

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.

N° 11

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1998

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.

Nº 11

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1998

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

ΣΟΦΙΑ ΒΟΥΡΗ

Η ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΗΓΗ ΕΘΝΙΚΩΝ ΤΕΚΜΗΡΙΩΝ

ΣΤΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (1991-1996) 7

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ 25

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ (1923 – 1993) 63

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ:

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΙΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ 103

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΒΟΥΛΗΣΗΣ 133

ΕΥΓΕΝΙΑ ΚΟΛΕΖΑ

NIHIL EST INTELLECTU QUOD NON FUIT PRIUS IN SENSO” 147

ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΠΟΝΩΤΗ - ΠΛΟΥΣΙΑ ΜΙΣΑΗΛΙΔΗ

CHILDREN'S HUMAN FIGURE DRAWINGS:

RECENT APPROACHES ON DEVELOPMENTAL CHANGE 163

ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΛΕΙΟΣ

“ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ” 177

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ

ΕΥΓΟΝΙΚΗ - ΠΡΟΓΕΝΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ -

ΔΙΑΚΟΠΗ ΚΥΗΣΗΣ: ΕΠΙΚΑΙΡΑ ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ

ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ 221

ΣΟΦΙΑ ΒΟΥΡΗ

**Η ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΗΓΗ ΕΘΝΙΚΩΝ ΤΕΚΜΗΡΙΩΝ
ΣΤΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
(1991-1996)**

Ιωάννινα 1998

ΣΟΦΙΑ ΒΟΥΡΗ

**Η ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΗΓΗ ΕΘΝΙΚΩΝ ΤΕΚΜΗΡΙΩΝ
ΣΤΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
(1991-1996)**

Με την κατάλυση της παλιάς τάξης πραγμάτων το 1989 στις χώρες της ΝΑ Ευρώπης το ρόλο “της συλλογικής ενοποίησης ανέλαβε να παίξει η εθνική ιδέα”¹. Στην προσπάθεια αυτή δεν έμειναν αμέτοχα τα σχολικά συστήματα των βαλκανικών χωρών. Με πρωτοφανή ταχύτητα, ο συγγραφικός πυρετός που απλώθηκε από άκρη σ’ άκρη της Βαλκανικής με σκοπό την αναθεώρηση της γνώσης για το ιστορικό παρελθόν απέδωσε στο διάστημα της πενταετίας 1991-1996 αλλεπάλληλες σειρές αναθεωρημένων σχολικών βιβλίων ιστορίας. Τα πορίσματα των τελευταίων ερευνών έδειξαν ότι τα πρώτα μετακομμουνιστικά εγχειρίδια ιστορίας (1991-1993) τα σκιάζει η βαριά παράδοση της πολιτικής προπαγάνδας. Παρά τις επισημάνσεις των συντακτών ότι η επανασυγγραφή των εγχειριδίων ιστορίας μετά το 1990 υπαγορεύτηκε από την ανάγκη αποϊδεολογικοποίησής τους από τα παλαιά ιδεολογικά δεσμά, τελικά η ιστορική γνώση που διοχετεύεται στους βαλκάνιους μαθητές υπηρετεί τη νέα εθνική ιδεολογία πλέον².

Στο πλαίσιο αυτής της συνάντησης³ θα παρουσιάσουμε μια από τις τάσεις της σύγχρονης βαλκανικής σχολικής ιστοριογραφίας, δηλαδή τη “χρήση” της

1. Βλ. σχετικά M.Hroch, Από το εθνικό κίνημα στην εθνική ολοκλήρωση, στο: Εθνικό Κίνημα στα Βαλκάνια, Θεμέλιο 1996, σ. 42.

2. Οι νέες τάσεις της βαλκανικής σχολικής ιστοριογραφίας και οι τρόποι με βάση τους οποίους επαναπροσδιορίζεται σήμερα η εθνική ταυτότητα στο βαλκανικό χώρο παρουσιάζονται αναλυτικά στην τελευταία εργασία μας *Τα σλάβικα εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα έθνη σε πόλεμο, Gutenberg, Αθήνα 1997*.

3. Το παρόν κείμενο ανακοινώθηκε στο Διεθνές Συνέδριο που οργάνωσε το Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικού Βιβλίου Georg Eckert-Institut σε συνεργασία με τον Τομέα Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στις 16-18 Νοεμβρίου 1998 στη Θεσσαλονίκη, με θέμα: “Η εικόνα του άλλου/ του γείτονα στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών χωρών”. Έχει υποβληθεί για δημοσίευση και στα Πρακτικά του Συνεδρίου “International Conference on the Image of the “other”/ the neighbour in the school textbooks of the Balkan countries: Census of the recent Research», 16-18 Νοεμβρίου, Θεσσαλονίκη 1998.

αρχαιότητας ως πηγής εθνικών τεκμηρίων. Η διερεύνηση αυτού του θέματος στηρίζεται στην ανάλυση του περιεχομένου επτά νέων εγχειριδίων αρχαίας ιστορίας για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τεσσάρων γειτονικών μας χωρών: της Βουλγαρίας, της ΠΓΔ της Μακεδονίας, της Αλβανίας και της Τουρκίας⁴.

Ασφαλώς, η αναζήτηση των αρχαίων ριζών και η τεκμηρίωση της μακράς διάρκειας του βίου ενός έθνους δεν είναι σύγχρονο φαινόμενο, αποτέλεσε συστατικό στοιχείο της ρομαντικής αντίληψης που κληρονόμησε ο 19ος αιώνας σύμφωνα με την οποία το έθνος γινόταν αντιληπτό ως μια μυθολοποιημένη “φυσική” οντότητα, με μακρά διάρκεια, αδιάκοπη συνέχεια, σταθερή παρουσία στον “εθνικό” χώρο και κοινά πολιτιστικά χαρακτηριστικά αναλλοίωτα στο χρόνο⁵. Η συγκεκριμένη αντίληψη περί έθνους, κοινός τόπος στη βαλκανική ιστοριογραφική παράδοση (ακαδημαϊκή και σχολική)⁶, αναβιώνει στις μέρες μας για να υπηρετήσει ποικίλες πολιτικές και κοινωνικές ανάγκες.

4. Τα εγχειρίδια ιστορίας που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα είναι τα εξής:

α. Istorija za 3 klas opšta Gimnazija, Simo Mladenovski, Prosvetno Delo, Skopje 1992, σσ. 85-178.

β. Zapiski po Istorija, praistorija i antičnost, 7 klas, cast II, Dim. Popov, Tsvetan Tsvetanski, Vasko Arnaudov, OOD-Zefir, Sofija 1993, σσ. 3-52.

γ. Istorija na Bălgarija za 11 klas, Izdat. Otvoreno Obšestvo, Sofija 1996, σσ.9-20.

δ. Ιστορία της Αλβανίας για τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης, Κρίστο Φράσερι, Στεφανάκι Πόλο, μετάφραση Ευθυμίου Μάνου από το αντίστοιχο αλβανικό κείμενο έκδοσης 1989, Πρώτο Μέρος, σσ. 3-47.

ε. Historia e popullit Shqiptar, per shkollat e mesme, Dr. Hysni Myzyri, Shtepia Botuese e librit Shkollor Tirane 1996, σσ. 5-26.

στ. Tarih I, Ders Gesme ve Kredi Sistemine Gore, Kemal Kara, Onde Yayincilik, Istanbul 1995, 12-56.

ζ. Tarih I, Ders Gesme ve Kredi Esasina Gore, Altan Deliorman, Bayrak, Istanbul 1996, σσ. 27-49.

5. Σύγχρονες θεωρήσεις για το έθνος ό. π., Hroch, M., “Από το εθνικό κίνημα στην εθνική ολοκλήρωση” και Adam Smith, “The Ethnic Origins of Nations”, Blackwell, Oxford 1986. Επίσης Anderson, B., “Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, Verso, London-New York 1991. Πρβλ. και P. M. Kitromilidis, Imagined Communities and the origins of the national question in the Balkans, στο M. Blinkhorn, Th. Veremis, “Modern Greece: Nationalism and Nationality”, Sage-Eliapep, Λονδίνο-Αθήνα 1990.

6. Για την πολιτική χρήση της ιστορικής γνώσης στη σύγχρονη βαλκανική συγκυρία βλ. Αγγελικής Κωνσταντακοπούλου, “Ιστοριογραφικά ζητήματα στη σημερινή βαλκανική συγκυρία”, Σύγχρονα Θέματα, 1994, σσ.50-51. Για το ρόλο της ιστορικής επιστήμης στη διαμόρφωση της ιστορικής μνήμης βλ. γενικά Ζακ Λε Γκοφ, “Ιστορία και μνήμη”, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1998.

Το ειδικό βάρος που επαναποκτά η αρχαιότητα στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας πιστοποιείται σε γενικές γραμμές από τα εξής στοιχεία:

- την αύξηση του περιεχομένου της αρχαίας ιστορίας στο σύνολο της νέας διδακτέας ύλης⁷,
- την ενσωμάτωση της αρχαιότητας στον κορμό της εθνικής ιστορίας (βουλγαρικής, μακεδονικής, αλβανικής, τουρκικής)
- την εθνοκεντρική προσέγγιση της αρχαίας ιστορίας,
- την αναθεώρηση της μαρξιστικής προσέγγισης των αρχαίων πολιτισμών μέσα από το πρίσμα του δουλοκτητικού χαρακτήρα⁸.

Οι τρόποι με τους οποίους η αρχαιότητα επανεγγράφεται ως θέμα διδασκαλίας στα εγχειρίδια ιστορίας των βαλκανικών χωρών διερευνώνται με βάση τα εξής ερωτήματα: πώς δικαιολογούν οι ίδιοι οι συγγραφείς την αύξηση της ύλης της αρχαίας ιστορίας, ποια εθνικά επιχειρήματα θεμελιώνονται με την ιστορική γνώση που αντλείται από την αρχαιότητα, ποιες οι παιδαγωγικές συνέπειες της συγκεκριμένης ιδεολογικής χρήσης της αρχαιότητας. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην καταγραφή των “εθνικών” τεκμηρίων που επικαλείται η κάθε χώρα και στην αποτύπωση της εικόνας που διαμορφώνει ο κάθε βαλκανικός λαός για τον εαυτό και για τους άλλους λαούς με πρώτη ύλη την ιστορία που ξεκινά από τις απαρχές της.

Σχετικά με τη βαρύτητα που επαναποκτά σήμερα η διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας στα αναλυτικά προγράμματα των σχολικών συστημάτων της Βαλκανικής διαφωτιστικά αποδεικνύονται τα εισαγωγικά κείμενα των ιδίων των συντακτών των εγχειριδίων ιστορίας. Η επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν δεν διαφέρει ουσιαστικά. Όλοι τους γενικά υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη να αποκατασταθεί η υποβαθμισμένη ιστορία της αρχαίας Θράκης, της αρχαίας Μακεδονίας και της Ιλλυρίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Βούλγαροι συντάκτες προβάλλουν το επιχείρημα ότι η ενίσχυση της αρχαίας ιστορίας της Θράκης επιβλήθηκε από την ανάγκη να αποκατασταθεί η κεντρική της θέση την οποία υποβάθμισαν οι αρχαίοι Έλληνες και οι Ρωμαίοι

7. Το κεφάλαιο για την ιστορία των αρχαίων Θρακών (47 σελίδων), που εισάγεται για πρώτη φορά, ξεπερνά σε αριθμό σελίδων το αντίστοιχο κεφάλαιο που αναφέρεται στους αρχαίους πολιτισμούς της Ανατολής (35 σελίδων), βλ. βουλγάρικο εγχειρίδιο ιστορίας του 1993 για την 7η γυμνασιακή τάξη και το σχετικό πίνακα ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου στη μελέτη μας, “Τα σλάβικα εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής”, ό. π., σελ. 92.

8. Η συγκεκριμένη αναθεώρηση διαπιστώνεται κυρίως στο αλβανικό και το βουλγαρικό εγχειρίδιο ιστορίας του 1996. Παράλληλα με τον εξοστρακισμό της ιδεολογίας του ιστορικού υλισμού αποσύρεται από τα κείμενα και η σχετική ορολογία: δουλοκτητική αριστοκρατία, δουλοκτητική δημοκρατία, ατομική ιδιοκτησία στα μέσα παραγωγής, αταξική κοινωνία, δουλοκτητικές σχέσεις, κλπ., ό. π., Historia e Populit Shqiptar, per shkollat e Mesme, σελ. 3.

συγγραφείς⁹. Αντίστοιχα, για τον εμπλουτισμό του περιεχομένου της αρχαίας ιστορίας της Μακεδονίας με νέα στοιχεία ο συντάκτης του εγχειριδίου Simo Mladenovski επικαλείται λόγους επιστημονικής δεοντολογίας και πολιτικής επικαιρότητας¹⁰. Τέλος, η αναθεώρηση της αρχαίας ιστορίας της Ιλλυρίας υπαγορεύτηκε από την ανάγκη αντικειμενικής γραφής και “απελευθέρωσης της αλβανικής ιστορίας από την πολιτικοποίηση του παλαιού καθεστώτος”¹¹. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι και επί κομμουνιστικού καθεστώτος η διδασκαλία της ιστορίας στην Αλβανία ήταν σταθερά αλβανοκεντρική, με έντονο πατριωτικό/εθνικιστικό προσανατολισμό. Η διαλεκτική του ιστορικού υλισμού συνυπήρχε άλλοτε τυπικά και άλλοτε ουσιαστικά, ανάλογα με τα θέματα διδασκαλίας¹². Στο νέο εγχειρίδιο αλβανικής ιστορίας του 1996, αν και δεν έχουν αλλάξει τα περιεχόμενα, άλλαξε ωστόσο το πρίσμα μέσα από το οποίο προσεγγίζονται τα διάφορα θέματα. Έτσι πχ. για την ερμηνεία των αρχαίων πολιτισμών δεν χρησιμοποιούνται πλέον τα εργαλεία της κοινωνικο-οικονομικής μαρξιστικής ανάλυσης. Ως μοχλοί της ιστορικής εξέλιξης προβάλλονται τώρα οι φύλαρχοι, οι ηγεμόνες, ο ισχυρός στρατός, οι νικηφόροι πόλεμοι και το ισχυρό κράτος¹³. Σε σύγκριση βέβαια με την αρχαία θρακική και τη μακεδονική ιστορία η “αλβανική” αρχαιότητα παρουσιάζεται συνοπτικότερα. Αναπτύσσεται σε έκτα-

9. Η άποψή τους τεκμηριώνεται με βάση το επιχείρημα, ότι η θρακική ιστορία γράφτηκε από ξένους, Έλληνες και Ρωμαίους συγγραφείς, οι οποίοι, όπως αναφέρεται, ήταν “μεροληπτικοί και εχθρικοί απέναντι σε κάθε τι που δεν ανήκε στον ελληνο-ρωμαϊκό κόσμο. Διαβάζουμε σχετικά: “η αρχαία Θράκη αντιμετωπίστηκε στη γραπτή λογοτεχνική παράδοση ως περιφερειακή, βαρβαρική ζώνη που έπαιξε το ρόλο του τυχαίου παρτινέρ στη λαμπρή κουλτούρα της μαρμαρόγλυπτης Ελλάδας και στην εκπολιτισμένη από τους Ρωμαίους βουβή επαρχία”. Προτείνεται να διερευνηθεί η υπόθεση αν “οι περιφερειακοί βαρβαρικοί λαοί μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε πολλά ζητήματα και φαινόμενα της αρχαιότητας”, ό.π., *Zapiski po istorija, praiistorija i antičnost*, 7 klas, σελ. 3.

10. Ό.π., *Istorija za 3 klas opšta Gymnazia*, S. Mladenovski, 1992, σσ. 3-4.

11. Η συγκεκριμένη αντίληψη για την αντικειμενική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος με βάση τα γεγονότα είναι ένα πρώτο στοιχείο που παραπέμπει στη θετικιστική ιστοριογραφία του 19ου αιώνα (Leopold von Ranke).

12. Για τον εθνικιστικό προσανατολισμό των αλβανικών εγχειριδίων ιστορίας επί κομμουνιστικού καθεστώτος βλ. Ε. Κωφός, “Τα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής μειονότητας της βορείου Ηπείρου την εποχή του Ενβέϋ Χότζα”, Κέντρο Σπουδών Νοτιοανατολικής Ευρώπης, Αθήνα 1994, σελ. 13.

13. Τα θέματα που συγκροτούν την αρχαία αλβανική ιστορία στο εγχειρίδιο του 1996 είναι τα εξής: οι πρόγονοι των Αλβανών (Πελασγοί και Ιλλυριοί), η καταγωγή των Ιλλυριών, οι ιλλυρικές φυλές, οι ελληνικές αποικίες στην Ιλλυρία, οι ιλλυρικές πόλεις-κράτη, οι τρεις πόλεμοι των Ιλλυριών κατά των Ρωμαίων, οι αλλαγές που επέφερε η ρωμαϊκή κατάκτηση στη ζωή των Ιλλυριών, ό. π., *Historia e Populit Shqiptar*.

ση 26 σελίδων σε σύνολο 260 σελίδων του συγκεκριμένου εγχειριδίου. Αυτό υποδηλώνει ότι άλλες ιστορικές περιόδους θεωρούνται σημαντικότερες και επιλέγονται ως υλικό για εθνική διαπαιδαγώγηση στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας. Στην προκειμένη περίπτωση επιλέγεται ο 19ος αιώνας, η περίοδος της αλβανικής εθνικής αφύπνισης, η σύγχρονη ιστορία της Αλβανίας και οι τελευταίες πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές τόσο στο αλβανικό έδαφος όσο και στο Κόσσοβο. Η διαφοροποίηση του νέου εγχειριδίου ως προς το παλαιό έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι ενσωματώνει στην αλβανική ιστορία την περιοχή του Κοσσόβου η οποία δεν ανήκει στο αλβανικό κράτος. Η συγκεκριμένη αναθεώρηση ενισχύει τον εθνικιστικό προσανατολισμό του νέου εγχειριδίου¹⁴.

Ανεξάρτητα από τα επιχειρήματα που επικαλούνται οι βαλκάνιοι συγγραφείς τα ίδια τα κείμενα αποκαλύπτουν το σκοπό της επανασυγγραφής τους, που είναι η προσπάθεια ανάδειξης του αρχαίου θρακικού, μακεδονικού και ιλλυρικού ιστορικού παρελθόντος¹⁵. Με τη διεύρυνση της ύλης της αρχαίας ιστορίας και την ενσωμάτωσή της στον κορμό ειδικά της βουλγαρικής και της μακεδονικής ιστορίας καλύπτεται το κενό που παρουσίαζε η θεωρία για την παλαιότητα του έθνους, διασφαλίζεται η μακρά διάρκεια και η ιστορική συνέχεια και προσφέρονται νέα εθνικά επιχειρήματα στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας, επιχειρήματα που εδραιώνουν τη σύγχρονη βουλγαρική, μακεδονική και αλβανική εθνική ταυτότητα. Πως κατορθώνεται αυτό; Με ποικίλους τρόπους και δοκιμασμένες τεχνικές.

Πρωταρχικά επιτυγχάνεται με την *ανάγλυφη και λεπτομερή απεικόνιση του "οικείου" εθνικού χώρου*. Η καταλυτική σημασία που αποκτά τώρα η έννοια του χώρου αποτυπώνεται στην επίμοχθη προσπάθεια των συγγραφέων να περιγράψουν με κάθε δυνατό τρόπο τα εδάφη της αρχαίας Θράκης, της αρχαίας Μακεδονίας και της Ιλλυρίας¹⁶. Οι περιοχές χαρτογραφούνται με την απαρίθμηση πληθώρας ονομάτων (τόπων, βουνών, ποταμών), με την αναζήτηση της προέλευσης των εθνωνυμίων, με την απεικόνιση της γεωγραφικής διασποράς των θρακικών, μακεδονικών και ιλλυρικών φυλών και την υπογράμμιση του διαφορετικού τρόπου ζωής των ομάδων και των διαφορετικών κοσμοθεωριών, αντιλήψεων, εθίμων και λατρευτικών τελετών τους. Οι σχε-

14. ό. π., *Historia e Populit Shqiptar*.

15. Στην παρουσίαση των αρχαίων ανατολικών πολιτισμών διατίθενται 34 σελίδες, στην αρχαία Ελλάδα 42 σελίδες, στο αρχαίο μακεδονικό κράτος 49 σελίδες, στην αρχαία Ρώμη 43 σελίδες, ό. π., S. Mladenovski, *Istorija I*.

16. Οι αναφορές πολύ συχνά παραπέμπουν στα σημερινά γεωγραφικά και πολιτικά όρια ή και σε ευρύτερες περιοχές. Μία αναφορά μόνο υπάρχει για την περιοχή Σκοπίων-Κουμανόβου, ότι δεν περιλαμβάνόταν τον 9ο αιώνα στην περιφέρεια της σημερινής γεωγραφικής Μακεδονίας.

τικές αναφορές τεκμηριώνονται με παραπομπές στη μυθολογία, στην Ιλιάδα του Ομήρου και σε αρχαίους συγγραφείς, όπως ο Ηρόδοτος, ο Θουκυδίδης και ο Στράβων¹⁷.

Συγκεκριμένα, οι Αλβανοί συγγραφείς απεικονίζουν ως “οικείο” εθνικό χώρο τις περιοχές της ιλλυρικής εξάπλωσης στην ευρεία έκταση της δυτικής Βαλκανικής που ορίζεται από τους ποταμούς Δούναβη και Αξιό, την οροσειρά της Πίνδου, τον Αμβρακικό κόλπο και την Κόρινθο. Οι ιστορικές ρίζες του αλβανικού έθνους αναζητούνται στα ποικίλα προϊστορικά φύλα. Στο κεφάλαιο αυτό ανασκευάζεται η θεωρία που υποστήριζε ότι οι Ιλλυριοί ήλθαν το 12ο με 11ο π.Χ. αιώνα από την κεντρική Ευρώπη. Δίνεται έμφαση στην αυτοχθονία των Ιλλυριών¹⁸.

Από την άλλη πλευρά, οι Βούλγαροι θεωρούν ως χώρο της αρχαίας Θράκης την περιοχή ανάμεσα στα Καρπάθια και το Αιγαίο πέλαγος με τα κοντινά νησιά του. Με την συμπερίληψη και των περιοχών της θρακικής διασποράς, ο βουλγαρικός “εθνικός” χώρος εκτείνεται και σε εδάφη της Μικράς Ασίας, της βόρειας Μαύρης θάλασσας και του Καυκάσου, στην νότια περιοχή του Δούναβη, αλλά και σε περιοχές της Μεσογείου, της Αιγύπτου και της βορείου Αφρικής¹⁹. Η οριοθέτηση του βουλγαρικού “εθνικού” χώρου επιτυγχάνεται με την απαρίθμηση των ονομάτων των αρχαίων θρακικών φυλών, των περιοχών εγκατάστασής τους, του γενεαλογικού δένδρου των φυλάρχων, την περιγραφή των οχυρωματικών μορφών, των θρακικών οικισμών και της κοινωνικής οργάνωσης των Θρακών²⁰. Υπογραμμίζεται ταυτόχρονα, ότι ο θρακικός πληθυσμός ήταν πολυπληθέστερος από τον ελληνικό πληθυσμό της ηπειρωτικής και της νησιωτικής Ελλάδας²¹. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση τεκμηριώνεται με βάση τις σχετικές μαρτυρίες αρχαίων συγγραφέων.

Με ανάλογο τρόπο οριοθετείται και ο χώρος της αρχαίας Μακεδονίας με λεπτομερείς αναφορές στη γεωγραφική διασπορά των μακεδονικών φύλων σε μια ευρύτατη έκταση που περιλάμβανε την Πίνδο, τους πρόποδες του

17. Ό. π., βουλγαρικό εγχειρίδιο ιστορίας 7ης τάξης του 1993, το πρώτο κεφάλαιο τιτλοφορείται: “Τα βουλγαρικά εδάφη στην αρχαιότητα”.

18. Ό. π., *Historia e Populit Shqiptar*, σελ. 22.

19. Παρατίθενται αναλυτικές αναφορές και μαρτυρίες από τον Όμηρο και τον Ηρόδοτο που ανασυνθέτουν την εικόνα της πολιτικής ζωής τριών θρακικών περιοχών: της θρακικής χερσονήσου, της ανατολικής Ροδόπης και της περιοχής ανάμεσα στο δέλτα του Νέστου-Στρυμόνα και τον Βαρδάρη. Όπως υπογραμμίζεται στο βουλγαρικό εγχειρίδιο: “σ’ αυτό το χώρο γεννήθηκε, διαμορφώθηκε και αναπτύχθηκε το θρακικό έθνος και η κοινότητά του”, ό. π., *Zapiski po Istorija* 7, σελ. 3.

20. Ό. π., *Zapiski po Istorija* 7/II, σσ. 10-15.

21. Δάκες, Μοισοί, Γέτες, Παίονες, Μίγδονες, Δέρονες, Οδρυσοί, ό. π., *Zapiski po Istorija* 7/II, σελ. 9.

Ολύμπου, τις κοιλάδες των ποταμών Αξιού, Λουδία, Εριγώνα, Νέστου και Αλιάκμονα, και έφθανε ως τις εύφορες πεδιάδες των παραλίων του Αιγαίου πελάγους. Την εδαφική οριοθέτηση του εθνικού χώρου ενισχύει και η παράθεση αρχαίων τοπωνυμίων, ο προσδιορισμός της γεωγραφικής τους θέσης²², η καταγραφή των παλαιότερων κατοίκων της Μακεδονίας²³, η αποτύπωση της περιοχής που κάλυπτε αρχικά το αρχαίο όνομα Μακεδονία²⁴ και της ευρύτερης έκτασης που απέκτησε αργότερα με την ίδρυση του αρχαίου κράτους των Μακεδόνων με πρωτεύουσα την Πέλλα²⁵. Την εδαφική διάσταση της εθνότητας ενισχύουν και οι ετυμολογικοί προσδιορισμοί των εθνωνυμίων. Το όνομα Μακεδονία ετυμολογείται για πρώτη φορά τώρα με βάση τις “παλαιομακεδονικές” λέξεις “μάκος” και “δον”, που, όπως αναφέρεται, σημαίνουν την πλατιά γη.

Αντίστοιχα, το εθνωνύμιο Θράκες ανιχνεύεται με βάση μαρτυρίες της Ιλιάδας και θεωρείται εξελληνισμένο θρακικό όνομα με την αρχική σημασία “θαρραλέος, γενναίος” και αργότερα, στην κλασσική εποχή, με την αρνητική σημασία “άγριος, σκληρός”. Με τη σημασιολογική διευκρίνιση του ονόματος τονίζεται η διαφορετικότητα των Θρακών από τις άλλες ομάδες²⁶. Για πρώτη επίσης φορά, εισάγονται αυτόνομα κεφάλαια για την προέλευση των Θρακών²⁷ και τη διαμόρφωση της θρακικής εθνότητας κατά τη διάρκεια της 1ης π.Χ. χιλιετίας. Η τελική άποψη ότι το όνομα Θράκες αναφερόταν αρχικά σε μια ιδιαίτερη φυλή και αργότερα επεκτάθηκε “σ’ όλο τον εθνικό πληθυσμό” τεκμηριώνεται με την επίκληση στην άποψη των Ελλήνων του 6ου και 5ου π.Χ. αιώνα για το βόρειο γείτονά τους “ως ξεχωριστού πληθυσμού, με δική του γλώσσα, τρόπο ζωής, θρησκεία, και διαφορετικούς πολιτικούς, κοινωνικούς και κρατικούς θεσμούς”²⁸.

Οι συγκεκριμένες αναπαραστάσεις του “οικείου” εθνικού χώρου υποδηλώνουν την εμμονή των συγγραφέων να προσδιορίσουν με ακρίβεια και ιστο-

22. Ορεστίδα, Λιγκυστίδα, Πελαγονία, Ελμιώτιδα, Τυμφαία, Παραβαία, Πιερία, Βοιωτία, Παιονία, Εορδαία, Αλμωπία, Μιγδονία, Βισσαλία, Κρηστονία (σελ. 132).

23. Θράκες, Ιλλυριοί, Φρύγες, Ήδωνοί, Μίγδονες, Βισσάλτες, Σιθωνοί, Παίονες, Πελαγόνες.

24. Την πόλη Πέλλα και την περιοχή ανάμεσα στα Γιαννιτσά και τον Αξιό.

25. Για τις γειτονικές φυλές της Ηπείρου, της Ιλλυρίας, της Θράκης και της Θεσσαλίας αναφέρεται αόριστα ότι σ’ αυτές ζούσαν άλλες παλιές φυλές (σελ. 132).

26. Η σημασία αυτή, όπως υπογραμμίζουν οι Βούλγαροι συντάκτες, “ανταποκρινόταν με την εικόνα που είχαν οι Έλληνες για τους βόρειους γείτονές τους”, ό.π., *Zapiski po Istorija* 7, σελ. 7.

27. Με βάση τις διάφορες εθνογενετικές θεωρίες που παρατίθενται, οι Θράκες ήταν ινδοευρωπαϊκή ομάδα ή εξινδοευρωπαϊσμένη ομάδα, νομάδες που έρχονται από τις βορειοανατολικές περιοχές ή φυλές της στέππας μετά τη μεγάλη μετανάστευση των λαών, τελικά, αυτόχθονες κάτοικοι με βάση τα γλωσσολογικά τους χαρακτηριστικά και τα αρχαιολογικά ευρήματα.

28. Ό.π., *Zapiski po Istorija*, 7/II, σελ. 8.

ρική πληρότητα ιδιαίτερα εκείνα τα εδάφη που αποτέλεσαν στο παρελθόν το μήλο της έριδας ή εξακολούθουν να συνιστούν πεδίο πολιτικών αντιπαράθεσεων και αμοιβαίων διεκδικήσεων. Με τις διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιούνται, υποδεικνύεται έμμεσα η θρακική, η μακεδονική και η ιλλυρική κυριότητα του εδάφους. Η ανασυντασσόμενη εθνική ταυτότητα φαίνεται ότι έχει ανάγκη την εδαφική της διάσταση, διαφορετικά παραμένει λειψή.

Ισοδύναμη βαρύτητα με την έννοια του “εθνικού” χώρου αποκτά και η *ανάδειξη των γλωσσικών και πολιτιστικών δεσμών με την αρχαιότητα*. Οι συντάκτες των βαλκανικών εγχειριδίων ιστορίας καθώς δεν μπορούν να επικαλεστούν την άμεση φυλετική συγγένεια των αρχαίων Θρακών με τους “Σλαβοβουλγάρους” ή των σύγχρονων κατοίκων της Μακεδονίας με τους αρχαίους Μακεδόνες αναδεικνύουν την πολιτισμική συνάφεια των δύο κόσμων. Με την κατάλληλη αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων παράγεται ο αναγκαίος συνδετικός κρίκος που γεφυρώνει το χρονικό κενό ως την εποχή της καθόδου των Σλάβων στη Βαλκανική και διασφαλίζεται έτσι η εικόνα της συνέχειας και της πολιτισμικής ομοιογένειας.

Συγκεκριμένα, η ιστορική συνάντηση των Θρακών με τους Σλάβους τεκμηριώνεται με βάση το υλικό των κυρίων ονομάτων και τοπωνυμίων και των γλωσσικών δανείων της βουλγαρικής γλώσσας στα οποία αποδίδεται θρακική προέλευση δια του αποκλεισμού της ελληνικής. Με βάση το επιχείρημα ότι οι Σλάβοι δεν χρησιμοποιούσαν ελληνικά ονόματα αλλά θρακικά αποδεικνύεται το συμπαγές του ντόπιου πληθυσμού και η αφομοίωσή του από τα μεταγενέστερα πρωτοβουλγαρικά φύλα. Η ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των Θρακών και Βουλγάρων και οι αναφορές για την επιβίωση πολλών θρακικών ηθών και εθίμων στη βουλγαρική παράδοση τεκμηριώνουν την ύπαρξη μιας “ανώτερης πολιτισμικής και κοινωνικής επικοινωνίας” ανάμεσα στους δύο κόσμους.

Οι συγκεκριμένες αναφορές διατυπώνονται αντιστικτικά προς την ελληνική πολιτιστική παράδοση. Έμφαση δίνεται στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες του θρακικού και του ελληνικού πολιτισμού. Οι δύο πολιτισμοί αντιδιαστέλλονται με βάση τις διαφορετικές κοσμοαντιλήψεις²⁹ και τις διαφορετικές συμβολικές δομές της θρακικής και της ελληνικής κλασικής τέχνης. Ελληνικές καλλιτεχνικές επιδράσεις αναγνωρίζονται μόνο κατά την ελληνιστική περίοδο. Ομοιότητες εντοπίζονται μόνο στην πολιτική ζωή των Θρακών και των Αχαιών του Αιγαίου, στις μορφές των οχυρώσεων και των

29. Υπογραμμίζεται ο παγανιστικός χαρακτήρας των βουλγαρικών ηθών και εθίμων, σε αντιδιαστολή με το χριστιανικό χαρακτήρα. Με τη διαφοροποίηση π.χ. της θρακικής από την ελληνική διονυσιακή λατρεία αποδεικνύεται ότι στη βάση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας βρίσκεται ο δραματικός θρακικός Διόνυσος και όχι ο εύθυμος ελληνικός Διόνυσος, ό. π., Zapiski po Istorija 7/II, σσ. 43-48.

ταφικών εθίμων³⁰. Ωστόσο, οι αναφορές αυτές δεν ανατρέπουν το βασικό μήνυμα του κειμένου ότι η θρακική πολιτιστική κληρονομιά που αναπτύχθηκε στον κοινό γεωγραφικό χώρο είναι αυθεντική, αυτόχθονη, μοναδική, διαφορετική από την ελληνική και ως εκ τούτου εγγράφεται αυτοδικαίως στη βουλγαρική ιστορία αποκλειστικά.

Ανάλογες τεχνικές χρησιμοποιούνται και στα εγχειρίδια ιστορίας της ΠΓΔ της Μακεδονίας. Σ' αυτά, προκειμένου να αναδειχθεί η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των αρχαίων Μακεδόνων υπογραμμίζονται οι διαφορές ανάμεσα στους Μακεδόνες και τους Έλληνες ως προς τη φυλή³¹, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα ήθη και έθιμα, την κοινωνική και κρατική ζωή, την πολεμική τέχνη, ακόμα και την εξωτερική εμφάνιση και την ενδυμασία³². Με μεγάλη φροντίδα αναλύονται και αποκαθίστανται τα ονόματα ή τα γεγονότα που θα μπορούσαν να προδίδουν οποιαδήποτε ελληνική προέλευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναφορά του επιθέτου "φιλέλληνας" που συνόδευε το όνομα του βασιλιά της Μακεδονίας Αλεξάνδρου Α'. Η διευκρίνιση ότι το επίθετο αυτό αποδιδόταν μόνο σε "ξένους" ενισχύει την άποψη ότι ο Αλέξανδρος δεν ήταν Έλληνας. Την ίδια αποδεικτική λειτουργία έχει και η πληροφορία ότι στους Ολυμπιακούς αγώνες "συναγωνίζονταν μόνο Έλληνες" και ότι ήταν απαγορευμένη η συμμετοχή του Αλεξάνδρου σ' αυτούς³³. Ένα τρίτο παράδειγμα που χρησιμοποιείται για να διακρίνει τους Μακεδόνες από τους Έλληνες είναι η αναφορά στο επίθετο "βάθβαρος", με το συνοδευτικό σχόλιο ότι οι αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς το απέδιδαν στους Μακεδόνες "για να τονίσουν ότι ήταν εχθροί"³⁴. Επαναλαμβανόμενο επίσης μοτίβο αποτελεί η υπογράμμιση της μοναδικότητας της πολιτιστικής ταυτότητας των Μακεδόνων. Ξένες πολιτιστικές επιδράσεις δεν αναφέρονται³⁵. Ελληνικές πολιτιστι-

30. Ό. π., *Zapiski po Istorija* 7/II, 1993, σελ. 15.

31. Ό. π., S. Mladenovski, *Istorija* 1, 1993, σελ. 134.

32. Σχετικά με τη φυλετική διαφοροποίηση αναφέρονται τα εξής: "Οι φυλές των αρχαίων Μακεδόνων αποτελούσαν ιδιόμορφες εθνικές ενότητες και διέφεραν από τις γειτονικές φυλές. Με το μεγάλο αριθμό τους και την πολεμική τακτική τους απέκρουαν επιτυχώς τους εξωτερικούς εχθρούς. Οι αμοιβαίες φυλετικές συμμαχίες ισχυροποίησαν βαθμιαία τη συνείδηση ότι ανήκουν σ' ένα λαό την εποχή της ίδρυσης του πρώτου κράτους στην κάτω Μακεδονία", ό. π., S. Mladenovski, *Istorija* 1, 1993, σελ. 137.

33. "Στους Μακεδόνες απαγορευόταν να συμμετάσχουν στους ελληνικούς Ολυμπιακούς αγώνες", ό. π., S. Mladenovski, *Istorija* 1, 1993, σσ. 142, 160.

34. Ό. π., S. Mladenovski, *Istorija* 1, 1993, σελ. 159.

35. Θα πρέπει βέβαια να υπογραμμίσουμε ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αρχαίας ιστορίας του 1993, του S. Mladenovski, σε άλλα κεφάλαια που αναφέρονται στους αρχαίους πολιτισμούς του μεσογειακού χώρου διαπνέονται από εντελώς διαφορετικό πνεύμα. Σ' αυτό κρίνεται θετική και ικανοποιητική η παρουσίαση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, όταν εξετάζεται αποσυνδεδεμένος από τη μακεδονική ιστορία. Η θεματολογία είναι κλασική και ποικίλη:

κές επιδράσεις αναγνωρίζονται μόνο στην ανώτερη κοινωνική τάξη και μάλλον στην εποχή μετά την κατάκτηση των ελληνικών πόλεων από τους Μακεδόνες³⁶. Υπογραμμίζεται επίσης η ύπαρξη κοινής συνείδησης στους αρχαίους Μακεδόνες, ότι δηλαδή ανήκουν σ' έναν ξεχωριστό λαό³⁷. Το καταληκτήριο συμπέρασμα που εξάγεται αυθαίρετα διατυπώνεται ως εξής: "Ο μακεδονικός πολιτισμός μαζί με τον ελληνικό οικοδομήθηκε στη βάση του ευρωπαϊκού κλασσικού πολιτισμού. Και οι δύο πολιτισμοί διαδόθηκαν στους ανατολικούς πολιτισμούς"³⁸.

Και στην αλβανική περίπτωση η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των Ιλλυριών θεμελιώνεται στην αυτόχθονη, αποκλειστική και μοναδική κουλτούρα τους. Την ελληνική επίδραση δέχθηκαν μόνο τα ιλλυρικά αστικά κέντρα. Οι ελληνικές επιδράσεις στην ιλλυρική τέχνη αποσιωπώνται ή τεκμηριώνονται με απλόϊκό/απλουστευτικό τρόπο³⁹. Σχετικά με την ιλλυρική γλώσσα υπογραμ-

προσδιορίζεται αναλυτικά ο ελλαδικός χώρος, οι φυλές, η κοινωνική οργάνωση, υπερτονίζεται ο δουλοκτητικός της χαρακτήρας. Ο κρητομυκηναϊκός πολιτισμός αναγνωρίζεται ως ο πρώτος αναπτυγμένος πολιτισμός της Ευρώπης. Δίνονται αναλυτικές και ικανοποιητικές πληροφορίες για την κρατική οργάνωση, την κοινωνία, τη ζωή και την αγωγή στις μεγαλύτερες πόλεις-κράτη: την Αθήνα και τη Σπάρτη, τη Θρησκέα, τη μυθολογία, τους Ολυμπιακούς αγώνες και τη σημασία τους. Εκτενής λόγος γίνεται επίσης και για τους ελληνοπερσικούς πολέμους, τις μάχες στο Μαραθώνα, τις Θερμοπύλες, τη Σαλαμίνα, και τον Πελοποννησιακό πόλεμο. Τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά και με θετικό τρόπο τα επιτεύγματα του ελληνικού πολιτισμού: το αρχαίο θέατρο, η τέχνη, η αρχιτεκτονική, τα γράμματα, οι επιστήμες και η παιδεία. Αναγνωρίζεται τελικά ότι ο ελληνικός πολιτισμός άφησε μια πλούσια πολιτιστική κληρονομιά, ό.π., S. Mladenovski, *Istorija* 1, 1993, σσ. 87-127. Και στο βουλγάρικο εγχειρίδιο της αρχαίας ιστορίας απεικονίζονται με θετικό πνεύμα και πληρότητα πληροφοριών οι άλλοι μεγάλοι πολιτισμοί της αρχαιότητας.

36. Τις σχετικές αναφορές, ό. π., S. Mladenovski, *Istorija* 1, 1993, σσ. 135, 159. Η διαφορετικότητα τονίζεται με άμεσο τρόπο: "Οι Μακεδόνες πλήρως διέφεραν από τους Έλληνες ως προς τη γλώσσα, τα έθιμα, τη θρησκεία και την κρατική οργάνωση", ό. π., S. Mladenovski, *Istorija* 1, 1993, σελ. 130.

37. Διαβάζουμε σχετικά: "Σε αντίθεση με την πολιτική και κρατική διάσπαση των ελληνικών πόλεων-κρατών, η Μακεδονία είχε ενιαία κρατική οργάνωση με την οποία ο πληθυσμός ομογενοποιήθηκε και απέκτησε συνείδηση ότι ανήκει σ' ένα λαό", ό. π., S. Mladenovski, *Istorija* 1, 1993, σελ. 155.

38. Ό. π., S. Mladenovski, *Istorija* 1, 1993, σελ. 155.

39. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται με βάση το εξής επιχείρημα: "Η ανάπτυξη του εμπορίου με ελληνικά κέντρα είχε ως αποτέλεσμα τα ελληνικά έργα τέχνης να αρέσουν στους Ιλλυριούς. Το γεγονός αυτό ανάγκασε τους Ιλλυριούς τεχνίτες να μιμηθούν την ελληνική τέχνη για τις ανάγκες της αγοράς. Ωστόσο, η παραδοσιακή ιλλυρική τέχνη διατήρησε τα χαρακτηριστικά της στις περισσότερες περιοχές, ιδίως στις βόρειες περιοχές της Δαρδανίας. Πιο δημιουργική ήταν η ιλλυρική διακοσμητική που ξεχώριζε από αυτή των γειτονικών λαών", βλ. *Historia e Popullit Shqiptar*, σελ. 22.

μίζεται ότι είναι μια ινδοευρωπαϊκή γλώσσα που έχει κοινά στοιχεία μόνο με τη θρακική. Η ελληνική γλώσσα αναγνωρίζεται ως γλώσσα του εμπορίου και της διοίκησης. Η άποψη ότι η προφορική ιλλυρική γλώσσα παρέμεινε ζωντανή, παρά το γεγονός ότι οι Ιλλυριοί δεν άφησαν γραπτά μνημεία, θεμελιώνεται με την αναφορά στην ανακάλυψη 1000 ιλλυρικών λέξεων γραμμένων σε ελληνικό αλφάβητο⁴⁰.

Τρίτο κοινό τόπο σ' όλα τα βαλκανικά εγχειρίδια ιστορίας συνιστά ο υπερτονισμός της ύπαρξης ολοκληρωμένων κρατικών θεσμών και ανεξάρτητου κρατικού βίου. Η κρατική οντότητα των επιμέρους "εθνικών" ομάδων αποτυπώνεται με την καταγραφή όλων των κρατικών μορφωμάτων, υποτυπωδών και εξελιγμένων⁴¹. Προσδιορίζεται ο χρόνος ίδρυσής τους, τα ονόματα των βασιλέων, οι στρατιωτικές επιχειρήσεις, τα εδαφικά όρια της κρατικής εξουσίας και οι εδαφικές αντιστοιχίες. Τονίζεται κατεξοχήν η πολεμική ετοιμότητα και η στρατιωτική οργάνωση των μισθοφόρων και επαγγελματιών στρατιωτών και οι πολεμικές τεχνικές τους⁴². Με γνώμονα την εδαφική εξάπλωση των αρχαίων φυλών υπερτονίζεται η βαλκανική, η ευρωπαϊκή ή η παγκόσμια σημασία του θρακικού, του μακεδονικού και του ιλλυρικού κράτους⁴³. Το κεντρικό μήνυμα που διαπερνά με σαφήνεια όλα τα κείμενα συνοψίζεται στα εξής: μια ισχυρή κρατική και στρατιωτική οργάνωση αποτελεί προϋπόθεση για την πολιτική ισχύ του κράτους και την εδαφική επέκταση των συνόρων του⁴⁴. Η ανάδειξη της ανεξάρτητης κρατικής οντότητας των αρ-

40. Ο. π., *Historia e popullit Shqiptar*, σελ. 23.

41. Στα βαλκανικά εγχειρίδια ιστορίας αναφέρονται οι εξής κρατικές οργανώσεις: στο αλβανικό εγχειρίδιο, το κράτος των Ταουλάντων και των Αρδιάνων, της Ηπείρου, η ένωση των Μολοσσών και το βασίλειο των Δαρδανών. Όλα τα κράτη των Μακεδόνων βασιλέων: του Περδίκκα, του Φιλίππου και του Αλεξάνδρου. Στο βουλγάρικο εγχειρίδιο: η επεκτατική πολιτική της δυναστείας του Τήρη και των διαδόχων του και οι εδαφικές αντιστοιχίες του θρακικού κράτους επί διαφόρων κυβερνητών: του Μηδόκου, του Σεύθη και του Κότυος.

42. Η μακεδονική φάλαγγα παρουσιάζεται ως η πιο προωθημένη πολεμική τακτική της εποχής εκείνης, ταυτόχρονα αντιδιαστέλλεται από την ελληνική φάλαγγα με γνώμονα τον διπλάσιο αριθμό των σειρών της, 16 προς 8 σειρές.

43. Όπως αναφέρεται, το μακεδονικό κράτος εξαπλωνόταν σε τρεις ηπείρους: από την Αδριατική θάλασσα ως την Αίγυπτο και τις Ινδίες, ό. π., S. Mladenovski, *Istorija I*, 1993, σσ. 129, 151, 152. Έμφαση δίνεται επίσης και στη διατήρηση της συνοχής και συνέχειας των Μακεδόνων. Διαβάζουμε σχετικά: "παρά τους αγώνες διαδοχής που ξέσπασαν ανάμεσα στους Μακεδόνες μετά το θάνατο του Αλεξάνδρου, αυτοί κατάφεραν να διατηρήσουν τη συνέχειά τους και να αποτελέσουν στα τέλη του 3ου π.Χ. αιώνα το ισχυρότερο κράτος στη Βαλκανική χερσόνησο", ό. π., S. Mladenovski, *Istorija I*, 1993, σελ. 174.

44. Διαβάζουμε στο αλβανικό κείμενο: "Το βασίλειο των Μολοσσών συγκρότησε μια ισχυρή πολιτική και στρατιωτική οργάνωση χάρι στην οποία απέκτησε κύρος στα Βαλκάνια και έγινε γνωστό δυνατό κράτος στο κέντρο της Ηπείρου... Η ενίσχυση του κρατικού μηχανισμού

χαίων λαών υποδεικνύει με έμμεσο τρόπο μοντέλα διακυβέρνησης, ικανοποιεί το αίσθημα της εθνικής υπερηφάνειας και νομιμοποιεί σύγχρονες πολιτικές επιλογές.

Τέταρτο πεδίο ιδεολογικής χρήσης της αρχαιότητας προσφέρουν οι πόλεμοι και οι συγκρούσεις. Όλα τα εγχειρίδια ιστορίας που λάβαμε υπόψη στην παρούσα έρευνα περιγράφουν αναλυτικά, με πληθώρα ονομάτων, που δύσκολα μπορούν να συγκρατήσουν οι βαλκάνιοι μαθητές, όλες τις συγκρούσεις που έλαβαν χώρα στο θρακικό, μακεδονικό και ιλλυρικό έδαφος: συγκρούσεις Ιλλυριών και Μακεδόνων, Μακεδόνων και Θρακών, Θρακών και Μακεδόνων, και όλων χωριστά εναντίον των Ρωμαίων και των Ελλήνων. Με απλουστευτικό τρόπο η μακεδονική κυριαρχία στη Θράκη παρουσιάζεται ως αυθαίρετη και οι Μακεδόνες επιθετικοί⁴⁵.

Αντίστοιχα, η αντίσταση των Μακεδόνων κατά της ξένης κυριαρχίας υπερτονίζεται στην περιγραφή των πολέμων που διεξήγε ο βασιλιάς Φίλιππος Ε΄ και ο γιός του Περσέας κατά των Ρωμαίων. Τον ίδιο ρόλο παίζουν και οι αναφορές στις αντιμακεδονικές συμμαχίες των ελληνικών και ιλλυρικών πόλεων που είχαν αντιπαραταχθεί στον αντιστασιακό αγώνα των Μακεδόνων⁴⁶.

Και στο αλβανικό εγχειρίδιο ιστορίας περιγράφονται αναλυτικά οι πόλεμοι των Ιλλυριών εναντίον των Μακεδόνων και των Ρωμαίων. Στη γεγονοτολογική και φλύαρη αφήγηση της μακεδονικής και ρωμαϊκής κατάκτησης της Ιλλυρίας, της Θράκης και της Μακεδονίας προβάλλεται αντίστοιχα η ανυπότακτη φύση και η γενναιότητα των Θρακών, των Μακεδόνων και των Ιλλυριών και υποδεικνύεται η θρακική, η μακεδονική και η ιλλυρική κυριότητα των περιοχών, καθώς και οι “ιστορικοί” εχθροί τους.

Όσον αφορά στα τουρκικά εγχειρίδια ιστορίας⁴⁷, παρατηρούμε ότι τα θέματα που συγκροτούν το περιεχόμενό τους επιβεβαιώνουν τον τουρκοκε-

έδωσε τη δυνατότητα στους Μολοσσούς να διευρύνουν τα εδαφικά τους όρια. Και οι απόγονοι του βασιλιά Χαφύπα, Αλκέτα και Νεοπτόλεμος, συνέχισαν την επεκτατική πολιτική της διεύρυνσης των κρατικών συνόρων. Γι' αυτό στις ιστορικές πηγές η Αλκέτα αναφέρεται ως η μεγαλύτερη βασίλισσα. Η συγκεκριμένη πολιτική συνετέλεσε ώστε οι Μολοσσοί να αναδειχθούν πρώτοι στο Συνασπισμό των Ηπειρωτών και να δημιουργήσουν την Ένωση των Μολοσσών τον 4ο π.Χ. αιώνα”, ό. π., *Historia e Populit Shqiptar* σελ. 17. Σχετικά με το χώρο εξάπλωσής τους αναφέρεται το εξής: “Το κράτος της Ηπείρου εξαπλωνόταν από τον Αώο ως τον Αμβρακικό κόλπο, δυτικά ως το Ιόνιο πέλαγος, ανατολικά ως την Πίνδο. Στην Ήπειρο ζούσαν 14 μεγάλες φυλές κι άλλες μικρότερες. Στις βασικές φυλές περιλαμβάνονταν οι Μολοσσοί, οι Κάονες, οι Θεσπρωτοί”, ό. π., *Historia e Populit Shqiptar*, σελ. 18.

45. Ό. π., *Zapiski po Istorija 7/II*, σσ. 30-31.

46. Ό. π., S. Mladenovski, *Istorija 1*, 1993, σσ. 174-178.

47. Τους πλήρεις τίτλους των τουρκικών εγχειριδίων ιστορίας βλ. εδώ σημείωση 4.

ντρικό προσανατολισμό τους⁴⁸. Η αφήγηση της αρχαίας ιστορίας είναι εξαιρετικά ελλειπτική και επιγραμμатική. Με την τεχνική της αποσιώπησης των ιστορικών δεδομένων η εικόνα των αρχαίων πολιτισμών αποτυπώνεται τελικά θολή και αποσπασματική. Σ' ένα μικρό κεφάλαιο με τίτλο: "οι πρώτοι πολιτισμοί της Ανατολίας", οι αρχαίοι πολιτισμοί των Χετταίων, των Φρυγών, των Λυδών, των Ιώνων και των Ουράρτου παρουσιάζονται επιγραμματικά, με συστηματικές αποσιωπήσεις και ενσωματώνονται ασύνδετα ως μικρά κομμάτια του παζλ της ποικιλόμορφης "τουρκικής αρχαιότητας"⁴⁹. Η αδιαμφισβήτητη ελληνική σφραγίδα του ιωνικού πολιτισμού στα μικρασιατικά παράλια αποσιωπάται εντελώς⁵⁰. Η οικειοποίηση του πολιτισμού αυτού επιτυγχάνεται με την άρνηση της ελληνικής σφραγίδας του⁵¹ και της συμβο-

48. Τα περιεχόμενα του εγχειριδίου του Νιγιαζί Ικσίτ/1990, είναι τα εξής: οι πρώτοι πολιτισμοί της Ανατολίας, οι Τούρκοι της κεντρικής Ασίας και οι μετακινήσεις τους, τα πρώτα τουρκικά κράτη, η εξάπλωση των Τούρκων στην Ευρώπη, η γένεση και η εξάπλωση του Ισλάμ και οι Τούρκοι, ισλαμική κουλτούρα και πολιτισμός, τα πρώτα τουρκοϊσλαμικά κράτη και η κουλτούρα τους, οι επιδρομές των Τούρκων στην Ανατολία, το κράτος των Σελτζούκων και η κουλτούρα τους.

49. Παραθέτουμε ένα δείγμα γραφής από το εγχειρίδιο ιστορίας του 1990 που αναφέρεται στον ιωνικό πολιτισμό: "Ένα τμήμα των Αχαιών το 12ο π.Χ. αιώνα διέσχισε το Αιγαίο, εγκαταστάθηκε στα παράλια της δυτικής Ανατολίας και ίδρυσε εκεί δώδεκα πόλεις-κράτη. Αργότερα η παραλιακή περιοχή ανάμεσα στη Φώκαια και τη Μίλητο ονομάστηκε Ιωνία και οι κάτοικοί της Ίωνες. Οι Ίωνες επηρεάστηκαν από τους αρχαίους πολιτισμούς της Ανατολίας και πολύ γρήγορα αναπτύχθηκαν σ' αυτή την πλούσια χώρα που βρίσκεται πάνω σε εμπορικούς δρόμους. Μεγάλη πρόοδο σημείωσαν στο εμπόριο, στις καλές τέχνες και στην επιστήμη. Στις ιωνικές πόλεις, κυριότερες των οποίων είναι η Μίλητος, η Έφεσος, η Σμύρνη και η Φώκαια, έκτισαν ναούς, υπαίθρια θέατρα χωρητικότητας χιλιάδων ανθρώπων και μεγάλα κτίρια. Πολλά από αυτά έχουν σωθεί ως τις μέρες μας. Οι Ίωνες έζησαν σε χωριστές πόλεις-κράτη και δεν μπόρεσαν να ενωθούν. Λάτρευαν διάφορους θεούς. Πίστευαν ότι οι θεοί ελέγχουν τις δυνάμεις της φύσης και τους αντιλαμβάνονταν ως ανθρώπους. Από τους Ίωνες αναδείχτηκαν πολύ γνωστοί ποιητές, επιστήμονες και φιλόσοφοι", ό. π., Εθνική Ιστορία για τα Λύκεια, του Νιγιαζί Ικσίτ, Κωνσταντινούπολη 1990.

50. "Η περιοχή από τα παράλια της Σμύρνης ως τον κόλπο Γκιουλνούκ στις ακτές της δυτικής Μικράς Ασίας ονομαζόταν Ιωνία και οι κάτοικοί της Ίωνες. Σε αυτές τις περιοχές που κατέληγαν οι εμπορικοί δρόμοι της Ασίας οι Ίωνες παρουσίασαν έναν αναπτυσσόμενο πολιτισμό. Είχαν σχηματίσει ξεχωριστές πόλεις-κράτη που ενώνονταν αμυντικά και κοινωνικά. Σημαντικές ιωνικές πόλεις ήταν: η Μίλητος, η Έφεσος, η Φώκαια και η Σμύρνη. Οι Ίωνες ήταν ανεξάρτητοι ως τον 7ο π.Χ. αιώνα, όταν κατακτήθηκαν από τους Λυδούς. Αργότερα περιήλθαν στην περσική αυτοκρατορία", ό. π., TARİH I, Kemal Kara, σελ. 34.

51. Θετικό βήμα θα μπορούσε να θεωρηθεί στο τουρκικό εγχειρίδιο του 1995, η εισαγωγή του κεφαλαίου "Οι πολιτισμοί του Αιγαίου και της Ελλάδας". Ωστόσο, η θεματική αυτή αναθεώρηση της ύλης από μόνη της δε σημαίνει τίποτε, καθώς δεν τροποποιούνται ταυτόχρονα και οι μονοδιάστατοι τουρκοκεντρικοί προσανατολισμοί της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας.

λής του στον πολιτισμό⁵². Με την αποσιώπηση της ελληνικής ταυτότητας του ιωνικού πολιτισμού περιφρουρείται ο μύθος για την υπεροχή, τη μοναδικότητα και τη μακρά διάρκεια του τουρκικού πολιτισμού⁵³.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση του περιεχομένου των βαλκανικών εγχειριδίων αρχαίας ιστορίας που εξετάσαμε οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα:

Με ορισμένες διαβαθμίσεις ως προς το ύφος και τις αποχρώσεις του λόγου, η εθνοκεντρική προσέγγιση του αρχαίου ιστορικού παρελθόντος αποτελεί μια γενική τάση που αφορά όλα τα βαλκανικά εγχειρίδια ιστορίας⁵⁴. Μια πληρέστερη τεκμηρίωση προϋποθέτει φυσικά τη διερεύνηση των ιδιαίτερων κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών μέσα στις οποίες διαμορφώνεται το περιεχόμενο της νέας εθνικής ιδεολογίας⁵⁵. Το περιεχόμενο αυτό καθορίζεται απόλυτα από τη μετακομμουνιστική πραγματικότητα και τα φαινόμενα που εκδηλώθηκαν μετά την κατάλυση της παλαιάς τάξης πραγμάτων το 1989: οξύτατη πολιτική κρίση, εθνικές αντιπαράθεσεις, οικονομική κάμψη, κοινωνική παρακμή και λαϊκή δυστυχία. Στις συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες το προβληματικό από κάθε άποψη παρόν αναζητά τη θεραπεία και το κύρος του στο μακραίωνα ένδοξο ιστορικό παρελθόν. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η ανάδειξη της αρχαιότητας ως πηγής εθνικών τεκμηρίων⁵⁶

52. Παρά το γεγονός ότι στο νέο εγχειρίδιο ιστορίας που κυκλοφόρησε το 1995, του Κεμάλ Καρά, συμπεριλήφθηκαν και οι άλλοι πολιτισμοί της μεσογειακής λεκάνης (των Αχαιών, των Φοινίκων, των Βαβυλωνίων, των Αιγυπτίων κλπ.), οι ελλείψεις και οι αποσιωπήσεις για την ιστορία του ιωνικού πολιτισμού είναι κραυγαλέες.

53. Ίδια τάση διαπιστώθηκε και στα ελληνικά εγχειρίδια ιστορίας βλ. Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), "Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σελ 155.

54. Ο. π., Μ. Hroch, Από το εθνικό κίνημα στην εθνική ολοκλήρωση, σελ. 42.

55. Όπως υπογραμμίζει ο αναλυτής των εθνικών κινήματων της Ανατολικής Ευρώπης Μ. Hroch: "μόνο μια προσέγγιση η οποία θα αναζητά τη θεμελιώδη ομοιότητα των λόγων για τους οποίους οι άνθρωποι αποδέχτηκαν μια νέα εθνική ταυτότητα, μπορεί να ρίξει φως σ' αυτό το πρόβλημα. Αυτές οι αιτίες σπάνια έχουν διατυπωθεί σε ένα επίπεδο πέρα από αυτό της "υψηλής πολιτικής", ό. π., Μ. Hroch, Από το εθνικό κίνημα στην εθνική ολοκλήρωση, σελ. 19.

56. Αναλυτικά για τις νέες τάσεις της μετακομμουνιστικής σχολικής ιστοριογραφίας στα Βαλκάνια βλ. τις έρευνες για τα γιουγκοσλαβικά σχολικά βιβλία: "Πόλεμος, Πατριωτισμός και Πατριαρχία" που δημοσίευσαν το 1994 οι κοινωνικές επιστημόνισσες από τη Σερβία Dijana Plut, Ružica Rozandić, Vesna Pesić, Dubravka Stojanović, Isidora Jarić, "Ratništvo Patriotizam Patriarhalnost. Analiza udzbenika za osnovne škole", Centar za Antiratnu Akciju Grupa Most, Beograd 1994. Βλ. επίσης το συλλογικό έργο: "Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Oil on fire: Textbooks, Ethnic Stereotypes and

υποδηλώνει την προσπάθεια των υπό μετασχηματισμό βαλκανικών κρατών να θεμελιώσουν θεωρητικά τις εξής ιδεολογικές κατασκευές:

- την άποψη για την παλαιότητα και τη μακρά ιστορική πορεία του έθνους,
- την άποψη ότι τα σύνορα του κράτους είναι ταυτόχρονα και σύνορα του έθνους με βάση δύο κριτήρια: την εθνοπολιτισμική ομοιογένεια του πληθυσμού και την ιστορικότητα του οριοθετημένου από παλιά εδάφους,
- την κοινότητα των εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών με βάση τα οποία ανασυντάσσεται η σύγχρονη συλλογική μνήμη, προβάλλεται η εθνική ιδιαιτερότητα, δημιουργείται η νέα βάση κοινωνικής συνοχής και εδραιώνεται η σύγχρονη βουλγαρική, μακεδονική και αλβανική εθνική ταυτότητα.

Τα ιδεολογήματα αυτά είναι ο μύθος της κοινής καταγωγής, της πολιτιστικής ομοιογένειας, της κοινής παράδοσης, της αυτόχθονης κοινότητας, της γλωσσικής ενότητας, της κρατικής οργάνωσης και του αγωνιστικού πνεύματος για την επίτευξη της πολιτικής αυτονομίας και της κρατικής ανεξαρτησίας της εθνικής ομάδας⁵⁷. Τα συγκεκριμένα ιδεολογικά ερείσματα επιστρατεύονται να στηρίξουν σύγχρονους πολιτικούς στόχους για τη συγκρότηση εθνοτικά ομοιογενών κρατών. Γλωσσικά και πολιτισμικά ιστορικά τεκμήρια θεμελιώνουν το αίτημα της εθνικής ανεξαρτησίας. Η ιδέα της εθνικής μοναδικότητας τεκμηριώνει το δικαίωμα της εθνικής αυτοδιάθεσης. Η ιδέα της εθνοπολιτισμικής ομοιογένειας νομιμοποιεί σύγχρονες εδαφικές διεκδικήσεις και πολεμικές συγκρούσεις.

Γίνεται φανερό ότι η αυτόνομη προβολή του ιστορικού παρελθόντος κάθε έθνους περικλείει μια επικίνδυνη προοπτική. Πώς θα κατανοήσει ο βαλκάνιος μαθητής ότι ο πολιτισμός είναι καρπός συλλογικής προσπάθειας, όταν η αρχαία ιστορία περιχαράσσεται στο εθνοκεντρικό πλαίσιο και συντηρεί και αναπαράγει το διαχωρισμό και τη διάκριση των πολιτισμών. Η μονοδιάστατη προσέγγιση του αρχαίου ιστορικού παρελθόντος δεν προάγει την κριτική σκέψη. Η προσφερόμενη ιστορική γνώση συγκροτείται τελικά με αυστηρό χρονολογικό κριτήριο και εθνοκεντρικό προσανατολισμό και όχι για να φωτίσει ζητήματα και να διατυπώσει ερωτήματα.

Είναι ανάγκη λοιπόν η γνώση για το αρχαίο ιστορικό παρελθόν να απεγκλωβιστεί από τις στενές πολιτικές και εθνικές σκοπιμότητες και να αξιοποιηθεί δημιουργικά στην κατεύθυνση των πανανθρώπινων αξιών. Στην κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να συμβάλει μια πολυεπίπεδη, πολυπρισματική, εναλλακτική και διαπολιτισμική θεώρηση του κόσμου της αρχαιότητας στο

Violence in South-Eastern Europe (W. Hopken Hrsg.), Verlag Hansch Buchhandlung, Hannover 1996. Πρβλ. και Σ. Βούρη, "Τα σλαβικά Εγχειρίδια Ιστορίας της Βαλκανικής", ό.π.

57. Για τον πολιτισμικό προσδιορισμό του έθνους βλ. Παντελή Λέκκα, "Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία", ΕΜΝΕ-Μνήμων, Αθήνα 1992.

πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας⁵⁸. Αυτό προϋποθέτει τον ριζικό εκσυγχρονισμό του περιεχομένου των εγχειριδίων ιστορίας με γνώμονα τις νέες τάσεις και τα θέματα της σύγχρονης ιστοριογραφίας⁵⁹, της ιστορικής ανθρωπογεωγραφίας (περιβάλλον, οικολογία) και της διδακτικής της ιστορίας.

Σύγχρονοι ειδικοί επιστήμονες (Falk Pingel, Hans-Joachim Gehrke, Norbert Zwoelfer) προτάσσουν την κοινωνική ιστορία και συγκεκριμένα τα θέματα που αναφέρονται στο ρόλο της οικογένειας, στην κοινωνική θέση της γυναίκας, στην καθημερινή ζωή, στην εργασία, στην ιστορία της εκπαίδευσης, στις κοινωνικές δομές. Από την πολιτική ιστορία προκύπτει η λειτουργία της πολιτικής ζωής στις αρχαίες κοινωνίες, οι μορφές της κρατικής οργάνωσης, η νομή της εξουσίας, η συμμετοχή των πολιτών στα κοινά⁶⁰.

Η ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού είναι ανάγκη να απεγκλωβιστεί από το εθνοκεντρικό πλαίσιο αφήγησης. Η πνευματική και καλλιτεχνική κληρονομιά της αρχαιότητας να αναδειχθεί ως καρπός συλλογικής προσπάθειας και αμοιβαίων πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συγκριτική παρουσίαση των επιτευγμάτων της αρχαιότητας και τον παραλληλισμό τους με τις σύγχρονες πολιτιστικές κατακτήσεις στον τομέα της γλώσσας, της λογοτεχνίας, του δικαίου, της τέχνης, της αρχιτεκτονικής, των εννοιών, της επιστήμης και της πολιτικής.

Να προκριθούν τα θέματα που θα προωθήσουν τη γνωριμία των μαθητών με τις κοσμοαντιλήψεις της αρχαίας εποχής για τον άνθρωπο, την ελευθερία, τη δουλεία, τη φύση, την τέχνη της ζωής, την αισθητική και την επίδρασή τους στη σύγχρονη ευρωπαϊκή ιστορία και τη σύγχρονη κουλτούρα.

Οι παραπάνω προτάσεις προϋποθέτουν φυσικά την αλλαγή του αξιακού ιστού που υποβαστάζει το μάθημα της ιστορίας και τον εκσυγχρονισμό των θεμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας. Η διδασκαλία των αρχαίων πολιτισμών εν τέλει να καταστήσει ικανό το μαθητή να αντιληφθεί γιατί μελετάμε σήμερα τις πνευματικές κατακτήσεις της αρχαιότητας, με άλλα λόγια, γιατί η αρχαιότητα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία αναπτύσσεται η σύγχρονη ευρωπαϊκή ιστορία⁶¹.

58. Για μια διαπολιτισμική διδασκαλία των αρχαίων πολιτισμών βλ. Falk Pingel, "Die Antike in europäischen Schullbüchern - eine alte Geschichte?", *Geschichte Politik und ihre Didaktik*, Zeitschrift historisch-politische Bildung, 21 Jahrgang 1993, Heft 3/4, σσ. 228-233.

59. Για τις νέες ιστοριογραφικές τάσεις με τις οποίες θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί η διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας βλ. Hans-Joachim Gehrke, *Aktuelle Tendenzen im Fach alte Geschichte*, *Geschichte Politik und ihre Didaktik*, Zeitschrift historisch-politische Bildung, 22. Jahrgang 1994, Heft 1/2, 216-221.

60. Τις προτάσεις για μια ουσιαστικότερη και δημιουργική διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας βλ. Norbert Zwoelfer, *Alte Geschichte in der Sekundarstufe II*, *Geschichte Politik und ihre Didaktik*, Zeitschrift historisch-politische Bildung, 22. Jahrgang 1994, Heft 1/2, 31-33.

61. Ο.π., Norbert Zwoelfer, *Alte Geschichte*, σ. 33.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Ιωάννινα 1998

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

I. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

1. Άτομο - προσωπικότητα - ατομικότητα

Με την έννοια “άτομο” χαρακτηρίζεται ο άνθρωπος ως ιδιαίτερη (μοναδική) ύπαρξη (είδος). Ως άτομο μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τόσο έναν ενήλικα όσο και ένα μωρό, έναν “κανονικά” εξελιγμένο άνθρωπο αλλά και έναν “μη κανονικά” εξελιγμένο, π.χ. ένα σχιζοφρενή ο οποίος δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα και τις διάφορες απλές ικανότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παρ’ όλα αυτά μόνο ο “κανονικά” εξελιγμένος ενήλικας άνθρωπος θεωρείται ως προσω-πικότητα, ως κοινωνικό ον το οποίο δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις και έχει ενεργητική συμμετοχή στην κοινωνική εξέλιξη. Ο άνθρωπος έρχεται στον κόσμο ως άτομο και εξελίσσεται στη συνέχεια ως προσωπικότητα. Από την πολύ μικρή παιδική ηλικία το άτομο παίζει μέρος σε συγκεκριμένες ιστορικές κοινωνικές σχέσεις οι οποίες προϋπάρχουν. Στην παραπέρα εξέλιξη του ανθρώπου σε μία κοινωνική ομάδα δημιουργείται, συνήθως ανεξάρτητα από τις επιθυμίες και τη συνειδητοποίηση των ατόμων, ένα πλέγμα σχέσεων μέσα από τις οποίες το άτομο εξελίσσεται σε προσωπικότητα.

Η προσωπικότητα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως το παθητικό αποτέλεσμα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στην προσωπικότητα θα πρέπει να δούμε τον ενεργό “δρώντα άνθρωπο”. Η προσωπικότητα χρησιμοποιεί την κοινωνική εμπειρία μέσω του “εσωτερικού της κόσμου” και εκφράζεται στις σχέσεις των ανθρώπων με εσωτερικές και εξωτερικές ενέργειες και διεργασίες. Η ενεργητικότητα (δυναμική) της προσωπικότητας εκφράζεται στις διάφορες ενέργειες του ανθρώπου στην προσπάθειά του να αλλάξει και διαμορφώσει το περιβάλλον. Η δυναμικότητα της προσωπικότητας εκφράζεται και στη στάση ζωής του ανθρώπου, όταν συνειδητοποιεί την κοινωνική του θέση και τη θέση στη ζωή γενικά.

Ίδιες ή παρόμοιες καταστάσεις ζωής μπορούν να διαμορφώσουν εντελώς

διαφορετικές στάσεις ζωής και να προκαλέσουν ανόμοια δραστηριότητα (ενεργητικότητα) στην προσωπικότητα. Η χαμηλή π.χ. βαθμολογία μπορεί σε έναν μαθητή του Λυκείου να του προκαλέσει το ενδιαφέρον για να βελτιωθεί, έναν άλλο μαθητή να τον αφήσει αδιάφορο, έναν τρίτο ο οποίος δε δίνει και μεγάλη σημασία στη γνώση να τον κάνει να γελάσει υποτιμητικά και κάποιον άλλο να στεναχωρεθεί τόσο που δεν “πέρασε” το μάθημα ώστε να φθάσει και στην αυτοκτονία.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι η “ατομικότητα” (Individualitaet) δηλαδή ο ανεπανάληπτος συνδυασμός των ψυχικών ιδιαιτεροτήτων. Οι άνθρωποι ως είδος έχουν ορισμένες ομοιότητες δηλαδή ορισμένα κοινά γνωρίσματα. Κάθε άνθρωπος όμως παρουσιάζει ως άτομο ιδιαιτερότητες από τα άλλα άτομα, οι οποίες συνιστούν την ατομικότητα του συγκεκριμένου ανθρώπου. Ως τέτοιες ιδιαιτερότητες (συνήθως χρησιμοποιούνται και οι όροι ιδιότητες, γνωρίσματα) μπορούν να θεωρηθούν ο χαρακτήρας, η ψυχική διάθεση (temperament), οι ιδιαιτερότητες των ψυχικών διαδικασιών, η επικράτηση ορισμένων συναισθημάτων, τα κίνητρα απασχόλησης καθώς επίσης και οι διάφορες ικανότητες. Δεν υπάρχουν ποτέ δύο άνθρωποι ακριβώς ίδιοι. Η ανθρώπινη προσωπικότητα είναι στην ατομικότητά της ανεπανάληπτη. Η ατομικότητα καθορίζει τη μοναδικότητα του ατόμου χρονικά, ποσοτικά και ποιοτικά. Η ατομικότητα υπάρχει από τη στιγμή της γέννησης του ατόμου. Πρόσφατες απόψεις, στις οποίες συγκλίνουν οι περισσότεροι ερευνητές, υποστηρίζουν ότι η ατομικότητα καθορίζεται από τους πρώτους κιόλας μήνες της κύησης (3ος μήνας) σε συνάρτηση βέβαια με τη μητέρα. Από παιδαγωγικής και ψυχολογικής πλευράς αυτές οι θέσεις οδηγούν στη μεγαλύτερη προσοχή στην ψυχική κατάσταση, διατροφή κ.λπ. της μέλλουσας μητέρας κατά τον χρόνο κύησης. Πέρα όμως απ’ αυτό μπαίνουν και ηθικά προβλήματα (ιδιαίτερα από πλευράς θρησκευτικών πεποιθήσεων) σχετικά με το θέμα των αμβλώσεων, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει σε πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων καθώς και τα νομικά προβλήματα που σχετίζονται μ’ αυτό (π.χ. στη Δυτική Γερμανία όπου το θέμα έλαβε τεράστιες διαστάσεις είναι γνωστό ως κατάργηση της παραγράφου 218).

Η προσωπικότητα είναι λοιπόν ο συγκεκριμένος ζωντανός άνθρωπος με όλα του τα προτερήματα και μειονεκτήματα, τα χαρίσματα και τις αδυναμίες του, τα οποία καθορίζονται από την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή και την εκπαίδευση και αγωγή την οποία έλαβε. Η έννοια της προσωπικότητας έχει τις ρίζες της στη λατινική λέξη *persona* που σήμαινε αρχικά μάσκα ή ρόλος του ηθοποιού δηλαδή “δυναμικό άτομο” το οποίο ενεργεί, δρα. Οι μάσκες αλλάζουν στη σκηνή μετά από κάθε πράξη του έργου.

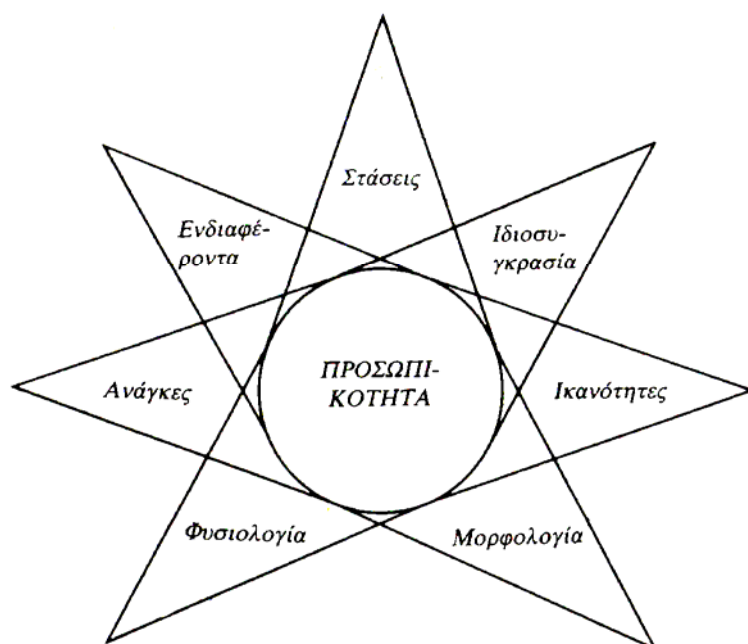
Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι από νωρίς είχε κατανοηθεί ότι ο άνθρωπος σε διάφορες καταστάσεις αλλάζει πρόσωπο, δηλαδή συμπεριφέρεται διαφορετικά.

Σήμερα, ιδιαίτερα η θεωρία των ρόλων (Rollentheorie) υποστηρίζει ότι οι ρόλοι και η κοινωνική θέση ενός ατόμου είναι αυτοί που καθορίζουν και τη συμπεριφορά του. (Εδώ οι απόψεις δίστανται και υποστηρίζεται ότι δεν αρκούν “μόνο” οι ρόλοι για να καθορίσουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου). Θα μπορούσε κανείς να αναφέρει πλείστα παραδείγματα όπου το ίδιο άτομο σε παρόμοιες καταστάσεις συμπεριφέρεται με αντικρουόμενο τρόπο. Σ’ αυτή την περίπτωση μιλάει κανείς για “αντιθετική” ή “ανακόλουθη” προσωπικότητα σε αντίθεση με την προσωπικότητα εκείνη που αντιδρά όμοια ή ίδια σε όλες τις καταστάσεις και είναι η λεγόμενη “εξισορροπημένη προσωπικότητα”.

Εκτός από τη δυναμική οργάνωση των ψυχικών ιδιοτήτων (γνωρισμάτων) της προσωπικότητας, ιδιαίτερη σημασία έχει και η σχετικά σταθερή ψυχική διάθεση αυτής της προσωπικότητας, την οποία συνήθως εκφράζουμε με την έννοια “χαρακτήρας”. Ενώ οι ψυχικές καταστάσεις (επιθυμίες, συναισθήματα, σκέψεις κ.ά.) αλλάζουν συνέχεια και το άτομο συμπεριφέρεται διαφορετικά στις διάφορες δραστηριότητες της ζωής, ανάλογα με τους ρόλους και τις απαιτήσεις και όσο περνούν τα χρόνια εξελίσσεται, παρόλα αυτά η ψυχική του κατάσταση (ο χαρακτήρας) σε γενικές γραμμές παραμένει σχετικά σταθερός. Αυτή η σταθερότητα σχετίζεται και με τις κοινωνικές προϋποθέσεις στις οποίες ζει το άτομο και που οπωσδήποτε επηρεάζουν και διαμορφώνουν την προσωπικότητά του και παραμένουν σχετικά σταθερές και αμετάβλητες.

Αυτό μέχρι ενός ορισμένου βαθμού ισχύει και για τις συνθήκες ζωής καθώς επίσης και για τη σωματική σταθερότητα του ατόμου. Παρ’ όλα αυτά η σταθερότητα είναι σχετική. Σε άπειρες ψυχολογικές έρευνες έχουν διαπιστωθεί μεταλλαγές της ψυχικής κατάστασης της προσωπικότητας. Σ’ αυτές τις αλλαγές συμβάλλουν τόσο οι διαφορετικές συνθήκες ζωής όσο και οι διαφορετικές μορφές απασχόλησης καθώς και η κοινωνική παιδεία και αγωγή. (Βλέπε σχετικά: κοινωνικοποίηση).

Ο Γκίλφορντ (Guilford, 1965) θεωρεί την προσωπικότητα “πολυδιάστατη” και “πολυπαράγοντική” και σχηματικά την παρουσιάζει σε ένα σχήμα αστεριού όπου η προσωπικότητα μπορεί να θεωρηθεί από διάφορες οπτικές γωνίες.



Το μοντέλο προσωπικότητας κατά τον Γκίλφορντ περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις όπως “σωματικές” (φυσιολογία, μορφολογία), “διάσταση ιδιοσυγκρασίας” (παράγοντες: ιδιότητες αυτασφάλειας, υπομονής, δραστηριότητας, συνέπειας κ.λπ.), “διάσταση ικανοτήτων” (παράγοντες: αντίληψη, νοημοσύνη κ.λπ.) και τις “διαστάσεις αναγκών”, “ενδιαφερόντων” και “στάσεων”.

2. Βιολογικός και κοινωνικός παράγοντας στη δομή και οργάνωση της προσωπικότητας

Η ψυχολογία των ατομικών διαφορών έχει να λύσει ένα βασικό επιστημονικό ερώτημα.

Να μας πληροφορήσει για τη χαρακτηριστική ατομική δομή και οργάνωση κάθε μοναδικού ανθρώπου δηλαδή να μας πει γι’ αυτό που διαφοροποιεί έναν άνθρωπο από κάποιον άλλο.

Αν απαντηθεί αυτό το ερώτημα, είναι εύκολο να προβλεφθεί κατά προσέγγιση ή να ερμηνευθεί και η συμπεριφορά του συγκεκριμένου ανθρώπου αφού η δομή της προσωπικότητας ως εσωτερική προϋπόθεση (συνθήκη) επη-

ρεάζει ουσιαστικά και την συμπεριφορά. Και εδώ ο ρόλος της αγωγής και της εκπαίδευσης είναι ουσιαστικός.

Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει πρώτα να λυθεί ένα άλλο θεωρητικό πρόβλημα. Η κατασκευή και δημιουργία διαφόρων τυπολογιών προσωπικότητας. Κάθε “τύπος” μας πληροφορεί για τα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτής της ομάδας. Αυτό όμως οδηγεί στην αναγκαιότητα κατηγοριοποίησης της ενιαίας δομής της προσωπικότητας. Έτσι έχουμε μια κατηγοριοποίηση με δύο βασικούς παράγοντες από την οποία αποτελείται η ανθρώπινη προσωπικότητα. Ο βιολογικός παράγοντας και το περιβάλλον. Σύμφωνα μ’ αυτή την άποψη η οργάνωση της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι “ενδοψυχική” και “εξωψυχική”.

Στον **ενδοψυχικό παράγοντα** ανήκουν για παράδειγμα χαρακτηριστικά της αντίληψης, της νόησης, της μνήμης, της βούλησης κ.λπ., ενώ ο εξωψυχικός παράγοντας συμπεριλαμβάνει όλες τις σχέσεις και εμπειρίες της προσωπικότητας όπως π.χ. ενδιαφέροντα, ιδανικά, κίνητρα, επικρατούντα συναισθήματα, αποκτηθείσες γνώσεις κ.λπ. Ενώ ο ενδοψυχικός παράγοντας θεωρείται βιολογικά καθορισμένος (εμφυτοκρατία) ο εξωψυχικός παράγοντας θεωρείται ότι διαμορφώνεται με τη βοήθεια και τη συμβολή του κοινωνικού παράγοντα, δηλαδή δια μέσου της σχέσης της προσωπικότητας με το περιβάλλον.

Από μαρξιστικής πλευράς ασκείται κριτική σε όλα εκείνα τα πολυπαράγοντικά μοντέλα προσωπικότητας τα οποία στηρίζονται στις δύο αυτές κατηγορίες παραγόντων δηλαδή στο βιολογικό και τον κοινωνικό παράγοντα.

Για τη μαρξιστική θεωρία (στην οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω), δεν μπαίνει θέμα αμφισβήτησης αυτών των δύο παραγόντων αλλά το πρόβλημα έγκειται στο **πώς αντιλαμβάνεται κανείς τη σχέση αυτή του βιολογικού και κοινωνικού παράγοντα**. Διαφοροποιείται έτσι από τη **μηχανιστική** θεώρηση των θεωριών των “δύο παραγόντων” στο γεγονός ότι θεωρεί τις έμφυτες οργανικές ιδιότητες που υπάρχουν στη δομή της προσωπικότητας ως αναγκαία (απαραίτητα) κοινωνικά στοιχεία. Έμφυτες (ανατομικές και φυσιολογικές) και επίκτητες κοινωνικές ιδιότητες σχηματίζουν μια ενότητα στη δομή της προσωπικότητας, είναι της ίδιας σημασίας και οι δύο και δεν επιτρέπεται να ξεετάζονται απομονωμένες η μία από την άλλη.

3. Τι είναι προσωπικότητα;

Ορισμός της έννοιας “προσωπικότητα”

Είδαμε παραπάνω ότι ο Guilford (1965) προσπαθεί μέσω των επτά διαστάσεων να ορίσει την προσωπικότητα. Κάτω από τον όρο διαστάσεις

(“trait”) εννοεί όλα εκείνα τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούν ένα άτομο από κάποιο άλλο και δίνει τον ακόλουθο ορισμό: “Η προσωπικότητα ενός ατόμου είναι η μοναδικότητα της οργάνωσης βασικών χαρακτηριστικών (traits)”.

Η ποικιλία των ορισμών σχετικά με την προσωπικότητα διαφαίνεται και από το γεγονός ότι ήδη το 1937 ο Allport χρησιμοποίησε 50 ορισμούς των οποίων ο αριθμός σήμερα σίγουρα θα έχει αυξηθεί. Ο ίδιος ο Allport (1959) χρησιμοποιεί έναν γενικό ορισμό. Γι’ αυτόν η προσωπικότητα είναι “το σύνολο όλων των χαρακτηριστικών από τα οποία ένας άνθρωπος μπορεί να διακριθεί ως διαφορετικός από μία πραγματική ομάδα”.

Έναν πιο περιορισμένο, σε σύγκριση με τον Allport και Guilford, ορισμό δίνει ο Seitz (1977), στον οποίο όμως, δεν συμπεριλαμβάνει τη διάσταση (παράγοντα) της απόδοσης. Σύμφωνα μ’ αυτόν, “η προσωπικότητα είναι ένα επισημονικό κατασκεύασμα, το οποίο συμπεριλαμβάνει μορφές συμπεριφοράς, κίνητρα, πλευρές αυτοεικόνας και συναισθήματα ενός ατόμου”. Όπως ο Guilford έτσι και ο Seitz βλέπει την προσωπικότητα κυρίως κάτω από το πρίσμα της οργάνωσης (δομής, μορφής). Το πώς συνοψίζονται το καθένα απ’ αυτά τα στοιχεία σύμφωνα με τον Seitz μας πληροφορεί ο επόμενος πίνακας, ο οποίος συμπληρώνεται με παραδείγματα από το έργο του Pawlik (1979). (Βλέπε επίσης και Nolting/Paulus 1988, σελ. 110).

Συνήθως οι περισσότεροι ορισμοί που βλέπει κανείς στη βιβλιογραφία δεν συμπεριλαμβάνουν στην έννοια της προσωπικότητας του ανθρώπου την κοινωνική διάσταση. Αντίθετα ο Kossakowski έχοντας υπόψη τον Rubinstein δίνει τον ακόλουθο ορισμό:

“Κάτω από την έννοια της προσωπικότητας εμείς καταλαβαίνουμε τον συγκεκριμένο, ιστορικά εξελιγμένο και κοινωνικά δρώντα άνθρωπο, ο οποίος μπορεί να χαρακτηριστεί ψυχολογικά ως ένα δυναμικό σύστημα (ως μονάδα) από γενικά, ιδιαίτερα και προσωπικά χαρακτηριστικά της αποδοτικής και κοινωνικής συμπεριφοράς σε μία μοναδική (ανεπανάληπτη) οργάνωση. Αυτό το δυναμικό σύστημα έχει εξελιχθεί με βάση τις βιολογικές προϋποθέσεις που έχουν αναπτυχθεί στην φυλογέννηση μέσω κοινωνικής κατευθυνόμενης ενεργητικής αλληλοεπίδρασης με τις φυσικές και ιδιαίτερα κοινωνικές συνθήκες και πάντοτε σε εξάρτηση με τις προσωπικές συνθήκες ζωής. Η προσωπικότητα σχηματίζεται δια μέσου του τρόπου διαβίωσης στην κοινότητα (κοινωνικής συμμετοχής - δυναμικής), της δημιουργικής αντιπαράθεσης, η οποία οδηγεί στην αλλαγή του περιβάλλοντος, των συνθηκών διαβίωσης καθώς επίσης μέσω της συνειδητής στάσης απέναντι στις μορφές παρουσίας του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και στις σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον και τον ίδιο του τον εαυτό” (1971, σελ. 41).

ΠΙΝΑΚΑΣ: Κατηγοριοποίηση της προσωπικότητας κατά τμήματα και διαστάσεις, σύμφωνα με τον Seitz 1977

ΠΙΝΑΚΑΣ: Κατηγοριοποίηση της προσωπικότητας κατά τμήματα και διαστάσεις, σύμφωνα με τον Seitz 1977
 Όπου * συμπλήρωση με παραδείγματα από τον Pawlik 1979 (επισκόπηση της βασικής βιβλιογραφίας)

Προσωπικότητα με την "στενή" έννοια				
Αποδόσεις*	(στίλ) συμπεριφορές	Κίνητρα (αίτια της συμπεριφοράς, "Γιατί;)	Αποικόνια (διαστάσεις της θέσης μας προς τον εαυτό μας)	Συναίσθηματα
μηχανικές, φυσικές	αντίληψη του χώρου, γλώσσας, κατεύθυνσης, ταχύτητας, νόησηση συνεννόησης, νόησηση στίλ, νόησηση λήξεων και εκφράσεων, ενδοεξωτερικά (πρωτογενή) χαρακτηριστικά της νόησης (σκέψης), λογική νόηση (σκέψη)	Α. Ανάγκες 1. ζοτιακά ένστικτα (π.χ. πείνα, δίψα, σεξουαλικότητα) 2. ανάγκη για προσο- νταλισμό, πεφύγεια 3. ανάγκη για επαφή και κοινωνικότητα 4. ανάγκη για εινοια και να λαμβάνεται υποψη, "social responsibility" 5. ανάγκη για επικρά- τηση και επιβεβαίωση 6. ανάγκη για αναγνώ- ριση και εκτίμηση 7. ανάγκη για ανθο- παξία και αυτονομία (αντίθετο: ανάγκη για εξάρτηση) 8. ανάγκη για επιθετι- κότητα 9. ανάγκη για αποδο- ση	Β. Ενδοαποδόσεις, στάσεις 1. ενδοαποδόσεις για συνεχόμενα πράγματα π.χ. πο- λιτική, οικονομία, διασκέδαση, σπορ. 2. κοινωνικές στά- σεις, έγκριση συ- μπεριφοράς, θετικής τάσης, εμπιστοσύ- νης, θετικής αξιο- λόγησης (εκτίμη- σης) (αντίθετο: ανεπιθύμητες κοι- νικές συμπερι- φορές) Γ. Αξιολογικές θέ- σεις (στάσεις) 1. Αξιολογία με τον συνεχισμό με τον Spranger: πολιτι- κά, οικονομικά, αι- σθητικά, θεωρητι- κά	Α. Συναίσθημα ως κα- τάσταση που δημιουργεί τη συμπεριφορά (συναίσθημα = ζώνη- το) Β. Συναίσθημα ως κα- τάσταση που συνδέει επιδράσεις π.χ. αγάπη (γάμος, φρο- νιά) - ανυπακοή - χαλα- ρότητα - ερεθισμός - κα- ταστάσεις (αγένητες) παραστάσεις (αγένητες) φυσικά, μάλλον εξω- γενή από την κατά- σταση Γ. Συναίσθημα ως βί- α (απόλυτη-επιθυμία) 2. σταθερότητα διάθε- σης - αστάθεια διάθε- σης

ΠΙΝΑΚΑΣ: Κατηγοριοποίηση της προσωπικότητας κατά τμήματα και διαστάσεις, σύμφωνα με τον Seitz 1977 Όπου * συμπλήρωση με παραδείγματα από τον Pawlik 1979 (επισκόπηση της βασικής βιβλιογραφίας)				
Προσωπικότητα με την "στενή" έννοια				
Αποδόσεις*	(στίλ) συμπεριφορές	Κίνητρα (αίτια της συμπεριφοράς, "Γιατί;)	Αποικόνια (διαστάσεις της θέσης μας προς τον εαυτό μας)	Συναίσθηματα
μηχανικές, φυσικές	αντίληψη του χώρου, γλώσσας, κατεύθυνσης, ταχύτητας, νόησηση συνεννόησης, νόησηση στίλ, νόησηση λήξεων και εκφράσεων, ενδοεξωτερικά (πρωτογενή) χαρακτηριστικά της νόησης (σκέψης), λογική νόησηση (σκέψη)	Α. Ανάγκες 1. ζοτιακά ένστικτα (π.χ. πείνα, δίψα, σεξουαλικότητα) 2. ανάγκη για προσοχή, παροχή, περφόρμανς, αναγνώριση και κοινωνικότητα 3. ανάγκη για ειρήνη και κοινωνικότητα 4. ανάγκη για ειρήνη και να λαμβάνεται "υποψία", "social responsibility" 5. ανάγκη για επικράτηση και επιβεβαίωση της συμπεριφοράς, αξιοπρέπεια 6. ανάγκη για αναγνώριση και εκτίμηση 7. ανάγκη για ανθοπαρξία και αυτονομία (αντίθετο: ανάγκη για εξάρτηση) 8. ανάγκη για επιθετικότητα 9. ανάγκη για αποδοχή	Β. Ενδοαποδόσεις 1. ενδοαποδόσεις για συμπεριφορές 2. κοινωνικές στάσεις, έκφραση συμπεριφοράς, θετικής, αρνητικής, επιμεταστροφής, θετικής αξιολόγησης (εξωτερικής) (αντίθετο: αρνητικές συμπεριφορές, αρνητική αξιολόγηση) 3. ανάγκη για αυτονομία (αντίθετο: ανάγκη για εξάρτηση) 4. αυτοαποδοχή, αυτοεκτίμηση 5. τάση για αισθηματική ενοχή 6. αρέσκεται στον εαυτό του (αυτάρεση) (αντίθετο: τάση για εξάρτηση από την ομάδα)	Α. Συναίσθημα ως κατάσταση που δημιουργεί τη συμπεριφορά (συναίσθημα = ζώνη) Β. Συναίσθημα ως κατάσταση που συνδέεται με τη συμπεριφορά (π.χ. αγέλη, χαρά, πρόθυμη) ένταση - χαλάρωση - ερεθισμός - καταστολή (αγέλη, χαλάρωση) Γ. Συναίσθημα ως διαδικασία διατήρησης 1. κατάλληλη-επιθυμία 2. σταθερότητα διατήρησης - αστάθεια διατήρησης

4. Θεωρίες περί προσωπικότητας

Με μία ματιά στη διεθνή βιβλιογραφία και ιδιαίτερα σε διδακτικά εγχειρίδια θα διαπιστώσει κανείς ότι υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με την έννοια της προσωπικότητας και διαφορετικά συστήματα κατηγοριοποίησης. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στον Corsini (1977, σελ. 39) όπου εκεί διαπιστώνονται σε έναν πίνακα 78 θεωρίες και οι αντιπρόσωποί τους, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σ' αυτόν συγγραφείς ασιατικής προέλευσης ή μαρξιστικής κατεύθυνσης.

Εκτός από πολλούς άλλους που ασχολήθηκαν με την κατηγοριοποίηση των διαφόρων θεωριών περί προσωπικότητας (βλ. π.χ. Lersch/Thomae 1960), Thomae 1968, Bernhard 1974, Rohrer 1975) ο Knutson (1973) και ο Kronhne (1977) π.χ. χρησιμοποιούν ένα γενικότερο δυνατό πλαίσιο για τη συστηματική παρουσίαση των θεωριών σχετικά με την έννοια της προσωπικότητας.

Ο Thomae (1968) χρησιμοποιεί τη δυαδική κατηγοριοποίηση για το γενικό διαχωρισμό της προσωπικότητας σε "ιδιογραφική" και "νομοθετική" την οποία δανείστηκε από τον Windelband (1904³).

Ο διαχωρισμός αυτός σε "ιδιογραφική" και "νομοθετική" κατηγοριοποίηση δεν είναι χωρίς προβλήματα, αλλά δεν θα θέλαμε να προχωρήσουμε περισσότερο σ' αυτή τη συζήτηση. [Βλέπε π.χ. Beck (1953), Falk (1956) ή Thomae (1968)]. Επίσης όπως σωστά διαπιστώνει ο Schneider (1979) λείπει στην κατηγοριοποίηση αυτή του Thomae η μαρξιστική θεώρηση. Μ' αυτή την κατηγοριοποίηση του Thomae και την συμπλήρωσή της με την μαρξιστική θεώρηση θ' ασχοληθούμε αμέσως παρακάτω.

4.1. Η προσωπικότητα από ιδιογραφική θεώρηση

Η ιδιογραφική θεώρηση προσπαθεί να είναι δίκαιη απέναντι στην μοναδικότητα του ατόμου και να συμπεριλάβει σ' αυτήν, όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένα το βίωμα και τη συμπεριφορά (Schneider 1979). Αυτή η θεώρηση της έννοιας της προσωπικότητας έχει επηρεασθεί αρκετά από την "προσωποποίηση" του William Stern (1923, σελ. 4) η οποία θέλει την θεωρία για τον άνθρωπο ενιαία και όχι διαχωρισμένη σε σωματικά και ψυχικά στοιχεία και τον άνθρωπο σαν μία εικόνα της μοναδικής και ολοκληρωμένης και όλο ζωή προσωπικότητας, η οποία σε όλες τις αρίθμητες σχέσεις σκοπιμότητας με τον εξωτερικό κόσμο, διατηρεί την μοναδικότητά της, όπως ακριβώς συμβαίνει και στο σύνολο των εμφανίσεών της στα εσωτερικά βιώματα.

Η απαίτηση να "ανακαλύψουμε" τον άνθρωπο σε όλα τα επί μέρους τμήματά του έχει προ πολλού εγκαταλειφθεί. Η βιογραφική μέθοδος θεωρείται

σήμερα από πολλούς ως ο πλέον κατάλληλος τρόπος για την πραγματοποίηση των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων αποκάλυπτικού χαρακτήρα.

Ανάλογες έρευνες μπορεί να βρει κανείς για παράδειγμα στους Barker και Wright (1955) οι οποίοι αναλύουν συστηματικά, πώς παιδιά σε φυσικές καταστάσεις περνούν την ημέρα τους.

Η βιογραφική μέθοδος είναι αρκετά διαδεδομένη στην ψυχιατρική με την οποία γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί και αναλυθεί η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά του ασθενούς για αρκετό χρονικό διάστημα. Ενώ η μέθοδος αυτή συνεχώς κερδίζει έδαφος και χρησιμοποιείται για “ποιοτική” έρευνα¹ συνήθως τα αποτελέσματά της είναι δύσκολο να γενικευθούν.

Ο Thomaе (1968) προσπαθεί στο βιβλίο του *“Das Individuum und sein Welt”* (Το άτομο και ο κόσμος του) να ενσωματώσει ιδιογραφικούς και νομοθετικούς τρόπους σκέψης σε μια “ψυχολογική βιογραφία”. Διακρίνει 8 μορφολογικές κατηγορίες, 7 βασικά θέματα και 5 τεχνικές. Ο Thomaе δεν θέλει να κάνει μία στιγμιαία ανάλυση αλλά μία διαχρονική έρευνα με σταθερά και μεταβλητά γνωρίσματα υιοθετώντας την άποψη του Murray (1938).

4.2. Η προσωπικότητα από νομοθετική θεώρηση

Η σύγχρονη επιστημονική έρευνα και συζήτηση προσανατολίζεται περισσότερο προς τον καθορισμό νομοθετικών αρχών παρά στην συμπλήρωση και τελειοποίηση της βιογραφικής θεώρησης. Αυτές οι νομοθετικές αρχές επικεντρώνουν την προσοχή τους σε όσο το δυνατόν γίνεται μικρές μονάδες για τη διερεύνηση της προσωπικότητας. Γίνεται προσπάθεια να ερμηνευθεί η συμπεριφορά με γενικούς μαθηματικούς κανόνες. Αντί να δει κανείς το άτομο στο σύνολό του αρκείται στην ανάλυση στοιχείων, στο σχηματισμό υποθέσεων και στη μαθηματική τους επαλήθευση. Η νομοθετική έρευνα προσπαθεί από τη μία πλευρά να κατατάξει τη συμπεριφορά σε γενικούς κανόνες όπως π.χ. της μάθησης, των κινήτρων, της προσαρμογής και από την άλλη πλευρά συγκεκριμένες περιπτώσεις να κατηγοριοποιηθούν ή διάφοροι τύποι να ταξινομηθούν παρ’ ότι πολλές φορές δεν υπάρχει σαφής διαχωριστική γραμμή και μπορεί να υπάρχουν επικαλύψεις.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι ο νομοθετικός προσανατολισμός της έρευνας διακρίνεται σε δύο βασικές κατευθύνσεις, τη νομοθετική κατηγοριοποίηση (Klassifikation) και τη νομοθετική μείωση (Reduktion).

1. Η διάκριση σε “ποιοτική” και “ποσοτική” μέθοδο έρευνας που γίνεται έχει τις ρίζες της στη διαμάχη μεταξύ θετικιστών και της κριτικής σχολής. Και οι δύο όροι μάλλον είναι αδόκιμοι, καθώς επίσης και οι δύο μέθοδοι έρευνας θεωρούνται σήμερα εξίσου αξιόπιστες και τις περισσότερες φορές αλληλοσυμπληρώνονται.

4.2.1. Μορφές νομοθετικής κατηγοριοποίησης

Σύμφωνα με τον Schneider (1979, σελ. 83 κ.ε.) η νομοθετική κατηγοριοποίηση βρίσκεται σε άμεση σχέση με την εξέλιξη της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών, η οποία ασχολείται κυρίως με τις σταθερές ατομικές διαφορές της συμπεριφοράς, τη σχέση και τις συνθήκες (προϋποθέσεις) και τα αποτελέσματα αυτών των διαφορών.

Ο Schneider (1979) ακολουθώντας τον Thomaе (1968) διακρίνει εδώ δύο βασικές κατευθύνσεις της νομοθετικής κατηγοριοποίησης, δηλαδή τις διάφορες τυπολογίες που βλέπουν την προσωπικότητα ως δημιουργήμα των ατομικών διαφορών και την παραγοντική ανάλυση με τις οποίες θα ασχοληθούμε αμέσως παρακάτω.

4.2.2. Η προσωπικότητα υπό το πρίσμα των ατομικών διαφορών

Στα πλαίσια της νομοθετικής κατηγοριοποίησης μπορούμε να διακρίνουμε:

- 1) τους βιολογικούς τύπους,
- 2) τους ψυχολειτουργικούς τύπους,
- 3) τις γνωσιολογικές τυπολογίες μορφών συμπεριφοράς και
- 4) τις τυπολογίες που στηρίζονται σε μονάδες (ομάδες) κινήτρων.

4.2.2.1. Βιολογικοί τύποι

Σ' αυτούς τους τύπους συμπεριλαμβάνεται το φύλο, η φυλή και η σωματική διάπλαση ή κατασκευή (Konstitution). Αυτή η θεώρηση βασίζεται στην υπόθεση ότι οι διαφορές της σωματικής διάπλασης αντικατοπτρίζονται και στις διαφορές των βασικών χαρακτηριστικών των ατόμων. Για παράδειγμα, οι στερεότυπες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, οι οποίες αποδίδονται στο γένος (φύλο) απεδείχθη από επιστημονικές έρευνες ότι δε στέκουν επιστημονικά και ότι οι διαφορές αυτές, τις περισσότερες φορές, έχουν τις καταβολές τους στην κοινωνική δομή (βλ. π.χ. Leht, 1968). Επίσης και οι φυλετικές διακρίσεις (π.χ. οι λευκοί είναι πιο ευφρείς από τους έγχρωμους) στηρίζονται σε προκαταλήψεις που υπάρχουν και όχι σε πραγματικές διαφορές (βλ. π.χ. Tyler, 1965).

Σε σχέση με τη σωματική διάπλαση, η πιο γνωστή τυπολογία είναι αυτή του Kretschmer (1923). Ο Γερμανός ψυχίατρος Kretschmer με βάση σωματομορφολογικά στοιχεία διακρίνει έναν λεπτόσωμο-σχιζοθυμικό τύπο, έναν πυκνικό-κυκλοθυμικό τύπο και έναν αθλητικό-κολλώδη τύπο. Ο Kretschmer κατόρθωσε να αποδείξει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ συγκεκριμένων σωματικών χαρακτηριστικών και ψυχικών γνωρισμάτων. Στην έρευνα οι πιο

σαφείς διαφορές διαπιστώθηκαν μεταξύ “σχιζοθυμικών” και “κυκλοθυμικών”.²

Στην τυπολογία αυτή ασκήθηκε έντομη κριτική από πολλές πλευρές (βλ. π.χ. Guilford 1959, Rohracher 1975).

4.2.2.2. Η ψυχολειτουργική τυπολογία

Σ’ αυτήν την τυπολογία η πιο βασική³ είναι αυτή του C.G. Jung (1926) ο οποίος περισσότερο από “ένστικτο” (intuitiv) παρά με αποδείξεις διακρίνει τους ανθρώπους σε “εσωστρεφείς” και “εξωστρεφείς” ανάλογα με το βαθμό επαφής τους με το εξωτερικό περιβάλλον. Η διάσταση “εσωστρέφεια” και “εξωστρέφεια” ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας έχει αποδειχθεί σε πολλές έρευνες κυρίως σε παραγοντικές αναλύσεις (βλ. πιο κάτω) ως σχετικά σταθερή παράμετρος. Ο Karrigan (1960) μετά από διεξοδικές έρευνες αμφισβητεί τη “μονοδιάσταση” αυτής της κατηγορίας.

4.2.2.3. Γνωσιολογικές τυπολογίες μορφών συμπεριφοράς

Εκτός από τις δύο προηγούμενες τυπολογίες (χαρακτηρολογίες) μία παραπέρα διαφοροποίηση είναι αυτή των γνωσιολογικών (γνωστικών) μορφών. Κάτω από γνωσιολογικές μορφές (τρόπους) εννοούνται συγκεκριμένες μορφές νόησης και παρατήρησης. Ο Rokeach (1960) δημιούργησε μια τυπολογία της γνωσιολογικής δομής στην οποία διακρίνει τα άτομα σε “open minded” και “closed minded”. Οι έρευνές του απέδειξαν ότι οι δογματικοί άνθρωποι (closed-minded) διακατέχονται από φόβο και δυσκολεύονται να αφομοιώσουν και να επεξεργασθούν νέες πληροφορίες. Απορρίπτουν πληροφορίες που δεν συμβιβάζονται με τις πεποιθήσεις τους ή τις απομονώνουν τόσο ώστε να μην μπορούν να ληφθούν υπόψη. Αντίθετα οι μη δογματικοί άνθρωποι (open-minded) εξετάζουν τις πληροφορίες πριν τις υιοθετήσουν και οι πεποιθήσεις τους είναι σχετικά διαφοροποιημένες. (Κριτική σ’ αυτή τη θεώρηση ασκούν οι Kiessler - Hauschildt και Scholl, 1972).

Μία άλλη τυπολογία της γνωσιολογικής κατεύθυνσης είναι αυτή του Kagan, Moss και Sigel (1963), η οποία βασίζεται στο “styles of conceptualiza-

2. Άλλες τυπολογίες σωματομορφολογικών χαρακτηριστικών θα βρει κανείς στους K. Conrad και Sheldon. Για περισσότερα πάνω σ’ αυτό βλέπε π.χ. Strunz (1960).

3. Σ’ αυτήν την τυπολογία μπορούν να καταταχθούν και η κληρονομική χαρακτηρολογία του Pfahler με τύπους σταθερού και ρευστού περιεχομένου καθώς επίσης και η τυπολογία ενσωμάτωσης του Jaensch. (Περισσότερα γι’ αυτό το θέμα βλ. Strunz, 1960).

tion” δηλαδή στους διάφορους τρόπους δημιουργίας από οπτικές γωνίες ή κατηγορίες.

Τα στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος ταξινομούνται ή διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τρόπο δημιουργίας των οπτικών γωνιών ή κατηγοριών. Γίνεται μια διαφοροποίηση μεταξύ ενός αναλυτικού τρόπου νόησης και παρατήρησης των φυσικών ερεθισμάτων και μιας γενικής και συνολικής συμπεριφοράς και αντίδρασης απέναντι στα περιβαλλοντολογικά ερεθίσματα.

Σε μια διαχρονική έρευνα ο Kagan και ο Moss (1962) διαπίστωσαν ότι τα άτομα που είχαν αναλυτικό γνωσιολογικό τρόπο είχαν την τάση ανεξαρτητοποίησης από την οικογένεια και τους φίλους, την τάση να λύνουν παρουσιαζόμενα προβλήματα και δυσκολίες με διανοητικό τρόπο, καθώς επίσης και την τάση για κοινωνική αναγνώριση. Υπάρχουν μια σειρά από άλλες γνωσιολογικές τυπολογίες. Εδώ αναφέρονται μόνο μερικές. Για παράδειγμα ο Luchins (1959) κάνει το διαχωρισμό μεταξύ “rigidem” και “nicht rigidem” συμπεριφοράς. Ο Kagan (1966) διακρίνει αντανάκλαστικό και παρορμητικό στιλ, οι Getzels και Jackson (1969) δημιουργική και ευφυή συμπεριφορά, οι Witkin και Levis (1954) τον εξαρτημένο και ανεξάρτητο τύπο από τον χώρο (πεδίο), οι Klein και Gardener (1953) Leveling Sharpening, ο Kelly (1955) “Cognitive Komplexitaet” “Cognitive Simplexitaet”, οι Harvey, Hund & Schroder (1961) διακρίνουν “Kognitive Konkrettheit - Abstraktheit” [γνωστική σαφήνεια (συγκεκριμενοποίηση) - γνωστική (αφηρημένη, ασαφής γενίκευση)].

4.2.2.4. Τυπολογίες (μονάδων) Κινήτρων

Εκτός από τις προαναφερθείσες τυπολογίες υπάρχουν και άλλες οι οποίες έχουν ως βάση τους τα κίνητρα. Τα κίνητρα θεωρούνται εδώ σαν σχετικά σταθερά τα οποία προκαθορίζουν την κατεύθυνση της συμπεριφοράς και πρέπει να ερμηνευθεί γιατί κάποιος σε μια δεδομένη στιγμή συμπεριφέρεται μ’ αυτόν τον τρόπο. (Για περισσότερα βλ. π.χ. Thomae 1965, Roth 1969, Heckhausen 1977).

Αυτά τα μοντέλα προσωπικότητας που βασίζονται στα κίνητρα ονομάζονται συνήθως “δυναμικά” σε αντιδιαστολή με τα δομικά (μορφολογικά) μοντέλα. Τυπολογίες με βάση μονάδες κινήτρων βρίσκει κανείς στον Spranger (1920), στον Allport, Vernon και Lindzey (1960), στον Murray κ.α. (1938), στον Maslow (1954), στον McDougall (1932).

Ο Spranger χρησιμοποίησε μια κατηγοριοποίηση από κίνητρα για τον χαρακτηρισμό ατόμων με τη βοήθεια πολιτιστικών αξιών. Έτσι διέκρινε 6 τύπους (ή “τρόπους ζωής”). Το θρησκευτικό, τον κοινωνικό, τον οικονομικό, το θεωρητικό, τον αισθητικό και τον εξουσιαστικό. Με αφετηρία την τυπολογία

του Spranger που έχει τις ρίζες της σε φιλοσοφική θεώρηση οι Allport κ.α. (1960) κατασκεύασαν ένα αξιολογικό ερωτηματολόγιο με το οποίο συγκρίθηκαν οι αξίες διαφόρων ατόμων. Με το ερωτηματολόγιο αυτό διαπιστώθηκε για παράδειγμα ότι οι άνδρες τονίζουν περισσότερο θεωρητικές και πολιτικές αξίες, ενώ αντίθετα οι γυναίκες τονίζουν τις αισθητικές και θρησκευτικές αξίες.

Οι Murray κ.α. (1938) με τη βοήθεια των αποτελεσμάτων ενός προβολικού τεστ (TAT) και άλλου υλικού, δημιούργησαν μια λίστα από 20 ανάγκες (needs). Αυτές οι ανάγκες χρησιμοποιούνται ως συνώνυμο των “κινήτρων”.⁴ Σχετικά με τον McDougall (1932) αναφέρεται εδώ το γεγονός μόνο ότι δημιούργησε μία λίστα από 20 περίπου ένστικτα τα οποία θεωρούνται υπεύθυνα για τη συμπεριφορά. Ο McDougall πιστεύει ότι η κοινωνική συμπεριφορά κατευθύνεται κυρίως από το βιολογικό παράγοντα. Αυτή η μονόπλευρη θεώρηση οδήγησε αναπόφευκτα σε πολλές κριτικές.

Σχετικά με τη χρησιμότητα των θεωριών των κινήτρων στην ατομική ψυχολογία οι εκτιμήσεις διαφέρουν (βλ. π.χ. Thomae 1965, Roth 1969).⁵

4.3. Η προσωπικότητα από την θεώρηση της παραγοντικής ανάλυσης

Οι προαναφερθείσες κατηγοριοποιήσεις και τυπολογίες θεωρούνται από διάφορους συγγραφείς όπως οι Guilford, Cattell και Eysenck ως απλουστευμένες και μονοδιάστατες. Γι' αυτό προτείνουν μια παραγοντική ανάλυση (στατιστική μέθοδος), διαφόρων εντελώς διαφορετικών πληροφοριών για την κατανόηση της προσωπικότητας. Ο Cattell (1950) χρησιμοποιώντας για παράδειγμα τα στοιχεία από παρατηρήσεις ζωντανής συμπεριφοράς (L-data) στοιχεία από αντικειμενικά τεστ και πειράματα (T-data), καθώς επίσης και απαντήσεις από συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια (Q-data), πιστεύει ότι με την στατιστική μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης βρήκε όχι μόνο τις διαστάσεις εκείνες που συγκροτούν την προσωπικότητα αλλά και τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν στη μορφολογική δομή, δηλαδή τα αίτια για μια συγκεκριμένη ειδική προσωπική συμπεριφορά. Αυτό βέβαια είχε ως αποτέλεσμα να ασκηθεί οξεία κριτική στον Cattell από πολλούς συγγραφείς. Παραγοντικές αναλύσεις του Cattell έδειξαν ότι υπάρχουν 16 διπολικοί παράγοντες (π.χ. κυκλοθυμία, σχιζοφρένεια, ισχυρότητα του Εγώ, συναισθηματικότητα,

4. Σαν τέτοια είναι π.χ. η εξουσία, η σεξουαλικότητα, η απόδοση, η δημοτικότητα, η ταπεινότητα, η τάξη και η καθαριότητα κ.ά.

5. Στην τυπολογία του Maslow (1954) θα αναφερθούμε στην παράγραφο “Μοντέλα της ανοιχτής δομής”.

νοημοσύνη, πνευματική ανεπάρκεια κ.ά.), οι οποίοι συνεχώς μειώνονται στον αριθμό κατά τις επόμενες ανακυκλώσεις (Rotationen) σε παράγοντες πρώτης και δεύτερης τάξης (Ordnung). Γι' αυτό που πρέπει να ασκηθεί κριτική στην παραγοντική αυτή μέθοδο συνάφειας του Cattell, είναι το γεγονός ότι ενώ η μέθοδος αυτή μας υπόσχεται μια αντικειμενική ανάλυση όλων εκείνων των μεταβλητών που θα συνέβαλλαν στη σύλληψη και κατανόηση της προσωπικότητας, από την ανάλυση αυτή γίνεται εμφανές ότι οι παράγοντες αυτοί αντικατοπτρίζουν τις συνήθειες ζωής και τις αξίες των Νοτιοαμερικανών. Οι ενδείξεις των 16 αυτών μεταβλητών τις οποίες αναφέρει ο Cattell λαμβάνουν υπόψη τους σχεδόν στα τέσσερα πέμπτα πλευρές της (κοινωνικής) ενσωμάτωσης, της κοινωνικής επιδεξιότητας (ικανότητας) και της κοινωνικής κατάταξης. Εμφανής είναι εδώ η αξιολογική (normativ) θεώρηση της προσωπικότητας από τον Cattell (Schneider 1979, σελ. 86).

Ενώ ο Cattell διαπίστωσε 16 παράγοντες (μεταβλητές) ο Eysenck (1954) διαπίστωσε, μετά από σύγκριση των αποτελεσμάτων διαφόρων τεστ μεταξύ "κανονικών", "ψυχωτικών" και "νευρωτικών" και άλλες έρευνες σχετικές με τα αποτελέσματα του Jung, του Kretschmer κ.α., τέσσερις παράγοντες (g' - παράγοντας του Spearman και Thurstone, ο παράγοντας της ψυχωτικής τάσης, ο παράγοντας της νευρωτικής τάσης και ο παράγοντας της εσωστρέφειας-εξωστρέφειας), οι οποίοι σύμφωνα με τον Eysenck (1954, σελ. 174) πρέπει να είναι οι πλέον σταθερές διαστάσεις της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Βασικά σημεία κριτικής της παραγοντικής ανάλυσης είναι το γεγονός ότι πόσες διαστάσεις και τι ισχύ έχουν εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το είδος του δείγματος και το υλικό το οποίο χρησιμοποιείται (βλ. σχετ. Roth 1969, σελ. 67).

4.4. Μοντέλα και θεωρίες νομοθετικής θεώρησης⁶

Η μέχρι τώρα νομοθετική κατηγοριοποίηση της προσωπικότητας έδειξε ότι οι ποικίλες ανθρώπινες ιδιότητες περιορίζονται (ελλατώνονται)⁷ και η προσέγγιση της προσωπικότητας γίνεται κάτω από το πρίσμα της επαφής του ανθρώπου προς το περιβάλλον και της προσαρμογής του σ' αυτό. Η περιοριστική αυτή νομοθετική θεώρηση δεν οδηγεί στη διαφοροποίηση της ατομικότητας αλλά αντίθετα στην απομάκρυνση από αυτήν. Υπάρχουν διάφορα μο-

6. Ο όρος "νομοθετική" υποδηλώνει σε αντίθεση με τον όρο "ιδιογραφική" γενικούς κανόνες στους οποίους υπόκειται η προσωπικότητα και η συμπεριφορά.

7. Άλλωστε όπως είναι γνωστό κάθε θεωρία οδηγεί σε ελάττωση (Reduktion) και έχει ισχύ μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις.

ντέλα νομοθετικής θεώρησης. Εμείς εδώ θα ασχοληθούμε μόνο με μερικά μοντέλα και θεωρίες.

4.4.1. Μορφολογική ψυχολογική θεώρηση⁸

Βασικό ρόλο στη μορφολογική ψυχολογική θεώρηση της προσωπικότητας παίζει η θέση την οποία διατύπωσε ο F. Kueger (1906) ότι δηλαδή “το όλο είναι περισσότερο από το σύνολο των τμημάτων του” (περιέχεται στο Thomae 1968, σελ. 77). Σε συνάρτηση μ’ αυτό το μοντέλο βασικής σημασίας είναι η θεωρία του χώρου (πεδίου) (Feldtheorie) του Kurt Lewin (1936).

Σύμφωνα με τον Lewin η συμπεριφορά είναι μια λειτουργία του “ζωτικού χώρου”. Ο χώρος ζωής (Lebensraum) ή το “πεδίο” (Feld) συμπεριλαμβάνει το άτομο με όλα του τα χαρακτηριστικά και το περιβάλλον όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από το άτομο. Δηλαδή η υποκειμενική αντίληψη για το περιβάλλον και όχι το αντικειμενικό μέγεθος. Γι’ αυτόν η συμπεριφορά δημιουργείται από την αλληλοεπίδραση (Interaktion) μεταξύ ατόμων και συμπεριφοράς. Ο Lewin βλέπει το πεδίο δύναμης (ενέργειας). Τα περισσότερα φαινόμενα δεν δημιουργούνται από μία και μόνο δύναμη αλλά από πλήθος διαφόρων δυνάμεων. Καταστάσεις και γεγονότα μπορούν να κατανοηθούν μόνο αν ληφθεί υπόψη το παρόν πεδίο. Το παρελθόν και το μέλλον δεν έχουν σημασία.

Αυτό που γίνεται στο παρόν μπορεί να κατανοηθεί σε σχέση με τις δυνάμεις που επιδρούν τώρα στον οργανισμό. Παρελθόν και μέλλον θα μπορούσαν να παρουσιασθούν στο παρόν “ζωτικό” πεδίο και μ’ αυτή την έννοια να έχουν κάποια επιρροή. Παρ’ όλα αυτά ο Lewin απέφυγε να λάβει υπόψη του αυτή τη δυνατότητα και έδωσε μια μη ιστορική αιτιολογική ερμηνεία.

Η συνείδηση γι’ αυτόν αποτελείται από διάφορα τμήματα (περιοχές) που άλλα συνδέονται μεταξύ τους και άλλα όχι. Τα ερεθίσματα απελευθερώνουν ενέργειες οι οποίες δραστηριοποιούν το νευρικό σύστημα το οποίο αντιδρά ανάλογα. Η αντίληψη ανήκει κατά τον Lewin στη γνωσιολογική κοινωνική σημασία που δίνεται στις εντυπώσεις των αισθημάτων. Τα αντιλαμβανόμενα αντικείμενα δημιουργούν μια έλξη ή μία απώθηση, η οποία ανάλογα με τον οργανισμό ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά. Βασικό κίνητρο κάθε οργανισμού είναι σύμφωνα με τον Lewin η διατήρηση της ισορροπίας. Κάθε ανωμαλία θέτει σε κίνηση γνωσιολογικές (γνωστικές) (kognitive) διαδικασίες και κινητοποιεί δυνάμεις οι οποίες στοχεύουν στην αποκατάσταση της ισορροπίας.

8. Με τη μορφολογική ψυχολογική θεώρηση εννοείται η θεωρία της μορφολογικής ψυχολογίας (Gestaltpsychologie).

Η δυνατότητα χρησιμοποίησης της θεωρίας αυτής βρίσκει απήχηση στη δυναμική της ομάδας (Gruppendynamik). Η ομάδα θεωρείται από τον Lewin ως μία μορφή (Gestalt), η οποία επιδέχεται διάφορες επιρροές από εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις. Αυτές όμως πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία αν η ομάδα θέλει να διατηρηθεί. Ο κοινωνικός χώρος (το κοινωνικό πεδίο) καθορίζει τη στάση, την παραγωγικότητα και τη συνοχή της ομάδας. Στην ομάδα το άτομο μπορεί να αλλάξει εύκολα αξίες γιατί ενισχύεται θετικά από την ομάδα. Ακόμη δυνατή είναι και η αλλαγή στάσης ολόκληρης της ομάδας (αν π.χ. αλλάξει στάση κάποιο μέλος του οποίου η άποψη εκτιμάται ιδιαίτερα).⁹ Επίσης ο Lewin ασχολήθηκε και με διάφορα άλλα κοινωνικά θέματα όπως για παράδειγμα με τις επιδράσεις που μπορεί να έχει η κοινωνική θέση (Status) μιας ομάδας (μειονότητας) στη στάση των μελών της προς την ίδια την ομάδα και προς τους ομοϊδεάτες τους (βλέπε επίσης Neel, 1974).

4.4.2. Προσωπικότητα και θεωρία της μάθησης

Από συμπεριφοριστικής (μπιχεβιοριστικής) πλευράς η συμπεριφορά εξαρτάται από την κατάσταση (π.χ. Watson, Hull) και η προσωπικότητα είναι ένα σύστημα από έξεις ή συνήθειες (habits). Habits είναι σύμφωνα με τους γενικούς κανόνες μάθησης αποκτηθείσες σχέσεις μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Ως αποτέλεσμα των ενισχύσεων στην ιστορία της μάθησης το άτομο αποκτά το ειδικό ρεπερτόριο συμπεριφοράς, ένα σύστημα δηλαδή από έξεις (συνήθειες) που για τους συμπεριφοριστές είναι το ίδιο με την προσωπικότητα. Αυτό το σύστημα ή ορισμένες συνήθειες μπορούν να ενεργοποιηθούν μέσω των ερεθισμάτων που προκαλούνται από την κατάσταση (βλ. Bergius 1960, σελ. 485 έπεται).

Εναντίον αυτής της θεωρίας η κριτική η οποία ασκείται στηρίζεται στο ότι το να θέλει κανείς να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά ανάλογα με τις έξεις, αντιπαράκειται για παράδειγμα με τα ευρήματα της εξελικτικής ψυχολογίας. (Σχετικά με την κριτική που ασκείται σ' αυτή τη θεωρία βλ. π.χ. Merten/Fuchs, 1978).

Το μοντέλο της παρατήρησης ή της μάθησης βρήκε ευρεία απήχηση σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους (ή επιμέρους κλάδους) παρ' ότι έχει ασκηθεί οξεία κριτική.¹⁰

9. Άλλοι συγγραφείς σε συνάφηση με την ομάδα μιλάνε για κοινωνική ή συλλογική ταυτότητα (soziale Identität) σε αντιδιαστολή με την προσωπική ταυτότητα (Ich-identität). Βλ. π.χ. Erikson, 1975.

10. Η διαφήμιση κατά κύριο λόγο καθώς και η ψυχοθεραπεία της συμπεριφοράς στηρίζονται π.χ. στην θεωρία αυτή.

Η επανάληψη μόνο μιας σχέσης ερεθίσματος-αντίδρασης (S-R) αρκεί για να δημιουργήσει συνήθεια-μάθηση (για περισσότερα σχετικά βλ. επίσης Neel 1974, σελ. 141 έπ.). Υπάρχουν μια σειρά από έρευνες για τη σημασία που έχει η μάθηση για την εξέλιξη της προσωπικότητας (βλ. π.χ. Bergius 1960, σελ. 498 έπεται, Bandura και Walters 1963). Επίσης, έρευνες διαφόρων πολιτισμών κατέδειξαν πόσο ισχυρές επιδράσεις δέχεται η προσωπικότητα ενός ατόμου από τις πολιτισμικές συνθήκες (βλ. π.χ. Mead, 1956). Παράλληλα όμως έχει αποδειχθεί ότι η συμπεριφορά και κατά συνέπεια η προσωπικότητα δεν δημιουργείται σε σχέση με το ερέθισμα και την αντίδραση όπως ακριβώς την αντιλαμβάνεται η θεωρία της μάθησης αλλά σύμφωνα με τις αλληλεπιδράσεις που ασκούνται μεταξύ ατόμων και περιβάλλοντος. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση της αλληλεπίδρασης δεν επιδρά μόνο το ερέθισμα του περιβάλλοντος στον άνθρωπο αλλά και ο άνθρωπος επιδρά στο περιβάλλον. Τα άτομα δημιουργούν τα ίδια καταστάσεις, οι οποίες επιδρούν θετικά ή αρνητικά στα ίδια τα άτομα.¹¹ Έτσι η εξέλιξη της προσωπικότητας δεν καθορίζεται μόνο από το περιβάλλον αλλά και από τη δράση και τις ενέργειες του ίδιου του ατόμου (βλ. π.χ. Mertens και Fuchs 1978, σελ. 56 έπ.).

Μοντέλα και θεωρίες της αλληλεπίδρασης τον τελευταίο καιρό παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ατομική ψυχολογία (και όχι μόνο σ' αυτήν) και έχουν επηρεάσει τόσο τις θεωρητικές επιστημονικές συζητήσεις όσο και τα "ερευνητικά προγράμματα". Τα βασικά κοινά χαρακτηριστικά αυτών των θεωριών μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

Το άτομο θεωρείται ως δυναμικό.

Γνωσιολογικοί παράγοντες είναι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν τη συμπεριφορά χωρίς να αγνοούνται όμως και οι συναισθηματικοί παράγοντες που παίζουν έναν ουσιαστικό ρόλο.

Η συμπεριφορά θεωρείται ως μια λειτουργία συνεχούς διαδικασίας ανατροφοδότησης του ατόμου από τη συνθήκη στην οποία βρίσκεται (Feedback).

Πάνω απ' όλα το σπουδαιότερο για τον καθορισμό της συμπεριφοράς είναι η ψυχολογική σημασία και ερμηνεία (meaning) της κατάστασης από το ίδιο το άτομο (Σύγκρ. Angleitner 1980, σελ. 173, βλ. επίσης Pervin 1981).

11. Ο Raush (1965) διαπίστωσε για παράδειγμα ότι το 75% των περιπτώσεων μιας εχθρικής ενέργειας δημιουργεί εχθρικές αντιδράσεις σε αντίθεση με τη φιλική συμπεριφορά, η οποία σπάνια ανταποδίδεται με εχθρική συμπεριφορά (περιέχεται στο Nolting/Paulus, σελ. 113).

4.4.3. Ψυχοαναλυτικά μοντέλα (ψυχολογία του βάθους)

Υπάρχουν πολλές σχολές και μοντέλα ψυχοαναλυτικής κατεύθυνσης που εξετάζουν με διαφορετικό τρόπο και πολύ “περιοριστικά” την προσωπικότητα και που δεν μπορούν να αναφερθούν εδώ, όπου θα αναφερθούμε μόνο στο βασικότερο εκπρόσωπο (ιδρυτή) αυτής της θεώρησης, τον S. Freud. Ο Freud πιστεύει ότι η συμπεριφορά των ανθρώπων καθορίζεται από το δομικό (θεσμικό) μοντέλο του “Es” (Αυτό), του “Ich” (Εγώ) και του “Über-Ich” (Υπέρ-Εγώ), τα οποία βρίσκονται σε μία ανταγωνιστική σχέση. Το Es συμπεριλαμβάνει όλα όσα κληρονομούνται και μεταφέρονται με τη γέννηση, καθορίζονται με τη διάπλαση και κυρίως όλες τις ορμές που έχουν σχέση με την οργάνωση του σώματος (βλ. Freud 1970, σελ. 9). Από το Es με την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος εξελίσσεται το Ich, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια σειρά λειτουργιών όπως π.χ. ενσωμάτωση (προσαρμογή) στο περιβάλλον, αλλαγή του περιβάλλοντος, έλεγχο των εσωτερικών αναγκών και ορμών, αποφυγή δυνατών ερεθισμάτων κ.λπ. Κατά την εξελικτική περίοδο στην παιδική ηλικία και σε συνέχιση των γονικών επιδράσεων δημιουργείται στο Ich το Über-Ich. Κάτω από γονικές επιδράσεις ο Freud δεν βλέπει μόνο την παρουσία των γονέων αλλά και τις επιδράσεις που προέρχονται από το θεσμό της οικογένειας, των φυλών και την παράδοση των λαών, καθώς επίσης και τις επιδράσεις του κοινωνικού χώρου (Freud 1970, σελ. 11).

Πέρα απ’ αυτό το μοντέλο, υπάρχουν και άλλα μοντέλα της προσωπικότητας τα οποία ο Freud περιγράφει και αναλύει κάτω από το πρίσμα τοπογραφικών, δυναμικών, γενετικών, ενεργητικών-οικονομικών χαρακτηριστικών. Βασικές έννοιες είναι το συνείδητο, το υποσυνείδητο, το προσυνείδητο, η ορμή του θανάτου, του έρωτα, της σεξουαλικότητας, το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, οι νευρώσεις, οι μηχανισμοί άμυνας κ.λπ.

Το πρόβλημα στα πολλά μοντέλα, τις υποθέσεις και τις έννοιες συνίσταται στο ότι μόνο μερικά μπορούν να επαληθευθούν εμπειρικά (για σχετική κριτική της ψυχοαναλυτικής θεώρησης (βλ. π.χ. Holzkamp-Osterkamp 1976, Merten και Fuchs 1978).

4.4.4. Μοντέλα της “ανοιχτής θεματικής δομής”

Τα μοντέλα της λεγόμενης “ανοιχτής θεματικής δομής” (Thomae 1968) μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ακολούθως:

Το προσωπικό γίγνεσθαι δεν καθορίζεται από το παρελθόν ή το μέλλον.

Το προσωπικό σύστημα στοχεύει στην επέκταση και τελειοποίηση της εσωτερικής τάξης έστω και αν είναι σε βάρος της ισορροπίας.

Η συμπεριφορά δεν καθορίζεται από βασικά βιώματα ή βασικές ανάγκες (ορμές).

Η συμπεριφορά πρέπει να ειδωθεί και ερμηνευθεί από την πλευρά της εκάστοτε συγκεκριμένης κατάστασης (βλ. π.χ. αλληλεπίδραση).

Η συμπεριφορά δεν ρυθμίζεται σύμφωνα με την αρχή της ισορροπίας και της εξίσωσης των δυσλειτουργιών (βλαβών). Νέα επίπεδα τάξης επιτυγχάνονται με αλλαγές στις γνωσιολογικές και συναισθηματικές δομές (βλ. π.χ. Allport 1960).

Εκτός όμως από τον Allport και ο Goldstein (1934) θεωρείται ως εκπρόσωπος της “ανοιχτής δομής” όπου διατυπώνει τη θεωρία της “αυτοπραγμάτωσης” (Selbstverwirklichung) την οποία θεωρεί πρωταρχικής σημασίας για υγιείς ανθρώπους. Μεμονωμένα κίνητρα και ανάγκες θεωρούνται ως επιμέρους τμήματα της βασικής ανάγκης για αυτοπραγμάτωση. Σύμφωνα με τον Goldstein η επιθυμία του ατόμου να φέρει στην επιφάνεια τον εαυτό του (Aktualisierung) δημιουργείται από τη χαρά (ικανοποίηση) για αντιπαράθεση με το περιβάλλον.

Επίσης και για τον Maslow (1954) η αυτοπραγμάτωση είναι ουσιαστικής σημασίας. Για τον Maslow η αυτοπραγμάτωση είναι τότε μόνο δυνατή όταν έχει εκπληρωθεί μια ιεραρχία από ειδικές ανάγκες. Μόνο όταν ικανοποιηθούν πολύ βασικές σωματικές ανάγκες όπως η πείνα, δίψα κ.λπ. και στη συνέχεια η ανάγκη για ανθρώπινη σχέση, για αγάπη, για εκτίμηση ή η ανάγκη της ασφάλειας, τότε μπορεί να παρουσιασθεί και ικανοποιηθεί η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση.

Σ’ αυτό το μοντέλο μπορούν να καταταγούν επίσης και οι θέσεις του Erikson για την αναζήτηση της ταυτότητας ή οι θέσεις των C. Rogers και R. Tausch οι οποίοι βασίζονται κυρίως στην αρχή της αυτοπραγμάτωσης.¹²

4.4.5. Η προσωπικότητα από μαρξιστική θεώρηση

Οι αντιπρόσωποι της μαρξιστικής θεώρησης της προσωπικότητας όπως για παράδειγμα οι Hiebsch (1968), Boskowitsch (1970), Rubinstein (1970), Petrowski κ.ά. (1970, γερμανική έκδοση 1974), Kossakowski (1971), Sève

12. Ο Rogers θεωρείται ο ιδρυτής της σχολής της “προσωποκεντρικής” και μη κατευθυνόμενης ψυχοθεραπείας της επιστημονικής συζήτησης. Ο Tausch μαζί με τη σύζυγό του A.M. Tausch έχοντας ως αφετηρία τον Rogers καθιέρωσαν την προσωποκεντρική ψυχοθεραπεία της συνομιλίας στον ευρωπαϊκό χώρο (κυρίως Δυτ. Γερμανία). Τόσο ο Rogers όσο και οι Tausch/Tausch βασίζονται στις αρχές των Goldstein και Maslow τις οποίες επεξεργάστηκαν περαιτέρω.

(1972), Holzkamp-Osterkamp (1975, 1976), Leontjew (1973, 1977), Holzkamp (1976³, 1977), δεν αρχούνται στο να περιορίσουν την προσωπικότητα σε μερικούς μόνο μεμονωμένους παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζονται ασύνδετα ο ένας δίπλα στον άλλο (όπως είδαμε στα προηγούμενα μοντέλα). Αυτοί προσπαθούν να δουν το άτομο και την προσωπικότητά του σε μία πιο πολύπλοκη σχέση. Όπως είδαμε και προηγούμενα η μαρξιστική άποψη πιστεύει ότι η προσωπικότητα ενός ατόμου είναι φυλογενετικά και κοινωνικά καθορισμένη και η ψυχική του δομή μορφοποιείται από τις συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις (δηλ. από το επίπεδο των παραγωγικών δυνάμεων και τις παραγωγικές σχέσεις). Συγκεκριμένες ιδιότητες της προσωπικότητας, οι οποίες καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου δημιουργούνται μέσω του γενικού τρόπου ζωής και εργασίας, από τις ισχύουσες (προϋπάρχουσες) κοσμοθεωρίες και αξιολογικές πεποιθήσεις ή την ιδεολογία της κάθε κοινωνικής τάξης. Επίσης, η προσωπικότητα χαρακτηρίζεται από την ομαδικότητα και την κοινωνικότητα, η οποία απορρέει από τον κοινωνικό χαρακτήρα της εργασίας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τον τρόπο ζωής του ανθρώπου.

Το άτομο μέσα από διαδικασίες μάθησης και ωρίμανσης εξελίσσεται σε προσωπικότητα ιδιαίτερα μέσω της επικοινωνίας με τα μέλη της κοινωνίας (κυρίως δια της γλώσσας) τις κοινωνικές σχέσεις και τις βασικής σημασίας κοινωνικές κοσμοθεωρίες (πεποιθήσεις) αξίες τις οποίες ενστερνίζεται.

Η προσωπικότητα από μαρξιστικής πλευράς δεν είναι μόνο αντικείμενο και προϊόν των κοινωνικών σχέσεων. Είναι η ίδια υποκείμενο της κοινωνικής δραστηριότητας (εργασίας), και επεμβαίνει στις κοινωνικές σχέσεις δημιουργικά, διαμορφώνει συνειδητά και προσανατολίζεται σε κοινωνικούς στόχους, οι οποίοι υπηρετούν τις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου (βλ. επίσης Schneider 1979).

Μ' αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές σχέσεις οι οποίες είναι πρωταρχικής σημασίας για τη ζωή των ατόμων αλλά και της κοινωνίας αναμορφώνονται, αλλάζουν και εξελίσσονται.

Η δυναμικότητα της προσωπικότητας εκφράζεται στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον δηλαδή στην εργασία. Πηγή της δυναμικότητας της προσωπικότητας είναι οι ανάγκες. Αυτές αναγκάζουν τον άνθρωπο να ενεργήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο και προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση.

“Η ανάγκη είναι μία κατάσταση της προσωπικότητας, η οποία εκφράζει την εξάρτησή της από συγκεκριμένες προϋποθέσεις ύπαρξης. Αυτή η εξάρτηση είναι η πηγή για την ενεργητικότητα της προσωπικότητας” (Petrovski 1974, σελ. 112).

Τα κίνητρα δράσης του ανθρώπου για την ενεργητική διαμόρφωση του περιβάλλοντος δεν είναι οπωσδήποτε έκφραση των βιολογικών αναγκών του

ατόμου αλλά οι ατομικές επιθυμίες και ανάγκες συσχετίζονται με τις κοινωνικές αξίες. (Σχετ. μ' αυτό βλ. π.χ. Petrowski 1974, σελ. 113 έπ., Holzkamp-Osterkamp, 1976).

Οι ατομικές ψυχικές ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας δεν εξελίσσονται όμως μόνο κάτω από τις κοινωνικές συνθήκες και τους περιβαλλοντολογικούς παράγοντες (π.χ. διαβίωση σε μία συγκεκριμένη κλιματολογική ζώνη, βουνό, θάλασσα, μόδα, δυνατότητες δημιουργίας κάτι νέου κ.λπ.) αλλά και των βιολογικών χαρακτηριστικών, του ενδοκρινικού συστήματος, των μορφολογικών δομών του εγκεφάλου και κυρίως του τρόπου λειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Αυτά τα βιολογικά χαρακτηριστικά θέτουν τις βάσεις ή τα πλαίσια για την ειδική αντιπαράθεση της αναπτυσσόμενης προσωπικότητας με την ίδια και το περιβάλλον.

Οι ατομικές ψυχικές ιδιαιτερότητες διαμορφώνονται επίσης και από την ατομική βιογραφία, το άμεσο περιβάλλον και τις ατομικές συνθήκες διαβίωσης. Ως τέτοιες μπορούν να θεωρηθούν οι σχέσεις στην οικογένεια, στο σχολείο, στις κοινωνικές ομάδες και οργανώσεις, στο χώρο εργασίας κ.λπ. Αυτές οι σχέσεις προσδίδουν στο άτομο διάφορους ρόλους, λειτουργίες και υπευθυνότητες με τις οποίες το άτομο διαμορφώνει την προσωπικότητά του με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Οι διάφορες εξαρτήσεις των αναγκών του ανθρώπου επηρεάζονται κατά την μαρξιστική θεώρηση από τις γενικά συγκεκριμένες συνθήκες ζωής και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Αυτές οι γενικά συγκεκριμένες συνθήκες μεταβάλλονται κατά κάποιο τρόπο σε προσωπικές συνθήκες. Επιδρούν διαφορετικά στην ψυχική εξέλιξη του ατόμου ανάλογα με την κοινωνική θέση που κατέχει, τα βιώματα από τις αντικειμενικές συνθήκες, τις προσωπικές στάσεις, τις ανάγκες κ.λπ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ενώ οι εξωτερικές συνθήκες είναι οι ίδιες, η προσωπική εξέλιξη, διαφορετικών ατόμων να διαμορφώνεται εντελώς διαφορετικά.

Βασική σημασία για την μαρξιστική θεωρία είναι ότι βασικά στοιχεία όπως οι γενικοί ιστορικοί-κοινωνικοί παράγοντες, οι γεωγραφικοί και οι βιολογικοί παράγοντες δεν εξετάζονται μεμονωμένα ή αθροιστικά αλλά εξετάζονται κάτω από μία διαλεκτική σχέση.

Η μαρξιστική θεωρία λαμβάνοντας ως βάση τη διαλεκτική σχέση μεταξύ βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων ασκεί κριτική στις διάφορες θεωρίες και μοντέλα προσωπικότητας.

Σύμφωνα με τους Clauss κ.ά. (1976) τυπολογίες π.χ. του Pfahler και του Jaensch θεωρούνται ως φυσιολογικές (nativistisch), η θεωρία των στρωμάτων (Schichtentheorie) του Lersch ως μη-ιστορική (δεν λαμβάνει υπόψη της τον ιστορικό παράγοντα) ενώ οι πολιτισμικές ανθρωπιστικές θεωρίες της

Mead ή του Malinowski θεωρούνται ιστορικά ως γενικές και αόριστες. Επίσης, και ορισμένες μαρξιστικές θεωρίες για την προσωπικότητα όπως π.χ. του Sève ή του Kornilow θεωρούνται μονόπλευρες και κοινωνιολογιστικές (βλ. επίσης Holzkamp-Osterkamp, 1975, σελ. 304 έπ. ιδιαιτ. σελ. 321 έπ.).

Κριτική επίσης ασκείται και στις θεωρίες της συμπεριφοράς γιατί στην ανάλυση της συμπεριφοράς δεν συμπεριλαμβάνουν τη συνείδηση καθώς και στις θεωρίες της φαινομενολογικής κατεύθυνσης, οι οποίες εκλαμβάνονται ως αγνωστικιστικές και παράλογες (agnostizismus και irrationalismus) ή υποκειμενικές και ιδεαλιστικές. Έχοντας ως αφετηρία την αρχή: ενότητα της συνείδησης και της απασχόλησης, ασκείται επίσης κριτική στις θεωρίες των ενστίκτων (π.χ. McDougall), του χώρου (πεδίων π.χ. Lewin) καθώς επίσης και στις νεοψυχαναλυτικές θεωρίες (π.χ. Horney, Fromm), οι οποίες θεωρούνται ως δύσβατες και ανεπαρκείς στη σύλληψη της συγκεκριμένης προσωπικότητας.

Σε ό,τι αφορά την κλασική ψυχανάλυση, η μαρξιστική θεώρηση την βλέπει ως μηχανιστική, βιολογιστική και ενστικτομυθολογική, γιατί δεν λαμβάνει υπόψη της τις σχέσεις του ατόμου και της κοινωνίας. Λάθος επίσης θεωρούνται από μαρξιστικής πλευράς και οι ψυχοαναλυτικές γενικεύσεις όταν ιατρικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες ερμηνεύονται ατομικοψυχολογικά, ενστικτοψυχολογικά ή με τη βοήθεια της παιδικής ηλικίας¹³ (βλ. π.χ. Schneider 1979, σελ. 96).

13. Κριτική από μαρξιστικής πλευράς σε μαρξιστικές και μη μαρξιστικές θεωρίες σχετικά με την προσωπικότητα ασκούν π.χ.: Holzkamp-Osterkamp (1975), (1976), Clauss κ.ά. (1976), Braun (1977), Braun και Holzkamp (1977), Leonjew (1977), Volpert (1977).

II. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ - ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Όπως είναι γνωστό η πολιτική ψυχολογία ασχολείται με τη συνείδηση και τη συμπεριφορά των ατόμων σε έναν ειδικό τομέα, τον τομέα της πολιτικής. Ενδιαφέρεται για γενικούς νόμους και κανόνες που επιδρούν στην πολιτική συνείδηση και κυρίως στην πολιτική συμπεριφορά. Η **“προσωπικότητα”** ως ψυχολογική έννοια είναι **μόνο** μία οπτική γωνία η οποία μπορεί να συμβάλει στην ερμηνεία της πολιτικής συνείδησης και της πολιτικής συμπεριφοράς κυρίως όταν πρόκειται για ατομικό επίπεδο έρευνας.¹⁴

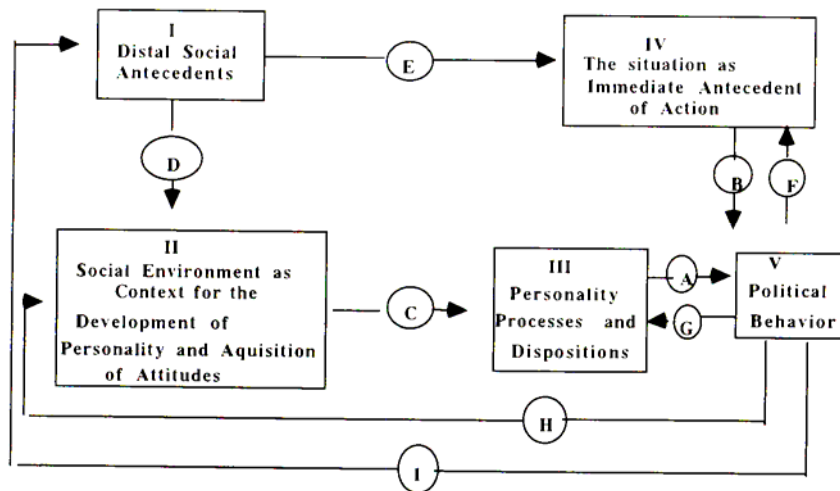
Η σημασία της προσωπικότητας ως ερευνητικό σχέδιο θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα τέτοιο σχέδιο το οποίο δεν αγνοεί και δεν παραβλέπει κοινωνιολογικές και ιστορικές παραμέτρους. Αν λάβει κανείς υπόψη του το μοντέλο πολιτικής συμπεριφοράς του Smith (1968) (βλ. επόμενο διάγραμμα) διαπιστώνει ότι η πολιτική συμπεριφορά καθορίζεται από μία σειρά από παράγοντες.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι ψυχολογικές παράμετροι συνυπάρχουν με τις κοινωνικές. Κατά τον Smith η συμπεριφορά καθορίζεται από διάφορες ομάδες ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Πολιτική συμπεριφορά (V) είναι μια λειτουργία ψυχολογικών προδιαθέσεων του ενεργούντος ατόμου και των περιβαλλοντολογικών επιδράσεων (I, II, IV). Διακρίνει δε τρεις ομάδες περιβαλλοντολογικών επιδράσεων. Αυτές είναι:

- α. η άμεση συνθήκη στην οποία εμφανίζεται η συμπεριφορά (IV).
- β. το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του ενεργούντος ατόμου, το οποίο αρχίζει από τη γέννηση του συγκεκριμένου ατόμου και φθάνει μέχρι την τωρινή συνθήκη και είναι υπεύθυνο για την όλη προσωπική εξέλιξη του ατόμου (II).
- γ. το έμμεσο δηλαδή το απώτερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο δεν έχει βιώσει άμεσα το ενεργόν άτομο, έχει όμως επηρεάσει και διαμορφώσει το περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται (I).

14. Απ' όσο είμαι σε θέση να γνωρίζω στην Ελλάδα με το θέμα της συσχέτισης μεταξύ “προσωπικότητας” και πολιτικής συμπεριφοράς σε θεωρητικό ή εμπειρικό επιστημονικό επίπεδο δεν ασχολήθηκε κανένας άλλος εκτός από τον Γ.Δ. Δασκαλάκη (1974) στην ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη για την εποχή εκείνη (τουλάχιστον για την Ελλάδα) εργασία του με τίτλο “Μαθήματα Πολιτικής Ψυχολογίας”.

Διάγραμμα: Μοντέλο πολιτικής συμπεριφοράς (Smith 1968)



Αυτό το μακρινό περιβάλλον διακρίνεται από δύο βασικά χαρακτηριστικά: το σημερινό κοινωνικο-οικονομικό σύστημα και τις ιστορικές συνθήκες και προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκε.

Στο μοντέλο του Smith η πολιτική συμπεριφορά δεν είναι ένα παθητικό προϊόν αλλά ενεργητικό αποτέλεσμα, το οποίο επιφέρει σαφείς επιδράσεις και αλλαγές σε όλα τα τμήματα (πεδία) όπου το άτομο δρα (βλ. τις διακεκομμένες γραμμές στο διάγραμμα). Σ' αυτό το γενικό πλαίσιο τοποθετείται η προσωπικότητα και αποτελεί έναν μόνο κρίκο της αλυσίδας των προϋποθέσεων της πολιτικής συμπεριφοράς.

Επομένως θα ήταν λάθος να ισχυριστεί κανείς ότι η πολιτική συμπεριφορά καθορίζεται μόνο από ψυχολογικούς παράγοντες όπως εξίσου λάθος θα ήταν να προσπαθεί κανείς να ερμηνεύσει την πολιτική συμπεριφορά χρησιμοποιώντας μόνο κοινωνικές ή κοινωνιολογικές κατηγορίες. Χρειάστηκε να περάσει αρκετός καιρός για να ληφθεί υπόψη στην έρευνα της πολιτικής συμπεριφοράς η επιρροή της προσωπικότητας, δηλαδή ο ψυχολογικός παράγοντας. Η πολιτική κοινωνιολογία για παράδειγμα του Durkheim (1895) ή του Weber (1947) έχει αποκλείσει εξ ολοκλήρου τον παράγοντα "προσωπικότητα" από τις διάφορες αναλύσεις της.

Υπάρχουν διάφορα αίτια τα οποία συνέβαλαν στη διαμόρφωση της αρνητικής στάσης στο να συμπεριληφθεί η προσωπικότητα στην ερμηνεία της πολιτικής συμπεριφοράς.

Ένα τέτοιο αίτιο είναι για παράδειγμα το επιχείρημα, το οποίο προβάλλει

λεται συχνά, ότι δηλαδή, τα “σχέδια” (Konzepte), οι θεωρίες και οι μεθοδολογικές δυνατότητες, οι οποίες υπάρχουν σχετικά με την προσωπικότητα, δεν επαρκούν. Ένα άλλο επιχείρημα είναι ότι οι ιδιότητες της προσωπικότητας σε θεσμοθετημένους ρόλους κατανέμονται με τον ίδιο τρόπο ή ότι οι ιδιότητες της προσωπικότητας είναι λιγότερο σπουδαίες απ’ ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και γι’ αυτό αγνοούνται (για μια λεπτομερή επισκόπηση της κριτικής βλ. Greenstein 1969, 1975). Σύμφωνα με τον Greenstein (1975, σ. 18) ο Bendix, ο Shils και ο Verba υποστηρίζουν την άποψη ότι είναι ελάχιστα αποτελεσματικό να ερμηνεύει κανείς την πολιτική με ορολογία της προσωπικότητας.

Την αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή παράγοντες της προσωπικότητας έχουν πολιτικές επιπτώσεις υποστηρίζουν ο Goldhamer, ο Levinson, ο Lane και ο ίδιος ο Greenstein.

Για τη σαφή σχέση προσωπικότητας και συμπεριφοράς γενικά βλ. Alker (1972). Για εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις βλ. Mischel (1968). Μία συζήτηση για γενικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικότητας και συμπεριφοράς βρίσκει κανείς στον Sonquist (1970) ή στον Krohne (1977).

Σχετικά με τα παραπάνω επιχειρήματα - παραδείγματα μπορεί να σημειώσει κανείς:

α. πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η εκπλήρωση των διαφόρων ρόλων ή η συμπεριφορά σε διάφορους ρόλους δεν μπορεί να προβλεφθεί πάντοτε με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής θέσης,

β. το να γνωρίζει κανείς το κοινωνικό πλαίσιο και παρασκήνιο καθώς και άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά δε φθάνει για να απαντηθεί το πολύπλοκο ερώτημα **“Γιατί”** αυτή η συγκεκριμένη συμπεριφορά και όχι κάποια άλλη.

Το κοινωνικό πλαίσιο μόνο του δεν δημιουργεί κοινωνική συμπεριφορά. Αυτό επιδρά με τη βοήθεια του ατόμου δια μέσω της γνωσιολογικής του δομής και άλλων χαρακτηριστικών (π.χ. παρατήρηση, αξίες, κανόνες, στάσεις, ανάγκες κ.ά.) σε συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Schneider (1979, σ. 78) για την ερμηνεία της πολιτικής και κοινωνικής συμπεριφοράς δεν τίθεται το ερώτημα αν **“κοινωνικά χαρακτηριστικά”** ή **“ψυχολογικές ιδιότητες”** είναι υπεύθυνα για τη συμπεριφορά αλλά, **πώς** αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν τα δύο αυτά χαρακτηριστικά, **σε ποιο βαθμό** και **πότε** συμβάλει ο κάθε παράγοντας για τον καθορισμό της συμπεριφοράς. Αυτό όμως μπορεί μόνο με εμπειρικές μελέτες να διαπιστωθεί. Αν για την ερμηνεία της συμπεριφοράς συμπεριληφθεί απαραίτητα και η προσωπικότητα, αυτό είναι ένα ερώτημα της οικονομίας και του σχεδιασμού της έρευνας.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η πολιτική συμπεριφορά και η πολιτική συνείδηση είναι αναγκαίο να εξεταστούν από επιστημονική πλευρά η οποία θα λάβει υπόψη της ιστορικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς, φιλοσοφικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Η σημασία της **“προσωπικότητας”** θα πρέπει να ενταχθεί μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο ανάλυσης. Η παρουσία της είναι ουσιαστική, το βάρος της όμως θα πρέπει να σχετικοποιηθεί (βλ. Schneider 1979, σ. 78).

1. Επιπτώσεις για την πολιτική ψυχολογία

Οι μέχρι τώρα παρατηρήσεις μας σχετικά με την **“προσωπικότητα”** κάνουν σαφές ότι:

1. Δεν υπάρχει μόνο ένα κλειστό και καθορισμένο αντικείμενο με το οποίο ασχολείται η διαφορετική ψυχολογία αλλά πολλά τμήματα και πολλές πλευρές κάτω από τις οποίες μπορεί να ερευνηθεί η προσωπικότητα. Αυτές οι πλευρές, μπορεί ν’ αρχίζουν από τις βασικές βιολογικές αρχές του οργανισμού, την εξέλιξη και κοινωνικοποίηση του ατόμου, από την παιδική ηλικία μέχρι και την προχωρημένη, την προσκόληση και εξάρτηση του καθενός από την κοινωνία και τον πολιτισμό και να φθάνει μέχρι τις δυνατότητες τις οποίες έχει το άτομο για ενεργητική και δημιουργική παρέμβαση με στόχο την τροποποίηση των υπάρχοντων δομών. Η συμβολή των διαφόρων κλάδων των επιστημών στη διερεύνηση του θέματος είναι ανάλογη με την πολυπλοκότητα του αντικειμένου της **“προσωπικότητας”**.

2. Όπως διαπιστώνεται από τους διάφορους ορισμούς και τις διάφορες θεωρίες που εν συντομία αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν υπάρχει η προσωπικότητα, αλλά υπάρχει μόνο προσωπικότητα σε σχέση πάντα με διάφορα ανόμοια αλλά συνδεδεμένα μεταξύ τους στοιχεία, χαρακτηριστικά και διαστάσεις έτσι όπως τα αποκαλύπτει και τα παρατηρεί η κάθε θεωρία. Ειδικές θεωρίες οι οποίες κατατάσσονται στην ιδιογραφική θεώρηση θα προσπαθήσουν να κατατάξουν ανάλογα και την προσωπικότητα στην ιδιαιτερότητα και πολυπλοκότητα του ατόμου. Άλλες θεωρίες μπορεί να δουν την προσωπικότητα από νομοθετικής πλευράς και έτσι να περιορίσουν την έρευνα σε μερικές μόνο διαστάσεις.

Από ιστορικής - υλιστικής και διαλεκτικής πλευράς δεν αρκεί να θεωρηθεί και κατανοηθεί η προσωπικότητα ως σύνολο μόνο δομικών στοιχείων και δυναμικών διαδικασιών.

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η φυλογενετική και οντολογική εξέλιξη του ατόμου, η διαλεκτική σχέση των εσωτερικών στοιχείων και εσωτερικών διαδικασιών μέσα στην ίδια την προσωπικότητα καθώς επίσης και η διαλεκτική

σχέση του ατόμου με τις ιστορικές - κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες εκφράζονται δια μέσω της κοινωνικής ενασχόλησης του ατόμου.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι θα ήταν λάθος, η προσωπικότητα να περιορισθεί σε μερικές μόνο πλευρές και αυτές τις πλευρές να τις ορίζει κανείς ως “προσωπικότητα”. Μία θεωρία της προσωπικότητας η οποία περιορίζει την προσωπικότητα σε μερικά μόνο στοιχεία και δεν λαμβάνει υπόψη της τις κοινωνικές συνθήκες με τις οποίες συνδέεται το άτομο είναι και ελλιπής αλλά και την πραγματικότητα παραποιεί.

Τι σημαίνουν όμως όλα αυτά για την πολιτική ψυχολογία;

Όλες οι προαναφερθείσες πλευρές και θεωρίες μπορούν ν’ αποδειχθούν χρήσιμα στοιχεία για την πολιτική ψυχολογία, η οποία θέλει ν’ ασχοληθεί κατά κύριο λόγο με το ατομικό τμήμα, δηλαδή με τον “μικρόκοσμο” και λιγότερο με τον “μακρόκοσμο”. Επίσης θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι όλες οι πλευρές, θεωρίες και μοντέλα που αναπτύχθηκαν παραπάνω είναι ελλιπή και χρίζουν συμπλήρωσης εάν θέλουμε να έχουμε μια ολοκληρωμένη ανάλυση της πολιτικής συμπεριφοράς και της πολιτικής συνείδησης.

Η απόφαση ποια θεωρία είναι αναγκαία και χρήσιμη για την πολιτική ψυχολογία δεν είναι τόσο εύκολη και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Μια ad-hoc απόφαση δεν είναι δυνατή. Υπάρχουν ειδικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία μπορούν να στηριχθούν σε ειδικές ή επιμέρους θεωρίες και υπάρχουν άλλα τα οποία απαιτούν μια γενικότερη θεώρηση. Εκείνο πάντως το οποίο είναι βασικής σημασίας και το οποίο δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι ότι ποτέ δεν πρέπει να απομονώνουμε ορισμένους μόνο παράγοντες και να συνάγουμε γενικά συμπεράσματα χωρίς να έχουμε λάβει υπόψη μας το γενικότερο πλαίσιο συσχετισμού.

Για την απεικόνιση της “προσωπικότητας” υπάρχουν πάμπολλες δυνατότητες. Δεν είναι μόνο η ψυχανάλυση ή η έρευνα περί αυταρχικότητας μόνο, όπως πολύ συχνά προβάλλονται από την πολιτική έρευνα.

Επίσης δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κατά την απεικόνιση της “προσωπικότητας” μόνο τμήματα της πραγματικότητας αποτυπώνονται και όχι ολόκληρη η πραγματικότητα. Αυτά τα τμήματα γίνονται εμφανή με τη βοήθεια και χρησιμοποίηση συγκεκριμένων θεωριών και μεθόδων.

Βασικής σημασίας είναι επίσης το γεγονός ότι για μία συγκεκριμένη συμπεριφορά συμβάλλουν τόσο παράγοντες της προσωπικότητας όσο και κοινωνικοί παράγοντες καθώς επίσης και άλλοι απροσδιόριστοι παράγοντες.

Η αποτελεσματικότητα των προσωπικών παραγόντων εξαρτάται κατά μεγάλο βαθμό από την κατάσταση και τις προϋποθέσεις τις οποίες δημιουργεί. Δεν είναι οπωσδήποτε αναγκαίο σε κάθε πολιτική ανάλυση να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες της προσωπικότητας. Αν δεν θέλει κανείς να ερευνήσει την πολιτική συμπεριφορά ορισμένων ατόμων τότε κινείται πέρα από το

προσωπικό επίπεδο, δηλαδή σε πολιτικά αντικείμενα και συμπεριφορές π.χ. επιθέσεις, διεθνή προβλήματα και διαφορές, εκρήξεις επαναστάσεων, αναταραχών, πολέμων κ.λπ. Εδώ όμως θα πρέπει να σκεφθεί κανείς αν είναι σκόπιμη η χρησιμοποίηση ερευνητικών σχεδίων και θεωριών που σχετίζονται με την προσωπικότητα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, συνήθως κοινωνιολογικές, ιστορικές και οικονομικές αναλύσεις και σχέδια αποδεικνύονται πιο χρήσιμα και ίσως τα μοναδικά κατάλληλα για την ερμηνεία των φαινομένων αυτών. Λάθος πάντως θα πρέπει να χαρακτηρισθούν όλες εκείνες οι προσπάθειες οι οποίες επιμένουν να ερμηνεύσουν προβλήματα του **Μάκρο-Επιπέδου** μόνο με παραμέτρους, θεωρίες και σχεδιασμούς του **Μικρο-Επιπέδου**, δηλαδή της προσωπικότητας.

Ο 2ος Παγκόσμιος Πόλεμος για παράδειγμα δεν μπορεί να εξηγηθεί με την ψυχοπαθολογική προσωπικότητα του Χίτλερ ούτε με τα αυταρχικά ατομικά χαρακτηριστικά των γερμανών έστω και αν ακόμη αυτά ίσχυαν ή ισχύουν.

Καμία θεωρία δεν δίνει απάντηση στο ερώτημα με ποια περιεχόμενα θα πρέπει να ασχοληθεί η πολιτική ψυχολογία. Αυτό το ζήτημα είναι “ανοιχτό” για όλα τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία μπορεί ν’ αρχίζουν από την επιδιωκόμενη προσαρμογή των ατόμων σε μία αυταρχικά δομημένη κοινωνία και να φθάνει, μέχρι την επιδίωξη της πραγμάτωσης χειραφετητικών στόχων. Αυτό εξαρτάται κυρίως από τους στόχους της ίδιας της πολιτικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών.

Όπως κάθε επιστήμη έτσι και η ψυχολογία των ατομικών διαφορών δεν είναι “ουδέτερη”, ανεξάρτητα αν είναι ιδιογραφικής ή νομοθετικής κατεύθυνσης. Όπως όλες οι επιστήμες έτσι και η ψυχολογία των ατομικών διαφορών παίρνει συγκεκριμένη θέση διαμέσου των ερευνητικών ερωτημάτων και αποτελεσμάτων, ανεξάρτητα αν είναι υπέρ των ισχυρών ή υπέρ των αδυνάτων, παρά το γεγονός ότι μερικές φορές είναι δύσκολο να προβλεφθεί ποιον τελικά θα ωφελήσουν αυτά τα ευρήματα.

Στα πλαίσια της πολιτικής ψυχολογίας η απόφαση και ο καθορισμός των στόχων είναι ουσιαστικής σημασίας.

Ο στόχος της έρευνας της προσωπικότητας στην πολιτική ψυχολογία θα πρέπει να είναι η έρευνα για την αυτοπραγμάτωση των ανθρώπων και η εξάλειψη της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης. Παραδείγματα μιας τέτοιας χειραφετητικής έρευνας μπορεί κανείς ν’ αναφέρει πολλά:

- α. πώς μπορεί να ενισχυθεί η πολιτική συνείδηση;
- β. πώς μπορούν να βελτιωθούν οι δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης των ατόμων μιας κοινωνίας;
- γ. πώς μπορεί να ενισχυθεί η πολιτική συνείδηση σε σχέση με τη δομική ανεργία ή τα περιβαντολλογικά προβλήματα;

δ. πώς μπορεί να επιτευχθεί μια ευαισθητοποίηση και διαφορετική κοινωνική συνείδηση για πολλά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που ταλανίζουν την κοινωνία μας εδώ και αρκετό καιρό;

(Ο κατάλογος θα μπορούσε να συνεχισθεί με συγκεκριμένα ερωτήματα).

Η ατομική ψυχολογία στα πλαίσια της πολιτικής ψυχολογίας έχει ασχοληθεί τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά με διάφορα επιμέρους θέματα, τα οποία αποτελούν τμήμα της πολιτικής ψυχολογίας εκ των οποίων μερικά εμπειρικά ευρήματα θα αναπτυχθούν εν συντομία αμέσως παρακάτω.

2. Ευρήματα εμπειρικών ερευνών

1. Εμπειρικές έρευνες σχετικά με τη **διάθεση και χαρά επικοινωνίας** (Kontaktfreudigkeit) και την **πολιτική δραστηριοποίηση** επιβεβαιώνουν την εξωστρέφεια των πολιτικών. Άτομα τα οποία εύκολα και με χαρά επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους στρέφονται περισσότερο προς την πολιτική απ' ό,τι άτομα τα οποία έχουν δυσκολίες στον τομέα αυτό και ιδιαίτερα όταν πρέπει να έχουν αναπτυγμένες δημόσιες σχέσεις και να έρχονται πολύ συχνά σε επαφή με την "κοινή γνώμη".

Επίσης διαπιστώθηκε μία στενή σχέση μεταξύ χαράς, επαφής (επικοινωνίας), αυτοπεποίθησης και επικράτησης. Σίγουρα η χαρά ή ικανότητα επικοινωνίας είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για να ενεργοποιηθεί κανείς στην πολιτική, δεν αρκεί όμως μόνο αυτή η προϋπόθεση.

2. Μια άλλη ιδιότητα η οποία έχει αρκετά ερευνηθεί είναι η **αποτελεσματικότητα** ή η **καταλληλότητα** (Wirksamkeit oder Kompetenz). Εδώ διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του συναισθήματος της καταλληλότητας και της ικανότητας και του μεγέθους της πολιτικής δραστηριοποίησης. Η πολιτική δραστηριοποίηση μπορεί ν' αρχίζει από την απλή εγγραφή ως μέλους ενός συλλόγου, προσφορά μη αμοιβώμενης εργασίας, συμμετοχή σε πολιτικές εκδηλώσεις και δημόσιες συζητήσεις και να φθάνει μέχρι το μοίρασμα προκηρύξεων και τη συμμετοχή σε διαδηλώσεις, πορείες ή καταλήψεις.

Επίσης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ κοινωνικο-οικονομικής θέσης, αυτοπεποίθησης και συναισθήματος καταλληλότητας στον τομέα της πολιτικής. Έρευνες έδειξαν ότι άτομα των ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση απ' ό,τι άτομα των κατωτέρων τάξεων.

3. Η **διανοητικότητα** (Intellektualitaet) είναι επίσης ένα άλλο χαρακτηριστικό το οποίο βρέθηκε ότι σχετίζεται με την πολιτική δραστηριότητα. Από μία έρευνα με λομπίστες διαπιστώθηκε ότι άτομα με χαμηλό διανοητικό δείκτη είχαν μειωμένο ενδιαφέρον για ενεργή συμμετοχή σε ένα κόμμα ή πολιτι-

χές δραστηριότητες και δεν έδειχναν καμία ισχυρή ταύτιση με το κόμμα. Άλλες έρευνες απέδειξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ διανοητικότητας και διαφόρων μορφών πολιτικής δραστηριοποίησης. Ακόμη ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της θετικής εκτίμησης της δικής τους πολιτικής αποτελεσματικότητας και της αντίδρασης και ευαισθητοποίησης (Reflektivität). Μία έρευνα σχετικά με “ριζοσπάστες” και “μη ριζοσπάστες” φοιτητές διεπίστωσε ότι οι “ριζοσπάστες” τονίζουν ιδιαίτερα την αξία της διανοητικότητας δηλαδή τη σημασία των ιδεών, της γνώσης, της σκέψης και της μάθησης.

4. Η **ψυχική υγεία** θεωρείται επίσης χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Στη σχετική βιβλιογραφία διαμορφώνονται δύο βασικές αντιθετικές απόψεις:

- α. πολιτικά δραστήρια άτομα δεν είναι ψυχικά υγιή και
- β. πολιτικά δραστήρια άτομα δεν μπορεί να είναι διαφορετικά από ψυχικά υγιή.

Σχετικά με το πρώτο υπάρχουν έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν για παράδειγμα ότι άτομα τα οποία βρίσκονται σε πολύ υψηλές πολιτικές θέσεις δεν είναι υγιή. Ψυχοβιογραφικές έρευνες σχετικά με τον Woodrow Wilson, τον Kurt Schumacher, τον Lincoln ή τον Stevens ενισχύουν την παραπάνω άποψη. Σχετικά με τις παθολογικές συμπεριφορές πολιτικών αρχηγών αυταρχικών καθεστώτων ασχολούνται οι μελέτες π.χ. για τον Χίτλερ ή τον Στάλιν.

Σχετικά με τη δεύτερη άποψη υποστηρίζεται ότι άτομα με ισχυρά νευρωτικά ή ψυχωσικά προβλήματα δεν συγκινούνται και δεν επηρεάζονται από κοινωνικές δημοκρατικές δραστηριότητες, δηλαδή δεν τους αγγίζουν τέτοια κοινωνικά - πολιτικά θέματα. Η σκληρή και πολλές φορές χαοτική πραγματικότητα της πολιτικής ελάχιστη επιβράβευση επιφέρουν σε συναισθηματικά και νευρωτικά άτομα. Οποσδήποτε όμως τα άτομα αυτά μπορεί κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες και ακραίες θέσεις να στραφούν προς την πολιτική. Το ερώτημα κάτω από ποιες συνθήκες και ποιες προϋποθέσεις θα μπορούσε να συμβεί αυτό δεν μπορεί να απαντηθεί με σαφήνεια γιατί δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες.

Ο Milbrath πιστεύει ότι τα πολιτικά δραστήρια άτομα έχουν και αυτά νευρωτικές ανάγκες τις οποίες όμως ελέγχουν και τις καλύπτουν κάτω από το κίνητρο του δημόσιου ή κοινού ενδιαφέροντος. Φαίνεται ότι τα άτομα αυτά έχουν ισχυρούς αμυντικούς μηχανισμούς για να επεξεργάζονται ή ανταπεξέρχονται τις πολιτικές ματαιώσεις (politische Frustrationen).

Εμπειρικές έρευνες κατά τη διάρκεια των φοιτητικών κινημάτων έδειξαν ότι δεν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων πολιτικών δραστηριοτήτων

και νευρώσεως καθώς επίσης ότι τα πολιτικά δραστήρια άτομα δεν είναι περισσότερο νευρωτικά ή λιγότερο ψυχικά υγιή απ' ό,τι οι υπόλοιποι συμφοιτητές τους.

5. Η εξουσία (κυριαρχία) είναι επίσης ένα άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, το οποίο έχει ερευνηθεί. Πολύ συχνά υποστηρίζεται ότι άτομα τα οποία έχουν ισχυρή την ανάγκη για κοινωνική θέση (status) και εξουσία ή κυριαρχία (Macht), τους προσελκύει ιδιαίτερα η πολιτική. Ο Lasswell πιστεύει ότι η πολιτική δραστηριότητα και η κατοχή και άσκηση εξουσίας αποτελεί παρουσίαση ανεκπλήρωτων επιθυμιών αναγνώρισης που προσωπικά (ατομικά) κίνητρα δημοσιοποιούνται και προβάλλονται ως δημόσιο ενδιαφέρον.

Εμπειρικές έρευνες δεν μπόρεσαν να αποδείξουν ότι η **εξουσία** μπορεί να θεωρηθεί ως η μόνη βασική αιτία για την πολιτική δραστηριοποίηση.

6. Ο συντηρητισμός (Konservatismus) είναι επίσης μια βασική παράμετρος του τμήματος της πολιτικής συνείδησης. Εδώ πρόκειται για γενικές κοινωνικές και πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις (Einstellungen). Στη βιβλιογραφία υπάρχει διαφωνία σχετικά με το αν πρέπει ο συντηρητισμός να θεωρηθεί ως ένας γενικός παράγοντας ή ως μία ομάδα σχετικά ανεξαρτήτων παραγόντων. Επίσης υπάρχουν διαφωνίες και σχετικά με τον καθορισμό του περιεχομένου του όρου "συντηρητισμός".

Σε μία έρευνα ο Schneider ορίζοντας τον συντηρητισμό ως **αρνηση**, δηλαδή ως αρνητική στάση απέναντι σε αλλαγές, διαπίστωσε ότι σχετίζεται αρνητικά με πολιτικές δραστηριότητες. Θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ συντηρητισμού και μη πολιτικών συμπεριφορών. Η στάση στην πολιτική δραστηριοποίηση διαπιστώθηκε ότι είναι αρνητική όπως αρνητική είναι και η αξιολόγηση της πολιτικής αποτελεσματικότητας του ιδίου του πολιτικά δρώντος ατόμου.

Επίσης αρνητική είναι και η συσχέτιση μεταξύ συντηρητισμού, επικράτησης και ευαισθητοποίησης. Άλλες έρευνες διεπίστωσαν ότι ο συντηρητισμός τονίζει ιδιαίτερα διάφορες αξίες όπως οικογενειακή και εθνική ασφάλεια, υπακοή, καθαριότητα, ευγένεια, αυτοσυγκράτηση, υπευθυνότητα, ειλικρίνεια. Σε αντίθεση μ' αυτά οι φιλελεύθεροι¹⁵ τονίζουν περισσότερο αξίες όπως ισότητα, ενεργητική ζωή, ώριμες ερωτικές σχέσεις, απόλαυση, σοφία - γνώση, ελευθερία, φαντασία, διανοητικότητα, θάρρος, λογικότητα, ανεξαρτησία, ικανότητα κ.λπ.

¹⁵ Εδώ ο όρος "φιλελεύθερος" έχει εντελώς διαφορετική σημασία και δεν σχετίζεται με τον "φιλελευθερισμό" στην Ελλάδα. Ο όρος "φιλελεύθερος" βρίσκεται στον αντίποδα του όρου "συντηρητικός" και σημαίνει "προοδευτικός", "εκσυγχρονιστικός".

Επιλογή Βασικής Βιβλιογραφίας

- Alker, H.A.:** Is Personality Situationally Specific or Intrapsychically Consistent? In: *Journal of Personality* 1972, 40, S. 1-16.
- Allport, G.W.:** *Persönlichkeit. Struktur, Erfassung und Entwicklung der menschlichen Eigenart*. Meisenheim 1952² (αγγλ. 1937).
- Allport, G.W.:** The Open System in personality theorie. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 1960, 61, S. 301-310.
- Allport, G.W./Vernon, P.E./Lindzey, G.:** *A Study of Values*. Boston 1960.
- Angleitner, A.:** *Einführung in die Persönlichkeitspsychologie*. Band 1: Nichtfaktorielle Ansätze, Bern u.a.: Huber 1980.
- Bandura, A./Walters, R.H.:** *Social Learning and Personality Development*. New York 1963.
- Barker, R.G./Wright, H.F.:** *Mitwest and its Children*. New York 1955.
- Beck, S.J.:** The Science of personality: Nomothetic or ideographic? *Psychological Review* 1953, 60. S. 353-359.
- Bergius, R.:** Behavioristische Konzeptionen zur Persönlichkeitstheorie. In: Lersch/Thomae: *Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie*. Göttingen 1960, S. 475-541.
- Bernard, H.W.:** *Personality. Applying Theory*. Boston 1974.
- Boshowitsch, L.J.:** *Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter*. Berlin 1970.
- Braun, K.H.:** Die philosophische und psychologische Diskussion um Lucien Sèves Persönlichkeitstheorie. *Das Argument*, 1977, AS 15, S. 121-141.
- Braun, K.H./Holzkamp, K. (Hrsg.):** *Kritische Psychologie. Bericht über den 1. Internationalen Kongress Kritische Psychologie vom 13-15 Mai 1977 in Marburg*. Köln 1977 (Band 1 u. 2).
- Cattell, R.B.:** *Personality: A Systematic, Theoretical and Factual Study*. New York 1950.
- Clark, L.P.:** *Lincoln: A Psycho-Biography*. New York 1933.
- Clauss, G. u.a.:** *Wörterbuch der Psychologie*. Köln (Leipzig) 1976.
- Corsini, R.J. (Hrsg.):** *Current Personality Theories*. Ithaca, ILL. 1977.
- Durkheim, E.:** *De la division du travail social*. Paris 1973 (1853).
- Edinger, L.J.:** Kurt Schumacher: *A Study in Personality and Political Behavior*. Stanford Calif. 1965.
- Eysenck, H.J.:** Zur Theorie der Persönlichkeitsmessung. In: *Z. diagnost. Psychol. u. Persönlichkeitsforschung* 2, 1954, I.: 87-101, II.: 171-187.

- Falk, J.L.:** Issues Distinguishing Ideographic from Nomothetic Approaches to Personality Theory. *Psychological Review* 1956, 63, S. 53-62.
- Freud, S.:** *Abriss der Psychoanalyse*. Frankfurt 1970¹⁸.
- Getzels, J.W./Jackson, Ph.:** *Creativity and Intelligence*. London 1962.
- George, A.L./George, J.L./Wilson, W./Colonel House:** *A Personality Study*. New York 1956.
- Goldstein, K.:** *Der Aufbau des Organismus*. Den Haag 1934.
- Greenstein, F.I.:** *Personality and Politics*. Chicago 1969.
- Greenstein, F.I.:** Personality and Politics. In: Greenstein/Polsby (Hrsg.): *Micropolitical Theory*. Reading Mass 1975, p. 92).
- Greenstein, F.I./Polsby, N.W. (Hrsg):** *Micropolitical Theory*. Reading Mass 1975 (2 Bd. des Handbook of Political Science).
- Guilford, J.P.:** *Personality*. New York 1959. (deutsch: *Persönlichkeit* Beltz Verlag, Weinheim u. Basel 1964).
- Handbuch der Psychologie Band 6: Persönlichkeit*. Göttingen 1969.
- Heckhausen, H.:** Motiv und Motivation. In: Herrmann u.a. (Hrsg.): *Handbuch psychologischer Grundbegriffe*. München 1977, S. 296-313.
- Harvey, O.J./Hunt, D.E./Schroder, H.M.:** *Conceptual System and Personality Organisation*. New York - London 1961.
- Hiebsch, H.:** *Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeits forschung*. Berlin 1968.
- Holzkamp, K.:** *Sinnliche Erkenntnis-Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Frankfurt/Main 1973 (1976³) (Texte zur Kritischer Psychologie, Bd. 1).
- Holzkamp-Osterkamp, U.:** *Grundlagen der Psychologischen Motivationsforschung 1*. Frankfurt 1975.
- Holzkamp - Osterkamp, U.:** *Motivationsforschung 2. Die Besodersheit menschlicher Bedürfnisse - Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse*. Frankfurt/Main 1976.
- Jung, C.G.:** *Psychologische Typen*. Zürich 1926.
- Kagan, J.:** Reflection - Impulsivity: The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo. *J. Abnormal. Psychol.* 1966, 71, S. 17-24.
- Kagan, J./Moss, H.:** *Birth to Maturity-A Study in Psychological Development*. New York 1962.
- Kagan, H./ Moss, H./Siegel, J.:** Psychological Significance of Styles of Conceptualization. *Mogr. Soc. Res. Child Development* 1963.
- Kelly, G.A.:** *The Psychology of Personal Constructs*, New York 1955 (2. vols.).
- Keniston, K.:** Neue empirische Forschungen zu den Studentenrevolten. In: Allerbeck/Rosenmayr: *Aufstand der Jugend?* München 1971, S.83-107.

- Kiessler - Haushildt, K./Scholl, W.:** *Einführung in die Erforschung politischer Attitüden*. München 1972.
- Klein, G.S./Gardener, R.W.:** *Cognitive Styles in Categorizing Behavior*. J. Pers. 1953, 22, S. 214-233.
- Knuston, J.N.:** *The Human Basis of the Polity*. Chicago 1972.
- Kossakowski, A.:** Allgemeine persönlichkeits-theoretische Voraussetzungen. In: Kossakowski/Otto (Hrsg.): *Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten*. Berlin 1971, S. 27-50.
- Kretschmer, E.:** *Körperbau und Charakter*. Berlin 1953²¹ (1923).
- Krohne, H.W.:** Persönlichkeitstheorie. In: Hermann u.a.: *Handbuch Psychologische Grundbegriffe*. München 1977, S. 341-355.
- Lane, R.E.:** *Political Life: Why People Get Involved in Politics*. New York 1959.
- Langer, W.C.:** *The Mind of Adolf Hitler: The Secret Wartime Report*. New York 1972.
- Lasswell, H.D.:** *Psychopathology and Politics*. Chicago 1930.
- Leontjew, A.N.:** *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt/Main 1973.
- Leontjew, A.N.:** *Tätigkeit, Bewusstsein und Persönlichkeit*. Stuttgart 1977.
- Lersch, Ph./Thomae, H.:** *Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeits-theorie*. Göttingen 1960 (*Handbuch der Psychologie*, Bd. 4).
- Levinson, D.J.:** Role, Personality and Social Structure in the Organizational Setting. J. Abnorm. Soc. Psychology 1959, 58, S. 170-180.
- Lewin, K.:** *Principles of Topological Psychology*. New York/London 1936.
- Maslow, A.H.:** *Motivation and Personality*. New York 1954. (deutsch: *Motivation und Persönlichkeit*. Freiburg 1977).
- McDougall, W.:** *Energies of Man* 1932 (deutsch: *Aufbaukräfte der Seele*. Stuttgart 1947).
- Mead, M.:** The cross-cultural approach of the study of personality. In: McCary (Hrsg.): *Psychology of Personality*. New York 1956, S. 201-252.
- Mertens, W./Fuchs, G.:** *Krise der Sozialpsychologie?* München 1978.
- Milbrath, L.W.:** *Measuring the Personality of Lobbyists* (mimeo) 1960.
- Murray, H.A.:** *Explorations in Personality*. New York 1938.
- Neel, A.F.:** *Handbuch der psychologischen Theorien*, München 1974. (Original: *Theories of psychology: A Handbook* Cambridge/Massachusetts 1969).
- Nolting, H.-P./Paulus, P.:** *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung*. München - Weinheim 1988.
- Pawlik, K.:** *Dimensionen der Verhaltens. Eine Einführung in Methodik und Ergebnisse faktoranalytischer psychologischer Forschung*. Bern u.a. 1979³.

- Pervin, L.A.:** *Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen*. München 1981.
- Petrowski, A.W. (Hrsg.):** *Allgemeine Psychologie*. Köln 1974.
- Revensdorf, D.:** Faktorentheorie der Persönlichkeit. In: Dorsch: *Psychologisches Wörterbuch* 17. ergänzte Auflage, Bern u.a. 1992, S. 203-207.
- Rexilius, G.:** Persönlichkeit. In: Grubitzsch, S./Rexilius, G. (Hrsg.): *Psychologische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg 1987, S. 748-757.
- Rohracher, H.:** *Charakterkunde*. München 1975¹³ (1934).
- Roth, E.:** *Persönlichkeitspsychologie*. Stuttgart 1969.
- Rubinstein, S.L.:** *Sein und Bewusstsein*. Berlin 1970.
- Salisbury, H.:** *The 900 Days*. New York 1969.
- Schneider, M.:** Der Beitrag von Persönlichkeitspsychologie und Persönlichkeitsforschung zur politischen Psychologie. In: Moser, H. (Hrsg.): *Politische Psychologie. Politik im Spiegel der Sozialwissenschaften*. Beltz, Weinheim und Basel 1979, S. 75-103.
- Seitz, W.:** *Persönlichkeitsbeurteilung durch Fragebogen*. Braunschweig 1977.
- Sève, L.:** *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Frankfurt/Main 1972.
- Smith, M.B.:** A Map for the Analysis of Personality and Politics. *J. Soc. Iss.* 1968, 24, p. 15-28.
- Sonquist, J.A.:** *Multivariate Model Building*. Ann Arbor 1970.
- Spranger, E.:** *Lebensformen. Geistwissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle 1920.
- Stern, W.:** *Die menschliche Persönlichkeit. Person und Sache*. Leipzig 1923³ (Bd. II).
- Strunz, K.:** Das Problem der Persönlichkeitstypen. In: Lersch/ Thomae (Hrsg.): *Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorien*. Göttingen 1960, S. 155-221.
- Tyler, L.E.:** *The Psychology of Human Differences*. New York 1965.
- Volpert, W.:** Rezension von Ute Holzkamp-Osterkamp "Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung". *Das Argument*, 1977, S. 105-110.
- Weber, M.:** *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe*. Köln-Berlin 1964.
- Witkin, H.A./Lewis, M.B.:** *Personality Through Perception*. New York 1954.
- Λασκαλάκης, Γ.Α.:** *Μαθήματα Πολιτικής Ψυχολογίας*, τεύχος Α. εκδόσεις Σ.Ν. Κλουκίνας, Αθήνα 1974.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ

**ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ
ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ
(1923 – 1993)**

Ιωάννινα 1998

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ

**ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ
(1923 – 1993)**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις	67
2. Οι πρώτες Μαθητικές Κοινότητες	68
3. Η υποδοχή των μαθητικών κοινοτήτων στην Ελλάδα	70
4. Η περίοδος 1923-1973	73
5. Η περίοδος 1974-1981	74
6. Η περίοδος μετά το 1981	87
7. Επίλογος	102

1. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις¹

Οι πρώτες αναφορές για συλλόγους, με θεωρία ανάλογη των μαθητικών κοινοτήτων, εντοπίζονται στις “κοινότητες παιδείας”. Η Πυθαγόρειος Σχολή, η Ακαδημία του Πλάτωνα και το Λύκειο του Αριστοτέλη ήταν για ορισμένους ερευνητές οι αρχαϊκές ή κλασικές εκδοχές τους². Αναφέρονταν περισσότερο στους “νέους”, ενώ για τους εφήβους υπήρχαν και “σχολικές κοινότητες”³, όπως η “Προπαρασκευαστική Σχολή για το Εφηβείον” στον Πειραιά, “οι αιρέσεις των Εφήβων” στην Αθήνα, οι “τρεις θίασοι” στην Αίγινα, “αι αγέλαι” στην Κρήτη κ.λ.π.⁴ Η αναφορά στον E. Zierbart⁵ από τους Θ. Κουρταλίδη και Ν. Ασπρογέρακα – Δ. Θεοδωροπούλου⁶ και στον ισχυρισμό του πρώτου ότι “η Ελλάς ήτο η περίφημος χώρα των Μαθητικών Κοινοτήτων”⁷, στόχο έχει τη θεωρητική θεμελίωση των ισχυρισμών τους, με αδύναμη όμως επιχειρηματολογία.

Άλλες αναφορές ερευνητών, ενημερώνουν τους μελετητές ότι “τύποι μαθητικών κοινοτήτων” θα πρέπει να θεωρούνται οι Ορφικοί Θίασοι, η Περιπατητική Σχολή κ.α. Δεν λείπουν βέβαια και ορισμένοι, οι οποίοι υπαινίσσονται ότι μορφές μαθητικών κοινοτήτων αποτελούσαν τα οικοτροφεία των Ιησουιτών και τα μοναστήρια της Ανατολικής Εκκλησίας⁸.

Η τεκμηρίωση των παραπάνω ισχυρισμών επιχειρείται με ακραίες εκτι-

1. Το κείμενο δημοσιεύεται ως επιμέρους ενότητα του: Α. Εμβαλωτής, *Ο ρόλος των Μαθητικών Κοινοτήτων στη διαδικασία Πολιτικής Κοινωνικοποίησης των Μαθητών*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1996.

2. Θ. Κουρταλίδη, *Μαθητικές Κοινότητες και Δημοκρατική Αγωγή: από την ιστορία στην επικαιρότητα*, εκδ. Μήνυμα, Αθήνα 1977, σσ 19-20, Ν. Ασπρογέρακας, Δ. Θεοδωροπούλου, *Οι Μαθητικές Κοινότητες ως μέσο πολιτικής και κοινωνικής αγωγής των μαθητών: Δεδομένα και προτάσεις, Λόγος και Πράξη*, τομ. 12, τ. 38, Άνοιξη 1989, σ. 66.

3. Ν. Ασπρογέρακας, Δ. Θεοδωροπούλου, ο.π., σ. 66.

4. Ibid, σ.66.

5. E. Zierbart, *Το αρχαίον Ελληνικόν εκπαιδευτικόν σύστημα*, μτφ. Ε. Κωνσταντοπούλου, Αθήνα 1936.

6. Ν. Ασπρογέρακας, Δ. Θεοδωροπούλου, *Οι Μαθητικές Κοινότητες ως μέσο πολιτικής και κοινωνικής αγωγής των μαθητών, Λόγος και Πράξη*, τ.38, Άνοιξη 1989, σσ. 61-82.

7. E. Zierbart, ο.π., σ. 85.

8. Πρβλ. *Μαθητική Κοινότητα και Μαθητική Αυτοδιοίκηση: Προβλήματα και Προοπτικές, Μελέτες Κέντρου μαρξιστικών Ερευνών (Μ.Κ.Μ.Ε.)*, *Θέματα Παιδείας*, Σειρά II, 3, εκδ. Σύγχρονη εποχή, Αθήνα 1980, σ. 145 και Θ. Κουρταλίδη, ο.π., σσ. 23-24.

μήσεις ορισμένων δεδομένων, τα οποία, όμως, δεν δικαιολογούν τη ταύτιση με αυτό που αργότερα ονομάστηκε “μαθητική κοινότητα”.

Τα επιχειρήματα με τα οποία προσπαθούν να τεκμηριώσουν τους ισχυρισμούς τους οι παραπάνω μελετητές είναι:

1ο Επιχείρημα

Η ανάπτυξη “ζεστής και μορφωτικής κοινοτικής ζωής, ικανή ν’ αγγίξει τις καρδιές των παιδιών και των εφήβων και να καλλιεργήσει τη συνεργασία και την αλληλεγγύη”, θεωρήθηκε ικανή συνθήκη για την αναγόρευση των σχετικών επιχειρημάτων σε προδρομικές μορφές “μαθητικών κοινοτήτων”.

2ο Επιχείρημα

Η “παρόρμηση για τις αλτρουϊστικές τάσεις της ψυχής, καθώς καλλιεργούν προσπάθειες ομαδικής εργασίας και ζωής” με την ίδια συνθήκη αναγόρευσης.

Ως συνέχεια των παραπάνω συλλογικών μορφωμάτων αναφέρονται τα “Εξοχικά Παιδαγωγεία” (Landerziehunasheime) της Γερμανίας¹⁰, τα “Νέα Σχολεία” (New Schools) στην Αγγλία, το “Πρότυπο Οικοτροφείο - Επαγγελματικό Σχολείο” στο Neuhot (1775-1780)¹¹, το “Σχολείο της Μπαρμπιάνα” στη Φλωρεντία¹², το “Οικοτροφείο του Staus” του Pestalozzi¹³, το Σχολείο του Berhond, το Ινστιτούτο Yverdon στην Ελβετία, κ.α.

2. Οι πρώτες Μαθητικές Κοινότητες

Το 1907 ο C. Burkhardt ιδρύει στην Ελβετία σύλλογο μαθητών με την επωνυμία “Μαθητική Κοινότητα”. Πρόκειται ουσιαστικά για την πρώτη “επίσημη” εκδοχή μαθητικής κοινότητας με θεωρητική υποδομή ανάλογη της ελληνικής¹⁴. Η ελληνική μετάφραση του Klassengemeinschaftsleben από τον Σ. Καλλιάρη στις αρχές της δεκαετίας του ’20, όταν ο ίδιος εργαζόταν στο

9. Θ. Κουρταλίδη, ο.π., σ.18.

10. Πρβλ. Μ.Κ.Μ.Ε., ο.π., σ. 145, Ν. Ασπρογέρακας, Δ. Θεοδοροπούλου, ο.π., σ. 66.

11. Θ. Κουρταλίδη, ο.π., σ.24.

12. Μ.Κ.Μ.Ε., ο.π., σ. 145.

13. Θ. Κουρταλίδη, ο.π., σ.25.

14. Πρβλ. Μ. Παπαμάυρος, *Η Σχολική Κοινότητα*, εκδ. Οίκος Δ & Π. Δημητράκου, Αθήνα 1927, σ. 4.

Μαυράσλειο Διδασκαλείο, συνόδευσε την εισαγωγή της θεωρίας και των πρακτικών της οργανωμένης μαθητικής αυτοδιοίκησης στην Ελλάδα¹⁵. Στον πρόλογο της συγκεκριμένης έκδοσης¹⁶, ο Σπ. Καλλιάφας, επισημαίνοντας την ανεπάρκεια των μέσων για την ανάπτυξη πολιτικών και κοινωνικών αρετών στη νεολαία, σχολιάζει κριτικά τη συμμετοχή του σχολείου στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών:

“ δια του ατομίζοντος χαρακτήρος της διδασκαλίας και δια της και εις τα λοιπά μέρη του σχολικού βίου κρατούσης απολυταρχικής διαγωγής του διδασκάλου προς τους μαθητάς προάγει το μεν επικίνδυνον εγκωσμόν, το δε, δουλολφροσύνην ή πνεύμα στασιαστικόν.”

15. C. Barkhardt, *Η ζωή μαθητικής κοινότητας*, μτφ. Σ. Καλλιάφα, Εκδ. Οίκος Δ. & Π. Δημητράκου, Αθήνα 1922.

16.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΑΝΤΟΣ

Τῶν μεγίστων τῆς ἐκπαιδύσεως ἡμῶν πλημμελειῶν μία, εἶναι, ὅτι οὐ μόνον οὐδὲν διαθέτει μέσον (πλὴν τῆς διδασκαλίας τῆς ἱστορίας) συνειδητὸν εἰς ἀνάπτυξιν τῶν πολιτικῶν καὶ κοινωνικῶν τῆς νεολαίας ἡμῶν ἀρετῶν, ἀλλ’ ὅτι ὅλως τοῦτ’ ἀντίον διὰ τοῦ ἀτομίζοντος χαρακτήρος τῆς διδασκαλίας καὶ διὰ τῆς καὶ εἰς τὰ λοιπὰ μέρη τοῦ σχολικοῦ βίου κρατούσης ἀπολυταρχικῆς διαγωγῆς τοῦ διδασκάλου πρὸς τοὺς μαθητάς προάγει τὸ μὲν, ἐπικίνδυνον εγκωσμόν, τὸ δὲ, δουλολφροσύνην ἢ πνεύμα στασιαστικόν. Οὐδόλως διὰ τοῦτο ἄπορον, ἂν ἐκ τῶν ἡμετέρων σχολείων, καὶ δὴ ἐκ τῶν ἀνωτέρων, ἐξέρχονται οὐχὶ σπανίως πολῖται πεπαικισμένοι μὲ πᾶσαν πολιτικὴν κακίαν καὶ δυνάμει νὰ ἀποβῶσι τὸ καθ’ ἑαυτοὺς καταστροφεῖς τῆς κοινωνίας καὶ τῆς πολιτείας καὶ δὴ τόσῳ μᾶλλον, ὅσῳ εὐφρόντεροι ἦθελον εἶναι οἱ τῶν ἡμετέρων σχολείων τρόφιμοι.

Πάσης ἄλλης μεταρρυθμίσεως ἢ ἑλληνικῆς ἐκπαιδευτικῆς ἔχει ἀνάγκη πολλῶν ἐπιτακτικωτέρων ὁργανώσεως, καθ’ ἣν ὁλόκληρος ὁ σχολικὸς βίος θὰ διαπνέηται ὑπὸ πνεύματος κοινωνικοῦ.

Διδακτικὴ κατὰ τὰς ἀρχὰς τῆς συγχρόνου ἐπιστήμης συντεταγμένη, ὀφείλει νὰ δείξῃ, κατὰ πόσον καὶ τίνι τρόπῳ ἡ διδασκαλία δύναται νὰ συντελῇ εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τῶν κοινωνικῶν πολιτικῶν ἀρετῶν. Πῶς δὲ ὀφείλει καὶ δύναται νὰ διαρρυθμισθῇ ὁ λοιπὸς σχολικὸς βίος, ἂν μέλλῃ νὰ παιδαγωγῇ οὗτος τὴν νεολαίαν εἰς πολίτας ἀγαθοὺς, ἀριστα δύναται νὰ ὑποδείξῃ τὸ βιβλίον τοῦ Ἑλβετοῦ διδασκάλου C. Burkhardt, τοῦ ὁποῦν μετάφρασιν φέρομεν εἰς τὴν δημοσίωσιν. Οἷον οἱ τῆς τάξεως διδασκαλὸς ἀπὸ τῆς Α’ τοῦ δημοτικοῦ σχολείου μέχρι τῆς τελευταίας γυμνασιακῆς καὶ πέραν ἐκείνης θὰ δυνηθῇ ἐκ τῆς ἀναγνώσεως τοῦ βιβλίου τοῦτου (ἀπὸ τῆς δουλικῆς μνησέως τοῦ ὁποῦν πρόκειται ἐπιμελῶς νὰ προφυλάσσεται) νὰ ἀποκομίσῃ ἐφόδια τοιαῦτα, ὥστε κατὰ τὰς ἐκάστοτε περιστάσεις νὰ δύναται νὰ ὀδηγῇ τοὺς μαθητάς εἰς αὐτοδιοίκησιν μᾶλλον ἢ ἥτιον ἐλευθέρω, ἐν ᾗ μόνον εἶναι δυνατὴ συστηματικὴ τῶν κοινωνικῶν καὶ πολιτικῶν ἀρετῶν ἀσκῆσις.

Κατ’ Ἀπρίλιον τοῦ 1922.

Σ. Μ. ΚΑΛΛΙΑΦΑΣ

Το αποτέλεσμα είναι να:

“...εξέρχονται ουχί σπανίως πολίται πεπρωικισμένοι με πάσαν πολιτικήν κακίαν και δυνάμενοι να αποβώσι το καθ’ εαυτούς καταστροφείς της κοινωνίας και της πολιτείας ...”.

Η οργάνωση του σχολείου με τρόπο ώστε να προάγεται βιωματικά η κοινωνική ζωή, είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών:

“Οιασδήποτε τάξεως διδάσκαλος από της Α΄ του δημοτικού σχολείου μέχρι της τελευταίας γυμνασιακής και πέραν έτι ταύτης θα δυνηθή εκ της αναγνώσεως του βιβλίου τούτου (από της δουλκής μιμήσεως του οποίου πρέπει τις επιμελώς να προφυλάσσεται) να αποκομίση εφόδια τοιαύτα, ώστε κατά τας εκάστοτε περιστάσεις να δύναται να οδηγή τους μαθητάς εις αυτοδιοίκησην μάλλον ή ήττον ελευθέραν, εν ημόνον είναι δυνατή συστηματική των κοινωνικών και πολιτικών αρετών άσκησις”.

3. Η υποδοχή των μαθητικών κοινοτήτων στην Ελλάδα

Οι οικονομικοκοινωνικές ανακατατάξεις που παρατηρήθηκαν στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα έφεραν, όπως ήταν αναμενόμενο, αλλαγές στο χώρο της παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής¹⁷. Προϋπόθεση για την αντιμετώπιση του “εθνικού προβλήματος” τίθεται πλέον μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με παράλληλη ανάπτυξη όλων των κλάδων της οικονομίας. Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα στοχεύει -εκτός των άλλων- στη μόρφωση του λαού και τη δημιουργία χρηστών πολιτών¹⁸. Η μόρφωση

17. Για την περίοδο πριν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των αρχών του αιώνα, βλ. ενδεικτικά Σ. Μπουζάκη, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1987, σσ. 59-64 και Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1977, σ. 10-13. Η περίοδος χαρακτηρίζεται από έντονη πολιτικο-οικονομική κινητικότητα, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά σε όλη τη Μεσόγειο και τα Βαλκάνια. Η ελληνική ήττα στον Ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, συνδυαζόμενη με την καταστρεπτική για την ελληνική οικονομία κρίση (1893), οδηγούν την αστική τάξη στη φαντασίωση του εθνοσωτήριου έργου της ορίζοντας ως στόχο τη δημιουργία του κατάλληλου υποστρώματος για τη βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας.

18. “Γενική εισήγησις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων”, *Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια, Αιτιολογική έκθεσις και αγορεύσεις περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*, Εθνικό Τυπογραφείο, 1899, σ.5.

του λαού θα συνεισφέρει με τη σειρά της στην ορθή άσκηση του εκλογικού δικαιώματος, την ορθή λειτουργία του κοινοβουλευτισμού, τη πολιτική “αναμόρφωση”¹⁹.

Η ξένη επίδραση στο χώρο της παιδαγωγικής αποκρυσταλλώνεται, για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, στα πρόσωπα των παιδαγωγών που εισάγουν από την Γερμανία²⁰ το πνεύμα του “Σχολείου Εργασίας”, του “Νέου Σχολείου”²¹.

Σε αυτό το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο, η πρώτη παρουσίαση της έννοιας των μαθητικών κοινοτήτων στην Ελλάδα προκύπτει ως συνέπεια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917.

Η συμμετοχή του Γληνού στην προσωρινή κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης και η πολιτική απόφαση για την “οριστική” επίλυση των προβλημάτων που εκκρεμούσαν, με κύριο στο χώρο της εκπαίδευσης το γλωσσικό, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συγγραφή “νέων αναγνωστικών”. Με βάση τα πορί-

19. Από την εισηγητική έκθεση “Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια, αιτιολογική έκθεσις και αναγορεύσεις περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως”, Εθνικό Τυπογραφείο, 1899.

20. Η ξένη επίδραση στην πρώιμη ελληνική παιδαγωγική είναι κυρίως γερμανική. Οι έλληνες παιδαγωγοί που σπούδασαν στη Γερμανία, μετέφεραν συσσωρευμένη την “κυρίαρχη παιδαγωγική ιδεολογία” της Γερμανίας του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα και τη διοχέτευσαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για την “κυρίαρχη παιδαγωγική ιδεολογία” στη Γερμανία εκείνη την περίοδο και την επίδρασή της στην ελληνική βλ. Α.Ε. Γκότοβος, Ο “χρυσός αιώνας” της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα, στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακων/νου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 19862, σσ. 25-71, ιδιαίτερα σσ. 34-39.

21. “Η απαρχή, η βάση και το θεμέλιον δια την ευτυχίας της ανθρωπότητας πρέπει να είναι το νέον σχολείον” Πρβλ. επίσης και Γ. Παλαιολόγος, *Η Νέα Διδασκαλική Παιδείαις εν Γερμανία και τα προβλήματα της Συγχρόνου Παιδαγωγικής*, τύποις Αφοί Π. Παλαιολόγου και Σία, Εν Αθήναις 1927, με έμφαση στις σελίδες 133 και 143-145 και Ν. Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλ. Δελμούζου: Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, εκδ. Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1981, σ. 12 κ.ε. Πρβλ. Μ. Παπαμαύρος, *Η Σχολική Κοινότητα*, εκδ. Οίκος Δ & Π. Δημητράκου, Αθήνα 1927, σ. 13 κ.ε.

22. “Προς σύνταξιν αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου”, βλ. το πρακτικό της επιτροπής στο Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας*, τόμος Β', εκδ. Ερμής, Αθήνα 1974, σσ. 123-125.

23. Ε. Παπαμιχαήλ, *Αλφαβητάριο* (α' και β' μέρος) για την Α' τάξη, Ι. Σινιώτη, *Αλφαβητάριο* (β' μέρος) για την Α' τάξη, Α. Κουρτίδη και Ε. Παπαμιχαήλ, *Πέτρος Λάρας* για τη Β' τάξη και Γ. Καζαντζάκη, *Οι τρείς φίλοι*, επίσης για τη Β' τάξη.

σματα της Επιτροπής²², κυκλοφορούν τα τέσσερα πρώτα νέα αναγνωστικά²³. Δύο μήνες αργότερα κυκλοφορούν ακόμη τρία²⁴, ένα από τα οποία, με τίτλο “Τα Ψηλά Βουνά”, είναι αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Το βιβλίο επιδίωκε “να ζωντανέψει με το περιεχόμενό του και τη λογοτεχνική του μορφή τις ακόλουθες κεντρικές ιδέες: την κοινοτική αλληλεγγύη και ενέργεια, την ατομική αυθυπαρξία με τη σωματική, πνευματική και ηθική υγεία του ατόμου, τη γνώση και την αγάπη της φύσης, και ιδιαιτέρως του βουνού με τα δάση του, τη διάλυση των προλήψεων”²⁵.

Όσο κι αν οι προοδευτικοί διανοούμενοι της εποχής δέχθηκαν τα “Ψηλά Βουνά” με ενθουσιασμό, η πολεμική των συντηρητικών κύκλων υπήρξε δριμύτατη²⁶.

Τα “Ψηλά Βουνά” χρησιμοποιήθηκαν ως αναγνωστικά βιβλία για τρία (3) χρόνια. Στην έκθεση “προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων” που υπέβαλε η γνωμοδοτική Επιτροπή προς το Υπουργείο της Εκκλησιαστικής και Δημόσιας Εκπαίδευσης²⁷, στις 10 Φεβρουαρίου του 1921, προτείνονταν “να εκβληθώσι [τα αναγνωστικά βιβλία που χρησιμοποιούνταν] ως έργο ψευδούς και κακοβούλου προθέσεως”²⁸. Η κυβέρνηση πείθεται και αποσύρει το συγκεκριμένο αναγνωστικό ως “αναγνωστικό εξάμβλωμα” και “εκχυδαϊστικό της ψυχής των μικρών μαθητών”²⁹. Ο Υπουργός Παι-

24. Α. Κουρτίδη, Α. Κονιδάκη, Γ. Καλαρά, Οδύσσεια, Α. Καρχαβίτσα, Ε. Παπαμιχαήλ, Αναγνωστικό, για την Γ' τάξη και Τα Ψηλά Βουνά των Α. Δελμούζου, Π. Νιρβάνα, Ζ. Παπατωνίου και Μ. Τριανταφυλλίδη.

25. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Άπαντα Μ. Τριανταφυλλίδη, τόμος 6 Δημοτικισμός και Αντίδραση, Θεσσαλονίκη 1988.

26. Βλ. ενδεικτικά Γ. Ν. Χατζηδάκι, Γεννήτω Φώς: Ο Μαλλιαρισμός εις τα Δημοτικά Σχολεία, στο Α. Δημαράς, ο.π., σσ. 126-129.

“[Στο αναγνωστικό Τα Ψηλά Βουνά] περί των μεγάλων ιδανικών, της πατρίδος, της θρησκείας, ουδείς γίνεται λόγος. Και ου μόνον τούτο, αλλά και δια της όλης παραστάσεως φαίνεται ως να θέλουν οι κ.κ. επόπται ν' αποτρέψουν τα παιδιά από τούτων. Φαντασθήτε ότι δύο όλους μήνας μένουν οι μαθηταί μιας τάξεως του ελληνικού σχολείου εις τα δάση, και όμως ούτε πρωί ούτε εσπέρας, ούτε προ του φαγητού ούτε μετ' αυτό προσεύχονται, ούτε την Κυριακήν διακρίνουν από τας άλλας ημέρας ... και δι' αυτό edιδάχθησαν οι μαθηταί της Γ' να μη φροντίζουν περί των γονέων των, αλλά μόνον περί της κοινότητος αυτών, του Soviet ...”· πρβλ. επίσης Α. Φραγκουδάκη, ο.π., σ. 44.

27. Το κείμενο δημοσιεύτηκε σε 20.000 αντίτυπα και διανεμήθηκε στο εσωτερικό και στο εξωτερικό για να “δια φωτίσει” τους ενδιαφερόμενους για τα εκπαιδευτικά θέματα της Ελλάδας. Μ. Τριανταφυλλίδη, ο.π., σ. 45.

28. “Προτάσεις της Επιτροπείας της δορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων” στο Α. Δημαράς, ο.π., σσ. 130-131.

29. Μ. Τριανταφυλλίδη, ο.π., σ. 45.

δείας Θρ. Ζαίμης, στη Συντακτική συνέλευση των Ελλήνων στις 6 Ιουλίου 1921, αποφαίνεται, με αφορμή και άλλες σχετικές γνωμοδοτήσεις, ότι “Δεν δυνάμεθα να συνώμεθα προς τα κάτω, προς την βαρβαρότητα”³⁰. Έτσι, “Τα Ψηλά Βουνά” απομακρύνθηκαν από τα σχολεία.

4. Η περίοδος 1923-1973

Το 1923 οι Αλ. Δελμούζος και Μ. Παπαμαύρος οργανώνουν και λειτουργούν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο την πρώτη μαθητική κοινότητα³¹. Τρία χρόνια αργότερα οι Ν. Εξαρχόπουλος και Γ. Παλαιολόγος αντιπροτείνουν

30. Συζήτηση στη Βουλή (8-9 Ιουλίου 1921), όπως τη δημοσίευσε η εφημερίδα “Αθηναϊκή” στο Α. Δημαράς, ο.π., σ. 133.

31. Η “μαθητική κοινότητα” του Μαράσλειου Διδασκαλείου λειτούργησε από το 1925 έως το 1929. Είχε προηγηθεί ανάλογος πειραματισμός στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου, με τα γνωστά επακόλουθα (βλ. τα ενδιαφέροντα πρακτικά της δίκης των πρωτεργατών του Ανώτερου Παρθεναγωγείου (Αλ. Δελμούζου, Δ. Σαράτση) στο Δικαστήριο Εφετών Ναυπλίου).

Το “περίγραμμα της σχολικής κοινότητας” που αποτελεί και περίγραμμα της “σχολικής ζωής” στο Μαράσλειο, παρουσιάζεται από τον Αλ. Δελμούζο στο *Οι Πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*, Εκδ. Οίκος Δημητράκου, Αθήνα 1929, σ. 133-249. Επισημαίνονται ιδιαίτερα από τον ίδιο: *Το συσσίτιο* (σ. 151 κ.ε.), *Το Γραφείο Αλληλογραφίας* (σ. 159 κ.ε.), *Οι μαθητικές ομάδες* (σ. 165 κ.ε.), *Τα απογείματα των γονέων* (σ. 171 κ.ε.), *Τα απογείματα εργασίας* (σ. 174 κ.ε.), *Το περιοδικό* (σ. 179 κ.ε.), *Το παιδικό δικαστήριο* (σ. 181 κ.ε.), *Οι εκδρομές* (σ. 187 κ.ε.), *Οι γιορτές* (σ. 201 κ.ε.).

Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί μια ουσιαστική παράμετρος στη συζήτηση για τις μαθητικές κοινότητες. Το σημασιολογικό περιεχόμενο των όρων “σχολική κοινότητα”, “σχολική ζωή”, “μαθητική αυτοδιοίκηση” και “μαθητική/ες κοινότητα/ες”.

Στη “σχολική κοινότητα” του Αλ. Δελμούζου, Μ. Παπαμαύρου συμμετείχαν δάσκαλοι και μαθητές: (“Όλοι στο διδασκαλείο, παιδιά και δάσκαλοι, είμαστε μια κοινότητα”, Αλ. Δελμούζος, *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*, ο.π., σ. 139). Ο Δ. Τσιρίμπας, έδινε βαρύτητα στη “μαθητική αυτοδιοίκηση” (“Εκαστη τάξη να διευθύνεται, να διοικείται δια των ιδίων της δυνάμεων ... Ο διδάσκαλος, ο ιδρυτής της κοινότητος, θα παρακολουθή απλώς την κοινότητά του εις πάσαν εργασίαν της, δεν θα επεμβαίνει ...”, Δ. Τσιρίμπα, *Η αυτοδιοίκησης και αι μαθητικά κοινότητες*, εκδ. Χ. Συνοδινού, Αθήνα 1950, σ. 24-25). Η μαθητική κοινότητα, όπως εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο σήμερα είναι κάτι διαφορετικό. Για τη διάκριση των όρων “μαθητική αυτοδιοίκηση” - “μαθητικές κοινότητες”, βλ. και Μ.Κ.Μ.Ε... ο.π., σ. 151-155. Ο ίδιος ο Αλ. Δελμούζος διέκρινε τους όρους: “σχολική κοινότητα” - “μαθητική αυτοδιοίκηση”: “... [το σχολείο θα πρέπει να λειτουργήσει] υψώνοντας τη σχολική κοινότητα με ανάγκη εσωτερική προς τ’ απάνω, προς την αυτοδιοίκηση. Γιατί η πραγματική, η τέλεια αυτοδιοίκηση είναι τέρμα και όχι αρχή. Και πιο πολύ ακόμα: τέρμα εξωσχολικό” (Αλ. Δελμούζος, ο.π., σ. 78).

την μαθητική κοινότητα του Πειραματικού Σχολείου Αθηνών³². Και οι δύο προσπάθειες όμως στερούνται πολιτικού σχεδιασμού³³.

Για τριάντα σχεδόν χρόνια οι μαθητικές κοινότητες λειτουργούν σε μικρό αριθμό σχολείων, χωρίς θεσμική κάλυψη και σε συνδυασμό με το εγχείρημα των σχολικών συνεταιρισμών³⁴.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 επαναφέρει το ζήτημα προβλέποντας με την εγκύκλιο 1010/11.1.1965 την οργάνωση μαθητικών κοινοτήτων σε όλα τα σχολεία. Όμως, όπως και μια σειρά από άλλα μέτρα, δεν υλοποιείται.

Η 297/27.1.1971 εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας με θέμα “Σχολική ζωή και Μαθητική Κοινότητα” έδινε ακριβείς οδηγίες για την οργάνωση των μαθητικών κοινοτήτων, καθώς και ένα υπόδειγμα καταστατικού Μαθητικής Κοινότητας στη βάση του οποίου θα έπρεπε να οργανωθούν οι Μαθητικές Κοινότητες στα σχολεία της χώρας, “εντός βεβαίως της υφιστάμενης σχολικής πραγματικότητας εις την οποίαν αδηρήτως δρα και κινείται το σχολείον”³⁵.

5. Η περίοδος 1974-1981

Οι νεώτερες ενδείξεις [πολιτικού] ενδιαφέροντος σχετικά με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων έρχονται με τις υπ’ αριθ. 87796/28.9.74 και 87797/28.9.74 εγκυκλίους του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Δέκα σχεδόν χρόνια μετά την 1010/11.3.65 εγκύκλιο και αμέσως μετά τη μεταπολίτευση επανέρχεται, ανταποκρινόμενο σε “φωνές

32. Η μαθητική κοινότητα του Πειραματικού Σχολείου Αθηνών λειτούργησε από το 1928 έως το 1933.

33. Για τις “πρώτες προσπάθειες” εφαρμογής των “μαθητικών κοινοτήτων” βλ. σχετικά C. Barkhardt, *Η ζωή μαθητικής κοινότητας*, μτφ. Σ. Καλλιόφα, Εκδ. Οίκος Δ.&Π. Δημητράκου, Αθήνα 1922, Δ. Τσίριμπα, *Η αυτοδιοίκησης και αι μαθητικάί κοινότητες*, εκδ. Χ. Συνοδινού, Αθήνα 1950 (συγκεντρωτική έκδοση δημοσιεύσεων, Πρώτη έκδοση 1925), Μ. Παπαμαύρου, *Η σχολική Κοινότητα*, Αθήνα, εκδ. Οίκος Δ.&Π. Δημητράκου Αθήνα 1927, Α. Π. Δελμούζου, *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*, Εκδ. Οίκος Δημητράκου, Αθήνα 1929, Ι. Σκουτερόπουλος, *Συμβολή εις τον χαρακτηρισμόν, την αξιολόγησιν και την ιστορίαν της μαθητικής αυτοδιοικήσεως*, Αθήνα, κ.κ.

34. Για την εφαρμογή των σχολικών συνεταιρισμών στην Ελλάδα, βλ. ενδεικτικά Φ. Τζωρτζάκη, *Σχολικοί Συνεταιρισμοί: Έννοια, Ιστορία, Οδηγίες Εφαρμογής, Παιδαγωγική θέση*, Αθήνα 1964 και Χ. Ζήση, *Ο θεσμός των σχολικών συνεταιρισμών, Σχολείο και Ζωή*, τ.5, 1959.

35. Εγκύκλιος Φ.297/27.1.1971. Για ένα πρώτο σχολιασμό βλ. Γ. Ι. Παπαδάκης, *Σύγχρονος Οδηγός του Εκπαιδευτικού*, εκδ. Ι. Σιδέρης, Αθήνα 1971, σσ. 790-795, πρβλ. Α. Σταυρίτη-Αναστασοπούλου, *Μαθητικές Κοινότητες και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση, Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 3, 1982, σσ. 25, Ν. Ασπρογέρακας, Δ. Θεοδωροπούλου, ο.π., σ. 67.

διαμαρτυρίας εναντίον”³⁶. Έτσι σύμφωνα με την εγκύκλιο 87797/28.9.74 το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

“έρχεται σήμερα να επανορθώσει το κακό και να διακηρύξει ότι:

1) Αποβλέπει σε Παιδεία δημοκρατική για όλους ανεξαιρέτως τους Έλληνες, εμποτισμένη με τα **ιδανικά της ελευθερίας και της ισοτιμίας**.

Προς τούτο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων πιστεύει ότι:
α)³⁷ Οι διδάσκοντες πρέπει να είναι απολύτως ανεμπόδιστοι στην άσκηση του λειτουργήματός των και **ελεύθεροι στην διατύπωση των ιδεών των**.

2) Οι διασκόμενοι πρέπει να βοηθούνται με κάθε τρόπο στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών για μορφωτικές, καλλιτεχνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Πρέπει επίσης να διαπαιδαγωγούνται με το **πνεύμα των δημοκρατικών αρχών**. Προς τούτο θεωρούμε απολύτως αναγκαίο να μπορούν να **οργανώνουν την σχολική τους ζωή με την δημιουργία μαθητικών κοινοτήτων**”³⁸.

Την ίδια ημέρα αποστέλλεται και δεύτερη εγκύκλιος:

“...Από τα σημαντικότερα έργα της Μέσης Παιδείας πρέπει να θεωρείται η προπαίδεια των μαθητών να συμμετάσχουν αργότερα στα κοινά **με φρόνημα ελεύθερο** και συναίσθηση ευθύνης. Στην επιτυχία του έργου αυτού μπορεί να συντελέσει η **οργάνωση μαθητικών κοινοτικών ομάδων** με στόχους την πνευματική, πολιτιστική, επιστημονική και καλλιτεχνική ανάπτυξη και καλλιέργεια των μαθητών καθώς και την ηθική και υλική συμπαράσταση σε συνανθρώπους που υποφέρουν. Η οργάνωση παρόμοιων κοινοτικών ομάδων, υπό την εποπτεία καθηγητών που θα προσφερθούν να αναλάβουν την ευθύνη αυτή, καλό θα είναι να επιτρέπεται στους μαθητές των Γυμνασίων, γιατί θα συντελέσει αποφασιστικά στο παιδευτικό έργο του σχολείου, θα αποτελέσει έμπρακτη συμμετοχή των μαθητών στην Εθνική και Πολιτιστική ζωή της χώρας και θα τους επιτρέψει να ανα-

36 . “Οι εγκύκλιοι αυτές καλλιεργούν νοοτροπία αναχρονιστικών διακρίσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων στα σχολεία της χώρας, δηλητηριάζουν τις σχέσεις τους, και εμποδίζουν την ομαλή άσκηση του λειτουργήματος των διδασκόντων, καθώς και την ολοκληρωμένη ηθική και πολιτιστική ανάπτυξη των διδασκομένων”. Εγκύκλιος 87797/28.9.74 (Υπουργός Παιδείας Ν.Κ. Λούρος)

37. Στο κείμενο δεν αναφέρεται δεύτερη παρατήρηση.

38. Εγκύκλιος 87797/28.9.74. Με έντονους χαρακτήρες επισημαίνονται ενδιαφέροντα σημεία της εγκυκλίου.

πτύξουν πρωτοβουλίες, να αναλάβουν ευθύνες και γενικά να **ασκηθούν στην αυτοδιοίκηση**³⁹.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας επανέρχεται δύο μήνες αργότερα με το υπ' αριθμ. 104621/5.11.74 έγγραφό του. Με τη συγκεκριμένη εγκύκλιο "γνωρίζει" στους εκπαιδευτικούς ότι:

"... εις τα πλαίσια της ενθαρρύνσεως των μαθητών προς συγκρότησιν μαθητικών κοινοτήτων και εκλογήν επιτροπών δια την ανάπτυξιν μορφωτικών πρωτοβουλιών από τους μαθητάς πέραν του προβλεπόμενου προγράμματος σπουδών, περιλαμβάνεται και η παντός είδους και **υλική υποστήριξις** του δικαίου αγώνος του αδελφού Κυπριακού λαού ..."⁴⁰.

Η νέα εγκύκλιος αποκαλύπτει τη δυναμική που διαμορφώνεται στα όρια της σχολικής μονάδας, δυναμική η οποία αναλύεται σε "προτροπή", "ενθάρρυνση" και "ανάπτυξη" μαθητικών πρωτοβουλιών "πέραν του προβλεπόμενου προγράμματος σπουδών". Είναι αυτονόητη η "εθνική" στρατηγική, στην αρχή της οποίας ο κρατικός μηχανισμός και οι εκφραστές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, επιλέγουν, προσδιορίζουν και οριοθετούν τις "πρωτοβουλίες" των μαθητών, οι οποίες άλλωστε θα πρέπει να μορφοποιούνται σε "αυτοτελείς" μαθητικές επιτροπές με συγκεκριμένο αντικείμενο⁴¹.

Στις 2 Απριλίου του 1975 αποστέλλεται στους "1) Εκπαιδευτικούς Συμβούλους - Επόπτες Ανωτέρων Εκπαιδευτικών Περιφερειών 2) Γενικούς και Διοικητικούς Επιθεωρητάς και Επιθ/τάς ειδικότητας Μέσης Εκπ/σεως 3) Δ/ντάς Γυμνασίων Δημοσίων και Ιδιωτικών" η 968/2.4.75 εγκύκλιος με θέμα: "*Οδηγία δια την εφαρμογήν του Κανονισμού Μαθητικών Κοινοτήτων*"⁴² με υπογραφή του τότε Υπουργού Παιδείας Π. Ζέπου. Το κείμενο αποτελεί ουσιαστικά παράρτημα των εγκυκλίων 87796/28.9.74 και 87797/28.9.74 παρέχοντας διευκρινίσεις και οδηγίες. Σύμφωνα με το κείμενο:

39. Εγκύκλιος 87796/28.9.74. Με έντονους χαρακτήρες επισημαίνονται ενδιαφέροντα σημεία της εγκυκλίου.

40. Έγγραφο του ΥΠΕΠΘ, Αρ. Πρωτ. 104621/5.11.74.

41. " ... Όθεν σας προτρέπομεν όπως ζωογονήσετε το ενδιαφέρον των Ελλήνων μαθητών δια το μέγα τούτο εθνικόν θέμα, και όπως ενθαρρύνετε την σύστασιν αυτοτελών μαθητικών επιτροπών, πέραν των ανωτέρω αναφερομένων με σκοπόν την ανάπτυξιν μαθητικών πρωτοβουλιών δια την προβολή και υποστήριξιν του Κυπριακού αγώνος". (ο.π.)

42. Ο αναγνώστης θα διαπιστώσει ότι το ρυθμιστικό κείμενο "εξελίσσεται" και ως προς τον τίτλο του. Από "Κανονισμός Μαθητικών Κοινοτήτων" γίνεται "Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων". Παρουσιάζει επίσης ενδιαφέρον η επιλεκτική χρήση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων για τον πρώτο χαρακτήρα του κάθε όρου.

“... 1. Ο θεσμός της Μαθητικής Κοινότητας έχει μεγίστην παιδαγωγικήν και μορφωτικήν αξίαν. Διότι εθίζει τους μαθητάς εις την ανιδιοτελή προσφοράν δυνάμεων επ’ ωφελεία του πλησίον και ούτω αναπτύσσει εις αυτούς, τα συναισθήματα της φιλαλληλίας και της συνεργατικότητος, τους κατεθύνει εις πολιτιστικές και κοινωνικάς δραστηριότητας, αι οποίαι συντελούν εις την διαμόρφωσιν της προσωπικότητάς των, διότι περιορίζει τας εγωιστικές τάσεις των και τους συνηθίζει εις την αναγνώρισιν της αξίας των άλλων, και τους βοηθεί εις την συνειδητοποίησιν της ευθύνης την οποία έχουν έναντι του κοινωνικού συνόλου...”⁴³

Ως σκοπός της Μαθητικής Κοινότητας προβάλλεται

“... η άσκησις του μαθητού εις την αρμονικήν συμβίωσιν μετά των συνανθρώπων.”⁴⁴

ενώ ...

“... έκδηλος είναι ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρ αυτής [της μαθητικής κοινότητος] και δια τούτο η εις τα πλαίσια αυτής αναπτυσσομένης δραστηριότης πρέπει να θεμελιωθή επί των αξιών που αποβλέπουν εις την εξυπηρέτησιν του ανθρώπου ως πνευματικού όντος, επί του αιωνίου κύρους ιδεωδών, που εδημιούργησεν η ελληνική παράδοσις και επί των πορισμάτων της επιστήμης της αγωγής, τα οποία επιτάσσουν την μετά στοργής αντιμετώπισιν των προβλημάτων του παιδιού”⁴⁵

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών θεωρείται αυτονόητη και επιβεβλημένη⁴⁶. Ο διευθυντής του σχολείου ορίζει “Σύμβουλο” εκπαιδευτικό για κάθε μαθητική κοινότητα:

“... Αυτός οφείλει να θέσῃ εις την διάθεσιν της τάξεως όλας τας δυνά-

43. Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ 968/2.4.75, σ. 1

44. ο.π., σ.1

45. ο.π., σ.1

46. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τις ανησυχίες τους για τις μεθοδεύσεις που δρομολογούνται: “Κανένας από τους εισηγητές και αρμόδιους παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας δεν αναλογίστηκε τις ευθύνες για το τι μπορούσε να συμβεί με την καθιέρωση και την εφαρμογή ενός τέτοιου πρόχειρου Κανονισμού, σε ένα χώρο, όπου οι αρμόδιοι φορείς, που καλούνταν να μετασχηματίσουν το πνεύμα και τις ιδέες του θεσμού σε πραγματικότητα, ήταν ολότελα αμύητοι και άσχετοι, ενός θεσμού ο οποίος, μολονότι εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 1925 από το μεγάλο οραματιστή παιδαγωγό Αλέξανδρο Δελμούζο, απέτυχε στη συνέχεια πολλές φορές ακριβώς εξαιτίας των παρανοήσεων και της ελαττωματικής προπαρασκευής”. Κ. Γεωργιάδης, Αποπροσανατολισμός στο μαθητικό κίνημα, Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο Ο.Α.Μ.Ε., τ. 548, Μάης 1982, σ.18.

μεις του με υπομονήν, ειλικρίνειαν και καλωσύνην, να υποδεικνύη εις τους μαθητάς, εις πάσαν εικαιρίαν, τας υποχρεώσεις των προς τους άλλους συμμαθητάς των, προς τους διδασκάλους των και εν γένει προς το Σχολείον.”⁴⁷

Η εγκύκλιος εφιστά την προσοχή των διευθυντών “επί του θέματος του διδασκάλου, όστις θα διαδραματίζει τον ρόλον του Συμβούλου”:

“Διότι εκ της επιτυχούς ή μη επιλογής τούτου [του συμβούλου εκπαιδευτικού] θα εξαρτηθή η ευόδωσις ή η αποτυχία του έργου αυτής [της μαθητικής κοινότητας].”⁴⁸

Επισημαίνεται επίσης ότι:

“Αι προσπάθειαι όμως του Συμβούλου εκπ/κού δεν είναι αορεταί. Επιβάλλεται όπως πάντες οι διδάσκοντες εις την ιδίαν τάξιν παρακολουθούν την δράσιν της Κοινότητος και βοηθούν εις την επιτυχίαν των σκοπών της.”⁴⁹

Το “Γενικόν Συμβούλιον” το οποίο καθιερώνεται ενοποιεί και συντονίζει την προσπάθεια

“... όλων των Κοινοτήτων των τάξεων του Σχολείου δια την πραγμάτωσιν των γενικών σκοπών του Κανονισμού και την ανάπτυξιν των σχετικών δραστηριοτήτων”⁵⁰.

Η επιτυχία του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων επισημαίνεται στην εγκύκλιο:

“... θα εξαρτηθή εκ της θετικής ή αρνητικής θέσεως την οποίαν θα λάβητε έναντι αυτού.”⁵¹

ενώ με τη βεβαιότητα “ότι οι Έλληνες εκπ/κοί, θα πράξουν, όπως πάντοτε, και εν προκειμένω το χρέος των” η εγκύκλιος κλείνει με την επισήμανση ότι:

“Μεταξύ της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου και Υμών θα υπάρξη στενή επικοινωνία τόσο επί γενικών θεμάτων λειτουργίας του θεσμού των Μαθητικών Κοινοτήτων, αλλά και ιδιαιτέρως εις ό,τι αφορά εις τας δραστηριότητας αυτών”⁵².

47. ο.π., σ. 2

48. ο.π., σ. 2.

49. ο.π., σ. 2.

50. ο.π., σ. 2.

51. το ίδιο.

52. το ίδιο.

Οι δραστηριότητες των μαθητικών κοινοτήτων αποτέλεσαν το ευαίσθητο σημείο από την έναρξη της υλοποίησης του σχετικού εγχειρήματος.

Έτσι, με αυτές τις διευκρινιστικές παρατηρήσεις και οδηγίες οι αρχαιρεσίες “*δια την ανάδειξιν Διοικουσών Επιτροπών και Γενικών Συμβουλίων*” αποφασίστηκε να πραγματοποιηθούν τον Απρίλιο του 1975.⁵³

Τον επόμενο χρόνο (1976) το ΥΠ.Ε.Π.Θ. κοινοποιεί στα σχολεία “Κανονισμό Μαθητικών Κοινοτήτων”. Στο εισαγωγικό μέρος του κανονισμού περιγράφεται θεωρητικά το πλαίσιο και οι όροι εισαγωγής του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων στο ελληνικό σχολείο.

“Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός και κινείται μέσα στα πλαίσια των νόμων, που θεσπίζει η Πολιτεία. Οι Νόμοι αυτοί είναι σύμφωνοι με τους κανόνες της Παιδαγωγικής, που προδιαγράφει κι ορισμένες άλλες δραστηριότητες που βοηθούν αποτελεσματικά στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών με τη μύησή τους σε βασικές λειτουργίες της κοινωνίας, όπου πρόκειται να ζήσουν ως πολίτες. Για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων αυτών καθιερώθηκε ο θεσμός των Μαθητικών Κοινοτήτων, που οι στόχοι τους είναι πολύ σημαντικοί. Γιατί κάθε μαθητής γίνεται ενεργό μέλος της μικρής κοινωνίας του Σχολείου του και έχει την ευκαιρία να αναπτύξει ως ενεργό μέλος της τις ικανότητες που υπάρχουν “δυνάμει” μέσα του. Μπορεί δηλαδή να πάρει μέρος υπεύθυνα, με σωφροσύνη και μετριοπάθεια, σ’ ένα πλήθος ενέργειες που θα του μάθουν τους τρόπους δημοκρατικής συνεργασίας ανάμεσα στους ανθρώπους που ζουν μαζί σε μια κοινότητα.

Μαθαίνει, με άλλα λόγια, να σέβεται τους κανόνες που ισχύουν σε κάθε οργανωμένη -μικρή ή μεγάλη- κοινωνία και φροντίζει για την πιστή εφαρμογή τους.

Οι Μαθητικές Κοινότητες έχουν τους δικούς τους κανόνες που περιλαμβάνονται στον Κανονισμό που ακολουθεί. Είναι, λοιπόν, ο Κανονισμός ο “Νόμος των Μαθητικών Κοινοτήτων”⁵⁴.

53. Τον ίδιο χρόνο το ΥΠΕΠΘ, με τις υπ. αριθ. Φ.309.4/18/122221/14.11.75 και 9.210.2/62/126151/19.11.75 εγκυκλίους του, στα πλαίσια “εκδημοκρατισμού της ελληνικής εκπαίδευσης”, επιχειρεί την αναδιαμόρφωση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας για τα μαθήματα “Αγωγής του Πολίτου”. Τα βιβλία των Αντ. Χριστοπούλου “Αγωγή του Πολίτου” και Αγνής Ρουσοπούλου “Τι πρέπει να γνωρίζει ο πολίτης” έρχονται να καλύψουν τις διδακτικές ανάγκες της Γ’ και ΣΤ’ τάξης του Γυμνασίου.

54. Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων, Αθήνα 1976, Προοίμιο.

Ο σκοπός των Μαθητικών Κοινοτήτων συγκεκριμενοποιείται ως εξής:

“Σκοπός των Μαθητικών Κοινοτήτων είναι η συμβολή στην καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, με τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων και ευνοϊκών συνθηκών, ώστε να υποβοηθείται και το έργο της αγωγής που συντελείται στο σχολείο ... αποβλέπει ειδικότερα στα εξής: α) ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των νέων, β) καλλιέργεια οργανωτικών και διοικητικών αρετών, γ) συνειδητοποίηση και υποβοήθηση ατομικών δημιουργικών κλίσεων, δ) κατανόηση των δεσμευτικών αρχών που αναγκαία διέπουν τη συλλογική ζωή και εθισμός στις σχετικές διαδικασίες οργάνωσης και διοικήσεως, ε) συνειδητοποίηση των αγαθών της συλλογικής προσπάθειας και ανάπτυξη συνειδητής πειθαρχίας και συνεργατικότητας”⁵⁵.

Ο “θεσμός” των μαθητικών κοινοτήτων αρχίζει πλέον να γίνεται “καθεστώς” για το ελληνικό σχολείο⁵⁶. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επιχειρεί να διαχειριστεί το πλαίσιο λειτουργίας με ενδιάμεσους συνομιλητές τους εκπαιδευτικούς.

“... γνωρίζοντας πόσο δύσκολο είναι το έργο της διαπαιδαγώγησης των νέων, και ιδιαίτερα πόσο δύσκολους χειρισμούς απαιτεί ο θεσμός της Μαθητικής Κοινότητας από το Σύμβουλο Καθηγητή, θεωρήσαμε σκόπιμο με την έναρξη της νέας σχολικής περιόδου να σας κάνουμε γνωστές ορισμένες διαπιστώσεις, σκέψεις και αποφάσεις για την πιο εύρυθμη και εποικοδομητική λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων ...”⁵⁷.

Ο υπουργός Παιδείας Γ. Ράλλης που υπογράφει το σχετικό κείμενο, επισημαίνοντας “τις παρανοήσεις, αλόγιστες παραχωρήσεις και τελικά τη δυσφήμιση του θεσμού”, προσδιορίζει εξ αρχής τη φιλοσοφία του θεσμού με στόχο, όπως αναφέρει, τη διευκόλυνση του συμβούλου καθηγητή:

“Ο θεσμός της Μ.Κ. είναι θεσμός δημοκρατικός, γόνιμος, δημιουργικός, αλλά και ιδιαίτερα ευπαθής ... Η ρευστότητα ... της πολιτικής ζωής, κάποιες υπεραπλουστεύσεις, η αδυναμία να ευρεθεί η χρυσή τομή ανάμεσα στην απόλυτη ελευθερία και τον οφειλόμενο προς τους άλλους σεβα-

55. Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων, Αθήνα 1976, ο.π., σ. 1-2.

56. Η κριτική της Ο.Λ.Μ.Ε. στον Κανονισμό Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων του 1976, (βλ. Δελτίο Τύπου της Ο.Λ.Μ.Ε., 2.11.1976) δε φαίνεται να ευαισθητοποίησε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η αδιαφορία του κρατικού μηχανισμού είναι ενδεχομένως και ένας λόγος για τον οποίο η Ομοσπονδία των Εκπαιδευτικών περιόρισε την κριτική της.

57. Επιστολή του ΥΠΕΠΘ προς τους Επόπτες, Γενικούς Επιθεωρητές και εκπαιδευτικούς λειτουργούς των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα, 29.10.1977.

*σμό, κάποτε και η εισβολή στο σχολικό χώρο ιδεολογικών διενέξεων άσχετων προς την ηλικία των μαθητών, όλα αυτά επηρέασαν τη λειτουργία των Μ.Κ. και έδωσαν αφορμές για παρανοήσεις, αλόγιστες παραχωρήσεις και τελικά δυσφήμιση του θεσμού... ο θεσμός εξακολουθεί να είναι ευαίσθητος, κυρίως από παρανοήσεις και προσπάθεια ιδιοτελούς ή ιδεολογικής εκμεταλλεύσεως. Γι' αυτό κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε κάποιες σκέψεις που περιγράφουν τη φιλοσοφία του θεσμού των Μ.Κ. και διευκολύνουν ίσως το Σύμβουλο Καθηγητή ...*⁵⁸.

Μέσα στο 1978 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εκδίδει και κυκλοφορεί στα σχολεία δύο (2) νέους Κανονισμούς Μαθητικών Κοινοτήτων. Ο πρώτος βασίζεται σε υπουργική απόφαση που υπογράφει στις 12.10.1976 ο τότε υπουργός Παιδείας Γ. Ράλλης, ενώ ο δεύτερος σε υπουργική απόφαση που υπογράφει ο επόμενος υπουργός Παιδείας της Νέας Δημοκρατίας Ι. Βαρθιτσιώτης (10.11.1978)⁵⁹.

Η “θεωρία” των δύο κανονιστικών κειμένων διαφοροποιείται σε ελάχιστα σημεία⁶⁰.

58. Επιστολή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. προς τους Επόπτες, Γενικούς Επιθεωρητές και εκπαιδευτικούς λειτουργούς των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα, 29.10.1977, ο.π., σ.2.

59. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι η περίοδος στην οποία αναφερόμαστε αποτελεί ουσιαστικά τον πυρήνα της μεταρρύθμισης του 1976. Με την ψήφιση του νέου Συντάγματος (1975) η παιδεία “αποτελεί βασικήν αποστολήν του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν της την ηθικήν, πνευματικήν, επαγγελματικήν και φυσικήν αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπεύθυνων πολιτών” (Σύνταγμα 1975, άρθρο 16, παρ. 2). Το 1976 ψηφίζεται ο Ν. 309 για τη γενική εκπαίδευση ορίζοντας την αφετηρία για μια σειρά “μεταρρυθμιστικών” κινήσεων. Για μια κριτική θεώρηση στη “μεταρρύθμιση” του 1976 βλ. ενδεικτικά Α. Φραγκουδάκη, Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης - αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες, *Πολίτης*, τ.11, 1977, Μ. Ηλιού, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα 1984, Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 - 1985)*, εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα 1987, σσ. 110-123.

60. Οι σημαντικότερες διαφορές επισημαίνονται με έντονους χαρακτήρες.

Κανονισμός Μαθητικών Κοινοτήτων
(Γ. Ράλλης - 12.10.1976)

ΠΡΟΟΙΜΙΟ

Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός και κινείται μέσα στα πλαίσια των νόμων, που θεσπίζει η πολιτεία. Οι Νόμοι αυτοί είναι **σύμφωνοι με τους κανόνες της Παιδαγωγικής**, που προδιαγράφει κι ορισμένες άλλες δραστηριότητες που βοηθούν αποτελεσματικά στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, με τη μύησή τους σε βασικές λειτουργίες της κοινωνίας, όπου πρόκειται να ζήσουν ως πολίτες. Για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων αυτών καθιερώθηκε ο θεσμός των Μαθητικών Κοινοτήτων, που οι στόχοι τους είναι πολύ σημαντικοί. Γιατί κάθε μαθητής γίνεται ενεργό μέλος της μικρής κοινωνίας του Σχολείου του και έχει την ευκαιρία να αναπτύξει ως ενεργό μέλος της τις ικανότητές που υπάρχουν "δυνάμει" μέσα του. Μπορεί δηλαδή να πάρει μέρος υπεύθυνα, με σωφροσύνη και μετριοπάθεια, σ' ένα πλήθος ενέργειες που θα του μάθουν τους τρόπους δημοκρατικής συνεργασίας ανάμεσα στους ανθρώπους που ζούν μαζί σε μια κοινότητα.

Μαθαίνει, με άλλα λόγια, να σέβεται τους κανόνες που ισχύουν σε κάθε οργανωμένη -μικρή ή μεγάλη- κοινωνία και να φροντίζει για την πιστή εφαρμογή τους.

Κανονισμός Μαθητικών Κοινοτήτων
(Ι. Βαρβιτσιώτης 10.11.1978)

ΠΡΟΟΙΜΙΟ

Το Σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Κινείται στα πλαίσια των νόμων που θεσπίζει η Πολιτεία και αποβλέπει, **σύμφωνα με το Σύνταγμα**, στην ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των μαθητών, όπως και στην **ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεώς τους** και στη διάπλαση τους ως ελευθέρων και υπεύθυνων πολιτών.

Οι σκοποί αυτοί υποβοηθούνται με την ανάπτυξη πολιτιστικών δραστηριοτήτων και την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Τούτο ακριβώς επιδιώκεται με τη λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων, που είναι ένας καθαρά παιδαγωγικός θεσμός, μέσα στα πλαίσια του οποίου ο μαθητής εθίζεται στη συλλογική ζωή με ομαδικά και συνυπεύθυνα οργανωμένες εργασίες και μαθαίνει να συμπεριφέρεται ως ενεργό μέλος της σχολικής κοινωνίας, να σέβεται τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της και να φροντίζει για την πιστή εφαρμογή τους.

Έτσι, η συμμετοχή του μαθητή στη Μαθητική Κοινότητα τον προετοιμάζει και τον διαπαιδαγωγεί για την απρόσκοπτη ένταξή του σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία μετά την αποφοίτησή του απ' το σχολείο. Οι κανόνες λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων περιέχονται στον ακόλουθο κανονισμό.

Έννοια και σκοπός

Άρθρο 1

1. ...
2. Σκοπός των Μαθητικών Κοινοτήτων είναι η συμβολή στην καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, με τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων και ευνοϊκών συνθηκών, ώστε να υποβοηθείται και το έργο της αγωγής που συντελείται στο Σχολείο.
3. Η οργάνωση των Μαθητικών Κοινοτήτων αποβλέπει ειδικότερα στο να κατανοήσει ο μαθητής ότι: α) δεν υπάρχει ανθρωπινή κοινότητα χωρίς κανονιστικές αρχές που να ρυθμίζουν τη λειτουργία της β) ο καθένας επιτελεί ένα έργο για το καλό όλων, άρα και του εαυτού του γ) η ανάληψη ενός έργου καλλιεργεί το αίσθημα της ευθύνης και υποβοηθεί στη συνειδητοποίηση των κλίσεων του και δ) οι δραστηριότητες που προβλέπονται από τον Κανονισμό διευρύνουν τους ορίζοντες της σχολικής ζωής και ενισχύουν τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα των μελών των μαθητικών Κοινοτήτων.
4. Η λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων εμπνέεται και βασίζεται στις παραδόσεις και τα ιδεώδη του Ελληνισμού⁶¹, στην ορθή αντίληψη για τα δι-

Άρθρο 1

Έννοια και σκοπός

1. ...
2. Οι Μαθητικές Κοινότητες εμπνέονται από τα ιδεώδη και βασίζονται στις παραδόσεις του Ελληνισμού, αποσκοπώντας στην υποβοήθηση του έργου της αγωγής που συντελείται από το σχολείο, με την καλλιέργεια των δημιουργικών κλίσεων, της πρωτοβουλίας και της ευθύνης των μαθητών, την ανάπτυξη συνειδητής πειθαρχίας και πνεύματος συνεργασίας ανάμεσά τους και τον εθισμό τους στο σεβασμό και στην τήρηση των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία των οργανωμένων Κοινωνιών. **Εκδηλώσεις ή ενέργειες πολιτικού ή συνδικαλιστικού χαρακτήρα βρίσκονται έξω από το σκοπό των Μαθητικών Κοινοτήτων και δεν επιτρέπονται⁶².**

61. Στα πλαίσια τόνωσης του "Εθνικού φρονήματος" και η Φ.200.21/18/150319/ 22.12.77 (υπενθύμηση και τροποποίηση της Φ.713/25/ 94709/16.10.74) υπουργική εγκύκλιος προς το Εποπτικό Προσωπικό Δ.Ε. και Κ.Ε. με θέμα την έπαυση της Σημιαίας.

"... Σας παρακαλούμε να παρακολουθήσετε την εφαρμογή των αναφερομένων στην εγκύκλιό μας αυτή, γιατί θεωρούμε απαραίτητο, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, να μετέχουν οι μαθητές των σχολείων σε έπαυση και υποστολή της Σημιαίας και να ψάλλουν τον Εθνικό μας Ύμνο, για να ενισχύεται το Εθνικό τους φρόνημα και να εκπληρώνεται ο σκοπός των σχολεί-

καιώματα και τις υποχρεώσεις του ανθρώπου, στην ενίσχυση των διαπροσωπικών ανάμεσα στα μέλη της σχέσεων και στην ανάπτυξη συνειδητής πειθαρχίας και συνεργατικότητας.

ων σχετικά με την τόνωση του θρησκευτικού και εθνικού συναισθήματος, όπως ρητά τονίζεται αυτό από τις διατάξεις των άρθρων 11, 26 και 29 του Ν. 309/76, οι οποίες καθορίζουν τους σκοπούς των σχολείων’.

Βλ. σχετικά και την Υπουργική Απόφαση Γ 2041/23.3.79.

Στο ίδιο κλίμα και η υπ. αριθμ. 200.21/2/Γ/7660/13.10.81 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ προς τις ΓΕΜΕ, με την οποία:

“... επειδή ένας από τους κυριότερους σκοπούς του σχολείου, σύμφωνα με τα άρθρα 26 παρ.1 και 29.παρ. 1 του Ν.309/1976, είναι “να αναπτύξει και τονώσει τη θρησκευτική και Εθνική συνείδηση των μαθητών” και επειδή, σύμφωνα με το άρθρο 3 του Συντάγματος “επικρατούσα θρησκεία εν Ελλάδι είναι η της Ανατολικής Ορθόδοξου Εκκλησίας”, ..., παρακαλούμε με έγγραφό σας, να παραγγείλετε στους κ.κ. Διευθυντές και σ’ όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της δικαιοδοσίας σας να συνιστούν στους μαθητές την παρακολούθηση των μαθημάτων των Κατηχητικών Σχολείων, καθώς και κάθε νεανικής εκδηλώσεως των Ιερών Μητροπόλεων...”.

62. Στο ίδιο κείμενο (“Κανονισμός Μαθητικών Κοινοτήτων”, 1978) και στα άρθρα 4, 8 και 9 προβλέπονται μια σειρά εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων (Βλ. Κανονισμό Μαθητικών Κοινοτήτων, 1978β, Παράρτημα). Ο Ν.309/76 μάλιστα καθιέρωνε τον “θεσμό” των Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων (Π.Δ.) στα Γυμνάσια. Δύο χρόνια μετά τη δημοσίευσή του Κ.Α.Μ.Κ. η Υπουργική Απόφαση Γ/9666/ 12.12.80 συγκεκριμενοποιεί το θεματολόγιο των Π.Δ., έτσι ώστε να αποφεύγονται οι “συγχύσεις”.

ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ (10.11.1978) - Ι. Βαρθολαιώτης

ΣΤΟΧΟΙ (Προοίμιο)

Με τη λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων ο μαθητής:

1. εθίζεται στη συλλογική ζωή με ομαδικά και συνυπεύθυνα οργανωμένες εργασίες
2. μαθαίνει να συμπεριφέρεται ως ενεργό μέλος της σχολικής κοινωνίας
3. μαθαίνει να σέβεται τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της κοινωνίας και φροντίζει για την πιστή εφαρμογή τους.
4. προετοιμάζεται και διαπαιδαγωγείται για την απρόσκαπτη ένταξή του σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία μετά την αποφοίτησή του απ' το σχολείο.

ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ (12.10.1976) - Γ. Ράλλης

ΣΤΟΧΟΙ (Προοίμιο)

Στόχοι των Μαθητικών Κοινοτήτων είναι κάθε μαθητής:

1. να γίνει ενεργό μέλος της μικρής κοινωνίας του σχολείου.
2. να αναπτύξει τις ικανότητες που υπάρχουν "δυνάμει" μέσα του.
3. να πάρει μέρος υπεύθυνα, με σωφροσύνη και μετριοπάθεια, σ' ένα πλήθος ενέργειες που θα του μάθουν τους τρόπους δημοκρατικής συνεργασίας ανάμεσα στους ανθρώπους που ζούν μαζί σε μια κοινωνία.
4. να σέβεται τους κανόνες που ισχύουν σε κάθε οργανωμένη κοινωνία και να φροντίζει για την πιστή εφαρμογή τους.

ΣΚΟΠΟΙ (άρθρο 1, § 2)

Οι Μαθητικές Κοινότητες αποσκοπούν:

1. στην υποβοήθηση του έργου της αγωγής που συντελείται στο σχολείο,

με την καλλιέργεια:

- α) των δημιουργικών κλίσεων
- β) της πρωτοβουλίας
- γ) της ευθύνης

την ανάπτυξη

- α) συνειδητής πειθαρχίας
- β) πνεύματος συνεργασίας

τον εθισμό τους

- α) στο σεβασμό και στην τήρηση των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία των οργανωμένων κοινωνιών.

ΣΚΟΠΟΙ (άρθρο 1, §§ 2-3)

Οι σκοποί των Μαθητικών Κοινοτήτων είναι:

1. η συμβολή στην καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, με τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων και ευνοϊκών συνθηκών, ώστε να υποβοηθείται και το έργο της αγωγής που συντελείται στο σχολείο.

2. ο μαθητής να κατανοήσει ότι:

- α) δεν υπάρχει ανθρωπίνη κοινότητα χωρίς κανονιστικές αρχές που να ρυθμίζουν τη λειτουργία της,
- β) ο καθένας επιτελεί ένα έργο για το καλό όλων, άρα και του εαυτού του,
- γ) η ανάληψη ενός έργου καλλιεργεί το αίσθημα της ευθύνης και υποβοηθεί στη συνειδητοποίηση των κλίσεων του και
- δ) οι δραστηριότητες που προβλέπονται από τον Κανονισμό διευρύνουν τους ορίζοντες της σχολικής ζωής και ενισχύουν τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα των μελών.

ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

(12.10.1976) - Γ. Ράλλης

Η λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων εμπνέεται και βασίζεται στις παραδόσεις και τα ιδεώδη του Ελληνισμού...

ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

(12.11.1978) - Ι. Βαρβιτσιώτης

Οι Μαθητικές Κοινότητες εμπνέονται από τα ιδεώδη και βασίζονται στις παραδόσεις του Ελληνισμού...

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαφορετικές ρυθμίσεις των δύο Κανονισμών ως προς τις προϋποθέσεις εκλεξιμότητας των μαθητών στα μαθητικά συμβούλια:

“Άρθρο 3

1. Εκλόγιμοι είναι όλοι οι μαθητές *εκτός από εκείνους που κατά το προηγούμενο σχολικό έτος έχουν διαπράξει ενέργειες αντικοινωνικές ή μειωτικές της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και οπωσδήποτε ασυμβίβαστες με τη μαθητική ιδιότητα, για τις οποίες έχουν τιμωρηθεί με απόφαση του συλλόγου των καθηγητών ...*⁶³.

“Άρθρο 3

2. Εκλόγιμοι είναι όσοι μαθητές της τάξεως ή του τμήματος έχουν στον τίτλο εγγραφής τους βαθμό τουλάχιστον “καλώς”, και διαγωγή “κοσμιωτάτη”, δηλαδή που η συμμετοχή τους στη Διοικούσα Επιτροπή δεν θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην επίδοσή τους στα μαθήματα...”⁶⁴.

Η κυβερνητική αλλαγή και η ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια σειρά μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στην ελληνική εκπαίδευση.

Στις 30.10.1981, δώδεκα (12) ημέρες μετά την εκλογική επιτυχία του ΠΑ.ΣΟ.Κ.⁶⁵, τηλεγράφημα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με την ένδειξη “ΕΞ. ΕΠΕΙΓΟΝ” προς τους επόπτες Μ.Ε. “αναβάλλει” τις εκλογές για την ανάδειξη των μαθητικών συμβουλίων “μέχρι νεότερης διαταγής”⁶⁶ του υπουργού Ελ. Βερυβάκη.

63. Κ.Α.Μ.Κ. 1976 (Υπουργός Γ. Ράλλης).

64. Κ.Α.Μ.Κ. 1978α (12.10.76), (Υπουργός Γ. Ράλλης), άρθρο 3 παρ. 2, πρβλ. 1978β (10.11.78), άρθρο 3 παρ 2 (Υπουργός Ι. Βαρβιτσιώτης)

“2. Εκλόγιμοι είναι όλοι οι μαθητές που έχουν διαγωγή «κοσμιωτάτη»”.

65. Οι εκλογές πραγματοποιήθηκαν στις 18.10.1981.

66. Θα υπάξει και “επίσημη” Διαταγή του ΥΠΕΠΘ (Γ/10017/30.10.81) η οποία θα φθάσει στα σχολεία μία εβδομάδα αργότερα.

Η εκπαιδευτική κοινότητα αναζητά τις προεκτάσεις της “διαταγής”. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εκδίδει την Γ/10656/26.11.1981 εγκύκλιο, με τηλεγραφική κοινοποίηση προς τους Επόπτες Μ.Ε.:

“Αναφερόμενοι στη Γ/10017/30.10.81 Δ/γή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σας γνωστοποιούμε ότι δεν έχει την έννοια αναστολής των δραστηριοτήτων των Μαθητικών Κοινοτήτων. STOP

Μέχρι να αποσταλεί στα σχολεία Μ.Ε. ο νέος κανονισμός μαθητικών κοινοτήτων υπάρχοντα, παλαιά ή νεοεκλεγέντα συμβούλια λειτουργούν κανονικά με βάση παλαιό κανονισμό”⁶⁷.

6. Η περίοδος μετά το 1981

Η νέα κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ προχωρά στη διαμόρφωση πλαισίου για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁶⁸. Η κατάθεση του σχεδίου νόμου στη Βουλή (5.2.85), και ο νόμος 1566/85, αποτελούν ουσιαστικά την κορύφωση και ολοκλήρωση μιας σειράς κυβερνητικών πρωτοβουλιών. Με τον Ν. 1232/82 καταργούνται οι γενικοί διευθυντές και οι επόπτες δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και ψηφίζεται ο Ν. 1268/82 για τη “Δομή και τη Λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων”. Η εισηγητική έκθεση του Ν.1404 για την κατάργηση των ΚΑΤΕΕ και τη θεσμοθέτηση των Τ.Ε.Ι. αναφέρει τους νέους αναπροσδιορισμένους στόχους της εκπαίδευσης. Αποστολή της παιδείας σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση είναι “να προετοιμάσει τον άνθρωπο, όχι μόνο για την επαγγελματική του σταδιοδρομία, αλλά για όλες τις εκδηλώσεις της ζωής”⁶⁹.

Το 1982 εκδίδεται και κυκλοφορεί⁷⁰ ο νέος Κανονισμός Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων. Το νέο κανονιστικό κείμενο διαφοροποιείται από το προηγούμενο ως προς μια σειρά θεωρητικών αλλά και πρακτικών σημείων.

Η αντιπαράβολή των προοιμίων είναι ενδεικτική:

67. Γ/10656/26.11.81 εγκύκλιος (Υφυπουργός Π. Μώραλης).

68. Οι μηχανισμοί του Υπουργείου παρουσιάζουν την ... αναμενόμενη “αδράνεια”: Με την Υπουργική Απόφαση Γ/11125/18.12.81 συγκροτείται “Επιτροπή ελέγχου θεμάτων και Ψυχολογικών παραστάσεων για μαθητές και σπουδαστές”.

69. Εισηγητική έκθεση, σ. 29, όπως παραπέμπει ο Σ. Μπουζάκης, ο.π., σ. 125, υποσ. 2.

70. Ο Κανονισμός Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων άρχισε να ισχύει από τις 31.3.1982, χωρίς όμως προηγούμενη υπουργική απόφαση. Το Σ.Τ.Ε. υποχρεώθηκε να ακυρώσει αποφάσεις ποινών οι οποίες ελήφθησαν σε συνεδριάσεις συλλόγων καθηγητών με τη συμμετοχή μαθητών. Πρβλ. Ν. Ασπρογέρακας, Δ. Θεοδοροπούλου, ο.π., σ. 70.

Κανονισμός Μαθητικών Κοινοτήτων

(Ι. Βαρβιτσιώτης - 10.11.1978)

ΠΡΟΟΙΜΙΟ

Το Σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Κινείται στα πλαίσια των

νόμων που θεσπίζει η Πολιτεία και αποβλέπει, σύμφωνα με το Σύνταγμα, στην ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των μαθητών, όπως και στην ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεώς τους και στη διάπλαση τους ως ελευθέρων και υπεύθυνων πολιτών.

Οι σκοποί αυτοί υποβοηθούνται με την ανάπτυξη πολιτιστικών δραστηριοτήτων και την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Τούτο ακριβώς επιδιώκεται με τη λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων, που είναι ένας καθαρά παιδαγωγικός θεσμός, μέσα στά πλαίσια του οποίου ο μαθητής εθίζεται στη συλλογική ζωή με ομαδικά και συνυπεύθυνα οργανωμένες εργασίες και μαθαίνει να συμπεριφέρεται ως ενεργό μέλος της σχολικής κοινωνίας, να σέβεται τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της και να φροντίζει για την πιστή εφαρμογή τους.

Έτσι, η συμμετοχή του μαθητή στη Μαθητική Κοινότητα τον προετοιμάζει και τον διαπαιδαγωγεί για την απρόσκοπτη ένταξή του σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία μετά την αποφοίτησή του απ' το σχολείο. Οι κανόνες λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων περιέχονται στον ακόλουθο κανονισμό.

Κανονισμός Λειτουργίας**Μαθητικών Κοινοτήτων**

(Ελ. Βερυβάκης - 31.3.1982)

ΠΡΟΟΙΜΙΟ

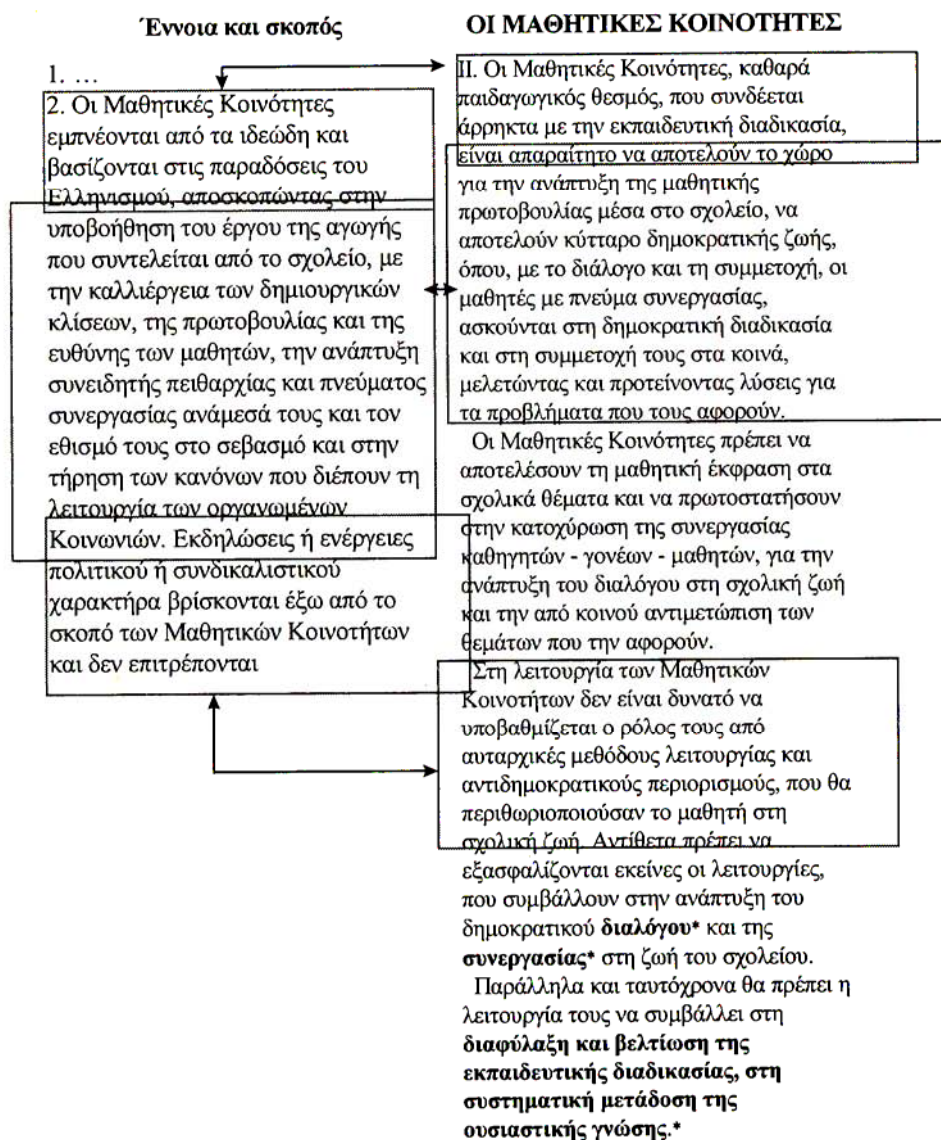
Το σχολείο, αυτός ο ζωντανός οργανισμός, αποτελεί θεσμό που πρέπει να προετοιμάζει

τα παιδιά, με τη μαθηση και την αγωγή, για μια σωστή και αποδοτική ζωή, που πρέπει να τα προετοιμάζει και να τα διαπαιδαγωγεί για την απρόσκοπτη ένταξή τους σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Πρέπει λοιπόν να καθιερώνει το διάλογο και τη συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή στην αναζήτηση και στη μετάδοση της ουσιαστικής γνώσης, πρέπει να λευτερώνει και να ενισχύει την πρωτοβουλία των παιδιών και ταυτόχρονα να φροντίζει να τα εφοδιάζει με ό,τι είναι αναγκαίο για να γίνουν ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και στις δραστηριότητες που συνεχώς αναπτύσσονται, της κοινωνίας μέσα στην οποία θα ζήσουν.

Η σχολική ζωή είναι το πλαίσιο που καθημερινά δοκιμάζονται οι κοινωνικές σχέσεις και η αντίληψη ζωής που το ίδιο το σχολείο παρέχει. Η δομή λοιπόν και ο τρόπος λειτουργίας του αντανακλά την κοινωνική συνείδηση αλλά και καθορίζει την αντίληψη που παρέχεται στα παιδιά για τη ζωή και την κοινωνία.

Για να εκπληρώσει το σχολείο τον προορισμό του πρέπει, πρώτα απ' όλα, να είναι χώρος αποδοτικός και αποδεκτός από τους καθηγητές και τους μαθητές. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η ύπαρξη σχολείου με καινούργια δομή, με σύγχρονη και επιστημονική γνώση, με δημοκρατική σχολική ζωή.

Προς την κατεύθυνση αυτή η Πολιτεία παρέχει το πλαίσιο και τη συμπαράσταση που πρέπει να αξιοποιηθεί με την κοινή προσπάθεια καθηγητών και μαθητών καθώς και όλων των φορέων που έχουν σχέση με το σχολείο...



*έντονα στο πρωτότυπο.

Οι διαφορές δεν εντοπίζονται μόνο στην χρήση της γλώσσας. Το περιεχόμενο των δύο χειμένων αναδεικνύει ένα νέο πνεύμα⁷¹:

“Στόχος του νέου κανονισμού για τις Μαθητικές Κοινότητες είναι να αποκαταστήσει το πραγματικό νόημα και τον αληθινό τους χαρακτήρα. Να τις αναδείξει σε δημοκρατικούς θεσμούς, όπου με τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις διαδικασίες τους, θα απελευθερώνονται οι δημιουργικές ικανότητες όλων των παιδιών, θα εθίζονται οι μαθητές στη συλλογική ζωή, θα αναπτύσσεται η υπευθυνότητα, θα κατοχυρώνονται τα δικαιώματα αλλά και θα συνειδητοποιούνται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των μαθητών”⁷².

Ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας των μαθητικών κοινοτήτων για πρώτη φορά παρουσιάζονται αναλυτικά και διεξοδικά⁷³.

“1. Οι μαθητικές κοινότητες, καθαρά παιδαγωγικός θεσμός, που συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελούν το χώρο για την ανάπτυξη της μαθητικής πρωτοβουλίας μέσα στο σχολείο, αποτελούν κύτταρο δημοκρατικής ζωής, όπου, με το διάλογο και τη συμμετοχή οι μαθητές με πνεύμα συνεργασίας, ασκούνται στη δημοκρατική διαδικασία και στη συμμετοχή τους στα κοινά, μελετώντας και προτείνοντας λύσεις για τα προβλήματα που τους αφορούν.

...

7. Οι μαθητικές κοινότητες είναι κύτταρα δημοκρατικής ζωής στο σχολείο. Αποτελούν χώρο πρωτοβουλίας, αναζήτησης και δημιουργίας. Συνδέονται άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία και διαπνέονται, όπως [και] η εκπαίδευση, από τα ιδανικά της εθνικής ανεξαρτησίας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής και πνευματικής πρόοδου του λαού μας. Καλλιεργούν ακόμα την πίστη στις ανθρώπινες αξίες, στον ίδιο τον άνθρωπο, το ξεπέρασμα των διακρίσεων, την ισότητα των δύο φύλων καθώς και την πίστη στην ειρήνη και τη φιλία ανάμεσα στους λαούς”⁷⁴.

71. Είναι χαρακτηριστική η αντιμετώπιση των εκδηλώσεων, στα πλαίσια του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων. Η απερίφραση απαγόρευση εκδηλώσεων ή ενεργειών “πολιτικού ή συνδιακαλιστικού χαρακτήρα” μετασχηματίζεται σε άρνηση υποβάθμισης του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων “από αυταρχικές μεθόδους λειτουργίας και αντιδημοκρατικούς περιορισμούς, που θα περιθωριοποιούσαν το μαθητή στη σχολική ζωή”.

72. Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων, 1986, σ. 4.

73. Με έντονους χαρακτήρες οι προσωπικές επισημάνσεις στο κείμενο.

74. Πρβλ. το κείμενο του Κανονισμού Μαθητικών Κοινοτήτων (1978). Οι επισημάνσεις σχετικά με την “πλαισίωση” του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων από τους νόμους και το Σύνταγμα -με στόχο την ηθική-πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των μαθητών, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης- αντικαθίστανται από αναφορές στην εθνι-

8. Με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων κατοχυρώνεται η **ελεύθερη διακίνηση των ιδεών**, χωρίς καμία αναγόρευση κυρίαρχης ιδεολογίας, η ελευθερία της έκφρασης και η **αβίαστη ανάπτυξη της προσωπικότητας** κάθε μαθητή με την άσκηση στη δημοκρατική διαδικασία και τη δυνατότητα **σχηματισμού απόψεων** για όλα τα προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές. Επίσης υποβοηθείται το έργο της μάθησης και της αγωγής, η διπλή αυτή αποστολή του σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

9. Οι μαθητές συμμετέχοντες στη ζωή των μαθητικών κοινοτήτων, μέσα σε **πνεύμα δημοκρατικού διαλόγου**, συνεργασίας και συλλογικότητας, θα αναδεικνύονται σε **υπεύθυνα άτομα**, με αναπτυγμένη δυνατότητα να **κρίνουν** και να εκτιμούν τη σημασία και το νόημα κάθε δραστηριότητας στα πλαίσια του σχολείου.

10. Οι μαθητικές κοινότητες εκφράζουν τη θέληση των μαθητών για τη ζωή και τη λειτουργία του σχολείου. Οι μαθητές διαμορφώνουν μέσα από τις λειτουργίες των μαθητικών κοινοτήτων τις απόψεις τους και προτείνουν λύσεις στο σύλλογο των καθηγητών και τη διεύθυνση για τα προβλήματα του σχολείου.

11. Οι μαθητικές κοινότητες συμβάλλουν, μαζί με τους άλλους φορείς του σχολείου, στην **άνοδο του επιπέδου των σπουδών**, στην **καλλιέργεια των δημιουργικών κλίσεων**, της **πρωτοβουλίας** και της **υπευθυνότητας** των μαθητών, στη δημιουργία γενικά ενός σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις **ανάγκες της νεολαίας**, του λαού και του τόπου. Από κοινού με τη διεύθυνση και το σύλλογο των καθηγητών, αντιμετωπίζουν και λύνουν τα **προβλήματα του σχολείου, τα προβλήματα των μαθητών**.⁷⁵

Από τα παραπάνω προκύπτει η νέα προσέγγιση του θεσμού: Οι μαθητικές κοινότητες αποτελούν κύτταρα δημοκρατικής ζωής, πεδίο μαθητικής έκφρασης, πρωτοβουλίας και δημιουργίας, περιοχή άσκησης στο διάλογο, στις δημοκρατικές διαδικασίες και στη συμμετοχή.

Το 1985 αποτελεί έτος σταθμό για την ελληνική εκπαίδευση. Κατατίθεται και ψηφίζεται ο Ν.1566/85 για τη “Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”⁷⁶. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον

κή ανεξαρτησία, την ισότητα, την απόρριψη των κυρίαρχων ιδεολογιών και την ελευθερία της έκφρασης.

75. Υ.Α. 23.613/6/Γ2 4094/23.9.86, Φ.Ε.Κ. 619/Β/15.9.86, άρθρο 2, “Έννοια, σκοπός και χαρακτηριστικά των μαθητικών κοινοτήτων”.

76. Ν.1566/85, ΦΕΚ 167, τ. Α’ /30.9.85.

παρουσιάζει το Κεφάλαιο ΙΓ' "Οργάνωση της Μαθητικής Ζωής" και ιδιαίτερα το άρθρο 45 του νόμου "Συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή - Μαθητικές Κοινότητες". Πρόκειται ουσιαστικά για την πρώτη φορά που η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και τα ζητήματα των μαθητικών κοινοτήτων αποκτούν υπόσταση στα πλαίσια ενός νόμου:

**“ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΓ’
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ**

Άρθρο 45.

**Συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή
Μαθητικές Κοινότητες**

1. Για την υλοποίηση των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαραίτητη είναι η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή.

2. Οι διάφορες μορφές οργάνωσης της μαθητικής ζωής αποσκοπούν να βοηθήσουν τους μαθητές:

α) Να αποκτήσουν υπευθυνότητα και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του συνειδητού και δημιουργικού πολίτη.

β) Να συμβάλουν στην ομαλή και γόνιμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να επιτευχθεί η συστηματική μετάδοση της απαραίτητης και ουσιαστικής γνώσης.

γ) Να διαμορφώσουν δική τους αντίληψη για τη ζωή στα πλαίσια της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας, ώστε να έχουν ως νέοι τα απαραίτητα εφόδια για την παραπέρα πορεία και εξέλιξή τους.

3. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁷⁷ για τη συμμετοχή τους

77. Το 1989 υπογράφεται υπουργική απόφαση η οποία διαφοροποιεί σε κάποιες λεπτομέρειες τον Κανονισμό Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων, όπως αυτός δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ. Συγκεκριμένα με την εγκύκλιο Α2/159/11.2.89 (υπογράφεται από τον τότε υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου):

“Το Εποπτικό Συμβούλιο Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, αφού μελέτησε τις προτάσεις σας για την τροποποίηση του κανονισμού λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων των Εκκλησιαστικών σχολείων αποφάσισε (1/89 πράξη) την τροποποίηση και συμπλήρωση του ισχύοντος Κανονισμού λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων, λόγω της ιδιαιτερότητας της οικοτροφειακής ζωής των μαθητών ως εξής:

1. Οι συνεδριάσεις όλων των οργάνων μπορούν να πραγματοποιούνται εκτός ωρών διδασκαλίας.

2. Το μαθητικό συμβούλιο της τριμελούς επιτροπής που το εκπροσωπεί μπορεί να συγκρο-

στη σχολική ζωή συγκροτούν μαθητικές κοινότητες, με τις οποίες συμμετέχουν στην οργάνωση της μαθητικής ζωής και στην οργάνωση και πραγματοποίηση κάθε είδους σχολικών εκδηλώσεων.

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται τα θέματα που αναφέρονται στη συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων, στα όργανα και στη διαδικασία εκλογής τους καθώς και στον τρόπο συμμετοχής τους στην οργάνωση της μαθητικής ζωής”.

Μετά τη δημοσίευση του Ν. 1566/85 προκύπτει “νέος” Κανονισμός Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων⁷⁸, ο οποίος όμως δεν διαφοροποιείται από τον προηγούμενο ως προς την έννοια, τους σκοπούς και τον χαρακτήρα των μαθητικών κοινοτήτων. Η αντιπαράβολή των κειμένων που παρουσιάζεται παρακάτω επιτρέπει τη σύγκριση.

τεί υποεπιτροπές για πολλές δραστηριότητες π.χ. αθλητικές, πολιτιστικές, ευταξίας, οικοτροφείου, υπηρεσία εστιατορίου και πάντοτε σε συνεργασία με τη δ/ση της σχολής και το σύλλογο των διδασκόντων”.

Η αναφορά δε στοχεύει στη ανάδειξη της διαφορετικότητας, όσο στην επισήμανση της δυνατότητας.

78. Υ.Α. 23.613/6/Γ2 4094/23.9.86, Φ.Ε.Κ. 619/Β/25.9.86, Υπουργός Παιδείας Α. Τρίτσης.

ΑΝΤΙΠΑΡΑΒΟΛΗ Κανονισμών Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων 1982 - 1986

Κανονισμών Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων 1982

(Υπουργός Ε.Π.Θ: Ελευθ. Βερυβάκης)

Κανονισμών Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων 1986

(Υπουργός Ε.Π.Θ: Αντώνης Τρίτσης)

ΠΡΟΟΙΜΙΟ

1. Το σχολείο, αυτός ο ζωντανός οργανισμός, αποτελεί θεσμό που πρέπει να προετοιμάζει τα παιδιά, με τη μάθηση και την αγωγή, για μία σωστή και αποδοτική ζωή, που πρέπει να τα προετοιμάζει και να τα διαπαιδαγωγεί για την απρόσκοπτη ένταξή τους σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Πρέπει λοιπόν να καθιερώνει το διάλογο και τη συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή στην αναζήτηση και στη μετάδοση της ουσιαστικής γνώσης, πρέπει να λευτερώνει και να ενισχύει την πρωτοβουλία των παιδιών και ταυτόχρονα να φροντίζει να τα εφοδιάζει με ό,τι είναι αναγκαίο για να γίνουν ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και στις δραστηριότητες, που συνεχώς αναπτύσσονται, της κοινωνίας μέσα στην οποία θα ζήσουν.

Η σχολική ζωή είναι το πλαίσιο που καθημερινά δοκιμάζονται οι κοινωνικές σχέσεις και η αντίληψη ζωής που το ίδιο το σχολείο παρέχει. Η δομή λοιπόν και ο τρόπος λειτουργίας του αντανακλά την κοινωνική συνείδηση αλλά και καθορίζει την αντίληψη που παρέχεται στα παιδιά για τη ζωή και την κοινωνία.

Για να εκπληρώσει το σχολείο τον προορισμό του πρέπει, πρώτα απ' όλα, να είναι χώρος αποδοτικός και αποδεκτός από τους καθηγητές και τους μαθητές. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η ύπαρξη σχολείου με καινούργια δομή, με σύγχρονη και επιστημονική γνώση, με δημοκρατική σχολική ζωή. Προς την κατεύθυνση αυτή η Πολιτεία παρέχει το πλαίσιο και τη συμπαράσταση που πρέπει να αξιοποιηθεί με την κοινή προσπάθεια καθηγητών και μαθητών καθώς και όλων των φορέων που έχουν σχέση με το σχολείο.



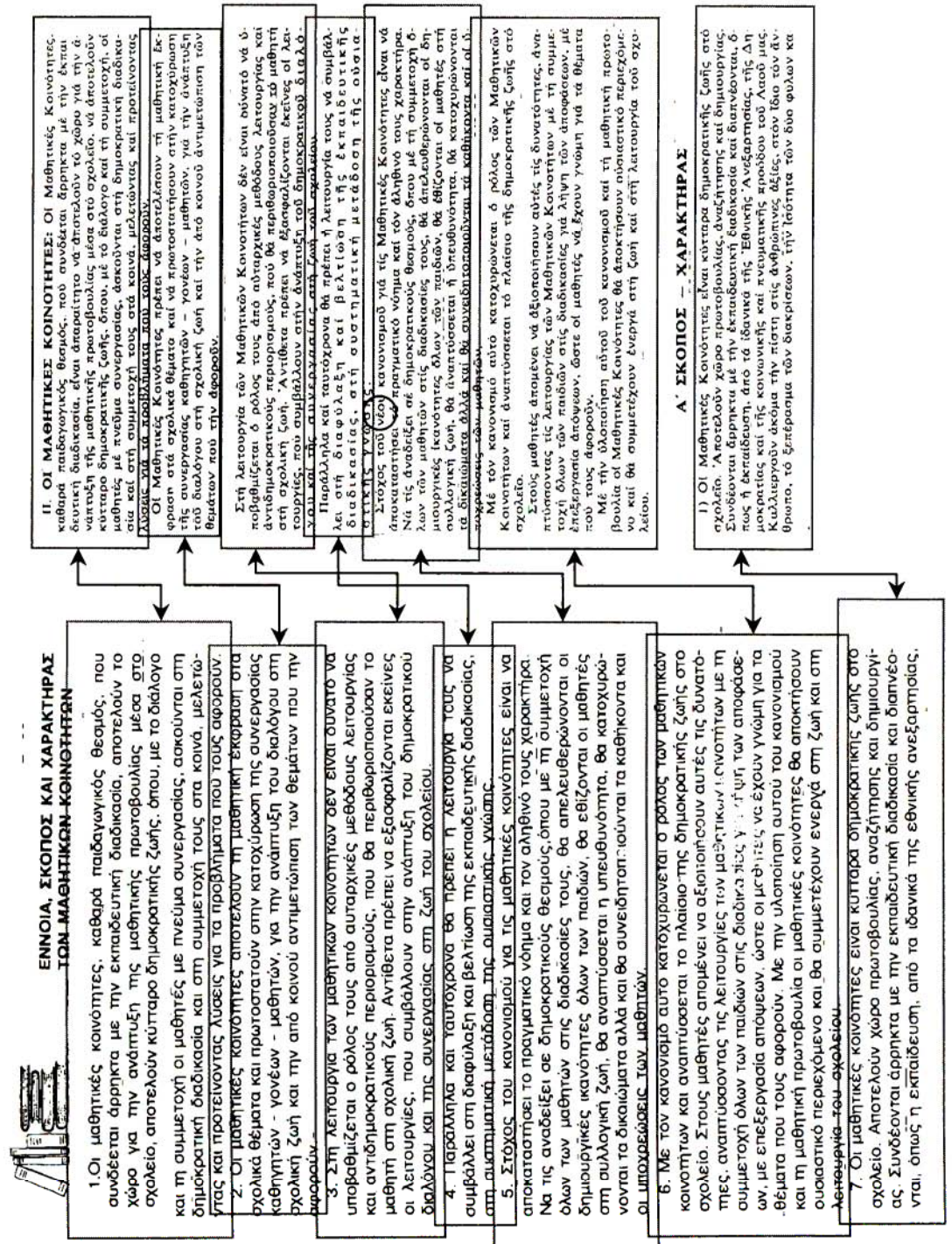
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ

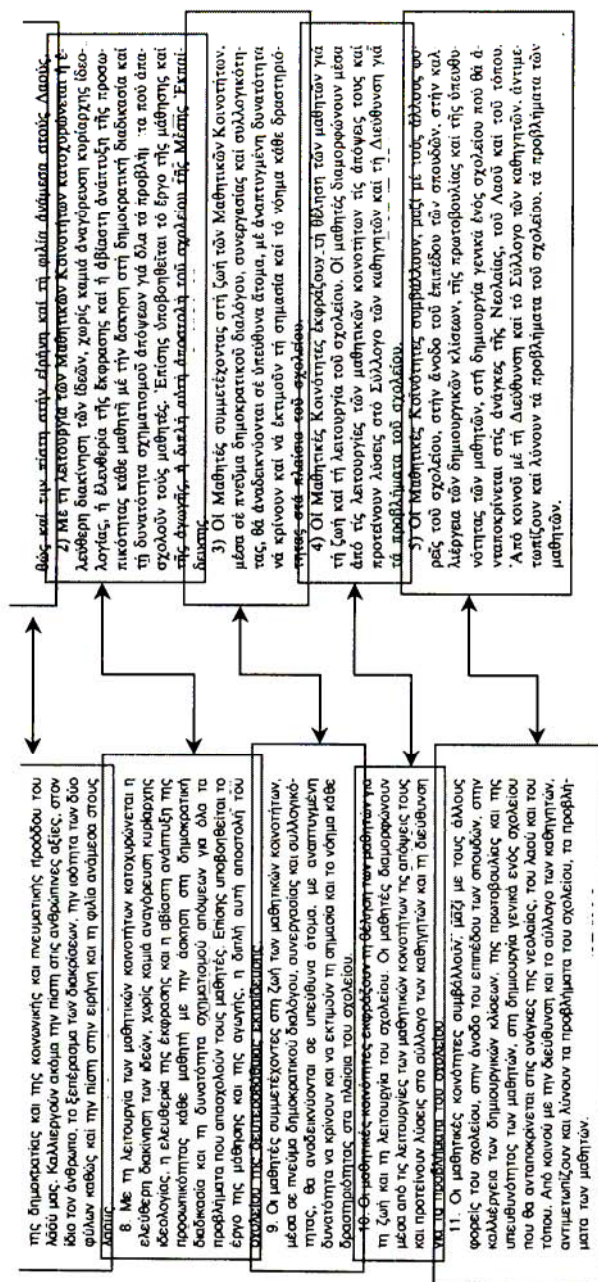
1. Το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, αποτελεί θεσμό που προετοιμάζει τα παιδιά, με τη μάθηση και την αγωγή, για μια σωστή και αποδοτική ζωή. Τα προετοιμάζει και τα διαπαιδαγωγεί για την απρόσκοπτη ένταξή τους σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Για το σκοπό αυτό καθιερώνει το διάλογο και τη συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή στην αναζήτηση και στη μετάδοση της ουσιαστικής γνώσης. Λευτερώνει και ενισχύει την πρωτοβουλία των παιδιών και ταυτόχρονα φροντίζει να τα εφοδιάζει με ό,τι είναι αναγκαίο για να γίνουν ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και στις δραστηριότητες, που συνεχώς αναπτύσσονται, της κοινωνίας μέσα στην οποία θα ζήσουν.

2. Η σχολική ζωή είναι το πλαίσιο που καθημερινά δοκιμάζονται οι κοινωνικές σχέσεις και η αντίληψη ζωής που το ίδιο το σχολείο παρέχει. Η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του αντανακλά την κοινωνική συνείδηση, αλλά και καθορίζει την αντίληψη που παρέχεται στα παιδιά για τη ζωή και την κοινωνία.

3. Για να εκπληρώσει το σχολείο τον προορισμό του πρέπει, πρώτα απ' όλα, να είναι χώρος αποδοτικός και αποδεκτός από τους καθηγητές και τους μαθητές. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η ύπαρξη σχολείου με καινούργια δομή, με σύγχρονη και επιστημονική γνώση, με δημοκρατική σχολική ζωή. Προς την κατεύθυνση αυτή η Πολιτεία παρέχει το πλαίσιο και τη συμπαράσταση που πρέπει να αξιοποιηθεί με την κοινή προσπάθεια καθηγητών και μαθητών καθώς και όλων των φορέων που έχουν σχέση με το σχολείο.







Κανονισμών Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων 1986

(Υπουργός Ε.Π.Θ: Αντώνης Τρίτσης)



Κανονισμών Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων 1986

(Υπουργός Ε.Π.Θ: Έλενθ. Βερνιάκης)



Τα πρώτα “προβλήματα” αρχίζουν να απασχολούν τη διοίκηση του σχολείου. Αυτή με τη σειρά της απευθύνεται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. δηλώνοντας “αναρμόδια” ή “ανενημέρωτη”⁷⁹.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αντιμετωπίζει δεκάδες περιπτώσεις “αμφιβόλου νομιμότητος” με κυρίαρχο πρόβλημα αυτό των δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων των μαθητικών κοινοτήτων. Οι αντιδράσεις του υπουργείου είναι πατερνιστικές και τελικά αποσπασματικές⁸⁰. Το “κύτταρο δημοκρατικής ζωής” προσβάλλεται:

“... Διευκρινίζουμε ότι στις συνεδριάσεις του συλλόγου των καθηγητών όταν συζητούνται πειθαρχικά θέματα μαθητών, οι εκπρόσωποι των

79. “Θέμα: Ανακοινώσεις Μαθητικών Κοινοτήτων σε βάρος καθηγητών.

Προς: Νομαρχία Κεφαρύδας-Δ/ση εκπ/σεως Τ.Ε.Ε.
Υπ. Παιδ. Ε3/2081/11.2.83

Απαντούμε στο αριθ. 460/23.11.1982, έγγραφο του ΚΕΤΕ Κεφαρύδας, που μας διαβιβάστηκε με το αριθ. 2832/1.12.1982, έγγραφο της Θ’ ΓΕΜΤΕ σχετικά με το ανωτέρω θέμα και σας πληροφορούμε ότι όπως προκύπτει από το άρθρο 30 του Κανονισμού Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων, στον πίνακα Μαθητικών ανακοινώσεων των Μαθητικών Κοινοτήτων, γίνεται ανάρτηση, ανακοινώσεων “για μαθητικά θέματα”.

Ανακοίνωση σχετικά με συμπεριφορά καθηγητή θα διασπούσε το κλίμα συνεργασίας, που είναι απαραίτητο, για τη λειτουργία του Σχολείου.

Για θέματα συμπεριφοράς Καθηγητών προς τους Μαθητές, οι μαθητικές Κοινότητες μπορούν να αναφέρονται καταρχή στην Δ/ση του Σχολείου και στη συνέχεια στην Δ/ση εκπ/σης της Νομαρχίας...”.

80. Βλ. σχετικά την Γ2/383/2.12.1983 εγκύκλιο διαταγή του ΥΠΕΠΘ.

“...Είναι γνωστό πως οι Μαθητικές Κοινότητες κυρίως της Γ’ Λυκείου οργανώνουν διάφορες εκδηλώσεις για ενίσχυση του σχολικού τους ταμείου και πραγματοποίηση των εκδρομών τους.

Γι’ αυτό παρακαλούνται οι Δ/ντές των Σχολείων και οι Σύλλογοι των Καθηγητών να βοηθούν τις Μαθητικές Κοινότητες ώστε να επιλέγουν όσο το δυνατό παιδαγωγικότερες εκδηλώσεις και ν’ αποφεύγονται χορευτικές συγκεντρώσεις σε χώρους ακατάλληλους για μαθητές.

Έτσι, και μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση θα έχουν για την πραγματοποίηση του σκοπού τους οι Μαθητικές Κοινότητες, αφού θα ενισχύονται από περισσότερους μαθητές, και θα συντελούν με τις εκδηλώσεις τους στην άνοδο της ποιοτικής στάθμης των συμμαθητών τους και της ζωής του σχολείου γενικότερα.”.

Βλ. επίσης εγκύκλιο Γ2/2/28.12.1983 στην οποία το ΥΠ.Ε.Π.Θ. “... παρακαλεί ακόμη τους Διευθυντές να υπενθυμίσουν στις Μαθητικές Κοινότητες ότι προκειμένου να οργανώσουν κάποια πολιτιστική εκδήλωση θα πρέπει να εφαρμόζουν το άρθρο 28 του Κανονισμού των Μαθητικών Κοινοτήτων για αρμονική συνεργασία, με την διεύθυνση και τους καθηγητές του Σχολείου τους...”.

μαθητών παρενδρίσκονται με δικαίωμα μόνο λόγου και αποχωρούν κατά την ώρα της διάσκεψης και ψηφοφορίας για τη λήψη της απόφασης ...”⁸¹.

Οι διευθύνσεις των σχολείων παραπέμπουν τις πρωτοβουλίες των μαθητών για γνωμοδότηση από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.⁸² Οι “γνωμοδοτήσεις” αποκαλύπτουν τα όρια εφαρμογής της μαθητικής αυτοδιοίκησης:

“ Προς

Το 43ο Λύκειο Αθηνών ...

...Απαντούμε στο από 5.3.1985 έγγραφό σας σχετικά με το θέμα και σας πληροφορούμε ότι μπορούν οι μαθητές να δημιουργήσουν μαθητικό

81. Ε3/873/31.12.1984 απόφαση του ΥΠΕΠΘ ως απάντηση στο Φ.12.10/457582/24.9.84 έγγραφο της Δ/σης Μέσης Τ.Ε.Ε. Πειραιά..

82. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω περιπτώσεις οι οποίες αφορούν τη δυνατότητα των Μαθητικών Κοινοτήτων να εκδίδουν έντυπο (άρθρο 30, Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων 1982).

“ ...

Προς τον κ.

Λυκειαρχη Λυκείου Μήλου

...

Απαντούμε ... και σας πληροφορούμε τα ακόλουθα:

1) α) Η συντακτική επιτροπή έχει την ευθύνη για την σύνταξη του εντύπου.

β) Θέμα ευθύνης μπορεί να τεθεί από τον άμεσα ενδιαφερόμενο.

2) Επιτρέπεται, ύστερα από σύμφωνη γνώμη της αρμόδιας συντακτικής επιτροπής του εντύπου, να απαντήσει στο ίδιο έντυπο

3) Εξολοκλήρου υπεύθυνη για την επιλογή του δημοσιογραφικού υλικού και τη δημοσίευση των άρθρων του εντύπου είναι η αρμόδια συντακτική επιτροπή

4) Συμβουλευτικός είναι ο ρόλος του συμβούλου καθηγητή για συμπαράσταση και βοήθεια στην έκδοση εντύπων ...”

(Φ.236.3/6/Γ2/594/13.3.1985)

Βλ. επίσης Φ.236.3/10/Γ2/1174/24.4.1985:

“ ... Προς

Το Γυμνάσιο & Λυκειακό Παράρτημα Πλατυκάμπου

ΣΧΕΤ: (α): Δ4/174/9.4.85 έγγραφο Δ/κών Υποθέσεων Ε.Ε.ΥΠΕΠΘ

(β): 1222/2.4.85 έγγραφο της Δ/σης Μ.Γ.Ε. Λάρισας

(γ): 95/13.2.85 έγγραφο Γυμνασίου & Λυκειακού παραρτήματος

Πλατυκάμπου

Απαντούμε στο (γ) που μας διαβιβάστηκε με το (α) και σας πληροφορούμε τα εξής:

1. Για το περιεχόμενο της ύλης του περιοδικού που αναφέρεται στο (γ) την ευθύνη την έχει η σχετική συντακτική επιτροπή σύμφωνα με τις διατάξεις του Κ.Λ.Μ.Κ.

2. Ο σύλλογος των διδασκόντων ορίζει ένα μόνο καθηγητή σύμβουλο για συμπαράσταση και βοήθεια στους μαθητές για την έκδοση των εντύπων τους ...”

στέκι, μόνον ύστερα από σχετική έγκριση και ανελλιπή επίβλεψη της λειτουργίας του από το Σύλλογο των καθηγητών του σχολείου τους ...”⁸³.

“Προς

τη Νομαρχία Θεσ/νίκης

Δ/ση Μέσης Τεχνικής & Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

...Απαντούμε στο Φ.1.1/5377/27.5.1985 έγγραφό σας, σχετικά με το θέμα και σας γνωρίζουμε, ότι η ενέργεια των μαθητικών συμβουλίων του 4ου εσπερινού επαγγελματικού λυκείου και της 4ης εσπερινής τεχνικής και επαγγελματικής σχολής, που κατά τις τακτικές συνελεύσεις τους προσχάλεσαν εξωσχολικό παράγοντα (εκπρόσωπο του εργατικού κέντρου Θεσ/κης που μίλησε για το θέμα της ανεργίας) χωρίς αυτό να προβλέπεται από τον Κανονισμό των μαθητικών κοινοτήτων βρίσκεται εκτός των αρμοδιοτήτων τους και το σκοπό λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων.

Οι αρμοδιότητες περιορίζονται από τον κανονισμό στις εσωσχολικές σχέσεις

Για την ενέργεια αυτή των μαθητών **μπορεί να ασκηθεί πειθαρχικός έλεγχος** ...”⁸⁴.

Άλλες φορές είναι ο σύλλογος καθηγητών, αυτός που αντιμετωπίζει προβλήματα:

“Προς

τη Νομαρχία Ευρυτανίας

γραφείο Μέσης Τ.Ε.Ε.

...Σε απάντηση του 493/9.5.85 εγγράφου σας, σχετικά με το θέμα, σας γνωρίζουμε τα ακόλουθα:

α) Ο σύλλογος καθηγητών δεν έχει δικαίωμα να επιλαμβάνεται αυτοδίκαια των παραπτώματων που γίνονται στα μαθητικά συμβούλια, εκτός εάν υπάρξει καταγγελία και

β) Οι αποφάσεις των μαθητικών συμβουλίων δεν είναι δεσμευτικές για το σύλλογο των καθηγητών....”⁸⁵.

Τον επόμενο χρόνο (1986) ο Αντώνης Τρίτσης, ως υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Α. Παπανδρέου, με την υπουργική απόφαση 23.613/6/Γ2/4094/23.9.86 (ΦΕΚ 619/Β/25.9.86) θέτει “στη διάθεση των σχολικών φορέων το πλαίσιο ... που θα αναδείξει το δημοκρατικό διάλογο και το αίσθημα ευθύνης”⁸⁶.

83. Φ. 236.3/5/Γ2/692/7.3.1985.

84. Ε3/348/29.7.1985.

85. Ε3/284/29.7.1985,

86. Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1986, Πρόλογος.

“Για την επιτυχία της προσπάθειας αυτής έχει ληφθεί υπόψη η μέχρι εμπειρία που έδειξε ότι η εφαρμογή του παιδαγωγικού αυτού θεσμού παρά τα κάποια προβλήματα που παρουσιάζει έχει σημαντικά ωφέλη που επιδρούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων, στην προετοιμασία τους για τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην ενεργό ζωή και στη σωστή κοινωνική του ένταξη⁸⁷.”

Στον “Κανονισμό Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων” (1986) το “Προοίμιο” καταργείται και στη θέση του βρίσκουμε ένα θεωρητικό κείμενο για τη “Συμμετοχή των μαθητών στη Σχολική Ζωή”.

“ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ

1. Το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, αποτελεί θεσμό που προετοιμάζει τα παιδιά, με τη μάθηση και την αγωγή, για μια σωστή και αποδοτική ζωή, τα προετοιμάζει και τα διαπαιδαγωγεί για την απρόσκοπτη ένταξή τους σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Για το σκοπό αυτό καθιερώνει το διάλογο και τη συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή στην αναζήτηση και στη μετάδοση της ουσιαστικής γνώσης, λευτερώνει και ενισχύει την πρωτοβουλία των παιδιών και ταυτόχρονα φροντίζει να τα εφοδιάζει με οτι είναι αναγκαίο για να γίνουν ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και στις δραστηριότητες, που συνεχώς αναπτύσσονται, της κοινωνίας μέσα στην οποία θα ζήσουν.
2. Η σχολική ζωή είναι το πλαίσιο που καθημερινά δοκιμάζονται οι κοινωνικές σχέσεις και η αντίληψη ζωής που το ίδιο το σχολείο παρέχει. Η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του αντανakλά την κοινωνική συνείδηση, αλλά και καθορίζει την αντίληψη που παρέχεται στα παιδιά για τη ζωή και την κοινωνία.
3. ...”

87. Ibid. Το επίσημο κείμενο της 23.613/6/Γ2 4094/23.9.86 Υπουργικής Απόφασης, όπως αυτή δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 619/Β/25.9.86, ξεκινά με την αναφορά στο Ν.1566/85 (άρθρο 45, παρ. 3, ΦΕΚ 167, τ.Α’/30.9.85) και παρουσιάζει τη δημοσίευση του Κανονισμού Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων ως ικανοποίηση της δέσμευσης. Βλ. σχετικά και Ν.1566/85, άρθρο 45, παρ. 3:

“... Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται τα θέματα που αναφέρονται στη συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων, στα όργανα και στη διαδικασία εκλογής τους καθώς και στον τρόπο συμμετοχής τους στην οργάνωση της μαθητικής ζωής”

Το κεφάλαιο “Έννοια, Σκοπός και Χαρακτήρας των Μαθητικών Κοινοτήτων” παρουσιάζεται επίσης διαφοροποιημένο⁸⁸:

Το 1990, έτος κυβερνητικής αλλαγής, ο υφυπουργός Παιδείας Β. Μπεκίρης υπογράφει (2.11.1990)⁸⁹ υπουργική απόφαση με θέμα “Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων”⁹⁰. Πρόκειται ουσιαστικά για την πρόταση της Ν.Δ. “περί σχολικής (μαθητικής) ζωής”⁹¹. Μια ενδιαφέρουσα όμως διαφοροποίηση εντοπίζεται στο άρθρο 3, παρ. 6, του νέου Κανονισμού. Σύμφωνα με αυτή:

“6. ... Οι εκλογές διεξάγονται σε τακτή ημερομηνία που ορίζεται κατά εκπαιδευτική περιφέρεια με εγκύκλιο της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ...”.

Πράγματι, στις 15.11.1990 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αποστέλει την Γ2/4468 Υπουργική Απόφαση με το “Πρόγραμμα μαθητικών εκλογών ’90”⁹². Οι εκλογές πραγματοποιούνται από 23.11 - 30.11.90.

Στις 18.12.1990 η απόφαση Γ2/4247/2.11.90 τροποποιείται με την Γ2/5162/18.12.90 Απόφαση. Οι τροποποιήσεις αναφέρονται:

- α) στη σύνθεση της Γενικής συνέλευσης του σχολείου (άρθρο 7, παρ. 1).
- β) τη σύνθεση του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου και τις διαδικασίες εκλογής του (άρθρο 8, παρ. 1)⁹³.
- γ) τις αρμοδιότητες του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου 9 (άρθ. 8, παρ. 2).
- δ) διευκρινίσεις για τις περιπτώσεις παραιτήσεων (άρθρο 8, παρ. 5).

88. Βλ. τη σχετική αντιπαράβολή των κειμένων παραπάνω.

89. Είχε προηγηθεί “ενημέρωση” των εκπαιδευτικών ότι επίκειται “ο νέος κανονισμός Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων, ο οποίος θα ισχύει από το τρέχον σχολικό έτος 1990-1991, μαζί με οδηγίες για τον τρόπο και χρόνο διενέργειας εκλογών που προβλέπονται από αυτόν” (Εγκ. Γ2/4052/25.10.90).

90. Υπουργική απόφαση Γ2/4247/2.11.1990.

91. Παρουσιάζει ενδιαφέρον η διαδικασία παρουσίασης του νέου Κ.Α.Μ.Κ. Στο “επίσημο” κείμενο της υπουργικής απόφασης διαβάζουμε (οι επισημάνσεις δικές μας):

“.... Έχοντας υπόψη:

.....2. Την Η’ /2871/4.5.90 κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: “Ανάθεση αρμοδιοτήτων στους Υφυπουργούς Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Β. Μπεκίρη και Καλλ. Μπουρδάρα”, αποφασίζουμε:

Καθορίζουμε ως εξής τα θέματα που αναφέρονται στην συγκρότηση των Μαθητικών Κοινοτήτων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα όργανα και στη διαδικασία επιλογής τους, καθώς και στον τρόπο συμμετοχής τους στην οργάνωση της μαθητικής ζωής ...”

92. Βλ. Παράρτημα.

93. Βλ. σχετικά και Γ2/5172/18.12.90.

Στις 29.1.1991, εν μέσω “Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία”, οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Β/θμιας Εκπ/σης λαμβάνουν τηλεγραφική εγκύκλιο του νέου Υπουργού Παιδείας Γ. Σουφλιά (Γ2/337/29.1.1991). Η εγκύκλιος ενημερώνει τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ότι η Υπουργική Απόφαση Γ2/336/29.1.1991⁹⁴ θέτει εκ νέου σε ισχύ τον “παλαιό Κανονισμό Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων, όπως αυτός είχε ορισθεί με την υπουργική απόφαση Φ.236.3/6/Γ2/4094/23.9.86 (ΦΕΚ 619, τ. Β΄, 25.9.86)” με κάποιες τροποποιήσεις στις ώρες διεξαγωγής των συνελεύσεων.⁹⁵ Επίσης “... τα εκλεγμένα ήδη πενταμελή συμβούλια δεν θίγονται, ενώ το 15μελές μαθητικό συμβούλιο που τυχόν εκλέχθηκε κατά σχολείο, σύμφωνα με τις διατάξεις της υπουργικής απόφασης Γ2/5162/18.12.90, καταργείται μετά την ανάδειξη του νέου 15μελούς Συντονιστικού Οργάνου από τη Γενική Συνέλευση του σχολείου”⁹⁶. Οι εκλογές για το σχολικό έτος 1991-1992 θα πραγματοποιηθούν σύμφωνα με την τελευταία “ρύθμιση”⁹⁷ στις 21.10.91 (επίπεδο τμήματος) και 23.10.1991 (επίπεδο σχολικής μονάδας).

7. Επίλογος

Η ιστορική παρουσίαση του παραδείγματος μιας “εκπαιδευτικής καινοτομίας” προτάθηκε με στόχο τη δημιουργία των προϋποθέσεων επαναπροσδιορισμού και κριτικής προσέγγισης, υπό το πρίσμα των εκάστοτε κοινωνικοπολιτικών όρων, τόσο των εκπαιδευτικών αλλαγών για το διάστημα που μας απασχόλησε, όσο και των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η επικαιρότητα επιβάλλει την ανακίνηση της σχετικής συζήτησης.

94. Ουσιαστικά η Γ2/336/29.1.1991, καταργεί τις αποφάσεις Γ2/4247/2.11.90 (ΦΕΚ 722, τ. Β΄, 19.11.90) και Γ2/5162/18.12.90 (ΦΕΚ 843, τ. Β΄, 31.12.90) και επαναφέρει την Φ.236.3/6/Γ2/4094/23.9.86 (ΦΕΚ 619, τ. Β΄, 25.9.86).

95. Βλ. Γ2/336/29.1.1991.

96. Γ2/337/29.1.1991, παρ. 3.

97. Βλ. υπουργική απόφαση Γ2/4143/2.10.91.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ:
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΜΙΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ**

Ιωάννινα 1998

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ:
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΙΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις	107
2. Μεθοδολογικές Παρατηρήσεις	107
3. Ο δείκτης πολιτικού κυνισμού των υποκειμένων του δείγματος ...	108
3.1 Η ανάλυση του πολιτικού κυνισμού στα υποκείμενα του δείγματος	115
4. Ο δείκτης πολιτικής εμπιστοσύνης των υποκειμένων του δείγματος	116
4.1 Η ανάλυση της πολιτικής εμπιστοσύνης στα υποκείμενα του δείγματος .	124
5. Συμπεράσματα	124
6. Παραρτήματα	126

1. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Η εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί ικανοποιητικά ως ένας μηχανισμός που ανταναχλά, ενσωματώνει, δημιουργεί και αναπαράγει, ένα περίπλοκο και ορισμένες φορές αντιφατικό σύνολο κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών παραμέτρων. Οι τελευταίες συνθέτουν τη διευθυμένη αναπαραγωγή της (ταξικής) κοινωνίας στα πλαίσια μη-γραμμικών όρων εξέλιξης και διαφοροποίησης. Η διάκριση της εκπαίδευσης από την πολιτική, διάκριση η οποία προκύπτει από αστικές-φιλελεύθερες θεωρήσεις για το σχολείο και το ρόλο του στην κοινωνία, ελέγχεται ως ύποπτη. Η πτώση της εμπορευματικής αξίας των αγαθών της εκπαίδευσης και η απορύθμιση των σχετικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, υποκρύπτουν τον κίνδυνο αξίωσης ως προς την ουδετερότητα του σχολικού οργανισμού.

Η ανάγκη επιστημονικής διερεύνησης των πολιτικών στάσεων των μαθητών, σε μια περίοδο κατά την οποία διατυπώνονται συνεχώς εκτιμήσεις και σχόλια σχετικά με την α-πολιτικοποίηση της νεολαίας, προτάθηκε με στόχο τη δημιουργία των προϋποθέσεων επαναπροσδιορισμού της θεωρίας αλλά και των εισηγήσεων για την πρακτική εφαρμογή θεσμών συμμετοχικής και συλλογικής διαπραγμάτευσης.

2. Μεθοδολογικές Παρατηρήσεις

Η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών ως προς την πολιτική επιχειρήθηκε με τη βοήθεια εμπειρικής έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα τριών χιλιάδων οκτακοσίων πενήντα (3850) μαθητών γυμνασίου και λυκείου, σε τρεις επιλεγμένες δειγματοληπτικές περιοχές (νομός Θεσσαλονίκης, νομός Μαγνησίας και νομός Ιωαννίνων), με τη βοήθεια μιας σειράς ερευνητικών τεχνικών (ερωτηματολόγιο, ημιδομημένη συνέντευξη, αρχειακή έρευνα και ελεύθερη παρατήρηση)¹.

Στο συγκεκριμένο άρθρο επιχειρείται η συνοπτική παρουσίαση των πρώτων αποτελεσμάτων ως προς τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στην πολιτική με βάση δύο δείκτες μέτρησης:

- α) τον **πολιτικό κυνισμό** των μαθητών του δείγματος και
- β) την **πολιτική εμπιστοσύνη** των μαθητών.

1. Η ανάλυση της διαδικασίας πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών επιχειρείται διεξοδικά στο Α. Εμβλωτής, *Ο ρόλος των Μαθητικών Κοινοτήτων στη διαδικασία Πολιτικής Κοινωνικοποίησης των μαθητών*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1996. Εδώ παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες επιμέρους εκτιμήσεις.

3. Ο δείκτης πολιτικού κυνισμού των υποκειμένων του δείγματος

Η ανίχνευση του βαθμού πολιτικού κυνισμού πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια των απαντήσεων τριών χιλιάδων οκτακοσίων πενήντα (3.850) μαθητών γυμνασίου και λυκείου σε ερωτήματα ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου εμπλουτίστηκαν από τις εκτιμήσεις εξακοσίων εβδομήντα έξι (676) μαθητών, οι οποίοι πήραν μέρος σε εβδομήντα εννέα (79) προσεκτικά σχεδιασμένες ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Οι προτεινόμενοι ισχυρισμοί του ερωτήματος -οι οποίοι για τις ανάγκες της εμπειρικής διερεύνησης επαναδιατυπώθηκαν, ως αποτέλεσμα των τροποποιήσεων που υπέστη το εργαλείο συλλογής πληροφοριακού υλικού στην πιλοτική φάση της έρευνας- αποτελούν ισχυρισμούς οι οποίοι διατυπώνονται σε επίπεδο καθημερινής κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την πολιτική και τους πολιτικούς.

Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών του δείγματος προκύπτουν από την επιλογή μιας από τις προτεινόμενες θέσεις της τετράβαθμης κλίμακας συμφωνίας-διαφωνίας που προτάθηκε από τον ερευνητή.

Το σχετικό ερώτημα στο ερωτηματολόγιο διατυπώθηκε ως εξής:

Ερώτηση²:

Ακούγονται πολλά για την πολιτική. Με ποια από τα παρακάτω συμφωνείς, με ποια διαφωνείς και σε ποιο βαθμό;

(Βάλε σε παρακαλώ σε κάθε τετραγωνάκι τον αριθμό που σε εκφράζει)

(Συμφωνώ=1, Συμφωνώ με επιφυλάξεις=2, Διαφωνώ με επιφυλάξεις=3, Διαφωνώ=4)

01 ☐ "Η πολιτική είναι ένα βρώμικο παιχνίδι".

02 ☐ "Οι πολιτικοί αγωνίζονται για τα προσωπικά τους συμφέροντα και φιλοδοξίες".

03 ☐ "Σ' ένα πολίτευμα η παρουσία των πολιτικών εξασφαλίζει την πολυφωνία και τη δημοκρατία".

04 ☐ "Σ' ένα δημοκρατικό πολίτευμα οι πολιτικοί εκπροσωπούν τους πολίτες στη βουλή".

05 ☐ "Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών γενικά".

06 ☐ "Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους και όχι τα γενικότερα συμφέροντα".

07 ☐ "Αυτό που ενδιαφέρει τους πολιτικούς είναι το πώς θα κερδίσουν τις εκλογές και το πώς θα κατακτήσουν την εξουσία".

2. Οι ισχυρισμοί που σημειώνονται με πλάγιους χαρακτήρες, στόχο έχουν τη διερεύνηση της εμπιστοσύνης προς τους πολιτικούς, συμπληρωματική παράμετρο, η οποία θα μελετηθεί σε επόμενο σημείο.

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στα ερωτήματα ανίχνευσης του πολιτικού κυνισμού (υποερωτήματα 01, 02, 06, 07)³ παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Ερώτημα 1:

“Η πολιτική είναι ένα βρώμικο παιχνίδι”.

Πίνακας 1.1.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	1431	37,4	37,7	37,7
	Συμφωνώ με επιφυλάξεις	1295	33,9	34,1	71,8
	Διαφωνώ με επιφυλάξεις	709	18,5	18,7	90,5
	Διαφωνώ	361	9,4	9,5	100,0
	Total	3796	99,3	100,0	
Missing	0	27	,7		
Total		3823	100,0		

Ερώτημα 2:

“Οι πολιτικοί αγωνίζονται για τα προσωπικά τους συμφέροντα και φιλοδοξίες”.

Πίνακας 1.2.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	1511	39,5	39,8	39,8
	Συμφωνώ με επιφυλάξεις	1492	39,0	39,3	79,0
	Διαφωνώ με επιφυλάξεις	586	15,3	15,4	94,4
	Διαφωνώ	211	5,5	5,6	100,0
	Total	3800	99,4	100,0	
Missing	0	23	,6		
Total		3823	100,0		

3. Μεταβλητές v53a, v53b, v53f και v53g αντίστοιχα.

Ερώτημα 3:

“Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους και όχι τα γενικότερα συμφέροντα”.

Πίνακας 1.3.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	1006	26,3	26,6	26,6
	Συμφωνώ με επιφυλάξεις	1318	34,5	34,8	61,4
	Διαφωνώ με επιφυλάξεις	925	24,2	24,4	85,8
	Διαφωνώ	538	14,1	14,2	100,0
	Total	3787	99,1	100,0	
Missing	0	36	,9		
Total		3823	100,0		

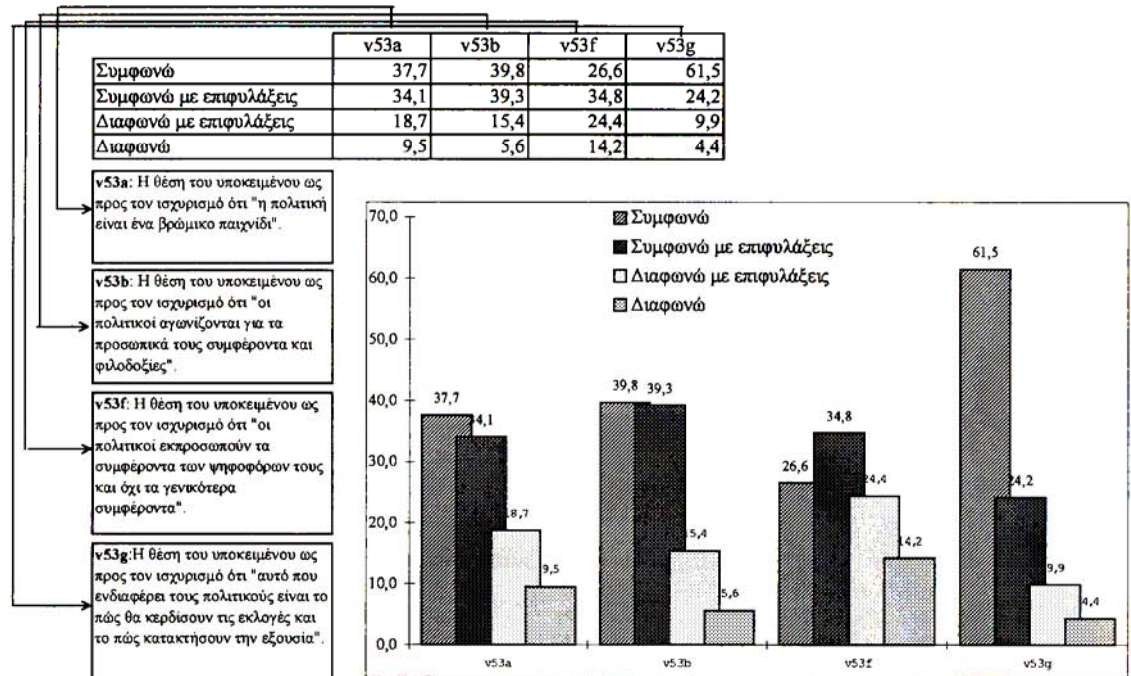
Ερώτημα 4:

“Αυτό που ενδιαφέρει τους πολιτικούς είναι το πώς θα κερδίσουν τις εκλογές και το πώς θα κατακτήσουν την εξουσία”.

Πίνακας 1.4.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	2335	61,1	61,5	61,5
	Συμφωνώ με επιφυλάξεις	919	24,0	24,2	85,7
	Διαφωνώ με επιφυλάξεις	376	9,8	9,9	95,6
	Διαφωνώ	169	4,4	4,4	100,0
	Total	3799	99,4	100,0	
Missing	0	24	,6		
Total		3823	100,0		

Πίνακας 1.5./Γραφική Παράσταση 1.1.



Η επιμέρους επεξεργασία των δεικτών έχει ως εξής:

Στο πρώτο ερώτημα οι μαθητές/τριες του δείγματος καλούνται να τοποθετηθούν ως προς τον ισχυρισμό ότι η πολιτική είναι "ένα βρώμικο παιχνίδι". Η χρήση του συγκεκριμένου ισχυρισμού, ως δείκτη μέτρησης του πολιτικού κυνισμού είναι ευρεία, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε καθημερινό (π.χ. δημοσιογραφικό) επίπεδο.

Τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνα και απάντησαν στο σχετικό

4. Οι ισχυρισμοί που παρουσιάσθηκαν υπό μορφή ερωτημάτων και στους οποίους τα υποκείμενα τοποθετήθηκαν, είναι προτάσεις οι οποίες προέρχονται από το λόγο των μαθητών για την πολιτική και τους πολιτικούς. Η επεξεργασία του λόγου των μαθητών πραγματοποιήθηκε κατά τη φάση πιλοτικής διερεύνησης του θέματος με την εφαρμογή τεχνικών ανάλυσης περιοχόμενου σε συνεντεύξεις.

ερώτημα, αποδέχονται σε γενικές γραμμές τον ισχυρισμό, διατηρώντας ορισμένες μόνο επιφυλάξεις (το 37.7% απαντά ότι συμφωνεί απόλυτα, σημειώνοντας την υψηλότερη ποσοστιαία τιμή, ενώ το 34.1% δηλώνει ότι συμφωνεί με επιφυλάξεις). Το 28.2% των απαντήσεων συγκροτεί τον πόλο άρνησης στον ισχυρισμό, ποσοστό το οποίο προκύπτει από όσους/ες διαφωνούν με επιφυλάξεις (18.7%) ή απόλυτα (9.5%).

Τα ερωτήματα 02, 06 και 07⁵, στοχεύουν στην ανίχνευση του βαθμού πολιτικού κυνισμού των υποκειμένων ως προς τους πολιτικούς, στα πρόσωπα δηλαδή που εκπροσωπούν την πολιτική σε θεσμικό επίπεδο. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές και μαθήτριες του δείγματος, συμφωνούν με τους ισχυρισμούς που παρουσιάστηκαν και οι οποίοι ήταν διατυπωμένοι με τρόπο “αρνητικό”⁶.

5. Μεταβλητές V53b, V53f και V53g αντίστοιχα.

6. Σ: Η γνώμη σας για τους πολιτικούς;

M1: Όσο πιο χειρότερη γίνεται ...

M2: Εγώ πιστεύω ότι όλοι μέσα τους έχουν ένα ευαίσθητο χαρακτήρα, αλλά τα σιμφέρντα πολλές φορές, τα λεφτά κυρίως, τα κρύβουν.

M3: Οι πολιτικοί είναι χρόνια πολιτικοί και πρέπει να αλλάζουν, πρέπει να μπουν νέα μυαλά, νέοι άνθρωποι

M4: Ο Καρμανλής δηλαδή ...

M2, M1: Σςςς ... (Χαμόγελα)

(Γυμνάσιο Πολεοδομικού Συγκροτήματος Θεσσαλονίκης)

Μαθητές: Όλοι είναι ίδιοι, για φτύσιμο ...

(Ε.Π.Α. Πολεοδομικού Συγκροτήματος Θεσσαλονίκης)

M1: Το μόνο που ξέρουν να κάνουν οι πολιτικοί είναι να κάνουν τη χώρα σαν τα μούτρα τους και μετά να τα περιμένουν όλα από τη νεολαία και να λένε τι νεολαία είναι αυτή χωρίς πρότυπα, χωρίς όνειρα, χωρίς στόχους, χωρίς τίποτα ... Τι στόχους να έχεις σε μια κοινωνία σαν αυτή που έχουμε τώρα; (μαθητής Β΄ γυμνασίου)

(Γυμνάσιο Πολεοδομικού Συγκροτήματος Θεσσαλονίκης)

M1: Σε ότι αφορά τη Βουλή και του βουλευτές, έχω να πω ότι υπάρχει ζωή και μετά θάνατον

(γέλια)

Σ: Γιατί;

M1: Γιατί όλοι τους είναι γέροι, με ιδέες που είναι ξεπερασμένες, η πλειοψηφία, και δε μας αφήνουν να πραγματοποιήσουμε τα όνειρά μας.

(Γυμνάσιο Πολεοδομικού Συγκροτήματος Βόλου)

M1: Εκπροσωπούν την κοντάλα

(Τ.Ε.Α. Πολεοδομικού Συγκροτήματος Βόλου)

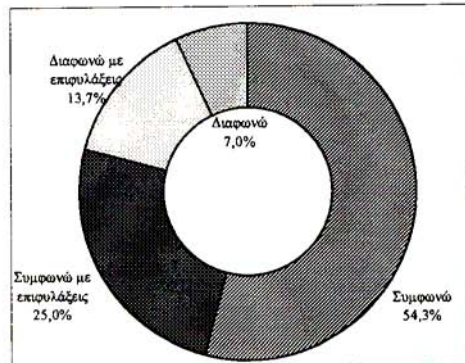
- [02 “Οι πολιτικοί αγωνίζονται για τα προσωπικά τους συμφέροντα και φιλοδοξίες” (v53b)
 06 “Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους και όχι τα γενικότερα συμφέροντα” (v53f)
 07 “Αυτό που ενδιαφέρει τους πολιτικούς είναι το πώς θα κερδίσουν τις εκλογές και το πώς θα κατακτήσουν την εξουσία” (v53g)]

Από τη μελέτη των δεδομένων προκύπτει ότι το 79.1% των μαθητών και μαθητριών που τοποθετήθηκαν στους σχετικούς ισχυρισμούς δηλώνει ότι συμφωνεί με τον πρώτο ισχυρισμό [ότι δηλαδή “οι πολιτικοί αγωνίζονται για τα προσωπικά τους συμφέροντα και φιλοδοξίες”] (το 39.8% χωρίς επιφυλάξεις και το 39.3% με επιφυλάξεις), το 61.4% συμφωνεί, με ή χωρίς επιφυλάξεις ότι “οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους και όχι τα γενικότερα συμφέροντα” (26.6% και 34.8% αντίστοιχα), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (85.7%) δηλώνει ότι “το μόνο που ενδιαφέρει τους πολιτικούς είναι το πώς θα κερδίσουν τις εκλογές και το πώς θα κατακτήσουν την εξουσία” (61.5% χωρίς επιφυλάξεις και 24.2% με επιφυλάξεις).

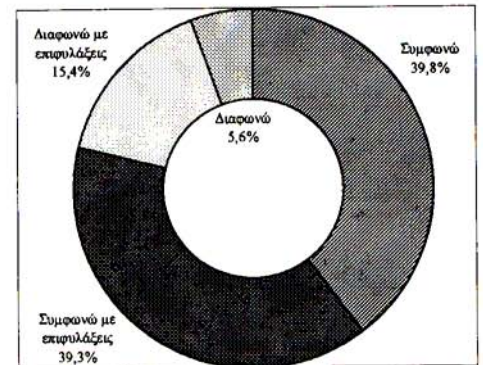
Οι παρακάτω γραφικές παραστάσεις είναι αποκαλυπτικές:

Γραφικές Παραστάσεις 1.2.-1.5.

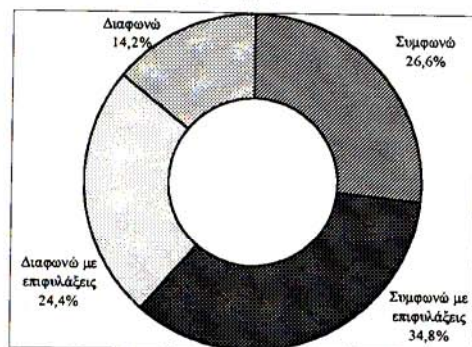
Η θέση του υποκειμένου ως προς τον ισχυρισμό ότι “η πολιτική είναι ένα βρώμικο παιχνίδι”.



Η θέση του υποκειμένου ως προς τον ισχυρισμό ότι “οι πολιτικοί αγωνίζονται για τα προσωπικά τους συμφέροντα”.



Η θέση του υποκειμένου ως προς τον ισχυρισμό ότι "οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους και όχι τα γενικότερα συμφέροντα".



Η θέση του υποκειμένου ως προς τον ισχυρισμό ότι "αυτό που ενδιαφέρει τους πολιτικούς είναι το πώς θα κερδίσουν τις εκλογές και το πώς κατακτήσουν την εξουσία".



Στους πίνακες του σχετικού παραρτήματος⁷, παρουσιάζονται συνοπτικά οι έλεγχοι ανίχνευσης στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάζονται (v53a, v53b, v53f και v53g) και μια σειρά ανεξάρτητων μεταβλητών.

Με τη βοήθεια του στατιστικού χ^2 , εντοπίστηκαν οι περιπτώσεις στις οποίες εμφανίζεται στατιστική σημαντικότητα. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει συνοπτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 1.6.

	v53a	v53b	v53f	v53g
Φύλο	$\chi^2 = 13.247, df=3, s = .004(***)$	$\chi^2 = 18.819, df=3, s = .000(***)$	$\chi^2 = 8.224, df=3, s = .041(***)$	$\chi^2 = 23.086, df=3, s = .000(***)$
Ηλικία	$\chi^2 = 250.127, df=21, s = .000(***)$	$\chi^2 = 133.694, df=21, s = .000(***)$	$\chi^2 = 36.598, df=21, s = .018(***)$	$\chi^2 = 101.191, df=21, s = .000(***)$
Περιοχή δειγματοληψίας	$\chi^2 = 22.410, df=6, s = .001(***)$	$\chi^2 = 33.818, df=6, s = .000(***)$	$\chi^2 = 3.302, df=6, s = .770$	$\chi^2 = 17.330, df=6, s = .008$
Αστικές Περιοχές	$\chi^2 = 12.360, df=6, s = .054$	$\chi^2 = 8.451, df=6, s = .206$	$\chi^2 = 11.676, df=6, s = .069$	$\chi^2 = 5.963, df=6, s = .427$
Τύπος Σχολικής Μονάδας	$\chi^2 = 206.494, df=9, s = .000(***)$	$\chi^2 = 105.806, df=9, s = .000(***)$	$\chi^2 = 44.271, df=9, s = .000(***)$	$\chi^2 = 70.840, df=9, s = .000(***)$
Εκπαιδευτική Βαθμίδα	$\chi^2 = 180.527, df=3, s = .000(***)$	$\chi^2 = 68.484, df=3, s = .000(***)$	$\chi^2 = 24.719, df=3, s = .000(***)$	$\chi^2 = 49.979, df=3, s = .000(***)$
Τύπος Λυκείου	$\chi^2 = 29.562, df=6, s = .000(***)$	$\chi^2 = 40.281, df=6, s = .000(***)$	$\chi^2 = 19.816, df=6, s = .002(***)$	$\chi^2 = 22.598, df=6, s = .000(***)$
Κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον προέλευσης	$\chi^2 = 8.156, df=6, s = .226$	$\chi^2 = 18.966, df=6, s = .004(***)$	$\chi^2 = 11.083, df=6, s = .085$	$\chi^2 = 22.016, df=6, s = .001(***)$
Επίδοση	$\chi^2 = 96.164, df=9, s = .000(***)$	$\chi^2 = 108.495, df=9, s = .000(***)$	$\chi^2 = 41.254, df=9, s = .000(***)$	$\chi^2 = 81.912, df=9, s = .000(***)$

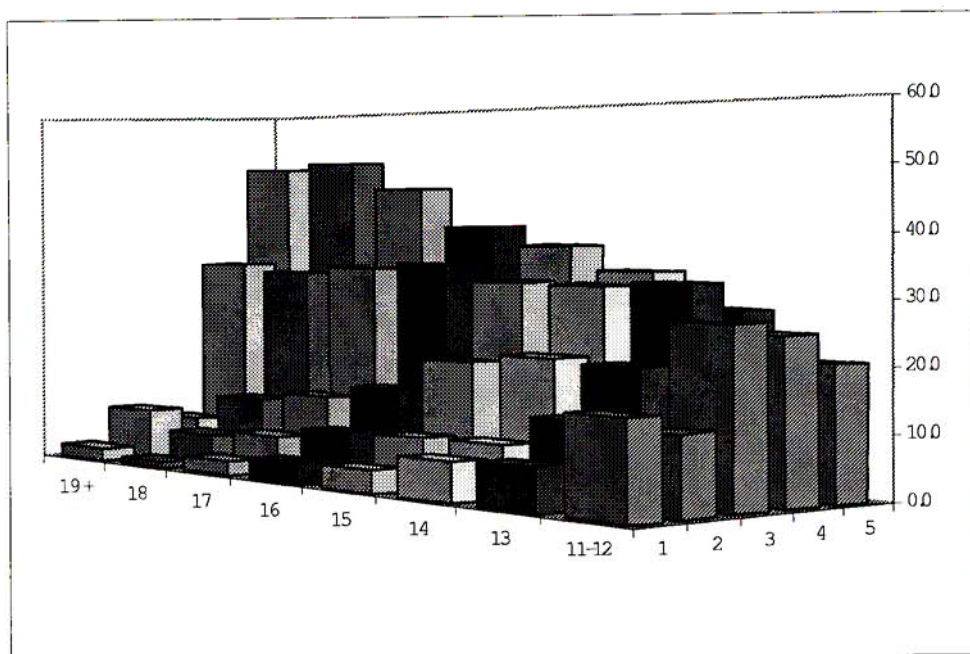
Παρατήρηση: Με αστερίσκους επισημαίνονται οι περιπτώσεις εντοπισμού στατιστικής σημαντικότητας.

7. βλ. σχετικούς πίνακες στο Παράρτημα

3.1 Η ανάλυση του πολιτικού κυνισμού στα υποκείμενα του δείγματος

Ο δείκτης πολιτικού κυνισμού συντίθεται από τις τέσσερις (4) επιμέρους μεταβλητές που εξετάστηκαν παραπάνω. Η εφαρμογή της reliability analysis έδωσε alpha .592, τιμή ικανοποιητική όταν προκύπτει για τέσσερα items. Ο έλεγχος για τον εντοπισμό στατιστικά συστηματικών διαφοροποιήσεων, όταν η σύνθετη μεταβλητή που περιγράφει γενικά το φαινόμενο του πολιτικού κυνισμού τίθεται υπό την επίδραση μιας σειράς ανεξάρτητων μεταβλητών, συμπληρώνει τις παρατηρήσεις των επιμέρους προσεγγίσεων. Με εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal-Wallis, διαπιστώθηκε η επίδραση της ηλικίας ($X^2=157.807$, $p<.001$)⁸, της βαθμίδας εκπαίδευσης ($X^2=137.559$, $p<.001$), της

Γραφική Παράσταση 1.6.



8. Η γραφική παράσταση απεικονίζει την αύξηση του πολιτικού κυνισμού των υποκειμένων κατά τη διάρκεια της μετάβασης από τη μια ηλικιακή ομάδα στην επόμενη.

σχολικής επίδοσης ($X^2=58.609$, $p<.001$), αλλά και του τύπου λυκείου ($X^2=8.868$, $p<.001$) στο οποίο φοιτούν οι μαθητές και μαθήτριες του β' κύκλου⁹. Δεν ανιχνεύθηκε διαφοροποίηση του πολιτικού κυνισμού από την επίδραση του φύλου ($X^2=1.996$, $p>.05$) ή του κοινωνικοοικονομικού status της οικογένειας προέλευσης ($X^2=.965$, $p>.05$).

4. Ο δείκτης πολιτικής εμπιστοσύνης των υποκειμένων του δείγματος

Για την ανίχνευση του βαθμού πολιτικής εμπιστοσύνης των υποκειμένων του δείγματος, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτήματα 03, 04 και 05 της ερώτησης 53¹⁰. Οι πληροφορίες δίνονται με τη μορφή τοποθετήσεων σε ισχυρισμούς οι οποίοι διατυπώθηκαν κατά την πιλοτική φάση της έρευνας από μαθητές και μαθήτριες. Οι προτεινόμενοι ισχυρισμοί, που ελέγχονται από τα υποκείμενα σε προσχεδιασμένη κλίμακα συμφωνίας - διαφωνίας, είναι:

["Σε ένα πολίτευμα η παρουσία των πολιτικών εξασφαλίζει την πολυφωνία και τη δημοκρατία". (v53c)

"Σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα οι πολιτικοί εκπροσωπούν τους πολίτες στη Βουλή". (v 53d)

"Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών γενικά". (v53e)]

Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Ερώτημα 1:

"Σε ένα πολίτευμα η παρουσία των πολιτικών εξασφαλίζει την πολυφωνία και τη δημοκρατία".

Πίνακας 1.7.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	999	26,1	26,5	26,5
	Συμφωνώ με επιφυλάξεις	1699	44,4	45,0	71,5
	Διαφωνώ με επιφυλάξεις	686	17,9	18,2	89,6
	Διαφωνώ	391	10,2	10,4	100,0
	Total	3775	98,7	100,0	
Missing	0	48	1,3		
Total		3823	100,0		

9. Βλ. σχετικούς πίνακες στο Παράρτημα.

10. Μεταβλητές v53c, v53d και v53e αντίστοιχα.

Ερώτημα 2:

“Σ’ ένα δημοκρατικό πολίτευμα οι πολιτικοί εκπροσωπούν τους πολίτες στη βουλή”.

Πίνακας 1.8.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	1611	42,1	42,4	42,4
	Συμφωνώ με επιφυλάξεις	1254	32,8	33,0	75,4
	Διαφωνώ με επιφυλάξεις	536	14,0	14,1	89,5
	Διαφωνώ	397	10,4	10,5	100,0
	Total	3798	99,3	100,0	
Missing	0	25	,7		
Total		3823	100,0		

Ερώτημα 3:

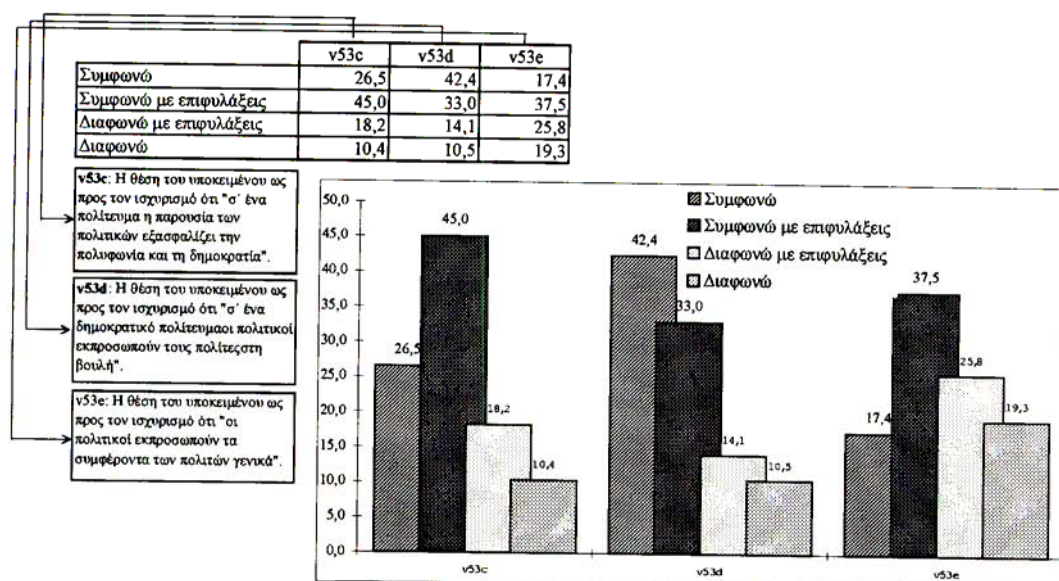
“Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών γενικά”.

Πίνακας 1.9.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	661	17,3	17,4	17,4
	Συμφωνώ με επιφυλάξεις	1423	37,2	37,5	54,9
	Διαφωνώ με επιφυλάξεις	980	25,6	25,8	80,7
	Διαφωνώ	733	19,2	19,3	100,0
	Total	3797	99,3	100,0	
Missing	0	26	,7		
Total		3823	100,0		

Μια συνοπτική, αλλά συγκεντρωτική παρουσίαση των κατανομών για τις μεταβλητές v53c, v53d, v53e παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1.10./Γραφική Παράσταση 1.7.



Σε γενικές γραμμές οι μαθητές και οι μαθήτριες που απάντησαν στα σχετικά ερωτήματα, συμφωνούν σε ποσοστό 71.5% (26.5% απόλυτα και 45.0% με επιφυλάξεις) ότι η παρουσία των πολιτικών σ' ένα πολίτευμα εξασφαλίζει την πολυφωνία και τη δημοκρατία. Με λιγότερες επιφυλάξεις συμφωνούν στο ότι ουσιαστικά η αντιπροσώπευση των πολιτών από τους πολιτικούς στο κοινοβούλιο είναι η βάση του δημοκρατικού πολιτεύματος (42.4% των υποκειμένων συμφωνούν απόλυτα, ενώ 33.0% συμφωνούν με επιφυλάξεις). Το ότι οι πολιτικοί είναι επιφορτισμένοι με την εκπροσώπηση των πολιτών στη βουλή δε φαίνεται να σημαίνει, για ορισμένους/ες μαθητές και μαθήτριες του δείγματος, ότι εκπροσωπούν και τα συμφέροντά τους. Παρ' όλα αυτά το 54.9%, δηλαδή ο/η ένας/μία στους δύο περίπου, τοποθετείται επιλέγοντας κάποια τιμή στον πόλο της συμφωνίας (το 17.4% συμφωνεί με τον ισχυρισμό έτσι όπως διατυπώθηκε, ενώ το 37.5% συμφωνεί μεν αλλά με κάποιες επιφυλάξεις). Ένας/μία στους τέσσερις φαίνεται να διατηρεί επιφυλάξεις ως προς το αν οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών, ενώ προκύπτει και ένα ποσοστό 19.3%, το οποίο προσδιορίζει εκείνους οι οποίοι είναι περισσότερο απόλυτοι στην εκτίμησή τους και διαφωνούν με τον ισχυρισμό.

Ουσιαστικά το 45.1% των μαθητών και μαθητριών διαφωνεί με τον συγκεκριμένο ισχυρισμό. Είναι μέρος αυτών που στο ερώτημα 06 αποκαλύπτουν τον πολιτικό κυνισμό τους, ισχυριζόμενοι ότι τελικά οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους και όχι τα γενικότερα συμφέροντα των πολιτών. Η εκδήλωση μιας πρώιμης επαφής των μαθητών/τριών με την πρακτική των πελατειακών σχέσεων, που φαίνεται να προσδιορίζει την επικοινωνία των πολιτών με τους πολιτικούς στην ελληνική (και όχι μόνο) πολιτική κουλτούρα, ενδέχεται να ερμηνεύει την παραπάνω ένδειξη.

Στον πίνακα που ακολουθεί εντοπίζονται οι αλληλεπιδράσεις και εξαρτήσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που συνοδεύουν τις δηλώσεις των μαθητών/τριών.

Πίνακας 1.11.

	v53c	v53d	v53e
Φύλο	$\chi^2=32.735, df=3, s=.000(***)$	$\chi^2=14.382, df=3, s=.002(***)$	$\chi^2=9.670, df=3, s=.021(***)$
Ηλικία	$\chi^2=41.680, df=21, s=.004(***)$	$\chi^2=43.608, df=21, s=.002(***)$	$\chi^2=47.443, df=21, s=.000(***)$
Περιοχή δειγματοληψίας	$\chi^2=14.772, df=6, s=.022(***)$	$\chi^2=4.026, df=6, s=.673$	$\chi^2=5.853, df=6, s=.439$
Αστικές Περιοχές	$\chi^2=14.195, df=6, s=.027(***)$	$\chi^2=12.523, df=6, s=.051$	$\chi^2=5.475, df=6, s=.484$
Τύπος Σχολικής Μονάδας	$\chi^2=40.615, df=9, s=.000(***)$	$\chi^2=20.147, df=9, s=.017(***)$	$\chi^2=86.354, df=9, s=.000(***)$
Εκπαιδευτική Βαθμίδα	$\chi^2=16.590, df=3, s=.000(***)$	$\chi^2=5.433, df=3, s=.142$	$\chi^2=20.328, df=3, s=.000(***)$
Τύπος Λυκείου	$\chi^2=24.898, df=6, s=.000(***)$	$\chi^2=14.853, df=6, s=.021(***)$	$\chi^2=66.712, df=6, s=.000(***)$
Κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον προέλευσης	$\chi^2=9.64, df=6, s=.140$	$\chi^2=12.879, df=6, s=.044(***)$	$\chi^2=1.940, df=6, s=.925$
Επίδοση	$\chi^2=49.036, df=9, s=.000(***)$	$\chi^2=38.048, df=9, s=.000(***)$	$\chi^2=31.337, df=9, s=.000(***)$

Παρατήρηση: Με αστερίσκους επισημαίνονται οι περιπτώσεις εντοπισμού στατιστικής σημαντικότητας.

Από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα διαπιστώνεται η συστηματική διαφοροποίηση στις κατανομές των δηλώσεων, όταν επιδρούν το φύλο και η ηλικία των υποκειμένων. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται η σταθμισμένη κατανομή των δηλώσεων για τους παραπάνω ισχυρισμούς.

Πίνακας 1.12.

"Σ' ένα πολίτευμα η παρουσία των πολιτικών εξασφαλίζει την πολυφωνία και τη δημοκρατία".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνώ	30,6	22,4	28,0	26,8	31,8	27,2	25,3	26,1	23,9	21,4
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	42,9	47,2	37,4	38,2	43,9	45,4	46,5	46,0	49,0	44,9
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	16,9	19,3	20,6	19,5	13,2	19,1	18,8	18,6	18,0	18,4
Διαφωνώ	9,6	11,0	14,0	15,4	11,1	8,3	9,3	9,3	9,1	15,3

Πίνακας 1.13.

"Σ' ένα δημοκρατικό πολίτευμα οι πολιτικοί εκπροσωπούν τους πολίτες στη βουλή".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνώ	44,7	40,3	39,3	41,9	36,9	49,8	41,5	42,9	44,0	28,3
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	31,3	34,8	31,8	28,3	37,6	30,2	34,0	32,6	33,9	41,4
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	12,8	15,3	13,1	16,6	13,8	11,9	13,8	14,5	14,1	15,2
Διαφωνώ	11,2	9,7	15,9	13,1	11,7	8,1	10,7	10,0	7,9	15,2

Πίνακας 1.14.

"Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών γενικά".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνώ	19,2	15,8	22,4	22,2	17,8	18,7	16,3	16,3	14,7	16,0
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	37,4	37,4	30,8	34,2	42,5	38,5	39,9	32,6	42,6	29,0
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	25,4	26,3	25,2	25,8	23,2	26,4	24,9	28,9	22,8	28,0
Διαφωνώ	18,0	20,6	21,5	17,8	16,4	16,4	18,9	22,1	19,8	27,0

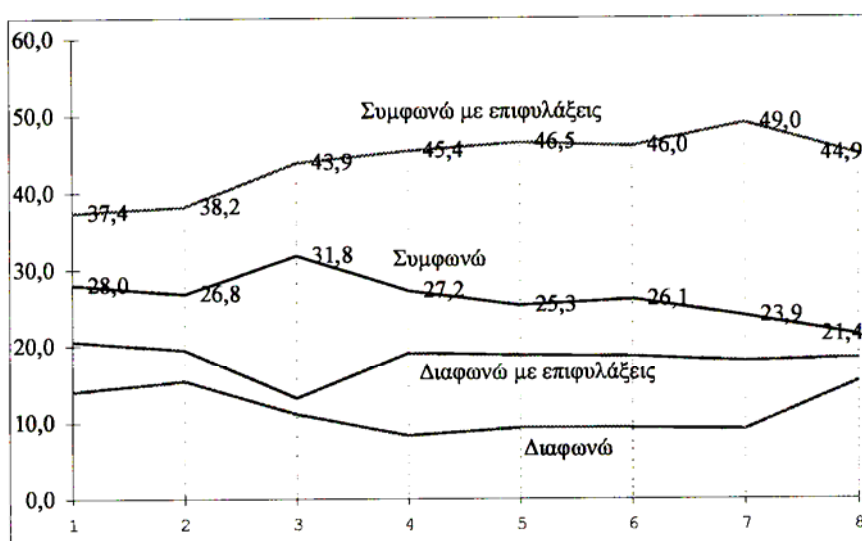
Ο έλεγχος ως προς το φύλο δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανάδειξης της μετριοπάθειας των κοριτσιών, τουλάχιστον σε ότι αφορά την απόλυτη συμφωνία με τους ισχυρισμούς που διατυπώθηκαν. Τα ποσοστά του "συμφωνώ (απόλυτα)" είναι σε κάθε περίπτωση χαμηλότερα από αυτά των αγοριών, με σύγχρονη διαφοροποίηση, υπέρ των κοριτσιών αυτή τη φορά, των ποσοστών του "συμφωνώ με επιφυλάξεις". Ως προς τις "αρνητικές" τοποθετήσεις (απόλυτες ή σχετικές διαφωνίες), τα κορίτσια παρουσιάζονται περισσότερο απόλυτα, επιλέγοντας (εκτός από την περίπτωση της μεταβλητής v53d, ερώτημα 04) τιμές απόλυτης και όχι σχετικής διαφωνίας.

Ο έλεγχος ως προς την ηλικία, επιβεβαιώνει τις παρατηρήσεις που έγιναν

στη φάση επεξεργασίας του πολιτικού κυνισμού των υποκειμένων περί "μείωσης της εξιδανικευτικής αντίληψης για την πολιτική". Από τις γραφικές παραστάσεις που συνοδεύουν τους πίνακες, η θέση των υποκειμένων διαφοροποιείται κατά τη διάρκεια της ηλικιακής τους διαδρομής.

"Σε ένα πολίτευμα η παρουσία των πολιτικών εξασφαλίζει την πολυφωνία και τη δημοκρατία".

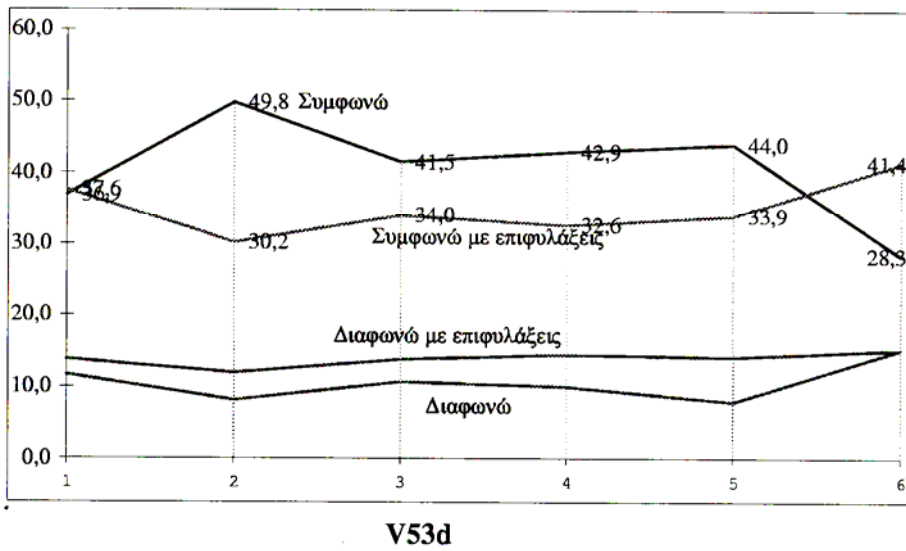
Γραφική Παράσταση 1.8.



V53c

(1=11-12 ετών, 2=13 ετών, 3=14 ετών, 4=15 ετών, 5=16 ετών, 6=17 ετών, 7=18 ετών, 8=18+ ετών)
 "Σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα οι πολιτικοί εκπροσωπούν τους πολίτες στη Βουλή".

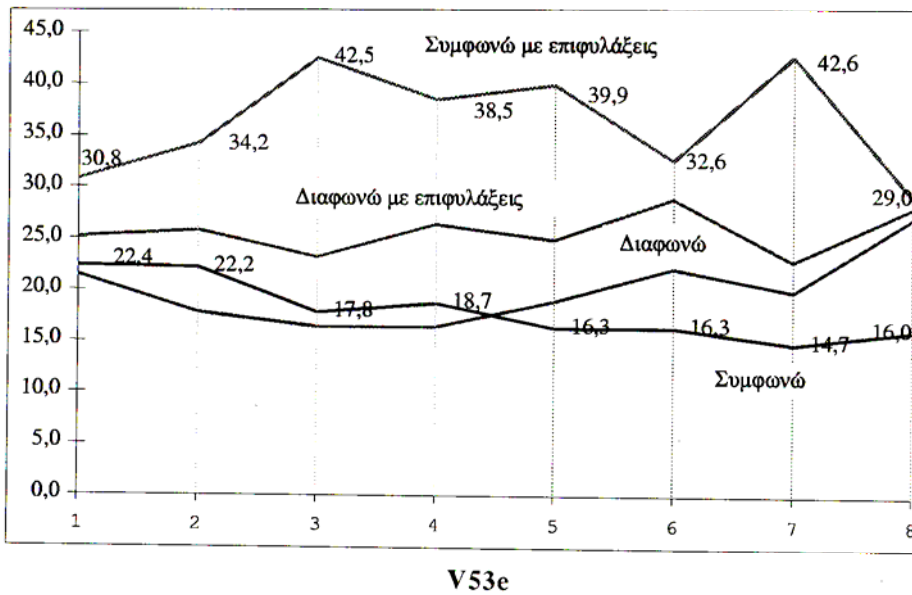
Γραφική Παράσταση 1.9.



(1=11-12 ετών, 2=13 ετών, 3=14 ετών, 4=15 ετών, 5=16 ετών, 6=17 ετών, 7=18 ετών, 8=18+ ετών)

“Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών γενικά”.

Γραφική Παράσταση 1.10.



(1=11-12 ετών, 2=13 ετών, 3=14 ετών, 4=15 ετών, 5=16 ετών, 6=17 ετών, 7=18 ετών, 8=18+ ετών)

Είναι επίσης ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι στους τρεις διαφορετικούς τύπους λυκείων οι αντιδράσεις των μαθητών του δείγματος διαφοροποιούνται ως προς τους προτεινόμενους ισχυρισμούς.

Πίνακας 1.15.

"Σ' ένα πολίτευμα η παρουσία των πολιτικών εξασφαλίζει την πολυφωνία και τη δημοκρατία".

	Τύπος Σχολικής Μονάδας			
	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.
Συμφωνώ	29,5	25,9	26,4	19,6
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	41,7	48,0	46,2	44,8
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	17,1	18,4	16,6	22,9
Διαφωνώ	11,7	7,8	10,7	12,8

Πίνακας 1.16.

"Σ' ένα δημοκρατικό πολίτευμα οι πολιτικοί εκπροσωπούν τους πολίτες στη βουλή".

	Τύπος Σχολικής Μονάδας			
	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.
Συμφωνώ	43,1	42,9	44,9	36,2
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	30,9	34,9	30,8	36,8
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	14,4	13,6	13,6	16,0
Διαφωνώ	11,6	8,6	10,8	11,0

Πίνακας 1.17.

"Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών γενικά".

	Τύπος Σχολικής Μονάδας			
	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.
Συμφωνώ	20,9	14,3	20,6	11,2
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	37,7	40,5	38,0	28,8
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	24,3	27,4	20,8	33,3
Διαφωνώ	17,1	17,7	20,6	26,7

4.1 Η ανάλυση της πολιτικής εμπιστοσύνης στα υποκείμενα του δείγματος

Ο δείκτης πολιτικής εμπιστοσύνης συγκροτείται από τις τρεις μεταβλητές που εξετάσαμε παραπάνω. Η reliability analysis ανίχνευσε δείκτη alpha .5601 και η σύνθεση θεωρήθηκε επιτυχής. Η εξάρτηση¹¹ του δείκτη πολιτικής εμπιστοσύνης από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου ($X^2=7.966$, $df=1$, $Sign=.004$) και της ηλικίας ($X^2=19.382$, $p<.001$) υπήρξε θετική, ενώ δεν ανιχνεύθηκαν επιδράσεις από το κοινωνικοοικονομικό status της οικογένειας ($X^2=5.097$, $p<.001$).

5. Συμπεράσματα

Με βάση τις παραπάνω εκτιμήσεις, συνοψίζουμε ως προς τους δύο δείκτες μέτρησης (πολιτικός κυνισμός, πολιτική εμπιστοσύνη) για τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην πολιτική και τους πολιτικούς.

- Οι μαθητές/τριες του δείγματος, συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τον ισχυρισμό ότι "η πολιτική είναι ένα βρώμικο παιχνίδι". Το 37.7% απαντά ότι συμφωνεί απόλυτα, σημειώνοντας την υψηλότερη ποσοστιαία τιμή, ενώ το 34.1% δηλώνει ότι συμφωνεί με επιφυλάξεις. Το 28.2% των απαντήσεων συγκροτεί τον πόλο άρνησης στον ισχυρισμό, ποσοστό το οποίο

11. Kruskal-Wallis nonparametric test

προκύπτει από όσους/ες διαφωνούν με επιφυλάξεις (18.7%) ή απόλυτα (9.5%).

- Το 79.1% των μαθητών και μαθητριών δηλώνει ότι συμφωνεί με τον ισχυρισμό ότι “οι πολιτικοί αγωνίζονται για τα προσωπικά τους συμφέροντα και φιλοδοξίες” (39.8% χωρίς επιφυλάξεις και 39.3% με επιφυλάξεις), το 61.4% συμφωνεί, με ή χωρίς επιφυλάξεις, ότι “οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους και όχι τα γενικότερα συμφέροντα” (26.6% και 34.8% αντίστοιχα), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (85.7%) δηλώνει ότι “το μόνο που ενδιαφέρει τους πολιτικούς είναι το πώς θα κερδίσουν τις εκλογές και το πώς θα κατακτήσουν την εξουσία” (61.5% χωρίς επιφυλάξεις και 24.2% με επιφυλάξεις).
- Σε γενικές γραμμές οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος συμφωνούν σε ποσοστό 71.5% (26.5% απόλυτα και 45.0% με επιφυλάξεις), ότι η παρουσία των πολιτικών σ’ ένα πολίτευμα εξασφαλίζει την πολυφωνία και τη δημοκρατία. Με λιγότερες επιφυλάξεις συμφωνούν στο ότι ουσιαστικά η εκπροσώπηση των πολιτών από τους πολιτικούς στο κοινοβούλιο είναι η βάση του δημοκρατικού πολιτεύματος (42.4% των υποκειμένων συμφωνούν απόλυτα, ενώ 33.0% συμφωνούν με επιφυλάξεις). Το ότι οι πολιτικοί είναι επιφορτισμένοι με την εκπροσώπηση των πολιτών στη βουλή δεν φαίνεται να σημαίνει ότι εκπροσωπούν και τα συμφέροντά τους. Το 54.9%, δηλαδή ο/η ένας/μία στους δύο περίπου, τοποθετείται επιλέγοντας κάποια τιμή στον πόλο της συμφωνίας, ως απάντηση στον προτεινόμενο ισχυρισμό του ερωτήματος¹² (το 17.4% συμφωνεί με τον ισχυρισμό έτσι όπως διατυπώθηκε, ενώ το 37.5% συμφωνεί μεν, αλλά με κάποιες επιφυλάξεις). Ένας/μία στους/τις τέσσερις φαίνεται να διατηρεί επιφυλάξεις ως προς το αν οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών, ενώ προκύπτει και ένα ποσοστό 19.3%, το οποίο αναφέρεται σε εκείνους οι οποίοι είναι περισσότερο απόλυτοι στην εκτίμησή τους και διαφωνούν με τον ισχυρισμό.

12. “Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών γενικά” (Ερώτημα 05)

6. Παραρτήματα

"Η πολιτική είναι ένα βρώμικο παιχνίδι".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνών	40,5	35,0	18,7	29,7	29,1	28,5	36,5	46,0	49,9	52,5
Συμφωνών με επιφυλάξεις	32,2	36,0	32,7	25,9	33,3	38,6	36,2	34,5	33,7	33,3
Διαφωνών με επιφυλάξεις	17,7	19,6	29,0	25,2	21,7	23,4	19,2	13,9	12,7	10,1
Διαφωνών	9,5	9,5	19,6	19,2	15,9	9,5	8,1	5,6	3,6	4,0

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Δεγματοληπτικής Περιοχής			Τύπος Σχολικής Μονάδας				Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας		
	Αστική Περιοχή	Ημιαστική Περιοχή	Αγροτική Περιοχή	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.	Ευνοημένη Ομάδα	Μεσαία Ομάδα	Μη - ευνοημένη Ομάδα
Συμφωνών	37,8	32,8	39,7	27,9	40,2	44,5	47,0	27,9	37,8	38,0
Συμφωνών με επιφυλάξεις	34,2	40,3	31,1	31,7	36,8	31,6	37,9	40,2	33,4	34,0
Διαφωνών με επιφυλάξεις	19,2	19,2	17,1	24,6	17,7	16,3	9,7	23,8	20,2	18,3
Διαφωνών	8,8	7,8	12,2	15,8	5,2	7,6	5,3	8,2	8,6	9,7

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Φύλο	
	Αγόρια	Κορίτσια
Συμφωνών	40,5	35,0
Συμφωνών με επιφυλάξεις	32,2	36,0
Διαφωνών με επιφυλάξεις	17,7	19,6
Διαφωνών	9,5	9,5

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

"Οι πολιτικοί αγωνίζονται για τα προσωπικά τους συμφέροντα και φιλοδοξίες".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνών	38,0	41,6	22,4	40,0	39,0	38,6	36,4	41,2	45,7	51,0
Συμφωνών με επιφυλάξεις	38,5	40,0	35,5	31,1	35,5	39,0	42,6	42,6	41,2	28,0
Διαφωνών με επιφυλάξεις	16,7	14,1	23,4	20,1	17,3	15,1	17,4	13,3	9,7	13,0
Διαφωνών	6,8	4,3	18,7	8,7	8,2	7,3	3,6	2,9	3,4	8,0

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Δεγματοληπτικής Περιοχής			Τύπος Σχολικής Μονάδας				Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας		
	Αστική Περιοχή	Ημιαστική Περιοχή	Αγροτική Περιοχή	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.	Ευνοημένη Ομάδα	Μεσαία Ομάδα	Μη - ευνοημένη Ομάδα
Συμφωνών	37,8	37,5	45,9	38,0	36,0	43,7	47,3	31,1	34,7	41,1
Συμφωνών με επιφυλάξεις	41,5	41,9	32,3	34,4	45,7	36,9	39,9	50,0	43,3	38,4
Διαφωνών με επιφυλάξεις	15,5	16,2	14,7	18,7	15,4	14,0	9,9	14,8	17,1	14,6
Διαφωνών	5,2	4,4	7,1	8,9	3,0	5,5	2,9	4,1	5,0	6,0

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Φύλο	
	Αγόρια	Κορίτσια
Συμφωνών	38,0	41,6
Συμφωνών με επιφυλάξεις	38,5	40,0
Διαφωνών με επιφυλάξεις	16,7	14,1
Διαφωνών	6,8	4,3

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

"Σ' ένα πολίτευμα η παρουσία των πολιτικών εξασφαλίζει την πολυφωνία και τη δημοκρατία".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνώ	30,6	22,4	28,0	26,8	31,8	27,2	25,3	26,1	23,9	21,4
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	42,9	47,2	37,4	38,2	43,9	45,4	46,5	46,0	49,0	44,9
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	16,9	19,3	20,6	19,5	13,2	19,1	18,8	18,6	18,0	18,4
Διαφωνώ	9,6	11,0	14,0	15,4	11,1	8,3	9,3	9,3	9,1	15,3

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Δειγματοληπτικής Περιοχής			Τύπος Σχολικής Μονάδας				Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας		
	Αστική Περιοχή	Ημιαστική Περιοχή	Αγροτική Περιοχή	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.	Ευνοημένη Ομάδα	Μεσαία Ομάδα	Μη - ευνοημένη Ομάδα
Συμφωνώ	26,0	32,1	25,2	29,5	25,9	26,4	19,6	25,8	29,2	26,1
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	44,3	45,8	46,6	41,7	48,0	46,2	44,8	42,5	43,4	45,4
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	18,7	14,7	18,3	17,1	18,4	16,6	22,9	25,0	16,1	18,1
Διαφωνώ	11,1	7,4	9,8	11,7	7,8	10,7	12,8	6,7	11,3	10,4

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Σχολικής Μονάδας			
	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.
Συμφωνώ	29,5	25,9	26,4	19,6
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	41,7	48,0	46,2	44,8
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	17,1	18,4	16,6	22,9
Διαφωνώ	11,7	7,8	10,7	12,8

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

"Σ' ένα δημοκρατικό πολίτευμα οι πολιτικοί εκπροσωπούν τους πολίτες στη βουλή".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνώ	44,7	40,3	39,3	41,9	36,9	49,8	41,5	42,9	44,0	28,3
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	31,3	34,8	31,8	28,3	37,6	30,2	34,0	32,6	33,9	41,4
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	12,8	15,3	13,1	16,6	13,8	11,9	13,8	14,5	14,1	15,2
Διαφωνώ	11,2	9,7	15,9	13,1	11,7	8,1	10,7	10,0	7,9	15,2

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Δειγματοληπτικής Περιοχής			Τύπος Σχολικής Μονάδας				Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας		
	Αστική Περιοχή	Ημιαστική Περιοχή	Αγροτική Περιοχή	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.	Ευνοημένη Ομάδα	Μεσαία Ομάδα	Μη - ευνοημένη Ομάδα
Συμφωνώ	28,3	42,5	42,1	43,1	42,9	44,9	36,2	47,1	42,7	42,3
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	41,4	32,8	31,3	30,9	34,9	30,8	36,8	29,8	37,0	32,4
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	15,2	14,6	15,0	14,4	13,6	13,6	16,0	16,5	11,6	14,5
Διαφωνώ	15,2	10,2	11,7	11,6	8,6	10,8	11,0	6,6	8,7	10,9

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Σχολικής Μονάδας			
	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.
Συμφωνώ	43,1	42,9	44,9	36,2
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	30,9	34,9	30,8	36,8
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	14,4	13,6	13,6	16,0
Διαφωνώ	11,6	8,6	10,8	11,0

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

"Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των πολιτών γενικά".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνώ	19,2	15,8	22,4	22,2	17,8	18,7	16,3	16,3	14,7	16,0
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	37,4	37,4	30,8	34,2	42,5	38,5	39,9	32,6	42,6	29,0
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	25,4	26,3	25,2	25,8	23,2	26,4	24,9	28,9	22,8	28,0
Διαφωνώ	18,0	20,6	21,5	17,8	16,4	16,4	18,9	22,1	19,8	27,0

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Δαγματοληπτικής Περιοχής			Τύπος Σχολικής Μονάδας				Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας		
	Αστική Περιοχή	Ημιαστική Περιοχή	Αγροτική Περιοχή	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.	Ευνοημένη Ομάδα	Μεσαία Ομάδα	Μη - ευνοημένη Ομάδα
Συμφωνώ	16,7	16,5	19,5	20,9	14,3	20,6	11,2	19,7	18,0	16,8
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	37,4	38,3	37,2	37,7	40,5	38,0	28,8	37,7	37,6	37,2
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	25,8	26,0	25,9	24,3	27,4	20,8	33,3	25,4	26,2	26,3
Διαφωνώ	20,1	19,2	17,4	17,1	17,7	20,6	26,7	17,2	18,2	19,7

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Σχολικής Μονάδας			
	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.
Συμφωνώ	20,9	14,3	20,6	11,2
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	37,7	40,5	38,0	28,8
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	24,3	27,4	20,8	33,3
Διαφωνώ	17,1	17,7	20,6	26,7

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

"Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους και όχι τα γενικότερα συμφέροντα".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνώ	28,5	24,7	24,3	25,2	23,8	25,9	26,7	27,0	30,1	26,0
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	33,6	35,9	24,3	30,4	32,9	35,0	35,8	36,3	37,0	40,0
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	23,5	25,4	37,4	27,4	28,0	24,8	25,2	21,9	19,8	21,0
Διαφωνώ	14,4	14,0	14,0	17,0	15,3	14,4	12,3	14,8	13,1	13,0

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Δαγματοληπτικής Περιοχής			Τύπος Σχολικής Μονάδας				Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας		
	Αστική Περιοχή	Ημιαστική Περιοχή	Αγροτική Περιοχή	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.	Ευνοημένη Ομάδα	Μεσαία Ομάδα	Μη - ευνοημένη Ομάδα
Συμφωνώ	25,9	29,5	26,9	24,7	27,0	29,8	25,5	24,8	28,4	26,0
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	35,4	32,7	34,3	31,4	39,4	32,1	37,5	33,1	35,2	34,7
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	24,8	23,4	23,9	28,0	22,2	21,5	24,2	31,4	25,3	24,3
Διαφωνώ	13,9	14,4	14,8	16,0	11,4	16,6	12,8	10,7	11,1	15,0

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Φύλο	
	Αγόρια	Κορίτσια
Συμφωνώ	28,5	24,7
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	33,6	35,9
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	23,5	25,4
Διαφωνώ	14,4	14,0

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

"Αυτό που ενδιαφέρει τους πολιτικούς είναι το πώς θα κερδίσουν τις εκλογές και το πώς κατακτήσουν την εξουσία".

	Φύλο		Ηλικία							
	Αγόρια	Κορίτσια	11-12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	19 ετών και άνω
Συμφωνώ	60,4	62,5	46,7	58,6	59,9	56,5	60,2	64,5	68,8	69,0
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	24,1	24,3	19,6	19,9	23,9	28,8	26,5	24,2	21,8	20,0
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	9,5	10,3	19,6	14,0	9,4	10,7	10,0	8,6	5,6	8,0
Διαφωνώ	6,1	2,9	14,0	7,5	6,8	4,0	3,3	2,7	3,8	3,0

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Τύπος Δασματοληπτικής Περιοχής			Τύπος Σχολικής Μονάδας				Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας		
	Αστική Περιοχή	Ημιαστική Περιοχή	Αγροτική Περιοχή	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Τ.Ε.Λ.	Ε.Π.Λ.	Ευνοημένη Ομάδα	Μεσαία Ομάδα	Μη - ευνοημένη Ομάδα
Συμφωνώ	59,5	64,6	65,1	57,3	60,1	66,7	67,8	51,6	55,5	63,0
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	25,0	24,1	22,1	23,2	27,2	23,0	21,1	28,7	28,2	23,7
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	11,1	7,1	7,9	12,5	10,3	6,9	7,0	13,1	12,2	8,8
Διαφωνώ	4,4	4,1	4,8	7,0	2,5	3,4	4,0	6,6	4,1	4,5

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

	Φύλο	
	Αγόρια	Κορίτσια
Συμφωνώ	60,4	62,5
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	24,1	24,3
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	9,5	10,3
Διαφωνώ	6,1	2,9

* οι ενδείξεις είναι ποσοστά %

"Η πολιτική είναι ένα βρώμικο παιχνίδι".

	Φύλο	
	Αγόρια	Κορίτσια
Συμφωνώ	40,5	35,0
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	32,2	36,0
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	17,7	19,6
Διαφωνώ	9,5	9,5

"Οι πολιτικοί αγωνίζονται για τα προσωπικά τους συμφέροντα και φιλοδοξίες".

	Φύλο	
	Αγόρια	Κορίτσια
Συμφωνώ	38,0	41,6
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	38,5	40,0
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	16,7	14,1
Διαφωνώ	6,8	4,3

"Οι πολιτικοί εκπροσωπούν τα συμφέροντα των ψηφοφόρων τους και όχι τα γενικότερα συμφέροντα".

	Φύλο	
	Αγόρια	Κορίτσια
Συμφωνώ	28,5	24,7
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	33,6	35,9
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	23,5	25,4
Διαφωνώ	14,4	14,0

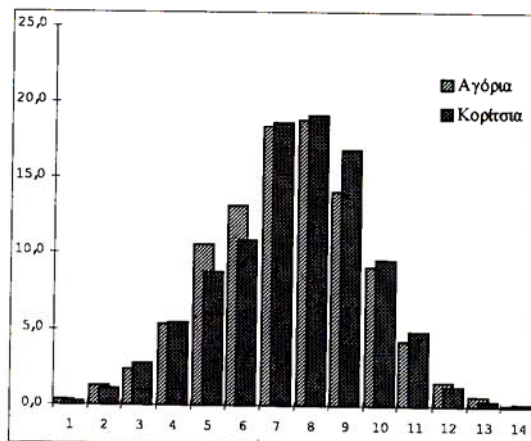
"Αυτό που ενδιαφέρει τους πολιτικούς είναι το πώς θα κερδίσουν τις εκλογές και το πώς κατακτήσουν την εξουσία".

	Φύλο	
	Αγόρια	Κορίτσια
Συμφωνώ	60,4	62,5
Συμφωνώ με επιφυλάξεις	24,1	24,3
Διαφωνώ με επιφυλάξεις	9,5	10,3
Διαφωνώ	6,1	2,9

Τιμές στον άξονα εκδήλωσης

	Φύλο	
	Αγόρια	Κορίτσια
1,00	0,4	0,3
1,08	1,3	1,1
1,15	2,4	2,8
1,23	5,3	5,4
1,31	10,6	8,7
1,38	13,1	10,8
1,46	18,4	18,7
1,54	18,8	19,1
1,62	14,1	16,8
1,69	9,1	9,6
1,77	4,2	4,9
1,85	1,6	1,3
1,92	0,6	0,4
2,00	0,1	0,2

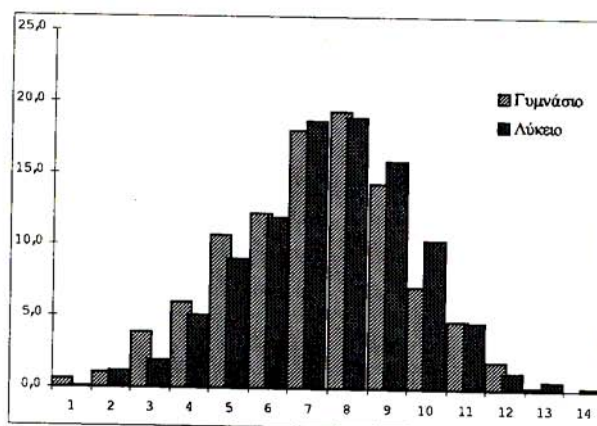
Στάσεις απέναντι στην πολιτική



Τιμές στον άξονα εκδήλωσης

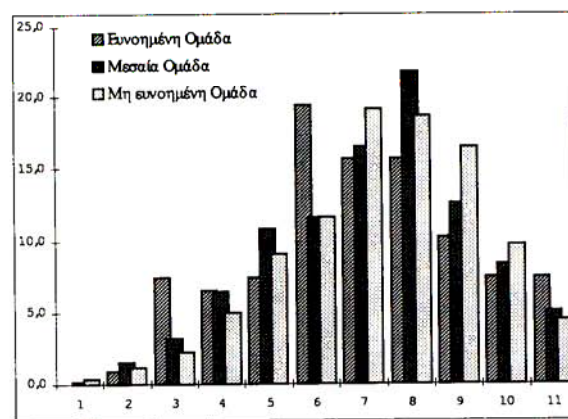
	Εκπαιδευτική Βαθμίδα	
	Γυμνάσιο	Λύκειο
1,00	0,6	0,1
1,08	1,1	1,2
1,15	3,8	1,9
1,23	6,0	5,1
1,31	10,7	9,0
1,38	12,2	11,9
1,46	18,0	18,7
1,54	19,3	18,9
1,62	14,3	15,9
1,69	7,1	10,4
1,77	4,7	4,6
1,85	1,9	1,2
1,92	0,2	0,6
2,00	0,0	0,2

Στάσεις απέναντι στην πολιτική



<i>Κοινωνικοοικονομικό Status Οικογένειας</i>				
	Ευνοημένη Ομάδα	Μεσαία Ομάδα	Μη ευνοημένη Ομάδα	
Τιμές στον άξονα εκδήλωσης	1,00	0,0	0,2	0,4
	1,08	0,9	1,5	1,2
	1,15	7,4	3,2	2,3
	1,23	6,5	6,4	5,0
	1,31	7,4	10,8	9,1
	1,38	19,4	11,6	11,6
	1,46	15,7	16,5	19,1
	1,54	15,7	21,8	18,7
	1,62	10,2	12,6	16,5
	1,69	7,4	8,3	9,7
	1,77	7,4	5,1	4,4
	1,85	0,9	1,5	1,3
	1,92	0,9	0,2	0,5
	2,00	0,0	0,3	0,1

Στάσεις απέναντι στην πολιτική

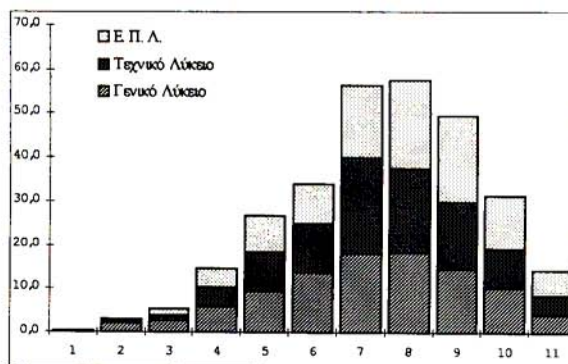


Τιμές στον άξονα εκδήλωσης

Τύπος Λυκείου

	Γενικό Λύκειο	Τεχνικό Λύκειο	Ε. Π. Λ.
1,00	0,1	0,3	0,0
1,08	2,1	0,3	0,6
1,15	2,6	1,4	1,2
1,23	5,8	4,6	4,2
1,31	9,4	9,1	8,2
1,38	13,5	11,3	9,2
1,46	18,0	22,0	16,3
1,54	18,3	19,3	19,9
1,62	14,5	15,6	19,5
1,69	10,4	8,9	12,2
1,77	4,2	4,3	5,8
1,85	0,8	1,8	1,6
1,92	0,2	0,8	1,2
2,00	0,3	0,3	0,0

Στάσεις απέναντι στην πολιτική

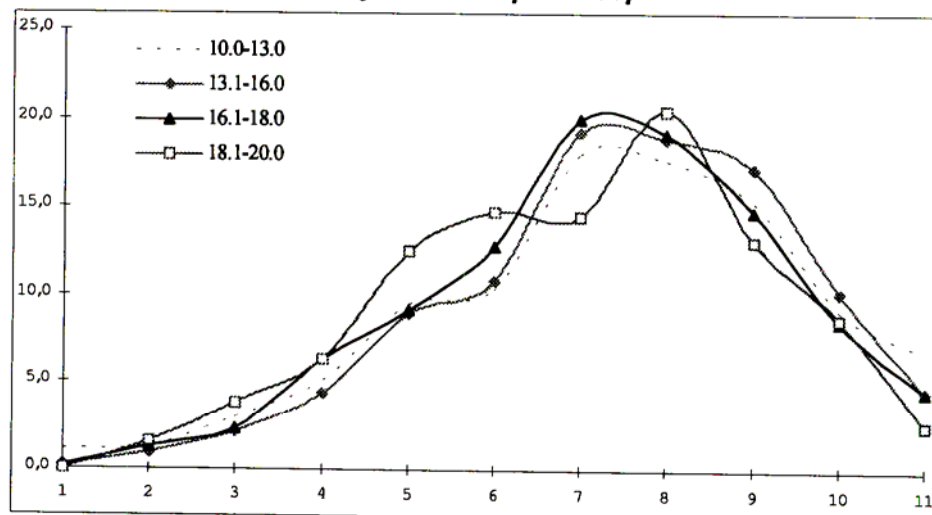


Σχολική Επίδοση

Τιμές στον άξονα εκδήλωσης

	10.0-13.0	13.1-16.0	16.1-18.0	18.1-20.0
1,00	1,1	0,2	0,2	
1,08	1,3	0,9	1,3	1,6
1,15	3,0	2,1	2,3	3,8
1,23	5,1	4,4	6,3	6,3
1,31	9,5	9,0	9,1	12,5
1,38	10,4	10,8	12,8	14,7
1,46	18,0	19,2	20,0	14,5
1,54	17,6	18,8	19,1	20,4
1,62	15,3	17,2	14,7	13,1
1,69	9,1	10,2	8,5	8,7
1,77	6,8	4,6	4,6	2,6
1,85	1,9	1,6	0,9	1,4
1,92	0,6	0,9	0,0	0,4
2,00	0,2	0,1	0,2	0,2

Στάσεις απέναντι στην πολιτική



ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΒΟΥΛΗΣΗΣ**

Μία σχηματική προσέγγιση

Ιωάννινα 1998

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΒΟΥΛΗΣΗΣ

Μία σχηματική προσέγγιση

Η απόπειρα να διερευνηθεί το ζήτημα της σχέσης μεταξύ των σύγχρονων μέσων μαζικής επικοινωνίας και της γενικής βούλησης, ειδικότερα δε να προσδιορισθεί ο ρόλος που αυτά διαδραματίζουν στη διαμόρφωσή της, απαιτεί πρωτίστως τον καθορισμό του πλαισίου μέσα στο οποίο θα κινηθούμε. Τα όρια όμως ενός τέτοιου πλαισίου είναι αρκετά ευρέα και για το λόγο αυτό πρέπει να διευκρινιστούν με σαφήνεια και ακρίβεια τα σημεία εκείνα που συναπαρτίζουν το μερικότερο πλαίσιο της δικής μας προσέγγισης. Ο σαφής αυτός προσδιορισμός αφήνει δύο μόνο στοιχεία οριοθέτησης της εισήγησής μας για την επίδραση που ασκούν τα μαζικά μέσα στο σχηματισμό της γενικής βούλησης: πρώτον η οπτική υπό την οποία θα ελέγξουμε τα μέσα αυτά και δεύτερον η σημασία του όρου τον οποίο αποκαλούμε *γενική βούληση*. Στο πρώτο ζήτημα θα περιοριστούμε καταρχάς σε μία υπομνηματική αναφορά της έννοιας του *μαζικού* και του περιεχομένου *των μέσων*¹ και θα επιμείνουμε περισσότερο στον ιδιοκτησιακό και ελεγκτικό τους χαρακτήρα καθώς και στην *ανάλυση του κοινού* που επηρεάζουν, ενώ στο δεύτερο θα επικεντρωθούμε στην *ανάλυση του αποτελέσματος* υπό την έννοια της ασκούμενης επίδρασης των μέσων στη διαμόρφωση της υπάρχουσας ή όχι γενικής βούλησης. Επειδή όμως το κοινό αποτελεί το κοινωνικό σώμα προς το οποίο κατευθύνεται ο επηρεασμός και η βούληση το αποτέλεσμα του, εξυπακούεται ότι η ανάλυση του κοινού και η ανάλυση του αποτελέσματος συνδυάζονται, και για το λόγο αυτό θα επιχειρήσουμε τη συνεξέτασή τους.

Ελέγχοντας λοιπόν το ζήτημα μέσα στο διάγραμμα που μόλις ορίσαμε, θα επιμερίσουμε αντίστοιχα και την ανάλυση στις κατηγορίες που προτείνουμε,

1. Βλ. και τη σχετική ανάλυση του H.D.Lasswell, "Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας στην κοινωνία" στον τ. *Το μήνυμα του μέσου. Η έκρηξη της μαζικής κοινωνίας*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα β' έκδ. 1990, σ. 65.

αρχίζοντας από την υπενθύμιση και τη διευκρίνιση των βασικών όρων που χρησιμοποιούμε. Πρώτα-πρώτα του όρου *μαζικός* (*mass*). Όπως είναι γνωστό, ο όρος αυτός συνυπάρχει και συναπαρτίζει με τα σχετικά ουσιαστικά μία σειρά άλλων όρων, όπως *μαζικά μέσα*, *μαζική επικοινωνία*, *μαζική πειθώ*, *μαζική συμπεριφορά* και *μαζική κοινωνία*². Ειδικότερα ο όρος *μαζικός* όταν συνδυάζεται με τα *μέσα* και την *επικοινωνία*, περιγράφει συνήθως ιδιαίτερες δομές ή συστήματα για τη διαμόρφωση μηνυμάτων που υιοθετούνται και λειτουργούν ως επικοινωνιακή σχέση από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων. Η λέξη *μαζικός* μπορεί να σημαίνει ακόμη τις ενέργειες και τις δραστηριότητες των ανθρώπων μεταξύ τους μέσα από ένα ιδιαίτερο τρόπο. Το *μαζικό* παρπέμπει επί πλέον σε μια πλατύτερη διαφοροποίηση των τοπικών ομάδων και της κουλτούρας τους, ενώ το αντικείμενο του ιδιαίτερου ενδιαφέροντός τους μπορεί να είναι και έξω από αυτές. Στην περίπτωση αυτή η μεγαλύτερη και συλλογική διαφοροποίηση των ατόμων οφείλεται στο γεγονός ότι βλέπουν στα αντικείμενα πλευρές της ζωής τους που ενδιαφέρουν, είναι δυνατόν όμως άλλες πλευρές ή σημεία των ίδιων πλευρών να παρουσιάζονται ταυτόχρονα και ως αινιγματικές που δεν μπορούν να τις κατανοήσουν.³ Σημασία πάντως έχει ότι η πολλαπλασιαστική συλλογική λειτουργία των προσώπων, την οποία πιστοποιούν ενδεικτικά οι παραπάνω καταγραφές, απολήγει στη σύσταση των *μαζικών* ατόμων και συνιστά ταυτοχρόνως τη *μαζική κοινωνία*, τις ρίζες της οποίας πρέπει να αναζητήσουμε σε παλαιότερες εποχές.

Πράγματι μια πρόχειρη αναδρομή στο παρελθόν εμφανίζει ως πνευματικές πηγές του *μαζικού* ή της *μαζικότητας* τις επαναστατικές αλλαγές που σημειώθηκαν στην Ευρώπη κατά τον 19ο αιώνα, κυρίως όμως τη δοκιμή ή την απόπειρα κοινωνικής ολοκλήρωσης, όπως αυτή εκφράστηκε με διαμετρικό και αντιτιθέμενο τρόπο στη Ρωσία και τη Γερμανία του 20ου αιώνα. Οι αντιδράσεις που σημειώθηκαν στα πνευματικά και πολιτικο-οικονομικά αυτά ρεύματα είχαν μια ποικίλη διακύμανση, σχηματικά όμως μπορούν να εντοπιστούν σε δύο: η πρώτη χαρακτηρίζεται ως αριστοκρατική, ενώ η δεύτερη ως δημοκρατική και κριτική. Η πρώτη υπερασπίζεται κατά κανόνα τα συμφέροντα και τις αξίες της ελίτ απέναντι στη συμμετοχή των *μαζών* και η άλλη τις δημοκρατικές (φιλελεύθερες μάλλον) αξίες απέναντι στην κοινωνική ολο-

2. Πρβλ. Karen Siune- Gerald Kline, "Communication, Mass Political Behavior and Mass Society", στον τ. *Political Communication, issues and Strategies for Research*, Vol. IV, ed. St.H. Chaffee, Sage Publications, Beverly Hills-London 1975, p. 65.

3. Βλ. τη θέση του H.Blumer, "The Mass, the public and public opinion" in A.M.Lee, *New Outline of the Principles of Sociology*, Barnes and Noble, New York 1946, p. 186.

κλήρωση ή στην ολοκληρωτική κυριαρχία.⁴ Οι στάσεις και οι αντιδράσεις στις παραπάνω προβολές δείχνουν με τον πλέον χαρακτηριστικό τρόπο τη λειτουργία του μαζικού σε έναν υπερθετικό βαθμό, πράγμα που δεν παρατηρείται στις σύγχρονες κοινωνίες. Αυτές δεν είναι καθαρά του ενός ή του άλλου τύπου, αλλά πολλές φορές βρίσκουμε περισσότερα στοιχεία του ενός τύπου που φαίνεται να κυριαρχεί.

Εάν φύγουμε από τη γένεση του μαζικού και περιοριστούμε σε ένα ρεαλιστικό επίπεδο, αναφερόμενοι δηλαδή μόνο στη μαζικότητα των σημερινών κοινωνιών, βλέπουμε ότι αυτές, για να λειτουργήσουν και κυρίως για να εξασφαλίσουν την εσωτερική αλλά και την εξωτερική επικοινωνία, έχουν αναπτύξει μαζικά μέσα υψηλής κλίμακας, όπως είναι ο τύπος και κυρίως η τηλεόραση και οι υπολογιστές. Τα μέσα αυτά θεωρούνται επί πλέον αναγκαία όχι μόνο για την ανθρώπινη ενδοεπικοινωνία αλλά και για την επικοινωνία των κυβερνώντων με τους εκλογείς, κυρίως όμως για την ενδυνάμωση της δημόσιας σφαίρας, η οποία έχει ανάγκη από τη συμφωνία (consensus)⁵ εκείνων που τη συναπαρτίζουν. Πρέπει όμως στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η απαραίτητη αυτή λειτουργία των μαζικών μέσων επικοινωνίας δεν ακολούθησε ούτε βεβαίως ακολουθεί μια ευθύγραμμη πορεία σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες. Στις δυτικές, για παράδειγμα, κοινωνίες η εν λόγω λειτουργία των μέσων ενισχύθηκε αρνητικά, γιατί πέρασε από τη δυνατότητα να ενημερώνει και να πληροφορεί τους ανθρώπους - έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα επιτυχημένων πράξεων - στην ενδυνάμωση του status quo, στον εμπορικό χαρακτήρα και στη διασύνδεση των μέσων μεταξύ τους που ενίσχυσε αποφασιστικά και πολλές φορές ανεξέλεγκτα την εξουσία τους.⁶

Η συγκρότηση των κοινωνιών αυτών οδήγησε και στη μαζική συμπεριφορά⁷, η οποία στις σημερινές συνθήκες προκύπτει ως αποτέλεσμα της μαζικής πειθούς που επιτυγχάνουν τα μέσα. Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι υπάρχει μια ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στη συμπεριφορά αυτή και στην άλλη που είναι περισσότερο βασισμένη στη γνώση. Δηλαδή η μαζική συμπεριφορά διαμορφώνεται από τη μαζική πειθώ, που μπορεί να στηρίζεται και σε άλλα κριτήρια και παραμέτρους και όχι στην πληροφόρηση όλων των

4. W.Kornhauser, *The Politics of Mass Society*, The Free Press, New York 1959, p. 21.

5. Βλ. D.McQuail, *Towards a Sociology of Mass Communication*, Collier-Macmillan Ltd, London 1969.

6. C.W.Mills. *The Power Elite*, Oxford University Press, New York 1956 και H.Marcuse, *One Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon Press, Boston 1964.

7. *Political Communication*, p. 77.

στοιχείων που είναι απαραίτητα για μια επιτυχημένη δράση. Είναι δυνατόν λοιπόν μια τέτοια πειθώ να δημιουργεί τη μαζική συμπεριφορά, ως αποτέλεσμα θυμικών καταναγκασμών, επιβολής κυρίαρχων αντιλήψεων και εκμετάλλευσης στοιχείων και γεγονότων της συγκυρίας.

Όλη αυτή η μαζικότητα, κουραστική βέβαια ως προς τον εκφραστικό της επιμερισμό και ίσως ανεπιτυχής ως όρος, διασυνδέει με ποικίλους τρόπους τους ανθρώπους, αλλά η σημαντικότερη - σχεδόν καθοριστική σήμερα - διασύνδεση είναι μέσω των καναλιών επικοινωνίας και πληροφοριών που η υψηλή και προωθημένη τεχνολογία τους καθιστά το ρόλο τους σπουδαίο και ήδη αναγκαίο για τις σύγχρονες πολιτείες. Η διασύνδεση αυτή έχει επεκτείνει σταδιακά τους κύκλους της, γι' αυτό και η λειτουργία των μέσων επικοινωνίας δεν περιορίζεται πλέον μόνο στις εσωτερικές αγορές και το εθνικό πλαίσιο, αλλά έχει απλωθεί ήδη σε μια παγκοσμιότητα, προσδίδοντας στο ρόλο τους μία ιλιγγιώδη πράγματι εξουσία. Παράλληλα η διεθνοποίηση αυτή της επικοινωνίας δεν είναι μόνο ένα σύμπτωμα και μια ανάδραση στη γενικότερη παγκοσμιοποίηση των οικονομικών και των άλλων σχέσεων των σημερινών κοινωνιών, αλλά ταυτοχρόνως έχει αποβεί και ένα μέσο διάδοσης και διασποράς ενός ιδιαίτερου τύπου της σύγχρονης κουλτούρας και του τρόπου ζωής. Θα περίμενε βέβαια κανείς ότι η επέκταση αυτή θα συνδυαζόταν με την ελευθερία, αλλά προκύπτει ότι η φαινομενικά ελεύθερη επικοινωνία τείνει να είναι άνιση και να ακολουθεί την ποιότητα των οικονομικών σχέσεων, κατευθυνόμενη δηλαδή ως έλεγχος από τους πλούσιους στους φτωχούς και από το βορρά στο νότο. Το πρόχειρο λοιπόν συμπέρασμα που προκύπτει στο σημείο αυτό είναι ότι μια βασική παράμετρος για την εξασφάλιση πλήρους αυτονομίας επικοινωνίας σε οποιαδήποτε χώρα είναι η σχετική αυτοδυναμία της στα μέσα επικοινωνίας και ιδιαίτερα στο hardware και στο software της σημερινής υψηλής τεχνολογίας, ενώ είναι αναγκαίο να ελέγχει ως ένα βαθμό και τα αντίστοιχα μέσα παραγωγής και διανομής του επικοινωνιακού υλικού.⁸

Η αδρή εικόνα που δώσαμε μέχρι τώρα για τα μέσα επικοινωνίας και τη λειτουργία τους στη μαζική κοινωνία είναι απαραίτητο να συμπληρωθεί και με το καθεστώς ιδιοκτησίας των μέσων αυτών και κυρίως με τις επιδράσεις και τον έλεγχο που ασκεί αυτή σήμερα στις κοινωνίες. Με αφετηρία τον κοινό τόπο ότι κανείς δεν μπορεί να είναι εντελώς έξω από τον κόσμο και άρα επικοινωνεί χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που υπάρχουν, προκύπτει

8. D. McQuail-S. Windahl, *Communication models for study of mass communication*, 2d ed. London-New York 1993, p. 218.

αβίαστα ότι εκείνοι που ελέγχουν ως ιδιοκτήτες τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας αποκτούν αυτομάτως ένα τεράστιο πλεονέκτημα να τροφοδοτούν κατά το μάλλον ή ήττον με καθοριστικούς ή όχι οπτικοακουστικούς επηρεασμούς το κοινό.⁹ Επειδή, όπως είναι φυσικό, το κοινό ανταπαντά στη διαδικασία αυτή, χρησιμοποιούνται επιστημονικές μέθοδοι σφυγμομέτρησης των στάσεων και διαθέσεων ή ανταποκρίσεων του, για να επέλθει μία ισορροπία και να κλείσει ελεγκτική το κύκλωμα πομπός-δέκτης. Η αναδραστική αυτή διαδικασία έχει γίνει πλέον καθοριστική στο βιομηχανικό και μεταβιομηχανικό κόσμο και για το λόγο αυτό μέσα στις τρέχουσες αξίες της σύγχρονης ζωής “πρέπει” να συμπεριλάβουμε εκτός από τον πλούτο, την εξουσία και την ευημερία, αναγκαστικά και την ενημέρωση.¹⁰ Επί πλέον πρέπει να τονίσουμε ότι οι ελέγχοντες τα μέσα επικοινωνίας για να διατηρήσουν την εξουσία αυτή, είναι απαραίτητο να βρίσκονται σε μια διαρκή ετοιμότητα, να συγκεντρώνουν δηλαδή και να ελέγχουν τις πληροφορίες, να τις κρατούν μυστικές, να τις παραποιούν ενδεχομένως, ούτως ώστε χειριζόμενοι αυτές αποκλειστικά να προβαίνουν σε πράξεις για τις οποίες δεν είναι προετοιμασμένοι οι άλλοι και έτσι να διατηρούν μία επί πλέον εξουσία, την εξουσία της πληροφορίας. Οι ελεγκτικές αυτές δυνάμεις είναι ισχυρότερες και η σημασία που δίνουν στις ασθενέστερες είναι ασφαλώς μικρότερη από εκείνη που δείχνουν οι δεύτερες προς αυτές και έτσι, κατά κανόνα, είναι πιο δυναμικές πηγές απειλής ή προστασίας από ό,τι οι ασθενέστερες. Εάν τώρα η σχέση αυτή δεν διατηρείται στη δεδομένη ισορροπία, οι ισχυρές δυνάμεις είναι αποφασισμένες για σύγκρουση παρά για συμβιβασμό με τις ασθενέστερες. Τα κανάλια λοιπόν επικοινωνίας οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε η προσοχή του κοινού να μεταφράζεται και να περιορίζεται σε αντιδράσεις που είναι ευνοϊκές για τη θέση των κοινωνικών τάξεων ή των στρωμάτων που άρχουν.¹¹

Αλλά παρά την ελεγκτική διάθεση εκείνων που εξουσιάζουν τα μέσα επικοινωνίας και παρά τη συνήθη προβολή ως απαραίτητης και αποτελεσματικής της υπάρχουσας κάθε φορά εξουσίας, το ζήτημα της πληροφορίας θα συναρτάται άμεσα με το ζήτημα της ορθής ενημέρωσης, της ενημέρωσης δηλαδή που επιβληθεί την κατανόηση των πραγμάτων και συνιστά προϋπόθεση για επιτυχημένη δράση. Ποια είναι όμως η σωστή ενημέρωση για την οποία ακούμε καθημερινά; Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η σωστή ενημέρωση απαιτεί την κατοχή όλων των σχετικών πληροφοριών γύρω από ένα θέμα. Αυτό όμως

9. Χάρολντ Λάσγουελ, “Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας”, στον τ. *Το μήνυμα του μέσου*, σ. 70.

10. Στο ίδιο, σ. 73.

11. Στο ίδιο, σ. 80.

δεν απολήγει στην τέλεια γνώση του ζητήματος, στην τέλεια δηλαδή ενημέρωση, επειδή ο ειδικός σε ένα ζήτημα θα χειρίζεται πάντοτε επιτυχέστερα την ίδια πληροφορία από τον απλό πολίτη. Εκτός αν κάποια στιγμή επιτευχθεί μία ισοδύναμη εικόνα για τα σημαντικά ζητήματα της κοινωνίας ανάμεσα στον ειδικό και τον απλό άνθρωπο. Επειδή όμως προς το παρόν η κοινωνία δεν έχει αρθεί σε ένα τέτοιο επίπεδο, εκείνο που μπορεί να λειτουργήσει σήμερα στις δημοκρατικές κοινωνίες είναι η ισοδύναμη ενημέρωση ως προς την παροχή των πληροφοριών, ενώ η επιτυχής και αποτελεσματική χρήση τους θα απαιτούσε την καθύψωση των απλών ανθρώπων στο επίπεδο των ειδικών.¹² Μέχρι όμως να επιτευχθεί το τελευταίο, οι ορθολογικές επιλογές απαιτούν ενημέρωση και αυτή με τη σειρά της επικοινωνία, με την παρατήρηση ότι ειδήμονες και απλοί άνθρωποι δίνουν την ίδια προσοχή στα μεγάλα ζητήματα, άσχετα με το χειρισμό τους.

Ως το σημείο αυτό καλύψαμε το ένα από τα δύο στοιχεία της εισήγησής μας, δηλαδή τη συνοπτική διερεύνηση των μέσων γενικής επικοινωνίας,, από την οποία προέκυψε ότι ο ρόλος τους είναι καθοριστικός και γι' αυτό κατανοείται η προσπάθεια να διατηρηθεί ο έλεγχός τους, ενώ είναι προφανής η δυναμική της εξουσίας που δημιουργεί η ιδιοκτησία τους και οι επιπτώσεις τους στη δράση του κοινού που σε μεγάλο βαθμό κινείται και ενεργεί με βάση τις πληροφορίες που κατέχει. Εκείνο όμως που θέλουμε να ελέγξουμε εμείς είναι εάν πέρα από τις ατομικές στάσεις και ενέργειες των πολιτών, υπάρχει μία γενικότερη διάθεση που ωθεί τη δομή των πραγμάτων προς μία κατεύθυνση, εάν υπάρχει η λεγόμενη *γενική βούληση*, δηλαδή η θέληση όχι μιας πλειοψηφίας απλώς αλλά του κοινωνικού συνόλου προς μία κατεύθυνση, όσον αφορά τα πολύ γενικά ζητήματα και τη διαμόρφωση των σταθερών αξιών. Στο ζήτημα αυτό είναι απαραίτητο να θυμίσουμε πρώτα-πρώτα το περιεχόμενο και τη σημασία της γενικής βούλησης, όπως το σχηματοποίησε ο J.J.Rousseau στο έργο του *Du Contract Social ou, Principes du Droit Politique*.¹³ Για τον Rousseau η γενική βούληση είναι πάντοτε ορθή και πάντοτε αποβλέπει στη γενική ωφέλεια.¹⁴ Ο μεγάλος αριθμός διαφορών που συχνά παρατηρείται ανάμεσα στη θέληση των άλλων και τη γενική θέληση δεν αναιρεί τη ύπαρξή της, γιατί η γενική βούληση είναι το άθροισμα που απομένει από τις διαφορές αυτές.¹⁵ Προκύπτει δηλαδή από ένα μεγάλο αριθμό μικρών δια-

12. Στο ίδιο, σσ. 81-82.

13. J.J.Rousseau, *Du Contract Social ou, Principes du Droit Politique*, στο *Oeuvres Complètes de Jean-Jacques Rousseau*, t. III, Editions Gallimard 1964.

14. *Du Contract Social*, ch. III, p. 371.

15. Στο ίδιο, σ. 371.

φορών. Εξάλλου, όταν υπάρχει συλλογική λειτουργία των ανθρώπων μέσω των σχετικών ενώσεων που συγκροτούν, η θέληση καθεμιάς από τις ενώσεις αυτές γίνεται γενική σε σχέση με τα μέλη της και ιδιαίτερα σε σχέση με το κράτος.¹⁶ Όσο λοιπόν οι άνθρωποι αποφασίζουν να συναποτελούν ένα μοναδικό σώμα, αυτοί έχουν μία θέληση που ενδιαφέρεται για την κοινή συντήρηση και για τη γενική ευημερία.¹⁷ Αντίθετα, όταν τα ατομικά συμφέροντα αρχίζουν να οργανώνονται σε μικρές κοινότητες, το κοινό συμφέρον αλλάζει και βρίσκει αντιπάλους. Η γενική βούληση δεν είναι πια η βούληση όλων.¹⁸ Έτσι, όταν το κοινό σώμα της ένωσης σπάει σε όλες τις καρδιές, όταν το κυριότερο συμφέρον θέτει κατά μέρος το ιερό όνομα του δημοσίου καλού, η γενική βούληση μένει άφωνη.¹⁹ Και στην περίπτωση όμως αυτή δεν παύει ο κάθε άνθρωπος να εξαρτά το ατομικό συμφέρον από το γενικό και να βλέπει ότι δεν μπορεί να ξεχωρίσει εντελώς τον εαυτό του από αυτό. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο εκτός από το ατομικό του καλό, βλέπει το γενικό καλό στο αποκλειστικά δικό του συμφέρον, όπως ακριβώς και κάθε άλλος.²⁰

Η έννοια λοιπόν της γενικής βούλησης, όπως την ανέλυσε ο Rousseau, είναι ό,τι απομένει, εάν εξαιρεθούν ως αποκλειστικά τα ατομικά συμφέροντα. Επειδή όμως τα τελευταία συνεχίζουν να υπάρχουν και οι σύγχρονες δημοκρατίες είναι δομημένες πάνω σε αυτά, μία γενική βούληση για να κυριολεκτεί η σημασία της, θα έπρεπε να καταργήσει τα ατομικά συμφέροντα και να γενικεύσει το δημόσιο συμφέρον. Αυτό πάλι απαιτεί άλλη διαδικασία και οι απογοητευτικές δοκιμές του 20ου αιώνα έχουν κάνει τις κοινωνικές τάξεις πολύ πιο προσεκτικές για μια δεύτερη, πιο αποτελεσματική, ως προς το ζήτημα αυτό, δοκιμή. Απομένει λοιπόν ότι η γενική βούληση είναι ίσως η αρχή της πλειοψηφίας, η θέληση των περισσότερων πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα και όχι ασφαλώς μία υπερβατική έννοια την οποία πρέπει οι λαοί να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν. Επομένως υπό την έννοια αυτή πρέπει να εξετάσουμε πώς τα μέσα γενικής επικοινωνίας που επηρεάζουν καθοριστικά το κοινό διαμορφώνουν τη γενική βούληση, τη θέληση δηλαδή των περισσότερων και μεταφράζουν τη διάθεσή τους για αντίστοιχη πράξη ή για αποδοχή και ανοχή πράξεων δημοσίου συμφέροντος που εκτελούνται από τις κρατικές ή άλλες γενικές μορφές εξουσίας.

Αλλά και πάλι για να κατανοήσουμε τη σημασία και τη διαμόρφωση της

16. Στο ίδιο, σσ. 371-372.

17. Στο ίδιο, IV, σ. 437.

18. Στο ίδιο, IV, σ. 438.

19. Στο ίδιο.

20. Στο ίδιο.

γενικής βούλησης στο πλαίσιο που τη διερευνούμε, πρέπει να δούμε πρωτίστως τη δημιουργία της λεγόμενης δημόσιας σφαίρας μέσα στην οποία λειτουργούν τα άτομα στις νεώτερες κοινωνίες και μέσα στην οποία πραγματώνεται η γενική βούληση. Όπως υποστηρίζει ο Habermas,²¹ η δημόσια σφαίρα στη νεώτερη Ευρώπη δημιουργείται κατά τον 16ο αιώνα με την άνοδο του εμπορευματικού καπιταλισμού που επέφερε αλλαγές και στους θεσμούς πολιτικής εξουσίας.²² Η κοινωνία των πολιτών υψώνεται σαν μια κυριαρχία των ιδιωτικών οικονομικών σχέσεων που ως τότε λειτουργούσαν κάτω από την αιγίδα της δημόσιας εξουσίας.²³ Ανάμεσα όμως στο βασίλειο της δημόσιας εξουσίας ή του κράτους και στο ατομικό βασίλειο της πολιτικής κοινωνίας και των προσωπικών σχέσεων αναδύθηκε μια νέα σφαίρα του δημοσίου, που δεν ήταν μέρος του κράτους αλλά αντίθετα σ' αυτή οι ενέργειες του κράτους υπόκειντο σε έλεγχο και κριτική.²⁴ Το μέσο αυτού του ελέγχου ήταν η δημόσια χρήση του λόγου.²⁵ Αυτή η δημόσια σφαίρα υπέστη πολλές διαφοροποιήσεις στον 19ο και τον 20ο αιώνα, μία από τις οποίες είναι η άνοδος της εμπορευματοποίησης των μέσων. Για να παραμείνει λοιπόν η μορφή δημοκρατικής ζωής, τα άτομα πρέπει να είναι αυτόνομα και ικανά να διαμορφώνουν λογικές κρίσεις χωρίς να περιμένουμε ότι είναι ή μπορεί να είναι ικανοί παρτενέρ σε ένα διάλογο. Αυτό προϋποθέτει την ορθή ενημέρωση και την ορθολογική χρήση της πληροφορίας, γεγονός που δημιουργεί ένα πρόβλημα το οποίο δεν έχει μόνο κανονιστική διάσταση αλλά και ηθική. Όσο όμως τα μέσα εμπορευματοποιούνται, τα ηθικά και πολιτικά ιδανικά περιορίζονται και τα μέσα ελέγχονται από τα κριτήρια της αποδοτικότητας και του κέρδους. Αυτό σημαίνει, όπως υποστηρίζει πάλι ο Habermas, ότι 'η κριτική αρχή της δημοσιότητας' - που είναι μια ιδέα που μας ξαναφέρει στα γραπτά του Καντ για το Διαφωτισμό- δηλώνει ότι οι προσωπικές γνώμες των ανθρώπων θα αναπτύσσονται στο πλαίσιο της δημόσιας γνώμης δια μέσου μιας διαδικασίας ορθολογικού-κριτικού διαλόγου που ήταν ανοιχτός σε όλους, ελεύθερος από κυριαρχία και θα ενίσχυε μια ηθική και πολιτική θεωρία στη βάση μιας

21. Για την έννοια του "δημοσίου" και της "δημόσιας σφαίρας" βλ. J. Habermas, *The Structural Transformation of the Public Sphere*, transl. by Th. Burger, Polity Press, Cambridge 1992, p. 1. Πρβλ. και Robert C. Holub, *Jürgen Habermas: Critic in the Public Sphere*, Routledge, New York 1991. – Βλ. και J.B.Thomson, *The Media and Modernity. A social theory of the media*, Polity Press, Cambridge 1995, p. 69.

22. J.B.Thomson, p. 69.

23. Στο ίδιο.

24. J. Habermas, pp. 106-107.

25. Στο ίδιο, σσ. 105-106.

ορθολογικής συναίνεσης. Έτσι το ηθικό σύμπαν συντίθεται από τους συγχρόνους, από πρόσωπα που ζούσαν εδώ και τώρα και η ηθική εικόνα ήταν η εικόνα της αμεσότητας.

Σήμερα δεν μπορούμε να σκεφτούμε για τα ηθικοπρακτικά ζητήματα με τον τρόπο αυτό. Είμαστε ευχαριστημένοι με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την επικέντρωση των πηγών και γνωρίζουμε ότι οι πράξεις μας έχουν επιπτώσεις μακριά από τον άμεσο τόπο. Εγγύτητα και συγχρονικότητα έχουν μικρή ισχύ, ενώ το ηθικό πλαίσιο επεκτείνεται και σ' αυτούς που είναι σε άλλο τόπο και χρόνο, είναι μέρος μιας διασυνδεδεμένης αλληλουχίας των πράξεων και των επιπτώσεών τους.²⁶ Επομένως πρέπει να βασιστούμε στην αναγνώριση της διασύνδεσης του σύγχρονου κόσμου και να αποδεχτούμε ότι η χρονική εγγύτητα έπαψε να είναι μέτρο ηθικής σπουδαιότητας.²⁷ Για το λόγο αυτό λοιπόν τα μέσα επικοινωνίας έπαιξαν και παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη συλλογική μας μοίρα και επομένως χρειάζεται μια δημοκρατικοποίηση της ευθύνης, αφού ό,τι γίνεται κάπου επηρεάζει όλο και περισσότερους ανθρώπους.²⁸ Εξάλλου η κοινωνία λειτουργεί καλύτερα με έναν καλά πληροφορημένο πληθυσμό και επομένως για τη δημοκρατική θεωρία είναι κεντρικό το σημείο ότι ο πληθυσμός έχει γνώση πάνω στην οποία στηρίζει τις επιλογές του.²⁹

Στις μέρες μας η δύναμη και η παραγωγικότητα βασίζονται στην ανάπτυξη και τη διανομή της πληροφορίας. Το παρόν και το μέλλον μιας τεχνολογικής επικοινωνίας χρειάζονται τον πολυπολιτισμό και τη διεθνή κατανόηση των διαφορετικών πληθυσμών που αναπτύσσουν την ικανότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους. Οι δημόσιες σχέσεις απαιτούν ακόμα πιο υψηλή εκπαίδευση και γνώση της ιστορίας και των τρεχόντων συμβάντων, έτσι ώστε οι εμπλεκόμενοι σ' αυτές να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα με ένα σίγουρο τρόπο. Εξάλλου στο σημερινό κόσμο – που ως ένα βαθμό είναι κόσμος του οπτικού κριτικισμού- οι δημοσιογράφοι, ως μεσάζοντες των δημοσίων σχέσεων, θεωρούν τους εαυτούς τους επαγγελματίες, ενώ δεν είναι τίποτε παραπάνω από νοικιασμένα χέρια ικανά να ελέγχουν την είσοδο στην πληρο-

26. J.B.Thomson, p. 260.

27. Στο ίδιο, σ. 262.

28. Στο ίδιο, σ. 263.

29. Πρβλ. όμως και τις αντιδημοκρατικές επιπτώσεις των media που καταγράφει ο Robert W. McChesney στο "The Internet and U.S. Communication Policy – Making in Historical and Critical Perspective" in *Journal of Communication*, v. 46, n. 1, (1996), pp. 98-124 καθώς και το άρθρο του William A. Dorman, "Do the Media Undermine Democracy?" στο *Annual International Conference on Critical Thinking and Educational Reform*, 28-31 July 1996.

φορία. Λειτουργούν και αυτοί μέσα στην τεχνολογική επανάσταση της επικοινωνίας, η οποία είναι προϊόν του παγκόσμιου καπιταλισμού και στηρίζεται στην κοινωνική ανισότητα. Γεγονός πάντως είναι ότι περνώντας από τη βιομηχανική στην κοινωνία της πληροφορίας μπορούμε να πούμε ότι ο κόσμος έφτασε από τις εθνικές και τις παγκόσμιες οικονομίες στην οικονομία που διευθύνεται από την πληροφορία.

Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό και υπό την έννοια που ορίσαμε παραπάνω τη γενική βούληση, ως τη θέληση δηλαδή και διάθεση των περισσότερων πέρα από τα επί μέρους ιδιωτικά συμφέροντα, ως συνισταμένη, κατά κάποιο τρόπο, της δημόσιας σφαίρας αλλά και ως αποκάλυψη των θεμελιακών για τον άνθρωπο δομών, τα μέσα γενικής επικοινωνίας μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωσή της και για την παρώθηση προς μία πράξη η οποία εξυπηρετεί το γενικό συμφέρον. Η λειτουργία αυτή των σχετικών μέσων απαιτεί το συντονισμό τους ή καλύτερα την αντιστοίχισή τους με τη δημόσια σφαίρα. Η τελευταία όμως με τη σειρά της δεν είναι πλέον μόνον ο δημόσιος χώρος της αγοράς μιας πολιτείας ούτε ο δημόσιος χώρος ενός εθνικού πλαισίου, αλλά ο παγκόσμιος χώρος ενός δημοσίου που αυτοκαθίσταται δύσκολο έως αδύνατο να ελεγχθεί. Για να λυθεί λοιπόν το πρόβλημα απαιτούνται θεσμοί ελέγχου, όχι ασφαλώς περιορισμών στην είδηση και την πληροφορία, αλλά δεοντολογία που να εξυπηρετεί τις βασικές ανθρώπινες αξίες, όπως είναι η αξιοπρέπεια της ζωής, η ανοχή στην αντίθετη ή αντίπαλη γνώμη, η προσστασία του περιβάλλοντος, η διατήρηση της ίδιας της ζωής εν τέλει και η ποιότητα σε όλους τους τομείς έκφρασης του δημοσίου χώρου που να περιορίζουν την αυθαιρεσία, τον εκφυλισμό, την υποβάθμιση και την υποτίμηση της ίδιας της ανθρώπινης ύπαρξης.

Μολονότι τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας συντείνουν σήμερα περισσότερο προς τη διαμόρφωση ατομικών βουλήσεων, προς μία ελευθεριότητα όσον αφορά στην παρουσίαση και κατανάλωση όλων των μορφών παραγωγής και φαίνεται ότι μέσα από αυτά έχει επέλθει, προς το παρόν, μία απορρύθμιση της δημόσιας σφαίρας και της αντίστοιχης βούλησης, η γενική βούληση δεν μπορεί να αναιρεθεί πλήρως, αλλά απλώς θέλει κάποιο χρόνο για να ανασυγκροτηθεί. Υπάρχει βεβαίως ακόμη ο διοικητικός έλεγχος του δημοσίου επάνω σε όλα τα μέσα αυτά, αλλά δεν γνωρίζουμε εάν οι παραδοσιακοί ελεγκτικοί θεσμοί μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά και παραγωγικά στο μέλλον. Εκείνο που είναι πιθανότερο και στο πεδίο αυτό είναι ότι η

30. Lance W. Bennett, "A Policy Research Paradigm for the News Media and Democracy" στο *Journal of Communication*, v. 43, n. 3 (1993), pp. 180-189.

επέκταση και η χρήση των δικτύων της ηλεκτρονικής πληροφορίας θα επαναθέσει το ζήτημα του ιδιότυπου πλέον δημόσιου χώρου, όπου η έκφραση θα απαιτήσει τη δημοκρατικοποίησή της³⁰ και η γενική βούληση θα επιχειρήσει να επαναθέσει την έγκυρη γνώμη των περισσοτέρων και την προάσπιση των βασικών και των νέων αξιών υπηρετώντας πάλι τη συλλογική μας ταυτότητα και τα συμφέροντά της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bennett Lance W., "A Policy Research Paradigm for the News Media and Democracy" στο *Journal of Communication*, v.43, n.3 (1993), pp. 180-189.
- Blumer H., "The Mass, the public and public opinion" in A.M.Lee, *New Outline of the Principles of Sociology*, Barnes and Noble, New York 1946.
- Dorman William A., "Do the Media Undermine Democracy?" στο *Annual International Conference on Critical Thinking and Educational Reform*, 28-31 July 1996.
- Habermas J., *The Structural Transformation of the Public Sphere*, transl. by Th. Burger, Polity Press, Cambridge 1992.
- Holub R. C., *Jurgen Habermas: Critic in the Public Sphere*, Routledge, New York 1991.
- Kornhauser W., *The Politics of Mass Society*, The Free Press, New York 1959.
- Lasswell H.D., "Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας στην κοινωνία" στον τ. *Το μήνυμα του μέσου. Η έκρηξη της μαζικής κοινωνίας*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα β' έκδ. 1990.
- Marcuse H., *One Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon Press, Boston 1964.
- McChesney Robert W., "The Internet and U.S. Communication Policy – Making in Historical and Critical Perspective" in *Journal of Communication*, v. 46, n.1, (1996), pp. 98-124.
- McQuail D., *Towards a Sociology of Mass Communication*, Coffier-Macmillan Ltd, London 1969.
- McQuail D.-Windahl S., *Communication models for study of mass communication*, 2d ed., London-New York 1993.
- Mills C.W., *The Power Elite*, Oxford University Press, New York 1956.
- Roussaeu J.J., *Du Contract Social ou, Principes du Droit Politique*, στο *Oeuvres Complètes de Jean-Jacques Rousseau*, t. III, Editions Gallimard 1964.
- Siune Karen - Kline Gerald, "Communication, Mass Political Behavior and Mass Society", στον τ. *Political Communication, issues and Strategies for Research*, Vol. IV, ed. St.H. Chaffee, Sage Publications, Beverly Hills-London 1975.
- Thomson J.B., *The Media and Modernity. A social theory of the media*, Polity Press, Cambridge 1995.

EYFENIA KOAEZA

**“NIHIL EST INTELLECTU QUOD
NON FUIT PRIUS IN SENSO”**

Ιωάννινα 1998

EYGENIA KOAEZA

“NIHIL EST INTELLECTU QUOD NON FUIT PRIUS IN SENSO”

Aristotle

“I should lay particular stress on the heuristic value of the applied sciences as an aid on discovering new truths in mathematics”

Felix Klein

Περίληψη

Η “ευρετική αξία” των εφαρμοσμένων επιστημών για τη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών είναι ένα ερώτημα που θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε σ’ αυτή την παρουσίαση.

Οι κεντρικοί άξονες γύρω από τους οποίους θα κινηθούμε είναι:

- Η σχέση Μαθηματικών και εφαρμοσμένων επιστημών (physical sciences) όπως αυτή εξελίχθηκε από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.
- Ο τρόπος με τον οποίο αυτή η σχέση μπορεί να αντικατοπτρισθεί στη διδασκαλία.

1. Η εξέλιξη της σχέσης Μαθηματικών - Φυσικής από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα

Κατά την Αριστοτέλεια φυσική φιλοσοφία υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ φύσης και τέχνης (natural and artificial). Η φύση διακατέχεται από την αρχή της κίνησης και της αλλαγής και η αλλαγή είναι τελεολογικά καθορισμένη. Μια επιστημονική ερμηνεία συνίσταται στην περιγραφή της φύσης ενός αντικειμένου ή φαινομένου, δηλ. στην εξήγηση του τρόπου ανάπτυξης και εξέλιξής του.

Τα Μαθηματικά, επομένως, ως “μη φυσικά” δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τη φύση.

Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι “σε ένα κενό χώρο, όπως είναι ο χώρος της Γεωμετρίας δεν υπάρχουν “φυσικοί τόποι”. Η ιδέα του κενού δεν είναι συμβατή με την κατανόηση της κίνησης. Το κενό αποτελεί ένα μη-αισθητό (non-sens). Το να τοποθετηθούν σώματα σε αυτό το μη-αισθητό είναι παράλογο. Ως εκ τούτου, τίποτε δεν θα ήταν πιο επικίνδυνο από το να αναμείξουμε Γε-

ωμετρία και Φυσική, και να εφαρμόσουμε μια μέθοδο συλλογισμού καθαρά γεωμετρική για τη μελέτη της φυσικής πραγματικότητας” [7].

Αντίθετα με τον Αριστοτέλη, ο Πλάτωνας πίστευε ότι τα Μαθηματικά είναι κατ’ εξοχήν κατάλληλα για τις θεωρίες της Φυσικής.

Στα τέλη του 16ου αιώνα στα τάγματα των Ιησουϊτών ο διαχωρισμός φύσης - τέχνης βρίσκεται εν πλήρη ισχύ γιατί εξυπηρετεί απόλυτα την επιθυμία τους να διαφυλάξουν τα Μαθηματικά από την εισβολή της Φυσικής.

Παραδέχονται ότι ως “μη φυσικά” τα Μαθηματικά, δεν αναφέρονται στην ποιοτική ανάλυση της φύσης, αλλά εμπλέκονται στις φυσικές διαδικασίες μόνον ως προς την ποσοτική τους συνιστώσα. Οι μαθηματικές επιστήμες βρίσκουν μεν εφαρμογή στο φυσικό κόσμο, δεν έρχονται όμως σε αντιπαράθεση με τις ποιοτικές ερμηνείες της φυσικής φιλοσοφίας. Είναι ένα διαφορετικό πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Αυτή η αντίληψη, τοποθετεί τα Μαθηματικά σε μια θέση υπεροχής, αντιδιαστέλλοντας την “αμφίβολη” ποιοτική ερμηνεία με την καθαρότητα της μαθηματικής απόδειξης.

Ο ίδιος ο Αριστοτέλης στα “Φυσικά” του, διδάσκει ότι η “ποσότητα” είναι ένα θέμα που απασχολεί και τους φυσικούς και τους μαθηματικούς, αλλά με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο.

Στην “Αλμαγέστη”, ο Πτολεμαίος υποστηρίζει ότι ο αστρονόμος ασχολείται μόνο με τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των ουράνιων σωμάτων. Άλλωστε ο διαχωρισμός μεταξύ Αστρονομίας και Αστρολογίας είναι σαφής, η δεύτερη θεωρείται ως το “μιάσμα” (pollution) της πρώτης. Η Αστρονομία θεωρείται “η πλέον ευγενής” από όλες τις μαθηματικές επιστήμες διότι χρησιμοποιεί τις πιο βέβαιες αποδείξεις (γεωμετρικές) και έχει ως αντικείμενο, το ευγενέστερο των αντικειμένων, τον ουρανό.

Έτσι, **στο εκπαιδευτικό σύστημα των Ιησουϊτών** τα Μαθηματικά έχουν μια εξέχουσα θέση και θεωρούνται ως ίσης αξίας εταίρος της φυσικής φιλοσοφίας. Οι μαθηματικοί, ως προς την ιεραρχία, δεν είναι υποδεέστεροι των φυσικών φιλοσόφων. Αντίθετα οι φυσικοί φιλόσοφοι διδάσκονται από τους μαθηματικούς. Τα Μαθηματικά κρίνονται απαραίτητα για την μελέτη της Φυσικής. Η ακρίβεια των μαθηματικών εκφράσεων και αποδείξεων αφενός επιτρέπει την αποφυγή σύγχυσης, αφ’ ετέρου τα αποτελέσματα των μαθηματικών διερευνήσεων ανοίγουν νέους ορίζοντες έρευνας για τους φυσικούς.

Στα τέλη του 16ου αιώνα, η σχέση Μαθηματικών - Φυσικής είναι σαφής. Η μεν Φυσική ασχολείται με την αναζήτηση φυσικών αιτιών στα πλαίσια της οποίας εξαιρείται οποιαδήποτε ανθρώπινη τακτική, τα δε Μαθηματικά αναζητούν αποδείξεις που στηρίζονται μόνον στα ποσοτικά χαρακτηριστικά των μεγεθών. Οι δύο επιστήμες προσπαθούν να ερμηνεύσουν τον κόσμο από

δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες, με τα Μαθηματικά να λειτουργούν ως ερμηνεία για την δημιουργία μιας έγκυρης γνώσης της φύσης.

Τα Μαθηματικά σ’ αυτόν τον ερμηνευτικό και προβλεπτικό τους ρόλο διατηρούν μεν την αυτοτέλεια και την υπεροχή τους ως προς τη Φυσική, βρίσκονται όμως υποκείμενα κάποιου από τους κλάδους των καθαρών Μαθηματικών.

Ως καθαρές επιστήμες ο Αριστοτέλης θεωρεί εκείνες που θεμελιώνονται σε δικές τους μοναδικές αρχές, οι οποίες επιτρέπουν τη διατύπωση επαγωγικών συλλογισμών και αποδείξεων. Χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια ως προς το είδος των αντικειμένων που συνθέτουν τις αρχές τους έτσι ώστε να διασφαλίζεται η συνοχή του επαγωγικού συλλογισμού.

Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο, καθαρά Μαθηματικά είναι μόνο η Γεωμετρία και η Αριθμητική. Η Αστρονομία και η Μουσική υπόκεινται στην Γεωμετρία και την Αριθμητική αντίστοιχα διότι εφαρμόζουν τις αρχές τους για τη μελέτη άλλων πραγμάτων: των ουρανίων κινήσεων και των ήχων αντίστοιχα.

Η Αστρονομία και η Μουσική θεωρούνται “υποκείμενες” ή μίχτες επιστήμες (mixed mathematics).

Το ίδιο και η Οπτική και η Στατική που υπόκεινται στη Γεωμετρία.

Ο διαχωρισμός μεταξύ καθαρών και μίχτων μαθηματικών επιστημών, ήταν εν ισχύ ήδη από την Ελληνιστική περίοδο. “Αυτά τα τρία αντικείμενα, Αστρονομία, Στατική (περιλαμβανομένης και της Υδροστατικής) και Οπτική, ήταν οι μόνες συνιστώσες των κλασσικών φυσικών επιστημών κατά την αρχαιότητα και έγιναν αντικείμενα έρευνας που χαρακτηρίζετο από λεξιλόγιο και τεχνικές απρόσιτα στους μη ειδικούς ... Ακόμη και σήμερα, το έργο του Αρχιμήδη και η Αλμαγέστη του Πτολεμαίου μπορούν να διαβαστούν μόνο από εκείνους που έχουν ειδικές γνώσεις σ’ αυτά τα θέματα” [8].

Από τα μέσα του 16ου αιώνα ένα τέταρτο αντικείμενο μελέτης είχε προστεθεί: η μελέτη της κίνησης.

Η συμβολή του Galileo σ’ αυτό το νέο ερευνητικό πεδίο ήταν τεράστια. Κι αυτό γιατί έπρεπε να αντιμετωπίσει την ευρέως διαδεδομένη Αριστοτελική άποψη ότι “δεν είναι δυνατόν να διατυπωθεί μια μαθηματική θεωρία της ποιότητας, ούτε καν της κίνησης. Στους αριθμούς δεν υπάρχει κίνηση. Αλλά αγνοούμενης της κινήσεως αγνοείται η φύση. Ο αριστοτελικός της εποχής του Galileo μπορούσε να προσθέτει ότι οι σημαντικότεροι πλατωνικοί, ο ίδιος ο θείος Αρχιμήδης δεν μπόρεσε να αναπτύξει κάτι άλλο πλιν μιας στατικής. Όχι μια δυναμική. Μια θεωρία ακινησίας. Όχι μια θεωρία κινήσεως” [7]

Για να αντικρούσει την Αριστοτελική λογική ο Galileo αναγκάστηκε να αποκλείσει την έννοια της ποιότητας και ως εκ τούτου να αποκλείσει ως πη-

γή γνώσης την αντίληψη των πραγμάτων μέσω των αισθήσεων. Υποστήριξε, ότι ο μόνος τρόπος να συλλάβουμε την πραγματικότητα είναι η πνευματική γνώση, πράγμα το οποίο συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι τα πειράματα που περιγράφει στο έργο του είναι πιθανότατα “νοητικά πειράματα” και όχι πηγή άντλησης γνώσης.

Τον 17ο αιώνα η συνεισφορά των Ιησουϊτών έγκειται στο ότι επεκτείνουν το σχήμα της εξάρτησης των μικτών μαθηματικών επιστημών έτσι ώστε αυτές να μην απορρέουν μόνο από ένα κλάδο των καθαρών Μαθηματικών αλλά και από την ίδια την Φυσική, αμβλύνοντας έτσι τις διαφορές μεταξύ (ποσοτικής) μαθηματικής επεξεργασίας και (ποιοτικής μελέτης) της φύσης.

Έτσι, για παράδειγμα, “η Οπτική περιγράφεται σε στενή σχέση με τη συμπεριφορά του φωτός και την ανατομία του ματιού σε συνδυασμό με γεωμετρικά συμπεράσματα... Όμως η ιδιαίτερη σχέση της με τα γεωμετρικά αντικείμενα (γραμμές, γωνίες, κώνοι) φανερώνει ότι υπάγεται όχι τόσο στη Φυσική όσο στη Γεωμετρία” [2].

Διότι, “πώς μπορεί ένας φυσικός, χωρίς Γεωμετρία, να συζητήσει με αξιοπιστία για σημεία, γραμμές, επιφάνειες. Για αραιώσεις ή συμπυκνώσεις, για κατάληψη μεγαλύτερου ή μικρότερου χώρου, χωρίς πρόσθεση ή αφαίρεση μερών... Ένας φυσικός χωρίς Γεωμετρία έχει δεμένα τα μάτια του”. [2]

Γύρω στα 1619, μια νέα ορολογία αρχίζει να υιοθετείται για τα “μικτά Μαθηματικά”. Ο όρος “**Φυσικο-Μαθηματικά**” (ή mathematico - physica) που εμφανίζεται για πρώτη φορά στην αλληλογραφία μεταξύ του Ολλανδού φιλοσόφου, μηχανικού και δασκάλου Isaac Beeckman και του νεαρού τότε Rene Descartes.

Ο Beeckman αναφερόμενος σε μια παρατήρηση του Descartes γύρω από τη σχέση των φυσικών ιδιοτήτων μιας χορδής και της μουσικής νότας που εκπέμπει, δεν κρύβει την ικανοποίησή του που ο Descartes “συμφωνεί με τις δικές του υποθέσεις περί σωματιδιακής φύσης του ήχου”. Ιδιαίτερα τον ευχαριστεί το γεγονός ότι μόνο με αυτόν ο Descartes συμμερίζεται τις απόψεις του κι αυτό γιατί αυτός μόνον “χρησιμοποιεί με ακρίβεια αυτό το τρόπο μελέτης που συνδέει τα μαθηματικά με τη Φυσική”. Και συμπληρώνει: “Υπάρχουν σήμερα ελάχιστοι Φυσικο-μαθηματικοί” [2].

Τα επόμενα χρόνια όχι μόνον ο αριθμός των Φυσικο-μαθηματικών αυξήθηκε αισθητά, αλλά επήλθε σταδιακή αλλαγή και στο περιεχόμενο αυτής της επιστήμης.

Όμως ο 17ος αιώνας σηματοδεύτηκε κυρίως από μια επιστημονική επανάσταση που αφορούσε άμεσα τη σχέση Μαθηματικών - Φυσικής και που κύριο χαρακτηριστικό της ήταν η χρήση του πειράματος (experiment) στην αναζήτηση της γνώσης.

Η κατανόηση της φύσης μέσω της άμεσης εμπειρίας με τη βοήθεια των αισθήσεων, ήταν κάτι θεμιτό και προφανές για τους Αριστοτελικούς (*nihil est in intellectu quod non fuit prius in sensu*) αλλά η απλή παρατήρηση δεν αρκούσε για τη διατύπωση, μιας επιστημονικής θεωρίας. Τα αξιώματα του επαγωγικού συστήματος του Ευκλείδη δεν είναι παρατηρήσεις φυσικών φαινομένων, αλλά προτάσεις που **πρέπει** να δεχθούμε ως αληθείς για να κατασκευάσουμε ακλόνητες αποδείξεις.

Ο 17ος αιώνας χαρακτηρίζεται από τη χρήση της οργανωμένης εμπειρίας -του πειράματος- για την κατάκτηση της γνώσης.

Βέβαια, αυτός ο ορισμός του πειράματος ως επερώτηση μιας θεωρίας (*test of a theory*) μέσω μιας κατάλληλης γλώσσας δεν καλύπτει όλο το φάσμα των ερμηνειών του όρου, όπως αυτός χρησιμοποιήθηκε από τους πιο σημαντικούς φυσικο-μαθηματικούς.

Για τους R. Hooke (:*instantia crucis*) και I. Newton (*experimentum crucis*) το πείραμα έχει την έννοια ενός ελέγχου εναλλακτικών προτάσεων (*test of alternative propositions*). Για τον Boyle έχει το νόημα μιας συλλογής γεγονότων για την ενίσχυση μιας υποψίας, ενώ ο Galileo προσανατολίζεται σε μια συλλογή αρχών που θα χρησίμευαν σε τυπικές επιστημονικές αποδείξεις.

Το ότι το πείραμα χαρακτηρίζει τον 17ο αιώνα δεν σημαίνει ότι είναι και η πρώτη φορά που η οργανωμένη παρατήρηση χρησιμοποιείται για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Από τον 13ο ήδη αιώνα, μια εμπειρική φιλοσοφική θεώρηση της επιστήμης ήταν ενσωματωμένη στις κλασσικές φυσικές επιστήμες. Μεταξύ, όμως, της πριν τον 17ο αιώνα εμπειρικής αντιμετώπισης της επιστήμης και εκείνης του 17ου αιώνα, υπήρχαν σημαντικές ποιοτικές διαφορές τις οποίες επισημαίνει ο Th. Kuhn στο [8].

Επιγραμματικά, τα χαρακτηριστικά των εμπειρικών φυσικών επιστημών από την αρχαιότητα μέχρι τα τέλη του 16ου αιώνα ήταν:

- Τα πειράματα στα οποία γίνεται αναφορά ήταν κυρίως νοητικά πειράματα (*thought experiments*), δεδομένου ότι τα αποτελέσματα αυτών των πειραμάτων ήταν ήδη γνωστά από συνεχείς παρατηρήσεις στα πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας. Βέβαια, κάποια από τα πειράματα είχαν πράγματι εκτελεσθεί, αλλά κανείς δεν μπορεί να το πει με σιγουριά. Σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν μόνο ενδείξεις ότι το πείραμα ήταν καθαρά νοητικό, όπως π.χ. στην περίπτωση όπου το κείμενο συνοδεύεται από μια εντελώς ουτοπιστική εικονογράφηση.
- Τα αποτελέσματα των πειραμάτων που αναφέρονται απέχουν κατά πολύ από εκείνα μεταγενέστερων πειραμάτων.
- Η υλική και τεχνική υποδομή των πειραμάτων σε πολλές περιπτώσεις θεωρείται αμφίβολο αν ήταν διαθέσιμη την συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

- Φαίνεται καθαρά η ύπαρξη μιας θεωρίας που κυριαρχεί του πειράματος. Οπότε τα πειράματα είτε στοχεύουν στην εμπειρική παρουσίαση ενός ήδη γνωστού συμπεράσματος είτε αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα που θέτει η υπάρχουσα θεωρία.

Αντίθετα όταν ο Bacon, ο Boyle ή ο Hooke σχεδίαζαν πειράματα από τις αρχές ήδη του 17ου αιώνα προκαλούσαν τη φύση να αντιδράσει κάτω από συνθήκες που για πρώτη φορά εμφανίζονταν και που στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν ακραίες ή και εντελώς τεχνητές.

Με την εισαγωγή του πειράματος στην επιστημονική έρευνα, νέα ερευνητικά πεδία δημιουργήθηκαν (όπως η συστηματική και με όργανα ακριβείας έρευνα γύρω από το μαγνητισμό και τον ηλεκτρισμό) αλλά ήταν εμφανής η έλλειψη μιας συνεπούς και συγκροτημένης θεωρίας που θα μπορούσε να προβλέψει έστω και κατά προσέγγιση την έκβαση του πειράματος.

Είναι πράγματι περιέργη η προκατάληψη του Bacon έναντι μιας “δεσμειτικής θεωρίας”, έναντι οποιασδήποτε σκέψης με φιλοσοφικές προεκτάσεις. Σε μερικές περιπτώσεις, μάλιστα, ξεπερνούσε τα όρια “αρνούμενος την αξία των συλλογιστικών μεθόδων σκέψης ... Εκείνο που ζητούσε ήταν να πολιορκήσουν οι άνθρωποι στενά τη φύση και να συμπλακούν μαζί της” [1].

Κατέκρινε και τα κακοφτιαγμένα πειράματα των προγενεστέρων του (μιλούσε για “τυφλή και ανόητη πειραματική μέθοδο”), αλλά κυρίως κατέκρινε την εξάρτηση αυτών των πειραμάτων από τη θεωρία, εξάρτηση που πολλές φορές έβαζε το πείραμα σε δεύτερη μοίρα: “Οι άνθρωποι έριχναν μια πολύ επιπόλαιη ματιά στο αποτέλεσμα του πειράματος και φαντάζονταν ότι η υπόλοιπη δουλειά μπορεί να γίνει με ονειροπολήματα ... προσπαθούσαν να παντρέψουν το αποτέλεσμα του πειράματος με τις χοντροκομμένες ιδέες που είχαν πριν στο μυαλό τους” [1].

Μέσα από μια τέτοια αντιμετώπιση των πραγμάτων, είναι προφανές **το ότι η στάση του Bacon απέναντι στα Μαθηματικά ήταν μάλλον αρνητική.**

Πράγματι, όπως αναφέρει ο H. Butterfield στο [1] ο Bacon “παραγνώρισε το είδος της επιστήμης που πήγασε τελικά από τον Galileo, ... τη σπουδαιότητα των Μαθηματικών, και για την ακρίβεια της Γεωμετρίας”. Πίστευε, βέβαια, ότι “η διερεύνηση της φύσης διεξάγεται με τον καλύτερο τρόπο όταν τα Μαθηματικά εφαρμόζονται στη Φυσική”, αλλά τα Μαθηματικά δεν μπορούν να είναι τίποτα περισσότερο από υπηρέτης της Φυσικής για τις ταπεινότερες δουλειές.

Εκείνο που κατέκρινε κυρίως ήταν “η μέθοδος του Galileo να μεταφράζει το πρόβλημα της κίνησης, σε πρόβλημα γεωμετρικών σωμάτων που κινούνται μέσα στο γεωμετρικό χώρο ... αγνοώντας την αντίσταση του αέρα ... Ακόμα και στην περίπτωση των ουράνιων σωμάτων ... ο ερευνητής δεν πρέ-

πει να παραβλέπει από τι είδους υλικό είναι κατασκευασμένοι οι πλανήτες ...”.

Οι ιδέες του Bacon βρήκαν γόνιμο έδαφος για να αναπτυχθούν κυρίως στην Αγγλία σε αντίθεση με τη Γαλλία όπου υιοθετήθηκε η παραγωγική μέθοδος του Descartes.

Η γαλλική “σχολή” και ιδιαίτερα οι Ιησουίτες μαθηματικοί ακόμα και μετά την εμφάνιση του κινήματος του Bacon ακολουθώντας την παράδοση του Galileo, όχι μόνο δεν απομόνωσαν τη Φυσική από τα Μαθηματικά αλλά ασχολήθηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον με καταστάσεις “physico-mathematica de natura” [Kircher, Ars Magnesia, 1631] όπου ένα πρόβλημα αντιμετωπίζεται με αποδεικτική - μαθηματική επεξεργασία αλλά και μέσω της καθημερινής εμπειρίας.

Το 1644, ο M. Mersenne, σύνδεσμος του Descartes με τον επιστημονικό κόσμο του Παρισιού αφ’ ότου ο τελευταίος έφυγε για την Ολλανδία, τυπώνει το “Cogita physico-mathematica” όπου όπως και στο “Reflectiones physico-mathematicae”, χρησιμοποιεί τις μικτές μαθηματικές επιστήμες ως μοντέλα για να κατανοήσει τη φύση και εκείνο που τον ελκύει σ’ αυτές είναι ότι **δεν είναι Φυσική** (με την έννοια της φυσικής φιλοσοφίας του Αριστοτέλη): “... αν είναι κάτι για το οποίο συμφωνούν πάντα μαθηματικοί και φυσικοί είναι η βεβαιότητα των μαθηματικών αποδείξεων ... κι αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που σηματοδοτεί την υπεροχή των Μαθηματικών ως προς τη Φυσική”. [2]

Στα τέλη του 17ου αιώνα τη θέση των “κλασσικών φυσικών επιστημών” παίρνουν τρία διακριτά ρεύματα: των κλασσικών επιστημών κάτω από το όνομα “Μαθηματικά”, εκείνο των μικτών μαθηματικών κάτω από την ονομασία Φυσικο-Μαθηματικά (Physico-Mathematics) και εκείνο της Baconian Φιλοσοφίας κάτω από την ονομασία πειραματική Φυσική (“Physique Experimental”).

Στο “Mathematical Lectures” (1683) του I. Barrow γίνεται σαφής η διάκριση μεταξύ “καθαρών” και “μικτών” Μαθηματικών. **Τα πρώτα έχουν να κάνουν με την έννοια της ποσότητας ενώ τα δεύτερα που τα ονομάζει “Physico-Mathematics”** ασχολούνται με τα φυσικά φαινόμενα.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όμως, μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα -με εξαίρεση την Αγγλία- οι κλασσικές επιστήμες είχαν αναμφισβήτητη τη μερίδα του λέοντος τόσο από πλευράς διδασκομένων μαθημάτων, όσο και από άποψη διδακτικού προσωπικού. Είναι ενδεικτικό ότι στη Γαλλική Ακαδημία των Επιστημών, το τμήμα της “πειραματικής Φυσικής” δημιουργήθηκε το 1785 με θέματα τη Γεωμετρία, την Αστρονομία και τη Μηχανική. Ακόμα και μετά το 1815 όταν το όνομα του τμήματος άλλαξε σε “Γενική Φυσική”, μεταξύ των μελών του τμήματος, οι πειραματικοί ήταν ελάχιστοι.

Δεν θα ήταν υπερβολικό να πούμε ότι **το σχίσμα μεταξύ Μαθηματικών (κλασσικών επιστημών) και (πειραματικής) Φυσικής ξεκίνησε από τις ιδέες του Bacon, και συνεχίστηκε μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα** αν και μορφές όπως του Galileo, Newton, Huyghens, Mariotte, Poincare, Klein έδειξαν μέσα από το έργο τους ότι η ενότητα μεταξύ των δύο επιστημών είναι αναπόφευκτη.

Για τον Galileo η δύναμη της σχέψης του υποκαθιστούσε το πείραμα που τις περισσότερες φορές ερχόταν να επιβεβαιώσει μια σειρά θεωρητικών συλλογισμών.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, όμως, ήταν η περίπτωση του Newton. Στα δύο πιο σημαντικά έργα του, *Principia* και *Opticks*, αντικατοπτρίζεται στο μεν πρώτο η παράδοση των κλασσικών επιστημών, στο δε δεύτερο, η επίδραση της Baconian φιλοσοφίας. Ακόμα και κάτω από την επίδραση των ιδεών του Bacon, “ο Newton επιλέγει από τα αυξανόμενα πειραματικά δεδομένα, εκείνα που μπορούσαν να ρίξουν φως σε θεωρητικά ζητήματα ... Αυτό που βρίσκουμε στα *Opticks* είναι μια μη Baconian χρήση του Baconian πειράματος, ένα προϊόν της βαθιάς απορρόφησης του Newton από την κλασσική επιστημονική παράδοση”[8].

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο P. Heimann στο [3] “στα *Principia* ο Newton δημιούργησε το παράδειγμα μιας μαθηματικής επιστήμης της Μηχανικής. Μολαταύτα, αν και ο ίδιος εξέφρασε την ελπίδα ότι όλα τα φυσικά φαινόμενα θα μπορούσαν να υπαχθούν σε αντίστοιχα μαθηματικά μοντέλα, στην Οπτική του η αντιμετώπιση των προβλημάτων της Οπτικής στηρίχθηκε, αφ’ ενός μεν, σε μια πειραματική μεθοδολογία και αφ’ ετέρου, σε μια καθαρά θεωρησιακή δομή”

Στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα η κατάσταση μεταξύ Μαθηματικών και Φυσικής είχε διαμορφωθεί ως εξής:

Καταρχήν, ενώ από την αρχαιότητα μέχρι και τα τέλη του 18ου αιώνα μόνο η Μηχανική, η Οπτική, η Υδροστατική και Υδροδυναμική χρησιμοποιούσαν μαθηματικές θεωρίες (κυρίως Άλγεβρα, Γεωμετρία και Τριγωνομετρία), από τις αρχές του 19ου αιώνα όλο και περισσότερα πεδία έρευνας (Μαγνητισμός, Ηλεκτρισμός, Θερμότητα) απαιτούσαν μαθηματική επεξεργασία σε σημείο μάλιστα **που να αναγνωρίζεται ως επιστήμη ένα πειραματικό πεδίο έρευνας ανάλογα με το αν χρησιμοποιούσε ή όχι ως μοντέλα μαθηματικές θεωρίες.**

Τα σύνορα μεταξύ “καθαρών” Μαθηματικών και Φυσικής γίνονται δυσδιάκριτα με τη Φυσική να ακολουθεί την αλματώδη ανάπτυξη των “καθαρών” Μαθηματικών, στο μέτρο όπου παρατηρήθηκε μια συσσώρευση εξαιρετικά αφηρημένων και θεωρητικών μαθηματικών κατασκευών στη διάθεση

των φυσικών επιστημών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα, η γεωμετρία Riemann που αποτελεί τη βάση της θεωρίας της σχετικότητας και η θεωρία χώρων του Hilbert που βρήκε εφαρμογή στη κβαντική μηχανική. Η μαθηματικοποίηση της Φυσικής ξεκίνησε αρχικά από την Γαλλία γύρω στα 1810 για να παρατηρηθεί στη συνέχεια μια ύφεση και να πάρουν τη σκυτάλη γύρω στο 1840, άλλες χώρες, κυρίως η Γερμανία. Προσωπικότητες όπως αυτές των Riemann, Neumann, Helmholtz και Kirchhoff συντέλεσαν στο να δημιουργηθεί ένας νέος επιστημονικός χώρος όπου πειραματικοί και καθαροί μαθηματικοί συνεργάζοντο σε εφαρμογές της Φυσικής.

2. Η αντανάκλαση της σχέσης Μαθηματικών - Φυσικής στη διδασκαλία

Η μαθηματικοποίηση της Φυσικής, που συντελέστηκε σταδιακά αλλά σταθερά, ωφέλησε μεν τη θεωρητική Φυσική, αλλά συγχρόνως της επέβαλε την κυριαρχία των Μαθηματικών.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να οξυνθούν οι σχέσεις και να αρχίσει η αναζήτηση ισορροπιών.

Το 1966 η Γραμματεία του τμήματος Φυσικής της Ακαδημίας του Βερολίνου οργανώνει μια συνάντηση φυσικών και μαθηματικών με στόχο την ανταλλαγή απόψεων γύρω από τη σχέση Μαθηματικών - Φυσικής.

Κάποιες από τις βασικές ιδέες που υποστηρίχθηκαν ήταν ότι:

- Δεν είναι απόλυτα σωστό να αποκαλούμε τη Φυσική μητέρα των Μαθηματικών, δεδομένου ότι υπάρχουν περιοχές των Μαθηματικών που δεν έχουν τις ρίζες τους στη Φυσική, όπως για παράδειγμα, η θεωρία πιθανοτήτων, η θεωρία παιγνίων, η θεωρία πληροφορίας και η μοντέρνα άλγεβρα. Αυτές οι εξαιρέσεις είναι αρκετές για να αποκλείσουμε οποιαδήποτε νατουραλιστική αντίληψη για τα Μαθηματικά.
- Το υψηλό επίπεδο αφάιρεσης μιας μαθηματικής θεωρίας προσφέρει ένα πεδίο εφαρμογών στη Φυσική σαφώς ευρύτερο από εκείνο που ενδεχομένως γέννησε αυτή τη μαθηματική θεωρία. Σ' αυτή τη περίπτωση, όταν δηλαδή έχουμε δημιουργία σε υψηλά αφηρημένο επίπεδο μιας νέας μαθηματικής θεωρίας με στόχο την εξήγηση φυσικών φαινομένων μιλάμε για “Φυσικά Μαθηματικά” (“Physikalische Mathematik”).
- Η ανεξαρτητοποίηση των Μαθηματικών από τη Φυσική που συντελέστηκε το πρώτο μισό του 19ου αιώνα ωφέλησε ουσιαστικά την ίδια τη Φυσική. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της θεωρίας χώρου Hilbert σαν βάση της Κβαντικής Μηχανικής.
- Ο ρόλος των Μαθηματικών στη Φυσική είναι διπλός: παραγωγικός (ή μετασχηματιστικός) και προσδιοριστικός (ή διαμορφωτικός).

Ο **παραγωγικός ρόλος** συμπλέει με την φορμαλιστική αντίληψη των Μαθηματικών που θεμελιώθηκε από τον Hilbert και συνίσταται στη χρησιμοποίηση μαθηματικών εργαλείων για την εξαγωγή συμπερασμάτων από ήδη υπάρχοντα αξιώματα. Σ' αυτή τη περίπτωση τα Μαθηματικά λειτουργούν σαν το συντακτικό (syntax) μιας γλώσσας (της Φυσικής) ήδη διατυπωμένης.

Ο **προσδιοριστικός ρόλος** των Μαθηματικών είναι πολύ πιο καθοριστικός για τη διαμόρφωση των φυσικών θεωριών δεδομένου ότι η επιλογή μιας συγκεκριμένης μαθηματικής θεωρίας προκαθορίζει τις βασικές εξισώσεις της εν εξελίξει φυσικής θεωρίας. Έτσι, οι θεμελιώδεις εξισώσεις της Σχετικιστικής Μηχανικής που διατυπώθηκαν από τον Einstein στην πραγματικότητα προκύπτουν μέσω ενός αξιώματος αντιστοιχίας εφ' όσον θεωρήσουμε αποδεκτή τη γεωμετρία Minkowski.

Μέσα από τις προηγούμενες ιδέες αλλά και από την ίδια την ιστορική εξέλιξη των επιστημών, φαίνεται καθαρά η συμβολή των Μαθηματικών στη Φυσική τόσο σε επίπεδο έρευνας, όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας.

Κάτι το οποίο έχει σχετικά λιγότερο συζητηθεί είναι η συμβολή της Φυσικής, ιδιαίτερα της πειραματικής Φυσικής για την μαθηματική έρευνα και εκπαίδευση.

Την πατρότητα αυτής της ιδέας την έχει αναμφίβολα ο Αρχιμήδης, αλλά σε νεότερες εποχές **θα τολμούσαμε να αποδώσουμε την ιδέα της χρησιμοποίησης φυσικών μοντέλων για την μελέτη των Μαθηματικών στον Newton**, κάτι που αναμφισβήτητα αποτέλεσε καινοτομία σε μια εποχή που δέσποζαν οι αντιλήψεις του Descartes, ότι δηλαδή ο μαθηματικός συλλογισμός είναι κάτι το εντελώς ξεχωριστό από τα πράγματα στα οποία αυτός ο συλλογισμός αναφέρεται.

Αντίθετα, για τον Newton, η μαθηματική γνώση (για την οποία η Γεωμετρία αποτελεί κλασσικό παράδειγμα) αναφέρεται σε ιδιαίτερα είδη αντικειμένων που δημιουργούνται μέσω κατασκευαστικής διαδικασίας (active construction). **Το όνομα αυτής της κατασκευής από την οποία προκύπτουν τα μαθηματικά**, είναι Μηχανική. Η άποψη ότι μια άψογη κατασκευή ανήκει στη Γεωμετρία ενώ μια ατελής στη Μηχανική δεν ευσταθεί. Τα λάθη, κατά τον Newton, δεν ανήκουν στην τέχνη, αλλά στους τεχνίτες.

“Η Γεωμετρία δεν είναι τίποτε άλλο παρά το τέλεια μηχανικό ... Διότι η χάραξη ευθειών και κύκλων που σ' αυτά θεμελιώνεται η Γεωμετρία, ανήκει στη Μηχανική ... Η Γεωμετρία δεν μας διδάσκει να χαράσσουμε αυτές τις γραμμές, το θεωρεί κάτι δεδομένο. Η λύση προβλημάτων χάραξης είναι θέμα Μηχανικής, η Γεωμετρία μας δείχνει πως να χρησιμοποιούμε τέτοιες χαράξεις ... Ως εκ τούτου η Γεωμετρία, θεμελιώνεται στη Μηχανική πρακτική” [2].

Αλλά και ο Poincare στο *Valeur de la Science* υπογραμμίζει τη σπουδαιό-

τητα της Φυσικής για την αντιμετώπιση μαθηματικών προβλημάτων:

“Η επιστήμη της Φυσικής δεν μας δίνει μόνο την ευκαιρία να λύσουμε προβλήματα, αλλά μας βοηθάει επίσης να ανακαλύψουμε το δρόμο που οδηγεί στη λύση τους και μάλιστα αυτό το κάνει με δυο τρόπους: μας οδηγεί στο να υποψιαστούμε (anticipate) τη λύση και μας υποβάλλει τους κατάλληλους συλλογισμούς (που θα μας οδηγήσουν σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο)” [2].

Περίπου 200 χρόνια μετά, ο F. Klein στην εισήγησή του με θέμα “On the mathematical character of space - intuition and the relation of pure mathematics to the applied sciences” [6] διατυπώνει την ίδια άποψη: “Δίνω ιδιαίτερη έμφαση στην ευρετική αξία των εφαρμοσμένων Μαθηματικών σαν βοήθεια για την ανακάλυψη νέων αληθειών στα Μαθηματικά ... οι Αβελιανοί αέρες μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως παράδειγμα ηλεκτρικών ρευμάτων σε κλειστές επιφάνειες. Με ανάλογο τρόπο, θεωρήματα που αφορούν διαφορικές εξισώσεις μπορούν να προκύψουν από τη θεώρηση των ηχητικών παλμών”.

Και συνεχίζει, αφού έχει αναπτύξει λεπτομερώς την προηγούμενη σκέψη του: “Όλα αυτά μας υποβάλλουν την ερώτηση **μήπως θα έπρεπε να δημιουργήσουμε για τις ανάγκες της εκπαίδευσης ένα συντεταγμένο σύστημα (abridged system) Μαθηματικών προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εφαρμοσμένων επιστημών, χωρίς να περνάμε από όλο το βασίλειο των αφηρημένων Μαθηματικών;**”.

Συμπληρώνει, βέβαια, ότι μια τέτοια πρόταση δεν έχει καμιά πρόθεση να αναστείλει την έρευνα στα καθαρά Μαθηματικά, διότι εκτός από το γεγονός ότι τα καθαρά Μαθηματικά είναι αναντικατάστατα για την καλλιέργεια της λογικής σκέψης, είναι απαραίτητο να υπάρχουν πάντα έστω και οι λίγοι που θα ανεβάζουν σταδιακά τα standard αυτής της επιστήμης. Όμως **“για τη διδασκαλία, δεν είναι μόνο παραδεκτό, αλλά εντελώς απαραίτητο, να είμαστε λιγότερο αφηρημένοι στην αρχή, να έχουμε συνεχή επαφή με τις εφαρμογές και να προχωράμε σε εκλεπτύνσεις (refinements) σταδιακά και όσο μπορούν να καταλάβουν οι μαθητές μας ...”**.

Μισό αιώνα μετά, ο Polya στο [9] κάτω από τον τίτλο Physical Mathematics επεξεργάζεται λεπτομερώς τις απόψεις των Newton, Poincare και Klein με αφορμή συγκεκριμένα μαθηματικά προβλήματα που επιλύει ανατρέχοντας σε φυσικά μοντέλα.

Στις μέρες μας οι ιδέες που διατύπωσαν οι προηγούμενοι ερευνητές, αλλά και πολλοί άλλοι όπως οι H. G. Steiner, A. Revuz, J. de Lange κ.α. [4] για το πως θα μπορούσε να υπάρξει μια συνεργασία μεταξύ φυσικών και μαθηματικών στα πλαίσια της εκπαίδευσης έχουν αρχίσει να υλοποιούνται. Σε προηγούμενη εργασία μας [6], έχουμε ασχοληθεί διεξοδικά με τις διδακτικές προεκτάσεις μιας τέτοιας συνεργασίας.

Βέβαια ως τώρα, μεγαλύτερη έμφαση έχει δοθεί στο ρόλο που παίζουν τα Μαθηματικά στη διδασκαλία των επιστημών.

Θεωρούμε, όμως, ότι στα πλαίσια μιας ρεαλιστικής μαθηματικής εκπαίδευσης [10] η αντίστροφη διαδικασία, δηλαδή, ο ρόλος της Φυσικής για την κατανόηση και επεξεργασία μαθηματικών εννοιών θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα.

Σε πανεπιστημιακό επίπεδο, τα παιδαγωγικά τμήματα λόγω της ιδιαιτερότητας της μελλοντικής εργασιακής απασχόλησης των φοιτητών τους (τουλάχιστον όσο δεν ισχύει ο θεσμός του δασκάλου ειδικότητας) είναι το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για να εφαρμοσθεί η προηγούμενη ιδέα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- [1] BUTTERFIELD, H.: 1988, Η καταγωγή της σύγχρονης επιστήμης (1300-1800), Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας
- [2] DEAR, P.: 1995, Discipline and Experience, The University of Chicago Press
- [3] HEIMANN, P. M.: 1994, Οι επιστημονικές Επαναστάσεις, Νεύση, τεύχος 1
- [4] Institute fur Didactic der Mathematik der Universitat Bielefeld: 1979, Cooperation between Science teachers and Mathematics teachers, Materialien und Studien Band 16
- [5] KLEIN, F.: 1894, Lectures on Mathematics, Macmillan and Co.
- [6] ΚΟΛΕΖΑ, Ε., ΣΚΟΡΔΟΥΛΗΣ, Κ.: 1996, Διδακτικές προεκτάσεις της μαθηματικοφυσικής ιδιοποίησης του προβλημάτων των τριών σωμάτων από τον H. Poincare, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας, Αθήνα
- [7] ΚΟΥΡΕ, Α.: 1994, Γαλιλαίος και Πλάτων, Νεύση, τεύχος 1
- [8] KUHN, TH.: 1977, Mathematical versus Experimental Traditions in the Development of Physical Science, in The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change, The University of Chicago Press
- [9] POLYA, G.: 1954, Mathematics and Plausible Reasoning. Vol I, Princeton University Press
- [10] STREEFLAND, L.: 1991, Realistic Mathematics Education in Primary School, Freudenthal Institute

ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΠΟΝΩΤΗ - ΠΛΟΥΣΙΑ ΜΙΣΑΗΛΙΔΗ

**CHILDREN'S HUMAN FIGURE DRAWINGS:
RECENT APPROACHES ON DEVELOPMENTAL CHANGE**

Ιωάννινα 1998

ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΠΟΝΩΤΗ - ΠΛΟΥΣΙΑ ΜΙΣΑΗΛΙΔΗ

CHILDREN'S HUMAN FIGURE DRAWINGS: RECENT APPROACHES ON DEVELOPMENTAL CHANGE

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό εξετάζονται τα παιδικά σχέδια του ανθρώπου μέσα από το πρίσμα των σύγχρονων ερευνών, οι οποίες δίνουν έμφαση στις γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στη σχεδιαστική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο επιχειρεί να απαντήσει στα δύο βασικά ερωτήματα που θέτει η σύγχρονη μελέτη του παιδικού σχεδίου: (1) πώς ερμηνεύονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το σχέδιο του ανθρώπου (μουντζουρώματα, γυρίνος και τυπική ανθρώπινη φιγούρα) στις διάφορες περιόδους ανάπτυξης του παιδιού και (2) πώς συντελούνται οι σημαντικότερες αναπτυξιακές αλλαγές που παρατηρούνται στα σχέδια αυτά.

? human figure

For many years it was believed that drawings reflected children's intellectual maturity (Goodenough, 1926; Harris, 1963) or emotional condition (Koppitz, 1968; Machover, 1949). As a result, the earlier studies in the field attempted to analyse children's spontaneous drawings in order to assess the child's psychological well being. Recently, however, researchers (Freeman, 1980; Goodnow, 1977; Karmiloff-Smith, 1992; Thomas, 1995) have started to focus on the cognitive aspects that underlie the drawing performance of the child.

The human figure is one of the earliest subjects to appear in children's drawings, which adults recognize as representational and which remains one of the child's most popular topics during childhood. Naturalistic approaches in the study of the human figure drawing have nowadays been replaced by experimental studies. Furthermore, considerations of it not as a "print out" of a mental concept, but as a construction whose final form depends on the procedures used to produce it, are emphasized. Psychologists and educators have found the idea of using a non-verbal task, the drawing of the human figure, very useful in assessing the child's developmental level.

This article reviews the experimental evidence currently available on the development of children's human figure drawings (HFDs), beginning even before the first figures become recognisable. Although classification into stages

tends to obscure the continuity of development, for the purpose of this paper a classification of stages in children's HFDs will be attempted and the transition from one stage to the next will be discussed.

The child's early attempts to represent the human figure in their drawings pass through the stages of scribbles, tadpoles and conventional figures. From the age of 18 months onwards children begin to make marks on the paper, marks which are commonly defined as scribbles (Cox, 1993; Thomas & Silk, 1990). Scribbles are scattered lines spread all over the page. Piaget and Inhelder (1969) consider scribbling as a play of exercise, in which the child thinks she recognizes forms. Kellogg (1979) maintains that scribbles are neither incidental nor they are placed haphazardly on the paper. She argues that before children begin to draw human figures, they go through a period of motor and visual self-training through scribbling. Then comes a period of drawing simple shapes followed by periods in which they combine them into typical designs ('combines' and 'aggregates'). Next, they draw mandala (a cross superimposed on a circle) and sun figures and finally reach the stage of drawing human figures.

The earlier attempts to draw a human figure result in the curious tadpole form (21/2 years to 4 years approximately). The tadpole is usually a circle to which a number of lines may be attached to represent the limbs. Arms are often omitted but when they are included, they are usually attached to the head since the figure has no body. In addition, marks within the circle may be used to signify facial features.

Tadpole's unique form has stimulated a lot of theoretical and research interest. Arnheim (1956) considers that the tadpole form represents an undifferentiated head and trunk. This lack of differentiation leads the child to attach consistently the arms to the head. Montessen (1984) attributes the undifferentiated tadpole form to limitations in motoric development and quotes Werner's (1964) developmental theory of gradual improvement in differentiation and hierarchical organisation in order to support her claims. Yet, a different explanation is offered by Kellogg (1979), who posits that tadpoles emerge from suns, radials and mandala and serve drawings' purpose for balance. The use of these symbols, Kellogg argues, is universal and accounts for the stereotypy which characterizes the tadpole figure.

For Piaget and Inhelder (1969) the tadpole form reflects the child's inadequate mental representation and her inability to construct an image using different parts. It is argued that the young child is more concerned to display what she knows about the object rather than what she sees, a concern referred to as intellectual realism by Luquet (1921). In contrast, Cox and Parkin (1986) assume that children's mental image of the human figure is complete, but "they

analyze it in either a piece-meal (i.e. missing out the torso) or an overinclusive (i.e. combining the head and torso) way" (pp. 368).

More recent explanations of the tadpole, regard it as the outcome of planning problems that the child faces when it comes to draw a human figure. Freeman (1980) suggests that detailed observation of the order of production items, together with omission data could enable us to understand young children's problems in organising both the temporal and spatial production of a human figure. He interprets the tadpole form as a serial position problem, since the terminal items (head and legs) are better produced than the middle ones (trunk and arms). Studies in memory are quoted (Roediger & Crowder, 1976; Shiffrin, 1970) which provide evidence that indeed there is a tendency to recall better the items first and last in a list than those in the middle.

Freeman (1980) further proposes that tadpoles may be the result of the conjunction of two serial strategies, namely 'starting at the top and working down' plus 'end anchoring'. Bassett's (1977) study has provided evidence for Freeman's argument. She found a consistent top to bottom serial order effect in the production of the tadpole. Thus, Freeman (1980) credits the tadpole drawer with a great deal of mental representation. If the child did not have some degree of mental image of the intermediate items in the human figure, she would not be able to end-anchoring correctly in the terminal items. It seems that the child knows about trunk and arms but she has difficulty in producing them.

In the tadpole form not only is the absent trunk striking but also the problem of arm position. Freeman (1977, 1980) presented children with a properly scaled series of head-trunk ratios, in which the ratios varied at approximately equal intervals on the underlying scale, and found a tendency to attach the arms on the largest segment regardless of whether it stood for the head or the trunk. This tendency, termed as the 'body-proportion effect', was found to be an established phenomenon among tadpole drawers and provided evidence that young children decide to position arms by using as a cue the body segment's relative size, which differs from the cues they use for all the other body parts.

The tadpole stage precedes the one which is characterized by the conventional figure (5 to 8 years approximately). Conventional figures depict a separate head and trunk. Goodnow (1977) speculates that the conventional form develops out of the tadpole by placing a single line across-between the legs (Goodnow, 1977). This change may stem from an accidental discovery that a cross-line may create a solid figure. In their longitudinal study Cox and Parkin (1986), however, did not find evidence to support Goodnow's (1977) claim. The conventional figures had a complete circular shape for the body and were not adapted in any obvious way from a previous form. They concluded that it is

more likely that the body appears as an additional item, when the child decides to add a distinct body part to his HFDs.

Although the conventional figure seems to be a realistic representation of the human figure, it is characterized by some 'queer' attribute: the head is very often larger than the trunk. The overestimation of the head has stimulated a lot of research and led different researchers to alternative and sometimes contrasting interpretations. Piaget & Inhelder (1956; 1969) consider the disproportionate conventional figure as the outcome of an inaccurate mental image. Arnheim (1956) maintains that the child attributes to the head greater importance than to the rest of the body and she uses the size to signal its significance. For Montensen (1984), the overestimation of the head is due to its emotional and sensory importance, as it is the receiver of the majority of sensual impressions as well as the cite of thought and imagination.

For Rouma (1913) the head's greater size is due to planning and organisation problems in the conventional human drawing. He supports that if the head is drawn first not only has it more free space available on the page, but it can be drawn without worrying about connecting it to anything else. Thus, children are often seen dashing off the drawing of the head and then draw the trunk more slowly, in the less space available, in order to join the lines onto the head. Freeman (1980) seems to agree with Rouma's position, by arguing that the dominance of the head has more to do with the sequence in which children draw than with their internal representation of the human figure.

Selfe (1983), carried out a study with children aged between 5 and 10 years of age. She gave them the task to complete a pre-drawn headless figure, based on the assumption that there would be a much larger degree of accuracy in producing proportions, if the trunk, arms and legs of the figure were pre-drawn, thereby solving problems of spatial organisation and sequencing. The striking finding of her study was that the youngest children tended to underestimate the head -contrary to the common observation of overestimation. Thomas and Tsalimi (1988) assumed that some special feature of the pre-drawn figure in Selfe's task, in particular the neckline, produced these results. They carried out a study which improved on Selfe's methodology by including pre-drawn headless figures with different or no necklines. They found that the type of neck in the pre-drawn figure, influenced significantly the size of the added head for the 3-4 and 5-6 years old groups, but not for the 7-8 years old group. Their findings support Freeman (1980) who claimed that the task of joining head and trunk can influence the size of the second drawn part especially in younger children.

In a further experiment Thomas and Tsalimi (1988) asked children to start their drawings with the trunk instead of the head and their results showed that

head and body were on average correctly proportioned. These findings pinpoint to the view that the overestimation of the first drawn head, must be a consequence of leaving insufficient space for a visually correct depiction of the rest of the body. In an attempt to explain why children start their HFDs from the head, Thomas and Tsalimi (op cit) proposed that this may be a product of the top-to-bottom direction of English writing. Such an assumption, however, leaves open the question about the drawing sequence and performance of children grown up under the influence of different cultures. In the same experiment the head-trunk ratio was found to be larger in the HFDs of the youngest children regardless of the drawing order, indicating that on average they produce a better approximation to visually correct proportions. The authors attributed that finding to the tendency shown by older children to depict facial features.

The planning for the inclusion of details has also been reported as an explanatory cause for the overestimation of the head. Whereas, the outline of the body is often left blank, children have to enlarge the outline of the head to make sure that there will be enough space to draw the eyes, nose and mouth (Freeman, 1980). When Henderson and Thomas (1990) asked 4 to 7 year-old children to draw a person with large teeth, they drew the head of the figure much larger than they normally did in order to depict the teeth. Conversely, when they were asked to draw a man from behind, so that his face could not be seen, the head was smaller than usual. In addition, there is evidence that children aim at a visually correct depiction of sizes, but they increase the size of the smaller figure (i.e. dog's size is overestimated relative to human figure's size, which is overestimated relative to house's size) to ensure that there will be enough space for the inclusion of details (Silk & Thomas, 1988).

Allik and Laak (1985) consider that the drawing performance is the result of local decisions which the child makes when she draws. They have come up with results which support that the child is guided in her conventional drawing of the human by a realistic concept that states that the head must be smaller than the body together with the legs. In their study a relative size constancy was found to be independent of particular tasks (free and completion drawing). Thus, the concept that "the head is smaller than the body" can be attributed to the child's mental representation.

Although the body-proportion effect was found to be more pronounced among tadpole drawers, Freeman (1980) reports that conventional drawers may show a similar tendency to the same effect. By directing the child's pen to the trunk (in order to draw a navel) or to the head (in order to draw a nose or ears) and by observing details of the movements made, Freeman and Hargreaves

(1977) found that the body-proportion effect cannot be reliably modified. Scribblers and tadpole drawers showed a strong body-proportion effect, while the conventional drawers showed a slight one. Thus, the break through to drawing a conventional figure, which involves mastery over the trunk, may not immediately entail a real mastery over arm-attachment.

The influence that some early units in children's drawings have over the later ones, has been investigated by Goodnow and Friedman (1972), who tried to prove that figures in a non-standard page orientation are the results of a principle that specifies a particular type of agreement among the parts of the figure. They asked children between 3 to 6 years of age, to complete a drawing which was a circle either with two dots parallel to the base of the page but low in the circle or with two dots parallel to the side of the page. The younger children were clearly affected by the eyes' (dots') position and produced horizontal or upside down figures, while the older children found alternative ways to solve the problem (e.g. by converting the dots into some other facial features). That evidence emphasizes the sequence of units and the agreement among them and provides an alternative in the argument that drawings in odd orientations are signs of perceptual deficit. What has to be further investigated is how some early parts of a drawing come to depart from standard position, whether all early parts of a drawing would have the same effect and whether individual differences can cause alternative responses (Goodnow, 1977).

Another characteristic of children's conventional figures is that they seem to follow the principle that each part of the body must have its own space (Goodnow, 1977). None of the parts overlaps another, even in cases (e.g. cars and hair) where they would do so in a visually correct projection. Setting up an experimental situation in which children were asked to complete a figure either by adding arms (when hair was pre-drawn) or hair (when arms were pre-drawn), Goodnow (1977) found that very few children overlapped the two. Most of the children adopted different solutions like locating arms wherever there was available space or changing the usual angle of arm-line. Consequently, a child who draws an armless figure, is not necessarily suffering from a faulty conceptual system, but she may prefer to omit arms in order to avoid crossover of the lines. For the same reason children often draw hair standing up like wire or draw humans with hats.

As children get older their HFDs become increasingly realistic. From the age of 8 years onwards, they attempt to portray depth in their drawings and they begin to draw from a particular view-point. Profiles become more common (Freeman, 1980) but often in the beginning the body is drawn in front view and the head in profile (Thomas & Silk, 1990). Cartoon figures and comic strip

figures are drawn and drawings show less variability and idiosyncrasy (Cox, 1993). The number of children who continue to draw after the age of 8 is small. One reason is that seeing work of the "talented" children discourage children who are dissatisfied with their own drawings (Kellogg, 1979). Moreover, as Thomas and Silk (1990) point out, given that drawing is not considered to be a central part of the school curriculum, many children no longer pursue this activity.

So far, an attempt was made to approach children's drawings of the human figure in a cognitive way. Children's drawings are nowadays seen as the result of an exacting and often exhaustive production as Freeman (1980) suggested. New terms have been introduced, such as 'production errors', 'planning and sequential problems', 'body-proportion effect', that signal the shift towards a more cognitive approach. Since there is evidence (Bassett, 1977; Cox & Parkin, 1986; Freeman, 1980; Goodnow & Friedman, 1972; Thomas & Tsalimi, 1988) that making a representational drawing of the human figure requires complex skills including motor control, memory, serial sequencing and spatial integration, we should not be surprised anymore with young children's drawings if they are rather crude in style and seem to lack some essential body parts. Tadpoles, armless and disproportionate HFDs and humans in odd orientations, can be considered as stages of the child's normal drawing development. In addition, research on the HFDs of children with severe learning difficulties suggests that a similar pattern of development occurs to these children (Cox & Cotgreave, 1996; Cox & Howarth, 1989). The difference is that the drawings of children with severe learning difficulties reflect a developmental delay.

Findings of recent studies promise a more complete understanding of children's HFDs. It seems that while research continues enriching our knowledge of the cognitive aspects and the performance factors involved in children's pictorial representations, there are more possibilities that future use of drawings as indices of intellectual development or emotional expression can be more reliable and more valid.

Undoubtedly, that shift in the study of children's drawings is due to the fact that recent research is based on the same rules of evidence as other areas of experimental psychology. Experimental analysis of drawings based on completion, dictation or copying tasks, has helped us to bring out and put under control performance characteristics that cannot reliably be inferred from post-hoc inspection of spontaneous finished products. Therefore, it seems, that a careful and meticulous design of future studies could reveal more about children's drawing performance.

As far as the developmental stages of children's HFDs are concerned, there is

a need for more longitudinal studies, since the data gathered come mainly from cross-sectional studies. Longitudinal studies could provide us with more safe evidence about the developmental pattern in children's HFDs and the transition from one stage to the next, because findings of such studies cannot be attributed to individual differences and thus can better be assumed to the development of children's drawing performance. Finally, the universality of the developmental stages has yet to be established, because as Alland (1983) suggested children in different cultures may differ not only in details of drawing style, but also in the basic strategies used to construct their drawings. Cross-cultural studies could also help to shed more light in this field of research.

References

- Alland, A. (1983), *Playing with form*. New York: Columbia University Press.
- Allik, J. & Laak, T. (1985), The head is smaller than the body: But how does it join on? In N.H. Freeman & M.V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation*. London: Cambridge University Press.
- Arnheim, R. (1956), *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. London: Faber & Faber.
- Bassett, E. (1977), Production strategies in the child's drawing of the human figure: Towards and argument for a model of syncretic perception. In Butterworth, G. (ed), *The child's representation of the world*. New York: Plenum Press.
- Cox, M.V. (1993), *Children's drawings of the human figure*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Cox, M.V., & Cotgreave, S. (1996), The human figure drawings of normal children and those with mild learning difficulties. *Educational Psychology*, 16 (4), 433-438.
- Cox, M.V., & Howarth, C. (1989), The human figure drawings of normal children and those with severe learning difficulties. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 333-339.
- Cox, M.V., & Parkin, C.E. (1986), Young children's human figure drawings: cross-sectional and longitudinal studies. *Educational Psychology*, 6, 353-368.
- Freeman, N.H. (1977), How young children try to plan drawings. In G. Butterworth (Ed.), *The child's representation of the world*. New York: Plenum Press.
- Freeman, N.H. (1980), *Strategies of representation in young children*. London: Academic Press.
- Freeman, N.H., & Hargreaves, S. (1977), Directed movements and the body-proportion effect in pre-school children's human figure drawings. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29, 227-235.
- Goodenough, F.L. (1926), *The measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.

- Goodnow, J.J. (1977), *Children's drawings*. London: Fontana Press.
- Goodnow, J.J., & Friedman, S. (1972), Orientation in children's human figure drawings: An aspect of graphic language. *Developmental Psychology*, 7, 10-16.
- Harris, D.B. (1963), *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Henderson, J.A., & Thomas, G.V. (1990), Looking ahead: planning for the inclusion of detail affects relative sizes of head and trunk in children's human figure drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 383-391.
- Karmiloff-Smith, A. (1992), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kellogg, R. (1979), *Children's drawings, children's minds*. New York: Avon.
- Koppitz, E. (1968), *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. London: Grune & Stratton.
- Luquet, G.H. (1913), *Les dessins d'un enfant*. Paris: Alcan.
- Luquet, G.H. (1927), *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan.
- Machover, K. (1949), *Personality projection in the drawings of the human figure*. Springfield, Ill.: C.C. Thomas.
- Mann, B.S., & Lehman, E.B. (1976), Transparencies in children's human figure drawings: A developmental approach. *Studies in Art Education*, 18(1), 41-48.
- Montensen, K.V. (1984), *Children's human figure drawings: Development, sex differences and relation to psychological theories*. Kobenhavn: Dansk psykologisk Forlag.
- Nash, H., & Harris, D. (1970), Body proportions in children's drawings of a man. *The Journal of Genetic Psychology*, 117, 85-90.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956), *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969), *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rouma, G. (1913), *Le langage graphique de l'enfant*. Paris: Misch et Thron.
- Selfe, L. (1983), *Normal and anomalous representational drawing ability in children*. London: Academic Press.
- Silk, A.M.J., & Thomas, G.V. (1988), The development of size scaling in children's figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 285-299.
- Thomas, G.V. (1995), The role of drawing strategies and skills. In C. Lange-Kuttner & G.V. Thomas (Eds.), *Drawing and looking: Theoretical*

- approaches to pictorial representation in children. Hemel Hemstead: Harvester Wheatsheaf.
- Thomas, G.V., Chaigne, E., & Fox, T.J. (1989), Children's drawings of topics differing in significance: effects on size of drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 321-331.
- Thomas, G.V., & Silk, A.M. (1990), An introduction to the psychology of children's drawings. Hemel Hemstead: Harvester Wheatsheaf.
- Thomas, G.V., & Tsalimi, A. (1988). Effects of order of drawing head and trunk on their relative sizes in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 191-203.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΛΕΙΟΣ

«ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Ιωάννινα 1998

ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΛΕΙΟΣ

“ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας (κυρίως) έχουν αυξηθεί με εντατικούς ρυθμούς οι μελέτες, οι έρευνες και οι δημοσιεύσεις που εξετάζουν το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, επιτείνοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον που είναι ασφαλώς παλιότερο. Η εξέλιξη αυτή παρά τη διάθεση ορισμένων να παρασύρονται από τις επιταγές της μόδας, αντανακλά ένα πραγματικό γεγονός και την αυξανόμενη σημασία του στο μετασχηματισμό της κοινωνικής δομής και δυναμικής, στο μετασχηματισμό του σύγχρονου κόσμου όχι αποσπασματικά αλλά ως συνόλου, ως “πακέτου”.

Παρ’ ότι η παγκοσμιοποίηση δεν είναι καινούργιο ιστορικό φαινόμενο, εν τούτοις στη σύγχρονη εποχή αποκτά ένα ειδικό περιεχόμενο, καθ’ ότι συνδέεται με την μεγαλύτερη ή μικρότερη υπέρβαση του εθνικού κράτους και όχι με τη σταδιακή εδραίωσή του όπως στην αυγή του καπιταλισμού. Ούτε συνδέεται με την επικράτηση ορισμένων θρησκευτικών πεποιθήσεων και αισθητικών αντιλήψεων ή μορφών ιδιοκτησίας όπως στους προκαπιταλιστικούς σχηματισμούς. Η σύγχρονη μορφή της παγκοσμιοποίησης μαζί με την υπέρβαση του εθνικού κράτους (τόσο προς τα έξω όσο και προς τα μέσα) επισύρει ταυτόχρονα και την υπέρβαση της κέϊνσιανικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση ως παράγοντας και αποτέλεσμα εδραίωσης του κοινωνικού κράτους, επιτελεί έναν ειδικό ρόλο στην πορεία της οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης. Εξασφαλίζει τόσο τις γνωστικές όσο και τις αισθητικές εισροές (inputs) και εκροές (outputs) της παγκόσμιας οικονομικο-πολιτισμικής δικτύωσης. Ταυτόχρονα γίνεται η ίδια ένα από τα πεδία της παγκοσμιοποίησης τόσο με την έννοια της υπέρβασης του εθνικού κράτους στην οργάνωση και διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και επειδή μεταβάλλεται η θέση εκπαίδευσης στην κοινωνική δομή.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Το πλέον σοβαρό ερώτημα στη θεωρία της παγκοσμιοποίησης αφορά στον ορισμό της έννοιας “παγκοσμιοποίηση” και στον προσδιορισμό των ουσιαστών χαρακτηριστικών του φαινομένου. Από την άλλη αυτό συνεπάγεται τον

εντοπισμό της ιδιαιτερότητας της παγκοσμιοποίησης στη σύγχρονη εποχή. Στο ερώτημα αυτό δίνονται αρκετά αντιφατικές απαντήσεις.

Ορισμένοι κοινωνικοί επιστήμονες, παρότι δεν αρνούνται την έντονη στις μέρες μας διακίνηση κεφαλαίων, τεχνολογίας, γνώσης, εμπορευμάτων, εργατικού δυναμικού, εκπαιδευτικών μοντέλων, μορφών πολιτικής οργάνωσης και επικοινωνίας, προτύπων κ.λπ. πέρα από τα όρια και τους περιορισμούς συνόρων, αρνούνται εντούτοις την ύπαρξη του φαινομένου και κατά συνέπεια αρνούνται να νομιμοποιήσουν στο γλωσσάριο των κοινωνικών επιστημών τον όρο “παγκοσμιοποίηση”. Ο C. Dassbach λ.χ. υπογραμμίζει ότι ο όρος αλλά και “η αντίληψη για την παγκοσμιοποίηση είναι άχρηστη επειδή έχει γίνει μια λέξη της μόδας στις οικονομικές μελέτες...στην διεθνή πολιτική οικονομία... είναι μια έννοια- “σούμα” που περιγράφει διαχωρισμένες μεταξύ τους διεργασίες οι οποίες έχουν κάτι κοινό μεταξύ τους μόνο ονομαστικά... Πολλές όψεις που τώρα περιγράφονται με τον όρο παγκοσμιοποίηση παλαιότερα περιγράφονταν και αναλύονταν με όρους όπως “ιμπεριαλισμός”, “εξαγωγή κεφαλαίου”, “πολυεθνικές επιχειρήσεις” κ.λπ (Dassbach: 1990 & 1996). Υπό την έννοια αυτή σε μεγάλο βαθμό παρατηρείται ανανέωση μιας παλιάς γνώσης με νέους όρους.

Η παγκοσμιοποίηση όμως δεν είναι ανύπαρκτο φαινόμενο αλλά αντίθετα ορατό και ιδιαίτερα σημαντικό τόσο στη διαμόρφωση του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού χώρου του πλανήτη όσο και στο εσωτερικό των μέχρι σήμερα υπαρκτών (ή υπό συγκρότηση, π.χ. Παλαιστινιακού) κρατών. Οι λόγοι που αναπόφευκτα μας οδηγούν στο συμπέρασμα είναι τουλάχιστον οι εξής:

α) Η παγκοσμιοποίηση δεν είναι καινούργιο φαινόμενο, αλλά αντίθετα έχει μια μακριά προϊστορία και φάσεις εξέλιξης. Το περιγράφουν οικονομολόγοι όπως ο Wallerstein και ο Lipietz, φιλόσοφοι όπως ο Marx, ιστορικοί όπως ο Braudel, ο W. Mc Neil και ο R. Curtin, θεωρητικοί των πολιτισμικών μελετών όπως ο Mc Luhan και ο Toffler κ.λπ. (Wallerstein: 1979 & 1997, Mc Luhan: 1987, Toffler: 1982, Μάρξ: χχ, Δεμερτζής, 274-286: 1996). Σε κάθε όμως ιστορική περίοδο και σχηματισμό αποκτά διαφορετική μορφή, ένταση και περιεχόμενο.

β) Για πολλές, και σημαντικές διεργασίες που εκτυλίσσονται στην εσωτερική ζωή των εθνικών κρατών σήμερα, οι (πολιτικές) αποφάσεις λαμβάνονται από υπερεθνικά όργανα όπως ο ΟΟΣΑ, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Παγκόσμια Τράπεζα, η GATT κ.ο.κ.

γ) Άλλες πάλι αποφάσεις λαμβάνονται από διακρατικά όργανα στα πλαίσια μιας σχεδιασμένης και βαθμιαία εκτυλισσόμενης υπερεθνικής ολοκλήρωσης, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, η NAFTA (Bucapan: 1997) κ.λπ.

δ) Πολλές άλλες διεργασίες που ξεφεύγουν από τους περιορισμούς των συνόρων αλλά και την εποπτεία των εθνικο-κρατικών οργάνων, αποφασίζονται και ελέγχονται από υπερεθνικά ή πολυεθνικά κέντρα που δεν υπόκεινται σε πολιτικό έλεγχο (όπως οι οργανώσεις που σύμφωνα με την Ο. Λαζίν ανήκουν στον "τέταρτο τομέα της κοινωνίας") ούτε και απολογούνται σε εκλεκτορικά ή εκλεγμένα πολιτικά σώματα. (Lazin: 1997)

ε) Οι οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές διεργασίες που υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα και τον έλεγχο των κρατικών οργάνων δεν μπορούν πλέον να περιγραφούν και αναλυθούν με την έννοια και τη θεωρία του ιμπεριαλισμού (ή του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού). Όπως αναφέρει ο Tomlinson η παγκοσμιοποίηση αντικατέστησε τον ιμπεριαλισμό, είναι δε λιγότερο συνεκτική απ' αυτόν (Δεμερτζής, 304:1996).

Παρά τις παλιές και νέες ανισότητες που καταγράφονται μεταξύ των εθνικών κοινωνιών ή στο εσωτερικό τους, στην οικονομική διάσταση της παγκοσμιοποίησης δεν κυριαρχεί η εξαγωγή κεφαλαίων, η οποία είναι και το βασικότερο χαρακτηριστικό του ιμπεριαλισμού. Επίσης δεν κυριαρχεί ούτε η εξαγωγή εμπορευμάτων που είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα της οικονομικής παγκοσμιοποίησης στο φιλελεύθερο καπιταλισμό. Αντίθετα το νέο στοιχείο στις διεθνείς οικονομικές σχέσεις σήμερα, είναι σύμφωνα με ορισμένους πολιτικούς οικονομολόγους η εξαγωγή μηχανολογικού εξοπλισμού αλλά και νέων πρώτων υλών (Lipietz, 213-226: 1990).

στ) Η παγκοσμιοποίηση είναι ιδιαίτερα ορατή στην περιοχή της πολιτιστικής βιομηχανίας, των πολιτιστικών προτύπων και γενικότερα των συμβολικών εμπορευμάτων (ΜΜΕ, μουσική, ενδυμασία κ.λπ.). Είναι ακόμα ορατή σε κοινωνικά φαινόμενα όπως ο τουρισμός και η (νόμιμη ή παράνομη) μετακίνηση εργατικού δυναμικού, το έγκλημα (Lash & Urry, 281:1994) κ.ο.κ. Σημαντική είναι ακόμα η διαδικασία παγκοσμιοποίησης στην περιοχή της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στον τομέα της κατάρτισης (Mason: 1994 & 1996)

Παρ' ότι η θεωρητική και εμπειρική έρευνα επιβεβαιώνει ότι η παγκοσμιοποίηση δεν είναι ένα φαινόμενο που κυκλοφορεί στη φαντασία και στην ορολογία ορισμένων κοινωνικών επιστημόνων, εντούτοις το θεωρητικό τοπίο σχετικά με το φαινόμενο δεν γίνεται πιο ξεκάθαρο. Διότι το κρίσιμο ερώτημα παραμένει. Τι είναι η παγκοσμιοποίηση;

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της παγκοσμιοποίησης προσκρούει σε δυο προβλήματα. Από τη μια πλευρά ανακύπτει η ανάγκη αποσαφήνισης της σχέσης μεταξύ του παγκόσμιου ή των παγκόσμιων κοινωνικο-οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών μορφωμάτων που παράγονται ως αποτέλεσμα της διαδικασίας παγκοσμιοποίησης, με το εθνικό κράτος ως μορφής σύνολης κοινωνίας (οριζόντια διάσταση). Από την άλλη πλευρά προβάλλει η ανάγκη

αποσαφήνισης της κοινωνικής δομής αυτών των μορφωμάτων (κάθετη διάσταση).

Αναφορικά με το πρώτο πρόβλημα καταγράφονται δυο βασικές προσεγγίσεις, οι οποίες περιέχουν θεωρήσεις διαφορετικής θεωρητικής, μεθοδολογικής και ιδεολογικής προέλευσης. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, την οποία θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε συμβατικά “επεκτασιακή” (επειδή προεκτείνει το μοντέλο κοινωνικής οργάνωσης του εθνικού κράτους σε παγκόσμιο επίπεδο) ή “ομοιογενειακή” (επειδή υποστηρίζει ότι σχηματίζεται μια ομοιογενής κοινωνία σε παγκόσμιο επίπεδο) η παγκοσμιοποίηση είναι μια διαδικασία διαμέσου της οποίας “ο κόσμος όλο και πιο πολύ μετασχηματίζεται σε μια μοναδική κοινωνία” (Albrow: 1995). Η παγκοσμιοποίηση γίνεται εδώ αντιληπτή ως διαδικασία (αλλά και στη συνέχεια το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας) κατά την οποία οι πολύπλευρες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των εθνικών κρατών (ή τμημάτων αυτών) συνδέονται μεταξύ τους έτσι ώστε να δημιουργούν μια κοινωνική οργάνωση σε παγκόσμιο επίπεδο (πέρα από τα όρια, τους περιορισμούς και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εθνικού κράτους), που έχει τα χαρακτηριστικά μιας αυτοτελούς κοινωνίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να παγκοσμιοποιείται το κράτος και δημιουργείται ένα παγκόσμιο, μετα-εθνικό κράτος (Drache: 1994).

Η εξέλιξη αυτή σε αξιολογικό επίπεδο κρίνεται από πολλούς ως θετική. Υπογραμμίζουν ότι με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την παγίωση των ειρηνικών τρόπων επίλυσης των διεθνών διαφορών, την προσέγγιση του επιπέδου οικονομικής ανάπτυξης μεταξύ των σημερινών εθνικών κοινωνιών αλλά και την γοργή μεταφορά της τεχνολογίας και τεχνογνωσίας και την επίτευξη υψηλών ρυθμών οικονομικής ανάπτυξης, την εγκατάλειψη παραδοσιακών και περιοριστικών μορφών συμπεριφοράς, θεσμών, νοοτροπίας, αλλά και την επίτευξη ενός μεγαλύτερου επιπέδου ελευθερίας και εξατομίκευσης των ατόμων (McLuhan: 1987, Toffler: 1982).

Από άλλους εκλαμβάνεται σε αξιολογικό επίπεδο αρνητικά. Διατυπώνουν φόβους που σχετίζονται είτε με την κατάργηση του έθνους είτε με την κατάργηση του κράτους (μέσα ή και εκτός των ορίων του έθνους). Υπογραμμίζουν ότι με την εξέλιξη αυτή δημιουργούνται οι προϋποθέσεις παγκόσμιας κυριαρχίας και ηγεμονίας των κυρίαρχων κύκλων των ανεπτυγμένων κρατών, απεμπολούνται τα εθνικά συμφέροντα των λιγότερο ανεπτυγμένων και ισχυρών κρατών, εξαφανίζεται η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μελών των εθνικών κρατών, άρα και η αυτονομία τους, μειώνονται οι δυνατότητες των εθνικών κυβερνήσεων για άσκηση κοινωνικών πολιτικών σε τομείς όπως η εκπαίδευση και η υγεία, με αποτέλεσμα την διόγκωση των κοινωνικών ανι-

σοτήτων όχι μόνο μεταξύ των εθνικών κρατών αλλά και στο εσωτερικό τους (Petrella: 1993 α).

Όμως στο σύνολό της, η προσέγγιση αυτή δεν λαμβάνει υπ' όψιν της ορισμένες σημαντικές αιτιάσεις.

α) Κάθε μορφή ολοκλήρωσης συνεπάγεται και αντίστοιχες μορφές διαφοροποίησης και κατανομής. Άλλωστε αυτό παρατηρείται και στο εθνικό κράτος όπου διαμορφώνονται λιγότερο ή περισσότερα αυτόνομες περιφέρειες, νομοί, πόλεις κ.λπ. (σε οριζόντιο επίπεδο) ή τάξεις, στρώματα, υποπολιτισμικές ομάδες κ.λπ. (σε κάθετο επίπεδο).

β) Όπως επισημαίνουν μελετητές των διαφορών όψεων της παγκοσμιοποίησης και ιδιαίτερα της οικονομικής, η παγκοσμιοποίηση δεν συνεπάγεται την κατάργηση του κράτους, αφού “οι πολυεθνικές εταιρείες, π.χ. χρειάζονται τα κράτη για να προστατεύουν τα δικαιώματα που προκύπτουν από την ιδιοκτησία τους και για υποστήριξη στον τομέα των υποδομών, όπως επίσης τα κράτη χρειάζονται τις πολυεθνικές, αφού δεν υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις, για να επενδύουν, να δημιουργούν θέσεις εργασίας και να συνεισφέρουν στα φορολογικά έσοδα” (Holton: 1998).

Το κράτος, με όποια προσέγγιση και αν το ερμηνεύσουμε, δεν καταργείται, αφού είναι απαραίτητο είτε στην σύγκρουση μεταξύ των συμφερόντων των κοινωνικών τάξεων και ομάδων, είτε στην επίτευξη της κοινωνικής συναίνεσης. Άρα η όποια τροποποίηση του κράτους (αν αυτό συμβαίνει) θα πρέπει να αναζητηθεί στην κάθετη όψη της παγκοσμιοποίησης.

γ) Η παγκοσμιοποίηση δεν συνεπάγεται την κατάργηση του έθνους και της εθνικής ταυτότητας. Το σύγχρονο έθνος μπορεί να συνδέεται με την σύγχρονη πολιτική οργάνωση και την επικράτεια, δεν παύει όμως να είναι ένας ιδιαίτερος, σχετικά αυτόνομος από την κρατική οργάνωση κοινωνικός δεσμός, συνδεδεμένος με ορισμένες μορφές κοινωνικής οργάνωσης που δεν μπορούν να καταργηθούν από την παγκοσμιοποίηση. Όπως υποστηρίζει ο Δεμερτζής “μια παγκόσμια κουλτούρα δεν καταργεί τις επιμέρους εθνικές ταυτότητες” (Δεμερτζής, 346:1996), παρ' ότι θεωρητικοί όπως ο Smith διατυπώνουν το συμπέρασμα ότι το έθνος είναι ένα ιστορικό φαινόμενο. Αν και “δεν είναι μια κατασκευή εκ του μηδενόςέχει επιλεκτικό και επινοημένο χαρακτήρα” (ibid: 175) Η εθνική ταυτότητα δεν μπορεί να εξαφανισθεί με τη συγκρότηση μιας παγκόσμιας ταυτότητας, όπως δεν εξαφανίστηκαν οι ταυτότητες κάθε εντοπιότητας (περιφέρειας, πόλης ή χωριού που είχαν τη δική τους ιδιαίτερη κουλτούρα) και υπο-πολιτισμικής κατηγορίας με το σχηματισμό του έθνους και της εθνικής ταυτότητας.

Αυτό που ίσως συμβαίνει πραγματικά είναι μια μεγαλύτερη ή μικρότερη αποσύνδεση των κρατικών λειτουργιών και εξουσιών από την εθνική ενότη-

τα των κοινωνικών σχέσεων και δράσεων. Γι' αυτό δεν είναι τυχαίο φαινόμενο η έξαρση του εθνικισμού ή του θεμελιωτισμού (fundamentalism) που χρησιμοποιείται ως όχημα κυρίως από τις θιγόμενες, με την περιστολή του εθνικού ή/και κοινωνικού κράτους, κοινωνικές κατηγορίες στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Συγγραφείς όπως ο Βρύζας θεωρούν ότι η συσπείρωση γύρω από τις παραδοσιακές πολιτισμικές ταυτότητες είναι αντίδραση στις διαδικασίες παγκοσμιοποίησης και τοποθετούνται εκτός των ορίων της (Βρύζας, 126: 1997), αντίθετα συγγραφείς όπως ο Robertson ορθά κατά την άποψή μας τονίζουν ότι τα εθνικιστικά και θεμελιωτικά κινήματα δεν βρίσκονται έξω από τη σφαίρα της παγκοσμιοποίησης αλλά εγγράφονται σ' αυτήν και διαμορφώνουν το σχήμα της (Robertson, 165-180: 1992).

Η διαδικασία παγκοσμιοποίησης παράγει νέες μορφές (και μορφώματα) διαφοροποίησης και κατανομής- και το αντίστροφο, σε μια διαλεκτική σχέση. Μια διαφορετική διαίρεση (και επανασύνδεση) με άλλα κριτήρια πέραν αυτού της εθνικής ταυτότητας (Hall: 1993) αναβαθμίζοντας τις τοπικές κουλτούρες και κοινωνίες (Toffler, 367-386: 1982). Ίσως είναι αυτές ακριβώς που μεταβάλλουν το εθνικό κράτος, που διασπούν και διαφοροποιούν την εθνική ομοιογένεια ενός συνόλου οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δραστηριοτήτων και σχέσεων, παρά η μια ή άλλη υπερεθνική ολοκλήρωση των νέων μορφωμάτων. Αυτές είναι τέτοιες μορφές κατανομής και διαίρεσης που περιλαμβάνουν (γεωγραφικά και/ή κοινωνικο-πολιτισμικά) τμήματα των μέχρι πρότινος ακέραιων και αυστηρά οργανωμένων εθνικών κρατών, με διαφορετική δυναμική και σταθερότητα από τα αντίστοιχα του εθνικού κράτους. Στην ορολογία λ.χ. της Ε.Ε. από θεωρητική οπτική γωνία, οι όροι "περιφέρεια" και "συνεργασία των περιφερειών" αυτό θεωρούμε σημαίνουν μεταξύ άλλων.

Σύμφωνα με μια δεύτερη προσέγγιση την οποία θα μπορούσαμε επίσης συμβατικά να αποκαλέσουμε "ετερογενειακή", η παγκοσμιοποίηση όντως εί-

1. Υπό την έννοια αυτή θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δυο πτυχές της διαδικασίας παγκοσμιοποίησης. Η μια είναι η ολοκληρωσιακή, με την οποία συνήθως ταυτίζεται η παγκοσμιοποίηση, και κατά την οποία σε παγκόσμιο επίπεδο και με σχετική αυτοτέλεια, συνδέονται οργανικά διάφορες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές σχέσεις και δραστηριότητες (τα δίκτυα για τα οποία κάνουμε λόγο στο παρόν άρθρο). Η δεύτερη είναι η διαφοροποιητική και σ' αυτή σχηματίζονται νέα μετα-εθνικά μορφώματα, που συμμετέχουν ως στοιχεία στην ολοκληρωσιακή διάσταση της παγκοσμιοποίησης. Οι δυο πτυχές της παγκοσμιοποίησης χαρακτηρίζονται στη θεωρία με τους όρους "παγκοσμιοποίηση" και "τοπικοποίηση" αντίστοιχα. Στην παρούσα φάση της παγκοσμιοποίησης δεν είναι ακόμα ορατή η διάκρισή τους, όπως των ανάλογων στο εθνικό κράτος.

ναι μια διαδικασία οργανικής σύνδεσης κοινωνικών μορφωμάτων και κοινωνικο-οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών διεργασιών και σχέσεων σε παγκόσμια κλίμακα και δημιουργίας μιας παγκόσμιας κοινωνίας. Τα μορφώματα (ασταθή και πεπερασμένα) που σχηματίζονται δεν διαθέτουν την αυτοτέλεια και πολύ περισσότερο την (εθνική ή άλλη) πολιτισμική ομοιογένεια που καταγράφεται στο εθνικό κράτος ως μορφή σύνολης κοινωνίας. Είναι μια ενότητα ομοιογένειας και ετερογένειας χωρίς την εδαφική ενότητα και την κρατική οργάνωση του γνώρισαν οι εθνικο-κρατικά οργανωμένες κοινωνίες. “Ομογενοποίηση και διαφοροποίηση, ολοκλήρωση και κατακερματισμός, συγκέντρωση και αποκέντρωση, παράθεση και συγκρητισμός, οικουμενικοποίηση και μερίκευση είναι αντιθετικές τάσεις που ορίζουν ... την παγκοσμιοποίηση” (Δεμερτζής, 297: 1996). Η αδυναμία αυτής της προσέγγισης ίσως έγκειται στο γεγονός ότι αδυνατεί να καταγράψει τις πραγματικές ή ρεαλιστικά δυνητικές μορφές ολοκλήρωσης ή σύνολης κοινωνίας.

Όμως η παγκοσμιοποίηση, και το μέχρι στιγμής αποτέλεσμά της είναι η διαμόρφωση παράλληλα με τα εθνικά κράτη ενός παγκόσμιου “αρχιπελάγους” μέσα στο οποίο αναδύονται μορφώματα με διαφορετικό επίπεδο τεχνολογικής ανάπτυξης, οργάνωσης εργασίας και εργασιακών σχέσεων, νοοτροπίας και ηθικής, νομοθεσίας και πολιτικών συστημάτων, εκπαίδευσης και κωδίκων επικοινωνίας. Τα εθνικά κράτη συνυπάρχουν με τα μορφώματα αυτά. Πότε συμβαδίζουν με τα εθνικά κράτη, πότε συγκρούονται μαζί τους και πότε ακολουθούν ασύμπτωτες πορείες. Η παγκοσμιοποίηση σήμερα είναι η ενότητα και συνύπαρξη των δυο κόσμων. Αυτού των εθνικού κρατών και εκείνου των δικτύων των νέων μορφωμάτων που παράγονται από τη διαίρεση του εθνικού κράτους.

Τα μορφώματα που περιγράψαμε αποκτούν ενότητα (άλλοτε περισσότερο άλλοτε λιγότερο) με την εθνική (εθνικές) τους ταυτότητα (ταυτότητες), ή με την κοινή οικονομική τους δραστηριότητα ή τις οικονομικές τους δραστηριότητες άμεσα ή έμμεσα στο πλαίσιο των ίδιων πολυεθνικών γιγάντων, με το αξιακό σύστημα του οικονομικού τους πολιτισμού, με την ομοιογένεια του συστήματος των συμβολικών αξιών που παράγουν ανταλλάσσουν και καταναλώνουν, με τη δομή και το επίπεδο της κατανάλωσης, με τον ίδιο βαθμό εξατομίκευσης κ.λπ. ή με περισσότερα από τα στοιχεία αυτά. “.... Προς το μέσον του 21ου αιώνα....τα εθνικά κράτη δεν θα είναι οι σημαντικότερες κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά χώρες. Στη θέση τους θα αναπτυχθούν πόλεις-περιφέρειες όπως η Οζάκα στην Ιαπωνία, η πολιτεία Όραντζ στην ΚαλιφόρνιαΑυτές θα κατέχουν την κυρίαρχη κοινωνικο-οικονομική θέση και θα παίζουν ουσιαστικό πολιτικό ρόλο” (Petrella β: 1993).

Τα νέα μετα-εθνικά μορφώματα συγκροτούν δίκτυα και κάθε μόρφωμα

μπορεί να μετέχει σε περισσότερα από ένα. Αποχτούν και επιτελούν άμεσα τα ίδια "κρατικές λειτουργίες και εξουσίες", είτε (που είναι και το συνηθέστερο) είναι υπό την εποπτεία μη αντιπροσωπευτικών, υπερχρατικών πολυεθνικών ή υπερεθνικών οργάνων (ΔΝΤ, Παγκόσμια Τράπεζα κ.λπ.), αλλά και διεθνών, νέου τύπου οργανισμών (όπως αυτοί που ανήκουν στον "4^ο τομέα της κοινωνίας"²). Οι εξουσίες αυτές δεν μεταβιβάζονται χωρίς τη συναίνεση ή ενάντια στην βούληση των εθνικών κρατών. Τα δίκτυα αυτά αποτελούν μια άγνωστη μέχρι στιγμή υβριδική μορφή σύνθεσης μεταξύ οικονομικών ενώσεων, πολιτικών οργάνων, πολιτιστικών κοινοτήτων κ.λπ., μεταξύ του κράτους και της κοινωνίας των πολιτών, της ιδιωτικής σφαίρας. Ο Petrella καταγράφει 30 τέτοια δίκτυα που αποτελούν σήμερα τα νευραλγικά κέντρα των αγορών (Petrella: 1993). Σε πρωτόλεια, οραματική και μελλοντολογική μορφή είχαν ήδη περιγραφεί από τον Α. Toffler (Toffler: 378-385 & 507-508: 1982).

Το γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση έχει αυτή την οριζόντια κοινωνική οργάνωση σήμερα δεν σημαίνει ότι και θα την διατηρήσει. Τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στους σχεδιασμούς των εθνικών πολιτικών οργάνων αλλά και των παγκόσμιων οικονομικών και πολιτικών οργανισμών επισημαίνεται το κενό μιας διακριτής, με κρατικές αρμοδιότητες διοίκησης, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικών και πολιτικών κρίσεων και αστάθειας (Drache: 1994, Chesneaux: 1993). Το ερώτημα που συνεπώς τίθεται δεν είναι αν η παγκοσμιοποίηση θα καταλήξει σε κάποια διακριτή μορφή κρατικής οργάνωσης αλλά το ποια θα είναι αυτή, τι συνέπειες θα έχει στο (και από το) συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων και πως θα προκύψει.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Αν όμως η παγκοσμιοποίηση έχει, μέχρι στιγμής, χαοτική οριζόντια κοινωνική οργάνωση, αυτό δεν προκύπτει μόνο ή τόσο από την υπέρβαση των εθνικών κρατικών ορίων και των μη προσδιορισμό ακόμα νέων, αλλά και από τις διαδικασίες στις οποίες αναφέρεται το δεύτερο ερώτημα που εξ αρχής θέσαμε: ποια είναι η κοινωνική δομή (το περιεχόμενο) της διαδικασίας παγκοσμιοποίησης και των μορφωμάτων που παράγονται απ' αυτήν, ποιος ο χαρακτήρας των κοινωνικών σχέσεων που σχηματίζονται πέρα από το όριο

2. Στον "τέταρτο τομέα της κοινωνίας", την κοινωνία των πολιτών, περιλαμβάνονται οι μη κρατικές οργανώσεις (που ιδρύουν και ενισχύουν πανεπιστήμια, νοσοκομεία κ.λπ.), οι μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, οι μη φορολογούμενες οργανώσεις όπως π.χ. οι "Γιατροί του κόσμου", οι εμπορικές ενώσεις, οι ενώσεις επιχειρηματιών, τα ιδρύματα όπως π.χ. το ίδρυμα Σόρος, των επιχειρήσεων ΜακΝτόναλτ κ.λπ. (Lazin: 1997).

του εθνικού κράτους, πως μετασχηματίζονται ως αποτέλεσμα της οι διάφοροι κοινωνικοί θεσμοί. Άρα και ποιες είναι οι ηγετικές δυνάμεις (driven forces) στη διαδικασία παγκοσμιοποίησης. Τρεις είναι οι επικρατέστερες προσεγγίσεις αναφορικά με το περιεχόμενο της διαδικασίας παγκοσμιοποίησης. Η τεχνολογική, η πολιτικο-οικονομική και η πολιτισμική και θα πρέπει να τις διαπραγματευθούμε προκειμένου να διερευνήσουμε πως η παγκοσμιοποίηση σχετίζεται με την εκπαίδευση.

Η παγκοσμιοποίηση έχει (επί του παρόντος) α-συστηματική μορφή, χαοτική μορφή, επειδή ο κινητήριος μοχλός της είναι το ίδιο α-συστηματικός, αποτελεί μια μη προσδιορίσιμη, εσωτερικά αντίθετη στις συγκεντρωτικές μορφές ολοκλήρωσης διαδικασία. Η παγκοσμιοποίηση ως φαινόμενο αλλά και η συγκεκριμένη μορφή της είναι προϊόν της μετατροπής του πολιτισμού και των πολιτιστικών ταυτοτήτων σε οργανικό συντελεστή των οικονομικών δραστηριοτήτων και των οικονομικών σχέσεων, τόσο κατά τη διαδικασία της κατανάλωσης, όσο και κατά τη διαδικασία της παραγωγής και της ανταλλαγής. Πιο συγκεκριμένα είναι προϊόν της ενσωμάτωσης των κινήτρων και της ενέργειας που δεν προέρχονται από τις “μεγάλες αφηγήσεις”, τις “μεγάλες”, μακρο-κοινωνικές πολιτισμικές ταυτότητες/ταυτίσεις στην (κάθε μορφής) παραγωγική διαδικασία, αλλά από τις “μικρές αφηγήσεις”, αυτές που αναφέρονται στην καθημερινότητα, αυτές που προκύπτουν και αναπαράγονται στην ιδιωτική σφαίρα (στην κοινωνία των πολιτών), αυτές που σχετίζονται με το εξατομικευμένο άτομο, με την ατομική αυτενέργεια, αυτές που προκύπτουν και αναπαράγονται με την (ατομική) κατανάλωση, και τη χρήση (ερμηνεία και συμπλήρωση του νοήματος) συμβολικών εμπορευμάτων (προϊόντων και υπηρεσιών). Είναι ταυτίσεις με ιδιότητες και χαρακτηριστικά που παράγονται στην ευμετάβλητη και δυναμική καθημερινή ζωή του ατόμου, στις σχέσεις και τις δραστηριότητες που διαμορφώνονται και ρυθμίζονται με (απαραίτητο όρο) την ατομική αυτενέργεια. Δεν είναι ταυτίσεις με συλλογικές “ιδιότητες” και χαρακτηριστικά προσωπικότητας που κατασκευάζονται (από το κράτος) τεχνητά και αποξενωμένα από τον πολίτη, σε μια διαδικασία στην οποία δεν έχει θέση η αυτενέργεια, η ατομική αυτονομία.

Ο Featherstone έδειξε πως ο “αποκεντρωτικός” χαρακτήρας της σύγχρονης κατανάλωσης συμβόλων και συμβολικών προϊόντων συνδέεται άρρηκτα με την “παγκόσμια αταξία”, την υπέρβαση των εθνικών ταυτοτήτων τόσο προς τα μέσα όσο και προς τα έξω (Featherstone, 112-128: 1991). Οι “μικρές ταυτότητες” είναι προϊόν πολλαπλών ταυτίσεων και όχι μόνο της ταύτισης με μια ή λίγες μεγάλες, βασικές και αφηρημένες ομάδες (Goldstein & Reyner: 1994).

Από που όμως προκύπτει όχι μόνο η εμφάνιση, αλλά πολύ περισσότερο η

εδραίωση και διευρυνόμενη αναπαραγωγή αυτών των ταυτίσεων και πως σχετίζονται με το εμπειρικά και θεωρητικά διαπιστούμενο γεγονός, πως η παραγωγή και διακίνηση αγαθών και υπηρεσιών είναι το πεδίο στο οποίο συντελείται σε μεγαλύτερο βαθμό η διαδικασία παγκοσμιοποίησης, αλλά πως η τελευταία είναι η ατμομηχανή της σε άλλους τομείς; Και πως εξηγείται το γεγονός ότι στην παγκοσμιοποίηση “η οικονομία έχει αυτονομηθεί ως σύστημα....στο οποίο υποτάσσονται όλοι οι τομείς της κοινωνικής ζωής” (Chesneaux: 1993);

Αυτό που χαρακτηρίζει το οικονομικό σύστημα των πιο ανεπτυγμένων οικονομικά καπιταλιστικών (δυτικών) κοινωνιών κατά την περίοδο έναρξης της πολύπλευρης κρίσης ('70) είναι η κατανάλωση ως μοχλός της παραγωγής στο σύστημα μαζικής παραγωγής - μαζικής κατανάλωσης (Lipietz: 1990). Ταυτόχρονα αυτό προϋποθέτει και συνεπάγεται τον εθνικό σχεδιασμό, οργάνωση και υλοποίηση της οικονομικής δραστηριότητας (αλλά και κάθε άλλης όπως π.χ. της εκπαίδευσης) (Χαραλάμπης, 200-201: 1998). Προϋποθέτει όμως και συνεπάγεται τη διαρκή ταύτιση των ατόμων (μέσω οικονομικής και κοινωνικής παραγωγής και της κατανάλωσης) με ιδιότητες που δεν μπορεί παρά να προκύπτουν από, και να τροφοδοτούν τον εθνικό σχεδιασμό, την εθνική ιδιαιτερότητα και υπερηφάνεια, τον εθνικό τρόπο ζωής και σκέψης, τις εθνικά ιδιόμορφες αξίες, πολιτισμό κ.λπ. (Πλειός: 1996). Η μαζική κατανάλωση αποκτά εθνικό πολιτισμικό χαρακτήρα και ως τέτοια τροφοδοτεί την εθνικά σχεδιασμένη και αυτάρκη παραγωγή.

Όμως κατά την ίδια περίοδο, και για λόγους που δεν μπορούμε εδώ εκτεταμένα να αναλύσουμε, καταγράφεται ορισμένη στροφή προς τη διαφοροποιημένη παραγωγή, υπό την πίεση της διαφοροποιημένης ζήτησης. Αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στις βιομηχανίες παραγωγής συμβολικών εμπορευμάτων.³ Εμφανίζεται η ζήτηση κατανάλωσης εμπορευμάτων με ιδιαίτερη, διαφορετική από την τυποποιημένη (και εθνικά προσδιορισμένη) συμβολική αξία που έχουν τα εμπορεύματα στη μαζική παραγωγή - μαζική κατανάλωση. Ταυτόχρονα στην ίδια τη σφαίρα της παραγωγής, οι τυποποιημένες (και εθνικά προσδιορισμένες) μαζικές μορφές διαμόρφωσης των κινήτρων και των ικανοτήτων συμμετοχής στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική διαδικασία (όπως η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, η μείωση των ανισοτήτων στην υγεία και την αναψυχή, τη διασκέδαση και τις επικοινωνίες κ.λπ.) δεν

3. Συμβολικό εμπόρευμα αποκαλείται εκείνο το εμπόρευμα το οποίο γίνεται αντιληπτό και καταναλώνεται ως σύμβολο. Είτε εξ ίσου ως σύμβολο όπως και ως χρηστική αξία είτε ή πριν απ' όλα και πάντοτε απ' όλα ως σύμβολο, γεγονός που καθιστά τη χρηστική του αξία παράγωγο της συμβολικής.

μπορούν να εξασφαλίσουν ούτε την οικονομική ανάπτυξη γενικά (π.χ την αύξηση του ΑΕΠ και του κέρδους) ούτε τη διαφοροποιημένη παραγωγή ειδικό-τετρα.

Οι επιχειρήσεις, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στη διαφοροποιημένη ζήτηση συμβολικών εμπορευμάτων (η οποία με τη σειρά της μπορεί να εξασφαλίσει με τη μεγαλύτερη αξία που έχουν) σταθεροποίηση και ανάπτυξη του κέρδους, κατ' ανάγκη προσφεύγουν στις νέες τεχνολογίες, επειδή η βιομηχανική μηχανή δεν είναι σε θέση ν' ανταποκριθεί παρά μόνο στη μαζική, τυποποιημένη παραγωγή (Τσεκούρας: 1990, Kaplinsky: 1984). Αυτό είναι άλλωστε και το καθοριστικό γεγονός για την αλματώδη είσοδο των νέων τεχνολογιών στη βιομηχανική παραγωγή και ιδίως στις υπηρεσίες. Στις τελευταίες η ζήτηση διαφοροποιημένων εμπορευμάτων είναι μεγαλύτερη, αφού η συμβολική τους αξία είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τη χρηστική. Η διαδικασία αυτή είναι αδύνατη χωρίς τις αλλαγές στην εκπαιδευτική γνώση με την οποία τροφοδοτούνται οι βιομηχανίες των νέων τεχνολογιών (Parelius & Parelius: 85: 1997, Webster, 11: 1995).

Η επέκταση των νέων τεχνολογιών συνεπάγεται όμως και μεταβολές στην οργάνωση της εργασίας, που με σχετικά αργά βήματα κατέληξε στις μεταφορντικές. Παρά τη μεγάλη ποικιλία των στοιχείων που συνθέτουν τις μεταφορντικές μορφές οργάνωσης της εργασίας (Λυμπεράκη: 1991), το κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι η αξιοποίηση/ ενσωμάτωση στην παραγωγική διαδικασία και στις παραγωγικές σχέσεις των (αισθητικών, ηθικών, πολιτικών, κοινωνικών κ.λπ.) ταυτίσεων του ατόμου με "τις μικρές αφηγήσεις" (αισθητικές, ηθικές, γνωστικές, πολιτικές, κοινωνικές, φυλετιστικές, κ.λπ.). Είναι η ενσωμάτωση των ταυτοτήτων που παράγονται στην καθημερινότητά του (Πλειός, 1996). Είναι οι ίδιες που παράγονται στην κατανάλωση συμβολικών εμπορευμάτων, μόνο που τώρα ανατροφοδοτούν την παραγωγή τους και την παραγωγή γενικότερα όχι μόνο στην οικονομία αλλά και στην πολιτική και στις κοινωνικές σχέσεις κ.λπ. Αυτό άλλωστε συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη της ευελιξίας και της (οικονομικής) "ορθολογικότητας" των μεταφορντικών μορφών οργάνωσης της εργασίας και ευρύτερα των κοινωνικών σχέσεων. Και η διαδικασία αυτή απαιτεί υποστήριξη από την εκπαίδευση και αλλαγές σ' αυτήν σε όλα τα επίπεδα. Κυρίως όμως απαιτεί αλλαγές τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής γνώσης όσο και στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην εκπαίδευση (Petrella: 1993). Το δεύτερο είναι και το δυσκολότερο εμπόδιο των εκπαιδευτικών αλλαγών.

Με τον τρόπο αυτό ο συνδυασμός των νέων τεχνολογιών με τις μεταφορντικές μορφές οργάνωσης της εργασίας έχει καθοριστικές συνέπειες για το φαινόμενο που εξετάζουμε, την παγκοσμιοποίηση.

Η διαφοροποιημένη κατανάλωση ξεφεύγει από τα όρια του εθνικού κράτους, αφού τέτοια διαφοροποιημένα κοινά εμφανίζονται στα περισσότερα εθνικά κράτη στα οποία έχει αναπτυχθεί το σύστημα μαζικής παραγωγής-μαζικής κατανάλωσης (εθνικά σχεδιασμένης, και πολιτισμικά, εθνικά προσδιορισμένης).⁴ Αυτή είναι και η πρώτη εκδήλωση της σύγχρονης φάσης της παγκοσμιοποίησης, στην οποία εμφανίζονται πολυεθνικές εταιρείες που παράγουν εμπορεύματα (πρωτίστως συμβολικά) και τα οποία διαθέτουν σε περισσότερες χώρες (Ramonet: 1997, Holton: 1998, Wallerstein: 1979). Το γεγονός αυτό δημιουργεί την εντύπωση πως η (σύγχρονη) παγκοσμιοποίηση χαρακτηρίζεται κυρίως από την επικράτηση των πολυεθνικών εταιρειών, την ελεύθερη διακίνηση εμπορευμάτων, των κεφαλαίων και της τεχνολογίας που συμβάλλουν στην (κατά τόπους) παραγωγή τους (πρβλ. Ramonet: 1993). Από κριτική σκοπιά το φαινόμενο αυτό έχει μελετηθεί από τους εκπροσώπους της θεωρίας της ανάπτυξης και του πολιτιστικού ιμπεριαλισμού⁵ (Schiller: 1986).

Όμως η νέα τεχνολογία και οι νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας όχι απλά επιτρέπουν, αλλά επιβάλλουν κυρίως για λόγους οικονομικής ορθολογικότητας διεργασίες καθοριστικές για τη σύγχρονη φάση της παγκοσμιοποίησης:

α) Με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών σε όποιες επιχειρήσεις ανά τον

4. Από επισημάνσεις αυτές μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η παγκοσμιοποίηση είναι πρωτίστως μια ιδέα δυτική και μια εξέλιξη αναγκαία κυρίως για τις καπιταλιστικές οικονομίες που ολοκλήρωσαν τη διαδρομή τους στο σύστημα μαζικής παραγωγής - μαζικής κατανάλωσης, την εθνικο-κρατικά σχεδιασμένη οικονομία, κοινωνία και πολιτισμό και τη συλλογική, σύμφωνα με τον Beck αυτενέργεια (Beck: 1992). Ταυτόχρονα είναι μια ιδέα και μια συμφέρουσα εξέλιξη για εκείνες τις κοινωνικές ομάδες των οποίων η ισχυροποίηση της οικονομικής και κοινωνικής θέσης, η ατομική διάκριση και επικράτηση, η ανάπτυξη της ατομικότητά τους συμβαδίζει με την κατανάλωση διαφοροποιημένων αγαθών και υπηρεσιών με υψηλή συμβολική αξία, απ' όπου κι αν προέρχονται. Για εκείνες τις ομάδες των οποίων η ανοδική κοινωνική κινητικότητα προκύπτει από την υπέρβαση των περιορισμών που θέτει το εθνικό κράτος και ο εθνικός πολιτισμός, η συγκεντρωτική εξουσία, οι συλλογικές - κατασκευασμένες ταυτότητες στην απασχόληση, στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην οικογένεια, στην αναψυχή και τη διασκέδαση, στις επικοινωνίες κ.λπ. Αυτό δεν συνεπάγεται όμως την άρνηση και την αντίσταση στην παγκοσμιοποίηση αλλά τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών στοχεύσεων.

5. Η θεωρία του πολιτιστικού ιμπεριαλισμού ορθά, κατά τη γνώμη μας, διαπίστωσε αυτή την πρώτη φάση της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης και την παγκόσμια διάδοση αφηρημένων προτύπων μέσα από μια συγκεκριμένη εθνική τους μορφή. Όμως α) δεν διέγινε ότι ήταν πράγματι μια πρώτη φάση στη διαδικασία παγκοσμιοποίησης και είδε στατικά χωρίς την ιστορική του προοπτική το πρόβλημα και β) δεν διέγινε τη βαθύτερη οικονομική σημασία του "πολιτιστικού ιμπεριαλισμού", παρά μόνο την επιφανειακή, δηλαδή την εξαγωγή οικονομικού κέρδους και την εξασφάλιση πολιτικής υποταγής, όπως άλλωστε έκανε και Κριτική Σχολή (πρβλ. Ανδρεάδης: 1984, Δεμερτζής, 303-311: 1996).

κόσμο χρησιμοποιούν την βιομηχανική μηχανή, ο έλεγχος παραγωγής και διάδοσης των νέων τεχνολογιών ασκείται από τις (λίγες) επιχειρήσεις που την έχουν αναπτύξει. Δημιουργούνται πολυεθνικοί γίγαντες που ελέγχουν τον τεχνολογικό εκσυγχρονισμό των επιχειρήσεων ανά τον κόσμο, απαιτούν (όπως και οι ενδιαφερόμενες επιχειρήσεις) την άρση των κρατικών περιορισμών, ενώ δεν τροφοδοτούν επιχειρήσεις στις “μη φιλικές” χώρες οδηγώντας τις ταχύτερα στην οικονομική οπισθοδρόμηση και την κατάρρευση μέχρι να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των πολυεθνικών γιγάντων.

Υπό την έννοια αυτή είναι ορθές εν μέρει εκείνες οι θεωρήσεις (Mc Luhan: 1987, Toffler: 1982, Webster: 1995), σύμφωνα με τις οποίες οι τεχνολογικές μεταβολές και κυρίως η έλευση της πληροφορικής “ευθύνονται” για την παγκοσμιοποίηση της οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής και όχι τόσο οι καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής και επιδίωξη αύξησης του κέρδους με το διεθνή καταμερισμό της εργασίας (Holton: 1998).

Όπως όμως τονίσαμε η διευρυμένη και ορθολογικά σκόπιμη εφαρμογή των νέων τεχνολογιών ως μέσου μείωσης του κόστους παραγωγής και ως μέσου αύξησης του κέρδους, δεν μπορεί να κατανοηθεί χωρίς την κρίση του συστήματος μαζικής παραγωγής - μαζικής κατανάλωσης ως σταδίου στην εξέλιξη της καπιταλιστικής οικονομίας. Η τεχνολογία είναι ένα από τα σημαντικά πεδία αλλά και μέσα της παγκοσμιοποίησης, δεν εξαντλεί όμως το περιεχόμενό της.

β) Με την ανάπτυξη των μετα-φορντικών μορφών οργάνωσης της εργασίας, δίνονται λύσεις στο πρόβλημα της διαφοροποιημένης παραγωγής, αλλά και της διαφοροποιημένης κατανάλωσης που την τροφοδοτεί. Οι νέες τεχνολογίες παρεμβαίνουν καθοριστικά όχι μόνο στην παραγωγή του συμβολικού εμπορεύματος με επανυξημένη (σύνθετη) συμβολική αξία, αλλά και στην παραγωγή της ίδιας της επανυξημένης συμβολικής αξίας κατά τις χρήσεις του εμπορεύματος ιδίως του πολιτιστικού (ταινίες, μουσική, παιχνίδια, κ.λπ.) από τους καταναλωτές αλλά και παραγωγούς. Αυτός είναι ένας από τους σημαντικότερους λόγους ώστε η παρούσα φάση της παγκοσμιοποίησης να είναι σύμφυτη με την κατανάλωση και τον καταναλωτισμό, με τον καταναλωτικό καπιταλισμό (Featherstone, 122-128: 1991). Γι’ αυτό και από πολλοί μελετητές θεωρούν ότι μια από τις σημαντικότερες εκδηλώσεις και αιτίες της παγκοσμιοποίησης είναι η πέραν των εθνικών συνόρων ελεύθερη διακίνηση καταναλωτικών αγαθών (Lash & Urry, 2: 1994, Lury: 1996). Η παγκοσμιοποίηση είναι μαζί με όλα τ’ άλλα και η αναδιάταξη στο χώρο, του σύγχρονου καταναλωτικού καπιταλισμού, αναγκαία για την υπόστασή του.

Όμως η ανάπτυξη μετα-φορντικών μορφών οργάνωσης της εργασίας συνεπάγεται τόσο την υπέρβαση του **εθνικού** κράτους όσο και την υπέρβαση του

εθνικού κράτους. Ειδικότερα συνεπάγεται την υπέρβαση των ρυθμίσεων από το κράτος στις εργασιακές σχέσεις, τα ασφαλιστικά και συνταξιοδοτικά δικαιώματα κ.λπ. Αυτό μπορεί να συμβεί και συμβαίνει και με την παρέμβαση του ίδιου του εθνικού κράτους. Συνεπάγεται την προσέλκυση ή/και την διαμόρφωση εργατικού δυναμικού το οποίο θα υπερεργάζεται (διαχέοντας πτυχές της εργασιακής διαδικασίας και στον ελεύθερο χρόνο, αλλά εργαζόμενο και με εντατικότερους ρυθμούς σ' αυτόν) όχι μόνο χάρη στη πρόσβαση στη διαφοροποιημένη κατανάλωση αλλά και χάριν της ίδιας της πραγματικής όσο και συμβολικής νίκης στον οικονομικό πόλεμο. Εργατικό δυναμικό που διαθέτει όχι μόνο σύγχρονες γνώσεις αλλά και σύγχρονα παραγωγικά κίνητρα (Πλειός: 1996).

Η ενότητα των δυο εξελίξεων που περιγράψαμε στην αλληλεπίδρασή τους, κάνουν όχι μόνο εφικτή αλλά και αναγκαία την παγκόσμια επέκταση των επιχειρήσεων, ιδίως εκείνων που παράγουν ολοκληρωμένα συμβολικά εμπορεύματα (κάθετα οργανωμένες επιχειρήσεις).⁶ Ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι η παγκόσμια αυτή εξάπλωση των δραστηριοτήτων μιας επιχείρησης είναι κατ' ουσία ένας γεωγραφικός και κοινωνικός διαχωρισμός διαφόρων επιπέδων ειδίκευσης (Lipietz, 124: 1990, Wallerstein: 1979, Χαραλάμπης, 212-214: 1998). Όμως δεν τεκμηριώνουν επαρκώς, με την οικονομική ανάλυση, τις αιτίες για τον (εκάστοτε συγκεκριμένο) γεωγραφικό και κοινωνικό διαχωρισμό, ιδίως από τη στιγμή που "η γεωγραφική θέση γίνεται αμελητέα" και οι επικοινωνίες-συγκοινωνίες απλουστεύονται και φθηναίνουν. (Χαραλάμπης, 214: 1998). Αν η αιτία βρισκόταν στις διαθέσιμες κατά τόπους πρώτες ύλες ή στους χαμηλούς μισθούς (σε σχέση με το επίπεδο κατάρτισης), τότε θα έπρεπε να υπάρχει συνολική μεταφορά όλων των δραστηριοτήτων μιας επιχείρησης και όχι μόνο ορισμένων, αφού το κόστος μεταφοράς και επικοινωνιών εκμηδενίζεται, ενώ σε όλες τις χώρες υπάρχει καταρτισμένο σε όλα τα επίπεδα εργατικό δυναμικό (σύμφωνα με τις παραδοχές των ίδιων αυτών μελετητών). Ασφαλώς πρέπει να συνυπολογίσουμε το φθηνό εργατικό δυναμικό ως παράγοντα τον οποίον οι οικονομολόγοι θέτουν σε πρώτη γραμμή⁷, για την παγκόσμια εξάπλωση των επιχειρήσεων. Όμως αυτός ο παράγοντας είναι σημαντικός για την πρώτη φάση της σύγχρονης παγκοσμιο-

6. Από τον πίνακα 1 που παραθέτουμε πιο κάτω προκύπτει ότι οι επιχειρήσεις που ηγούνται στην παγκοσμιοποίηση είναι στην πλειοψηφία τους επιχειρήσεις κάθετης παραγωγής.

7. Αυτός είναι ένας από τους πολλούς λόγους για τους οποίους επιθυμούν οι επιχειρήσεις την ύπαρξη ισχυρών εθνικών κυβερνήσεων, τουλάχιστον αναφορικά με τη προστασία της περιουσίας τους και τη ρύθμιση των σχέσεων κεφαλαίου και εργατικής δύναμης (Holton: 1998).

ποίησης ('70) κατά την οποία οι εταιρείες προσπαθούν με την μετεγκατάσταση των επιχειρήσεών τους να μειώσουν το κόστος παραγωγής που αυξάνεται από τη φορολογική πολιτική του κοινωνικού κράτους (στις χώρες του "κέντρου") (Lipietz: 1990).

Εμείς συμμεριζόμαστε εκείνη την άποψη σύμφωνα με την οποία η παγκόσμια εξάπλωση των επιχειρήσεων συμβαίνει επειδή τα διάφορα τμήματα της παραγωγικής διαδικασίας απαιτούν διαφορετική (και μεταβαλλόμενη) τεχνολογία, και διαφορετική οργάνωση της εργασίας, εργατικό δυναμικό με διαφορετικές γνώσεις, κίνητρα, αξίες, αισθητική και γενικά ταυτίσεις, άρα και εγκατάσταση σε διαφορετικά σημεία του όχι μόνο μιας ηπείρου αλλά και ολόκληρου του πλανήτη. Σ' αυτό οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό η ραγδαία ανάπτυξη διαφόρων ρευμάτων μετακίνησης (προϊόντων και υπηρεσιών, κεφαλαίων και τεχνολογίας,) αλλά και διαφόρων μορφών εγκλήματος και τουρισμού, εκπαιδευτικών και υγειονομικών υπηρεσιών, πολιτιστικών προτύπων κ.λπ. Σ' αυτό οφείλεται και η μετακίνηση πάσης φύσεως εργατικού δυναμικού (σε μικρότερο όμως βαθμό). Η μετακίνηση εργατικού δυναμικού είναι δυσανάλογη με την μετακίνηση εμπορευμάτων, κεφαλαίων και κεφαλαιουχικού εξοπλισμού. Αυτό δεν είναι περίεργο. Είναι μάλλον κανόνας, αφού την κουλτούρα του εργατικού δυναμικού έρχονται να συναντήσουν στον τόπο που ζει τα προηγούμενα. Σ' αυτό επίσης οφείλεται και η ανάπτυξη διεθνών επικοινωνιακών (άρα και κοινωνικών) δομών, των τηλεπικοινωνιών αλλά και της διαπροσωπικής επικοινωνίας με κατάλληλες τεχνολογίες (π.χ. internet, ψηφιακή τηλεφωνία) μεταξύ ατόμων και ομάδων ατόμων από κάθε γωνιά του πλανήτη.

Είναι περισσότερο από προφανές, όπως τονίζουν πολλοί θεωρητικοί, ότι η παγκοσμιοποίηση έχει και μια άλλη όψη την τοπικοποίηση (localization) (Robertson: 1990). Όπως τονίζει ο Williams "τα κράτη είναι πολύ μεγάλα για να λύσουν τα μικρά προβλήματα και πολύ μικρά για να επιλύσουν τα μεγάλα" (Williams, 197-199: 1983).

Η υπέρβαση των εθνικών κρατικών συνόρων οδηγεί όχι μόνο στην παγκόσμια δικτύωση επιχειρήσεων - μικρόκοσμων, αλλά και στην έντονη εσωτερική οικονομική και κοινωνικο-πολιτισμική διαφοροποίηση της εθνικής κοινωνίας. Οδηγεί στη διαμόρφωση κοινωνικών μορφωμάτων όχι τόσο ή μόνο με άνιση πρόσβαση στην απασχόληση, στην κατανάλωση, στην εκπαίδευση, στην κατοικία στην διασκέδαση κ.λπ. Αλλά οδηγεί στην εμφάνιση κοινωνικών μορφωμάτων ή "φυλών" κατά τον Mafesoli (Mafesoli: 1995)⁸ των οποί-

8. Οι "φυλές" κατά τον Mafesoli δεν είναι σταθερές όπως παλιότερα η οικογένεια, η κοινωνική τάξη, το κόμμα κ.λπ. Είναι ρευστές ομάδες, άτομα που ταυτίζονται πρόσκαιρα με κάποιο

ων το αξιακό σύστημα και τα πολιτιστικά πρότυπα, το μέγεθος και η ποιότητα της απασχόλησης, το είδος και ο βαθμός της εκπαίδευση ακόμα και τα ίδια τα σχολεία, οι καλλιτεχνικές προτιμήσεις και οι θεσμοί καλλιτεχνικής επικοινωνίας, οι καταναλωτικές συμπεριφορές (σε σύνθεση και ποιότητα) αλλά και οι θεσμοί κατανάλωσης, η περιοχή και οι συνθήκες κατοικίας, η υγειονομική τους κουλτούρα και οι θρησκευτικές τους πρακτικές και πεποιθήσεις κ.λπ. κινούνται σε διαφορετικές (πολλές φορές ασύμπτωτες) τροχιές χωρίς να υπάρχουν απαραίτητα αντικείμενα, θέσεις και θεσμοί που ως αντίδοκοι με άνιση πρόσβαση διεκδικούν αυτοί οι ποιοτικά διαφορετικοί κόσμοι.

Χωρίς τα προηγούμενα δεν μπορεί άλλωστε να υπάρξει η παγκόσμια δικτύωση των επιχειρήσεων - μικρόκοσμων. Αυτό όμως δεν είναι παράδοξο. Αν πράγματι η παγκοσμιοποίηση προκύπτει από την ενσωμάτωση των μικρών, καθημερινών, αυθόρμητων ταυτίσεων (που είναι πολύ διαφορετικές για κάθε δίκτυο και για κάθε τμήμα του δικτύου) στις εισροές (input) και τις εκροές (output), αλλά και στο εσωτερικό της παραγωγικής διαδικασίας και στην κατανάλωση, από την αύξηση και ταυτόχρονα τη διαφοροποίηση της συμβολικής αξίας του εμπορεύματος, τότε διαμορφώνεται ένας παράξενος κανόνας.

Το παγκόσμιο φαινόμενο είναι η αύξηση της συμβολικής αξίας του εμπορεύματος και η διαφοροποίησή της. Το παγκόσμιο φαινόμενο είναι η διοχέτευση των μικρών ταυτίσεων στις προϋποθέσεις της τεχνικής και κοινωνικής οργάνωσης της παραγωγικής διαδικασίας. Όμως το περιεχόμενό τους εξαρτάται τόσο από το δίκτυο, όσο και από το συγκεκριμένο τμήμα του δικτύου και δεν μπορεί να έχει παρά μια τοπική (γεωγραφικά και κοινωνικο-πολιτισμικά) αναφορά. Αυτό ως μεταδοτική ασθένεια εξαπλώνεται και σε κάθε άλλη μορφή οικονομικής δράσης που ενδεχομένως δεν έχει ακόμα δικτυωθεί. Όπως τονίζει η Buchanan ο παράγοντας τόπος, σε μια εποχή που ο τόπος (του εθνικού κράτους) φαίνεται να εκμηδενίζεται, αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικός (Buchanan: 1997), επειδή ο (γεωγραφικός και κοινωνικο-πολιτισμικός) τόπος είναι το έδαφος πάνω στο οποίο θεμελιώνεται η ποιότητα και ποιοτικές διαφορές στον τρόπο σκέψης και ζωής, στην κουλτούρα και τις πολιτισμικές ταυτότητες, στις οικονομικές συμπεριφορές, τα δικαιώματα, το μισθό κ.λπ.

MME, κάποιο σημαίνον πρόσωπο, κάποιο σταρ, κάποιο αισθητικό ρεύμα κ.λπ. Είναι ομάδες από τις οποίες έχει ξεριζωθεί η ατομικότητα των υποκειμένων, την οποία έχει αντικαταστήσει ένα *personage* (προσωπείο) και το οποίο είναι σύνολο αυτών των ασταθών ταυτίσεων.

Υπάρχουν λοιπόν πολλές μορφές και διαδικασίες παγκοσμιοποίησης.⁹ Όμως η πλέον χαρακτηριστική, αυτή που κάνει ποιοτικά διαφορετική την παρούσα είναι η δημιουργία παγκόσμιων δικτύων. Οι σχέσεις μεταξύ των τμημάτων-επιχειρήσεων που απαρτίζουν τις πολυεθνικές και είναι εγκατεστημένες σε διαφορετικά εθνικά κράτη ανά τον πλανήτη είναι πλέον ενδοεπιχειρησιακές σχέσεις. Είναι επιχειρήσεις των οποίων τα διάσπαρτα στα διάφορα εθνικά κράτη τμήματα, τόσο οριζόντια όσο και κάθετα έχουν **εσωτερικές σχέσεις**. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '60 το 30% του διεθνούς εμπορίου διεξάγεται μεταξύ των πολυεθνικών εταιρειών. Μόνο που τότε είχε σχέση με "τη διασύνδεση των οικονομιών και τη συγκεντροποίηση κεφαλαίων στο κέντρο" (Lipietz, 166-167: 1990).

Και αυτό προϋποθέτει αλλά και συνεπάγεται αλλού την κατάργηση των ενιαίων για κάθε εθνική επικράτεια θεσμικών και νομικών ρυθμίσεων στις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων τμημάτων του κεφαλαίου καθώς και στις σχέσεις μεταξύ κεφαλαίου και εργατικής δύναμης, αλλού πάλι την τροποποίησή τους και αλλού τη θέσπιση νέων. Αυτό είναι κάτι που δεν συνέβαινε στις προηγούμενες φάσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης. Ταυτόχρονα οι επιχειρήσεις αυτές δεν είναι απλά ενότητα διαφόρων οικονομικών μονάδων, αλλά τέτοιων επιχειρήσεων που αποτελούν μικρόκοσμους, συστήματα οικονομικής δραστηριότητας, πολιτισμού, κοινωνικών σχέσεων αλλά και άσκησης πολιτικής. Αυτό είναι και απαραίτητος όρος για την παγκόσμια δικτύωσή τους.

Η παγκόσμια δικτύωσή τους τόσο ως επιχειρήσεων (με τη στενή έννοια του όρου) όσο και ως υποκειμένων διαμόρφωσης πολυποίκιλων και αλληλεξαρτώμενων (στο πλαίσιο του παγκόσμιου δικτύου) τρόπων ζωής και σκέψης, κοινωνικών σχέσεων, αισθητικής, ηθικής, στυλ συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές σχέσεις (πρβλ. Lorino: 1993) κ.λπ. ως όρων της παραγωγικής διαδικασίας και της ανταγωνιστικότητας, είναι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της παρούσας ιστορικής φάσης στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης.

Αυτό δεν συνεπάγεται όμως πως είναι και το μοναδικό, πως είναι η μο-

9. Ο Appadurai διακρίνει την παγκοσμιοποίηση στο επίπεδο των: α) των "εθνοδιαστημάτων" (μετακίνηση πληθυσμών), β) των "τεχνοδιαστημάτων" (διάδοση τεχνολογίας), γ) των "χωματοδιαστημάτων" (παγκόσμιο χωματο-πιστωτικό σύστημα), δ) των "επικοινωνιοδιαστημάτων" (παγκόσμια ροή μηνυμάτων) και ε) των "ιδεοδιαστημάτων" (παγκόσμια κυκλοφορία των ιδεών) (Δεμερτζής, 288-296: 1996). Όμως δεν εντοπίζει τον τρόπο με τον οποίο (τα αναλυτικά αυτά πεδία) συνδέονται μεταξύ τους στην πραγματική διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Επιπλέον οι διάφορες μορφές παγκοσμιοποίησης αναφέρονται και στους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται η υπερεθνική προσέγγιση και όχι μόνο στα κοινωνικά πεδία που διεθνοποιούνται.

ναδική μορφή παγκοσμιοποίησης, παρ' ότι επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις άλλες. Αντίθετα, και με συνέπεια προς το προηγούμενο συμπέρασμά μας, στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης ενυπάρχουν και πολυεθνικές εταιρείες του τύπου της δεκαετίας του '70, και σχέσεις που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν με τον όρο "ιμπεριαλισμός" (εξαγωγή κεφαλαίων), άλλες που θα μπορούσαν να ενταχθούν στην πρώτη μορφή παγκοσμιοποίησης του καπιταλισμού (η εξαγωγή εμπορευμάτων), αλλά και σχέσεις μεγαλύτερης ή μικρότερης σε έκταση και βάθος οικονομικο-κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής ολοκλήρωσης. Το γεγονός αυτό, αντίθετα από την θεώρηση του Drache, καθιστά αδύνατη την εφαρμογή μια παγκόσμιας κρατικής ρύθμισης, τη δημιουργία ενός παγκόσμιου (μετα)-κράτους (Drache: 1994) τόσο από την οπτική των επιχειρήσεων, όσο και από την οπτική των εργαζομένων. Το παγκόσμιο κράτος υπό αυτές τις συνθήκες μόνο με αυταρχική ή και ολοκληρωτική μορφή και μεθόδους θα μπορούσε να υπάρξει (Ramonet: 1997), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι αδύνατες ή μη αναγκαίες παγκόσμιες ρυθμίσεις σε διάφορα επίπεδα ή ότι δεν μπορούν και δεν θα έπρεπε να τις επιδιώξουν διάφορα συλλογικά υποκείμενα, ιδίως όταν θίγονται τα δικαιώματα και τα συμφέροντά τους. Η παγκοσμιοποίηση δεν είναι μια γραμμική, ομαλή και συναινετική διαδικασία. Φαίνεται όμως στη συνείδηση και τη σκέψη πολλών ατομικών και συλλογικών υποκειμένων ως πιο θετική η υπεράσπιση του εθνικού κράτους (ιδίως τώρα που η παγκοσμιοποίηση δεν έχει αποκτήσει μεγάλο βάθος και στέρεο υπόβαθρο), γεγονός που πολλές φορές συνδέεται με την έξαρση των σύγχρονων εθνικιστικών και ρατσιστικών κινήμάτων και ιδεολογιών (Holton: 1998, Teeple: 1996).

Με βάση τις προηγούμενες διαπιστώσεις συμπεραίνουμε πως είναι ορθές μόνο εν μέρει εκείνες οι (επικρατούσες στη θεωρία) προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες η παγκοσμιοποίηση είναι πρωτίστως και κυρίως μια οικονομική διαδικασία που επηρεάζει και τις υπόλοιπες (την τεχνολογική, πολιτική, πολιτισμική και κοινωνική παγκοσμιοποίηση) (Ramonet: 1996, Buchanan: 1995, Krugman: 1995 & 1997). Σ' αυτές η παγκοσμιοποίηση εκλαμβάνεται ως μια οικονομικά καθοδηγούμενη διαδικασία όπου η πολιτική, η οικονομία και η κουλτούρα μια χώρας εισχωρεί σε άλλες χώρες. Πουθενά αυτό δεν έχει διατυπωθεί πιο συστηματικά και ολοκληρωμένα απ' ό,τι στη θεωρία της "κοσμοοικονομίας" (world-system economy) (Wallerstein: 1979 & 1997), αλλά και στις νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις (Hayek: 1989). Η θεώρηση αυτή δέχεται ότι η παγκοσμιοποίηση είναι πρωτίστως και κυρίως μια διεργασία που αναπτύσσεται στη διαδικασία παραγωγής, ανταλλαγής και κατανάλωσης αγαθών και στην οποία οι μισές οικονομίες του κόσμου "δεν είναι πια χώρες αλλά επιχειρήσεις" (Ramonet: 1997).

Όμως η βασική αδυναμία αυτής της προσέγγισης έγκειται στο ότι αντιλαμβάνεται τη διαδικασία (οικονομικής) παγκοσμιοποίησης με αυστηρούς όρους της πολιτικής οικονομίας, υποεκτιμώντας το ρόλο της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης στην τροφοδότηση της οικονομικής. Κυρίως όμως υποεκτιμά το γεγονός ότι στη σύγχρονη μετα-φορντική καπιταλιστική οικονομία ο πολιτισμός και ιδιαίτερα οι αυθόρμητες, μικρής εμβέλειας πολιτισμικές ταυτότητες είναι συντελεστής της οικονομίας. Προσπερνά γρήγορα το γεγονός ότι επιτελούν στρατηγικό ρόλο στις εισροές, τις εκροές και στην εσωτερική συγκρότηση και υλοποίηση της παραγωγικής διαδικασίας, και δεν είναι απλά ένα πεδίο το σχετικά αυτόνομα διαμεσολαβεί και στο οποίο εκδηλώνονται οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης (Wallerstein: 1990). Γι' αυτό και η πολιτικο-οικονομική ερμηνεία της παγκοσμιοποίησης προσκρούει σε ορισμένα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα.

Οι οικονομικές αναλύσεις της Σχολής της ρύθμισης παρά τις όποιες αδυναμίες κατέδειξαν εδώ και πάνω από είκοσι χρόνια, ότι με τη δημιουργία του φορντικού καθεστώτος συσσώρευσης και την κέυνσιανική μορφή ρύθμισης, η κατανάλωση είναι αυτή που τροφοδοτεί την παραγωγή (Lipietz: 1990, Aglieta: 1987), αφήνοντας ανοικτό το πεδίο για την στρατηγική παρέμβαση του πολιτισμού και της επικοινωνίας, χωρίς όμως να το διερευνήσουν.

Από την άλλη πλευρά ο Baudrillard, παρά τις όποιες υπερβολές πήγε ακόμα πιο πέρα υποδεικνύοντας ότι ο κώδικας ερμηνείας (η συμβολική αξία του εμπορεύματος) είναι εκείνος που προσδιορίζει τη χρηστική, εξηγώντας με τον τρόπο αυτό την ανάδυση του συστήματος μαζικής παραγωγής - μαζικής κατανάλωσης στη διατήρηση του καπιταλισμού και των άνισων, ανταγωνιστικών κοινωνικών σχέσεων (Baudrillard: 1991). Σύμφωνα με τη προσέγγιση αυτή δεν μπορεί να κατανοηθεί ο σύγχρονος καπιταλισμός, ούτε και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα σ' αυτόν (όπως λ.χ. η παγκοσμιοποίηση) χωρίς το παιχνίδι της επικοινωνίας, που οδηγεί στον έλεγχο του κώδικα αλλά και σε όποιες άλλες οικονομικές και κοινωνικο-πολιτικές μεταβολές.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου εντοπίζοντας τις σημαντικές μεταβολές που συνέβησαν στη φύση των παραγωγικών δυνάμεων, στην οργάνωση της εργασίας και στις παραγωγικές σχέσεις, ανήγαγε την πολιτισμική παρέμβαση στην οικονομική διαδικασία στο επίπεδο της εκπαίδευσης, παραγνωρίζοντας το ρόλο του αισθητικού, ηθικού κ.λπ. πολιτισμού που αναπαράγεται σε άλλους θεσμούς κοινωνικοποίησης και που παίζει ένα ανάλογο ρόλο με αυτόν της τυπικής εκπαίδευσης (Becker: 1975). Αλλά και η αυστηρά οικονομική θεωρία των "ορθολογικών προσδοκιών" ανάγει αυτόν τον παράγοντα σε (απροσδιόριστους ως προς τη φύση και την καταγωγή τους) στάσεις, προσδοκίες και άλλες ψυχικές διεργασίες (Phelps: 1997).

Ακόμα πιο πρόσφατα οι Lash & Urry μέσα από εξαντλητική θεωρητική μελέτη και ανάλυση πολυποικίλων εμπειρικών δεδομένων έδειξαν ότι οι σύγχρονες καπιταλιστικές οικονομίες είναι οικονομίες που παράγουν αντικείμενα κενωμένα από υλικό περιεχόμενο, αντικείμενα με ενσωματωμένη σημειακή αξία ή εικόνα, εν τέλει όχι υλικά αντικείμενα αλλά σημεία. Είναι οικονομίες που όχι μόνο παράγουν σημεία, αλλά ταυτόχρονα είναι και οικονομίες του χώρου, αφού τα αντικείμενα που παράγουν ακριβώς λόγω της σημειακής τους φύσης και του καταναλωτικού τους προσορισμού αφ' ενός δεν γνωρίζουν σύνορα, αφ' ετέρου συνδέονται άρρηκτα με τους πολλαπλούς τόπους στους οποίους ερμηνεύονται και καταναλώνονται. Κατά συνέπεια δεν θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε τη σύγχρονη οικονομία χωρίς τις διαδικασίες παγκοσμιοποίησης αλλά και τοπικοποίησης (localization). Γεγονός που οδηγεί στην ανάπτυξη τεράστιων υπερσυνοριακών ρευμάτων μετακίνησης εμπορευμάτων, χρήματος, τεχνολογίας, εργατικού δυναμικού κ.λπ. (Lash & Urry: 1994).

Η επιβεβαίωση των ενστάσεών μας, αλλά και εκείνων που υπαινίσσονται ή διατυπώνουν ευθέως απόψεις για τη μετατροπή της οικονομίας σε μετα-οικονομία (ή “πολιτισμονομία”) φαίνεται να προκύπτει όχι μόνο από τη θεωρητική διαφωνία αλλά και από το περιεχόμενο της διαδικασίας οικονομικής παγκοσμιοποίησης.

Πράγματι, όπως προκύπτει από την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων που διαθέτουν διεθνή κέντρα οικονομικών μελετών:

α) Στις αρχές του 1998 από τις δέκα (10) μεγαλύτερες (σε κεφαλαιοποίηση) εταιρείες του κόσμου, περισσότερες από τις μισές παράγουν συμβολικά εμπορεύματα. Είναι εμπορεύματα που απευθύνονται πρωτίστως στην ατομική κατανάλωση και συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία της καταναλωτικής κοινωνίας. Μεταξύ τους και μάλιστα την 5η θέση βρίσκει η Coca Cola, εταιρεία που παράγει προϊόν με υψηλή συμβολική αξία (πίνακας 1). Επιπρόσθετα οι εταιρείες αυτές δραστηριοποιούνται τόσο καταναλωτικά όσο και παραγωγικά σε πλείστες χώρες του κόσμου και σχεδόν σε όλες τις ανεπτυγμένες.

πίνακας 1: ΟΙ ΔΕΚΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΕΣ ΕΤΑΙΡΕΙΕΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

<u>ΕΤΑΙΡΕΙΑ</u>	<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟΠΟΙΗΣΗ</u>
1. General Electric	\$ 253.62 δισ.
2. Microsoft Corp.	\$ 181.03 δισ.
3. Royal Dutch Shell/Shell UK	\$ 180.15 δισ.
4. Glaxo/SmithKline	\$ 166.92 δισ.
5. Coca-Cola Co.	\$ 160.14 δισ.
6. Exxon Corp.	\$ 146.26 δισ.
7. Nippon T & T Corp.	\$ 145.46 δισ.
8. Merck & Co. Inc.	\$ 140.65 δισ.
9. Intel Corp.	\$ 132.52 δισ.
10. Novartis	\$ 123.62 δισ.

Πηγή: CNN Financial(<http://cnfn.com/markets/9802/marketwrap/capitalization.htm>).

β) Κατά το 1997, μεταξύ των μεγαλύτερων 25 βιομηχανικών εταιρειών του κόσμου τα 2/3 παράγουν και πωλούν άμεσα συμβολικά προϊόντα ή προϊόντα που συμβάλλουν στην καταναλωτική χρήση των συμβολικών εμπορευμάτων (πηγή: Industry Week 1000, *Industrial Week*, June, 1997, επεξεργασία Γ. Πλειός).

γ) Κατά το 1997 μεταξύ των πρώτων 100 μεγαλύτερων εταιρειών του κόσμου σε έσοδα (revenue) του κόσμου που επεκτείνονται (καταναλωτικά προϊόντα αλλά και παραγωγικά επίσης) σε πλείστες χώρες του κόσμου και σχεδόν σε όλες τις ανεπτυγμένες, περισσότερες από 35 παράγουν άμεσα, προϊόντα με υψηλή έως υψηλότερη συμβολική αξία. Είναι εταιρείες που παράγουν επώνυμα τσιγάρα και αναψυκτικά, αγαθά όπως computers, υπηρεσίες επικοινωνίας, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές συσκευές, συστήματα ήχου και εικόνας, επώνυμες οικιακές συσκευές και αυτοκίνητα. Σ' αυτές θα πρέπει να προσθέσουμε άλλες 8 εταιρείες που συνδέονται άμεσα με το αυτοκίνητο (εταιρείες καυσίμων, πετρελαιοειδών και ελαστικών), αλλά και 10 εταιρείες που πωλούν υπηρεσίες με υψηλή συμβολική αξία (επώνυμες ιδιωτικές ασφαλιστικές εταιρείες) (Fortune Global: 1998, επεξεργασία Γ. Πλειός). Συνολικά, περισσότερες από τις μισές παράγουν και πωλούν άμεσα προϊόντα και υπηρεσίες υψηλής συμβολικής αξίας, ενώ πολλές από τις υπόλοιπες συνδέονται έμμεσα με τις πρώτες. Ταυτόχρονα σημειώνουμε ότι ενώ ο τζίρος των μεγαλύτερων εταιρειών του κόσμου αυξάνεται ελάχιστα (μόνο 8,3%), τα κέρδη αυξάνονται με υψηλούς ρυθμούς (23,3% για το 1996).

Η θέση των πολυεθνικών εταιρειών που και παράγουν-διακινούν συμβολικά εμπορεύματα, μεταξύ των πολυεθνικών που ηγούνται στην παγκοσμιοποίηση, με βάση το κριτήριο κέρδος είναι πολύ σημαντικός δείκτης. Επειδή αποδεικνύει τη μετα-οικονομική φύση της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης. Υποδεικνύει τους παράγοντες συμβάλλουν στην κερδοφορία και την παγκόσμια εξάπλωση των επιχειρήσεων και οι οποίοι δεν είναι στενά οικονομικοί με αυστηρούς όρους αξίας, αλλά εξ ίσου και πολιτισμικοί.

Όπως έδειξε ο C. Dassbach οι εταιρείες (αυτοκινητοβιομηχανίες) που ηγούνται στην διαδικασία παγκοσμιοποίησης (Dassbach: 1990), και οι οποίες σύμφωνα με τη δική μας προσέγγιση παράγουν συμβολικά προϊόντα, επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα κερδοφορίας όχι ακολουθώντας τις παλιές καλές συνταγές της μαζικής παραγωγής - μαζικής κατανάλωσης, αλλά χάρη στις (μετα-φορντικές) μεταβολές που επέρχονται στην κοινωνική οργάνωση της εργασίας (Dassbach: 1994). Αυτές όπως έχουμε δείξει και αλλού μπορούν να υπάρξουν μόνο στο βαθμό που το εργατικό δυναμικό διαθέτει μια ορισμένη ειδική κουλτούρα και τη χρησιμοποιεί ως οργανικό συντελεστή της παραγωγής (Πλειός: 1996).

Η αύξηση της κερδοφορίας λ.χ. στην General Motors (που ηγείται από κάθε οπτική στη διαδικασία παγκοσμιοποίησης), προκύπτει όχι από την αύξηση των πωλήσεων αλλά αντίθετα από την μείωση των πωλήσεων (κατά το πρώτο τρίμηνο του 1997 είχε κέρδη \$ 1,8 δισ μειώνοντας την παραγωγή κατά 29.000 αυτοκίνητα και φορτηγά). Αυτό δεν είναι παράδοξο αντίθετα εξηγείται ως αποτέλεσμα της διαφοροποιημένης παραγωγής, της προσθήκης υψηλότερης συμβολικής αξίας στο εμπόρευμα (το αυτοκίνητο). Η μείωση της παραγωγής και ταυτόχρονα η αύξηση της παραγωγικότητας μπορεί να προκύψει από τη μεγιστοποίηση του χρόνου εργασίας (και εκτός του εργάσιμου χρόνου, άτυπα), από την εκούσια εκ μέρους του εργαζόμενου εντατικοποίηση της εργασίας, τη συμμετοχή τους στην εξεύρεση παραγωγικών λύσεων, λύσεων marketing, τυποποίησης κ.λπ. με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη μείωση των θέσεων εργασίας. Ήτοι η αύξηση της συμβολικής αξίας του εμπορεύματος συνεπάγεται όχι μόνο την εισαγωγή νέων τεχνολογιών, τη διάχυση (λανθάνουσα αύξηση) του χρόνου εργασίας και την ταύτιση του εργαζόμενου με την επιχείρηση και τις διοικητικές της λειτουργίες, αλλά και την αύξηση της ανεργίας.

Η σύγχρονη επιχείρηση, και ιδιαίτερα εκείνη που κατέχει ηγετικές θέσεις στη διαδικασία παγκοσμιοποίησης είναι μια μετα-φορντική επιχείρηση. Στρέφεται προς τη διαφοροποιημένη παραγωγή και κατανάλωση, την αύξηση της συμβολικής αξίας του εμπορεύματος, τη χρήση νέων τεχνολογιών, την μεταβίβαση διοικητικών ευθυνών στο εργατικό δυναμικό και την ανάπτυξη

σε αυτό της παραγωγικής πρωτοβουλίας, την μέγιστη αξιοποίηση της νοοτροπίας, της αισθητικής, της ηθικής, της καθημερινής συμπεριφοράς κ.λπ. του εργατικού δυναμικού για τους προηγούμενους σκοπούς και οι οποίες έρχονται όχι μόνο από την τυπική εκπαίδευση αλλά και τη συνολική κοινωνικοποίηση των ατόμων που συνθέτουν το εργατικό δυναμικό (πρβλ. Lipietz: 1992). Η σύγχρονη παγκοσμιοποίηση (περισσότερο ραγδαία από πριν αλλά και ποιοτικά διαφορετική), η διαμόρφωση ολοκληρωμένων οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικτύων με παγκόσμια εξάπλωση προέκυψε σε μεγάλο βαθμό από τον μετα-φορντισμό αν με τον τελευταίο όρο εννοούμε όχι στενά την οργάνωση της εργασίας αλλά ευρύτερα τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση που εδράζεται στη μετα-οικονομία. Για τους λόγους που προαναφέραμε θα ήταν λάθος να δεχθούμε ότι η παγκοσμιοποίηση είναι κυρίως οικονομικής φύσεως διαδικασία που επηρεάζει μονόπλευρα και τους υπόλοιπους τομείς της κοινωνικής ζωής.

Εξ ίσου όμως θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε ότι οι παγκόσμιες επικοινωνίες (με την τεχνολογική ή κοινωνική τους διάσταση) ή ευρύτερες πολιτισμικές διεργασίες (συμβολικά συστήματα-νόημα, τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς κ.λπ.) εξαντλούν ή προκαλούν πρωτογενώς το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (πρβλ. Δεμερτζής, 287: 1996). Η πολιτιστική παγκοσμιοποίηση δεν αποκλείει αλλά προϋποθέτει τις παγκόσμιες οικονομικές διεργασίες (Καραφύλλης: 1997).

Βέβαια είναι επίσης μόνο εν μέρει ορθή η προσέγγιση των πολιτισμικών μελετών, οι οποίες επισημαίνουν το ρόλο της κουλτούρας στην παγκοσμιοποίηση. Σύμφωνα μ' αυτές η παγκοσμιοποίηση είναι πριν απ' όλα μια πολιτισμική διεργασία, μια οικουμενική ενότητα (ομοιότητας αλλά και διαφοράς) τρόπων σκέψης, πεποιθήσεων, νοήματος, συμβολικών συστημάτων αλλά και πρακτικών, κοινωνικής συμπεριφοράς και σχέσεων, τρόπων οικονομικής δράσης, καταναλωτικών συμπεριφορών, αξιακών συστημάτων κ.ο.κ., στην οποία σημαντικό ρόλο παίζουν τα ΜΜΕ, η διαφήμιση, παγκόσμια συμβολικά προϊόντα κ.λπ. (Featherstone: 1991, Smith: 1990, Robertson: 1990). Είναι μια διαδικασία κατά την οποία εξαπλώνονται πέρα από τα εθνικά σύνορα τα πολιτισμικά σχήματα, ταυτόχρονα όμως πολλαπλασιάζεται η πολιτισμική ετερότητα μέσα στα ίδια τα εθνικά κράτη σε βαθμό που να είναι αδιόρατη πλέον η πολιτισμική τους ενότητα, ενώ μπορεί να είναι ορατή η πολιτισμική ομοιογένεια κοινωνικο-πολιτισμικών μορφωμάτων από διαφορετικά εθνικά κράτη (Lash & Urry, 281-283: 1994). Στις προσεγγίσεις όμως αυτές δεν αξιολογείται ως σημαντικός παράγων η παραγωγική ενσωμάτωση των μικρών, αυθόρμητων, καθημερινών και μεταβαλλόμενων πολιτισμικών ταυτίσεων, ως παράγων που ευνοεί τη δημιουργία παγκόσμιων μετα-οικονομικών

δικτύων με ομοιότητες και διαφορές όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των τμημάτων που τα απαρτίζουν.

Η σύγχρονη φάση της παγκοσμιοποίησης, που συνυπάρχει με τυπολογικά παλαιότερες, κρύβει στον πυρήνα της τις μεταβολές που επέρχονται στη συμβολική αξία του εμπορεύματος και στις σχέσεις με τις υπόλοιπες ιδιότητές του. Η οικονομική και κοινωνική παραγωγή, ανταλλαγή και κατανάλωση της σύνθετης συμβολικής αξίας προϋποθέτει την ενσωμάτωση σ' αυτές στις διεργασίες των μικρών, καθημερινών ταυτίσεων του παραγωγού-καταναλωτή. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην παγκόσμια εξάπλωση (δικτύωση) των διαφόρων τμημάτων των επιχειρήσεων και έτσι στο σχηματισμό μετα-εθνικών, ολοκληρωμένων κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών μορφωμάτων. Εκεί, στους διάφορους (γεωγραφικούς, κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς τόπους) συναντούν τους κώδικες/ταυτίσεις αλλά και όλες τις άλλες ιδιαίτερες προϋποθέσεις (π.χ. κατάρτιση) για την παραγωγή και κατανάλωση του συμβολικού εμπορεύματος. Οι "τόποι" αυτοί δεν είναι σταθεροί, αλλά γοργά μεταβαλλόμενοι, όπως απαιτούν οι συνθήκες της διαφοροποιημένης ζήτησης - διαφοροποιημένης παραγωγής. Η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί μετα-οικονομικά δίκτυα μετα-εθνικών μορφωμάτων που συνυπάρχουν παράλληλα με τα εθνικά κράτη. Για τους λόγους αυτούς η παγκοσμιοποίηση είναι μια διαδικασία εξ ίσου πολιτισμική όπως και οικονομική. Προϋποθέτει και συνεπάγεται συνεχείς μεταβολές στην τεχνολογία και την παγκόσμια εξάπλωσή της. Έτσι η παγκοσμιοποίηση- τοπικοποίηση προβάλλει ως συνθήκη που (προκαλείται από και) προκαλεί ισχυρούς κλυδωνισμούς στα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνικών κοινωνιών, με άξονα τις πολιτισμικές και οικονομικές προϋποθέσεις και συνέπειες της παραγωγής, ανταλλαγής και κατανάλωσης των προϊόντων και υπηρεσιών με σύνθετη συμβολική αξία.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η εκπαίδευση στο κοινωνικό εθνικό-κράτος καλλιεργεί την κοινωνική συναίνεση εμπεδώνοντας το ίδιο (εθνικά και ταξικά προσδιορισμένο) σύστημα αξιών σε όλα τα νεαρά μέλη της κοινωνίας (πρβλ. Shelsky: 1961)¹⁰. Μέσω αυτής δημιουργεί τις προϋποθέσεις της τεχνικής και κοινωνικής οργάνωσης της εργασίας στο οικονομικό επίπεδο Γι' αυτό και η εκπαίδευση σχεδιάζεται και οργανώνεται από το εθνικό κράτος.

10. Για μια συστηματική παρουσίαση των κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου πρβλ. Κωνσταντίνου, 74-78: 1998.

Ο Aderson συστηματοποιώντας τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (καταφανώς στην κεντσανική κοινωνία, μόνο που της προσδίδει υπερστοική διάσταση), θεωρεί ότι η σημαντικότερη μεταξύ αυτών από την άποψη της οικονομικής ανάπτυξης αλλά και άλλων κοινωνικών διεργασιών είναι η ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης και της ικανότητας για την επίτευξη εθνικών στόχων (Aderson, 223-227: 1970). Ενώ ο Κελπανίδης θεωρεί ότι πολιτική της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, συνέβαλε στη λύση της σύγκρουσης κεφαλαίου και εργασίας αλλά προοπτικά οδήγησε στην αποσύνδεση μεταξύ κοινωνικής πολιτικής και παραγωγικότητας, ιδίως με την ανάδυση του διεθνούς ανταγωνισμού (Κελπανίδης: 1996).

Η οργάνωση της εκπαίδευσης από το εθνικό κράτος δεν μπορεί όμως να κατανοηθεί χωρίς την οργάνωση της οικονομίας και της κοινωνίας στα όρια του εθνικού κράτους. Και η τελευταία δεν μπορεί να κατανοηθεί χωρίς την ειδικότερη συμβολή της εκπαίδευσης (όπως και των άλλων κοινωνικών δικαιωμάτων που κατοχύρωσε το κοινωνικό εθνικό κράτος) στη δημιουργία των προϋποθέσεων της κοινωνικής και τεχνικής οργάνωσης της εργασίας στις φορντικές επιχειρήσεις, και κατά συνέπεια χωρίς τη συμβολή της όχι απλά στην κοινωνικο-πολιτική σταθερότητα, αλλά και στην οικονομική ανάπτυξη και την αύξηση της κερδοφορίας των επιχειρήσεων. Στο πλαίσιο της δραστηριοποίησης του εκπαιδευμένου ατόμου σε μια εθνικά οργανωμένη οικονομία μπορεί να κατανοηθεί και η μακροπρόθεσμη απόσβεση του κόστους των εκπαιδευτικών δαπανών (Charlot, 299-300:1992).

Με βάση τις προηγούμενες επισημάνσεις φαίνεται ότι τη στιγμή που ογκούνται τα κύματα της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης η εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με το εθνικό κράτος και "ξένη" προς αυτήν. Όμως η (σχεδιασμένη και οργανωμένη από το εθνικό κράτος) εκπαίδευση όπως και άλλα συμβολικά πεδία (ακριβώς επειδή με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ήσαν άρρηκτα συνυφασμένα με τις οικονομικές διεργασίες), προετοίμασε πολλές από τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης φάσης της παγκοσμιοποίησης. Η εκπαίδευση συμβάλλει στο "άνοιγμα" του εθνικού κράτους προς τα έξω αλλά και προς τα μέσα, συμβάλλει στην διαμόρφωση της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης αλλά και της κοινωνικο-πολιτισμικής αποδιοργάνωσης του κοινωνικού - εθνικού κράτους. Οι τρόποι με τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι πολλοί.

α) Η γνώση για άλλες χώρες, για άλλους πολιτισμούς (και μάλιστα αξιολογικά φορτισμένη και ιδεολογικά προσανατολισμένη από τη λογική των δυο στρατοπέδων στην περίοδο του ψυχρού πολέμου) καλλιεργεί την ιδέα της συμβίωσης, της αλληλεξάρτησης και της συνεργασίας. Η εκπαίδευση θεωρείται ως μέσο υπέρβασης των διεθνών διαφορών και ανταγωνισμών. Θεω-

ρείται ως μέσο για την επίτευξη της “κοινής στέγης” (Bailey: 1966, Babbidge: 1966).

Σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα αρμόδια όργανά της θεωρούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες μέλη της Ε.Ε. στην προσπάθεια για κατανόηση και συνεργασία μεταξύ των εθνικών πολιτισμών και τη δημιουργία ευρωπαϊκής ταυτότητας (Council of Europe: 1984).

β) Η καθολική εφαρμογή όμοιων ή παραπλήσιων μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και σύνταξης της εκπαιδευτικής γνώσης, μάλιστα μέσα από συγκεκριμένες εθνικές εκδοχές (την αμερικανική ή τη γερμανική κ.λπ.) παρά τις εθνικές “αποκλίσεις” παγιώνει την πεποίθηση για την ύπαρξη οικουμενικών πρακτικών των αποστολών και δεκτών στην παιδαγωγική επικοινωνία αλλά και ευρύτερα. Αυτό ισχύει παρά το γεγονός ότι αρχικά η διεθνοποίηση των μοντέλων οργάνωσης της εκπαίδευσης και σύνταξης της εκπαιδευτικής γνώσης υπακούει στο σχήμα του “πολιτιστικού ιμπεριαλισμού” (πρβλ. Bailey: 1966). Όπως και σε άλλους τομείς έτσι και στην εκπαίδευση ο “πολιτιστικός ιμπεριαλισμός” ήταν μια ιστορικά προσδιορισμένη (από την εθνικο-κρατική οργάνωση των κοινωνιών) μορφή παγκοσμιοποίησης.

γ) Η επικράτηση στην εκπαίδευση, στις συνειδήσεις δασκάλων και μαθητών οικουμενικών/καθολικών ιδεολογικών και πολιτισμικών σχημάτων και πρακτικών είναι ένας άλλος παράγοντας.

δ) Η οργανωμένη ανταλλαγή εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών μεταξύ των εθνικών κρατών, την σημασία της οποίας υπερτονίζουν ορισμένοι θεωρητικοί (Mason: 1996, Holton: 1998), επίσης συμβάλλει στην ανάπτυξη οικουμενικών αντιλήψεων και πρακτικών μέσα στην εκπαίδευση αλλά και σε άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής, η οποία σε πολλές περιπτώσεις αρχικά υπακούει και αυτή στο σχήμα του “πολιτιστικού ιμπεριαλισμού”, κάνοντας πόλο έλξης τα εκπαιδευτικά ιδρύματα των ανεπτυγμένων δυτικών κοινωνιών του “κέντρου” (Bailey: 1966). Αυτό από την άποψη των σημερινών εξελίξεων είναι το προστάδιο των σύγχρονων παγκόσμιων εκπαιδευτικών θεσμών και δομών όπως ο “πολιτιστικός ιμπεριαλισμός” λειτουργήσε ως προστάδιο της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης.

ε) Τα κοινωνικά κινήματα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των δυτικών κοινωνιών, συνεργαζόμενα ή όχι μεταξύ τους, έχοντας όμως κοινό πολιτισμικό, πολιτικό και ιδεολογικό υπόβαθρο, όπως και σε άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής συνέβαλλαν σημαντικά (κατά τις δεκαετίες '60 και '70), στο περιορισμό των αρμοδιοτήτων του κράτους (πρβλ. Wallerstein: 1997) αλλά και στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης και των σχέσεών της με την κοινωνία.

στ) Η αυξανόμενη συμμετοχή της γνώσης στην παραγωγή εμπορευμάτων

(νεοεμφανιζόμενων πρώτων υλών, μηχανολογικού εξοπλισμού), στη διαχείριση των κεφαλαίων, στην κατανάλωση αλλά και στη διαχείριση των κοινωνικών και πολιτικών διεργασιών (εκ μέρους των κρατών αλλά και εκ μέρους των κοινωνικών κινημάτων) οδηγεί σε μια έντονη υπερεθνική κινητικότητα στον τομέα της εκπαιδευτικής γνώσης.

Όμως η υπερεθνική κινητικότητα στην περιοχή της εκπαίδευσης ενώ παρακολουθεί τις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας σε γνωστικό input, υστερεί στις ανάγκες για αισθητικό input. Αυτό καλύπτεται α-συστηματικά, αυθόρμητα από τη μαζική κουλτούρα που φέρει έντονα τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης (αλλά και της τοπικοποίησης) στο πολιτισμικό επίπεδο. Το σχολείο περικυκλώνεται από τη μαζική κουλτούρα και έρχεται σε αντίθεση μ' αυτήν όχι τόσο επειδή δεν ακολουθεί την παγκοσμιοποίηση, αλλά επειδή υστερεί στις διαδικασίες τοπικοποίησης (γνωστικής και αισθητικής), και πολιτισμικής διαφοροποίησης μέσα στο διαγραφόμενο παγκοσμιοποιημένο κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό τοπίο. Πολλές φορές το πρόβλημα αυτό εντοπίζεται ως διαδικασία εξατομίκευσης της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδρομής του μαθητή (Charlot, 1640-170: 1992), ως ένταση της ατομικής αλλά και συλλογικής αυτενέργεια μαθητών και εκπαιδευτικών (Willis: 1975).

Πάντως η διαφοροποίηση στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών συστημάτων των εθνικών κρατών έφτασε σε τέτοιο βαθμό ώστε όπως η υποστηρίζει η Balantine "οι διαφορές στην εκπαίδευση είναι μεγαλύτερες μέσα στα έθνη παρά μεταξύ των εθνών" (Balantine, 283: 1983). Στην εκπαίδευση εμφανίζεται το ίδιο σχήμα που παρατηρείται και στην παγκοσμιοποίηση της μετα-οικονομίας, όπως το κατέγραψαν οι Lash και Urry.

Οι πιο πάνω διεργασίες συνιστούν πότε υπέρβαση και πότε απόρριψη της εθνικής -κρατικής ρύθμισης (σε επίπεδο οργάνωσης αλλά και γνώσης) της εκπαιδευτικής πράξης, συνιστούν ιστορική υστέρηση του εκπαιδευτικού θεσμού του εθνικού κράτους και της αποτελεσματικότητάς του. Σ' αυτό θα πρέπει να προσθέσουμε και την αμφισβήτηση του δόγματος για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, από διαφορετικές οπτικές γωνίες και για διαφορετικούς λόγους. Για τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις και ομάδες επειδή αυτό απείλησε την προνομιακή τους θέση και για τα λαϊκά στρώματα επειδή αυτή ισότητα δεν πραγματοποιήθηκε.

Έτσι λοιπόν η έμπρακτη και προγραμματική αμφισβήτηση του "κοινού" σχολείου σε συνδυασμό με τις διαδικασίες διαφοροποίησης αλλά και τις αυξανόμενες δόσεις οικουμενικότητας στην εκπαιδευτική γνώση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές δημιουργεί τις προϋποθέσεις αποδοχής της ιδέας της παγκοσμιοποίησης αλλά και συμβολής της εκπαίδευσης σ' αυτήν.

Η καθοριστική συμβολή της εκπαίδευσης στη διαδικασία παγκοσμιοποίησης έρχεται όταν η ίδια μεταβάλλεται από την εδραίωση της δεύτερης, όταν η σχέση εκπαίδευσης και παγκοσμιοποίησης γίνεται μια “εξ αίματος” σχέση και παγκοσμιοποιείται (άρα και διαφοροποιείται) και η ίδια η εκπαίδευση.

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εδραίωση της σύγχρονης φάσης της παγκοσμιοποίησης συνεπάγεται την αναμόρφωση της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σε θέση να προσφέρει τις απαραίτητες εισροές και εκροές στη μετα-οικονομική διαδικασία. Αυτές οι εισροές είναι όπως επισημαίνουν οι Lash & Urry δυο. Οι γνωστικές και οι αισθητικές (Lash & Urry, introduction: 1994). Αυτό συνεπάγεται ορισμένες μεταβολές (παγκοσμιοποίηση-τοπικοποίηση), παρατηρήσιμες πλέον στην πορεία μετεξέλιξης των εκπαιδευτικών (μη) συστημάτων.

Η πρώτη μεγάλη συνέπεια της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση είναι η μεγαλύτερη ή μικρότερη απόσυρση του κράτους από την οργάνωση και χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης (πίνακας 2), από τη σύνταξη και διαχείριση της εκπαιδευτικής γνώσης, και η διατάραξη της ισορροπίας μεταξύ της εκπαίδευσης από τη μια και της κοινωνίας-οικονομίας από την άλλη. Ως συνέπεια εκπαιδευτικές δομές “συνεταιρίζονται” με τα μορφώματα που δικτυώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο ή σχηματίζουν παγκόσμια εκπαιδευτικά δίκτυα λιγότερο ή περισσότερο εξαρτημένα από τα μετα-οικονομικά παγκόσμια δίκτυα.

Για την εξασφάλιση των γνωστικών κυρίως αλλά εν μέρει και των αισθητικών εισροών που μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση της συμβολικής αξίας του εμπορεύματος, η εκπαίδευση στρέφεται έντονα προς νέες μορφές εκπαιδευτικής γνώσης που συνδέονται με τις νέες τεχνολογίες, τις τηλεπικοινωνίες και την επικοινωνία, την επιχειρηματική κατάρτιση, τις νέες πρώτες ύλες, το σχεδιασμό της παραγωγής και του εμπορεύματος κ.λπ. (Λυοτάρ, 26: 1988). Ή όπως παρατηρεί ο Ph. Lorino κατά τη διαδικασία παγκοσμιοποίησης η σύγχρονη επιχείρηση περνά από τη “(στατική) διαχείριση κεφαλαίων στη (δυναμική) διαχείριση γνώσεων” (Lorino: 1993).

Όμως η αύξηση της συμβολικής αξίας του εμπορεύματος στη μετα-οικονομία (και στις παγκόσμια δικτυωμένες τοπικές επιχειρήσεις) συνεπάγεται την αδυναμία απόσβεσης του κόστους των εκπαιδευτικών δαπανών μακροπρόθεσμα (αφού ο εθνικός σχεδιασμός και ωφέλεια της εκπαίδευσης υποχωρεί και η παγκόσμια είναι ανύπαρκτη). Ή όπως παρατηρεί ο Decornoy “οι δείκτες της αγοράς είναι ανίκανοι ν’ ανταποκριθούν στην αναγκαιότητα μα-

κρόχρονης πρόβλεψης και κατά συνέπειανα θέσουν τη "βαριά υποδομή".....στην εκπαίδευση..." (Decrotoy: 1993). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι το αντικείμενο εργασίας, η παραγωγική διαδικασία, τεχνολογία και οργάνωση της εργασίας γίνονται ασταθείς μεταβλητές (λόγω της διαφοροποιημένης κατανάλωσης), κάνουν αναγκαία τη στροφή προς τη βραχυπρόθεσμη ή μεσοπρόθεσμη απόσβεση των εκπαιδευτικών δαπανών (η περιστολή των κρατικών δαπανών και ο εθνικός-κρατικός σχεδιασμός και οργάνωση της εκπαίδευσης εξυπηρετούν μεταξύ άλλων και αυτό το σκοπό). Αυτό προϋποθέτει αλλά και συνεπάγεται την περιστολή του ρόλου του εθνικού κράτους στη χρηματοδότηση, οργάνωση και υλοποίηση της εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία της UNESCO το ποσοστό των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση από το ΑΕΠ μειώνεται ή παραμένει στάσιμο στις ανεπτυγμένες χώρες (πίνακας 2) των οποίων οι επιχειρήσεις ηγούνται στη διαδικασία παγκοσμιοποίησης.

Πίνακας 2: Ποσοστό των κρατικών εκπαιδευτικών δαπανών επί του ΑΕΠ (%)

ΧΩΡΑ/ ΧΡΟΝΙΑ	1980	1985	1990
ΗΠΑ	6,7	4,9	5,3
ΑΓΓΛΙΑ	5,6	4,9	4,9
ΓΑΛΛΙΑ	5,0	5,8	5,4
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	4,7	4,6	4,0
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	7,8	6,7	6,3

Πηγή: Unesco, Statistical Yearbook 1993

Γι' αυτό τόσο από την πλευρά του κράτους, όσο και από την πλευρά των επιχειρήσεων οδηγείται η εκπαίδευση στην διασύνδεσή της με τις (συγκεκριμένες) ανάγκες των (συγκεκριμένων) επιχειρήσεων. Το τελευταίο παρατηρείται λ.χ. έντονα σε αρκετά προγράμματα κατάρτισης που υλοποιούνται επί του παρόντος στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ένα από αυτά έχει π.χ. ως σκοπό την κατάρτιση των εργαζομένων στο επάγγελμα, προκειμένου να εργασθούν στα εργοστάσια των επιχειρήσεων της Ford στην Ευρώπη (Briseid: 1995). Είναι δε αξιοσημείωτο ότι στα προγράμματα αυτά συμμετέχουν αυτονομημένες από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα εκπαιδευτικές δομές (τμήματα που σχηματίζουν εκπαιδευτικά-επιχειρηματικά δίκτυα). Γενικότερα όμως φαίνεται ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις (συγκεκριμένες) ανάγκες (συγκεκριμέ-

νων επιχειρήσεων) πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσω της κατάρτισης (πρβλ. Bresied: 1995, Lash & Urry: 89-93). Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παγκόσμια μετα-οικονομική δικτύωση που προκύπτει και ως παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης προϋποθέτει και συνεπάγεται την "τοπικοποίηση" της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την εξασφάλιση των γνωστικών εισροών στα μετα-οικονομικά δίκτυα. Αυτό έχει ως συνέπεια την μεγαλύτερη ή μικρότερη αναίρεση του συστηματικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στις εθνικές κοινωνίες αλλά και της δυνατότητας για συστημική προσέγγιση και ανάλυση των εκπαιδευτικών διεργασιών.

Αν πράγματι η διασύνδεση της εκπαίδευσης (γνώσης και οργανωτικών δομών διάδοσής της) με τις επιχειρήσεις σχετίζεται με την μετα-οικονομική παγκοσμιοποίηση (παγκόσμια δικτύωση τοπικών οικονομικο-πολιτισμικών μορφωμάτων) τότε η περιστολή του ρόλου του εθνικού κράτους στη χρηματοδότηση και οργάνωση της εκπαίδευσης δεν είναι η μοναδική συνέπεια. Όπως τα δίκτυα προϋποθέτουν τα εθνικά κράτη, έτσι και οι εκπαιδευτικές δομές που τα εξυπηρετούν χρειάζονται την οργανωμένη από το κράτος εκπαίδευση. Τα μετα-οικονομικά μορφώματα χρειάζονται εξειδικευμένη γνώση και ικανότητες, όπως και εξειδικευμένες (δηλαδή σύνθεση πολλών επιμέρους) πολιτισμικές ταυτότητες. Για το σκοπό αυτό η κατάρτιση φαίνεται να είναι το πεδίο εκείνο στο οποίο μπορεί επί του παρόντος να αναπτυχθεί περισσότερο η διαδικασία εκπαιδευτικής παγκοσμιοποίησης καθώς και η συμβολή της εκπαίδευσης στην μετα-οικονομική παγκοσμιοποίηση. Αυτός είναι και ο λόγος ώστε τόσο οι επιχειρήσεις που ηγούνται στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, όσο και τα εθνικά αλλά και τα υπερεθνικά όργανα να εστιάζουν στην κατάρτιση τις προσπάθειές τους για την εκπαιδευτική υποστήριξη της παγκοσμιοποίησης.

Η άρθρωση της εκπαίδευσης με τα μετα-εθνικά μορφώματα συνεπάγεται τη διαφοροποίηση και ανισοκατανομή των εκπαιδευτικών δομών και διαδικασιών. Συνεπάγεται περιληπτικά την διαφοροποίηση και ανισοκατανομή στους τρόπους, στη μορφή και στο ύψος χρηματοδότησης, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στον εξοπλισμό, στις σχέσεις με την τοπική κοινωνία, στη σχέση με την απασχόληση κ.ο.κ. πάντοτε μέσα στα πλαίσια των μετα-οικονομικών δικτύων. Αυτός είναι ο λόγος ώστε στη διαδικασία παγκοσμιοποίησης η εκπαίδευση όχι μόνο συνδέεται με τα μετα-εθνικά μορφώματα στα πλαίσια των μετα-οικονομικών δικτύων, αλλά παγκοσμιοποιείται και η ίδια με πιο διακριτή μορφή.

Όμως η άρθρωση της εκπαίδευσης με τα μετα-εθνικά δίκτυα και τα μετα-εθνικά μορφώματα έχει και μια άλλη όψη, την ανισοκατανομή της πρόσβασης σε διάφορες μορφές και επίπεδα εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα. Η νέου

τύπου, παγκόσμια ανισοκατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών (πρβλ. Balantine, 284: 1983) επικαλύπτεται έτσι με το πέπλο της λειτουργικής σκοπιμότητας που απορρέει από τους στόχους και τις ανάγκες των μετα-εθνικών μορφωμάτων και των μετα-οικονομικών δικτύων, καθώς και από το πέπλο του αναγκαίου οικονομικά διαφορετικού πολιτισμικού προσανατολισμού τους.

Αν το σχολείο είναι ένας εξειδικευμένος θεσμός όπως πολλοί μελετητές υπογραμμίζουν (Κωνσταντίνου, 75: 1998) τότε σαφώς παρατηρείται στη διαδικασία παγκοσμιοποίησης περαιτέρω γνωστική (“μαθησιακή” (ibid)) εξειδίκευση των εκπαιδευτικών δομών. Αυτό γίνεται ο άξονας τόσο της τοπικοποίησης της εκπαίδευσης όσο και της παγκοσμιοποίησής της.

Η πιο πάνω διεργασία είναι εμφανής στην παγκόσμια διάδοση προτύπων οργάνωσης της εκπαίδευσης, μοντέλων εκπαιδευτικής γνώσης και μέσων εκπαιδευτικής επικοινωνίας, λ.χ. στην παγκόσμια εξάπλωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στη δημιουργία εξ αποστάσεως και με χρήση νέων τεχνολογιών (π.χ. internet) “εικονικών” εκπαιδευτικών διαδικασιών και ιδρυμάτων (Mason: 1994 & 1996), καθώς και στη δημιουργία παγκόσμιων εκπαιδευτικών θεσμών.

Είναι χαρακτηριστικό ότι με μέριμνα των αρμοδίων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε όλες τις χώρες μέλη της και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προωθείται η εισαγωγή της πληροφορικής ως μέσου και ως πεδίου εκπαίδευσης. Η υστέρηση σ’ αυτόν τον τομέα καταγράφεται ως αρνητική (πρβλ. Γεωργακάκος: 1996). Όμως μεταξύ άλλων το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει σ’ αυτό το σημείο είναι ότι η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης στο επίπεδο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας συνδέεται αναπόδραστα με τη εξάπλωση της από απόσταση εκπαίδευσης (πρβλ. Μείμάρης 1996).

Παρ’ ότι οι μεταβολές στις πιο πάνω διεργασίες (με εξαίρεση τη διάδοση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας) δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές, εντούτοις ως νέα ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία επισύρει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αύξηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Επισύρει ακόμα την κατάργηση της κοινότητας που δημιουργούταν μέσα στα σχολεία. Οδηγεί στην εξαφάνιση των προϋπαρχόντων τοπικών εκπαιδευτικών πολιτισμών και συμβάλλει στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής γνώσης ως καταναλωτικού αγαθού. Προσφέρει τη δυνατότητα εντατικής και ευέλικτης επικοινωνίας, ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευόμενου. Προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες επιλογής στους ενδιαφερόμενους, δυνατότητες προβολής πολλαπλών και εξατομικευμένων κριτηρίων που ξεφεύγουν από μεγάλες, βασικές και αφηρημένες κοινωνικές εντάξεις των ατόμων. Συμβάλλει στην υποχώρηση της εγγράμματης κουλτούρας (πρβλ. McLuhan, 7-22: 1987, Birkets: 1994, Mason: 1996) και στην εισβολή του πολιτισμού της εικόνας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον αυτή η παγκοσμιοποίηση -μέσω των νέων τηλεπικοινωνιακών τεχνολογιών- της εκπαίδευσης μειώνει το λειτουργικό κόστος της (αφού το ίδιο υλικό χρησιμοποιείται από πολλούς), σε μια εποχή που ασκούνται ιδιαίτερα αυξημένες οικονομικές πιέσεις στην εκπαίδευση λόγω και της μείωσης των κρατικών εκπαιδευτικών δαπανών. Συμβάλλει στην καλλιέργεια μια πολυπολιτισμικής ατμόσφαιρας.

Όμως ουσιαστικά καταργεί την ενδιάμεση βαθμίδα (αυτήν του εθνικού κράτους) στο επίπεδο της τοπικής σχολικής κοινότητας και κουλτούρας, αφού διαμορφώνονται διαμέσου της παρέμβασης του εθνικού κράτους. Το ανάλογο αφορά και στην εγγράμματη κουλτούρα. Ο τύπος και η τυπογραφία είναι κατά τον Mc Luhan οι δημιουργοί του εθνικισμού και του έθνους (McLuhan, 170-179: 1987).

Το ίδιο συμβαίνει και με την εξάπλωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Η προσαρμογή της στις κατά τόπους και συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι ευέλικτη και το εκπαιδευτικό λογισμικό παράγεται τοπικά, έχει τοπικές αναφορές, αλλά κυρίως απευθύνεται πρωτίστως σ' ένα τοπικά (γεωγραφικά και πολιτισμικά) προσδιορισμένο ακροατήριο (Mason: 1996).

Ανάλογα συμπεράσματα μπορούν να διατυπωθούν αναφορικά και με τη δημιουργία παγκόσμιων εκπαιδευτικών θεσμών, με ή χωρίς την αποφασιστική χρήση των νέων τεχνολογιών. Η δημιουργία νέου τύπου παγκόσμιων εκπαιδευτικών θεσμών υποβοηθάται από τις μεταβολές που καταγράφονται στη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την απόσυρση του κράτους και την έλευση των επιχειρήσεων, τη θέση των νέων τεχνολογιών ως πεδίου και ως μέσου εκπαίδευσης, την ανάδυση παγκόσμιων πολιτισμικών προτύπων και σχημάτων (τοπικά εφαρμοσμένων).

Παρά τα ερωτήματα που εγείρονται αναφορικά με θέματα ποιότητας, διαπιστευτηρίων, συμμετοχής κ.λπ. παρατηρούνται ορισμένες διαδικασίες εμφάνισης νέου τύπου παγκόσμιων εκπαιδευτικών θεσμών. Όπως λ.χ. Η Global Telecom Academy που εκπαιδεύει στελέχη των τηλεπικοινωνιακών εταιρειών, το Microsoft Online Institute το οποίο είναι ένα πρόγραμμα κατάρτισης στελεχών για την προώθηση προϊόντων της Microsoft, το Motorola University, Schaumburg που είναι τμήμα συνεταιρισμού μεταξύ πανεπιστημίων και προωθεί την κατάρτιση μηχανικών λ.χ., το Mind Extension University που παρέχει ανώτατη εκπαίδευση σε όσους δεν μπορούν να συμμετέχουν στην “κανονική” εκπαιδευτική διαδικασία (Mason: 1996) κ.λπ. Εδώ θα πρέπει να προσθέσουμε και την “θυγατρική” εγκατάσταση διαφόρων (κυρίως ανώτατων) εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των χωρών του (πάλαι ποτέ) “κέντρου” σε διάφορες χώρες, αν και στην περίπτωση των χωρών του παλιού και νέου τρίτου κόσμου παρατηρούνται έντονα ίχνη “πολιτιστικού ιμπεριαλισμού”.

Αυτό που συμβαίνει εδώ όπως και στην προηγούμενη περίπτωση είναι η υπέρβαση του εθνικού κράτους. Στην προηγούμενη περίπτωση παρατηρείται η διαίρεση του προσδιορισμένου εθνικά - κρατικά εκπαιδευτικού πολιτισμού σε τμήματα διαφορετικά από εκείνα που παρήγαγε η εθνική ολοκλήρωση. Είναι τμήματα που τώρα διαμορφώνονται σε σχέση με τη διαδικασία παγκοσμιοποίησης, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται στενότερα τώρα με τις επιχειρήσεις, τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσο και σε γνωστικό. Στην περίπτωση των παγκοσμίων εκπαιδευτικών θεσμών παρατηρείται υπέρβαση του εθνικού κράτους προς τα έξω, η οποία όμως προϋποθέτει και δημιουργεί την “τοπική χρήση”, την τοπική ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όμως η υπέρβαση του κράτους στη χρηματοδότηση, οργάνωση και υλοποίηση της εκπαίδευσης προκαλείται και από την ανάγκη υπέρβασης των μεγάλων, εθνικών ή “εθνικού χαρακτήρα” πολιτισμικών ταυτοτήτων που καλλιεργούσε πριν η εκπαίδευση ως προϋπόθεση της οικονομικής και κοινωνικής (ανα)παγωγής. Γι’ αυτό ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην εξασφάλιση των γνωστικών εισροών που χρειάζονται τα τοπικά μορφώματα των μετα-οικονομικών δικτύων, όπως λανθασμένα πιστεύουν οι Lash και Urry. Η εκπαίδευση, στο βαθμό που της αναλογεί, εξασφαλίζει και αισθητικές εισροές στα μετα-οικονομικά δίκτυα.

Σχήμα 1. Γραφική παράσταση των επιδράσεων της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση και των εισροών που εξασφαλίζει



Ο τρόπος με τον οποίο εξασφαλίζονται οι αισθητικές εισροές δεν είναι μόνο η αντίστοιχη επεξεργασία της εκπαιδευτικής γνώσης. Είναι πάντως χαρακτηριστικό ότι με τη συναίνεση των εθνικών κρατών η Unesco καθιερώνει την περίοδο 1988-1998 ως δεκαετία πολιτιστικής ανάπτυξης. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην πολιτιστική εκπαίδευση των μαθητών σε σχέση με την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά αλλά και τις εθνικές και τοπικές κουλτούρες (Wojnar: 1996).

Στο επίπεδο της παγκοσμιοποίησης η εξασφάλιση εκ μέρους της εκπαίδευσης των αισθητικών inputs των μετα-οικονομικών δικτύων πραγματοποιείται με την ενδυνάμωση της επίδρασης στις συμπεριφορές εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων παγκόσμια εξαπλούμενων (με τη μουσική, τον κινηματογράφο, τα καταναλωτικά αγαθά κ.λπ.) πολιτιστικών προτύπων. Πραγματοποιείται ακόμα με την εδραίωση και διεύρυνση της καταναλωτικής αγωγής και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, αλλά και με την περαιτέρω διαπλοκή της εκπαίδευσης και του σχολείου με την (παγκόσμια) μαζική κουλτούρα (πρβλ. Lury: 1996, Βρύζας: 1997). Είτε αυτή αφορά στην κατασκευή της εικόνας της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών διεργασιών και της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας, είτε αφορά στον έλεγχο των σχολείων και των πρακτικών εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.

Στο επίπεδο της τοπικοποίησης η εξασφάλιση των αισθητικών εισροών των μετα-εθνικών μορφωμάτων και των μετα-οικονομικών δικτύων εκ μέρους της εκπαίδευσης, πραγματοποιείται κυρίως με την ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία (στις επιμέρους εκπαιδευτικές δομές και μονάδες) μιας ιδιαίτερης αισθητικής, ηθικής κ.λπ. κουλτούρας και νοοτροπίας, που προέρχεται από τον (κοινωνικο-πολιτισμικό και γεωγραφικό εκείνο) τόπο προς τον οποίο απευθύνεται και από τον οποίο αντλεί μαθητικό δυναμικό το συγκεκριμένο σχολείο, και του οποίου η ιδιαίτερη νοοτροπία είναι συμβατή με τα πολιτισμικά σχήματα που προσιδιάζουν σε ορισμένα μορφώματα, μετα-οικονομικά ή άλλα (Πλειός: 1994). Αυτό προϋποθέτει αλλά και συνεπάγεται τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δομής ή μονάδας από τους θεσμούς εκείνους μέσα στους οποίους παράγεται και μετασχηματίζεται αυτή η ιδιαίτερη νοοτροπία. Συνεπάγεται τον έλεγχο της εκπαίδευσης από τους “τοπικούς” θεσμούς (Morrison: 1994). Από την οικογένεια, τις πολιτιστικές οργανώσεις, την εκκλησία, τις τοπικές αρχές κ.λπ. (“αποκέντρωση”). Αυτό είναι το όχημα μεταφοράς των καθημερινών, ιδιαίτερων ταυτίσεων του μαθητή στο σχολείο και το αντίστροφο.

Όμως η εκπαίδευση εξασφαλίζει τις αισθητικές εισροές που χρειάζονται τα μετα-εθνικά μορφώματα και τα μετα-οικονομικά δίκτυα στο επίπεδο της τοπικοποίησης με την καθιέρωση του δικαιώματος της επιλογής σχολείου.

Αυτό είναι μηχανισμός που δημιουργεί καταναλωτική σχέση του μαθητή με την τυπική εκπαίδευση και προσδιορίζεται μεταξύ άλλων και αισθητικά, όπως και κάθε άλλη καταναλωτική δραστηριότητα. Η “τοπικοποίηση” της εκπαίδευσης προκύπτει όχι μόνο από την προσπάθεια εξασφάλισης των γνωστικών εισροών των μετα-οικονομικών μορφωμάτων αλλά και των αισθητικών.

Το συνολικό αποτέλεσμα αυτής της πορείας (βραχυπρόθεσμη απόσβεση, ευέλικτη προσαρμογή στις γοργά μεταβαλλόμενες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας, διασύνδεση της εκπαίδευσης με τις ιδιαίτερες, καθημερινές ταυτόσεις στην περιοχή της κατανάλωσης κ.λπ.) είναι να αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση από τον εκπαιδευόμενο και την οικογένειά του ως καταναλωτικό αγαθό. Σε συλλογικό επίπεδο το αποτέλεσμα είναι η πολιτισμική διαφοροποίηση του σχολείου σε μια κλίμακα ιεραρχίας, που επικαλύπτει το πρόβλημα της κοινωνικής ανισότητας και ταυτόχρονα η ένταξη όσων υποστασιοποιούν την εκπαιδευτική πράξη σε μια υπερεθνική πολιτισμική κατηγορία. Με τα αποτελέσματα αυτά η (τοπικοποιημένη αλλά και παγκοσμιοποιημένη ταυτόχρονα) εκπαίδευση δέχεται και αναπαράγει τις απαραίτητες στα μετα-οικονομικά δίκτυα γνωστικές και αισθητικές εισροές.

Ο εξειδικευμένος σχολικός θεσμός γίνεται πλέον πολυειδικευμένος. (“εσωτερικεύει” μια άλλη βασική δομική αρχή της σύγχρονης οργάνωσης της εργασίας και κάθε άλλης δραστηριότητας). Η προηγούμενη (συγκρητικής φύσεως) ενότητα γνωστικής (“μαθησιακής”) και κοινωνικοποιητικής-πολιτιστικής λειτουργίας του σχολείου αναιρείται για να επανέλθει ως σύνθεση δυο σχετικά ανεξάρτητων και εξειδικευμένων λειτουργιών. Η σύνθεση αυτή είναι δυνατή στο πλαίσιο ενός (γεωγραφικά και κοινωνικοπολιτισμικά) προσδιορισμένου τόπου (που είναι δυναμικός και μεταβαλλόμενος) μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της παγκόσμιας μετα-οικονομικής δικτύωσης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η επίδραση της μετα-οικονομικής παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση οδηγεί σε μια διπλή εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση. Αφ’ ενός εκπαιδευτικές δομές αρθρώνονται με τα μετα-οικονομικά δίκτυα και τα τοπικά μορφώματα-στοιχεία αυτών των δικτύων και αφ’ ετέρου δημιουργούνται παγκόσμια εκπαιδευτικά δίκτυα. Αναπαράγεται στην εκπαίδευση αλλά κατάλληλα προσαρμοσμένο, το σχήμα παγκοσμιοποίησης-τοπικοποίησης που ισχύει στη μετα-οικονομία, όχι όμως ανεξάρτητα από τα μετα-οικονομικά δίκτυα και τα μορφώματα-στοιχεία τους, αλλά αντίθετα σε στενή σύνδεση μ’ αυτά. Μαζί με τα άλλα στην διαδικασία μετα-οικονομικής και εκπαιδευτικής παγκοσμιο-

ποίησης αναιρείται η αυτονομία της εκπαίδευσης όπως συμβαίνει και με άλλες μορφές του πολιτισμού, αίροντας το συστηματικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στα εθνικά κράτη.

Όπως όμως η παγκοσμιοποίηση δεν καταργεί τα εθνικά κράτη (τόσο τα έθνη όσο και τα κράτη) έτσι δεν εξαφανίζει και την εθνικά σχεδιασμένη και οργανωμένη εκπαίδευση (Green: 1997). Ο Bell προτείνει ένα μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης στην Ε.Ε., το οποίο θα έχει ως στόχο την εκπαίδευση για τη “διεθνή κατανόηση”. Όμως ο στόχος αυτός, προϋποθέτει, συνεπάγεται αλλά και συνδέει άλλους, όπως εκπαίδευση για τη διαμόρφωση προσωπικότητας, για την συγκρότηση εθνικής ταυτότητας, για προσαρμογή στο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον, για την διαμόρφωση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, για προσαρμογή στο παγκόσμιο περιβάλλον και τέλος για τη διαπολιτισμική κατανόηση (Bell: 1996).

Η παγκοσμιοποίηση “προσβάλλει” σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, αυτές που βρίσκονται πιο κοντά στη δημιουργία των εισροών και εκροών της παραγωγικής διαδικασίας (Currie & Newson: 1998). “Προσβάλλει” περισσότερο την κατάρτιση παρά την καθαυτό εκπαίδευση, αφού η πρώτη εφοδιάζει πιο αποτελεσματικά τα μετα-οικονομικά δίκτυα, παρ’ ότι όπως επισημαίνουν ορισμένοι η εκπαίδευση τείνει να γίνει μέρος της κατάρτισης (Briseid: 1995). “Προσβάλλει” περισσότερο τα εκπαιδευτικά συστήματα εκείνων των εθνικών κοινωνιών που ολοκλήρωσαν τη διαδρομή τους στο σύστημα της (εθνικο-κρατικά οργανωμένης) μαζικής παραγωγής - μαζικής κατανάλωσης. Η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης καθώς και η σύνδεση της εκπαίδευσης με τα παγκόσμια μετα-οικονομικά δίκτυα συνυπάρχει (πότε αλληλοσυμπληρωματικά, πότε ανταγωνιστικά και πότε αδιάφορα) με την εθνικά οργανωμένη και χρηματοδοτούμενη εκπαίδευση. Κι αυτό επιβεβαιώνει για μια ακόμα φορά το χαρακτήρα της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε άλλο κοινωνικά πεδία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aderson C.A. "The Multi-functionality of Formal Education", in Swift D.F. (ed) "Basic Readings in Sociology of Education", Routhledge, London 1970.
- Aglieta M. "A Theory of Capitalist Regulation: The US Experience", Verso, London 1987.
- Albrow A. "Education", in Outwaite W., Bottomore T. (eds) "Twentieth-Century Social Thought", Blackwell, London 1994.
- Ανδρεάδης Γ. "Ο πολιτιστικός ιμπεριαλισμός", Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα 1984.
- Babbidge B. "Peace Understanding and Education", in Powell A. "International Education: Past, Present, Problems and Prospects", US Government Printing Office, Washington 1966.
- Bailey S. K. "International Education: Shadow and Substance", in Powell A. "International Education: Past, Present, Problems and Prospects", US Government Printing Office, Washington 1966.
- Balantine J. "The Sociology of Education", Prentice-Hall, New Jersey 1983.
- Baudrillard J. "Ο καθρέφτης της παραγωγής", Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991.
- Beck U. "The Risk Society: Towards a New Modernity", Sage, London 1992.
- Becker G.S. "Human Capital", Princeton University Press, Princeton 1975.
- Bell G.E. "Education in an Integrated Europe: The Politics and Practice of Teaching and Learning", στο Κοσμόπουλος Δ., Υφαντή Α., Πετρουλάκης Ν. (επιμ.) "Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη", Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- Birkets S. "The Gutenberg Elegies. The Fate of Reading in Electronic Age", Fawcett Columbine, New York 1994.
- Briseid O. "Comprehensive Reform in Upper Secondary Education in Norway: A Retrospective View", *European Journal of Education*, Vol. 30, No 3, September 1995.
- Βούζας Κ. "Παγκόσμια επικοινωνία-πολιτιστικές ταυτότητες", Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Buchanan R. "Border Crossings: NAFTA, Regulatory Restructuring and the Politics of Place", *Global Legal Studies*, Vol. 2, issue 2, Spring 1995.
- Charlot B. "Το σχολείο αλλάζει", Προτάσεις, Αθήνα 1992.
- Γεωργακάκος Σ. "Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην δευτερο-

- βάθμια εκπαίδευση”, Κοσμάπουλος Δ., Υφαντή Α., Πετρουλάκης Ν. (επιμ.) “Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη”, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- Chesneaux J. “Δέκα όψεις της παγκοσμιοποίησης”, *Αφιέρωματα*, τεύχ. 3, 1993.
- Council of Europe “Learning for Life”, Strasbourg 1984.
- Currie J., Newson J. A. (eds) “Universities and Globalization: Critical Perspectives”, Sage, London 1998.
- Dassbach C. “Global Enterprises and World Economy: Ford, General Motors and IBM, the Emergence of the Transnational Enterprise”, Garland Publishing, New York 1990.
- Dassbach C. “The Social Organization of Production, Competitive Advantage and Foreign Investment”, *Review of International Political Economy*, Vol. 1, No 3, 1994.
- Δεμερτζής Ν. “Ο λόγος του εθνικισμού. Αμφίσημο σημασιολογικό πεδίο και σύγχρονες τάσεις”, Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1996.
- Decornoy J. “Ένα απίθανο συνοθύλευμα ποδηγετεί το μέλλον της ανθρωπότητας”, *Αφιέρωματα*, τεύχ. 3, 1993.
- Drache D. “The Post-National State”, in Brickerton J., Gagnion A. (eds) “Canadian Politics”, Broadview Press, Ontario 1994.
- Featherstone M. “Consumer Culture and Postmodernism”, Sage, London 1991.
- Goldstein J., Reyner J. “The Politics of Identity”, *Theory and Society*, no 23, 1994.
- Green A. “Education, Globalization and the Nation State”, St. Martin’s Press, New York 1997.
- Hall S. “The Local and The Global: Globalization and Ethnicity”, in King A. (ed) “Culture, Globalization and the World-System”, McMillan, London 1991.
- Hall S., Held D., McGrew T. (eds) “Modernity and its Futures”, Polity Press, Cambridge 1993.
- Hayek F.A. “Monetary Nationalism and International Stability”, August Kelley, 1989.
- Holton R.J., Holton R. “Globalization and Nation State”, St. Martin’s Press, New York, 1998.
- Industry Week 1000, *Industrial Week*, June 1997.
- Kaplinsky R. “Automation: The Technology and Society”, Longman Group, London 1984.
- Καραφύλλης Γ. “Πολιτισμός και παιδεία”, *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλο-*

- σοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμ. ΚΣΤ', Μέρος Τρίτο, Ιωάννινα 1997.
- Κελπανίδης Μ. "Κράτος πρόνοιας: Λύση ή δημιουργία προβλημάτων", στο Κοσμόπουλος Δ., Υφαντή Α., Πετρουλάκης Ν. (επιμ.) "Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη", Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- Krugman P. "Διεθνής οικονομική θεωρία και πολιτική", Κριτική, Αθήνα 1995.
- Krugman P. "We are not the World", *New York Times*, 13/02/1997.
- Κωνσταντίνου Χ. "Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή", Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Lazin O. "Civil Society versus the World Crisis of Statism", *UCLA Historical Journal*, No 6, 1997.
- Lash S., Urry J. "Economies of Signs and Space", Sage, London 1994.
- Lipietz A. "Towards a New Economic Order: Postfordism, Ecology and Democracy", Oxford University Press, London, 1992.
- Lipietz A. The Post Fordist World: Labor Relations, International Hierarchy and Global Ecology", *Review of International Political Economy*, Vol. 4, No 1, 1997.
- Lipietz A. "Αυταπάτες και θαύματα. Προβλήματα του περιφερειακού φορντισμού", Εξάντας, Αθήνα 1990.
- Lorion Ph. "Πολίτης μέσα στην επιχείρηση", *Αφιέρωματα*, τεύχ. 3, 1993.
- Λυμπεράκη Α. "Ευέλικτη εξειδίκευση", Gutenberg, Αθήνα 1991.
- Λυστάζ Φ. "Η μεταμοντέρνα κατάσταση", Γνώση, Αθήνα 1988.
- Mafesoli M. "The Time of Tribes", Sage, London 1995.
- Μαοξ Κ., Ένγκελς Φ. "Το κομμουνιστικό μανιφέστο", Αλφειός, Αθήνα χχ.
- Mason R. "Using Communication Media in Open and Flexible Learning", Kogan Page, London 1994.
- Mason R. "Old World Visits New", *Innovations in Education and Training Technology*, Vol. 33, No 1, 1996.
- Mc Luhan M. "Understanding Media: The Extensions of Man", AKR, London, 1987.
- Μεϊμάρης Μ. "Νέες τεχνολογίες, ΜΜΕ και εκπαίδευση εκπαιδευτικών", στο Κοσμόπουλος Δ., Υφαντή Α., Πετρουλάκης Ν. (επιμ.) "Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη", Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- Morrison K. "Centralism and the Education Market. Why Emulating the United Kingdom?", *European Journal of Education*, No 4, 1994.
- Parelius J.R, Parelius A.P. "The Sociology of Education", Prentice-Hall, New Jersey 1987.
- Phelps E. "Rewarding Work: How to Taste Participation and Self Support to

- Free Enterprise", Harvard University Press, 1997.
- Petrella R. (α) "Μια παγκόσμια λογική ανισότητας", *Αφιερώματα*, τεύχ. 3, 1993.
- Petrella R. (β) "Προς ένα παγκόσμιο τεχνολογικό απαρχαϊντ", *Αφιερώματα*, No 3, 1993.
- Πλειός Γ. "Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πολιτισμικές διαφορές στη 'μετα-βιομηχανική' κοινωνία", *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, No 7, 1994.
- Πλειός Γ. "Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό", *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τεύχ. 19, 1996.
- Ramonet I. "Global Authoritarian Regimes", *New Renaissance Magazine*, Vol. 2, No 2, 1997.
- Ramonet I. "Παγκοσμιοποίηση και περιθωριοποίηση", *Αφιερώματα*, τεύχ. 3, 1993.
- Robertson R. "Social Theory and Global Culture", in Featherstone M. "Global Culture: An Introduction", *Theory, Culture and Society*, No 7, 1990.
- Robertson R. "Globalization - Social Theory and Global Culture" Sage, London 1992.
- Schiller H. "Information and Crisis Economy", Oxford University Press, Oxford 1986.
- Shelsky H. "Technical Change and Education Consequences", in Halsey A.H., Floud J., Anderson C.A. (eds) "Education, Economy and Society", The Free Press, New York 1961.
- Smith A. "Towards a Global Culture", in Featherstone M. "Global Culture: An Introduction", *Theory, Culture and Society*, No 7, 1990.
- Statistical Yearbook, Unesco 1993.
- Teeple G. "Globalization and the Decline of Social Reform", Humanities Press, New Jersey 1996.
- Toffler A. "Το Τρίτο κύμα", Κάκτος, Αθήνα 1982.
- Τσεκούρας Θ. "Ευέλκτος αυτοματισμός και αναδιάρθρωση: Μια διέξοδος από την κρίση", στο Φιοραβάντες Β. (επιμ.) "Κουλτούρα και τεχνολογία", Praxis-Παρουσία, Αθήνα 1990.
- Χαραλάμπης Δ. "Δημοκρατία και παγκοσμιοποίηση", Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1998.
- Wallerstein I. "The Capitalist World-Economy", Cambridge University Press, Cambridge, 1979.
- Wallerstein I. "The Modern World-System III: The Second Great Expansion of the World Capitalist-Economy 1730-1840's", Academic Press, San Diego 1989.

- Wallerstein I. "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System", in Featherstone M. "Global Culture: an Introduction", *Theory, Culture and Society*, No 7, 1990.
- Walters S. (ed) *Globalization, Adult Education and Training: Impacts and Issues*, Zed Books, 1997.
- Webster "Theories of Information Society", Routledge, London 1995.
- Williams R. "Towards 2.000", Chatto & Windus, London 1983.
- Willis P. E. "Learning to Labor", Saxon House, London 1977.
- Wojnar I. "Μόρφωση και πολιτιστική αγωγή", στο Κοσμόπουλος Δ., Υφαντή Α., Πετρουλάκης Ν. (επιμ.) "Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη", Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ

**ΕΥΓΟΝΙΚΗ - ΠΡΟΓΕΝΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ - ΔΙΑΚΟΠΗ
ΚΥΗΣΗΣ: ΕΠΙΚΑΙΡΑ ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ
ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

Ιωάννινα 1998

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ

ΕΥΓΟΝΙΚΗ - ΠΡΟΓΕΝΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ - ΔΙΑΚΟΠΗ ΚΥΗΣΗΣ: ΕΠΙΚΑΙΡΑ ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

1. Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις

Σε μια εποχή όπου η διαρκής υγεία, η μακροβιότητα και η απελευθέρωση από το πόνο αποτελούν αίτημα των καιρών μας, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται όσο ποτέ άλλοτε να πλησιάζουμε στην πλήρωση του αιτήματος αυτού, έννοιες όπως ευγονική, προγεννητική διάγνωση - διακοπή κύησης, όλο και περισσότερο έρχονται στο προσκήνιο. Μέσω της προγεννητικής (έγκυρης) διάγνωσης και της διακοπής της κύησης, μπορεί η πιθανή γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες να αποφευχθεί. Μια ενεργητική παρέμβασή μας δηλαδή, μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο. Επομένως αναδεικνύεται ως το κύριο πρόβλημα, όλων όσων εμπλέκονται σ' αυτή τη διαδικασία, χωρίς να ερωτάται το -πιθανολογούμενο- άτομο με ειδικές ανάγκες, να πρέπει να αποφασίσουν εάν η ζωή του παραταθεί ή όχι. Απέναντι σ' αυτό το ηθικό, και όχι μόνο, ερώτημα καλείται η Ειδική Παιδαγωγική να απαντήσει.

Η ηθική ως κλάδος της φιλοσοφίας, αλλά και ως πραξιακή διαδικασία, στην καθημερινότητα, ασχολείται με το ερώτημα της ηθικότητας, δηλαδή την ορθότητα των πράξεων καθώς και μ' αυτό που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως καλή και ευτυχισμένη ζωή. (von Hoeffe, 1992) Η ηθική ως πραγματικότητα περιγράφει το άθροισμα όλων εκείνων των κανόνων και κανονισμών που ισχύουν μέσα σε μια κοινωνία και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων μεταξύ τους. Η ηθική ως επιστημονική κατεύθυνση επικεντρώνεται στη μελέτη της ηθικότητας, με βάση γενικότερα κριτήρια και αρχές, καθώς και στην κριτική αμφισβήτηση των ισχυουσών αξιών με το να "αντιμετωπίζει" καθημερινά ερωτήματα όπως π.χ.: Πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε μια συγκεκριμένη κατάσταση; Ποιές πράξεις ταιριάζουν στο σύστημα κανόνων που χαρακτηρίζει την εποχή μας; Από ποιές αφορμές και κίνητρα πρέπει να καθοδηγούμαστε; Επίσης έρχεται αντιμέτωπη με ανάλογα ερωτήματα για το γιατί μιας τέτοιας συμπεριφοράς, για τη δικαιολόγησή της και μάλλον σπάνια για τη γενίκευσή της.

Για το πώς αξιολογούμε μια πράξη πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας εσωτερικά και εξωτερικά κριτήρια. Τα εσωτερικά κριτήρια αναφέρονται στο φρόνημά μας, στα κίνητρα των πράξεών μας. Το φρόνημά μας μπορεί να είναι καλό ή κακό και είναι αυτό που καθορίζει για το αν, ως πρόσωπα, είμαστε ηθικά καλοί ή κακοί. Τα εξωτερικά κριτήρια αναφέρονται στα συγκεκριμένα αποτελέσματα μιας πράξης, τα οποία μπορεί να είναι σωστά ή λάθος, θετικά ή αρνητικά. Για το φρόνημά μας, πρέπει να δώσουμε λόγο σε μας τους ίδιους, για τις επιπτώσεις όμως των πράξεών μας όχι μόνο σ' εμάς τους ίδιους αλλά και στους συνανθρώπους μας. Αυτός ο διαχωρισμός ανάμεσα στο καλό και στο σωστό είναι πολύ σημαντικός για την ηθική, γιατί έτσι ερμηνεύεται, πως μπορεί -ακόμα και αν πράττουμε με τις καλύτερες προθέσεις- να κάνουμε λάθος. Αυτό σημαίνει πως όλοι έχουμε κάποιες ηθικές απόψεις, ακόμα και αν εκφράζουμε διαφορετικές γνώμες και απόψεις, γιατί ακριβώς εκτιμούμε διαφορετικά τα προβλήματα και τις επιπτώσεις των πράξεών μας και έχουμε διαφορετικά μέτρα αξιολόγησης.

Για ένα ηθικό πρόβλημα ή μια απόφαση συνειδήσεως γίνεται λόγος, μόνο όταν υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες επιλογής πράξεων, αν υπάρχουν σωστές ή λάθος επιλογές, ή καλύτερα: αν υπάρχουν λιγότερο ή περισσότερο καλοί και σωστοί τρόποι συμπεριφοράς. Ένα ηθικό πρόβλημα δηλαδή το λύνουμε, με το να ζυγίσουμε τα πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, και με το να αποφασίσουμε ότι τα προτερήματα είναι τόσο σημαντικά, ώστε να μπορούμε να δεχτούμε και την ύπαρξη τυχόν μειονεκτημάτων, ή αν τα μειονεκτήματα είναι τόσο περισσότερα, ώστε δεν αντισταθμίζονται από την ύπαρξη τυχόν προτερημάτων. Αυτό όμως προϋποθέτει, ότι μπορούμε να απαντήσουμε, για το ποιοί είναι οι στόχοι μας και ποιά αποτελέσματα από τις πράξεις μας πρέπει να αναμένουμε και επομένως είμαστε υπεύθυνοι γι' αυτές. Σχετικά με τέτοια ηθικά προβλήματα - όπως είναι η επικράτηση ευγονικών τάσεων καθώς και η προγεννητική διάγνωση που οδηγεί στην διακοπή της κύησης - θα επιχειρήσω, σ' αυτό το άρθρο, να καταθέσω συγκεκριμένες προτάσεις και προανατολισμούς βοήθειας.

2. Μια ιστορική προοπτική

Στη συνέχεια, θέλω να δείξω από ποιές ρίζες εξελίχθηκε η ιδέα της ευγονικής και γι' αυτό θα ξεκινήσω με την έννοια "πρόοδος":

"Πρόοδος είναι η διαδικασία σύμφωνα με την οποία από ένα κατώτερο επίπεδο οδηγούμαστε σ' ένα ανώτερο." (von Hoeffe, 1992)

Ως φιλοσοφικός όρος, "η πρόοδος" ανήκει στην ιστορία της φιλοσοφίας και μάλιστα ως ιδέα, η οποία προσπαθεί να διερμηνεύσει την ενότητα της

“ιστορίας” ως κίνηση της ανθρωπότητας προς συγκεκριμένους σκοπούς, ως σταθερή ή επαναστατική διαδικασία από την άγνοια στο διαφωτισμό, από τη φτώχεια και τη δυστυχία στον πλούτο και την ευτυχία, από τη βάρβαρη κτηνωδία στην πολιτισμική δημιουργία.

Η έννοια πρόοδος χρησιμοποιείται σήμερα κυρίως σε σχέση με τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία. Καθώς ο άνθρωπος, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, οδηγήθηκε σε μια πρακτική απελευθέρωση από τα δεσμά της φύσης (φυσικές καταστροφές), πίστεψε ότι με την τεχνολογική εξέλιξη θα απελευθερωθεί από την οικονομική, νομική-πολιτική, θρησκευτική και ηθική δουλεία, στην κατεύθυνση δημιουργίας μιας αυτόνομης κοινωνίας, που θα συνίσταται από την ελευθερία, την ισότητα και τη σύνεση.

Κανένας ωστόσο δε θα μπορούσε να ισχυριστεί, πως ανάλογα με την τεχνολογική πρόοδο συντελείται και μία παράλληλη εξέλιξη όσο αφορά ηθικά ζητήματα. Εάν συνέβαινε κάτι τέτοιο θα μπορούσαμε να αποφύγουμε τις δυσάρεστες-ακραίες διατυπώσεις σχετικά π.χ. με τη γεννητική τεχνολογία, τη τεχνολογία της αναπαραγωγής (κλωνοποίηση). Οι εμπειρίες δε του μοντερνισμού, οι οποίες σε καμία περίπτωση δε συνδέονται με τα θετικά αποτελέσματά της τεχνολογικής προόδου, φαίνεται να αναδεικνύουν ένα μοντέλο ιστορίας που περιγράφει λιγότερο μια εξέλιξη προς κάτι καλύτερο, παρά περισσότερο ένα αντίθετο μοντέλο, ένα μοντέλο, δηλαδή, μιας ιστορίας παρακμής.

2.1. Η ιστορία ως “ιστορία αποσύνθεσης”

Σήμερα θα μπορούσε να εντοπισθεί αυτή η αποσύνθεση κυρίως στον τομέα της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος, στην αλόγιστη εκμετάλλευση των μη ανανεώσιμων πόρων, καθώς και στα προβλήματα βορά - νότου.

Όμως η θεωρία, πως η ιστορία και η εξέλιξη της ανθρωπότητας δεν είναι πρόοδος αλλά οπισθοδρόμηση, δεν είναι βελτίωση αλλά εκφυλισμός, έχει τις ρίζες της στα τέλη του 18ου αιώνα, και ως περίοδο ανάπτυξής της τον 19ο αιώνα. Ο Jean - Jacques Rousseau, στο έργο του “Discours sur l’inegalite” (1775), περιγράφει την αισιόδοξη θέση της ιστορίας που υπήρχε μέχρι τότε, ενώ ταυτόχρονα εισάγει την έννοια “του εκφυλισμού”. Ο όρος “εκφυλισμός” κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στις απόψεις του Rousseau για την ανθρωπολογία και την κοινωνική φιλοσοφία. Ο Rousseau θεωρεί ότι ο άνθρωπος, στη φυσική του κατάσταση, βρίσκεται σχεδόν σε μια κατάσταση πλήρους ισορροπίας ανάμεσα στον εξωτερικό και τον εσωτερικό του κόσμο: Έχει δηλαδή, μόνο λίγες ανάγκες και είναι εξοπλισμένος με όλες εκείνες τις απαραίτητες προϋποθέσεις και ικανότητες, ώστε να μπορεί να τις ικανοποιήσει. Η καταστασή όμως αυτή αλλάζει με την είσοδο στον πολιτισμό. Η αύξηση και επέκταση των

αναγκών, ο “καθιστικός” τρόπος ζωής και η αλλαγή της διατροφής των εύπορων ανθρώπων αφενός, καθώς και η υπερβολική επιβάρυνση, η ανεπαρκής και μονομερής διατροφή των φτωχών και η κάθε είδους υπερβολή αφετέρου, προκαλούν μια διαρκή αδυναμία της εύρωστης ανθρώπινης φύσης να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Επομένως, παρουσιάζεται ο εκφυλισμός ως μια αρνητική συνέπεια του πολιτισμού. Με το να εγκαταλείψει δηλαδή, ο άνθρωπος τη φυσική του κατάσταση και να εισέλθει στον πολιτισμό ώστε να τελειοποιηθεί, δημιουργείται στο εσωτερικό του ένας ηθικός και φυσικός εκφυλισμός. Η τελειοποίηση δηλαδή, που αποτελεί ένα βασικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό, είναι τελικά η πηγή όλης της δυστυχίας του ανθρώπου.

Η πολιτισμική και ιστορική θεώρηση του Rousseau αποτέλεσε το κεντρικό φιλοσοφικό σημείο κριτικής του πολιτισμικού ρεύματος, που είχε ως αφετηρία το 18ο αιώνα, ενώ επηρέασε και τον προοδευτικό 19ο αιώνα. Τρία είναι τα κεντρικά σημεία αυτής της κριτικής, που επικεντρώνονται στην έννοια του εκφυλισμού:

- Δεν πρόκειται μόνο για έναν ηθικό αλλά και για ένα σωματικό εκφυλισμό.

- Ο άνθρωπος δεν ερμηνεύεται πλέον - χάρη και στη θεωρία του Δαρβίνου - ως μία ιδιαίτερη δημιουργία του θεού, αλλά πολύ περισσότερο ως ένα προϊόν της εξέλιξης που υπάγεται στους νόμους της φύσης.

- Και (εδώ είναι το σημείο σύνδεσης ανάμεσα στην προγεννητική διάγνωση και τον προβληματισμό σχετικά με την ευγονική) τα στοιχεία του εκφυλισμού θεωρούνται κληρονομικά και συσσωρεύονται συνεχώς.

Η δημιουργία και η διάδοση των θεωριών του εκφυλισμού, του 19ου αιώνα, μπορούν να κατανοηθούν μόνο αν λάβουμε υπόψη μας και τις κοινωνικές αλλαγές της ανάλογης εποχής. Η δόμηση της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας οδήγησε σε μια πληθώρα οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών, οι αρνητικές επιπτώσεις των οποίων καταγράφονται σε απόψεις, κοσμοθεωρίες και θεωρήσεις. Ένας ακόμη παράγοντας που επέτρεψε να καλλιεργηθεί ο εκφυλισμός ήταν η αστικοποίηση με όλες τις αρνητικές της συνέπειες, όπως τη λανθασμένη διατροφή, τις αρρώστιες λόγω των απαράδεκτων συνθηκών διαμονής για τους φτωχούς (φυματίωση κ.λ.π.), τις 14-16 ώρες εργασίας την ημέρα, τον πολύ μεγάλο αριθμός παιδικής θνησιμότητας κ.λ.π.

Ο Max Nordau, στο έργο του “Εκφυλισμός” (1896) αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στο χρόνο και στο γρήγορο “εκμοντερνισμό” της κοινωνίας, σχέση που οδηγεί στον εκφυλισμό: “Το ήθος της ανθρωπότητας αιφνιδιάστηκε από τις νέες ανακαλύψεις και προόδους. Δεν της έμεινε χρόνος, να ταιριάζει στις αλλαγμένες συνθήκες ύπαρξης... Αμέσως, από τη μια μέρα στην άλλη, χωρίς

προετοιμασία αλλά με “δολοφονικό” ρυθμό έπρεπε να ανταλλάξουν τον αργό ρυθμό της παλαιότερης ύπαρξης με το γρήγορο ρυθμό της μοντέρνας ζωής, και αυτό ήταν πολύ βαρύ για την καρδιά και τα πνευμόνια της. Οι πιο δυνατοί ωστόσο, μπορούν να ακολουθήσουν αυτό τον ρυθμό και ακόμα και σ’ αυτό το γρήγορο βήμα, δεν χάνουν την αναπνοή τους, οι λιγότερο δυνατοί όμως σκορπούν γρήγορα δεξιά και αριστερά και γεμίζουν τα νεκροταφεία του δρόμου της εξέλιξης”.

2.2. Εκφυλισμός και κληρονομικότητα

Στην ιστορία “αποσύνθεσης” της ανθρωπότητας, όπως παρουσιάστηκε τον τελευταίο αιώνα, η κληρονομικότητα έπαιξε έναν ρόλο κλειδί. Αρρώστιες, εγκληματικότητα και εκφυλισμός μετατέθηκαν από το κοινωνικό περιβάλλον στο εσωτερικό του ανθρώπου. Οι επιπτώσεις της βιομηχανικής επανάστασης και της καπιταλιστικής εκμετάλλευσης μετατράπηκαν σε παράγοντες, που ενίσχυσαν το κακό στο εσωτερικό του ανθρώπου. Η κληρονομικότητα δεν ήταν μόνο ένας μηχανισμός της αντιγραφής αλλά συγχρόνως ένας μηχανισμός της ανάπτυξης. Αν και αυτή η άποψη είχε υιοθετηθεί - παρόλο που ποτέ δεν κατοχειρώθηκε επιστημονικά - αμφισβητήθηκε έντονα στις αρχές του αιώνα μας από την επιστημονική γενετική.

Ενδιαφέρουσες απόψεις για τον εκφυλισμό και την κληρονομικότητα καταγράφονται στη γαλλική λογοτεχνία, π.χ. στο έργο “La bete humaine” του Emile Zola και στο γερμανικό ρεαλισμό, π.χ. στο “Vor Sonnenaufgang” του Gerhard Hauptmann. Εκτός από την έννοια του εκφυλισμού προστέθηκε - κυρίως στο λογοτεχνικό και πολιτισμικό επίπεδο - η έννοια της παρακμής. Αρχικά ο όρος “παρακμή” σήμαινε κυρίως την πολιτική πτώση των μεγάλων αυτοκρατοριών, στη συνέχεια όμως περιέγραφε και τη φυσική κατάπτωση των λαών και των ατόμων. Τελικά καταγράφοντας τη πραγματική διάθεση κατάπτωσης, η έννοια της παρακμής πήρε και μια διαφορετική σημασία, προσδίδοντας στον όρο την σημερινή ερμηνεία. Η έννοια “παρακμή” προσδιορίστηκε ως λογοτεχνικός, αισθητικός και πολιτισμικός όρος. Λυρικοί όπως οι Baudelaire και Verlaine χαρακτηρίζουν μ’ αυτόν τον όρο μια λογοτεχνική κίνηση, που στράφηκε ενάντια στους κανόνες και τις αξίες της εποχής, ενάντια στον πολιτισμό και την ωφελιμότητα, ενώ καλλιέργησε “την πονηριά” της απόλαυσης.

Κοινό στοιχείο της παρακμής και του ρεαλισμού είναι ο εντοπισμός της αποσύνθεσης: Και για τα δύο είναι παρούσα η φυσική και ηθική “εξάντληση”, που μεταδίδεται μέσω της κληρονομικότητας και εμβαθύνεται από γενιά σε γενιά.

Κύριος μελετητής της “αποσύνθεσης” είναι ο Nietzsche, ο οποίος συνέδεσε την αισθητική έννοια της παρακμής με τη βιολογική έννοια του εκφυλισμού. Απέναντι στην ήττα του ανθρώπινου γένους που καταγράφεται σε δομές κληρονομικότητας και διαδικασίες πολιτισμού, στέκεται γι’ αυτόν η ηθική μαζί με τη θρησκεία. Το θρησκευτικό δίδαγμα που προσανατολίζεται στις ανάγκες του αδύναμου και μειονεκτικού και που προτρέπει τους δυνατούς να κάνουν το καλό για τους φτωχούς, είναι διαμετρικά αντίθετο με την άποψη που απαιτεί τη διατήρηση της ισχυρής υάτσας, μέσω της διαλογής των καλύτερων.

Ο Nietzsche συνέβαλε πολύ στη διάδοση της ιδέας της διατήρησης του αγαθού - κυρίως στη Γερμανία - και είναι από τους πρώτους θεωρητικούς που σκέφτηκε την κίνηση της ευγονικής. Οι εθνικοσοσιαλιστές του τρίτου Reich υιοθέτησαν με ευχαρίστηση την ευγονική αυτή κίνηση, την πρόβαλαν ως αντίσταση στο γενικότερο εκφυλισμό δικαιολογώντας έτσι την απαίτηση για τη δημιουργία μιας καθαρής-υγιεινής υάτσας, ώστε να “εξυγιανθεί ο λαός”. Αυτό οδήγησε σε καμπάνιες στειρώσης, σε προγράμματα ευθανασίας και τελικά στην ίδρυση εγκαταστάσεων εξόντωσης. Πρόκειται δηλαδή για μια ελεγχόμενη και εκτελέσιμη ευγονική από απεσταλμένους του κράτους. Αλλά και η Αυστρία επηρεάστηκε από το κύμα - ευγονικής, γεγονός που καταγράφηκε κυρίως σε εκτεταμένες καμπάνιες στειρώσης, οι επιπτώσεις των οποίων είναι καταφανείς μέχρι σήμερα. (Weingart, Kroll, Bayertz 1988)

2.3. Η ευγονική στους νεώτερους χρόνους.

Και μετά την πτώση του φασισμού, το ευγονικό μοντέλο δεν εξαφανίστηκε τελείως, αλλά άνθισε εκ νέου, κυρίως στη δεκαετία του 60, όταν σ’ ένα συμπόσιο με θέμα “Man and his future” συζητήθηκαν οι δυνατότητες της γενετικής βελτίωσης του ανθρώπινου είδους, ώστε να οδηγηθούμε στην ενίσχυση της πνευματικής ανωτερότητας των λευκών απέναντι στους μαύρους. Σχετικά δε με το γενετικό τομέα, “ανακαλύφθηκε” ένα μυστήριο χρωμόσωμα που προώθησε ιδιαίτερα την έρευνα για τις γενετικές αιτίες της ομοφυλοφιλίας! Είναι αλήθεια ότι προσδιορίζουμε τον άνθρωπο από τη βιολογία του, με βάση τη γενετική του κληρονομιά. Και αυτές οι τάσεις αποκτούν περισσότερη δύναμη μέσω της γενετικής τεχνολογίας και την αποκρυπτογράφηση του ανθρώπινου κληρονομικού αγαθού με όλες τις γενετικές ημερομηνίες του. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημάνουμε πως η προσπάθεια να γνωρίσουμε το γένος του ανθρώπου, δεν είναι κάτι το αρνητικό. Άλλωστε όσο αφορά το γένος δεν πρόκειται για τίποτε άλλο παρά για βιοχημικές δομές. Το πρόβλημα ανακύπτει όταν αναζητούμε γενετικά στάνταρς ποιότητας, που θα οδηγή-

σουν στο διαχωρισμό σε καλά και σε κακά γένη, και που η διαίρεση αυτή συνδέεται με τους ανάλογους φορείς, σε επιθυμητούς και διατηρήσιμους ανθρώπους, δηλαδή, και σε ανθρώπους που δεν αξίζουν να ζουν. Εδώ πρόκειται για την επιβολή της ευγονικής: για το δόγμα της αναγκαιότητας μιας καλής κληρονομιάς.

Αλλά και στην προγεννητική διάγνωση αναζητούμε γενετικά, μόνιμα στοιχεία που οδηγούν σε αρρώστιες και αναπηρίες. Σε καταστάσεις που είναι πέρα από τις δυνατότητές μας: πέρα από τις δυνατότητες της μητέρας και του κυοφορούμενου παιδιού. Ακριβώς αυτό το σημείο (το πέρα από τις δυνατότητές μας) μας δείχνει επαρκώς πως δεν πρόκειται για ευγονική. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε την ατομική, προσωπική και οικογενειακή ανάγκη, τον πραγματικά ανθρώπινο πόνο, τα βαθύτατα προβλήματα. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει όλες οι προγεννητικές διαγνωστικές εξετάσεις και οι επιλεγμένες διακοπές εγκυμοσύνης να χαρακτηρισθούν ως μορφές ευγονικής. Εδώ δεν πρόκειται πλέον για κρατικά οργανωμένη και ελεγχόμενη ευγονική από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά για προσωπική, προφανώς χωρίς πιέσεις και ελεύθερα επιλεγμένη από εμάς τους ίδιους απόφαση για πρόληψη και για σεβασμό της προσωπικότητας.

Η ευγονική κυριαρχεί εκεί όπου οι κοινωνικές απαιτήσεις και προσδοκίες δεν αποδέχονται ούτε την παραμικρή απόκλιση από τον κανόνα, όπου το παιδί δε θεωρείται πλέον ως μία ιδιαίτερη προσωπικότητα, αλλά μπορεί να γίνει αποδεκτό και να αγαπηθεί μόνο ως αντίγραφο ενός “κατ’ εικόνα” προτύπου, που αντικατοπτρίζει συγκεκριμένους κανόνες υγείας, ευφυίας και αισθητικής.

3. Διαφορετικές ηθικές εκτιμήσεις της προγεννητικής διάγνωσης

Στην πρακτική φιλοσοφία της νέας εποχής και του μοντερνισμού, στον κλάδο της φιλοσοφίας, που ασχολείται με την ηθική, γίνεται συζήτηση για το ποιός θεωρείται “άνθρωπος”. Σ’ αυτή καταγράφονται αντίθετες απόψεις, κυρίως σε σημεία που καταλήγουν, πως μάλλον υπάρχουν άνθρωποι που δεν είναι τέλεια πρόσωπα και που γι’ αυτό δεν δικαιούνται τη ισχύουσα νομική προστασία του ατόμου, και κυρίως την προστασία της ζωής. Αν για να θεωρηθεί κάποιος άνθρωπος-πρόσωπο ισχύει ότι πρέπει να διαθέτει συνείδηση, αυτοσυνείδηση και λογική, είναι εύκολο να καταλάβουμε πως δεν ανταποκρίνονται αυτά τα κριτήρια σ’ όλα τα στάδια της προγεννητικής ανάπτυξης του ανθρώπου καθώς και στις όποιες διανοητικές αναπηρίες. Με συνθήματα όπως “υπεύθυνοι γονείς”, ή “μια ευκαιρία για ένα άλλο υγιές παιδί”, παρουσιάζεται η διακοπή της κύησης, λόγω μιας παθολογικής αιτίας, ως ένα ηθικό

χρέος των γονέων. Η προγεννητική διάγνωση εμφανίζεται σ' αυτή την προοπτική ως μια επέκταση των δυνατοτήτων του ανθρώπου και ως απελευθέρωση από τα δεσμά, τα δεδομένα της μοίρας. (Leist 1990)

Σε αντιπαράθεση μ' αυτή την ηθικοφιλοσοφική θέση υπάρχουν εκκλησιαστικές και θεολογικές απόψεις, οι οποίες - χάρις σ' άλλα μέτρα αξιολόγησης και σε μια άλλη κατανόηση του ανθρώπου - έρχονται σε ριζική αντίθεση. Σύμφωνα με τις θέσεις αυτές, η αρχή μιας ανθρώπινης - βιολογικής καθώς και ανθρώπινης - προσωπικής ζωής ξεκινάει με τον καρπό και τη ζωή που υπάρχει πριν αυτή γεννηθεί και έχει ίση αξία και ίση αξιοπρέπεια όπως μια ζωή που έχει γεννηθεί. Η διακοπή της εγκυμοσύνης γενικότερα, θεωρείται ως ηθικό παράπτωμα και σ' αυτή την απόφαση δεν αλλάζει τίποτα ακόμη και αν πρόκειται για μια ιατρικά διαπιστωμένη αρρώστια ή πρόβλημα. Αυτή η άποψη δεν αντιτίθεται σε προγεννητικά διαγνωστικά μέτρα, αλλά στη διατύπωση ενός "στενού" προκαθορισμένου πλαισίου πράξεων. Η καθολική εκκλησία για παράδειγμα, συμφωνεί με την προγεννητική διάγνωση μόνο αν αυτό εξυπηρετεί την υγεία του παιδιού ή την προετοιμασία για να δεχτούν οι γονείς ένα άρρωστο ή με ειδικές ανάγκες παιδί, καθώς και τον καθησυχασμό των γονέων από πολύ μεγάλους φόβους κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. (Donum Vitae, 1987)

Αφετηρία της συζήτησης για την ηθική προβληματική της προγεννητικής διάγνωσης και της επιλεγμένης διακοπής της κύησης είναι η προβληματική σχετικά με την αξία της ζωής ή καλύτερα το δικαίωμα ζωής (του "φυσιολογικού" ή με "ειδικές ανάγκες") παιδιού που δεν έχει γεννηθεί ακόμη. Οι θεολογικές απόψεις επικεντρώνονται στην ανάδειξη της ανθρώπινης αξιοπρέπεια του παιδιού που αναπτύσσεται, άρα και στην υπεράσπιση του δικαιώματός του για ζωή - αυτό συμβαίνει σε μια εποχή που ενδιαφέρεται και ενισχύει την υπεραπόδοση, τη γνωστική επιτυχία, την εξωτερική ομορφιά, την κοινωνική ωφέλεια.

Η αδυναμία όμως της όλης προβληματικής έγκειται - πιστεύω πως αυτό είναι ολοφάνερο - στο ότι οι γυναίκες δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ως μητέρες τέτοιων (ανάπηρων ή μη) παιδιών. Ποιά είναι η προοπτική αυτών των γυναικών, πού γίνεται αναφορά στην εγκυμοσύνη τους, την οικογενειακή και επαγγελματική τους κατάσταση, των αλλαγών που δημιουργεί η γέννηση ενός "ανάπηρου", άρρωστου ή και υγιούς παιδιού;

4. Φεμινιστικά ερωτήματα

"Το να θεωρεί κάποιος τις γυναίκες απλώς ως μέσον της αναπαραγωγής, περιγράφει το πρόβλημα της προγεννητικής διάγνωσης. Με μια τέτοια στάση

υποτιμούμε τον εαυτό μας, αφού αποφεύγουμε να σκεφτούμε απόψεις που ισχύουν για όλο τον κόσμο και που καθορίζουν και εμάς. Η προγεννητική διάγνωση δεν είναι μόνο “υπόθεση” του άλλου, της άλλης γυναίκας. Η υπόσχεση της προγεννητικής διάγνωσης για υγιή και ίσως “εύκολα” παιδιά, συνδέεται με αιτήματα του γυναικείου κινήματος, όπως με το δικαίωμα αυτοδιάθεσης της γυναίκας, με το δικαίωμα λήψης προσωπικών αποφάσεων σχετικά με την αναπαραγωγή, με το δικαίωμα επαγγελματικής καριέρας, με το αίτημα για έναν αναγκαίο και αποτελεσματικό τρόπο ζωής, με το δικαίωμα στην αναζήτηση για την πραγμάτωση των σκοπών κάθε γυναίκας με τη βοήθεια των παιδιών της.” (Schindele, 1989)

Είναι επομένως εμφανής η σχέση ανάμεσα στη γυναίκα και την προγεννητική διάγνωση. Η πεποίθηση πως η προγεννητική διάγνωση θα μπορούσε να εδραιωθεί βασιζόμενη στην επιθυμία των γυναικών να “κάνουν ότι θέλουν” με την εγκυμοσύνη τους είναι πολύ διαδομένη. Ξεκινώντας από την επιθυμία των γυναικών για υγιή παιδιά, η προγεννητική διάγνωση αποτελεί μια θετική τεχνική πρόληψης και για τις γυναίκες, που κλινικά δεν έχουν κάποιον κίνδυνο, αλλά φοβούνται απλά για τη γέννηση ενός άρρωστου ή με ειδικές ανάγκες παιδιού. Βεβαίως δε θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι παρόλο που φαίνεται η προγεννητική διάγνωση να είναι μόνο χρήσιμη στη γυναίκα, μπορεί να αποδειχτεί αρνητική και εξαντλητική γι’ αυτή.

Στο γερμανόφωνο χώρο είναι ολοφάνερη η αρνητική κριτική σχετικά με την προγεννητική διάγνωση. Γεγονός που καταγράφεται στο ότι η πραγματική αντίθεση στην προγεννητική διάγνωση δεν ξέσπασε σε σχέση με τη συζήτηση για τη διακοπή της εγκυμοσύνης αλλά ξεκίνησε με την κριτική απέναντι στην επέμβαση της τεχνολογίας για βελτίωση του γένους, απέναντι σε μια ελεγχόμενη -μέσω της αμνιοκέντησης - αναπαραγωγής, απέναντι στην υπερτίμηση της κλωνοποίησης.

Αντίθετα στις Η.Π.Α. υπερισχύει η θετική κρίση απέναντι στην προγεννητική διάγνωση, αφού αναγνωρίστηκε ως ικανότητα υπηρεσίας, μέσω της οποίας εξασφαλίζονται οι προσωπικές προτιμήσεις. “Δε θεωρείται κάτι κακό η εξάντληση όλων των τεχνικών δυνατοτήτων - επομένως και η προγεννητική διάγνωση - για να έχει κάποιος υγιή παιδιά. Αντίθετα, για τη γυναίκα προσφέρει αυτή η δυνατότητα την ευκαιρία, να είναι και τα δύο: μια γυναίκα που πραγματώνεται μέσα από τη δουλειά της, αλλά και μια γυναίκα που βρίσκει την ευτυχία και ως μητέρα.” (Schindele, 1989)

Αυτές οι διαφορετικές εκτιμήσεις - η προγεννητική διάγνωση ως μέσο καταπίεσης και δέσμευσης ή η προγεννητική διάγνωση ως μέσο για περισσότερη αυτονομία της γυναίκας στον τομέα της αναπαραγωγής - δεν μας επιτρέπουν να έχουμε μια γενικής ισχύος τοποθέτηση ή συμπεριφορά των γυναικών. Εί-

ναί βέβαιο, ότι μια αντικειμενικά ελεύθερη απόφαση σχετικά με την προγεννητική διάγνωση δεν υπάρχει. Όλοι μας επηρεαζόμαστε από τις κοινωνικές αξίες, από τις αντιλήψεις και προκαταλήψεις μας, απ' αυτό που θα χαρακτηρίσαμε καλή και επιτυχημένη ζωή και από τους φόβους μας κυρίως απέναντι σε αρρώστιες και προβλήματα. Παρόλα αυτά οφείλουμε να σκεφτούμε καλά πριν ταχθούμε υπέρ ή κατά μιας επιλεγμένης διακοπής της κύησης. Μια απόφαση που δεν πρέπει να περιοριστεί μόνο στις απαραίτητες πληροφορίες για τους κινδύνους που προέρχονται από τις ιατρικές επεμβάσεις και δυνατότητες, αλλά πρέπει να ερωτηθούν και η καρδιά, η ψυχή και το σώμα. Και εδώ η ηθική έχει μια ιδιαίτερη θέση. Στη περίπτωση αυτή συνδέεται με τον αλτρουισμό, την αγάπη στον διπλανό μας αλλά και με τη δικαιοσύνη και τον αυτοσεβασμό. Πρόκειται δηλαδή για μια ηθική απόφαση στην οποία οφείλουμε να συνυπολογίσουμε και τις προσωπικές μας ανάγκες και τις δικές μας προοπτικές της ζωής.

Επομένως παραμένει αναπάντητο το ερώτημα αν μπορεί μια γυναίκα, που εκτός από την επιθυμία της να αποκτήσει παιδιά και να θέλει να πραγματοποιήσει και τα επαγγελματικά της σχέδια, να έχει ένα παιδί που πάνω απ' όλα χρειάζεται τουλάχιστον μεγάλη αφιέρωση χρόνου; Άραγε μπορεί να κατηγορηθεί αυτή η γυναίκα, που θέλει να περιορίσει πιθανούς κινδύνους και επιλέγει να κάνει μια προγεννητική διάγνωση; Ή πρέπει εδώ να κατηγορηθούν περισσότερο οι κοινωνικές συνθήκες της εργασίας, που είναι προσανατολισμένες στον άντρα που δεν "περιορίζεται" από τα οικογενειακά καθήκοντα;

Η άποψη ότι με την προγεννητική διάγνωση και τη διακοπή της κύησης, θα λύσουμε το πρόβλημα της "αναπηρίας" - γεγονός που βέβαια δεν μπορεί να επιτευχθεί απόλυτα, μιας και μόνο κάποιες μορφές αναπηρίες μπορούν γενετικά να εντοπισθούν, ενώ ένα μεγάλο μέρος αναπηριών παρουσιάζεται κατά τη διάρκεια της ζωής - αποτελεί μια λανθασμένη θεώρηση. Άποψη που δεν μπορεί να εδραιωθεί με επιχειρήματα και που θα δυσχεράνει σίγουρα την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία, τις συνθήκες διαβίωσής τους και την ποιότητα ζωής τους. Αν δεχτούμε ότι η "αναπηρία" μπορεί να αποφευχθεί, τότε τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα χάσουν το δικαίωμά τους για ζωή.

Για να μην οδηγηθούμε σε ακραίες θέσεις και στάσεις, απέναντι στα άτομα αυτά, χρειάζεται να τονίσουμε πως η αναπηρία είναι κατάσταση που θα ανήκει πάντοτε στην ανθρώπινη πραγματικότητα και σε συνεξάρτησή μ' εμάς θα συμπληρώνεται η ολότητα του "ανθρώπινου". (Speck 1991, Σούλης 1997).

5. Συμπερασματικά

Άρα πώς μπορούμε να ισορροπήσουμε ανάμεσα σε θεολογικές - ηθικές απαιτήσεις, να σεβαστούμε το δικαίωμα της ζωής του παιδιού που δεν έχει γεννηθεί ακόμη, να υιοθετήσουμε φεμινιστικές απόψεις, να σταθούμε με υπευθυνότητα απέναντι στην προσωπική ζωή, καθώς και να μην παραβλέπουμε την αντίληψη της κοινωνίας μας να φέρνει κάποιος στον κόσμο μόνο υγιή παιδιά;

Σε σχέση με την προγεννητική διάγνωση και την πιθανότητα που συνδέεται μ' αυτή για διακοπή της κύησης, τίθεται το ερώτημα:

Ποιούς ανθρώπους θέλουμε και σε ποιά κοινωνία;

Για να καταλήξουμε σε μία λογική και ηθική απάντηση, πρέπει να διαχωρίσουμε το βασικό ερώτημα σε διάφορα υποερωτήματα, στα οποία πρέπει να αναζητήσουμε τις απαντήσεις:

Πώς αντιμετωπίζουμε την ουτοπία “μιας κοινωνίας χωρίς πόνο”, για να στραφούμε σ' ένα ήθος, που απαιτεί να δείξουμε αγάπη ειδικά σε όσους τη χρειάζονται (και αυτοί είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι άρρωστοι, οι αδύναμοι, οι φτωχοί, οι περιθωριοποιημένοι); Τι εννοούμε με τον όρο ποιότητα ζωής; Ποιούς στόχους ζωής θέτουμε στον εαυτό μας και τι προσδοκίες έχουμε από τους άλλους και κυρίως από τα παιδιά μας; Πόσο σημαντικά θεωρούμε την “επιτυχία και την απόδοση” και τι σχέση έχουμε μ' αυτούς που δεν έχουν ποτέ κάποια επιτυχία ούτε είναι κοινωνικά αποδοτικοί; Πότε ένας άνθρωπος είναι ωφέλιμος; Πώς πρέπει να υπολογίζεται η αξία των ανθρώπων; Πότε ο άνθρωπος είναι άνθρωπος; Πώς βλέπουν οι γυναίκες το μέλλον της μητρότητας;

Αυτά τα ερωτήματα καλύπτουν μόνο έναν μικρό μέρος του προβληματισμού που συνδέεται με την προγεννητική διάγνωση. Όμως το καθένα αναπάντητο ερώτημα αντιστοιχεί σε μια ανάλογη οριοθέτηση στόχων, γιατί δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη απάντηση που να γίνεται αποδεκτή απ' όλη την κοινωνία. Γιατί ανάλογα με το ποιές αξίες είναι σημαντικότερες για τον καθένα, πώς ορίζει κάποιος την ευτυχισμένη ζωή, το πώς εκτιμάται η αξία της ζωής που αναπτύσσεται και δεν έχει γεννηθεί ακόμα, απ' όλα αυτά εξαρτώνται οι απαντήσεις. Το δίκαιο και ο νόμος αποτελούν στην περίπτωση αυτή μόνο ένα γενικό πλαίσιο για να εμποδίσουν ακραίες συμπεριφορές.

Κανείς δε θα επιθυμούσε την οπισθοδρόμηση της ιατρικής προόδου - μιας προόδου που αναμφισβήτητα έχει θετικές και γεμάτες ελπίδες όψεις -, όμως έχουμε τη δυνατότητα, να χειριστούμε υπεύθυνα τις δυνατότητες που μας

προσφέρονται, να βάλουμε όρια στον τρόπο σκέψης του καθενός και να αντιμετωπίσουμε τις όποιες τάσεις ευγονικής μορφής. Τί μπορούμε να κάνουμε;

Συνοψίζοντας θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικές τις παρακάτω απόψεις:

- Η συζήτηση για το θέμα της αναπηρίας, για το δικαίωμα της διαφοράς, για την αλληλεγγύη πρέπει να παραμείνει ανοικτή.

- Την υποχρεωτική προγεννητική διάγνωση, που θα μπορούσε να εισχωρήσει χωρίς να το καταλάβουμε στην κανονική πρόληψη εγκυμοσύνης, πρέπει να την εμποδίσουμε.

- Οι γυναίκες πρέπει να μπορούν να στέκονται κριτικά απέναντι στις δυνατότητες για προγεννητική διάγνωση που τους προσφέρονται, ώστε να μπορούν να αρνηθούν, να πούνε και το “όχι” και όχι μόνο το “ναι” γιατί αυτό έχουν μάθει.

- Η αλληλεγγύη στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στους γονείς τους δεν πρέπει να εκφράζεται μόνο γλωσσικά με την επιλογή της διακοπής της κύησης, αλλά με συγκεκριμένα σχέδια, που να προάγουν και να προωθούν την αυτόνομη και κοινωνικά αναγνωρισμένη ζωή αυτών των ατόμων.

Ποιούς ανθρώπους θέλουμε και σε ποιά κοινωνία;

Είναι θεμιτός και επιθυμητός ένας κόσμος, στον οποίο η υγεία, η ανάπτυξη και η άρτια εμφάνιση θα αποτελεί το μέτρο όλων των πραγμάτων και το κριτήριο των αποφάσεων για το αν αξίζει να ζει κανείς ή όχι;

Για να μπορέσουμε να προσφέρουμε σε γυναίκες και οικογένειες μία εναλλακτική λύση απέναντι στην προβληματική κατάσταση παιδιά με ειδικές ανάγκες, πρέπει να προσπαθήσουμε να διαμορφώσουμε το περιβάλλον και τον κόσμο που ζούμε έτσι ώστε να είναι πιο φιλικός απέναντι σ' αυτά τα παιδιά και στις οικογένειές τους, να δημιουργήσουμε σχέσεις και να φροντίσουμε για βοήθεια, για να μην αποτελεί πλέον η γέννηση κάποιου “ανάπηρου” παιδιού για την οικογένεια ένα αβάσταχτο φορτίο. Ένα πρώτο σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση - ένα μήνυμα για την κοινωνία - είναι όσο αφορά το νομικό επίπεδο η άρνηση σε κάθε μορφή ευγονικής και την απαγόρευση κάθε ρατσιστικού μέτρου απέναντι στις εκ γεννητής αναπηρίες.

Μέχρι όμως να δημιουργηθούν οι κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες (εξωτερικοί παράγοντες), πρέπει οι γυναίκες που από ανέκαθεν επιβαρύνονται και με την ανατροφή της οικογένειας, να έχουν τη δυνατότητα να πάρουν υπεύθυνα την όποια απόφασή τους στα πλαίσια των συνθηκών της ζωής τους και της πληροφόρησης - ακόμα και ενόψει προγεννητικών εξετάσεων και των επιπτώσεών τους - και μάλιστα χωρίς να θεωρηθούν γι' αυτό ένοχες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- “Donum Vitae” : Instruktion ueber die Achtung vor dem beginnenden menschlichen Leben und die Fortpflanzung. 1987
- von Hoeffe, O.: Lexikon der Ethik. Muenchen 1992
- Leist, A. Um Leben und Tod. Frankfurt 1990
- Nordau, M.: Entartung. Berlin 1896
- Schindele, E.: Frauen gegen Gen- und Reproduktionstechnologie. Muenchen 1989
- Speck, O.: System Heilpaedagogik. Muenchen 1991
- Σούλης, Σ.: Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους. Αθήνα 1997
- Weingart, P., Kroll, J., Bayertz, K.: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt 1988



ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ
Γ. ΔΟΥΒΑΛΗΣ - Ε. ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ Ο.Ε.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 28ης ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 41 (Στοά Καμπέρη) ΤΗΛ.: (0651) 27.845 - 20.544 FAX:24672

