει και η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, οδηγούν στην αναξιοπιστία προς την πολιτική, τους πολιτικούς και τα πολιτικά κόμματα, στη δυσαρέσκεια και αδιαφορία των πολιτών και πολλές φορές στην αποστροφή από την πολιτική και τα πολιτικά κόμματα (βλ. π.χ. αριθμό μελών, πολιτική συμμετοχή, λευκούς ψήφους και ψήφους διαμαρτυρίας).

Η Σταυρούλα Τσινόρεμα (Επίκουρη Καθηγήτρια Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φ.Π.Ψ.), με την εισήγησή της αναφέρθηκε στη "διανόηση και την πολιτική κρίση" γεγονός που ως Πανεπιστημιακούς μας αφορά άμεσα , αν υποθέσουμε ότι οι "πανεπιστημιακοί δάσκαλοι" αποτελούν - όχι απαραίτητα αν και θάπρεπε - τμήμα της διανόησης.

Η εισηγήτρια τόνισε ότι: Οι διανοούμενοι έχουν ιστορικά συνδεθεί με μια διάσταση των νεοτερικών κοινωνιών η οποία δομείται γύρω από το αίτημα της κοινωνικής αλλαγής και της χειραφέτησης. Έχουν υπάρξει εκφραστές μιας κοινωνικής συνείδησης με ουτοπική διάσταση και συλλογικό οικουμενικό λόγο. Στο τέλος του εικοστού αιώνα, οι διανοούμενοι όμως φαίνεται να εκφράζουν μια κοινωνική συνείδηση η οποία έχει χάσει την ουτοπική διάστασή της. Τα συστατικά χαρακτηριστικά των κλασικών νεοτερικών ουτοπιών (φιλελεύθερης ή μαρξιστικής), δηλαδή η πίστη στην επιστήμη, την τεχνολογία και το σχεδιασμό ως μέσων για τον ορθολογικό έλεγχο πάνω στη φύση και την οργάνωση της κοινωνικής ζωής, έχουν αποδειχθεί πως επισύρουν αντινομικές συνέπειες. Οι προσδοκίες των νεοτερικών διανοουμένων για τη βελτίωση της ανθρώπινης κατάστασης, την επίτευξη της ευημερίας και της ηθικής προόδου μέσω της επιστήμης και του τεχνοκρατικού σχεδιασμού έχουν διαψευστεί.

Σε συνθήκες συνεχούς κατακερματισμού του κοινωνικού κόσμου, πολιτικής, θεσμικής και κοινωνικής αβεβαιότητας, η έκφραση καθολικών και συλλογικών αιτημάτων έχει ουσιαστικά υπονομευθεί. Το γεγονός αυτό έχει τις εξής δύο συνέπειες: αφενός μια τάση προς τον πολιτικό μηδενισμό (όπως στην περίπτωση του "μεταμοντερνισμού"), που υποστηρίζει το τέλος της ουτοπικής κριτικής σκέψης και ενθαρρύνει αυθορμησιακές

μορφές πολιτικού ακτιβισμού και αφετέρου μια τάση προς τον τεχνικό εργαλειακό εξορθολογισμό, σύμφωνα με την οποία οι διανοούμενοι στρέφονται στον κόσμο των μέσων μαζικής επικοινωνίας, αναλαμβάνουν το ρόλο των "ειδικών", των "εμπειρογνωμόνων", των "αναλυτών" ή των "συμβούλων", υπονομεύοντας έτσι τη λειτουργία τους ως φορέων κριτικών αξιών και αιτημάτων.

Η υποχώρηση της κοινωνικής κριτικής, σύμφωνα με την εισηγήτρια, συνδέεται με την κρίση της δημόσιας σφαίρας καθώς και εκείνη των αντιπροσωπευτικών και συμμετοχικών θεσμών. Εντούτοις, το γεγονός αυτό δεν πρέπει να θεωρηθεί πως ταυτίζεται με το εξαγγελόμενο "τέλος της πολιτικής". Αντιθέτως, η κρίση της πολιτικής εκπροσώπησης και η συναφής παρακμή του σύγχρονου δημοκρατικού κράτους ως προς ορισμένες θεμελιώδεις λειτουργίες του συνοδεύονται από αυταρχικές ή ανορθολογικές μορφές πολιτικής έκφρασης, οι οποίες αναπαράγουν την αξία της κοινωνικής συνοχής με επιθετικούς ή βίαιους τρόπους (εθνικισμοί, θρησκευτικοί φονταμενταλισμοί, ρατσισμοί, κλπ.)

Μπορεί να μην διαθέτουμε μια θεωρία των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων η οποία είναι σε θέση να ενώσει αποτελεσματικά τη δικαιοσύνη με την εξουσία. Παραταύτα, στο βαθμό που εξακολουθεί να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στα πολιτικά ιδεώδη και στις συγκεκριμένες πολιτικές, ανάμεσα στις κοινωνικές αξίες και στις υπαρκτές κοινωνικές πρακτικές, το αίτημα της κριτικής θα παραμένει. Η δε πολιτική δεν μπορεί παρά να τύχει υπεράσπισης ως το μόνο πεδίο εντός του οποίου τα ανταγωνιστικά συμφέροντα και οι κοινωνικές συγκρούσεις μπορούν να διευθετηθούν ορθολογικά.

Ο γνωστός εγκληματολόγος - κοινωνιολόγος, -και λιγότερο γνωστός ως οικονομολόγος - γερμανός καθηγητής Fritz Sack (Διευθυντής του τμήματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Εγκληματολογίας, Πανεπιστήμιο Αμβούργου), στην άκρως ενδιαφέρουσα και επίκαιρη εισήγησή του με τίτλο "σημειώσεις σχετικά με την πρωτοκαθεδρία της οικονομίας και κοινωνικός αποκλεισμός " (Notizen zum Primat der ôkomomie und "sociale Exklusion"), στηριζόμενος στο μοντέλο ανάλυσης του Parsons ο οποίος διακρίνει "το άτομο", "την κοινωνία" και τον "πολιτισμό" ως τρία διαφορετικά συστήματα ανάλυσης, διαχωρίζει την κοινωνία σε τέσσερα υποσυστήματα: της πολιτικής, της οικονομίας, της πολιτιστικής ενσωμάτωσης και της κοινωνικοποίησης. Ο Sack, επιχειρώντας μια ιεράρχηση αυτών των τεσσάρων πεδίων διαπίστωσε ότι στην προ-βιομηχανική

κοινωνία επικρατούσε η αλληλεγγύη, οι συλλογικοί κανόνες και οι συλλογικές αξίες. Στη βιομηχανική κοινωνία επικρατούσε το πολιτικό σύστημα και στη μετα-βιομηχανική κοινωνία επικρατεί η κυριαρχία του οικονομικού συστήματος. Κύριο χαρακτηριστικό της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας είναι η "παγκοσμιοποίηση" ή "διεθνοποίηση" (Globalisierung) των οικονομικών συναλλαγών, η διάλυση των εθνικών κρατών και του κράτους πρόνοιας και η υποκατάσταση του ρυθμιστικού ρόλου του κράτους από την "Αγορά", η οποία θέλει την κοινωνία να λειτουργεί όπως η οικονομική επιχείρηση (Sack 1995).

Η οικονομική πολιτική στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες μεταλλάχθηκε από οικονομική πολιτική της ζήτησης σε οικονομική πολιτική της προσφοράς. Αυτή η οικονομία της προσφοράς καθιερώθηκε ως "Τυραννία του οικονομικά ορθού". Ο ιμπεριαλισμός αυτής της οικονομίας στοχεύει στο να επιβάλλει τον Homo Oconomicus ως παγκόσμια κυρίαρχη εικόνα της κοινωνίας και της ιστορίας. Για τον Sack μια ανομική κοινωνία είναι μια κοινωνία χωρίς αλληλεγγύη όπου οι συλλογικοί κανόνες κατέχουν δευτερεύουσα θέση ενώ πρωταρχική θέση κατέχουν επωφελείς ατομικοί και κοινωνικοί στόχοι, δηλαδή έχουμε μια αποσύνδεση της συλλογικής συνείδησης και επικράτηση των ατομικών συνειδήσεων.

Η διαδικασία της "ατομικοποίησης" (Individualisierung) η οποία συνδέεται με την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική εξέλιξη των δυτικών καπιταλιστικών χωρών τα τελευταία χρόνια αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών και παρουσιάζει σήμερα μια νέα ώθηση η οποία οδηγεί στην αλλαγή της δομής και της μορφής των κοινωνικών σχέσεων και του κοινωνικού δεσμού, και αντί να αναφερόμαστε σε μια κοινωνία κινδύνου, βιωματική κοινωνία ή κοινωνία των δύο τρίτων, θα μπορούσε κανείς να αναφέρεται σύμφωνα με τον Sack σε μια "κοινωνία εξόδου", μια κοινωνία φυγής από την κοινωνία και τους θεσμούς της. Μια κοινωνία ενεργητικής και παθητικής "απογύμνωσης", μια κατάσταση που ο R.Castel (1995) ονομάζει "αρνητική ατομικοποίηση". Στα πλαίσια αυτά η έννοια της εργασίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Όμως στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες για πρώτη φορά εκσυγχρονισμός και οικονομική ανάπτυξη καλούνται να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο, όπου ανάπτυξη και εργασία κινούνται προς αντίθετους πόλους. Το τίμημα της περισσότερης ανάπτυξης είναι η λιγότερη εργασία. Για τους άνεργους και τους νέους που μπαίνουν για πρώτη φορά στην παραγωγική διαδικασία σημαίνει ότι τους αφαιρείται όχι μόνο το δικαίωμα για

εργασία, αλλά και το δικαίωμα να ανήκουν στον "βιομηχανικό εφεδρικό στρατό". Επομένως καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και ένταξη ή ενσωμάτωση -συνθήματα πολύ επίκαιρα σήμερα - σημαίνουν ένταξη και ενσωμάτωση στο περιθώριο (βλ. επίσης και Luhmann 1995, 1996 και Γαλάνης 1997).

Αναφερόμενος στην κρίση της πολιτικής ο Sack επισήμανε την όλο και αυξανόμενη αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας της πολιτικής, την αναξιοπιστία της πολιτικής και των πολιτικών και τη δομική διαφορά που υπάρχει μεταξύ απαίτησης και πραγματικότητας - μεταξύ προεκλογικών υποσχέσεων και κυβερνητικής πρακτικής (βλ. επίσης και Kemper 1993).

Η Μίκα Χαρίτου - Φατούρου (Καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Α.Π.Θ., Τμήμα Ψυχολογίας) στην εισήγησή της με τίτλο: "Συνεχιζόμενη εντός υπηρεσίας εκπαίδευση αξιωματικών της ΕΛ.ΑΣ. Καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και θετική αλληλεπίδραση αστυνομικών και πολιτών", επισήμανε ότι αναφέρεται στο πρόγραμμα "Συνεχιζόμενη εντός Υπηρεσίας Εκπαίδευση των Σωμάτων Ασφαλείας" το οποίο πραγματοποιεί ομάδα εργασίας καθηγητών από το Νομικό Τμήμα, το Τμήμα Ψυχολογίας, το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και το Τμήμα Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης και το οποίο στηρίζεται από το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης και τον Πρύτανη του Α.Π.Θ. Σύμφωνα με την εισηγήτρια η οποία παρουσίασε το πρόγραμμα, η εκπαίδευση έχει ως κεντρικό στόχο τη στάση του αστυνομικού απέναντι στον πολίτη. Μια στάση αξιοπιστίας και σεβασμού μια στάση που σκοπό έχει την πρόληψη και την παροχή βοήθειας προς τον πολίτη μέσα στα πλαίσια της τήρησης των νόμων του κράτους και όχι απαραίτητα την ποινικοποίησή του. Η εκπαίδευση ακολουθεί δύο κύριους θεματικούς άξονες: α) τον ρατσισμό και την ξενοφοβία και β) τη συμπεριφορά προς τον πολίτη. Ο κάθε θεματικός άξονας εξετάζεται σε σχέση με τρεις διαστάσεις: α) τη θεσμική, β) την ψυχολογική και γ) την πολιτισμική διάσταση.

Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα απευθύνεται σε αξιωματικούς της Θεσσαλονίκης, γίνεται σε σειρά σεμιναρίων συνόλου 144 ωρών για έξι μήνες και έχει πιλοτικό χαρακτήρα. Εμείς δεν έχουμε παρά να ευχηθούμε "καλή επιτυχία" στην ομάδα εργασίας και περιμένουμε τα αποτελέσματα.

Ο Γρηγόρης Καραφύλλης (Επίκουρος Καθηγητής Φιλοσοφίας, Πα-

νεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε) στην εισήγησή του με τίτλο : "Επιπτώσεις των αποκλεισμών στο μορφωτικό επίπεδο της κοινωνίας και των πολιτών", βασιζόμενος σε παλαιότερες μελέτες (Γαλάνης / Καραφύλλης 1993, Καραφύλλης 1994) προσέγγισε το θέμα τονίζοντας τον αποκλεισμό συμμετοχής και συναπόφασης των ατόμων ή κοινωνικών ομάδων στη δόμηση και λειτουργία της κοινωνίας και την κατάληψη των κοινωνικών θέσεων, που οδηγούν στην κοινωνική ανομία και στους παντός είδους αποκλεισμούς. Ο φυλετικός, οικονομικός, πολιτικός και πολιτιστικός αποκλεισμός εκφράζονται ως αποκλεισμός συμμετοχής και συναπόφασης, δυνατοτήτων επιλογής και εκπαίδευσης. Το παλιό αίτημα για ίσες ευκαιρίες παραμένει επίκαιρο και ανικανοποίητο. Ο πολίτης σήμερα αντιμετωπίζει ένα πλήθος από εμπόδια, που αποκλείουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες να εξελιχθούν κοινωνικά (βλ. επίσης και Gaulejac de V., χ.χ.), δημιουργώντας έτσι δύο τύπους πολιτών με διαφορετική αντιμετώπιση και προσανατολισμό ως προς την κοινωνική δομή. Η παρεχόμενη εκπαίδευση αποτελεί την βασική αιτία, η οποία όμως δεν δικαιολογεί τον εφησυχασμό και την ατομική αποενοχοποίηση (βλ. επίσης και Χρυσάκης, 1996). Οι αρνητικές επιπτώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού καταγράφονται: η μη αξιοποίηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού της κοινωνίας, η διατάραξη της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης και η μειονεκτικότητα και περιθωριοποίηση των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων. Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστά την εκμετάλλευση των αδυνάτων από τους ισχυρούς και τη μείωση ενός μέρους της κοινωνίας. Τα αίτια του γεγονότος αυτού θα πρέπει να αναζητηθούν στις δομές και τις μορφές της εξουσίας, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την έννοια της εξουσίας.

Ο Νίκος Κ. Κουλούρης (Ειδικός Μεταπτυχιακός Υπότροφος Εγκληματολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών) ανέπτυξε το θέμα: "Παρέμβαση και αποστασιοποίηση : Δύο πολιτικές έρευνας σε μια ελληνική φυλακή". Ο εισηγητής "εξασφάλισε δικαίωμα εισόδου στο θέμα" αναφερόμενος στο ζήτημα των κανόνων που διέπουν το πολιτικό παιχνίδι του κοινωνικού ανταγωνισμού και της νομιμοποίησης όλων όσων επιθυμούν μερίδιο συμμετοχής σ' αυτό.

Διατύπωσε, ακόμη τις επιφυλάξεις του σχετικά με την έννοια "κοινωνικός αποκλεισμός" διότι χρησιμοποιείται με άστοχο, καταχρηστικό και πολιτικώς ύποπτο τρόπο και περιέχει την αντίφαση ότι το περιλαμβάνον (το ανταγωνιστικό κοινωνικό γίγνεσθαι που χαρακτηρίζεται από σύ-

γκρουση αξιών και συμφερόντων και συνίσταται σε ανισότητα ευκαιριών, δυνατοτήτων και ικανοτήτων) να αποκλείει το περιλαμβανόμενο!

"Προχωρώντας στο διάδρομο" κατέθεσε στοιχεία της περιόδου 1985-1993 για την αντιφατική έως ανύπαρκτη πολιτική του ελληνικού Υπουργείου Δικαιοσύνης στον τομέα της εν γένει παρουσίας και του ρόλου της επιστημονικής κοινότητας στις φυλακές με έμφαση στην επικοινωνία ερευνητών, εκπαιδευόμενων και εθελοντών με τους κρατούμενους.

Στη συνέχεια, επικαλέστηκε έρευνα του Εργαστηρίου Εγκληματολογικών Επιστημών του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης ("Δικαστική φυλακή Κομοτηνής: Χώρος απόρριψης ή κοινωνικός χώρος;", επιστ. υπευθ: καθηγ. Γιάννης Πανούσης, ερευνητές: Σοφία Βιδάλη, Διδάκτωρ Νομικής και Νίκος Κουλούρης) παρουσιάζοντάς την ως πολιτική πράξη. Επιχείρησε να αναδείξει δύο διαμετρικά αντίθετες μεθόδους προσέγγισης του ερευνηθέντος πλαισίου (από την ενεργητική προσπάθεια συγκέντρωσης υλικού στην παθητική αναμονή της ανταπόκρισης των πηγών πληροφόρησης) και απέδωσε την "αλλαγή πλεύσης" των ερευνητών στην "επιφανειακή και κατ' εξοχήν διεκπεραιωτική" επαφή τους με το πλαίσιο της έρευνας, η οποία επιβλήθηκε από τους υπηρεσιακούς παράγοντες της φυλακής σε κλίμα διαμορφωμένο από τις αντιφατικές επιλογές των πολιτικών προϊσταμένων τους. Έτσι, το ενδιαφέρον των "ωθούντων και ωθουμένων σε αναζήτηση θέσης" που έγιναν "εξωθούντες και εξωθούμενοι σε αναζήτηση εξόδου" στράφηκε στην εξ αποστάσεως αναζήτηση τόπων έντασης ή ομαλής συμβίωσης εντός και εκτός φυλακής.

" Εξερχόμενοι", είπε, οι ερευνητές τόνισαν ότι εφόσον ο "σωφρονιστικός" μηχανισμός παραμένει αμετακίνητος στη νοοτροπία που εκφράζει, μπορεί να μην έχει τίποτα νεότερο να προσφέρει, μπορεί όμως να περιμένει από αυτούς να γίνουν ακόμα πιο "ενοχλητικοί".

Στην εισήγηση της Κατερίνας Αγγελοπούλου (Υποψήφιας Διδάκτορος Εγκληματολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών) με θέμα: "Ρατσισμός Ώρα Μηδέν (παρά τέταρτο;)" παρουσιάστηκαν οι ανησυχητικές αυξητικές τάσεις της ξενοφοβίας και του φυλετισμού στην Ευρώπη σύμφωνα με: α) τις πρόσφατες σχετικές έρευνες και β) τα καταγραμμένα περιστατικά ρατσιστικής βίας. Ο Theo van Boven, μέλος της Επιτροπής για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων και του ρατσισμού κρούει τον κώδωνα κινδύνου λέγοντας ότι "...στην Ευρώπη, αυτή την στιγμή, απειλούνται οι αρμονικές και ειρηνικές φυλετικές σχέσεις περισσότερο από ό,τι σε κάθε άλλη περίοδο από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Εκατομμύρια

μεταναστών εργατών, προσφύγων και μέλη άλλων εθνικών μειονοτήτων ζουν ....ως πολίτες δεύτερης κατηγορίας". Ωστόσο, αυτή η "λογική του πανικού" είναι δυσεξήγητη, καθώς το ποσοστό των μη Ευρωπαίων αλλοδαπών αποτελεί μόνο το 1,5% σε μια Ευρώπη των 343 εκατομμυρίων κατοίκων. Στην σκιαγραφούμενη κατάσταση επιδρούν επιβαρυντικά δύο βασικοί παράγοντες: α) η όξυνση της οικονομικής κρίσης, που οδηγεί στην περιθωριοποίηση ολοένα και περισσότερα κοινωνικά στρώματα, σε συνδυασμό με την κατάργηση των κοινωνικών κατακτήσεων και β) η συνθήκη Σέγκεν, η οποία, ρυθμίζει την ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων μεταξύ των χωρών - μελών, αλλά, προβλέπει ως αντιστάθμισμα την αυστηροποίηση της εισόδου των αλλοδαπών στα εξωτερικά σύνορα που καθίστανται πλέον κοινά: "(έ)να νέο προστατευτικό τείχος χωρίς συρματοπλέγματα, ναρκοπέδια, φυλάκια και τάφρους, αλλά το ίδιο αποτελεσματικό και πολύ πιο θανατηφόρο, ορθώνεται γύρω από το φρούριο Ευρώπη". Γίνεται, επομένως, φανερό ότι η πολυπόθητη κατάργηση των συνόρων συνοδεύεται από την κατάργηση της ισότητας των πολιτών ανάλογα με την χώρα προέλευσης και, κατ' επέκταση, από την επιβολή περισσοτέρων περιορισμών στην ελευθερία κίνησης των ανθρώπων από ποτέ (βλ. επίσης και *Le monde diplomatique*, τεύχος 6, 1995 όπου υπάρχουν ενδιαφέρουσες αναλύσεις και αρκετά στοιχεία για τον ρατσισμό και την μάστιγα του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ευρώπη).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και κατατοπιστική ήταν η εισήγηση του γερμανού καθηγητή Wolfgang Deichsel (Dresden) με θέμα :" Η απομάγευση του πολιτικού - συμμετοχή του πολίτη στην κοινωνική αναμόρφωση από μια συγκεκριμένη σε μια αόριστη κοινωνία στην ανατολική Γερμανία" (Die Entzauberung des Politischen - Bürgerbeteiligung an der Politik im sozialen Umbruch von einer eindeutigen zu einer unbestimmten Gesellschaft in Deutschland). Σχετικά με την μετεξέλιξη (αναμόρφωση - Transformation) από μια συγκεκριμένη σε μια αόριστη κοινωνική οργάνωση στην ανατολική Γερμανία ο εισηγητής επισήμανε: 1) Η γερμανική επανένωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία όπου ένα μικρό μέρος της κοινωνίας έχει εκσυγχρονιστεί, ενώ η πλειοψηφία της κοινωνίας χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακή και στάσιμη. Μια κοινωνία κλειστή με μονολιθικά κόμματα και γραφειοκρατικό σχεδιασμό, ξαφνικά επιδιώκει να κάνει το "άλμα" για το "άλλο σύγχρονο" των κοινωνικών δομικών διαδικασιών διαφοροποίησης, των ατομικοποιήσεων, των ανασφαλειών για απώλεια του κοινωνικού status και των οικολογικών κρίσεων, που απει-

λούν τις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, τον εκσυγχρονισμό, τη συζήτηση για τα όρια του κράτους πρόνοιας και τις συζητήσεις σχετικά με το "μοντέρνο" και το "μεταμοντέρνο" και τον πλουραλισμό των τρόπων ζωής χωρίς ωστόσο να περάσει από το "ενδιάμεσο στάδιο" του μοντέρνου της αστικής και του κράτους πρόνοιας κοινωνίας, αποτελεί παρακινδυνευμένο εγχείρημα. 2) Τα κινήματα των πολιτών στην πρώην ανατολική Γερμανία, η ουσιαστική δύναμη της πολιτικής αναμόρφωσης όπου τα ίδια πέρασαν φάσεις αναμόρφωσης εξ αιτίας ενδογενών και εξωγενών παραγόντων απέτυχαν στους στόχους τους δηλαδή να κάνουν πραγματικότητα μια δημοκρατία της βάσης, να γίνει μεταρρύθμιση στο σοσιαλιστικό σύστημα ή τουλάχιστον να έχουν ουσιαστική επιρροή στην πολιτική εξέλιξη της Γερμανίας. 3) Με πολύ γρήγορους ρυθμούς οι θεσμοί της παλιάς Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας μεταφέρθηκαν στην πρώην ανατολική Γερμανία γεγονός που δημιούργησε προβλήματα νομιμοποίησης και αποδοχής. Σε μια πολιτική δημοκρατία δεν ανήκει μόνο μια ικανά λειτουργική θεσμική δομή αλλά και μια συγκεκριμένη πολιτική κουλτούρα. 4) Μαρασμός της πολιτικής (Politikverdrossenheit) και λαϊκιστικές εκλογικές επιτυχίες, ανεργία και "νέα φτώχεια", εθνοκεντρισμός και ανομία (ανυπαρξία κανόνων) φθάνουν σε διαστάσεις που δείχνουν με σαφήνεια την άλλη πλευρά του εκσυγχρονισμού. 5) Η κατάρρευση του πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού συστήματος, η αλλαγή των συνθηκών ζωής μετά την αλλαγή και ο διαχωρισμός σε νικητές και ηττημένους έχουν επηρεάσει την πολιτική ενεργοποίηση των πολιτών στην ανατολική Γερμανία.

Σχετικά με τις πολιτικές στάσεις και συμπεριφορές των πολιτών μετά την αλλαγή διαπιστώνεται ότι:

1) Οι διανοούμενοι στην ανατολική Γερμανία ανεξάρτητα από τις πολιτικές τους πεποιθήσεις εκφράζουν έντονα τη ανησυχία τους για την πορεία των πραγμάτων (αδράνεια και κούραση των υπηρεσιών, τάσεις ιδιώτευσης και ατομικοποίησης, έλλειμμα συλλογικότητας και ευθύνης, ηθική επιλεκτικότητα του μεταμοντερνισμού), και θέτουν έντονα το ερώτημα αν όλα αυτά τα φαινόμενα είναι υπεύθυνα για την κριτική που ασκείται στα πολιτικά κόμματα, για την κακή σχέση μεταξύ πολιτών και πολιτικών εκπροσώπων (μαρασμός ή κρίση της πολιτικής) για αλλαγές στην πολιτική χειραφέτηση και προεκλογική συμπεριφορά για το λευκό, την αποχή, την διαμαρτυρία ή την αλλαγή κόμματος, ή όλα αυτά οφείλονται στην

αδυναμία της πολιτικής τάξης να τα ταξινομήσει και να τα οριοθετήσει σε έναν κόσμο πού όλο και πιο δύσκολος γίνεται.

2) Η ιδέα της κοινωνίας των πολιτών με τη συμμετοχή και υπευθυνότητα των πολιτών ιδιαίτερα σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο κερδίζει συνεχώς έδαφος.

3) Η συνεχής αυξανόμενη απαίτηση για αποτελεσματική συμμετοχή των πολιτών οδηγεί σε νέα μοντέλα συμμετοχής όπως "στρογγυλά τραπέζια", κοινοβούλιο νέων, έκθεση πολιτών, κ.λπ.

4) Τόσο στην ανατολική όσο και στην δυτική Γερμανία, το ενδιαφέρον για την πολιτική και τις πολιτικές υποθέσεις κυμαίνεται σύμφωνα με διάφορες έρευνες στο ίδιο επίπεδο, ενώ η δυσαρέσκεια προς το κράτος σχετικά με τη διασφάλιση της δικαιοσύνης και της πρόνοιας είναι ιδιαίτερα υψηλή στην ανατολική Γερμανία.

5) Η ιεραρχική αξιολόγηση των πολιτικών θεμάτων είναι διαφορετική στα δύο τμήματα της Γερμανίας. Η *ανεργία* είναι βασικό θέμα στην δυτ. Γερμανία, στην ανατολική Γερμανία είναι ιδιαίτερα βασικό. Η *εγκληματικότητα* και η *εσωτερική ασφάλεια* εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό προτεραιότητας στην ανατολική Γερμανία, ενώ στην δυτική Γερμανία υψηλότερο βαθμό προτεραιότητας εμφανίζει *το θέμα των ξένων και των προσφύγων* καθώς και η *προστασία του περιβάλλοντος. Η αναμόρφωση ή η κατάργηση του κράτους πρόνοιας* βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα και στα δύο τμήματα της Γερμανίας.

Σχετικά με τον μετασχηματισμό της πολιτικής συμμετοχής της νεολαίας της ανατολικής και δυτικής Γερμανίας όπως προκύπτει από διάφορες εμπειρικές έρευνες και δημοσκοπήσεις (βλ. π.χ. Schmidtchen, 1997) διαπιστώνεται ότι:

1) Οι προσανατολισμοί και οι στόχοι της νεολαίας είναι οι ίδιοι τόσο στην ανατολική όσο και στην δυτική Γερμανία. Ο στόχος να "ενεργοποιηθώ πολιτικά " καταλαμβάνει τη προτελευταία θέση και στα δύο τμήματα της Γερμανίας.

2) Οι μορφές πολιτικής συμμετοχής παρουσιάζουν μια πολυδιάστατη εικόνα και στα δύο τμήματα της Γερμανίας με θέματα όπως: σχέση προς το κράτος - κυβέρνηση, η (μη) συμμετοχή στις εκλογές, αίτια της αποχής, δυνατότητες πολιτικής παρέμβασης και επιρροής, συμμετοχή σε νόμιμες ή μη νόμιμες διαδηλώσεις κ.λ.π. 3) Η εμπιστοσύνη των νέων της Γερμανίας, (ανατολικής και δυτικής) ελάχιστα εμπιστεύονται τα κεντρικά όργανα των πολιτικών αποφάσεων δηλ. τα πολιτικά κόμματα και την κυ-

βέρνηση της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας. 4) Η νεολαία της ανατολικής Γερμανίας δεν έχει εμπειρία με μη παραδοσιακές μορφές συμμετοχής, από την άλλη πλευρά όμως διαθέτει την μοναδική εμπειρία ενός φιλειρηνικού κινήματος διαμαρτυρίας που οδήγησε στην αλλαγή της πολιτικής κατάστασης στην ανατολική Γερμανία. 5) Το ενδιαφέρον της νεολαίας για συμμετοχή δείχνει ότι υιοθετεί σε μεγάλο βαθμό τόσο παραδοσιακές (εκλογές) όσο και μη παραδοσιακές (διαδηλώσεις, εξωκοινοβουλευτική αντιπολίτευση) μορφές συμμετοχής. Εξ αιτίας της προηγούμενης πολιτικής κατάστασης στην ανατολική Γερμανία οι μη παραδοσιακές μορφές συμμετοχής εμφανίζουν μεγαλύτερη ελκυστικότητα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ να δούμε και ορισμένα σχετικά στοιχεία για την ελληνική νεολαία. Σύμφωνα με μια δημοσκόπηση της "Μέτρον Ανάλυσης" που έγινε τον Ιούνιο 1997 με δείγμα 1652 πολιτών ηλικίας 16-29 ετών προκύπτει ότι: 1) Σχετικά με τα μεγαλύτερα *προσωπικά προβλήματα* είναι η *οικονομία* και ακολουθούν η *ανεργία*, η *επαγγελματική αποκατάσταση*, οι *σπουδές - εκπαίδευση* και οι *σχέσεις με τους γονείς*. 2) Όσον αφορά τα *μεγαλύτερα προβλήματα της χώρας* θεωρεί κατά σειρά : την *ανεργία*, την *οικονομία*, τα *εθνικά - εξωτερική πολιτική*, την *ανεπάρκεια των κομμάτων και των πολιτικών* και τέλος τα *ναρκωτικά*. 3) Η σημερινή ελληνική νεολαία ως σημαντικότερες αξίες θεωρεί : την *οικολογία*, πολύ υψηλά ποσοστά (91,8%), για να ακολουθήσουν η *παραγωγικότητα* (90,0%), η *Ευρωπαϊκή Ένωση*, (68,6%), ο *Σοσιαλισμός* (51,9%), η *Δεξιά* (37,0%) και η *Αριστερά* (31,2%). 4) Οι κυριότερες *λέξεις που συγκινούν* την νεολαία είναι η *διαδήλωση* (57,8%), η *απεργία* (46,8%) και η *κατάληψη* (28,8%), δηλαδή λέξεις που σχετίζονται με μη παραδοσιακές μορφές πολιτικής συμμετοχής, αυτές οι μορφές πολιτικής συμμετοχής έχουν ιστορική παράδοση στην Ελλάδα. 5) *Η κριτική των νέων προς τα κόμματα* παρουσιάζει την εξής εικόνα: το 34,0% πιστεύει ότι *κανένα κόμμα δεν βρίσκεται κοντά στις ιδέες του*, το 32,2% πιστεύει ότι *κανένα κόμμα δεν έχει ικανό αρχηγό*, το 41,3% απαντά ότι *δεν μπορεί να εμπιστευθεί κανένα κόμμα για να κυβερνήσει τη χώρα*, και το 42,6% πιστεύει ότι *κανένα κόμμα δεν εκφράζει τα συμφέροντα του*. 6) Σχετικά με τα σημαντικότερα *προσωπικά και πολιτικά δικαιώματα* θεωρούν κατά σειρά ποσοστών το *δικαίωμα στην εργασία* για να ακολουθήσουν: Το *δικαίωμα των σπουδών, της ψήφου, της απεργίας, της ελευθερίας του τύπου, το δικαίωμα να ταξιδεύεις ελεύθερα, το δικαίωμα στη σεξουαλική ελευθερία και το δικαίωμα στη διασκέδαση*. 7) Σχετικά με το *ρατσισμό και την ξενοφοβία* διαπι-

στώνεται ότι το 50,5% *θα μπορούσε να είχε φίλο έναν Αλβανό*, το 53,4% *έναν ναρκομανή*, το 60,0% *ένα φορέα του AIDS*, το 78,2% *έναν μαύρο* και το 83,1% *ένα Γάλλο* (Τζανάκης 1997).

Ο Ευθύμης Παπαδημητρίου (Καθηγητής Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φ.Π.Ψ.) ανέπτυξε το θέμα : "Σημαίνει το "τέλος" της πολιτικής την κατάργηση των πολιτών;"

Ο ομιλητής αναφέρθηκε αρχικά στις ιδιαιτερότητες της κρίσης του πολιτικού συστήματος στην Ελλάδα και επιχείρησε μια πρώτη σκιαγράφηση των αιτίων της. Η κρίση της πολιτικής αντιπροσώπευσης αποδίδεται στην έλλειψη ενός πειστικού πολιτικού λόγου γύρω από το οποίο να οργανώνεται η συναίνεση των λαϊκών μαζών, ενώ ο βαθμιαίος μαρασμός των θεσμών συμμετοχής των πολιτών επιτείνεται από την κυρίαρχη τεχνοκρατική «ζαργκόν» και την μετάθεση της λήψης των αποφάσεων σε αόρατα κέντρα που οργανώνουν τα μεγάλα αναπτυξιακά έργα, ενισχύοντας την διάχυτη άποψη για την αθέμιτη διαπλοκή πολιτικής και οικονομίας. Την σύγχυση στις νέες συνθήκες διεθνοποίησης του κεφαλαίου, επιτείνει η αίσθηση ότι η εθνική κρατική εξουσία υποχωρεί μπροστά σε μια υπερεθνική εξουσία που αρνείται να υποβάλει τον εαυτό της σε θεσμικά κατοχυρωμένους περιορισμούς και θεσμικούς ελέγχους.

Η υπέρβαση της παρούσας κατάστασης που χαρακτηρίζεται από την υποχώρηση της πολιτικής και των δημοκρατικών αντιπροσωπευτικών θεσμών υποστηρίζεται ότι μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση της δημοκρατικής ευρωπαϊκής κουλτούρας και των θεσμών συμμετοχής και αλληλεγγύης. Η ανάκτηση των πολιτών και η νέα ταυτότητα της Ευρώπης θα πρέπει ίσως να αναζητηθεί στην διερεύνηση του ορίζοντα των νοημάτων και των συλλογικών οραμάτων, πέρα από την εργαλειακή ορθολογικότητα των οικονομικών υπολογισμών, στην κατεύθυνση ενός άλλου πολιτισμού που θα σέβεται τον άνθρωπο και την φύση και δεν θα υποθηκεύει το μέλλον του πλανήτη στο όνομα κοντόφθαλμων χρηματιστικών σκοπιμοτήτων.

Στη συνέχεια ο Διονύσης Γ. Δρόσος (Επίκουρος Καθηγητής Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φ.Π.Ψ.) στην εισήγησή του με τίτλο: "Κράτος και δικαιώματα των πολιτών στο νεοφιλελεύθερο πρόγραμμα" τόνισε: Στο πλαίσιο της αστικής κοινωνίας, οι ελευθερίες των ατόμων είναι αδιαχώρητες από πλέγματα δικαιωμάτων, τα οποία ορίζουν την πλήρη πολιτική προσωπικότητα [citizenship, citoyenneté, Bürgerschaft] των μελών της. Τα δικαιώματα αυτά κατατάσσονται συνήθως σε τρεις κατη-

γορίες: πολιτειακά δικαιώματα (civil rights), πολιτικά δικαιώματα και κοινωνικά δικαιώματα. Η υπόθεση που κατατίθεται στην εισήγηση αυτή κείμενο ότι, ο νεοφιλελευθερισμός προσβάλλοντας τα λεγόμενα "κοινωνικά" δικαιώματα και την εν γένει δημόσια μέριμνα για την αναπαραγωγή της κοινωνίας, συρρικνώνει την *ολότητα* των δικαιωμάτων πλην των δικαιωμάτων ιδιοκτησίας. Τα μεν πολιτικά δικαιώματα τείνουν να επανασυνδεθούν με την ιδιοκτησία και έτσι να καταργηθούν ως απροϋπόθετο δικαίωμα του κάθε μέλους της κοινωνίας. Έτσι ακόμα και τα δικαιώματα που αφορούν στις ατομικές ελευθερίες -πλην της ελευθερίας της ιδιοκτησίας- τείνουν να μείνουν χωρίς το προστατευτικό πλέγμα που διαμεσολαβεί και ελέγχει τόσο την αγορά όσο και τη σφαίρα της πολιτικής διοίκησης. Αποτέλεσμα αυτής της τάσης είναι η ουσιαστική εκκένωση της έννοιας του *πολίτη* από κάθε άλλο περιεχόμενο πέραν εκείνου του ιδιοκτήτη ανταλλακτικών αξιών. Γεγονός που παραδίδει την πλειονότητα των μελών της κοινωνίας όχι μόνον στην αγοραία *επιλογή*, αλλά κυρίως στην *αυθαιρεσία του κράτους*, ο μετριασμός -αν όχι η εξάλειψη- της οποίας, αποτέλεσε εξ αρχής το ισχυρό άλλοθι της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας.

Η εισηγήτρια Αλεξάνδρα Παύλου (Δικηγόρος, Εγκληματολόγος, Μέλος του Δ.Σ. της Διεθνούς Αμνηστίας στην Ελλάδα) στην εισήγησή της "Ο ρόλος των μη κυβερνητικών οργανώσεων και ειδικότερα της Διεθνούς Αμνηστίας στην κοινωνία των πολιτών" επεσήμανε ότι: Ο πολίτης παραμένει ελάχιστα ικανοποιημένος από την συμμετοχή του στην άσκηση εξουσίας μέσα από τις παραδοσιακές δομές της. Από την άλλη πλευρά οι μη κυβερνητικές Οργανώσεις αποτελούν σημαντική διέξοδο για τον πολίτη πού θέλει να παρέμβει, και να επηρεάσει τα κέντρα λήψεις αποφάσεων προκειμένου να προωθήσει συγκεκριμένα ζητήματα.

Αξίζει να σημειωθεί αφενός η παθητική στάση των πολιτών απέναντι στα πολιτικά κόμματα και το συνδικαλιστικό κίνημα και αφετέρου η αύξηση του δυναμικού των μη κυβερνητικών Οργανώσεων. Η αύξηση αυτή δικαιολογείται απόλυτα, αφού οι μη κυβερνητικές οργανώσεις πέρα από την προσπάθεια επίτευξης συγκεκριμένων στόχων, εκπαιδεύουν και αφυπνίζουν τον πολίτη, κυρίως δε του προσφέρουν τη δυνατότητα να δράσει.

Η δράση "κοινών" ανθρώπων σε όλον τον κόσμο αποτελεί άλλωστε και την κινητήρια δύναμη της Διεθνούς Αμνηστίας. Παρακολουθώντας κανείς την πορεία της οργάνωσης από την ίδρυσή της μέχρι τις μέρες μας, εύκολα αντιλαμβάνεται και την "εξελικτική πορεία" των παραβιάσεων

των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα στο χρόνο. Ατομικές παραβιάσεις δίνουν πλέον τη θέση τους στις μαζικές παραβιάσεις και η σύγχρονη τεχνολογία έχει να επιδείξει απίστευτη εξέλιξη των οργάνων βασανισμού.

Οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνεχώς διευρύνονται, εξελίσσονται, μεταλλάσσονται.

Η παρέμβαση και η αντίδραση του πολίτη αποτελούν το μοναδικό μέσο άμυνας.

Στην τελευταία θεματική ενότητα της διημερίδας, "πολιτική και πολιτικοί", η Astrid Schütz (Διδάκτωρ Ψυχολογίας, Επιστημονική Συνεργάτης Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Bamberg της Γερμανίας) παρουσίασε το θέμα "Πολιτική ή αυτοπαρουσίαση; Ανάλυση από εμφανίσεις των πολιτικών" (Politik oder Selbstdarstellung? Analyse von Politikauftritten).

Η εισηγήτρια στηριζόμενη σε προηγούμενες θεωρητικές και εμπειρικές εργασίες της (βλ. π.χ. Schütz, 1990, 1992, 1994, Leux, Lothar / Schütz Astrid 1996) ανέλυσε και παρουσίασε τις κυριότερες μορφές - τακτικές αυτοπαρουσίασης των πολιτικών. Διέκρινε τρεις στρατηγικές αυτοπαρουσίασης:

1) *Την επιθετική (offensive) αυτοπαρουσίαση* η οποία χαρακτηρίζεται από τις εξής τακτικές: α) κριτική στην ερώτηση ή κριτική προς εκείνον που ρωτάει, β) άμεση ή έμμεση άρνηση απάντησης, γ) καθορίζει ο ίδιος το θέμα συζήτησης, δ) παραμένει σταθερός στην άποψή του και ε) άμεση ή έμμεση μείωση του αντιπάλου.

2) *Την αμυντική (defensive) αυτοπαρουσίαση* με κύρια χαρακτηριστικά παρουσίασης: α) το ψέμα, β) την παρερμηνεία, γ) την άρνηση ευθύνης, δ) την οριζόντια σύγκριση, ε) την κάθετη σύγκριση, στ) τις δικαιολογίες και ζ) την μείωση της ευθύνης. 3) *Την συγκεκριμένη (assertive) αυτοπαρουσίαση* από την οποία μπορεί κανείς να έχει οφέλη και πλεονεκτήματα. Αυτή η στρατηγική χαρακτηρίζεται: α) αξίες και ηθική προβάλλονται ως επιχειρήματα, β) παρουσιάζει τον εαυτό του ως εκπρόσωπο των πολιτών, γ) παρουσιάζεται ως αρμόδιος (ειδικός) και δ) παρουσιάζει τις σχέσεις του με διάσημους τρίτους.

Στη συνέχεια ο Απόστολος Παπαϊωάννου (Αναπληρωτής Καθηγητής Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών) ανέπτυξε το θέμα: "Ο περιορισμός των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων ως αποτέλεσμα της αμφισβητούμενης εγκυρότητας των πολιτικών θεσμών κατά την περίοδο της λεγόμενης μεταπολίτευσης (1974- 1996)".

Τέλος πριν την τελική συζήτηση και το κλείσιμο της διημερίδας η Ελένη Κύργιου - Σιάνου (Λέκτορας Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) αναφέρθηκε στο θέμα : "Διαχείριση της κρατικής εξουσίας, ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού και πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα σήμερα".

Η εισήγησή της χωρίζεται σε τρία μέρη.

Στο πρώτο διατυπώνεται η βασική υπόθεση πως η διαχείριση της κρατικής εξουσίας διέρχεται σήμερα στην Ελλάδα μία μείζονος σημασίας φάση μετασχηματισμού, εξαιτίας της οποίας ανατρέπεται η ισχύουσα μετά τη δικτατορία πολιτική πραγματικότητα, αλλάζει ο τρόπος διαχείρισης της κρατικής εξουσίας από τα πολιτικά κόμματα, αλλά και η στάση των πολιτών έναντι αυτών. Έκφραση αυτής της αλλαγής είναι η αδιαφορία και η αποστασιοποίηση των πολιτών από την πολιτική. Στο δεύτερο υποστηρίζεται πως ο μετασχηματισμός αυτός, που ερμηνεύεται συνήθως ως έκφραση της πολιτικής κρίσης, είναι απόρροια ενός σύνθετου πλέγματος παραγόντων, συνδεομένων με την ανατροπή των ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων. Από αυτούς θεμελιώδη σημασία έχει η επικράτηση των αρχών του φιλελευθερισμού και συνακόλουθα η μονεταριστική διαχείριση της οικονομικής κρίσης, η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και η υποταγή των μηχανισμών του κράτους στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς. Στο τρίτο μέρος συνάγεται το συμπέρασμα πως οι παράγοντες αυτοί επιβάλλουν, στο όνομα του εκσυγχρονισμού και της ανάπτυξης, τον εξορθολογισμό της λειτουργίας των κομμάτων και τη διαχείριση της κρατικής εξουσίας με τεχνοκρατικό πνεύμα, το οποίο αποϊδεολογικοποιεί τον πολιτικό λόγο και εκφυλίζει τη συνδεδεμένη με την αστική δημοκρατία ιδιότητα του πολίτη. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι αναπόφευκτη συνέπεια η αδιαφορία για την πολιτική, αλλά και αναγκαία η επανεξέταση των όρων διαχείρισης της κρατικής εξουσίας.

Κλείνοντας αυτό το "σημείωμα επισημάνσεων" θα ήθελα να τονίσω ότι οι εργασίες της διημερίδας τελείωσαν με "επιτυχία" αφού πέρα από τις εμπεριστατωμένες εισηγήσεις των ομιλητών, τον έντονο προβληματισμό, τον γόνιμο διάλογο, έγινε ιδιαίτερα εμφανής και ο διεπιστημονικός της χαρακτήρας. "Γκρεμίστηκαν" έτσι "τα τείχη" και οι προκαταλήψεις μεταξύ διαφόρων επιστημονικών κλάδων και προωθήθηκε η συνεργασία στη δράση από διαφορετικούς δρόμους, διαφορετικές αφετηρίες και διαφορετικές εμπειρίες (Ελλάδα - Γερμανία), τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι ένα θέμα που αφορά όχι μόνο τα πολιτικά κόμματα αλλά ολόκληρη την κοινωνία και σχετίζεται με τον πολιτισμό και την ευρύτερη παιδεία των μελών μιας κοινωνίας. Υπό αυτήν την έννοια το Πανεπιστήμιο γενικά, αλλά και τα Παιδαγωγικά Τμήματα ιδιαίτερα, δεν μπορούν και δεν πρέπει να μένουν έξω απ' αυτές τις διαδικασίες χειραφέτησης των πολιτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Boguntke Thomas (1996), "Anti- party sentiment - Conceptual thoughts and empirical evidence: Explorations info a minefield", in : *European Journal of political Research* 29, pp. *319 -344.*

Castel Robert *(1995), Les metamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat,* Fayard.

Γαλάνης Γιώργος Νικ. (1993), "Πολιτικά σκάνδαλα: Επισημάνσεις", *Χρονικά Εργαστηρίου Εγκληματολογίας και Δικαστικής Ψυχιατρικής, Τμήματος Νομικής, Πανεπιστημίου Θράκης,* τ/χ. 7, σσ. 17 - 38

Γαλάνης Γιώργος Νικ. (1997), "Εθνικές μεταναστευτικές μειονότητες και κοινωνικός αποκλεισμός", *Ανακοίνωση* στο World Association Education Research (WAER) 12th International Congress "Education of ethnic minorieties, unity and diversity", Ρέθυμνο Κρήτης 9-12 Μαΐου (βλ. Book of Abstracts, p. 63, υπό δημοσίευση)

Γαλάνης Γιώργος / Καραφύλλης Γρηγόριος (1993), " Ο κοινωνικός αποκλεισμός. Γενικό διάγραμμα του προβλήματος και επιγραμματικές αναιρετικές προτάσεις", *Χρονικά Εργαστηρίου Εγκληματολογίας και Δικαστικής Ψυχιατρικής, Τμήματος Νομικής , Πανεπιστημίου Θράκης,* τ/χ. 6, σσ.31-34

Gaulejac Vincent de (χ.χ), *Η ταξική νεύρωση. Κοινωνική διαδρομή και συγκρούσεις ταυτότητας.* Πρόλογος του Max Pagäs. Μετάφραση : Απόστολος Βερβερίδης. Επιμέλεια: Κλήμης Ναυρίδης. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Greiffenhagen Martin und Sylvia (1993), *Ein schwieriges Vaterland. Zur politischen Kultur im vereinigten Deutchland,* München - Leipzig, S. 174-188.

Καραφύλλης Γρηγόρης (1994), "Παιδεία και κοινωνικοί αποκλεισμοί: Ο ρόλος του μορφωτικού επιπέδου στην κοινωνική διαστρωμάτωση και στον τύπο των πολιτών". *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* τ.δ' , τ/χ. 15, σσ. 125 -141.

Kemper Peter (1993), *Opfer der Macht, Müssen Politiker erlich sein?* Insel Verlag, Frankfurt am Main - Leipzig.

Laux Lothar / Schütz, Astrid (1996), *"Wir die wir gut sind". Die Selbstdarstellung von Politikern zwischen Glorifizierung und Glaubwürdigkeit.*

Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Le monde diplomatique (1995), *Αφιερώματα. Η μάστιγα του κοινωνικού αποκλεισμού.* Ελληνική έκδοση του Maniere de voir, τχ. 6.

Luhmann Niklas (1995), "Jenseits von Barbarei". In: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft.* Band 4. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, S. 138 - 150.

Luhmann Niklas (1996), "Jenseits von Barbarei". In: *Modernität und Barbarei. Zoziologische Zeitdiagnose am Ende des 20 Jahrhunderts,* hrsg. v. M. Miller und H. - G. Soeffner. Suhrkamp Verlag, Franfurt am Main, S. 219 -230.

Sack Fritz (1995), "Umbruch und Kriminalität" (υπό δημοσίευση στο: K. Sessar / F. Irk).

Schmidtchen Gerhard (1997) : *Wie weit ist der Weg nach Deutschland ? Sozialpsychologie der postsozialistischen Welt,* Orladen.

Schütz Astrid (1990), " Leugnen, Umdeuten, Verantwortung ablehnen und andere defensive Taktiken in politischen Skandalen". In: *Politische Psychologie Aktuell* 1+2. S. 35 - 55.

Schütz Asrtid (1992), *Selbstdarstellung von Politikern. Analyse von Wahlkampfauftritten.* Weinheim.

Schütz Astrid (1994), Politik oder Selbstdarstellung? Beispiele von Politikauftritten. In: Jäckel, Michael / Peter Winterhoff - Spurk, Politik und Medien: Analysen zur Entwicklung der politischen Kommunikation. Berlin.

Τζανάκης Στέφανος (1997), " Μια αισιόδοξη νεολαία με νέες αξίες", *Τα Νέα* 22 Οκτωβρίου, σελ. 14 - 15.

Χρυσάκης Μανώλης (1996), Κοινωνικός Αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες" στο: *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων, πολιτικής. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο,* Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα. Τόμος Α', σσ. 83 - 135.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΕΠΙΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΜΕΣΑΙΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ

Ιωάννινα 1997

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΕΠΙΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟΜΕΣΑΙΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ*

Ι.

Κυρίες και κύριοι,

Κατ' αρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω την Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών, Βιοτεχνών, Εμπόρων Ελλάδας για την πρόσκλησή τους να μιλήσω σ' αυτό το Ευρωπαϊκό Συνέδριο. Πριν αρχίσω την εισήγησή μου με θέμα: "Η επικυριαρχία της οικονομίας, Κοινωνικός Αποκλεισμός και οι Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις", θα ήθελα να κάνω μια διευκρίνιση - επισήμανση σχετικά με το ερώτημα "πώς νομιμοποιείται ένας κοινωνικός - πολιτικός ψυχολόγος -όπως εγώ- έστω και αν ασχολείται με την ψυχολογία της Επιμόρφωσης, να μιλάει για οικονομικά θέματα.

Πολλοί λένε, και συμφωνώ μαζί τους, ότι η Οικονομία είναι και Ψυχολογία. Ένα παράδειγμα: Κανένας Υπουργός Εθνικής Οικονομίας ή Πρωθυπουργός μιας χώρας δε θα ανακοίνωνε, πότε θα γίνει η υποτίμηση του νομίσματος της χώρας του. Μια ενδεχόμενη υποτίμηση ενός νομίσματος δεν προ-ανακοινώνεται ποτέ, για καθαρά ψυχολογικούς λόγους. Αυτά, σχετικά με το θέμα της νομιμοποίησης της εισήγησής μου.

Άλλωστε με την εισήγησή του λίγο πριν ο συνάδελφος κ. Μπουραντάς από το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, αναφερόμενος στη "Μάθηση", απέδειξε ότι η Οικονομία είναι Ψυχολογία.

Με την παρούσα εισήγησή μου θα αναφερθώ επιγραμματικά και από τη σκοπιά της Κοινωνικής και Πολιτικής Ψυχολογίας στην πρωτοκαθεδρία και τις νέες τάσεις της οικονομίας, στον κοινωνικό αποκλεισμό και τις επιπτώσεις για τις Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις. Επίσης, θα προσπαθήσω να προτείνω κάποιες δέσμες μέτρων που πρέπει να πάρει κάθε επιχείρηση αν θέλει να είναι βιώσιμη και ανταγωνιστική.

* (Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο της Γ.Σ.Ε.Β.Ε. με θέμα: «Μικρομεσαίες επιχειρήσεις και επαγγελματική κατάρτιση». Αθήνα 7 και 8 Νοεμβρίου 1997).

II.

Κυρίες και Κύριοι,

κύριο χαρακτηριστικό της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας είναι η "Παγκοσμιοποίηση" ή "Διεθνοποίηση" των οικονομικών συναλλαγών, η διάλυση των εθνικών κρατών και του κράτους πρόνοιας και η υποκατάσταση του ρυθμιστικού ρόλου του κράτους από την "Αγορά". Αυτό σημαίνει "την επικράτηση της οικονομίας επί της πολιτικής". Δηλαδή η κοινωνία και οι δραστηριότητές της λειτουργούν "κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση" της οικονομίας, δηλαδή έχουν ως πρότυπό τους την οικονομική επιχείρηση. Έχουμε δηλαδή ένα είδος "κλωνοποίησης" της οικονομίας επί της πολιτικής. Από κοινωνιολογικές αναλύσεις διαπιστώνεται ότι στην *προβιομηχανική* κοινωνία επικρατούσε η αλληλεγγύη, οι συλλογικοί κανόνες και οι συλλογικές αξίες. Στη *βιομηχανική* κοινωνία επικρατούσε το πολιτικό σύστημα και στη *μετα-βιομηχανική* κοινωνία επικρατεί το οικονομικό μοντέλο. Από την πολιτική της ζήτησης - που έβλεπε τους αγοραστές των αγαθών και των παρεχομένων υπηρεσιών και προσπαθούσε για την ανάπτυξη αυτών των μεγεθών - περάσαμε σήμερα στην οικονομική πολιτική της προσφοράς που ενδιαφέρεται για τους παραγωγούς των αγαθών και των υπηρεσιών.

Αυτή η οικονομία της προσφοράς, η οποία αντικατέστησε το "πολιτικά ορθό" από το "οικονομικά ορθό" - και εδώ ακριβώς έγκειται και η αποδυνάμωση του ρόλου των πολιτικών - σύμφωνα με έγκριτους αμερικανούς και ευρωπαίους οικονομολόγους - καθιερώθηκε ως "Τυραννία του οικονομικά ορθού" που στοχεύει στο να καταστήσει τον Homo Oeconomicus ως παγκόσμια κυρίαρχη εικόνα της κοινωνίας (F. Sack 1995).

Στα πλαίσια αυτά, η έννοια της εργασίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία και αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες της οικονομίας, διότι μέσω της εργασίας η κοινωνία παράγει τα κατανεμενόμενα αγαθά και υπηρεσίες και οργανώνει την κατανομή του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος.

Σήμερα, στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, για πρώτη φορά εκσυγχρονισμός και οικονομική ανάπτυξη πρέπει να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο όπου ανάπτυξη και εργασία κινούνται προς εντελώς αντίθετες κατευθύνσεις. Το τίμημα της περισσότερης ανάπτυξης είναι η λιγότερη εργασία. Με άλλα λόγια: Μεγαλύτερη ευημερία παράγεται με όλο και

λιγότερους εργαζόμενους. Ο όρος "εργασία" αντικαταστάθηκε με τον όρο "απασχόληση", και ο όρος "εργαζόμενος" από τον όρο "απασχολήσιμος". Για τους άνεργους και τους νέους ανθρώπους, που για πρώτη φορά εισέρχονται στην παραγωγική διαδικασία αυτό σημαίνει ότι όχι μόνον τους αφαιρείται το δικαίωμα για εργασία, αλλά τους αφαιρείται και το δικαίωμα να ανήκουν ακόμη και στον "βιομηχανικό εφεδρικό στρατό" -που παλαιότερα ανήκαν οι γυναίκες ή οι ξένοι εργάτες. Στη σύγχρονη κοινωνία η ανεργία έχει χάσει τη θέση της ως "πρόβλημα" και έχει γίνει "η λύση του προβλήματος" για παραπέρα οικονομική ανάπτυξη (Γ. Γαλάνης 1997).

III.

Κύριο γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών είναι ο *κοινωνικός αποκλεισμός*.

Έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα ή οι ομάδες που αντιμετωπίζουν κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού δεν αποστερούνται σε έναν μόνον τομέα, αλλά η αποστέρηση συνδέεται και με αποστερήσεις και σε άλλους τομείς. Έχουμε δηλαδή μια "αλυσίδα" αποστερήσεων που θέτουν εκτός ή στο περιθώριο μιας γενικότερης ευημερίας διάφορες πληθυσμιακές ομάδες με αποτέλεσμα αυτές οι ομάδες να μη συμμετέχουν στον οικονομικό και κοινωνικό τρόπο ζωής των πολλών, να εμποδίζεται η συμμετοχή τους στις οικονομικές ανταλλαγές και πρακτικές και η άσκηση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων, με επακόλουθο να απειλείται η οικονομική και κοινωνική συνοχή. Υποστηρίζεται ότι το χαρακτηριστικό του επόμενου αιώνα θα μπορούσε να είναι: Συμμετοχή -Ενσωμάτωση και κοινωνικός Αποκλεισμός. (N. Luhmann 1996).

Η σύγχρονη κοινωνία είναι πράγματι πολύ ενσωματωμένη, αλλά μόνο στο πεδίο αποκλεισμού της, μόνον ως αρνητική *ενσωμάτωση* δηλαδή Ενσωμάτωση στο περιθώριο. Κεντρικό δομικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών είναι τα τελευταία χρόνια η διαδικασία της *ατομικοποίησης* η οποία οδήγησε στην αλλαγή της δομής και του τύπου των κοινωνικών σχέσεων και του κοινωνικού δεσμού. Αντί να αναφερόμαστε σήμερα σε μια κοινωνία κινδύνου ή κοινωνία των δύο τρίτων θα μπορούσε κανείς να αναφέρεται σε μια "κοινωνία εξόδου" ή παραίτησης "μια κοινωνία φυγής από την κοινωνία και τους θεσμούς της". Μια κατάσταση

που ο Γάλλος R. Castel την ονομάζει "αρνητική ατομικοποίηση".

Για πολλούς μελετητές, αυτή η διαδικασία της αρνητικής ατομικοποίησης αποτελεί τη βάση για την ερμηνεία των φαινομένων της νεοφασιστικής βίας, της βίας εναντίον των ξένων και του ρατσισμού γενικά. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, της παγκοσμιοποίησης της αγοράς από τη μια πλευρά και του κοινωνικού αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης, της ανεργίας, της νέας φτώχειας και της αρνητικής ατομικοποίησης από την άλλη, καλούνται οι Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν.

Ο κίνδυνος συρρίκνωσης και αφανισμού των Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων είναι σήμερα μεγάλος.

IV.

Στη συνέχεια θα αναφερθώ ενδεικτικά και επιγραμματικά σε δέσμες μέτρων που πρέπει να ληφθούν άμεσα από τις Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις, αλλά και από την πλευρά της πολιτείας.

Μ έ τ ρ α (χωρίς αξιολογική ιεράρχηση σε λέξεις κλειδιά)

α) Από πλευράς επιχειρήσεων

1. Συγχωνεύσεις
2. Συνενώσεις
3. Ανταγωνιστικότητα
4. Εκσυγχρονισμός
   - υλικοτεχνική υποδομή
   - τεχνογνωσία
   - μείωση κόστους
   - παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών
   - αύξηση παραγωγικότητας
   - συνεχής κατάρτιση - επιμόρφωση
   - αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού
   - νέοι τρόποι διοίκησης επιχειρήσεων
   - νέοι τρόποι επίλυσης προβλημάτων
   - πληροφόρηση
   - γνώση οικονομικών και πολιτικών κατευθύνσεων

- πρόβλεψη, εκτίμηση μελλοντικών εξελίξεων
- σχεδιασμός και έρευνα αγοράς
- αξιοπιστία, εμπιστοσύνη προϊόντων και υπηρεσιών
- πρόβλεψη αστάθμητων παραγόντων
- δημιουργία θετικής εικόνας - κλίματος
- συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους
- συνδικαλιστικό κίνημα - πολιτική ηγεσίας
- αξιοποίηση εμπειρίας των άλλων (ανταγωνιστών, συνεργατών, των ιδίων)
- διασφάλιση της αξιοπιστίας από τον κλάδο
- ευελιξία - σχεδιασμός, αλλαγή στόχων, διεύρυνση ή περιορισμός, νέες αγορές
- κίνητρα για μετεκπαίδευση - κατάρτιση
  - * οικονομικά - υλικά
  - * κοινωνικά, ηθικά
  - * δημιουργία ταυτότητας
  - * γνώση, εκμάθηση ευχάριστη
  - * νέες μέθοδοι μετεκπαίδευσης
  - * ανάγκες συνεργατών να λαμβάνονται υπόψη
  - * εκτίμηση
  - * επιβράβευση
  - * σύσφιξη δεσμών - σχέσεων
  - * συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση των στόχων προγραμματισμού
  - * μέτρα οικοδόμησης εμπιστοσύνης
  - * δημιουργία συνείδησης
  - * δημιουργία επαγγελματικής δεοντολογίας

Άλλες παράμετροι

- επενδυτικά κεφάλαια
- διαφήμιση
- marketing

- πολιτιστικά, οικολογικά μηνύματα
- όχι ανεξέλεγκτη παραγωγή
- όχι ενασχόληση "όλων με όλα"
- όχι νοοτροπία "ελεύθερου σκοπευτή"
- μόνιμες συνεργασίες και ανταγωνιστικές

β) Μέτρα από πλευράς πολιτείας

- κωδικοποίηση, απλούστευση, σαφήνεια νομικού πλαισίου
- ξεκαθάρισμα των "όρων του παιχνιδιού"
- αρωγή κρατικών φορέων
- ελάφρυνση, ειδική φορολογική μεταχείριση

.....άλλα μέτρα

V.

Η αγορά εργασίας γίνεται όλο και πιο σκληρή, ο ανταγωνισμός πιο έντονος και οι απαιτήσεις για το "ευ ζην" αυξάνονται συνεχώς. Οι συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής μας ζωής έχουν ως αποτέλεσμα ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι να διακατέχονται από φόβο και ανασφάλεια. Όσο πιο κατανοητές γίνονται οι συντελούμενες εξελίξεις και αλλαγές, τόσο πιο εύκολα προσαρμόζονται και οι άνθρωποι στα νέα δεδομένα. Για να μπορέσουν οι άνθρωποι να παραμείνουν σε θέσεις εργασίας απαιτούνται μεγαλύτερες προσπάθειες αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, μέσω της εκπαίδευσης και της συνεχούς επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Δηλαδή να αξιοποιηθεί ο ρόλος της "νέας τάξης της Γνώσης".

Παρότι όλοι μας σήμερα αποδεχόμαστε ότι ζούμε σε μια συνεχή τεχνολογική και κοινωνική εξέλιξη, εν τούτοις δεν αποδεχόμαστε με την ίδια ευκολία ότι η πλέον κατάλληλη στρατηγική προσαρμογής σ' αυτές τις εξελίξεις και αλλαγές είναι η συνεχής μάθηση και η συνεχής επιμόρφωση.

Στη "νέα τάξη πραγμάτων" η επιμόρφωση αποτελεί "πρόκληση" και "ευκαιρία".

Ο διεθνής ανταγωνισμός απαιτεί υψηλή εξειδίκευση καθώς και ποιότητα και ποσότητα επίδοσης. Επομένως, η επιμόρφωση αναλαμβάνει την υποχρέωση και την ευθύνη, με την βοήθεια στόχων και συστηματικού σχεδιασμού, να εξασφαλίσει την *τωρινή* αλλά και τη *μελλοντική* εξειδίκευση

των εκπαιδευομένων, να ενισχύσει την ατομική και επαγγελματική εξέλιξη όλων των συνεργατών και να συμβάλει στην επίτευξη των γενικότερων στόχων που μπαίνουν από την Επιχείρηση (Γ. Γαλάνης 1995).

Είμαι βέβαιος ότι οι εργασίες και τα πορίσματα αυτού του Συνεδρίου θα συμβάλουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ευχαριστώ !

Βασική Βιβλιογραφία

1. Γαλάνης Γιώργος Νικ. (1995): *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων. Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις.* Β΄ βελτιωμένη έκδοση. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
2. Γαλάνης Γιώργος Νικ. (1997): "Εθνικές - μεταναστευτικές μειονότητες και κοινωνικός αποκλεισμός", Ανακοίνωση στο : World Association Educational Research (WAER) 12th International Congress "Education of ethnic minorities, unity and diversity". Ρέθυμνο Κρήτης 9- 12 Μαίου 1997 (υπό δημοσίευση)
3. Luhmann Niklas (1996): "Jenseits von Barbarei". In : Modernität und Barbarei. *Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20 Jahrhunderts,* hrsg. v. M. Miller und H.-G. Soeffner. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1996, S. 219-230.
4. Sack Fritz (1995): " Umbruch und Kriminalität - Umbruch als Kriminalität" (υπό δημοσίευση).

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΝΑΒΑΚΗΣ

ΤΟ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΠΛΗΣΙΟΝ ΑΓΑΠΗΣ - ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΑΓΗ

Ιωάννινα 1997

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΝΑΒΑΚΗΣ

ΤΟ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΠΛΗΣΙΟΝ ΑΓΑΠΗΣ - ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΑΓΗ

- Ο πλησίον υπό το πρίσμα της "καινής εντολής".
- Η προσφορά προς τον πλησίον κατά τους Πατέρες της Εκκλησίας.
- Η προς τον πλησίον αγάπη ως τρόπος ζωής του Χριστιανού και της χριστιανικής κοινότητας (ενορίας).
- Η διακονία προς τον πλησίον ως υπηρεσία προς το Θεό.
- Ο θεοκεντρικός - χριστοκεντρικός χαρακτήρας της χριστιανικής προσφοράς.
- Η κοινωνική διάσταση της έμπρακτης προς τον πλησίον αγάπης.
- Παγκοσμιότητα της προσφοράς
- Βασικοί άξονες της προσφοράς

Ο πλησίον υπό το πρίσμα της "Καινής εντολής"

Αποτελεί παρήγορο και ελπιδοφόρο σημείο των καιρών το ενδιαφέρον που δείχνει ο άνθρωπος για το συνάνθρωπο του, το οποίο γίνεται και αντικείμενο θεολογκών και κοινωνικών συζητήσεων. Επειδή, κατά την άποψή μας, κάθε ενέργεια, δραστηριότητα, ακόμη και σκέψη ή συναίσθημα του ανθρώπου για το συνάνθρωπο του βρίσκεται σε άμεση σχέση με την ύπαρξη ή έλλειψη αγάπη προς τον πλησίον γι' αυτό και θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στις πράξεις προς το συνάνθρωπο με γνώμονα την καινοδιαθητική εντολή της προς τον πλησίον αγάπης (Ματ. 22, 39).

Η σημαντικότητα της προς τον πλησίον έμπρακτης αγάπης υπογραμμίζεται στην επιστολή του Ιακώβου, ο οποίος αναφέρει: "θρησκεία καθαρά και αμίαντος παρά τω θεώ και πατρί αυτή εστίν, επισκέπτεσθαι ορφανούς και χήρας εν τη θλίψει αυτών" (Jac. 1, 27)

Τη σημασία της προς τον πλησίον αγάπης στην καθημερινή ζωή τονίζει η παραβολή του "Καλού Σαμαρίτη" (Luc. 12,30.37). Ενώ οι εκπρόσωποι του νόμου και της λατρείας προσπερνούν τον άνθρωπο που βρίσκεται σε ανάγκη, ο Σαμαρίτης του προσφέρει τη βοήθεια που χρειάζεται στη συγκεκριμένη του ανάγκη **εδώ και τώρα αλλά και στο μέλλον**. Με τη συμπεριφορά του αυτή εκπληρώνει την εντολή της αγάπης σύμφωνα και με την Π.Δ και την Κ.Δ. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι με τη βοήθεια που προσφέρει σε **έναν και μόνο άνθρωπο** εκπληρώνει την αγάπη προς το Θεό την οποία απαιτεί ο νόμος, εκπληρώνει δηλαδή, το ίδιο το θέλημα του Θεού (Luc, 10,25-28).

Η έμπρακτη αγάπη προς τον πλησίον πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της καθημερινής ζωής του χριστιανού (Rom 13,8-10). Εκείνος που βοηθά τον πλησίον στην πνευματική, οικονομική, ή θρησκευτική ανάγκη πληροί "το νόμο του Χριστού" (Gal, 6.2).

Η αγάπη προς τον πλησίον ανάγεται στο Χριστιανισμό στο ίδιο επίπεδο με την αγάπη προς τον Θεό, γιατί η εκπλήρωση της εντολής του Ιησού "αγαπάτε αλλήλους" αποτελεί απόδειξη της αγάπης του ανθρώπου προς τον Θεόν "εάν αγαπάτε με τας εντολάς τας εμάς τηρήσετε" (Joh 14,5, και 2 Joh. 6).

Η προσφορά προς τον πλησίον κατά τους Πατέρες της Εκκλησίας

Οι Πατέρες μιλούν σε όλους τους τόνους για την ταύτιση του Ιησού με τον καθένα που έχει ανάγκη. Το προνόμιο να Τον υπηρετήσουν δεν το είχαν μόνο οι σύγχρονοί Του. Σύμφωνα με τη δική Του διαβεβαίωση ζητά και δέχεται βοήθεια στο πρόσωπο όποιου βρίσκεται σε ανάγκη.

Απευθυνόμενος προς τους πλούσιους ο Χρυσόστομος τους κατηγορεί για ασυνέπεια στις πράξεις τους. Προσφέρουν στην εκκλησία χρυσά ιερά σκεύη για τη λατρεία του Ιησού στη στιγμή που επιμένουν να μη βλέπουν στο πρόσωπο εκείνων που έχουν ανάγκη τον Ιησού."Η εκκλησία δεν είναι χρυσοχοείο ....Θέλεις να τιμήσεις το σώμα του Χριστού; Μην Τον προσπερνάς, όταν Τον βλέπεις γυμνό ούτε να Τον τιμάς εδώ με χρυσά άμφια το στιγμή που δεν ενδιαφέρεσαι για κείνον που έξω πεθαίνει από το κρύο και την παγωνιά."

Ο Χρυσόστομος δεν επιθυμεί να παρεμποδίσει τους πιστούς να κάνουν προσφορές στις εκκλησίες, τονίζει παρά ταύτα την προταιρεότητα της αγάπης προς τον πλησίον με τη διαβεβαίωση ότι ο Χριστός παίρνει με μεγαλύτερη ευχαρίστηση όσα Του προσφέρονται διαμέσου εκείνων που έχουν ανάγκη παρά δια των εκκλησιών.

Τι οφελεί τον Κύριο όταν είναι το τραπέζι Του γεμάτο από χρυσά δισκοπότηρα, ο ίδιος όμως πεθαίνει της πείνας; Χόρτασε πρώτα την πείνα Του και μετά μπορείς να στολίσεις το τραπέζι Του. Παραγγέλνεις χρυσό ποτήρι για κείνον και από την άλλη δεν Του προσφέρεις ούτε ένα ποτήρι δροσερό νερό. Ετοιμάζεις χρυσά σκεπάσματα για το βωμό Του και στον ίδιο επιμένεις να μην προσφέρεις ούτε το πιο αναγκαίο ρούχο. Αντί να περιθάλψεις τον Ιησού που γυρίζει άστεγος, στολίζεις το δάπεδο του σπιτιού σου... κρεμάς λάμπες από χρυσές αλυσίδες και Τον ίδιο που βρίσκεται αλυσοδεμένος στις φυλακές δε θέλεις ούτε να Τον δεις. Μη στολίζεις τον οίκο του Θεού τη στιγμή που δεν προσέχεις τον αδελφό σου που βρίσκεται σε ανάγκη. Αυτός ο οίκος είναι πιο σπουδαίος από τον άλλο[1].

1. Χρυσοστόμου:Ερμηνεία εις το κατά Ματθαίον Ευαγγέλιον ομιλία 50,3 κ.ε., του ίδιου ερμηνεία εις την προς Κορινθίους 2α επιστολή ομιλία 20,3 του ίδιου ερμηνεία εις την προς Κορινθίους 1η επιστολή ομιλία 43,1.

Η προς τον πλησίον αγάπη ως τρόπος ζωής του χριστιανού και της χριστιανικής κοινότητας (ενορίας)

Σύμφωνα με το πνεύμα του Χριστιανισμού η αγάπη είναι κάτι περισσότερο από εντολή. Αποτελεί την πεμπτουσία της νέας κατά Χριστόν ζωής και σημείο αναφοράς του βαθμού πενυματικής τελείωσης της ενορίας. Στην ουσία της ενορίας ανήκει η έμπρακτη αγάπη προς τον πλησίον. Μέσα από την έμπρακτη αγάπη αναπτύσει η πίστη τη δύναμή της. Χωρίς έμπρακτη αγάπη η πίστη αυτοανακρίνεται (Gal,. 5,6,1 Cor 13,2). Η πίστη του χριστιανού είναι νεκρά, ο οποίος μπροστά στην ανάγκη του συνανθρώπου, περιορίζεται σε καλά λόγια, αλλά δεν προσφέρει την αναγκαία βοήθεια (Jac. 2,15-17).)

Εκεί που παραβιάζεται η αγάπη, π.χ. με την αδικία ή περιθωριοποίηση των φτωχών διασαλεύεται η λατρεία προς το Θεό(1 Cor. 11,17-34). Εκείνος αγαπά το Θεό που υπηρετεί τους αδελφούς (Hebr. 6,10). Αγάπη και υπηρεσία προς το Θεό είναι άρρικτα συνδεδεμένα με την υπηρεσία προς τους αδελφούς (Rom,12, 9-13).

Στην πρωτοχριστιανική ενορία η προσοχή και η λατρεία προς το Θεό ήταν αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη συνδρομή προς τους φτωχούς (Act. 6,1-6, 1 Cor. 11,17-34 Hebr. 10,24 κ.ε) Η παράκληση του Παύλου προς τους Κορινθίους για βοήθεια προς τους αδελφούς της Εκκλησίας των Ιεροσολύμων δείχνει ότι ήδη στην εποχή των αποστολικών χρόνων υπάρχει οργανωμένη βοήθεια, η γνωστή "λογία" (2 Cor. 8,4 και 9,12 1 Cor. 16,1-2 Gal. 2,10).

Το αδιάσπαστο της αγάπης προς το Θεό και προς τον πιστόν και μάλιστα η αγάπη των χριστιανών μεταξύ των υπογραμμίζεται με έμφαση από τον Ευαγγελιστή της αγάπης. Η αγάπη προς τον πλησίον είναι απαραίτητη και καθοριστικής σημασίας σαν έμπρακτη απάντηση στην αγάπη του Θεού η οποία έχει προηγηθεί για του μυστηρίου της ενανθρωποιήσεως του Λόγου του Θεού (1 Joh.4.7 κ.ε).

Ο χριστιανός που αποποιείται αυτής του της υποχρέωσής του δεν μπορεί να ανήκει στην κοινότητα των "τέκνων" του Θεού(1 Joh. 3, 10 . κ.ε).Σ' αυτό δεν υπάρχει καμμία υπεκφυγή. Κανείς δεν μπορεί να πει ότι αγαπά το Θεό, εάν δεν αγαπά τον αδελφό του, (1 Joh, 4, 20 ίδε και 4,12).

Με τη βοήθεια που προσφέρει ο χριστιανός στον πλησίον δε σηματοδοτεί μόνο την αγάπη του προς το Θεό, αλλά αποδεικνύει και κάτι επι-

πρόσθετα αλλά πολύ σημαντικό, ότι αγαπά εκείνους που ο ίδιος ο Θεός αγαπά. Επειδή δε ο Θεός είναι Πατέρας όλων των ανθρώπων, γι' αυτό η αγάπη του πιστού προς το Θεό ενέχει την αγάπη του προς όλους του ανθρώπους ως αδελφούς κατά Θεό(1.Joh. 5,1. κ.ε). Η βοήθεια που καλείται να προσφέρει ο χριστιανός προς τους κατά Θεό αδελφούς απαντά παγκοσμιότητα. (1Joh 4, 20 κ.ε).

Η επί του 'Ορους Ομιλία δίνει κατευθυντήριες γραμμές συμπεριφοράς του χριστιανού όπως είναι η απεριόριστη ετοιμότητά του για αποκατάσταση των σχέσεων με το συνάνθρωπό του' η παραίτηση του απο κάθε μορφή η εκδίκησης για την όποια αδικία του γίνεται' η υποχρέωση του για φιλανθρωπιά' η συμπεριφορά του προς τον πλησίον σύμφωνα με το "χρυσό κανόνα" και η ανιδιοτελής επιτέλεση του καλού (Mat. 5,20 κ.ε 6,1-4 7, 1-5 και 12 Luc,. 6-27 -42).

Στην επιτέλεση των καλών έργων και της αμοιβαίας αγάπης ενυπάρχει η δυνατότητα τελείωσης του κάθε χριστιανού' η δυνατότητα ομαλής από κοινού διαβίωσης με τους άλλους χριστιανούς και τους συνανθρώπους γενικά σε παγκόσμιο επίπεδο και η δυνατότητα αποδοχής του Χριστιανισμού από μη χριστιανούς (Mat. 15,1 Joh. 13,35).

Η διακονία προς τον πλησίον ως υπηρεσία προς το Θεό

Η αγάπη προς τον πλησίον αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συγχώρεση από μέρους του Θεού και μέσο σωτηρίας (Mat 6,12 και 14 κ.ε Luc 10,25 ίδε και Mar. 10,17-19). Αντίθετα η φίλαυτη συμπεριφορά έναντι του συνανθρώπου συνεπάγεται τον αποκλεισμό του χριστιανού από τη βασιλεία του Θεού (Gal. 5,19-21). Η αναφορά του Ιησού στα καλά έργα ως μέσο σωτηρίας κατά τη μέλλουσα κρίση προσδίδουν σ' αυτά μία ιδιαίτερη σημασία (Mat,25, 31-34 Mar.3,4 Jac. 4,17).Επειδή δε η μέλλουσα κρίση αφορά ολόκληρη την ανθρωπότητα τα λόγια Του αναφορικά με την αξία των καλών έργων ισχύουν για όλους τους ανθρώπους.

Ο θεοκεντρικός - χριστοκεντρικός χαρακτήρας της χριστιανικής προσφοράς

Η αγάπη προς τον άνθρωπο περνά μέσα από την αγάπη προς το Θεό, έχει δηλ. θεοκεντρικό - χριστοκεντρικό χαρακτήρα, και όχι ανθρωποκεντρικό όπως συμβαίνει με άλλες μορφές εκδήλωσης αγάπης έξω από το πνεύμα του Χριστιανισμού. Η χριστιανική προσφορά στοχεύει στη θερα-

πεία του ανθρώπου στο σύνολό του, τον οποίο εκλαμβάνει ως ψυχοσωματική οντότητα, και όχι στην εξασφάλιση ανεκτών συνθηκών ζωής. Η προσωπική και θρησκευτική βοήθεια που προσφέρεται είχαν σωτηριολογικό χαρακτήρα και οφείλουν να υπενθυμίσουν στον αποδέχτη τη συνεχή παρουσία του Θεού επί της γης μέσω της Εκκλησίας Του.

Στον άνθρωπο που βρίσκεται σε ανάγκη ο χριστιανός οφείλει να βλέπει την εικόνα του Θεού την οποία καλείται να υπηρετήσει. Ο Παύλος διδάσκει ότι θρησκευτική ζωή και σωστή συμπεριφορά έναντι εκείνων που έχουν ανάγκη αποτελούν μία ενότητα (1 Cor. 11, 17-34).

Με τα παραπάνω δεν επιθυμούμε να απορρίψουμε κάθε μορφή προσφοράς έξω από τον Χριστιανισμό, αρκεί να μην προσβάλλει την ελευθερία και την αξιοπρέπεια του ανθρώπου.

Κοινωνική διάσταση της έμπρακτης προς τον πλησίον αγάπης

Η βοήθεια για τον άνθρωπο στις πνευματικές, υλικές, προσωπικές και κοινωνικές του ανάγκες έχει αναγνωριστεί ως μια μεγάλη ευθύνη για την εποχή μας και καταβάλλεται προσπάθεια αντιμετώπισης των αναγκών αυτών όχι μόνο από υπηρεσίες, αλλά και ιδιωτικές πρωτοβουλίες σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Εκείνος που παίρνει στα σοβαρά τη χριστιανική του ιδιότητα και τη σωτηρία του θα πρέπει να παίρνει στα σοβαρά και τον πλησίον του στη συγκεκριμένη του ανάγκη. Με δεδομένο ότι η χριστιανική κοινότητα, και η ανθρώπινη κοινότητα κατ' επέκταση, αποτελείται από συγκεκριμένα άτομα, η υποχρέωση του πιστού προς τον πλησίον ισχύει και για τη χριστιανική κοινότητα στο σύνολό της και κατ' επέκταση για την παγκόσμια κοινότητα.

Η ταύτιση του Ιησού με τον πάσχοντα αναβαθμίζει τη σπουδαιότητα της προσφοράς, σηματοδοτεί την υποχρέωση των πιστών για προσφορά όχι μόνο από το πλεονέκτημα, αλλά και από το υστέρημα και καθιστά όλους τους ανθρώπους υπεύθυνους για όλες τις ανάγκες του συνανθρώπου του. Σηματοδοτεί ακόμη την υποχρέωση του χριστιανού να αγωνίζεται ενάντια σε κάθε μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς σε βάρος του πάσχοντα.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι η καλύτερη μορφή βοήθειας είναι η προσπάθεια απάλλειψης των αιτιών που προκαλούν την ανάγκη και την δημιουργία υγιών κοινωνικών συνθηκών σε επίπεδο ενορίας. Αντιλαμβάνονται ότι δεν αρκεί να δίνει κανείς αγάπη, αλλά ότι επιπρόσθετα πρέπει να αγωνίζεται για

κοινωνική δικαιοσύνη· ότι το κοινωνικό πρόβλημα είναι πολύ σημαντικό, ώστε να μην το εμπιστεύονται εξ ολοκλήρου στις αρχές και εξουσίες του κόσμου τούτου.

Ο αγώνας για δικαιοσύνη δε σημαίνει βέβαια ότι η ζωή της ενορίας της εκκλησίας πρέπει να εξαντλείται μόνο στη λύση των κοιωνικών προβλημάτων των πιστών. Η προσφορά του πιστού και της ίδιας της ενορίας πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένη με την χρηστιανική ζωή η οποία πρέπει να διαποτίζει και να χαρακτηρίζει τη ζωή της εκκλησιαστικής κοινότητας. Στους καρπούς της ευχαριστιακής ζωής έχουν δικαίωμα τα πάσχοντα μέλη κάθε εκκλησιαστικής κοινότητας. Η προσφορά πρέπει να αρχίζει στον περίγυρο του πιστού και δια της ενορίας να επεκτείνεται προς τα έξω μέχρι εσχάτων της γής. Αυτό είναι πολύ βασικό γιατί υπάρχει κίνδυνος από ενδιαφέρον για την παγκόσμια κοινότητα να παραμελήσει κανείς τις ανάγκες των ανθρώπων του περίγυρου του.

Παγκοσμιότητα της προσφοράς

Βοήθεια προς τον άνθρωπο σημαίνει βοήθεια προς την ανθρωπότητα. Πληθώρα χριστιανικών κινήσεων και οργανώσεων έχει επωμισθεί την οργανωμένη βοήθεια σε παγκόσμιο επίπεδο. Η προσπάθεια αυτή εκτός του ότι βρίσκεται απόλυτα στο πνεύμα του Ευαγγελίου συμβάλλει και στην επίτευξη συγκερκιμένων πρακτικών αλλά εξ ίσου σημαντικών στόχων, όπως είναι:

- η διασφάλιση της ειρήνης σε παγκόσμιο επίπεδο,
- η αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης,
- η αποκατάσταση κοινωνικών ισορροπιών,
- η άμβλυνση οικονομικών ανισοτήτων κ.λπ.

Εννοείται ότι η προσφορά προς την ανθρωπότητα δε θα πρέπει να εκπέσει σε μία απλή οιονομική βοήθεια, αλλά θα πρέπει να στοχεύει στη σωτηρία του κάθε ανθρώπου. Η προσφορά προς την ανθρωπότητα βασίζεται στο επαναστατικό πνεύμα του Ευαγγελίου. Το Ευαγγέλιο είναι εκείνο που διδάσκει την ουσιαστική ισότητα όλων των ανθρώπων ενώπιον του Θεού που παρουσιάζει τη δίκαιη κατανομή των αγαθών σαν θέλημα του Θεού που προβάλλει τον ίδιο το Θεό σαν υπερασπιστή των φτωχών. Η προσφορά προς την ανθρωπότητα τεκμηριώνεται με τη φυσική και υπερφυσική αδελφότητα του ανθρώπου και γίνεται σήμερα επιταγή των καιρών μπροστά στην τάση ενοποίησης του κόσμου.

Από χριστιανικής σκοπιάς η άνιση κατανομή των αγαθών στις χριστιανικές χώρες και σε παγκόσμιο επίπεδο είναι μια πρόκληση η οποία πρέπει να αποτελέσει κίνητρο προσφοράς προς εκείνους που στερούνται και τα στοιχειώδη για την επιβίωση.

Η προσφορά σήμερα μπορεί και πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους ανθρώπους και όλες τις ανάγκες. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στους "Δικούς" παρά να επεκτείνεται προς όλους τους ανθρώπους σε κάθε σημείο της γης άσχετα με το χρώμα, τη θρησκεία, τη ράτσα κ.λπ. Η προσφορά πρέπει να καλύπτει τις πνευματικές, υλικές, πολιτιστικές, ηθικές, πνευματικές και θρησκευτικές ανάγκες του ανθρώπου. Βασική αρχή της προσφοράς πρέπει να είναι η χειραφέτηση του ανθρώπου. 'Εγινε και στη Δύση κατανοητό ότι δε βοηθά κανείς εκείνον στον οποίο προσφέρει ένα ψάρι, προκειμένου να τον κρατήσει παραπέρα σε ομηρία και εκμετάλλευση, παρά εκείνον στον οποίο μαθαίνει να ψαρεύει, προκειμένου να μπορέσει να απελευθερωθεί από την εξάρτηση. Και εδώ ισχύει η αρχή "βοήθεια για αυτοβοήθεια".

Η προσφορά δε θα πρέπει να έχει σε καμία περίπτωση προσηλυτιστικό χαρακτήρα ή να αποσκοπεί σε οφέλη. Απεναντίας την προσφορά αυτή πρέπει να τη χαρακτηρίζει η έλλειψη σκοπιμότητας, η ανειδιοτέλεια και η αυταπάρνηση κατά το παράδειγμα της Μητέρας Teresien. 'Οπως η προσφορά προς τον πλησίον έτσι και η προσφορά προς την ανθρωπότητα έχει θεοκεντρικό και χριστοκεντρικό χαρακτήρα και στο σημείο ακριβώς αυτό διαφοροποιείται από κάθε μορφή βοήθειας που δεν την διακρίνουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Και στη περίπτωση της προσφοράς προς την ανθρωπότητα προηγείται η αγάπη του πιστού προς το Θεό.

Βασικοί άξονες της προσφοράς

Η ενορία/ εκκλησία σαν κοινωνία αγάπης οφείλει να είναι ένας χώρος προσφοράς. Επειδή την ενορία δεν την αποτελεί μόνο ο ιερέας, αλλά όλοι οι βαπτισμένοι στο όνομα της Αγίας Τριάδας, γι' αυτό και η προσφορά δεν αφορά μόνο τον ιερέα αλλά όλα τα μέλη της ενορίας.

Στον ενσυνείδητο χριστιανό η καθημερινότητα προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες για συμπαράσταση σε σημείο που μπορεί να συνθλιβεί. Το αίσθημα αυτοπροστασίας, αλλά και προκειμένου να επιφέρει καρπούς η προσφορά του, συνιστούν ιεράρχηση των δραστηριοτήτων. Σήμερα θα μπορούσε να πει κανείς ότι προέχει η προσφορά προς τους συνανθρώ-

που μας με ειδικές σωματικές και ψυχικές ανάγκες ή για ανθρώπους που βρίσκονται με οριακές καταστάσεις, π.χ. σε καταστάσεις απόγνωσης και απελπισίας. Ακολουθεί η προσφορά προς εκείνους που έχουν ανάγκη απο προσωπική και θρησκευτική βοήθεια καθώς και προς εκείνους που ταλανίζονται από εσωτερικές εντάσεις.

Εξαιτίας των κοινωνικών αλλαγών περιέρχονται σε ανάγκη όχι μόνο μεμονωμένα άτομα, αλλά και ολόκληρες ομάδες .

Η αγάπη προς τον πλησίον θα καθορίσει και το είδος της προσφοράς σε κάθε περίπτωση στο πνεύμα του Ευαγγελίου. Σε καμία περίπτωση η προσφορά δε θα πρέπει να θίγει την αξιοπρέπεια του ανθρώπου. Στην περίπτωση που οι δυνατότητες του πιστού φθάσουν σε οριακό σημείο οφείλει να απευθυνθεί προς την πολιτεία και να ζητήσει τη συνδρομή της ή τη συνεργασία της.

Η προσφορά ως διαχρονική αποστολή της Εκκλησίας

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η Εκκλησία προσέφερε σε περιστάσεις ανάγκης στο παρελθόν θαυμάσιο έργο, αλλά σήμερα, σε εποχή ευημερίας, η αποστολή της αυτή φαίνεται να έχει λήξει. Και όμως η Εκκλησία από τη φύση της δεν πρέπει να παύσει να τονίζει το δικαίωμά της, αλλά και την υποχρέωσή της για προσφορά για δύο βασικούς λόγους: α. Η αποστολή της αυτή είναι θεολογικά κατοχυρωμένη, β. τα κοινωνικά προβλήματα της εποχής κάνουν αναγκαία την εκδήλωση της αγάπης.

Από θεολογικής σκοπιάς μπορούμε να πούμε ότι ολόκληρη η ζωή της Εκκλησίας πρέπει να διαποτίζεται από αγάπη. Αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός ότι η ίδια η ύπαρξή της είναι προϊόν της αγάπης του Θεού προς τον άνθρωπο.

Στην εποχή μας μπορεί ο άνθρωπος να ξεπέρασε τις υλικές ανάγκες σε μεγάλο βαθμό όμως οι πνευματικές και ψυχικές ανάγκες έχουν πάρει τεράστιες διαστάσεις. Αυτό σημαίνει μία μετακίνηση της εκδήλωσης της αγάπης από το χώρο της υλικής στο χώρο της πνευματικής και προσωπικής ανάγκης.

Η προσφορά της εκκλησίας δε στοχεύει μόνο στη θεραπεία αναγκών, αλλά κυρίως στην επαναφορά του ανθρώπου στο σωστό τρόπο ζωής με τη χρήση είτε προληπτικών είτε θεραπευτικών μέτρων.

Η προσφορά μέτρο τελείωσης της ενορίας.

Προσφορά και ενορία είναι συνυφασμένα με την εδραίωση της εκκλησίας. Η πρωτοχριστιανική κοινότητα στην οποία η προσφορά έγινε πράξη, τρόπος ζωής των πιστών αποτελεί προηγούμενο προς μίμηση για όλες τις εποχές. Η εντολή της αγάπης υλοποιείται ως βοήθεια προς εκείνους που έχουν ανάγκη και ανάγεται σε κριτήριο ενεργούς ζωής στην ενορία. Η προσφορά δεν περιορίζεται μόνο στην κάλυψη των αναγκαίων για την επιβίωση των μελών της ενορίας, αλλά επεκτείνεται και σε ανάγκες που δημιουργούν συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως είναι η ασθένεια οι φυλακίσεις, η έλλειψη στέγης, ψυχοσωματικά προβλήματα κ.λπ. 'Οπως και στην περίπτωση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας έτσι και στα πλαίσια της ενορίας η προσφορά στοχεύει πρώτα στη σωτηρία του ανθρώπου και κατόπιν στην θεραπεία της ανάγκης. Στοχεύει δηλ. στη θεραπεία της αιτίας που προκαλεί την ανάγκη.

Η εκδήλωση αγάπης προς τον πλησίον στην τρίτη ηλικία

Μία πρόταση για συζήτηση

Η είδηση ότι μία νέα κοπέλα αυτοκτόνησε στην Ιεράπετρα Κρήτης γιατί υπέφερε από μοναξιά συγκλόνισε το Πανελλήνιο. Πολύ σύντομα άλλες ειδήσεις σκέπασαν με τη λήθη την είδηση για το θάνατο της νέας κοπέλας για να σκεπαστούν και εκείνες με τη σειρά τους από άλλες. Το ίδιο συνέβη και με τον αυτοπυρπολισμό ενός γέροντα για τον ίδιο λόγο , δηλ. για τη μοναξιά που ένιωθε.

Τα χωριά, ειδικά των ορεινών περιοχών, έχουν μετατραπεί σε γηροκομεία. 'Ολοι όσοι μένουν σ' αυτά έχουν όχι μία, αλλά πολλές ανάγκες. Ποιος να βοηθήσει ποιον;

Γνώριμη η σκηνή μιας γριάς γυναίκας ή ενός γέροντα που κάθεται μπροστά στην πόρτα βουβός, τυλιγμένος στις αναμνήσεις του, στο άγχος της αβεβαιότητας, στο φόβο του θανάτου. Αν τον χαιρετήσεις, του πιάσεις κουβέντα και του κερδίσεις την εμπιστοσύνη θα εκπλαγείς από ολοζώντανες σελίδες της ζωής του που θα σου παρουσιάσει . Θα αναρωτηθείς, πώς βάσταξε αυτό το αδύναμο σώμα έναν τόσο βαρύ σταυρό και νιώθεις

ένοχος γιατί και εσύ προσωπικά φταις για την άθλια κατάσταση αυτού του ανθρώπου, για το κατάντημα της ανθρώπινης ύπαρξης, για το κουρέλιασμα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Στις πόλεις τα πράγματα είναι χειρότερα. Εδώ οι άνθρωποι δεν κάθονται μπροστά στην πόρτα του σπιτιού τους για να τους κρατήσεις λίγη συντροφιά. Εδώ οι άνθρωποι κλείνονται όχι μόνο στο σπίτι τους αλλά και στον εαυτό τους. Συμβαίνει να ζουν στην ίδια πολυκατοικία χρόνια και να μη γνωρίζονται μεταξύ τους, να μην τολμούν να γνωριστούν.

Στο κυνήγι του ο άνθρωπος για χρήμα, καριέρα, δόξα κ.λπ παραμελεί τον ίδιο του τον εαυτό, την οικογενειά του, ξεχνά το συνάνθρωπο. Καθώς ζει μόνο για τον πλουτισμό έχασε την κοινωνική επαφή και την ευαισθησία. Ευθύνη κοινωνική για κείνον δεν υπάρχει, γιατί θεωρεί ότι αυτός που υποφέρει είναι ο ίδιος υπεύθυνος, λες και δεν είναι η μοίρα κοινή και αόρατο το μέλλον.

Πριν από κάποια χρόνια η εκκλησία έφερνε συχνά τους ανθρώπους σε επαφή. Η κάθε γιορτή και θρησκευτική εκδήλωση ήταν υπόθεση όλης της ενορίας, βαπτίσεις, γάμοι, κηδείες, ονομαστικές γιορτές. Οι άνθρωποι δε συμμετείχαν απλά, αλλά είχαν χρόνο να κουβεντιάσουν, να διασκεδάσουν ή και να κλάψουν μαζί.

Σήμερα και όταν βρίσκονται μαζί δεν μπορούν να πλησιάσουν ο ένας τον άλλο, να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν ελεύθερα. Σημείο των καιρών ότι οι άνθρωποι στις συναναστροφές τους αποφεύγουν να μιλούν για πόνο, για αγωνία για προβλήματα. Ακόμα και όταν κάνουν συζήτηση για τον ανθρώπινο πόνο αποδίδουν τις ευθύνες στην Εκκλησία, το Κράτος κ.λπ. Μ' αυτό τον τρόπο προσπαθούν να καθησυχάσουν τη συνείδησή τους και να καταπνίξουν το ελάχιστο αίσθημα ευθύνης που μπορεί να έχει μείνει μέσα τους. Αν κάποιος τολμήσει να κάμει λόγο για την ανάγκη δράσης, παρέμβασης, ανάληψης πρωτοβουλιών, δραστηριοποίησης κ.λπ. αν δεν μπορέσουν να τον αποστομώσουν προσπαθούν να τον εξουδετερώσουν ακόμη και να τον βλάψουν. Στην περίπτωση που δεν πετύχουν τον χαρακτηρίζουν σαν ρομαντικό και ουτοπιστή και τον προβάλλουν σαν παράδειγμα προς αποφυγήν.

Θα μπορούσε βέβαια να παρατηρήσει κανείς ότι και σήμερα επιτελείται έργο κοινωνικής προσφοράς. Η Εκκλησία, το Κράτος, διάφορες οργανώσεις προσφέρουν αρκετά. Και όμως πρόβλημα υπάρχει. Στα χωριά π.χ. το κάθε άτομο μεγάλης ηλικίας είναι ένα πρόβλημα εφ' όσον μένει μόνο ακόμα και όταν είναι αυτοσυντήρητο. Στις πόλεις είπαμε τα πράγματα

δεν είναι καλύτερα. Πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα αυτά; Με πολλούς τρόπους φυσικά.

Κατά την προσωπική μας εκτίμηση ο πιο απλός και αποτελεσματικός τρόπος είναι η ενεργοποίηση εκείνων που παίρνουν στα σοβαρά την χριστιανική τους ιδιότητα. Τι μπορεί να γίνει στην πράξη; Αφ' ενός μεν να επανέλθουμε σε δοκιμασμένες πρακτικές του παρελθόντος, όπως π.χ. στην ατομική βοήθεια, αφ' ετέρου δε να αξιοποιήσουμε επίσης δοκιμασμένους τρόπους αντιμετώπισης της ανάγκης, όπως π.χ. της οργανωμένης βοήθειας. Στην πρώτη περίπτωση, ως γνωστόν το άτομο προσπαθεί με μέσα που διαθέτει να έρθει αρωγός στην ανάγκη η οποία υποπίπτει στην ανάπτυξή του, στη δεύτερη περίπτωση η προσφορά οργανώνεται. Δηλ. ένα κέντρο αναλαμβάνει την οργάνωση καθορίζει το σκοπό και τους στόχους, καταστρώνει πρόγραμμα, προσδιορίζει τη στρατηγική υλοποίησης της ιδέας αναλαμβάνει την εκπροσώπιση της οργάνωσης έναντι τρίτων κ.ο.κ.

Με ένα απλό παράδειγμα θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε πόσο πολλά μπορεί να προσφερθούν με λίγα μόνο μέσα. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν χιλιάδες 'Ελληνες που ζητούν απεγνωσμένα να βρουν έναν άνθρωπο που θα αναλάβει να βοηθήσει τους γονείς του στο χωριό ή την πόλη γιατί οι ίδιοι για τον α΄ ή β΄ λόγο αδυνατούν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους έναντι των γονιών τους. Εκτός του ότι δεν υπάρχουν άνθρωποι εξειδικευμένοι για το σκοπό αυτό και στην περίπτωση που κάποιοι προθυμοποιηθούν να αναλάβουν την ευθύνη αυτή απαιτούν πολύ μεγάλα ποσά. Χιλιάδες ξένες γυναίκες αξιοποιούν την ευκαιρία με το αζημίωτο.

Η ατομική πρωτοβουλία δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση τόσων περιπτώσεων, το δε κράτος δε δείχνει το ανάλογο για το πρόβλημα ενδιαφέρον. Το κενό αυτό θα μπορούσε, ή ακόμα καλύτερα, καλείται να καλύψει η εκκλησία. Τι χρειάζεται: Καταγραφή των περιπτώσεων και ένταξή τους σε ομάδες. Το πρόβλημα της εξεύρεσης ανθρώπων που θα αναλάβουν την εξυπηρέτηση των συνανθρώπων τους μπορεί σήμερα να αντιμετωπιστεί εύκολα λόγω της μεγάλης ανεργίας.

Στα πλαίσια μίας καλά προετοιμασμένης και οργανωμένης ειδικής εκπαίδευσης οι άνθρωποι που επιθυμούν να ενταχθούν στην υπηρεσία της εκκλησίας και του ανθρώπου θα προετοιμαστούν κατάλληλα για την άρτια επιτέλεση του σκοπού αυτού.

Η μηνιαία αμοιβή θα καθορίζεται από την προσφερόμενη υπηρεσία

κατά άτομο και θα καταβάλλεται από τους ενδιαφερομένους ή τους οικείους των.

Η οργανωμένη βοήθεια προς τον πλησίον σε καμία απολύτως περίπτωση δεν πρέπει να υποκαταστήσει την ατομική πρωτοβουλία, ούτε να την επισκιάσει πολύ και περισσότερο να την εξουδετερώσει. Αυτό θα ήταν ένα ανεπανόρθωτο χτύπημα εναντίον της ελευθερίας του ανθρώπου και αντίθετη προς το πνεύμα της χριστιανικής διδασκαλίας.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλιβιζάτου, Αμίλκα: Η κοινωνική αποστολή της Εκκλησίας, Αθήναι 1925.

Αμάντου, Κ.: Η ελληνική Φιλανθρωπία κατά τους Μεσαιωνικούς Χρόνους, στο: "Αθήνα", τόμος 35, σελ. 731-778.

Βαφειάδου, Φιλαρέτου: Η αγάπη και τα έργα αυτής εν τη αρχαία Εκκλησία, Θεσσαλονίκη, 1927.

Θεοδώρου, Ευαγγέλου: Ηρωΐδες της χριστιανικής αγάπης - Αι Διακόνισσαι δια των αιώνων, Αθήναι 1949.

- **"Φιλανθρωπία"**, στη: Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαιδεία, τόμος 11ος, Αθήναι 1967, στήλες 1037-1056.

Θωμοπούλου, Ευθ., Ι.: Η Ιστορία της Κοινωνικής Προστασίας από των Αρχαιοτάτων Χρόνων μέχρι σήμερα, Αθήνα 1977.

- Διερεύνησις των Θεσμών Κοινωνικής Προστασίας από της Αρχαιότητας μέχρι και της Επαναστάσεως του Εικοσιένα εις τον ελληνικόν χώρον, Αθήναι 1993.

Καναβάκη, Μιχάλη: Το κοινωνικό και παιδαγωγικό έργο της Ιεράς Μονής "Παναγία Καλυβιανή". Ένα μήνυμα και μία πρόκληση (1957-1997), Αθήνα 1997.

- Ιστορική εξέλιξη της κοινωνικής μέριμνας για τα παιδιά και τους νέους μέχρι και τις αρχές του 20ου αιώνα, Θεσσαλονίκη 1997.

Λέκκα, Α.: Η Κοινωνική Πολιτική των Ελλήνων από των αρχαιοτέρων χρόνων, Αθήναι 1971.

Μαστρογιάννη, Ι.: Η Κοινωνική Πρόνοια δια μέσου των Αιώνων, τόμ. Α' και Β', Αθήναι 1957.

- Ιστορία της Κοινωνικής Πρόνοιας της Νεώτερης Ελλάδος 1821-1960, Αθήναι 1960.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, Ursula: Gemeinde für andere, Freiburg 1971.

Beutler, Johannes: Urchristliches Gemeindeleben als Fragen an die Kirche von heute, in: Geist und Leben 47 (1974) 257-271.

Bolkestein, Hendrik: WohltTätigkeit und Armenflege im vorchristlichen Altertum, Utrecht 1939.

Brox, Norbert: Die pastoralbrief, Ragensburg, 4 Aufl., 1969.

Deissler, Altons: Das Walten an Welt und Monsch als Dienst Gottes, im: Caritas 70 (1969), 57- 63.

Hainz, Josef: Ekklesia. Strukturen paulimischer Gemeinde- Theologie und Gemeinde - Ordnung, Bagensburg 1972.

Kertelge, Karl: Gemeinde und Amt in Neuen Testament, München 1972.

Lehmann, Karl: Caritas der Gemeinde, im: Caritas '75 (1974) 61- 76.

Lohrmann, walter: Frucht und Grabem des Heiligen Geistes, Gieben 1978.

Manderscheid, Michael: Kirche für die Menschen, in: Kontraste, Freiburg 1973, H2, 19-22.

Nieder, Lorenz: Die Motive der religiös - sittlichen Paränese in den paulinischen Gemeindenbriefen, München 1956.

Pesch, Rudorf: Die Diakonie der Gemeinde nach dem Neuen Testament, Freiburg 1974.

Ratzinger, Joset: Die christliche Brüderlichkeit, München 1960.

Reichmann, Maria: Gestaltwandel der Not und der helfenden Dienste, in: Lebendiges zeugnis, Paderborn 1972, H3, 30-44.

Schlier, Heinrich: Über die Liebe. 1 Kor 13, in: Die züt der kirche, Freiburg I. Br. 1956.

Schlösser, Felix: Nur Mitmenschlichkeit? zur Ortsbestimmung der Diakonie im der kirche, in: Signum 45 (1973), H2, 33-36.

Schnackenburg, Rudorf: Die sittliche Botschaft des Neuen Testamentes, 2. Autl., München 1962.

— : Die Forderung der Liebe in der Verkündigung und im Verhalten Jesu, in: Prinzip der Liebe, Freiburg 1975, 76- 103.

Sidler, Nikolaus: Der Selbstvollzug der Gemeinde im sozialcaritativen Dienst, in: Lebendiges Zeugnis, Paderborn 1972, H3 , 45-54.

Thüsing, wilhelm: Die Botschaft des Neuen Testaments - Hennis oder Triebkraft der Gegellscaftlichen Ent-wicklung?, in: Geist der Liebe 43 (1970) 136-148.

Völkl, Richard: Botschaft und Gebot der Liebe nach der Bibel, Münken 1956.

Vögtle, Anton: Biblisches Ethos (NT), in: Wörterbuch christlicher Ethik (hr. v. Bernhard Stoeckle), Freiburg 1975, 39- 43.

Völkl, Richard: Nächstenliebe. Die Summe der christlichen Religion?, Freiburg / i. Br. 1987.

Wendland, Heinz- Dietrich: Ethik des Neuen Testaments, Göttingen 1970.

Zeller, Dieter: Juden Heiden in der Mission des Paulus. Studiem zum Römerbrief, Stuttgart 1973.

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΠΑΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ

Ιωάννινα 1997

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΠΑΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ

1. Διακρίσεις στο σχήμα παλαιού - νέου φιλελευθερισμού

Αν επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη φύση του ανθρώπου ο αρχικός φιλελευθερισμός, πρέπει να εξετάσουμε πρωτίστως τη λειτουργία της μέσα στο ρεαλιστικό πλαίσιο της πραγμάτωσής της που το συναπαρτίζουν οι ορθολογικές και ανορθολογικές συνιστώσες, οι οποίες συγκροτούν τις δομές του ανθρώπου και ταυτόχρονα συγκρούονται στο ανθρώπινο *πράττειν*, στο πράττειν του επιμέρους ατόμου. Αν η ατομικότητα αυτή συνιστά καθοριστική σινιστώσα για μια επιτυχή περιγραφή του πράττειν, είναι ευνόητο ότι υποδηλώνει και τον αποχωρισμό του από οποιαδήποτε κοινωνικότητα και συνακόλουθα και από τις αξίες που ενδεχομένως ενυπάρχουν σ'αυτή. Τι σημαίνει όμως πράττειν χωρίς αξίες στο λειτουργικό και παραδειγματικό πλαίσιο της κοινωνίας; Για το πρώτο επίπεδο σημαίνει τη λογική ανάπτυξη, αποχωρισμένη από το παράδειγμα, ενώ για το δεύτερο το ίδιο αυτό παράδειγμα υποστυλώνει και ερμηνεύει το πρώτο ενθέτοντας τις αξίες, έστω και υπό εργαλειακή θεμελίωση. Αν χαρακτηρίσουμε το πρώτο επίπεδο ως χομπσιανό[1] και το δεύτερο ως λοκιανό[2], το πρώτο μοντέλο της

1. Th. Hobbes, *Leviathan* (1651), *The English Works of Thomas Hobbes,* Vol. III, London 1829, second Reprint 1966, Scientia Verlag Aalen Germany, ch. XIV, pp. 116-130, ιδιαίτερα τις σσ. 116-117. (Πρβ. και την ελλην. μτφρ., Τόμας Χομπς, *Λεβιάθαν* ... , τ. Α΄, επιμ. Αιμ. Μεταξόπουλος, μτφρ. Γρ. Πασχαλίδης-Αιμ. Μεταξόπουλος, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1989). Ανάλυση της έννοιας της ελευθερίας επιχειρεί ο Hobbes και στο *Philosophical Elements of True Citizen,* " Liberty", *op. cit.*, Vol. II, pp. 1-62.

2. John Locke, *Two Treatises of Government* , Book II, *The Works of John Locke,* Vol. V, London 1823, repr. by Scientia Verlag Aalen, Germany 1963, & 87, 89, 95-96, 99, 102, pp.

πράξης αντιτίθεται στο δεύτερο, επειδή το τελευταίο αυτό συγκροτείται με βάση τους δεσμούς μεταξύ των ατόμων που εγγενώς παραπέμπουν σε δομές κοινωνικότητας. Η αντίθεση όμως αυτή είναι οριακή ως προς το προστάδιο μόνο της κοινωνίας, το οποίο ερμηνεύεται διαφορετικά στα δύο μοντέλα. Η ελεύθερη άσκηση των δυνάμεων του ανθρώπου για επιβιοτικούς σκοπούς στον Th.Hobbes[3] οδηγεί τελικά σε αδιέξοδα συνέχειας και γι'αυτό επιβάλλει ως ανάγκη τους κανόνες, ενώ η συμφωνία και η συναίνεση (το κοινωνικό συμβόλαιο) στον J.Locke[4] δεν αναγνωρίζει απλώς την αναγκαιότητα των κανόνων, αλλά προβάλλει και τον εξαρχής αξιακό τους χαρακτήρα για τη δραστηριότητα και το περιεχόμενο της ζωής.

Οι ανθρώπινες δομές είναι για τον Locke κατ' ανάγκην αξιακές, με την έννοια ότι η πράξη του ανθρώπου αναφέρεται σ'αυτές, επειδή τη συγκροτούν και επειδή λειτουργούν ως όροι, αρχές και προϋποθέσεις που τη δεσμεύουν. Ως τέτοιες λοιπόν αρχές είναι εξαρχής οι αξίες της *ελευθερίας* και της *ισότητας* που νομιμοποιούν παράλληλα και τη διαδικασία της εξουσίας. Αντίθετα στο χομπσιανό μοντέλο οι αρχές αυτές δεν λειτουργούν ως νομοποιητικές αξίες εξουσίας αλλά μόνον ως αναφορές του συγκρουσιακού πράττειν. Προκύπτει λοιπόν ότι ο καθορισμός του πράττειν συμπεριλαμβάνει τις συνθήκες της πράξης, από τις οποίες κατά τον Locke συγκροτείται μία γενικότερη θεωρία του κοινωνικού συμβολαίου η οποία περιλαμβάνει κανόνες γενικής ισχύος που θα πρέπει να δεσμεύουν συνολικά τα άτομα.[5] Μία τέτοια οπτική της πράξης και των αξιών συνθέτει προφανώς το πλαίσιο της φανέρωσής της, την πολιτική δηλαδή και την κοινωνία. Στην κοινωνία αυτή ο Locke αποδέχεται τη φυσική ισότητα ως θεμέλιο των υποχρεώσεων του ανθρώπου.[6] Αν τώρα στη φυσική κατάσταση ο καθένας έχει το δικαίωμα να εκτελεί το φυσικό νόμο[7] που θεμελιώνεται σ'αυτή, αυτό σημαίνει τη διάκριση δικαιώματος και υποχρέω-

387-389 και 394-398. (Πρβ. και την ελλην. μτφρ. Τζων Λοκ, *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως*, εισ.-μτφρ.-σχόλια Π.Μ.Κιτρομηλίδης, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1990).

3. Th. Hobbes, (1651), *op. cit.*, pp. 110-116.

4. John Locke, *op. cit.*, II, & 89, 95, pp. 389 και 394.

5. Βλ. Μ.Αγγελίδης, *Η γένεση του φιλελευθερισμού. Προβλήματα σύστασης του πολιτικού σε θεωρίες του κοινωνικού συμβολαίου: Thomas Hobbes - John Locke*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1994, σσ. 12-15.

6. John Locke, *op. cit.*, II, & 5, p. 340.

7. Βλ. L.Strauss, *Natural Law and History*, University of Chicago Press 1971, p .222.

σης και επομένως περιορισμό της κριτικής λειτουργίας των παραπάνω αξιών.[8] Στον Locke πάντως και στη φυσική κατάσταση και στη σύσταση πολιτείας λειτουργούν οι αξιακές αρχές της ελευθερίας και της ισότητας.

Στο σχήμα όμως αυτό του κλασικού φιλελευθερισμού φαίνεται ότι ο σύγχρονος φιλελευθερισμός έχει επιφέρει μία θεμελιακή ρήξη στο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (κοινωνικό/ατομικό - δημόσιο/ιδιωτικό). Προβάλλει την ενίσχυση του ιδιωτικού και τη μείωση του κοινωνικού στο επίπεδο των πολιτικών αρχών, την οποία δικαιολογεί με το επιχείρημα της αναποτελεσματικότητας που οδηγεί στην επανερμηνεία του ηθικού πλαισίου και έχει ως αποτέλεσμα την αποδόμηση της κλασικής πολιτικής θεωρίας του παλαιού φιλελευθερισμού και την αμφισβήτηση της κριτικής της διάστασης. Η επιχείρηση να αποδομηθούν τα θεμελιώδη αυτά στοιχεία προέρχεται από την εμφανή κρίση να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τα κοινωνικοοικονομικά μεγέθη της αγοράς στις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ παράλληλα διεκδικούν την αναφορά τους στις θεμελιώδεις αρχές του φιλελευθερισμού με τις οποίες όμως βρίσκονται πλέον σε ρήξη. Αυτό αποτελεί και το παράδοξο της υπόθεσης: μολονότι δηλαδή ο σύγχρονος φιλελευθερισμός θέλει να στηρίζεται και να αναφέρεται στις πηγές, στις ρίζες[9], ταυτόχρονα τις αναθεωρεί, αφού ακυρώνει εν πολλοίς τις αξίες της ελευθερίας και της ισονομίας στη δράση των ατόμων. Η σύγχρονη φιλελεύθερη πράξη παρουσιάζεται ως παιχνίδι εναλλακτικών δυνατοτήτων και κίνησης των ατόμων, αλλά δεν εντάσσεται σε δεσμευτικούς κανόνες οι οποίοι να καθορίζουν τα μέσα που μπορεί να επιλέξει μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, ενώ στην παλαιά θεωρία η ατομική ιδιοκτησία προέρχεται από το χωρισμό των εταίρων της πράξης που αναφέρονται στην ανθρώπινη εργασία, χωρισμός ο οποίος μετατρέπει τα κοινά δικαιώματα κατοχής σε δικαιώματα ατομικής ιδιοκτησίας, στο νεοφιλελευθερισμό η σχέση εργασία/ιδιοκτησία δεν θεμελιώνει τα ατομικά δικαιώματα[10]. Ο συ-

8. *Ibid.*, pp. 226-227.

9. D.G.Green, *The New Right. The Counter-Revolution in Political, Economic and Social Thought*, Harverest, Brighton 1988.

10. Βλ. σχετικά, R.Nozick, *Anarchy, State and Utopia*, Basic Books Inc., New York 1974 - R.Dworkin, *Taking Rights Seriously*, Duckworth, London 1977 και *A Matter of Principle*, Oxford University Press, Oxford 1985 - J.Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge Mass. 1971 και *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993.

νεχιζόμενος καταμερισμός προκαλεί το χωρισμό της οικονομίας από την πολιτική, η οποία υπάρχει τώρα μόνον ως κρατική πολιτική, ενώ οι σχέσεις είναι ελεύθερες και η παλαιά ισονομία αναφέρεται μόνο στο πλαίσιο μιας ηθικοπολιτικής θεωρίας που βρίσκεται μακριά από τη θεωρία του παλαιού φυσικού δικαίου και στηρίζεται στη διακαιοσύνη ως κοινωνική αρετή που αφήνει και την αγορά να λειτουργεί και αυτοπεριορίζει τη δεσμευτικότητά της.[11] Άρα και όλες οι κοινωνικές και θεωρητικές αντιλήψεις που συνδέονται με την κλασική πολιτική οικονομία αμφισβητούνται, για να μη θεωρούνται οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί ως αποτέλεσμα μιας ορθολογικής (σκόπιμης και σχεδιασμένης) δραστηριότητας των ατόμων. Μπορεί μάλιστα κανείς να καταγράψει τη διάσταση παλαιού και νέου φιλελευθερισμού και να συνοψίσει στα εξής σημεία το νεοφιλελεύθερο status: *στην ανορθολογική διάσταση* που έχει ως αφετηρία γνωσιοθεωρητικές δομές άγνοιας, οι οποίες καθιστούν αδύνατη τη σύλληψη της κοινωνίας ως συνόλου σχέσεων· *στη συντηρητική και αυθορμησιακή διάσταση των κανόνων* που παρουσιάζονται ως μια διαδικασία επιλογής, ανάλογης με τη διαδικασία φυσικής επιλογής στη βιολογία· *στην αντικοινωνική διάσταση*, αφού υποστηρίζεται ο πλήρης χωρισμός ατομικού και κοινωνικού στο πεδίο της πράξης· *στην αντιπολιτική διάσταση*, αφού διαρρηγνύεται η ενότητα των όρων σύστασης της πολιτικής και εισάγονται αυτονόμως οι κανόνες· τέλος *στην αντιδημοκρατική διάσταση*, αφού κρίνεται η αρχή της ισότητας και το ιδεώδες της δημοκρατίας.[12]

Τη διάσταση αυτή μεταξύ παλαιού και νέου φιλελευθερισμού και τη δόμηση της νεοφιλελεύθερης αντίληψης μπορεί κανείς να την παρακολουθήσει ενδεικτικά και μέσα από την επιχείρηση ανασύστασης του νοήματος των εννοιών *ελευθερία* και *δικαιοσύνη* στην οποία αποδύεται ο F.A.Hayek. Στη θέση της κλασικής θεωρίας του φιλελευθερισμού που θεωρεί την ελευθερία ως απαραίτητη συνιστώσα για την ορθή πράξη και τη σύσταση της πολιτικής ο Hayek τοποθετεί μία περιορισμένη ελευθερία, την οποία αποτιμά ως θεμελιώδη όρο μόνο της ανθρώπινης πράξης που

11. A.Smith, *The Theory of Moral Sentiments* (ed) D.D.Raphael - A.L.Macfie, Liberty Classics, Indianapolis 1982, μέρος VII, τμ. II, σσ. 314 κ.ε. και μέρος II, τμ.II, κεφ. I, II, III.

12. Βλ. Μ.Αγγελίδης, *Φιλελευθερισμός: Κλασικός και Νέος. Ζητήματα συνέχειας και ασυνέχειας στο φιλελεύθερο επιχείρημα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1993, σσ. 16-18.

αρνείται τον καταναγκασμό.[13] Το αυθεντικό νόημα της ελευθερίας ορίζεται μόνον εάν ερευνάται στις σχέσεις μεταξύ των ανθρωπίνων[14], ενώ η διερεύνησή του στο χώρο της πολιτικής εκτιμάται ότι οδηγεί στον περιορισμό της ατομικής ελευθερίας και στην ενίσχυση της αντίστοιχης πολιτικής, η οποία εξυπηρετεί συλλογικά και όχι ατομικά δικαιώματα, ενώ παράλληλα δυναμοποιεί τα οργανωμένα συμφέροντα που μετατρέπουν την ελεύθερη κοινωνία σε ολοκληρωτικό σύστημα.[15]

Την αντίληψή του για περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών και την ενίσχυση των ατομικών ο Hayek επιχειρεί να τη θεμελιώσει στην υιοθέτηση της αρχής της άγνοιας, σύμφωνα με την οποία κανένα άτομο δεν είναι σε θέση να γνωρίζει το σύνολο των επιθυμιών των ατόμων και των αντίστοιχων περιστάσεων που τις δημιουργούν. Άρα, αφού κανείς δεν τις γνωρίζει, εκείνο που μπορούμε να γνωρίσουμε είναι μόνον οι συνθήκες και η διασφάλισή τους που θα επιτρέπουν την ικανοποίηση των επιθυμιών των ατόμων, τις οποίες καμιά εξουσία δεν μπορεί να γνωρίζει.[16] Φτάνουμε έτσι στην αρχή της απροσδιοριστίας, αφού το άτομο αγνοεί το αυθόρμητο νόημα της ελευθερίας και η αλήθεια του συμπίπτει με την αρχή της κοινωνικής απροσδιοριστίας.[17]

Όσον αφορά τη δικαιοσύνη ο Hayek εγκαταλείπει την κλασική θεωρία για την αρχή αυτή που αποδίδει στον καθένα ό,τι του ανήκει και υποστηρίζει ότι το δίκαιο και το άδικο συνδέεται μόνο με την ανθρώπινη διαγωγή. Όταν το δίκαιο συνοψίζεται και συστηματοποιείται σε κανόνες, οι μόνοι που ταιριάζουν στη διαγωγή είναι εκείνοι του αστικού και του ποινικού δικαίου.[18] Για να προσδιοριστεί συνεπώς η φύση της δικαιοσύνης, προϋποτίθεται η ύπαρξη του ατόμου, ένα υποκείμενο δηλαδή που δεν μπορεί να είναι άλλο από το άτομο, και συνεπώς η φύση αυτή στην κοινωνική διαδικασία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δίκαιη ή άδικη, γιατί δεν

13. F.A.Hayek, *The Constitution of Liberty*, Routledge and Kegan Paul, London 1976, p. 11.

14. *Ibid.*, p. 12.

15. F.A.Hayek, *Law Legislation and Liberty*, vol. A΄, Routledge and Kegan Paul, London 1982, p. 2.

16. F.A.Hayek (1976), *op.cit*, vol. B΄, II, p. 2.

17. A.E.Galeotti, " Individualism, social rules and tradition. The case of Fiedrich A. Hayek", *Political Theory*, vol.15, No 2 (May 1987), p. 165.

18. F.A.Hayel (1976), *op.cit.*, II, p. 34.

αποτελεί άτομο.[19] Η επιχείρηση να οριστεί η δικαιοσύνη ως κατηγόρημα της ατομικής πράξης δεν έχει άλλο στόχο παρά να κρίνει και να απορρίψει την κοινωνική έκφρασή της. Με την έννοια αυτή η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί κατάχρηση του όρου δικαιοσύνη και οφειλόταν στην αδυναμία να οριστεί η ατομική πράξη στη λειτουργία της αγοράς, η οποία νομιζόταν ότι κατευθύνεται από κάποιο υποκείμενο με συνείδηση. Επομένως και η κοινωνία, όταν είναι χωρισμένη από το κράτος (κυβέρνηση), δεν μπορεί να υπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς, ενώ η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μία αξίωση για οργάνωση των ατόμων, έτσι ώστε να μεταφέρονται μερίδια του κοινωνικού προϊόντος σε διαφορετικές ομάδες και άτομα.[20]

Αν συνδυάσουμε τις δύο παραπάνω οράσεις για την αποτίμηση της πολιτικής και ατομικής διάστασης των αξιών *ελευθερία* και *δικαιοσύνη* με το χώρο της οικονομίας, θα δούμε ότι ο ανταγωνισμός στη νεοκλασική θεωρία αποτιμάται ως η εξέλιξη μιας πορείας τελειοποίησης που έχει αφετηρία τον *ελεύθερο* ανταγωνισμό της κλασικής και απόληξη τον *τέλειο* ανταγωνισμό της σύγχρονης νεοκλασικής.[21] Η διαφοροποίηση αυτή επιτρέπει στον ίδιο τον ανταγωνισμό να λειτουργήσει ως κριτική στην έννοια του τέλειου ανταγωνισμού, επειδή αυτός αποστασιοποιείται από το πραγματικό πεδίο του οικονομικού συστήματος.[22] Εξάλλου θα μπορούσε να παρατηρηθεί επί πλέον ότι η τελειότητα δεν αφήνει περιθώρια περαιτέρω εξέλιξης και για το λόγο αυτό υποβαθμίζει το δυναμικό χαρακτήρα των οικονομικών φαινομένων και τον μετατρέπει σε μια τεχνική που περιορίζεται στη στατική έκφραση του νεοκλασικού υποδείγματος.[23]

Βέβαια η δυναμική του οικονομικού συστήματος δεν απάδει προς την τεχνική ισορροπία που μπορεί να επιτυγχάνεται, όταν όλοι γνωρίζουν τις

19. F.A.Hayek, (1982), *op. cit.*, II, pp. 31-32.

20. *Ibid.*, II, p. 64.

21. Βλ, ενδεικτικά G.L.Stiger, " Perfect Competition, Historically Contemplated" in *Journal of Political Economy,* vol. LXV (Febr. 1957).

22.Βλ. Joan Robinson, *The Economics of Imperfect Competition,* MacMillan, London 1979 (1 1933).

23. Βλ. P. Sylos-Labini, "Competition: The Product Markets" in T.Wilson and A.S.Skinner (eds), *The Markets and the State,* Clarendon Press, Oxford 1979 (1933) - P.J.McNulty, "A Note of the History of Perfect Competition" in *Journal of Political Economy,* vol. 75 (Aug. 1967), pp. 395-399 και του ιδίου "Economic Theory and the Meaning of Competition" in *Quarterly Journal of Economics,* vol. 82 (Nov. 1968), pp. 639-656.

συνθήκες της αγοράς. Αυτό σημαίνει ότι οι τιμές ισορροπίας προαπαιτούν όλες τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για να εκπληρώνει ο καθένας τα σχέδιά του.[24] Ο σχεδιασμός όμως δεν περιορίζεται μόνο στη σύνοψη των πληροφοριών και των γνώσεων, αλλά απαιτεί και την προβλεπτικότητα, την εκ των προτέρων δηλαδή γνώση, την ικανότητα του ατόμου να προβλέπει τις μεταβολές των δεδομένων που επισυμβαίνουν στο περιβάλλον της δράσης του.[25] Κάθε συναλλασσόμενος επομένως έχει άμεσο συμφέρον να γνωρίζει τα πάντα για να αίρει την αβεβαιότητα και ταυτοχρόνως να συσκοτίζει τη γνώση που απορρέει από τις πράξεις του.[26] Κατά συνέπεια μέσα σ'αυτό το πλαίσιο λειτουργίας η δημοκρατία ως θεσμός δεν θεωρείται τίποτε περισσότερο από μια διαδικασία τεχνικής που εκλέγει τους διαχειριστές της εξουσίας και άρα δεν έχει απόλυτη και καθολική αξία.[27]

Μέσα από το ακραίο παράδειγμα του Hayek και τις σαφείς οριοθετήσεις μεταξύ παλαιού και νέου φιλελευθερισμού, αν συνυπολογίσουμε και το μεταπολεμικό *κράτος πρόνοιας*, μπορούμε να καταγράψουμε και να αποτιμήσουμε συνοπτικά τις επιτυχείς ή όχι απόπειρες ορισμού του περιεχομένου του φιλελευθερισμού στο επίπεδο της πραγματικής σφαίρας ως εξής:

— ο πραγματικός φιλελευθερισμός είναι μόνον ο κλασικός, αλλά καταστράφηκε από τον ημισοσιαλισμό του νέου φιλελευθερισμού.
— ο φιλελευθερισμός άλλαξε δραματικά χαρακτήρα, απομακρύνθηκε από την ατομικότητα προς τη συλλογικότητα.
— ο φιλελευθερισμός υπήρξε μια φιλελεύθερη διδασκαλία.
— ο παλαιός και ο νέος φιλελευθερισμός ήταν συμβιβάσιμοι σε μια διδασκαλία αλλά η βαθύτερη ουσία τους βρίσκεται κυρίως από την αρχή στη φιλελελεύθερη σκέψη.

Η πρώτη άποψη κινείται αβίαστα στη σφαίρα της φαντασίας, ενώ η δεύτερη μπορεί να απορριφθεί ως ουτοπική. Η τρίτη είναι περιοριστική και μόνον η τέταρτη προσεγγίζει τη φιλελεύθερη πραγματικότητα. Στην ουσία όμως δεν υπάρχει γνήσιος φιλελευθερισμός, αλλά όλες οι εκδοχές

24. Βλ. Σταύρος Ιωαννίδης, *Ανταγωνισμός, Αγορά και Δημοκρατία. Μία κριτική της νεοαστριακής οικονομικής θεωρίας*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1993, σ. 62.
25. *Στο ίδιο*, σ. 63.
26. *Στο ίδιο*, σσ. 70-71.
27. *Στο ίδιο*, σ. 255.

στην εξέλιξή του μπορούν να χαρακτηριστούν έτσι. Όσο για τη σχέση φιλελευθερισμού-σοσιαλισμού, που απορρέει από την πρώτη και τη δεύτερη θέση, αυτή συνιστά μία παρέκβαση που μπορεί να τη δει κανείς στο βρετανικό εργατικό κόμμα των δεκαετιών 1920 και 1930.[28]

2. Ρεπουμπλικανισμός και Εξισωτισμός

Στο φιλελευθερισμό ανήκει και ο αμερικάνικος ρεπουμπλικανισμός. Οι δύο πρώτες φάσεις του επικεντρώνονται στις πολιτικές και οικονομικές καταστάσεις της ελεύθερης κοινωνίας. Τα νέα προβλήματα όμως που ανεφύησαν στη σύγχρονη εποχή απαιτούν ενδυνάμωση των ατομικών ελευθεριών και αντικατάσταση των θεσμών που τα περιορίζουν.[29] Αν δεν αλλάξουν αυτά, θα κατισχύσει η πίστη ότι η κυβέρνηση ψεύδεται και το κυριότερο ότι πιστεύει τα ψέματά της. Η ατομική ελευθερία που είπαμε παραπάνω πρέπει να εκλαμβάνεται ως δημιουργική ελευθερία και όχι ως ελευθερία από την ανάγκη.[30] Ο ρεπουμπλικανισμός λοιπόν είναι αναμφίβολα φιλελευθερισμός, έστω και ως υπολειμματικό ιδίωμα,[31] και παραμένει συνεκτικός και πιεστικός, ενώ όταν του ασκείται κριτική, αυτή πρέπει να κατευθύνεται και στις φιλελεύθερες ιδέες και στους φιλελεύθερους θεσμούς, αν θέλει κανείς να αποδείξει ότι η αντίληψη της αξίας είναι μυστικοποίηση και η κοινότητα των ελεύθερων πολιτών απάτη.[32] Ο φιλελευθερισμός έχει την ικανότητα να εκτίθεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά χρησιμοποιεί πάντα τις ίδιες βασικές έννοιες για να δημιουργεί διαφορετικές εικόνες του κόσμου, επιμένει στην παλιά αλήθεια της ελευθερίας, αλλά η κρίση του είναι μια εσωτερική κρίση της ίδιας της ιδεολογίας του.[33] Μπορεί να περιορίζει τα όρια της δράσης των ομάδων, αλλά αυτό

28. A. Vincent, " Divided Liberalismus";, *History of Political Thought*, Vol. IX, I (Spring 1988), pp. 164-165.

29. Robert E. Dewey, "American Liberalism: Its Past and Future", *Journal of Social Philosophy*, Vol. III, No 3 (Sept. 1972), pp. 6-7.

30. Saul Alinscy, " Liberating America's Liberals", *Journal of Social Philosophy*, Vol. III, No.2 (April 1972), pp. 5 και 8.

31. Raymond Williams, *Marxism and Literature*, Oxford 1977, p. 122.

32. Jeffrey C. Isaac, "Republicanism VS. Liberalism; A Reconsideration", *History of Political Thought*, Vol. IX, Issue 2 (Summer 1988), pp. 376-377.

33. Andrew Vincent, "Classical Liberalism and its Crisis of Identity", *History of Political Thought*, Vol.XI, Issue 1 (Spring 1990), p. 161.

είναι αναγκαίο για τη διατήρηση της ειρήνης και της ελευθερίας, μπορεί να μας δίνει τα μέσα της πολιτικής επιτυχίας, αλλά δεν πρέπει να αρνείται τα μέσα της αντίστοιχης ηθικής.[34]

Επειδή όμως δεν είναι η αγορά που αλλάζει αλλά η ίδια μας η ζωή, ως μείγμα μη επιλεγμένων μειονεκτημάτων και γνήσιων επιλογών, καθοριστική είναι η επιτρεπτότητα της διόρθωσης αυτών των αρνητικών που υπονομεύουν τα βασικά δικαιώματα της αλλαγής, ενώ η ίδια υπονομεύει όλα τα δικαιώματα που υπερασπίζονται οι φιλελεύθεροι. Επομένως και όσοι υποστηρίζουν το φιλελεύθερο εξισωτισμό θα πρέπει να γνωρίζουν ότι ο σκοπός του εφαρμόζεται στο εμπορικό πεδίο, όπου μπορεί να αρνηθεί ή να ακυρώσει τα ισχυρά δικαιώματα της ατομικής ιδιοκτησίας.[35] Η αρχή του εξισωτισμού όμως μπορεί να συγκρούεται με το βασικό δικαίωμα για ελεύθερη αλλαγή, αφού τα μειονεκτήματα στην εμπορική σφαίρα απομονώνονται από την ύπαρξη του φιλελεύθερου εξισωτισμού, ενώ τα οικονομικά μειονεκτήματα διορθώνονται με την ακύρωση των δικαιωμάτων της ατομικής ιδιοκτησίας και τα μη οικονομικά χωρίς να εγγίζουμε τα βασικά δικαιώματα στη μη εμπορική σφαίρα. Το κυριότερο βέβαια είναι ότι το βασικό δικαίωμά μας για ελεύθερη αλλαγή καθορίζει και τη δυνατότητά μας να χρησιμοποιούμε την άριστη εξισωτική πολιτική.[36] Η απάντηση όμως των φιλελεύθερων εξισωτιστών, όσον αφορά τον πλουραλισμό, είναι κατάλληλη για συντηρητικές και διαισθητικές επιλογές. Η αντίληψή τους για την ισότητα αφήνει ελεύθερα τα άτομα να κάνουν τις διευθετήσεις αλλά και να συγκρούονται με εκείνα που έχουν την ίδια δυνατότητα. Παρόλα αυτά όμως είναι καλύτερη από άλλες αντίστοιχες θεωρίες για την προστασία του πλουραλισμού.[37]

34. Peter Simpson, "Liberalism: Political Success, Moral Failure;", *Journal of Social Philosophy,* Vol. XXI, No.1 (Spring 1990), pp. 53-54.

35. Daniel Sharipo, " Liberalism, Basic Rights, and Free Exchange", *Journal of Social Philosophy,* Vol. 26, No.2 (Fall 1995), p. 118.

36. *Ibid.,* p. 120.

37. William Lund, " Egalitarian Liberalism and the Fact of Pluralism", *Journal of Social Philosophy,* Vol. 27, No.3 (Winter 1996), p. 77.

3. Η εκπαίδευση στο σχήμα του παλαιού φιλελευθερισμού

Στο αυθορμησιακό και το κοινωνικό μοντέλο της κλασικής θεωρίας, στις αξίες της ελευθερίας και της ισότητας, στο ελεύθερο του ανταγωνισμού και τη σημασία της γνώσης μπορούμε να προσθέσουμε τώρα την κυριότερη, για την εργασία μας, παράμετρο, εκείνη της *εκπαίδευσης*. Η ανάλυση την οποία επιχειρεί ο Adam Smith είναι ικανή να μας δώσει σαφή εικόνα για τη λειτουργία της παιδείας στο πλαίσιο του παλαιού φιλελευθερισμού. Καταρχήν πρέπει να τονίσουμε ότι στον εγκυρότερο αυτό εκφραστή της φιλελεύθερης οικονομικής θεωρίας[38] η εκπαιδευτική λειτουργία συνδέεται λογικά και αναγκαία με την αμοιβή των εκπαιδευτικών και η σχέση αυτή ενδυναμώνει, αν το επάγγελμά τους αποτελεί και τη μόνη πηγή των εσόδων τους.[39] Υπάρχει δηλαδή αναγκαία σχέση μεταξύ της αμοιβής και του προσφερόμενου έργου, καθώς και σύνδεση των κινήτρων της εκπαιδευτικής πράξης με τις συνέπειές της, που είναι η ποιότητα και η ποσότητα της εργασίας. Ο Smith όμως διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αμείβονται με μισθούς ανεξάρτητα από την επιτυχή άσκηση του επαγγέλματός τους, ενώ η θέση τους ενισχύεται και από τη μεικτή χρηματοδότηση δια των διδάκτρων των σπουδαστών, που αλλοιώνουν[40] παρά εξασφαλίζουν την ουσιαστική σχέση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Επιπροσθέτως τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ξεφεύγουν από το γενικό κανόνα που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο να επιδιώκει να ζει με ευκολία και άνεση. Όταν λοιπόν αμείβεται με τον ίδιο μισθό ανεξαρτήτως του προσφερόμενου έργου, συνήθως παραμελεί το καθήκον του ή όταν υπάρχει εξουσιαστικός έλεγχος και επιτήρηση, το επιτελεί με την ελάχιστη δυνατή επιμέλεια.[41]

Τα παραπάνω συμβαίνουν επειδή απουσιάζει η πραγματική σχέση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και έχει υποκατασταθεί από μία εξωτερική λειτουργία, τον εκπαιδευτικό θεσμό. Επειδή λοιπόν στο θεσμό αυτό συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί, η επιτέλεση του καθήκοντός τους υπόκει-

38. A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, (1776), Vol. I-II, Clarendon Press, Oxford 1976.

39. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 4, pp. 759-760.

40. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 5-7, p. 760.

41. *Ibid,*, Vol. II, V.i.f, 7, p. 760.

ται σε ρυθμίσεις που επιβάλλουν οι ίδιοι και επομένως μπορεί να στραφεί δυναμικά προς το επαγγελματικό συμφέρον που μεταφράζεται σε αμοιβαία ανοχή και παραμέληση του εκπαιδευτικού έργου. Σημειώνεται δηλαδή εδώ μία ιδιοποίηση του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης από τα στενά επαγγελματικά συμφέροντα.[42] Εξάλλου η εξωτερική εξουσία δεν ασκεί αλλά εγγυάται την εκπαιδευτική λειτουργία ορίζοντας όλες τις παραμέτρους (ώρες, προσόντα, αναγνώριση τίτλων κλπ), χωρίς να μπορεί όμως και να υποκαταστήσει το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο. Η εξουσία αυτή νομιμοποιείται με παραχωρήσεις προνομίων προς τους εκπαιδευτικούς και με ισχυρές εξαρτήσεις των ίδιων από τα πρόσωπα και τους φορείς που ασκούν τη γενικότερη εξουσία.[43] Ειδικότερα η φυσική συγκρότηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας δεν αλλοιώνεται κυρίως από την ύπαρξη της εξωτερικής αυτής εξουσίας, αλλά από τους φραγμούς που θέτουν οι θεσμοί και το κράτος στις προϋποθέσεις του ανταγωνισμού και στις αναγκαίες σχέσεις μεταξύ κινήτρων και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης, φραγμοί που αναφέρονται στην τιμή στην οποία πρέπει να πληρώνεται η εκπαιδευτική εργασία σύμφωνα με το νόμο της αξίας-εργασίας.[44]

Αν λοιπόν έλειπαν οι περιορισμοί αυτοί, η απάντηση στο ρεαλιστικό ερώτημα ποιο είναι το φυσικό κίνητρο που ωθεί τους σπουδαστές να επιλέξουν έναν εκπαιδευτικό θεσμό είναι για τον Smith εύλογη: η αξία, η φήμη και οι ικανότητες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ενώ βασικό παραμένει να παρακολουθούν τα μαθήματα για να αποκτήσουν το δίπλωμα και τα επαγγελματικά προνόμια που συνεπάγονται οι σπουδές τους. Όταν λοιπόν ελλείπουν αυτά τα στοιχεία και υποκαθίστανται από ένα γενικό εξισωτισμό, τότε αίρεται η πειθαρχία και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου.[45]

Επομένως, σύμφωνα με τον Smith, η τιμή της εκπαιδευτικής εργασίας πρέπει να προσδιορίζεται από την αναγκαία σχέση κινήτρων- αποτελεσμάτων, προσδιοριζόμενη ως αξία ανταλλαγής, ενώ θα ήταν ανεπαρκής,

42. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 8, p. 761.

43. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 9, p. 761.

44. Πρβ. την ανάλυση του Δ.Ν. Γράβαρη, *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία. Αρχές Εκπαιδευτικής Πολιτικής στους A.Smith, J.St. Mill και A.Marshall,* Ίδρυμα Σ.Καράγιωργα, Αθήνα 1994, σσ. 22-23.

45. A. Smith, *op. cit.*, Vol. II, V.i.f, 12-15, pp. 762-764.

αν δε εκτεινόταν και ως αξία χρήσης, ως αποκτημένη δηλαδή ικανότητα προσόντων. Στην ευχρησία αυτή των προσόντων ο Smith επισημαίνει την αλλοίωση που επήλθε στα πρώτα Πανεπιστήμια λόγω της λειτουργίας τους ως εκκλησιαστικών θεσμών για την εκπαίδευση των κληρικών μέσω της διδασκαλίας της θεολογίας. Η διδασκαλία αυτή απέβλεπε στην αναπαραγωγή του κλήρου ως αποκλειστικού κατόχου και διαχειριστή της γνώσης, περιορίζοντας την καλλιέργεια των επιστημών μόνο στο επίπεδο που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της θεολογίας.[46] Επειδή η ηθική φιλοσοφία στο θεολογικό σύστημα παρουσιάζει μία προσομοίωση του ανθρώπου με τον εικόνα του κληρικού και του μοναχού, η χρηστική αξία της εκπαίδευσης και η επιστημονική γνώση μεταφράζονται σε ιδιοποίηση της χρηστικής αξίας από τη συγκεκριμένη τάξη με αποκλεισμό των άλλων ή με απόκτηση γνώσεων που δεν έχουν χρηστική αξία. Τουναντίον, σύμφωνα με τη δική του ανάλυση, η χρηστική αξία πρέπει να μπορεί να μετατρέπεται σε αξία ανταλλαγής και έτσι να δικαιολογεί και τη φυσική μέθοδο χρηματοδότησης.

Πέρα λοιπόν από την περιοριστική και ωφελιμιστική οπτική του εκκλησιαστικού μοντέλου, η εκπαιδευτική λειτουργία ασκείται στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών και εννοείται ότι αυτή καλλιεργεί ένα δημόσιο πνεύμα μέσα στο οποίο αναβαθμίζονται ως αξίες οι συνιστώσες της (μέθοδοι χρηματοδότησης και χρηστικές αξίες), επειδή αποτελούν συνθήκες του δημόσιου βίου. Οι συνιστώσες όμως αυτές δεν λειτουργούν χωρίς κανένα όριο στην κοινωνία των ελεύθερων πολιτών, αφού η εκπαιδευτική αγωγή συντελεί στον μετριασμό και την αναγνώριση των αντίπαλων συμφερόντων, με την καλλιέργεια αντίστοιχων αρετών. Επειδή λοιπόν ο καταμερισμός της εργασίας παράγει την τεχνοεπιστημονική γνώση και την τεχνική κατάρτιση, για να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες για τους πολίτες απαιτείται μία εκπαίδευση που θα αποβλέπει και στην αγωγή του πολίτη. Επομένως η αξία της εκπαιδευτικής λειτουργίας υπό την έννοια αυτή μπορεί να αναβαθμίζει την αξία της ως δημόσια διόρθωση των αρνητικών επιπτώσεων του καταμερισμού. Η εκπαιδευτική λειτουργία πρέπει να στοχεύει στη διδαχή των πολιτικών ορίων εξυπηρέτησης των ταξικών συμφερόντων, ενώ η ανάπτυξη της ορθής ηθικής κρίσης πρέπει να βασίζεται στην ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης ως προϋπόθεσης για την ορθή πολιτική πράξη.[47]

46. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 19, p. 765.

47. Πρβ. Δ.Ν.Γράβαρης, *ό.π.*, σσ. 30-31 και 44.

4. Εκπαίδευση και Πολιτική στις σύγχρονες φιλελεύθερες δημοκρατίες

Ο δημόσιος χαρακτήρας και το δημόσιο πνεύμα της εκπαίδευσης θέτουν ευθέως το ερώτημα αν η εκπαίδευση μπορεί να μείνει έξω από την πολιτική. Δηλαδή το κράτος θα ελέγχει το curriculum ή αυτό μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερο; Οι μελέτες τάσσονται υπέρ ή κατά της επιθυμίας των κυβερνήσεων να επιβάλουν τις ντιρεκτίβες τους, οι πιο γενικές όμως μας καλούν να συμφωνήσουμε ότι το κράτος δεν μπορεί να είναι ουδέτερο σχετικά με το curriculum και απλούστερα ότι η εκπαίδευση δεν είναι ανεξάρτητη από την πολιτική. Οι αποφάσεις πάντως για το πλαίσιο των εγκύκλιων σπουδών είναι συνδεδεμένες με τις πολιτικές θεωρίες για τη φύση της καλής κοινωνίας.[48] Και επειδή πολιτική υπάρχει παντού, ακόμη και στο σχολείο και την οικογένεια, η πολιτική ως κράτος, για παράδειγμα, ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των παιδιών είτε μέσα από κρατικούς θεσμούς είτε από την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Η επίδραση της πολιτικής στην εκπαίδευση δεν είναι νέα, αλλά συνιστά μια μακρόχρονη καθημερινή πραγματικότητα. Όταν χρησιμοποιούμε τα κριτήρια της αυτονομίας, όπως για παράδειγμα ότι η εκπαίδευση συνδέεται με τη γνώση και την αντίληψη και ότι αυτά είναι ανεξάρτητα κριτήρια που επιβεβαιώνονται επιστημονικά, πράγματι δεχόμαστε ότι η επιστημονική σκέψη έχει δικά της κριτήρια και standards και με αυτή την έννοια είναι πράγματι έξω από την πολιτική. Θα συμπληρώναμε ακόμη ότι η εκπαίδευση πρέπει να μένει αυτόνομη ως προς τη σχέση της με ιδιαίτερες πολιτικές θεωρίες και πρακτικές και ότι δεν υπάρχουν υποτιθέμενες λογικές και ιδεατές αναγκαιότητες που προκαταλαμβάνουν τη συζήτηση για τον κρατικό έλεγχο, αλλά είμαστε ελεύθεροι να επιλέξουμε τη φύση και την έκταση αυτού του ελέγχου σύμφωνα με τις παραμέτρους που φαίνονται καλύτερες στις ιδιαίτερες ιστορικές περιστάσεις.[49]

Ο περιορισμένος ή μη πολιτικός έλεγχος της εκπαίδευσης συνδέεται αναπόσπαστα με το ζήτημα της δημοκρατίας. Για τον φιλελεύθερο ο σκο-

48. J.P.White, "Teacher accountability", *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, No. 10 (1976), p. 64.

49. R.F. Dearden, "Education and Politics", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.14, No. 2 (1980), pp. 151 και 155.

πός της εκπαίδευσης μέσα στη δημοκρατία είναι πάντα η *αυτονομία*. Αυτή ασφαλώς είναι και η βασική αντίληψη μέσα στις σύγχρονες δημοκρατίες. Ο όρος βέβαια αυτονομία χρησιμοποιείται περισσότερο τα τελευταία χρόνια, ενώ προηγουμένως υπήρξαν άλλοι δόκιμοι όροι για να εκφράσουν το περιεχόμενο της ίδιας έννοιας, όπως *ελευθερία, ατομικότητα* και *ανεξαρτησία*. Η αυτονομία όμως της εκπαίδευσης ενέχει μία εσωτερική σύγκρουση, όταν χρησιμοποιείται με τη συνήθη έννοια ως *διεύθυνση-κατεύθυνση, κατήχηση, έναρξη* και *οδηγία*, αφού λογίζεται ως διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος διαμορφώνει το χαρακτήρα του παιδιού προς ένα μοντέλο ή το ενθαρρύνει προς αυτό και επομένως η εκπαίδευση δεν οδηγεί στην αυτονομία.[50] Η εκπαίδευση με σκοπό την αυτονομία αποτελεί σύγκρουση των όρων, αφού η αυτονομία ως εκπαιδευτικός σκοπός στη φιλελεύθερη κοινωνία φανερώνει ότι δεν υπάρχει εκπαίδευση. Αυτό το παράδοξο προκύπτει και από το γεγονός ότι στη φιλελεύθερη κοινωνία η αυτονομία δεν είναι ο μοναδικός σκοπός, αφού ως τέτοιος είναι και η αναγνώριση των δικαιωμάτων των συμπολιτών. Και βέβαια αυτό δεν θα ενοχλούσε, αν τα άτομα δεν είχαν βασικές και βαθιές επιθυμίες που δεν χαρακτηρίζονται ηθικές. Επομένως είναι δυνατό η εκπαίδευση για αυτονομία να συγκρούεται με την εκπαίδευση για την ανάπτυξη της ηθικότητας.[51]

Ας προσθέσουμε έναν ακόμη παράγοντα στη σχέση εκπαίδευσης-πολιτικής: την *εργασία*. Η εκπαίδευση είναι ένα είδος εργασίας και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα για τους δεύτερους είναι μια εργασία δια της οποίας κερδίζουν τα προς το ζην, προσδίδει σ'αυτούς τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και εξασφαλίζει στενά οικονομικά πλαίσια και κοινωνικό status που καθορίζουν και το στυλ της ζωής και τις αλλαγές της. Εκτός όμως από τα ίδια τα εκπαιδευτικά πόστα, οι θέσεις εργασίας κανονίζονται από την κοινωνία έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ο καταμερισμός της εργασίας διαμόρφωσε αυτές τις θέσεις εργασίας μέσα σε μια σύνθετη δομή και ανισότητα στην επιδεξιότητα, το εισόδημα και

50. Aharon Aviram, " The Paradoxes of Education for Democracy, or the Tragic Dilemmas of the Modern Liberal Educator ", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 20. No. 2 (1986), pp. 187 & 195-196.

51. *Ibid.*, p. 196. - Πρβ. J. P. White, *op. cit.*, pp. 32, 84-87 και R. F. Dearden, " Autonomy as an educational ideal", in S.C.Brown (Ed.) *Philosophers Discuss Education*, Macmillan, Basingstoke 1975, pp. 3-18.

την κοινωνική θέση. Πώς μπορεί λοιπόν το εκπαιδευτικό σύστημα με τις υποχρεώσεις του στην υψηλή κουλτούρα και την πνευματική ζωή να υπηρετήσει ένα τέτοιο κοινωνικό σύστημα προετοιμάζοντας και επιμερίζοντας τους μαθητές για την κατάληψη αυτών των θέσεων εργασίας;[52] Εδώ δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι ο επαγγελματισμός δεν έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τη φιλελεύθερη εκπαίδευση, δηλαδή πως ό,τι είναι επαγγελματικά χρήσιμο αυτομάτως δεν εμπλουτίζει και δεν ικανοποιεί προσωπικά και τανάπαλιν. Μπορεί να υπάρξει ένα μείγμα μάθησης που να συμπεριλαμβάνει και το ελεύθερο και το χρήσιμο.[53] Ο ρόλος λοιπόν της εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην προετοιμασία των παιδιών για την ενήλικη ζωή, την εργασία και τον ελεύθερο χρόνο, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην αποκαλούμενη κοινωνία των πολιτών που κατανοήθηκε σε αντίθεση με τη δημόσια ζωή της πολιτικής, το κράτος. Παρά τις οποιεσδήποτε ελλείψεις της εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτική κοινωνία, αυτή πρέπει να παίζει ένα καθοριστικό ρόλο για την προετοιμασία τους στην πολιτική ζωή, αφού παρά τις ανισότητες στην ιδιωτική σφαίρα, υπάρχει ισότητα και ελευθερία στην ανάπτυξη των πολιτικών δυνάμεων μέσα σε μια ανοιχτή δημοκρατία.[54] Αν παρόλα αυτά αναζητήσουμε στην εκπαίδευση έναν καθοριστικότερο ρόλο αναγνωρίζοντας ότι η διαδικασία της αλλαγής αρχίζει από το εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει πρώτη. Αν λοιπόν αλλάξει προς το δημοκρατικότερο, πώς πρέπει να σχεδιάσουμε μια δημοκρατική αλλαγή μέσα στη δημοκρατία όσον αφορά στους χώρους εργασίας; Αν όχι, ποιες από τις υπάρχουσες δυνατότητες (ευκαιρίες) πρέπει να απαλλοτριωθούν δημοκρατικά από το δημοκρατικό κράτος μέσω της νομοθεσίας;[55]

Εισερχόμαστε έτσι στη 'work-place democracy'. Η δημοκρατία αυτή προϋποθέτει την ηθική παιδεία και αυτή με τη σειρά της για να είναι επαρκής πρέπει να συμπεριλαμβάνει μια κατάλληλη πολιτική παιδεία για τη ζωή μέσα στη δημοκρατία.[56] Επειδή λοιπόν η κοινωνική ζωή γενικά συ-

52. Roy Edgley, " Education, Work and Politics", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 14, No. 1 (June 1980), pp. 5-6.

53. Kebin Williams, " Vocationalism and Liberal Education: exploring the tensions", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 28, No. 1 (1994), pp. 97-98.

54. R. Edgley, *op. cit.*, p. 11.

55. *Ibid.*, p. 14.

56. Η σχέση αυτή αναγνωρίστηκε παλαιότερα από τον J.St. Mill, *The Principles of Political Economy*, George Routledge & Sons, London 1871 και νεώτερα από την Carole Pateman, *Participation and Democratic Theory*, Cambridge University Press 1970.

μπεριλαμβάνει εθνικούς, τοπικούς και οικονομικούς θεσμούς, συμπεριλαμβάνει απαραιτήτως και τους τόπους εργασίας και έτσι η πολιτική παιδεία κατά κάποιο τρόπο αποτελεί προπαρασκευή για τη δημοκρατία στους χώρους αυτούς.[57] Για να έχουμε όμως μια πολιτική υπευθυνότητα απαιτείται η εκπαιδευτική αξίωση στη δημοκρατική κοινωνία να είναι βασισμένη σε ένα πλήρες curriculum, δομημένου στη γνώση. Η πολιτική παιδεία πρέπει να είναι συνδεδεμένη με την ηθική παιδεία και να περιλαμβάνει ένα πλαίσιο πολιτικών εννοιών με ειρμό που θα ενισχύονται από πολιτικά επιχειρήματα, ενώ η ανάπτυξη των πολιτικών διαρρυθμίσεων πρέπει να στηρίζεται σε αποφάσεις ηθικά και πολιτικά κατάλληλες.[58] Έτσι η ορθολογική ηθικότητα επιβοηθεί την πολιτική δημοκρατία και τη δημοκρατία στους χώρους εργασίας.

Μιλώντας όμως για ένα τέτοιο curriculum, που σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται θεωρητικά από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και πρωτίστως από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βλέπουμε στα χαρακτηριστικά των κοινωνιών στις οποίες δήθεν πραγματώνεται ότι η δημοκρατία πλέον καθορίζεται ως πολιτικό σύστημα που προστατεύει αποτελεσματικά την ελευθερία των ατόμων να κάνουν τις αυτόνομες επιλογές τους και να εκπληρώσουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις. Οι δημόσιοι θεσμοί που φαίνονται αναγκαίοι για τη διατήρηση της δημοκρατίας δεν είναι πλέον εκείνοι που μιλούν για το 'κοινό καλό', αλλά εκείνοι που ικανοποιούν τα παραπάνω. Είναι οι θεσμοί της αγοράς και των ανταγωνιστικών αγαθών και ενδιαφερόντων των ατόμων που κυριαρχούν στην κουλτούρα της σύγχρονης δημοκρατίας και το άτομο πρέπει να εκπαιδευτεί για να ικανοποιήσει στο maximum αυτές τις προτιμήσεις. Το curriculum αυτό έχει αντικαταστήσει με τη γνώση της αγοράς κλπ την κοινωνική ανησυχία και την κριτική αντίδραση και επομένως ο πολιτικός ρόλος της φιλελεύθερης εκπαίδευσης δεν μπορεί στα σοβαρά να διατηρηθεί. Οι κοινωνικές σπουδές, η οικονομία, η ιστορία, η λογοτεχνία και οι τέχνες ή παραμελούνται ή δίνεται σημασία μόνο στην παράμετρο της αξιακής τους αποδοχής από την αγορά. Επομένως είναι μύθος ότι το curriculum προετοιμάζει τους μαθητές για τη δημοκρατική πολιτεία και απάτη ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας και το δημοκρατικό τρόπο ζωής, ενώ

57. Pat White, "Work-place Democracy and Political Education", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 13 (1979), p. 5.

58. *Ibid.*, p. 15.

ό,τι αποκλείει και αρνείται εκείνο είναι που συντελεί στη δημοκρατική συνείδηση και όχι ό,τι συμπεριλαμβάνει και ενισχύει.[59]

5. Η εννοιακή ή χρονική αμφισημία της φιλελεύθερης εκπαίδευσης

Αυτή λοιπόν η φιλελεύθερη εκπαίδευση, όπως δομήθηκε στο σύγχρονο ευρωπαϊκό κόσμο, παρουσιάζεται με δύο αντιλήψεις κατά τον P.Hirst: σύμφωνα με την πρώτη, την παραδοσιακή και πρωταρχική, η εκπαίδευση διακρίνεται για τη μεταφορά ενός σώματος ειδικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων, αξιών κλπ που κρατούνται από τις ομάδες ως αληθινές και αξιόλογες, επειδή έτσι θεωρούνται, και επιθυμούν να κρατηθούν και από τους άλλους ως τέτοιες[60]. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία της εκπαίδευσης, περνούμε σε πεποιθήσεις και πρακτικές που αναφέρονται σε αντικειμενικά δεδομένα και δικαιολογούνται επαρκώς. Αυτή κυριαρχείται από το ενδιαφέρον για τη γνώση, την αλήθεια και τη λογική και διακρίνεται σαφώς από τις πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις και τις υποκειμενικές προτιμήσεις. Χαρακτηρίζεται από την επιμονή στην ανάπτυξη της ορθολογικής αυτονομίας και από τη θέληση να προσδιορίσει ανοιχτά και κριτικά όλες τις πεποιθήσεις.[61]

Οι δύο αντιλήψεις για την εκπαίδευση που ονομάστηκαν από τον Hirst Education I και Education IV - η μία δηλαδή παραδοσιακή και η άλλη κριτική και ορθολογική - στην ουσία δεν αποτελούν δύο αντιλήψεις αλλά δύο φάσεις της φιλελεύθερης εκπαίδευσης εξίσου σπουδαίες και αναγκαίες. Αν επανερμηνεύσουμε την ίδια την ανάλυση του Hirst ότι η εκπαίδευση αρχίζει από ένα σύστημα πεποιθήσεων, προκύπτει ότι η εκπαίδευση αρχίζει με την παραδοσιακή φάση της.[62] Η κριτική και ορθολογική μπορεί να

59. Wilfred Carr, " Education for Democracy; A Philosophical Analysis of the National Curriculum", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 25, No. 2 (1991), pp. 189-190. - Πρβ. W.Feinberg, *Understanding Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1983 και R.Levitas, *The Ideology of New Right*, Polity Press, Cambridge 1986.

60. P.H.Hirst, *Moral Education in a Secular Society*, University of London Press, London 1974, p. 80 και "Education and diversity of belief" in M.C. Felderhof (Ed.) *Religious Education in a pluralistic Society*, Hodder & Stoughton, London 1985, p. 6f.

61. P.H.Hirst, "Education, cathexesis and the church school", *British Journal of Religious Education*, (1981), 3, pp. 86-87 και "Education and diversity of belief", *op. cit.*, pp. 12ff.

62. E.J.Thiessen, " Two Concepts or Two Phases of Liberal Education; ", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 21, No. 2 (1987), p. 228. (Ο Peters ήδη από το 1963 είχε μι-

αρχίσει μόνο μετά την πρώτη φάση και έτσι η εκπαίδευση IV στην ουσία περιλαμβάνει ως ουσιαστικό συστατικό την εκπαίδευση I. Οι δύο φάσεις δηλαδή ακολουθούν τις αντίστοιχες φάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης.[63]

Κοινό χαρακτηριστικό της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και στις δύο φάσεις της, ανεξαρτήτως της επιτυχούς προβολής, είναι η εμμονή της στην αυτονομία ως αντίθετου της αυθεντίας. Η αυτονομία συμπεριλαμβάνει και ταυτοχρόνως χαρακτηρίζεται από τα διάφορα είδη της γνώσης και της αντίληψης. Αυτά βέβαια συμβαίνουν και επιτυγχάνονται στη σχολική ζωή και έτσι δεν μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά σε μια αξιακή αυτονομία μετά το σχολείο.[64] Δεν υπάρχουν όμως επαρκείς λόγοι που να αποκλείουν την υπεράσπιση και την ανάπτυξη της αυτονομίας καθόλο το βίο.[65] Εξάλλου η αυτονομία, όπως το δηλώσαμε ήδη παραπάνω, δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και αν αποδεχόμασταν αυτή τη θέση, τότε φιλόσοφοι της παιδείας, όπως οι R.Peters και P.Hirst, θα θεωρούνταν εκφραστές της στο χώρο της αναλυτικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και θα παραβλεπόταν, μέσα από ένα λαϊκίστικο φακό, το ριζοσπαστικό τους έργο.[66]

6. Ο ιδιωτικός και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Μια ηθική επανερμηνεία

Συνυπολογίζοντας τις δύο φάσεις της φιλελεύθερης εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο των διακρίσεων παλαιού και νέου φιλελευθερισμού κα-

λήσει για έναρξη της εκπαίδευσης μέσα σε κοινές παραδόσεις γλώσσας, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και ρόλων της κοινωνίας: R. S. Peters, " Education as Initiation" in R.D. Archambault (Ed), *Philosophical Analysis and Education,* Routledge and Kegan Paul, London 1965, pp. 87-110 και *Ethics and Education,* Allen & Unwin, London 1966, p. 49).

63. E. J. Thiessen, *op. cit.*, pp. 229 και 231-232.

64. Για το ζήτημα της αυθεντίας και της αυτονομίας βλ. ενδεικτικά M. Bonnett "Authenticity and Education", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 12 (1978), pp. 51-61 και John White, *Towards a Compulsory Curriculum,* Routledge and Kegan Paul, London 1973, p. 23. Ευρέως αναλύει το ζήτημα και ο Tasos Kazepides στο βιβλίο του *The Autonomy of Education,* National Centre of Social Research, Athens 1973.

65. Charles Bailey, "Lifelong Education and Liberal Education", *Journal of Philosophy of Education,* Vol. 22, No. 1 (1988), p. 126.

66. Βλ. Penny Enslin, " Are Hirst and Peters *Liberal* Philosophers of Education; ", *Journal of Philsoophy of Education,* Vol. 19, No. 2 (1985), pp. 211 και 220-221.

θώς και την ερμηνεία των αξιών στον ελεύθερο και τέλειο ανταγωνισμό, μπορούμε τώρα να δούμε τη διολίσθηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης προς τον ιδιωτικό και να ελέγξουμε τη δυνατότητα μιας ηθικής επανερμηνείας των αξιών σήμερα. Πρώτα-πρώτα πρέπει να τονίσουμε ότι η ιδιωτικοποίηση στην οικονομία έφερε κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες τέτοιες αλλαγές στην Ευρώπη, που δεν είχαν σημειωθεί τα προηγούμενα σαράντα χρόνια. Ήταν επόμενο μέσα στον περιορισμό του κράτους να αναμένονται ριζοσπαστικές αλλαγές και στην πρακτική της εκπαίδευσης. Καταρχήν εγκαταλείφτηκε το σύστημα της κοινωνικής πρόνοιας που υπήρχε μακροχρόνια στις φιλελεύθερες δημοκρατίες και υιοθετήθηκαν αγοραίες αλλαγές στο πολιτικό πλαίσιο που είχαν άμεσες επιπτώσεις και στην εκπαίδευση. Αυτό εσήμαινε ότι η πολιτικά δεδομένη εκπαιδευτική πολιτική άλλαξε τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του κράτους υπεισήλθε και στο χώρο της εκπαίδευσης με την έννοια ότι η πολιτική δεν είναι πλέον έξω από την εκπαίδευση, αφού ακόμη και τα τοπικά και επαγγελματικά συμφέροντα και ενδιαφέροντα οδήγησαν σε μια παρανόηση της φύσης της παιδείας και της κοινωνικής πρακτικής.[67]

Όπως ορθά επισημαίνει η Ruth Jonathan για τη Βρετανία, η προηγούμενη αντίληψη για την εκπαίδευση ως στοιχείου ευημερίας αλλά και έκφρασης των αξιών της κοινωνικής τάξης, που σημειώθηκε ύστερα από τον πόλεμο, άλλαξε μετά το 1980. Μέσα από μία νομοθεσία που επεδίωκε την απαλλαγή από τον προηγούμενο κοινωνικό έλεγχο και την αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας η νέα αντίληψη διευκόλυνε και ενθάρρυνε ένα νέο και αλλαγμένο κοινωνικό ήθος.[68] Η θεωρητικοποίηση αυτού του φαινομένου εσήμαινε ότι ο φιλελευθερισμός παρέμενε η πηγή του πολιτικού και οικονομικού σκοπού του New Right,[69] αλλά προχωρούσε μέσα από έναν συντηρητισμό ο οποίος εξασφάλιζε και κάλυπτε τις συνέπειες της συνεχιζόμενης φιλελεύθερης πολιτικής.[70] Η επιδίωξη αυτή παρουσιάστη-

67. Ruth Jonathan, *Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market,* Espesially issue in *Journal of Philosophy of Education,* Vol. 31, No. 1. (1997), pp. 13-14.

68. *Ibid.,* p. 15.

69. Βλ. σχετικά M. Flude- M. Hammer (eds.), *The Education Reform Act 1988, its Origin and Implications,* Falmer Press, Basingstoke 1990 και J. Gray, *Beyond the New Right,* Routledge, London 1993.

70. Βλ. γι' αυτό την ανάλυση του D.S. King, *Politics, Markets and Citizenship,* Macmillan, London 1987.

κε ως φιλελεύθερη ουδετερότητα που πρότεινε έναν κοινωνικό διάλογο μακριά από γενικά ερωτήματα (ατομικότητα, προσωπικότητα κλπ) προς περισσότερο ειδικά, όπως η σχέση κράτους-κοινωνίας και κουλτούρας στις φιλελεύθερες δημοκρατίες.[71] Το κράτος παραμένει ουδέτερο μεταξύ των διαφόρων αντιλήψεων για το καλό, δεν θεωρείται ένα συμφωνημένο δημόσιο μέτρο της πραγματικής αξίας των ικανοποιήσεων και δεν αποτελεί την κοινωνική σκοπιά όλων των εκτιμήσεων, αφού οι σχετικές αντιλήψεις δεν είναι ίδιες στον καθένα μας.[72]

Από τις αντιλήψεις αυτές προέκυψε ασφαλώς ότι η αναμόρφωση της εκπαίδευσης ήταν απαραίτητο αγκωνάρι για την αναμόρφωση της κοινωνικής τάξης σύμφωνα με τις αρχές και τα πιστεύω του νεοφιλελευθερισμού. Η κεντρική θέση της εκπαίδευσης για τη μελλοντική ανάπτυξη των ατόμων, για τη δομή και το ήθος του κοινωνικού τους κόσμου παραμένει. Φαίνεται όμως τώρα ότι αποτολμάται στον εκπαιδευτικό χώρο η αναίρεση μιας μακράς περιόδου αποδεκτού συμβιβασμού, αναίρεση που μοιάζει ως διαστροφική, ιδεαλιστική και απολίτικη διαδικασία, η οποία αντικαθιστά την προηγούμενη συμφωνία ευημερίας με μια κοινωνική αλλαγή που γενικώς υποβαθμίζει. Επί πλέον η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση της εκπαίδευσης δεν μπορεί να υποστηριχτεί στη θεωρία, ενώ όταν μεταφερθεί στην πρακτική, παραβαίνει τους στόχους των ίδιων των εκφραστών της. Για τους λόγους αυτούς και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι θεωρητικά ο φιλελευθερισμός κράτησε εξαρχής ιερή και απαραβίαστη την ελευθερία του προσώπου με την προϋπόθεση να μην παραβιάζει την ελευθερία των άλλων δεν είναι παράδοξο το ξαναγέννημα των κλασικών φιλελευθέρων. Επειδή λοιπόν και η αγορά δεν είναι αυτοβασταζόμενη κατηγορία, αλλά προϋποθέτει ένα δίκτυο ενδιάμεσων σταθμών διαποτισμένων από την κουλτούρα της ελευθερίας,[73] η προβολή της ουδέτερης φιλελεύθερης θεωρίας είναι μεν εκείνη που ενσωματώνεται κεντρικά στη δημόσια ζωή, στις πρακτικές και τους θεσμούς, η φιλελεύθερη δηλαδή άπο-

71. Βλ. W. Kymlika, " Liberal individualism and liberal neutrality", *Ethics*, 99 (1989), p. 883.

72. Βλ. τη σχετική θέση του J. Rawls, " Social unity and primary goods" in A. Sen- B. Williams (Eds.), *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge University Press, Cambridge 1982, p. 172.

73. J. Gray, *Liberalism*, Miton Keynes, Open University Press 1986, p. 60.

ψη του σήμερα, αλλά η άποψη αυτή δεν μας βοηθεί να διαγνώσουμε την παρούσα πολιτική μας κατάσταση.[74]

Πρέπει ακόμη να υπενθυμίσουμε ότι τα πρωτοβάθμια αγαθά συνδυάζονται με τις βασικές ελευθερίες και τους βασικούς κοινωνικούς θεσμούς.[75] Στο επίπεδο αυτό η δημόσια εκπαίδευση είναι ο πρώτος υποψήφιος για την κατηγορία των πρωτοβάθμιων αυτών αγαθών, αφού είναι αναμφίβολος ο ρόλος της στις παραμέτρους άσκησης της ελευθερίας και επηρεάζει την ανάπτυξη της ίδιας της δράσης των ατόμων. Εξάλλου η σχέση ανάμεσα στην αντίληψη και στην πρακτική στη δημόσια εκπαίδευση είναι αμοιβαία με την έννοια ότι αντανακλά και ταυτοχρόνως παράγει τον κοινωνικό κόσμο και τις πεποιθήσεις μας γι'αυτόν.[76]

Πράγματι, όπως προκύπτει από τις αναμορφώσεις της δημόσιας εκπαίδευσης στον αιώνα που πέρασε, αυτές κινήθηκαν μέσα στα ίδια όρια, όσον αφορά τη φιλελεύθερη δημοκρατία. Η εκπαίδευση απελευθέρωσε τα άτομα από τους καταναγκασμούς, την άγνοια και την προκατάληψη, τη μη εξοικείωση με τις πηγές των ικανοποιήσεων και τις δεσμεύσεις και έδειξε τη μελλοντική τους ελευθερία. Η ενδυνάμωση της δημόσιας εκπαίδευσης προσλάμβανε μοναδική θέση στις κοινωνικές πρακτικές και εμψυχωμένη από τα φιλελεύθερα ιδανικά συνδυαζόταν με τις προσπάθειες της φιλελεύθερης κοινωνίας για την ελευθερία όλων. Αν λοιπόν λάβουμε υπόψη ότι η εκπαίδευση δεν είναι κοινωνική πρακτική και δημόσια υπηρεσία μέσα σε τόσες άλλες για τη διάκριση των ατόμων και ότι η αντίληψη αυτή έχει μοναδική σημασία για την ελευθερία τους στην ελεύθερη κοινωνία, η οποιαδήποτε σημερινή υποστηρικτική ερμηνεία του φιλελευθερισμού είναι αναγκαστικό να προβλέπει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι σκοποί της δημόσιας εκπαίδευσης θα μπορούν να αναπτύσσονται χωρίς εσωτερικές συγκρούσεις.[77]

Η προϋπόθεση αυτή συνάδει με την άποψη ότι φιλελεύθερη εκπαίδευση σήμαινε διαμόρφωση των προσώπων μέσα σε μια φιλελεύθερη τάξη και επομένως η εκπαίδευση για όλους σημαίνει εκπαίδευση μέσα από τη

74. M. Sandel, " The procedural republic and the unencumbered self", *Political Theory* 12, (1984), p. 81. - Για ευρύτερη και αναλυτικότερη οπτική βλ. του ιδίου και *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

75. J. Rawls, " Justice as fairness: political not metaphysics", *Philosophy and Public Affairs*, 14, 3.

76. Ruth Jonathan, *op. cit.*, p. 140.

77. *Ibid.*, p. 183.

δημόσια πράξη. Τι μπορεί να επιτευχθεί λοιπόν στα πλαίσια του φιλελευθερισμού; Ίσως μια ηθική επανερμηνεία που να συνδυάζει την πραγματικότητα της προσωπικής ανάπτυξης με την κοινωνική εξέλιξη, οι ηθικοί όροι της οποίας αποτελούν και τη μόνη ερμηνεία που επιτρέπει την πίστη στα ιδανικά του. Μέσα σ'αυτό το πλαίσιο ο δάσκαλος είχε την επιμέλεια να διατηρεί τα ενδιαφέροντα των νέων, πιστεύοντας ότι επιτελεί ένα κοινωνικό έργο που είχε ευρύτερους σκοπούς από την προστιθέμενη αξία. Η αναθεώρηση όμως των αρχών τον οδήγησε να αντιληφθεί την εσωτερική αντίθεση. Η νέα λοιπόν αναθεώρηση κρίνεται απαραίτητη για να κατανοήσουμε το ρόλο του ατόμου και την αυτονομία του σήμερα, τη σχέση της δημόσιας πράξης με την προσωπική ύπαρξη και την προτεραιότητα του δικαίου πάνω στο καλό που αποτελούν προϋποθέσεις για να λυθεί η διαρκής σύγκρουση μεταξύ του δικού μας καλού και του καλού των άλλων. Ποιος μπορεί να αποφύγει να λάβει υπόψη τις θέσεις αυτές; Λίγοι είναι ακόμη και οι νεοφιλελεύθεροι που θα μπορούσαν να αρνηθούν ότι η σχολική εκπαίδευση και μόρφωση ως δημόσιο αγαθό είναι ουσιαστική για τη διατήρηση της ανοιχτής και πολιτισμένης κοινωνίας. Εκείνοι όμως που προτείνουν την ουδετερότητα πιστεύουν ότι το αγαθό ως δημόσιο είναι άριστα κατανεμημένο από το μηχανισμό της αγοράς. Και εδώ υπάρχει το αντιφατικό και το παράδοξο.[78] Ίσως, όπως λέει ο Bourdieu,[79] όσοι έχουν το μονοπώλιο του λόγου στον κοινωνικό κόσμο σκέφτονται διαφορετικά για τον εαυτό τους και διαφορετικά για τους άλλους. Και αυτό είναι μια 'δημόσια' αδικία.

78. *Ibid.*, pp. 213-214.

79. Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice (Les sens pratique* 1980), Polity Press, Oxford-Cambridge repr. 1997 (1 1992), p. 80.

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Το πλαίσιο διασχέσεων στη θεώρηση των γεωγραφικών δεδομένων

Ιωάννινα 1997

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Το πλαίσιο διασχέσεων στη θεώρηση των γεωγραφικών δεδομένων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγικά

2. Η συμβολή των παράπλευρων επιστημών

2.1 Οι διασχέσεις με το σύστημα των γεωγραφικών κλάδων

2.2 Οι επιστήμες της Αγωγής ως υπόβαθρο της Δ.τ.Γ.

3. Το πλαίσιο των γεωγραφικών θεωρήσεων

3.1 Το στοιχείο της πολλαπλότητας ως γνώρισμα των γεωγραφικών θεωρήσεων

3.2 Η (δια)χρονική εξέλιξη των αντιλήψεων θεώρησης του γεωγραφικού χώρου

4. Η διαδραστική σημασία των γεωγραφικών μεθοδολογικών αρχών

5. Γεωγραφική μεθοδολογία και πρακτική. Μετασχηματισμός και χρήση στη σχολική Γεωγραφία

Επίλογος

Βιβλιογραφία

1. Εισαγωγικά

Η θέση μιας αυτοτελούς επιστήμης ή επιστημονικού κλάδου στο σύστημα των επιστημών συνδέεται με -και προκύπτει από- το πλαίσιο των μορφολογικών και μεθοδολογικών χαρακτηριστικών της ως επιστήμης ή επιστημονικού κλάδου.

Στα πρώτα περιλαμβάνονται όλα εκείνα τα στοιχεία που αναδεικνύουν την "αντικειμενική" συγκρότηση και οργάνωση της επιστήμης ή του επιστημονικού κλάδου. Πρόκειται για τον προσδιορισμό (οριοθέτηση) του αντικειμένου ενασχόλησης και τους τομείς δραστηριοτήτων, την εσωτερική της (του) διάρθρωση, τους στόχους στην επίτευξη των οποίων αυτή (αυτός) αποβλέπει, καθώς και το είδος των "γειτονικών" κλάδων με τους οποίους αυτή (αυτός) συνάπτεται ή συνεργάζεται.

Στη δεύτερη κατηγορία, δηλ. εκείνη που συμπεριλαμβάνει τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά, ανήκει, σύμφωνα με την άποψη του Weingartner (1978:130, 212), το "είδος" των πορισμάτων- αξιωμάτων- αρχών τα οποία είναι σε θέση να εξαγάγει και να τεκμηριώσει η υπό εξέταση επιστήμη ή επιστημονικός κλάδος.

Τόσο εξ ορισμού όσο και εξ αντικειμένου, η δομή της Διδακτικής της Γεωγραφίας, από οργανική-συστημική άποψη καθώς και τα επιστημονικά της πορίσματα, κυρίως όσον αφορά τους σκοπούς και τη μεθοδολογία, στηρίζονται και νομιμοποιούνται επιστημονικά σε σχέση και αλληλεξάρτηση με άλλους επιστημονικούς κλάδους, με τους οποίους η συνάφεια είναι προφανής. Πρόκειται για τις επιστήμες της Αγωγής από τη μια πλευρά και το σύστημα των επιστημονικών κλάδων της Γεωγραφίας από την άλλη[1].

1. Η θέση αυτή, ότι δηλ. η Διδακτική της Γεωγραφίας (Δ.τ.Γ.) συνυφαίνεται τόσο από στοιχεία προερχόμενα από την επιστήμη της Γεωγραφίας όσο και από τις επιστήμες της Αγωγής, οδήγησε τους διδακτικολόγους της Γεωγραφίας από το τέλος της δεκαετίας του '60 στη διατύπωση πολλών, διαφορετικών και σε μερικές περιπτώσεις τελείως αντιφατικών μεταξύ τους απόψεων για τη θέση της Δ. τ. Γ. στο σύστημα των επιστημών. Η ενδεικτική παράθεση των απόψεων ορισμένων διδακτικολόγων, εκφράζει χαρακτηριστικά τον διαπιστωμένο τις τελευταίες δεκαετίες πλουραλισμό στη διατύπωση γνώμης, αποτέλεσμα των έντονων προβληματισμών, για το παραπάνω θέμα. Οι Sperling (1969: 86), Jahn

Η παραπάνω διαπίστωση, ήτοι η συνάφεια με συγκεκριμένους επιστημονικούς γνωστικούς χώρους, προκύπτει από την παράθεση των βασικών τομέων ενασχόλησης και την αναφορά στα "καθήκοντα" της Διδακτικής της Γεωγραφίας, που συνοψίζονται στα εξής:

Η Διδακτική της Γεωγραφίας

- περιγράφει (οριοθετεί) και θεμελιώνει-αιτιολογεί το περιεχόμενο και τις αρχές της γεωγραφικής εκπαίδευσης (Theorie der fachdidaktischen Bildung)
- περιγράφει (οριοθετεί) και θεμελιώνει το μάθημα της Γεωγραφίας (Theorie des Geographieunterrichts)
- υποστηρίζει το "διδάσκειν" και "διδάσκεσθαι" Γεωγραφία (Birkenhauer 1980:13)

Οι παρατιθέμενες τρεις βασικές προτάσεις, που οριοθετούν, πολύ αδρά, τους τομείς ενασχόλησης και γενικά το αντικείμενο της Διδακτικής της Γεωγραφίας, τόσο σε θεωρητικό-επιστημολογικό[2], όσο και και σε επίπεδο πρακτικής, δηλώνουν μια φανερή, έκδηλη σχέση μεταξύ της Δ. τ. Γ., της επιστήμης με την οποία συνδέεται γνωστικά αλλά και μεθοδολογικά, δηλ. τη Γεωγραφία, και του μεγαλυτέρου μέρους του φάσματος των Επιστημών της Αγωγής[3].

(1974:62) και Bauer (1974:26) , στηριζόμενοι στο περιεχόμενο της γεωγραφικής διδασκαλίας και στο είδος της γεωγραφικής εκπαίδευσης συνδέουν τη Δ.τ.Γ. μόνο με την επιστήμη της Γεωγραφίας. Στην ίδια περίοδο, δεκαετία του '70, εκφράζεται παράλληλα η άποψη τοποθέτησης της Δ.τ.Γ. μεταξύ των επιστημών της Αγωγής και της επιστήμης της Γεωγραφίας (Ebinger 1976:43, Birkenhauer 1975:75, Schmidt 1976). Η διαπίστωση (δεκαετία του '80) της προϊούσης σημασίας κριτηρίων προερχομένων από τους κλάδους των επιστημών της Αγωγής στη διαμόρφωση των στόχων-σκοπών και της ειδικής μεθοδολογίας του μαθήματος της Γεωγραφίας και η αυτονόητη αντανάκλασή της στη Δ.τ.Γ. οδήγησε σταδιακά στη μετατόπισή της σε ένα χώρο που γειτνιάζει περισσότερο με εκείνον των επιστημών της Αγωγής (Birkenhauer 1980:18). Τελευταία εμφανίζεται ισχυρότερη η τάση τοποθέτησης της Δ.τ.Γ. στο σύστημα των επιστημών της Αγωγής (Köck 1991).

2. Εκτενέστερα για την επιστημολογική τεκμηρίωση της Δ.τ.Γ. βλ. Α. Κατσίκης, 1992, σελ. 189.

3. Ο Oblinger (1976), αναφερόμενος στην επιστημονική σύνθεση, στο αντικείμενο και στις αρχές της Διδακτικής της Γεωγραφίας, την παρομοιάζει με τον Ιανό, θεό των Ρωμαίων, του οποίου τα δύο κεφάλια έβλεπαν σε δύο κατευθύνσεις. Στην περίπτωση της Δ.τ.Γ. η σχέση είναι προφανής: το ένα πρόσωπό της στρέφεται προς την επιστήμη της Γεωγραφίας και το άλλο προς τις επιστήμες της Αγωγής.

2. Η συμβολή των παράπλευρων επιστημών

2.1. Οι διασχέσεις με το σύστημα των γεωγραφικών κλάδων

Το έκδηλο της σχέσης μεταξύ Διδακτικής της Γεωγραφίας και επιστήμης της Γεωγραφίας στηρίζεται στη διαπίστωση ότι ένα από τα κύρια καθήκοντα που εμπίπτουν στους τομείς δραστηριότητας της Δ.τ.Γ. αποτελεί η δημιουργία, σε πρώτη φάση και η κριτική θεώρηση και αξιολόγηση μεταγενέστερα, των προγραμμάτων της σχολικής Γεωγραφίας (Curricula). Τα τελευταία αναφέρονται και καθορίζουν τόσο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης όσο και μεθοδολογικές οδηγίες, διδακτικές πρακτικές και γενικότερα τους τρόπους υλοποίησης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων καθώς και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας.

Η σχέση της Δ.τ.Γ. με το σύνολο, σχεδόν, των επιστημονικών γεωγραφικών κλάδων εκπορεύεται από το γεγονός ότι το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης της σχολικής Γεωγραφίας αποτελεί έκφραση και αποτέλεσμα των ερευνητικών προσπαθειών της επιστήμης της Γεωγραφίας. Η τελευταία αποτελεί ουσιαστικά το θεματικό "τροφοδότη" του σχολικού αντικειμένου της Γεωγραφίας αφού προσφέρει μέρος της συσσωρευμένης γεωγραφικής γνώσης στη σχολική Γεωγραφία. Εξυπακούεται ότι η ύλη του μαθήματος της Γεωγραφίας δεν ταυτίζεται κατά κανένα τρόπο με το σύνολο της γεωγραφικής γνώσης, μεθοδολογίας και πρακτικής. Η θέση αυτή αναφέρεται τόσο στα ποιοτικά όσο και κατά κύριο λόγο στα ποσοτικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών αποτελεσμάτων της γεωγραφικής επιστήμης.

Αποστολή επομένως της Δ.τ.Γ. στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι να καθορίσει τις προδιαγραφές που θα αποτελέσουν τα κριτήρια επιλογής της γεωγραφικής ύλης και η συγκρότηση από αυτήν του περιεχομένου του μαθήματος της σχολικής Γεωγραφίας. Η ίδια φιλοσοφία χαρακτηρίζει και τη διαδικασία επλογής και μεταφοράς εξειδικευμένης μεθοδολογίας και πρακτικής από την επιστήμη της Γεωγραφίας στο σχολικό χώρο όσον αφορά τη θεώρηση των γεωγραφικών πραγμάτων, την επεξεργασία γεωγραφικών δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων γεωγραφικού περιεχομένου από μέρους του μαθητικού πληθυσμού (Köck 1991:31).

Τα βασικότερα κριτήρια συγκρότησης της σχολικής γεωγραφικής ύλης

απορρέουν από- και συνδυάζονται με- το ευρύτερο πλέγμα σκοπών και στόχων της επιθυμητής γεωγραφικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του σχολικού συστήματος μιας συγκεκριμένης χώρας.[4]

Το δεύτερο στοιχείο που ενισχύει τις διασχέσεις μεταξύ Δ.τ.Γ. και επιστήμης της Γεωγραφίας αποτελεί η υιοθέτηση και εφαρμογή από μέρους της σχολικής Γεωγραφίας μεθόδων και πρακτικών που προέρχονται κατά κύριο λόγο από το χώρο των ερευνητικών δραστηριοτήτων της επιστήμης της Γεωγραφίας. Οι μεθοδολογικές αρχές και πρακτικές που ακολουθεί και η σχολική Γεωγραφία προέρχονται από τους βασικούς-κύριους κλάδους του συστήματος της γεωγραφικής επιστήμης, δηλ. της Φυσικής Γεωγραφίας και της Ανθρωπογεωγραφίας -Πολιτισμικής Γεωγραφίας.

Η Δ.τ.Γ., όπως και στην περίπτωση του περιεχομένου της προς διερεύνηση ύλης, θα επιλέξει εκείνες οι οποίες θα συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση-εμπέδωση της υφής και του περιεχομένου της γεωγραφικής ενότητας και στην ανάδειξη των δεξιοτήτων των μαθητών που είναι συνυφασμένες με τη φύση του μαθήματος.

Η παρατήρηση των στοιχείων του γεωγραφικού χώρου, η αναγνώριση του τύπου των γεωμορφών, η συσχέτιση και ερμηνεία, σύμφωνα με τις ντετερμινιστικές αρχές, των αποτελεσμάτων της επίδρασης ενδογενών και εξωγενών παραγόντων στη διαμόρφωση του αναγλύφου της Γης, η διαπίστωση και μελέτη των σχέσεων-αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπου-γεωγραφικού χώρου, η ανάγνωση και ερμηνεία των γεωγραφικών χαρτών καθώς και η ερμηνεία διαγραμμάτων, αποτελούν ένα, μικρό μόνο, τμήμα της υιοθετημένης από τη σχολική Γεωγραφία μεθοδολογίας και πρακτικής, που έχει προέλευση και αφετηρία τη γεωγραφική επιστήμη.

4. Τα κριτήρια και οι παράμετροι διαμόρφωσης της σχολικής Γεωγραφίας χαρακτηρίζονται από πολλαπλότητα και συνδέονται τόσο με παιδαγωγικούς όσο και με καθαρά γεωγραφικούς ή ακόμη και κοινωνικούς παράγοντες. Σχετικά ο Robinson θέτει ως βασικά κριτήρια επιλογής του θεματολογίου της σχολικής Γεωγραφίας τα παρακάτω: α) τη συμβολή ενός διδακτικού αντικειμένου στην κατανόηση του κόσμου, β) τη λειτουργία του στην αντιμετώπιση μιας ειδικής κατάστασης του ιδιωτικού ή δημόσιου βίου, γ) τη σημασία του για την εμπέδωση γεωγραφικών εννοιών ή θεμάτων ανωτέρου επιπέδου (Robinson 1969:47). Κατά τον Klafki βαρύνουσα σημασία για την τεκμηρίωση των επιλογών του περιεχομένου μάθησης έχουν (μεταξύ των άλλων) τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) αντιπροσωπευτικότητα-παραδειγματική σημασία, β) σημασία για το παρόν και το μέλλον, γ) εφαρμογή σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, δ) συμβολή στην απόκτηση γενικών πολιτισμικών γνώσεων, αξιών, στάσεων (Klafki 1964 : 15-20, 1985: 213-215) .

Συμπερασματικά, εξετάζοντας το ποιόν των σχέσεων μεταξύ Δ.τ.Γ. και επιστήμης της Γεωγραφίας, διαπιστώνεται ότι αυτές εμφανίζουν διττό χαρακτήρα αφενός μονοσήμαντης και αφετέρου αμφιμονοσήμαντης επίδρασης.

Η πρώτη κατηγορία σχέσεων συνδέεται με τη διαπίστωση ότι η Δ.τ.Γ. λειτουργεί ως "φίλτρο" μέσω του οποίου διοχετεύεται από την επιστήμη της Γεωγραφίας στη σχολική Γεωγραφία η "μετασχηματισμένη"[5] γεωγραφική γνώση, μεθοδολογία και πρακτική που συνάδει με τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μορφής γεωγραφικής εκπαίδευσης και συγχρόνως συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων της.

Η δεύτερη παραπέμπει στο επίπεδο της παρεχόμενης γεωγραφικής εκπαίδευσης και γενικότερα γεωγραφικής παιδείας, που αντανακλούν με τη σειρά τους θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της γεωγραφικής επιστήμης ενός τόπου (χώρας) (T. Schreiber 1981:16).

2.2 Οι επιστήμες της Αγωγής ως υπόβαθρο της Διδακτικής της Γεωγραφίας

Το είδος των σχέσεων μεταξύ Δ.τ.Γ. και επιστημών της Αγωγής προκύπτει μέσα από ένα πλαίσιο αποδοχών που αφορούν στους τομείς ενασχόλησης και στην οριοθέτηση του αντικειμένου των εν λόγω επιστημονικών περιοχών. Οι παραδοχές, που προαναφέραμε, λειτουργούν στην προκειμένη περίπτωση ως κριτήρια διαπίστωσης των διασχέσεων-αλληλοσυνδέσεων μεταξύ Δ.τ.Γ. και επιστημών της Αγωγής.

Αποδεχόμενοι, λοιπόν, την άποψη σύμφωνα με την οποία ως Δ.τ.Γ ορίζεται ο επιστημονικός κλάδος ο οποίος:

α) ασχολείται με το σύνολο των παραμέτρων που σχετίζονται-αφο-

5. Με τον όρο "μετασχηματισμός" της γεωγραφικής γνώσης νοείται η διαδικασία που μετατρέπει το αποτέλεσμα της επιστημονικής γεωγραφικής έρευνας σε διδακτικό, σχολικό αντικείμενο. Η μετατροπή αυτή είναι σαφώς αναγκαία, δεδομένου ότι ο μεγαλύτερος όγκος της γεωγραφικής γνώσης, αλλά και μεθοδολογίας-πρακτικής, ως προερχόμενος από το σύνολο του ερευνητικού έργου της επιστήμης της Γεωγραφίας, δεν μπορεί, ούτε είναι επιβεβλημένο, να αποτελέσει περιεχόμενο της γεωγραφικής σχολικής ύλης. Η Δ.τ.Γ. επωμίζεται το έργο μετατροπής της προερχόμενης από την επιστήμη της Γεωγραφίας γεωγραφικής γνώσης σε αντκείμενο της σχολικής Γεωγραφίας.

ρούν-διαμορφώνουν τη θεσμοθετημένη διδασκαλία των γεωγραφικών δεδομένων[6]

β) έχει ως αντικείμενο[7] ενασχόλησής του τη συστηματική προετοιμασία, οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας και μάθησης επιλεγμένων και συγκεκριμένων γεωγραφικών δεδομένων,

γ) εφαρμόζει κατά τη διδακτική πράξη ειδικές μεθόδους και πρακτικές,

προκύπτει εμφανώς το είδος της συνάρτησης του συγκεκριμένου διδακτικού κλάδου με τις επιστήμες της Αγωγής, των οποίων αντικείμενο ερευνών και εφαρμογών αποτελεί γενικότερα η εκπαίδευση ως θεσμός και πράξη.

Η υιοθέτηση από μέρους της Δ.τ.Γ και εφαρμογή στη σχολική πρακτική, αρχών και μεθόδων που διαθέτουν δεδομένη αξιοπιστία, ως πορίσματα ερευνών των επιστημών της Αγωγής, κυρίως στους χώρους που αποτελούν τομή των κλάδων της Σχολικής Παιδαγωγικής, της Γενικής Διδακτικής και της Ψυχολογίας, συνιστά έναν επιπλέον παράγοντα τεκμηρίωσης και νομιμοποίησης της επιστημονικής της εγκυρότητας. Οι επιστήμες της Αγωγής παρέχουν τη βάση των ιδεολογικών-μεθοδολογικών προδιαγραφών στην οποία εδράζεται η Δ.τ.Γ. για να συνθέσει σε σύνολο τα στοιχεία που συναποτελούν τη γεωγραφική εκπαίδευση.
(Σύγκρινε επίσης Ebinger 1976:2, Birkenhauer 1980:104 κ.ε., Haubrich 1993:11 κ.ε.).

3. Το πλαίσιο των γεωγραφικών θεωρήσεων

Η σύνδεση των δύο χώρων, δηλ. εκείνου της επιστήμης της Γεωγραφίας με αυτόν της εκπαίδευσης με τη μορφή της σχολικής Γεωγραφίας, δεν προσδίδει, όπως εξάλλου τονίστηκε, στη Δ.τ.Γ. τη μορφή ενός απλού καναλιού διοχέτευσης της παραγόμενης από τη γεωγραφική επιστήμη γνώσης και ερευνητικής πρακτικής, ούτε από άποψη συστημικής οργάνωσης και κατάταξης, το ρόλο μιας θεωρητικής μεσολαβητικής γέφυρας μεταξύ

6. Ο παραπάνω ορισμός εκφράζει τις απόψεις σύγχρονων διδακτικολόγων της Γεωγραφίας, κυρίως της γερμανικής σχολής. Βλ. σχετικά Birkenhauer 1980:13, Köck 1986:117 και 1991:32, Böhn 1987:54, και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία Α. Κατσίκης 1992:189.

7. Οριοθέτηση του επιστημονικού αντικειμένου της Δ.τ.Γ. κατά Hard 1975 : 402, Ebinger 1977:169, Köck 1986:114.

Γεωγραφίας και επιστημών της Αγωγής. Η Δ.τ.Γ. εμφανίζεται περισσότερο ως τομή, με τη μαθηματική έννοια του όρου, μεταξύ Γεωγραφίας-σχολικής Γεωγραφίας και των υπολοίπων μεταβλητών που σχετίζονται με- και αφορούν στη- γεωγραφική εκπαίδευση.

Η έγκυρη λειτουργία της Δ.τ.Γ. στο χώρο της εκπαίδευσης και η αξιοπιστία της ως επιστημονικού κλάδου, όσον αφορά τη θεματική του περιεχομένου και τη γεωγραφική μεθοδολογία - πρακτική, συνιστούν απαραίτητη τη συμμετοχή σ' αυτήν, ως μία από τις δύο απαραίτητες συνιστώσες, της γεωγραφικής επιστήμης[8].

Η προϋπόθεση αυτή αναλύεται σε δύο τομείς, που εκπροσωπούν ο ένας το θεωρητικό και ο άλλος το πρακτικό επίπεδο. Το πρώτο αναφέρεται στις επιστημολογικές θεωρήσεις, θέματα μεθοδολογίας, συγκρότησης-διάρθρωσης-διατύπωσης-νομιμοποίησης των πορισμάτων της Δ.τ.Γ., τεκμηρίωσης της επιλογής μαθησιακών-διδακτικών στόχων, του γνωστικού περιεχομένου, μεθόδων αξιολόγησης κ.λπ..
Το δεύτερο σύγκειται από το σύνολο των στοιχείων, παραγόντων και διδακτικών χειρισμών που αποτελούν μέσα υλοποίησης των στόχων της γεωγραφικής εκπαίδευσης και λαμβάνουν, συνήθως, χώρα στα σχολικά ιδρύματα.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω καθίσταται σαφές ότι κάθε απόπειρα προσέγγισης, ανάλυσης και κριτικής θεώρησης της Δ.τ.Γ. σε ότι αφορά τις διασυνδέσεις της με την επιστήμη της Γεωγραφίας, συνεπάγεται γνώση εκείνων των βασικών χαρακτηριστικών στοιχείων που προσδίδουν στη Γεωγραφία τον αποκλειστικό της χαρακτήρα και την επιστημονική της ταυτότητα. Το μονοσήμαντο της ιδιαιτερότητας αυτής προσδιορίζεται, όπως εξάλλου συμβαίνει και με τους υπόλοιπους επιστημονικούς κλάδους, από την οριοθέτηση του αντικειμένου των επιστημονικών της αναζητήσεων, τους ερευνητικούς της προβληματισμούς και στόχους, τις ειδικές μεθοδολογικές αρχές και πρακτικές προσέγγισης - θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων[9].

8. Όπως αναφέρθηκε ήδη , η δεύτερη συνιστώσα συναποτελείται από τους κλάδους των επιστημών της Αγωγής.

9. Κατά την καθιερωμένη επιστημολογικά πρακτική η ταυτότητα και η φυσιογνωμία μιας επιστήμης αποδίδονται συνοπτικά και περιεκτικά από τον ορισμό της επιστήμης αυτής, ο οποίος μέσα στα πλαίσια μιας νοηματικής-εννοιολογικής συμπύκνωσης συνιστά απάντηση στο κλασικό ερώτημα "Τι είναι και με τι ασχολείται η συγκεκριμένη επιστήμη".

3.1 Το στοιχείο της πολλαπλότητας ως γνώρισμα των γεωγραφικών θεωρήσεων

Χαρακτηριστικό και ιδιάζον γνώρισμα της γεωγραφικής επιστήμης αποτελεί η ύπαρξη και χρήση, κατά την έρευνα, πολλών και διαφορετικών τρόπων προσέγγισης των προς μελέτη αντικειμένων. Η πολλαπλότητα αυτή αναφορικά με την οπτική θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων, που προσδιορίζεται από τη διαφορετική κάθε φορά αντίληψη για το ρόλο του αντικειμένου της ερευνητικής διαδικασίας, αποδίδεται ουσιαστικά σε δύο λόγους:

α) στην αλματώδη εξέλιξη της γεωγραφικής επιστήμης κατά τα τελευταία 150 χρόνια γεγονός που οδήγησε στη διεύρυνση των ερευνητικών της στόχων και του πεδίου δραστηριοτήτων της

β) στην απόδοση διαφορετικού σημασιολογικού και κατ' επέκταση ερευνητικού περιεχομένου στον όρο "γεωγραφικός χώρος".

Η πρώτη περίπτωση συνδέεται με την τάση συνεχούς επαναπροσδιορισμού της "αυτοαντίληψης"[10] της γεωγραφικής επιστήμης μέσω της οριοθέτησης του πλαισίου των σκοπών, του αντικειμένου ενασχόλησης, του είδους των συμπερασμάτων, των ερευνητικών προσπαθειών της κ.ο.κ., γεγονός εξάλλου που αντικατοπτρίζεται και στην πληθώρα των ορισμών.

Η παραπάνω περίπτωση επηρεάζει άμεσα τη Διδακτική της Γεωγραφίας και το χώρο εφαρμογής των πορισμάτων της, δηλ. τη γεωγραφική εκπαίδευση, η οποία καλείται κάθε φορά να προσαρμόζει στόχους, περιεχόμενο, γνώσεις και μεθοδολογία στα νέα γνωστικά, θεματικά και τεχνικά-πρακτικά δεδομένα.

Για τη Γεωγραφία έχουν διατυπωθεί και ισχύουν διάφοροι, ως επι το πλείστον αλληλοκαλυπτόμενοι ορισμοί, που αποτελούν αντανάκλαση των θέσεων -απόψεων είτε των δημιουργών τους ή ευρύτερα των αντιλήψεων μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Η αναφορά στη σχετική βιβλιογραφία παραπέμπει σε έναν ενδεικτικό, μόνο, αριθμό γεωγράφων-επιστημολόγων που έχουν διατυπώσει ή επαναδιατυπώσει ορισμούς της γεωγραφικής επιστήμης: Hard 1973:19, Winkler 1967:228, Bartels 1968:2, Bauer 1980:40 .

10. Το είδος της αυτοαντίληψης ενός επιστημονικού κλάδου συναρτάται με το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει ο εν λόγω κλάδος στην επιστημονική έρευνα και την προσφορά του στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης .Προσδιορίζει επίσης και τη θέση του στο σύστημα των επιστημών.

Όσον αφορά την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών που συνδέονται με το περιεχόμενο του όρου "γεωγραφικός χώρος", ο οποίος, ας σημειωθεί, αποτελεί κατά σύγκλιση των απόψεων όλων των θεωρητικών της Γεωγραφίας, το πεδίο επιστημονικής ενασχόλησης του κλάδου, τούτο οφείλεται στην πολλαπλότητα των στοιχείων απο τα οποία συναπαρτίζεται (γεωμορφολογικές εμφανίσεις, φαινόμενα αβιοτικού χαρακτήρα, στοιχεία του βιοτικού περιβάλλοντος, εκφράσεις ανθρώπινης δραστηριότητας), καθώς και στην πληθώρα των μεταξύ τους διαπλοκών, αλληλοσυνδέσεων και αλληλεξαρτήσεων[11].

Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση και σε συνδυασμό με το είδος της αντίληψης των γεωγράφων για τη θέση-συμμετοχή των δομικών στοιχείων του περιβάλλοντος στη γεωγραφική έρευνα, ο γεωγραφικός χώρος αποτιμήθηκε-αποτιμάται ως "σύνολο γεωμορφολογικών εμφανίσεων", ως "μέρος της επιφάνειας της Γης με το σύνολο των στοιχείων που το αποτελούν και το χαρακτηρίζουν", ως "περιβάλλον συνύπαρξης βιοτικών-αβιοτικών παραγόντων και του ανθρώπου συμπεριλαμβανομένου", ως "πεδίο κοινωνικών δραστηριοτήτων" κ.ά. παρόμοια (σύγκρινε επίσης Bartels/Hard 1974:18).

Κατ' αντιστοιχία προς τη διαχρονική επίδραση των αντιλήψεων για το αντικείμενο και το ερευνητικό πεδίο της γεωγραφικής επιστήμης στη διατύπωση ορισμού της, υφίσταται μια ανάλογη επίδραση των δεδομένων μιας εποχής, που λειτουργούν ως παράμετροι, στον προσδιορισμό του είδους της προσέγγισης του γεωγραφικού χώρου. Το ίδιο ισχύει και για την εκτίμηση της βαρύτητας που διαθέτουν τα διάφορα και διαφορετικά γεωγραφικά στοιχεία, εμφανίσεις, φαινόμενα και σχέσεις.

Η ανάδειξη κατά καιρούς, ή ενίοτε συγχρονικά, διαφορών στον τρόπο θεώρησης των "γεωγραφικών πραγμάτων"[12] δεν εκφράζει μόνο "το γεω-

11. Η πολλαπλότητα και η διαφορετικότητα των στοιχείων του γεωγραφικού χώρου, παράγοντες στους οποίους αποδίδεται η διατύπωση πολλών και διαφορετικών γεωγραφικών αντιλήψεων και προσεγγίσεων, θεωρείται επίσης ότι συνήργησαν στη δημιουργία των γεωγραφικών κλάδων που αποτελούν, από συστημική άποψη "το σύστημα της γεωγραφικής επιστήμης".

12. Ο όρος "γεωγραφικά πράγματα" περιλαμβάνει το σύνολο των γεωγραφικών εμφανίσεων, φαινομένων και σχέσεων-αλληλεξαρτήσεων, τόσο του φυσικού όσο και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

γραφικό σκέπτεσθαι" μιας εποχής αλλά παραπέμπει και στην ερμηνεία της κατεύθυνσης της γεωγραφικής έρευνας προς τον ένα ή τον άλλο τομέα καθώς και το μέγεθος της προβολής του[13].

Οι διαφοροποιήσεις στον τρόπο θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων και στη σημασία που κάθε φορά τους αποδίδεται, δεν προσδιορίζουν μόνο τη μορφή εξέλιξης της γεωγραφικής επιστήμης, αλλά επηρεάζουν αντίστοιχα και τη σχολική Γεωγραφία αφού μεταβάλλουν τις παραμέτρους που διαμορφώνουν ανάλογα την, εν γένει, δομή της.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της διαφορετικής σημασίας που αποδίδεται από τη σχολική Γεωγραφία στα επί μέρους γεωγραφικά στοιχεία και κατ' επέκταση στους αντίστοιχους γεωγραφικούς κλάδους, αποτελεί το απόσπασμα των μεθοδολογικών οδηγιών για τη διδασκαλία της στο Δημοτικό σχολείο: "*Βάση του μαθήματος της Γεωγραφίας αποτελούν: η κατανομή και οργάνωση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και χαρακτηριστικών στο χώρο (...) η κατανόηση των αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων γεωφυσικών και κοινωνικών παραγόντων (Ανθρωπογεωγραφία) και η εισαγωγή των μαθητών σε αντίστοιχους τρόπους σκέψης, σε μεθόδους και τεχνικές*"[14].

Η αναφορά είναι σαφής και προσδιορίζει επακριβώς εκείνη την κατηγορία των στοιχείων που συνάπτονται με το γεωγραφικό χώρο, εκφράσεις ανθρωπογενούς δραστηριότητας στην προκειμένη περίπτωση, τα οποία, ως γνωστικά αντικείμενα, προέρχονται από τον κλάδο της Ανθρωπογεωγραφίας, η δε εμπέδωσή τους από τους μαθητές αποτελεί διδακτικό και μαθησιακό στόχο.

Αντίστοιχη είναι η παραπομπή στα στοιχεία που προέρχονται από τον επιστημονικό κλάδο της Φυσικής Γεωγραφίας , τα οποία επίσης αποτελούν μέρος της σχολικής Γεωγραφίας: *"θεμέλια της διδασκαλίας του μαθήματος (της Γεωγραφίας) αποτελούν η Φυσική Γεωγραφία και οι μέθοδοι και οι τεχνικές με τις οποίες περιγράφονται, αναλύονται, συστηματο-*

13. Χαρακτηριστική επιβεβαίωση της παραπάνω άποψης αποτελεί η αλματώδης εξέλιξη κατά τα τελευταία χρόνια, των κλάδων της Ανθρωπογεωγραφίας-Πολιτιστικής Γεωγραφίας και Οικογεωγραφίας, ως αποτέλεσμα της αυξημένης παρουσίας του ανθρώπου, των εκφράσεων της ανθρώπινης δραστηριότητας και των αποτελεσμάτων της παρέμβασής του στο γεωγραφικό χώρο.

14. *Η Γη μας, Γεωγραφία Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης*, Βιβλίο Δασκάλου σ. 7. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1990 .

ποιούνται και απεικονίζονται τα γεωγραφικά δεδομένα, γνώσεις δηλ. απαραίτητες για να γνωρίσει ο μαθητής το χώρο, να συλλάβει τη συνέχειά του και να μπορεί να τοποθετεί σ' αυτόν τις διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες'[15].

Είναι σημαντικό ότι στην παραπάνω περίπτωση ο εισηγητής δεν αρκείται μόνο στην πρόταση συμμετοχής του κλάδου της Φυσικής Γεωγραφίας στα περιεχόμενα της διδακτέας ύλης του σχολικού αντικειμένου της Γεωγραφίας, αλλά συγχρόνως προβαίνει σε χαρακτηρισμούς που αφορούν στη σημασία (*θεμέλια της διδσκαλίας*) του συγκεκριμένου κλάδου αιτιολογώντας μάλιστα τη διατυπωθείσα άποψη (*γνώσεις απαραίτητες*)[16].

3.2 Η (δια)χρονική εξέλιξη των αντιλήψεων θεώρησης του γεωγραφικού χώρου

Η αντανάκλαση, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, της επίδρασης των εφαρμογών των μεθόδων θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων από το χώρο της γεωγραφικής επιστήμης στη σχολική Γεωγραφία, οδηγεί στην ανάγκη παράθεσης των βασικών, τουλάχιστον, θέσεων που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί και εκφράζουν το πνεύμα των γεωγραφικών προσεγγίσεων.

Κατά τους Schöller (1977), Leser (1980), Hambloch (1983) και Richter (1988), η προσέγγιση του γεωγραφικού χώρου, με το σύνολο των συναποτελούντων στοιχείων και φαινομένων, εμφανίζεται, κατά χρονική εξέλιξη, με τις εξής διαφοροποιημένες μορφές:

- **Περιγραφική θεώρηση** και συλλογή στοιχείων, μέθοδος που επεκράτησε μέχρι τα μέσα του 19ου αι. Χαρακτηριστικό αυτής της αντίληψης αποτελεί η απουσία ερμηνείας και αιτιολόγησης των εμφανίσεων και των φαινομένων.
- **Η φυσιοκρατική αιτιώδης θεώρηση,** (τέλος του 19ου αι.), επεχείρησε να ερμηνεύσει τα φυσιογεωγραφικά φαινόμενα με βάση τους φυσικούς νόμους.

15. Ό.π. σ. 7.

16. Στο εισαγωγικό μέρος του βιβλίου του δασκάλου σημειώνεται : "για το λόγο αυτό στην Πέμπτη τάξη ένα μεγάλο μέρος του περιεχομένου του μαθήματος αναφέρεται στη Φυσική Γεωγραφία (γεωμορφολογία, κλίμα, έδαφος νερά, χλωρίδα, πανίδα), καθώς και στην εκμάθηση και τη χρήση μεθόδων και τεχνικών που έχουν σχέση με την επιστήμη της Γεωγραφίας (χάρτης, γραφικές παραστάσεις κτλ)".

- **Η αιτιοκρατική θεώρηση των σχέσεων των γεωγραφικών στοιχείων**, αποτελεί σημαντική μεθοδολογική εξέλιξη στη γεωγραφική έρευνα, δεδομένου ότι εκτός από τα φυσικά συμπεριλαμβάνει στα προς μελέτη στοιχεία και τον άνθρωπο. Η ντετερμινιστική αντιμετώπιση των σχέσεων ανθρώπου-περιβάλλοντος, στηρίχτηκε στην αποδοχή των θέσεων του δαρβινισμού και θεώρησε τις δραστηριότητες του ανθρώπου ως υποκείμενες στις επιταγές των φυσικών στοιχείων (κυριότερος εκπρόσωπος ο γερμανός Friedrich Ratzel, τέλη του 19ου αι.).
- **Η οικολογική θεώρηση** προσαρμογής των όντων, με εφαρμογές κυρίως στον κλάδο της Οικολογίας του ανθρώπου, εμφανίζει επίσης ισχυρά ντετερμινιστικά στοιχεία. Κατά τους υποστηρικτές της θεώρησης αυτής ο κοινωνικός και οικονομικός χαρακτήρας μιας ομάδας ανθρώπων αντικατοπτρίζει την επίδραση φυσικών παραμέτρων.
- **Θεωρία του γεωγραφικού τοπίου**. Με την απομάκρυνση από την ντετερμινιστική θεώρηση επικρατεί σταδιακά η άποψη ότι ο άνθρωπος είναι σε θέση να διαμορφώσει το γεωγραφικό χώρο. Σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη το γεωγραφικό τοπίο αποτελεί, τελικά, ένα σύνθετο και πολυδύναμο σύνολο τόσο από φυσικά στοιχεία όσο και από εκφράσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας και θεωρείται "ως το αποτέλεσμα της επίδρασης ενός συστήματος πληθώρας παραγόντων" (Schmithüsen 1970:432).
- Η επικρατούσα τάση διαχωρισμού, κατά τη μελέτη του γεωγραφικού χώρου, των φυσικογεωγραφικών από τα ανθρωπογενή στοιχεία του περιβάλλοντος οδηγεί στα τέλη της δεκαετίας του 1950 στην de facto εμφάνιση δύο διαφορετικών μεθόδων θεώρησης δηλ. της **ανθρωπογεωγραφικής και της φυσικογεωγραφικής.** Ως αποτέλεσμα αυτού του δυισμού προωθείται η αντίληψη της μελέτης του χώρου από καθαρά πολιτισμική-ανθρωπογεωγραφική άποψη[17]. Απόρροια της παραπάνω αντίληψης αποτελεί ο όρος "πολιτισμικογεωγραφική περιοχή".
- Κατά την **κοινωνικογεωγραφική** θεώρηση, ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτούν οι σχέσεις κοινωνίας-γεωγραφικού χώρου, δεδομένου ότι μέσω της μελέτης των εν λόγω περιοχών η Γεωγραφία είναι σε θέση να ερ-

17. Αιτιολογώντας τη δημιουργία του όρου ο Giese γράφει: "Η μελέτη της εμφάνισης, κατανομής και επικράτησης συγκεκριμένων πολιτισμικών στοιχείων συντελεί στην κατανόηση της δομής του χώρου και του ιστορικού γίγνεσθαι" (Giese 1978:94).

μηνεύει τόσο τις ιδιαιτερότητες των κοινωνικών ομάδων, όσο και τις διαφοροποιήσεις σε συμπεριφορές και αποφάσεις.

- Η γεωγραφική θεώρηση με βάση τη **θεωρία των Οικοσυστημάτων** στηρίζεται στην αποδοχή του μοντέλου του Οικοσυστήματος από τις φυσικές και από τις κοινωνικές επιστήμες. Κατ' ακολουθία γίνεται επίσης αποδεκτή η θέση περί του ενιαίου του γεωγραφικού χώρου ο οποίος θεωρείται ως σύνθεση αλληλεπιδρόντων στοιχείων[18].

Από τη δεκαετία του '80 βρίσκονται σε ισχύ και συνδέονται με τη γεωγραφική έρευνα μέθοδοι και πρακτικές που αντανακλούν τη θεωρητική (ιδεολογική) και (ή) πρακτική επίδραση μιας ή περισσοτέρων από τις προαναφερθείσες αντιλήψεις θεώρησης των γεωγραφικών πραγμάτων.

Η σύνοψη και κατάταξη, σε τρείς βασικές κατηγορίες, του ευρέος φάσματος των ιδεών και αντιλήψεων που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για το είδος της γεωγραφικής έρευνας, θεωρούμε ότι συμβάλλει στη διευκόλυνση της ανακάλυψης, κατανόησης και ερμηνείας του είδους της εφαρμοσμένης, στη σχολική Γεωγραφία, μεθοδολογίας και πρακτικής. Τα παραπάνω αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς της Γεωγραφίας όσο και το μαθητικό πληθυσμό, συμπεριλαμβάνουν δε και την επιστημολογική αντίληψη που στηρίζει την επιλεγείσα τακτική.

- η χωρική εκτίμηση έχει ως στόχο την ανάλυση και ερμηνεία των φυσικογεωγραφικών και ανθρωπογεωγραφικών δομών και συμβάντων σε σχέση με το χώρο και αποτελεί πεδίο δράσης της Φυσικής Γεωγραφίας και της Ανθρωπογεωγραφίας
- η οικογεωγραφική εκτίμηση στηρίζει την έρευνα των πάσης φύσεως εμφανίσεων του αναγλύφου της Γης και τις μεταξύ τους σχέσεις-αλληλεπιδράσεις με γνώμονα οικολογικά-περιβαλλοντικά κριτήρια
- η θεώρηση της μελέτης των γεωγραφικών στοιχείων ενός τόπου, ως συνόλου, αποτελεί μια μορφή σύνθεσης των παραπάνω απόψεων και οδηγεί στην απόκτηση ολοκληρωμένης-σφαιρικής άποψης για τη συγκεκριμένη περιοχή.

(σύγκρινε επίσης Richter 1977, Birkenhauer 1980, Kreuzer 1980, Schreiber 1981, Haggett 1983, Haubrich κ.ά. ^{5}1993).

18. Σύμφωνα με την παραπάνω "λογική" η Γεωγραφία θα πρέπει να εφαρμόσει, για την επίτευξη των ερευνητικών της στόχων, μια μεθοδολογία που συνάδει με την αντίληψη "ότι ο γεωγραφικός χώρος λειτουργεί ως σύστημα στοιχείων και παραγόντων συμπεριλαμβανομένων των δυνάμεων και διαδικασιών" (Leser 1980:25).

4. Η διαδραστική σημασία των γεωγραφικών μεθοδολογικών αρχών

Το ερευνητικό έργο της Γεωγραφίας στηρίζεται, όπως κατά κανόνα ισχύει για κάθε επιστήμη, στη θέσπιση, κατ' αρχήν και στην εφαρμογή στη συνέχεια, ορισμένων μεθοδολογικών αρχών, οι οποίες, υπό τη μορφή ειδικών κανόνων και νόμων, αφενός χαρακτηρίζουν τον επιστημονικό κλάδο, αφετέρου προσδίδουν σ' αυτόν επιστημονική αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Εάν λάβουμε υπόψη μας το είδος των διασυνδέσεων που υφίστανται μεταξύ των κλάδων της Διδακτικής της Γεωγραφίας και της επιστήμης της Γεωγραφίας, και οι οποίες αναφέρονται τόσο σε επίπεδο γνωστικού αντικειμένου όσο και σε επίπεδο μεθοδολογίας και πρακτικής, γίνεται αντιληπτή η σημασία της ύπαρξης και εφαρμογής των γεωγραφικών αρχών όχι μόνο για τη γεωγραφική επιστήμη αλλά και για τη Διδακτική της Γεωγραφίας.

Η νομιμοποίηση και αναγνώριση μιας ειδικότητας ως επιστημονικού κλάδου, στην προκειμένη περίπτωση της Διδακτικής της Γεωγραφίας, συνεπάγεται την ύπαρξη ορισμένων τεκμηρίων τα οποία κατοχυρώνουν την επιστημονικότητα του εν λόγω κλάδου. Συγχρόνως, τα στοιχεία αυτά παρέχουν την απαιτούμενη επιστημολογική κάλυψη της εγκυρότητας των πορισμάτων στα οποία ο κλάδος αυτός καταλήγει[19].

Είναι προφανές ότι το επιστημονικό βάρος και η εγκυρότητα αρχών και κανόνων που προέρχονται από την επιστήμη της Γεωγραφίας έχουν δε ισχύ και στη Διδακτική της Γεωγραφίας, προσδίδουν, στη δεύτερη, αξιοπιστία συμβάλλοντας στην αναγνώρισή της ως επιστημονικού κλάδου και ενισχύοντας την τεκμηρίωση των εφαρμογών της.

Η γνώση των αρχών αυτών καθώς και η ειδική προσέγγισή τους από τη Διδακτική της Γεωγραφίας θεωρείται επιβεβλημένη εφόσον η εφαρμογή τους, είτε άμεσα είτε έμμεσα (μέσω της επιστήμης της Γεωγραφίας), αφορά στα πεδία εφαρμογής της Ειδικής Διδακτικής, δηλ. σε όλους τους το-

19. Σχετικά με τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις "νομιμοποίησης" της Διδακτικής της Γεωγραφίας ως επιστημονικού κλάδου βλ.: Α. Κατσίκης, "Διδακτική της Γεωγραφίας, Προσέγγιση στη θεωρητική και μεθοδολογική της διάσταση", *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τ. 5, σσ. 177-214, Ιωάννινα 1992.

μείς που σχετίζονται με τη σχολική Γεωγραφία και εν γένει τη γεωγραφική εκπαίδευση.

Οι παρακάτω αρχές υλοποιούνται στα πλαίσια των γενικότερων γεωγραφικών ερευνών και αποτελούν το ιδεολογικό-θεωρητικό υπόβαθρο στήριξης των γεωγραφικών συμπερασμάτων-πορισμάτων:

- **δυνατότητα εφαρμογής της επιλεγμένης θεώρησης των γεωγραφικών πραγμάτων**

Η Γη, από άποψη επιστημονικής διερεύνησης, δεν αποτελεί αντικείμενο μόνο της γεωγραφικής επιστήμης, αλλά μιας ομάδας επιστημονικών κλάδων. Η ανάγκη διεπιστημονικής προσέγγισης των γήινων στοιχείων, των φαινομένων και των μεταξύ τους σχέσεων στηρίζεται στη διαπίστωση ότι καμμία επιστήμη δεν είναι σε θέση να μελετήσει το σύνολο των παραπάνω συστατικών, μελών του "συμπλέγματος Γη".

Ο κάθε επιστημονικός κλάδος για να επιτελέσει το ερευνητικό του έργο, διαθέτει και χρησιμοποιεί μια "ειδική θεώρηση" της Γης και με βάση αυτή την "προοπτική θεώρησης" εφαρμόζει ειδικές μεθόδους διερεύνησης και μελέτης.

Η αρχή αυτή εφαρμόζεται στη Γεωγραφία ως σύνολο, αλλά και στους επί μέρους κλάδους του "συστήματος της Γεωγραφίας", κάθε ένας από τους οποίους μελετά τη Γη υπό το πρίσμα ειδικών αρχών θεώρησης.

- **αρχή της αντικειμενικότητας**

Κατά την ερευνητική διαδικασία και κυρίως κατά τη φάση εξαγωγής των γεωγραφικών πορισμάτων, είναι προφανές, ότι η εφαρμογή της αρχής της αντικειμενικότητας αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο επιστημονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Οι δύο τελευταίες έννοιες συνεπάγονται τον αποκλεισμό παρέμβασης και επίδρασης των προσωπικών, ενδεχομένως, προτιμήσεων ή έστω τάσεων κατά το στάδιο της μελέτης του γεωγραφικού χώρου και της αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων, στοιχείων δηλ. που ως παράμετροι θα ήταν σε θέση να προσδώσουν στα αποτελέσματα μιας επιστημονικής έρευνας το χαρακτήρα του υποκειμενικού.

Όσον αφορά την επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία των πορισμάτων σε σχέση με την αντικειμενικότητά τους, ισχύει η διευρυμένη αρχή της "δυνατότητας διυποκειμενικής επαληθευσιμότητας". Σύμφωνα με το παραπάνω αξίωμα θα πρέπει τα γεωγραφικά πορίσματα, κατά την εξαγωγή-διατύπωσή τους, να παρέχουν τη δυνατότητα επανεξέτασης και

επαλήθευσης, ανεξάρτητα από ειδικά, προσωπικά, χρονικά ή χωρικά κριτήρια.

- **αρχή της δυνατότητας -δημιουργίας επιστημονικών όρων-κατανόησης των γεωγραφικών εννοιών**

Η διαπίστωση ότι η αντιληπτική ικανότητα και συγχρόνως η δυνατότητα δημιουργίας παραστάσεων για ρεαλιστικά ή αφηρημένα στοιχεία, φαινόμενα ή καταστάσεις συνδέονται με τη δημιουργία-ύπαρξη όρων που εκπροσωπούν, κατά σύμβαση, συγκεκριμένες έννοιες, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένας επιστημονικός κλάδος θα πρέπει να διαθέτει τη δυνατότητα δημιουργίας κατάλληλων όρων. Στην αντίθετη περίπτωση οδηγείται, η συγκεκριμένη επιστήμη, σε αδυναμία συμβολικής απόδοσης εννοιών, καταστάσεων ή φαινομένων από το χώρο του επιστημονικού της αντικειμένου.

Την ιδιότητα αυτή διαθέτει και εφαρμόζει η Γεωγραφία σε επίπεδο περιγραφικής ανάλυσης και (ή) ερμηνείας γεωγραφικών καταστάσεων.

Η πλήρωση της αρχής δυνατότητας δημιουργίας όρων και κυρίως η δυνατότητα αντίληψης-κατανόησης του περιεχομένου αυτών, δεν εμφανίζει δυσκολίες για αντικείμενα τα οποία διαθέτουν υλική υπόσταση (π.χ. γεωμορφές, εμφανίσεις ανθρωπογενών δραστηριοτήτων στην επιφάνεια της Γης) ή για γεωγραφικά φαινόμενα που έχουν ρεαλιστικό χαρακτήρα (κλιματολογικά στοιχεία και οι αντίστοιχες επιπτώσεις τους στη διαμόρφωση του αναγλύφου μιας περιοχής).

Αντίθετα σχετική δυσκολία εμφανίζει η σύλληψη-κατανόηση εννοιών που η αντίστοιχη νοητική παράσταση συνδέεται με αφηρημένες καταστάσεις ή φαινόμενα (π.χ. κοινωνική διαστρωμάτωση πληθυσμών, διαφοροποίηση του τοπίου με γνώμονα την επίδραση πολιτισμικών στοιχείων)[20].

- **αρχή της δυνατότητας δημιουργίας-εφαρμογής νόμων και προτύπων**

Η δημιουργία νόμων, η διατύπωση δηλ. αρχών που έχουν γενικό χαρακτήρα και ενιαία εφαρμογή στις γεωγραφικές μελέτες, στηρίζεται στη διαπίστωση ότι εμφανίσεις, καταστάσεις και φαινόμενα είναι δυνατόν να

20. Σχετικά με τη διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών στην κατανόηση και αντιληπτική ικανότητα γεωγραφικών όρων και εννοιών από πλευράς μαθητικού πληθυσμού βλ., Α. Κατσίκης:"Η διδασκαλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Γεωγραφίας στο Δημοτικό Σχολείο. Αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών και των διδακτικών εμπειριών των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων", *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τ.4, 6. 157-211, Ιωάννινα 1991.*

ερμηνευθούν δυνάμει αιτιοκρατικών αρχών. Η δυνατότητα αυτή οφείλεται στο μονοσήμαντο της σχέσης που συνδέει εμφανίσεις και φαινόμενα με την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων, ενδογενούς ή εξωγενούς προέλευσης. Η όλη διαδικασία, ανεξάρτητα από τόπο και χρόνο, χαρακτηρίζεται, κατά το μάλλον ή ήττον, από την ίδια εξελικτική πορεία και τα αυτά αποτελέσματα , όσον αφορά την κατάληξη.

Η παρουσία επομένως γεωπαραγόντων με τα αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε διάφορες περιοχές της Γης, είναι ένα κριτήριο εξαγωγής συμπερασμάτων, υπό μορφή πρόβλεψης, εφόσον υπάρχουν οι δυνατότητες εφαρμογής συγκεκριμένων και αντίστοιχων, κατά περίπτωση, γεωγραφικών κανόνων, αρχών ή νόμων.

Οι δυνατότητες εφαρμογής και ισχύος της παραπάνω θεωρητικής αρχής αποκτούν τη μεγίστη τιμή τους στις περιπτώσεις των μελετών πεδίου φυσικογεωγραφικού χαρακτήρα, όπου ισχύει, κατά τεκμήριο, η αιτιοκρατική ερμηνεία των φαινομένων. Η επίδραση π.χ. συγκεκριμένων κλιματικών παραγόντων σε συγκεκριμένου τύπου πετρώματα, οδηγεί στη δημιουργία επίσης συγκεκριμένου τύπου εδαφών και τούτο ανεξάρτητα από τόπο ή χρόνο. Το φαινόμενο, ως εξελικτική και καταληκτική διαδικασία, έχει όχι μόνο γενική ισχύ, άρα αποτελεί εφαρμογή συγκεκριμένου νόμου, αλλά διαθέτει συγχρόνως αμφιμονοσήμαντη ερμηνευτική σημασία. Αναλύοντας, κατ' αντίστροφο τρόπο, τα φαινόμενα και γεγονότα μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για τις παλαιοκλιματικές συνθήκες μιας περιοχής, εξετάζοντας το εδαφολογικό της υπόβαθρο.

Η χρήση κανόνων και νόμων στη Γεωγραφία υπακούει στην αρχή μεταφοράς και (ή) εφαρμογής της αποκτηθείσης γνώσης και εμπειρίας σε άλλες, ανάλογες ή αντίστοιχες περιπτώσεις. Η δυνατότητα αυτή παρέχεται μέσα από την εφαρμογή της ιδιότητας της υπέρβασης, τόσο σε χωρικό όσο και σε χρονικό επίπεδο.

Η δημιουργία μοντέλων (προτύπων), αποτελεί μια προσπάθεια απλοποιημένης, σε επιστημονικά όμως πάντα πλαίσια, αναπαράστασης γεωγραφικών καταστάσεων και φαινομένων τα οποία, στην πραγματικότητα, διαθέτουν ένα μεγάλο αριθμό δεδομένων και πληροφοριών. Ένα μοντέλο αποτελεί απεικονιστική σμικρογραφία γεωγραφικών δεδομένων με γνώμονα την απόδοση των κύριων και βασικών χαρακτηριστικών μιας γεωγραφικής εμφάνισης ή φαινομένου στο χώρο και με επιστημολογική βάση την αφαιρετική ιδιότητα. Η υιοθέτηση και υλοποίηση της παραπάνω αρχής συντελεί στο να εμφανίζουν τα μοντέλα ένα γενικά αποδεκτό χαρακτήρα εφαρμογής.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα επινόησης και εφαρμογής μοντέλων, ανεξάρτητα από τόπο και χρόνο, αποτελεί η περίπτωση απεικόνισης, σε απλοποιημένη μορφή, της οργάνωσης του χώρου από τους von Thünen και Christaller στην Ανθρωπογεωγραφία.

Τα μοντέλα διαθέτουν μια σειρά πλεονεκτημάτων, εξάλλου η ίδια ή επινόηση και κατασκευή τους στηρίζεται ακριβώς στην ύπαρξη και εκμετάλλευση των θετικών τους στοιχείων. Ένα εξ' αυτών αποτελεί η συμβολή τους, μέσω της προσομοίωσης, στην προσπάθεια να καταστήσουν "ορατές" καταστάσεις οι οποίες, φύσει, δε διαθέτουν αυτή την ιδιότητα (π.χ. η αναπαράσταση της εσωτερική δομής και λειτουργίας ενός ηφαιστείου).

Εμφανίζουν επίσης το στοιχείο της διαχρονικότητας διότι η δημιουργία τους στηρίζεται στα παραμένοντα, βασικά κατά περίπτωση, χαρακτηριστικά και αρχές και όχι στα παροδικά, τα οποία ούτως ή άλλως, εξαρχής, λόγω εφαρμογής της αφαιρετικής ιδιότητας, δεν περιέχονται.

Εξαιτίας των παραπάνω χαρακτηριστικών πλεονεκτημάτων τα μοντέλα τυγχάνουν ευρείας εφαρμογής σε επιστημονικό αλλά και σε διδακτικό επίπεδο.

- **αρχή της ποσοτικοποίησης**

Μια γεωγραφική μελέτη ιδιογραφικής κατεύθυνσης[21] λόγω μερικής αδυναμίας εφαρμογής κανόνων ή μοντέλων, εμπεριέχει τον κίνδυνο να αποκτήσει υποκειμενικό χαρακτήρα. Βασική αρχή της γεωγραφικής επιστήμης αποτελεί η δυνατότητα διυποκειμενικής επαληθευσιμότητας των πορισμάτων της. Η παράθεση, σε μια έρευνα, αριθμητικών δεδομένων, ως αποτέλεσμα ποσοτικών αναλυτικών προσεγγίσεων τα οποία στηρίζουν τις τελικές ποιοτκές απόψεις, συμβάλλει στην υλοποίηση της παραπάνω επιταγής, ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο παρεμβολής του στοιχείου της υποκειμενικότητας.

Η ποσοτική Γεωγραφία επιδιώκει να αποκλείσει από τα συμπεράσματά της το υποκειμενικό στοιχείο, όπως συνέβαινε παλαιότερα στην περίπτωση της περιγραφικής Γεωγραφίας, και να περιβάλλει τα γεωγραφικά

21. Τα ιδιογραφικά στοιχεία μιας μελέτης συνδέονται με τη διεξαγωγή μιας έρευνας σε τοπικό ή ειδικό επίπεδο. Εξ αντικειμένου η έρευνα μιας τέτοιας μορφής καθώς και τα αποτελέσματά της διακρίνονται από την ύπαρξη ιδιαιτεροτήτων που συνδέονται με τα ειδοποιά στοιχεία της υπό εξέταση περιοχής. Πολλές φορές δεν ισχύουν στην Τοπική ή Ειδική Γεωγραφία οι νόμοι και οι κανόνες της Γενικής.

συμπεράσματα με αξιοπιστία και εγκυρότητα. Μέσο για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού αποτελεί η χρήση μαθηματικών μεθόδων και η παράθεση στατιστικών δεδομένων[22].

- **αρχή προσέγγισης μέσω συστημάτων**

Κατά την πλέον πρόσφατη, χρονολογικά, άποψη η συστημική οργάνωση των γεωγραφικών κλάδων στηρίζεται στην αρχή της ύπαρξης και λειτουργίας "των συστημάτων"[23] που περιλαμβάνουν τόσο το σύνολο των γεωγραφικών παραγόντων όσο και τις μεταξύ τους διασχέσεις.

Την ίδια αρχή, δηλ. της ύπαρξης και λειτουργίας των συστημάτων, ακολουθεί μια γεωγραφική μελέτη, ανεξάρτητα από το γεγονός εάν αυτή επικεντρώνει το ερευνητικό της ενδιαφέρον σε έναν και μόνο γεωγραφικό παράγοντα.

Το παραπάνω σκεπτικό δεν εμφανίζει στοιχεία αντίφασης, όπως ίσως θεωρηθεί εκ πρώτης όψεως, δεδομένου ότι η ιδιαιτερότητα αυτού του τρόπου προσέγγισης συνίσταται ακριβώς στην παραδοχή της λειτουργικής ένταξης κάθε γεωγραφικού παράγοντα στα πλαίσια ενός πλέγματος παραμέτρων και σχέσεων. Τόσο οι παράγοντες όσο και οι σχέσεις, επομένως "το σύστημα" ως σύνολο, μπορεί να έχει φυσικογεωγραφικό, ανθρωπογεωγραφικό ή οικογεωγραφικό χαρακτήρα, χωρίς να αποκλείεται και η αλληλοδιείσδυση και αλληλεπίδραση στοιχείων από τα επί μέρους επίπεδα του συστήματος.

22. Τελευταία εμφανίζεται μια αυξητική τάση εφαρμογής της ποσοτικής προσέγγισης τόσο σε φυσικογεωγραφικές μελέτες, π.χ. κλιματικά δεδομένα-επεξεργασία διαγραμμάτων, μετρήσεις αναγύφου, όσο και στην Ανθρωπογεωγραφία με την ποσοτικοποίηση των σχέσεων μεταξύ ανθρώπινων δραστηριοτήτων και του γεωγραφικού χώρου (Haubrich κ.ά. ^{5}1993).

23. Η ποικιλομορφία των ερευνητικών αντικειμένων της γεωγραφικής επιστήμης , η ανάγκη δημιουργίας και εφαρμογής διαφορετικής, κατά περίπτωση, μεθοδολογίας, η συστηματική ενασχόληση με συγκεκριμένο θεματικά τομέα και η συσσώρευση εξειδικευμένης γνώσης οδήγησε σταδιακά στη δημιουργία πολλών και διαφορετικών κλάδων, ως επί μέρους τμημάτων της γεωγραφικής επιστήμης. Το "Σύστημα της Γεωγραφίας" αποτελεί ένα σχέδιο οργάνωσης των επί μέρους ειδικοτήτων και εκφράζει τη "λογική γεωγραφική τάξη". Σύμφωνα με απόψεις θεωρητικών της Γεωγραφίας (περίοδος 1970 και μεταγενέστερα), το "Σύστημα της Γεωγραφίας" θα έπρεπε να δομείται με βάση τη θεώρηση των συστημάτων. Κριτήριο δημιουργίας των επιπέδων κατάταξης δε θεωρείται, όπως συνέβαινε παλαιότερα, το αντικείμενο της γεωγραφικής έρευνας, αλλά το σύνολο των παραγόντων που αλληλοσυνδέονται και λειτουργούν ως ενιαίο σύστημα (βλ. σχετ. Wirth 1979, Hambloch 1983, Richter 1993).

Διευκρινίζεται ότι κάθε γεωγραφική ερευνητική προσπάθεια δεν έχει ή δεν είναι απαραίτητο να έχει οπωσδήποτε το χαρακτήρα μιας σύνθετης μελέτης, λαμβάνει όμως υπόψη της την παραπάνω αρχή, της ύπαρξης δηλ. και της λειτουργίας των γεωγραφικών παραγόντων και σχέσεων ως μέρος ενός συνόλου (συστήματος).
(Βλ. επίσης Hantschel 1986, σ. 31 κ.ε.).

5. Γεωγραφική μεθοδολογία και πρακτική. Μετασχηματισμός και χρήση στη σχολική Γεωγραφία

Σε αντίθεση με τις θεωρήσεις και αντιλήψεις προσέγγισης που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των επιστημονικών διερευνήσεων και οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά από επιστήμη σε επιστήμη, πολλές φορές μάλιστα και μεταξύ των διαφόρων κλάδων μιας και της αυτής επιστήμης, οι μέθοδοι εργασίας και οι πρακτικές έχουν, ως επί το πλείστον, ένα γενικό και ομοιογενή χαρακτήρα και ισχύουν για ένα σημαντικό αριθμό επιστημών.

Σύμφωνα με την παραπάνω παραδοχή λογικό είναι να χρησιμοποιεί και η γεωγραφική επιστήμη στις μελέτες της για την εξεύρεση απαντήσεων στους προβληματισμούς της, μεθόδους γενικής εφαρμογής και παραδοχής.

Λόγω της πολλαπλότητας και ποικιλίας των προς μελέτη γεωγραφικών αντικειμένων και της ιδιαιτερότητας των γεωγραφικών κλάδων, χρησιμοποιούνται από τους γεωγράφους αντίστοιχα και ανάλογα μέθοδοι και τεχνικές που προέρχονται τόσο από τις θετικές όσο και από τις θεωρητικές επιστήμες.

Από το σύνολο των μεθόδων και τρόπων εργασίας που χρησιμοποιούνται από τη Γεωγραφία παρατίθεται στη συνέχεια ένας μικρός μόνο αριθμός. Η επιλογή έγινε με γνώμονα δύο κριτήρια: το πρώτο συναρτάται με το μέγεθος εφαρμογών των υπό παράθεση αρχών. Εκτίθενται, επομένως και αναλύονται αυτές που έχουν εφαρμογή σε ένα ευρύτερο σύνολο περιπτώσεων και δε χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη εξειδίκευση. Ως δεύτερο και βασικότερο κριτήριο επιλογής ελήφθη η χρήση κατ' αρχήν και η συχνότητα χρήσης της μεθόδου ή πρακτικής από τη σχολική Γεωγραφία.

Θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι παρά τη στενή σχέση μεταξύ επιστήμης της Γεωγραφίας και σχολικής Γεωγραφίας οι δύο χώροι δεν ταυτίζο-

νται[24]. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την οριοθέτηση του πεδίου εφαρμογής και της υλοποίησης των στόχων ενός εκάστου τομέα.

Η επιστήμη της Γεωγραφίας παράγει γνώση, μεθοδολογία και τεχνική μέσα από τις ερευνητικές δραστηριότητες. Μέρος των αποτελεσμάτων διοχετεύεται, κατάλληλα μετασχηματισμένο, στο σχολικό χώρο και συμβάλλει, ως σχολική Γεωγραφία, στην υλοποίηση συγκεκριμένων σχολικών -παιδαγωγικών -διδακτικών-γνωστικών και ψυχοκινητικών στόχων, προάγοντας τη μάθηση.

Εξάλλου, ένας ολόκληρος κύκλος από τομείς που αποτελούν επίκεντρο δραστηριοτήτων της επιστήμης της Γεωγραφίας δεν ενδιαφέρει τη σχολική Γεωγραφία. Στην παραπάνω περίπτωση ανήκουν οι θεωρητικές προσεγγίσεις των αρχών και μεθόδων όπως και το αντίστοιχο (θεωρητικό) σκεπτικό τεκμηρίωσης της εφαρμοσμένης μεθοδολογίας ή πρακτικής (π.χ. η δημιουργία στοχαστικών μοντέλων ή η τεκμηρίωση των αρχών επιλογής συγκεκριμένης προβολής στη σχεδίαση των χαρτών).

Οι παραδοσιακές ή κλασικές μέθοδοι εργασίας στη Γεωγραφία εμφανίζουν μια ποιοτική διάσταση. Βασιζόμενες στο περιεχόμενο και στην υφή του προβλήματος, μπορεί να περιλαμβάνουν την παρατήρηση, την περιγραφή, την επεξεργασία στοιχείων, την εξαγωγή μερικών συμπερασμάτων κατά τις ενδιάμεσες φάσεις της έρευνας έως την κατάληξη σε ολοκληρωμένα τελικά πορίσματα (Boesch 1974:146).

Η παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας έχει συνήθως τη μορφή κειμένου, εικόνας, διαγράμματος ή χαρτογραφικής απεικόνισης. Κατά τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η μεταφορά της επιστημονικής γνώσης και έξω από τα συγκεκριμένα τοπικά ή χρονικά πλαίσια. Επίσης η μορφή συγκρότησής της θα πρέπει να υπακούει στους κανόνες της δυνατότητας να υποστεί κριτική αξιολόγηση, σύγκριση, αναθεώρηση, συμπλήρωση και βελτίωση.

Η εργασία πεδίου ή, όπως είναι ευρύτερα γνωστή, **εργασία υπαίθρου** ανήκει στις βασικές μεθόδους της γεωγραφικής επιστήμης, δεδομένου ότι η μελέτη του γεωγραφικού χώρου, που αποτελεί το κατ'εξοχήν ερευνητικό αντικείμενο της Γεωγραφίας, απαιτεί μια σειρά από επιτόπιες εργα-

24. Ο Klafki (1961:129), αναφερόμενες στη σχέση σχολικών αντικειμένων και επιστημονικών κλάδων γράφει: "τα μαθήματα (σχολικά αντικείμενα) δεν αποτελούν κατά κανένα τρόπο μικρογραφίες των αντίστοιχων επιστημονικών κλάδων".

σίες. Οι κυριότερες από αυτές είναι η παρατήρηση, η αποτίμηση στοιχείων, οι πιστοποιήσεις και ταυτίσεις φαινομένων, οι μετρήσεις, οι χαρτογραφήσεις, οι συγκρίσεις κ.ο.κ. Προφανώς στις εργασίες πεδίου οι διάφοροι φυσικογεωγραφικοί και ανθρωπογεωγραφικοί κλάδοι χρησιμοποιούν ίδιες πρακτικές και τεχνικές προς μελέτη των ερευνητικών τους αντικειμένων. Η εργασία πεδίου σε συγκεκριμένες περιπτώσεις , όπως στη Γεωμορφολογία, Γεωγραφία εδαφών κλπ. απαιτεί και εφαρμογή εργαστηριακών μεθόδων (φυσικοχημικές ή πετρολογικές-ορυκτολογικές αναλύσεις) ή την αξιολόγηση αεροφωτογραφιών, την ερμηνεία χαρτών και άλλα παρόμοια.

Ιδιαίτερη βαρύτητα στις γεωγραφικές εργασίες έχουν οι μέθοδοι ποσοτικού χαρακτήρα, που αποτελούν εφαρμογές μαθηματικών-στατιστικών διεργασιών και μοντέλων (ο αντίστοιχος κλάδος ονομάζεται Ποσοτική Γεωγραφία). Οι τεχνικές αυτού του είδους επιτρέπουν τη συστηματοποίηση και οργάνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τις συσχετίσεις και αναγωγές και συμβάλλουν στην επαληθευσιμότητα των γεωγραφικών αποτελεσμάτων (Hantschel & Tharun 1980:194).

Η επεξεργασία των γεωγραφικών δεδομένων με σύγχρονα μέσα έχει διευρύνει τους ορίζοντες της γεωγραφικής έρευνας και της μεθοδολογίας, με την παροχή (στην έρευνα) της δυνατότητας να λαμβάνει υπόψη της περισσότερες παραμέτρους και μεταβλητές, έτσι ώστε τα πορίσματά της να εμφανίζουν γενικότερη ισχύ και αξιοπιστία. Η αξία των εφαρμογών αυτών αναδείχθηκε, κυρίως, μέσα από τις μελέτες οικογεωγραφικού χαρακτήρα όπου εμπλέκονται πολλοί και διαφορετικής φύσεως παράγοντες, φυσικοί, βιολογικοί, ανθρωπογενείς κ.ά.

Για τη σημασία της εφαρμογής μεθόδων ποσοτικού χαρακτήρα και αντίστοιχων της σύγχρονης τεχνολογίας στην προαγωγή της γεωγραφικής επιστήμης, χαρακτηριστική είναι η παράθεση της άποψης του θεωρητικού της Γεωγραφίας Leser ο οποίος ήδη από το 1980 τόνιζε: "Η εφαρμογή ποσοτικών μεθόδων και σύγχρονης τεχνολογίας, έδωσε στη Γεωγραφία τη δυνατότητα να περάσει από την απλή και επιφανειακή περιγραφή χωρικών δομών στην ποσοτική και γενικευμένη, υπό μορφή μοντέλων, αναπαράσταση γεωγραφικών στοιχείων και σχέσεων" (Leser 1980:148).

Επίλογος

Από τη διερεύνηση του είδους και του βαθμού των σχέσεων μεταξύ επιστήμης της Γεωγραφίας και της Ειδικής Διδακτικής της, κατ' επέκταση δε μεταξύ Γεωγραφίας και σχολικής Γεωγραφίας, προκύπτει η διαπίστωση της ύπαρξης μιας σειράς από διασχέσεις, οι οποίες, κατά το μάλλον ή ήττον, έχουν μονο- ή αμφιμονοσήμαντο χαρακτήρα.

Το είδος σχέσεων μεταξύ των δύο επιστημονικών κλάδων, όπως και ο βαθμός επίδρασης ή αλληλεπίδρασης, προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά του τομέα στον οποίο αυτοί συνάπτονται ή συνεργάζονται και ο οποίος αποτελεί σημείο αναφοράς και για τα δύο μέρη.

Βασικότερος τομέας συνεργασίας και σημείο τομής αλληλεπιδράσεων θεωρείται το αντικείμενο της σχολικής Γεωγραφίας στην ευρύτερη δε διάστασή του η γεωγραφική εκπαίδευση και σημαντικότερη έκφραση αυτής της συνεργασίας η δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η προσφορά της επιστήμης της Γεωγραφίας, τόσο σε γνωστικό όσο και σε θεωρητικό-μεθοδολογικό ή πρακτικό επίπεδο, είναι καθοριστικής σημασίας μια που οριοθετεί ποιοτικά και ποσοτικά το είδος των σχέσεων μεταξύ των εν λόγω επιστημών και του σχολικού αντικειμένου. Η Διδακτική της Γεωγραφίας, ενεργώντας διαμεσολαβητικά και με γνώμονα πορίσματα και αρχές από τις επιστήμες της Αγωγής, έρχεται να μετασχηματίσει το αποτέλεσμα των ερευνητικών προσπαθειών της Γεωγραφίας σε περιεχόμενο του σχολικού αντικειμένου, να συγκροτήσει δηλ. τη διδακτέα ύλη και την εκπαιδευτική γεωγραφική μεθοδολογία και πρακτική.

Οι διασυνδέσεις της Διδακτικής της Γεωγραφίας με την επιστήμη της Γεωγραφίας, σε σχέση με το πλαίσιο των προδιαγραφών της σχολικής Γεωγραφίας, καθορίζονται από κριτήρια τα οποία ως παράμετροι προσδιορίζουν το "είδος" της γεωγραφικής εκπαίδευσης.

Οι μέθοδοι θεώρησης των γεωγραφικών δεδομένων, που προέρχονται από τη γεωγραφική επιστήμη και εκφράζουν αντιλήψεις συγκεκριμένων προσώπων, σχολών ή χρονικών περιόδων για το γεωγραφικό χώρο και τα στοιχεία του, επιδρούν και επηρεάζουν τη σχολική Γεωγραφία, διαμορφώνοντας τη βαρύτητα του περιεχομένου ενός εκάστου των γεωγραφικών κλάδων που συνθέτουν, ως συνιστώσες, τη σχολική Γεωγραφία.

Η ύπαρξη και κυρίως η εφαρμογή γενικών ή ειδικών επιστημολογικών

αρχών, οι οποίες στηρίζουν τη γεωγραφική έρευνα, πιστοποιούν την επιστημονική νομιμοποίηση της Διδακτικής της Γεωγραφίας, τεκμηριώνοντας τα πορίσματά της, που άπτονται και της σχολικής Γεωγραφίας, σε γνωστικό ή (και) μεθοδολογικό επίπεδο.

Το επιστημονικό βάρος και η συγκρότηση αρχών και κανόνων της Γεωγραφίας, προσδίδουν τόσο στη Διδακτική της, όσο και στις εφαρμογές της στο σχολικό χώρο, αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Ο τελευταίος τομέας διασύνδεσης επιστημονικής Γεωγραφίας και Διδακτικής αφορά στην προέλευση-υιοθέτηση-εφαρμογή μεθόδων και αρχών μελέτης των γεωγραφικών δεδομένων. Ένα εκ των αντικειμένων της Διδακτικής της Γεωγραφίας αποτελεί η επιλογή, από το σύνολο των μεθόδων της γεωγραφικής επιστήμης, εκείνων που συνάδουν με τη Γεωγραφία ως σχολικό αντικείμενο. Το τελευταίο συνεπάγεται την παρουσία και λειτουργία παραμέτρων (σχολική βαθμίδα-ηλικία των μαθητών-μαθησιακοί στόχοι κλπ.), οι οποίες διαμορφώνουν τις τελικές αποφάσεις για την υιοθέτηση μεθόδων και πρακτικών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια που καθορίζουν το είδος και το μέγεθος των εισροών από τη γεωγραφική επιστήμη στη σχολική Γεωγραφία, υπόκεινται σε συνεχείς μεταβολές, ακολουθώντας ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές ή πολιτικές-ιδεολογικές αλλαγές. Το στοιχείο αυτό δρα καταλυτικά στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της γεωγραφικής εκπαίδευσης, προσδίδοντάς της κάθε φορά, κυρίως μέσα από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, διαφορετικό χαρακτήρα. Το φαινόμενο λειτουργεί και ανάδρομα δεδομένου ότι το ποιόν της γεωγραφικής εκπαίδευσης αντανακλά στην- και επηρεάζει τη- γεωγραφική επιστήμη, η οποία σε τελική ανάλυση αντικατοπτρίζει, ως ένα βαθμό, το επίπεδο της Γεωγραφικής Παιδείας μιας χώρας.

Βιβλιογραφία

BARTELS, D. (1968): Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen. Wiesbaden.

BARTELS, D. / HARD, G. (1975): Lotsenbuch für das Studium der Geographie als Lehrfach. Bonn.

BAUER, L. (1974): Curriculum und Fachdidaktik. - In: Kreuzer, G. et al. (Hrsg. 1974): Didaktik der Geographie in der Universität München, σελ. 9-27.

BAUER, L. (1980): Einführung in die Didaktik der Geographie. Darmstadt.

BECKMANN, H. - K. (1985): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Schulfach. - In: Die Realschule, σελ. 22-26.

BIRKENHAUER, J. (1973): Theoretische Grundlagen einer Fachdidaktik der Geographie. - In: Geographie und ihre Didaktik, σελ. 4-5.

BIRKENHAUER, J. (1975): Zur Fachdidaktik als Unterrrichtswissenschaft zwischen Erziehungsswissenschaft und Fachwissenschaft.- In: Parke, K. et al. (Bearb. 1975): Uterrrichtswissenschaften und integrierte Lehrerbildung an Gesamthochschulen, Berlin, σελ. 160-176.

BIRKENHAUER, J. (1976): Aufgaben und Stand fachdidaktischer Forschung. - In: Geographie, München, σελ. 103-125.

BIRKENHAUER, J. (1977): Geographische Fachdidaktik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Pädagogik. - In: Reinhardt, K. H. (Hrsg. 1977): Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung, Frankfurt, σελ. 146-158.

BIRKENHAUER, J. (1980): Stellung der Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. -In: Kreuzer, G. (Hrsg. 1980): Didaktik des Geographieunterrichts, Hannover σελ. 13-22.

BIRKENHAUER, J. (1981): Grundfragen einer Theorie der Fachdidaktik Geographie. - In: Sperling, W. (Hrsg. 1981): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts, Braunschweig, σελ. 47-60.

BLANKERTZ, H. (1973): Theorien und Modelle der Didaktik. München.

BOESCH, H. (1977): Weltwirtschaftsgeographie. Braunschweig.

BREZINKA, W. (1976): Erziehungsmittel - Erziehungserfolg. München.

BREZINKA, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. München.

DIERCKE (1987): Wörterbuch der allgemeinen Geographie. Westermann, Braunschweig.

EBINGER; H. (1976): Einführung in die Didaktik der Geographie. Freiburg.

EBINGER, H. (1977): Didaktik der Geographie an der Universität - Das Hamburger Beispiel . - In: Reinhardt, K. H. (Hrsg. 1977): Die Geographie und ihre Didaktik zwischen Umbruch und Konsolidierung, Frankfurt, σελ. 159-172.

FOCHLER - HAUKE, G. (1968): Das Fischer Lexikon.

GIESE, E. (1978): Räumliche Diffusion ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland 1960-1976.- In : Die Erde 109, σελ. 92-110.

GLÖCKEL, H. (1976): Begriff und Aufgabe der Fachdidaktik. - In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, σελ. 146-157.

HAGGETT, P. (1983): Geographie. Eine moderne Synthese. New York.

HAMBLOCH, H. (1983): Kulturgeographische Elemente im Ökosystem Mensch - Erde. Darmstadt.

HANTSCHEL, R. (1986): Fachmethodologische Prinzipien. In: H. Köck :Handbuch des Geographieunterrichts, Bd.1. Aulis, Köln.

HANTSCHEL, R./ THARUN, E. (1980): Anthropogeographische Arbeitsweisen. Das Geographische Seminar. Braunschweig.

HARD, G. (1973): Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung. Berlin.

HARD, G. (1975): Bibliographie Raisonnée zur Fachdidaktik. - In: Bartels, D./ Hard, G. (1975): Lotsenbuch für das Studium der Geographie als Lehrfach. Bonn, σελ. 399-451.

HAUBRICH, H. κ.ά.: (1993): Didaktik der Geographie Konkret. Oldenbourg. München.

JAHN, W. (1974): Integration als didaktisches Axiom geographischer Wissenschaft und Lehre.- In :Kreuzer, G. et al. (Hrsg.) 1974): Didaktik der Geographie in der Universität. München, σελ. 62-68.

ΚΑΤΣΙΚΗΣ, Α. (1991): Η διδασκαλία της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Γεωγραφίας στο Δημοτικό Σχολείο. -Στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σελ. 157-211.

ΚΑΤΣΙΚΗΣ, Α. (1992): Διδακτική της Γεωγραφίας. Προσέγγιση στη θεωρητική και μεθοδολογική της διάσταση. -Στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σελ. 177-214.

KELLERSOHN, H. (1971): Didaktische Kriterien für die Auswahl erdkundlicher Lehrstoffe. Deutsche Schule 63, σελ. 749-757.

KLAFKI, W. (1964): In Roth H. u.a. Auswahl: Didaktische Analyse. Hannover.

KLAFKI, W. (1972): Formen der Strukturierung von Lehrplänen. - In: Klafki / Lingelbach / Nicklas: Probleme der Curriculumentwicklung.

KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim.

KLAFKI, W. (1985 a): Grundzüge kritisch - konstruktiver Didaktik. - In: Pädagogische Rundschau, σελ. 3-28.

KLAUER, K. J. (1973): Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf.

KÖCK, H. (1976): Die lernzielorientierte erdkundliche Unterrichtsvorbereitung. Theoretischer Ansatz und praktische Durchführung. - In: Geographie im Unterricht, σελ. 106-108.

KÖCK, H. (1980): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. - Köln.

KÖCK, H. (1981): Zur Frage von Induktion und Deduktion in Geographie und Geographieunterricht. - In: Sperling, W. (Hrsg. 1981): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Braunschweig, σελ. 13-38.

KÖCK, H. (1986): Die Geographiedidaktik als Wissenschaft - eine Skizze ihres methodologischen Grundrisses. - In: Geographie und ihre Didaktik, 3 / 86, σελ. 113-133.

KÖCK, H. (1986 a): Einführung in das Symposium (sthema) "Theoriegeleiteter Geographieunterricht. - In: Köck, H. (Hrsg. 1986): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Lüneburg, σελ. 18-28.

KÖCK, H. (1991) : Didaktik der Geographie. Methodologie. Oldenbourg, München.

KÖNIG, E. (1975, 1978): Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1-3. - München.

KREUZER, G. (1974): Die Inhalte einer Didaktik der Geographie. - In: Didaktik der Geographie in der Universität, München, σελ. 120-123.

KREUZER, G. (Hrsg.) (1980): Didaktik des Geographieunterrichts. Hannover.

LESER, H. (1980): Geographie. Braunschweig.

MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden. I, II. Frankfurt / M.

OBLINGER, H. (1974): Über die Funktion der Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. -In: Kreuzer, G. et al. (Hrsg. 1974): Didaktik der Geographie in der Universität, München, σελ. 89-95.

ΡΕΝΤΖΟΣ, Γ. (1984): Γεωγραφική Εκπαίδευση. Επικαιρότητα, Αθήνα.
RICHTER, D. (1977): Raumordnung-Strukturprobleme und Planungsaufgaben. Westermann-Colleg Raum und Gesellschaft, Braunschweig.
RICHTER, D. (1988): In : Haubrich u.a. :Didaktik der Geographie Konkret. Oldenbourg. München.
ROBINSON, S.B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.
SCHMIDT, A. (1976): Der Erdkundeunterricht. Bad Heilbrunn.
SCHMITHÜSEN; J. (1970): Die Aufgabenkreise der Geographischen Wissenschaft.-In: Geographische Rundschau 22, H. 11, σελ. 431-437.
SCHÖLLER, P. (1977): Rückblick auf Ziele und Konzeptionen der Geographie. -In Geographische Rundschau 29, H.2, σελ. 34-38.
SCHREIBER, T. (1981): Geographie, Kompendium Didaktik. Ehrenwirth, München.
SCHULTZE, A. (1959): Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts, Deutsche Schule 51, σελ. 492-500.
SCHULZ, W. (^{2}1972): Aufgaben der Didaktik. - In: Kochan, D. C. (Hrsg. ^{2}1972): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft, Darmstadt, σελ. 403-440.
SCHULZ, W. (1975): Unterricht - Analyse und Planung. Hannover.
SCHWEGLER, E. (1968): Die neue Konzeption für den Geographieunterricht, Geographische Rundschau 20, σελ. 1-9.
SEIFFERT, H. (^{10}1983): Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 1-3. München.
SPERLING, W. (1969): Stellung und Aufgaben der Didaktik der Geographie im System der geographischen Wissenschaft und im Verhältnis zur Angewandten Geographie. - In: Geographische Rundschau 21, σελ. 81-88.
STEUBER, H. (1981): Grundlagen der Methodologie der Didaktik. Frankfurt.
STEUBER, H. (1982): Methodologie der Didaktik. Frankfurt.
WEICHHART, P. (1975): Geographie im Umbruch. Wien.
WEINGARTNER, P. (1978): Wissenschaftstheorie, Bd. 1. Stuttgart - Bad Cannstatt.
WHEELER, K. (1971): Geography. - In: R. C. Whitfield (ed.) Disciplines of the Curriculum. Mc Graw - Hill. London.

WINKLER, E. (1967): Das Allgemeine und die Geographie. Zu drei Schriften Heinrich Schmithenners. -In: Storkebaum: Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie.

WIRTH, E. (1979): Theoretische Geographie. Stuttgart.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Λ. ΜΙΧΟΣ

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ιωάννινα 1997

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Λ. ΜΙΧΟΣ

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Εισαγωγή

Θεωρείται δεδομένο ότι η παιδαγωγική διαδικασία βασίζεται ουσιαστικά και καθοριστικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ειδικότερα, βασίζεται κατά πρώτο λόγο στην επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα που συμμετέχουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η γλωσσική επικοινωνία συνιστά σε σημαντικό βαθμό την ουσιαστική πλευρά της παιδαγωγικής και πιο ειδικά της διδακτικής διαδικασίας. Η ποιότητα των συγκεκριμένων διαδικασιών συναρτάται καθοριστικά με τη μορφή οργάνωσης της επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στην πιο συνηθισμένη του μεθοδολογία χρησιμοποιεί ερωτήσεις διδακτικού (κυρίως γνωσιοθηρικού) χαρακτήρα και αναμένει τις απαντήσεις τους από τους μαθητές. Με την έννοια αυτή υποδηλώνεται ότι η ερώτηση, ως μορφή επικοινωνίας, είναι συνυφασμένη με την οργάνωση, τη λειτουργία και τους στόχους της διδασκαλίας.

Η ερώτηση, ως μορφή γλωσσικής επικοινωνίας, ανάγεται στην κλασική αρχαιότητα. Την εποχή αυτή ο Σωκράτης χρησιμοποιούσε την ερώτηση στη μαιευτική μέθοδο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να διασαφηνίσει έννοιες και να ερμηνεύσει διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά φαινόμενα. Από τότε η ερώτηση του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Επομένως, η δεξιότητα στην επινόηση και υποβολή των ενδεδειγμένων ερωτήσεων είναι αποφασιστικής σημασίας για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας[1].

1. Θεοφιλίδης, Χ. 1988:7.

Η διδακτική στρατηγική, ως συνδυασμός συγκεκριμένων μορφών οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιεί την ερώτηση με πολλαπλή και αμφίπλευρη λειτουργικότητα. Από το ένα μέρος δηλαδή προσπαθεί να διασφαλίσει ετοιμότητα, ευελιξία και αποτελεσματικότητα στη διαδικασία μάθησης και από το άλλο να ενεργοποιήσει και να ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει στο "μάθημα". Αυτό σημαίνει ότι η ερώτηση, αφενός σχετίζεται άμεσα με την αναζήτηση, την παραγωγή και την πρόσκτηση της γνώσης και αφετέρου επέχει θέση ερεθισμάτων και κινήτρων και συνεπώς συνδέεται με νοητικές και γλωσσικές διαδικασίες που αφορούν το μαθητή. Οι ερωτήσεις αφορούν δηλαδή διάφορες νοητικές λειτουργίες του μαθητή, όπως είναι η αναλυτική, η συνθετική, η κριτική και η δημιουργική ικανότητα, καθώς και γλωσσικές, όπως είναι η ικανότητα έκφρασης σκέψεων, απόψεων κ.λπ.[2] Σύμφωνα με σχετικές έρευνες[3], έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περίπου το ένα τρίτο (1/3) του διδακτικού χρόνου στην τάξη υποβάλλοντας ερωτήσεις, ανάλογα βέβαια με το θέμα, την ηλικία, την περίσταση και την ικανότητα των μαθητών. Ακόμη, το είδος των ερωτήσεων εξαρτάται ως ένα βαθμό από την ηλικία, το ενδιαφέρον και την ικανότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι έρευνες αυτές αποκάλυψαν ότι οι διαφορετικές ερωτήσεις απαιτούν διαφοροποιημένες ικανότητες απάντησης. Συνεπώς, κάθε ερώτηση συνδέεται αυτόματα και με συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες. Αυτό σημαίνει στην εκπαιδευτική πράξη ότι ο εκπαιδευτικός με τις ερωτήσεις που υποβάλλει αποφασίζει ποιοι μαθητές θα συμμετέχουν στη γλωσσική (προφορική) επικοινωνία που διεξάγεται στην τάξη, πότε και πόσο συχνά θα συμμετέχουν στη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου, τη μορφή της συμμετοχής αυτής και ποιο πρέπει να είναι το διανοητικό επίπεδο των μαθητών[4].

2. Βλ. επίσης: Θεοφιλίδης, Χ. 1988:8.

3. Βλ. περισσότερα: Θεοφιλίδης, Χ. 1988, Ματσαγγούρας, Η. 1985, Παπάς Α. 1984, Κανάκης, Ι. 1993.

4. Θεοφιλίδης, Χ. 1988:9 και 97.

1. Θεωρητική προσέγγιση

1.1. *Ο ρόλος της ερώτησης στην εκπαιδευτική πράξη*

Στις ερωτήσεις που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές αποδίδονται συνολικά *τέσσερις ρόλοι (σκοποί)* [5]. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις, ως μέσα διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας, αποβλέπουν: **α)** *στη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη,* **β)** *στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από το μαθητή,* **γ)** *στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή* και **δ)** *στην αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και συνολικά όλων, όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.*

Αναφορικά με τον *πρώτο ρόλο* της ερώτησης, δηλαδή τη δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος στην τάξη, η επιλογή των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό οφείλει να είναι τέτοιας μορφής, ώστε να παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες στο μαθητή τόσο για την ικανοποίηση των συναισθηματικών του αναγκών και ενδιαφερόντων όσο και για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Αυτό συνεπάγεται ότι οι ερωτήσεις αυτής της μορφής ενεργοποιούν πνευματικά, ψυχικά και σωματικά το μαθητή, με αποτέλεσμα να αισθάνεται την ικανοποίηση της δημιουργικής και ευχάριστης απασχόλησης με ένα αντικείμενο που τον ενδιαφέρει. Με την έννοια αυτή μια ερώτηση ενδέχεται να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει τη συμμετοχή του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες, ανάλογα με την ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή οι ερωτήσεις έχουν ως σημείο αναφοράς το μαθητή με τις πνευματικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές του ιδιαιτερότητες.

Ωστόσο, η δημιουργία και διατήρηση ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τις διαδικασίες μάθησης, εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη διδακτική και παιδαγωγική επικοινωνία στην τάξη. Σε σχετικές επιστημονικές θέσεις[6] υποστηρίζεται ότι το είδος της παιδαγωγικής

5 . Βλ. περισσότερα: Θεοφιλίδης, Χ. 1988: 13-16.

6 . Βλ. Watzlawick, P./ Beavin, J./ Jackson, D. 1969:56.

σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό το περιεχόμενο των διαδικασιών μάθησης και αγωγής. Συνεπώς, μια σχολική περίσταση θεωρείται ότι είναι ευνοϊκή από άποψη διδακτική και παιδαγωγική, όταν ενισχύει στο μαθητή τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και των συναισθημάτων του. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει μεγάλη βαρύτητα στον τρόπο που προετοιμάζει και προδιαθέτει το μαθητή για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στη μορφή που αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών.

Αναφορικά με το *δεύτερο ρόλο* της ερώτησης, παιδαγωγικά ενδεδειγμένες και χρήσιμες θεωρούνται οι ερωτήσεις που συμβάλλουν στην κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης. Τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι εκείνες που αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή και παράλληλα διευκολύνουν τη διασαφήνιση, την κατανόηση και την ενδυνάμωση κάθε έννοιας και πληροφορίας. Με τον τρόπο αυτό θα καταστεί δυνατό να εμπεδώσει ο μαθητής τη γνώση και να την επεκτείνει με άλλη νέα γνώση, μέσα από τη δική του ενεργητική και αυτόνομη συμμετοχή.

Σε σχέση με τον *τρίτο ρόλο* της, η ερώτηση είναι το πιο συνηθισμένο μέσο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή, του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και ασφαλώς της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας και των στόχων της. Με την έννοια αυτή ο εκπαιδευτικός, ως υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιεί την ερώτηση ως εργαλείο (τεχνική) αξιολόγησης στα πλαίσια της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, και από καθαρά παιδαγωγική σκοπιά, οι ερωτήσεις αξιολόγησης αποβλέπουν[7]:

- στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου και των ικανοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή,
- στη διάγνωση επίτευξης των στόχων μάθησης,
- στον εντοπισμό και συνεπώς στην εξάλειψη των ελλείψεων που ενδεχομένως επισημάνθηκαν στις διαδικασίες μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών,
- στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης

7. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1995:227.

- στην επίδραση στη διαδικασία της μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της. Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τις διαδικασίες μάθησης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων που ανακύπτουν.

Ο *τέταρτος ρόλος* της ερώτησης αφορά την ανάπτυξη και αναβάθμιση των πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή. Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στη σχολική τάξη διαφοροποιούνται ως προς τη μορφή, το βαθμό δυσκολίας και ασφαλώς εξαρτώνται από τη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, την επιδεξιότητά του, την τεχνική αξιολόγησης που επιλέγει, καθώς και από το περιεχόμενο του γνωστικού (μαθησιακού) αντικειμένου. Στον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης πρωτεύοντα ρόλο παίζουν οι ερωτήσεις ανάπτυξης ενός θέματος, οι οποίες δραστηριοποιούν κυρίως τη μνήμη και έχουν ως σημείο αναφοράς την ανάμνηση των κυριότερων πληροφοριών που αφορούν τη διαδικασία της διδασκαλίας. Άλλου είδους ερωτήσεις είναι αυτές που αναπτύσσουν και βελτιώνουν κατά κύριο λόγο τις αποκαλούμενες ανώτερες πνευματικές ικανότητες-δεξιότητες του μαθητή. Αυτές οι ερωτήσεις έχουν στο επίκεντρό τους κανόνες, αιτίες, επεξηγήσεις και αρχές ή αφηρημένες έννοιες. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις απαιτούν κατανόηση και εφαρμογή δεδομένων γνώσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων της κοινωνικής ζωής, ικανότητα ανάλυσης, σύγκρισης, σύνθεσης, παραγωγής και αξιολόγησης διάφορων καταστάσεων και πληροφοριών. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι ερωτήσεις αυτές στοχεύουν να αναπτύξουν την κριτική, αναλυτική, συνθετική και δημιουργική ικανότητα του μαθητή. Ωστόσο, η επίτευξη αυτών των στόχων συναρτάται άμεσα με τη μορφή που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι, για να επιτευχθούν τέτοιου είδους παιδαγωγικοί στόχοι θα πρέπει οι διαδικασίες μάθησης και συνεπώς οι ερωτήσεις που υποβάλλονται να συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της συμμετοχής του μαθητή σ' αυτές. Προϋποθέτουν δηλαδή περισσότερο μαθητοκεντρικές και παραγωγικές διαδικασίες, στις οποίες ο μαθητής παροτρύνεται να συλλογίζεται, να κρίνει, να αναλύει, να συνθέτει, να αναζητά και τελικά να παράγει. Ερωτήσεις που "εξωθούν" στην απομνημόνευση πληροφοριών, εκτιμούμε ότι αδρανοποιούν το μαθητή και τον οδηγούν σε στατικές και αναπαραγωγικές μορφές μαθησιακής συμπεριφοράς.

1.2. *Ταξινομίες ερωτήσεων*

Αναφορικά με τα πιο πάνω ζητήματα έχουν συγκροτηθεί συγκεκριμένες θεωρίες που ταξινομούν και διαφοροποιούν τους διδακτικούς στόχους και κατ' επέκταση τις συναρτώμενες μ' αυτούς ερωτήσεις[8]. Σύμφωνα με τα πορίσματα των θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών, έχει προκύψει ότι οι γενικότεροι σκοποί του σχολείου και ειδικότερα της διδασκαλίας πρέπει να συνοδεύονται από σαφείς, συγκεκριμένους και επιμέρους διδακτικούς στόχους για κάθε μάθημα και ενότητα χωριστά. Αυτή η συγκεκριμενοποίηση ευνοεί την αξιολόγηση επίτευξης ή μη των διδακτικών στόχων.

Η πιο γνωστή ταξινόμηση διδακτικών στόχων προέρχεται από τον **Bloom** και τους συνεργάτες του (1956), σύμφωνα με την οποία οι διδακτικοί στόχοι διαφοροποιούνται σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς τομείς.

Ο *γνωστικός τομέας* (1.Γνώση, 2.Κατανόηση, 3.Εφαρμογή, 4.Ανάλυση, 5.Σύνθεση, 6.Αξιολόγηση) αφορά την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή. Οι ερωτήσεις που αφορούν τη γνώση, την κατανόηση και την εφαρμογή θεωρούνται χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, δεδομένου ότι έχουν ως σημείο αναφοράς: α) την ικανότητα ανάκλησης ή επαναφοράς στη μνήμη ορολογιών, ονομάτων, συμβολισμών, κατηγοριών κ.λπ. (*γνώση*), β) την ικανότητα αντίληψης, πρόσκτησης, εξήγησης, γενίκευσης και επέκτασης (*κατανόηση)* και γ) την ικανότητα εφαρμογής εννοιών, κανόνων, νόμων κ.λπ. για την αντιμετώπιση διάφορων κοινωνικών φαινομένων (*εφαρμογή*). Οι ερωτήσεις, που σχετίζονται με την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση, θεωρούνται υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, δεδομένου ότι αφορούν: α) την ικανότητα να διακρίνει κανείς τα συστατικά ενός συγκεκριμένου γεγονότος, φαινομένου κ.λπ., να βρίσκει σχέσεις μεταξύ τους και να αντιλαμβάνεται τις αρχές οργάνωσης κ.λ.π., (*ανάλυση*), β) την ικανότητα να συνθέτει τα επιμέρους στοιχεία σε ενιαίο σύνολο και συνεπώς να δημιουργεί και να παράγει (*σύνθεση*) και γ) την ικανότητα να κρίνει και

8. Βλ. περισσότερα: Θεοφιλίδης, Χ. 1988:17-38, Γιοκαρίνης, Κ. 1988:61-80, Κασσωτάκης, Μ. 1989:157-183, Ξωχέλλης, Π. 1986:36-41, Καψάλης, Α. 1986:489-493.

να ερμηνεύει (αξιολογεί) την αξία ή την ποιότητα των ενεργειών, των απόψεων, των έργων κ.λπ. με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (*αξιολόγηση*).

Ο *συναισθηματικός τομέας* (1.Πρόσληψη-αποδοχή, 2. Ανταπόκριση-αντίδραση, 3.Αποτίμηση αξιών, 4.Οργάνωση, 5.Χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών) αναφέρεται σε συναισθήματα, στάσεις και αξίες κοινωνικής ζωής.

Ο *ψυχοκινητικός τομέας* έχει ως σημείο αναφοράς κυρίως τις δεξιότητες του μαθητή (1.Αντανακλαστικές κινήσεις, 2.Προγραμματισμός, 3.Μηχανισμός, 4.Κατευθυνόμενη ανταπόκριση, 5.Κινήσεις δεξιότητας, 6.Προσαρμογή, 7.Πρωτοτυπία).

Η ταξινόμηση του Bloom και των συνεργατών του επικρίθηκε, επειδή αφενός θεωρητικά στηρίζεται κατ' αποκλειστικότητα στην Ψυχολογία της συμπεριφοράς (δηλ. στο μπιχεβιορισμό) και συνεπώς δεν μπορεί να συλλάβει τη δομή και την αλληλεπίδραση των διαδικασιών συμπεριφοράς και κατ' ακολουθία τη δυναμική του φαινομένου της μάθησης και αφετέρου, γιατί η εκπαιδευτική πράξη περιορίζεται στο λεγόμενο χαμηλό επίπεδο διδακτικών στόχων και κυρίως στο γνωσιοθηρικό τομέα (απομνημόνευση-παπαγαλισμός).

Μια δεύτερη ταξινομία διδακτικών στόχων και κατ' επέκταση ερωτήσεων είναι αυτή του **Guilford** (1959) που στηρίζεται στο μοντέλο των νοητικών λειτουργιών και περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι *γνωσιολογικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις μνήμης*, που αναφέρονται στην ανάκληση πληροφοριών, ιδεών και εννοιών που διδάχτηκαν οι μαθητές. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι *ερωτήσεις συγκλίνουσας σκέψης*, που απαιτούν από το μαθητή να συσχετίσει διάφορες γνωστές πληροφορίες και χρησιμοποιώντας τη λογική του να τις τοποθετήσει σε μια προοπτική εξεύρεσης της απάντησης. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει *ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης*, οι οποίες είναι ανοικτού τύπου και αξιώνουν από το μαθητή δημιουργικότητα και φαντασία. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι ερωτήσεις που οδηγούν σε αξιολογικές κρίσεις και τοποθετήσεις απέναντι σε προβλήματα, αξίες, εναλλακτικές λύσεις κ.λπ.

Μια τρίτη ταξινομία είναι αυτή του Πανεπιστημίου **Stanford** (1963) των Η.Π.Α., που περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων: τις *πραγματολογικές-περιγραφικές* που απευθύνονται στη μνήμη και τις αισθήσεις, τις *διερευνητικές* που υποβοηθούν τη συζήτηση και βοηθούν το μαθητή να επεκτείνει τη σκέψη του, τις *ερωτήσεις κρίσης* που απαιτούν αφηρημένη σκέψη, εξαγωγή συμπερασμάτων, συγκρίσεις, αξιολογήσεις κ.λπ.

και τις *ερωτήσεις με αποκλίνουσα σκέψη* που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα του μαθητή.

Στις απλούστερες ταξινομίες ανήκει η ταξινομία των **Amidon** και **Hunter** (1967) που περιλαμβάνει κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις. Οι *κλειστές ερωτήσεις* απαιτούν μονολεκτική απάντηση και απευθύνονται κυρίως στις λειτουργίες της μνήμης. Αντίθετα, οι *ανοικτές ερωτήσεις* απαιτούν απάντηση, στην οποία οι μαθητές πρέπει να εκφράζουν γνώμη, κρίση, επιχειρήματα, συναισθήματα κ.λπ.

Η διαμόρφωση ταξινομιών ερωτήσεων δεν εξαντλείται στο σημείο αυτό. Αντίθετα, αν ασχοληθεί κανείς διεξοδικά με τα είδη των ερωτήσεων που εμφανίζονται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο θα διαπιστώσει ότι οι ταξινομίες ερωτήσεων είναι ανεξάντλητες. Ορισμένες από τις κατηγορίες αυτές είναι: οι *ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης* ενός θέματος ή σύντομης απάντησης, οι *ερωτήσεις τρόπου απάντησης* (ναι ή όχι, επιλογής, συνδυαστικές, επινόησης), οι *προϊδεαστικές ερωτήσεις* (προσανατολιστικές, καθοδηγητικές...), οι *ερωτήσεις επαλήθευσης* (εμπειρικές, αναλυτικές, αξιολογικές, μεταφυσικές), οι *ερωτήσεις γνωστικής λειτουργίας* ...(επικεντρωτικές, θεμελιώδεις, προεκτατικές), οι *ερωτήσεις παραγωγικής σκέψης*, οι *ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου* (πολλαπλής επιλογής, διαζευκτικές, σύζευξης, διάταξης, συμπλήρωσης, σύντομης απάντησης) κ.ο.κ.[9].

Η παράθεση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η περιγραφή των "ονομαστικών" κατηγοριών ερωτήσεων οδηγεί στη διαπίστωση ότι στον τομέα αυτό υπάρχει πληθωρισμός πληροφοριών-γνώσεων. Ωστόσο, η ουσία του ζητήματος είναι να παίξει η ερώτηση το ρόλο που της ανήκει από διδακτική και παιδαγωγική οπτική στη μαθησιακή διαδικασία και στους διδακτικούς στόχους και σε σχέση ασφαλώς με τις γνωστικές, διανοητικές και συναισθηματικές ικανότητες και ιδιαιτερότητες του μαθητή.

9. Βλ. περισσότερα: Κασσωτάκης, Μ. 1989:159-174, Γιοκαρίνης, Κ. 1988:61-80.

1.3. *Η ερώτηση ως βασικό εργαλείο στις τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.*

Η ερώτηση αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του "κρινόμενου" στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες αξιολόγησης, δηλαδή οι προφορικές και γραπτές εξετάσεις, τα ερωτηματολόγια, τα τεστ και οι συνεντεύξεις, συγκροτούνται με βάση τις ερωτήσεις. Όπως ήδη επισημάνθηκε, αναφορικά με τη σχολική πραγματικότητα, οι ερωτήσεις αποβλέπουν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας και ειδικότερα της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Αυτό σημαίνει ότι ο συντάκτης των ερωτήσεων πρέπει να έχει παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και ειδικότερα να λαμβάνει υπόψη ασφαλώς τον πολλαπλό ρόλο που διαδραματίζουν οι ερωτήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την έννοια αυτή και από παιδαγωγική άποψη ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, να κατέχει με πληρότητα το αντικείμενο (θέμα) της διδασκαλίας στο οποίο αναφέρονται οι ερωτήσεις και να έχει προσδιορίσει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους και κατ' επέκταση τις ερωτήσεις που εξυπηρετούν αυτούς ακριβώς τους στόχους. Σε συνάρτηση με τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις, καθοριστικό στοιχείο αποτελεί βέβαια ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός υποβάλλει την ερώτηση και ο τρόπος που αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών. Αντιδράσεις που ενέχουν το στοιχείο της ειρωνείας, της προσβολής, του στιγματισμού και γενικά της αποθάρρυνσης εξυπακούεται ότι κάθε άλλο παρά ενθαρρύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός οφείλει επίσης να παίρνει υπόψη τις γνωστικές, διανοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητή και ασφαλώς την παιδαγωγική μεθοδολογία της αξιολόγησης.

Ωστόσο, τελευταίες έρευνες σχετικές με το θέμα[10] αναδεικνύουν μια σχολική πραγματικότητα και ειδικότερα μια μαθησιακή πραγματικότητα στην οποία κυριαρχούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι βαθμοθηρικοί και εξεταστικοί στόχοι ως αυτοσκοποί, οι υπέρμετροι ανταγωνισμοί

10. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1997:150-154 και 205-210.

ανάμεσα στους μαθητές κ.λπ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, αφενός να έχουν υποβαθμιστεί οι μαθησιακές διαδικασίες και αφετέρου γενικότερα να έχουν περιθωριοποιηθεί οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου, που έχουν στο επίκεντρό τους την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή σε επίπεδο γνωστικό, διανοητικό και συναισθηματικό. Ειδικότερες έρευνες αναφορικά με το ζήτημα της οργάνωσης της διδακτικής επικοινωνίας[11] αναδεικνύουν το δασκαλοκεντρισμό, που σε μεγάλο βαθμό είναι αυταρχισμός, στην οργάνωση της διδασκαλίας, στην οποία κυριαρχούν οι αποκαλούμενες ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης, εφαρμογής) ή διαφορετικά οι "ανακριτικές" ερωτήσεις που προωθούν τη στείρα απομνημόνευση και αναπαράγουν την "έτοιμη" γνώση. Ο μαθητής δηλαδή εξαναγκάζεται να ανακαλέσει στη μνήμη του όσα άκουσε από τον εκπαιδευτικό ή όσα διάβασε για το μάθημα. Πολύ λίγες ερωτήσεις αναφέρονται στην ανάπτυξη των λεγόμενων ανώτερων νοητικών λειτουργιών (κριτική και δημιουργική ικανότητα κ.λπ.), δηλαδή σε αναλύσεις, αιτιολογήσεις, συσχετίσεις, διερευνήσεις και αξιολογήσεις.

Βασικοί παράγοντες που συνέβαλαν σ' αυτή την εξέλιξη θεωρούνται εκείνοι που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου[12]. Συγκεκριμένα, το σχολείο έχει δώσει μεγάλη βαρύτητα στον τεχνικό (γνωστικό) και επιλεκτικό του χαρακτήρα. Ειδικότερα, για κάθε σχολική τάξη έχει προβλεφθεί και επιβληθεί πληθώρα διδακτέας ύλης που περιορίζει καθοριστικά τον εκπαιδευτικό στον αποκλειστικό ρόλο εφαρμογής "εκτελεστικών" ή διαφορετικά "συμμορφωτικών" διδακτικών μοντέλων. Αυτός ο προσανατολισμός του σχολείου επιβαρύνεται ιδιαιτέρως, δεδομένου ότι η διδακτέα ύλη «προσφέρεται» με τη μορφή εξεταστέας ύλης, εξαιτίας του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος που έχει ως κυρίαρχο σημείο αναφοράς την εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως γίνεται αντιληπτό, αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι ουσιαστικά να μετατρέπεται η μαθησιακή διαδικασία σε προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στις γενικές εξετάσεις. Ο δεύτερος σοβαρός λόγος για τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο είναι η παιδαγωγική και διδακτική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που περιορίζει την εμφάνιση παιδαγωγικών και διδακτικών πρωτοβου-

11. Βλ. Ματσαγγούρας, Η. 1987:19 και 81, Κανάκης, Ι. 1993:255-263, Θεοφιλίδης, Χ. 1988:21

12. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1997:78-83.

λιών, οι οποίες θα περιέστελλαν ή θα απέτρεπαν την υποβάθμιση των μαθησιακών διαδικασιών.

Ωστόσο, η αγκύλωση και εμμονή των μαθησιακών διαδικασιών στην "αποθήκευση" γνώσεων αποδεικνύεται στη σημερινή εποχή μη ρεαλιστική ή διαφορετικά ουτοπία, δεδομένου ότι το φάσμα των μορφωτικών αγαθών εξελίσσεται και διευρύνεται συνεχώς, γεγονός που απαιτεί διαρκή ετοιμότητα για μάθηση. Ειδικότερα, οι επιστημονικές εξελίξεις είναι ραγδαίες, με αποτέλεσμα οι γνώσεις να πολλαπλασιάζονται με ταχύτατους ρυθμούς. Συνεπώς, είναι παιδαγωγικά και διδακτικά επιλήψιμο να υποβάλλουμε τους μαθητές στη βασανιστική ψυχοσωματική δοκιμασία της "στείρας απομνημόνευσης" και "αποθήκευσης" γνώσεων, οι οποίες έπειτα από μικρό χρονικό διάστημα εκτιμούμε ότι θα φθίνουν, θα είναι ανεπαρκείς ή θα αποδειχθούν παρωχημένες και αναποτελεσματικές. Αυτό που αποτελεί επιβεβλημένο μέτρο είναι ασφαλώς η περικοπή της διδακτέας ύλης και η αναβάθμιση των μεθοδολογικών διαδικασιών που θα παρέχουν τη δυνατότητα διδακτικής και παιδαγωγικής αυτονόμησης του εκπαιδευτικού. Με έναν τέτοιον τρόπο που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των αποκαλούμενων ανώτερων νοητικών ικανοτήτων του μαθητή, οι οποίες θα τον οδηγήσουν όχι τόσο στην αναπαραγωγή αλλά πρώτιστα στην αναζήτηση και παραγωγή της γνώσης. Ένας τέτοιος προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής συνεπάγεται αυτονόητα την επιλογή ουσιαστικών και αντιπροσωπευτικών περιοχών από διάφορους επιστημονικούς και κοινωνικούς τομείς γνώσεων, που θα απεγκλωβίσει τις διαδικασίες μάθησης από την παραδοσιακή, ευθύγραμμη και στείρα πορεία διδασκαλίας.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. *Σκοπός της έρευνας*

Με την παρούσα εμπειρική έρευνα, η οποία συνιστά μια "μελέτη περίπτωσης", επιδιώκουμε να διερευνήσουμε **το είδος των ερωτήσεων** που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί (οι δάσκαλοι) στους μαθητές στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, στοχεύουμε να διερευνήσουμε την ποσοτική αναλογία (εκπροσώπηση) των τριών κατηγοριών ερωτήσεων, δηλαδή τις ερωτήσεις που αποβλέπουν στην αναπαραγωγή και απομνημόνευση της γνώσης (*εξεταστικές-ανακριτικές ερωτήσεις*), στη διε-

ρεύνηση και παραγωγή της γνώσης (*διερευνητικές ερωτήσεις*) και στην αναβάθμιση των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή (*κριτικές-δημιουργικές ερωτήσεις*). Ένας δεύτερος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί **το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας** που αναπτύσσεται στη μαθησιακή διαδικασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε κυρίως τον τρόπο που αντιδρά ο εκπαιδευτικός στις απαντήσεις των μαθητών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε τις κατηγοριοποιήσεις παιδαγωγικής επικοινωνίας του Flanders (1970): αποδοχή συναισθημάτων, επιβράβευση-ενθάρρυνση, αξιοποίηση των ιδεών-επινοήσεων των μαθητών, ερωτήσεις, μονόλογος, οδηγίες, κριτική από τον εκπαιδευτικό, απαντήσεις των μαθητών, πρωτοβουλία μαθητών, ησυχία-σύγχυση που επικρατεί στη σχολική τάξη.

Για την επίτευξη των σκοπών αυτών έχει καταγραφεί το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας, προκειμένου επιπλέον να διαπιστωθεί αν εμφανίζονται διαφοροποιήσεις που έχουν ως σημεία αναφοράς το φύλο του εκπαιδευτικού, τα έτη υπηρεσίας του, τα μαθήματα, τις διδακτικές ώρες και τη γεωγραφική περιοχή.

2.2. *Το ερευνητικό δείγμα και τα δεδομένα του*

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν η τετάρτη (Δ΄), η πέμπτη (Ε΄) και η έκτη (ΣΤ΄) τάξη τριών, επιλεγμένων με κλήρωση, πολυθέσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των πόλεων των Ιωαννίνων, της Πρέβεζας και του Βόλου. Η οροθέτηση του δείγματος στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου έγινε με το σκεπτικό ότι στις τάξεις αυτές η παιδαγωγική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές διεξάγεται σε ένα διαφορετικό γνωστικό, διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο στις μαθησιακές διαδικασίες. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της παρατήρησης. Ειδικότερα, το αντικείμενο αυτής της διερεύνησης-παρατήρησης αποτέλεσαν δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί (εννέα δάσκαλοι και πέντε δασκάλες), οι οποίοι σύμφωνα με παλαιότερες ερευνητικές προσπάθειες (βλ. περισσότερα: Ματσαγγούρας, Η. 1985:78), αντιπροσωπεύουν την πληθυσμιακή αναλογία (2 δάσκαλοι προς 1 δασκάλα) των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών. Οι καταγραφές των δεδομένων έγιναν σε διάστημα τριών εβδομάδων. Συγκεκριμένα, το κάθε σχολείο διέθεσε έξι (6) διδακτικές ώρες από το εβδομαδιαίο πρόγραμμά του και για

τρεις (3) συνεχόμενες εβδομάδες, δηλαδή συνολικά δεκαοχτώ (18) ώρες. Παρατηρήσαμε τον κάθε εκπαιδευτικό για μια διδακτική ώρα, εκτός από ορισμένους, στους οποίους η παρακολούθηση διήρκεσε δύο (2) διδακτικές ώρες κι αυτό συνέβη, επειδή αυτή συνέπιπτε με το συνεχόμενο δίωρο της διδασκαλίας του μαθήματος της "Γλώσσας".

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται μια ποσοτική διαφοροποίηση που εντοπίστηκε, αναφορικά με την αναλογική εκπροσώπησή των δύο φύλων των εκπαιδευτικών στις τρεις υπό διερεύνηση σχολικές τάξεις. Συγκεκριμένα, στη Δ΄ τάξη δίδασκαν κατά κανόνα (περίπου 80%) γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη η συντριπτική πλειοψηφία ήταν άνδρες εκπαιδευτικοί. Οι ερευνητικές παρατηρήσεις μας αφορούσαν τα γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσικός Κόσμος, Αγωγή του Πολίτη, Αισθητική Αγωγή, (Τεχνικά και Μουσική) και Ξένη Γλώσσα (Αγγλικά). Ειδικότερα, η Γλώσσα και τα Μαθηματικά κάλυψαν το 50% των παρατηρούμενων διδασκαλιών, εξαιτίας της κεντρικής θέσης που κατέχουν στο επίσημο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων.

Για τη διερεύνηση της ποιότητας των ερωτήσεων, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε μια υπο διερεύνηση κλείδα διδασκαλιών με τις τρεις κατηγορίες ερωτήσεων, δηλαδή τις εξεταστικές - ανακριτικές, τις διερευνητικές και τις κριτικές - δημιουργικές ερωτήσεις. Για τη διερεύνηση του είδους της παιδαγωγικής επικοινωνίας, που αναπτύσσεται στη μαθησιακή διαδικασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε το κατηγοριοποιημένο πλαίσιο του Flanders (1970), το οποίο παρέχει τη δυνατότητα μετατροπής των δεδομένων της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε ποσοτικά μεγέθη.

Η παρατήρηση των διδασκαλιών για την καταγραφή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 1996 και τα συνολικά ευρήματα καταγράφηκαν σε δεκαοχτώ δελτία παρατήρησης. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη διερευνητική προσπάθεια το Μάιο του 1997 και συγκεκριμένα στο Βόλο, η οποία είχε το χαρακτήρα διαχρονικής τεκμηρίωσης (επιβεβαίωσης) των ευρημάτων. Για την έρευνα που διεξαγάγαμε συνολικά, είχαν ενημερωθεί οι διευθυντές των σχολείων και οι δάσκαλοι των υπό διερεύνηση τάξεων, χωρίς όμως να γνωρίζουν την ακριβή ημέρα επίσκεψής μας.

2.3. Υποθέσεις της έρευνας

Α Υπόθεση: *Το είδος των ερωτήσεων*

Οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές είναι κυρίως εξεταστικές.

Β Υπόθεση: *Το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας*

Ο τρόπος που δρουν και αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας έχει τα χαρακτηριστικά του δασκαλοκεντρισμού και του αυταρχισμού (μονόλογος, οδηγίες, αποθάρρυνση, ετερονομία...).

Α + Β Υπόθεση: *Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και της μαθησιακής διαδικασίας*

1. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ελάχιστα ως προς το φύλο τους.

2. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως ένα βαθμό ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

3. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως ένα βαθμό ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στη μαθησιακή περίσταση.

4. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν πολύ σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος.

5. Οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν παρά ελάχιστα σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

3. Παρουσίαση - Αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων

Η παρουσίαση των δεδομένων διαμορφώνεται σε τρία μέρη, σύμφωνα με τις υποθέσεις της εμπειρικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται σε πίνακα: οι κατηγορίες των ερωτήσεων που διερευνήσαμε, ο αριθμός των ερωτήσεων που καταγράψαμε για καθεμία κατηγορία και η ποσοτική αναλογία (εκπροσώπηση) επί τοις εκατό (%) των τριών κατηγοριών ερωτήσεων.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται σε πίνακα οι τρόποι δράσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική επικοινωνία, οι οποίοι εντοπίζονται μέσα στις κατηγοροποιήσεις της επικοινωνίας του Flanders. Στον ίδιο πίνακα αναφέρονται επίσης: ο αριθμός των καταγρα-

φών για κάθε κατηγορία, η αναλογική εκπροσώπηση κάθε κατηγορίας επί τοις εκατό (%) και η χρονική αντιστοιχία κάθε κατηγορίας μέσα στα σαράντα πέντε λεπτά (45΄) καθεμιάς διδακτικής ώρας.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος επιχειρείται μια συνθετική - συγκριτική παρουσίαση των δύο πρώτων υποθέσεων της έρευνας, για να παραλληλιστούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ερωτήσεων και των δράσεων - αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται σε πίνακες, οι οποίοι έχουν την ίδια δομή με αυτούς των δύο πρώτων μερών, το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας τους, τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στη μαθησιακή περίσταση, τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος και τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που διδάσκουν.

Αναφορικά με την ερμηνεία - αξιολόγηση των ευρημάτων των πινάκων, κρίνονται απαραίτητες ορισμένες διευκρινίσεις που έχουν σχέση με το τρίτο μέρος της παρουσίασης των ποσοτικών δεδομένων. Αναλυτικότερα, σε ό,τι έχει σχέση με τα δεδομένα που αφορούν το φύλο των εκπαιδευτικών, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές σχετίζονται πιθανόν με το γεγονός ότι οι δασκάλες αναλαμβάνουν "συνήθως" την ευθύνη των κατώτερων τάξεων (Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄), έπειτα από "υπαγόρευση" του συλλόγου των δασκάλων (ανδρών) του σχολείου. Το ερευνητικό δείγμα δηλαδή αντικατοπτρίζει ως ένα βαθμό την αντίληψη και πρακτική, που έχει καθιερωθεί στα σχολεία, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί "επιβάλλεται" να διδάσκουν στις κατώτερες τάξεις. Φαίνεται λοιπόν πως οι μικρότερες τάξεις "εξωθούν" τον εκπαιδευτικό να αναδείξει το φαινόμενο του διδακτισμού. Ένα είδος παραλλαγής του παραπάνω φαινομένου εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς, στην προκείμενη περίπτωση στις δασκάλες με λίγα έτη υπηρεσίας (1-5 έτη). Σ' αυτούς παρατηρείται μια αυξημένη ποσοτική εκπροσώπηση των ερωτήσεων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (εξεταστικές - απομνημονευτικές), που προφανώς σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας (1-5 έτη) είναι κατά το 80% γυναίκες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Δ΄ τάξη.

Αναφορικά με τα ευρήματα που αφορούν το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώνει κανείς μια μικρή διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με

περισσότερα χρόνια υπηρεσίας οργανώνουν πιο δασκαλοκεντρικά τη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός αυτό πιθανολογούμε ότι οφείλεται στη νοοτροπία του διδακτισμού που αποκτά κανείς στα τελευταία χρόνια της σταδιοδρομίας του. Μια δεύτερη επισήμανση που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι κατά τη συλλογή των δεδομένων δε συναντήσαμε εκπαιδευτικούς με πέντε έως δέκα (5 - 10) χρόνια υπηρεσίας.

Παρατηρώντας κανείς τους πίνακες των δεδομένων που αφορούν τη συνθετική - συγκριτική αξιολόγηση του είδους των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, διαπιστώνει ότι η παρουσίαση των διδασκαλιών επικεντρώνεται στα δεδομένα των γνωστικών αντικειμένων της "Γλώσσας" και των "Μαθηματικών". Η επιλεκτική αυτή μεταχείριση αιτιολογείται από το γεγονός ότι η "Γλώσσα" και τα "Μαθηματικά" είναι ο πυρήνας στο επίσημο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Εξάλλου τα ευρήματα των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, συγκρινόμενα μεταξύ τους, δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Παρατηρήσαμε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί και στις τρεις πόλεις χρησιμοποιούσαν τις διδακτικές ώρες άλλων γνωστικών αντικειμένων, για να "ολοκληρώσουν" τη διδασκαλία στα μαθήματα της "Γλώσσας" και των "Μαθηματικών". Επιπλέον, αναφορικά με την παρουσίαση των ευρημάτων, επισημαίνεται ότι δίνεται βαρύτητα στα δεδομένα των δύο πρώτων ωρών γιατί: α) αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος των παρατηρούμενων διδασκαλιών και β) τις εκλάβαμε ως αντιπροσωπευτικές για τις υπόλοιπες ώρες του ωρολόγιου προγράμματος.

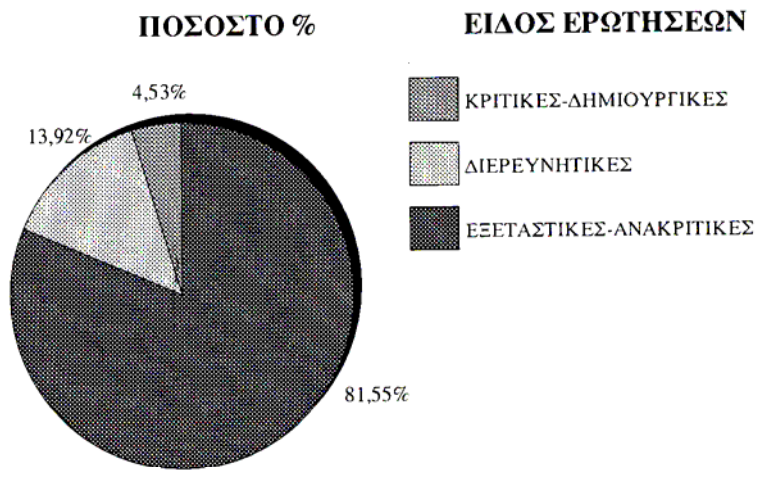
Σχετικά με την ερμηνεία των δεδομένων, τα οποία συνδέονται με τους πίνακες και τις κατηγοριοποιήσεις της παιδαγωγικής επικοινωνίας του Flanders (πίνακες ΙΙ, IV, VI, VIII, X και XII), επισημαίνουμε ότι η αξιολόγηση των ποσοτικών μεγεθών θα επικεντρωθεί στη σύγκριση των ποσοστών, τα οποία αναφέρονται: **α) στην επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού** (συνάθροιση των κατηγοριών: 1) αποδοχή συναισθημάτων, 2) επιβράβευση - ενθάρρυνση, 3) αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών, 4) ερωτήσεις, 5) μονόλογος, 6) οδηγίες, 7) κριτική από τον εκπαιδευτικό), **β) στην επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του μαθητή** (συνάθροιση των κατηγοριών: 8) Απαντήσεις των μαθητών και 9) πρωτοβουλία των μαθητών) και **γ) στην περιθωριοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία** (συνάθροιση των κατηγοριών 1-7, οι οποίες αναφέρθηκαν προηγουμένως και της κατηγορίας 10) Ησυχία - Σύγχυση).

3.1. Το είδος των ερωτήσεων

Πίνακας Ι

ΕΙΔΟΣ	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**
ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΕΣ	81,55	504
ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	13,92	86
ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ	4,53	28
ΣΥΝΟΛΟ	100	618

Πίνακας Ι



Από τα δεδομένα του Πίνακα Ι προκύπτει με σαφήνεια ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, σε ποσοστό 81,55% (περίπου τα 4/5 του συνόλου), ανήκουν στην κατηγορία των αποκαλούμενων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου ερωτήσεων. Είναι δηλαδή ερωτήσεις μνήμης, κατανόησης και εφαρμογής. Αντίθετα, οι λεγόμενες ανώτερου επιπέδου ερωτήσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή και στην παραγωγή της γνώσης, καταλαμβάνουν μόλις το 1/5 του συνόλου των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνουν ανεπιφύλακτα, αφενός την Α΄ υπόθεση της παρούσας έρευνας και αφετέρου παλαιότερα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (πρβλ. Κανάκης, Ι. 1993: 259, Ματσαγγούρας, Η. 1985: 81).

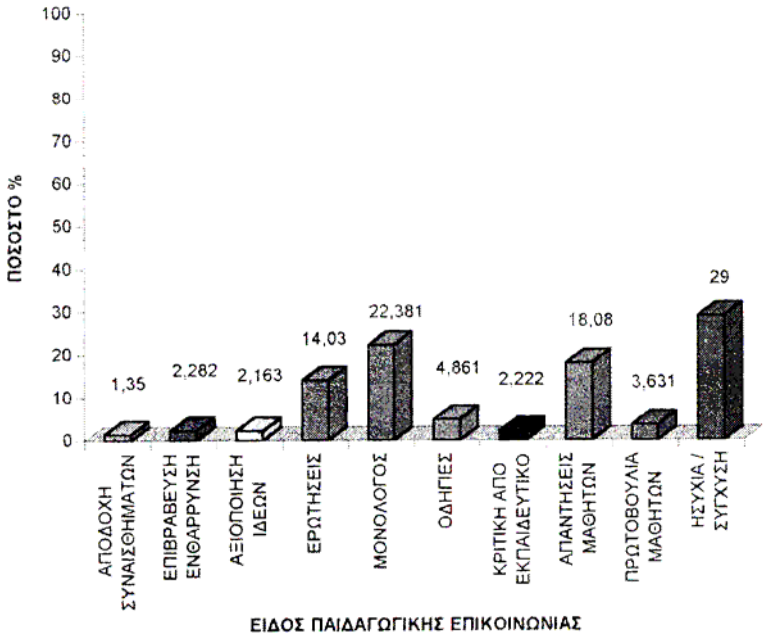
3.2. Το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Πίνακας ΙΙ

	ΕΙΔΟΣ	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ**	**ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ**
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	1,35	0,61΄	68
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	2,282	1,03΄	115
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	2,163	0,973	109
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	14,03	6,31΄	707
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	22,381	10,07΄	1128
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	4,861	2,188΄	245
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	2,222	1΄	112
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	18,08	8,133΄	911
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	3,631	1,633΄	183
10	ΗΣΥΧΙΑ / ΣΥΓΧΥΣΗ	29	13,053΄	1462
	ΣΥΝΟΛΟ	100	45΄	5040

Από τη συνάθροιση των ποσοστιαίων μονάδων, που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού (βλ. Πίνακα ΙΙ), προκύπτει ότι ο ίδιος χρησιμοποιεί για λογαριασμό του το ½ κάθε διδακτικής ώρας (περίπου 22 λεπτά). Αντίθετα, στο μαθητή διατίθεται πολύ λίγος χρόνος για ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο μαθητής καταναλώνει μόλις το 1/5 του συνολικού χρόνου κάθε διδακτικής ώρας. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι περίπου από τα 9,8 λεπτά της επικοινωνιακής δραστηριοποίησης του μαθητή τα 8 λεπτά καλύπτουν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Μία άλλη συνολική επισήμανση, που προκύπτει από τα συγκεκριμένα ευρήματα, είναι ότι σε ποσοστό 78,29% (περίπου 35 λεπτά) ο μαθητής αδρανοποιείται στην παιδαγωγική επικοινωνία. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μονοπωλεί εξουσιαστικά το χρόνο της διδακτικής ώρας, χρησιμοποιώντας ως κυρίαρχο διδακτικό μέσο το μονόλογο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη Β΄ υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία η παιδαγωγική επικοινωνία, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διαδικασία, χαρακτηρίζεται από δασκαλοκεντρισμό και αυταρχισμό.

Πίνακας ΙΙ



3.3. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και της μαθησιακής διαδικασίας

3.3.1. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

Πίνακας ΙΙΙ

ΦΥΛΛΟ	**ΕΙΔΟΣ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	72,06	245
ΑΝΔΡΑΣ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	19,71	67
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	8,23	28
ΣΥΝΟΛΟ		100	340
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	93,17	259
ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	6,83	19
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	0	0
ΣΥΝΟΛΟ		100	278

Πίνακας IV

	ΕΙΔΟΣ	ΦΥΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΔΕΥΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ	1,43	0,64΄	44
		ΓΥΝΑΙΚΑ	1,22	0,55΄	24
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	ΑΝΔΡΑΣ	2,69	1,21΄	83
		ΓΥΝΑΙΚΑ	1,63	0,73΄	32
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ	2,53	1,14΄	78
		ΓΥΝΑΙΚΑ	1,58	0,71΄	31
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΝΔΡΑΣ	14,84	6,68΄	457
		ΓΥΝΑΙΚΑ	12,76	5,74΄	250
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	ΑΝΔΡΑΣ	25	11,25΄	770
		ΓΥΝΑΙΚΑ	18,27	8,22΄	358
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΑΝΔΡΑΣ	4,09	1,84΄	126
		ΓΥΝΑΙΚΑ	6,07	2,73΄	119
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΑΝΔΡΑΣ	1,66	0,75΄	51
		ΓΥΝΑΙΚΑ	3,11	1,4΄	61
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ	16,98	7,64΄	523
		ΓΥΝΑΙΚΑ	19,8	8,91΄	388
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ	3,02	1,36΄	93
		ΓΥΝΑΙΚΑ	4,59	2,07΄	90
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	ΑΝΔΡΑΣ	27,76	12,49΄	855
		ΓΥΝΑΙΚΑ	30,97	13,94΄	607
	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	100	45΄	3080
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	100	45΄	1960

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα ΙΙΙ, διαπιστώνεται μια αξιόλογη διαφοροποίηση στα δεδομένα των υποβαλλόμενων ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση δεν ξεφεύγει καθοριστικά από το γενικό πλαίσιο της κατηγορίας των ερωτήσεων, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, είναι κατά κανόνα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου. Έτσι για τους μεν άνδρες είναι 72,06%, για τις γυναίκες δε εκπαιδευτικούς 93,17%. Σχετικά με τις ερωτήσεις, που αφορούν την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και τη διερεύνηση και παραγωγή της γνώσης, τα δεδομένα μόλις που καλύπτουν τα 5/20 του συνόλου των ερωτήσεων στον άνδρα και το 1/20 στη γυναίκα εκπαιδευτικό.

Σε αντίθεση με τα ευρήματα του Πίνακα ΙΙΙ, στα δεδομένα του Πίνακα IV δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφοροποίηση στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, από τη συνάθροιση των ποσοτικών δεδομένων, που σχετίζονται με την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, διαπιστώνεται ότι και τα δύο φύλα χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικά το ½ του συνολικού χρόνου κάθε διδακτικής ώρας (περίπου 23,5΄ για τον άνδρα και 20΄ για τη γυναίκα εκπαιδευτικό). Από την άλλη πλευρά ο μαθητής ή διαφορετικά ένας αριθμός μαθητών δραστηριοποιείται στην παιδαγωγική επικοινωνία κατά μέσο όρο μόλις στο 1/5 του συνόλου της διδακτικής ώρας (9΄ στον άνδρα και 10,98΄ στη γυναίκα εκπαιδευτικό), ενώ στα υπόλοιπα 4/5 δε συμμετέχει ενεργά στην παιδαγωγική επικοινωνία.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν επιβεβαιώνουν πλήρως τη σχετική υπόθεση (A + B : 1), δεδομένου ότι οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας διαφοροποιούνται πολύ περισσότερο απ' ό,τι έχει υποτεθεί όσον αφορά το φύλο, ενώ οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως φύλου, κινούνται σχεδόν στα ίδια πλαίσια συμπεριφοράς.

3.3.2. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Πίνακας V

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΙΔΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	93,55	203
1-5	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	6,45	14
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	0	0
ΣΥΝΟΛΟ		100	217
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	70,81	114
15-20	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	22,36	36
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	6,83	11
ΣΥΝΟΛΟ		100	161
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	80	124
21-25	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	12,9	20
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	7,1	11
ΣΥΝΟΛΟ		100	155
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	74,12	63
26-31	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	18,82	16
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	7,06	6
ΣΥΝΟΛΟ		100	85

ΠΙΝΑΚΑΣ VI

	ΕΙΔΟΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	1-5	0,95	0,43΄	16
		15-20	3,095	1,39΄	26
		21-25	0,5	0,225΄	7
		26-31	1,7	0,76΄	19
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	1-5	1,73	0,78΄	29
		15-20	3,45	1,55΄	29
		21-25	2,21	1΄	31
		26-31	2,32	1,045΄	26
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	1-5	1,13	0,51΄	19
		15-20	4,05	1,82΄	34
		21-25	0,79	0,35΄	11
		26-31	4,02	1,81΄	45
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	1-5	12,8	5,76΄	215
		15-20	21,55	9,7΄	181
		21-25	12,93	5,82΄	181
		26-31	11,61	5,22΄	130
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	1-5	14,76	6,64΄	248
		15-20	27,62	12,43΄	232
		21-25	19,5	8,775΄	273
		26-31	33,48	15,07΄	375
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	1-5	5,71	2,57΄	96
		15-20	3,93	1,77΄	33
		21-25	4,86	2,185΄	68
		26-31	4,28	1,93΄	48
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	1-5	2,5	1,125΄	42
		15-20	4,285	1,93΄	36
		21-25	1,86	0,835΄	26
		26-31	0,71	0,32΄	8
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	1-5	20,3	9,13΄	341
		15-20	21,31	9,59΄	179
		21-25	11,71	5,27΄	164
		26-31	20,27	9,12΄	227
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	1-5	4,35	1,995΄	73
		15-20	4,88	2,2΄	41
		21-25	2,57	1,16΄	36
		26-31	2,95	1,325΄	33
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	1-5	35,77	16,1΄	601
		15-20	5,83	2,62΄	49
		21-25	43,07	19,38΄	603
		26-31	18,66	8,4΄	209
	ΣΥΝΟΛΟ	1-5	100	45΄	1680
	ΣΥΝΟΛΟ	15-20	100	45΄	840
	ΣΥΝΟΛΟ	21-25	100	45΄	1400
	ΣΥΝΟΛΟ	26-31	100	45΄	1120

Τα δεδομένα του Πίνακα V εμφανίζουν μια διαφοροποίηση στην αναλογική εκπροσώπηση των ερωτήσεων σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί των τεσσάρων κατηγοριών υποβάλλουν ερωτήσεις, οι οποίες οδηγούν σχεδόν αποκλειστικά στην απομνημόνευση και αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων. Αντίθετα, οι ερωτήσεις που συντελούν στη διερεύνηση και παραγωγή της γνώσης και παράλληλα στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή, μόλις που καλύπτουν περίπου το 1/20 του συνόλου των ερωτήσεων στους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας (1-5 έτη υπηρεσίας), τα 6/20 στους εκπαιδευτικούς της δεύτερης κατηγορίας (15-20 έτη υπηρεσίας), τα 4/20 στους εκπαιδευτικούς της τρίτης κατηγορίας (21-25 έτη υπηρεσίας) και τα 5/20 στους εκπαιδευτικούς της τελευταίας κατηγορίας (26-31 έτη υπηρεσίας).

Ως προς την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώνεται διαφοροποίηση κυρίως σε ό,τι αφορά το χρόνο που αναλώνουν δασκαλοκεντρικά οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, από τη συνάθροιση των ποσοτικών δεδομένων, που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, προκύπτουν τα εξής δεδομένα: η πρώτη κατηγορία (1-5 έτη υπηρεσίας) χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικά το 39,58% (17,82΄) του επικοινωνιακού χρόνου, η δεύτερη κατηγορία (15-20 έτη υπηρεσίας) το 42,65% (19,19΄), η τρίτη κατηγορία (21-25 έτη υπηρεσίας) το 67,98% (30,59΄) και η τέταρτη κατηγορία (26-31 έτη υπηρεσίας) το 58,12% (26,16΄). Από τα ευρήματα αυτά μπορεί κανείς να πιθανολογήσει ότι με την πάροδο του χρόνου ο εκπαιδευτικός αποκτά τη νοοτροπία του διδακτισμού ("δασκαλέματος"). Αντίθετα, η χρονική διάρκεια που διατίθεται στο μαθητή για ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία περιορίζεται μόλις στα 5/20 (11,08΄), 3/20 (6,43΄), 5/20 (11,79΄) και στα 4/20 (10,45΄) αντίστοιχα του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας. Επιπρόσθετα, ο μαθητής και στις τέσσερις κατηγορίες των εκπαιδευτικών απέχει από την παιδαγωγική επικοινωνία στα περίπου 4/5 (από 33΄ έως 38΄) της διδακτικής ώρας.

Τα παραπάνω ευρήματα επικυρώνουν τη σχετική υπόθεση (A + B : 2), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας διαφέρουν ως ένα βαθμό ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους.

3.3.3. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα

Πίνακας VII

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	**ΕΙΔΟΣ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	77,08	148
ΓΛΩΣΣΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	13,54	26
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	9,38	18
ΣΥΝΟΛΟ		100	192
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	86,36	57
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	7,58	5
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	6,06	4
ΣΥΝΟΛΟ		100	66

Πίνακας VIII

	ΕΙΔΟΣ	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	2,02	0,91΄	34
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	0,89	0,4΄	5
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	ΓΛΩΣΣΑ	3,51	1,58΄	59
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	3,57	1,61΄	20
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	3,57	1,61΄	60
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1,61	0,72΄	9
		ΓΛΩΣΣΑ	15,54	6,99΄	261
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	15,89	7,15΄	89
		ΓΛΩΣΣΑ	18,1	8,14΄	304
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	38,213	17,2΄	214
		ΓΛΩΣΣΑ	3,33	1,5΄	56
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	3,93	1,77΄	22
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΓΛΩΣΣΑ	1,67	0,75΄	28
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1,61	0,72΄	9
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	19,76	8,89΄	332
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	12,86	5,79΄	72
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΓΛΩΣΣΑ	4,17	1,88΄	70
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	1,964	0,88΄	11
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	ΓΛΩΣΣΑ	28,33	12,75΄	476
		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	19,463	8,76΄	109
	ΣΥΝΟΛΟ	ΓΛΩΣΣΑ	100	45΄	1680
	ΣΥΝΟΛΟ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	100	45΄	560

Από τα δεδομένα του Πίνακα VII προκύπτει με σαφήνεια ότι υπάρχει μια αξιόλογη διαφοροποίηση στις ερωτήσεις, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές στα μαθήματα της "Γλώσσας" και των "Μαθηματικών". Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (εξεταστικές - ανακριτικές) αντιπροσωπεύουν περίπου τα 17/20 (86,36%) του συνόλου των ερωτήσεων στο μάθημα των "Μαθηματικών" και περίπου τα 16/20 (77,08%) του συνόλου στο μάθημα της "Γλώσσας". Αντίθετα, η ποσοστιαία εκπροσώπηση των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου (διερευνητικές και κριτικές-δημιουργικές) είναι χαμηλή και καταλαμβάνει σχεδόν τα 2/20 των συνολικών ερωτήσεων στα "Μαθηματικά" και σχεδόν τα 4/20 των συνολικών ερωτήσεων στη "Γλώσσα". Φαίνεται πως τα "Μαθηματικά", δεδομένου ότι περιέχουν πιο δύσκολες έννοιες και απαιτούν υψηλούς νοητικούς συσχετισμούς σε σύγκριση με τη "Γλώσσα", ενισχύουν την τάση του εκπαιδευτικού προς το διδακτισμό (το "δασκάλεμα"). Επίσης, στα "Μαθηματικά" ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στην προσπάθεια εμπέδωσης μαθηματικών όρων, οπότε περιορίζεται σημαντικά η οποιαδήποτε ενεργητική δραστηριοποίηση του μαθητή για την παραγωγή της γνώσης.

Μια σχετική διαφοροποίηση στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό ανάμεσα στη "Γλώσσα" και τα "Μαθηματικά", διαπιστώνεται από τα ευρήματα του Πίνακα VIII. Ειδικότερα, από τη συνάθροιση των ποσοστιαίων μονάδων που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός καταναλώνει το ½ (21,48΄) του χρόνου της διδακτικής ώρας στο μάθημα της "Γλώσσας" και περίπου τα 3/5 (29,57΄) του συνολικού χρόνου στο μάθημα των "Μαθηματικών". Ο χρόνος που διατίθεται στο μαθητή για μια ουσιαστική συμμετοχή στην παιδαγωγική επικοινωνία είναι εξαιρετικά περιορισμένος και στα δύο προαναφερθέντα γνωστικά αντικείμενα με μια μικρή διαφοροποίηση, που εντοπίζεται για τη μεν "Γλώσσα" περίπου στα 5/20 (10,77΄) του συνολικού χρόνου, για τα δε "Μαθηματικά" περίπου στα 3/20 (6,67΄) του συνολικού χρόνου. Επιπρόσθετα, ο μαθητής απέχει ουσιαστικά από την επικοινωνιακή διαδικασία σε ποσοστό 76,07% στη "Γλώσσα" και 85,71% στα "Μαθηματικά".

Τα συγκεκριμένα ευρήματα επικυρώνουν τη σχετική υπόθεση (Α + Β : 3), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας διαφέρουν ως ένα βαθμό, ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν στη μαθησιακή περίσταση.

3.3.4. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος

Πίνακας IX

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ	**ΕΙΔΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ**
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	81,6	102
1η	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	11,2	14
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	7,2	9
ΣΥΝΟΛΟ		100	125
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	75,6	124
2η	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	18,29	30
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	6,1	10
ΣΥΝΟΛΟ		100	164

Πίνακας Χ

	ΕΙΔΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ	1η	1,87	0,84΄	21
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	2η	1,25	0,56΄	14
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ	1η	3,12	1,41΄	35
	ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	2η	2,14	0,96΄	24
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	1η	2,77	1,25΄	31
	ΙΔΕΩΝ	2η	2,95	1,33΄	33
		1η	15,27	6,87΄	171
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	2η	13,84	6,23΄	155
		1η	17,41	7,83΄	195
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	2η	18,39	8,28΄	206
		1η	5,54	2,49΄	62
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	2η	2,77	1,25΄	31
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ	1η	1,43	0,64΄	16
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	2η	1,7	0,76΄	19
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	1η	19,55	8,8΄	219
	ΜΑΘΗΤΩΝ	2η	16,96	7,63΄	190
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	1η	4,11	1,85΄	46
	ΜΑΘΗΤΩΝ	2η	2,86	1,29΄	32
10	ΗΣΥΧΙΑ	1η	28,93	13,02΄	324
	ΣΥΓΧΥΣΗ	2η	37,14	16,71΄	416
	ΣΥΝΟΛΟ	1η	100	45΄	1120
	ΣΥΝΟΛΟ	2η	100	45΄	1120

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα ΙΧ, προκύπτει ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος διαφέρουν σε μικρό βαθμό. Αναλυτικότερα, οι αποκαλούμενες ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης και εφαρμογής), αντιπροσωπεύουν αναλογικά τα 16/20 (81,6%) για την 1η διδακτική ώρα και τα 15/20 (75,6%) για τη 2η διδακτική ώρα του συνόλου των ερωτήσεων, που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός. Στον αντίποδα αυτών βρίσκονται οι λεγόμενες ερωτήσεις ανώτερου επιπέδου, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή και στην παραγωγή της γνώσης. Οι ερωτήσεις αυτές καταλαμβάνουν σχεδόν τα 5/20 (18,4%) κατά την 1η ώρα και σχεδόν τα 6/20 (24,39%) κατά την 2η ώρα του συνόλου των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού.

Από τη συνάθροιση των ποσοτικών δεδομένων του Πίνακα Χ, των σχετικών με την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού στις δύο πρώτες διδακτικές ώρες, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει "εγωκεντρικά" περίπου το ½ (21,33΄ και 19,37΄ αντίστοιχα) του συνολικού χρόνου. Ο μαθητής όμως συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία στα 5/20 (10,65΄) του συνολικού χρόνου, στη διάρκεια της 1ης διδακτικής ώρας και στα 4/20 (8,92΄) του συνολικού χρόνου, στη διάρκεια της 2ης διδακτικής ώρας. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αδρανοποιείται στην παιδαγωγική επικοινωνία σε ποσοστά: 76,34% και 80,18% για την πρώτη (1η) και τη δεύτερη (2η) διδακτική ώρα αντίστοιχα.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη σχετική υπόθεση (Α + Β : 4), με βάση την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας δε διαφέρουν πολύ σε σχέση με τις διδακτικές ώρες του ωρολόγιου προγράμματος.

3.3.5. Το είδος των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή του σχολείου

Πίνακας XI

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	**ΕΙΔΟΣ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	82,8	183
ΙΩΑΝΝΙΝΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	14,03	31
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	3,17	7
ΣΥΝΟΛΟ		100	221
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	76,21	157
ΠΡΕΒΕΖΑ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	21,36	44
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	2,43	5
ΣΥΝΟΛΟ		100	206
	ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΕΣ	85,86	164
ΒΟΛΟΣ	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	5,76	11
	ΚΡΙΤΙΚΕΣ	8,38	16
ΣΥΝΟΛΟ		100	191

Πίνακας XII

	ΕΙΔΟΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΧΡΟΝΟΣ ΣΕ ΛΕΠΤΑ	ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ
1	ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1,12	0,5΄	22
		ΠΡΕΒΕΖΑ	2,36	1,06΄	33
		ΒΟΛΟΣ	0,77	0,35΄	13
2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1,53	0,69΄	30
		ΠΡΕΒΕΖΑ	1,36	0,61΄	19
		ΒΟΛΟΣ	3,93	1,77΄	66
3	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	2,91	1,31΄	57
		ΠΡΕΒΕΖΑ	2,64	1,19΄	37
		ΒΟΛΟΣ	0,89	0,4΄	15
4	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	9,85	4,43΄	193
		ΠΡΕΒΕΖΑ	15,71	7,07΄	220
		ΒΟΛΟΣ	17,5	7,875΄	294
5	ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	15,87	7,14΄	311
		ΠΡΕΒΕΖΑ	22,5	10,125΄	315
		ΒΟΛΟΣ	29,88	13,45΄	502
6	ΟΔΗΓΙΕΣ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	5,66	2,55΄	111
		ΠΡΕΒΕΖΑ	4,36	1,96΄	61
		ΒΟΛΟΣ	4,35	1,955΄	73
7	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	1,99	0,9΄	39
		ΠΡΕΒΕΖΑ	3,5	1,575΄	49
		ΒΟΛΟΣ	1,43	0,64΄	24
8	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	15,15	6,82΄	297
		ΠΡΕΒΕΖΑ	15,93	7,17΄	223
		ΒΟΛΟΣ	23,27	10,47΄	391
9	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	3,16	1,42΄	62
		ΠΡΕΒΕΖΑ	5,71	2,57΄	80
		ΒΟΛΟΣ	2,44	1,1΄	41
10	ΗΣΥΧΙΑ ΣΥΓΧΥΣΗ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	42,76	19,24΄	838
		ΠΡΕΒΕΖΑ	25,93	11,67΄	363
		ΒΟΛΟΣ	15,54	6,99΄	261
	ΣΥΝΟΛΟ	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	100	45΄	1960
	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΕΒΕΖΑ	100	45΄	1400
	ΣΥΝΟΛΟ	ΒΟΛΟΣ	100	45΄	1680

Από τα ευρήματα του Πίνακα XI προκύπτει ότι οι ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου έχουν τον πρώτο λόγο και στις τρεις αστικές περιοχές που διεξήχθη η έρευνα, χωρίς να εμφανίζονται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Στα Ιωάννινα και το Βόλο το αντίστοιχο ποσοστό είναι σχεδόν ίσο με τα 16/20 (82,8% και 85,6%), ενώ στην Πρέβεζα είναι σχεδόν ισοδύναμο με τα 15/20 (76,21%) του συνόλου των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Στις τρεις αυτές πόλεις οι ερωτήσεις υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου εμφανίζονται σε πολύ περιορισμένο αριθμό. Στα Ιωάννινα το ποσοστό ισοδυναμεί με τα 4/20 των συνολικών ερωτήσεων του εκπαιδευτικού, στο Βόλο το ποσοστό αντιστοιχεί περίπου στα 3/20 και στην Πρέβεζα το ποσοστό αγγίζει σχεδόν τα 5/20.

Από τη συνάθροιση των ποσοτικών ευρημάτων του Πίνακα XII, που αφορούν την επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού, εμφανίζονται σχεδόν τα ίδια δεδομένα και για τις τρεις πόλεις. Συγκεκριμένα, στην Πρέβεζα και το Βόλο η επικοινωνιακή δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού ισοδυναμεί περίπου με τα 12/20 (23,59΄ και 26,44΄ αντίστοιχα) του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας και στα Ιωάννινα το αντίστοιχο ποσοστό φθάνει περίπου τα 8/20 (17,52΄) του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας. Ο χρόνος που διατίθεται για το μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία αντιστοιχεί μόλις στα 4/20 του συνολικού χρόνου για τις πόλεις των Ιωαννίνων και της Πρέβεζας (8,24΄ και 9,74΄ αντίστοιχα) και στα 5/20 περίπου (11,57΄) του συνολικού χρόνου για την πόλη του Βόλου. Επιπρόσθετα, ο μαθητής αδρανοποιείται στις διαδικασίες της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε ποσοστά, τα οποία ελάχιστα διαφέρουν στις προαναφερθείσες πόλεις (Ιωάννινα: 81,69%, Πρέβεζα: 78,26% και Βόλος 74,29%).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σχετική υπόθεση (A + B : 5), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής επικοινωνίας δε διαφέρουν παρά ελάχιστα σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

4. Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας σε σχέση με το είδος των ερωτήσεων, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και το είδος της παιδαγωγικής επικοινωνίας, που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Η αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων οδηγεί στο σαφές συμπέρασμα ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (περίπου 82%) οι ερωτήσεις, που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, έχουν εξεταστικό - ανακριτικό χαρακτήρα. Είναι δηλαδή ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, δεδομένου ότι αποβλέπουν σε γνώσεις, που έχουν προκύψει από αναπαραγωγή και απομνημόνευση. Αντίθετα, μικρό είναι αναλογικά το ποσοστό των ερωτήσεων (διερευνητικές και κριτικές - δημιουργικές), που συμβάλλουν στην αναζήτηση και την παραγωγή της γνώσης (περίπου 18%).

Αναφορικά με την ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μεθόδους μάθησης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διδακτισμό, με την έννοια του "δασκαλέματος" (μονόλογος, νουθεσίες, "κριτική", χειραγώγηση κ.λπ.) και οι οποίες αδρανοποιούν και τελικά περιθωριοποιούν το μαθητή σε υψηλά ποσοστά (περίπου 80%).

Οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, τα μαθήματα, τις διδακτικές ώρες και τις γεωγραφικές περιοχές, είναι μικρές και οφείλονται κατά κύριο λόγο στις ιδιομορφίες της οργάνωσης και λειτουργίας του Ωρολόγιου και Αναλυτικού προγράμματος και συνολικά του σχολείου, καθώς και σε υποκειμενικούς παράγοντες.

Αν συσχετίσει κανείς τις συγκεκριμένες διαπιστώσεις με το ρόλο, που οφείλει - από παιδαγωγική άποψη- να διαδραματίζει η ερώτηση στην εκπαιδευτική πράξη, τότε καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός δε χρησιμοποιεί την ερώτηση προς όφελος της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός: α) δε συμβάλλει στη δημιουργία και τη διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη και β) συμβάλλει μονόπλευρα στην κατανόηση και εμπέδωση

της γνώσης, παραμελώντας καθοριστικά μαθησιακές διαδικασίες, που οδηγούν στην αναζήτηση και παραγωγή της γνώσης από το μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση διαδικασιών, που οδηγούν στην ενεργητική και αυτόνομη δραστηριοποίηση του μαθητή, καθώς και στην ανάπτυξη και αναβάθμιση των αποκαλούμενων ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του (κριτική - αναλυτική - συνθετική - δημιουργική ... ικανότητα). Αποτέλεσμα των δεδομένων αυτών είναι επίσης η αξιολόγηση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων του μαθητή να έχει περιορισμένο χαρακτήρα και να είναι αμφιβόλου παιδαγωγικής αξίας.

Καταλήγοντας συμπεραίνει κανείς ότι η ερώτηση δεν αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό προς όφελος των μαθησιακών διαδικασιών, της παιδαγωγικής επικοινωνίας και ασφαλώς του μαθητή, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του οποίου οφείλει να βρίσκεται στο επίκεντρο των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων της εκπαιδευτικής πράξης και συνολικά του σχολείου. Με άλλα λόγια, η ερώτηση στη σημερινή της μορφή δε συμβάλλει στην ικανοποίηση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή.

Βιβλιογραφία

ΓΙΟΚΑΡΙΝΗΣ, Κ. (1988): *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και αξιολόγηση*, Δράμα.

ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ. (1984): *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Αθήνα: Γρηγόρης.

ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι.Ν. (1993): *Οι ερωτήσεις του Δασκάλου και οι αντιδράσεις του στις απαντήσεις των μαθητών*, στο: Χιωτάκης, Σ., Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σσ. 255-264, Αθήνα: Γρηγόρης.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (1989): *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.Γ. (1986): *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (1995): *Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως "θεραπευτικό" παιδαγωγικό μέσο*, στο περιοδ. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 39-40, σσ. 222-241, Αθήνα.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ., (1997): *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή - Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Gutenberg.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1985): *Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο*, στο περιοδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 25, σσ. 77-86, Αθήνα.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1987): *Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών - Διαπιστώσεις και υποδείξεις*, στο περιοδ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 6, σσ. 5-21, Θεσσαλονίκη.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. (1986): *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΠΑΠΑΣ, Α. (1984): *Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία*, στο περιοδ. Συνάντηση, τ. 4-6, Ιούλιος 1984-Απρίλιος 1985.

WATZLAWICK, P./BEAVIN, J./JACKSON, D. (1969): *Menschilche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern-Stuttgart-Toronto: Hans Huber.

Τυπογραφικές Εργασίες
Γ. ΔΟΥΒΑΛΗΣ - Ε. ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 28ης ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 41 (ΣΤΟΑ ΚΑΜΠΕΡΗ)
ΤΗΛ.: (0651) 27.845 - 20.544 FAX: (0651) 24672