



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ

No 16

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2003

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ  
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ



© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ISSN 1108-4510

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ  
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.

**Nº 16**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2003



## Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Σελ.

|                                                                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ</b><br><b>ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ</b><br><b>ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ</b> .....                                                                                                                     | 7   |
| <b>ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ &amp; ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ε. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ</b><br><b>ΔΗΜΟΤΙΚΕΣ ΕΚΛΟΓΕΣ 2002</b><br><b>ΠΡΟΕΚΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ - ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ</b><br><b>- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ</b> .....                                                     | 17  |
| <b>ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ</b><br><b>ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΑΛΤΡΟΥΙΣΜΟΥ</b> .....                                                                                                                                                       | 57  |
| <b>ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ</b><br><b>ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b><br><b>ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ</b><br><b>ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ</b> .....                                                                         | 85  |
| <b>ΚΩΝ/ΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ</b><br><b>ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ Π.Τ.Δ.Ε.</b><br><b>ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΤΡΙΒΗΣ,</b><br><b>ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΗΣ,</b><br><b>ΣΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ ΦΥΣΙΚΗΣ</b> ....                             | 103 |
| <b>ΚΩΝ/ΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ &amp; ΦΙΛΙΠΠΟΣ Β. ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ</b><br><b>ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b><br><b>ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΑΠΛΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ</b><br><b>ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ</b><br><b>ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΥ</b> ..... | 117 |

**ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΟΥΖΟΥΝΗ**  
**ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ**  
**ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ . . . . .129**

**ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ**  
**ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΜΕΝΟΠΑΙΔΩΝ**  
**«ΚΥΑΝΟΥΣ ΣΤΑΥΡΟΣ»:**  
**ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ . . . . .175**

**ΧΡΗΣΤΟΣ ΠΑΠΠΑΣ**  
**Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΟΛΥΜΠΙΑΚΩΝ ΑΓΩΝΩΝ**  
**ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗΣ**  
**ΤΩΝ ΟΛΥΜΠΙΑΚΩΝ ΑΘΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ . . . .201**

**ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ**  
**ΖΩΗ ΜΕ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ:**  
**ΕΝΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ**  
**ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ . . . . .219**

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ**

**ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ  
ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Ιωάννινα 2003



Γεώργιος Νικ. Γαλάνης\*

## Το παρόν και το μέλλον της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα

*«Δεν υπάρχει ειρήνη χωρίς μια δικαιότερη κοινωνία  
αλλά δεν υπάρχει επίσης καμία δικαιότερη κοινωνία χωρίς ειρήνη»*

(Horst-Eberhard Richter, *Das Ende der Ego manie*. Verlag  
Kiepenheuer u. Witsch, Koeln 2002, σελ. 14)

### Περίληψη

Με την παρούσα εργασία πραγματευόμαστε το παρόν και το μέλλον της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα, την οριοθέτηση και τον καθορισμό της παραπέρα στρατηγικής η οποία θα βοηθήσει στην ανάπτυξη του κλάδου.

Επιχειρείται ακόμη να συζητηθεί ένας ορισμός της έννοιας της Πολιτικής Ψυχολογίας καθώς και η συστηματικοποίηση του περιεχομένου της.

Τέλος, τονίζεται η χρησιμότητα της Πολιτικής Ψυχολογίας, η σχέση της με άλλες συναφείς επιστήμες και η ανάγκη να εισαχθεί η Πολιτική Ψυχολογία ως μάθημα σε όλα τα Πανεπιστήμια της χώρας.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολιτική Ψυχολογία, Ορισμός, Αξιολόγηση της Πολιτικής Ψυχολογίας, Σπουδαιότητα της Πολιτικής Ψυχολογίας, Εναρκτήριο γεγονός της Π.Ψ., Θεωρία Σκοπού, Στρατηγική της Πολιτικής Ψυχολογίας, Συνοχή της Π.Ψ., Ανάπτυξη της Πολιτικής Ψυχολογίας

## The present and the future of the Political Psychology in Greece

### Abstract

In our project we discuss the present and the future of Political Psychology in Greece, the boundaries and the strategic that would help Political Psychology to develop in Greece.

In addition we discuss about a definition of Political Psychology, the interactionist approaches between Political Psychology and others sciences and finally, we suggest that, Political Psychology has to be taught in the Greek Universities.

**Keywords:** Political Psychology, Definition, Evaluation of the Political Psychology, Relevance of the Political Psychology, Initiating event of the Political Psychology, Skopos-theorie, Strategy of the Political Psychology, Cohesion of the Political Psychology, Development of the Political Psychology

---

\* Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



Το γεγονός ότι σήμερα 31 Αυγούστου όλοι εμείς βρεθήκαμε στην όμορφη πόλη του Βόλου για να συζητήσουμε σχετικά με την οριοθέτηση του πεδίου της Πολιτικής Ψυχολογίας και να καθορίσουμε την παραπέρα στρατηγική για την ανάπτυξη και διάδοση της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα και το εξωτερικό αυτό οφείλεται ότι στα πλαίσια της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας ύστερα από αρκετές προσπάθειες ορισμένων συναδέλφων κατορθώθηκε στην Γενική Συνέλευση της ΕΛΨΕ στις 2 Φεβρουάριου 2002 να συγκροτηθεί ο κλάδος της Πολιτικής Ψυχολογίας και να εκλεγούν ως γνωστό συντονιστές του κλάδου η Μίκα Χαρίτου-Φατούρου και εγώ.

Στους επτά μήνες που πέρασαν μέχρι σήμερα ασχοληθήκαμε κυρίως με οργανωτικά θέματα τα οποία θα μας απασχολήσουν και στη συνέχεια αυτής της συνάντησης.

Η σημερινή συνάντηση είναι η πρώτη συνάντηση του κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας η οποία καλείται να ανοίξει έναν διάλογο διευρυμένο με όλα τα μέλη του κλάδου σε θέματα ουσίας και περιεχομένου. Να θέσει προβληματισμούς και ερωτήματα και να χαράξει ένα συλλογικό σχέδιο κατεύθυνσης, πορείας και προσανατολισμού της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα. Αυτό όμως, κατά την άποψή μου προϋποθέτει μια ακτινογράφηση και ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα σήμερα η οποία συνδέεται άμεσα με την κατάσταση της Κοινωνικής και γενικότερα της Ψυχολογίας στην Ελλάδα και για να προχωρήσω ένα βήμα πιο πέρα σχετίζεται και με την θέση που κατέχουν οι άλλες συναφείς Κοινωνικές Επιστήμες (Κοινωνιολογία, Πολιτικές Επιστήμες, Ιστορία, Εγκληματολογία, κλπ.) με τις οποίες η Πολιτική Ψυχολογία έχει άμεση σχέση καθώς και το επίπεδο επιστημονικής έρευνας, ποιοτικής και ποσοτικής, των Κοινωνικών Επιστημών και της Πολιτικής Ψυχολογίας ιδιαίτερα.

Βέβαια, όπως καταλαβαίνετε κάτι τέτοιο είναι αδύνατο να γίνει σήμερα διότι ένας τέτοιος προβληματισμός απαιτεί έναν διαφορετικό σχεδιασμό και καλύτερη προετοιμασία και προεργασία. Όμως, θεωρώ αναγκαίο να ληφθεί υπόψη στον ευρύτερο σχεδιασμό μας και να οργανωθεί μια εκδήλωση, ημερίδα ή διημερίδα με κύρια θεματολογία αυτήν την προβληματική.

Μια δεύτερη προϋπόθεση την οποία θέτω και η οποία μπορεί και πρέπει να συζητηθεί σήμερα είναι ο ορισμός της έννοιας Πολιτική Ψυχολογία. Ένας προβληματισμός και μια οριοθέτηση της έννοιας Πολιτική Ψυχολογία λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές Ευρωπαϊκές και Αμερικάνικες θέσεις θα μπορούσε να μας οδηγήσει στο να καταλήξουμε σε μια εκδοχή της Πολιτικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα, δεδομένου ότι επίσημα τουλάχιστον σε επιστημονικό-συνδικαλιστικό επίπεδο η Πολιτική Ψυχολογία στην Ελλάδα έχει πρόσφατη ημερομηνία γέννησης.

Στη συνέχεια, και προς διευκόλυνση της συζήτησης θα προσπαθήσω να αποσαφηνίσω, την έννοια Πολιτική Ψυχολογία και να παρουσιάσω για συζήτηση και προβληματισμό ορισμένες (πρώτες) θέσεις-άξονες.

Λόγω της πολυπλοκότητας του αντικειμένου θα πρέπει ως πρώτο βήμα να επιχειρηθεί η συστηματικοποίηση του περιεχομένου της Πολιτικής Ψυχολογίας με επιστημονική αυτεπίγνωση, η οποία είναι **πολιτική** και αυτό δεν μπορεί να αμφισβητηθεί πλέον-με την έννοια ότι τα αποτελέσματα μιας επιστημονικής ανάλυσης ή έρευνας είναι διαθέσιμα για πολιτική χρήση-πολύ δε περισσότερο ευρήματα της Πολιτικής Ψυχολογίας που τονίζουν ιδιαίτερα τον «πολιτικό» χαρακτήρα της. Υπό αυτήν την έννοια, η γνωστική κριτική είναι αναγκαία, κυρίως ενόψει των πολιτικών αντικειμένων έρευνας της Πολιτικής Ψυχολογίας. Το εκάστοτε γνωστικό ενδιαφέρον και η γνωστική συνείδηση και δεοντολογία θα πρέπει να περιλαμβάνονται στον ορισμό για την Πολιτική Ψυχολογία. Λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα σχέδια και περιεχόμενα θα κατέληγα στην πρόταση για ορισμό της Πολιτικής Ψυχολογίας του Helmut Moser [1979, σελ. 49, Ελληνικά: Γιώργος Νικ. Γαλάνης, Helmut Moser (επιμ.): 1999, σελ. 58 και 69-79]. Σύμφωνα με τον Moser πρόκειται «για μια διεπιστημονική ερευνητική προσπάθεια, η οποία εμφανίζεται με την απαίτηση να ερευνήσει τις ανθρώπινες ανάγκες και συμπεριφορές που προσδιορίζουν τα πολιτικά γεγονότα, λαμβάνοντας υπόψη –και με προσοχή ταυτόχρονα στις αλληλεπιδράσεις –την τριάδα των κοινωνικών επιστημών: την υποκειμενική-ατομική, την κοινωνιολογική-κοινωνική και την κοινωνικο-πολιτική θεώρηση και χρησιμοποιώντας ό,τι προσφέρουν οι κοινωνικές επιστήμες ως επιστημονικό βοήθημα. Και αυτό, για να παρατεθούν αυτά τα μέσα νόησης που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια βοήθεια στην απόκτηση της ανθρώπινης αυτοπραγμάτωσης. Είναι πλουραλιστική (Π.Ψ.) με την έννοια ότι περικλείει διαφορετικές αυτοτελείς θέσεις για τη γνωσιολογική θεωρία που συναγωνίζονται μεταξύ τους».

Αν υιοθετήσουμε αυτό το σχέδιο ορισμού της Πολιτικής Ψυχολογίας αυτό έχει ως συνέπεια ότι τα θεωρητικά επίπεδα ανάλυσης των επιστημονικών κλάδων θα πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους και να είναι επιστημονικοκοινωνικά επεξηγημένα και με σαφήνεια προσδιορισμένα αν επιδιώκουν να συγκαταλέγονται στην Πολιτική Ψυχολογία.

«Η Πολιτική Ψυχολογία είναι αυτός ο κλάδος που πρέπει να αντανακλά τους σκοπούς του και την πολιτική του σημασία ήδη, μέσα από την ίδια την επιστημονική διαδικασία» (Moser/Günther, 1981: σελ. 161, περιέχεται στο: Γαλάνης/Moser 1999, σελ.70).

Ο ανταγωνισμός που εμπεριέχεται στο παραπάνω σχέδιο-πρόταση ορισμού της Πολιτικής Ψυχολογίας δηλαδή ένα είδος «Οργανωμένου Πλουρα-



λισμού» ή «Οργανωμένης πολυφωνίας» τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο θα τόνιζε ιδιαίτερα τον ιστορικό-εξελικτικό χαρακτήρα της σύνθεσης της αλήθειας και θα ήταν ο δικός της τρόπος αντίδρασης στους «γνωστικούς συλλογικούς φραγμούς» που οδηγούν στην «συλλογική αμνησία» (π.χ. εμφύλιος).

Η πλειοψηφία των εκδόσεων της Πολιτικής Ψυχολογίας δεν ακολουθεί καμία συστηματική και εννοιολογική αξιολόγηση. Η λογικά απαραίτητη συνάφεια μεταξύ των διαφόρων θεωρητικών σχολών βρίσκεται ακόμη στα πρώτα στάδια, και η διακλαδική και διεπιστημονική προσέγγιση-εάν και εφόσον υπάρχει – υπάρχει μόνο ως προσθήκη. Από την πλευρά της Ψυχολογίας γενικά προβάλλουν αξιώσεις εμπειρικού-πειραματικού και στατιστικού χαρακτήρα που έχουν διαμορφωθεί με βάση τα πρότυπα των θετικών επιστημών. Αυτές όμως οι αξιώσεις δεν είναι δυνατόν να ικανοποιούν την αναγκαία για την Πολιτική Ψυχολογία θεωρητική σύνδεση και ταξινόμηση.

Για όλους τους παραπάνω λόγους προς το παρόν φαίνεται ότι η Πολιτική Ψυχολογία αποτελεί ένα μάλλον πολύ γρήγορα επεκτεινόμενο πεδίο έρευνας που εμφανίζει όλα τα χαρακτηριστικά μιας υποεπιστήμης παρά ενός κλάδου με σαφή κοινωνική-θεωρητική και επιστημονική-θέση. Αυτή η απουσία επιστημονικών-θεωρητικών και κοινωνικών-θεωρητικών ζητημάτων ίσως καθιστά αναγκαία την εισαγωγή ενός σαφέστερου και περιορισμένου όρου: της «πολιτικότροπης ψυχολογίας» όπως αυτός προτάθηκε κατ' αρχήν από τον W. Graumann (1984) και υιοθετήθηκε αργότερα από τον Moser (Γαλάνης Γ./Moser, H, 1999, σελ. 73). Μια «ενηλικίωση» της Πολιτικής Ψυχολογίας όπως ευελπιστεί ο Hermann (1986) προϋποθέτει την κατανόηση και ερμηνεία του πολιτικού πεδίου και τον επιστημονικό και κοινωνικό-θεωρητικό στοχασμό.

Σε μια διεθνή αναβάθμιση της Πολιτικής Ψυχολογίας συνέβαλε σημαντικά η έκδοση του συγγράμματος του Knutson (1973) στην Αμερική καθώς και η ίδρυση της Διεθνούς Εταιρείας της Πολιτικής Ψυχολογίας, (International Society of Political Psychology) το 1978 με τα ετήσια συνέδριά της και της εκδόσεις της. Για την Πολιτική Ψυχολογία στην Ελλάδα είναι βασικό να έχει κάποια αντιπροσώπευση στην ΕΛ.Ψ.Ε. έστω και αν οι συνάδελφοι που ασχολούνται με την Πολιτική Ψυχολογία είμαστε λίγοι. Η ίδρυση του κλάδου της Πολιτικής Ψυχολογίας είναι χρήσιμη διότι η Πολιτική Ψυχολογία εφαρμόζει ιδιαίτερα παραγωγικά τις ανταλλαγές με τις άλλες επιστήμες. Εξάλλου, η Πολιτική Ψυχολογία είναι εκείνος ο επιστημονικός κλάδος που τονίζει ιδιαίτερα τον πολιτικό χαρακτήρα της επιστήμης και συζητά τα πολιτικά προβλήματα καθώς και εκείνα που συνδέονται με την πολιτική επίδραση των Κοινωνικών Επιστημών τα οποία σε άλλους κλάδους αυτού του είδους συ-

ζητήσεις αποτελούν ταμπού. Η Πολιτική Ψυχολογία «σπάει» αυτά τα ταμπού γιατί η ίδια έχει αρκετές επιφυλάξεις σ' εκείνα τα πρότυπα που θέλουν την επιστήμη «ουδέτερη» από τα πολιτικά πράγματα. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που εξηγεί γιατί ασχολούνται περισσότερο με την Πολιτική Ψυχολογία όσοι σχετίζονται με τις πολιτικές επιστήμες παρά οι Ψυχολόγοι (Γαλάνης Γ./Moser, 1999: σελ. 15). Η Πολιτική Ψυχολογία διδάσκεται και σε κάποια Ελληνικά πανεπιστήμια (π.χ. Πάντειο). Θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια ώστε η διδασκαλία της Πολιτικής Ψυχολογίας να συμπεριληφθεί σε όσο το δυνατόν περισσότερα τμήματα των πανεπιστημίων, και στα προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών. Η διδασκαλία και διάδοση της Πολιτικής Ψυχολογίας θα πρέπει να αποτελέσει έναν από τους πρωταρχικούς μας στόχους. Αυτός όμως ο στόχος είναι άμεσα συνυφασμένος με την έρευνα και την θεματολογία των αντικειμένων του πεδίου της Πολιτικής Ψυχολογίας, τα οποία μπορεί να αρχίζουν από το μικρο-επίπεδο και να φθάνουν στο μακρο-επίπεδο. Ένα μεγάλο λάθος του Φρόιντ αλλά και της ορθόδοξης Ψυχαναλυτικής σχολής όπως διαπιστώνει στις αναλύσεις του ο γερμανός ψυχαναλυτής Καθηγητής Horst-Ebert Richter (2002, σελ. 28 επ.) είναι ότι θεώρησε και θεωρεί το ατομικό Εγώ αυτόνομο και ξεκομμένο από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον και τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από τις κοινωνικές σχέσεις και το κοινωνικό περιβάλλον και σχετίζονται άμεσα με την πολιτική και τις αποφάσεις της. Η άποψη ότι μόνο το άτομο έχει «ψυχή» και δεν υπάρχει συλλογική «ψυχή» (Λίποβατς, Θ. χ.χ. σελ. 237 επ.) την θεωρώ εσφαλμένη και δεν είναι του παρόντος για να εξηγήσω γιατί είναι αβάσιμη και εσφαλμένη. Η υγεία για παράδειγμα θεωρείται εσφαλμένα ότι είναι υπόθεση και ευθύνη του καθενός ξεχωριστά και όχι της κοινωνίας και της πολιτικής. Την εξάρτηση της ψυχολογικής παρέμβασης από την πολιτική την βιώνει καθημερινά κάθε επαγγελματίας εργαζόμενος Ψυχολόγος.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι συνάδελφοι από συναφείς κλάδους να επιδεικνύουν εντονότερο ενδιαφέρον για την Πολιτική Ψυχολογία. Για παράδειγμα, η ατομική ή η ψυχοκοινωνική παρέμβαση δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική τόσο υπό την έννοια της θεραπείας όσο και της πρόληψης αν δεν υπάρχει πολιτικός-ιδεολογικός στοχασμός και παρέμβαση. Επομένως, και σε επαγγελματικό επίπεδο η Πολιτική Ψυχολογία θα πρέπει να αναβαθμιστεί και από δευτερεύουσα εργασία ή πάρεργο να αποτελέσει την κύρια ενασχόληση των συναδέλφων, και μια τέτοια τάση ήδη διαφαίνεται για το άμεσο μέλλον.

Ένας άλλος λόγος που καθιστά την Πολιτική Ψυχολογία ελκυστική είναι το γεγονός ότι ο κλάδος αυτός της Ψυχολογίας αντλεί την θεματολογία του



από την «δεξαμενή» της επικαιρότητας η οποία είναι ενδιαφέρουσα, προκλητική αλλά και συνεχώς μεταβαλλόμενη. Οι ραγδαίες εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα, σε διεθνές επίπεδο, και οι νέες οικονομικές και πολιτικές καταστάσεις και η πολυπλοκότητα των καταστάσεων αυτών όπως διαμορφώνονται σήμερα (π.χ. επικυριαρχία της οικονομίας επί της πολιτικής, πολυπολιτισμός, διεθνής τρομοκρατία, ασύμμετροι πόλεμοι, στρατιωτική διπλωματία, εγκληματικότητα, ναρκωτικά, διαφθορά, κλπ), αποτελούν πρόκληση και αναγκαιότητα για την Πολιτική Ψυχολογία αλλά και διεύρυνση του πεδίου ενασχόλησής της. Στην Ελλάδα, η Πολιτική Ψυχολογία μπορεί να βγάλει από το «ψυγείο» αρκετά θέματα, τα οποία σχετίζονται με την πρόσφατη πολιτική ιστορία του τόπου μας (π.χ. εμφύλιος, δικτατορία, κλπ) τα οποία δεν συζητούνται και δεν αναλύονται επιστημονικά επαρκώς για διάφορους λόγους.

Κλείνοντας την σύντομη εισήγησή μου θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την ανοχή σας να με ακούσετε και να ευχηθώ η Πολιτική Ψυχολογία στην Ελλάδα να εδραιωθεί και να μακροβιώσει.

### **Βασική Βιβλιογραφία**

1. Γεώργιος Νικ. Γαλάνης - Helmut Moser (εισ.-επιμ.): *Εισαγωγή στην Πολιτική Ψυχολογία* (μετάφρ. Μάριος Δ. Νομίκος), Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1999.
2. Γιώργος Νικ. Γαλάνης: *Επικαιρότητα και Πολιτική Ψυχολογία*. Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999.
3. Galanis, Georgios, N., "Politische Psychologie in Griechenland". *Report Psychologie*. Jg. 24, Nr. 2 (1999), S. 145-147
4. Λίποβατς, Θάνος (χ.χ.): Η διαπλοκή του ατομικού με το συλλογικό: Οι συνέπειες στην επιστημονική έρευνα στο: Τσαλίκोगλου Φωτεινή (επ.): *Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα*. Εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα, σελ. 237-246.
5. Richter, Horst-Eberhard: *Das Ende der Egomanie*. Verlag Kiepenheuer u. Witsch, Koeln 2002.



**ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚ. ΓΑΛΑΝΗΣ & ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ε. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ**

**ΔΗΜΟΤΙΚΕΣ ΕΚΛΟΓΕΣ 2002**

**ΠΡΟΕΚΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ - ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ  
- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ**

Ιωάννινα 2003





Γιώργος Νικ. Γαλάνης\* & Γεώργιος Ε. Παπαδόπουλος\*\*

## Δημοτικές εκλογές 2002

### Προεκλογικό κλίμα - Στρατηγικές - Αποτελέσματα - Αντιδράσεις

#### Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται μία πρώτη θεώρηση των Δημοτικών και Νομαρχιακών εκλογών του Οκτωβρίου 2002, των αποτελεσμάτων τους και της σημασίας που δόθηκε σε αυτά τα αποτελέσματα από τα κόμματα.

Στην αρχή, γίνεται μια γενικότερη αναφορά στο πολιτικό σκηνικό όπως αυτό είχε διαμορφωθεί μερικούς μήνες πριν τις εκλογές και στο γενικότερο κλίμα και στις επιδιώξεις και προσδοκίες των κομμάτων από τις επικείμενες εκλογές.

Στη συνέχεια, παρακολουθούμε το πώς τα κόμματα οργάνωσαν την στρατηγική τους και πώς επέλεξαν τους υποψηφίους τους καθώς και τα γενικότερα θέματα που τέθηκαν ή προέκυψαν κατά τη διάρκεια της προεκλογικής περιόδου.

Τέλος, στο πώς ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα από τα επιτελεία των κομμάτων και στις αντιδράσεις που προκλήθηκαν στα κόμματα από τα αποτελέσματα των εκλογών για την τοπική αυτοδιοίκηση και την επίδραση που αυτά είχαν στο σχεδιασμό της κυβερνητικής πολιτικής αλλά και της αντιπολιτευτικής πολιτικής της αξιωματικής αντιπολίτευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Προεκλογική περίοδος, Πολιτικά κόμματα, Κυβέρνηση, Αξιωματική Αντιπολίτευση, Νομαρχία, Δήμαρχος, Επίδραση των Δημοτικών Εκλογών

## Local elections 2002

### Pre-election Atmosphere, Strategies, Results, Reactions

#### Abstract

The aim of this project is to examine the Greek local elections of 13<sup>th</sup> October 2002.

Firstly, we consider the pre-election period and the strategic that the political parties followed.

In addition, our research is centred on the elections and the final results for the local governments (authorities).

Finally, we discuss how the results for local election affected the government decisions and the decisions of (main) opposition party.

**Keywords:** Pre-election period, Political parties, Government, Main Political Party, Prefecture, Mayor of the Town, Affection of Local Elections

---

\* Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

\*\* Υπ. Διδάκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## Ι. Εισαγωγικά

Για μια ακόμη φορά με τις εκλογικές αναμετρήσεις για Δήμους και Νομαρχίες στις 13 και 20 Οκτωβρίου 2002 οι Έλληνες εξέλεξαν με την ψήφο τους, τους τοπικούς άρχοντες τους καθώς και τους νομαρχιακούς και δημοτικούς τους συμβούλους.

Και για μια ακόμη φορά άρχισε η συζήτηση για το αν και κατά πόσο οι δημοτικές εκλογές είναι πολιτικές, για το αν μπορεί κάποιος να εξάγει πολιτικά συμπεράσματα από τα αποτελέσματα αυτών των εκλογών και τέλος αν και κατά πόσο οι πολίτες έχουν ξεφύγει από τα στενά κομματικά πλαίσια και μπορούν να επιλέξουν ανεξάρτητα από κομματικές δεσμεύσεις το πρόσωπο που είναι ικανότερο να διαχειριστεί τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας ή παραμένουν δέσμιοι της πολιτικής των μεγάλων κομμάτων των επιλογών τους και της δυνατότητας να μπορούν να επηρεάζουν με επιστημονικό ή μη τρόπο την συμπεριφορά των πολιτών, γνωρίζοντας καλά την ψυχολογία και τα άλλα χαρακτηριστικά των ψηφοφόρων την ώρα της κάλπης (Stone/ Schaffner, 2002).

Πριν όμως προχωρήσουμε, κρίνουμε πως θα ήταν σκόπιμο να δούμε πολύ συνοπτικά τους ρόλους, τις αρμοδιότητες και τις εξουσίες τις οποίες έχουν οι αιρετοί δήμαρχοι και νομάρχες και για τις οποίες γίνεται πολύς λόγος στα πλαίσια της ανάπτυξης της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. «Αιρετοί νομάρχες και υπερ-νομάρχες ξέρουμε όλοι ότι είναι στερημένοι από ουσιαστικές αρμοδιότητες, παράγοντες διακοσμητικοί του δημόσιου βίου. Προσωντούχοι ή ατάλαντοι, ανιδιοτελείς ή αριβίστες, τον πολίτη δεν τον αφορούν. Το καθεστώς της 'κομματοκρατίας' (αυτό που υποκαθιστά στις μέρες μας την αντιπροσωπευτική δημοκρατία) έχει ακυρώσει στην πράξη κάθε πραγματικό ενδεχόμενο τοπικής αυτοδιοίκησης. Με τους δημάρχους τα πράγματα είναι λίγο διαφορετικά: διατηρούν κάποιες περιθωριακές αρμοδιότητες. Και πάλι τα ουσιαστικά προβλήματα των δήμων εξαρτώνται από το συγκεντρωτικό κομματικό κράτος, όμως κάτι απομένει και για τους δημάρχους: κάποιες δευτερεύοντες τομείς καλλωπισμού, ψυχαγωγίας, κοινωνικής πρόνοιας. Για να μην είναι προκλητικά αργόσχολοι, όπως οι νομάρχες».<sup>1</sup>

Ανεξάρτητα όμως από το αν οι νομάρχες και οι δήμαρχοι έχουν πραγματικές εξουσίες ή όχι οι εκλογές αυτές πρώτ' απ' όλα αφορούν τοπικά θέματα και προβλήματα που αφορούν τις κατά τόπους κοινωνίες. Από την άλλη μεριά όμως οι εκλογές αυτές έχουν και γενικότερο πολιτικό χαρακτήρα και

---

1. Γιανναράς, Χ. (2002). *Η Καθημερινή*, 6-10-2002, σελ. 14.



μπορεί κάποιος να εξάγει από αυτές συμπεράσματα γιατί «σ' αυτές συμμετέχει και εκφράζεται το σύνολο του εκλογικού σώματος, ο τρόπος με τον οποίον τις προσεγγίζουν τα κόμματα και βέβαια τα αποτελέσματά τους εκπέμπουν με τρόπο αυθεντικό σημαντικά πολιτικά μηνύματα... Αυτό γίνεται και στο εξωτερικό, αυτό γινόταν πάντα και στη Ελλάδα... Τα ίδια τα κόμματα με την επιλογή των υποψηφίων που υποστηρίζουν, με τη συμπεριφορά τους, με τη αγωνία τους για τα αποτελέσματα, τις αντιμετωπίζουν ως πολιτικές εκλογές».<sup>2</sup>

Ακριβώς γι' αυτό το λόγο οι συζητήσεις στα κόμματα και στα κοιμητοικά επιτελεία αρχίζουν πολύ καιρό πριν τις εκλογές και παύουν αρκετό καιρό μετά. Και όχι μόνο αυτό αλλά τα αποτελέσματα των δημοτικών εκλογών ίσως επηρεάζουν και τις γενικότερες πολιτικές εξελίξεις με το γενικότερο κλίμα που δημιουργούν.

## **II. Πριν από τις εκλογές:**

### **Κινήσεις, στόχοι, προβλέψεις και προσδοκίες των κομμάτων**

Γι' αυτό το λόγο και στο κυβερνών κόμμα και στο κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης από πολύ νωρίς άρχισαν να σχεδιάζουν τη γενικότερη στρατηγική τους για τη μάχη των δημοτικών εκλογών και να συζητούν τα ονόματα και τις προτάσεις τους για τις κατά τόπους κοινωνίες αλλά και για το κατά πόσο αυτές οι επιλογές θα διαμόρφωναν κλίμα υπέρ του ενός ή του άλλου έτσι ώστε τα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα να χρησιμοποιηθούν για να κερδηθούν ή να χαθούν εντυπώσεις και να επηρεαστούν εξελίξεις. Το ίδιο βέβαια συνέβη και με τα μικρότερα, εντός και εκτός βουλής, κόμματα.

Στο ΠΑΣΟΚ ως κυβερνών κόμμα –όπως και στη Νέα Δημοκρατία και στα άλλα κόμματα– οι συζητήσεις άρχισαν ήδη από το Πάσχα. Για το ΠΑΣΟΚ εκείνη την περίοδο είχε διαμορφωθεί ένα δυσμενές κλίμα και όλοι πίστευαν ότι ήταν πολύ δύσκολο να αναστραφεί και πως ο Πρωθυπουργός βρισκόταν σε δύσκολη θέση κυρίως λόγω της κυβερνητικής του πολιτικής, αλλά και λόγω εσωκομματικών προβλημάτων. Όμως ήταν δεδομένο ότι κανείς δεν θα μπορούσε να επιχειρήσει τίποτα πριν τα αποτελέσματα των δημοτικών εκλογών. «Η διαφαινόμενη βαριά ήττα στις δημοτικές και νομαρχιακές εκλογές, ακριβώς επειδή θα επικαθορίσει το γενικότερο πολιτικό κλίμα, θα επηρεάσει αποφασιστικά και τις ασταθείς εσωκομματικές ισορροπίες στο κυβερνών κόμμα. Τα προσχήματα, που σήμερα ακόμα τηρούνται θα εγκαταλειφθούν.

---

2. Σουφλιάς, Γ. (2002). *Η Καθημερινή*, 6-10-2002, σελ. 24

Είναι κοινό μυστικό ότι αρκετά στελέχη προετοιμάζονται να θέσουν θέμα ηγεσίας».<sup>3</sup>

Μέσα στο γενικότερο αυτό κλίμα για το κυβερνών κόμμα ήδη 15 μέρες πριν το Πάσχα συγκροτήθηκε επιτελείο υπό τον Πρωθυπουργό, το οποίο μετά το Πάσχα συνέρχονταν σε εβδομαδιαία βάση και το οποίο είχε ως σκοπό την εκπόνηση «σχεδίου σωτηρίας του ΠΑΣΟΚ».<sup>4</sup>

Στην εποχή μας είναι γενικότερα γνωστός ο ρόλος που παίζουν σε πολλούς τομείς αλλά και στην πολιτική τα ΜΜΕ και γενικότερα το Μάρκετινγκ και η πολιτική επικοινωνία (Δεμερτζής 2002, Fagen 1977, Κυριακάκης 2000). «Γνωστή είναι η έμμονη ιδέα της πολιτικής ηγεσίας ότι μια 'πολιτική' μπορεί στους μοντέρνους καιρούς μας να επιβάλλεται ως καλή και επιτυχημένη μέσω 'επικοινωνιακών' εργαλείων – με τη σωστή προβολή και διαφήμιση στην 'αγορά' των κυβερνητικών προθέσεων και αποφάσεων ως θελκτικών 'προϊόντων' - για κατανάλωση από τις 'μάζες' των απλών πολιτών».<sup>5</sup>

Το παραπάνω σχέδιο αποφάσισε να θέσει σε εφαρμογή και η κυβέρνηση με πρώτο και βασικό στόχο να αλλάξει το βαρύ γι' αυτήν κλίμα έτσι ώστε να πείσει τους ψηφοφόρους να ψηφίσουν τους προτεινόμενους από αυτή τοπικούς άρχοντες και να κερδίσει όσο περισσότερες καλές εντυπώσεις ήταν δυνατό. Όμως πρώτα απ' όλα σκέφθηκαν οι σύμβουλοι του Πρωθυπουργού «αν πρώτοι εμείς δεν πιστέψουμε, 'επικοινωνιακώς', ότι τα πάμε πολύ καλά και θα τα πάμε ακόμη καλύτερα, αν πρώτοι εμείς δεν δημιουργήσουμε μεταξύ μας μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, διαφημίζοντας μεταξύ μας την καλή δουλειά μας, τότε πως θα βρούμε τη δύναμη να 'επικοινωνήσουμε' αποτελεσματικά όπως θέλουμε με την ελληνική κοινή γνώμη;».<sup>6</sup>

Πέρα όμως από την οργάνωση επικοινωνιακών ομάδων στο ΠΑΣΟΚ κάποιοι έθεσαν και όρια για το που θα άρχιζε και θα σταματούσε η «συντριβή» ή η «πανωλεθρία» (όροι που χρησιμοποίησε ο γραμματέας του κόμματος κ. Κώστας Λαλιώτης σε συνάντησή του με τον Πρωθυπουργό σύμφωνα με την εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* της 28-4-2002.<sup>7</sup> Ο αριθμός που τέθηκε σαν όριο ήταν οι 15 νομαρχίες – από 23 που είχε κερδίσει στις δημοτικές του 98-. Από εκεί και πέρα κάποιοι πιο απαισιόδοξοι υπολόγιζαν ότι το ΠΑΣΟΚ μπορεί να έφτανε και τις 10 νομαρχίες αριθμός που σύμφωνα με κορυφαίο εκσυγ-

3. Λυγερός, Στ., (2002), *Η Καθημερινή*, Μ Σάββατο 4 – Κυριακή Πάσχα 5 Μαΐου 2002, σελ. 4

4. Παπαδιόχος, Κ.Π. (2002), *Η Καθημερινή*, 4-5 Μαΐου 2002, σελ. 4

5. Αγγελόπουλος, Κ.Ι. (2002), *Η Καθημερινή*, 21-2-2002, σελ. 14

6. Στο ίδιο

7. *Ελευθεροτυπία*, 28-4-2002, σελ. 4



χρονιστικό στέλεχος του ΠΑΣΟΚ «δεν μπορεί να μην αλλάξει το μοντέλο εξουσίας του» ενώ σύμφωνα με το ίδιο δημοσίευμα έθετε έτσι ζήτημα αλλαγής ηγεσίας.<sup>8</sup> Οι προεκλογική περίοδος είχε αρχίσει και όλοι είχαν στραμμένο το ενδιαφέρον τους στη βραδιά των εκλογών και περίμεναν με αγωνία τα αποτελέσματα όπως άλλωστε σε όλες τις εκλογικές αναμετρήσεις (Μπάλτα, 2001).

Μέσα σε όλα αυτά ο ίδιος ο Πρωθυπουργός δήλωσε: «Εγώ δεν θα γίνω Γκουτέρες». Με αυτό εννοούσε ότι ο ίδιος δεν επρόκειτο να παραιτηθεί σε περίπτωση που το ΠΑΣΟΚ έχανε στις εκλογές, όπως παραιτήθηκε ο πορτογάλος ομόλογός του μετά τη συντριβή του κόμματός του στις εκεί δημοτικές εκλογές.<sup>9</sup>

Από την πλευρά της Νέας Δημοκρατίας τώρα τα πράγματα επικεντρώθηκαν στη γενικότερη τακτική που θα ακολουθούσε το κόμμα στην επικείμενη εκλογική αναμέτρηση. Η Νέα Δημοκρατία αν και δεν σκόπευε να ορίσει συγκεκριμένο στόχο όπως στο ΠΑΣΟΚ πίστευε πως θα κέρδιζε 30 νομαρχίες αν και «κρυφός πόθος είναι οι 35».<sup>10</sup> Κατά το ίδιο δημοσίευμα στη Νέα Δημοκρατία εσυζητείτο και το ενδεχόμενο να ζητηθούν πρόωρες εκλογές εάν από τα αποτελέσματα των δημοτικών εκλογών προέκυπτε δυσαρμονία μεταξύ κυβέρνησης και εκλογικού σώματος.<sup>11</sup>

Κατά τα άλλα το κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης αποφάσισε για την προεκλογική περίοδο να στηρίξει την πολιτική του σε ήπιους τόνους διατυμπανίζοντας παράλληλα προς όλες τις κατευθύνσεις ότι οι εκλογές είναι πολιτικές και μάλιστα πρώτος ο πρόεδρος της Νέας Δημοκρατίας σε συγκέντρωση υποψηφίων δημάρχων στις αρχές Ιουλίου. Επιπλέον η Νέα Δημοκρατία έδωσε στη δημοσιότητα νωρίτερα, σε σύγκριση με τις εκλογές του 1998 τα ονόματα υποψηφίων. Από τις λίγες περιπτώσεις που εκκρεμούσαν ήταν εκείνη στην υπερνομαρχία Αθηνών –Πειραιώς όπου η ΝΔ «θα εξαντλήσει όλα τα χρονικά περιθώρια προκειμένου να εκδηλώσει πρώτη η κυβέρνηση τις προθέσεις της».<sup>12</sup>

Και ενώ το πολιτικό σκηνικό αρχές καλοκαιριού είχε διαμορφωθεί για τα δύο μεγάλα κόμματα κάτω από αυτές τις συνθήκες και έτσι προχωρούσαν προς τις δημοτικές εκλογές ένα γεγονός που όλοι περίμεναν εδώ και χρόνια ήρθε για να ανατρέψει κάπως τα πράγματα και να δώσει μια ανακούφιση στο

8. Τσιόδρας, Δ./Μακρή Κ., (2002), *Η Ελευθεροτυπία*, 28-4-2002, σελ. 4

9. Παππάς, Τ. (2002), *Ελευθεροτυπία*, 28-4-2002, σελ. 4

10. Τσιόδρας, Δ./Μακρή Κ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 28-4-2002, σελ. 4

11. Τσιόδρας, Δ./Μακρή Κ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 28-4-2002, σελ. 4

12. Ταμπακόπουλος, Γ., (2002), *Η Καθημερινή*, 30-6-2002, σελ. 13

κυβερνών κόμμα, κυρίως, που ήταν σε εξαιρετικά δύσκολη θέση: η εξάρθρωση της τρομοκρατικής οργάνωσης 17 Νοέμβρη. Μετά τη σύλληψη της 17 Νοέμβρη «τα χαμόγελα επέστρεψαν στο Μέγαρο Μαξίμου και στη Χαριλάου Τρικούπη. Οι πιο ψυχραιμοί, όπως ο υπουργός Πολιτισμού κ. Ευ. Βενιζέλος ή ο υπουργός Εσωτερικών κ. Κ. Σκανδαλίδης, διαπιστώνουν ότι απλώς εξασφαλίστηκε μια νέα 'περίοδος χάριτος' στο μέσον της τετραετίας».<sup>13</sup>

Και ενώ οι εξάρθρωση της τρομοκρατικής οργάνωσης 17 Νοέμβρη προχωρούσε με γρήγορα βήματα τα κόμματα συνέχιζαν να ανακοινώνουν τους υποψηφίους τους.

Είδαμε μέχρι τώρα πως όλοι δίνουν τεράστια σημασία σε αυτές τις εκλογές και –αν όχι κυρίως– για τις πολιτικές εντυπώσεις που θα κερδίσουν τα κόμματα. Γι' αυτό το λόγο προσπαθούν να υποδείξουν ως υποψηφίους άτομα ευρύτερης αποδοχής. Και κατά κοινή ομολογία είναι δεδομένο ότι οι πιο πολλές εντυπώσεις κερδίζονται από τους τρεις μεγάλους δήμους της χώρας και από την υπερνομαρχία Αθηνών – Πειραιώς. Ο κ. Κώστας Παναγόπουλος διευθύνων σύμβουλος της εταιρίας ερευνών και δημοσκοπήσεων ALCO, στο *Βήμα της Κυριακής* 6 Οκτωβρίου 2002 λέει απαντώντας σε ερώτηση για τις διαφορές αυτής της εκλογικής αναμέτρησης σε σχέση με τις προηγούμενες, πως μία διαφορά είναι και «η βαρύνουσα σημασία των προσώπων σε σχέση με εκείνη των κομματικών υποδείξεων. Ασφαλώς κομματική υπόδειξη και πρόσωπο αποτελούν σε αυτές τις εκλογές τις δύο πλευρές ενός συγκοινωνούντος δοχείου. Η βαρύτητα των προσώπων όμως είναι πολύ μεγαλύτερη εφέτος και είναι παράλληλα και εκείνη που ρυθμίζει τη στρόφιγγα».<sup>14</sup>

Ανάμεσα στα ονόματα και στις επιλογές για τους μεγάλους δήμους και τις νομαρχίες υπήρξε και μία που κατά πολλούς θα έκρινε το γενικότερο πολιτικό σκηνικό και κλίμα γιατί από την επικράτησή της ή όχι θα ήταν φανερό κατά πόσο υπερισχύει το κυβερνών κόμμα ή όχι αλλά και γιατί ανακίνησε δύο θέματα κατά την προεκλογική περίοδο που φάνηκε ότι θα έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην τελική ή μη εκλογή της. Είναι η επιλογή της ΝΔ για την υπερνομαρχία Αθηνών-Πειραιώς του κ. Γιάννη Τζαννετάκου που με την υποψηφιότητά του έστρεψε εναντίον του την εκκλησία και έδωσε αφορμή για υψηλά ποσοστά στο πρώτο γύρω στον πρόεδρο του ΛΑΟΣ κ. Γ. Καρατζαφέρη ανοίγοντας μια μεγάλη συζήτηση για το αν και πόσο υπάρχει ακροδεξιά στην Ελλάδα.

Ο Γιάννης Τζαννετάκος, γνωστός δημοσιογράφος, αποφάσισε να μπει στον πολιτικό στίβο και στην περιπέτεια της πολιτικής (Καστανίδης 2002).

13. Λακόπουλος, Γ. (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ Α8

14. Χαλβατζάκης, Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ Α68



Αποδέχτηκε την πρόταση που του έγινε από τη ΝΔ για τη διεκδίκηση της υπερνομαρχίας λέγοντας πως πρόκειται για μια ανεξάρτητη υποψηφιότητα ενώ η ΝΔ από την πλευρά της φαίνεται να τον επέλεξε –μετά από πρόταση του Γ. Σουφλιά που έκανε δεκτή ο πρόεδρος του κόμματος- και γιατί προερχόταν από αριστερό χώρο έτσι ώστε να μπορέσει να αποσπάσει πολλές κεντροαριστερές ψήφους.<sup>15</sup>

Από την άλλη πλευρά προσωπική επιλογή του Πρωθυπουργού, κ. Κώστα Σημίτη ήταν η επιλογή της κυρίας Φώφης Γεννηματά για την υπερνομαρχία Αθηνών-Πειραιώς. Στο ΠΑΣΟΚ πολλοί μιλούσαν για «αγγαρεία»<sup>16</sup> που θα έκανε όποιος αναλάμβανε να φέρει σε πέρας το δύσκολο έργο της υποψηφιότητας Αθηνών-Πειραιώς και γι' αυτό το λόγο υπήρξε και μια μακρά περίοδος συζητήσεων και διαβουλεύσεων μέχρι να καταλήξουν στην τελική υποψηφιότητα.<sup>17</sup> Η κυρία Γεννηματά κόρη του αείμνηστου Γιώργου Γεννηματά σε συνέντευξή της στο Βήμα της Κυριακής 25 Αυγούστου 2002 δηλώνει στο δημοσιογράφο Α. Σταυρόπουλο: «Με οδηγεί ο ίσκιος του Γεννηματά».<sup>18</sup>

### III. Προεκλογική περίοδος

Η εξάρθρωση της τρομοκρατίας ήρθε σαν «Μάννα εξ ουρανού» για το κυβερνών κόμμα καθώς οι εξελίξεις στον τομέα της τρομοκρατίας «λειτουργήσαν ως καταλύτης για να ανυψωθεί το πεσμένο ηθικό των 'πρασίνων'».<sup>19</sup> Όμως εκτός από την εξάρθρωση της τρομοκρατίας το ΠΑΣΟΚ δέχτηκε και ένα ακόμη «αναπάντεχο δώρο»,<sup>20</sup> την υποψηφιότητα του κυρίου Γιάννη Τζαννετάκου με την οποία μετατράπηκε μια σίγουρη νίκη στην υπερνομαρχία Αθηνών-Πειραιώς σε ντέρμπι. «Περίττο να υπογραμμίσουμε τον τεράστιο πολιτικό συμβολισμό που έχει το εκλογικό αποτέλεσμα στη μεγαλύτερη περιφέρεια της χώρας, δεδομένου ότι προσφέρεται για συγκρίσεις. Ο Γιάννης Τζαννετάκος είναι από τα δημόσια πρόσωπα που προβάλλουν έντονα και υπερασπίζονται με συνέπεια τις απόψεις τους. Το πρόβλημα είναι ότι οι απόψεις του τον καθιστούν εκλογικά απωθητικό ταυτοχρόνως και για πολλούς παραδοσιακά δεξιούς και για τους δυσανεστήμενους 'πράσινους' ψηφοφόρους, που στην πλειοψηφία τους παραμένουν ανδρεοπαπανδρείκοι. Είναι,

15. Παντελάκης, Γ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 26-7-2002, σελ. 15

16. Σταυρόπουλος, Α., (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α17

17. Σταυρόπουλος, Α., (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α17

18. *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α17

19. Λυγερός, Στ., (2002), *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 6

20. Λυγερός, Στ., (2002), *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 6

βεβαίως, συμπαθής στους ακραιφνείς 'εκσυγχρονιστές' της Κεντροαριστεράς, αλλά αυτοί έχουν σημείο αναφοράς τον Κώστα Σημίτη και δεν πρόκειται να τον ψηφίσουν».<sup>21</sup>

Οι φωνές αμφισβήτησης για την υποψηφιότητα του κ. Τζαννετάκου όσο περνούσε ο καιρός και πλησίαζαν οι εκλογές πλήθαιναν και αφορούσαν κυρίως τη στάση που είχε κρατήσει ο συγκεκριμένος υποψήφιος στο θέμα που είχε ανακινηθεί από την εκκλησία για την αναγραφή του θρησκειώματος στις ταυτότητες. «Είτε συμφωνούσε κανείς είτε όχι, δεν μπορούσε να αγνοεί ότι, πριν από ένα χρόνο, τρία εκατομμύρια Έλληνες υπέγραψαν (ελεύθερα και αυτοπροαίρετα καταθέτοντας όλα τους τα στοιχεία) αίτημα διεξαγωγής δημοψηφίσματος για την αναγραφή ή όχι του θρησκειώματος στις αστυνομικές ταυτότητες. Αυτά τα τρία εκατομμύρια Ελλήνων συγκεκριμένος εντόπιος δημοσιογράφος δεν τα αντιπολιτεύτηκε απλώς, δεν περιορίστηκε να διαφωνήσει δημόσια μαζί τους και να τα κατακρίνει, αλλά μήνες ολόκληρους με πάθος δυσερμήνευτο τα χλεύαζε, τα λοιδορούσε, τα διέσυρε. Σε επίπεδο παροξυσμικού μένους και υστερικής αντιεκκλησιαστικής μονομανίας ειρωνευόταν το εγχείρημα της συλλογής υπογραφών, πάλευε να το σπιλώσει, να τα ρεζιλέψει. Με το ίδιο μανιώδες πάθος είχε χλεύασει παλαιότερα τους Έλληνες που τολμούσαν να εκφράσουν συμπάθεια ή διαμαρτυρία, όταν οι βομβαρδισμοί του ΝΑΤΟ μακέλευαν τον λαό της Σερβίας. Λοιπόν, αυτόν τον δημοσιογράφο επέλεξε η αξιωματική αντιπολίτευση για να τον χρίσει εκλεκτό της υποψήφιο υπερνομαρχή Αττικής. Και ο κοινός νους διερωτάται εμβρόντητος: σε ποιο επιτέλους κοινό απευθύνεται η αξιωματική αντιπολίτευση, ποια είναι τα πιστεύω της, ποιες οι αξίες που εκπροσωπεί; Όταν τόσο απροσημάτιστα προκαλεί τρία εκατομμύρια ψηφοφόρους σε ποιες ψήφους ελπίζει; Για να υπάρξουν πολίτες που πέρνουν υπέγραψαν την αίτηση δημοψηφίσματος και φέτος ψηφίζουν τον μανιασμένο υβριστή τους, πρέπει να είναι ή συνειδητά ασυνεπείς ή πολιτικά ηλίθιοι».<sup>22</sup>

Τα παραπάνω σχόλια, κρίσεις και προβλέψεις άρχισαν να επιβεβαιώνονται και από τις δημοσκοπήσεις. Μετά τα πρώτα αποτελέσματα δημοσκοπήσεων που αφορούσαν την υπερνομαρχία Αθηνών-Πειραιώς βουλευτές της αξιωματικής αντιπολίτευσης υποστήριζαν ότι «μια εκλογή που ήταν περίπατος για τη Νέα Δημοκρατία έχει καταστεί 'ντέρμπι' και επισείουν τον κίνδυνο να χάσει η Ρηγίλλης τις εντυπώσεις, στην περίπτωση που απολέσει την υπερνομαρχία Αθηνών-Πειραιώς».<sup>23</sup>

21. Λυγερός, Στ., (2002), *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 6

22. Γιανναράς, Χ. (2002), *Η Καθημερινή*, 6-10-2002, σελ. 14

23. Φαφούτης, Κ.Η., (2002), *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 7



Ένα μήνυμα, που παραγκωνίζει πολλά και βασικά προβλήματα της αυτοδιοίκησης και αυτό είναι που παίζει καθοριστικό ρόλο και στις συνεντεύξεις των υποψηφίων. Αναφέρουμε ενδεικτικά απαντήσεις σε ανάλογες ερωτήσεις των δύο υποψηφίων υπερχονομαρχών στην *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* της 6ης Οκτωβρίου 2002 της κυρίας Φώφης Γεννηματά στον δημοσιογράφο Τάσο Παππά. Ερώτ. «Το ξέρετε, φαντάζομαι, ότι μια νίκη σας μπορεί να ισοφαρίζει τις αρνητικές εντυπώσεις για την κυβέρνηση, αν το αποτέλεσμα γι' αυτήν στις δημοτικές εκλογές δεν είναι θετικό...». Απάντηση «Η επιθυμία μας είναι να ξεπεράσουμε τις προσδοκίες. Πρέπει να βάλουμε ένα τέλος στην κομματική ανάγνωση των αποτελεσμάτων των εκλογών. Αν με ενδιέφεραν οι εντυπώσεις, δεν θα εγκατέλειπα τη βουλευτική έδρα». Ο Γιάννης Τζαννετάκος στον δημοσιογράφο Δημήτρη Τσιόδρα στην ερώτηση «Ποιο θα είναι το μήνυμα για ΠΑΣΟΚ-ΝΔ από το αποτέλεσμα στην υπερχονομαρχία;», απαντά «Η 'υπερχονομαρχία' ...εντάσσεται στους υπερπεντήκοντα νομούς της χώρας. Το μήνυμα θα είναι συνολικό. Και θα αποδοκιμάζει, τόσο την αντι-αυτοδιοικητική τακτική της κυβέρνησης, όσο και τα εν γένει πεπραγμένα της τα τελευταία έτη.... Σε τελευταία ανάλυση το μήνυμα θα είναι: παραδώστε κυβερνώντες την εξουσία, βλέπτετε τον τόπο. Εμείς θα είμαστε απλώς οι αγγελιοφόροι».<sup>24</sup>

Όπως φάνηκε και από την γενικότερη διαφημιστική καμπάνια της, η ΝΔ επικεντρώθηκε στο σύνθημα «Στείλτε μήνυμα» καθ' όλη τη διάρκεια της προεκλογικής περιόδου και με τηλεοπτικά σποτ και με ολοσέλιδες καταχωρήσεις στον τύπο. Μέσα σε αυτή την προεκλογική τακτική ευθυγραμμίστηκε και ο κ. Τζαννετάκος. Παρόλα αυτά όμως υπήρξαν και μέσα στη ΝΔ φωνές που αμφισβήτησαν την επιλογή Τζαννετάκου αλλά και το κατά πόσο έπρεπε να χρησιμοποιηθεί ένα τέτοιο σύνθημα κατά τη διάρκεια της προεκλογικής περιόδου.<sup>25</sup>

Ακόμη και το πολιτικό συμβούλιο της ΝΔ αμφισβήτησε «τη σοφία της επιλογής Τζαννετάκου»,<sup>26</sup> ενώ ο πρώην Πρωθυπουργός και επίτιμος πρόεδρος της Νέας Δημοκρατίας κ. Μητσοτάκης δήλωσε «Είπα, και το λέω και εδώ, ότι οι επιλογές που γίνονται σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να έχουν λάθη. Μπορεί».<sup>27</sup> Ο κ. Μητσοτάκης όμως μίλησε και για την προεκλογική τακτική του κόμματος της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης λέγοντας «οι οπαδοί του

24. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 6-10-2002, συνέντευξη της κ. Φώφης Γεννηματά στον Δημοσιογράφο κ. Τάσο Παππά

25. Πρετεντέρης, Ι.Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α14

26. *ΤΑ ΝΕΑ*, 26-9-2002, σελ. 10

27. *ΤΑ ΝΕΑ*, 26-9-2002, σελ. 10

κόμματος πρέπει να στηρίζουν τους υποψηφίους που επέλεξε το κόμμα για να δοθεί ένα ισχυρό μήνυμα στην κυβέρνηση».<sup>28</sup>

Και ενώ στη ΝΔ υπήρχαν οι παραπάνω διαφωνίες στο ΠΑΣΟΚ εξαιτίας αυτών των διαφωνιών και επιλογών οι οποίες ανέτρεψαν το γενικότερο κλίμα και την εικόνα της κυβέρνησης είχαν αρχίσει να είναι αισιόδοξοι.<sup>29</sup> Όσο περνούσε ο καιρός και πλησίαζε η 13η Οκτωβρίου στο ΠΑΣΟΚ προσπαθούσαν να πετύχουν την όσο γίνεται μεγαλύτερη συσπείρωση των οπαδών του και να κινητοποιήσουν όσο γίνεται περισσότερους τους οπαδούς του. Όπως βέβαια αναφέραμε και πιο πριν ένας από τους βασικούς λόγους ανάκαμψης του ΠΑΣΟΚ ήταν και η εξάρθρωση της τρομοκρατικής οργάνωσης 17 Νοέμβρη. Όμως στο ΠΑΣΟΚ ήλπιζαν σε όσο το δυνατό περισσότερα οφέλη από το συγκεκριμένο ζήτημα «Αν πιάσουμε τον Κουφοντίνα το Σάββατο πριν από τις Δημοτικές εκλογές ή αν εκείνη την βδομάδα εξαρθρώσουμε πλήρως τον ΕΛΑ, ε, δεν θα μας πάει καθόλου άσχημα»,<sup>30</sup> έλεγε σύμφωνα με το παραπάνω δημοσίευμα ένα κυβερνητικό στέλεχος ενώ όμως όλοι γνώριζαν και όλοι περίμεναν μια νίκη στην υπερνομαρχία με την οποία θα ισοφάριζαν όποιες άλλες απώλειες. Σύμφωνα με μια κυβερνητική πηγή «Μπορεί να χάσουμε τις περισσότερες μάχες, δηλαδή τον πόλεμο. Αρκεί να κερδίσουμε μία και θα έχουμε κερδίσει τις εντυπώσεις».<sup>31</sup>

Ο Γιάννης Τζαννετάκος, παρότι αριστερός, επιλέχτηκε από την ΝΔ για την υπερνομαρχία Αθηνών-Πειραιώς. Όμως στις συγκεκριμένες εκλογές δεν ήταν αυτή η μοναδική υποψηφιότητα που ενώ κατέβαινε με το συνδυασμό κάποιου κόμματος προέρχονταν από άλλο πολιτικό χώρο. Πολλά πρόσωπα του καλλιτεχνικού χώρου αλλά και προσωπικότητες κατέβηκαν τελικά υποψήφιοι με συνδυασμούς που δεν είχαν σχέση με την ιδεολογία τους. Μάλιστα σε αυτές τις εκλογές ήταν τόσες πολλές αυτές οι υποψηφιότητες που έκαναν ορισμένους να μιλούν και για «πολιτικό φρενοκομείο».<sup>32</sup> «Ο κ. Ν. Κωνσταντόπουλος, πρόεδρος του Συνασπισμού, που είναι κόμμα της Αριστεράς, έβρισε τον Κ. Καραμανλή γιατί η κυρία Νίτσα Λουλέ, μέλος του κόμματός του (της Αριστεράς) και πρώην μέλος της πολιτικής γραμματείας (που είναι το καθοδηγητικό όργανο), είπε ότι θα κατέβει (ή θα κατέβαινε, δεν κατάλαβα καλά) στον συνδυασμό της δεξιάς κυρίας Ντόρας Μπακογιάννη, γιατί (είπε η κυρία Λουλέ) πολύ την θαυμάζει, αλλά δεν έβρισε (ο κ. Κωνσταντόπουλος)

28. *ΤΑ ΝΕΑ*, 26-9-2002, σελ. 10

29. Μπουρδάρας, Γ.Σ., (2002), *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 6

30. *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 6

31. *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 6

32. Μουλόπουλος, Β. (2002), *Το Βήμα*, 2-6-2002, σελ Α9



την κυρία Λουλέ (που είπε ότι θαυμάζει την Ντόρα), όπως δεν είχε βρίσει ούτε την κυρία Μαρία Δαμανάκη όταν κατέβηκε υποψήφια δήμαρχος με το Πασόκ και του το γνωστοποίησε με επιστολή. Τότε δεν είχε βρίσει ούτε τον κ. Σημίτη, ίσως γιατί δεν ήθελε να δυσαρεστήσει την πασοκοεκσυγχρονιστική ψυχή του κόμματός του. Όπως την θαυμάζει (μεγάλο σουξέ η Ντόρα) και η καλλιγράμμη Υβέτ, η οποία δήλωσε ότι θα την ψήφιζε αν δεν ήταν υποψήφια (Η Υβέτ) με τον σοσιαλιστικό συνδυασμό του κ. Χρ. Παπουτσή. Οι παρενέργειες: Στις πολιτικές δημοσκοπήσεις οι ψηφοφόροι δηλώνουν ότι θέλουν κυβέρνηση της Δεξιάς (γιατί θεωρούν ότι θα είναι πιο αριστερή από εκείνη των σοσιαλιστών) με πρωθυπουργό και υπουργούς σοσιαλιστές (γιατί τους θεωρούν πιο δεξιούς από τους δεξιούς). Η διάγνωση: Η πολιτική σχιζοφρένεια έχει λάβει διαστάσεις επιδημίας. Ουδείς πλέον μπορεί να καταλάβει ποιος είναι αριστερός και ποιος δεξιός, ποιος κυβέρνηση και ποιος αντιπολίτευση».<sup>33</sup>

Εκτός όμως από τα παραπάνω υπήρξαν και υποψήφιοι οι οποίοι αναιρούσαν ή προσπάθησαν να αναιρέσουν απόψεις τους με σκοπό την άντληση ψήφων. Και σε αυτή την περίπτωση το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν αυτό του υποψηφίου υπερνομάρχη κ. Γιάννη Τζαννετάκου η οποία συνδέεται με τις απόψεις του για το θέμα των ταυτοτήτων αλλά και ως άτομο προερχόμενο από χώρο πέραν της Νέας Δημοκρατίας προσπάθησε να γίνει «εκφραστής του ανοίγματός της προς τον κεντροαριστερό χώρο».<sup>34</sup> Όμως το γεγονός αυτό, ότι δηλαδή ο κ. Τζαννετάκος προέρχεται από χώρο που είναι κατά της αναγραφής του θρησκευματος στις ταυτότητες προκάλεσε αντιδράσεις και σύγχυση στο εκλογικό σώμα. «Μια από τις πιο ουσιαστικές πολιτικές διαφοροποιήσεις της δεξιάς από την αριστερά είναι η θεοκρατική αντίληψη για τις σχέσεις κράτους και Εκκλησίας. Στο ζήτημα των ταυτοτήτων, ΝΔ και ο κ. Καραμανλής προσωπικά πήραν θέση υπέρ του αρχιεπισκόπου. Ο κ. Τζαννετάκος υποστήριξε με έμφαση την αντίθετη, τη δημοκρατική άποψη. Πως μπορεί να γίνει σύνθεση αυτών των αντίθετων πολιτικών θέσεων, ώστε να δοθεί πολιτικό μήνυμα στην υπερνομαρχιακή ψήφο; Από τις δημοσκοπήσεις προκύπτει ότι πολλοί ψηφοφόροι της ΝΔ δεν προτίθενται να ψηφίσουν τον κ. Τζαννετάκο. Η ερμηνεία αυτής της αρνητικής πρόθεσης στηρίζεται, ακριβώς, στις απόψεις του κ. Τζαννετάκου, που προκάλεσαν τη δυσφορία του αρχιεπισκόπου, τον οποίο ο κ. Τζαννετάκος ανέφερε ως κ. Παρασκευαΐδη. Δεν άλλαξε τις θέσεις του ο κ. Τζαννετάκος στο ζήτημα των ταυτοτήτων. Είπε, όμως, ότι ήταν λάθος του να αναφέρεται στον αρχιεπίσκοπο με το κα-

33. Μουλόπουλος, Β. (2002). *Το Βήμα*, 2-6-2002, σελ Α9

34. *Ελευθεροτυπία*, 6-10-2002, σελ. 18, στήλη ΓΝΩΜΕΣ

τά κόσμον όνόμά του. Φυσικά, τότε, δεν είχε κάνει κανένα λάθος. Χρησιμοποίησε, εύστοχα, το πολιτικό όνομα του κ. Χριστόδουλου, για να επικρίνει την ανεπίτρεπτη ανάμειξή του σε πολιτικά και πολιτειακά ζητήματα. Ούτε αυτή η υπαναχώρηση, όμως, του εξασφάλισε τη 'συγχώρεση' του αρχιεπισκόπου, ο οποίος περιμένει από τους δικούς του οπαδούς να μην υποστηρίξουν τον υποψήφιο που ήταν αντίθετος με αυτόν και που υποστηρίζεται τώρα από το κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης, το οποίο υποστήριζε τον κ. Χριστόδουλο στη διαμάχη του με την κυβέρνηση Σημίτη, η οποία δεν αρέσει τώρα στον κ. Τζαννετάκο. Πλήρης σύγχυση!». <sup>35</sup>

Φαίνεται λοιπόν από τα παραπάνω πως οι φωνές μέσα στη Νέα Δημοκρατία που αμφισβητούσαν μια πολύ βασική επιλογή του κόμματός τους αλλά και άλλες που διαφωνούσαν με τη γενικότερη τακτική του κόμματός τους δεν ήταν λίγες. Αλλά μην ξεχνάμε ότι και εκτός κόμματος ΝΔ υπήρξαν εκείνοι που αμφισβήτησαν κυρίως την επιλογή Τζαννετάκου με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα τον πρόεδρο του ΛΑΟΣ κ. Καρατζαφέρη ο οποίος στήριξε σαν υποψήφιος υπερνομάρχης ολόκληρη την προεκλογική του εκστρατεία πάνω σ' αυτό το θέμα. Και όχι μόνο αυτό αλλά μεγάλο ρόλο πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα έπαιξε και η Εκκλησία.

Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει μία πολύ μεγάλη συζήτηση για τις σχέσεις εκκλησίας και κράτους καθώς επίσης και για τον αν πρέπει ή όχι να υπάρξει διαχωρισμός εκκλησίας και κράτους. Είναι επίσης γνωστή η στάση που τήρησε η εκκλησία μετά την απόφαση της κυβέρνησης για την μη αναγραφή του θρησκευματος στις ταυτότητες. Όμως, μέχρι πριν λίγα χρόνια η εκκλησία ελάχιστα παρενέβαινε στις υποθέσεις του κράτους και πολύ λιγότερο στις δημοτικές και νομαρχιακές εκλογικές αναμετρήσεις. Επιπλέον, αυτή η πολιτική ουδετερότητα της εκκλησίας προβλέπεται και από το ελληνικό Σύνταγμα. «Το Σύνταγμα δεν προβλέπει καμία εξουσία και κανένα μερίδιο πολιτικής δύναμης για την Εκκλησία». <sup>36</sup>

Όμως κατά τη διάρκεια της προεκλογικής περιόδου είδαμε πολλές φορές υποψηφίους να επισκέπτονται τον Αρχιεπίσκοπο κ. Χριστόδουλο προκαλώντας ερωτήματα και σχόλια. «Αυτές οι συναντήσεις φαίνονται αθώες αλλά είναι και πονηρές. Τι έχει να συζητήσει ο υποψήφιος δήμαρχος με τον κ. Χριστόδουλο; Νομίζω πως τίποτε, ο δήμαρχος έχει την ευθύνη της πόλης (καθαριότητα, φωτισμός, πεζοδρόμια, πάρκα κτλ.) ενώ ο κ. Χριστόδουλος της ψυχής μας και της μετά θάνατον ύπαρξής μας, ουδέν κοινόν! Κι όμως, όταν καθίσουν στο τραπέζι και όταν απομακρυνθούν οι κάμερες και οι δημοσιογρά-

35. *Ελευθεροτυπία*, 6-10-2002, σελ. 18, στήλη ΓΝΩΜΕΣ

36. Λιανός, Θ.Π., (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α52



φοι, αρχίζει συζήτηση επί της ουσίας, επί της πολιτικής ουσίας των διεκδικήσεων και των δεσμεύσεων. Αυτό έχει τεράστια σημασία. Με τον τρόπο αυτό, ο κ. Χριστόδουλος και η Εκκλησία γίνονται πολιτικός φορέας κατοχυρωμένος από τις άλλες πολιτικές δυνάμεις. Έτσι νοθεύεται η δημοκρατία. Η Εκκλησία που δεν πρέπει να έχει ανάμειξη με την πολιτική, μετατρέπεται σε πολιτικό φορέα απροσδιόριστης κοινωνικής ιδεολογίας».<sup>37</sup>

Ο αρχιεπίσκοπος κ. Χριστόδουλος όμως προχώρησε πολύ παραπέρα και μάλιστα έκανε και μια δήλωση που αν και αμφισβητήθηκε αρχικά στη συνέχεια επιβεβαιώθηκε σύμφωνα με την οποία «οι ψηφοφόροι του Γιώργου Καρατσαφέρη δεν είναι ούτε ακροδεξιοί ούτε φασίστες, είναι καλοί χριστιανοί και αποτελούν μέρος της εκλογικής βάσης της ΝΔ το οποίο αντέδρασε στην υποψηφιότητα του κ. Γ. Τζαννετάκου και στα όσα είπε μεταξύ άλλων για το θέμα των ταυτοτήτων».<sup>38</sup> Βέβαια υπήρξαν πάρα πολλοί που αντέδρασαν σε αυτή τη δήλωση και έσπευσαν να δηλώσουν ότι «ο ρόλος της εκκλησίας είναι πνευματικός».<sup>39</sup>

Μέσα σε αυτή τη λογική του επηρεασμού μεγάλης μερίδας εκλογικού σώματος από την Εκκλησία εντάχθηκαν και οι προσπάθειες του υποψηφίου υπερνομάρχη της Νέας Δημοκρατίας κ. Γιάννη Τζαννετάκου ο οποίος αφού κατάλαβε την δύναμη της Εκκλησίας και αφού από τις δημοσκοπήσεις αντιλαμβανόταν πως θα ήταν δύσκολη η εκλογή του επιδίωκε μία συνάντηση με τον Κ. Χριστόδουλο. «Έλα όμως που ξέχασαν ότι ο κ. Χριστόδουλος, δεν ξεχνάει και ότι ο κ. Τζαννετάκος είχε υποστηρίξει την απάλειψη του θρησκειώματος από τις ταυτότητες, ζήτημα για το οποίο ο κ. Χριστόδουλος είχε κάνει 'δημοψήφισμα', είχε σηκώσει το λάβαρο της Αγίας Λαύρας κτλ. Και τώρα ο κ. Τζαννετάκος ζητεί συνάντηση με τον κ. Χριστόδουλο, έστω και ολιγόλεπτη, έτσι για τα μάτια, ο κ. Χριστόδουλος απαντά 'όχι'. Φυσικά ο κ. Χριστόδουλος, γνωρίζει ότι το συμφέρον της Εκκλησίας είναι να συναντηθεί με τον κ. Τζαννετάκο και να του δώσει την ευχή του. Περιμένει όμως να παρέμβουν άλλοι ανώτεροι παράγοντες της ΝΔ, ίσως ο κ. Καραμανλής, ώστε να ανεβάσει τη διαπραγματευτική του δύναμη και όταν συναντήσει τον κ. Τζαννετάκο να τον... ξεπουπουλιάσει αργά και επώδυνα, αλλά ιδιαιτέρως».<sup>40</sup>

Οι ίδιοι οι πολιτικοί με τις πράξεις τους, τις παραλείψεις τους και την γενικότερη τακτική τους έδωσαν το δικαίωμα στην Εκκλησία και στους παράγοντές της να επέμβει στα πολιτικά πράγματα κατά τη διάρκεια της προεκλο-

37. Λιανός, Θ.Π., (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α52

38. *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α19

39. Αντωνιάδου, Μ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α19

40. Λιανός, Θ.Π., (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ Α52

γικής περιόδου καθιστώντας τους θρησκευτικούς ηγέτες όπως άλλωστε και οποιουδήποτε άλλους μπορεί κατά καιρούς να έχουν μπλεχτεί με την πολιτική «φορείς πολιτικής εξουσίας με αυξημένη διαπραγματευτική δύναμη και έτσι νοθεύεις το δημοκρατικό πολίτευμα. Υπ' αυτή την έννοια η τακτική των υποψηφίων δημάρχων, νομαρχών και γενικά πολιτικών να επιζητούν τη βοήθεια εξωπολιτικών παραγόντων είναι κακή».<sup>41</sup>

#### IV. Μετά τον Α' γύρο των Δημοτικών και Νομαρχιακών εκλογών

Με όλα τα παραπάνω προβλήματα με την εκκλησία να επεμβαίνει ανοιχτά στην εκλογική αναμέτρηση φτάσαμε στον πρώτο γύρο των δημοτικών εκλογών στις 13- Οκτωβρίου 2002. Μόλις ανακοινώθηκαν τα πρώτα επίσημα αποτελέσματα πολιτικά στελέχη από όλους τους χώρους έκαναν δηλώσεις ερμηνεύοντας ο καθένας από την πλευρά του τα αποτελέσματα και βγάζοντας τα πρώτα συμπεράσματα. Αλλά και ολόκληρη την εβδομάδα μέχρι την Κυριακή 20 Οκτωβρίου 2002 τα πολιτικά κόμματα, «ΠΑΣΟΚ και ΝΔ κάνουν ταμείο»,<sup>42</sup> ο τύπος και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας ασχολούνταν με τα μηνύματα που βγήκαν από τις κάλπες. «Ο πρώτος γύρος των δημοτικών και νομαρχιακών εκλογών ανέδειξε μεν νικήτρια τη Νέα Δημοκρατία, αλλά δεν της έδωσε μια ισχυρή επιβεβαίωση της επέλασης προς την εξουσία, που επιζητούσε. Κατέγραψε την υπεροχή τους κόμματος της αξιωματικής αντιπολίτευσης σχεδόν σε ολόκληρη τη χώρα, αναδεικνύοντας όμως και την αδυναμία της ηγετικής ομάδας να διαχειρισθεί με αποτελεσματικότητα κρίσεις, σαν αυτή της υπερνομαρχίας ή του καρατζαφέριου φαινομένου. Από την άλλη πλευρά, η πρώτη Κυριακή, κατέγραψε τη φθορά του ΠΑΣΟΚ στην περιφέρεια...καταδεικνύοντας όμως και τις αντοχές του, τη δυνατότητά του να αμύνεται και να διαχειρίζεται την εμφανή πίεση του εκλογικού σώματος».<sup>43</sup>

Κρίνουμε όμως σκόπιμο σ' αυτό το σημείο να παραθέσουμε τα εκλογικά αποτελέσματα όπως αυτά δημοσιεύθηκαν στην εφημερίδα *Το Βήμα* της Κυριακής 20-Οκτωβρίου 2002<sup>44</sup> και στα οποία μπορεί να γίνει σύγκριση με τις αντίστοιχες δημοτικές και νομαρχιακές εκλογές του 1998 αλλά και με τις εθνικές εκλογές του 2000.

41. Λιανός, Θ.Π., (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α52

42. Λακόπουλος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α11

43. Καρακούσης, Α., (2002), *Η Καθημερινή*, 20-10-2002. Σελ. 6

44. *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α8, Ρεπορτάζ: Τζιοβάρα Γρ.



1998 Α' γύρος νομαρχιακών εκλογών

|                                   | <u>Ψήφοι</u> |
|-----------------------------------|--------------|
| ΠΑΣΟΚ με συμμάχους και «αντάρτες» | 2566927      |
| ΝΔ με συμμάχους και «αντάρτες»    | 2559868      |

2000: Βουλευτικές εκλογές 2000

|                | <u>Ψήφοι</u> |
|----------------|--------------|
| ΠΑΣΟΚ          | 3007775      |
| Σύμμαχοι ΠΑΣΟΚ | 43618        |
| Σύνολο         | 3051593      |
| ΝΔ             | 2935089      |
| Σύμμαχοι ΝΔ    | 6121         |
| Σύνολο         | 2941110      |

2002: Α' γύρος νομαρχιακών εκλογών 2002

|                                 | <u>Ψήφοι</u> |
|---------------------------------|--------------|
| ΠΑΣΟΚ με συμμάχους και αντάρτες | 2703798      |
| «Πράσινοι» αντάρτες             | 128047       |
| Σύνολο                          | 2831845      |
| ΝΔ με συμμάχους                 | 2717651      |
| «Γαλάζιοι» αντάρτες             | 103764       |
| Σύνολο                          | 2821415      |

Σύμφωνα λοιπόν με το παραπάνω δημοσίευμα «Όπως ακριβώς συνέβη στον πρώτο γύρο των αντίστοιχων εκλογών του 1998, έτσι και τώρα το ΠΑΣΟΚ και η Νέα Δημοκρατία μαζί με τους συμμάχους τους εμφανίζονται στο σύνολο της επικράτειας να...ισοψηφούν στον αριθμό των ψηφοδελτίων που έλαβαν οι υποψήφιοι νομάρχες που κινούνται στον πολιτικό τους περίγυρο και είτε είχαν – στη συντριπτική πλειονότητα – το επίσημο κομματικό χρίσμα είτε προερχόμενοι από τις τάξεις τους κατήλθαν στις εκλογές με 'αντάρτικα' ψηφοδέλτια. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στους σχετικούς πίνακες, οι υποψήφιοι νομάρχες που υποστηρίχθηκαν ή προέρχονταν από το ΠΑΣΟΚ είχαν λάβει την πρώτη Κυριακή της εκλογικής αναμέτρησης του 1998 τον συνολικό αριθμό των 2566927 ψήφων. Το κυβερνών κόμμα στις βουλευτικές εκλογές του 2000 ανέβασε τον αριθμό των ψήφων που έλαβε σε όλη τη χώρα στις 3007775, ενώ οι υποψήφιοι που υποστήριξε ή προέρχονταν από αυτό συγκέντρωσαν την περασμένη Κυριακή σε όλες τις νομαρχίες 2831835 ψηφο-



δέλτια. Αντιστοίχως, οι υποψήφιοι νομάρχες που είχαν το χρίσμα της Νέας Δημοκρατίας ή προέρχονταν από τις τάξεις της είχαν συγκεντρώσει στον πρώτο γύρο των προ τετραετίας νομαρχιακών εκλογών 2559868 ψήφους, σχεδόν δηλαδή όσες και το ΠΑΣΟΚ, αν και τελικώς η Ρηγίλλης πανηγύρισε περισσότερο, αφού κατάφερε να εκλέξει περισσότερους νομάρχες, διότι, προφανώς, στον δεύτερο γύρω οι 'εκλεκτοί' της συνήψαν πιο αποτελεσματικές συμμαχίες. Η αξιωματική αντιπολίτευση στις βουλευτικές του 2000, ανέβασε τον αριθμό των ψήφων που έλαβε σε όλη τη χώρα στις 2935089, αριθμός που απέχει πολύ λίγο από τα 2821415 ψηφοδέλτια που συγκέντρωσαν στον πρώτο γύρο των νομαρχιακών εκλογών οι υποψήφιοι που είχαν το 'γαλάζιο' χρίσμα ή –αν και στελέχη της ΝΔ – κατήλθαν ως 'αντάρτες'. Πρέπει να επισημανθεί ότι το ΠΑΣΟΚ καταφέρνει να ισοσκελίσει τις σημαντικές απώλειες που κατέγραψε την περασμένη Κυριακή στις περισσότερες νομαρχίες της περιφέρειας, χάρη στη μεγάλη διαφορά που πήρε από την αξιωματική αντιπολίτευση στην υπερνομαρχία Αθηνών –Πειραιώς. Η διαφορά αυτή, που φθάνει στις 219000 ψήφους, είναι κατά τι μικρότερη από τον αριθμό των ψήφων που έλαβε ο κ. Γ. Καρατζαφέρης (223000), οι οποίες αν συνυπολογίζονταν στο άθροισμα των ψήφων της αξιωματικής αντιπολίτευσης θα της έδιναν ένα σοβαρό προβάδισμα που, σε επίπεδο εθνικών εκλογών αντιπροσωπεύει ποσοστό της τάξεως του 3,25%». <sup>45</sup>

Ο κ. Στράτος Φαναράς διευθύνων σύμβουλος της Metron Analysis καταλήγει περίπου στα ίδια αποτελέσματα και δίνει μια μικρή υπεροχή στη ΝΔ και μιλάει για μια ισορροπία η οποία όμως «οφείλεται στο ποσοστό που συγκέντρωσε ο κ. Καρατζαφέρης και το οποίο ισοδυναμεί με το 3,25% του εκλογικού σώματος σε πανελλαδική κλίμακα. Υπολογίζεται ότι περίπου το 2% αυτού του ποσοστού προέρχεται από ψηφοφόρους της ΝΔ και το ερώτημα είναι πόσοι από αυτούς έκαναν μία ευκαιριακή επιλογή ή μετατοπίστηκαν μονιμότερα προς το σχήμα του κ. Καρατζαφέρη. Αν αυτό το 2% είχε επιλέξει τον υποστηριζόμενο από τη ΝΔ υποψήφιο τότε η συνολική αναγωγή για τη ΝΔ θα έφθανε το 43,9%. Είναι φανερό επομένως ότι η αναμέτρηση στην υπερνομαρχία δεν είχε μόνο συμβολικό περιεχόμενο. Επηρέασε καθοριστικά τη συνολική αναγωγή των δυνάμεων και δικαίως θεωρείται ότι το μείζων θέμα που προέκυψε για την επόμενη περίοδο είναι ακριβώς το αν θα επιτύχει ο κ. Καρατζαφέρης να κεφαλαιοποιήσει πολιτικά αυτή την ψήφο και να την επεκτείνει σε πανελλαδική κλίμακα». <sup>46</sup>

45. Τζιοβάρας, Γρ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α8

46. Φαναράς, Στρ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α10

#### IV. Μετά τον Α' γύρο των Δημοτικών και Νομαρχιακών εκλογών

Οι φωνές αμφισβήτησης και στα δύο κόμματα ανεξαρτήτως αποτελεσμάτων δεν έλειψαν. Ο κ. Λαλιώτης στο ΠΑΣΟΚ δέχτηκε κριτική κυρίως «για την επιλογή του να αναδείξει τα ακροδεξιά χαρακτηριστικά υποψηφίων της ΝΔ». <sup>47</sup> Όσοι κατηγορούν τον κύριο Λαλιώτη κυρίως φέρνουν ως παράδειγμα την Θεσσαλονίκη όπου η τακτική κατά του κ. Ψωμιάδη υποψηφίου νομάρχη της ΝΔ είχε ως αποτέλεσμα την εκλογή του από τον Α' γύρο. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, τακτική όπως προσωπική επίθεση κατά του κ. Ψωμιάδη και οι αναφορές στο παρελθόν του, προκάλεσαν ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα, ενώ στελέχη του ΠΑΣΟΚ δήλωναν για τον κ. Ψωμιάδη «τον κάναμε συμπαθή ακόμη και στους οπαδούς μας» και θεωρούσαν πως ο κ. Λαλιώτης δεν έλαβε υπ' όψιν του τις προτάσεις τους για την προεκλογική στρατηγική του κόμματός τους και ουσιαστικά ενήργησε μόνος του. <sup>48</sup>

Πέραν όμως από αυτό το γενικότερο κλίμα στη Χαριλάου Τρικούπη ήταν καλό μιας και εκτιμούσαν πως «η ΝΔ με την τακτική της αποδομεί τη δυναμική νίκης της. Δεν μπορεί να πείσει ότι είναι σοβαρός σχηματισμός και δεν έχει καταφέρει να δημιουργήσει μόνιμη σχέση εμπιστοσύνης με τους δυσαρεστημένους από την κυβερνητική πολιτική πολίτες». <sup>49</sup> Με βάση αυτές τις εκτιμήσεις στο ΠΑΣΟΚ σχεδίαζαν την πολιτική της κυβέρνησης για μεγάλα θέματα όπως η προεδρία της Ελλάδος στην ΕΕ, η τρομοκρατία, το κυπριακό, τα ολυμπιακά έργα, το αγροτικό, η ανεργία, η υγεία και η παιδεία. <sup>50</sup>

Ο Πρωθυπουργός κ. Κώστας Σημίτης ήταν ικανοποιημένος από τα αποτελέσματα του Α' γύρου καθώς οι κάλπες της πρώτης Κυριακής «ξεκαθάρισαν το πολιτικό τοπίο ως τις επόμενες εθνικές εκλογές. Η κυβέρνηση εξασφαλίζει...αέρα πολιτικής σταθερότητας και ο Πρωθυπουργός ενδοκυβερνητική και εσωκομματική ηρεμία απαραίτητη όσο ποτέ για τον επόμενο χρόνο, που θεωρείται και είναι κρίσιμος για περισσότερους του ενός λόγους». <sup>51</sup> Στο ΠΑΣΟΚ δεν πανηγύριζαν μόνο για το γεγονός ότι στον Β' γύρο θα κέρδιζαν 20 Νομαρχίες ή και περισσότερες κάτι που φαινόταν δύσκολο κατά την έναρξη της προεκλογικής περιόδου, όσο «με την κατάρρευση της στρατηγικής

47. Παππάς, Τ.. (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ.4

48. Παππάς, Τ.. (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ.4

49. Παππάς, Τ.. (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ.2

50. Παππάς, Τ.. (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ.2

51. Λάμπας, Π., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α12



του βασικού αντιπάλου στο πολιτικό παιχνίδι». <sup>52</sup> Βέβαια, στο ΠΑΣΟΚ συζήτησαν και τους λόγους αποτυχίας των υποψηφίων του σε ορισμένες περιοχές. Μία από αυτές ήταν η Θεσσαλονίκη όπου η Νέα Δημοκρατία κέρδισε και τον Δήμο και την Νομαρχία από τον πρώτο γύρο. «Η υπόθεση της Θεσσαλονίκης θα γίνει αντικείμενο ειδικής συζήτησης στο ΠαΣοΚ τις επόμενες ημέρες, στο πλαίσιο του απολογισμού για τα αποτελέσματα των εκλογών και τα μηνύματα της κάλπης για την κυβέρνηση και το κόμμα». <sup>53</sup> Όμως το μεγαλύτερο πρόβλημα για την κυβέρνηση ήταν ότι αποδοκιμάστηκαν οι συνδυασμοί σε πάρα πολλές αγροτικές περιοχές. Οι αγρότες με την ψήφο τους εκδήλωσαν την απογοήτευσή τους προς την ασκούμενη κυβερνητική πολιτική και προέκρινε έτσι το δίλημμα για την κυβέρνηση «αν θα επιμείνει στη ρεαλιστική πολιτική στο αγροτικό ή αν θα υποκύψει στην πίεση». <sup>54</sup> Από τις παραπάνω αντιδράσεις στο ΠΑΣΟΚ και από τα ανάλογα δημοσιεύματα φαίνεται ότι οι κυβέρνηση κράτησε αρκετές δυνάμεις «Το ΠαΣοΚ άντεξε έστω και με απώλειες», <sup>55</sup> αλλά και ότι πήρε μηνύματα από τις εκλογές όπως στην περίπτωση των αγροτών τα οποία άρχισε να τα μελετά για να καθοριστεί έτσι η πολιτική που θα ακολουθηθεί.

Στην ΝΔ, τα αποτελέσματα του Α' γύρου και κυρίως το αποτέλεσμα στην υπερνομαρχία Αθηνών-Πειραιώς δεν ήταν τα αναμενόμενα και υπήρξαν και εκεί πολλές φωνές αμφισβήτησης και έφεραν τον πρόεδρο της ΝΔ αντιμέτωπο με 5 προβλήματα «Πρώτον, οι σχέσεις της ΝΔ με την Εκκλησία, οι οποίες βρίσκονται σε τραγικό αδιέξοδο. Δεύτερον, η διογκούμενη απειλή του ακροδεξιού σχίσματος και η έντονη δυσανεμία της 'λαϊκής πτέρυγας' προς την ηγεσία της ΝΔ. Τρίτον, η λήξη της ανακωχής με τη μητσοτακική πτέρυγα και το διαφαινόμενο 'πάγωμα' στις σχέσεις με την κυρία Ντόρα Μπακογιάννη. Τέταρτον, τα αλληπάλληλα τραύματα που υπέστη η 'πρωθυπουργήσιμη' εικόνα του κ. Καραμανλή. Πέμπτον, η διάλυση και των τελευταίων ψηγμάτων συνοχής ανάμεσα στους επιτελείς και συνεργάτες του προέδρου. Το τελευταίο είναι και το πιο επείγον ζήτημα για τον κ. Καραμανλή. 'Με αυτό το επιτελείο θα πάμε σε βουλευτικές εκλογές; είναι το ερώτημα που ακούγεται από πολλά στελέχη τις τελευταίες ημέρες». <sup>56</sup>

Σύμφωνα με πολλά στελέχη της ίδιας της αξιωματικής αντιπολίτευσης τα λάθη, οι παραλείψεις και οι λάθος χειρισμοί σε πολλές περιπτώσεις σ' αυτές

52. Λάμπας, Π., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α12

53. Λάμπας, Π., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α12

54. Λάμπας, Π., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α12

55. Λάμπας, Π., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α12

56. Γιαννακά, Σ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α16



τις δημοτικές εκλογές ήταν πολύ περισσότερα σε σχέση με προηγούμενες εκλογικές αναμετρήσεις και αρκετά από αυτά ετοιμάζονταν να εκφράσουν τις διαφωνίες τους, τις οποίες για πολύ καιρό δεν έλεγαν δημόσια για να μην τους κατηγορήσουν ότι προκαλούν κομματικές αντιπαράθεσεις και προστριβές μεσούσης της προεκλογικής περιόδου. Τώρα όμως στις συζητήσεις τους έλεγαν «θα τα πούμε από Δευτέρα».<sup>57</sup> Ο κ. Καραμανλής από την πλευρά του μελετά «δυναμική παρέμβαση στην αντιπαράθεση»<sup>58</sup> μαζί με τους κυρίους Σουφλιά και Ρουσόπουλο, κάτι που οδήγησε τον τύπο σε τίτλους όπως «Ο εμφύλιος στη ΝΔ μετά την κάλπη».<sup>59</sup>

Οι κλυδωνισμοί στο κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης θα ήταν πιο ισχυροί μετά τα αποτελέσματα του δεύτερου γύρου, κυρίως σε περίπτωση που ο κ. Τζαννετάκος έχανε με μεγάλη διαφορά και η Νέα Δημοκρατία δεν ξεπερνούσε τις 30 νομαρχίες σε όλη την Ελλάδα αφού τότε ο υπεύθυνος πολιτικού σχεδιασμού της Νέας Δημοκρατίας κ. Γιώργος Σουφλιάς θα υπέβαλε την παραίτησή του στον πρόεδρο του κόμματος κ. Καραμανλή. «Με μια τέτοια θεαματική κίνηση παραίτησης, η οποία βεβαίως δεν θα γίνει αποδεκτή από τον πρόεδρο του κόμματος όπως εκτιμούν βουλευτές και στελέχη, είναι πιθανό να εκτονωθεί η ένταση η οποία διαπερνά όλη την κομματική πυραμίδα της ΝΔ. Παράλληλα, όπως, εκτιμούν κορυφαία στελέχη, με αυτόν τον τρόπο θα σταματήσει τη δυσανεμία των ψηφοφόρων των στελεχών στον προθάλαμο του γραφείου του προέδρου του κόμματος, ώστε ο ίδιος να μην υποστεί σημαντική βλάβη σε μια στιγμή που το κόμμα χρειάζεται ισχυρό αρχηγό για να διαχειριστεί την κρίση».<sup>60</sup> Σ' αυτή την περίπτωση άρχισαν ορισμένοι να μιλούν για κρίση σε ένα από τα δύο μεγάλα κόμματα που είχε ως αιτία τα αποτελέσματα των εκλογών και για κάποιες τριβές που προκαλούνται στο εσωτερικό του ως αντίδραση στα μηνύματα των ψηφοφόρων (Τριανταφυλλίδου 1998).

Μετά τα αποτελέσματα του Α' γύρου ένα επίσης θέμα που συζητήθηκε έντονα ήταν οι διάφορες συνεργασίες που θα προέκυπταν για τον Β' γύρο. Το ΠΑΣΟΚ άρχισε να κάνει προτάσεις προς την αριστερά για τη στήριξη των υποψηφίων του στον Β' γύρω ανοίγοντας παράλληλα για μια ακόμη φορά συζητήσεις για κεντροαριστερή συνεργασία και σε ευρύτερο επίπεδο, ακόμη και προεκλογικό για τις βουλευτικές εκλογές. «Παλιότερα, τα κόμματα της αριστεράς, εγγλωβισμένα στη λογική της συνεργασίας των προοδευτικών δυ-

57. Χιώτης, Β., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α14

58. Χιώτης, Β., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α14

59. Χιώτης, Β., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α14

60. Πολίτης, Γ. Α. / Γαλιατσάτος, Π.Γ., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19/20-10-2002, σελ. 8

νάμεων, επέλεξαν το πιο συγγενές σχήμα, δηλαδή το ΠΑΣΟΚ. Από το 1986 όμως και μετά, κυρίως το ΚΚΕ, άρχισε να σφυρίζει διαφορετικό σκοπό: Πρότεινε στους οπαδούς του να ψηφίσουν στο δεύτερο γύρο των εκλογών 'κατά συνείδηση'. Αποτέλεσμα; Οι τρεις μεγάλοι δήμοι (Αθήνα, Πειραιάς, Θεσσαλονίκη) πέρασαν στα χέρια της Ν.Δ. Από τότε το ραγισμένο γυαλί δεν ξανακόλλησε. Μάλιστα, το 1998, σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις υπήρξε ευρύτατη υπόγεια επικοινωνία μεταξύ της ΝΔ και του ΚΚΕ με συνέπεια οι οπαδοί της ΝΔ να ψηφίζουν τον κομμουνιστή υποψήφιο και οι οπαδοί του ΚΚΕ το εκλεκτό της ΝΔ. Ο αντίπαλος και τότε και σήμερα κοινός: το ΠΑΣΟΚ». <sup>61</sup>

Όπως είναι γνωστό στις Δημοτικές και Νομαρχιακές εκλογές ισχύει η απλή αναλογική και όπου δεν εκλέγεται νομάρχης ή δήμαρχος από τον Α' γύρω ακολουθεί την επομένη Κυριακή Β' γύρος ανάμεσα στους υποψηφίους που συγκέντρωσαν στον Α' γύρο τα μεγαλύτερα ποσοστά. Έτσι οι ψηφοφόροι των οποίων ο υποψήφιος που προτίμησαν στον Α' γύρω δεν πέρασε στον Β' γύρο γίνονται στόχος των δύο μονομάχων οι οποίοι επιχειρούν να τους προσελκύσουν και να τους αποσπάσουν την ψήφο τους για τον Β' γύρο και την τελική εκλογή. «Τι να ψηφίσεις στον δεύτερο γύρο, αν η πρώτη σου επιλογή έμεινε εκτός νυμφώνος; Το πρόβλημα το έχει μία κατηγορία, ειδικά, ψηφοφόρων. Οι ψηφοφόροι που δεν ψηφίζουν τον συμπαθέστερο, ή έστω εκείνον με τον οποίο έβαλε υποψηφιότητα ο εξάδελφος που έχει ανάγκη τον σταυρό. Οι ψηφοφόροι που, από παράδοση, πεποίθηση ή νοσταλγία, δίνουν την ψήφο της καρδιάς τους στην εκδοχή Αριστεράς, της οποίας παραμένουν ευγενείς και αμετανόητοι πιστοί- αυτοί έχουν πρόβλημα. Και δεν τους λύνει το πρόβλημα ούτε η κατά συνείδηση ελευθερία που παρέχει η 'γραμμή' του Συνασπισμού ούτε η ισοπεδωτική 'γραμμή' λευκού και άκυρου του ΚΚΕ, που αρνείται να πάρει θέση ακόμη και όταν ο ένας υποψήφιος του δεύτερου γύρου είναι παιδί της χούντας». <sup>62</sup>

Εκτός όμως από τις κατά τόπους συμφωνίες για τον Β' γύρο ο κ. Λαλιώτης κατά την τελευταία μέρα του προεκλογικού αγώνα για τον Β' γύρο κάλεσε τους προοδευτικούς πολίτες να στηρίξουν τους υποψηφίους του ΠΑΣΟΚ έτσι ώστε να υπάρξει μία προοδευτική πλειοψηφία και ζήτησε «τη συνεργασία όλων (...) για να εκφραστεί αποφασιστικά (...) ένα σύγχρονο, δημοκρατικό και προοδευτικό ρεύμα πλειοψηφίας σε κάθε νομό, σε κάθε δήμο». <sup>63</sup>

Υπήρξαν όμως και πάρα πολλές περιπτώσεις όπου και φέτος όπως και σε προηγούμενες εκλογικές αναμετρήσεις για την τοπική αυτοδιοίκηση το ΠΑ-

61. Παππάς, Τ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ. 4

62. Τσίμας, Π., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19/20-10-2002, σελ. 4

63. Παπαχρήστος, Γ., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19/20-10-2002, σελ. 7



ΣΟΚ με τον Συνασπισμό είχαν συνεργαστεί ήδη από τον Α' γύρο. «Πράγματι οι εκλογικές τύχες των συμμαχιών του ΠΑΣΟΚ –ΣΥΝ δείχνουν να επηρεάζονται από το γενικό κλίμα, τις περιφερειακές ιδιαιτερότητες, τα πρόσωπα, όπως και τα αυτόνομα ψηφοδέλτια. Επιδεικνύουν όμως μια ιδιαίτερη εκλογική συμπεριφορά; Δημιουργούν οι συμμαχίες τη δική τους δυναμική; Το ΠΑΣΟΚ και ο ΣΥΝ σχηματίζουν νομαρχιακές συμμαχίες από το 1994. Στελέχη και των δύο κομμάτων διατηρούν καλές αναμνήσεις από εκείνες τις εκλογές: 'οι συμμαχίες' ,λένε, 'γίνονταν με κεντρική απόφαση των κομμάτων, σε πολύ περισσότερες νομαρχίες και είχαν τη μεγαλύτερη επιτυχία'. Τέσσερα χρόνια αργότερα, οι συμμαχίες ΠΑΣΟΚ-ΣΥΝ ήταν αισθητά λιγότερες και είχαν μικρότερη επιτυχία. Εκείνο που χαρακτηρίζει τις συμμαχίες του 2002 είναι ο ισχυρότερος ρόλος των τοπικών οργανώσεων στη συγκρότησή τους, τόσο στο ΠΑΣΟΚ όσο και στον ΣΥΝ».<sup>64</sup> Λίγες όμως μέρες μετά τον δεύτερο γύρο των εκλογών ο πρόεδρος του ΣΥΝ κ. Νίκος Κωνσταντόπουλος σε συνέντευξή του στην *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*<sup>65</sup> και στον δημοσιογράφο Φώτη Παπούλια ζήτησε «αλλαγή του εκλογικού νόμου για να υπάρξουν οι πολιτικές συμμαχίες».<sup>66</sup> Αντίθετα ο πρώην γραμματέας του ΚΚΕ και βουλευτής του συνασπισμού κ. Γρηγόρης Φαράκος δήλωσε σε συνέντευξή του στον Τάσο Παππά και στην *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* της 10ης Νοεμβρίου 2002<sup>67</sup> «Αν θέλεις τη συνεργασία δεν θέλεις προϋποθέσεις».<sup>68</sup>

Πέρα όμως από τις προτάσεις του ΠΑΣΟΚ προς τη αριστερά είτε στον πρώτο είτε στον δεύτερο γύρο έγιναν κινήσεις ακόμη από τις ίδιες τις δυνάμεις της Αριστεράς να ενωθούν και να συνεργαστούν υποδεικνύοντας τον ίδιο υποψήφιο. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι και πάλι η υπερνομαρχία Αθηνών - Πειραιώς όπου ο κ. Μανώλης Γλέζος κατέβηκε τελικά υποψήφιος χωρίς όμως κοινή στήριξη από όλες τις δυνάμεις της Αριστεράς παρά τις προσπάθειες που έγιναν προς αυτήν την κατεύθυνση. Η προσπάθεια αυτή δεν καρποφόρησε γιατί «Μεσολάβησαν πάρα πολλά πράγματα που οδήγησαν και στη ματαίωση μιας συνάντησης, την οποία σχεδίαζε στο σπίτι ο Μανώλης Γλέζος, των αρχηγών όλων των 'μικρών' κομμάτων. Για τη συνάντηση μάλιστα αυτή ο κ. Γλέζος είχε προτείνει σε περίπτωση που επερχόταν συμφωνία και κάποιο κόμμα έθετε βέτο γι' αυτόν, να επιλεγόταν άλλο πρόσωπο κοινής αποδοχής για την υπερνομαρχία Αθηνών-Πειραιώς».<sup>69</sup>

64. Γαλιατσάτος, Π., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19/20-10-2002, σελ. 12

65. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 27-10-2002, σελ. 14

66. Παπούλιας, Φ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 27-10-2002, σελ. 14

67. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 10-11-2002, σελ. 16

68. Παππάς Τ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 10-11-2002, σελ. 16

69. Διακογιάννης, Γ.Ε., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19/20-10-2002, σελ. 13



Εκτός όμως από την συνεργασία των δυνάμεων της Αριστεράς ή τη συνεργασία ΠΑΣΟΚ –ΣΥΝ, υπήρξαν, είτε φανερές είτε όχι, συνεργασίες ανάμεσα σε συνδυασμούς ή υποψηφίους της Αριστεράς με συνδυασμούς της Δεξιάς παράταξης. Σύμφωνα με την *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* της 20ης Οκτωβρίου 2002<sup>70</sup>: «Υπάρχουν 8 τουλάχιστον περιπτώσεις όπου το ΚΚΕ θα βγάλει δήμαρχο ή νομάρχη και –μίνιμουμ- 5 αυτές που θα αποδείξουν αν η ΝΔ θα ανταποδώσει στον Περισσό ‘πριμοδοτώντας’ τους υποψηφίους του. Οι φήμες που κυκλοφορούν στα κομματικά στρατηγεία περί συμφωνιών για Πάτρα, Χαλκίδα, Περιστέρι, Πετρούπολη, Ελληνικό και Νίκαια, θεωρητικά διαψεύδονται. Αλλά.... Το εκλογικό ενδιαφέρον της ημέρας είναι μεγάλο καθώς, εκτός από την πιστοποίηση ή μη της παρασκηνιακής αλληλοϋποστήριξης ΝΔ και ΚΚΕ, κρίνεται και το στοίχημα της κεντροαριστεράς για το ΠΑΣΟΚ».<sup>71</sup>

Στο ΠΑΣΟΚ υπολόγιζαν ότι και φέτος υπάρχει μία ανάλογη συμμαχία μεταξύ ΝΔ και ΚΚΕ παρά τις διαψεύσεις από τις δύο πλευρές, αλλά παρ’ όλα αυτά δεν σταμάτησαν τις προσπάθειες επηρεασμού των ψηφοφόρων του ΚΚΕ. Εκτός όμως από το ΚΚΕ υπήρχε και ο Συνασπισμός όπου όμως τα πράγματα ήταν κάπως διαφορετικά και μετά από διαβουλεύσεις του γραμματέα της Κ.Ε. του ΠΑΣΟΚ κ. Λαλιώτη με τον πρόεδρο του Συνασπισμού κ. Ν. Κωνσταντόπουλο αλλά και άλλων στελεχών «η κεντρική ντιρεκτίβα του ΣΥΝ για ‘ψήφο κατά συνείδηση με πολιτικά και αυτοδιοικητικά κριτήρια’ ικανοποίησε την Χ. Τρικούπη».<sup>72</sup>

Στο ίδιο κλίμα κινήθηκαν και οι δύο υποψήφιοι για τον Δήμο της Αθήνας κ. Παπουτσή από το ΠΑΣΟΚ και Μπακογιάννη από την Νέα Δημοκρατία καθώς βαδίζοντας προς τον Β’ γύρο ο κ. Παπουτσή προσπάθησε να καλέσει «σε συσπείρωση τους ψηφοφόρους της ευρύτερης Αριστεράς» ενώ η κ. Ντόρα Μπακογιάννη προσπάθησε «να προβάλλει στο πρόσωπό της το προφίλ του ‘ενωτικού’ δημάρχου».<sup>73</sup>

Μπορεί όμως σε εθνικό επίπεδο να ακούγονταν «κορώνες» για ευρύτερη συνεργασία των δυνάμεων της Αριστεράς όμως «Διέγραψε 5 το ΠΑΣΟΚ γιατί στήριξαν υποψήφιο ΚΚΕ» πληροφορούμαστε από την *Ελευθεροτυπία* της 19ης Οκτωβρίου 2002 και στη συνέχεια μαθαίνουμε πως «Με 5 λιγότερους βρίσκει το ΠΑΣΟΚ Τυρνάβου ο δεύτερος γύρος των δημοτικών εκλογών. Η Τοπική Οργάνωση αποφάσισε ομόφωνα να διαγράψει πέντε στελέχη της, με-

70. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 20-10-2002, σελ. 4

71. Μακρή Κ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ. 4

72. Παππάς, Τ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ. 4

73. Κρικκής, Στ., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19/20-10-2002, σελ. 14

ταξύ των οποίων και το μέλος της γραμματείας της Ν.Ε. Λάρισας, Δημήτρη Παπαδήμα, διότι 'γελοιοποίησαν το Κίνημα', προπαγανδίζοντας ανοιχτά και απροκάλυπτα υπέρ του υποστηριζόμενου από το ΚΚΕ υποψηφίου δημάρχου». <sup>74</sup>

## VII. Το χρώμα του χάρτη

Φτάνοντας στο δεύτερο γύρο των δημοτικών και νομαρχιακών εκλογών όλοι ασχολούνταν με το γενικότερο μήνυμα που θα έβγαινε από τις κάλπες και αν και πολλοί θεωρούσαν ότι τα βασικά μηνύματα βγήκαν ήδη από τον πρώτο γύρο «Το επιτελείο του κυβερνώντος κόμματος που συνεδρίασε χθες υπό τον Κ. Σημίτη κατέληξε στην εκτίμηση ότι το μήνυμα ήταν αρνητικό για τη Ν.Δ., η οποία επιδίωκε να δημιουργήσει πρόβλημα στην κυβέρνηση. 'Το μήνυμα επεστράφη στη Ρηγίλλης' είπε χαρακτηριστικά ο κ. Λαλιώτης». <sup>75</sup>

Παρ' όλα αυτά όμως εκείνο με το οποίο ασχολούνταν ήταν το πόσες νομαρχίες θα κέρδιζε τα κάθε κόμμα έτσι ώστε στον χάρτη της Ελλάδος το βράδυ των εκλογών να δοθεί η μάχη των εντυπώσεων ανάλογα με το αν το μεγαλύτερο μέρος του θα είναι μπλε ή πράσινο έτσι ώστε μέσω της εικόνας να κερδηθούν και οι εντυπώσεις (Πλειός, 2001). Γι' αυτό υπήρχε και έντονη ανησυχία στο κυβερνητικό στρατόπεδο κυρίως «για τις εντυπώσεις που θα δημιουργηθούν το βράδυ της Κυριακής, καθώς η Ν.Δ. θα αξιοποιήσει το μπλε χρώμα του χάρτη, αν κερδίσει μεγαλύτερο από το 1998 αριθμό νομαρχιών και μεγάλων δήμων». <sup>76</sup>

Τα δύο μεγάλα κόμματα περίμεναν πολλά από τις εντυπώσεις που θα αποκόμιζαν από το χρώμα του χάρτη το βράδυ της 20ης Οκτωβρίου 2002 γιατί από αυτό θα καθοριζόταν οι εξελίξεις και στη γενικότερη πολιτική τους αλλά και στο εσωτερικό τους. «Η αξιοποίηση της αναμενόμενης υπεροχής της στις νομαρχίες και τους δήμους της χώρας, αλλά και η αντιμετώπιση της κριτικής που θα αναπτυχθεί για τις επιλογές και την προεκλογική τακτικής της, θα είναι οι προτεραιότητες της 'επόμενης ημέρας' για την ηγεσία της Νέας Δημοκρατίας. Η επικράτηση του γαλάζιου χρώματος στον εκλογικό χάρτη νομαρχιών θα είναι, σύμφωνα με τον προγραμματισμό που έχει γίνει, το ισχυρό χαρτί της Ρηγίλλης στην επιχειρηματολογία της ότι το μήνυμα των εκλογών ήταν 'ηχηρό κατά της κυβερνητικής πολιτικής και επιβεβαίωσε την υπεροχή της Νέας Δημοκρατίας'. Το κύριο ζητούμενο είναι να αποκρουστεί

74. Δ.Χ. (2002), *Ελευθεροτυπία*, 19-10-2002, σελ. 7

75. Καρέλιας, Γ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 19-10-2002, σελ. 7

76. Καρέλιας, Γ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 19-10-2002, σελ. 7



επικοινωνιακά η αντεπίθεση που αναμένεται να εξαπολύσει το ΠΑΣΟΚ για να κερδίσει τη μάχη των εντυπώσεων. Αυτό θα γίνει με την προβολή των αποτελεσμάτων σε όλη τη χώρα και την υποβάθμιση της σημασίας της υπερνομαρχίας Αθηνών-Πειραιώς».<sup>77</sup>

Όποιο όμως κι αν ήταν το χρώμα του χάρτη τα πραγματικά προβλήματα δεν αγγίχτηκαν από τα κόμματα τα οποία έμειναν απλά και μόνο στο θέμα των εντυπώσεων. Αποτέλεσμα ήταν να υπάρχει μεγάλη αποχή και σε αυτές τις εκλογές. Βέβαια, η αποχή δεν είναι ένα καινούργιο φαινόμενο. Υπάρχει εδώ και πολλά χρόνια και έχει σαν κύρια αιτία την απογοήτευση μεγάλης μερίδας πολιτών από την πολιτική και τους θεσμούς της (Βενιζέλος 1996, Λούλης 1995). Ακόμη πολλοί πολίτες θεωρούν πως πολλοί πολιτικοί έχουν κάνει την πολιτική επάγγελμα και ακόμη οι πολίτες πιστεύουν πως η συνολική πολιτική που ασκείται δεν έχει διαφορά όποιος και να εκλεγεί (Thompson J. B. 1999, σελ. 404-405). Υπήρξαν όμως και πολλοί πολίτες που με την ψήφο τους θέλησαν να στείλουν μήνυμα στην κυβέρνηση. Παραθέτουμε χαρακτηριστικά συνέντευξη ενός εργάτη από το Πέραμα, με καταγωγή από τη Μυτιλήνη, στην *Καθημερινή* της 27ης Οκτωβρίου 2002<sup>77</sup> και στον δημοσιογράφο Πέτρο Παπακωνσταντίνου «Προσωπικά, δεν δίνω δεκάρα για τα κόμματα και τους πολιτικούς. Και είναι πολλοί της ηλικίας μου που σκέφτονται σαν και μένα. Εδώ, στο Πέραμα, αλλά και στη Μυτιλήνη, στην πόλη και στη νομαρχία βγήκαν δεξιοί. Στην Κοκκινιά βγήκε αριστερός, στο Κερατσίνι πασόκος. Και λοιπόν; μήπως όλοι, μα όλοι τους δεν μας κοροϊδεύουν; Ο Καραμανλής ήρθε στη Ζώνη και δεν πήγε να δει τους εργάτες στο συνδικάτο, αλλά να πάρει ανθοδέσμες από τα αφεντικά. Ο Λαλιώτης μας θυμήθηκε μια φορά στα τέσσερα χρόνια όταν ήρθε για να υποστηρίξει τον δικό του υποψήφιο. Ο Σαράφογλου, που ποζάρει για αγωνιστής του ΚΚΕ πήγε στο ΠΑΣΟΚ, όπως παλιότερα ο Λογοθέτης».<sup>78</sup> Άλλη μία κατηγορία ψηφοφόρων που εξέφρασε την δυσφορία της για την κυβερνητική πολιτική ήταν και οι αγρότες. Η αποκαλούμενη και «ψήφος τιμωρίας» από τον κ. Θ. Πάγκαλο<sup>80</sup> προήλθε κυρίως από καθαρά αγροτικές περιοχές όπως η Θεσσαλία αλλά και από δήμους της Αττικής. «Βεβαίως, ούτε οι αιτίες είναι μονοσήμαντες ούτε το μέλλον της 'ψήφου τιμωρίας' δεδομένο, καθώς –τουλάχιστον για τις περιοχές της Δυτικής Αθήνας και Αττικής –την ίδια ώρα που ο ψηφοφόρος με το ένα χέρι ψήφισε τον 'μπλε' δήμαρχο, με το άλλο χέρι ψήφισε τον 'πράσινο' νομάρχη, ψήφος μάλι-

77. Φαφούτης, Κ.Η., *Η Καθημερινή*, 20-10-2002, σελ 8

78. *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 8

79. Παπακωνσταντίνου, Π., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 8

80. Γαλάτη, Π., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 13



στα που θεωρήθηκε ιδιαίτερα πολιτική».<sup>81</sup> Οι αγρότες της Θεσσαλίας δεν ψήφισαν τους υποψηφίους του ΠΑΣΟΚ αφού εκεί το ΠΑΣΟΚ έχασε και τις τέσσερις νομαρχίες ενώ η Νέα Δημοκρατία κέρδισε και τους περισσότερους δήμους στους περισσότερους νομούς της περιοχής, για παράδειγμα στην Καρδίτσα από τους 20 δήμους κέρδισε τους 16. Το ίδιο όμως δεν συνέβη και σε άλλες περιοχές της χώρας όπου πιθανώς οι ψηφοφόροι θα είναι το ίδιο δυσανεκτοί ή και περισσότερο. «Προφανώς, η επιλογή της 'ψήφου τιμωρίας' καθώς πρόκειται για τοπικές εκλογές, βρίσκεται σε ευθεία σύνδεση και με την επιλογή των προσώπων, αλλά και με την κατάσταση στο εσωτερικό των κομμάτων στον συγκεκριμένο τόπο και χρόνο».<sup>82</sup> Πάνω από όλα όμως η ψήφος στις καθαρά αγροτικές περιοχές δείχνει την αδυναμία των κυβερνώντων να επιλύσουν χρόνια προβλήματα. «Και πρώτα-πρώτα το αγροτικό- που δεν αφορά μόνο το βαμβάκι: Το πρόβλημα δεν ανακαλύφθηκε πριν από μία εβδομάδα, λόγω των νομαρχιακών-δημοτικών εκλογών και των 'μηνυμάτων' τους, ώστε να το θεωρούν σήμερα θέμα 'προτεραιότητας' το ΠΑΣΟΚ και η ΝΔ. Το θέμα υπάρχει ως σοβαρό οικονομικό και κοινωνικό πρόβλημα, ουσιαστικώς από το 1981, οπότε η Ελλάδα κατέστη πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Από τότε έπρεπε να έχουν αρχίσει οι προγραμματισμοί για μια μεγάλη προσπάθεια αναδιάρθρωσης αυτού του μεγάλου παραγωγικού τομέα.<sup>83</sup> Το πολιτικό κόστος είναι αυτό που αφήνει πολλά προβλήματα άλυτα εδώ και πολλές δεκαετίες. Καταδεικνύει παράλληλα την αδυναμία των κυβερνώντων να δώσουν λύσεις σε πολλά προβλήματα τα οποία διογκώνονται και κάνουν έτσι τους ψηφοφόρους να στρέφουν την πλάτη στα κόμματα που υποστήριζαν. «Οι αγροτικές περιοχές έστρεψαν την πλάτη στο κυβερνών ΠΑΣΟΚ (με το οποίο τις συνέδεαν 'ιστορικοί δεσμοί...'). Ίσως όχι τόσο λόγω της κατάστασης στην οποία έχει περιέλθει ο αγροτικός τομέας της οικονομίας και της διαφαινόμενης συνέχισης της προβληματικότητάς του λόγω των κεντρικών ευρωπαϊκών επιλογών, όσο για τον τρόπο που ως κυβέρνηση διαχειρίστηκε αυτήν την προβληματικότητα, την συχνή-πυκνή καταφυγή (για λόγους πολιτικού κόστους...) σε ψευδεπίγραφες 'λύσεις' που δεν συνιστούν θεραπεία αλλά 'ασπιρίνες', την έλλειψη τόλμης όχι μόνο στο να πει ξεκάθαρα ποιο είναι το 'σήμερα' και πως αναπόφευκτα προβάλλει το 'αύριο'.<sup>84</sup> Πολλές φορές οι κυβερνήσεις προσπαθούν να λύσουν ένα πρόβλημα αλλά οι προτάσεις τους είναι αναποτελεσματικές γιατί υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα

81. Γαλάτη, Π., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 13

82. Γαλάτη, Π., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 13

83. Αγγελόπουλος, Κ.Ι., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 14

84. Οικονομόπουλος, Θ., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 15

στην πραγματικότητα και την ιδεολογία τους (Edelman 1999, σελ. 60). Αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα να χάσει το ΠΑΣΟΚ περιοχές που παραδοσιακά είχε μεγάλη επιρροή και αυτές οι περιοχές να ψηφίζουν τη Νέα Δημοκρατία. «Η Ν.Δ. γίνεται όλο και πιο 'λαϊκότροπο' κόμμα, με απόλυτη σχεδόν κυριαρχία στις εργατικές, μικροαστικές και αγροτικές περιοχές, ενώ το ΠΑΣΟΚ εμπεδώνει την προνομιακή του διεύθυνση στα μεσανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. (Χαρακτηριστικά: Το κόμμα του Καραμανλή εξέλεξε νομάρχη στους 16 από τους 21 νομούς με το χαμηλότερο κατά κεφαλήν ΑΕΠ. Το κόμμα του Σημίτη στήριξε τον τελικό νικητή στους 13 από τους 25 πιο πλούσιους νομούς...). Η κατάληξη αυτή υπήρξε ωστόσο, το αποτέλεσμα μιας σταδιακής εξέλιξης με πολλά 'σκαμπανεβάσματα'». <sup>85</sup>

Οι εντυπώσεις και το μήνυμα των εκλογών ήταν αυτό που κυριάρχησαν και στις φετινές δημοτικές εκλογές. Τα κόμματα συνεχίζουν τον απολογισμό για αυτές τις εκλογές, καθορίζουν τις πολιτικές που θα ακολουθήσουν αλλά παράλληλα συνεχίζονται και οι αντιδράσεις εντός και εκτός των κομμάτων για τα αποτελέσματα αλλά και για τα άλλα θέματα που συζητήθηκαν κατά την προεκλογική περίοδο. «Η μεγάλη ένταση με την οποία έδωσαν, λοιπόν οι δύο 'μεγάλοι' την πρόσφατη μάχη των νομαρχιακών-δημοτικών εκλογών, η καθαρά διαφαινόμενη διάθεσή τους για μια επόμενη 'μετωπική' σύγκρουση και οι 'επιθετικές' απόψεις αμφοτέρων που συζητούνται στα παρασκήνια σχετικώς με το πόσο δυνατά θα έπρεπε στο εξής να πλήττεται ο αντίπαλος, δεν προδιαγράφουν τίποτε το ιδιαίτερος θετικό για τα πολιτικά πράγματα της χώρας από τώρα και έως τις βουλευτικές εκλογές. Δεν έπεσαν, φαίνεται, έξω, όσοι προέβλεπαν από το καλοκαίρι, ότι αυτές οι εκλογές του Οκτωβρίου δεν θα ήταν για τα δύο κόμματα, τίποτε λιγότερο ή περισσότερο από μια 'πρόβα τζενεράλε' βουλευτικών εκλογών, με την Τοπική Αυτοδιοίκηση προσφερόμενη μόνον ως χρήσιμο σκηνικό γι' αυτόν τον σκοπό». <sup>86</sup>

## VII. Από το «χρώμα» του χάρτη στην επίλυση του Κυπριακού

Οι συζητήσεις για το χρώμα του χάρτη και το μήνυμα των εκλογών κράτησαν για αρκετό καιρό και έκαναν πολλούς να χαρακτηρίσουν τη διεξαγόμενη συζήτηση γύρω από την ανάλυση και μελέτη των αποτελεσμάτων των δημοτικών και νομαρχιακών εκλογών ως "τρίτο γύρο". <sup>87</sup> Ξεπεράστηκαν,

85. Διαμαντόπουλος, Θ., (2002), *Απογευματινή Της Κυριακής*, 27-10-2002, σελ. 17

86. Αγγελόπουλος, Κ.Ι., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 14

87. Φαράκος, Γρ., (2002), *Απογευματινή Της Κυριακής*, 27-10-2002, σελ. 14



όμως από την ίδια την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα καθώς τα προβλήματα που ακολούθησαν τις εκλογές ήταν πολύ σημαντικά και αφορούσαν όλους τους τομείς. Αναφέρουμε ενδεικτικά το σχέδιο Ανάν για τη επίλυση του κυπριακού και όλη τη συζήτηση που ακολούθησε μέχρι τη σύνοδο της Κοπεγχάγης, το θέμα της τρομοκρατίας και κυρίως τη διεξαγωγή των δικών με ή χωρίς τηλεοπτικές κάμερες<sup>88</sup>, το θέμα της βασιλικής παρουσίας, τα σενάρια εκλογών<sup>89</sup> και διαδοχής του Πρωθυπουργού κ. Κώστα Σημίτη,<sup>90</sup> οι κακοκαιρίες και οι καταστροφές που προκαλούν λόγω των ακραίων καιρικών φαινομένων,<sup>91</sup> η διαφθορά στο δημόσιο βίο, ο προϋπολογισμός και τέλος η ελληνική προεδρία της Ε.Ε. για το Α εξάμηνο του 2003. Τα προβλήματα αυτά εμφανίστηκαν αμέσως μετά τις εκλογές και οι λύσεις τους έπρεπε να δοθούν άμεσα. «Οι αναγκαίες όμως διορθωτικές ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση των αναδεικνυόμενων προβλημάτων δεν είναι πάντοτε εύκολες. Συχνά διότι οι επιλογές για τη βελτίωση της κατάστασης δεν είναι αντικειμενικά εφικτές. Άλλοτε πάλι διότι προσωπικές δεσμεύσεις και συναισθηματικοί εγκλωβισμοί δυσχεραίνουν τη λήψη αποφάσεων που αναγκαστικά προκαλούν δυσαρέσκειες και πικρίες»<sup>92</sup>

### VIII. Επίλογος

Τα αποτελέσματα των δημοτικών και νομαρχιακών εκλογών δεν έφεραν καμιά σημαντική αλλαγή στον πολιτικό χάρτη της χώρας. Όλα τα κόμματα θεώρησαν ότι κέρδισαν τις εντυπώσεις και πως βγήκαν κερδισμένα από τις εκλογές. Όμως το ενδιαφέρον που έδειξαν όλοι για τις νομαρχιακές και δημοτικές εκλογές γρήγορα άρχισε να χάνεται μόλις αυτές τέλειωσαν «και όλη η συζήτηση που άνοιξαν σαν να λησμονήθηκε».<sup>93</sup> «Όπως συμβαίνει κατά κανόνα οι εντυπώσεις έχουν βραχύχρονη διάρκεια και πολύ σύντομα υποκαθίστανται από τον προβληματισμό που επιβάλλουν τα πραγματικά στοιχεία και γεγονότα».<sup>94</sup>

Για πολλά από τα προβλήματα όμως οι λύσεις που προσπαθεί η κυβέρνηση να δώσει δεν είναι αυτή που πρέπει, κυρίως γιατί φοβάται το πολιτικό κό-

88. Παπαγιαννίδης, Α.Δ., (2002), *Το Βήμα*, 27-10-2002, σελ. Α12

89. Γιαννακά, Σ., (2002), *Το Βήμα*, 10-11-2002, σελ. Α24

90. Παπαχρήστος, Γ.Χ., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19/20-10-2002, σελ. 6

91. Ψυχάρης, Στ., (2002), *Το Βήμα*, 10-11-2002, σελ. 1-2

92. Ανδριανόπουλος, Α., (2002), *Απογευματινή Της Κυριακής*, 27-10-2002, σελ. 13

93. Παπαγιαννίδης, Α.Δ., (2002), *Το Βήμα*, 15-12-2002, σελ. Α22

94. Ζούλας, Στ., (2002), *Η Καθημερινή*, 20-10-2002, σελ. 15



στος. Σε πολλές περιπτώσεις όπως στις αγροτικές περιοχές η κυβέρνηση πήρε το μήνυμα της λαϊκής δυσφορίας αλλά δεν τολμά να πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις και να δώσει τις λύσεις που χρειάζονται. «Υπάρχει όμως, και μια άλλη πλευρά της δημοκρατίας, ευρύτερη και με μεγαλύτερες προοπτικές. Μου είπαν το ακόλουθο περιστατικό με τον Κωνσταντίνο Καραμανλή, τον πρεσβύτερο. Σε κάποια εκλογική αναμέτρηση, περί το τέλος της δεκαετίας του '50 ή τις αρχές του '60, στο πλαίσιο της εκλογικής εκστρατείας, κατέβηκε να μιλήσει στον Πύργο της Ηλείας. Οι συνεργάτες του και οι τοπικοί παράγοντες του είπαν ότι το ακροατήριο είναι μουδιασμένο, αν όχι εχθρικό, λόγω της χαμηλής τιμής της σταφίδας. Μερικοί τόλμησαν να υπαινιχθούν ότι κάτι πρέπει να πει για να γλυκάνει το ακροατήριο, κάποια υπόσχεση πρέπει να δώσει, έστω και αόριστη. Ο Κωνσταντίνος Καραμανλής βγήκε στο μπαλκόνι και τους άφησε όλους άναυδους, οπαδούς, συνεργάτες και τοπικούς παράγοντες: 'Δεν θέλω να σας πω ψέματα και να σας δώσω υποσχέσεις, τους είπε. Θα σας πω την αλήθεια και η αλήθεια είναι... ότι η σταφίδα τέλος! Ούτε σε σας συμφέρει ούτε στη χώρα, τουλάχιστον στην έκταση που την καλλιεργείτε'.... Αυτή είναι η άλλη πλευρά της δημοκρατίας και της σχέσης πολιτικής και κοινωνίας... Αν ο Κώστας Σημίτης ήθελε να ακολουθήσει το παράδειγμα του Κωνσταντίνου Καραμανλή, θα έβρισκε ένα μπαλκόνι στην Κεντρική ή Βόρειο Ελλάδα και θα έλεγε στους βαμβακοπαραγωγούς: 'Πήρα το μήνυμά σας αλλά το βαμβάκι τέλος!' Και θα τους εξηγούσε πειστικά γιατί: ότι οι επιδοτήσεις, που δεν εξαρτώνται από μας, δεν μπορούν να συνεχισθούν, ότι οδηγούν σε αδιέξοδο προκαλώντας νοσηρές καταστάσεις, ότι έχει τετραπλάσιο κόστος από τη διεθνή του τιμή και τέλος και το σημαντικότερο ότι καταστρέφει το περιβάλλον εξαντλώντας τους λιγοστούς υδάτινους πόρους. Θα προσέθετε ότι από δω και πέρα επιδοτείται η αλλαγή της καλλιέργειας και ο περιορισμός της παραγωγής βαμβακιού. Αν τα έλεγε αυτά, με ειλικρίνεια και πειστικότητα πιθανόν να είχε κομματικό κόστος, αλλά θα είχε μεγάλο πολιτικό κέρδος και, επιτέλους, είναι καιρός να χρησιμοποιήσουμε ορθά τους όρους: Υπάρχει πολιτικό κέρδος και κομματικό κόστος και όχι το αντίστροφο, πολιτικό κόστος και κομματικό κέρδος. Θα έχανε πιθανότατα τις εκλογές, αλλά αυτό δεν είναι δυστύχημα, ενίοτε είναι ευτύχημα για εκείνον που τις χάνει και για τη χώρα».<sup>95</sup>

Με αυτόν τον τρόπο θα είναι πιο εύκολο να καμφθούν οι λαϊκές αντιδράσεις και τα κόμματα θα ήταν δυνατό να πραγματοποιήσουν την λεγόμενη «εναρμονιστική λειτουργία» (Διαμαντόπουλος, 1983, σελ. 108-109).

95. Καρκαγιάννης, Α., (2002), *Η Καθημερινή*, 20-10-2002, σελ 17

Επιπλέον είναι πολύ πιθανό οι εκλογείς δυσανεσθημένοι από την κυβερνητική πολιτική, να ψήφισαν τον μη κυβερνητικό υποψήφιο και με αυτόν τον τρόπο να εξέφρασαν την δυσφορία τους. Είναι επίσης πολύ πιθανό ακόμη και από κυβερνητικής πλευράς να επιδιώχθηκε κάτι τέτοιο. Δηλαδή να απορροφηθούν οι τριβές και οι δυσφορίες προς την κυβέρνηση σε τοπικό επίπεδο και σε στελέχη της χωρίς αυτό να αγγίζει την κεντρική εξουσία. (Διαμαντόπουλος 1983). Ο Μακιαβέλι αναφέρει χαρακτηριστικά στον *Ηγεμόνα* του: «Και ξέροντας πως οι παλιές τραχύτητες είχαν γεννήσει κάποιο μίσος, για να ξεθυμιάνει τα πνεύματα του κόσμου και να τον κερδίσει ολότελα, θέλησε να δείξει πως, αν έγινε και καμιά απανθρωπία, δεν ήταν από κείνον, παρά από το ανήμερο φυσικό του διοικητή. Και βρίσκοντας από δω ευκαιρία, ένα πρωί τον έβγαλε στην πλατεία της Κεζένας κομμένον στα δυο, μ' ένα κομμάτι ξύλο κι ένα ματωβαμμένο μαχαίρι δίπλα του. Η αγριότητα του θεάματος έκαμε τους λαούς εκείνους να μείνουνε συνάμα και ικανοποιημένοι και αποσβολωμένοι» (Machiavelli)

«Στην περίοδο 1974-1981 στην αυτοδιοίκηση κυριαρχούσαν το ΠΑΣΟΚ και τα κόμματα της Αριστεράς, όμως τις εκλογές τις κέρδιζε η Ν.Δ. του μακαρίτη Καραμανλή. Το 1990, το 1994 και, ιδίως, το 1998, το ΠΑΣΟΚ υπέστη μεγάλη έκταση πολιτική ήττα στις δημοτικές εκλογές. Όμως, βγήκε νικητής σε τρεις διαδοχικές βουλευτικές εκλογές. Η εικόνα αυτή δεν οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι επικείμενες εκλογές δεν θα έχουν πολιτική σημασία. Απλώς, επιβεβαιώνει τον κανόνα ότι μεγάλα στρώματα ψηφοφόρων ψηφίζουν με άλλα κριτήρια στις δημοτικές και με άλλα στις βουλευτικές εκλογές».<sup>96</sup>

Εκτός όμως από τα πολιτικά συμπεράσματα ένα άλλο θέμα που τέθηκε ήταν κατά πόσο η τηλεόραση έπαιξε ρόλο στη διαμόρφωση των τελικών αποτελεσμάτων και όσον αφορά στα πρόσωπα που τελικά εκλέχτηκαν δημοτικοί σύμβουλοι κυρίως στις μεγάλες πόλεις αφού πάρα πολλοί γνωστοί ηθοποιοί και καλλιτέχνες κατάφεραν τελικά να εκλεγούν. «Στο νέο δημοτικό συμβούλιο των Αθηναίων εκλέχτηκαν, και μάλιστα σε καλή σειρά, πολλοί καλλιτέχνες και δημοσιογράφοι, γνωστοί κυρίως από την τηλεόραση. Τα τηλε-παράθυρα είναι ένα καλό διαβατήριο για την πολιτική επιτυχία και, στη χειρότερη περίπτωση, για την πολιτική, επαγγελματική ή καλλιτεχνική επιβίωση ανθρώπων που, δίχως τα τηλεοπτικά δεκανίκια, θα τους αγνοούσε ακόμα και ο θυρωρός τους. Δεν αποκλείεται οι νεοεκλεγθέντες επώνυμοι να έχουν αυτοδιοικητικό τάλαντο αγαθές προθέσεις και απεριόριστη όρεξη για δουλειά. Όμως έχουμε λόγους να υποψιαζόμαστε ότι οι εκλογείς δεν τους επέλεξαν

96. Καρέλιας, Γ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 4-10-2002, σελ. 9



τόσο για το καλλιτεχνικό ή πολιτικό ήθος τους, όσο για το γεγονός ότι ήταν οικεία πρόσωπα».<sup>97</sup>

«Οι περισσότεροι υποψήφιοι δεν έχουν την ευκαιρία να απευθύνονται μαζικά στους ψηφοφόρους τους, με εξαίρεση εκείνους που έχουν πρόσβαση στις τηλεοπτικές εκπομπές. Οπότε ελάχιστοι μπορούν να αντισταθούν στην τακτική των κοινωνικών...μαζώξεων» λέει στην εφ. *Το Βήμα*, επικοινωνιολόγος, οπαδός της lifestyle στρατηγικής.<sup>98</sup>

Τα πρόσωπα που είχαν την ευκαιρία να εμφανίζονται συχνά στο γυαλί είχαν και περισσότερες πιθανότητες να εκλεγούν χωρίς ιδιαίτερο κόπο και έξοδα. Όμως οι υποψήφιοι που δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα προσπάθησαν να καλύψουν αυτό το κενό με διάφορα επικοινωνιακά τρικ και ξοδεύοντας παράλληλα πολλά χρήματα. Αυτό έγινε για να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με τους εκλογείς και να προσπαθήσουν να τους προσεγγίσουν όσο το δυνατό περισσότερο. «Φυσικά η επαφή με τον εκλογέα χρειάζεται κόπο, οργάνωση και αρκετό χρήμα: οι δημοτικές και νομαρχιακές εκλογές είναι επίσης ένα πολύ δαπανηρό 'σπορ'».<sup>99</sup> Οι πιο ισχυροί οικονομικά υποψήφιοι διέθεσαν πολλά εκατομμύρια για τον προεκλογικό τους αγώνα<sup>100</sup> κάτι που σύμφωνα με τον κ. Γιάννη Μαυρή, διευθύνων σύμβουλο της εταιρίας δημοσκοπήσεων VPRC οδηγεί σε δύο βασικά συμπεράσματα: «Πρώτον, εκδηλώνεται πιο έντονα η 'επαγγελματοποίηση' της πολιτικής, με την εμπλοκή των εξειδικευμένων 'στρατηγών επικοινωνίας' και των επιτελείων τους. Και, δεύτερον, σε αυτή την εκλογική μάχη συμμετέχουν, σε γενικές γραμμές, λιγότεροι υποψήφιοι σε σχέση με προηγούμενες αναμετρήσεις στις 'τοπικές κοινωνίες'».<sup>101</sup> Για τη μείωση των υποψηφίων πέρα από τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης χρονικής και εκλογικής συγκυρίας φαίνεται πως ένας βασικός λόγος είναι και τα μεγάλα χρηματικά ποσά που απαιτούνται για την διεξαγωγή μιας προεκλογικής εκστρατείας,<sup>102</sup> μέρος των οποίων είναι και η χρηματοδότηση και πραγματοποίηση δημοσκοπήσεων αλλά και όλης της εκστρατείας με πιο επιστημονικό τρόπο κάτι που οδηγεί στην επαγγελματοποίηση της πολιτικής.<sup>103</sup>

Η επικοινωνιακή πολιτική των υποψηφίων όμως δέχθηκε κι αυτή κριτική

97. Τζιάντζη, Μ., (2002), *Η Καθημερινή*, 3-11-2002, σελ. 3

98. Κόλλια, Ελ., (2002), *Το Βήμα*, 18-8-2002, σελ. Α28

99. Χαλβατζάκης, Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α68

100. Χαλβατζάκης, Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α68

101. Μαυρής, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, στο άρθρο του Κ. Χαλβατζάκη, σελ. Α68

102. Χαλβατζάκης, Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α68

103. Μαυρής, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, στο άρθρο του Κ. Χαλβατζάκη, σελ. Α68



κυρίως στις περιπτώσεις όπου επικράτησε η αρνητική συνθηματολογία. Συχνά η αρνητική συνθηματολογία και διαφήμιση δεν είχε τα αποτελέσματα που επιδίωκαν οι εμπνευστές τους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις είχαν τα εντελώς αντίθετα αποτελέσματα. «Η αρνητική πολιτική διαφήμιση μπορεί ασφαλώς να βοηθήσει σε ορισμένες περιπτώσεις, είτε να γίνει 'καταφύγιο' σε κάποιον με ένδεια μηνυμάτων. Ωστόσο μακροπρόθεσμα μπορεί να αποτελέσει 'μπούμεραγκ' εναντίον των ανίδεων στην πολιτική πρακτική υψηλών προδιαγραφών».<sup>104</sup> Ο κ. Γιώργος Φλέσσας, διευθύνων σύμβουλος της εταιρίας *civitas* λέει: «στις δημοτικές εκλογές οι αρνητικές επικοινωνιακές προσεγγίσεις είναι ζημιογόνες και περιοριστικές, όπως εξάλλου μας δείχνουν και οι έρευνες που πραγματοποιούμε. Όσον αφορά τους μεγάλους 'μονομάχους', την κοινή γνώμη κερδίζουν θετικά, αισιόδοξα και συγκρατημένα μηνύματα, που είναι απαλλαγμένα από το στοιχείο της γκρίνιας».<sup>105</sup> Σ' αυτές όμως τις δημοτικές και νομαρχιακές εκλογές εκτός από λίγες περιπτώσεις π.χ. στη Θεσσαλονίκη,<sup>106</sup> δεν υπήρξαν μηνύματα με αρνητικό περιεχόμενο.<sup>107</sup>

Μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται συνεχώς λόγος για τα επικοινωνιακά τρικ, για τις διαφημίσεις και για τα μηνύματα των εκλογών ενώ τα διάφορα προβλήματα των τοπικών κοινωνιών έρχονται σε δεύτερη μοίρα. «Και οι περίφημες τοπικές κοινωνίες; Ποια είναι η ουσία γι' αυτές; Γιατί είναι υποχρεωμένοι, π.χ. οι Αθηναίοι να ψηφίζουν για άρχοντές τους πρόσωπα που εμφανώς δεν ενδιαφέρονται για το αξίωμα του δημάρχου, αλλά το βλέπουν μόνο ως εφαλτήριο για υψηλότερα; Τέτοιες είναι οι επιλογές που κάνει εδώ και πολλά χρόνια η Ν.Δ. και δυστυχώς, επιβραβεύονται στην κάλπη. Αλλά και το ΠΑΣΟΚ επέλεξε αμιγώς κομματικά πρόσωπα, χωρίς καμιά προσπάθεια αναζήτησης προσώπων ευρύτερης αποδοχής, με δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασης στην πόλη και συνεννόησης με ευρύτερες δυνάμεις και όχι με μόνο εφόδιο την κομματική ορθοδοξία. Πόσο στ' αλήθεια έχει να ωφεληθεί η πόλη από τέτοιες επιλογές; Αυτό ισχύει κατ' εξοχήν για μικρότερες πόλεις, όπου το πολιτικό μήνυμα που θα εκπεμφθεί δεν έχει ιδιαίτερη σημασία ή και καμία. Τι να το κάνει το περίφημο πολιτικό μήνυμα ο πολίτης που βλέπει την πόλη του να βρωμάει, να μην έχει πλατείες και παιδικές χαρές, τα πεζοδρόμιά της να είναι αδιάβατα, τα σχολεία της αφιλόξενα; Ή μήπως αυτό ακριβώς πρέπει να είναι το πολιτικό μήνυμα που πρέπει να στείλει;»<sup>108</sup>

104. Χαλβατζάκης, Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α68

105. Φλέσσας, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, άρθρο του Κ. Χαλβατζάκη

106. Χαλβατζάκης, Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α68

107. Χαλβατζάκης, Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α68

108. Καρέλιας, Γ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 4-10-2002, σελ. 9

Πολλοί είναι αυτοί που χρησιμοποιούν την τοπική αυτοδιοίκηση ως εφελτήριο για την μετέπειτα πορεία τους στον πολιτικό στίβο. Δεν δίνουν μεγάλη σημασία στα πραγματικά προβλήματα της τοπικής αυτοδιοίκησης και το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι το να εκλεγούν αργότερα βουλευτές και να μεταπηδήσουν στην κεντρική πολιτική σκηνή. «Εν κατακλείδι: Πέρα από το πολιτικό μήνυμα, χρειαζόμαστε ανθρώπους που ενδιαφέρονται για το κοινό καλό και όχι μόνο για το καλό του κόμματός τους ή για την προσωπική τους ανέλιξη. Χρειαζόμαστε ανθρώπους που γνωρίζουν την αυτοδιοίκηση και είναι αποφασισμένοι να συγκρουστούν όχι με τα μεγάλα μόνον αλλά και με τα πολλά μικρότερα συμφέροντα για να εξανθρωπίσουν τις πόλεις και να σταματήσουν τη συνεχιζόμενη καταστροφή των χωριών μας. Αλλιώς, οι περιφημες τοπικές κοινωνίες, εμείς οι ίδιοι δηλαδή, παίζουμε το παιχνίδι των κομματικών σκοπιμοτήτων και των Πάσης φύσεως πολιτικάντηδων»<sup>109</sup>

Το κενό αυτό των προγραμμάτων και οραμάτων έρχεται να καλύψει η πολιτική διαφήμιση η οποία προσπαθεί να παρουσιάσει μια άλλη εικόνα, διαφορετική από την πραγματικότητα. «Είναι δηλαδή καθαρό πλέον στους πολίτες, ότι με την πολλή πολιτική διαφήμιση, τα διψασμένα για εκλογική δύναμη μεγάλα κόμματα προσπαθούν ουσιαστικώς να καλύψουν την ισχνότητα της πολιτικής βάσης της ρητορικής τους. Αυτόν τον τομέα, λοιπόν, θα έπρεπε να προσπαθήσουν να βελτιώσουν προσεχώς οι 'σοφοί' των δύο μεγάλων κομμάτων και όχι τα 'επικοινωνιακά' τους, από τα οποία όλοι καλά χορτάσαμε και μας έμεινε και υπόλοιπο».<sup>110</sup> Δεν υπήρχαν προγραμματικές και σοβαρές προτάσεις για τα ουσιαστικά και μεγάλα προβλήματα της τοπικής αυτοδιοίκησης σ' αυτές τις εκλογές και υπήρξε αποπροσανατολισμός από τα μεγάλα θέματα όπως η ανεργία, η απασχόληση, το ασφαλιστικό καθεστώς θίχτηκαν πολύ λίγο θέματα όπως η παγκοσμιοποίηση, ο πόλεμος κατά της τρομοκρατίας και ο προαναγγελθείς πόλεμος του Ιράκ. Όλα τα παραπάνω συντέλεσαν στο να υπάρξει αυξημένη αποχή και μεγάλος αριθμός λευκών ψηφοδελτίων με αποτέλεσμα οι πολίτες να αδιαφορήσουν για τις εκλογές και τα αποτελέσματά τους και έτσι να διαφαίνεται μια γενικότερη απάθεια όσον αφορά τα πολιτικά πράγματα και να επιβεβαιώνεται η κρίση της πολιτικής που από καιρό έχει αρχίσει να διαφαίνεται (Γαλάνης/Moser 1999/Γαλάνης 2001). «Ελάχιστοι ακόμη κι από αυτούς που ψήφισαν, είναι αυτοί που πιστεύουν ότι η ψήφος τους είναι πιθανόν να οδηγήσει σε κάποια σημαντική αλλαγή».<sup>111</sup> Η αποχή όπως άλλωστε συμβαίνει τα τελευταία χρόνια σε όλες

109. Καρέλιας, Γ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 4-10-2002, σελ. 9

110. Αγγελόπουλος, Γ.Κ., (2002), *Η Καθημερινή*, 20-10-2002, σελ. 14

111. Φωτόπουλος, Τ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 19-10-2002, σελ. 9



τις εκλογικές αναμετρήσεις σημείωσε υψηλά ποσοστά ανάμεσα στους νέους οι οποίοι απομακρύνονται όλο και περισσότερο από την πολιτική. (Αρμενάκης/Δεμερτζής, 2001). «Και συνέβαλε σημαντικά στην αποχή και το όλο προεκλογικό κλίμα, το οποίο μόνο πολιτική δεν απέπνεε».<sup>112</sup> Η αποχή και το λευκό είναι φαινόμενο που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε πολλές χώρες τις Ευρώπης αλλά και στην Αμερική.<sup>113</sup> Το φαινόμενο ανησύχησε τα κόμματα και τους υποψηφίους και ήταν ένα σημείο όπου συνέκλιναν προεκλογικά καλώντας όλους τους ψηφοφόρους να ασκήσουν το εκλογικό τους δικαίωμα.<sup>114</sup>

Αυτή η τακτική όμως των κομμάτων, να χρησιμοποιούν τις Δημοτικές και Νομαρχιακές εκλογές σχεδόν μόνο ως «αρένα κομματικής αντιπαράθεσης»<sup>115</sup> και μόνο οι εντυπώσεις να τα ενδιαφέρουν χωρίς να εμβαθύνουν στα ουσιαστικά προβλήματα των τοπικών κοινωνιών στην πραγματικότητα μόνο κακό κάνουν στην τοπική αυτοδιοίκηση όπως επίσης κακό προκαλεί και ο τρόπος επιλογής των υποψηφίων οι οποίοι στη συντριπτική πλειοψηφία τους υποδεικνύονται με καθαρά κομματικά κριτήρια ενώ σπάνια οι φωνές των πολιτών εισακούονται.<sup>116</sup>

Όλα τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη σημασία καθώς συζητείται από την κυβέρνηση η προώθηση του «νέου Καποδίστρια»<sup>117</sup> που προβλέπει την καθιέρωση 13 υπερνομαρχιών σε όλη τη χώρα καθώς και τη θεσμοθέτηση «Μητροπολιτικών δήμων»<sup>118</sup> ενώ η κεντρική εξουσία θα χειρίζεται μόνο θέματα που έχουν σχέση με την εθνική άμυνα, τη δημόσια ασφάλεια και την πολιτική προστασία των πολιτών.<sup>119</sup>

Τελείωσαν οι δημοτικές εκλογές, παρακολουθήσαμε όλο αυτό το διάστημα συγκρούσεις, ομιλίες, ομαδοποιήσεις μέσα στα ίδια τα κόμματα, αποτελέσματα δημοσκοπήσεων. Όμως όλα αυτά δεν αφορούσαν ιδέες και πολιτικές αλλά μοναδικό στόχο και σκοπό είχαν το πώς κάποιος θα καταλάβουν κάποια εξουσία ενώ τα «κούφια λόγια»<sup>120</sup> όπως ανάπτυξη, ισχυρή Ελλάδα, όμορφη πόλη κλπ. δεν ανταποκρίνονταν τις περισσότερες φορές στην πρα-

112. Ρωμαίος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 27-10-2002, σελ. Α10

113. Παπακωνσταντίνου, Π., (2002), *Η Καθημερινή*, 30-6-2002, σελ. 22

114. Κοραή Χρ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 19-10-2002, σελ. 15

115. Ρωμαίος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α20

116. Ρωμαίος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α20

117. Ρωμαίος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α20

118. Ρωμαίος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α20

119. Ρωμαίος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α20

120. Μπιτσάκης, Ευ. (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 5-7-2002, σελ. 6



γματικότητα η οποία είναι πολύ διαφορετική<sup>121</sup>. Τους πολίτες δεν φάνηκαν να συγκινούν ούτε και θέσεις εργασίας που υποσχέθηκαν προεκλογικά οι κυβερνώντες τις πιο πολλές φορές όμως για μετά τις εκλογές<sup>122</sup> και οι οποίες επίσης ουδεμία σχέση είχαν με την τοπική αυτοδιοίκηση. Θα πρέπει όλοι να ασχοληθούν πραγματικά με την τοπική αυτοδιοίκηση και τις τοπικές κοινωνίες και να κάνουν αποφασιστικά βήματα για την ενίσχυσή τους, αλλά γι' αυτό βασική προϋπόθεση είναι οι κομματικές παρεμβάσεις να μειωθούν, να πάψουν τα κόμματα να θεωρούν φέουδα τους δήμους και τις νομαρχίες<sup>123</sup> και οι ίδιοι οι πολίτες να αποφασίζουν ελεύθερα και να εκλέγουν αυτούς που θα τους διοικήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Οι νομαρχιακές και δημοτικές εκλογές του 2002 απέδειξαν για ακόμη άλλη μια φορά ότι η κεντρική πολιτική εξουσία και τα πολιτικά κόμματα ελάχιστα ενδιαφέρονται για μια ανεξάρτητη, αυτόνομη και οικονομικά ισχυρή τοπική αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η ενίσχυση και η αυτοδυναμία της τοπικής αυτοδιοίκησης με δυνατότητες άσκησης ουσιαστικής πολιτικής και παρέμβασης στα τοπικά κοινωνικά προβλήματα. Ακόμη και οι τελευταίες συζητήσεις που γίνονται, μετά την εξαγγελία του πρωθυπουργού για την αλλαγή του εκλογικού νόμου και τις βουλευτικές εκλογές, διέπονται από την «λογική» του κομματικού συμφέροντος και όχι του συμφέροντος του λαού και της χώρας.

Δυστυχώς, για την Ελλάδα φαίνεται ότι ο δρόμος θα είναι ακόμη μακρύς, ώστε οι θεσμοί να λειτουργούν υπεράνω προσώπων και κομματικών επιλογών και οι Έλληνες να αντιμετωπίζονται ως πολίτες και όχι ως υπήκοοι.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του τελευταίου Ευρωβαρομέτρου (Ιούλιος 2003) σχετικά με τη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Ελλάδα, λίγο παραπάνω από τους μισούς Έλληνες δεν εμπιστεύονται τη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, το 13% είναι εντελώς απογοητευμένο από το πώς εμπεδώνεται η δημοκρατία στην Ελλάδα, ενώ 38% δηλώνει «όχι και τόσο ικανοποιημένο». Από τους υπόλοιπους που συμμετείχαν στη δημοσκόπηση του Ευρωβαρομέτρου 4 στους 10 δηλώνουν σχετικά ικανοποιημένοι από τον τρόπο λειτουργίας της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, ενώ ένα ποσοστό 9%, θεωρεί ότι η δημοκρατία λειτουργεί εξαιρετικά καλά στη χώρα μας. Σύμφωνα με το Ευρωβαρόμετρο, η ανεργία είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η χώρα (62% των Ελλήνων έναντι 41% των Ευρωπαίων - ενώ ακολουθούν η οικονομική κατά-

121. Μπιτσάκης, Ευ. (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 5-7-2002, σελ. 6.

122. *Ελευθεροτυπία*, 4-10-2002, σελ. 21.

123. Ρωμαίος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α20.

σταση με 34%, η εγκληματικότητα με 24%, ο πληθωρισμός και το σύστημα υγείας και πρόνοιας με 18% καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα με 10%.

Προβλήματα όπως η μετανάστευση και η τρομοκρατία που απασχολούν μεγάλη μερίδα του ευρωπαϊκού πληθυσμού (13% και 9% αντίστοιχα) αποτελούν δευτερεύοντα ζητήματα για τους Έλληνες (6% και στα δύο θέματα).<sup>124</sup>

---

124. *Το Βήμα* 27-7-2003, «Ποιούς θεσμούς (δεν) εμπιστεύονται οι Έλληνες», σελ. Α10.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρμενιάκης, Α./ Δεμερτζής, Ν., (2001), *Φοιτητική Νεολαία, Κρίση της Πολιτικής και Πολιτική Επικοινωνία*, Αθήνα, Εκδ. Σάκκουλα.
- Βενιζέλος, Ευ., (1996), *Κρίση της Πολιτικής και Πολιτικές των Κρίσεων*, Αθήνα, Εκδ. Παρατηρητής
- Γαλάνης, Ν.Κ. /Moser, H., (1999), *Εισαγωγή στην Πολιτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση
- Γαλάνης, ΓΝ., (2001), *Επικαιρότητα και Πολιτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω
- Δεμερτζής, Ν. (2002), *Πολιτική Επικοινωνία*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση
- Διαμαντόπουλος, Θ., (1983), *Εισαγωγή στον Πολιτική*, Αθήνα-Κομοτηνή, Εκδ. Σάκκουλα
- Edelman, M., (1999), *Η Κατασκευή του Πολιτικού Θεάματος*, (Πρόλογος –Γενική Επιμέλεια Νίκος Δεμερτζής, Μετάφραση Αρχοντή Κόρκα), Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Fagen, R., (1977), *Πολιτική Επικοινωνία*, (Επιμέλεια Πανταζής Τερεξής), Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση
- Καστανίδης, Χ., (2002), *Η Περιπέτεια της Πολιτικής*, Αθήνα, Εκδ. Λιβάνη
- Κατσούλης, Δ./ Σοϊλεντάκης, Ν.Π./ Τασόπουλος, Γ.Α., (1997), *Ζητήματα από τη νομολογία για τις πρόσφατες Νομαρχιακές Εκλογές*, (Υπεύθυνοι σειράς, Παπαδημητρίου, Γ., / Μακροδημήτρης, Α.), Αθήνα, Εκδ. Σάκκουλας
- Κυριακάκης, Β., (2000), *Πολιτική Επικοινωνία*, Αθήνα, Εκδ. Λιβάνη
- Λούλης, Γ., (1995), *Η Κρίση της Πολιτικής στην Ελλάδα*, Αθήνα, Εκδ. Σιδέρης Ι.
- Μανιάτης, Γ., (1995), *Πολιτική και Ηθική*, Αθήνα, Εκδ. Στάχυ
- Μπάλτα, Ν., (2001), *Η Καρδιοβόρος Αγωνία της Κάλπης*, Αθήνα, Εκδ. Βιβλιόραμα
- Machiavelli, N., (1984), *Ο Ηγεμόνας*, (Εισαγωγή-επιμέλεια Τάκη Κονδύλη) Αθήνα, Εκδ. Κάκτος
- Πλειός, Γ., (2001), *Ο Λόγος της Εικόνας, Ιδεολογία και Πολιτική*, Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση
- Stone, W.F., / Schaffner, P.E., (2002), *Πολιτική Ψυχολογία*, (Μεταφρ.-Επιμ. Διομήδης Μαρκουλή), Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Τριανταφυλλίδου, Α., (1998), *Η Κοινωνική Ψυχολογία της Συμπεριφοράς των Πολιτικών Κομμάτων*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Thompson, J.B. (1999), *Νεωτερικότητα και Μέσα Επικοινωνίας*, (Πρόλογος –Επιμέλεια Νίκος Δεμερτζής, Μετάφραση Γιώτα Καραμπίνη – Νένα Σώκου), Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

**Παραπομπές από τον ελληνικό τύπο:**

- Αγγελόπουλος Κ.Ι., (2002), *Η Καθημερινή*, 21-4-2002, σελ. 14  
 Αγγελόπουλος, Γ.Κ., (2002), *Η Καθημερινή*, 20-10-2002, σελ. 14  
 Αγγελόπουλος, Κ.Ι., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 14  
 Αγγελόπουλος, Κ.Ι., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 14  
 Ανδριανόπουλος, Α., (2002), *Απογευματινή Της Κυριακής*, 27-10-2002, σελ. 13  
 Αντωνιάδου, Μ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α19  
 Γαλάτη, Π., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 13  
 Γαλιατσάτος, Π., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19-20 Οκτωβρίου 2002, σελ. 12  
 Γιαννακά, Σ., (2002), *Το Βήμα*, 10-11-2002, σελ. Α24  
 Γιαννακά, Σ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α16  
 Γιανναράς, Χ., (2002), *Η Καθημερινή*, 6-10-2002, σελ. 14  
 Γιανναράς, Χ., (2002), *Η Καθημερινή*, 6-10-2002, σελ. 14  
 Δ.Χ., (2002), *Ελευθεροτυπία* 19-10-2002, σελ. 7  
 Διακογιάννης, Γ., Ε., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19-20 Οκτωβρίου 2002, σελ. 13  
 Διαμαντόπουλος, Θ., (2002), *Απογευματινή*, 27-10-2002, σελ. 17  
 Καρακούσης, Α., (2002), *Η Καθημερινή*, 20-10-2002, σελ. 6  
 Καρέλιας, Γ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 4-10-2002, σελ. 9  
 Καρέλιας, Γ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 19-10-2002, σελ. 7  
 Καραγιάννης, Α., (2002), *Η Καθημερινή*, 20-10-2002, σελ. 17  
 Κοραή Χρ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 19-10-2002, σελ. 15  
 Κρικκής, Στ., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19-20 Οκτωβρίου 2002, σελ. 14  
 Λακόπουλος Γ., (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α8  
 Λακόπουλος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α11  
 Λάμπας, Π., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α12  
 Λιανός, Θ. Π., (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α52  
 Λυγερός, Στ., (2002), *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 6  
 Λυγερός, Στ., (2002), *Η Καθημερινή*, 4-5 Μαΐου 2002, σελ. 4  
 Μακρή, Κ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ. 4  
 Μαυρής, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, στο άρθρο του Κ. Χαλβατζάκη, σελ. Α68  
 Μουλόπουλος, Β., (2002), *Το Βήμα*, 2-6-2002, σελ. Α9  
 Μπιτσάκης, Ευ., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 5-7-2002, σελ. 6  
 Μπουρδάρης, Γ.Σ., (2002), *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 6  
 Οικονομόπουλος, Θ., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 15  
 Παντελάκης, Γ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 26-7-2002, σελ. 15  
 Παπαδιόχος Κ.Π., (2002), *Η Καθημερινή*, 4-5-Μαΐου 2002, σελ. 4  
 Παπακωνσταντίνου, Π., (2002), *Η Καθημερινή*, 30-6-2002, σελ. 22  
 Παπακωνσταντίνου, Π., (2002), *Η Καθημερινή*, 27-10-2002, σελ. 8  
 Παπαχρήστος, Γ.Χ., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19/20-10-2002, Σελ. 6



- Παπαχρήστος, Γ., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19-20 Οκτωβρίου 2002, σελ 7
- Παπούλιας, Φ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 27-10-2002, σελ. 14
- Παππάς, Τ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 10-11-2002, σελ 16
- Παππάς, Τ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 28-4-2002, σελ.4
- Παππάς, Τ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ 2
- Παππάς, Τ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ. 4
- Παππάς, Τ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ. 4
- Παππάς, Τ., (2002), *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 20-10-2002, σελ 4
- Πολίτης, Γ.Λ., Γαλιατσάτος Π.Γ., (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19-20-Οκτωβρίου 2002, σελ. 8
- Πρετεντέρης, Ι.Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α14
- Ρωμαίος, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α20
- Σουφλιάς, Γ., (2002), *Η Καθημερινή*, 6-10-2002, σελ. 14
- Σταυρόπουλος, Λ., (2002), *Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α17
- Ταμπακόπουλος, Γ., (2002), *Η Καθημερινή*, 30-6-2002, σελ. 13
- Τζιάντζη, Μ., (2002), *Η Καθημερινή*, 3-11-2002, σελ. 3
- Τζιοβάρας Γρ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α8
- Τσίμας, Παύλος, (2002), *ΤΑ ΝΕΑ*, 19-20-Οκτωβρίου 2002, σελ. 4
- Τσιόδρας, Δ./ Μακρή Κ., (2002), *Η Ελευθεροτυπία*, 28-4-2002, σελ. 4
- Φαναράς, Στρ., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α10
- Φαράκος, Γρ., (2002), *Απογευματινή Της Κυριακής*, 27-10-2002, σελ. 14
- Φαφούτης, Κ.Η., (2002), *Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 7
- Φαφούτης, Κ.Η., (2002), *Η Καθημερινή*, 20-10-2002, σελ. 8
- Φλέσσας, Γ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, άρθρο του Κ. Χαλβατζάκη
- Φωτόπουλος, Τ., (2002), *Ελευθεροτυπία*, 19-10-2002, σελ. 9
- Χαλβατζάκης, Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α68
- Χαλβατζάκης, Κ., (2002), *Το Βήμα*, 6-10-2002, σελ. Α68
- Χιώτης, Β., (2002), *Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ. Α14
- Ψυχάρης, Στ. (2002), *Το Βήμα*, 10-11-2002, σελ. 1-2

*Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 6 Οκτωβρίου 2002, συνέντευξη της κυρίας Φώφης

Γεννηματά στον δημοσιογράφο Τάσο Παππά.

*Ελευθεροτυπία*, 28-4-2002 σελ. 4

*Ελευθεροτυπία*, 4-10-2002 σελ. 21

*Ελευθεροτυπία*, 6-10-2002 σελ. 18, στήλη ΓΝΩΜΕΣ

*Το Βήμα*, 25-8-2002, σελ. Α17

*Η Καθημερινή*, 25-8-2002, σελ. 6

*ΤΑ ΝΕΑ*, 26-9-2002 σελ. 10

*Το Βήμα*, 20-10-2002 σελ. Α19

*Το Βήμα*, 20-10-2002, σελ Α8, Ρεπορτάζ: Τζιοβάρα Γρ.

*Το Βήμα* 27-7-2003, σελ. Α10, «Ποιούς θεσμούς (δεν) εμπιστεύονται οι Έλληνες».



**ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ  
ΤΟΥ ΑΛΤΡΟΥΙΣΜΟΥ**

Ιωάννινα 2003





**Γρηγόρης Καραφύλλης\***

## **Φιλοσοφική προσέγγιση του αλτρουισμού**

### **Περίληψη**

Στην εργασία αυτή εξετάζεται η ταυτότητα και η λειτουργία του αλτρουισμού ως βασικής ή επιλεκτικής συμπεριφοράς του ατόμου που θεμελιώνεται στην κοινωνική παρώθηση για φιλάνθρωπη συμπεριφορά και δράση. Ελέγχεται αν είναι αποτέλεσμα συναισθήματος ή λογικού καθήκοντος, αν ακολουθεί την εξέλιξη ή τη φυσική επιλογή, αντιδιαστέλλεται από τον εγωισμό και εξετάζονται ορισμένες προοπτικές βελτίωσής του, όπως η επιλογή των ομάδων. Η ταυτότητά του χαρακτηρίζεται από την ετεροβαρή σχέση μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών και η απόληξη τονίζει τη συνθετότητα του ζητήματος και τη δυσκολία της εφαρμογής του.

**Λέξεις κλειδιά:** αλτρουισμός, εγωισμός, καθήκον, εξέλιξη, επιλογή

## **Philosophical approach of altruism**

### **Abstract**

In this paper first of all we examine the identity and the function of altruism as a basic or epileptic behavior of the person, which is founded in the social impetus for philanthropy, in terms of love for the human being and the the philanthropica action. In addition, we censure and try to reprove if altruism is a result of emotional or either a rational obligation. If it also follows the evolution of the physical option. Consequently, we attempt to distinguish altruism to egoism and, moreover, we orientate to special perspectives of its improvement, for example, the option of groups. Altruism's identity is characterized from the the counter-poise relationship between the opposite sides. In establishment of the outcomes in our study we finally outline the complicated and rather multidimensional points of our subject and the difficulty of its applicable levels.

**Keywords:** altruism, egoism, duty, evolution, selection

---

\* Αναπληρωτής Καθηγητής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Είναι πιστοποιημένο ότι ο αλτρουισμός<sup>1</sup> συνιστά ένα νεολογισμό που εισήχθη από τον Αύγουστο Comte το 1851<sup>2</sup> και παραλληλίζεται, κατά το Γάλλο φιλόσοφο, με τον ευδαιμονισμό<sup>3</sup> που προκύπτει από μια αποδείξιμη θετικιστική αντίληψη των πραγμάτων. Θα υποστήριζε κανείς ότι ο αλτρουισμός θεμελιώνεται στην κοινωνική παρώθηση, σηματοδοτείται από την υποταγή της αγάπης του εαυτού στη φιλάνθρωπη συμπεριφορά και δράση και χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της επίκτητης συμπάθειας πάνω στα ατομικά ένστικτα και την εγωιστική διάθεση. Ειδικότερα θα λέγαμε ότι ο αλτρουισμός σηματοδοτείται από την πράξη που θεμελιώνεται στη σταθερή πεποίθηση ότι οι ενέργειες καθορίζονται από τις απρόσωπες αρχές του καθήκοντος, η αξία του εαυτού αποδίδεται ως αγάπη, φιλία, θαυμασμός κλπ σε άλλο πρόσωπο, είναι υπαρκτή η γενική αίσθηση της ωφέλειας προς τους άλλους αλλά και η διάθεση να εντυπωσιάσει κανείς κάποιον σύμφωνα με την παραδεδομένη ηθική που επαινεί τέτοιες ενέργειες καθώς και η επιθυμία να κερδίσει δύναμη μέσα από την υποχρεωμένο και υπόχρεο προς αυτόν παραλήπτη.<sup>4</sup>

Ο αλτρουισμός δεν καθορίζει τους ηθικούς κανόνες με όρους τυπικούς. Ενδιαφέρεται κυρίως για το περιεχόμενο της αλτρουιστικής ηθικότητας που έχει επίκεντρο τους άλλους καθώς και για την εμφύτευσή του στα παιδιά. Για το λόγο αυτό δείχνει μικρότερο ενδιαφέρον για τη δομή και την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης, ενώ εκλαμβάνει ως θεμέλιο και ουσία της ηθικότητας την αυτοθυσία και το καθήκον, ιδιαίτερα τις πράξεις του καθήκοντος που γίνονται για την ευεργεσία των άλλων. Μέσα στο πνεύμα αυτό είναι επόμενο τα ηθικά πρόσωπα να αισθάνονται πολλές φορές ένοχα, γιατί δεν αφιέρωσαν τη ζωή τους στην υπηρεσία των άλλων, ενώ μία αλτρουιστική σχολή σκέψης θα εν-

1. *Altruism* = ανιδιοτελές ενδιαφέρον (φροντίδα) για την ευημερία και την ευτυχία των άλλων, γαλλικά *altruisme*, από το ιταλικό *altrui* και αυτό από το λατινικό *alter* = οποιοσδήποτε άλλος.

2. A. Comte, *Système de politique positive ou Traité de sociologie instituant la Religion de l'Humanité*, Tome 1-4, Paris (1851-1854), t. 1, p. 611, t.2, p. 183f, t.3, p.3, 69, 589, t. 4, p. 589 - Στην αγγλική εισήχθη από τον George H. Lewes, *Comte's philosophy of the Sciences*, London 1890 και στη συνέχεια διαδόθηκε από τους οπαδούς της φιλοσοφίας του Comte - Πλην του Comte, νωρίτερα, οι Fichte και Hegel υποστήριξαν τον αλτρουισμό ως την ουσία της ηθικότητας, (πρβλ. L. Peikoff, *The ominous parallels: The end of freedom in America*, Stein and Day, New York 1982).

3. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι με τον ευδαιμονισμό και την ευτυχία είχαν ασχοληθεί νωρίτερα οι Richard Cumberland, *De Legibus Naturae disquisitio philosophica*, 1672 και Anthony Ashley Cooper Shaftesbury, *Inquiry concerning Virtue and Merit*, 1711.

4. Robert L. Campbell & John Chalmers Christopher, "Moral Development Theory: A Critique of its Kantian Presuppositions", *Developmental Review* 16 (1996), p. 27 (1-47).



διαφερόταν ιδιαίτερα για την ανάπτυξη μιας αντίστοιχης συμπεριφοράς που τη χαρακτηρίζουμε ως προκοινωνική. Άρα για τον αλτρουισμό η ηθική συμπεριφορά ταυτίζεται με τη δική του έκφραση την οποία επιζητεί σταθερά η κοινωνική ζωή και η οποία θα μπορούσε να αναπτυχθεί στη μικρή ηλικία.<sup>5</sup>

Οι στάσεις ασφαλώς και οι ενέργειες των ανθρώπων απέναντι στους συνανθρώπους τους δεν περίμεναν τη συνόψισή τους υπό τον όρο του αλτρουισμού για να ελεγχθούν επιστημονικά, αλλά είχαν αρχίσει να μελετώνται από τότε που η ανθρώπινη σκέψη ερευνά την ατομική και συλλογική συμπεριφορά στο πλαίσιο της ηθικής. Στο μακρό λοιπόν χρονικό και επιστημονικό πλαίσιο δομήθηκαν τρεις τρόποι προσέγγισης του αλτρουισμού: η κοινωνιο-βιολογική προσέγγιση που βασίζεται στην αξίωση ότι υπάρχει ένα γονίδιο το οποίο εφοδιάζει την ουσία της αλτρουιστικής συμπεριφοράς τουλάχιστον για τους στενούς συγγενείς. Η ψυχολογική θεωρία που βασίζεται στην αξίωση ότι το κίνητρο για την αλτρουιστική συμπεριφορά εξαρτάται από την παράμετρο της αγαθοεργίας, στηριζόμενη στον εφοδιασμό της μιχαβιοριστικής οπτικής με μία γενική έννοια που είναι η ιδέα του κινήτρου / αντίδρασης. Η ορθολογική τέλος φιλοσοφική προσέγγιση της αλτρουιστικής στάσης που συνδέεται με την ικανότητα για αφηρημένη αντιληπτικότητα και είναι ερμηνευτέο εάν απολήγει σε ένα αληθές ή ψευδές εμπειρικά αποτέλεσμα.<sup>6</sup>

Μία ολοκληρωμένη και σφαιρική πραγμάτευση του αλτρουιστικού ζητήματος θα απαιτούσε, όπως είναι φυσικό, την ανάλυση και των τριών παραμέτρων. Για ευνόητους όμως λόγους, εμείς θα παρακάμψουμε τις δύο πρώτες προσεγγίσεις και θα περιοριστούμε στη φιλοσοφική οπτική του αλτρουισμού, τονίζοντας ότι εκείνο που απομένει και έχει ιδιαίτερη σημασία για μια τέτοια προσέγγιση είναι η διάκριση του χαρακτήρα της σύνθετης αλτρουιστικής δραστηριότητας, ο καθορισμός των εσωτερικών ορίων του εύρους του

5. *Ibid.*, pp. 23-24 και 26. - Πάντως ως προκοινωνική συμπεριφορά θα μπορούσε να οριστεί η πράξη που ωφελεί ένα άλλο πρόσωπο και επειδή τα παιδιά εξυπηρετούν τους άλλους, υπ' αυτή την έννοια η συμπεριφορά τους λογίζεται ως τέτοια.

6. Συνολικά και για τις τρεις προσεγγίσεις θα καταθέταμε και τις παρακάτω αντιρρήσεις: πρώτον δεν υπάρχει καμιά εμπειρική απόδειξη που να στηρίζει την αξίωση ύπαρξης γονιδίου, ενώ τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται για να στηρίξουν κάτι τέτοιο βασίζονται είτε σε ψευδείς υποθέσεις ή μερικά βρίσκονται πολύ κοντά στην αποδοχή θεωριών της εξελικτικής επιστήμης· δεύτερον η συμπεριφορά δεν μπορεί να φτάσει σε πλήρη ανεξαρτησία, όταν στηρίζεται σε μικρότερο προηγούμενο αιτιώδες φαινόμενο, και τρίτον η αλτρουιστική στάση είναι συμβατή με μία σημαντικά περιορισμένη ικανότητα για αφηρημένη αντιληπτικότητα, πράγμα που σημαίνει ότι η αποκάλυψη δεν είναι τίποτε για την αξία της αλήθειας των προτάσεων του επιχειρήματος και τίποτε για τις πληροφορίες που στηρίζουν αυτές τις προτάσεις. (Paul S. Penner, *Altruistic Behavior. An Inquiry to Motivation*, Value Inquiry Book Series, Rodopi, Amsterdam-Atlanta GA 1995, pp. 29-30).



αλτρουισμού αλλά και η αποσαφήνιση του περιεχομένου της αντίπαλης δράσης. Υπό το συγκεκριμένο λοιπόν πλαίσιο το δικό μας εγχείρημα θα επικεντρωθεί στον έλεγχο εάν ο αλτρουισμός συνιστά μία συναισθηματική δράση και αντίδραση ή συγκροτείται ως λογικό καθήκον, στη διερεύνηση του χαρακτήρα του ως δραστηριότητας που υπόκειται στην εξέλιξη ή τη φυσική επιλογή, στη διάκριση των ορίων του από τα αντίπαλα δραστικά όρια του εγωισμού και εν τέλει στην αμεσότητα της εφαρμογής και της λειτουργίας του σήμερα.<sup>7</sup> Συμπληρωματικά θα επισυνάπταμε ότι μπορεί κανείς να αντιλαμβάνεται τον αλτρουισμό ως σεβασμό της ύπαρξης, της υπόληψης και των δικαιωμάτων του ετέρου - διατηρώντας τη δική του υπερέχουσα θέση μέσα στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο - αλλά και ως αντίληψη εξίσωσης της δικής του ύπαρξης με την ύπαρξη των άλλων. Μπορεί ακόμη να κινείται κανείς μέσα στην υπερβολή αναλώνοντας την ύπαρξή του υπέρ της ύπαρξης των ετέρων, παραμερίζοντας έτσι ολοκληρωτικά την εγωιστική του ταυτότητα και θέση.<sup>8</sup>

### **Αλτρουισμός: Συναισθήμα ή λογικό καθήκον;**

Ήδη από την οπτική υπό την οποία ορίσαμε ότι θα εξετάσαμε το ζήτημα προκύπτει το απαραίτητο του ελέγχου της συναισθηματικής και λογικής παραμέτρου ως αφετηρίας στην εμφάνιση του αλτρουισμού. Θεωρούμε λυσιτελές επί του προκειμένου να επιλέξουμε ως κλασικό παράδειγμα φιλοσοφικής προσέγγισης του αλτρουισμού την ορθολογική γνωσιακή θεωρία του καθηγητή Thomas Nagel που αναλύει τα κίνητρα που παρωθούν κάποιον να πράξει αλτρουιστικά. Ο Nagel το 1970 στην εργασία του *The possibility of Altruism*,<sup>9</sup> έθεσε το ερώτημα για τη δυνατότητα του αλτρουισμού και απάντησε ότι μπορούμε να τον συνδυάσουμε με τον ορθολογισμό και την ηθική, για-

7. Θα θέλαμε εδώ να επισημάνουμε ότι εάν εκλάβουμε τον αλτρουισμό ως φιλαλληλία και κατά συνέπεια ως μία έννοια που παραπέμπει στη φιλανθρωπία, μπορούμε να οδηγηθούμε στην αντίληψη του humanismus (ανθρωπισμού) που χαρακτηρίζει τις ευρωπαϊκές κοινωνίες από την Αναγέννηση και ύστερα. Ο ανθρωπισμός και ο αλτρουϊσμός που συνοδεύουν αυτόν που διαπνέεται από αισθήματα φιλαλληλίας και αγάπης για τον πλησίον του, δηλαδή τον *φιλόανθρωπο* άνθρωπο, μπορούν να οδηγήσουν ή ενέχουν ήδη στο περιεχόμενό τους και τη ρήση *αγάπα τον πλησίον σου* που συνιστά μία από τις θεμελιώδεις χριστιανικές αρετές. (Πρβλ. A. Wolfe, 'What is Altruism?' W.W. Powell and E.S.Clemens (eds), *Private Action and the Public Good*, Yale University Press, New Haven, London 1998).

8. Από τις τρεις αυτές επόψεις θα απορρίπταμε ασυζητητί την τρίτη, γιατί χαρακτηρίζεται από την ίδια ακρότητα με εκείνη του ρατσισμού. (βλ. το άρθρο μας «Φιλοσοφική προσέγγιση του ρατσισμού υπό την έποψη του ενισχυτικού και θεσμικού μοντέλου», *Δωδώνη*, τ. ΛΑ', Μέρος 3, Ιωάννινα 2002, σσ. 169-195) καλύπτοντας ασφαλώς το απέναντι από αυτόν άκρο.

9. Βλ. Clarendon Press, Oxford 1970, pp. 70 και 120n.

τί αν αναρωτηθούμε τι κάνουμε όταν πράττουμε αλτρουιστικά, θα απαντήσουμε ότι απλώς πράττουμε ηθικά. Επειδή λοιπόν η ηθική είναι πράξη, η κατανόησή της σημαίνει, κατά την άποψή του, και κατανόηση της πράξης μέσα στην οποία εντάσσεται ασφαλώς και η αλτρουιστική πράξη.<sup>10</sup>

Ο πυρήνας των επιχειρημάτων του Nagel κινείται σε τρεις άξονες: με αφετηρία τον υποκειμενικό λόγο, ως αυτόνομο στοιχείο της βούλησης, εισέρχεται στους πρακτικούς λόγους και απολήγει στον αντικειμενικό λόγο και τις λογικές αξιώσεις που συγκροτούν τον αλτρουισμό. Ειδικότερα τονίζει ότι ο αναγκαίος ειδικός όρος για τη δυνατότητα αλτρουιστικής συμπεριφοράς είναι η ικανότητα του υποκειμένου να συλλαμβάνει την απρόσωπη άποψη. Ο λόγος όμως του υποκειμένου γίνεται κίνητρο για πράξη από ένα υποκείμενο που σέβεται τον εαυτό του, εάν αυτό δεσμεύεται με έναν αντίστοιχο αντικειμενικό λόγο ως ένδειξη εκείνου που συνδέεται με αυτόν το λόγο και όχι απλώς αν σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους. Επί πλέον το υποκείμενο πρέπει να συλλαμβάνει το άλλο πρόσωπο ως πραγματικό, όπως ακριβώς και το καθένα. Γι' αυτό οι εξωτερικές επιδράσεις στους πρακτικούς λόγους, όπως είναι οι επιθυμίες, τα συμφέροντα και τα αισθήματα αποτυγχάνουν να εξηγήσουν το κίνητρο που αναγκαία πραγματώνει τις ενέργειές μας σε όλες τις περιπτώσεις. Ο Nagel υποστηρίζει ότι οι πρακτικοί λόγοι για ενέργεια έχουν τα δικά τους εσωτερικά κίνητρα και οι λόγοι για να κάνει κανείς κάποια πράξη είναι επίσης και λόγοι για να κάνει τη συγκεκριμένη πράξη. Πάντως από την εσωτερικότητα των πρακτικών λόγων περνάμε εύκολα στον αντικειμενικό λόγο που γίνεται κίνητρο για πράξη από ένα υποκείμενο που έχει το λόγο, εάν βέβαια το υποκείμενο αντιλαμβάνεται ασφαλώς τον εαυτό του μέσα από μία υπερατομική αφετηρία και όχι από ατομική. Ο αντικειμενικός λόγος γίνεται κίνητρο για πράξη με σεβασμό σε κάποιο άλλο πρόσωπο από εκείνο που έχει το λόγο, ενώ μόνον οι αντικειμενικές αρχές εγγυώνται την προθυμία να προωθήσουν ένα σκοπό ή την επιθυμία γι' αυτόν το σκοπό, όταν ο λόγος φαίνεται να ισχύει γι' αυτόν το σκοπό απρόσωπα συλλαμβανόμενος.<sup>11</sup> Η ουσία όμως ενός συστήματος αντικειμενικών λόγων που συνδυάζεται με το σύστημα των προσωπικών λόγων είναι μόνον μία τυπική αξίωση και όχι η αξίωση της ενεργού νοητικής πράξης της λογικότητας.<sup>12</sup> Οι λογικές αξιώσεις, πρακτικές και θεωρητικές, αναπαριστούν καταστάσεις στην πε-

10. John Finnis, *Fundamentals of Ethics*, Georgetown University Press, Washington 1983, pp. 1-2.

11. Thomas Nagel, *op. cit.*, p. 119.

12. *Ibid.*, pp. 114-115.



ποιήση και την πράξη ώστε η αναγκαιότητα που τις δένει να μην είναι λογική αλλά φυσική και ψυχολογική.<sup>13</sup>

Η προσέγγιση του Nagel είναι ασφαλώς φιλοσοφική και φαίνεται να αγνοεί την εξάρτησή της από τις βιολογικές και τις ψυχολογικές παραμέτρους, μολονότι ο ίδιος θεωρεί την ηθική ως κλάδο της ψυχολογίας. Παρά ταύτα δεν διερευνά το πρόβλημα πώς τα συμφέροντα των άλλων μπορούν να μας παρακινήσουν σε κάποια ειδικής πολιτικής αλτρουιστική συμπεριφορά αλλά πώς αυτά μπορούν να μας παρακινήσουν γενικά.<sup>14</sup> Εκείνο όμως που έχει τη μεγαλύτερη σημασία<sup>15</sup> στη λογική θεωρία του Nagel είναι πως η λογική παράμετρος της πρότασής του, ότι η ικανότητα να συλλαμβάνει κανείς τον απρόσωπο λόγο είναι ο αναγκαίος όρος για την αλτρουιστική συμπεριφορά, πρέπει να αποδειχθεί ψευδής. Αν συμβεί αυτό, τότε όλη η πρόταση είναι ψευδής, γιατί η ικανότητα να συλλαμβάνει κανείς αυτό το λόγο θα μπορούσε να αποκλείει την αλτρουιστική συμπεριφορά, αφού η κοινή πρόσβαση δεν θα απαιτούσε τέτοια συμπεριφορά και όλα τα πράγματα θα έμεναν ίδια.

Το απρόσωπο που επισημαίνεται στη θεωρία του Nagel του είναι οικείο από το «Θέα από το πουθενά»,<sup>16</sup> η ρίζα του όμως είναι καντιανή. Ο Kant θεωρείται ο πρώτος υπερασπιστής και εκφραστής του απρόσωπου, γίνεται ακόμη και αντιπερσοναλιστής, υποστηρίζοντας το ριζικό διαχωρισμό της ηθικότητας από τους προσωπικούς στόχους.<sup>17</sup> Μέσα στο διαχωρισμό αυτό μπορούν να ιδωθούν και οι έννοιες της αυτονομίας και της ετερονομίας,<sup>18</sup> συνδυαζόμενες αντιστοίχως με τις έννοιες της φαινομενικής και της νοητικής θέλησης. Κατά τον Nagel η ύψιστη εμπειρία του κόσμου προέρχεται από την προοπτική της άποψης του ατόμου, από την προσωπική υποκειμενική προοπτική. Αλλά οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να σκέφτονται για τον κόσμο με έναν πιο αφηρημένο τρόπο, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στις θετικές επιστήμες όπου η προσωπική οπτική αγνοείται στη διαμόρφωση των θεωριών. Η συνδυαστική αφαίρεση της σκέψης λειτουργεί και στις καταστάσεις της ηθικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση αυτή η άποψη περιλαμβάνει

13. *Ibid.*, p. 22.

14. *Ibid.*, pp. 3 και 79.

15. Paul S. Penner, *op. cit.*, p. 22.

16. Thomas Nagel, *The View from Nowhere*, Oxford University Press, New York 1986. Ελλην. έκδ. *Η θέα από το πουθενά*, μτφρ. Χρ. Σταματελάτος, επιμ. Στ. Βιοβιδάκης, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2000.

17. Robert L. Campbell & John Chambers Christopher, *op. cit.*, p. 2.

18. I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Werke, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1983 (Riga 1788), B. 6, S. 74-76.



όλα τα άτομα αλλά η σκέψη του ατομικού προσώπου για τα ηθικά ζητήματα δεν ξεχωρίζει σαν μοναδική όπως στην προσωπική άποψη. Αυτή η ιδεατή αφαίρεση απολήγει στην απρόσωπη άποψη.<sup>19</sup>

Ουσιαστικότερα όμως θέλουμε να τονίσουμε ότι υπάρχει μία δεδομένη διαφορά μεταξύ της ορθολογικότητας που αναφέρεται στους τρόπους επικοινωνίας και επαφής, στον πρακτικό δηλαδή λόγο, και της ορθολογικότητας με την έννοια της επίτευξης αληθινών πεποιθήσεων και καταστάσεων, στον θεωρητικό αντίστοιχα λόγο. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τον όρο *λογικώς υπολογισμένη ηθικότητα (rational computational morality)*<sup>20</sup>. Τη λογικότητα πρέπει να την εκλάβουμε κατά τους μοραλιστές και τους ωφελιστές και ως συνδυαστική της ηθικής με την επιστημονική μέθοδο για τις κρίσεις του ορθού και του λάθους, για το γενικό κριτήριο ή τον έλεγχο που επιφέρει τελικά αποτελέσματα σε ιδιαίτερες περιπτώσεις. Πρέπει να αναζητούμε την πρωταρχική αφαίρεση, όπως επιδιώκουμε στην εφαρμοσμένη επιστήμη, αν και υπάρχει και η αντίθετη άποψη, η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχουν λόγοι για απόρριψη της λογικής ηθικότητας και της ηθικής θεωρίας η οποία μπορεί να περιγραφεί ως *αφηρημένη και υπολογιστική (abstract and computational)*. Αυτό φαίνεται στην ουσία των ηθικών προβλημάτων που σε δεδομένες περιπτώσεις φαίνονται αδιόρθωτα, ανίκανα για λύση και συνιστούν μία ένσταση στον ωφελισμό και στο ηθικό ιδανικό.<sup>21</sup> Ακόμη θα ήταν ωφέλιμο να εξηγήσουμε εδώ ότι και οι απόλυτοι ηθικοί σκοποί, ως καθήκοντα, δικαιώματα ή υποχρεώσεις είναι απόλυτοι, όταν δεν εξαρτώνται από όρους και δεν υπόκεινται σε ευρύτερους ηθικούς σκοπούς και επιδιώξεις. Εξάλλου μία ηθική θεωρία στην οποία μπορεί να ενταχθεί και ο αλτρουισμός δεν μπορεί να περιγραφεί πλήρως και καθαρά, επειδή η ίδια η ανθρώπινη ζωή εξαρτάται από μη ελεγχόμενα περιστατικά, και επομένως πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τις εξαρτήσεις και τη συμπεριφορά της ανθρώπινης φύσης, ότι δηλαδή τα άτομα διαφέρουν στις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντά τους και ότι νέοι τρόποι ζωής εμφανίζονται και θα εμφανιστούν που συνδυάζονται με τη νέα γνώση και νέες κοινωνικές μορφές.<sup>22</sup>

Αλλά, κατά την άποψή μας, πρέπει να συνδυάσουμε τη λογική με την ηθική υπό την έννοια ότι οι δύο ύψιστες αρχές διασυνδέονται περιορίζοντας ή

19. Paul S. Penner, *op. cit.*, 23.

20. Βλ. Stuart Hampshire (ed.), *Public and Private Morality*, Cambridge University Press, New York 1991, p. 23.

21. *Ibid.*, p. 40.

22. *Ibid.*, p. 53.

ελέγχοντας η μία την άλλη<sup>23</sup> και κυρίως ότι ο αλτρουισμός διασυνδέεται και μάλλον υπόκειται και στα δύο. Πράγματι η λογική φύση (rational nature) είναι σκοπός από μόνος του. Η αξία της είναι προφανής αλλά το ερώτημα είναι αν αποβλέπει γενικά στο καλό ή στην καλή ανθρώπινη ζωή.<sup>24</sup> Το ερώτημα αυτό θα το υπερβούμε εύκολα υιοθετώντας την άποψη της καλής ζωής και όχι της γενικότητας του καλού, αφού με την πρώτη συνδέεται αναμφίβολα και η έννοια και η πράξη του αλτρουισμού.<sup>25</sup> Πρέπει να θυμίσουμε όμως ότι κατά τον Καντ και τους καντιανούς η λογική φύση είναι η πηγή και το θεμέλιο κάθε αξίας περιλαμβάνοντας τις τρεις κριτικές, το θεωρητικό λόγο, τον πρακτικό λόγο και την κριτική, θεωρώντας ότι ο πρακτικός λόγος είναι η πηγή της ειδικής μας αξιοπρέπειας. Ο τελευταίος, κατά τον Kant, θεμελιώνει ή συγκροτεί τον ηθικό νόμο και επιλέγει τα ιδιαίτερα σχέδια που επιδιώκουμε να εφαρμόσουμε σ' αυτόν. Αλλά η καντιανή αντίληψη υποστηρίζει ότι η λογική φύση του ανθρώπου είναι κατά κάποιον τρόπο δοσμένη από τη φύση και πρέπει να επιτυγχάνει μία αξία που ξεπερνά οτιδήποτε στον καθαρό φυσικό κόσμο. Γι' αυτό και κάθε λογικό ον αντιλαμβάνεται την ύπαρξή του ως σκοπό καθεαυτού.<sup>26</sup> Επί πλέον εμείς πράττουμε, επειδή πιστεύουμε ότι τα σχέδιά μας είναι πολύτιμα υπό όρους και η προϋπόθεση της αξίας μας είναι ότι την επιλέγουμε, ενώ εμείς οι ίδιοι είμαστε πολύτιμοι χωρίς όρους.<sup>27</sup>

Εμμένοντας περισσότερο στην καντιανή οπτική του ζητήματος, θα μπορούσαμε να δούμε τη διπλή προσέγγιση του αλτρουισμού. Από την καντιανή αφετηρία πηγάζει τόσο μια φορμαλιστική αντίληψη όσο και μια αλτρουιστική. Η φορμαλιστική προσέγγιση δίνει έμφαση στη θέση ότι ο σκοπός της ηθικότητας σχετίζεται με τα κοινωνικά ζητήματα. Κατά την προσέγγιση αυτή οι ατομικοί στόχοι και οι προτιμήσεις δεν είναι ηθικοί από μόνους τους αλλά φιλτράρονται μέσα από τυπικούς περιορισμούς και αποκτούν την ηθική κανονικότητα που συνδέεται με τη συμπεριφορά μας. Ο φορμαλισμός δίνει έμφαση στην πραγματική (τυπική) φύση των ηθικών κανόνων και όχι στο περιεχόμενο των ηθικών πεποιθήσεων, και υποστηρίζει ότι αυτοί πρέπει να λά-

23. Βλ. Γρ. Καραφύλλης, *Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 21999 (1995), σσ. 121-123 και *Αξιολογία και Παιδεία*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2002, σσ. 211-221.

24. I.Kant, *Groundwork of the Metaphysics of Morals*, trans. H.J.Paton, Harper & Row, New York 1964, 4: 428-429.

25. Πρβλ. Donald H. Regan, "The Value of Rational Nature" in *Ethics*, Vol. 112 (Jan. 2002), N.2, p. 266 (266-291).

26. I. Kant, *op. cit.*, 4: 429.

27. I. Kant, *Critique of Practical Reason*, transl. Lewis White Beck, Bobbs-Merrill 1956, 5: 59-60.



βουν τη μορφή των παγκοσμιοποιησιμων κατηγορικών προσταγών που πρωτίστως πρέπει να εφαρμόζονται στις κοινωνικές σχέσεις.<sup>28</sup> Αντίθετα κατά την αλτρουιστική προσέγγιση τονίζεται ότι η επιδίωξη των προσωπικών μας στόχων δεν έχει ηθική αξία. Οι άνθρωποι υπηρετούν καθήκοντα τα οποία μπορεί και να συγκρούονται με τους δικούς τους στόχους και ειδικότερα προβαίνουν σε πράξεις αυτοθυσίας για την ευεργεσία των άλλων.<sup>29</sup> Κατά τον Kant οι μόνες ηθικές πράξεις που γίνονται είναι αυτές που γίνονται από καθήκον, ενώ όλες οι άλλες που σχετίζονται με προσωπικούς στόχους, επιθυμίες και διαθέσεις δεν έχουν ηθική σχέση και αξία. Τονίζει μάλιστα ότι ο μόνος τρόπος για να είναι κανείς σίγουρος ότι μια πράξη γίνεται από καθήκον και γι' αυτό είναι αληθινά ηθική, συνίσταται στην αντιθετικότητα της προς τις δικές του διαθέσεις.<sup>30</sup> Ειδικότερα τονίζεται ότι η επιδίωξη της προσωπικής ευτυχίας δεν συνιστά ηθικά κατάλληλο στόχο αλλά η επιδίωξη της ευτυχίας των άλλων επιβάλλεται από το καθήκον και οι ηθικές πράξεις είναι πράξεις αυτοθυσίας για το καλό των άλλων.<sup>31</sup>

Εάν μείνουμε λοιπόν στο λόγο, αυτός δεν εμπλέκεται μόνο στο είδος και την ταυτότητα των επιθυμιών που θα πραγματώσουμε αλλά και στη δόμηση και την επινόηση των ιδιών.<sup>32</sup> Γιατί η αξία της λογικής φύσης δεν υπόκειται ούτε στη δυνατότητα επιλογής των ιδιαίτερων σχεδίων ούτε στη λειτουργία της ανακάλυψης και της αυτοεφαρμογής (self-applying) του ηθικού νόμου δια της κατηγορικής προσταγής αλλά στην ικανότητα αυτοδιοίκησης υπό το φως του Καλού.<sup>33</sup> Η εμπειρία του καθήκοντος, να πράττουμε δηλαδή όπως οφείλουμε να πράττουμε, δείχνει τη λογική μας ελευθερία.<sup>34</sup> Η «ηθική κοινότητα» περιλαμβάνει το βασίλειο των σκοπών και υπόκειται ως ένα ιδανικό σε κάθε

28. I. Kant, *Foundation of the Metaphysics of morals*, trans., L.W.Beck, Bodds-Merrill, Indianapolis 1959 (1785), p. 421 - Πρβλ. τις σχετικές φορμαλιστικές προσεγγίσεις των L.Kohlberg, C.Levine & A.Harper, *Moral stages: A current formulation and a response to critics*, Karger, Basel 1983 και J. Rawls, *A theory of justice*, Harvard University Press, Cambridge MA 1971.

29. I. Kant, *op. cit.*, passim - πρβλ. Robert L. Campell, *op. cit.*, p. 2.

30. I. Kant, *op. cit.*, pp. 397-398.

31. I. Kant, *The Metaphysics of Morals*, trans. M. Gregor, Cambridge University Press, Cambridge U.K. 1991 (1797), pp. 385-387.

32. Βλ. Susan Korsgaard, *The Kingdom of Ends*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, pp. 112-114).

33. Donald H. Regan, "The Value of Rational Nature", pp. 282, 286, 291.

34. I. Kant, *Critique of Practical Reason*, pp. 3-6.



ηθική σκέψη.<sup>35</sup> Εκείνο όμως που καθορίζει τι οφείλουμε να πράξουμε<sup>36</sup> είναι το καλό. Ο Nagel υποστηρίζει ότι το καλό κάποιου θεμελιώνει ένα λόγο για τον ενεργούντα, ένα λόγο εφαρμόσιμο για μας για να πράξουμε αλτρουιστικά. Τονίζει ότι το κίνητρο για την πράξη είναι λογικό και δεν θεμελιώνεται στο αίσθημα, γι' αυτό και ο λογικός αλτρουισμός, κατ' αυτόν, κοντράρει στο καθήκον της φιλανθρωπίας μόνο στην περίπτωση που ο λογικός αλτρουιστικός λόγος δεν είναι ηθικά απαραίτητος.<sup>37</sup>

Η γενική θέση που πρέπει να προβληθεί σχετικά με τον αλτρουισμό είναι ότι κάποιος έχει έναν άμεσο λόγο να υπηρετήσει τα συμφέροντα των άλλων, λόγο που δεν εξαρτάται από ενδιάμεσους παράγοντες, όπως τα συμφέροντα ή τα αισθήματα της συμπάθειας και της φιλανθρωπίας.<sup>38</sup> Ο Nagel αρνείται ότι τα αισθήματα κυριαρχούν στον αλτρουισμό και τονίζει ότι αυτός δεν πρέπει να συγχέεται με τη γενικευμένη αγάπη για την ανθρώπινη ράτσα,<sup>39</sup> αφού ο αλτρουισμός δεν είναι αίσθημα.<sup>40</sup> Κατά τη δική του άποψη η έννοια κλειδί είναι η πραγματικότητα του υποκειμένου από τη μία πλευρά και από την άλλη τα άλλα πρόσωπα, γι' αυτό και ο ίδιος ο αλτρουισμός εξαρτάται από την αναγνώριση της πραγματικότητας των άλλων προσώπων.<sup>41</sup> Το ανθρώπινο κίνητρο εν τέλει δυναμοποιεί χαρακτηριστικά που κάθε είδος έχει από τη φύση του,<sup>42</sup> ενώ το αίσθημα και το συναίσθημα που υπάρχουν μεταξύ των συμφερόντων των άλλων και της πράξης του ενεργούντος προκαλούν έναν άμεσο παρά έμμεσο τρόπο.<sup>43</sup>

Ο Nagel θεμελιώνει τον αλτρουισμό στο λόγο, χωρίς τα στοιχεία των αισθημάτων και των συναισθημάτων και σύρει μεταξύ των δύο αλτρουισμών διαχωριστική γραμμή. Η διάκριση λοιπόν για τον Nagel και για τους καντιανούς είναι εάν πράττουμε από συμφέροντα, αισθήματα και συναισθήματα ή καθαρά από λογικές καταστάσεις. Εμείς όμως βλέπουμε ότι δεν υπάρχει διαφορά αν πράττουμε λόγω αισθημάτων ή λόγω της λογικής, γιατί οι πράξεις αναμειγνύονται, το ένα στοιχείο υπεισέρχεται στο άλλο. Εξάλλου η αλτρουιστική πράξη δεν σημαίνει τη γενίκευση, ότι ο καθένας αν ήταν στην ίδια θέ-

35. I. Kant, *Religion within the Limits of Reason Alone*, T.M. Greene and H.H Hudson (trans.), Harper & Row, New York 1960, pp. 88-90.

36. I. Kant, *Groundwork of the Metaphysics of Morals*, pp. 61-65.

37. Lawrence A. Blum, *Friendship, Altruism and Morality*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston, Melbourne and Henley 1980, pp. 117-121.

38. Thomas Nagel, *The Possibility of Altruism*, pp. 15-16.

39. *Ibid.*, p. 1.

40. *Ibid.*, pp. 3, 27-31, 80-81.

41. *Ibid.*, p. 80.

42. *Ibid.*, σ. 9.

43. *Ibid.*, p. 84.

ση, έπρεπε να κάνει το ίδιο.<sup>44</sup> Τα αλτρουιστικά αισθήματα διαφέρουν από τον καθαρό λογικό αλτρουισμό, γιατί τα πρώτα είναι γνήσια μορφή του άμεσου αλτρουισμού και ασφαλώς δεν είναι λιγότερο άμεσα από τον καθαρό λογικό αλτρουισμό. Η αντίθεση είναι ότι στην πρώτη περίπτωση πράττουμε από συμπάθεια ενώ στη δεύτερη από καθήκον. Πάντως η ουσιαστική διαφορά είναι μεταξύ του δικού μας καλού και του καλού των άλλων, παρά μεταξύ αισθημάτων και λογικών καταστάσεων.<sup>45</sup>

Από το ενδεικτικό παράδειγμα της ανάλυσης του αλτρουισμού από τον Nagel καθώς και από τον παρεμφερή καντιανό έλεγχο μπορούμε να υποστηρίξουμε συνοπτικά τα εξής. Οποιαδήποτε αίσθηση του λόγου αναμειγνύεται με αλτρουιστικά αισθήματα, αυτό όμως δεν σημαίνει και τη διανοητική συνεκδοχή ηθικών στοχασμών και κρίσης. Επιζητείται μόνον ένας σταθερός τρόπος προσέγγισης των άλλων και αυτό που σκοπεύει να κάνει κάποιος δεν πρέπει να αναμειγνύει την ηθική στοχαστικότητα με την κρίση. Υπάρχουν λόγοι υπέρ ή κατά της υποστήριξης ότι τα άμεσα αλτρουιστικά ζητήματα είναι λόγοι. Εκείνο όμως που έχει σημασία είναι ότι εμείς ξέρουμε αυτό που κάνουμε και δεν εννοούμε λέγοντάς το ότι ενεργούμε από αλτρουιστικό αίσθημα, δεν ενεργούμε παράλογα ή αντίθετα από τη λογική.<sup>46</sup> Η αντίθετη άποψη θα υποστήριζε ότι τα αλτρουιστικά αισθήματα έχουν ηθική αξία και οδηγούν ως κίνητρα σε φιλόανθρωπες πράξεις, αποτελώντας το εσωτερικό καλό.<sup>47</sup> Οι ηθικές αξίες είναι πρωτίστως επιλογές των ατόμων, αλλά ο ατομικισμός ενός εγωιστικού ηθικού συστήματος συνδέεται με τα ατομικά συμφέροντα του πράττοντος και δεν είναι τόσο διδασκαλία όσο προσανατολισμός στην ηθική φιλοσοφία και συνιστά τη βάση του ατόμου ως ηθικού εταίρου.<sup>48</sup>

### **Αλτρουισμός: Εξέλιξη ή φυσική επιλογή;**

Ο αλτρουισμός και η εξέλιξη δεν έχουν ευπροσάρμοστα περιεχόμενα και θα μπορούσε κανείς εύκολα να υποστηρίξει ότι συνιστούν ασύμβατες μάλλον έννοιες. Τα αλτρουιστικά χαρακτηριστικά δεν ισχυροποιούν έναν οργανισμό αλλά ασκούν μία παθητική επίδραση, γι' αυτό και περιορίζονται ευτελιζόμενα, δεν δυναμώνουν εξελικτικά και εν τέλει πεθαίνουν πριν αναπαραγάγουν

44. Lawrence Blum, *op. cit.*, p. 125.

45. *Ibid.*

46. *Ibid.*, p. 129.

47. P. Selznick, *Personhood and moral obligation*, in A. Etzioni (ed.), *New Communitarian Thinking: Persons, Virtues, Institutions, and Communities*, University of Virginia Press, Charlottesville 1995.

48. Lawrence Blum, *op. cit.*, p. 152.



το είδος τους.<sup>49</sup> Εξάλλου η κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου είναι πρωτίστως φίλαυτη, όπως δείχνει η επιστημονική έρευνα η οποία εισηγείται ότι κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά εξυπηρετεί τα συμφέροντα του εαυτού, γι' αυτό και είναι ανίσχυρη η άποψη που εκπηγάει από την κοινή αίσθηση ότι μερικές κοινωνικές συμπεριφορές είναι γνήσια αλτρουιστικές.<sup>50</sup> Φαίνεται λοιπόν ότι η ισχυρή προσέγγιση αντιστοιχίζεται εν πολλοίς με μία δαρβινική οπτική, η οποία εργάζεται εκ προοιμίου εναντίον της εμφάνισης αλτρουιστικών χαρακτηριστικών και αποτελεί το υπόβαθρο κατά των διαφόρων εξηγήσεων της γένεσης του ανθρώπινου αλτρουισμού που υπάρχουν και συζητούνται σήμερα.<sup>51</sup>

Το παράδοξο πάντως συνίσταται στην επισήμανση ότι η ουσία του ανθρώπινου αλτρουισμού από τη μία πλευρά φαίνεται πως είναι ένα ψυχολογικό γεγονός και από την άλλη, στο εξελικτικό επίπεδο, προκύπτει ότι ο αλτρουισμός δεν μπορεί να υπάρξει, γιατί τα είδη που έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά αναμένεται να εξαφανιστούν μέσα από τη διαδικασία της φυσικής επιλογής. Η αλτρουιστική συμπεριφορά στην πρώτη περίπτωση σημαίνει την αύξηση του συμφέροντος των άλλων εις βάρος των δικών του συμφερόντων, ενώ στη δεύτερη περίπτωση είναι το αποτέλεσμα της αύξησης της ικανότητας μερικών άλλων χαρακτηριστικών εις βάρος της δικής του ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να θέσουμε επιγραμματικά και να εξετάσουμε τη σχέση αυτή ως εξής:

- ο αλτρουισμός, στο πλαίσιο της επιλογής, είναι αρνητικό χαρακτηριστικό
- ο ψυχολογικός αλτρουισμός τείνει να οδηγεί στον αλτρουισμό της επιλογής
- ο ψυχολογικός αλτρουισμός υπάρχει
- και είναι αποτέλεσμα της φυσικής επιλογής.

Τα ζητήματα που δημιουργούνται μέσα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης οριοθέτησης επικεντρώνονται κυρίως στο ερώτημα πώς είναι πιθανόν να υπάρχει ο ψυχολογικός αλτρουισμός και να είναι αποτέλεσμα της φυσικής επιλογής, ενώ ισχυρώς τίθεται και η αμφιβολία εάν οδηγεί στον αλτρουισμό της επιλογής ο οποίος είναι αρνητικό χαρακτηριστικό στο πεδίο της εξέλι-

49. Πρβλ. και Willard V. Quine, *Ontological Relativity and Others Essays*, Columbia University Press, New York 1969, p. 126.

50. Wim J. van der Steen, "Evolution and Altruism", *The Journal of Value Inquiry*, 33 (1999), p. 11 (11-29).

51. Neven Sesardic, «Recent Work on Human Altruism and Evolution», *Ethics*, Vol. 106 (Dec. 1994), p. 128.

ξης.<sup>52</sup> Λύσεις ή προτάσεις υπέρβασης επί του προκειμένου θα μπορούσαν να υπάξουν πολλές. Για παράδειγμα είναι δυνατόν να υποστηρίξει κανείς ότι δεν πρέπει να μιλούμε για αμοιβαίο αλτρουισμό αλλά απλώς για αμοιβαιότητα ή ακόμη να φθάσει στην πλήρη απόρριψη της συσχέτισης αυτής υποστηρίζοντας ότι «τα μοντέλα που επιχειρούν να εξηγήσουν την αλτρουιστική συμπεριφορά με όρους φυσικής επιλογής είναι μοντέλα σχεδιασμένα να αφαιρέσουν τον αλτρουισμό από τον αλτρουισμό».<sup>53</sup> Θα μπορούσαμε ακόμη να υποστηρίξουμε την πρόταση ότι το παράδοξο μπορεί να λυθεί αν κάποιος απορρίψει μία από τις προτάσεις που συνιστούν την ύπαρξη ή την αμοιβαιότητα του αλτρουισμού ή αν κάποιος άλλος προσπαθήσει να αποδείξει ότι, αντίθετα με τις εμφανίσεις του, το όλο σεν είναι τέλεια συνδεδεμένο. Όσο για την πρόταση εάν ο ψυχολογικός οδηγεί στον άλλο αλτρουισμό, αυτό θα τονίζαμε ότι μπορεί να συμβεί μόνον εάν δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο αλτρουισμών. Αλλά ο αλτρουισμός στο πεδίο της βιολογίας σημαίνει ότι στην καθημερινή ζωή συμβαίνει μία αυτοαποδόμηση υπέρ του κέρδους των άλλων,<sup>54</sup> γι' αυτό και για να δεχτούμε ότι ο ένας τείνει στον άλλο, θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι οι ανθρώπινοι στόχοι τείνουν να πραγματοποιηθούν σαν σχεδιασμένοι και ότι υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των συμφερόντων και της αμοιβαιότητας, να εξετάσουμε δηλαδή πώς πραγματοποιούνται οι σκοποί και όχι πώς υπάρχουν στο μυαλό μας ή να βάλουμε μια σφήνα μεταξύ των συμφερόντων και της αμοιβαιότητας.<sup>55</sup>

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πρόταση για ύπαρξη του ψυχολογικού αλτρουισμού μπορεί να απορριφθεί είτε ως αναγκαία ψευδής είτε ως ενδεχομένως ψευδής, γιατί δεν μπορεί να συνδυασθεί με τη διαδικασία της φυσικής επιλογής. Κι αν η πρώτη θέση μπορεί να προκύψει κατά λογικό συμπέρασμα, η δεύτερη μπορεί να στηριχθεί και σε εμπειρικά επιχειρήματα.<sup>56</sup> Ιδιαίτερα όμως για την τελευταία πρόταση, αν δηλαδή ο ψυχολογικός αλτρουισμός είναι προϊόν της φυσικής επιλογής, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι μία τέτοια αποδοχή δεν μπορεί παρά να συνδυασθεί με την προβληματικότητα των ίδιων πλέον των εξελικτικών χαρακτηριστικών. Η κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου είναι ποικίλη και η εξελικτική βιολογία δεν μπορεί να

52. *Ibid.*, pp. 128-130. – Πρβλ. John Rawls, *A Theory of Justice*, p. 503 και Wim J. van der Steen, *op. cit.*, pp. 18-19.

53. Robert Trivers, "The Revolution of Reciprocal Altruism", in *The Sociological Debate*, ed. by A.L. Caplan, Harper & Row, New York 1978, p. 213 (213-226).

54. Edward O. Wilson, *Life on Earth*, Sinauer, Stamford Conn., 1973, p. 953 και *Life: Cells, Organisms, Populations*, Sinauer, Sunderland Mass.: 1977, pp. 458-459.

55. Neven Sesardic, *op. cit.*, pp. 134-135.

56. *Ibid.*, pp. 134 και 138.



δει τη συνεργασία των ανθρωπίνων όντων μέσα από τη διαδικασία επιλογής που τα ενδυναμώνει. Η ίδια η εξελικτική θεωρία γενικεύει το παράδοξο του αλτρουισμού μόνον εάν οι διάφορες εκδοχές που υπάρχουν τείνουν προς την επιβίωση και την αναπαραγωγή του, πράγμα βέβαια σπάνιο.<sup>57</sup> Η συνεργασία θα εξυπηρετούσε μόνο τα ενδιαφέροντα του εαυτού καθιστώντας το γνήσιο αλτρουισμό απίθανο.<sup>58</sup> Ιδιαίτερα εννοούμε εδώ ότι τα χαρακτηριστικά της εξέλιξης δεν είναι μόνον η επικράτηση του ισχυρότερου και του αρτιότερου αλλά ότι μπορεί να υπάρξει και η συμφιλίωση και η συνδιαλλαγή και πρέπει τότε να αποδειχτεί ότι ο αλτρουισμός έχει προβληματικά εξελικτικά χαρακτηριστικά. Η θεωρία αυτή θα μπορούσε να εκληφθεί, στο πλαίσιο της φυσικής επιλογής, ως υπόλειμμα θεωρίας με την έννοια ότι ο αλτρουισμός είναι προϊόν της φυσικής επιλογής αλλά ήταν προσαρμοσμένος προ πολλού. Υπάρχει όμως η δυνατότητα να δούμε το ζήτημα μέσω της *παραγωγικής θεωρίας* που υποστηρίζει ότι ο αλτρουισμός είναι προϊόν της φυσικής επιλογής αλλά δεν υπήρξε ποτέ προσαρμοσμένος, είτε μέσω της *θεωρίας της συνεχούς προσαρμογής* που δέχεται ότι ο αλτρουισμός είναι προϊόν φυσικής επιλογής και είναι πάντα προσαρμοστικός. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη δεχόμαστε ότι τα δεδομένα χαρακτηριστικά παρήχθησαν από τη φυσική επιλογή αλλά βρισκόμαστε σε πλήρες σκότος όσον αφορά το πώς παρήχθησαν.<sup>59</sup> Σύμφωνα με τη δεύτερη ο αλτρουισμός ως προϊόν της φυσικής επιλογής οφείλει την αλλαγή του στο περιβάλλον και έπαυσε να είναι προσαρμοστικός. Υποφώσκει εδώ η *θεωρία της επιρροής*, σύμφωνα με την οποία ο αλτρουισμός μπορεί να ενσωματώσει σε μια εξελικτική θεωρία την εμφάνιση του ορθολογισμού<sup>60</sup> υποστηρίζοντας την τάση όχι να χρησιμοποιεί κανείς το λόγο κάποιου αλλά να συνδέει τον αλτρουισμό με τη φυσική επιλογή. Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι ο αλτρουισμός μπορεί να είναι ένα φαινόμενο που δείχνει τη χαλαρή σύνδεση των διαφόρων μορφών του και ότι οι αρχές του είναι περισσότερο σύνθετες από μία κανονιστική οπτική.<sup>61</sup>

### Αλτρουισμός και εγωισμός

Εάν ο αλτρουισμός καταλαμβάνει το ένα άκρο και αποβλέπει κυρίως στο καλό των άλλων, ο εγωισμός βρίσκεται στο άλλο άκρο και προβάλλει τη φι-

57. Wim J. van der Steen, *op. cit.*, p. 27.

58. *Ibid.*, p. 25.

59. Neven Sesardic, *op. cit.*, pp. 140-142.

60. Πρβλ. Robert Boyd και Peter J. Richerson, *Culture and the Evolutionary Process*, University of Chicago Press, Chicago 1885, pp. 204-240.

61. Neven Secardic, *op. cit.*, p. 165.

λαυτία και το εγωιστικό συμφέρον. Είναι συζητήσιμη όμως η άποψη ενός ηθικού φιλοσόφου, όπως ο Adam Smith, ο οποίος υποστηρίζει πως τα άτομα είναι εγωιστικά, γιατί η τάση για συναλλαγή και ανταλλαγή ικανοποιεί τις εγωιστικές επιθυμίες και ενυπάρχει στην ανθρώπινη φύση.<sup>62</sup> Η αποδοχή της θέσης αυτής τον οδηγεί και στην υποστήριξη μιας πιο ακραίας άποψης σύμφωνα με την οποία ο αλτρουισμός υπονομεύει την οικονομική παραγωγικότητα. Η εν λόγω άποψη συνιστά ένα σόφισμα του Smith, γιατί δεν υπάρχουν λόγοι να πιστέψουμε ότι μία οικονομία βασισμένη στις δωρεές μεταξύ των αλτρουιστών είναι λιγότερο παραγωγική ή αποδοτική από εκείνη που οι εταίροι είναι εγωιστές.<sup>63</sup> Οι αλτρουιστές έχουν και άλλες μεθόδους να αυξήσουν την παραγωγικότητα χωρίς να γίνουν εγωιστές<sup>64</sup> και εξάλλου στις τεχνολογικά προωθημένες κοινωνίες η αποδοτικότητα δεν μπορεί να εξηγήσει την επικράτηση του εγωισμού.

Γενικότερα οι οικονομιστές παρουσιάζουν μία διπλή εικόνα του ανθρώπου. Από τη μία πλευρά τον ζωγραφίζουν ως εγωιστή που ενδιαφέρεται για την ευημερία του που προκύπτει από την κατανάλωσή του και από την άλλη παρουσιάζεται να εύχεται μία αντίστοιχη ευημερία για τους άλλους υπό την οπτική ότι βάζει την ευημερία κάθε μέλους της κοινωνίας -και τη δική του- σε ένα ίσο επίπεδο.<sup>65</sup> Την τακτική αυτή την παρατηρούμε και στον Adam Smith που προβάλλει μόνο τη μία πλευρά και δηλώνει ότι είναι μάταιο να περιμένει κανείς βοήθεια από την φιλανθρωπία των αδελφών του,<sup>66</sup> ενώ δέχεται και ότι υπάρχουν στη φύση του εγωιστή ανθρώπου ορισμένες αρχές που δείχνουν ότι ενδιαφέρεται για την τύχη των άλλων και αντανακλούν την ευτυχία τους σ' αυτόν, μολονότι δεν αντλεί τίποτε από αυτή, παρά μόνον την ευχαρίστηση που φαίνεται να υπάρχει. Δέχεται ασφαλώς ότι τα εγωιστικά αισθήματα παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα από ότι τα αντίστοιχα αλτρουιστικά.

Ο αλτρουισμός και ο εγωισμός συνιστούν τις δύο ακραίες αιχμές στη διαδικασία και στην κατάσταση ύπαρξής του εαυτού μας (εγώ) και των άλλων. Οι αντιστοιχίσεις επομένως των δύο εννοιών και των περιεχομένων τους καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Πιο συγκεκριμένα όμως μπορούμε να συνοψίσουμε τη σχέση αλτρουισμού-εγωισμού ως εξής: τα άτομα μπορούν να είναι εγω-

62. Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Clarendon Press, Oxford 1976, B. I, Ch. 2.

63. Lawrence Blum, *op. cit.*, p. 28.

64. *Ibid.*, p. 27.

65. Adam Smith, *op. cit.*, p. 20 - πρβλ. Vilfredo Pareto, "Il massimo di utilita per una collettività in sociologia", *Giornal degli economisti*, ed ser., 46 (1913), pp. 337-341.

66. Adam Smith, *op. cit.*, B. I, Ch. 2.



ιστές στην αγορά και στις οικονομικές εν γένει σχέσεις και αλτρουιστές οπουδήποτε αλλού. Αυτό είναι ένα γεγονός που το παρατηρεί κανείς συχνά, ιδιαίτερα στα προνόμια, τις χορηγίες και τις δωρεές των οικονομικώς ισχυρών, αλλά δεν μπορούμε να μη χαρακτηρίσουμε ως σχιζοφρενική και άρρυθμη μια τέτοια συμπεριφορά, η οποία απαλύνεται μόνον εάν η στάση και η ενέργεια κάποιου αξιολογείται ως σύνολο με βάση την αρχή ότι το καλύτερο καθορίζεται με τους όρους όλων των αισθημάτων λαμβανομένων ως όλον. Πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι ο αλτρουισμός και ο εγωισμός μπορούν να επικρατήσουν στην κοινωνία ακόμη και ενάντια στη θέληση των μελών τους, ενώ μία οντότητα μπορεί να είναι αλτρουιστική ή εγωιστική σε μεγαλύτερη ή μικρότερη έκταση. Στο ερώτημα εάν ο αλτρουισμός και ο εγωισμός είναι αντίθετοι μεταξύ τους με την έννοια ότι ο ένας δεν μπορεί να υπάρξει αν δεν υπάρχει και ο άλλος ή αντιφατικοί με την έννοια ότι ο ένας υπάρχει εάν και μόνο εάν δεν υπάρχει ο άλλος,<sup>67</sup> δεν μπορούμε να απαντήσουμε απόλυτα, γιατί οι θέσεις αυτές συνιστούν ακραίες εκφάνσεις του ζητήματος. Δεχόμαστε πάντως ότι κάποιος μπορεί να είναι εγωιστής προς κάποιον και αλτρουιστής προς κάποιον άλλο.

Η ύψιστη περίπτωση αλτρουιστικού αισθήματος είναι εκείνη στην οποία το πρόσωπο σκέφτεται τον εαυτό του ότι έχει εκ των προτέρων την ίδια γενική σπουδαιότητα όπως οποιοσδήποτε άλλος και ότι πράττει αναλόγως. Ο αλτρουισμός και ο εγωισμός είναι διαπροσωπικές στάσεις που αναφέρονται σε ολόκληρη την προσωπικότητα. Ένα άτομο μπορεί να συμπεριφέρεται αλτρουιστικά ή εγωιστικά και μία κοινωνία ατόμων μπορεί να είναι εγωιστική ή αλτρουιστική, αν όλα τα μέλη της είναι αλτρουιστές ή εγωιστές.<sup>68</sup> Πέραν όμως από αυτή τη διαχωριστική θέση, μπορούν να υπάρξουν και συνδυαστικά σχήματα. Παραδείγματος χάριν ένα άτομο μπορεί να είναι αλτρουιστικό σε μια αλτρουιστική κοινωνία, αλλά να παραμένει το ίδιο αλτρουιστικό και σε μια εγωιστική κοινωνία. Ή κάποιος να είναι εγωιστής σε μια αλτρουιστική κοινωνία και να είναι ασφαλώς εγωιστής και σε μια εγωιστική κοινωνία.<sup>69</sup> Εξάλλου ο εγωισμός περιλαμβάνει ισχυρές αρνητικές συνεκδοχές και συνδηλώσεις και μέσα σ' αυτόν θα μπορούσε κανείς, κατά μία έννοια, να εντάξει και τα δικαιώματα.<sup>70</sup>

67. Serge Christophe Kolm. «Altruism and Efficiency», *Ethics*, Vol. 94 (October 1983), No 1, pp. 36-39.

68. *Ibid.*, pp. 38-39.

69. *Ibid.*, p. 40.

70. Tara Smith. "Rights, Wrongs, and Aristotelian Egoism: Illuminating the Rights/Care Dichotomy", *Journal of Social Philosophy*, Vol. XXIX, N.2 (Fall 1998), pp. 7-10 και 11 (7-14), βλ. της ίδιας και "Rights, Friends and Egoism", *Journal of Philosophy*, Vol. 90, No. 3 (March 1993), pp. 144-148.

Μολονότι υπάρχει η άποψη της καθαρότητας, ότι δηλαδή οι κοινωνίες των οποίων η οικονομική ζωή κανονίζεται είτε από τον εγωισμό είτε από τον αλτρουισμό μπορεί να είναι παραγωγικά αποδοτικότερες από τις αντίστοιχες μικτές, τα συνδυαστικά σχήματα μπορούμε να τα δούμε και μέσα σ' αυτές. Αν αναφερθούμε σε μια παγανιστική κοινωνία, θα δούμε ότι το άτομο επιλέγει να είναι εγωιστικό οτιδήποτε κι αν κάνουν οι άλλοι. Ο καθένας είναι εγωιστής και συνήθως και η κοινωνία ολόκληρη είναι εγωιστική. Ο καθένας όμως θα προτιμούσε μια αλτρουιστική κοινωνία από μια εγωιστική. Αντίθετα σε μια χριστιανική κοινωνία -θεωρητικά και μόνον θεωρητικά- ο καθένας επιλέγει να είναι αλτρουιστής, οτιδήποτε κι αν κάνουν οι υπόλοιποι. Ο καθένας είναι αλτρουιστής και συνήθως όλη η κοινωνία είναι αλτρουιστική, ενώ όλοι ασφαλώς προτιμούν μια αλτρουιστική από μια εγωιστική κοινωνία. Αντίθετα πάλι στη βιβλική κοινωνία ο καθένας επιλέγει να είναι αλτρουιστής, εάν οι άλλοι είναι αλτρουιστές και εγωιστής αν οι άλλοι είναι εγωιστές.<sup>71</sup> Επειδή όμως αναφερόμαστε επιγραμματικά σε τύπους κοινωνιών, οφείλουμε να πούμε ότι ο δημοκρατικός εξισωτισμός αυτοεπιβεβαιώνεται εάν το δημοκρατικό κράτος μεταχειρίζεται όλους τους μη ένοχους πολίτες του με ίσο ενδιαφέρον και σεβασμό, ενώ είναι ασυνεπές, εάν αντιμετωπίζει με ενδιαφέρον και σεβασμό μόνο τους δικούς του πολίτες και είναι αυθαίρετο (δεσποτικό) εάν συμπεριφέρεται έτσι χωρίς να δείχνει γιατί άλλες γνωστές και λογικές επιλογές πρέπει να απορρίπτονται χωρίς να συζητούνται και να προτείνονται.<sup>72</sup>

Ένα δεύτερο στοιχείο που πρέπει να σημειώσουμε είναι ότι όλες οι λειτουργίες ωφέλειας μπορούν να είναι στην πραγματικότητα ταυτόσημες και η λειτουργία της συλλογικής ωφέλειας είναι ταυτόσημη με αυτές τις επιμέρους. Επί πλέον η ωφελιμότητα όλων των ατόμων εξαρτάται από τις ωφέλειες όπως και αυτές εξαρτώνται από την ωφελιμότητα. Η λειτουργία μπορεί να είναι ίδια για τον καθένα και μπορεί να είναι η συλλογική λειτουργία της ωφέλειας. Γι' αυτό και μολονότι οι άνθρωποι είναι αλτρουιστές, δεν είναι και τόσο ώστε να θέλουν να κάνουν προσφορές σε δεδομένη κατάσταση. Κάποιος δηλαδή μπορεί να εύχεται κάποιος άλλος να είχε περισσότερα, αλλά δεν είναι έτοιμος να κάνει ο ίδιος κάποια θυσία για το καλό των άλλων, στήση την οποία θα χαρακτηρίζαμε ως μετριοπαθή αλτρουισμό.<sup>73</sup>

71. Serge Christophe Kolm. *op. cit.*, pp. 54-55.

72. Βλ. Elisabeth S. Anderson. "What is the Point of Equality?", *Ethics*, Vol. 109 (January 1999), pp. 289, 313, 316, 327 (287-337). Τις απόψεις της απορρίπτει ο John Kekes, "Objections to Democratic Egalitarianism", *Journal of Social Philosophy*, Vol. XXXIII, No. 2 (Summer 2002), p. 169 (163-169).

73. Serge Christophe Kolm. *op. cit.* p. 32-33.



Ο αλτρουισμός πάντως μαρτυρείται διαρκώς από πράξεις ύψιστης σπουδαιότητας που λίγοι τις πραγματοποιούν, καθώς και από πράξεις μικρότερης σπουδαιότητας, ενώ αντίστοιχη είναι και η θυσία που ζητείται. Ύψιστη θυσία από μέρους του πράττοντος απαιτείται στην πρώτη περίπτωση, που είναι μερικές φορές και η προσφορά της ίδιας της ζωής, ενώ μικρή ή καθόλου στις άλλες περιπτώσεις.<sup>74</sup> Η ανακάλυψη του κινήτρου της αλτρουιστικής συμπεριφοράς μέσα από μία ρεαλιστική προσέγγιση δείχνει ότι το χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κατάστασης που εφοδιάζει με τέτοιο κίνητρο πρέπει να είναι αναγκαίο, αλλά το χαρακτηριστικό το ίδιο δεν είναι αναγκαστικά μέρος της ανθρώπινης ιδιότητας, ενώ η ενεργητική ύπαρξή του εξαρτάται από τις συνθήκες (ενδεχόμενα) της εξέλιξης.<sup>75</sup> Όταν το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ανθρωπιάς μπαίνει στο παιχνίδι, τότε λειτουργεί ευθεία, αναγκαία και αναπόφευκτα, παραμένει όμως το πρόβλημα ποια είναι η ταυτότητα και η φύση του δομικού χαρακτηριστικού.<sup>76</sup> Υπό μία τέτοια οπτική θα μπορούσε να συζητηθεί και το πρόβλημα ότι οι μεγαλύτερες θρησκείες και οι διάφορες ηθικές αντιλήψεις που επικαλούνται τον αλτρουισμό και καταδικάζουν τον εγωισμό (χριστιανισμός, βουδισμός, σοσιαλισμός, κομμουνισμός), ενώ επηρεάζουν εκατομμύρια ανθρώπους, αδυνατούν να τον εφαρμόσουν. Η εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι άνθρωποι προτιμούν τις δωρεές και τη φιλανθρωπία από την ανταλλαγή και τον εξαναγκασμό.<sup>77</sup>

Ένα επί πλέον ενδιαφέρον παρουσιάζει η οπτική της λειτουργίας του αλτρουισμού. Πράγματι δεν τον παρατηρεί κανείς στον πρωτογενή και στο δευτερογενή τομέα, όπου τα μεγέθη είναι μετρήσιμα και ανταλλάξιμα, αλλά κυρίως στους οργανισμούς του τρίτου τομέα που θεωρούνται συνήθως ως αλτρουιστικοί. Έχει επομένως σημασία να δούμε τον αλτρουισμό ως εφαρμογή σε αυτούς, που έχουν αυτό το χαρακτήρα και συνιστούν δημόσια πράξη που ασχολείται με τους δικαιούχους δείχνοντας σεβασμό στην ατομικότητά τους.<sup>78</sup> Η δημόσια λοιπόν εντύπωση και ο χαρακτήρας του τρίτου τομέα πρέπει να αρθρωθεί, γιατί όλες οι δημοκρατικές κοινωνίες σήμερα αντιμετωπίζουν σε κάποιο βαθμό το πρόβλημα της ιδιωτικοποίησης. Η νεοκλασική οικονομία θεωρεί τα λογικά άτομα ότι αποβλέπουν στη μεγιστοποίηση της ωφελιμότητας, στην εξυπηρέτηση του ατομικού συμφέροντος, στον εγωισμό

74. Paul S. Penner, *op. cit.*, p. 30.

75. *Ibid.*, p. 31.

76. *Ibid.*, pp. 32-33.

77. Serge Christophe Kolm, *op. cit.*, p. 19.

78. William W. Clohesy, "Altruism and the Endurance of the Good", *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, Vol. 11 (2000), No 3, pp. 237 (237-253).

και δέχονται ότι η αγορά λειτουργεί επιτυχώς για μια τέτοια συμπεριφορά. Ο εγωισμός προπαγανδίζεται από την οικονομία εκλαμβάνοντας την πολιτική επιστήμη ως μία λογική θεωρία επιλογής.<sup>79</sup> Ο ψυχολογικός εγωισμός δεν προτείνει πώς εμείς θα μπορούσαμε να πράξουμε, αλλά πώς τα ανθρώπινα όντα πρέπει και μπορούν να πράξουν.<sup>80</sup> Ο ηθικός εγωισμός αναγνωρίζει τη δύναμη που έχει ο λαός να πράττει εν ονόματι των άλλων, ακόμη και με δικές τους δαπάνες, ενώ επιμένει ότι οφείλουμε να πράττουμε μόνο για χάρη μας.<sup>81</sup> Εξάλλου ο τελευταίος απαιτεί γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους, όταν αυτοί είναι αξιοποιήσιμοι για τους σκοπούς μας. Ο αλτρουισμός επιμένει να κατέχει το άλλο άκρο του εγωισμού, γιατί οι αλτρουιστές ενεργούν υπέρ των άλλων και πολλές φορές και με μεγάλο κόστος για τους εαυτούς τους. Ενδιαφέρεται για τα άτομα ειδικών αναγκών για τα οποία γίνονται οι δημόσιες ενέργειες, ενώ ο ηθικός εγωισμός δεν είναι ένας ιδιωτικός σύνδεσμος μεταξύ λίγων ανθρώπων αλλά δημόσια σχέση που στηρίζεται στις αρχές και στην οπτική που καθοδηγεί τους ανθρώπους στις σχέσεις τους με τα πρόσωπα που έχουν ανάγκη.<sup>82</sup> Ο αλτρουισμός του τρίτου τομέα εννοεί την πρόνοια της υπηρεσίας με τρόπο που σέβεται τα πρόσωπα παρά απρόσωπα και στανταρισμένα, ακόμη και αν ποσοτικά είναι λιγότερο αποτελεσματικός ακόμη κι αν ως ανεξάρτητος χρειαστεί να γίνει αντίπαλος προς την κυβέρνηση, γιατί είναι δημόσιος.<sup>83</sup>

Με τον τρίτο τομέα συνδυάζεται και η έννοια των σύγχρονων οργανισμών και ιδιαίτερα εκείνων που εξετάζουν το πρωταρχικό καθήκον που δεν αποβλέπει στο κέρδος.<sup>84</sup> Το πρωταρχικό καθήκον ενός συστήματος καθορίστηκε σαν το καθήκον το οποίο δημιουργήθηκε για να εκπληρώσει και μετά ως το καθήκον που πρέπει να εκπληρώσει σαν να ήταν να επιβιώσει.<sup>85</sup> Το καθήκον ενός συστήματος δεν μπορεί να αλλάξει από σημείο σε σημείο ούτε ριζικά σε όλα, αλλά μπορεί να τροποποιηθεί ως προς τον τρόπο που εκτελείται,<sup>86</sup> υιο-

79. William W. Clohesy, *op. cit.*, pp. 237-238.

80. J.Rachels, *The Elements of Moral Philosophy*, 2nd Ed., McGraw-Hill, New York 1993, pp. 62-74.

81. J.Rachels, *op. cit.*, pp. 75-89.

82. William W. Clohesy, *op. cit.*, p. 248.

83. *Ibid.*, p. 251. – Πρβλ. K.R.Monroe, *The Hearth of Altruism*, Clarendon Press, Oxford 1996.

84. Tim Dartington, "From Altruism to Action: Primary Task and the Not-for-Profit Organization", *Human Relations*, Vo. 51, No. 12 (1998), p. 1477 (1477-1493).

85. Βλ. γενικά για τα ζητήματα αυτά A.K.Pice, *Productivity and social organization, the Ahmenabad experiment*, Tavistock, London 1958 και A.K.Pice, *Learning for Leadership*, Tavistock, London 1965.

86. Tim Dartington, *op. cit.*, p. 1479.



θετώντας ένα δρόμο αυτοεπιδίωξης που δίνει έμφαση στα ενδιαφέροντα ενός στηρίγματος για τους άλλους.<sup>87</sup> Επειδή ως πρωταρχικό καθήκον ενός οργανισμού είναι η επιβίωση,<sup>88</sup> η έννοια του πρωταρχικού καθήκοντος προσφέρει τη ρίζα για να προχωρήσουμε από την πρωταρχική αυτοεπιδίωξη στην οργανωτική έννοια του ανοικτού συστήματος που ορίζεται όχι μέσα στους δικούς του όρους αλλά σε σχέση με τον εξωτερικό κόσμο.<sup>89</sup>

Μέσα στους οργανισμούς αυτούς μπορεί κανείς να εντοπίσει και την υπαρξιακή αξία που καθορίζεται ως η θέληση ενός ατόμου να πληρώσει για να διασώσει (προφυλάξει) μια πηγή (πόρο) για την οποία δεν έχει κανένα τωρινό ή μελλοντικό σχέδιο να την χρησιμοποιήσει.<sup>90</sup> Εξετάζεται καλύτερα αν τη δούμε μέσα από τις ωφέλειες της λειτουργικής αξίας που μπορεί να επιτευχθεί αν χωρίσουμε τον πληθυσμό σε δυο ομάδες και ελέγξουμε τη λειτουργική αξία.<sup>91</sup>

### Άμεσος αλτρουισμός και επιλογή των ομάδων

Με τον αλτρουισμό του τρίτου τομέα συνδέεται και ο άμεσος αλτρουισμός (direct altruism) που εκθέτει τον τρόπο με τον οποίο μία πράξη είναι ηθικώς καλή ή έχει ηθική αξία. Ο εν λόγω αλτρουισμός είναι μία μερική θεωρία της ηθικά καλής πράξης αλλά αποβλέπει μόνο στην αξιολόγηση της πλήρους ορθής πράξης, γι' αυτό και σκοπεύει στην άρθρωση της άποψης για την πράξη που αξίζει ηθικά. Συνιστά ένα σχήμα που λειτουργεί στο γενικό επίπεδο της αφαίρεσης και περιγράφει πώς μια πράξη έχει ηθική σπουδαιότητα χωρίς να μας λέει και πώς προσδιορίζεται η εν λόγω σπουδαιότητα στις ιδιαίτερες περιπτώσεις.<sup>92</sup>

87. *Ibid.*, p. 1478.

88. *Ibid.*, p. 1479.

89. *Ibid.*, p. 1489.

90. K.E. McConnell, « Does Altruism Undermine Existence Value, *Journal of Environmental Economics and Management*, 32 (1997) p. 22 (22-37) - Ως προς την υπαρξιακή αξία έχουμε τρία είδη αλτρουισμού: τον *ατομιστικό αλτρουισμό* σύμφωνα με τον οποίο το δημόσιο εκτιμά την ευημερία των χρηστών των πόρων (πηγών) και άρα ο αλτρουισμός δεν ασκεί επίδραση στο όφελος της έκβασης, τον *μικτό αλτρουισμό* κατά τον οποίο το δημόσιο φροντίζει για την αξία των υπηρεσιών που προέρχονται από τους πόρους που δέχονται οι χρήστες και τον *πατερναλιστικό αλτρουισμό* που καταγράφει ότι το δημόσιο φροντίζει μόνο για τη χρήση των πόρων και όχι για την αξία των υπηρεσιών στο χρήστη (K.E. McConnell, « Does Altruism Undermine Existence Value'', p. 35).

91. Charles Blackorby-Walter Bossert and David Donaldson, "The Value of Limited Altruism", *Journal of Economics Theory*, 95 (2000), p. 39 (37-70).

92. Lawrence A. Blum. *op. cit.*, pp. 84-85.

Για τον άμεσο αλτρουισμό η πράξη έχει μία ιδιαίτερη δομή και οι συμμετέχοντες έχουν τη σταθερή αντίληψη ότι αυτή αποβλέπει σε ένα σταθερό σκοπό, στο καλό των άλλων που σκοπεύουν να πραγματοποιήσουν. Αποβλέπει λοιπόν να καθορίσει τι είναι ηθικά καλό για τις αλτρουιστικές αρετές, και επομένως αν ο ίδιος θεωρηθεί ορθός, η πράξη που έχει αλτρουιστικά κίνητρα είναι ηθικά καλή.<sup>93</sup> Σύμφωνα με την καντιανή άποψη η ηθική πράξη θεμελιώνεται σε λογικές και παγκόσμιες αρχές<sup>94</sup> και για να είναι μία πράξη ηθική θα πρέπει να μπορεί να γενικευθεί, να καθολικευθεί και να είναι ορθή όχι μόνο για αυτούς που τη διαμορφώνουν αλλά για τον καθένα που βρίσκεται ουσιαστικά σε ανάλογη κατάσταση.<sup>95</sup> Η φύση όμως της ηθικής πράξης στη θεωρία του άμεσου αλτρουισμού διαφέρει από την αντίστοιχη καντιανή θεωρία σε δύο σημεία: πρώτον ο άμεσος αλτρουισμός αρνείται ότι για να είναι μια πράξη ηθικώς καλή πρέπει να μπορεί να γενικευθεί και δεύτερον να είναι ηθικά υποχρεωτική ή να συνιστά καθήκον για τον ενεργούντα.<sup>96</sup> Η πράξη δεν είναι αλτρουιστική όταν, υποχρεωτικά, είναι λογικώς καθορισμένη και καθολικεύσιμη και εκτιμάται ως τέτοια και από τον ίδιο τον ενεργούντα. Ο ενεργών αλτρουιστικά δεν σκέφτεται εάν η πράξη του είναι ηθικώς ορθή για να την εκτελέσει, αλλά σκέφτεται ότι ο α χρειάζεται βοήθεια και δεν λειτουργεί αναγκαία με την ευρύτερη σκέψη ότι προβαίνει στην πράξη επειδή είναι ηθικά ορθό να βοηθήσει το συγκεκριμένο άνθρωπο. Μπορούμε δηλαδή να ενεργήσουμε αλτρουιστικά χωρίς να πιστεύουμε αναγκαία ότι το κάνουμε επειδή είναι ηθικά σωστό. Αυτό όμως σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει ότι η πράξη μας δεν πρέπει να είναι ηθικά ορθή, αλλά απλώς ότι η αντίληψη για την πράξη μας δεν περιλαμβάνει αναγκαστικά και την ηθική της ορθότητα. Ακόμη η πράξη μας διαφέρει από την καντιανή προσέγγιση όσον αφορά την υποχρέωση. Υποστηρίζουμε ότι πράττοντας αλτρουιστικά δεν έχουμε ως κίνητρο την υποχρέωση ή το καθήκον, δεν εκτιμούμε ότι ο εαυτός μας βρίσκεται κάτω από αυτή την υποχρέωση και ότι ανεξάρτητα από τι πιστεύει ο ενεργών κατά περίπτωση, οι περισσότερες αλτρουιστικές πράξεις, δεν είναι καθήκοντα ή υποχρεώσεις για τους πράττοντες.<sup>97</sup> Εν τέλει η διαφορά είναι μεταξύ της άμεσης επιθυμίας για το καλό κάποιου και της γενικευμένης αρχής ότι οφείλουμε ή έχουμε υποχρέωση να προβούμε σε μια πράξη αγαθοεργίας (φιланθρω-

93. *Ibid.*, pp. 86-87.

94. I. Kant, *Foundations of the metaphysics of morals*, pp. 385-387.

95. *Ibid.*, p. 421.

96. Lawrence A. Blum, *op. cit.*, pp. 85-86.

97. *Ibid.*, pp. 90-91.



πίας).<sup>98</sup> Προκύπτει λοιπόν ότι, κατά τον άμεσο αλτρουισμό, η αρετή δεν απαιτεί στοχαστικότητα ή αυτοσυνείδηση.<sup>99</sup>

Πέραν όμως από την ορθολογική ή την άμεση αξιολόγηση του αλτρουισμού, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια του ανθρώπου να διαμορφώσει αυτή τη συμπεριφορά μέσω μερικών μηχανισμών με τους οποίους επιχειρήθηκε να αποδειχθεί ότι θα μπορούσε αυτός να γεννηθεί ή να προκληθεί. Εξετάζουμε στην περίπτωση αυτή το επίπεδο του αλτρουισμού που θα μπορούσε να υπάρξει, μέσα από την επιλογή των ομάδων,<sup>100</sup> αν αυτή λειτουργούσε ως μία μηχανή της ανθρώπινης εξέλιξης. Σύμφωνα με την επιλογή αυτή σε μερικές περιπτώσεις οι ομάδες που περιλαμβάνουν περισσότερους αλτρουιστές αναπτύσσονται γρηγορότερα από ομάδες που έχουν λιγότερους, ακόμη κι αν ο αριθμός των αλτρουιστών που υπάρχει σε κάθε τύπο ομάδας θα μπορούσε να αυξάνεται με το χρόνο. Εάν οι ομάδες μείνουν απομονωμένες, τότε θα επικρατήσει ένα σταθερό αποτέλεσμα ως προς τον αριθμό των αλτρουιστών σε κάθε τύπο και έτσι στον πληθυσμό θα μπορούσαν να φτάσουν στο μηδέν. Κατά τον ίδιο τρόπο εάν οι ομάδες περιοδικά διασπóνταν και διορθώνονταν, τότε ο αριθμός των αλτρουιστών στον πληθυσμό θα αυξανόταν.<sup>101</sup> Η ανάλυση της επιλογής των ομάδων οδηγεί στην αλτρουιστική συμπεριφορά και επιφέρει ταχύτερο αποτέλεσμα, συνιστώντας τον αποτελεσματικό αλτρουισμό (efficient altruism).<sup>102</sup> Οι ομάδες με τους αλτρουιστές αυξάνονται γρηγορότερα και αυτό εξηγεί την επιβίωση του αλτρουισμού στον πληθυσμό. Επειδή όμως μόνο μερικοί τύποι αλτρουισμού θα μπορούσαν να προκαλέσουν αυτή τη διαφορετική αύξηση, εξυπακούεται ότι αυτή δεν ισχύει σε κάθε ομάδα επιλογής που αποκαλείται και θέλει να είναι αλτρουιστική, γιατί πολλές από αυτές οδηγούνται και πηγαίνουν πολύ αργά.<sup>103</sup>

Θα υποστηρίξουμε λοιπόν ότι η επιλογή της ομάδας που εντάχθηκε στην ανθρώπινη εξέλιξη περιέλαβε την εξέλιξη των αλτρουιστικών προτιμήσεων. Ο αλτρουισμός στα σύγχρονα μοντέλα επιλογής ομάδων συνδέεται με τη γρη-

98. *Ibid.*, p. 95.

99. *Ibid.*, p. 100.

100. Christopher Boehm, "The nature selection of altruistic traits", *Human Nature*, 10, 1999a, pp. 205-253.

101. Sober Elliott & David Sloan Wilson, *Unto others: the evolution and psychology of unselfish behavior*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1998, passim - Paul H. Rubin, *op. cit.*, p. 9. - Οι Elliott & Wilson ανανέωσαν το διάλογο στη Βιολογία για την έκταση και τη σπουδαιότητα της επιλογής της ομάδας.

102. Paul H. Rubin, "Group Selection and the Limits to Altruism", *Journal of Bioeconomics*, 2 (2000), pp. 9-23.

103. *Ibid.*, p. 11.

γορότερη αύξηση των αλτρουιστικών ομάδων και αποκαλείται αποδοτικός αλτρουισμός. Η κοινή μορφή του αποδοτικού αλτρουισμού βρίσκεται πολύ κοντά στον ωφελιμισμό (utilitarianism)<sup>104</sup> και μπορεί να σώζει τον άρρωστο, τον αδικημένο, να δώσει ψωμί στον πεινασμένο και το στερημένο πρόσωπο που είναι αναξιοπαθές. Εξάλλου, αν λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα αυτά και τα θέσουμε ως βάση, τότε θα φανεί ότι είναι πιθανόν να παράγεται ένα σύστημα ηθικότητας βασισμένο περισσότερο στην εξελικτικότητα.<sup>105</sup>

Κατηγορίες που μπορεί να χρησιμοποιήσουμε για έρευνα του αλτρουισμού είναι η *συσχέτιση*, η *ομαδική επιλογή*, η *μίμηση* και η *τιμωρία*, ενώ φαινόμενο -πυρήνας φαίνεται πάντοτε να είναι ο *συσχετισμός*.<sup>106</sup> Η ποικιλία μεθόδων κατάλληλων για πρόκληση σταθερής αλτρουιστικής συμπεριφοράς από τα αρχικώς αναμειγμένα προφίλ του πληθυσμού υποδεικνύει ότι ο αλτρουισμός μπορεί να υπάρξει μέσα από μία πλατιά γραμμή των εξελικτικών μηχανισμών. Μία πλήρης εξήγηση του φαινομένου της παρατηρούμενης αλτρουιστικής συμπεριφοράς μεταξύ των ανθρώπων και των άλλων ζωικών ειδών θα αναμείγνυε έναν μεγάλο αριθμό μηχανισμών, μερικοί από τους οποίους θα διέφεραν δραματικά ο ένας από τον άλλο. Η δεύτερη σπουδαία παρατήρηση που εξάγεται από την ανάλυση είναι ότι η σχετική διασύνδεση μεταξύ των φαινοτυπικά όμοιων ατόμων υπηρετεί σαν κοινό δομικό χαρακτηριστικό ότι ενοποιεί όλες τις ανόμοιες μεθόδους παραγωγής αλτρουιστικών εξελικτικών καταλήξεων. Η επιλογή της ομάδας επιτυγχάνει την προώθηση του αλτρουισμού με την εισαγωγή σχετικών διασυνδέσεων. Οι εξελικτικοί μηχανισμοί για την ενίσχυση του αλτρουισμού χρειάζονται την ομαδική επιλογή, ακόμη και η σχετική διασύνδεση μεταξύ ανιδιοτελών εταίρων είναι απολύτως αναγκαία για να αναδυθεί ο αλτρουισμός από εξελικτικό σύστημα.<sup>107</sup>

104. Jeremy Bentham *The principles of Morals and Legislation*, Prometheus Books, Amhers, New York 1988 (1781).

105. Paul H. Rubin, *op. cit.*, p. 21. – Πρβλ. και Jach Hirshleifer & J. Martinez-Coll “What strategies can support the evolutionary emergence of cooperation?”, *Journal of Conflict Resolution*, 32, pp. 367-398.

106. Scott Woodcock and Joseph Heath, “The robustness of altruism as an evolutionary strategy” in *Biology and Philosophy*, 17 (2002), p. 567 (567-590).

107. *Ibid.*, p. 588 - Πρβλ. R.D.Alexander, “The Evolution of social Behavior”, *Annual Review of Ecology and Systematics*, 5 (1974), pp. 325-383 – W.D.Hamilton, “The Evolution of Altruistic Behavior”, in *The American Naturalist*, 97 (1963), pp. 354-356 – M.Rindley, *The Origin of Virtue: Human Instincts and the Enolution of Cooperation*, Penguin Books, New York 1996 – P. Danielson, “Evolutionary Models of Cooperative Mechamisms” in Danielson P. (Ed.), *Modeling Rationality, Morality and Evolution*, Oxford University Press, New York 1998, *passim*.



## Απόληξη

Από την ανάλυση που επιχειρήσαμε και τα επιμέρους συμπεράσματα που προέκυψαν μπορούμε να συνοψίσουμε κατά τη δική μας οπτική τη συνολική εικόνα του *αλτρουισμού*. Καταρχήν στο ερώτημα εάν αυτός συνιστά μία αντίδραση, συμπεριφορά ή και στάση που θεμελιώνεται στη λογικότητα ή στη συναισθηματικότητα του ανθρώπου θα υποστηρίξαμε ότι μεταξύ των δύο καταστάσεων και διαδικασιών αναπτύσσεται πάντοτε μία σχέση ετεροβαρής ή μη, μία συνισταμένη η οποία συγκροτεί τα δεδομένα και αποφαίνεται. Η καντιανή και η ναγκελιανή οπτική του αλτρουισμού που επικεντρώνεται στο λογικό καθήκον και στην αποκλειστική υπεράσπιση και βοήθεια του ετέρου δεν απορρίπτεται ούτε όμως και μπορεί να υιοθετηθεί ως η μοναδική προσέγγιση του ζητήματος. Η συναισθηματική και άμεση, πολλές φορές, αλτρουιστική αντίδραση του ανθρώπου δείχνει τους περιορισμούς της απολυτότητας της προηγούμενης θέσης. Επί πλέον πρέπει να έχουμε υπόψη ότι και η συναισθηματική αντίδραση - που δεν υπόκειται τυπικά σε λογικούς κανόνες - ενέχει μία αναφορά στην κανονιστικότητα με την έννοια ότι η αντίδραση του ανθρώπου προέρχεται από μία δομημένη συμπεριφορά που πηγάζει από τη σύγκριση των πράξεών του που επισυνέβησαν πολλές φορές στο παρελθόν του ιδίου αλλά κυρίως του ιστορικού ανθρώπου και μεταβιβάζεται ή βιώνεται ως τρόπος ζωής και στάση. Δεν θα υποστηρίξαμε ότι κάθε φορά έχουμε πλήρη συνείδηση και κριτική νηφαλιότητα για να πράξουμε αλτρουιστικά, αφού πολλές φορές πρέπει να δράσουμε γρήγορα ή και παράλογα. Αυτό ακριβώς δείχνει ότι δεν αναιρείται η λογικότητα που είναι φανερή ή υποκρύπτεται, αλλά δεν μηδενίζεται και η εκ του αισθήματος δράση που αρκετές φορές είναι έκκεντρη ως προς το καθήκον.

Στο ζήτημα της σχέσης του *αλτρουισμού*- εξέλιξης τα πράγματα είναι περισσότερο προβληματικά, γιατί υπάρχει μία δομική αδυναμία συνύπαρξης των όρων. Η βιολογική και η φυσική επιλογή δια μέσου μιας ατέρμονης εξελικτικής διαδικασίας μας έχει δείξει την επιβίωση των αυτονόμως ισχυρών, όχι των αδύναμων και των βοηθημένων. Εάν ίσχυε το δεύτερο θα είχαμε μία ανατροπή του φυσικού νόμου και θα ανέδυε μία κοινωνία των αδυνάτων, με τους ισχυρούς στο περιθώριο αλλά χωρίς να μπορούμε να πούμε με ποιο τρόπο τους θέσαμε εκποδών. Θα υποστηρίξαμε δηλαδή εν προκειμένω τη διαρκή και περιθωριακή επιβίωση των αδυνάτων στο φυσικό κόσμο πρώτα, αλλά και στον κοινωνικό χώρο στη συνέχεια, την επιβίωση και ποτέ την κυριαρχία. Στο πνεύμα αυτό μπορούμε να δούμε ότι ο αλτρουισμός στην κοινωνία θα πρέπει να συνδυασθεί με τη διαρκή επιβίωση των αναξιοπαθούντων πρώτα και στη συνέχεια όλων εκείνων που υποφέρουν ποικιλοτρόπως, για να αναδειχθεί κατόπιν ως ηθική αρχή και αξία εξυπηρέτησης των άλλων, να κατα-

στεί δηλαδή μία αξία επιλογής, είτε μέσα από την επιρροή που ασκεί είτε μέσα από τη συνεχή προσαρμογή τη δική του και των κοινωνικών ομάδων.

Η αντιθετική και αντιφάσκουσα προς τον αλτρουισμό έννοια του εγωισμού προκρίνεται κατά κανόνα ως περιεχόμενο και στάση ζωής, ως διαδικασία και βιοτικός τρόπος που υπηρετεί τον άνθρωπο και αναβαθμίζει την κοινωνία. Αντίστοιχα ο αλτρουισμός αξιολογείται αρνητικά και θεωρείται ότι εμποδίζει την ανάπτυξη. Η ιστορία των κοινωνιών όμως δεν έδειξε μόνον αυτό. Αναπτύχθηκαν κοινωνίες εγωιστικές ή αλτρουιστικές αλλά και κοινωνίες μεικτές. Ακόμη και οι άνθρωποι διακρίνονται για τον αλτρουιστικό ή τον εγωιστικό τους χαρακτήρα κατά περίπτωση ή κατά χώρο δραστηριότητας. Αλλά περισσότερο διακρίνεται η λειτουργία του αλτρουισμού στους τομείς των υπηρεσιών και όχι στον αντίστοιχο πρωτογενή και δευτερογενή, γιατί εκεί τα μεγέθη είναι μετρήσιμα και οποιαδήποτε τέτοια συμπεριφορά θα αναιρούσε την υπαρκτική της βάση. Η εγωιστική ή αλτρουιστική επιλογή του ανθρώπου συνδυάζεται με το είδος της κοινωνίας στην οποία διαμορφώνεται, χωρίς ασφαλώς να αποκλείεται και η διαφοροποίησή του από την κοινωνία του. Γενικώς οι άνθρωποι παρουσιάζονται και λειτουργούν περισσότερο ως εγωιστές, θεωρητικά όμως θα προτιμούσαν να είναι αλτρουιστές. Δεν αποκλείουν την έκφραση του αλτρουιστικού καθήκοντος να τοποθετούν τους άλλους στην ίδια θέση με τον εαυτό τους, αλλά δεν αποκλείουν και την έκφραση του πρωταρχικού καθήκοντος της επιβίωσης, ενώ σε εξαιρετικές περιπτώσεις επιλέγουν το ύψιστο της θυσίας υπέρ των άλλων.

Η συνήθης έκφραση του αλτρουισμού που μετρά την ηθικότητα ή μη μιας πράξης είναι ο άμεσος αλτρουισμός. Το κριτήριο εδώ δεν είναι πάντοτε η υποχρεωτικότητα της καντιανής ορθοδοξίας για τη δυνατότητα να γενικεύεται και να υπόκειται σε λογικούς κανόνες η πράξη αλλά και η άμεση εφαρμογή της χωρίς αυτά, με μόνο κίνητρο την εξυπηρέτηση της ανάγκης του συνανθρώπου. Μετράει περισσότερο το αποτέλεσμα της πράξης που την καθορίζει ως ορθή και όχι η αντίληψη ότι συνιστά καθήκον ή υποχρέωση. Για να επιτευχθεί ή να επιτυγχάνεται μία τέτοια πράξη, δοκιμάσθηκε η χρήση της συγκρότησης ομάδων με περισσότερους ή λιγότερους αλτρουιστές σε σύγκριση με ομάδες όπου αυτοί απουσίαζαν, για να φανεί ποια ομάδα αναπτύσσεται καλύτερα ή γρηγορότερα και αν μπορεί μέσα από τέτοια σχήματα η κοινωνία να συγκροτηθεί επί τα βελτίω.

Όλες οι προηγούμενες απολήξεις δείχνουν το σύνθετο του αλτρουιστικού ζητήματος και επικαλούνται το δύσκολο του προβλήματος μιας τέτοιας συμπεριφοράς σήμερα. Είναι ευκολότερο όλα τα παραπάνω να ισχύσουν όταν οι κοινωνίες έχουν μία μονιμότητα εδαφική, ενώ όταν οι άνθρωποι μετακινούνται κατά εκατομμύρια είναι σχεδόν αδύνατη η έκφραση της συνεχούς και ανάλογης συμπεριφοράς, και ισχύει μόνο παροδικά και οριακά.





**ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ**

**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ  
ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ**

Ιωάννινα 2003





**Απόστολος Κατσίκης<sup>1</sup>**

## **Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική για το μέλλον Συγκλίσεις και αλληλεπιδράσεις**

### **Περίληψη**

Η εκπαίδευση για τον πολίτη του 21ου αι. θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα γενικό πλαίσιο αρχών, οι οποίες έχουν καθολικό χαρακτήρα και των οποίων η υλοποίηση συνοδεύεται από την ιδιότητα του «αυτονόητου». Στηρίζεται επίσης σε μία σειρά θέσεων εξειδικευμένης υφής που συνάδουν με το θεσμικό της χαρακτήρα.

Στα πλαίσια αυτής της συλλογιστικής είναι όντως εκπληκτικό το γεγονός της διαπίστωσης του υψηλού βαθμού σύγκλισης – σε ορισμένα μάλιστα σημεία απόλυτης ταύτισης – που εμφανίζουν οι προδιαγραφές της εκπαίδευσης για το σχολείο του μέλλοντος, με τη φιλοσοφία, τις αρχές και τις πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η σύγκριση μεταξύ των βασικών θέσεων που περιλαμβάνονται στις προτάσεις εμπειρογνομόνων για αναβάθμιση της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του 21ου αι. και των αρχών της Π.Ε., όπως αυτές έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς στις ειδικές διασκέψεις, τεκμηριώνει την ορθότητα του παραπάνω συλλογισμού. Θα μπορούσε μάλιστα να ισχυρισθεί κανείς ότι η Π.Ε. δεν αποτελεί απλώς συνιστώσα της εκπαίδευσης για το μέλλον, αλλά αντιστοιχεί πλήρως στις προσδοκίες της ανθρωπότητας για μια εκπαιδευτική πολιτική αντάξια των οραμάτων των επόμενων γενεών.

**Λέξεις κλειδιά:** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για το μέλλον, εκπαιδευτική πολιτική.

## **Environmental education and educational policies for the future**

### **Abstract**

Education for the citizen of the 21st century needs to rely on a general framework of principles that will have a catholic character and will be characterized as “self-evident”. It must also be grounded on a series of specific theses which will correspond to its institutional character. Having said that, it is indeed surprising to find a high degree of convergence –and on certain matters complete convergence– between the specifications of education for the school of the future and the philosophy, the principles and the practices of Environmental Education. The comparison between the basic theses, which are included in the experts’ propositions for the improvement of education, so that it will be in a position to fulfill the demands of the 21st century, and the principles of Environmental Education, as they have been stated at times at the ad hoc conferences, validates the tenability of the aforementioned argument. Someone could also argue that Environmental Education does not only constitute a component of education for the future, but it corresponds completely to the expectations of humanity for an educational policy that is worthy of the visions of the generations to come.

**Keywords:** Environmental Education, Education for the future, educational policy.

---

1. Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



## 1. Εισαγωγικά

Η αποτελεσματικότητα του θεσμού του σχολείου ως οργανισμού μέσα στον οποίο συντελούνται διαδικασίες και λειτουργούν μηχανισμοί οι οποίοι σχετίζονται με την αγωγή, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή, αποτελεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες –και όχι μόνον– αντικείμενο ενδελεχών συζητήσεων, τόσο στους κύκλους των ειδικών, όσο και ευρύτερα στον κοινωνικό περίγυρο. Θα μπορούσε μάλιστα να ισχυριστεί κανείς ότι τέτοιου είδους συζητήσεις-διερευνήσεις και αμφισβητήσεις αποτελούν ένα είδος «παράδοσης» για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και «αιτιολογημένη αναγκαία συνθήκη».

Μεταπολεμικά, κυρίως από τη δεκαετία του '60, οι προβληματισμοί που αναπτύσσονται γύρω από τα παραπάνω ζητήματα, εντάσσονται στο πλαίσιο της ευρύτερης θεματικής που περιλαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του διόλου σχολείου - κοινωνικής πραγματικότητας. Εάν δηλ. και κατά πόσο το σχολείο, ως θεσμός, ως θεωρία και ως πράξη, είναι σε θέση να ανταποκριθεί στους νέους ρόλους που η μεταβαλλόμενη πραγματικότητα προδιαγράφει. Στις μέρες μας, αρχές του 21ου αιώνα, οι εν λόγω συλλογισμοί αποκτούν την υπόσταση ερωτημάτων που απαιτούν επιτακτικές απαντήσεις μέσα στη γενικότερη κρίση των θεσμών και των συστημάτων, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού (Unesco 1999).

Παρά τις ερευνητικές προσπάθειες δεκαετιών ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το πλαίσιο των κριτηρίων που συνιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό. Ο όρος αποτελεσματικός συνδέεται, βέβαια, με μία σειρά λειτουργικών προϋποθέσεων που νομιμοποιούν τον, καταλυτικής σημασίας, ρόλο του θεσμού της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του πολίτη της σημερινής αλλά ουσιαστικά της αυριανής κοινωνίας. Η δυσκολία στη θεμελίωση κάποιων βασικών αρχών, που θα μπορούσαν να οριοθετήσουν τους κανόνες διαμόρφωσης ενός σχολείου σύμφωνα με τις απαιτήσεις όλων των φορέων που δρουν και αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό, έγκειται στο γεγονός ότι *«η αποτελεσματικότητά του, ως όρος, δεν είναι ουδέτερος, δηλ. ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας του κάθε τύπου σχολείου –εκπαιδευτικού συστήματος– απαιτεί πάντα επιλογές ανάμεσα σε ανταγωνιστικές αξίες, γι' αυτό και τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο πολιτικού διαλόγου»* (Firestone 1991). Η δυσκολία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός προτύπου εκπαίδευσης συνδυάζεται επίσης με το γεγονός της διαπίστωσης ότι η εκπαίδευση και τα σχολεία είναι πολύπλοκοι «μηχανισμοί», αποτελούμενα από αλληλοεξαρτώμενα μέρη που κατευθύνονται από θεμελιώδεις κανόνες και καθιερωμένες συμπεριφορές.

Ωστόσο παρά τις δυσκολίες για τον καθορισμό ενός σταθερού πλαισίου,

γύρω από το οποίο θα διαρθρώνεται ένα αποτελεσματικό, μελλοντικό σχολείο, κατέστη δυνατό να δημιουργηθεί ένας συνεκτικός πυρήνας χαρακτηριστικών τα οποία εφαρμοζόμενα, θα μπορούσαν να συνθέσουν ένα σχολείο λειτουργικό, με υπόσταση και, το βασικότερο, με προοπτική για τους μαθητές του –αυριανούς πολίτες (Firestone (1991).

Σημαίνουσα θέση στο σύνολο των χαρακτηριστικών, που λειτουργούν ως παράμετροι, κατέχουν: ο επιθυμητός τύπος της κοινωνίας του μέλλοντος, η θέση εκπαίδευσης –αγωγής –παιδείας στην υπό «κατασκευή» κοινωνία, η θέση και η βαρύτητα της επαγγελματικής κατάρτισης, η ποιοτική ιεράρχηση αξιών-αρχών, τα οικονομικά μεγέθη, η εξέλιξη της τεχνολογίας, ως μαθησιακού-διδασκτικού εργαλείου, και άλλα συναφή.

Εν ολίγοις οι προβληματισμοί για τον τύπο του σχολείου ή της εκπαίδευσης του αύριο συνιστούν απαντήσεις στην ερώτηση: ποιον πολίτη ετοιμάζει το σχολείο σήμερα και για ποιον τύπο (αυριανής) κοινωνίας.

Κατά συνέπεια το θεμελιακό ζήτημα που τίθεται, ως παιδαγωγική και εκπαιδευτική προβληματική είναι ποιο είδος αγωγής συνάδει με τις προδιαγραφές της κοινωνίας του μέλλοντος. Το θέμα βέβαια, ως συνδυασμός μεταβλητών και θεματικών πεδίων, υπερβαίνει τη σφαίρα της παιδείας και συντίθεται από μεταβλητές των χώρων της πολιτικής, της οικονομίας, της κοινωνιολογίας, της τεχνολογίας, του πολιτισμού κλπ. Η αντιστοίχιση της παιδείας, και ειδικότερα της εκπαίδευσης, με τις ανάγκες της κοινωνικής πραγματικότητας σημαίνει ότι η παροχή γνώσεων, η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων η αποδοχή αξιών και η διαμόρφωση συμπεριφορών που θα στηρίζουν μια νέα, αρμονική σχέση ανθρώπου –περιβάλλοντος προκύπτει ως αποτέλεσμα, αλλά και ως όρος ύπαρξης νέων κοινωνικών δομών.

## 2. Η Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα

Παρόλο που μάλλον είναι δύσκολο να προδιαγράψει κανείς «τα του μέλλοντος», η διατύπωση κάποιων αρχών και ευκαίμων στόχων σε τομείς που απαιτούν εκ των προτέρων συστηματική προετοιμασία, όπως η εκπαίδευση, θεωρείται ότι συνιστά υποχρέωση και καθήκον της κοινωνίας του σήμερα.

Οι βασικοί άξονες της ακολουθητέας, ει δυνατόν, από το σύνολο των κρατών της Γης πολιτικής σε θέματα εκπαίδευσης θα πρέπει να συνιστούν ιδεολογική έκφραση μιας κοσμοθεωρίας της οποίας τα βασικά χαρακτηριστικά αποδίδονται μέσω συγκεκριμένων θέσεων όπως διατυπώνονται στα παρακάτω<sup>2</sup>.

2. Ορισμένες από τις θέσεις αυτές περιέχονται στην εισήγηση της Επιτροπής για τα εκπαιδευτικά θέματα της Unesco προς το Γενικό Γραμματέα του ΟΗΕ (1996). Η εν λόγω Επιτροπή



Η εκπαίδευση για τον πολίτη του 21ου αι. θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα στενό πλαίσιο γενικών ανθρωπιστικών και κοινωνικών αρχών, οι οποίες έχουν καθολικό χαρακτήρα και των οποίων η υλοποίηση έχει το χαρακτήρα του «αυτονόητου». Το δικαίωμα π.χ. στη μόρφωση και η μαθητεία στην εκπαίδευση αποτελούν ένα είδος αναμφισβήτητης αυταξίας. Το δικαίωμα αυτό πρέπει να διασφαλίζεται από τα κρατικά όργανα για το σύνολο του πληθυσμού και να έχει διαχρονική ισχύ, συνέχεια και συνέπεια.

Το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να εμπεριέχει το στοιχείο της χρησιμότητας για τα μέλη της κοινωνίας και μάλιστα σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλει στη δημιουργία και στην πρόοδο της ανθρωπότητας, γεγονός που προϋποθέτει ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση και διευκόλυνση στη διάδοσή της. Αναγνωρίζεται επίσης ότι η εκπαίδευση συνεισφέρει άμεσα ή έμμεσα βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα στην οικονομική και στην κοινωνική ανάπτυξη. Η παραπάνω διάσταση, αυτή δηλ. του χρησιμολογικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης δεν αποδυναμώνει καθόλου και δεν απαξιώνει την έμφαση που αποδίδεται στις πολιτιστικές και ηθικές διαστάσεις της. Οι εν λόγω δύο τομείς πρέπει να συνιστούν, σε συνδυασμό με το «γνωσιοκεντρικό» και το «δεξιολογικό» στοιχείο, κυρίαρχο μέλημα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Κάθε εκπαιδευτική μεταβολή υπό τη μορφή μεταρρύθμισης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το σύνολο των πληροφοριών και των ερευνητικών συμπερασμάτων έτσι ώστε να θεμελιώνονται επαρκώς και να τεκμηριώνονται επιστημονικά οι προγραμματιζόμενες αλλαγές. Η αφομοίωση και κυρίως η υλοποίηση των μεταβολών στα της Εκπαίδευσης απαιτεί ένα χρονικό διάστημα προσαρμογής. Επομένως τέτοιου είδους παρεμβάσεις θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα με φειδώ και να προγραμματίζονται με ιδιαίτερη προσοχή.

Παρόλο που κάθε κράτος ή και περιοχή υιοθετεί την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία συνάδει με τα τοπικά γεωγραφικά, εθνογραφικά, πολιτισμικά, τεχνολογικά, οικονομικά και λοιπά χαρακτηριστικά, εν τούτοις καλό θα είναι η εν λόγω πολιτική να εμπεριέχει βασικές αρχές και άξονες της διεθνούς κοινότητας. Τα ανθρώπινα δικαιώματα, η αμοιβαία ανοχή και κατανόηση, η δημοκρατία, η υπευθυνότητα, η επιδίωξη της ειρήνης, η προστασία-διατήρηση του περιβάλλοντος, η υγεία και αρκετές άλλες, είναι αξίες οι οποίες προφανώς δεν πρέπει να λείπουν από τους βασικούς στόχους κάθε εθνικού προγράμματος σπουδών ( Unesco 1996: 297-299).

---

προχώρησε σε μια εκτενή ανάλυση τόσο των στοιχείων που αποκαλύπτουν την υπάρχουσα κατάσταση όσο και των προβλέψεων και διαμορφούμενων τάσεων στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που σημειώνονται στις διάφορες περιοχές του κόσμου τα τελευταία είκοσι χρόνια.

Η εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται επίσης σε μία σειρά θέσεων εξειδικευμένης υφής που συνάδουν με το χαρακτήρα, το πνεύμα και τις τάσεις της σχολικής αγωγής, ως θεσμού. Ειδικότερα και όσον αφορά το γνωστικό τομέα πρόσφατες έρευνες<sup>3</sup>, οι οποίες διεξήχθησαν με σκοπό την ανίχνευση της σημασίας συγκεκριμένων θεματικών πεδίων για τον πολίτη και την κοινωνία του μέλλοντος, κατέδειξαν ότι για την κοινωνία του μέλλοντος οι γνώσεις και δεξιότητες στα παρακάτω θεματικά πεδία θεωρούνται ως μείζονος σημασίας:

- Επικοινωνία και πολυμέσα
- Νέες τεχνολογίες
- Βιοϊατρική και ανθρώπινο σώμα
- Περιβάλλον και περιβαλλοντικές τεχνικές
- Διεθνής οικονομία και εργασία
- Κοινωνικές μεταλλαγές
- Διαχείριση της γνώσης

(Prognos AG 1988).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στα παραπάνω θεματικά πεδία, γνώσεις και δεξιότητες σχετιζόμενες με το περιβάλλον, στην ευρεία του έννοια, θεωρούνται ιεραρχικά ως εξαιρετικά μεγάλης σημασίας για τον μελλοντικό πολίτη<sup>4</sup> (Seybold 2000).

### 3. Εκπαίδευση για το μέλλον και Π.Ε.: συγκλίσεις αρχών και επιδιώξεων

Στα πλαίσια αυτής της συλλογιστικής είναι όντως εκπληκτικό το γεγονός της διαπίστωσης του υψηλού βαθμού σύγκλισης – σε ορισμένα μάλιστα ση-

3. Παράτιθενται εδώ τα αποτελέσματα διετούς έρευνας (1996-98) που έλαβε χώρα στην Ελβετία και στη Γερμανία και αφορούσε στα γνωστικά πεδία τα οποία θεωρούνται πρώτης προτεραιότητας για το μέλλον.

4. Το γεγονός καταγράφεται ως εξαιρετικά θετικό για τις Περιβαλλοντικές Επιστήμες και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεδομένου ότι καταδείχθηκε μέσω της ίδιας έρευνας ότι οι βασικές γνώσεις δεν είναι τόσο σημαντικές όσο οι ικανότητες προς απόκτηση γνώσης και προσαρμογής στα δεδομένα και τις απαιτήσεις του μέλλοντος. Και τούτο διότι η «μελλοντολογία», ως επιστήμη προβλέψεων, δεν είναι βέβαιη για το είδος των γνώσεων που θα χρειάζεται ο μελλοντικός πολίτης. Επομένως, πάντοτε σύμφωνα με την έρευνα Prognos, θα πρέπει να δεχτούμε ότι στις μέρες μας μαθαίνουμε δίχως να γνωρίζουμε ότι τα αποτελέσματα της μάθησής μας θα είναι χρήσιμα για το μέλλον, μαθαίνουμε δηλ. σε ένα «αιώνα αβεβαιότητας». Σε μία τέτοια κατάσταση είναι προτιμότερο να εξασκήσουμε την ικανότητα του ατόμου σε μαθησιακές μεθόδους και στρατηγικές ανεξάρτητα από θεματικά πεδία όπως και να καλλιεργήσουμε ατομικές και συλλογικές-κοινωνικές ικανότητες.



μεία απόλυτης ταύτισης - που εμφανίζουν οι προδιαγραφές της Εκπαίδευσης για το Σχολείο του Μέλλοντος, με τη φιλοσοφία, τις αρχές και τις πρακτικές της Π.Ε.

Η σύγκριση μεταξύ των βασικών θέσεων που περιλαμβάνονται στις προτάσεις εμπειρογνομόνων για αναβάθμιση της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του 21ου αι. και των αρχών της Π.Ε., όπως αυτές έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς στις ειδικές διασκέψεις, τεκμηριώνει την ορθότητα του παραπάνω συλλογισμού. Θα μπορούσε μάλιστα να ισχυρισθεί κανείς ότι η Π.Ε. δεν αποτελεί απλώς συνιστώσα της εκπαίδευσης για το μέλλον, αλλά αντιστοιχεί πλήρως στις προσδοκίες της ανθρωπότητας για μια εκπαιδευτική πολιτική αντάξια των οραμάτων των επόμενων γενεών.

Οι αντίστοιχες ταυτοποιήσεις εξάγονται συνειρμικά εάν προβληθούν οι «εν δυνάμει» πρωτοποριακές ιδιότητες της Π.Ε. οι οποίες σχετίζονται και απορρέουν από την ίδια τη φύση της, ως «παιδευτικού εργαλείου».

- Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι προβλέψεις για την εκπαίδευση των επόμενων γενεών τείνουν στη διαπίστωση ότι το σχολείο του μέλλοντος θα πρέπει να ικανοποιεί περισσότερο το στόχο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» παρά να υλοποιεί (στο μεγαλύτερο βαθμό) μαθησιακούς-γνωστικούς στόχους συγκεκριμένων θεματικών πεδίων. Ακριβέστερα υποστηρίζεται (BLK 1999) ότι η έμφαση κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης δίδεται στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης ως μηχανισμού που θα βοηθήσει το υποκείμενο της μάθησης και σε άλλες αντίστοιχες περιπτώσεις με «αφορμή» την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων σε συγκεκριμένο γνωστικό τομέα. Η εκπαίδευση επομένως θα πρέπει να έχει ως στόχο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να οργανώνουν οι ίδιοι, στο μεγαλύτερο ποσοστό της, τη διδακτική διαδικασία, να συμμετέχουν ενεργά σ' αυτήν, επικοινωνώντας και συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους, και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες φέρνοντας σε πέρας το έργο που τους ανατίθεται (ή αναλαμβάνουν). Φαίνεται δηλ. ότι η απόκτηση αυτών, των γενικού χαρακτήρα και σε πολλές περιπτώσεις εφαρμοζόμενων ικανοτήτων-δεξιοτήτων, είναι τουλάχιστον ίσης αξίας με την αποκόμιση συγκεκριμένης «ποσότητας» γνώσεων. Συνεπώς και επειδή όλα τα παραπάνω συντελούν στην αγωγή του σημερινού μαθητή, άρα στη διαμόρφωση του πολίτη του μέλλοντος, βασικό μέλημα της εκπαίδευσης του 21ου αι. είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς όχι μόνο να ενταχθούν στην κοινωνία αλλά και να συμμετέχουν στη διαδικασία ανάπτυξης και μορφοποίησης των μελλοντικών κοινωνιών. Η

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, εξ ορισμού<sup>5</sup>, αποτελεί μία διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνονται πολίτες, αλλά και σύνολα πολιτών, με σκοπό να είναι σε θέση να δράσουν ατομικά και συνολικά προς την κατεύθυνση της προστασίας του περιβάλλοντος και της επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων<sup>6</sup>.

- Αποτελεί κοινό τόπο ότι η πλανητική αλληλεπίδραση και η παγκοσμιοποίηση είναι φαινόμενα που βρίσκονται σε πλήρη εξέλιξη. Η «κατευθυντήρια ουτοπία», όπως αποκαλείται στην έκθεση της UNESCO για την εκπαίδευση του 21ου αι., συνίσταται στην προσπάθεια της σύγκλισης του κόσμου σε αμοιβαία κατανόηση, αλληλεγγύη και αίσθηση ευθύνης για τον συνάνθρωπο και τον πλανήτη μας. Η Π.Ε. είναι μια μορφή εκπαίδευσης που αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μερών και μελών του περιβάλλοντος. Στη σύσταση Νο 2 της διακήρυξης της Τιφλίδας<sup>7</sup> αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι *«η Π.Ε. πρέπει να συμβάλλει στη διασφάλιση της ειρήνης, τον περιορισμό των διεθνών εντάσεων και την ανάπτυξη της κατανόησης, σε παγκόσμιο επίπεδο, και να αποτελεί μέσο για την πραγμάτωση διεθνούς αλληλεγγύης και εξάλειψης όλων των μορφών διακρίσεων, κοινωνικών πολιτικών ή οικονομικών»* (Unesco 1978). Στα πλαίσια αυτής της φιλοσοφίας εντάσσεται και το αντίστοιχο τμήμα της «Χάρτας του Βελιγραδίου» όπου αναφέρεται ότι *«ως σκοπός κάθε δράσης για το περιβάλλον ορίζεται η βελτίωση όλων των οικολογικών σχέσεων, συμπεριλαμβανομένων και των σχέσεων που οι άνθρωποι αναπτύσσουν μεταξύ τους»* (UNESCO 1976:17). Η αλληλεγγύη και η συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων, ως αξίες και συμπεριφορά, συμβάλλουν επίσης στην επίλυση των οικουμενικών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Το γεγονός ότι η Φύση αποτελεί «δώρο» στις σημερινές γενιές που πρέπει να μεταβιβαστεί στις επόμενες δεν μπορεί

5. Στη Διακήρυξη της διακυβερνητικής διάσκεψης της Τιφλίδας για την Π.Ε. (14-26 Οκτωβρίου 1977) αναφέρεται σχετικά: «...η Π. Ε. πρέπει να είναι ανοιχτή στην κοινωνία. Πρέπει να συνδέει τον άνθρωπο με μια ενεργό διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων στο πλαίσιο ιδιαίτερων πραγματικοτήτων, να παροτρύνει την πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα και τη συμβολή στη χάραξη ενός καλύτερου μέλλοντος» (UNESCO 1978).

6. Κατά τους Hungerford, Peyton και Wilke «Π.Ε. είναι η διαδικασία η οποία θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και πάνω από όλα να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι να έχουν διάθεση να εργαστούν, ατομικά και συλλογικά, για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος» (Hungerford κ.ά. 1980:42).

7. Στην ίδια διακήρυξη διευρύνεται η έννοια του περιβάλλοντος το οποίο εκτός από το φυσικό περιλαμβάνει και εκφράσεις του πολιτικού, κοινωνικού, πολιτισμικού χώρου.



να γίνει σεβαστό στα πλαίσια του ατομικισμού και της ανταγωνιστικότητας.

- Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να χαρακτηρίζεται από την εξασφάλιση δικαιοσύνης, ειρήνης και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ ατόμων και λαών. Το σχολείο του μέλλοντος, επομένως, υιοθετεί την πολιτική της μη βίας και την αποφυγή των συγκρούσεων. Όσον αφορά την Π.Ε. ήδη από το 1972 στη διάσκεψη της Στοκχόλμης είχε τονισθεί ότι πρωταρχικός στόχος μιας περιβαλλοντικής πολιτικής αποτελεί η διαφύλαξη του αγαθού της ειρήνης. Η διακήρυξη της Π.Ε. περί υιοθέτησης συνεργατικών μορφών επικοινωνίας, που προάγουν εναλλακτικές μορφές επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων και των διενέξεων μεταξύ ανθρώπινων ομάδων, κινείται ακριβώς στα πλαίσια αυτά και εκφράζει το φιλειρηνικό της πνεύμα. Το ίδιο προκύπτει και από τη μορφή της δράσης των οικολογικών οργανώσεων οι οποίες αποκλείουν κάθε είδος βίαιης εκδήλωσης κατά τη διάρκεια των φιλοπεριβαλλοντικών και διεκδικητικών τους παρεμβάσεων. Εξάλλου η ίδια η Π.Ε. προσφέρει μέσα από την κατάλληλη γνώση τη δυνατότητα διερεύνησης των γενεσιουργών αιτίων των πάσης φύσεως συγκρούσεων μεταξύ των ανθρώπινων ομάδων, οι οποίες συνήθως ανάγονται στη σύγκρουση συμφερόντων<sup>8</sup>.
- Το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί χώρο όπου προσφέρεται στο μαθητή ουσιαστική αγωγή, ώστε να αποκτήσει τις ιδιότητες του ενεργού πολίτη και τη διάθεση ενεργού ενσυνείδητης ανάμιξης στα κοινά. Στον τομέα αυτόν η Περιβαλλοντική Αγωγή αποστασιοποιείται από την παραδοσιακή Αγωγή του Πολίτη, που απέβλεπε στην περιγραφή και κατανόηση του εκάστοτε κρατούντος κοινωνικοοικονομικού συστήματος και αναδεικνύεται σε μια ριζοσπαστική αγωγή που στοχεύει στην αμφισβήτηση και αναμόρφωση του κοινωνικού status επί τα βελτίω. Η Π.Ε. δε διαμορφώνει μόνο ειδικούς, αλλά απευθύνεται σε όλους τους μελλοντι-

8. Οι αποκλίσεις και οι διαφορές απόψεων μεταξύ των εταίρων, όσον αφορά στη διαχείριση του περιβάλλοντος, οφείλονται στα εγγενή ποιοτικά χαρακτηριστικά του είδους των συμφερόντων τα οποία συνδέονται με άτομα ή ομάδες και τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη λήψη των αποφάσεων. Τα συμφέροντα αυτά κατά Betty είναι: το ατομικό συμφέρον, το δημόσιο, το συμφέρον των επόμενων γενεών και το συμφέρον της Φύσης (Betty 1983). Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς πόσο δύσκολη είναι εξισορρόπηση των παραπάνω μορφών συμφερόντων εάν οι «κρατούντες» και λαμβάνοντες αποφάσεις δεν εμφορούνται από το αποκαλούμενο «οικολογικό ήθος» και δεν υποτάσσουν το συμφέρον των ολίγων στο συμφέρον των πολλών και των επόμενων γενεών.

κούς πολίτες. Τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα δεν είναι πεδίο δράσης των επαγγελματιών-ειδικών αλλά πρώτιστα και κύρια των έγκυρα πληροφορημένων και ενεργοποιημένων πολιτών, οι οποίοι, σε τελική ανάλυση, βιώνουν τις επιπτώσεις της αλλοίωσης και καταστροφής του περιβάλλοντος.

- Έργο της εκπαίδευσης αποτελεί η παροχή γνώσης, η πρόσβαση στην έγκυρη ενημέρωση και η διαμόρφωση στάσεων, όπως και η αποδοχή αξιών, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να εκτιμήσουν τα βιοφυσικά και πολιτισμικά στοιχεία του παρελθόντος και του παρόντος. Απολύτως συναφής είναι και η αποστολή της Π.Ε., όπως προκύπτει από τον ορισμό της: η παροχή γνώσης, η ανάπτυξη στους μαθητές ικανοτήτων, δεξιοτήτων και τάσεων που είναι απαραίτητα για την εκτίμηση της σχέσης μεταξύ των ανθρώπων, του πολιτισμού και του βιοφυσικού περιβάλλοντος<sup>9</sup>.
- Η εκπαιδευτική πολιτική του μέλλοντος υιοθετεί την αποδοχή ενός μοντέλου ανάπτυξης που οφείλει να σέβεται τη Φύση και την ποιότητα ζωής στον πλανήτη μας. Πρωταρχικός στόχος αυτής της μορφής εκπαίδευσης είναι η αποδοχή νέων ηθών και προτύπων συμπεριφοράς που έχουν ως αποτέλεσμα την προώθηση της ιδέας της βιώσιμης ή αειφόρου ανάπτυξης. Μιας ιδέας σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον βρίσκεται σε οργανική σύνδεση με την ανάπτυξη, σε όλες τις προθέσεις, τους στόχους και τις ενέργειες, στηρίζεται σε μια συνετή διαχείριση του περιβάλλοντος, συνδέει οικονομικούς, κοινωνικούς και οικολογικούς στόχους, προϋποθέτει την πλήρωση των βασικών αναγκών όλων, χωρίς να αφαιρεί από τις επόμενες γενιές το δικαίωμα να καλύπτουν τις δικές τους ανάγκες<sup>10</sup>. Η ίδια η Επιτροπή για την Εκπαίδευση στον 21ο αι. ανα-

9. Στην πρόταση 1, Παρ. 3 της Διακήρυξης της Τιφλίδας τονίζεται σχετικά : «Ο πρωταρχικός στόχος της Π.Ε. είναι να προτρέψει τους πολίτες και τις κοινωνικές ομάδες στην αντίληψη της συνθετότητας του περιβάλλοντος, τόσο του φυσικού, όσο κι αυτού που δημιουργεί ο άνθρωπος-συνθετότητα που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των βιολογικών, φυσικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών πλευρών –καθώς και στην απόκτηση των γνώσεων, των αξιών, των συμπεριφορών και των απαραίτητων πρακτικών ικανοτήτων, ούτως ώστε οι πολίτες να συμμετάσχουν κατά τρόπο υπεύθυνο και αποτελεσματικό στην αποτροπή και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαχείριση της ποιότητας του περιβάλλοντος» (UNESCO éd., 1977, Conférence intergouvernementale sur l' éducation relative à l' environnement, Rapport final, Paris (Μετ. Ευγ. Φλογαίτη).

10. Ο όρος «βιώσιμη ή αειφορική ανάπτυξη» χρησιμοποιείται ευρέως από τη δεκαετία του '80. Αποτελεί απόρροια της προσπάθειας να συνδυαστεί η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη με τη συνετή διαχείριση του περιβάλλοντος. Το όλο σκεπτικό συσχέτισης των παραπάνω το-



γνωρίζει ότι η βιωσιμότητα της ανάπτυξης, αλλά και του περιβάλλοντος, πρέπει να αποτελέσει μια από τις παραμέτρους της εκπαίδευσης για το μέλλον<sup>11</sup> (UNESCO 1996). Τέτοιες όμως οικοκεντρικές κατευθύνσεις, οι οποίες συνοδεύουν την ανάπτυξη που συμβαδίζει με την αειφορία, απαιτούν πρωτίστως μια διαφορετική αντίληψη των σχέσεων του διπλού άνθρωπος-περιβάλλον η οποία με τη σειρά της απαιτεί διαφοροποίηση των αξιών και των στάσεων των διαχειριστών του περιβάλλοντος. Εάν αναλογισθούμε ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων, η υιοθέτηση αξιών και η διαμόρφωση στάσεων (φιλικών στην προκειμένη περίπτωση προς το περιβάλλον), γίνεται αντιληπτός ο ρόλος της Π. Ε. στη διάπλαση του «πολίτη νέου τύπου». Η Π.Ε. θεωρείται εν δυνάμει ικανή, δεδομένου ότι ανήκει στους σκοπούς και στους στόχους της, να διαμορφώσει άτομα που να είναι σε θέση να εργαστούν για τη βιωσιμότητα στον πλανήτη μας, να αλλάξει αξίες, συμπεριφορές και τρόπους ζωής, και να προωθήσει μια κοσμοθεωρία που προάγει τα περιβαλλοντικά θέματα (Hopkins et al. 1996). Η διασύνδεση μεταξύ Βιώσιμης Ανάπτυξης, Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και Π.Ε. καταφαίνεται και από τα αποτελέσματα της Διάσκεψης στη Θεσσαλονίκη<sup>12</sup> το 1997 και της οποίας οι εργασίες είχαν αποκλειστικά αυτό το χαρακτήρα. Στο κείμενο εργασίας της διάσκεψης αυτής αναφέρεται: «είναι σαφές ότι οι βάσεις της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι βαθιά ριζωμένες στην Π.Ε. Η Π. Ε. έχει μοχθήσει να επιτύχει στόχους και αποτελέσματα παρόμοια και συγκρίσιμα με εκείνα τα οποία είναι εγγενή στην έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης» (UNESCO 1997, Παρ. 82).

---

μέων προέκυψε από τη διαπίστωση ότι κάθε προσπάθεια ανάπτυξης εξαρτάται από- και συνδέεται με -τα περιβαλλοντικά θέματα, είτε αυτά αφορούν στο φυσικό, είτε στο ανθρωπογενές περιβάλλον.

11. Η σημασία της διασύνδεσης της Εκπαίδευσης με τη Βιώσιμη Ανάπτυξη καταφαίνεται και από το γεγονός ότι ήδη από τη δεκαετία του '90 άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος «Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη» ο οποίος επιχειρεί τον προσδιορισμό της μορφής της Εκπαίδευσης η οποία είναι σε θέση να συμβάλει στην προώθηση της συγκεκριμένης και επιθυμητής μορφής ανάπτυξης μέσα από παιδευτικές διαδικασίες. Το όλο εγχείρημα ακόμη και σήμερα αποτελεί προϊόν συζητήσεων και αντιφατικών, εν πολλοίς, προτάσεων δεδομένου ότι ούτε η έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης έχει οριοθετηθεί και προσδιορισθεί επακριβώς, ούτε κατ' επέκταση ο ρόλος και ο χαρακτήρας της «Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη».

12. Η διεθνής αυτή διάσκεψη έλαβε χώρα στη Θεσσαλονίκη από 8-12 Δεκεμβρίου του 1997, είκοσι δηλ. χρόνια μετά τη διάσκεψη στο Tbilisi και ο πλήρης τίτλος της, άρα και η θεματική της, ήταν «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία».

- Η «Εκπαίδευση για το Μέλλον» στηρίζεται στις ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις περί ενιαιοποίησης της μάθησης και ενοποίησης των γνώσεων στη φυσική τους διάσταση. Βασική επιδίωξή της αποτελεί η προβολή της αξιοποίησης της δυναμικής σχέσης που ενυπάρχει ανάμεσα στο μαθητή και στο περιβάλλον, καθώς και στη δυναμική της ίδιας της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Η Π.Ε. προτείνει και εφαρμόζει τη διαθεματική προσέγγιση και μελέτη του περιβάλλοντος, την ολιστική αντίληψη στην έρευνα και την ερμηνεία και απορρίπτει την εμμονή στην προβολή του μερικού που οδηγεί στη διάσπαση της γνώσης. Η διεπιστημονικότητα θα πρέπει να διαπνέει όλες τις επιμέρους επιστημονικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες, δεδομένου ότι στα προβλήματα που ανακύπτουν από την αλληλεπίδραση ανθρώπου-φύσης εμπλέκονται όλες ή οι περισσότερες εκφάνσεις τόσο του φυσικού όσο και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Εξάλλου τα προβλήματα του περιβάλλοντος, από την ίδια τη φύση τους, είναι σύμπλοκα και η επίλυσή τους απαιτεί τη συνεργασία πολλών και διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Η Π. Ε. προϋποθέτει και προάγει τη διεπιστημονικότητα και την όσμωση μεταξύ των κλάδων στη βάση μιας σφαιρικής θεώρησης των περιβαλλοντικών θεμάτων.
- Η έννοια της «δια βίου εκπαίδευσης» είναι το κλειδί των αρχών του 21ου αι. Υπερβαίνει την παραδοσιακή διάκριση μεταξύ της υποχρεωτικής και της συνεχούς εκπαίδευσης. Συνδέεται με την έννοια της μορφωτικής κοινωνίας, όπου τα πάντα ανάγονται σε ευκαιρίες μάθησης. Η δια βίου εκπαίδευση έχει ως υπόβαθρο τέσσερις αρχές: α) να αποκτήσουμε την ικανότητα να γνωρίζουμε, β) να μάθουμε να ενεργούμε, γ) να μάθουμε να υπάρχουμε και δ) να μάθουμε να συνυπάρχουμε (UNESCO 1996, Κεφ. 4). Όλα τα παραπάνω περιέχονται και στη φιλοσοφία της Π.Ε. η οποία βεβαίως ασπάζεται την άποψη ότι το περιβάλλον δεν είναι στατικό και αναλλοίωτο, αλλά μία διαρκής εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη πραγματικότητα που οφείλει κανείς, και πολύ περισσότερο ο εκπαιδευτικός, εάν θέλει να κατανοήσει το νόημά της και να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του, να την παρακολουθεί αδιάκοπα. Η ιδιότητα αυτή του περιβάλλοντος παρέχει νέα ερεθίσματα και ανανεώνει την πρόκληση για σπουδή. Οδηγεί επίσης και σε αλλαγή της διδακτικής –μαθησιακής πρακτικής αφού το άμεσο, και στη στατική του μορφή, περιβάλλον δεν προσδιορίζει το περιεχόμενο της σπουδής και τις διδακτικές δραστηριότητες.
- Η υφή, ή άλλως πως η «ποιότητα» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί κεντρικό θέμα της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η εφαρμο-



γή μιας πρακτικής που στηρίζεται στο μαθητοκεντρισμό και την επικοινωνιακή τακτική, χαρακτηρίζεται από δυναμισμό και προάγει την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των μαθητών, όπως αυτή που προβάλλεται μέσα από την Π.Ε., συνάδει σίγουρα με τις προδιαγραφές του Σχολείου του Μέλλοντος. Η εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής συνδυάζεται άμεσα και εξαρτάται από την «παιδαγωγική νοοτροπία» των εκπαιδευτικών του σχολείου. Το τελευταίο συνεπάγεται αποδοχή της ανάγκης αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποκτά πλέον την ιδιότητα του καθοδηγητή-συντονιστή, άποψη που περιλαμβάνεται στις βασικές αρχές της Π.Ε.

#### **4. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος των Πανεπιστημίων**

Στα πλαίσια επομένως της «απαίτησης» ανανέωσης-αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού, η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του ρόλου των ΑΕΙ, ως βασικών παραμέτρων στον προσανατολισμό της Π.Ε. στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του μέλλοντος, είναι περισσότερο από προφανής.

Ο εκπαιδευτικός, ως πρωταγωνιστής των εξελίξεων και που επιθυμεί να συμβάλει, μέσα από ένα νέο πλαίσιο δράσης στη διαμόρφωση ενός σχολείου σύμφωνου με τις επιταγές και τις προσδοκίες της Π.Ε., θα πρέπει να έχει κατανοήσει πλήρως τους αντικειμενικούς στόχους και τις αρχές, δηλ. τη φιλοσοφία της Π.Ε., όπως επίσης να είναι σε θέση να ανταποκριθεί, από γνωστική άποψη στις απαιτήσεις εφαρμογής προγραμμάτων Π.Ε. Όλα τα παραπάνω παραπέμπουν στην κατάλληλη, αρχική ή διαρκή επιμόρφωση<sup>13</sup>.

Είναι ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να επικεντρωθεί σε μια ολιστική προσέγγιση ώστε να μπορέσουν μέσα από αυτή να αναπτυχθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα συνθέσουν τον ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό, που με υπευθυνότητα και συνέπεια θα αναλάβει δράση για τη διαμόρφωση ενός νέου σχολείου σύμφωνου με τις επιταγές της Π.Ε.

---

13. Σύμφωνα με έρευνα που έλαβε χώρα κατά τη διάσκεψη του Βελιγραδίου (1975) το 81% των συνέδρων αποφάνθηκε ότι για την επιτυχία του θεσμού της Π.Ε. απαιτείται επείγουσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (UNESCO-UNEP 1990). Το ίδιο επισημάνθηκε και στις εργασίες της διάσκεψης της Τιφλίδας (1977). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη διακήρυξη, «οι πιθανότητες υλοποίησης της Π.Ε. στην εκπαίδευση και η ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξαρτάται απαραίτητα από την εκπαίδευση του προσωπικού που είναι υπεύθυνο να υλοποιήσει τα προγράμματα αυτά» (UNESCO 1980:84).

Οι πρώτες βάσεις των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Π.Ε. τέθηκαν στις διασκέψεις του Βελιγραδίου και της Τιφλίδας. Σε επόμενες διασκέψεις ολοκληρώθηκε το πλαίσιο αρχών και ορίστηκαν οι κατευθυντήριοι άξονες της εξειδικευμένης αυτής επιμόρφωσης οι οποίοι εκφράζονται μέσα από την υλοποίηση των παρακάτω στόχων: γνώση της ιστορικής εξέλιξης και της φιλοσοφίας της Π.Ε., απόκτηση των κατάλληλων γνωστικών εφοδίων από τις περιβαλλοντικές επιστήμες, διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και αποδοχή των αντίστοιχων αξιών, καθώς και απόκτηση διδακτικών-μεθοδολογικών εργαλείων για την υλοποίηση στην πράξη των προγραμμάτων Π.Ε. (UNESCO 1985).

Απαραίτητα συστατικά μιας επιτυχημένης επιμόρφωσης θεωρούνται επίσης η κατανόηση και εφαρμογή της σημασίας των διαθεματικών σχέσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, γεγονός που προϋποθέτει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των διαφόρων ειδικοτήτων, καθώς και την εξεύρεση των κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών που θα συμβάλουν στην επιτυχία της διαθεματικής προσέγγισης (Palmer & Neal 1994).

Ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού Π.Ε. είναι τα Πανεπιστήμια. *«Τα Πανεπιστήμια, ως κέντρα έρευνας και διδασκαλίας πρέπει να αναλάβουν και να αναπτύξουν ερευνητική δραστηριότητα που αφορά στην Π.Ε. και να εκπαιδεύσουν ειδικούς που θα δράσουν αποτελεσματικά μέσα στην επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση... να διδάξουν στους φοιτητές τις απαραίτητες γνώσεις ώστε, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, να συμβάλλουν στην προαγωγή των θεμάτων του περιβάλλοντος»* (UNESCO 1980).

Το Πανεπιστήμιο καλείται να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο, αφενός στον επιστημονικό-ερευνητικό τομέα μέσω της παραγωγής νέας γνώσης όσο και στον κατεξοχήν παιδευτικό, διαμορφώνοντας το νέο τύπο εκπαιδευτικού ο οποίος θα αναλάβει στα πλαίσια αλλαγών και πρωτοβουλιών να προωθήσει τις αρχές και τη φιλοσοφία της Π.Ε. αλλά και ευρύτερα της Περιβαλλοντικής Παιδαγωγικής.



### **Αντί Επιλόγου**

Στο μεταίχμιο του 21ου αι. και της νέας χιλιετίας «είναι καιρός να ξαναδούμε τα πράγματα, όλοι μας και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με νέο μάτι και με διάθεση καινοτομίας και όχι απλής ευκαιριακής προσαρμογής σε βραχυπρόθεσμες ανάγκες. Όλα δείχνουν πως έχουμε φτάσει στη στιγμή των με το παρελθόν και τη δημιουργική συνολική αναθεώρηση και αναδιάρθρωση του συστήματος, προκειμένου να του εξασφαλίσουμε επαρκή ενεργητικότητα, η οποία αποτελεί και τη μοναδική εγγύηση διάρκειας και αποτελεσματικότητας κάτω από τις συνθήκες της ρευστότητας που χαρακτηρίζει την έντονα μεταβατική εποχή μας», όπως τονίζεται και στην έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αι.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αν και μέχρι σήμερα δεν έχει βρει πλήρως την έκφρασή της μέσα στα εκπαιδευτικά «πράγματα», εν τούτοις, φαίνεται να αποτελεί τη μοναδική εναλλακτική λύση για να βγει το σχολείο από το σημερινό αδιέξοδό του, αφού ενυπάρχουν σ' αυτήν, ως φιλοσοφία και πλαίσιο αρχών-στόχων, τα περισσότερα και σημαντικότερα από τα χαρακτηριστικά, που συνθέτουν το Σχολείο του Μέλλοντος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berry R. J. (1983), Environmental Ethics and Conservation Action, in *The Conservation and Development Programme for the U.K.*, Kogan Page, London.
- BLK (Bund-Länder-Kommission, Hrsg.) (1999), Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, B. 72, Bonn.
- Hopkins C., Damlamian J., Lopez Ospina G. (1996), Evolving towards Education for Sustainable Development: An International Perspective, *Nature and Resources*, 32 (3), 2-11.
- Hungerford H.R., Peyton R. B., Wilke, R. J. (1980), Goals for curriculum development in environmental education, *Journal of Environmental Education*, Vol 2, No 3.
- Maher, M. (1986), What are we fighting for?, *Geographical Education*, 5 (2): 21-25.
- O.E.C.D (1995), *Environmental Learning for the 21st Century*, O.E.C.D., France.
- Palmer J. & Neal P. (1994), *The Handbook of Environmental Education*, London and New York, Routledge.
- Pam S., Hillman J. & Mortimore P. (1995), *Key characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*, O.F.S.T.E.D., London.
- Prognos AG (1998), *Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft- Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen*, München-Basel.
- Seybold H. (2000), Leitbilder nachhaltiger Entwicklung und ihre Bedeutung für globales Lernen, in Herz, O., Seybold, H., Strobl, G. (Hrsg.) *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien*, Opladen, S. 43-52.
- UNESCO (1976), The Belgrade Charter, *Connect*, 1 (1), 1-3.
- UNESCO (1978), *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR, 14-26 October 1977). Final Report*.
- UNESCO (1980), *Environmental Education in the light of the Tbilisi Conference*, France.
- UNESCO - UNEP (1983), *Environmental Education Module for pre-service training of teachers and supervisors for primary schools*, No 5.



- UNESCO - UNEP (1985), *Environmental Education Module for pre-service training of teachers and supervisors for primary schools*, No 6.
- UNESCO-UNEP (1990), *Environmental Education: Selected Activities of Unesco-Unep International Environmental Education Programme 1975-1990*, Paris.
- UNESCO (1991), *Changing Minds- Earth wise: A selection of articles, 1976-1991*, Paris.
- UNESCO - UNEP (1994), *Strategies for the training of teachers in Environmental Education No 25*.
- UNESCO (1996), *L' Education, un Tresor est cache dedans*, Editions Unesco, Editions Odile Jacob, Paris.
- UNESCO (1997), *Declaration of Thessaloniki*.

**ΚΩΝ/ΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ**

**ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ Π.Τ.Δ.Ε.  
ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΤΡΙΒΗΣ,  
ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΗΣ,  
ΣΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ ΦΥΣΙΚΗΣ**

Ιωάννινα 2003





**Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης\***

**Διαμόρφωση των αντιλήψεων φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε.  
στην έννοια της τριβής, από την εικονογράφηση της,  
σε Πανεπιστημιακά συγγράμματα Φυσικής**

**Περίληψη**

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας σε φοιτητές Π.Τ.Δ.Ε. για το πώς διαμορφώνουν την αντίληψή τους στην έννοια της τριβής, από την εικονογράφηση που συνοδεύει το κείμενο, σε διδακτικά βιβλία που απευθύνονται σε άτομα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας χρησιμοποιούνται για να προταθεί μια νέα εικόνα, η οποία βοηθά τους φοιτητές να αντιληφθούν την έννοια της τριβής με τη σημασία του επιστημονικού μοντέλου.

**Λέξεις κλειδιά:** Αντιλήψεις φοιτητών, τριβή

**The configuration of students' perceptions,  
from Primary Education Department, on the force of friction,  
from its illustration on Academic books of Physics**

**Abstract**

In this work it is presented the results of an empiric research from students of Primary Education Department, for how they shape their perception about friction, from the illustration that accompanies the text, in instructive books that are addressed for academic education. The results of research are used in order to propose a new picture, which helps the students to conceive the friction according the scientific model.

**Keywords:** Perceptions of students, friction

---

\* Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων



## Εισαγωγή

Η εικονογράφηση ενός βιβλίου παίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το βιβλίο. Ειδικά στη περίπτωση του βιβλίου που χρησιμοποιείται για τη μετάδοση γνώσης μιας επιστήμης σε μαθητές η εικονογράφηση αποτελεί βασικό στοιχείο για τη μεταφορά αυτής της γνώσης. Η επιστήμη της φυσικής στηρίζεται κατά το πρώτο στην παρατήρηση και εν συνεχεία στο πείραμα, για την κατασκευή των εννοιών της και των μοντέλων της, για τη μελέτη και την κατανόηση των φυσικών φαινομένων. Η αποτύπωση της παρατήρησης είναι πολλές φορές συνδεδεμένη με τη παρουσίαση μιας εικόνας του υπό εξέταση φαινομένου. Είναι επόμενο λοιπόν η απόδοση των εννοιών στη Φυσική να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εικονική αναπαράσταση των ίδιων των εννοιών ή με στοιχεία που συνδέονται με αυτές. Σύμφωνα με τη γνωσιολογία στην αποτύπωση μιας νοητικής αναπαράστασης, όπως αυτών των νοητικών μοντέλων τα κείμενα και οι εικόνες δρουν συμπληρωματικά, όχι επειδή το ένα συμπληρώνει τα σημασιολογικά κενά του άλλου, αλλά επειδή χρησιμοποιούν για την παρουσίαση της έννοιας ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στη δημιουργία του νοητικού μοντέλου. Θα πρέπει το κείμενο και η εικόνα να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, διότι υπάρχει ο κίνδυνος παραποίησης της έννοιας στη διαδικασία της μάθησης αν το ένα συστατικό υστερεί σε συνεισφορά έναντι του άλλου. Η συνδυασμένη χρήση εικόνων και κειμένων βοηθάει το άτομο να κατασκευάζει με τρόπο ευθύ και άμεσο τις προτασιακές αναπαραστάσεις και τα νοητικά μοντέλα, στα οποία καταγράφονται οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες. Η κατανόηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε εικόνες και κείμενα δεν είναι μια μηχανική διαδικασία η οποία εξαρτάται μόνο από τον τρόπο παρουσίασης και οργάνωσής τους. Είναι μια γνωστική διαδικασία η οποία επηρεάζεται από την ικανότητα, τις γνώσεις, τους στόχους του αναγνώστη, και το είδος των γνώσεων που καλείται να αποκτήσει. Αυτή η εξάρτηση της κατανόησης από τον αναγνώστη και το αντικείμενο που πρέπει να μάθει συνεπάγεται ότι ο κάθε αναγνώστης θα δώσει προσοχή σε διαφορετικά στοιχεία του κειμένου και της εικόνας και αυτά θα έχουν μεγαλύτερο βάρος στην κατασκευή του νοητικού του μοντέλου καθώς επίσης ότι και τα διαφορετικά στοιχεία του νοητικού μοντέλου θα λάβουν διαφορετική επεξεργασία. Ο τρόπος παρουσίασης όμως είναι σημαντικός και θα πρέπει να περιέχει τα στοιχεία που θα βοηθήσει τον κάθε μαθητή να τα επεξεργασθεί περαιτέρω, ανάλογα με τις γνώσεις και την ικανότητα που έχει.

Η Φυσική επιστήμη από τη μεθοδολογία της έχει την ανάγκη της εικονικής

αναπαράστασης. Από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης της κλασικής Φυσικής υπήρχε η ανάγκη παρουσίασης σχεδίων για την κατανόηση των νέων προτάσεων από τους πρωτοπόρους της επιστήμης. Η περιγραφή της πρώτης αντλίας, ή η αποτύπωση της κίνησης των πλανητών ήταν αδιανόητη να γίνει χωρίς τη χρήση ανάλογων σχεδίων που αποτελούσαν και την πρώτη μορφή εικονογράφησης φαινομένων της Φυσικής. Η αποτύπωση μιας παρατήρησης ενός φυσικού φαινομένου που πολλές φορές περιέχει τη μεταβολή μιας φυσικής ποσότητας συναρτήσει μιας άλλης, πριν πάρει τη μαθηματική της έκφραση, έχει τη μορφή της γραφικής αναπαράστασης (εικονικής) με καμπύλες, ραβδογράμματα κ.λ.π. Κατά συνέπεια είναι φανερό ότι και για τη μετάδοση εννοιών από τη Φυσική απαιτείται η χρήση πολλών εικόνων και σχεδίων που στη περίπτωση ενός διδακτικού βιβλίου αποτελούν την εικονογράφηση του βιβλίου.

Γενικά σήμερα είναι αποδεκτό ότι η αποτελεσματική εικονογράφηση<sup>1</sup> λειτουργεί σε τρία επίπεδα:

- 1) Φυσικό (η μορφή), όπου η εικόνα ερμηνεύεται ως προς την αναγνώριση από τα χρώματα, τις σχέσεις των γραμμών, τις ακολουθίες των μορφών και τα ζωγραφικά μοτίβα.
- 2) Τυπικό (το θέμα), όπου η εικόνα ερμηνεύεται ως προς την ταύτιση των παραπάνω με αναπαραστάσεις ή σημασίες αναπαραστατικές.
- 3) Συμβολικό, όπου κατανοείται η γενικότερη σημασία της εικόνας, δηλαδή το περιεχόμενο ή η εγγενής σημασία της.

Σε διδακτικά βιβλία που απευθύνονται σε μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης παρατηρείται το γεγονός ότι δίνεται προσοχή, μόνο στο φυσικό επίπεδο και αυτό αν το επιτρέπει το οικονομικό κόστος της έκδοσης, ενώ για τα άλλα δύο επίπεδα η επιτυχία ή η αποτυχία της κάθε εικόνας είναι καθαρά τυχαία και οφείλεται στην ικανότητα του κάθε συγγραφέα ή καλλιτέχνη που κάνει την εικονογράφηση του βιβλίου. Από τον κανόνα αυτόν δεν ξεφεύγουν ούτε τα συγγράμματα που απευθύνονται σε φοιτητές πανεπιστημίων που διδάσκονται Φυσική. Πολλές φορές ενώ η παρουσίαση μιας έννοιας της φυσικής, στηρίζεται ακριβώς στο ίδιο νοητικό μοντέλο, γεγονός που εύκολα το διακρίνει κανείς από το κείμενο, υπάρχουν μεγάλες διαφορές<sup>2</sup> στην εικονική αναπαράσταση της έννοιας.

---

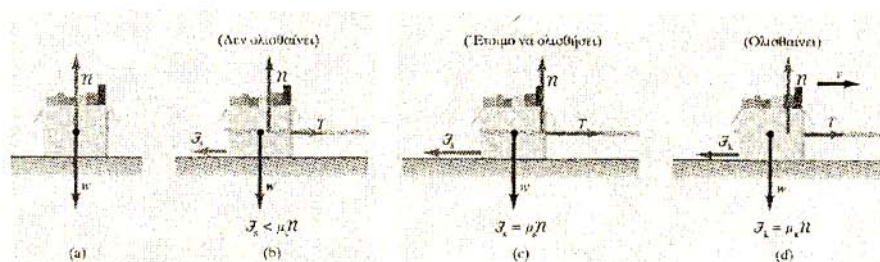
1. Panofski Erwin, *Meaning in the Visual Arts*, Penguin, σ. 53-67, 1993

2. Κώσης Κ., Η σημασία της εικονογράφησης στα διδακτικά βιβλία της φυσικής. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, No 13, σ. 89-104, 2000



## Έρευνα

Για να καταγραφεί το πως επιδρά στην αντίληψη των φοιτητών οι διάφορες εικονογραφήσεις μιας έννοιας έγινε έρευνα, χρησιμοποιώντας εικόνες από διάφορα πανεπιστημιακά συγγράμματα και ερωτήθηκαν 91 φοιτητές του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι φοιτητές επιλέχθηκαν έτσι ώστε να προέρχονται από τη Τρίτη δέσμη μαθημάτων του Λυκείου, για να μην έχουν μεγάλο υπόβαθρο σε έννοιες της Φυσικής. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η έννοια της τριβής, μιας έννοιας που ο φοιτητής τη διδάσκεται από το Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο τη συναντά όταν αναφέρονται οι τρεις νόμοι της κίνησης του Νεύτωνα και επί πλέον η έννοια της τριβής υπάρχει σε πολλές στιγμές της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Χρησιμοποιήθηκαν οι εικόνες τεσσάρων πανεπιστημιακών συγγραμμάτων που απευθύνονται σε φοιτητές των Θετικών Σχολών και των Σχολών Αγωγής.



Σχήμα 1. Εικονική αναπαράσταση της έννοιας της τριβής από το πανεπιστημιακό σύγγραμμα της αναφοράς [2]

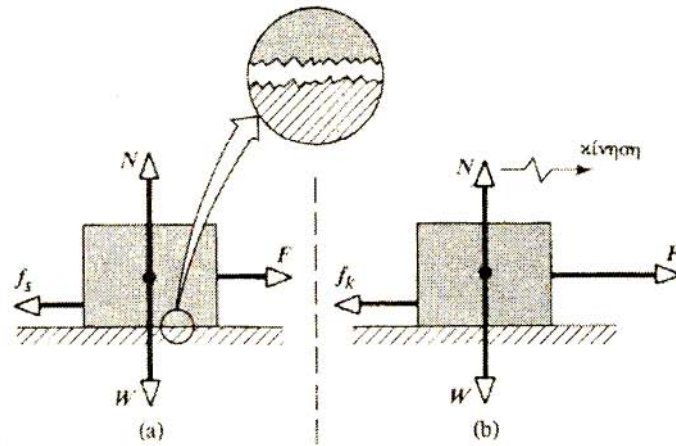
Το σχήμα 1 είναι η εικονική αναπαράσταση της τριβής από το πανεπιστημιακό σύγγραμμα του Young<sup>3</sup>. Η εικονογράφηση είναι έγχρωμη και αποτυπώνονται με διαφορετικά χρώματα η κάθε δύναμη, όπως και τα διάφορα αντικείμενα.

Το σχήμα 2 είναι η αντίστοιχη εικονική αναπαράσταση από το πανεπιστημιακό σύγγραμμα του Serway<sup>4</sup>. Η εικονογράφηση στο βιβλίο αυτό είναι ασπρόμαυρη, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο αντίστοιχο βιβλίο της Αγγλικής έκδοσης η εικονογράφηση είναι έγχρωμη, προκαλώντας από την αρχή

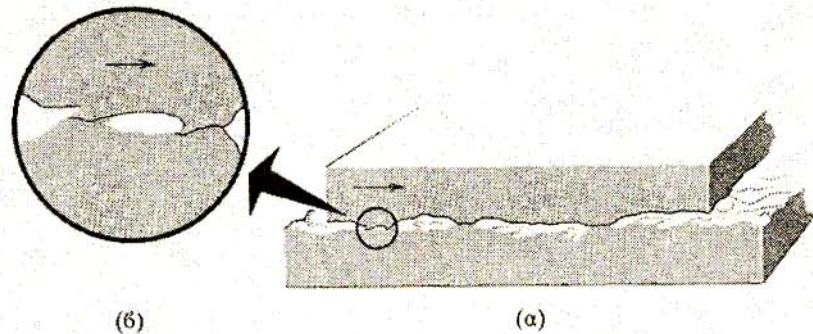
3. Young Hugh, Φυσική Τόμος Ι. Μηχανική, Θερμοδυναμική. Μετάφραση- Επιμέλεια ομάδας Πανεπιστημιακών, Εκδόσεις Παπαζήση 1994, σ. 121

4. Serway R., Physics for Scientists & Engineers, Τόμος Ι, Μηχανική. Μετάφραση Α. Ρεσβάνη, Εκδόσεις Ρεσβάνη, Αθήνα, 1990, σ.107

ένα πολύ καλύτερο αισθητικό αποτέλεσμα στον αναγνώστη. Η διαφοροποίηση της Ελληνικής έκδοσης με αυτήν της Αγγλικής έγινε από τον εκδότη μόνο με κριτήριο το οικονομικό κόστος της έκδοσης.



Σχήμα 2. Εικονική αναπαράσταση της έννοιας της τριβής από το πανεπιστημιακό σύγγραμμα της αναφοράς [3].

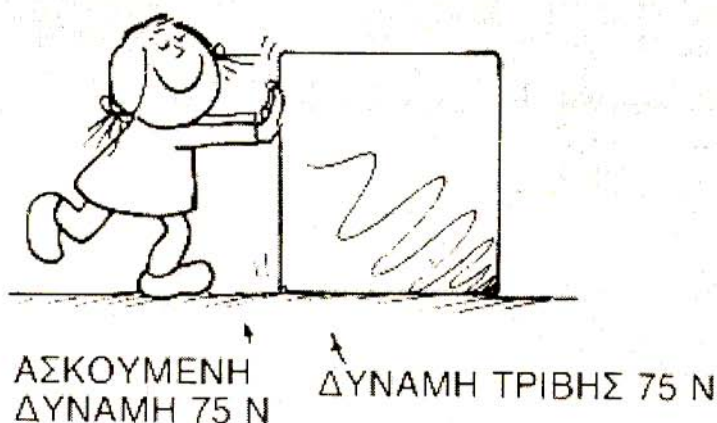


Σχήμα 3. Εικονική αναπαράσταση της έννοιας της τριβής από το πανεπιστημιακό σύγγραμμα της αναφοράς [4]



Το σχήμα 3 παρουσιάζει την εικονική αναπαράσταση από το πανεπιστημιακό σύγγραμμα των Halliday-Resnick<sup>5</sup> που απευθύνεται κυρίως σε φοιτητές Θετικών Σχολών. Η εικονογράφηση στο βιβλίο αυτό είναι ασπρόμαυρη, τόσο στην Ελληνική όσο και στην Αγγλική έκδοσή του.

Τέλος στο σχήμα 4 παρουσιάζεται η εικονική αναπαράσταση από το σύγγραμμα του Hewit<sup>6</sup> που απευθύνεται όπως αναφέρεται και στον πρόλογο στο δάσκαλο που διδάσκει Φυσική και διδάσκεται κυρίως σε φοιτητές ΠΤΔΕ. Η εικονογράφηση είναι ασπρόμαυρη και σαφώς από πρώτη ματιά διαφοροποιείται το σχέδιο από τα προηγούμενα σχέδια των τριών προηγούμενων συγγραμμάτων.



Σχήμα 4. Εικονική αναπαράσταση της έννοιας της τριβής από το πανεπιστημιακό σύγγραμμα της αναφοράς [5]

Οι τέσσερις εικόνες αυτές, με τη μορφή διαφάνειας, παρουσιάστηκαν σε φοιτητές του ΠΤΔΕ, αφού είχαν διδαχθεί τους νόμους της κίνησης του Νεύτωνα. Επιλέχθηκαν φοιτητές του ΠΤΔΕ για το λόγο ότι με το σύστημα εισαγωγής των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, οι εισακτέοι στο τμήμα αυτό προέρχονται από διαφορετικές δέσμες, με ένα μεγάλο ποσοστό να προέρχεται από θεωρητική κατεύθυνση με αποτέλεσμα η επιστήμη της Φυσικής να μην είναι

5. Halliday-Resnick, Φυσική. Τόμος Ι. Μετάφραση Πνευματικού-Πεπονόδη, Εκδόσεις Πνευματικού, 1976, Αθήνα, σ. 113

6. Hewitt G. Paul, Οι έννοιες της Φυσικής, Τόμος Ι, Μηχανική, Θερμότητα, Ήχος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 3η Έκδοση, 1997, σ. 57

στα ενδιαφέροντά τους και η γνώση τους στις έννοιές της να είναι σε πολύ στοιχειώδη κατάσταση. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε ομάδες των δεκαέξι ατόμων όπου τους παρουσιάστηκε η μία εικόνα από τις τέσσερις και τους ζητήθηκε να απαντήσουν ελεύθερα στις εξής ερωτήσεις χωρίς προηγουμένως να αναφερθεί τίποτε για τη δύναμη της τριβής:

- 1) Αναγνωρίζεται τις δυνάμεις που υπάρχουν στο σώμα;
- 2) Πότε εμφανίζεται η δύναμη της τριβής;
- 3) Εμφανίζεται η δύναμη της τριβής, όταν δεν υπάρχει κίνηση του σώματος;
- 4) Που οφείλεται η δύναμη της τριβής;

### **Αποτελέσματα**

Η ομάδα των φοιτητών που είδαν την εικόνα του σχήματος 1 απάντησαν ως εξής στις 4 ερωτήσεις:

- 1) Στη εικόνα αυτή χρειάστηκε να γίνει διευκρίνιση ότι η δύναμη  $T$  είναι μια δύναμη που τραβά το σώμα. Από τους φοιτητές, μόνο 2 ανεγνώρισαν όλες τις δυνάμεις, οι 12, αναγνώρισαν τις δυνάμεις του βάρους, την αντίδραση του εδάφους, τη δύναμη που θέλει να κινήσει το σώμα και θεώρησαν ως αντίδραση από τον τρίτο νόμο του Νεύτωνα, την τριβή, ενώ οι υπόλοιποι παραπλανήθηκαν από την ύπαρξη των μικρών σωμάτων πάνω από το κινούμενο σώμα.
- 2) 13 φοιτητές απάντησαν όταν ένα σώμα πάει να κινηθεί έναντι ενός άλλου, όταν είναι σε επαφή.
- 3) 14 φοιτητές απάντησαν ότι δεν είναι απαραίτητο το σώμα να κινείται έναντι του εδάφους, αρκεί να υπάρχει δύναμη που πάει να το κινήσει.
- 4) 2 φοιτητές δήλωσαν ότι η ύπαρξη της τριβής πρέπει να οφείλεται στις ατέλειες που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των δύο επιφανειών που έρχονται σε επαφή, ενώ 12 απάντησαν ότι πρέπει να υπάρχει η τριβή αξιωματικά για να ισχύει ο τρίτος νόμος του Νεύτωνα και οι υπόλοιποι απάντησαν ότι δεν ξέρουν.

Η ομάδα των φοιτητών που είδαν την εικόνα του σχήματος 2 απάντησαν ως εξής στις 4 ερωτήσεις:

- 1) Στη εικόνα αυτή χρειάστηκε να γίνει διευκρίνιση ότι η δύναμη  $F$ , είναι μια δύναμη που τραβά το σώμα. Έτσι 14 φοιτητές αναγνώρισαν τις δυνάμεις του βάρους, την αντίδραση του εδάφους, τη δύναμη που θέλει να κινήσει το σώμα και θεώρησαν ως αντίδραση που συνεπάγεται από τον τρίτο νόμο του Νεύτωνα, την τριβή.



- 2) 13 φοιτητές απάντησαν όταν ένα σώμα κινείται έναντι ενός άλλου, όταν είναι σε επαφή.
- 3) 13 φοιτητές απάντησαν ότι δεν είναι απαραίτητο το σώμα να κινείται έναντι του εδάφους, αρκεί να υπάρχει δύναμη που πάει να το κινήσει.
- 4) 15 φοιτητές δήλωσαν ότι η ύπαρξη της τριβής πρέπει να οφείλεται στις ατέλειες που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των δύο επιφανειών που έρχονται σε επαφή, χωρίς να μπορούν όμως να το συνδέσουν με τον τρίτο νόμο του Νεύτωνα.

Η ομάδα των φοιτητών που είδαν την εικόνα του σχήματος 3 απάντησαν ως εξής στις 4 ερωτήσεις:

- 1) 14 φοιτητές αναγνώρισαν την ύπαρξη μόνο των δυνάμεων του βάρους και την αντίδραση του εδάφους. Κανείς δεν κατάλαβε από το σχήμα την ύπαρξη και των άλλων δύο δυνάμεων.
- 2) 4 φοιτητές απάντησαν όταν ένα σώμα κινείται έναντι ενός άλλου, όταν είναι σε επαφή. 5 απάντησαν αρκεί δύο σώματα να είναι σε επαφή όποτε υπάρχει η τριβή, ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν ότι δεν αντιλαμβάνονται από το σχήμα την ύπαρξη της δύναμης της τριβής.
- 3) 4 φοιτητές απάντησαν ότι είναι απαραίτητο το σώμα να κινείται έναντι του εδάφους, και 1 ανέφερε ότι δεν χρειάζεται η κίνηση.
- 4) Όλοι δήλωσαν ότι πρέπει να συνδέεται με τις ατέλειες των επιφανειών, χωρίς όμως να καταλαβαίνουν πως γίνεται αυτό.

Η ομάδα των φοιτητών που είδαν την εικόνα του σχήματος 4 απάντησαν στις 4 ερωτήσεις:

- 1) 8 φοιτητές αναγνώρισαν τις δυνάμεις του βάρους και την αντίδραση του εδάφους. 10 αναγνώρισαν τις δυνάμεις του βάρους, την αντίδραση του εδάφους και τη δύναμη που θέλει να κινήσει το σώμα. 12 αναγνώρισαν τις δυνάμεις του βάρους, την αντίδραση του εδάφους, τη δύναμη που θέλει να κινήσει το σώμα και θεώρησαν ως αντίδραση που συνεπάγεται από τον τρίτο νόμο του Νεύτωνα την ύπαρξη της τριβής.
- 2) 9 φοιτητές απάντησαν όταν ένα σώμα κινείται έναντι ενός άλλου, όταν είναι σε επαφή και 5 απάντησαν ότι η τριβή υπάρχει αρκεί δυο σώματα να είναι σε επαφή.
- 3) 3 φοιτητές απάντησαν ότι δεν είναι απαραίτητο το σώμα να κινείται έναντι του εδάφους, αρκεί να υπάρχει δύναμη που πάει να το κινήσει.
- 4) 3 φοιτητές δήλωσαν ότι η ύπαρξη της τριβής πρέπει να οφείλεται στις ατέλειες που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των δύο επιφανειών που έρχονται σε επαφή, 6 απάντησαν ότι υπάρχει η τριβή αρκεί τα σώματα να είναι σε επαφή, 3 απάντησαν ότι η τριβή υπάρχει για να ισχύει ο τρίτος νόμος του Νεύτωνα.

### Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις των φοιτητών καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

Αναφορικά με τις δυνάμεις που εξασκούνται στο σώμα. Στις εικόνες 1 και 2 όπου υπάρχει η σχηματική αναπαράσταση των δυνάμεων οι φοιτητές μπόρεσαν εύκολα να διακρίνουν σε μεγάλο ποσοστό τις τέσσερις δυνάμεις που εξασκούνται στο σώμα, μόνο που χρειάστηκε να δοθεί διευκρίνιση ποια είναι η δύναμη που τραβά το σώμα, γιατί δεν είναι εμφανής από την εικόνα η αιτία της δύναμης αυτής. Σε αντίθεση με την εικόνα 4 η διευκρίνιση αυτή δεν χρειάστηκε να γίνει γιατί είναι εμφανής η αιτία της δύναμης της ώθησης. Τέλος η εικόνα 3 δεν βοήθησε καθόλου για την ύπαρξη δύναμης ώθησης του σώματος. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η έγχρωμη εικόνα 1 διευκόλυνε καλύτερα τους φοιτητές, όπως αναφέρθηκε από την ομάδα που είδε την εικόνα 2, που τους παρουσιάστηκε τόσο η ασπρόμαυρη εικόνα της Ελληνικής έκδοσης, όσο και η αντίστοιχη έγχρωμη της Αγγλικής έκδοσης του ίδιου βιβλίου.

Αναφορικά με την ερώτηση πότε εμφανίζεται η δύναμη της τριβής και απαιτείται κίνηση για την ύπαρξη της τριβής, οι εικόνες 1 και 2 που χρησιμοποιούν δύο σχήματα για να περιγράψουν το σώμα, δηλαδή χωρίς κίνηση και με κίνηση (ολίσθηση) έδωσε σε μεγάλο ποσοστό, τη δυνατότητα στους φοιτητές να οδηγηθούν στο συμπέρασμα, ότι η τριβή υπάρχει όταν ένα σώμα τείνει να κινηθεί έναντι ενός άλλου χωρίς να υπάρχει η προϋπόθεση της κίνησης. Αντιθέτως οι εικόνες 3 και 4 δημιούργησαν την εντύπωση ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη της τριβής είναι η κίνηση μεταξύ δύο σωμάτων, ενώ σε ένα ποσοστό δημιούργησε το λανθασμένο συμπέρασμα ότι η επαφή δύο σωμάτων είναι αρκετή για δημιουργηθεί τριβή.

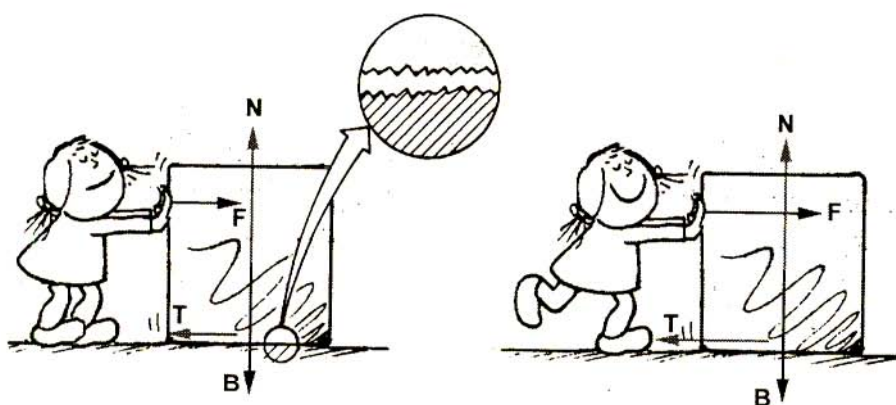
Σχετικά με την ερώτηση ποια είναι η αιτία της τριβής, οι εικόνες 2 και 3 οδήγησαν τους φοιτητές στο συμπέρασμα ότι είναι οι ατέλειες των δύο επιφανειών που έρχονται σε επαφή και αυτό, γιατί στις εικόνες 2 και 3 υπάρχει το ένθετο σχήμα που δείχνει σε μεγέθυνση την επαφή των δύο επιφανειών. Αντιθέτως οι εικόνες 1 και 4 δεν μπόρεσαν να δημιουργήσουν αυτή τη νοητική αναπαράσταση στους φοιτητές και αυτό φαίνεται από το πολύ μικρό ποσοστό που απάντησε σωστά στην ερώτηση αυτή. Απεναντίας οδήγησε ορισμένους φοιτητές να δηλώσουν σαν συμπέρασμα ότι η τριβή πρέπει να υπάρχει για να ισχύει ο τρίτος νόμος του Νεύτωνα, δημιουργώντας την εντύπωση ότι για να υφίσταται ο νόμος αυτός πρέπει να δημιουργούμε δυνάμεις και όχι ερμηνευτικά, δηλαδή οι δυνάμεις υπάρχουν και έχουν συγκεκριμένη αιτία ύπαρξης και αφού υπάρχουν υπακούουν στο νόμο του Νεύτωνα.

Από τα προηγούμενα συμπεράσματα δημιουργήθηκε μια εικονική αναπαράσταση για τη δύναμη της τριβής που περιείχε στοιχεία από όλες τις εικόνες



που βοήθησαν τους ερωτηθέντες φοιτητές να απαντήσουν σωστά επάνω στην τριβή. Τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για αυτή την εικόνα είναι:

- 1) Να εμφανίζεται η αιτία που δημιουργεί τη δύναμη που αναγκάζει το σώμα προς ολίσθηση
- 2) Η εικόνα να αποτελείται από δύο σχήματα, το ένα να παρουσιάζει το σώμα έτοιμο προς ολίσθηση και το άλλο όταν το σώμα ολισθαίνει
- 3) Να απεικονίζονται όλες οι δυνάμεις που εξασκούνται στο σώμα με τέτοιο τρόπο
- 4) ώστε να είναι εμφανής η ισχύς του τρίτου νόμου του Νεύτωνα (δράση-αντίδραση)
- 5) Να υπάρχει ένα ένθετο συμπληρωματικό σχήμα που να δείχνει την ύπαρξη ατελειών μεταξύ των δύο σωμάτων που έρχονται σε επαφή.



Σχήμα 5. Η εικονική αναπαράσταση της δύναμης της τριβής, όπως προτείνεται από την παρούσα εργασία

Η προτεινόμενη εικόνα παρουσιάζεται στο σχήμα 5. Στο ένα σχήμα το κορίτσι δεν βηματίζει και έχει σφιγμένο πρόσωπο για ναδειχθεί η στατικότητα του σώματος, ενώ στο άλλο σχήμα είναι εμφανής ο βηματισμός και η έκφραση του προσώπου που πηγάζει από την επιτυχία της ολίσθησης του σώματος. Τέλος υπάρχει και η μεγένθυση της επαφής των δύο επιφανειών που δείχνει τη ύπαρξη των ατελειών.

Η εικόνα αυτή παρουσιάστηκε σε μια άλλη ομάδα 27 φοιτητών που δεν είχαν δει καμία από τις προηγούμενες εικόνες και τους ζητήθηκε να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις που απάντησαν οι άλλες ομάδες που είδαν κάθε μία εικόνα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη.

Στη πρώτη ερώτηση 24 φοιτητές ανεγνώρισαν όλες τις δυνάμεις, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν τη τριβή ως αντίδραση της δύναμης ώθησης του σώματος.

Στη δεύτερη ερώτηση όλοι απάντησαν ότι η τριβή εμφανίζεται όταν υπάρχει κίνηση ενός σώματος έναντι ενός άλλου, ενώ και στην τρίτη ερώτηση όλοι έδωσαν την απάντηση ότι αρκεί το σώμα να πάει να κινηθεί τότε εμφανίζεται η τριβή. Σε συνέντευξη με την ομάδα αυτή των φοιτητών, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι τους φάνηκε υπερβολική η ύπαρξη της ερώτησης αυτής.

Τέλος στην τέταρτη ερώτηση 26 φοιτητές απάντησαν ότι αιτία ύπαρξης της τριβής είναι ατέλειες που υπάρχουν στις δύο επιφάνειες που έρχονται σε επαφή.

Ο μεγάλος αριθμός των σωστών απαντήσεων της ομάδας αυτής δείχνει καθαρά ότι η εικονική αναπαράσταση μιας έννοιας, συγκεκριμένα στην παρούσα μελέτη της τριβής, έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία από ότι της έχει δοθεί μέχρι σήμερα στη συγγραφή βιβλίων της Φυσικής, σε σημείο ώστε η νοητική αναπαράστασή της όχι μόνο να διευκολύνεται αλλά να μπορεί ο συγγραφέας με την προτασιακή αναπαράσταση του περιγραφόμενου μοντέλου στο κείμενο του να οδηγηθεί σε μεγαλύτερη παροχή γνώσης επάνω στην έννοια, όπως σύγκριση των δύο δυνάμεων της τριβής με ολίσθηση και χωρίς ολίσθηση, τι ισχύει όταν το σώμα κινείται με σταθερή ταχύτητα και τι με επιτάχυνση κ.λ.π. Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει και να υπάρχουν τα ερευνητικά δεδομένα πάνω σε κάθε έννοια και να πάψει το η εικονογράφηση ενός διδακτικού συγγράμματος να έχει βασικό κριτήριο το οικονομικό κόστος της έκδοσης. Ειδικά για τη τριβή η εικονογράφηση της, πρέπει να έχει τα στοιχεία που αναφέρθηκαν προηγουμένως ώστε ο αναγνώστης να διαμορφώνει νοητικά και ορθά την έννοιά της και με την ανάγνωση του κειμένου να συμπληρωθεί και να αναπτυχθεί το νοητικό μοντέλο που την περιγράφει.





**ΚΩΝ/ΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ & ΦΙΛΙΠΠΟΣ Β. ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ**

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ  
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ  
ΓΙΑ ΑΠΛΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΥ  
ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΥ**

Ιωάννινα 2003





**Κων/νος Θ. Κώτσης\* & Φίλιππος Β. Ευαγγέλου\*\***

**Αντιλήψεις μαθητών του δημοτικού σχολείου  
για απλά φαινόμενα του ηλεκτρισμού  
και η επίδραση τους μετά τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού**

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από εμπειρική έρευνα που έγινε σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων στο Νομό Ιωαννίνων. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι μαθητές έχουν ορθή επιστημονική άποψη για απλά φαινόμενα του ηλεκτρισμού. Επίσης, προκύπτει ότι διατηρούνται οι αντιλήψεις τους, και μετά τη διδασκαλία των εννοιών του ηλεκτρισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** Αντιλήψεις μαθητών, ηλεκτρισμός

**The students' perceptions of primary school  
for simple phenomena of electricity  
and their changes afterwards the teaching of electricity**

**ABSTRACT**

In this work is presented the results from an empiric research between students of Primary Schools at the Prefecture of Ioanninon, Greece. The results of the research show, that the students have equitable scientific conceptions about simple phenomena of electricity. Also, these conceptions are the same after the teaching of electricity.

**Keywords:** Students preconceptions, electricity

---

\* Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

\*\* Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον της Διδακτικής της Φυσικής έχει επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο μαθητές και φοιτητές αναπτύσσουν τις σχετικές γνωστικές διαδικασίες και μαθαίνουν Φυσική. Εκτεταμένες έρευνες έχουν γίνει με στόχο την ανίχνευση, καταγραφή, ταξινόμηση και διδακτική αξιοποίηση των αντιλήψεων μαθητών και φοιτητών για έννοιες και φαινόμενα της Φυσικής. Πολλές έρευνες που έγιναν σε διάφορες χώρες του κόσμου έδειξαν ότι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, όταν έρχονται στο σχολείο, έχουν διαμορφώσει προσωπική άποψη για την εξήγηση των φυσικών φαινομένων. Αυτές οι προσωπικές απόψεις των μαθητών που καταγράφονται ως εναλλακτικές ιδέες ή αντιλήψεις ή παρανοήσεις ή προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών, στη διεθνή βιβλιογραφία, φαίνεται ότι διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Σήμερα υποστηρίζεται ότι ο μαθητής μαθαίνει με βάση αυτά που ήδη γνωρίζει, δηλαδή χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας τις προσωπικές του αντιλήψεις.

Είναι γνωστή, λοιπόν, η επίδραση των προσωπικών ιδεών στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης<sup>1</sup>. Αυτές οι ιδέες έχουν διαχρονική ισχύ, αν και ορισμένες από αυτές<sup>2</sup> διαφοροποιούνται με την ανάπτυξη του μαθητή ή την επίδραση της διδασκαλίας.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά σχηματίζουν τις ιδέες αυτές για να ερμηνεύσουν το πώς λειτουργεί ο κόσμος. Δεν είναι απλές παρανοήσεις, αλλά προέρχονται από τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές στα φαινόμενα. Επίσης, οι ιδέες αυτές όταν απέχουν του επιστημονικού μοντέλου, τροποποιούνται με τη λεγόμενη γνωστική σύγκρουση, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η εννοιολογική αλλαγή, δηλαδή η αναδόμηση των ιδεών που ήδη υπάρχουν.

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να καταγραφούν οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών σε απλά φαινόμενα του ηλεκτρισμού στα οποία το παιδί έχει αποκτήσει κάποια αισθητηριακή εμπειρία και όχι το τι συμβαίνει στο μικρόκοσμο, δηλαδή κίνηση φορτίων, έννοια του δυναμικού κ.λ.π. αντικείμενα

---

1. Driver, R. and Oldham, V. A. (1986). "Constructivist Approach to Curriculum Development". *Studies in Science Education*, No 13, 105-122

2. Gilbert, J.K., Osborne, R.J. and Fensham P.J., (1982) "Children's Science and its consequences for teaching". *Science Education*, V66(4), 623-633

έρευνες οι οποίες υφίστανται στην διεθνή<sup>3,4</sup> και Ελληνική βιβλιογραφία<sup>5</sup>. Στόχος ήταν επίσης η εννοιολογική αλλαγή των αντιλήψεων επί αυτών των φαινομένων, μετά τη διδασκαλία στην Πέμπτη τάξη, όπως και η διάρκεια της γνώσης που αποκτούν οι μαθητές (Έκτη τάξη). Η έρευνα, αν και παρουσιάζει ποσοστά, έχει περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα.

## Η ΕΡΕΥΝΑ

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εμπειρική έρευνα που έγινε σε μαθητές 8 Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ιωαννίνων, αστικών περιοχών. Ο πληθυσμός της μελέτης είναι 447 μαθητές της Τετάρτης, της Πέμπτης και της Έκτης δημοτικού. Η κατανομή των μαθητών ανά τάξη είναι. 31% μαθητές Τετάρτης, 35% μαθητές Πέμπτης και 34% μαθητές Έκτης. Όσον αφορά το φύλο, το 54% αποτελούνταν από αγόρια και το 46% από κορίτσια.

Η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία.

Το όργανο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου.

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Όταν ακουμπήσουμε ένα καλώδιο φθαρμένο (ή «γυμνό»), που είναι στη πρίζα, κινδυνεύει η ζωή μας;
  - I. Ναι.
  - II. Όχι.
2. Όταν ένας άνθρωπος πάθει ηλεκτροπληξία, πρέπει να τον ακουμπήσουμε:
  - I. Με γυμνά χέρια.
  - II. Με ξύλο.
  - III. Με αλουμίνιο.
3. Γιατί δεν σκοτώνονται τα πουλιά όταν ακουμπάνε στα καλώδια της ΔΕΗ;

3. Osborne, R. (1984) "Children's ideas about electric" Zealand Science Teacher V.29, 12-19

4. Psilos D., Koumaras P. and Tiberghien A. (1988), "Voltage presented as a primary concept in an introductory teaching sequence on DC circuits", International Journal of Science Education 10(1), 29-43

5. Κουμαράς Π. (1989) μελέτη της εποικοδομητικής προσέγγισης στην πειραματική διδασκαλία του ηλεκτρισμού. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

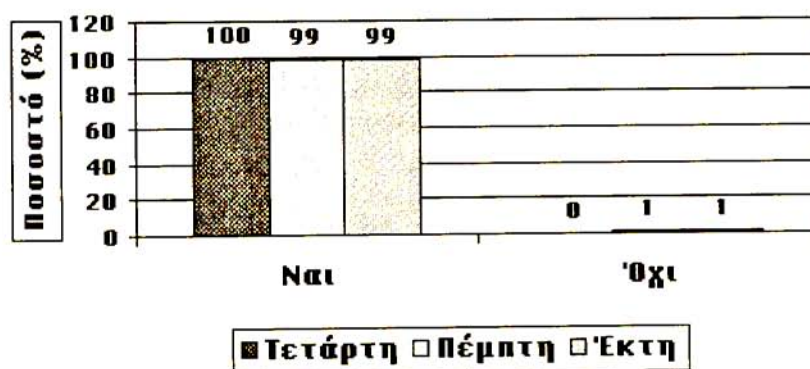


- I. Γιατί έχουν αντοχή στο ηλεκτρικό ρεύμα.
  - II. Γιατί δεν έρχονται σε επαφή με δυο καλώδια για να γίνει ηλεκτρικό κύκλωμα.
4. Τι συμβαίνει όταν καίγεται μια λάμπα;
- I. Τελειώνει η ζωή της λάμπας.
  - II. Κόβεται το νήμα της λάμπας και δεν υπάρχει ηλεκτρικό ρεύμα.
5. Όταν συνδέσουμε ένα τρανζιστοράκι, που δουλεύει με μπαταρίες 3V, στην πρίζα που έχει 220V. Τι θα συμβεί;
- I. Θα δουλέψει.
  - II. Θα «χαλάσει».
6. Όταν σε ένα κύκλωμα έχουμε δυο λαμπάκια στη σειρά, η φωτοβολία τους μπορεί να είναι :
- I. Το πρώτο να φωτοβολεί περισσότερο.
  - II. Το δεύτερο να φωτοβολεί περισσότερο.
  - III. Να φωτοβολούν το ίδιο.
7. Έχουμε μια λάμπα συνδεδεμένη σε σειρά σε ένα απλό κύκλωμα. Όταν γίνεται βραχυκύκλωμα η λάμπα:
- I. Φωτοβολεί λιγότερο.
  - II. Φωτοβολεί περισσότερο.
  - III. Δε φωτοβολεί καθόλου.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές δεν είχαν ως στόχο την καταγραφή των αντιλήψεών τους σε θέματα που αφορούν το μικρόκοσμο του ηλεκτρισμού, αλλά σε φαινόμενα τα οποία μπορεί ο μαθητής να έχει αισθητηριακή αντίληψη, δηλαδή από το μακρόκοσμο. Η αισθητηριακή εμπειρία μπορεί να προέρχεται είτε την περιέργεια του ίδιου του παιδιού είτε μετά από πρότροπή τόσο του οικογενειακού όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντός του.

## ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται κατά ερώτημα, με τη μορφή ραβδογραμμάτων των απαντήσεων των μαθητών. Για κάθε ερώτημα γίνεται ο σχολιασμός των απαντήσεων.



Σχήμα 1. Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση: «Όταν ακουμπήσουμε ένα καλώδιο φθαρμένο (ή «γυμνό»), που είναι στην πρίζα, κινδυνεύει η ζωή μας;»

Από τις απαντήσεις της πρώτης ερώτησης, σχήμα 1, προκύπτει το συμπέρασμα, ότι οι μαθητές της Τετάρτης τάξης έχουν σωστή αντίληψη για την επικινδυνότητα του φθαρμένου καλωδίου, πριν ακόμη διδαχθούν τον ηλεκτρισμό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα ερεθίσματα που έλαβαν από το οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον είναι επιστημονικά ορθά. Αυτή η σωστή αντίληψη διατηρείται, μετά τη διδασκαλία, στους μαθητές της Πέμπτης και της Έκτης.



Σχήμα 2. Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση: «Όταν ένας άνθρωπος πάθει ηλεκτροπληξία, πρέπει να τον ακουμπήσουμε;»

Από τις απαντήσεις της δεύτερης ερώτησης, σχήμα 2, προκύπτει το συμπέρασμα, ότι στην Τετάρτη τάξη υπάρχει ένα ποσοστό 36% μαθητών με εναλλακτικές ιδέες. Αυτό συμβαίνει διότι δεν έχουν διδαχθεί τις έννοιες του



αγωγού και του μονωτή. Στην Πέμπτη τάξη, μετά τη διδασκαλία αυτών των εννοιών, προκαλείται η ανάλογη εννοιολογική αλλαγή ανάμεσα στις προαντιλήψεις των μαθητών και στις έννοιες που διδάσκει ο δάσκαλος. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές της Έκτης.



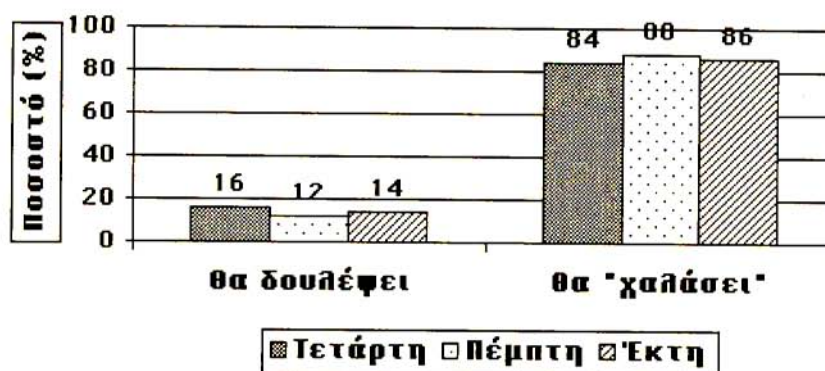
Σχήμα 3. Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση: «Γιατί δεν σκοτώνονται τα πουλιά όταν ακουμπάνε στα καλώδια της ΔΕΗ;»

Από τις απαντήσεις της τρίτης ερώτησης, σχήμα 3, προκύπτει ότι οι μαθητές της Τετάρτης τάξης, σε ποσοστό 80%, έχουν σωστή αντίληψη για το παραπάνω φαινόμενο του ηλεκτρισμού, πριν ακόμη διδαχθούν τον ηλεκτρισμό στο σχολείο. Σε ποσοστό 20% απαντούν λανθασμένα. Όμως, μετά τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού στην Πέμπτη τάξη διαπιστώνουμε ότι το 20% των λανθασμένων απαντήσεων μειώνεται σε σημαντικό βαθμό. Στην Έκτη τάξη διαπιστώνουμε ότι η επιστημονική γνώση που απέκτησαν οι μαθητές έχει διάρκεια.



Σχήμα 4. Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση: «Τι συμβαίνει όταν καίγεται μια λάμπα;»

Από τις απαντήσεις της τέταρτης ερώτησης, σχήμα 4, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το 75% των μαθητών της Τετάρτης τάξης έχει παρατηρήσει σωστά για το τι συμβαίνει όταν καίγεται μια λάμπα. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει διότι τους προτρέπει το περιβάλλον να παρατηρούν αυτό το απλό φαινόμενο. Όμως, υπάρχει και ένα ποσοστό 25% μαθητών με λανθασμένες αντιλήψεις. Αυτό μειώνεται στην Πέμπτη τάξη διότι μετά τη διδασκαλία του ηλεκτρικού ρεύματος οι μαθητές αποκτούν την ορθή επιστημονική θεώρηση. Στην Έκτη τάξη οι μαθητές διατηρούν τις ορθά επιστημονικά γνώσεις.



Σχήμα 5. Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση: «Όταν συνδέσουμε ένα τρανζιστοράκι, που δουλεύει με μπαταρίες 3V, στην πρίζα που έχει 220V. Τι θα συμβεί;»

Από τις απαντήσεις της πέμπτης ερώτησης, σχήμα 5, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (84%) των μαθητών της Τετάρτης τάξης έχουν ορθή αντίληψη. Αυτή προκύπτει από τις πληροφορίες και τα βιώματα που δέχονται από τον περίγυρό τους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και από τη συχνή τους επαφή με αντικείμενα της σύγχρονης τεχνολογίας. Επίσης, μετά τη διδασκαλία δεν παρατηρούνται μεταβολές στις απαντήσεις των μαθητών, τόσο στους μαθητές της Πέμπτης όσο και στους μαθητές της Έκτης δημοτικού.



Σχήμα 6. Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση: «Όταν σε ένα κύκλωμα έχουμε δυο λαμπάκια στη σειρά, η φωτοβολία τους μπορεί να είναι:»

Από τις απαντήσεις της έκτης ερώτησης, σχήμα 6, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές της Τετάρτης τάξης έχουν ορθές αντιλήψεις, πριν ακόμη διδαχθούν τον ηλεκτρισμό. Αυτές προκύπτουν μέσα από εμπειρίες και εικόνες που έχουν μέσα από την καθημερινή τους ζωή. Παρατηρούμε ότι μετά τη διδασκαλία του ηλεκτρισμού, η εμπειρική εικόνα των μαθητών δεν αλλάζει αισθητά, τόσο στην Πέμπτη όσο και στην Έκτη δημοτικού.



Σχήμα 7. Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην ερώτηση: «Έχουμε μια λάμπα συνδεδεμένη σε σειρά σε ένα απλό κύκλωμα. Όταν γίνεται βραχυκύκλωμα η λάμπα:»



Από τις απαντήσεις της έβδομης ερώτησης, σχήμα 7, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές της Τετάρτης τάξης σε ποσοστό 80% έχουν σωστές αντιλήψεις, πριν ακόμη διδαχθούν την έννοια του βραχυκυκλώματος. Με τη διδασκαλία της έννοιας αυτής, παρατηρούμε ότι στην Πέμπτη τάξη περιορίζονται οι λανθασμένες αντιλήψεις (ποσοστό 20%). Σχεδόν αυτό το ποσοστό διατηρείται και στην Έκτη τάξη.

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα, μπορεί να διαπιστωθεί ότι η προσέγγιση για τις αντιλήψεις -προϋπάρχουσες ιδέες- των μαθητών είναι φαινομενολογική και όχι εννοιολογική<sup>6</sup>. Γίνεται με τη βοήθεια των εμπειριών ή χαρακτηριστικών, τα οποία αντιλαμβάνονται με τις αισθήσεις. Οι αντιλήψεις των μαθητών προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία. Το χαρακτηριστικό στην παρούσα έρευνα είναι ότι οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις από μαθητές της Τετάρτης Δημοτικού (πριν διδαχθούν έννοιες του ηλεκτρισμού) είναι σε ποσοστό περίπου 80% σωστές, δηλαδή βρίσκονται κοντά στη θεώρηση του επιστημονικού μοντέλου. Ο πιθανός λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι οι μαθητές λόγω της επικινδυνότητας του ηλεκτρικού ρεύματος έχουν μάθει, κάτω από την καθοδήγηση του περιβάλλοντός τους, να τον προσέχουν, δηλαδή στην πράξη να παρατηρούν. Η οδηγία «προσοχή στο ρεύμα», η οποία δίνεται πολλές φορές σε ένα παιδί πρώτα στο οικογενειακό του περιβάλλον και αργότερα στο σχολικό του, έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να αποδεχθεί ότι υπάρχει κίνδυνος και παρατηρεί τι είναι αυτό που πρέπει να προσέχει. Αισθητηριακά δεν μπορεί να δει την πηγή του κινδύνου αλλά στη πορεία της παρατήρησής του βλέπει πολλά άλλα φαινόμενα που συνδέονται με τον ηλεκτρισμό, όπως τα πουλιά στα καλώδια της ΔΕΗ, το ότι τα παιχνίδια του δουλεύουν με συγκεκριμένες μπαταρίες, ενώ άλλες συσκευές δουλεύουν με την τάση του δικτύου, τα Χριστουγεννιάτικα φωτάκια δεν έχουν διαφορετική φωτοβολία, δεν αγγίζουμε με τα χέρια κάποιον που έπαθε ηλεκτροπληξία κ.λ.π. Δημιουργείται έτσι για το παιδί, πριν ακόμα διδαχθεί τον ηλεκτρισμό, ένα σύνολο πληροφοριών, νοητικών δομών και αντιλήψεων που είναι σύμφωνα με αυτά που αποδέχεται το επιστημονικό μοντέλο. Αυτό δεν σημαίνει ότι το παιδί έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί τι συμβαίνει στο μικρόκοσμο, αλλά για τον εκπαιδευτικό είναι μια σημαντική αφετηρία για να ξεκινήσει τη

---

6. Κόκκοτας Β. Π. (2002), Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, Αθήνα, σ. 20

διδασκαλία του σε έννοιες του ηλεκτρισμού, με φαινόμενα όπου το παιδί έχει ορθές επιστημονικές αντιλήψεις.

Ένα άλλο συμπέρασμα είναι για ορισμένα από τα φαινόμενα για τα οποία ερωτήθηκαν οι μαθητές, δεν υπάρχει αισθητή διαφοροποίηση των ορθών αντιλήψεων τόσο στην Πέμπτη, όσο και στην Έκτη τάξη με αυτές της Τετάρτης. Είναι περιπτώσεις για τις οποίες τα παιδιά δεν διδάσκονται τίποτε για τα φαινόμενα αυτά, οπότε απλώς διατηρούν τις αρχικές τους ιδέες, οι οποίες στα συγκεκριμένα φαινόμενα είναι ορθές (ερωτήσεις 5,6 και 7).

Καταλήγοντας θεωρούμε ότι είναι προτιμότερο η οικοδόμηση της γνώσης να γίνει με φαινόμενα στα οποία οι εναλλακτικές ιδέες των παιδιών να είναι επιστημονικώς ορθές, όπως στον ηλεκτρισμό. Είναι ενδιαφέρον να προταθεί ένα σχέδιο διδασκαλίας που να στηρίζεται στο προηγούμενο συμπέρασμα και να συγκριθεί με τα υπάρχοντα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

**ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΠΡΟΥΖΟΣ & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΟΥΖΟΥΝΗ**

**ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ  
ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Ιωάννινα 2003





Ανδρέας Μπούζος\* & Κωνσταντίνα Κουζούνη\*\*

## Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας

### Περίληψη

Η σύγκρουση αποτελεί ουσιαστική έκφραση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και πολυδιάστατο φαινόμενο, γεγονός που αιτιολογεί τη θέση της ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σημερινής εποχής και της κοινωνικής πραγματικότητας. Εμφανίζεται στα περισσότερα επίπεδα δραστηριοποίησης του ατόμου, όπως είναι το κοινωνικό, το πολιτικό, το θρησκευτικό κ.ά, με δυσάρεστες, κυρίως, συνέπειες σε όλες τις μορφές κοινωνιών. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η σύγκρουση δε θα μπορούσε παρά να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος και της σχολικής πραγματικότητας. Η παρούσα εργασία στο πρώτο μέρος προσεγγίζει την έννοια των συγκρούσεων που παρουσιάζονται σε όλων των ειδών τα σχολεία και εκδηλώνονται τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αναφορικά με προβλήματα ευρείας κλίμακας. Στο δεύτερο μέρος, σκιαγραφούνται οι ζωτικοί παράγοντες και τα αίτια πρόκλησης των συγκρούσεων και καταδεικνύεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου. Στο τρίτο μέρος εξετάζονται οι συνέπειες -θετικές ή αρνητικές- των συγκρούσεων. Τέλος, στο τέταρτο μέρος, διατυπώνονται κάποιες σκέψεις αναφορικά με τις δυσκολίες που συναντά συχνά ο εκπαιδευτικός κατά την επιτέλεση του έργου του και παρουσιάζονται γνωστές μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων, οι οποίες θεωρούνται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές.

**Λέξεις κλειδιά:** Σύγκρουση, παιδαγωγική σχέση, διαπροσωπική επικοινωνία, αντικοινωνική συμπεριφορά, μέθοδοι ρύθμισης των συγκρούσεων

## Interpersonal conflicts as an active part of the educational reality

### Abstract

Conflict is an essential manifestation of human behavior and a multifaceted construct which occupies a central position in our social system. It appears in most of the domains that a person engages in, including the social, political and religious domain, with negative consequences for all kinds of societies. In accordance to the aforementioned, it becomes clear that conflict is also a vital part of every educational system. The first part of the present article approaches the meaning of conflict that is evident between students as well as between students and teachers in all kinds of schools. The second part examines crucial factors causing these conflicts and an attempt is made to demonstrate the complexity of this construct. The third part discusses the consequences, both positive and negative, of conflicts and the final part, lays down some thoughts about the difficulties a teacher faces as well as methods for dealing with conflicts, which have been suggested in the international bibliography as very effective.

**Keywords:** Conflict, pedagogical relationship, interpersonal communication, antisocial behaviour, methods of dealing with conflicts

\* Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

\*\* Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## Α. Εισαγωγή

Το σχολείο σήμερα αποτελεί έναν από τους βασικούς και θεμελιώδεις κοινωνικούς θεσμούς. Μετά την οικογένεια είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί για κάθε άτομο ως μια μικρή κοινωνία μέσα στην οποία εντάσσεται και στους κόλπους της οποίας βιώνει κάποιους ρόλους, καθώς αναλαμβάνει συγκεκριμένες υποχρεώσεις.

Στον τομέα της εκπαίδευσης ζούμε διαρκώς μια επανάσταση<sup>1</sup>. Αλλεπάλληλες αλλαγές σε έννοιες και μεθόδους συμβαίνουν ταχύτατα κι ευρύτατα σε όλα τα σχολικά συστήματα της χώρας μας. Όλα αυτά δεν είναι παρά η απόρροια μιας δημοκρατικής εξέλιξης στις ενδοατομικές σχέσεις και στα κοινωνικά σύνολα. Η χρήση του στοιχείου της ανωτερότητας από τους ενήλικες, ως μέσου επιβολής τους στα παιδιά, περιορίζεται με γοργό ρυθμό. Κατά συνέπεια, μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα, που ολοένα και βελτιώνεται, είναι αδύνατο να μεταχειριζόμαστε τα παιδιά ως κατώτερα πρόσωπα. Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι δεν μπορούν πλέον να αναγκάσουν ένα παιδί να φερθεί καλά ή να υπακούσει. Η άσκηση εξωτερικής πίεσης έχει χάσει πια την αποτελεσματικότητά της και είναι καλό να αντικατασταθεί με την, εκ των έσω, υποκίνηση.

Όλα αυτά, δεν πρέπει να το ξεχνάμε, επιτελούνται στα πλαίσια μιας παιδαγωγικής σχέσης, η οποία αποτελεί το γενικό πεδίο αλληλεπίδρασης όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο τρόπος διάρθρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι το στοιχείο που προσδιορίζει τους νόμους και τις αρχές αυτής της σχέσης, καθώς συνδέεται με κοινωνικο-πολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική δομή. «Οι αρχές αυτές είναι η κυριαρχία, η επίδοση και η ιεραρχία. Ήδη η αρχή της κυριαρχίας δείχνει ότι η παιδαγωγική σχέση είναι μια α-συμμετρική σχέση από πλευράς επικοινωνίας, αφού παρατηρείται άνιση κατανομή εξουσίας ανάμεσα στα δύο μέρη. Η εξουσία στη παιδαγωγική σχέση εκδηλώνεται με την έκφραση της βούλησης του δασκάλου και αποκρυσταλλώνεται στους κανόνες που εκείνος θεσπίζει και οι οποίοι οφείλουν να ισχύουν για τους μαθητές»<sup>2</sup>. Η ίδια η θέση του δασκάλου στο σχολείο σήμερα είναι άρρηκτα δεμένη με την κατοχή και τη χρήση παιδαγωγικής εξουσίας.

Με το θέμα αυτό έχουν ασχοληθεί επιστήμονες διαφόρων κλάδων (παιδα-

1. Βλ. R. Dreikurs (1980). *Η Ψυχολογία στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σ. 18.

2. Α. Ε. Γκότοβος (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 109.



γωγοί, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι κ.ά.), οι οποίοι έχουν καταλήξει, στην πλειονότητά τους, στη διαπίστωση ότι σήμερα οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να μεταχειρίζονται τους μαθητές σύμφωνα με τις παλιές αυταρχικές αρχές<sup>3</sup>. Πολλοί εκπαιδευτικοί φοβούνται πως θα ξεσπάσει αναρχία, αν δεν «εξαναγκάσουν» τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες που οι ίδιοι επιβάλλουν. Αμέτρητα, όμως, εμπόδια ανακύπτουν από τέτοιες αψυχολόγητες προσπάθειες να πιάσουν τα παιδιά να υποταχθούν και να συμμορφωθούν. Τα παιδιά γίνονται τότε θρασύτερα<sup>4</sup> και οδηγούνται σε αντικοινωνικές, τις περισσότερες φορές, συμπεριφορές, καθώς και σε συγκρούσεις, είτε μεταξύ τους είτε με το δάσκαλο.

Συγκρούσεις ξεσπούν σε όλες τις τάξεις, σε όλα τα είδη σχολείων, με όλους τους τύπους μαθητών, πάνω σε όλων των ειδών τα προβλήματα. Συγκρούσεις, επιπλέον, εμφανίζονται σε όλες τις σχέσεις στο σχολείο, μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και ενός μαθητή, μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και ολόκληρης τάξης, μεταξύ δύο μαθητών ή δύο ομάδων μαθητών, μεταξύ δύο εκπαιδευτικών, μεταξύ ενός εκπαιδευτικού κι ενός γονέα, μεταξύ εκπαιδευτικών και της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη, οποτεδήποτε οι άνθρωποι βρίσκονται σε κάποια σχέση με άλλους, ως άτομα ή ως ομάδες.

Στα σχολεία ιδιαίτερα δημιουργούνται συχνά και μάλιστα συνεχείς συγκρούσεις<sup>5</sup>, γιατί εκεί μόνον στεγάζεται μια τόσο εκπληκτικά ανομοιογενής ομάδα ανθρώπων, αναφορικά με την ηλικία, τη φυλή ή την εθνικότητα, το επίπεδο πνευματικών ικανοτήτων, το βαθμό εκπαιδευτικής εμπειρίας, εξουσίας, κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας αλλά και ποικιλίας ταλέντων.

Πέραν, όμως, των όσων προαναφέρθηκαν, οι διαφορετικές στάσεις και αντιλήψεις<sup>6</sup> και οι διαφορετικοί στόχοι μπορούν να δημιουργήσουν ένταση στον τομέα επικοινωνίας, τόσο των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Με την έννοια αυτή οι συγκρούσεις μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο δεν μπορούν να αποφευ-

---

3. Βλ. Χ. Ι. Κωνσταντίνου (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

4. Βλ. R. Dreikurs (1980), ό. π., σ. 30.

5. Βλ. Th. Gordon (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα, σ. 289.

6. Βλ. Α. Μπρούζος (1995). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος, σ. 72.

χθούν, αλλά είναι μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων δεν είναι υπόθεση μόνο των ειδημόνων, αλλά και υποχρέωση κάθε εκπαιδευτικού, αφού αποτελούν στοιχείο αναπόσπαστο της παιδαγωγικής του ιδιότητας και δραστηριότητας.

Η παρούσα μελέτη, με επίκεντρο όλους αυτούς τους προβληματισμούς, υπό το πρίσμα έγκριτων ερευνητών κι επιστημόνων, προσπαθεί να δώσει, με κριτική βέβαια στάση, το στίγμα της θεώρησης των συγγραφέων.

Με γνώμονα όλα τα παραπάνω η δομή της εργασίας διαμορφώνεται ως εξής: στο πρώτο μέρος περιγράφεται το φαινόμενο των συγκρούσεων του σχολικού περιβάλλοντος και οριοθετείται, όσο το δυνατό πληρέστερα, η έννοια της «σύγκρουσης». Στο δεύτερο μέρος εξετάζονται τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, ενώ στο τρίτο διερευνώνται οι συνέπειες των συγκρούσεων, τόσο οι άμεσα ορατές, όσο κι εκείνες που υπολανθάνουν.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται συνοπτικά τα προβλήματα που ο κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κατά την επιτέλεση του πολύπλοκου έργου του, αναφορικά με τις συγκρούσεις. Στη συνέχεια παρατίθενται μερικές από τις πιο σημαντικές μεθόδους επίλυσης των συγκρούσεων εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ μαθητών, όπως αυτές έχουν αναπτυχθεί και προταθεί από διάφορους ερευνητές.

## **B. Η έννοια της σύγκρουσης: Ορισμοί – γενική περιγραφή του φαινομένου**

Οι συγκρούσεις, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινωνικής ζωής. Ξεκινώντας την προσπάθεια να μελετήσουμε το πολυδιάστατο αυτό φαινόμενο, κρίνουμε σκόπιμο να ορίσουμε την έννοιά του. Παρόλο που παρατηρείται μια σχετική ομοφωνία από τους διάφορους επιστήμονες, αναφορικά με το τι είναι σύγκρουση σε ένα γενικό πλαίσιο, παρατηρούνται ωστόσο και ορισμένες διαφορές ιδιαίτερα χαρακτηριστικές με τις οποίες διακρίνουν τις συγκρούσεις. Για το λόγο αυτό και για την πληρέστερη οριοθέτηση της έννοιας αυτής θα παραθέσουμε διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί, για να καταλήξουμε σε ορισμό κάπως γενικά αποδεκτό.

Σύμφωνα με τη «θεωρία ισορροπίας» του Piaget<sup>7</sup>, οι συγκρούσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις εξελικτικές διαδικασίες του ατόμου. Οι δυο τύποι συγκρούσεων, που αναγνωρίζει ο Piaget, είναι ο ενδοπροσωπικός και ο διαπροσωπικός. Ενώ η ενδοπροσωπική σύγκρουση είναι στην ουσία μια

7. Bλ. J. Piaget (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.



γνωστική σύγκρουση, που διαδραματίζεται στο εσωτερικό του ατόμου, η διαπροσωπική σύγκρουση είναι κοινωνικής φύσεως και εντάσσεται στις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων.

Ο Piaget υποστηρίζει ότι η διαπροσωπική σύγκρουση, ιδιαίτερα αυτή που αφορά άτομα ίσης δύναμης (π.χ. συνομήλικους), αποτελεί κεντρικό δρόμο μείωσης του εγωκεντρισμού. Επίσης, παρέχει στο παιδί ευκαιρίες, ώστε να αρχίσει να λαμβάνει υπόψη του και τις θέσεις των άλλων παιδιών. Η ενδοπροσωπική σύγκρουση, κατά τον Piaget, επηρεάζεται από το πλαίσιο της διαπροσωπικής σύγκρουσης, ενώ οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων έχουν κεντρική θέση στη γνωστική, κοινωνική και ηθική εξέλιξη του παιδιού.

Παρόμοιες απόψεις συμμαρύνει ο Dalton<sup>8</sup>, ο οποίος και περιέγραψε τις συγκρούσεις ως ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές. Σημείωσε, επιπλέον, ότι η σύγκρουση μεταξύ ατόμων ενδέχεται να αφορά την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται μεταξύ τους και ότι η σύγκρουση μεταξύ ατόμων και μεταξύ ομάδων, έχει ίσως ως στόχο τη συμμόρφωση σε ορισμένες πρακτικές για την κατανομή διαφόρων πόρων.

Κάτι ανάλογο υποστήριξε ο Woods<sup>9</sup>, ο οποίος τόνισε επιπλέον το γεγονός ότι οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων είναι αναπόφευκτες και ότι κατά το μεγαλύτερο μέρος τους οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες.

Ο Lewin<sup>10</sup> και αργότερα ο Miller<sup>11</sup>, κατά την εξέταση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε σχέση με το περιβάλλον, διατύπωσαν μια γενική θεωρία για τις συγκρούσεις δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις ενδοψυχικές, που τις χωρίζουν στους εξής τύπους:

(1) *Σύγκρουση Προσέγγισης-Προσέγγισης*: Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζεται η προσπάθεια ικανοποίησης δύο εξίσου επιθυμητών αλλά ασυμβίβαστων στόχων.

(2) *Σύγκρουση Αποφυγής-Αποφυγής*: Ο τύπος της σύγκρουσης αυτής πε-

8. Βλ. M. Dalton (1950). «Conflict between staff and line managerial officers». *American Sociological Review*, 15, 342-351.

9. Βλ. R. D. Woods (1989). «Conflict management climate and procedures in selected public school in North Carolina», *Dissertation Abstract International*, 52.53A.

10. Βλ. K. Lewin (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: Mc Graw-Hill.

11. Βλ. N. E. Miller (1959). «Liberalization of basic S-R concepts: extensions to conflict behaviour, motivation and social learning», In: S. Koch (ed.), *Psychology: A study of a science (Vol.2). General systematic formulations, learning, and special processes*, New York: McGraw-Hill. New York, 196-292. N. E. Miller (1953). «Comments on theoretical models: Illustrated by the development of a theory of conflict behavior». *Journal of Personality*, 20, 82-100.



ριγράφει εκείνη τη συμπεριφορά κατά την οποία το άτομο καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εξίσου απωθητικές εναλλακτικές λύσεις.

(3) *Σύγκρουση Προσέγγισης-Αποφυγής*: Χαρακτηριστικό του τύπου αυτού είναι η ταυτόχρονη συνύπαρξη αρνητικών και θετικών δυνάμεων, που έλκονται και απωθούνται από ένα στόχο.

(4) *Σύγκρουση Διπλής Προσέγγισης-Αποφυγής*: Αυτή η σύγκρουση χαρακτηρίζεται από το δίλημμα του ατόμου που επιθυμεί και να πράξει κάτι, αλλά την ίδια στιγμή και να αποφύγει την πράξη αυτή.

Για ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές συγκρούσεις έκανε λόγο και ο Γκότοβος<sup>12</sup>, αλλά τις εξέτασε κάτω από το πρίσμα δύο διαφορετικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με την πρώτη, οι συγκρούσεις, αποτέλεσμα πάλης εσωτερικών δυνάμεων, εμφανίζονται στο εσωτερικό του ατόμου και το ωθούν σε διαφορετικές και ασυμβίβαστες κατευθύνσεις. Δηλαδή, η σύγκρουση –και κυρίως αυτή ανάμεσα στο άτομο και τον εαυτό του– παρουσιάζεται ως στοιχείο της προσωπικότητας και θεωρείται ως ατομικό πρόβλημα. Η κύρια αδυναμία αυτής της ψυχολογίζουσας αντίληψης για τις συγκρούσεις, όπως τονίζει και ο ίδιος ο συγγραφέας, είναι ότι «δεν είναι σε θέση να δει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό γίνεσθαι και στη δομή της συνείδησης».

Η δεύτερη προσέγγιση συσχετίζει τις συγκρούσεις με την κοινωνική δομή. Ο κοινωνιολογικός υπερπροσδιορισμός της σύγκρουσης υποστηρίζει ότι η κοινωνική δομή προκαθορίζει τις συγκρούσεις που αναδύονται στην καθημερινή ζωή και ότι μεταξύ τους υπάρχει σχέση αιτίου- αιτιατού. Επιπλέον, τονίζει ότι «η σύγκρουση είναι μια επιλογή, είναι δηλαδή στρατηγική προώθησης μιας συγκεκριμένης αντίληψης για την σχολική πραγματικότητα».

Διάφοροι άλλοι επιστήμονες όπως οι Hay, Deutsch, Filley και Shantz έκαναν λόγο για διαπροσωπικές συγκρούσεις και όχι για ενδοατομικές. Ο Hay<sup>13</sup> και ο Shantz<sup>14</sup> υποστήριξαν ότι οι συγκρούσεις είναι γεγονότα κατά τα οποία ένα άτομο διαμαρτύρεται ή αντιτίθεται στις πράξεις κάποιου άλλου και ότι η αρχική πράξη ενδέχεται να έχει σκοπό να βλάψει τον άλλο δέκτη. Οι δύο αυτοί μελετητές βλέπουν τις συγκρούσεις ως μια μορφή κοινωνικής ανταλλαγής μεταξύ των ανθρώπων. Επιπρόσθετα, ο Shantz, για να οριοθετήσει πληρέστερα τον όρο «σύγκρουση», τον αποσαφήνισε με τους χαρακτηρισμούς «καταναγκαστική», «διασπαστική», «επιθετική» συμπεριφορά.

12. Βλ. Α. Ε. Γκότοβος (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ.σ. 106-107.

13. Βλ. D. F. Hay (1984). «Social conflict in early childhood», *Annals of Child Development*, 1, 1-44.

14. Βλ. C. Shantz (1987). «Conflict between children», *Child Development*, 58, 283-305.

Ο Deutsch<sup>15</sup> και ο Filley<sup>16</sup> όρισαν τις συγκρούσεις ως μια διαδικασία που διαδραματίζεται ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες πλευρές, όταν υπάρχουν αντικρουόμενες δραστηριότητες και στόχοι. Ο Deutsch ήταν ο πρώτος που τόνισε τη «φυσικότητα» των συγκρούσεων, θέτοντας αυτές κάτω από το πρίσμα των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων. Όρισε, επίσης, πέντε τύπους διαπροσωπικών συγκρούσεων που βασίζονται στις εξής διαφορές: (1) προτιμήσεις, (2) αξίες, (3) στόχοι, (4) πιστεύω, (5) έλεγχος πόρων.

Μαζί του συμφώνησαν, τόσο οι Folger & Poole<sup>17</sup>, οι οποίοι όρισαν τις συγκρούσεις ως αλληλεπίδραση ανεξάρτητων προσώπων, όταν αυτά «κυνηγούν» αλληλοσυγκρουόμενους στόχους, όσο και οι Hersey & Blanchard<sup>18</sup>, οι οποίοι πρόσθεσαν ότι οι περισσότερες συμπεριφορές των ατόμων παρακινούνται από την ανάγκη υλοποίησης διαφόρων στόχων. Το σκεπτικό αυτό προώθησαν οι Clark & Astuto<sup>19</sup> καθώς και ο Owens<sup>20</sup>, οι οποίοι παρατήρησαν ότι το γνωστικό πλαίσιο της παρακίνησης γίνεται περίπλοκο, όταν τα άτομα προσπαθούν να ικανοποιήσουν τους στόχους τους, μέσα σε ένα περιβάλλον που προκαλεί συγκρούσεις.

Οι Hocker & Wilmot<sup>21</sup> τόνισαν ιδιαίτερα το ρόλο του ανταγωνισμού, αναφορικά με τους σπάνιους πόρους. Στον ορισμό τους για τις συγκρούσεις έκαναν λόγο για ένα φανερό αγώνα ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες αντιπαλλόμενες πλευρές, όπου η καθεμιά επιδιώκει την επίτευξη των δικών της στόχων που σχετίζονται με διανομή των διαφόρων πόρων. Ο όρος «πόροι» στην περίπτωση συγκρούσεων μεταξύ παιδιών, που μας ενδιαφέρει στην εργασία, έχει να κάνει, για παράδειγμα, με ερώτημα ποιο παιδί θα κερδίσει την εύνοια του δασκάλου ή ποιο θα είναι το δημοφιλέστερο ανάμεσα στους συνομήλικους μέσα στην τάξη.

---

15. Βλ. M. Deutsch (1993). «Educating a peaceful world», *American Psychologist*, 48(5), 510-517.

16. Βλ. A. Filley (1975). *Interpersonal conflict resolution*. Glenview: Scott, Foresman.

17. Βλ. J. P. Folger & M. S. Poole (1984). *Working through conflict: a communication perspective*. Glenview: Scott, Foresman.

18. Βλ. P. Hersey & K. H. Blanchard (1993). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

19. Βλ. D. L. Clark & T. A. Astuto (1994). «Redirecting reform: challenges to popular assumptions about students and teachers», *Phi Delta Kappan*, 75(7), 513-520.

20. Βλ. R. G. Owens (1991). *Organizational Behavior in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

21. Βλ. J. L. Hocker & W. Wilmot W (1991). *Interpersonal Conflict* (3rd ed.). Dubuque: Wm. C. Brown.



Οι Katz & Lawyer<sup>22</sup> στον ορισμό τους για τις συγκρούσεις έδωσαν έμφαση στο ρόλο των διαφορετικότητας και περιέγραψαν τις συγκρούσεις ως μια κατάσταση μεταξύ δύο ή και περισσότερων αντικρουόμενων πλευρών. Το ίδιο υποστήριξαν και οι Perry, Perry & Kennedy<sup>23</sup>, οι οποίοι όρισαν τη σύγκρουση ως μια κατάσταση που υπάρχει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα αντιτιθέμενα άτομα.

Πολλοί πάντως είναι οι ερευνητές που ορίζουν τις συγκρούσεις με γνώμονα τους παράγοντες που τις προκαλούν. Σύμφωνα με τον Pondy<sup>24</sup>, η έλλειψη πόρων, οι διαφορές παντός τύπου ανάμεσα στα άτομα, η αντιπαλότητα και το άγχος μπορούν να οδηγήσουν σε επεισόδιο συγκρούσεων. Οι Cooper<sup>25</sup> και οι Strodl & Burke<sup>26</sup> υποστηρίζουν ότι τέτοια επεισόδια μπορούν να συμβούν μεταξύ ατόμων, λόγω της επιθυμίας τους να συμμετέχουν σε διάφορες αποφάσεις, χωρίς όμως να δέχονται αποφάσεις που έχουν υπαγορευθεί από κάποιους άλλους, ή, τέλος, όταν διαφορετικοί άνθρωποι, από διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα, με διαφορετικές προτιμήσεις, καλούνται να πάρουν αποφάσεις από κοινού.

Ο Coombs<sup>27</sup> κατατάσσει τις συγκρούσεις σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται σε άτομα που έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο εκδοχές, ενώ η δεύτερη σε άτομα που έχουν διαφορετικούς στόχους, αλλά πρέπει να διαλέξουν το ίδιο πράγμα. Η δομή των συγκρούσεων της τρίτης κατηγορίας, τέλος, επικεντρώνεται στις αποφάσεις που πρέπει να παρθούν, ώστε να ξεπεραστούν ομαλά οι συγκρούσεις της πρώτης και δεύτερης κατηγορίας.

Πολύ σημαντική είναι και η θεώρηση των συγκρούσεων από τον Wheeler<sup>28</sup>. Σύμφωνα με αυτόν τα δομικά χαρακτηριστικά των συγκρούσεων ανάμεσα στα παιδιά συχνά αποκαλούνται θέματα (issues), στρατηγικές

22. Βλ. N. H. Katz & J. W. Lawyer (1993). *Conflict Resolution: building bridges*. California: Corwin Press, Inc.

23. Βλ. D. Perry, L. Perry & E. Kennedy (1992). «Conflict and the development of antisocial behavior». In: C. U. Shantz & W. W. Hartup (eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development*, Cambridge: Cambridge University Press, 301-324

24. Βλ. J. R. Pondy (1967). «Organizational conflict», *Administrative Science, Quarterly* 12(2), 513-520.

25. Βλ. B. S. Cooper (1988). «The measurement of conflict interaction intensity», *Human Relations*, 41(2), 171-178.

26. Βλ. P. Strodl (1992). *A model of teacher leadership*. A paper presented at the Annual meeting of the Eastern Educational Association, Hilton, Head, SC.

27. Βλ. C. H. Coombs (1987). «The Structure of Conflict», *American Psychologist*, 42, 355-363.

28. Βλ. E. J. Wheeler (1994). «Peer Conflict in the Classroom». *Eric Digest*. ED372871.



(strategies) και αποτελέσματα (outcomes). Τα θέματα περιλαμβάνουν τον έλεγχο του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι στρατηγικές των συγκρούσεων ενδέχεται να είναι σωματικού ή λεκτικού τύπου τακτικές, επιθετικές ή μη. Τα αποτελέσματα των συγκρούσεων μπορεί να είναι μια άλυτη κατάσταση για τους μαθητές, μια επιβεβλημένη από τους ενηλίκους λύση, μια από κοινού συμφωνημένη λύση, με συμβιβασμούς ή διαπραγματεύσεις.

Από την εξέταση όλων των παραπάνω ορισμών καθίσταται σαφές ότι στον όρο σύγκρουση συμπεριλαμβάνονται όλες οι δυνατές διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές εντάσεις, οι προβληματικές καταστάσεις και οι αντιπαράθεσεις. Στο λεξικό Webster αναφέρεται ότι η λέξη conflict (σύγκρουση) προέρχεται από τη λατινική λέξη conflictus, που σημαίνει παράλληλο χτύπημα. Συνώνυμες είναι: διαφωνία, διένεξη, πόλεμος, διαμάχη. Ως ρήμα η λέξη conflict (συγκρούομαι) σημαίνει αντιπαλεύω ή αντιμάχομαι – έρχομαι σε πλήρη αντίθεση. Στην Ελληνική το ρήμα «συγκρούομαι» χρησιμοποιείται και μεταφορικά, για να δηλώσει την έντονη αντίθεση, ρήξη ή αντιπαράθεση με κάποιον ή κάτι. Συνώνυμα είναι τα ρήματα αντιτίθεμαι και αντιμάχομαι. Αντίστοιχα, το ουσιαστικό «σύγκρουση» (συνώνυμα: διαμάχη, ρήξη) υποδηλώνει, με τη μεταφορική του σημασία, την έντονη αντίθεση και αντιπαράθεση ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες, την κατάσταση που δημιουργείται από την ύπαρξη αντίθετων και ασυμβίβαστων επιθυμιών, αναγκών, στόχων κ.λπ.<sup>29</sup>

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, καθώς το θέμα θα επικεντρωθεί στις διαπροσωπικές συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητή-εκπαιδευτικό ή ανάμεσα σε μαθητές, κρίθηκε σκόπιμο να καταλήξουμε σε ένα γενικότερο ορισμό της σύγκρουσης. Ως σύγκρουση, λοιπόν, ορίζεται<sup>30</sup> η ταυτόχρονη παρουσία και διέγερση αντιτιθέμενων και ασυμφιλίωτων τάσεων, ορμών και επιθυμιών με ίση ισχύ σε ένα άτομο ή τη πρόκληση αντικρουόμενων και ασυμβίβαστων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες.

### **Γ. Παράγοντες – Αίτια των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ μαθητών**

Η εμφάνιση συγκρούσεων δε δύναται να εξηγηθεί μονοδιάστατα, καθώς τα αίτια και οι συνθήκες τους είναι πολύμορφης φύσης. Για το λόγο αυτό πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι εκείνοι οι παράγοντες που μπορούν να προκαλέ-

29. Βλ. Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Γ. Μπαμπινιώτης (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

30. Βλ. Α. Μπρούζος, *ό.π.*, σ. 112.

σουν μια σύγκρουση, τόσο ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές όσο κι ανάμεσα στους μαθητές.

Έρευνες<sup>31</sup> έχουν δείξει ότι ο τύπος και η ένταση των συγκρούσεων στις οποίες τα παιδιά οδηγούνται, αλλάζουν σύμφωνα με τον παράγοντα ηλικία, όπως και με τις κοινωνικές – γνωστικές ικανότητες των παιδιών<sup>32</sup>. Από την ηλικία των 2 έως 6 ετών η ικανότητα των παιδιών να καταλαβαίνουν την αιτιακή σχέση μεταξύ του σκοπού μιας πράξης τους και του αποτελέσματος αυτής αυξάνεται σταδιακά, όπως επίσης αυξάνεται και η ικανότητά τους να κατανοούν τις ανάγκες τους και να προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν, χρησιμοποιώντας συχνά ως μέσο τις συγκρούσεις.

Παρόλο που παρατηρούνται διαφορές ως προς τον τρόπο συλλογής δεδομένων και τη γενικότερη μεθοδολογία που ακολουθούν οι διάφορες έρευνες αναφορικά με τον παράγοντα ηλικία και το ρόλο που αυτός διαδραματίζει στη δημιουργία συγκρούσεων, ωστόσο, συμφωνούν όλοι ότι ο αριθμός των συγκρούσεων των παιδιών μειώνεται, όσο αυξάνεται η ηλικία. Επίσης, συγκλίνουν οι απόψεις ότι τα θέματα και οι διαβαθμίσεις της έντασης των συγκρούσεων διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία<sup>33</sup>. Πιο συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις των παιδιών, που βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 2-6 ετών, έχουν ως θέμα το παιχνίδι και τα πειράγματα (π.χ. για την εξωτερική τους εμφάνιση<sup>34</sup>), ενώ οι συγκρούσεις των παιδιών, που βρίσκονται στην ηλικιακή

31. Βλ. J. A. Camras (1984). «Children's verbal and non verbal communication in a conflict situation», *Ethology and Sociobiology*, 5, 255-268. M. Killen & L. Naigles (1995). «Preschool children pay attention to their addressees: effects of gender and composition on peer disputes», *Discourse Processes*, 19, 329-345. J. E. Vespo & M. Caplan (1993). «Preschoolers differential conflict behavior with friends and with acquaintances», *Early Education and Development*, 4 (1), 45-53.

32. Βλ. J. Astington (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge M.A: Harvard University Press. J. Dunn (1987). «The beginnings of a moral understanding: development in the second year». In: K. Kagan & S. Lamp (eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago I.L: The University of Chicago Press., 91-112.

33. Βλ. C. U. Shantz & D. U. Shantz (1985). «Conflict between children: social-cognitive and sociometric correlates», In: W. Damon & W. Berkowitz, *New directions for children development: Vol. 29, Peer conflict and psychological growth*, San Francisco, C. A: Jossey – Bass, 3-22. W. Corsaro & T. Rizzo (1990). «Disputes in the peer culture of American and Italian nursery schoolchildren», In: A. Grimlaw (ed.), *Conflict talk: sociological investigations of arguments in conversations*. New York: Cambridge University Press, 21-66. R. Bakeman & J. R. Brownlee (1982). «Social roles governing object conflicts in toddlers and preschoolers», In: K. H. Rubin & H. S. Ross (eds.), *Peer relations and social skills in childhood*. New York: Springer, 99-111.

34. Βλ. J. Dunn (1987), ό.π. H. Ross & C. Conant (1992). «The social structure of early conflict: interaction, relationships and alliances», In: C. U. Shantz & W. W. Hartup (eds.), *Conflict in child*



ομάδα 6-12 ετών, έχουν ως θέμα τις διαφορές απόψεων, αντιλήψεων ή αξιών<sup>35</sup>.

Ένας ακόμη παράγοντας που για αρκετούς ερευνητές επηρεάζει την εμφάνιση και τον τύπο των συγκρούσεων είναι αυτός του φύλου. Τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά σε συγκρούσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό, ενώ τα κορίτσια εκδηλώνουν σε πολύ μικρότερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά και τάση για σύγκρουση<sup>36</sup>. Επιπλέον, πολλοί ερευνητές έχουν εντοπίσει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τον τρόπο που επιλύουν τις συγκρούσεις. Βρήκαν, λοιπόν, ότι τα αγόρια επιλύουν συνήθως τις συγκρούσεις με εχθρικούς και βίαιους τρόπους, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν ως μέσο τη συζήτηση, τις διαπραγματεύσεις και εμφανίζονται πιο διαλλακτικά<sup>37</sup>. Αρκετοί είναι κι εκείνοι που συνδέουν τις συγκρούσεις των μαθητών με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικογνωστικής εξέλιξης και θεωρούν ως κύριο παράγοντα των συγκρούσεων την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων από μέρους των παιδιών, γεγονός που συντελεί στην εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura<sup>38</sup>, αντιμετωπίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά ως μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι αντιδράσεις των παιδιών στις αλλαγές, προάγουν μεταπτώσεις στη συμπεριφορά τους. Οι Elkind<sup>39</sup>, Seligman<sup>40</sup>, Eron<sup>41</sup>, Biehler &

---

and adolescent development. Cambridge, M.A: Cambridge University Press, 153-185. A. R. Eisenberg & C. Garvey (1981). «Children's use of verbal strategies in resolving conflicts», *Discourse Processes*, 4, 149 – 170.

35. Βλ. W. Corsaro & T. Rizzo (1990), ό.π. D. F. Hay (1984). «Social conflict in early childhood», *Annals of child Development*, 1, 11-44.

36. Βλ. E. Boulding (1990). *A global civic culture*. Syracuse: University Press.

37. Βλ. A. L. Lee (1991). «An unequal equation: a model of yin yang dynamics in conflict resolution». (Doctoral Dissertation University of Toronto, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 53, p. 2692. W. P. McFarland (1988). «The effects of a developed interpersonal communication skills training program and gender on three self – reported conflict resolution styles of eleventh grade vocational students» (Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania). *Dissertation Abstracts International*, 49, p. 1114.

38. Βλ. A. Bandura (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

39. Βλ. D. Elkind (1993). *Reinventing childhood: Raising and educating children in a changing world*. Rosemont, N. J: Modern Learning Press.

40. Βλ. M. Seligman (1994). *What you can change and what you can't change*. New York: Simon & Schuster.

41. Βλ. L. D. Eron (1997). «The development of antisocial behavior from a learning perspective», In: D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (eds.), *Handbook of Antisocial Behavior*. New York: Wiley, 140-147.



Showman<sup>42</sup> καθώς και ο Erikson<sup>43</sup>, κινούμενοι πάνω στη θεωρία του Bandura, πρόσθεσαν ότι η απόρριψη, το αίσθημα αποτυχίας και η λανθασμένη αυτοαντίληψη, που είναι πιθανό να βιώσουν ορισμένοι μαθητές, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και σε συγκρούσεις.

Σύμφωνα με τους Jones & Jones<sup>44</sup> «η αντικοινωνική συμπεριφορά οφείλεται σε ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά του παιδιού, σε αρνητική παρακίνηση, σε ανάρμοστες αξίες, σε οικογενειακά προβλήματα, και αντανακλά έλλειψη ενδοπροσωπικών κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη δημιουργία θετικών και ήρεμων διαπροσωπικών σχέσεων». Όταν λοιπόν οι μαθητές δεν υλοποιούν τους προσωπικούς τους στόχους, μοιραία καταλήγουν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και σε συγκρούσεις. Τη μορφή με την οποία εκδηλώνονται οι διάφορες αντικοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών και την αντίδραση των εκπαιδευτικών σ' αυτές μελέτησε και ο Α. Μπρούζος, στα πλαίσια ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος. Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της Βορειοδυτικής Ελλάδας (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα, Λευκάδα και Κέρκυρα) και της Αττικής. Από τους 415 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 82,9% (N=344) υπηρετούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (336 δάσκαλοι και 8 καθηγητές ειδικοτήτων), το 14,7% (N=61) στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας και το 2,4% (N=10) δεν απάντησε στο σχετικό ερώτημα.

Ως προς το φύλο το δείγμα κατανέμεται ισομερώς σε άνδρες και γυναίκες με ποσοστό 49,4% (N=205), ενώ το 1,2% (N=5) δε δήλωσε φύλο. Ειδικότερα το 52,0% (N=179) των δασκάλων ήταν άνδρες και το 48,0% (N=165) γυναίκες. Τα αντίστοιχα ποσοστά στους καθηγητές ήταν 39,3% (N=24) άνδρες και 60,7% (N=37) γυναίκες. Η σύνθεση του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας είναι η εξής: το 11,3% (N=47) «0 ως 5 έτη», το 43,6% (N=181) «6 ως 15 έτη», το 27,5% (N=114) «16 ως 25» έτη και το 15,7% (N=65) «26 έτη και άνω». Ένα ποσοστό 1,9% (N=8) δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, μεταξύ άλλων, ποιοι ενοχλητικοί παράγοντες, από τους αναγραφόμενους στο ερωτηματολόγιο, εκδηλώνονται στην τάξη τους, καθώς και σε ποιο βαθμό ενοχλούνται. Στη συνέχεια δίνονται οι

42. Βλ. R. F. Biehler & J. Showman (1997). *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin.

43. Βλ. E. Erikson (1987). *A way of looking at things: selected papers of E. Erikson 1930-1980*. New York: Norton.

44. V. F. Jones & L. S. Jones (1998). *Comprehensive Classroom Management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.

πίνακες με τα αποτελέσματα. Από τον Πίνακα 1 φαίνεται ότι για τους δασκάλους οι πιο συχνά ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών τους είναι οι τσακωμοί με τους συμμαθητές τους, η χειροδικία (μερικές φορές την εβδομάδα), η συνομιλία με το διπλανό τους και η τάση να σηκώνονται από τη θέση τους (αρκετές φορές την ημέρα). Για τους καθηγητές οι πιο ενοχλητικές συμπεριφορές είναι η αργοπορημένη προσέλευση των μαθητών, η συνομιλία με το διπλανό τους (αρκετές φορές την ημέρα), η βοήθεια στο συμμαθητή που εξεταζόταν και η χειροδικία.

Σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των δασκάλων και καθηγητών παρατηρείται στον παράγοντα «να χειροδικούν με άλλους», αφού αυτός εμφανίζεται πιο συχνά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (αρκετές φορές την εβδομάδα σε ποσοστό 26,7%), παρά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το να «έρχονται μαθητές αργοπορημένοι», είναι μια ακόμη συμπεριφορά, στην οποία παρατηρείται σημαντική στατιστικά διαφορά, γιατί αυτή φαίνεται να αποτελεί χαρακτηριστικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (εμφανίζεται κατά τους καθηγητές μερικές φορές την ημέρα σε ποσοστό 10,1%, ενώ κατά τους δασκάλους σε ποσοστό 5,2%).

Σημαντική στατιστικά διαφορά διαφαίνεται και στους παράγοντες: «να καταστρέφουν πράγματα άλλων μαθητών», συμπεριφορά που εκδηλώνεται περισσότερες φορές την ημέρα, στα Γυμνάσια (σε ποσοστό 7,2% έναντι 3,0% στα Δημοτικά), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εκδηλώνεται και στα Δημοτικά αρκετές φορές το μήνα (56,9%). Διαφορά εμφανίζεται ακόμη και στον παράγοντα «να προκαλούν ζημιές στο σχολείο», συμπεριφορά που γίνεται αισθητή από τους καθηγητές πιο συχνά (μερικές φορές το μήνα σε ποσοστό 63,2%) παρά από τους δασκάλους (49,7%).

Αντίθεση απόψεων διαφαίνεται και στην εκδήλωση της συμπεριφοράς «να σηκώνονται από τη θέση τους χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος», αφού αυτή η τάση είναι πιο ισχυρή για τους μαθητές του δημοτικού, οι οποίοι την εκδηλώνουν αρκετές φορές την ημέρα (ποσοστό 30,8% των δασκάλων έναντι 10,1% των καθηγητών).

Τέλος, σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρείται και στους παράγοντες: «να απουσιάζουν από το σχολείο αδικαιολόγητα» ή «και να κάνουν στο μάθημα εργασίες άλλων μαθημάτων» στις συμπεριφορές αυτές οι μαθητές του γυμνασίου «αποσπούν το πρώτο βραβείο» στη συχνότητα εκδήλωσής τους (καθηγητές: 70,6%, δάσκαλοι: 39,6% για την πρώτη, και 63% για τους δασκάλους στην ένδειξη «ποτέ» έναντι 28,4% των καθηγητών για την δεύτερη συμπεριφορά).



**ΠΙΝΑΚΑΣ 1**  
**Ενοχλητικοί Παράγοντες στην Τάξη**

| Πόσο συχνά εμφανίζονται οι παρακάτω συμπεριφορές στους μαθητές σας;                     | M          | Mdn        | s          | L          | 1<br>%       | 2<br>%       | 3<br>%       | 4<br>%       | 5<br>%       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Να σας απαντούν με αναίδεια.                                                            | 1,9<br>2,0 | 2,0<br>2,0 | 0,8<br>0,8 | 0,7<br>0,6 | 33,9<br>21,7 | 51,1<br>59,4 | 10,8<br>13,0 | 3,0<br>5,8   | 1,2<br>–     |
| Να σας εξοργίζουν σκόπιμα.                                                              | 1,6<br>2,0 | 2,0<br>2,0 | 0,8<br>0,8 | 0,7<br>0,6 | 57,2<br>45,6 | 29,8<br>41,2 | 10,5<br>10,3 | 2,1<br>2,9   | 0,3<br>–     |
| Να μαλώνουν με συμμαθητές τους.                                                         | 2,9<br>2,7 | 3,0<br>2,0 | 0,9<br>0,9 | 0,9<br>0,9 | 5,1<br>4,4   | 30,4<br>50,0 | 37,0<br>23,5 | 24,1<br>19,1 | 3,3<br>2,9   |
| Να χειροδικούν εναντίον άλλων.                                                          | 2,7<br>2,3 | 2,0<br>2,0 | 1,0<br>1,1 | 1,0<br>1,1 | 8,2<br>22,4  | 43,6<br>46,3 | 26,7<br>11,9 | 18,5<br>17,9 | 3,0<br>1,5   |
| Να έρχονται αργοπορημένοι.                                                              | 2,2<br>2,5 | 2,0<br>2,0 | 0,8<br>0,9 | 0,6<br>0,8 | 16,7<br>5,8  | 57,4<br>53,6 | 19,8<br>27,5 | 5,2<br>10,1  | 0,9<br>2,9   |
| Να παίρνουν ή να καταστρέφουν πράγματα άλλων μαθητών (π.χ. τετράδια, στυλό κ.λπ.).      | 1,9<br>2,1 | 2,0<br>2,0 | 0,8<br>0,9 | 0,6<br>0,9 | 28,3<br>21,7 | 56,9<br>55,1 | 11,1<br>13,0 | 3,0<br>7,2   | 0,6<br>2,9   |
| Να προκαλούν ζημιές ή να καταστρέφουν αντικείμενα του σχολείου.                         | 1,7<br>2,2 | 2,0<br>2,0 | 0,7<br>0,8 | 0,5<br>0,6 | 44,5<br>14,7 | 49,7<br>63,2 | 2,7<br>14,7  | 1,8<br>7,4   | 1,2<br>–     |
| Να μιλούν με το διπλανό τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.                            | 3,4<br>3,6 | 4,0<br>4,0 | 1,2<br>1,1 | 1,3<br>1,2 | 4,9<br>–     | 21,0<br>22,1 | 18,8<br>20,6 | 36,8<br>32,4 | 18,5<br>25,0 |
| Να σηκώνονται από τη θέση τους χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος.                          | 3,0<br>1,9 | 3,0<br>2,0 | 1,1<br>1,0 | 1,3<br>1,0 | 8,7<br>42,0  | 31,4<br>36,2 | 21,0<br>11,6 | 30,8<br>10,1 | 8,1<br>–     |
| Να ψιθυρίζουν την απάντηση, όταν ερωτάται κάποιος άλλος.                                | 3,1<br>3,2 | 3,0<br>3,0 | 1,1<br>1,3 | 1,3<br>1,7 | 7,2<br>7,4   | 29,4<br>27,9 | 26,4<br>20,6 | 25,5<br>22,1 | 11,4<br>22,1 |
| Να διαβάζουν στην τάξη εικονογραφημένα περιοδικά ή να παίζουν με ηλεκτρονικά παιχνίδια. | 1,5<br>1,4 | 1,0<br>1,0 | 0,9<br>0,6 | 0,8<br>0,4 | 69,1<br>72,1 | 20,4<br>22,1 | 5,7<br>4,4   | 3,0<br>1,5   | 1,8<br>–     |
| Να κάνουν στο μάθημα εργασίες άλλων μαθημάτων.                                          | 1,5<br>1,9 | 1,0<br>2,0 | 0,7<br>0,8 | 0,5<br>0,6 | 63,0<br>28,4 | 27,4<br>5,2  | 8,1<br>13,4  | 1,2<br>1,5   | 0,3<br>1,5   |
| Να απουσιάζουν από το σχολείο αδικαιολόγητα.                                            | 1,5<br>2,0 | 1,0<br>2,0 | 0,6<br>0,7 | 0,4<br>0,5 | 54,7<br>16,2 | 39,6<br>70,6 | 4,8<br>10,3  | 0,9<br>1,5   | –<br>1,5     |

1=ποτέ, 2=μερικές φορές το μήνα, 3=μερικές φορές την εβδομάδα, 4=μερικές φορές την ημέρα, 5=σε κάθε διδακτική ώρα. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ( $p=0.001$ ).

Από τον Πίνακα 2, στον οποίο σχολιάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σ' αυτές τις ενοχλητικές συμπεριφορές, διαφαίνεται σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους και στους καθηγητές. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές φαίνονται να ενοχλούνται περισσότερο από τους δασκάλους, όταν οι μαθητές τους: «απαντούν με αναίδεια» (καθηγητές: 60,9%, δάσκαλοι: 41,6 %), «μιλούν με το διπλανό τους», (καθηγητές: 44,3%, δάσκαλοι: 25,8%), «προκαλούν ζημιές», (καθηγητές: 70,6%, δάσκαλοι: 51,3%), «ψιθυρίζουν την απάντηση στις ερωτήσεις που αυτοί απευθύνουν σε κάποιον συγκεκριμένο μαθητή» (καθηγητές: 33,2%, δάσκαλοι: 21,7%), κι όταν «σηκώνονται από τη θέση τους δίχως κάποιο σοβαρό λόγο» (καθηγητές: 37,3%, δάσκαλοι: 25,8%).

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στον παράγοντα «να απουσιάζουν από το σχολείο αδικαιολόγητα», συμπεριφορά που γίνεται πιο ενοχλητική για τους δασκάλους αυτή την φορά παρά για τους καθηγητές (δάσκαλοι: 28,6%, καθηγητές: 13,2%).

Επιχειρώντας κανείς να εξηγήσει τα παραπάνω αποτελέσματα, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών -κάποιες από αυτές αναφέρθηκαν νωρίτερα, ενώ κάποιες άλλες θα αναφερθούν στη συνέχεια- οι οποίες παρουσιάζουν ως σημαντικούς παράγοντες δημιουργίας συγκρούσεων την ηλικία των μαθητών και τους προσωπικούς τους στόχους. Αυτό συμβαίνει γιατί η διαφορά στις ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών φανερώνει ότι οι παράγοντες «ηλικία» και «προσωπική στοχοθεσία του μαθητή» διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνισή τους. Για παράδειγμα, το να σηκώνονται οι μαθητές του δημοτικού από τη θέση τους, χωρίς να υπάρχει λόγος, υποδηλώνει συμπεριφορά που ταιριάζει με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Επίσης, η αδικαιολόγητη απουσία των μαθητών του γυμνασίου αποτελεί εφηβική συμπεριφορά που ταιριάζει με τη δική τους ηλικιακή ομάδα και αιτιολογείται από επίδραση ώριμων εφήβων.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, καθώς το γεγονός ότι ενοχλούνται οι καθηγητές πολύ περισσότερο από τους δασκάλους για κάποιες «ανάρμοστες» συμπεριφορές των μαθητών τους δικαιολογείται εν μέρει, αν σκεφτεί κανείς ότι προσδοκούν μεγαλύτερη ωριμότητα από τους μαθητές τους, λόγω της ηλικίας τους. Αντίθετα, οι δάσκαλοι είναι φυσικό να μην ενοχλούνται στον ίδιο βαθμό (για τις ίδιες συμπεριφορές), καθώς οι συμπεριφορές των μαθητών είναι κάπως φυσιολογικές, σε σχέση με την ηλικία και με τις ανάγκες των μαθητών τους για προσοχή, δύναμη κ.ά (στοιχεία που θα αναλυθούν στη συνέχεια).



## ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Στάσεις των Εκπαιδευτικών απέναντι στους Ενοχλητικούς Παράγοντες

| Πόσο ενοχλείστε όταν οι μαθητές ...                                               | M                        | s          | 1<br>%       | 2<br>%       | 3<br>%       | 4<br>%       |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Σας απαντούν με αναίδεια.                                                         | <b>2,1</b><br><b>1,6</b> | 1,1<br>0,9 | 41,6<br>60,9 | 24,4<br>24,6 | 21,9<br>5,8  | 12,2<br>8,7  |
| Σας εξοργίζουν σκόπιμα.                                                           | 2,0<br>1,8               | 1,1<br>1,1 | 45,9<br>55,2 | 20,8<br>20,9 | 17,2<br>11,9 | 16,2<br>11,9 |
| Μαλώνουν με συμμαθητές τους.                                                      | 2,2<br>2,0               | 0,8<br>0,9 | 23,1<br>36,2 | 42,0<br>34,8 | 30,9<br>26,1 | 4,0<br>2,9   |
| Χειροδικούν με άλλους.                                                            | 1,9<br>1,8               | 0,8<br>0,9 | 37,0<br>47,8 | 41,7<br>31,9 | 17,9<br>14,5 | 3,4<br>5,8   |
| Έρχονται αργοπορημένοι.                                                           | 2,4<br>2,3               | 1,0<br>0,8 | 22,8<br>20,0 | 27,9<br>38,6 | 35,6<br>37,1 | 13,8<br>4,3  |
| Παίρνουν ή καταστρέφουν πράγματα άλλων μαθητών (π.χ. τετράδια, στυλό κ.λπ.).      | 1,9<br>1,8               | 0,9<br>0,8 | 39,2<br>39,7 | 34,1<br>39,7 | 21,3<br>19,1 | 5,4<br>1,5   |
| Προκαλούν ζημιές ή καταστρέφουν αντικείμενα του σχολείου.                         | <b>1,7</b><br><b>1,4</b> | 0,9<br>0,6 | 51,3<br>70,6 | 33,6<br>22,1 | 9,9<br>7,4   | 5,3<br>–     |
| Μιλούν με το διπλανό τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.                         | <b>2,0</b><br><b>1,7</b> | 0,8<br>0,8 | 29,8<br>44,3 | 39,4<br>40,0 | 27,6<br>14,3 | 3,1<br>1,4   |
| Σηκώνονται από τη θέση τους χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος.                       | <b>2,2</b><br><b>1,9</b> | 0,9<br>0,9 | 25,8<br>37,3 | 33,5<br>38,8 | 34,8<br>16,4 | 5,8<br>7,5   |
| Ψιθυρίζουν την απάντηση, όταν ρωτάτε άλλον συμμαθητή τους.                        | <b>2,3</b><br><b>1,9</b> | 0,9<br>0,8 | 21,7<br>33,3 | 37,0<br>42,0 | 35,2<br>23,2 | 6,1<br>1,4   |
| Διαβάζουν στην τάξη εικονογραφημένα περιοδικά ή παίζουν με ηλεκτρονικά παιχνίδια. | 1,7<br>1,7               | 1,0<br>1,0 | 56,1<br>56,3 | 23,6<br>28,1 | 11,5<br>4,7  | 8,8<br>10,9  |
| Κάνουν στο μάθημα εργασίες άλλων μαθημάτων.                                       | 1,9<br>1,7               | 0,9<br>0,8 | 43,7<br>49,3 | 34,8<br>35,8 | 13,7<br>11,9 | 7,8<br>3,0   |
| Απουσιάζουν από το σχολείο αδικαιολόγητα.                                         | <b>2,1</b><br><b>2,5</b> | 1,0<br>0,8 | 28,6<br>13,2 | 41,1<br>35,3 | 19,1<br>42,6 | 11,2<br>8,8  |

1=πάρα πολύ, 2=πολύ, 3=λίγο, 4=καθόλου. Οι αριθμοί με την όρθια γραφή αναφέρονται στους δασκάλους και με την πλάγια στους καθηγητές. Στους Μέσους Όρους με την έντονη γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ( $p=0,001$ ).

Για τις βασικές αιτίες των συγκρούσεων τόσο ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές όσο και μεταξύ μαθητών -από διαφορετική οπτική γωνία σε σχέση με όσα μέχρι στιγμής παρουσιάστηκαν- έκανε λόγο και ο R. Dreikurs<sup>45</sup>. Κατά το σκεπτικό του, η κάθε πράξη του παιδιού έχει κάποιο σκοπό. Βασικός σκοπός του είναι να έχει πάντα τη θέση του μέσα στην ομάδα και για να το πετύχει αυτό επιστρατεύει τέσσερις άλλους στόχους ενοχλητικής συμπεριφοράς. Ο πρώτος ονομάζεται *Μηχανισμός Προσέλκυσης Προσοχής* και χρησιμοποιείται από τα παιδιά, όταν αυτά αναζητούν συνεχώς αποδείξεις συμπάθειας από τους γύρω τους. Ο δεύτερος σκοπός ονομάζεται *Επίδειξη Δύναμης* και εκδηλώνεται όταν το παιδί επιχειρεί να αποδείξει ότι μπορεί να κάνει ό,τι θέλει και αρνείται να κάνει αυτό που πρέπει. Ο τρίτος σκοπός ενοχλητικής συμπεριφοράς ονομάζεται *Αποξήτηση Εκδίκησης* και με αυτόν το παιδί, νιώθοντας ανεπιθύμητο για διάφορους λόγους, πιστεύει πως η θέση του μέσα στην ομάδα εξαρτάται από το να κατορθώσει να κάνει τον εαυτό του μισητό. Ο τέταρτος και τελευταίος στόχος, σύμφωνα με τον R. Dreikurs, είναι αυτός της *Επίδειξης Ανικανότητας* από μέρους του παιδιού, το οποίο, αποφεύγοντας να συμμετέχει στο περιβάλλον του, προσπαθεί να αποκλείσει πιθανές ταπεινωτικές και δυσάρεστες εμπειρίες.

Ο κάθε εκπαιδευτικός, λοιπόν, προκειμένου να διευθετήσει πιθανές συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ μαθητών ή ανάμεσα στον ίδιο και στους μαθητές του, θα πρέπει να γνωρίζει αυτούς τους τέσσερις στόχους συμπεριφοράς, καθένας από τους οποίους, όπως διαφαίνεται, χρησιμοποιείται για να καλύψει διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (ανάγκη για: αγάπη, προσοχή, σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, εξουσία).

Επιπρόσθετα, λίστες αναγκών, τις οποίες οι μαθητές προσπαθούν να ικανοποιήσουν (κι όταν δεν το επιτυγχάνουν οδηγούνται σε συγκρούσεις), συναντώνται διάσπαρτες σε συγγραφικά έργα πολλών ψυχολόγων και άλλων επιστημόνων. Μια από τις πιο διάσημες λίστες είναι η ιεραρχία αναγκών από τον Maslow. Η λίστα περιέχει την ανάγκη για αγάπη, για προστασία, για την αίσθηση του ανήκειν, την ανάγκη για αυτοεκτίμηση, καθώς και την ανάγκη να είναι κάποιος κοινωνικά ενεργός και αποδεκτός.

Ο William Glasser<sup>46</sup> από την πλευρά του προτείνει μια παρόμοια λίστα, που αναφέρεται στις ανάγκες για δύναμη, για ελευθερία, για αγάπη, για επιβίωση και για ψυχαγωγία. Υποστηρίζει ότι «συχνά τα σχολεία γίνονται μέρη

45. Βλ. R. Dreikurs (1989). Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι, σ.σ. 42-50.

46. Βλ. W. Glasser (1990). *The quality school: managing students without coercion*. New York: Harper & Row.



όπου οι ανάγκες των μαθητών δεν αναγνωρίζονται και δεν ικανοποιούνται. Η ανάγκη των μαθητών π.χ. για ελευθερία και εξουσία αγνοούνται, όταν οι δάσκαλοι τους επιβάλλουν τι να κάνουν, πώς και πότε να το κάνουν».

Παρόμοιες απόψεις συμμερίζεται και ο Th. Gordon<sup>47</sup>, ο οποίος προσθέτει ότι οι ανάγκες που προκαλούν τη μη αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών είναι τόσο ισχυρές, ώστε να μην μπορούν ή να μη θέλουν να την αλλάξουν και ότι οι σχέσεις των μαθητών με το δάσκαλο είναι συνήθως τόσο κακές, ώστε οι μαθητές αδιαφορούν για την ικανοποίηση των αναγκών του δασκάλου. Επακόλουθο στις πιο πολλές τάξεις είναι δάσκαλοι και μαθητές να βρίσκονται σχεδόν κάθε στιγμή σε κατάσταση «σύγκρουσης αναγκών»<sup>48</sup>.

Σημαντική αιτία δημιουργίας συγκρούσεων, εκτός των όσων έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής, θεωρείται και η διαφορετικότητα αντιλήψεων, στάσεων, αξιών, από τις οποίες χαρακτηρίζονται τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι<sup>49</sup>. Οι αντιμαχόμενες πεποιθήσεις και αντιλήψεις μπορούν να διαταράξουν το κλίμα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μετέχοντα στην εκπαίδευση πρόσωπα (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές). Στις αντιλήψεις, σύμφωνα με τον Α. Μπρούζο<sup>50</sup>, κατατάσσονται αντικρουόμενες και ασυμβίβαστες γνώμες, όπως πεποιθήσεις σχετικά με τη θρησκευτική, την πολιτική, την ηθική διαπαιδαγώγηση, σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών.

Κι ο Th. Gordon<sup>51</sup>, όμως, υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένες συγκρούσεις, που συχνά δεν επιλύονται, γιατί έχουν να κάνουν με ζητήματα που αναφέρονται σε παγιωμένες απόψεις, αξίες, προτιμήσεις, προσωπικά γούστα, τρόπο ζωής, ιδανικά και πεποιθήσεις. Ένα μικρό δείγμα τέτοιων ζητημάτων περιλαμβάνει κατά τον Gordon τα εξής: το μήκος των μαλλιών των αγοριών, την τάξη, την καθαριότητα, την ευγένεια, την ηθική συμπεριφορά, την επιλογή φίλων κ.ά. Τονίζει, επίσης, ότι οι συγκρούσεις για ζητήματα αξιών δεν είναι δυνατόν να αποφευχθούν και

47. Βλ. Th. Gordon (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα, σ.σ. 207-209.

48. Βλ. L. A. Froyen (1993). *Classroom Management: The reflective teacher leader*. Macmillan Publishing Company. R. J Reed (1983). «Causes and remedies of school conflict and violence». *National Dissertation of Secondary School Principals*, 67(462), 75 – 79.

49. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), ό. π., σ. 105. Α. Ε. Γκότοβος (1990), ό. π. L. A. Froyen (1993), ό. π. L. K. Girard (1995). *Preparing Teachers for Conflict Resolution in the schools*. Eric Digest ED 387456.

50. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), ό. π., σ. 105.

51. Βλ. ό. π., σ.σ. 327-329.

ότι οι δάσκαλοι οφείλουν να τις αναγνωρίζουν και να τις ξεχωρίζουν από τις συγκρούσεις αναγκών.

Οι αντιφατικοί ρόλοι και οι ασυμβίβαστες προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών ή των γονέων, θεωρούνται ως παράγοντες πρόκλησης διαπροσωπικών συγκρούσεων<sup>52</sup>. Εάν δεν εκπληρωθούν οι προσδοκίες που έχουν οι φορείς των ρόλων αυτών, τότε ακολουθούν κυρώσεις από το πρόσωπο ή την ομάδα που είχε τις προσδοκίες και απογοητεύτηκε. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επηρεάζονται από φορείς και πρόσωπα, όπως οι γονείς, η διεύθυνση του σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας, η κοινωνία κ.λπ. Επειδή, λοιπόν, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, αντιμετωπίζουν αντιφατικές προσδοκίες ρόλων, υπάρχουν στο χώρο του σχολείου αρκετές καταστάσεις που οδηγούν στην πρόκληση συγκρούσεων<sup>53</sup>.

Πολλοί είναι οι μελετητές που υποστηρίζουν ότι το φυσικό περιβάλλον του σχολείου είναι αυτό που σε μεγάλο βαθμό καθορίζει, τι θα λάβει χώρα μέσα στην κάθε τάξη. Οι παράγοντες που προσδιορίζουν τον όρο «σχολικό περιβάλλον» είναι: οι εγκαταστάσεις, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διοικητικές αρχές, οι σχέσεις δασκάλου – μαθητών, ο τρόπος που είναι δομημένος ο χώρος της τάξης, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και η επικοινωνία που αναπτύσσεται τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Οι Gottfredson & Hollifield<sup>54</sup> υποστήριξαν ότι το κλίμα του σχολείου καθορίζει το πώς το σχολείο μπορεί να παρέχει ένα ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον, καθώς και ότι ένα σχολείο που διακρίνεται από παντός τύπου συγκρούσεις, δεν αποτελεί κατάλληλο τόπο διδασχής και μάθησης.

Ο Shapiro<sup>55</sup> δηλώνει ότι το σχολικό περιβάλλον γίνεται συχνά τρομακτικό και χαοτικό για δασκάλους και μαθητές και προσθέτει ότι οι δάσκαλοι οφείλουν να καθιερώσουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη, προκειμένου να αποτρέπεται η σύγκρουση και να ευνοείται η μάθηση. Ο Th. Gordon<sup>56</sup>, αναφερόμενος στον παράγοντα «σχολικό περιβάλλον», υποστήριξε ότι οι πιο πολλές

---

52. Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι – Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*

53. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*, σ.σ. 116-117.

54. Βλ. G. D. Gottfredson & J. H. Hollifield (1988). «How to diagnose school climate: pinpointing problems, planning changes», *National Association of Secondary school Principals*, 72(506), 63-70.

55. Βλ. B. S. Shapiro, D. F. Dinges, E. Carota Orne, N. Bauer, L. B. Reilly, W. G. Whitehouse, K. Ohene-Frempong & M. T. Orne (1995). «Home management of sickle celebrated pain in children and adolescents: Natural history and impact on school attendance», *Pain*, 61, 139-144.

56. Βλ. *ό. π.*, σ.σ. 251-253.



αίθουσες διδασκαλίας σχεδιάζονται, κατασκευάζονται και εξοπλίζονται με τρόπο που αναστέλλει την παρώθηση και συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και ότι, όταν οι μαθητές εμποδίζονται από το περιβάλλον της τάξης, πολλοί από τους μηχανισμούς αντιμετώπισης που κατέχουν, (όπως η αντίσταση και η αποστασιοποίησή τους από τα πράγματα), τα εκτρέπουν σε συμπεριφορές μη αποδεκτές (συγκρούσεις) από τους δασκάλους, ακόμα και συγκρούσεις.

Όμως και η δομή του ελληνικού σχολείου σήμερα δεν είναι η πλέον κατάλληλη. Η μετωπική διάταξη των μαθητών μέσα στην τάξη, όπου μόνο ο δάσκαλος μπορεί να τους κοιτά όλους, η δόμηση της τάξης, που δεν επιτρέπει την μετακίνηση των μαθητών, ο υπερβολικός αριθμός, που δυσχεραίνει την επικοινωνία τους, η ύπαρξη των βαθμών, η υποχρέωση να καλυφθεί η ύλη, όλα αυτά και άλλα μαρτυρούν πως το σημερινό σχολείο στην Ελλάδα, υπάρχει για να χρησιμοποιείται ως μηχανισμός διατήρησης της άρχουσας ιδεολογίας<sup>57</sup>. Φορείς της λειτουργίας αναπαραγωγής του σχολείου είναι και οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί τις περισσότερες φορές προσπαθούν να επιβάλλουν την τάξη και την ηρεμία, κάνοντας χρήση της εξουσίας τους ή χρησιμοποιώντας ως μεθόδους επίλυσης φυσιολογικών συγκρούσεων την πειθαρχία και την τιμωρία<sup>58</sup>. Σε όλες τις σχολικές τάξεις διαμορφώνονται ειδικές δομές σχέσεων, οι οποίες δεν είναι τόσο ισχυρές, αλλά σταθεροποιούνται στις μεγαλύτερες τάξεις. Μολονότι η συμβίωση των μαθητών δεν είναι εκούσια, δημιουργείται μια ομάδα με την κοινωνικοψυχολογική έννοια του όρου, με αποτέλεσμα να επιβάλλεται βαθμιαία ο «κώδικας συμπεριφοράς» της τάξης<sup>59</sup>. Ωστόσο, όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να συμβάλλει διαρκώς και ενεργά στη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και δεν έχει συμφωνήσει, από την αρχή, σε συνεργασία με τους μαθητές, σε κάποιους κανόνες<sup>60</sup>, οι μαθητές φυσικά παύουν να λειτουργούν ως ομάδα, γιατί δεν αισθάνονται ότι αποτελούν κοινωνικό σύνολο. Έτσι, αρκετές φορές ξεσπούν συγκρούσεις, τις οποίες και πάλι ο δάσκαλος αντιμετωπίζει με το δογματικό σύστημα των αμοιβών-ποινών, το οποίο για τους μαθητές είναι περισσότερο επιβλαβές απ' ό,τι οι ίδιες οι συγκρούσεις.

57. Α. Μπρούζος, *ό. π.*, σ.σ. 55-57.

58. Βλ. S. Blandford (1998). *Managing discipline in schools*. London: Routledge. W. Glasser (1990). *The quality school: managing students without coercion*. New York: Harper & Row.

59. Βλ. G. L. Huber (1986). «Pädagogische Interaktion in der Schule», In: B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, München-Weinheim. Psychologie VerlagsUnion, 397-433.

60. Βλ. Basil Bernstein (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μια ακόμη συνθήκη που εντάσσεται στον όρο σχολικό περιβάλλον και αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία συγκρούσεων είναι η επικοινωνία. Πολλές διαταραχές στις σχέσεις αλλά και στις διαπροσωπικές συγκρούσεις στο σχολείο είναι δυνατό να εξηγηθούν με την παράβλεψη ή την αγνόηση των επιπέδων επικοινωνίας (περιεχόμενο-σχέση), έτσι όπως τα περιγράφει ο Watzlawick και οι συνεργάτες του και αναλυτικότερα ο Schulz von Thun<sup>61</sup>.

Αν λάβουμε υπόψη ότι κάθε επικοινωνία έχει δύο όψεις, εκείνη που αφορά το περιεχόμενο και εκείνη που αφορά τη σχέση ανάμεσα στους μετέχοντες, τότε η διαταραχή της επικοινωνίας μπορεί να αναφέρεται είτε στο περιεχόμενο ή στη σχέση είτε και στα δύο. Οι πιο σοβαρές συγκρούσεις εμφανίζονται, όταν παρουσιάζονται διαταραχές και στα δύο επίπεδα επικοινωνίας<sup>62</sup>. Έρευνες συνηγορούν ότι ακόμη και η μετωπική διάταξη των θρανίων<sup>63</sup> και η αντίστοιχη μέθοδος διδασκαλίας (διάλεξη δασκάλου), δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της επικοινωνίας και ευνοούν τη γραμμική σχέση κατά την οποία κυριαρχεί ο μονόλογος του δασκάλου<sup>64</sup>.

Οι Porter & Taplin<sup>65</sup> ορίζουν την επικοινωνία ως χειρονομίες λεκτικές και μη, καθώς και ως πράξεις που μεταδίδονται και λαμβάνονται. Ο Mehan<sup>66</sup> με ανάλογο σκεπτικό, που το είχε αναπτύξει νωρίτερα από πολλούς άλλους, τόνισε ότι «η αποτυχία του μαθητή να συμμετέχει στα δομημένα επικοινωνιακά πλαίσια της τάξης, εκλαμβάνεται από αυτόν ως ατομικό μειονέκτημα, και γι' αυτό αντιδρά συχνά με άπρεπη ή εχθρική διάθεση».

61. Βλ. P. Watzlawick, J. H. Beavin & D. D. Jackson (1985). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern. Stuttgart: Huber. F. Schulz von Thun (1981 Bd. 1, 1989 Bd. 2). *Miteinander Reden: Störungen und Klärungen, Bd. 1, Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung Bd. 2*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

62. Βλ. Α. Ε. Γκότοβος (1990), *ό.π.*, σ. 107. Α. Μπρούζος (1995), *ό.π.*, σ. 75 κ.ε.

63. Βλ. Ι. Ν. Κανάκης (1993). «Εξοπλισμός και εσωτερική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας – Ιστορική εξέταση και εμπειρική διερεύνηση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 83 – 106.

64. Βλ. Η. Ματσαγγούρας (1985). «Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, 77 – 86. Μ. Ευσταθίου – Καραγεωργάκη (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: θεωρία του συστήματος N. A. Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

65. Βλ. J. N. Porter & R. Taplin (1987). *Conflict and conflict resolution. A sociological introduction with updated bibliography and theory section*. New York: University Press of America.

66. H. Mehan (1978). *Learning lessons*. Cambridge M. A.: Harvard University Press.



Ο Th. Gordon<sup>67</sup>, τέλος, έκανε λόγο για δώδεκα είδη μηνυμάτων που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και δημιουργούν ισάριθμα εμπόδια σ' αυτήν. Το πρώτο εμπόδιο-μήνυμα είναι η *διαταγή*, η *εντολή* και η *κατεύθυνση*. Όταν, για παράδειγμα, ένα άτομο διατάσσεται να κάνει κάτι, είναι απίθανο να φέρει λεκτική αντίρρηση απέναντι στη διαταγή αυτή. Το δεύτερο εμπόδιο είναι η *προειδοποίηση*, η *απειλή*. Οι μαθητές συνήθως δεν αρέσκονται να τους ελέγχουν οι δάσκαλοι χρησιμοποιώντας ως μέσο τις απειλές, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνία. Τρίτο εμπόδιο αποτελεί η *διδασχή*, η *παράθεση «πρέπει»*. Αυτά τα μηνύματα θυμίζουν στο μαθητή τη δύναμη της εξωτερικής εξουσίας, και γι' αυτό, κατά κανόνα, ο μαθητής αντιδρά με αντίσταση. Το τέταρτο εμπόδιο είναι η *συμβουλή*, η *προσφορά λύσεων ή προτάσεων*. Τα μηνύματα αυτά συχνά έχουν ως αποτέλεσμα να εξαρτώνται οι μαθητές από τους δασκάλους.

Το πέμπτο μήνυμα είναι αυτό της *διάλεξης*, της *ανάπτυξης λογικών επιχειρημάτων* μέσω των οποίων συμβαίνει οι μαθητές να νιώθουν κατώτεροι ή και ανεπαρκείς. Το έκτο εμπόδιο αναφέρεται στη *διαφωνία*, στην *επίκριση* και στην *κατηγορία*. Η κριτική προξενεί ισχυρή αντίδραση στους μαθητές και τους ωθεί να κρύβουν τα συναισθήματά τους. Το έβδομο μήνυμα είναι αυτό του *επαίνου* ή της *συμφωνίας*. Ένα εμπόδιο που, επίσης, έχει αρνητικές συνέπειες για το μαθητή. Το όγδοο μήνυμα είναι η *κατηγοριοποίηση*, η *γελοιοποίηση*, στοιχεία που ασκούν βλαπτικές επιδράσεις στην αυτοεικόνα του μαθητή.

Το ένατο εμπόδιο είναι η *ερμηνεία*, η *διατήρηση*. Τέτοια μηνύματα υποβάλλουν στους μαθητές την εντύπωση ότι ο δάσκαλος «τους έχει καταλάβει» και γνωρίζει τα κίνητρά τους, με αποτέλεσμα σχεδόν όλοι να παύουν να επιδιώκουν επικοινωνία μαζί του. Δέκατο μήνυμα αποτελεί η *συμπάθεια*, η *παρηγοριά*, το οποίο αφήνει στους μαθητές να νιώσουν ότι ο δάσκαλος θέλει να μην αισθάνονται όπως αισθάνονται. Ενδέκατο εμπόδιο είναι αυτό της *ανάκρισης*, κατά το οποίο οι μαθητές αισθάνονται απειλούμενοι από τις ερωτήσεις του δασκάλου κι αντιδρούν σ' αυτές.

Το δωδέκατο και τελευταίο μήνυμα, σύμφωνα με τον Gordon, είναι η *απομάκρυνση*, η *αποφυγή*, ο *σαρκασμός*. Τέτοια μηνύματα ενδέχεται να δώσουν στο μαθητή την εντύπωση ότι ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται γι' αυτόν και ότι, ίσως, τον απορρίπτει. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να είναι ενήμεροι για όλα αυτά τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και να λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα, ώστε ν' αποκλείουν την πιθανότητα εμφάνισής τους.

67. ό.π., σ.σ. 92-100.

Έχοντας κανείς ως γνώμονα όλες τις παραπάνω θέσεις και απόψεις (αντικρουόμενες και μη) των διαφόρων ερευνητών και συγγραφέων σχετικά με το ποιοι παράγοντες και ποια αίτια ευθύνονται για τη δημιουργία συγκρούσεων, (δασκάλου-μαθητή, μαθητή-μαθητή), είναι δύσκολο να προσπαθήσει να επιλέξει μόνο κάποιες από αυτές ως σημαντικές και να αποκλείσει τις υπόλοιπες.

Για το λόγο αυτό επιλέγεται μία πιο συνθετική προσέγγιση -αναφορικά με τους παράγοντες και τα αίτια των συγκρούσεων- η οποία εμπεριέχει και συνοψίζει, όσο αυτό είναι εφικτό, όλες τις προαναφερθείσες θέσεις. Σύμφωνα με αυτή, στη δημιουργία διαπροσωπικών συγκρούσεων συμμετέχουν τρεις γενικές κατηγορίες παραγόντων<sup>68</sup>:

1. Τα ίδια τα δρώντα πρόσωπα, ανάλογα με την ηλικία τους, το φύλο τους, τις κοσμοαντιλήψεις τους, τις πεποιθήσεις, τις απαιτήσεις τους, τις γνωστικές-κοινωνικές τους δεξιότητες, τις μορφές επικοινωνίας.
2. Οι κοινωνικές συνθήκες, (κανόνες, αξίες, κατανομή ευκαιριών), οι οποίες προκαλούν διαταραχές σχέσεων ανάμεσα στα μετέχοντα στην εκπαίδευση άτομα, (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, διευθυντές κ.λπ.).
3. Οι αντιφατικές προσδοκίες των διαφόρων φορέων και των ομάδων επικοινωνίας, καθώς επίσης η ίδια η αντιφατικότητα των προσδοκιών, οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των ατόμων ή των ομάδων, που μετέχουν σε μια σύγκρουση.

#### **Δ. Συνέπειες των συγκρούσεων**

Στην ενότητα αυτή θα γίνει λόγος για τις συνέπειες που έχουν παρατηρηθεί, μετά την εκδήλωση σύγκρουσης, μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών. Από μια εκτενή μελέτη για τις συνέπειες των συγκρούσεων, προέκυψε ότι άλλοι συγγραφείς κάνουν λόγο μόνο για αρνητικές συνέπειες, άλλοι μόνο για θετικές κι άλλοι ακολούθησαν μια πιο συνθετική προσέγγιση, παραθέτοντας συνοπτικά, τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες του φαινομένου των συγκρούσεων. Για την πληρέστερη λοιπόν κάλυψη του συγκεκριμένου θέματος κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν όσο το δυνατό περισσότερες και διαφορετικής υφής απόψεις.

Είναι προφανές ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ή ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές θα έχουν αρνητικές συνέπειες και για τις δύο πλευρές, τόσο ως άτομα, όσο και ως ομάδα. Τα παιδιά που παίρνουν μέρος

---

68. Βλ. L. R. Martin (1981). *Schulberatung -Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeption*. Stuttgart: Klett.



σε μια σύγκρουση είναι τα πρώτα που εισπράττουν αρνητικές συνέπειες: Τέτοιες είναι η αποξένωσή τους από τους υπόλοιπους μαθητές και από το δάσκαλο, η συνακόλουθη χαμηλή αυτοεκτίμηση και λανθασμένη αυτοεικόνα, καθώς και οι κυρώσεις που θα υποστούν από το δάσκαλο, «πληρώνοντας το τίμημα» για την αντικοινωνική και άπρεπη συμπεριφορά που εκδήλωσαν.

Κατά μια άλλη άποψη<sup>69</sup> η σύγκρουση θεωρείται «ως ένα τμήμα της σχολικής πραγματικότητας και συνεπώς δεν μπορεί παρά να έχει επιπτώσεις αναφορικά με την κοινωνικοποίηση του μαθητή, τη διαδικασία δηλαδή διαμόρφωσης της ταυτότητας και της απόκτησης επικοινωνιακής και λειτουργικής πληρότητας. Η άρθρωση της σύγκρουσης με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης γίνεται στα εξής σημεία»:

1. Έμμεσα, με προσδιορισμό της παιδαγωγικής σχέσης, όπου η σύγκρουση δεν μπορεί παρά να επηρεάζει την αντίληψη αυτής της σχέσης, τόσο από τη μεριά του μαθητή, όσο και από εκείνη του δασκάλου.
2. Άμεσα, καθώς δίνεται στο μαθητή η ευκαιρία να μπει στο ρόλο του συγκρουόμενου. Εδώ πια ο μαθητής εθίζεται να συγκρούεται, δηλαδή, μαθαίνει εμπειρικά το «συντακτικό της σύγκρουσης».

Επομένως, τα «μαθήματα» που παίρνει ο μαθητής από τις συγκρουσιακές καταστάσεις είναι ανασταλτικά στην ομαλή πορεία της κοινωνικοποίησής του.

Δυσάρεστη συνέπεια των συγκρούσεων, επίσης, αποτελεί και η πιθανή εμφάνιση στίγματος στο μαθητή που πρωταγωνιστεί σε μια σύγκρουση<sup>70</sup>. Το στίγμα δίνεται στο μαθητή είτε, κυρίως, από το δάσκαλο είτε από τους συμμαθητές του. Όταν, για παράδειγμα, ένας χαρακτηρισμός του δασκάλου δηλώνει ή αφήνει να εννοηθεί ότι συγκεκριμένος μαθητής έχει χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τους άλλους κατά τρόπο μειωτικό -ότι δηλαδή στην περίπτωση των συγκρούσεων είναι περισσότερο «αντιδραστικός» και «επιθετικός» σε σχέση με τους άλλους, τότε «ανοίγει ο δρόμος για τη δημιουργία ενός στιγματισμένου μαθητή και αυτό ενδέχεται να ξεπεράσει τα όρια του σχολείου και να περάσει και σε άλλους κοινωνικούς χώρους»<sup>71</sup>.

Οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης, όσο κι αν δεν αναμειγνύονται σε συγκρούσεις, θα υποστούν και αυτοί αρνητικά επακόλουθα, τα οποία έχουν να κάνουν περισσότερο με την παραβίαση κάποιων κανόνων με τους οποίους

69. Α. Ε. Γκότοβος, *ό.π.*, σ.σ. 115-116.

70. Βλ. E. Goffman (1976). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin.

71. Α. Ε. Γκότοβος (1990), *ό.π.*, σ. 121. Βλ. επίσης, K. Hurrelmann & D. Ulich (1980). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, σ. 494.

ως τότε είχαν συνηθίσει να εργάζονται και κατά συνέπεια αποδιοργανώνονται.

Και οι δάσκαλοι όμως έχουν να αντιμετωπίσουν αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων είτε συμμετέχουν σ' αυτές είτε γίνονται απλώς αποδέκτες ή παρατηρητές. Καλούνται, αναπόφευκτα, να αντιμετωπίσουν μια ιδιαίτερα δυσάρεστη γι' αυτούς κατάσταση, βοηθώντας πρώτα τους μαθητές να απεγκλωβιστούν από αυτή, προσπαθώντας έπειτα να επαναφέρουν το κλίμα της τάξης στην αρχική του ισορροπία, αποκαθιστώντας τέλος τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς και τις σχέσεις του ίδιου με τους μαθητές του.

Ωστόσο, οι πιο σοβαρές αρνητικές, πάντοτε, συνέπειες των συγκρούσεων πλήττουν τη λειτουργία της τάξης ως ομάδας. Σε κατάσταση σύγκρουσης τα παιδιά παύουν να θεωρούν τον εαυτό τους μέλη της ομάδας<sup>72</sup>, οπότε είναι πιθανό να δημιουργηθεί ένα κλίμα ανταγωνισμού, που, ενδεχομένως, στερεί από το παιδί την όποια σιγουριά το διέκρινε για τη θέση που είχε στην ομάδα, στοιχείο απαραίτητο για την αρμονική του λειτουργία μέσα σ' αυτήν. Η ανάπτυξη συγκρούσεων και ανταγωνιστικού πνεύματος (κυρίως όταν διαδραματίζονται συγκρούσεις αναγκών και συγκρούσεις ρόλων), συμβάλλουν στη διάλυση των καλών κοινωνικών σχέσεων μέσα στην τάξη και συχνά ανατρέπουν το ομαδικό πνεύμα. Τότε καμιά συνεργασία και καμιά ομαδική εργασία δεν είναι δυνατή<sup>73</sup>.

Αξιοσημείωτο επιπλέον είναι το γεγονός ότι υπάρχουν συγγραφείς που κάνουν λόγο στα έργα τους τόσο για αρνητικές όσο και για θετικές συνέπειες των συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Α. Μπρούζο<sup>74</sup>, οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν και θετικές επιδράσεις. Οι συγκρούσεις εμπεριέχουν και θετικά στοιχεία, που, εάν γίνουν αντιληπτά και αξιοποιηθούν, ενδέχεται να επιφέρουν κινητικότητα σε στατικές διαδικασίες επικοινωνίας. Εκτός τούτου η ύπαρξη και η διευθέτηση συγκρούσεων επιδρά θετικά στην ωρίμανση του ατόμου και στη δημιουργία χαρακτήρα με προσωπικότητα.

Αλλά και για την κοινωνία η ύπαρξη συγκρούσεων, κατά τη θεώρηση του ιδίου, μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις καθώς: οι συγκρούσεις προωθούν αλλά και παρεμποδίζουν αλλαγές και πρόοδο στην κοινωνία και στα συστήματα που έχουν την τάση για ομοιόσταση<sup>75</sup>. Ανασταλτικά στην εξέλιξη της κοινωνίας δρουν κυρίως όταν αποφεύγεται η πρόκληση μιας με-

72. Βλ. R. Dreikurs (1980), *ό. π.*, σ.σ. 109-118.

73. Βλ. Th. Gordon (1999), *ό. π.*

74. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), *ό. π.*, σ.σ. 118-119.

75. Βλ. M. Selvini-Palazzoli et al. (1978). *Der entzauberte Magier*. Stuttgart: Klett-Cotta, σ.



γάλης σύγκρουσης για βασικές αξίες και κανόνες της κοινωνίας, λόγω της εμφάνισης πολλών μικρών συγκρούσεων.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ύπαρξη συγκρούσεων χαρακτηρίζει την καθημερινή ζωή, η οποία, όπως και η παιδαγωγική πράξη, χαρακτηρίζεται από αντινομίες<sup>76</sup>. Είναι πάντως εσφαλμένη πρακτική να επιδιώκεται η δημιουργία αρμονικής εικόνας για την κοινωνία και να επιχειρείται με κάθε τρόπο η καταστολή συγκρούσεων, προκειμένου να επιτευχθεί στις διαπροσωπικές σχέσεις εικονική αρμονία. Ο βασικός στόχος μιας συγκρουσιακής αγωγής έγκειται στη διαπαιδαγώγηση των νέων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να κατανοήσουν οι ίδιοι από μόνοι τους ότι η ύπαρξη απόλυτα αρμονικών σχέσεων είναι ανεπιθύμητη και ουτοπική. Συγκρουσιακή αγωγή σημαίνει επίσης να αποκτήσουν οι νέοι την ικανότητα αντιμετώπισης των αναπόφευκτων συγκρούσεων, που προκύπτουν στις διαφορετικές περιοχές των διαρκώς μεταβαλλόμενων σχέσεων του περιβάλλοντός τους, ώστε να μη τις θεωρούν μόνον ως εμπόδιο και αιτία δυσλειτουργίας<sup>77</sup>.

Ο Gordon<sup>78</sup> υποστηρίζει ότι μια σύγκρουση είναι η στιγμή της αλήθειας σε μια σχέση, μία δοκιμή της «υγείας» της, μια κρίση που μπορεί να την εξασθενήσει ή να την ενισχύσει, ένα κρίσιμο γεγονός που μπορεί να αφήσει μόνιμη πικρία, υποβόσκουσα εχθρότητα και ψυχικά τραύματα. Οι συγκρούσεις περικλείουν, κατά τη γνώμη του Gordon, τους πόρους της καταστροφής ή τους πόρους της βαθύτερης ένωσης, οι οποίοι είναι δυνατό να οδηγήσουν σε «ένοπλο αγώνα» ή σε βαθύτερη αμοιβαία κατανόηση. Καταλήγοντας, μάλιστα, παρατηρεί ότι η σύγκρουση δεν είναι απαραίτητα κάτι κακό, ενώ, στην πραγματικότητα, μια σχέση χωρίς φανερές συγκρούσεις μπορεί να είναι λιγότερο υγιής από μια σχέση με συχνές συγκρούσεις.

Ο Simpson<sup>79</sup> πάλι δήλωσε ότι η σύγκρουση μπορεί να είναι δημιουργική ή και καταστροφική, όταν δεν αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά. Παρατήρησε ότι η σύγκρουση αποβαίνει καταστροφική όταν τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σ' αυτή δεν τη χρησιμοποιούν σαν αφορμή για συζήτηση και περισυλλογή και ότι συνήθως οι μετέχοντες σε αυτή, την αντιλαμβάνονται ως ένα παιχνίδι του τύπου «χάνω-κερδίζω», κατά το οποίο τα άτομα δεν επικεντρών-

76. Βλ. R. Winkel (1988). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.

77. Α. Μπρούζος (1995), ό. π., σ.σ. 118 – 119.

78. Βλ. Th. Gordon (1994). *Ο αποτελεσματικός Γονέας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή. Εκπαιδευτήρια Κωστή-Γεϊτόνα, σ. 184.

79. Βλ. D. Simpson (1977). «Handling group and organizational conflict», In: *The 1977 annual handbook for group facilitators*, San Diego, CA: University Associates, 120-122.

νουν την προσοχή τους στα θέματα που προκαλούν τις συγκρούσεις. Αντίθετα, πρόσθεσε, η σύγκρουση είναι δημιουργική, όταν τα άτομα γνωρίζουν πώς να την αντιμετωπίσουν. Κάτω από την ομπρέλα της δημιουργικής σύγκρουσης ενυπάρχει υψηλό ομαδικό πνεύμα και δέσμευση κάθε μέλους απέναντι στα υπόλοιπα η οποία δεν αναιρείται, αν δε ληφθούν υπόψη οι προσδοκίες όλων, ώστε να διευκολυνθεί, ταυτόχρονα, η λήψη συλλογικών αποφάσεων.

Και άλλοι, όμως, συγγραφείς, (Lippitt<sup>80</sup>, Robbins<sup>81</sup>, Cameron, Kim & Whetton<sup>82</sup>, Schwenk<sup>83</sup>), έκαναν λόγο για συνύπαρξη θετικών και αρνητικών συνεπειών στις συγκρούσεις μαθητών και δασκάλων. Κατά την τοποθέτηση τους οι συγκρούσεις οδηγούν σε ανεύθυνη συμπεριφορά, σε απώλεια της εμπιστοσύνης, σε μείωση της παραγωγικότητας τόσο του δασκάλου όσο και των μαθητών, σε διεύρυνση του βάθους των διαφορών που έχουν τα εμπλεκόμενα μέλη.

Από την άλλη μεριά δεν παραγνωρίζουν και τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων. Ανάμεσα σ' αυτά συγκαταλέγονται ότι τα άτομα μαθαίνουν τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (κάτι που θα τους φανεί χρήσιμο σε όλες τις σχέσεις που θα αναπτύξουν στη ζωή τους) και διδάσκονται να σέβονται τους συνανθρώπους τους αλλά και τον εαυτό τους. Οι υποστηρικτές, λοιπόν, της πιο συνθετικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις είναι μέρος των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων και δεν είναι ούτε μόνον «καλές», ούτε μόνον «κακές».

Αρκετοί, όμως, είναι και αυτοί που αναγνωρίζουν στις συγκρούσεις μόνο θετικές συνέπειες. Οι De Vries & Zan<sup>84</sup> αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις και τη διαδικασία επίλυσής τους περισσότερο σαν ένα σημαντικό μέρος της σχολικής ζωής του παιδιού παρά ως πρόβλημα, και κυρίως σαν ευκαιρίες για τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους και να αναπτύξουν τη λογική τους αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

---

80. Βλ. G. L. Lippitt (1982). «Managing conflict in today's organizations», *Training and Development Journal*, July, 67-74.

81. Βλ. S. P. Robbins (1978), «'Conflict management' and 'Conflict resolution', are not synonymous terms», *California Management Review*, XXI(2), 67-74.

82. Βλ. K. S. Cameron, M. U. Kim, & D. A. Whetton (1987). «Organizational effects of decline and turbulence», *Administrative Science Quarterly*, 32, 222-240.

83. Βλ. C. L. Schwenk (1990). «Conflict in organizational decision making: an exploratory study of its effect in for-profit and not for-profit organizations», *Management Science*, 36(4), 436-448.

84. Βλ. R. De Vries & B. Zan (1994). *Moral classroom, moral children: creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.



Κάποιοι άλλοι ερευνητές (Hay<sup>85</sup>, Killen & Turiel<sup>86</sup>, Shantz<sup>87</sup>) υποστηρίζουν ότι ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλα συνομήλικα άτομα, ακόμη κι όταν αυτές δίνονται μέσω συγκρούσεων, συμβάλλουν στην καλύτερη κοινωνική εξέλιξη και ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Ο D. Weeks<sup>88</sup>, συμφωνώντας με τα παραπάνω, πρόσθεσε ότι οι συγκρούσεις προσφέρεται να χρησιμοποιηθούν για να βοηθηθεί το άτομο να διευκρινίσει μια υπάρχουσα σχέση και να την οριοθετήσει καλύτερα. Η σύγκρουση αποτελεί πράγματι φυσικό στοιχείο κάθε σχέσης, γιατί εξαιτίας της αποκαλύπτονται πτυχές του ατόμου, που το χαρακτηρίζουν και το βοηθούν να μαθαίνει να συμβιβάζεται και να συνδιαλέγεται με άλλους ανθρώπους, αποκομίζοντας από τη συναναστροφή πολλά θετικά στοιχεία.

Κι ο Piaget<sup>89</sup>, όμως, κατά την ανάπτυξη της θεωρίας του έδειξε, μεταξύ άλλων, ότι τα παιδιά δεν αποτελούν παθητικούς αποδέκτες της γνώσης κι ότι συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση των εμπειριών τους. Μ' αυτό τον τρόπο, επισημαίνει, οι συγκρούσεις αποτελούν σημαντικό κομμάτι της εξέλιξης του ατόμου και της προσωπικότητάς του. Οι συγκρούσεις, δηλαδή, αποτελούν γόνιμη διαδικασία, κατά την οποία οι διάφορες εκπαιδευτικές εμπειρίες του ατόμου, ακόμη και οι αρνητικές, προάγουν τη λειτουργία της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και οδηγούν στην αυτογνωσία.

Εν κατακλείδι, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθεί η μεστή και ουσιώδης θεώρηση του Mayer<sup>90</sup>: «Η σύγκρουση μπορεί να είναι πηγή χαράς ή πόνου, πλεονέκτημα ή μειονέκτημα, βαρύ φορτίο, ευχή ή κατάρρα, δώρο ή βάσανο, ανάλογα με το πώς αντιμετωπίζεται. Συχνά οι μοναδικές ευκαιρίες που ενυπάρχουν στις καταστάσεις συγκρούσεων χάνονται και επιτρέπεται στο χειρότερο να συμβεί, ενώ δεν έπρεπε».

85. Βλ. D. Hay (1984). «Social conflict in early childhood», *Annals of Child Development*, 1, 1-44.

86. Βλ. M. Killen & E. Turiel (1991). «Conflict resolution in preschool social interactions», *Early Education and Development*, 2, 240-255.

87. Βλ. C. U. Shantz (1987). *The promises and perils of social conflicts*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, Maryland.

88. Βλ. D. Weeks (1992). *The eight essential steps to conflict resolution*. Los Angeles C. A.: Jeremy P. Tarcher, Inc.

89. Βλ. J. Piaget (1967). *The child's conception of the world*. New York: Littlefield, Adams and Co.

90. R. J. Mayer (1990). *Conflict Management: The courage to confront*. Columbus, OH: Buttelle Press.

### Ε. Μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων

Πριν από την εξέταση των μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει αναφορά στο θέμα των δυσκολιών που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κατά την επιτέλεση του έργου του.

Ο εκπαιδευτικός επωμίζεται τον πιο σημαντικό ρόλο μέσα στο σχολείο και φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την υλοποίηση στόχων, όπως να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν κάποιους ρόλους και να αναλάβουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις, να τα βοηθήσει να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους και να ολοκληρώσουν γενικότερα την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα<sup>91</sup>. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός άλλωστε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος<sup>92</sup>.

Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, ο δάσκαλος οφείλει να αναλάβει τον επιπρόσθετο ρόλο του «συμβούλου» των μαθητών για την επίλυση των διάφορων προβλημάτων συμπεριφοράς. Ως επιχειρήματα παρατίθενται, μεταξύ άλλων, από τη μία ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικό πρόσωπο στη σχολική ζωή του μαθητή, από την άλλη ότι η Διδασκαλία, η Συμβουλευτική, η Αγωγή και η Μάθηση, είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους<sup>93</sup>.

Η Συμβουλευτική, μάλιστα, θεωρείται ως βασική «παιδαγωγική διάσταση» της σχολικής διαδικασίας που έχει ως βασικούς στόχους την ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, και την αυτοπραγμάτωσή του<sup>94</sup>. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στο σχολείο – σύμφωνα με επιχείρημα αυτό –, είναι «να συμβάλλει στο συγκερασμό των αντιφατικών λειτουργιών που καλείται να επιτελέσει το σχολείο»<sup>95</sup>.

91. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), ό. π., σ. 15.

92. Βλ. Γ. Μαυρογιώργος (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία- Για μια (Αντι)παλη Πρόταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση. Χ. Ι. Κωνσταντίνου (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωπάκης. Α. Μπρούζος (1995), ό. π. H. Musgrove & P. H. Taylor (1971). *Die Auffassung der Lehrerrolle bei Lehrern und Eltern*. München: Piper, 81-92.

93. Βλ. Α. Μπρούζος (1995), ό. π.

94. Βλ. L. R. Martin (1991). «Beratung als pädagogische Disziplin», *Pädagogische Rundschau*, 45, 585 – 597. K. Aurin (1984). *Beratung – eine pädagogische Aufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhard. Σ. Κρίβας (1986). «Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως παιδαγωγική πράξη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 125 – 140.

95. Α. Μπρούζος (1995), ό. π., σ. 29. H. Fend (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim und Basel: Beltz.



Έχοντας υπόψη κανείς όλα τα παραπάνω, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δικαιολογημένα οι εκπαιδευτικοί σήμερα αισθάνονται υπερβολικά πιεσμένοι ή και αγχωμένοι, γιατί προσπαθούν να διαχειριστούν το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Αυτό συμβαίνει γιατί ο δάσκαλος έχει να αντιμετωπίσει λεπτές δυσκολίες εκτεθειμένος σε πολλές πιέσεις και έντονες καταστάσεις με απαιτήσεις για τις οποίες δεν είναι πάντα προετοιμασμένος. Γι' αυτές τις δυσκολίες, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη συνέχεια υπό το πρίσμα βασικών πεδίων συγκρούσεων -με τα παιδιά, με τους γονείς, το διευθυντή, το διοικητικό περιβάλλον, και τον εαυτό του- πεδία που μελετήθηκαν εκτενώς σε διεθνές επίπεδο.

Στο πρώτο πεδίο σύγκρουσης (αυτής με τα παιδιά), ο δάσκαλος, είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι, παρασύρεται σε έναν αγώνα υπεροχής, απ' όπου δεν μπορεί να ξεμπλέξει και η αντίσταση που συναντά μέσα στην τάξη (είτε επειδή το παιδί δεν μπορεί να καθίσει φρόνιμα, είτε επειδή επιδιώκει την απόσπαση προσοχής του δασκάλου κ.ά), αναχαιτίζει τις καλύτερες του προθέσεις και κλυδωνίζει τον ιδεαλισμό με τον οποίο πιθανόν διάλεξε το επάγγελμά του<sup>96</sup>. Ένα επιπλέον σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει στη σχέση με τα παιδιά, είναι κατά πόσο οφείλει να είναι αυστηρός ή ελαστικός. Σοβαρό πρόβλημα που έχει εξεταστεί από πολλούς μελετητές<sup>97</sup>.

Στο δεύτερο πεδίο συγκρούσεων, αυτό με τους γονείς, ο δάσκαλος μπορεί να τους κατηγορήσει ως υπεύθυνους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει με τους μαθητές τους. Οι γονείς από την πλευρά τους ισχυρίζονται ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να αποτυγχάνει ποτέ, ενώ έχουν και την απαίτηση να ξέρει να διδάσκει και να γνωρίζει τι να κάνει όταν κάποιο παιδί ατακτεί<sup>98</sup>. Παρατηρείται, δηλαδή, το γνωστό σε όλους παιχνίδι της εκατέρωθεν επίρριψης ευθυνών.

Στο τρίτο πεδίο σύγκρουσης, αυτό με τον διευθυντή και το διοικητικό περιβάλλον, ο δάσκαλος αισθάνεται ότι δεν υποβοηθείται στο έργο του από αυτούς τους φορείς -στοιχείο που έχει καταγραφεί από πολλές έρευνες<sup>99</sup>. Αντί-

96. Βλ. R. Dreikurs (1980), *ό.π.*, σ. 28.

97. Βλ. T. Smith & R. Geoffrey (1968). *The complexities of the urban classroom: an analysis toward a general theory of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston. P. Jackson (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press. H. Mehan (1979). *Learning lessons*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

98. Βλ. Th. Gordon (1999), *ό.π.*, σ.σ. 355-356. R. Dreikurs (1980), *ό.π.*, σ. 31.

99. Βλ. S. Blandford (1998), *ό.π.* W. Glasser (1990), *ό.π.* D. Lortie (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press. D. Mitchell, I. Ortiz & T. Mitchell (1987). *Work orientation and job performance: the cultural basis of teaching rewards incentives*. Albany, New York: Sunny Press. W. Waller (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.

θετα, παρεμποδίζεται ως υφιστάμενος, δε συμμετέχει άμεσα στη λήψη αποφάσεων, συχνά συναντά δογματική ακαμψία και αντίσταση στις όποιες αλλαγές προσπαθεί να επιφέρει, ενώ του επιβάλλεται ως ομοιόμορφο ένα σύστημα αξιών, από το οποίο δεν μπορεί να παρεκκλίνει σε μεγάλο βαθμό<sup>100</sup>.

Στο τέταρτο και τελευταίο πεδίο σύγκρουσης, με τον εαυτό του, ο δάσκαλος βιώνει διάφορα συναισθήματα αναφορικά με την προσωπική του ικανότητα να ανταποκριθεί στο δύσκολο έργο του και κυρίως στον τρόπο που το επιτελεί. Στο πρόβλημα αυτό, καθώς υπεισέρχεται θέμα προσωπικής αξίας και γοήτρου<sup>101</sup>, σημαντική βοήθεια είναι ανάγκη να προσφέρουν και οι διάφοροι Κοινωνικοί Λειτουργοί, Σύμβουλοι και Ψυχολόγοι<sup>102</sup>.

Το ερώτημα, όμως, που παραμένει είναι πώς μπορεί να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και στα άλλα πεδία σύγκρουσης. Το ερώτημα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ειδικό αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Με γνώμονα, λοιπόν, όλα τα παραπάνω, θα μελετηθούν στη συνέχεια οι πιο σημαντικές μέθοδοι και τρόποι επίλυσης των συγκρούσεων που έχουν προταθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία. Πολύς λόγος έχει γίνει για τον όρο «διοίκηση της τάξης» (Classroom management), αναφορικά με το πώς αντιμετωπίζονται ή πρέπει να αντιμετωπίζονται οι ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών και οι μεταξύ τους συγκρούσεις προκειμένου να διασφαλίζεται καλύτερα η επιτυχία στη διαδικασία μάθησης<sup>103</sup>. Στον όρο αυτό έχουν, επίσης, δοθεί διάφορες προσεγγίσεις με κυριότερες:

1. Τη συμβουλευτική προσέγγιση, βάσει της οποίας έχουν προταθεί μοντέλα που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή<sup>104</sup>.
2. Την μπιχεβιοριστική προσέγγιση η οποία προτείνει μοντέλα και τεχνι-

100.. Βλ. Th. Gordon (1999), ό. π., σ.σ. 355-359. R. Dreikurs (1980), ό. π., σ.σ. 28-30.

101. Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης (1992). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

102. Βλ. Ι. Graudenz (1992). *Lehrer lernen sich selbst besser kennen*. Göttingen, Bern, Toronto: Hogrefe. E. Benz & W. Caroli (1977). *Beratung im Kontext der Schule*. Ravensburg: Maier.

103. Βλ. R. F. Biehler & J. Snowman (1997). *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin. V. F. Jones & L. S. Jones (1998). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.

104. Βλ. A. Bandura (1969). *Principle of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart, Winston. A. Glasser (1993), ό. π. J. Lott & H. S Glenn (1997). *Positive discipline in the classroom*. Amherst, M. A: Prima.



κές που επικεντρώνονται στην ανακάλυψη των αιτίων της ενοχλητικής συμπεριφοράς των μαθητών<sup>105</sup>.

3. Τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε μεθόδους που ακολουθεί ο δάσκαλος ως «αρχηγός» της όλης προσπάθειας για την επίλυση τυχόν προβλημάτων, που ανακύπτουν στην τάξη<sup>106</sup>.

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις του όρου «διοίκηση της τάξης», στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται οι παρακάτω τεχνικές ως οι σημαντικότερες μέθοδοι ρύθμισης συγκρούσεων<sup>107</sup>:

1. *Η διαισθητική μορφή αντιμετώπισης συγκρούσεων*. Σ' αυτή τα εμπλεκόμενα άτομα επιλέγουν, με γνώμονα τη διαίσθηση, από το «ρεπερτόριό τους» μια συμπεριφορά. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για μη ορθολογική αντίδραση, μη συνειδητό έλεγχο και συμπεριφορά, δίχως συνείδηση της ιδιαίτερης κατάστασης.
2. *Η μέθοδος επιβαλλόμενων «λύσεων»*: Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή η ρύθμιση των συγκρούσεων γίνεται με τη «χρήση» εξουσίας, μια και ο ισχυρότερος επιβάλλει τις «λύσεις» του.
3. *Η ορθολογική μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων*. Κατ' αυτήν τα μετέχοντα μέλη αποδέχονται εθελοντικά μια γνήσια λύση της σύγκρουσης. Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει ετοιμότητα για συνεργασία, συναισθηματικό έλεγχο, παραίτηση από χρήση βίας ή κατάχρηση εξουσίας και –το κυριότερο– αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Τα προγράμματα και οι τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων, των οποίων οι μορφές αναλύθηκαν προηγουμένως, «μοιράζονται» πολλά χαρακτηριστικά αναφορικά με το περιεχόμενό τους. Μία σε βάθος ανάλυση των ποικίλων μεθόδων και προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι κυριότερες επικεντρώνονται –παρά τις διαφορές που μπορεί να παρουσιάζουν, σε σχέση με τον επιστημονικό χώρο από τον οποίο προέρχονται (γνωστικό, συμπεριφοριστικό, συμβουλευτικό)– σε τρεις περιοχές:

1. Να αποκτήσουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι επικοινωνιακές δεξιότητες.
2. Να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης των προβλημάτων.

105. Βλ. R. Dreikurs (1980), ό.π. K. Elkind (1998). *Reinventing childhood: Raising and educating children in a changing world*. Rosemont, N. J: Modern Learning Press. M. Seligman (1994). *What you can change and what you can't change*. New York: Simon & Schuster.

106. Βλ. A. Glasser (1993), ό.π. A. Faber & E. Mazlish (1980). *How to talk so kids will listen and listen so kids will talk*. New York: Avon Books. V. F Jones & L. S Jones (1998), ό.π.

107. Βλ. A. Μπρούζος (1995), ό.π, σ. 73.

3. Να αποκτήσουν δεξιότητες ελέγχου των συναισθημάτων εκείνων που προκαλούν τις συγκρούσεις, όπως ο θυμός, η οργή, η αγανάκτηση.

Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια, θα γίνει ειδική αναφορά στα μοντέλα και στις μεθόδους που αγγίζουν μία ή και περισσότερες από αυτές τις περιοχές. Δε θα γίνει, όμως, προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους, γιατί τα πεδία που προαναφέρθηκαν αλληλοκαλύπτονται σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Ένα από τα σημαντικότερα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης, για την επίλυση των συγκρούσεων στην εκπαίδευση, είναι το γνωστό του Gordon<sup>108</sup>. Αυτό χωρίζεται σε έξι στάδια:

1. Προσδιορισμός του προβλήματος (της σύγκρουσης) με ακρίβεια και σαφήνεια.
2. Σύλληψη δυνατών λύσεων.
3. Αξιολόγηση των λύσεων προς ικανοποίηση των εμπλεκόμενων προσώπων.
4. Λήψη αποφάσεων, διαδικασία στην οποία θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές.
5. Καθορισμός του τρόπου υλοποίησης της απόφασης βήμα-βήμα, ώστε ο καθένας να γνωρίζει τις υποχρεώσεις του.
6. Αξιολόγηση της επιτυχίας από τη λύση. Σκοπός της τελευταίας αυτής φάσης είναι ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των προσπαθειών δάσκαλου-μαθητών.

Τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου, τα οποία έχουν πολλοί επιστήμονες επισημάνει, συνίστανται πρώτα στην ικανοποίηση όλων των πλευρών και στην αύξηση της παρακίνησης για την εφαρμογή της λύσης, γιατί οι μαθητές αισθάνονται χρήσιμοι ότι συμβάλλουν σε μία σοβαρή προσπάθεια, χωρίς να αποτελούν απλώς παθητικούς δέκτες. Έπειτα, έρχονται πιο κοντά με το δάσκαλο και αντιλαμβάνονται την έννοια της ομάδας. Τέλος, οι μαθητές γίνονται πιο ώριμοι και υπεύθυνοι.

Σημαντικό, επιπλέον, προσόν για τη λειτουργία αυτής της μεθόδου αποτελεί, κατά τον Gordon<sup>109</sup>, η ενεργητική ακρόαση και η καίρια και ειλικρινής επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, στοιχεία που ο συγγραφέας έχει τονίσει ιδιαίτερα. Με την ενεργητική ακρόαση ασκείται αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή και δίνονται στο παιδί πειστήρια της κατανόησης εκ μέρους του δασκάλου (ανατροφοδότηση). Έτσι, συντελείται η πιο σημαντική φάση, με την οποία ολοκληρώνεται η διαδικασία της επικοινωνίας αποτελεσματικά.

108. Βλ. Th. Gordon (1999), ό. π., σ.σ. 264-278.

109. Βλ. Th. Gordon (1999), ό. π., σ.σ. 71-78.



Μέρος της τελευταίας αποτελούν και τα γνωστά «εγώ-μηνύματα»<sup>110</sup> (I messages), τα οποία, σύμφωνα με τον Gordon, οφείλουν όλοι οι άνθρωποι να χρησιμοποιούν, προκειμένου να εξομαλύνουν την επικοινωνία τους με τους συνανθρώπους τους. Ένας άλλος χαρακτηρισμός για τα «εγώ-μηνύματα» θα μπορούσε να είναι και «μηνύματα ανάληψης ευθυνών».

Μια, άλλη, σημαντική, στρατηγική για την επίλυση των συγκρούσεων είναι η ονομαζόμενη «μέθοδος επίλυσης προβλημάτων» (problem solving strategy)<sup>111</sup>. Σύμφωνα με τον Glasser<sup>112</sup>, η μέθοδος αυτή αποσκοπεί να κάνει τους μαθητές περισσότερο υπεύθυνους και πιο ενεργούς, «αφήνοντας λίγο το δάσκαλο πιο πίσω», για να δώσει χώρο στους μαθητές να αυτενεργήσουν. Η στρατηγική αυτή περατώνεται σε οχτώ βήματα.

Σύμφωνα με το πρώτο, ο δάσκαλος οφείλει να γίνεται φίλος με τους μαθητές και να βελτιώνει τις μεταξύ τους σχέσεις, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό και για την επίλυση συγκρούσεων. Στο δεύτερο «σκαλοπάτι», ο δάσκαλος καλό είναι να επικεντρώνει την προσοχή του στη συγκεκριμένη συμπεριφορά των μαθητών του, αποφεύγοντας δυσάρεστες αναδρομές στο παρελθόν. Το τρίτο βήμα είναι να πείθει ο δάσκαλος τους μαθητές να αξιολογούν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους, ενώ το τέταρτο είναι να τους βοηθάει να αναπτύξουν ένα πλάνο-σχέδιο αλλαγής της συμπεριφοράς τους.

Το πέμπτο βήμα αναφέρεται στην προσπάθεια του δασκάλου να φιλοτιμήσει μαθητές, ώστε να προσπαθούν να φέρουν σε πέρας το πλάνο που ο καθένας τους οργάνωσε. Το έκτο είναι να μη δέχεται άκριτα καμία δικαιολογία από τους μαθητές εκείνους που αθετούν την υπόσχεσή τους, ενώ το έβδομο να μην επιβάλλει σ' αυτούς που δεν τήρησαν την υπόσχεση τους τιμωρία ούτε να εμπλέκεται στη διαδικασία των λογικών συνεπειών, που θα αντιμετωπίσουν οι ασυνεπείς. Στο όγδοο και τελευταίο βήμα αυτής της στρατηγικής ο δάσκαλος οφείλει να ανασυγκροτεί τις δυνάμεις του, ώστε σε περίπτωση αποτυχίας να επανέρχεται στο τρίτο βήμα, κάνοντας μια νέα προσπάθεια.

Εκτός όμως από αυτήν την πολύ αξιόπιστη στρατηγική, ο Glasser πρότεινε και μία εναλλακτική, γνωστή ως «Συνεδριάσεις της Τάξης» (Class-

110. Βλ. Th. Gordon (1999), *ό. π.*, σ.σ. 156-159.

111. Βλ. A. Glasser (1993), *ό.π.* A. C. Filley (1978). «Some normative issues in conflict management». *California Management Review*, 21(2), 61-66. R. J. Burke (1970). «Methods of resolving interpersonal conflict: the constructive use of subordinate differences and disagreement», *Personnel Administrations*, 32(4), 48-55. E. Phillips & R. Cheston (1979). «Conflict resolution: what works», *California Management Review*, 1(11), 76-83.

112. Βλ. W. Glasser (1990). *The quality school, managing school without coercion*. New York: Harper & Row.

Meetings)<sup>113</sup>. Ο εκπαιδευτικός, αν θεωρήσει ότι δεν του «ταιριάζει» η πρώτη, μπορεί να ακολουθήσει τη δεύτερη, προκειμένου να επιλύσει τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη του. Συνεδριάσεις στην τάξη μπορούν να γίνουν για θέματα κοινωνικής ή εκπαιδευτικής φύσεως, αλλά και για άλλα που απασχολούν τους μαθητές. Προϋπόθεση για τις συνεδριάσεις είναι ο δάσκαλος να έχει εκπαιδευτεί στον τρόπο οργάνωσης σχετικών συζητήσεων, γιατί αυτές δεν πρέπει να είναι ευκαιριακές και τελείως αυτοσχέδιες. Σκοπός αυτής της στρατηγικής δεν είναι απαραίτητα η επίλυση όλων των προβλημάτων που ταλανίζουν το δάσκαλο και τους μαθητές, αλλά η άμβλυνσή τους, προς διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου.

Την ίδια στρατηγική, αλλά με αρκετές διαφορές ως προς την επιτέλεσή της, έχει προτείνει κι ο Dreikurs<sup>114</sup>, που την ονομάζει «Συμβούλιο της Τάξης». Σύμφωνα μ' αυτόν, προτού δημιουργηθεί το συμβούλιο, οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν, σε οργανωμένες, δοκιμαστικές συζητήσεις, στην ερμηνεία ρόλων, καθώς και στην κατανόηση τόσο της δικής τους συμπεριφοράς όσο και της συμπεριφοράς των άλλων. Πρόκειται για μια τεχνική κατά την οποία σε ένα παιδί ανατίθεται ένας ρόλος που τον ερμηνεύει όπως το ίδιο τον αντιλαμβάνεται, και με την οποία μπορεί να σταθεί παράμερα και να κοιτάζει τα προβλήματά του με τα μάτια κάποιου άλλου, καθώς και στην κατανόηση τόσο της δικής του συμπεριφοράς όσο και της συμπεριφοράς των άλλων.

Αφού λοιπόν οι μαθητές θα έχουν εξασκηθεί αρκετά σε όλα αυτά, ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει ένα συμβούλιο, τα μέλη του οποίου θα εναλλάσσονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να συμμετέχουν σ' αυτό όλοι οι μαθητές. Το συμβούλιο θα επιλέγει κάποια θέματα που απασχολούν την τάξη και θα τα θέτει προς συζήτηση, υπό τη διακριτική καθοδήγηση του δασκάλου.

Μια ακόμη πολυσυζητημένη και αποτελεσματική μέθοδος επίλυσης των συγκρούσεων, όπως προκύπτει από τα ευρήματα σχετικών ερευνών<sup>115</sup>, είναι

113. Βλ. W. Glasser (1990), *ό. π.*

114. Βλ. R. Dreikurs (1989). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι, σ.σ. 233-236.

115. Βλ. J. A. Guanci (2002). *Peer Mediation: A winning solution to conflict resolution*. Education Digest 67, 26–33. L. Hakim (1992). *Conflict resolution in the schools*. Eric Digest No. ED 365907. D. W. Johnson, R. T. Johnson, B. Dudley & D. Magnuson (1995). «Training elementary school students to manage conflict», *The Journal of Social Psychology*, 6, 673–686. E. J. R. Conn (1989). *Conflict management techniques for kindergarten through fourth grade*. Eric digest No ED 313116. Y. George et al. (1996). *Peer Mediation training: solution to violence in schools*. Eric digest No ED 408019. J. Eisler (1994). *Comprehensive conflict resolution training program*. Eric digest No ED 380749.



αυτή της διαμεσολάβησης των συνομήλικων (Peer Mediation). Σύμφωνα μ' αυτή, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιλύσουν μόνοι τους τις συγκρούσεις, αναλαμβάνοντας ρόλο διαμεσολαβητών, ορισμένοι ασφαλώς από εκείνους που έχουν το πρόβλημα, αφού πρώτα έχουν εκπαιδευθεί από το δάσκαλο. Βασικό στοιχείο αυτής της μεθόδου αποτελεί η εναλλαγή των προσώπων στο ρόλο του διαμεσολαβητή και τα συστατικά της μέρη είναι: η αυτοκαθοδήγηση, η μέριμνα για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η επιδίωξη αποκατάστασης δικαιοσύνης, η εμπιστοσύνη, η αυτοαποκάλυψη και η ευκαμψία στις διαδικασίες που επιτελούνται τα πράγματα. Η δημοκρατική αυτή μέθοδος επίλυσης των συγκρούσεων, κατά γενική ομολογία, βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν καλύτερα το ρόλο τους καθώς και τις υποχρεώσεις τους, τόσο απέναντι στον εαυτό τους, όσο κι απέναντι στο δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.

Εκτός των όσων προαναφέρθηκαν, μπορεί κανείς να συναντήσει πληθώρα μοντέλων και τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων στη διεθνή βιβλιογραφία. Η τεχνική «Σταμάτα και Σκέψου» του J. L. Conn<sup>116</sup>, η μέθοδος «Πες αυτό που θες» του B. Porr<sup>117</sup>, το μοντέλο του D. Weeks<sup>118</sup> - που απαρτίζεται από οχτώ βήματα, παρόμοια με αυτά που πρότεινε ο A. Glasser - το μοντέλο των L. Lantieri & J. Patti<sup>119</sup> - που επικεντρώνεται περισσότερο στην πρόληψη των συγκρούσεων, με προτάσεις τρόπων αυτοελέγχου του ατόμου- είναι ορισμένα από αυτά. Η παρουσίαση όλων των τεχνικών και μοντέλων δεν είναι εφικτή στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αφού θα ξέφευγε και από τα όρια και από τους στόχους της.

Καθίσταται, πάντως, σαφές ότι οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού-μαθητή είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να αντιμετωπιστεί από το δάσκαλο και από το σχολείο γενικότερα, αρκεί να επιλεγεί η πιο κατάλληλη τεχνική, ανάλογα με τις συνθήκες και τα πρόσωπα.

116. Βλ. J. L. Conn (1989). *Conflict Management techniques for Kindergarten through fourth grade*. Eric Digest No ED 313116.

117. Βλ. B. Porr (1996). *Talk it out: conflict resolution in the elementary classroom*. Eric Digest No ED 401506.

118. Βλ. D. Weeks (1992). *The eight essential steps to conflict resolution*. Los Angeles C. A: Jeremy P. Tarcher, Inc.

119. L. Lantieri & J. Patti (1996). *Waying peace in our schools*. Boston M. A.: Beacon Press.

## ΣΤ. Επίλογος

Πειθαρχικά προβλήματα μέσα στην τάξη, εντάσεις, διαφωνίες, καβγάδες μεταξύ των μαθητών και μεταξύ δασκάλου – μαθητών, καταστάσεις, που συχνά ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να ελέγξει, εμποδίζουν τη μάθηση. Για το λόγο αυτό, καθώς και για άλλους που ήδη αναφέρθηκαν (Εισαγωγή), εκπονήθηκε η παρούσα μελέτη με σκοπό να αναλύσει σε βάθος όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του φαινομένου των σχολικών συγκρούσεων.

Μια πρώτη διαπίστωση της παρούσας εργασίας, είναι ότι τα αίτια και οι συνθήκες εντός των οποίων ξεσπούν οι συγκρούσεις, έχουν πολλές διαστάσεις, γεγονός που καταδεικνύει τη δυσκολία στην αντιμετώπισή τους. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι, παρά τις πολλές ερευνητικές προσπάθειες που έχουν συντελεστεί τόσο από την ελληνική όσο και από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα αναφορικά με τον εντοπισμό των αιτιών, υπάρχει ακόμη κενός χώρος για έρευνα, ώστε δικαιούται κανείς να υποστηρίξει πως το θέμα παραμένει ανεξάντλητο.

Δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι η κύρια προϋπόθεση για τη επίλυση συγκρούσεων μαθητή – μαθητή ή εκπαιδευτικού – μαθητή, είναι η γνώση του σχολικού περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα του περιβάλλοντος στην τάξη. Οι πιο πολλές έρευνες συνηγορούν ότι η ανάπτυξη θετικής παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, η αποτελεσματική επικοινωνία, η λειτουργία σε ομαδικά πλαίσια και η ανάληψη ευθυνών συμβάλλουν στη διευθέτηση των συγκρούσεων.

Φυσικά, δεν είναι εύκολη υπόθεση να διαμορφωθεί σε κάθε σχολική τάξη μια υγιής παιδαγωγική σχέση κι ένα ισχυρό ομαδικό πνεύμα και δεν αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός σήμερα, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται πρακτική βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθεί στο δύσκολο και βαρυσήμαντο έργο του.

Τελευταίο αντικείμενο διερεύνησης της εργασίας ήταν τα διάφορα μοντέλα και οι πιο έγκυρες μέθοδοι ρύθμισης των συγκρούσεων, κυρίως από τη διεθνή βιβλιογραφία. Από τη διερεύνηση αυτή προκύπτει το συμπέρασμα ότι αφενός υπάρχουν αναρίθμητα προγράμματα για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στην τάξη, αφετέρου τα προτεινόμενα μοντέλα έχουν διαμορφωθεί βάσει αναγκών ξένων χωρών. Για το λόγο αυτό από την παρούσα μελέτη προτείνεται να αναλάβουν και οι Έλληνες επιστήμονες ανάλογη δράση, για την εξεύρεση ιδιαίτερων μεθόδων επίλυσης των συγκρούσεων, ώστε να αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ή να ελέγξουν τουλάχιστον εμπειρικά, τη δυνατότητα εφαρμογής των γνωστών μεθόδων στην ελληνική πραγματικότητα με ενδεχόμενη προσαρμογή σ' αυτές.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- BERNSTEIN, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- DREIKURS, R. (1980). *Η Ψυχολογία στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- DREIKURS, R. (1989). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ – ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΑΚΗ, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: θεωρία του συστήματος Ν. Α. Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- GORDON, ΤΗ. (1994). *Ο αποτελεσματικός Γονέας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- GORDON, ΤΗ. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωσπουδή, Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι. Ν. (1993). «Εξοπλισμός και εσωτερική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας – Ιστορική εξέταση και εμπειρική διερεύνηση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 83-106.
- ΚΡΙΒΑΣ, Σ. (1986). «Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως Παιδαγωγική Πράξη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 125–140.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1985). «Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, 77–86.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία- Για μια (Αντι)παλη Πρόταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α. (1995). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. Εκδόσεις Λύχνος.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. Ε. (1992α). *Έλληνες Δάσκαλοι – Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. Ε. (1992β). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

**Βιβλιογραφία**

- ASTINGTON, J. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge M.A: Harvard University Press.
- AURIN, K. (Hrsg.) (1984). *Beratung – eine pädagogische Aufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAKEMAN, R. & BROWNLEE, J. R. (1982). «Social roles governing object conflicts in toddlers and preschoolers», In: K. H. RUBIN & H. S. ROSS (eds.), *Peer relations and social skills in childhood*. New York: Springer, 99–111.
- BANDURA, A. (1969). *Principle of Behaviour Modification*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- BENZ, E. & CAROLI, W. (1977). *Beratung im Kontext der Schule*. Ravensburg: Maier.
- BIEHLER, R. F. & SHOWNAN, J. (1997). *Psychology applied to teaching*. New York: Haughton Mifflin.
- BLANDFORD, S. (1998). *Managing discipline in schools*. London: Routledge.
- BOULDING, E. (1990). *A global civic culture*. Syracuse University Press.
- BURKE, J. (1970). «Methods of resolving interpersonal conflict: the constructive use of subordinate differences and disagreement», *Personnel Administrations*, 32(4), 48–55.
- CAMERON, K. S., KIM, M. U. & WHETTON, D. A. (1987). «Organizational effects of decline and turbulence», *Administrative Science Quarterly*, 32, 222–240.
- CAMRAS, J. A. (1984). «Children's verbal and non verbal communication in a conflict situation», *Ethology and Sociobiology*, 5, 255–268.
- CLARK, D. A. & ASTUTO, T. A. (1994). «Redirecting reform: challenges to popular assumptions about students and teachers», *Phi Delta Kappan*, 75(7), 513–520.
- CONN, E. G. R. (1989). *Conflict management techniques for kindergarten through fourth grade*. Eric digest No ED 313116.
- COOMBS, C. H. (1987). «The Structure of Conflict», *American Psychologist*, 42, 355–363.
- COOPER, B. S. (1988). «The measurement of conflict interaction intensity», *Human Relations*, 41(2), 171–178.
- CORSARO, W. & RIZZO, T. (1990). «Disputes in the peer culture of American and Italian nursery schoolchildren», In: A. GRIMLAW (ed.), *Conflict talk: sociological investigations of arguments in conversations*. New York: Cambridge University Press, 21–66.



- DALTON, M. (1950). «Conflict between staff and line managerial officers», *American Sociological Review*, 15, 342-351.
- DE VRIES, R. & ZAN, B. (1994). *Moral classroom, moral children: creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- DEUTSCH, M. (1993). «Educating a peaceful world», *American Psychologist*, 48(5), 510-517.
- DUNN, J. (1987). «The beginnings of a moral understanding: development in the second year», In: K. KAGAN & S. LAMP (eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago I. L.: The University of Chicago Press, 91-112.
- EISENBERG, A. R. & GARVEY, C. (1981). «Children's use of verbal strategies in resolving conflicts», *Discourse Processes*, 4, 149-17.
- EISLER, J. (1994). *Comprehensive conflict resolution training program (1993-1994)*. Eric digest No ED 380749.
- ELKIND, D. (1993). *Reinventing childhood: Raising and educating children in a changing world*. Rosemont, N. J: Modern Learning Press.
- ERIKSON, E. (1987). *A way of looking at things: selected papers of E. Erikson 1930-1980*. New York: Norton.
- ERON, L. D. (1997). «The development of antisocial behaviour from a learning perspective», In: D. M. STOFF, J. BRIELING & J. D. MASER (eds.), *Handbook of Antisocial Behaviour*, New York: Wiley, 140-147.
- FABER, A. & MAZLISCH, E. (1980). *How to talk so kids will listen and listen so kids will talk*. New York: Avon Books.
- FEND, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim und Basel: Beltz.
- FILLEY, A. (1975). *Interpersonal Conflict Resolution*. Glenview: Scott, Foresman.
- FILLEY, C. (1978). «Some normative issues in conflict management», *California Management Review*, 21(2), 61-66.
- FOLGER, J. P. & POOLE, M. S. (1984). *Working through conflict: a communication perspective*. Glenview: Scott, Foresman.
- FROYEN, L. A. (1993). *Classroom Management : The reflective teacher leader*. Macmillan Publishing Company.
- GEORGE, Y. et al. (1996). *Peer Mediation training: solution to violence in schools*. Eric digest No ED 408019.
- GIRARD, L. K. (1995). *Preparing Teachers for Conflict Resolution in the Schools*. Eric digest ED 387456.
- GLASSER, W. (1990). *The quality school: managing students without coercion*. New York: Harper & Row.

- GOFFMAN, E. (1976). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin.
- GOTTFREDSON, G. D. & HOLLIFIELD, G. H. (1988). «How to diagnose school climate: pinpointing problems, planning changes», *National Association of Secondary School Principals*, 72(506), 63-70.
- GRAUDENZ, I. (1992). *Lehrer lernen sich selbst besser kennen*. Göttingen, Bern, Toronto: Hogrefe.
- GUANCI, J. A. (2002). «Peer Mediation: A winning solution to conflict resolution», *Education Digest*, 67, 26 – 33.
- HAKIM, L. (1992). *Conflict resolution in the schools*. Eric digest No. ED 365907.
- HAY, D. F. (1984). «Social conflict in early childhood», *Annals of Child Development*, 1, 1-44.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. H. (1993). *Management of Organizational Behaviour*. Endlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HOCKER, J. L. & WILMOT, W. (1991). *Interpersonal Conflict*. Dubuque: Wm. C. Brown.
- HUBER, G. L. (1986). «Pädagogische Interaktion in der Schule», In: B. WEIDENMANN (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, München-Weinheim: Psychologie VerlagsUnion, 397-433.
- HURRELMANN, K. & Ulich, D. (1980). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- JACKSON, P. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., DUDLEY, B. & MAGNUSON, D. (1995). «Training elementary school students to manage conflict», *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 673-686.
- JONES, V. F. & JONES, L. S. (1998). *Comprehensive Classroom Management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- KATZ, N. H. & LAWYER, G. W. (1993). *Conflict Resolution: building bridges*. California: Corwin Press, Inc.
- KILLEN, M. & TURIEL, E. (1991). «Conflict resolution in preschool social interactions», *Early Education and Development*, 2, 240-255.
- KILLEN, M. & NAIGLES, L. (1995). «Preschool children pay attention to their addressees: effects of gender and composition on peer disputes», *Discourse Processes*, 19, 329-345.
- LANTIERI, L. & PATTI, J. (1996). *Waying peace in our schools*. Boston M. A.: Beacon Press.
- LEE, A. (1991). «An unequal equation: a model of yin yang dynamics in conflict resolution». (Doctoral Dissertation University of Toronto, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 53, 2692.



- LEWIN, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- LIPPITT, G. L. (1982). «Managing conflict in today's organizations», *Training and Development Journal*, July, 67-74.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LOTT, J. & H. S. GLENN (1997). *Positive discipline in the classroom*. Amherst, M. A: Prima.
- MARTIN, L. R. (1981). *Schulberatung -Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeption*. Stuttgart: Klett.
- MARTIN, L. R. (1991). «Beratung als pädagogische Disziplin», *Pädagogische Rundschau*, 45, 585-597.
- MAYER, R. J. (1990). *Conflict Management: The courage to confront*. Columbus, OH: Buttelle Press.
- McFARLAND, W. P. (1988). «The effects of a developed interpersonal communication skills training program and gender on three self – reported conflict resolution styles of eleventh grade vocational students» (Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania (1988). *Dissertation Abstracts International*, 49(04), 1114.
- MEHAN, H. (1978). *Learning lessons*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- MILLER, N. E. (1953). «Comments on theoretical models: Illustrated by the development of a theory of conflict behavior», *Journal of Personality*, 20, 82-100.
- MILLER, N. E. (1959). «Liberalization of basic S-R concepts: extensions to conflict behaviour, motivation and social learning», In: S. KOCH (ed.), *Psychology: A study of a science (Vol.2). General systematic formulations, learning, and special processes*, New York: McGraw-Hill. New York, 196-292.
- MITCHELL, D. E., ORTIZ, F. I. & MITCHELL, T. K. (1987). *Work orientation and job performance: the cultural basis of teaching rewards incentives*. Albany, New York: Sunny Press.
- MUSGROVE, H. & TAYLOR, P. H. (1971). «Die Auffassung der Lehrerrolle bei Lehrern und Eltern». In: K. BETZEN & K. E. NIPKOW (Hrsg.), *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*, München: Piper, 81-92.
- OWENS, R. J. (1991). *Organizational Behaviour in Education*. Edlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- PERRY, D., PERRY, L. & KENNEDY, E. (1992). «Conflict and the development of antisocial behaviour», In: C. U. SHANTZ & W. W. HARTUP (eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 301-324.

- PHILLIPS, E. & CHESTON, R. (1979). «Conflict resolution: what works», *California Management Review*, 1(11), 76–83.
- PIAGET, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1967). *The child's conception of the world*. New York: Littlefield, Adams and Co.
- PONDY, J. R. (1967). «Organizational conflict», *Administrative Science*, 12(2), 513-520.
- PORR, B. (1996). *Talk it out: conflict resolution in the elementary classroom*. Eric Digest No ED 40150.
- PORTER, J. N. & TAPLIN, R. (1987). *Conflict and conflict resolution. A sociological introduction with updated bibliography and theory section*. New York: University Press of America.
- REED, R. J. (1983). «Causes and remedies of school conflict and violence», *National Dissertation of Secondary School Principals*, 67(462), 75–79.
- ROBBINS, S. P. (1978). «'Conflict management' and 'Conflict resolution', are not synonymous terms», *California Management Review*, XXI (2), 67-74.
- ROSS, H. & CONANT, C. (1992). «The social structure of early conflict: interaction, relationships and alliances», In: C. U. SHANTZ & W.W. HARTUP (eds.), *Conflict in child and adolescent development*, Cambridge M.A: Cambridge University Press, 153-185.
- SCHULZ VON THUN, F. (1981 Bd. 1, 1989 Bd. 2). *Miteinander Reden: Störungen und Klärungen, Bd. 1, Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung Bd. 2*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- SCHWENK, C. L. (1990). «Conflict in organizational decision making: an exploratory study of its effect in for-profit and not for-profit organizations», *Management Science*, 36(4), 436-448.
- SELIGMAN, M. (1994). *What you can change and what you can't change*. New York: Simon & Schus.
- SELVINI-PALAZZOLI, M. et al. (1978). *Der entzauberte Magier*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SHANTZ, C. U. & HARTUP, W. W. (1989) (eds.). *Conflict in Child and Adolescent Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHANTZ, C. U. & SHANTZ, D. U. (1985). «Conflict between children: social-cognitive and sociometric correlates», In: W. DAMON & W. BERKOWITZ (eds.), *New directions for children development: Vol. 29, Peer conflict and psychological growth*, San Francisco, C. A.: Jossey – Bass, 3-22.



- SHANTZ, C. U. (1987). «Conflict between children», *Child Development*, 58, 283-305.
- SHANTZ, C. U. (1987). *The promises and perils of social conflicts*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, Maryland.
- SHAPIRO, B. S., DINGES, D. F., CAROTA, E., ORNE, N., BAUER, L., REILLY, B., WHITEHOUSE, W., OHENE-FREMPOUND, K. & ORNE, M. T. (1995). «Home management of sickle celebrated pain in children and adolescents: Natural history and impact on school attendance», *Pain*, 61, 139-144.
- SIMPSON, D. (1977). «Handling group and organizational conflict», In: *The 1977 annual handbook for group facilitators*, San Diego, CA: University Associates, 120-122.
- SMITH, T. & GEOFFREY, R. (1968). *The complexities of the urban classroom: an analysis toward a general theory of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STRODL, P. (1992). *A model of teacher leadership*. A paper presented at the Annual meeting of the Eastern Educational Association, Hilton, Head, SC.
- VESPO, J. E. & CAPLAN, M. (1993). «Preschoolers differential conflict behaviour with friends and with acquaintances», *Early Education and Development*, 4 (1), 45-53.
- WALLER, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- WEEKS, D. (1992). *The eight essential steps to conflict resolution*. Los Angeles, C. A.: Jeremy P. Tarcher, Inc.
- WHEELER, E. J. (1994). *Peer Conflict in the Classroom*. Eric Digest ED372871.
- WINKEL, R. (1988). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- WOODS, R. D. (1989). «Conflict management climate and procedures in selected public school in North Carolina», *Dissertation Abstract International*, 52,53A.

**ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ**

**ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΜΕΝΟΠΑΙΔΩΝ  
«ΚΥΑΝΟΥΣ ΣΤΑΥΡΟΣ»:  
ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ιωάννινα 2003





Γιώργος Νικολάου\*

## **Το Σχολείο Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός»: Ένα παράδειγμα δίγλωσσης εκπαίδευσης**

### **Περίληψη**

Η εισαγωγή δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στο ελληνικό σχολείο προσκρούει, αφενός στον τρόπο με τον οποίο επιχειρείται να πραγματοποιηθεί και αφετέρου στα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από ένα τέτοιο εγχείρημα. Όσο και αν φαίνεται, από μια πρώτη ματιά, ότι η Ελλάδα δεν διαθέτει σημαντικές εμπειρίες δίγλωσσων προγραμμάτων, υπάρχουν, ωστόσο, κάποια σχολεία, κυρίως στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που έχουν μια μακρόχρονη δίγλωσση εμπειρία.

Ανάμεσα στα σχολεία αυτά συμπεριλαμβάνεται και ο «Κυανούς Σταυρός» της Αρμένικης Παροικίας της Ελλάδας. Πρόκειται για ένα σχολικό συγκρότημα που συμπεριλαμβάνει Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο. Παρότι το συγκεκριμένο συγκρότημα ανήκει στην ιδιωτική εκπαίδευση, ο μαθητικός του πληθυσμός προσεγγίζει από απόψεως κοινωνικής και οικονομικής το συνηθισμένο, ελληνικό μέσο όρο.

Η μελέτη για τον τρόπο που λειτουργεί ο «Κυανούς Σταυρός», με την από κοινού εξέταση του Δίγλωσσου Προγράμματος Σπουδών του και τη συνολική αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του, παραπέμπει σε ορισμένα σημαντικά στοιχεία, που σχετίζονται με τη δίγλωσση εκπαίδευση και τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν γενικότερα από το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

**Λέξεις κλειδιά:** Δίγλωσση εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση μειονοτήτων, Αρμένιοι, Διασπορά, Εκπαίδευση της αρμένικης Διασποράς.

## **L' Ecole arménienne d'Athènes «Croix d'Azur»: un paradigme d'éducation bilangue**

### **Résumé**

La discussion sur le besoin d'introduction de programmes d'études bilangues dans les écoles grecques se heurte souvent à la manière que cette introduction doit s'effectuer et à l'efficacité des résultats attendus. Malgré le fait que la Grèce manque d'une longue et solide expérience dans le domaine de l'enseignement bilangue, cependant, il existe quelques écoles qui fonctionnent depuis longtemps avec un curriculum en deux langues.

Parmi ces écoles figure l'établissement de la «Croix d'Azur» qui appartient à la Communauté Arménienne de Grèce et dans le sein duquel fonctionnent une école maternelle, une école primaire et un collège (Gymnassio). Ces écoles n'ont pas les caractéristiques des établissements privés et coûteux, qui ne pourraient pas nous donner la mesure d'une comparaison fiable avec le reste de l'Éducation Nationale. Par contre, les élèves qui les fréquentent approchent, au niveau social et économique, la moyenne nationale.

L'étude du fonctionnement de la «Croix d'Azur», la focalisation sur les Programmes d'Études bilangues et sur son efficacité au niveau de la réussite scolaire, nous fait découvrir certains éléments de l'enseignement bilangue très importants, qui pourraient, éventuellement, être généralisables dans le sein de l'Éducation Nationale.

**Mots-clés:** Education bilangue, éducation interculturelle, éducation des minorités, Arméniens, Diaspora, éducation de la Diaspora arménienne.

---

\* Λέκτορας Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων



## Εισαγωγή

Ο επιστημονικός διάλογος που διεξάγεται σχετικά με τα θέματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά τις ισχυρές, αντίθετες φωνές, τείνει να αποδεχτεί την αναγκαιότητα συνυπολογισμού, αξιοποίησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου, το οποίο ο κάθε μαθητής μεταφέρει από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο. Το κεφάλαιο αυτό συμπεριλαμβάνει και την πρώτη γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή (Cummins 1996, Δαμανάκης 1997, Δράκος 1997, Σκούρτου 1999, Νικολάου 2000). Στην πραγματικότητα η θέση αυτή δεν είναι καινούργια. Η πρόσφατη νομιμοποίησή της αφορά, θα λέγαμε, συγκεκριμένους, μειονοτικούς ή στερημένους πληθυσμούς, των οποίων το πολιτισμικό προϊόν δεν εύρισκε ανταπόκριση στην «αγορά» του σχολείου (Lahire, 1998), με αποτέλεσμα και οι γλώσσες των ομάδων αυτών, που ασφαλώς δεν ήταν γλώσσες «κύρους», να αγνοούνται ή ακόμη και να καταδιώκονται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 1996). Η ταυτόχρονη λειτουργία ακριβών, δίγλωσσων, ιδιωτικών σχολείων όχι μόνο δεν προκάλεσε την αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας, αλλά, αντίθετα, έγινε συχνά επίκληση του παραδείγματός τους, ως μέτρου σύγκρισης με την ασθμαίνουσα, δημόσια εκπαίδευση.

Ο Reich (1997) έχει ήδη κάνει τις επισημάνσεις αυτές, διακρίνοντας τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης: α. Αυτή που μέσα από ακριβά ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται στα παιδιά των ξένων, υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα κύρους, β. Αυτή που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων ενδεχομένως δεν ανήκουν στα προνομιούχα στρώματα, αλλά όμως μπορούν να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις και τέλος, γ. Αυτή που απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα στις ομάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στερημένες και συγχρόνως δεν μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση.

Στη χώρα μας συναντούμε κυρίως τα δύο πρώτα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στα ελάχιστα σχολεία της τρίτης κατηγορίας<sup>1</sup>, το δίγλωσσο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, συνήθως σε Αγγλικά και Ελληνικά, δεν λάμβανε υπόψη του την πρώτη γλώσσα των μαθητών, αφού οι τελευταίοι προέρχονται, ως επί το πλείστον, από μη αγγλόφωνες χώρες (Δαμανάκης 1997, Νικο-

1. Πρόκειται για τα πρώην Σχολεία Παλιννοστούντων, που με το Ν. 2413/96 μετατράπηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, από πέρυσι καταργήθηκε και στα σχολεία αυτά το δίγλωσσο, ελληνο-αγγλικό πρόγραμμα.

λάου 2000). Από τους άλλους δύο τύπους διγλωσσης εκπαίδευσης, ο πρώτος είναι ευρύτερα γνωστός και αφορά τα ιδιωτικά, ξενόγλωσσα σχολεία που εποπτεύονται από τις μορφωτικές αντιπροσωπεΐες ξένων κρατών στη χώρα μας, και λειτουργούν με το δικό τους Αναλυτικό Πρόγραμμα. Απευθύνονται κυρίως σε αλλοδαπούς, αλλά και σε κάποιους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι, ωστόσο, θα πρέπει να έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν τα συνήθως πολύ δαπανηρά δίδακτρα. Ο δεύτερος τύπος διγλωσσων σχολείων είναι σχετικά άγνωστος και περιλαμβάνει τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και τα σχολεία κάποιων εθνοτικών ή θρησκευτικών κοινοτήτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κατοχυρωμένο το δικαίωμα έκφρασης της ετερότητάς τους. Τα μέλη άλλωστε των κοινοτήτων αυτών έχουν και πλήρη πολιτικά δικαιώματα, αφού η πλειοψηφία τους είναι Έλληνες πολίτες. Αναφερόμαστε σε σχολεία όπως των Αρμένιων και των Ισραηλιτών, που λειτουργούν εδώ και πολλές δεκαετίες στη χώρα μας (Νικολάου 2000). Η κοινωνική, οικονομική και μορφωτική προέλευση των μαθητών σε αυτά τα σχολεία δεν διαφοροποιείται σημαντικά από τον γενικό μέσο όρο της χώρας, με εξαίρεση βέβαια τα μειονοτικά σχολεία των Μουσουλμάνων της Θράκης. Κατά συνέπεια, το διγλωσσο, παιδαγωγικό παράδειγμα των σχολείων αυτών, στο βαθμό που αξιολογηθεί θετικά, θα μπορούσε να χρησιμεύσει στο διάλογο που έχει ανοίξει για τη σκοπιμότητα και τον τρόπο εφαρμογής διγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλόγλωσσοι, αλλοδαποί μαθητές.

Η συγκεκριμένη μελέτη εντάσσεται ακριβώς σε αυτό το πλαίσιο και αποτελεί μία πρώτη, συστηματική απόπειρα παρουσίασης μίας εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως είναι αυτή του αρμένικου σχολικού συγκροτήματος του «Κυανού Σταυρού». Βέβαια η επιστημονική αυστηρότητα δεν επιτρέπει να καταλήξουμε σε οριστικά και αδιαμφισβήτητα συμπεράσματα, ιδίως σε ό,τι έχει σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, μέσα από μία σχετικά βραχυχρόνια έρευνα πεδίου, η οποία διήρκεσε έξι μήνες. Ειδικά, η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας και συνέχειας του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου δεν ακολούθησε, εκ των πραγμάτων, την ποσοτική λογική, αλλά αρκεστήκαμε σε μαρτυρίες των εκπαιδευτικών και των γονέων της κοινότητας. Έτσι, από τα ευρήματά μας απουσιάζει η ποσοτική τεκμηρίωση, γεγονός που δεν είναι ασυνήθιστο όταν χρησιμοποιούνται ποιοτικές μέθοδοι. Εκείνο που αναδύεται ως συμπέρασμα βασίζεται στην ανάλυση της γνώμης των ερωτώμενων και ίσως να αποτελεί περισσότερο μία «κοινή αίσθηση», την οποία έχουμε σκοπό οπωσδήποτε να ελέγξουμε, επανερχόμενοι στο ίδιο θέμα, με ποσοτική μεθοδολογία, σε επόμενη μελέτη.

Από την άλλη, κάνουμε λόγο για «εκπαιδευτική κοινότητα» γιατί ο «Κυα-



νούς Σταυρός» δεν είναι ένα συνηθισμένο σχολείο, αφού είναι στενά συνδεδεμένος με την καθημερινή εθνική, ιδεολογική, πολιτισμική και κυρίως κοινωνική ζωή της αρμένικης κοινότητας της Αθήνας. Πρωταρχικός σκοπός και λόγος ύπαρξης του σχολείου είναι η ανάγκη για τη διατήρηση του εθνικού φρονήματος της διασποράς και η άσβεστη επιθυμία παλινόρθωσης του Αρμενικού Κράτους στα ιστορικά του σύνορα. Η διατήρηση του φρονήματος περνάει μέσα από σύμβολα και ιδεολογίες, σφυρηλατείται μέσα από τη διαφύλαξη ζωντανής της μνήμης της Γενοκτονίας και ενσαρκώνεται μέσα από τη συμμετοχή σε συλλόγους, αθλητικά σωματεία και οργανώσεις με έντονο τον εθνικό χαρακτήρα και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών. Το δόγμα και η γλώσσα αποτελούν τους αδιαμφισβήτητους πυλώνες πάνω στους οποίους οικοδομείται το αρμενικό εθνικό φρόνημα. Το αλφάβητο κατέχει θέση λατρευτικού αντικειμένου μέσα στην αρμένικη παράδοση και ο εμπνευστής του, ο Μεσρώπ Μαστότς, έχει αναγορευθεί σε άγιο του αρμένικου χριστιανικού δόγματος. Αντιλαμβάνεται κανείς τη διαπλοκή και τη συνέργια μεταξύ της θρησκείας, της γραμματείας, του πολιτισμού και της ιστορίας στην οικοδόμηση της αρμένικης εθνικής ταυτότητας, η οποία εδώ και αιώνες έχει σαφείς ή λιγότερο σαφείς γεωγραφικές αναφορές, ενώ δυσανάλογα μικρή ήταν η ιστορική διάρκεια της θεσμικής υπόστασης ενός αυτόνομου και ανεξάρτητου αρμένικου έθνους-κράτους. Το γεγονός αυτό ίσως μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο περισσότερο για εθνοτική ταυτότητα.

Οι Αρμένιοι της Ελλάδας συμμετέχουν όσο καλύτερα και περισσότερο μπορούν στην πολιτική, οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή της χώρας μας, και μπορούμε να τους θεωρήσουμε πολύ καλά ενσωματωμένους στον εθνικό και κοινωνικό κορμό. Ταυτόχρονα, διατηρούν ένα σημαντικό κομμάτι του εαυτού τους και της υπόστασής τους ταγμένο στη δικαίωση του Αρμενικού Ζητήματος. Η διατήρηση της συλλογικής μνήμης και της παροικιακής συνοχής είναι μία υπόθεση που εξυπηρετείται μέσα από τη λειτουργία αρμένικων σχολείων παντού, όπου ζουν Αρμένιοι. Σκοπός τους είναι αφενός η παροχή στους μαθητές των απαραίτητων εφοδίων που θα τους επιτρέψουν την ευδοκίμησή τους μέσα στην κοινωνία υποδοχής και αφετέρου η διατήρηση της γλώσσας, του δόγματος και του πολιτισμού τους, με λίγα λόγια της ιδιαίτερης αρμενικής τους ταυτότητας.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η όλη οργάνωση και λειτουργία των αρμένικων σχολείων εδράζονται πάνω σε ένα ιδιαίτερο ιδεολογικό και παιδαγωγικό βάθος. Χωρίς να το παραγνωρίζουμε, να το αγνοούμε ή να το θεωρούμε ήσσονος σημασίας, διευκρινίζουμε ότι, στην παρούσα φάση, ο σκοπός αυτής της μελέτης δεν είναι η αξιολογική προσέγγιση της ιδεολογίας του σχολείου. Είναι άλλος και είναι πολύ συγκεκριμένος: επιχειρούμε να εξετάσου-

με αν το παράδειγμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης των Αρμενίων καταφέρει να δημιουργεί ισορροπημένα δίγλωσσους μαθητές (Σκούρτου, 1997), χωρίς ταυτόχρονα να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή εξέλιξη τους μέσα σ' ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι το ελληνικό, το οποίο είναι μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό.

### Σημασία και Τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Επιχειρώντας να διεξέλθουμε συνοπτικά το θεωρητικό διάλογο που διεξάγεται σχετικά με την αξία και τη σκοπιμότητα εφαρμογής Δίγλωσσων Προγραμμάτων Σπουδών στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο για τους αλλόγλωσσους μαθητές, όσο και για τους γηγενείς, διαπιστώνουμε ότι στη διεθνή βιβλιογραφία, μέσα από την επιστημονική έρευνα, διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις: το βασικό επιχείρημα αυτών που είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ότι η διδασκαλία αυτή μειώνει την έκθεση των αλλόγλωσσων μαθητών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι συχνά επενδυμένοι με έντονη ρητορεία (Cummins, J., 1999): για παράδειγμα ο ισχυρισμός της ομάδας U.S. English, ότι «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών», ή η άποψη του Schlesinger (1991), ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες», ενώ «η μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σ' έναν ευρύτερο κόσμο». Τρία βασικά επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης:

1. ο ισχυρισμός ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» (Time on task) ή η «μέγιστη έκθεση» (maximum exposure) είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας.
2. ο ισχυρισμός ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμβάπτισης, οι μαθητές-μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (μέσα σε 1-2 χρόνια), ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα την αφομοιωτική διάσταση αυτής της θέσης.
3. ο ισχυρισμός ότι η εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ' ό,τι τα μεγαλύτερα.

Η Rosalie Pedalino Porter (1990), ο Gary Imhoff, ο Nathan Glazer (1985), είναι μεταξύ εκείνων των επιστημόνων στον Αγγλοσαξονικό χώρο, που απορρίπτουν τα δίγλωσσα προγράμματα ως μη αποτελεσματικά, βασιζόμενοι πάνω στα γλωσσολογικά – παιδαγωγικά επιχειρήματα που προαναφέραμε.

Οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι



ναντι στα αντισταθμιστικά (compensatory), ή μεταβατικά, δίγλωσσα προγράμματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου (Collier 1992, Fishman 1976, Lambert 1975, Swain 1979). Υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην Α'θμια Εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα τους παράσχει ένα θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση τις χρονικές περιόδους που απαιτούνται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους γηγενείς συνομηλίκους, οι αναλυτές έχουν επισημάνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα πρέπει να αναμένουμε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Οι δύο θεωρητικές αρχές που προτείνονται για να υποστηρίξουν τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι αυτές του *εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας* (*additive bilingual enrichment principle*) και της *αλληλεξάρτησης* (*interdependence*), ή της *κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας* (*common underlying proficiency*) (Cummins, J., 1999).

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, το παιδί που έχει αποκτήσει καλή γνώση δύο γλωσσών έχει ένα γλωσσικό πλεονέκτημα απέναντι στο μονόγλωσσο παιδί. Το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που αποκτούν οι δίγλωσσοι μαθητές στις δύο γλώσσες τους μπορεί να ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και νοητική τους ανάπτυξη. (Cummins, 1999, Diaz & Klinger 1991, Δράκος 1998, Σκούρτου 1998, Νικολάου, 1999).

Σύμφωνα με την αρχή της *αλληλεξάρτησης*, παραδεχόμαστε ότι η εμπειρία στην πρώτη γλώσσα (Γ1) και μάλιστα η απόκτηση ακαδημαϊκής επάρκειας σ' αυτή, βοηθά και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2), αφού πλήθος μεταγλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 χρησιμοποιούνται και για τη Γ2. Πολύ απλά παραδεχόμαστε ότι η Γ2 μπορεί να ενισχυθεί έστω και με λιγότερη έκθεση σ' αυτή, όταν πρέπει το παιδί να παγιώσει και να μάθει ακαδημαϊκά τη Γ1. Αντίθετα, το ρήγμα στην κατάκτηση της Γ1, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (Γ1 και Γ2) έχει ως συνέπεια τη «διπλή ημιγλωσσία» (*semilinguism*) ή «αφαιρετική διγλωσσία», που σημαίνει ότι το παιδί από την αλλοδαπή δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική ούτε την ξένη γλώσσα (Δράκος, 1998).

Όσον αφορά την τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης, χρειάζεται να θέσουμε τα όρια ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (Baker, 2001). Πρόκειται για δύο ξεχωριστές περιπτώσεις όπου στην πρώτη η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, ενώ στη δεύτερη

υπάρχουν, βεβαίως, δίγλωσσα παιδιά αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία. Ο γενικός όρος “δίγλωσση εκπαίδευση” χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις. Για να είμαστε περισσότερο ακριβείς χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας συνήθης διαχωρισμός των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης της Διατήρησης (Hornberger 1991, Fischman 1976). Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση της Διατήρησης, αντίθετα, στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας. Ο Baker (2001) αναφέρεται σε δέκα τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών (Πίνακας 1)

|   | <b>Μοντέλο Εκπαίδευσης</b>                                          | <b>Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται</b> | <b>Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη</b>                                              | <b>Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος</b>                      |
|---|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1 | Εκπαίδευση Εμβύθισης (Δομημένη Εμβάπτιση)                           | Γλωσσικές Μειονότητες                      | Πλειονοτική Γλώσσα                                                                       | Αφομοίωση Μονογλωσσία                                          |
| 2 | Εμβύθιση με μεταβατικές /αντισταθμιστικές Τάξεις                    | Γλωσσικές Μειονότητες                      | Πλειονοτική Γλώσσα που ενισχύεται σε μεταβατικές / αντισταθμιστικές Τάξεις               | Αφομοίωση Μονογλωσσία                                          |
| 3 | Απομονωτική Εκπαίδευση                                              | Γλωσσικές Μειονότητες                      | Μειονοτική Γλώσσα χωρίς δικαίωμα επιλογής                                                | Απομόνωση Μονογλωσσία                                          |
| 4 | Μεταβατική - Δίγλωσση Εκπαίδευση                                    | Γλωσσικές Μειονότητες                      | Προσωρινή χρήση της μητρικής γλώσσας με προοδευτική επικράτηση της πλειονοτικής γλώσσας. | Αφομοίωση Μονογλωσσία                                          |
| 5 | Διαχωριστική Εκπαίδευση                                             | Γλωσσικές Μειονότητες                      | Μειονοτική Γλώσσα από επιλογή                                                            | Διαχωρισμός Μονογλωσσία                                        |
| 6 | Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς | Γλωσσικές Μειονότητες                      | Διγλωσσία με έμφαση στη Μειονοτική Γλώσσα                                                | Διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς Διγλωσσία |



|    | Μοντέλο Εκπαίδευσης                                 | Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται | Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη                | Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος                   |
|----|-----------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 7  | Δίγλωσση Εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες            | Γλωσσική Πλειονότητα                | Δύο (ή περισσότερες) κυρίαρχες γλώσσες              | Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία    |
| 8  | Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας) | Γλωσσική Πλειονότητα                | Πλειονοτική Γλώσσα με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας | Περιορισμένος εμπλουτισμός<br>Περιορισμένη Διγλωσσία |
| 9  | Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση                       | Γλωσσική Μειονότητα και Πλειονότητα | Μειονοτική και Πλειονοτική Γλώσσα                   | Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία    |
| 10 | Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης                      | Γλωσσική Πλειονότητα                | Έμφαση στην ξένη γλώσσα (αρχικά)                    | Πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία               |

Πίνακας 1. Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Baker

### Η σημασία της Διγλωσσίας

Από την παρουσίαση των δέκα βασικών τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι κάποιοι από αυτούς οδηγούν απευθείας στη μονογλωσσία και την αφομοίωση, με βασική αρχή ότι οι μειονότητες θα πρέπει να θυσιάζουν τους παραδοσιακούς τους τρόπους ζωής και να υιοθετούν αυτόν της πλειοψηφίας. Κάποιοι άλλοι οδηγούν στην αθροιστική διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, υποστηρίζοντας ότι οι μειονότητες θα μπορούν να διατηρούν τους παραδοσιακούς τρόπους ζωής. Είναι προφανής η ηθική νομιμοποίηση της δεύτερης θέσης, όπως προφανές είναι και το γεγονός ότι δεν υφίσταται ένας μόνο τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης και ότι ανάλογα με τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτείται να γίνεται και η κατάλληλη επιλογή. Η παραπάνω συζήτηση πείθει για την ανάγκη τόσο της διατήρησης της πρώτης γλώσσας των μειονοτικών, μεταναστευτικών και αλλόγλωσσων κοινοτήτων, όσο και για την ανάγκη εμπλουτισμού, μέσα από διγλωσσια προγράμματα του γηγενούς πληθυσμού.

Οι λόγοι που νοηματοδοτούν την αξία της διγλωσσίας σήμερα είναι ιδεολογικοί, διεθνείς, αλλά και προσωπικοί. Σε κάθε περίπτωση, η γνώση περισσότερων γλωσσών είναι ένα μορφωτικό κεφάλαιο, που ρευστοποιείται σε ηθικό, συναισθηματικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομι-

κό επίπεδο, ανάλογα με τις προτεραιότητες και τις ανάγκες του ατόμου που το κατέχει.

Στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, που επιχειρεί να επιτύχει ένα πολιτιστικό, πολιτικό κοινωνικό και οικονομικό άνοιγμα προς τον κόσμο, η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία αποτελούν ένα σημαντικό εφόδιο για την επίτευξη αντίστοιχων στόχων. Επομένως η προώθηση και η επεξεργασία προγραμμάτων διγλωσσης εκπαίδευσης και η συμπερίληψή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου – και όχι μόνο – είναι πλέον αναγκαιότητα. Τα Προγράμματα αυτά θα προωθούν την αθροιστική διγλωσσία για τις μειονότητες αλλά και για την πλειοψηφική ομάδα. Στο πλαίσιο αυτό, όπως αναφέραμε και παραπάνω, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε και μελετήσουμε τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων Αρμενοπαίδων, τα οποία εδώ και δεκαετίες λειτουργούν με δίγλωσσα σχολικά προγράμματα.

## **Η ΜΕΛΕΤΗ**

### **Προβληματική και ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση την παραπάνω θεωρητική σύνοψη και με αφετηρία τη δίγλωσση λειτουργία του σχολείου Αρμενοπαίδων, προσπαθήσαμε, καταρχήν, να διαπιστώσουμε αν και μέσα από ποια διαδικασία, οι μαθητές του αναπτύσσουν τη διγλωσσική ικανότητα ή αυτό που ο Cummins αποκαλεί “bilingual proficiency”, (Cummins, 1999). Στη συνέχεια, κρίναμε σκόπιμο να εξετάσουμε το αν και κατά πόσο το δίγλωσσο Πρόγραμμα Σπουδών διευκολύνει ή δυσχεραίνει την εξέλιξη και πορεία των μαθητών μέσα στο μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όταν αυτοί εγκαταλείπουν πλέον το συγκεκριμένο σχολείο.

Στην προσπάθειά μας να παρουσιάσουμε και να αποτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου δίγλωσσης εκπαίδευσης, που λειτουργεί εδώ και δεκαετίες στη χώρα μας και μάλιστα πολύ πριν η Ελλάδα καταστεί χώρα υποδοχής μεταναστών, διεξήλθαμε τα παρακάτω επιμέρους θέματα:

- Η ιστορική πορεία της αρμενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
- Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο.
- Προέλευση και διάρθρωση του δίγλωσσου Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου
- Κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ιδιαίτερα σε θέματα διγλωσσίας.

### **Χώρος και χρόνος συλλογής δεδομένων**

Η περίοδος συλλογής των δεδομένων διήρκεσε από τα τέλη Σεπτεμβρίου του 2001 έως τις αρχές Μαρτίου του 2002.



Περιοριστήκαμε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο, γιατί εκεί συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός Αρμενίων μαθητών. Επιπλέον, εστίασαμε την έρευνα στην περιοχή της Αττικής και ειδικότερα σε σχολείο του Νέου Κόσμου, που καθοδηγείται από την Εθνική Αρμένικη Επιτροπή της Ελλάδας, υπό τη σκέπη του Αρμένικου Κυανού Σταυρού, γιατί εκεί παρατηρείται η μεγαλύτερη συγκέντρωση των μελών της παροικίας.

### **Ο πληθυσμός της μελέτης**

Ο μαθητικός πληθυσμός, με τον οποίο ασχοληθήκαμε, είναι καταγεγραμμένος από το σχολικό έτος 1980-81 ως το 2001-02, αφού μέσα σε αυτές τις δεκαετίες τα εκπαιδευτικά ζητήματα των σχολείων αναθεωρήθηκαν με την εισροή μαθητών διαφορετικής εθνικότητας π.χ. Λιβανο-αρμένιοι, οι οποίοι, πολλές φορές, αγνοούν την αρμένικη γλώσσα.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό διακρίνεται σε δύο ομάδες: α) Έλληνες δάσκαλοι, απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας και β) Ελληνοαρμένιοι και Αρμένιοι δάσκαλοι με σπουδές σε ξενόγλωσσα ιδρύματα της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Μέσης Ανατολής και της Δυτικής Ευρώπης ή απόφοιτοι ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων με μετεκπαίδευση στο εξωτερικό.

Τα μέλη της αρμένικης παροικίας του Νέου Κόσμου μας παρείχαν πληροφορίες σχετικά με την πορεία της αρμένικης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την τύχη των αποφοίτων των αρμένικων σχολείων.

### **Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων**

Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης (*étude de cas*, *case study*). Σχολείο-αντικείμενο της μελέτης ήταν το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό «Κυανούς Σταυρός», στο Νέο Κόσμο (περιοχή Δουργούτη) Αττικής. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, η ιστορική έρευνα και η έρευνα αρχείου (μαθητολόγια, εγχειρίδια, Προγράμματα Σπουδών, κείμενα, κλπ), όπως και οι συνεντεύξεις, δομημένες και ημιδομημένες, με Έλληνες και Αρμένιους εκπαιδευτικούς, γονείς και στελέχη της παροικίας.

Η παρακολούθηση της εκροής και της σταδιοδρομίας των αποφοίτων του σχολείου δεν πραγματοποιήθηκε με ποσοτικά εργαλεία. Στη φάση αυτή περιοριστήκαμε στις πληροφορίες, που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι η βιβλιογραφία που αναφέρεται στην εκπαίδευση των Αρμενίων είναι περιορισμένη και ότι αναφέρεται κυρίως στην ιστορία των Αρμενίων, τη Γενοκτονία και τη Διασπορά. Μόνο ο

Ι. Κ. Χασιώτης έχει δημοσιεύσει κάποια στοιχεία που αναφέρονται στην οργάνωση της εκπαίδευσης των Αρμενίων στη Θεσσαλονίκη (Χασιώτης, Ι.Κ., 1999).

### **Σύντομη ιστορική αναδρομή στην παρουσία των Αρμενίων στην Ελλάδα**

Η ιστορία των αρμένικων παροικιών στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με το Χασιώτη, μπορεί να χωριστεί σε δύο χρονικές περιόδους: μια πρώιμη, η οποία εκτυλίσσεται στους τέσσερις πρώτους αιώνες της Τουρκοκρατίας και σε μια μεταγενέστερη, που ξεκινά το τελευταίο τέταρτο του 19<sup>ου</sup> αιώνα και φτάνει ως τις μέρες μας. *«Και οι δύο αυτές περίοδοι φαίνεται να έχουν μια σχετική συνέχεια που πιστοποιείται με τη χρήση ίδιων λατρευτικών κτισμάτων και με ιστορικές μαρτυρίες (οι ναοί του Ηρακλείου της Κρήτης, του Διδυμότειχου, της Κομοτηνής χρονολογούνται στα 1669, 1735 και 1834 αντίστοιχα)»* (Ι. Κ. Χασιώτης, 1995). Η πρώτη περίοδος αφορά συνοπτικά μετοικήσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν κυρίως με επαγγελματικούς και εμπορικούς λόγους. Η δεύτερη, όμως, ως πιο πρόσφατη και έχουσα, ουσιαστικά, διαμορφώσει τη σημερινή αρμένικη παροικιακή πραγματικότητα, μας αφορά άμεσα και θα τη διερευνήσουμε πιο αναλυτικά.

Το σημαντικότερο κύμα προσφυγιάς προς την Ελλάδα συντελέστηκε με δραματικό τρόπο στα 1920-1923. Μαζί με τους Έλληνες πρόσφυγες του Πόντου και της Μικράς Ασίας κατέφυγαν σε ελληνικό έδαφος περίπου 80.000 Αρμένιοι και σε αυτούς προστέθηκαν 7-8.000 παιδιά, τα οποία φιλοξενούνταν σε ξένα ορφανοτροφεία στην Τουρκία. Η παραμονή της πλειοψηφίας των Αρμενίων στην Ελλάδα ήταν μικρής διάρκειας. Οι περισσότεροι και κυρίως τα παιδιά διοχετεύτηκαν σε άλλες χώρες με αποτέλεσμα ο αριθμός τους να μειωθεί σημαντικά. Τα χρόνια που ακολούθησαν οδήγησαν στην περαιτέρω μείωση του αρμένικου προσφυγικού πληθυσμού στη χώρα μας, με άμεση συνέπεια τη δημιουργία νέων παροικιών διεθνώς.

Ένα μεγάλο ρεύμα παλιννόστησης προς τη Σοβιετική Αρμενία, η περίφημη *perkaght* (μετανάστευση) στα 1947 περίπου, είχε ως συνέπεια να αποχωρήσουν τα 2/3 του πληθυσμού των Αρμενίων από την Ελλάδα. Έκτοτε, μέχρι και πρόσφατα, ο αριθμός τους παρέμενε σταθερός και υπολογιζόταν γύρω στις 10-12.000 άτομα. Τα τελευταία χρόνια, όμως, εξαιτίας της κατάρρευσης της Ε.Σ.Σ.Δ, των πολεμικών συρράξεων στην Μέση Ανατολή και της οικονομικής κρίσης που διέρχεται η Δημοκρατία της Αρμενίας, στον αριθμό αυτό ήρθαν να προστεθούν γύρω στους 30-35.000 μέτοικοι, οι περισσότεροι εκ των οποίων ανήκουν στην κατηγορία των οικονομικών μεταναστών (Αγαμπιτιάν, 1996).



Οι περιοχές στις οποίες εγκαταστάθηκαν οι Αρμένιοι δεν διαφέρουν από αυτές των Ελλήνων προσφύγων. Επρόκειτο για προσφυγικούς καταυλισμούς γύρω από τα μεγάλα αστικά κέντρα. Μοιράζονταν τις ίδιες δεινές συνθήκες διαβίωσης με τους Μικρασιάτες πρόσφυγες. Οι «συνοικίες των φτωχών αγγέλων», όπως τις χαρακτήρισε ο ποιητής Νικηφόρος Βρεττάκος το 1935, αποκτούν μερικές φορές και ιδιαίτερα τοπωνύμια λ.χ. Αρμενοχώρι για τις Συκίες Θεσσαλονίκης και Αρμεναίικα για τη Δουργούτη Αττικής. Συνοπτικά αναφέρουμε την παρουσία αρμένικων μικροκοινοτήτων στο Βόλο, τη Λάρισα, την Καλαμάτα, την Ξάνθη, την Αλεξανδρούπολη, την Καβάλα, το Ηράκλειο της Κρήτης, τη Θεσσαλονίκη και την Αττική (Νέος Κόσμος, Παλαιό Φάληρο, Κοκκινιά, Νίκαια και Περιστερί). Στην έρευνά μας ασχοληθήκαμε, όπως προαναφέρθηκε, με το κατεξοχήν παροικιακό κέντρο του Ν. Κόσμου (Δουργούτη).

*«Η οργάνωση της ελληνικής παροικίας με κέντρο την Αττική ακολουθεί μια σταθερή και αταλάντευτη τροχιά. Η δομή της είναι σαν ένα μικρό κράτος με εξόριστες κυβερνήσεις».* Οι φορείς της εξουσίας οργανώνουν την αρμένικη παροικία με βάση τις αρχές της «αυτοσυντήρησης και της αυτοδιοίκησης» σχετικά με τα εσωτερικά τους ζητήματα (εκπαιδευτικά, θρησκευτικά, οικονομικά), (Αντωνίου, 1999). Το θεσμικό πλαίσιο με το οποίο συντελούνται τα παραπάνω είναι ένα «πεπαλαιωμένο», αρμένικο, εθνικό σύνταγμα (*Sahmanadrut' ium*). Οι ρίζες του θα πρέπει να αναζητηθούν στον 19ο αιώνα (1863), κάτω από τη σκιά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Αγαμπατιάν, 1996).

Η πρώτη οργάνωση των Ελληνοαρμενίων δημιουργείται στη Θεσσαλονίκη, με τη συγκρότηση, το 1884, της «Εθνικής Συνέλευσης» *Azkhaim Zokhon*, η οποία με τη σειρά της εξέλεξε την πρώτη εξαμελή «Εθνική Επιτροπή» *Azkhaim Khorhurt*, που σήμερα εδρεύει στο νομό Αττικής. Αυτές οι οργανώσεις δέχονται ως ύπατο αρχηγό τους εκκλησιαστικούς άρχοντες. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες ελληνικές παροικίες υπηρετούν τον Αρχιεπίσκοπο Αρμενίων Αθηνών, ο οποίος με τη σειρά του καθοδηγείται από την Κεντρική Επιτροπή των Αρμενίων, που αποτελείται από αιρετούς αντιπροσώπους του λαού, οι οποίοι εκλέγονται ανά 4 έτη, και που δεν είναι απαραίτητα εκκλησιαστικοί (Κουγιουμτζιάν, 1993).

Ουσιαστικά, ο κύριος μοχλός άσκησης της εξουσίας, γενικά, των αρμένικων κοινοτήτων είναι τα διαφορετικά πολιτικά κόμματα. Ανά τον κόσμο εμφανίζονται τρία κόμματα: «Χαΐ Χεγαποχαγκάν Τασνακτσουκιούν» (Αρμένικη Επαναστατική Ομοσπονδία, έτος ίδρυσης 1890), «Ραμγκαβάρ Αζανταγκάν Γκουσατσουτσούν», το αστικό, φιλελεύθερο κόμμα και «Χντσάκ Χντσακιάν», κόμμα σοσιαλιστικό, με αριστερές πεποιθήσεις, το οποίο δεν

δραστηριοποιείται στον ελληνικό χώρο. Το Τασνακτσουγκιούν είναι κι αυτό σοσιαλιστικό και ελέγχει, συντηρεί και οργανώνει τις υπό μελέτη παροικίες του Ν. Κόσμου. Το Γκουσατσουτσούν ακολουθεί μια παρόμοια οργάνωση με το Τασνακτσουγκιούν, όμως δεν καθοδηγείται, όπως αυτό, από το Πατριαρχείο της Κιλικίας, αλλά από εκείνο της Αρμενίας (Αντωνίου, 1999).

Η πλειοψηφία των Αρμενίων είναι χριστιανοί ορθόδοξοι (95%), ενώ οι υπόλοιποι είναι καθολικοί και διαμαρτυρόμενοι. Η έδρα της μητρόπολης βρίσκεται στην Αθήνα, στην οδό Κριεζή 10.

Ο αρμένικος τύπος στην Ελλάδα περιλαμβάνει την ημερήσια εφημερίδα «Αζάτ Ορ» (Ελεύθερη Ημέρα), η οποία ανήκει στην Αρμένικη Ομοσπονδία, με ευρεία κυκλοφορία και στον παγκόσμιο χώρο. Επίσης, εκδίδεται η εβδομαδιαία εφημερίδα «Νορ Ασχάρ». Η Αρμένικη Εθνική Επιτροπή εκδίδει το διμηνιαίο ενημερωτικό δελτίο «Αρμένικα Χρονικά». Από το 1998 εκδίδεται ένα διμηνιαίο ελληνόγλωσσο περιοδικό με ποικίλη ύλη «Τα Αρμένικα». Στον κατάλογο των εκδόσεων της αρμένικης κοινότητας έχει προστεθεί το «Μαρζασέρ» (Φίλαθλος), ένα διμηνιαίο ενημερωτικό δελτίο της Ένωσης Αρμενίων Αθλητών Αθήνας (Αγαμπατιάν, 1996).

Αρκετά αρμένικα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν στην ελληνική επικράτεια. Τα πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν στη Θεσσαλονίκη, με τη μαζική εγκατάσταση των προσφύγων του 1920-22 και έπειτα στην υπόλοιπη χώρα. Τη δεκαετία του '20 λειτουργούσαν πανελλαδικά τουλάχιστον 10 πλήρη σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και τεχνικές σχολές) με αρκετές εκατοντάδες μαθητές. Σήμερα, συνεχίζουν να λειτουργούν 3 νηπιαγωγεία, 3 δημοτικά, 1 γυμνάσιο στην Αττική, 1 «σαββατιανό» σχολείο δημοτικό στη Θεσσαλονίκη και από ένα μονοήμερο στην Αλεξανδρούπολη, την Ξάνθη, την Καβάλα και την Κομοτηνή (Χασιώτης, 1999, Αγαμπατιάν, 1994).

### **Νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου**

Από το 1937 (Α.Ν. 818, ΦΕΚ 335/25-8-1937, άρθρο 3), ρυθμίζεται η λειτουργία του Σχολείου. Με τον 1674/86, μπορούν να αποσπώνται στα Σχολεία του Αρμένικου Κυανού Σταυρού εν ενεργεία Έλληνες εκπαιδευτικοί. Με τον 2413/97, οι Αρμένιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με ετήσιες συμβάσεις από το Ελληνικό Δημόσιο.

### **Ο χώρος**

Το σχολείο «Λ. και Σ. Αγκοπιάν» περιλαμβάνει ένα δημοτικό και ένα νηπιαγωγείο. Στον ίδιο χώρο στεγάζεται και το γυμνάσιο των Αρμενίων της Ελλάδας «Τζεναζιάν». Βρίσκεται στην οδό Σαρκοδίνου 120, στην περιοχή του Νέου Κόσμου. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα κτίριο, το οποίο είναι ο βασι-



κός κορμός του σχολικού συγκροτήματος. Συγκεκριμένα, στο ισόγειο στεγάζονται οι τέσσερις τάξεις του και σε έναν ενιαίο χώρο συστεγάζονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο διευθυντής. Ακόμη, σε ένα ξεχωριστό γραφείο συναντά κανείς το χώρο αποθήκευσης αρχείων του δημοτικού και του νηπιαγωγείου που χρησιμοποιείται κάποιες φορές και ως γραφείο των νηπιαγωγών. Στο υπόγειο υπάρχει ένα αμφιθέατρο, το οποίο ανοίγει άλλοτε για εκδηλώσεις του σχολείου και άλλοτε για συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών. Στον πρώτο όροφο βρίσκονται οι αίθουσες διδασκαλίας της Ε' και ΣΤ' δημοτικού και της Α' γυμνασίου. Ακριβώς πάνω από το γραφείο δασκάλων είναι το γραφείο των καθηγητών και του γυμνασιάρχη. Στον τελευταίο όροφο λειτουργούν οι υπόλοιπες τάξεις του γυμνασίου.

Το νηπιαγωγείο χρησιμοποιεί ένα ανεξάρτητο κτίριο, στο προαύλιο του σχολικού συγκροτήματος. Αυτό αποτελείται από δύο αίθουσες διδασκαλίας, διαρρυθμισμένες ανάλογα, αφού φέτος είναι η πρώτη φορά που λειτουργούν δύο τμήματα, ένα για τα νήπια και ένα για τα προνήπια, και από ένα χώρο για την καθαριότητα των μαθητών. Μια εξωτερική κλίμακα οδηγεί στον όροφο επάνω ακριβώς από το νηπιαγωγείο. Εκεί υπάρχει ένα ειδικά διαμορφωμένο κιόσκι με παιδική χαρά, στο οποίο γίνεται το διάλειμμα κατά τους ζεστούς μήνες. Τον υπόλοιπο χρόνο χρησιμοποιείται το ίδιο προαύλιο για τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου. Κάτω από το νηπιαγωγείο οδηγείται κανείς σε ένα εντευκτήριο και σε μια επιπλέον αυλή με αθλητικές εγκαταστάσεις (μπάσκετ, βόλει), στην οποία γυμνάζονται οι μαθητές τις αντίστοιχες ώρες του προγράμματος σπουδών. Εξωτερικά όλο το συγκρότημα περιβάλλεται από υψηλούς τοίχους για την προστασία των μαθητών.

## **Το Πρόγραμμα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια**

### Το Νηπιαγωγείο

Στο Νηπιαγωγείο, εκτός από το καθιερωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που είναι εγκεκριμένο από το ΥΠΕΠΘ, διδάσκονται η ανάγνωση και γραφή της αρμένικης γλώσσας. Αυτή η πρώιμη εισαγωγή φαίνεται να βοηθάει στην ευχερέστερη εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής στα ελληνικά, σύμφωνα και με την αρχή της κοινής, υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, στην οποία κάναμε αναφορά παραπάνω. Η μέθοδος διδασκαλίας της αρμένικης γλώσσας είναι η Ολική (Méthode Globale), και τα εγχειρίδια προέρχονται από τη Γαλλία. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών: «... η εκμάθηση της αρμένικης γλώσσας από τόσο μικρή ηλικία δεν βασίζεται πάνω σε κάποια θεωρητικά δεδομένα, αλλά περισσότερο στην εμπειρία μας, εδώ και στο εξωτερικό, που όλα αυτά τα χρόνια μας έχει δείξει ότι έτσι διευκολύνεται το

παιδί στην εκμάθηση και της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό, αφού δεν «μπερδεύει» τις δύο γλώσσες, ίσα-ίσα η μία διευκολύνει την άλλη...»<sup>2</sup>. Πρόκειται για μια απλοϊκή επίκληση της αρχής της αλληλεξάρτησης από την εκπαιδευτικό, η οποία δεν είχε το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για να στηρίξει τη θέση της πάνω σε μία θεωρία. Η εμπειρία της, ωστόσο, την καθοδήγησε σε ένα ασφαλές, παιδαγωγικό συμπέρασμα.

### Το Δημοτικό Σχολείο

Το Δημοτικό Σχολείο ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών που είναι εγκεκριμένο από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και είναι όμοιο με αυτό που λειτουργεί σε όλα τα σχολεία. Αυτή η απόφαση κατοχυρώνεται νομοθετικά με το Α.Ν.818 στο Φ.Ε.Κ.335/25.08.37. Παράλληλα διδάσκονται: 8-10 ώρες Αρμένικα, σε κάθε τάξη, που μοιράζονται σε:

- Αρμένικη Γλώσσα
- Αρμένικη Ιστορία και Τέχνη
- Αρμένικη Γεωγραφία
- Θρησκευτικά
- Επίσης στο μάθημα της Μουσικής, διδάσκονται αρμένικα τραγούδια

Ειδικότερα:

- στη Γεωγραφία, διδάσκεται η Γεωγραφία της ιστορικής Αρμενίας
- στην Ιστορία, ακολουθείται η χρονολογική λογική της ελληνικής ιστορίας, με τα γεγονότα που διαδραματίζονται στην Αρμενία
- στα Θρησκευτικά, διδάσκεται το αρμένικο, ορθόδοξο δόγμα και
- στη Γλώσσα, δεν ακολουθείται κάποιο πάγιο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει κάθε χρόνο σχετικά, σε συνδυασμό με την επιλογή των κατάλληλων εγχειριδίων και του αντίστοιχου διδακτικού υλικού. Σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιείται η διεθνής εμπειρία σχετικά με την αρμενόγλωσση εκπαίδευση, ιδίως των ειδικών εκπαιδευτικών κέντρων της Βηρυτού, της Γαλλίας και των ΗΠΑ. Η μέθοδος που εφαρμόζεται για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή.

Τα σχολικά εγχειρίδια προέρχονται, ως επί το πλείστον από το εξωτερικό, κυρίως από τη Βηρυτό, όπου ζει η σημαντικότερη παροικία των Αρμενίων. Άλλα εγχειρίδια έρχονται από την Γαλλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Τελευταία, γίνεται μια προσπάθεια συγγραφής εγχειριδίων για τη διδασκαλία της αρμένικης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από Ελληνο-αρμένιους εκπαιδευτικούς.

2. Από απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη με Αρμένια εκπαιδευτικό του σχολείου.



### Οι εκπαιδευτικοί

Στο Σχολείο εργάζονται πέντε μόνιμοι Έλληνες εκπαιδευτικοί, που έχουν διατεθεί από το Υπουργείο, καθώς και τρεις Αρμένιοι. Ενώ η κατάρτιση των Ελλήνων είναι η ίδια με ό,τι ισχύει σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Α' θμιας Εκπαίδευσης, για τους Αρμένιους δεν ισχύει το ίδιο. Οι τελευταίοι μπορεί να είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών ή άλλων Τμημάτων ελληνικών ή ξένων Α.Ε.Ι., ενώ πρέπει ταυτόχρονα να πιστοποιούν την άριστη γνώση της αρμένικης γλώσσας με φοίτηση σε αρμένικο κολέγιο. Μόνο με τον τρόπο αυτό θεωρούνται ικανοί για να διδάξουν στα σχολεία την αρμένικη γλώσσα.

### Οι μαθητές

Τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τον συνθέτουν:

- Ελληνοαρμένιοι, τέταρτης γενιάς, με δύο γονείς Αρμένιους, που μιλούν στο σπίτι την αρμένικη γλώσσα ή την ελληνική ή και τις δύο
- Ελληνοαρμένιοι, παιδιά μικτών γάμων, τα οποία δεν μιλούν αρμένικα στο οικογενειακό περιβάλλον
- Πρόσφυγες και οικονομικοί μετανάστες, που ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα, οι οποίοι μιλούν κατά κανόνα μόνο αρμένικα, αλλά την ανατολική διάλεκτο. Η προέλευση των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση διαφέρει, σε αυτό το χρονικό εύρος. Τη δεκαετία του '80 προέρχονταν κυρίως από την Μ. Ανατολή. Σήμερα οι περισσότεροι είναι από την π. Σοβιετική Ένωση, από τη Δημοκρατία της Αρμενίας. Οι πίνακες 2 και 3 μας δίνουν μία συνολική εικόνα για το μαθητικό πληθυσμό και την προέλευσή του.

Παρατηρούμε ότι στη διάρκεια της εικοσαετίας, που καλύπτουν τα στοιχεία μας, υπάρχει μία διαρκής μετακίνηση μαθητών, διαφόρων εθνικοτήτων, από και προς το σχολείο. Πρόκειται για μέτοικους, οι οποίοι παραμένουν προσωρινά στην Ελλάδα, περιμένοντας τη βίζα για Η.Π.Α., Καναδά ή Αυστραλία. Είναι αναμενόμενο οι πληθυσμοί αυτοί να μην έχουν σημαντικές προσδοκίες για τη σταδιοδρομία των παιδιών τους μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά συνέπεια, ο συνυπολογισμός του ποσοστού επιτυχίας των παιδιών αυτών στο συνολικό ποσοστό του σχολείου θα αδικούσε το τελευταίο. Για να είμαστε πιο αντικειμενικοί, λάβαμε περισσότερο υπόψη μας τους μαθητές που προέρχονται από ελληνο-αρμένικες οικογένειες, καθώς και αυτούς, οι οικογένειες των οποίων έχουν μια μακροπρόθεσμη προοπτική εγκατάστασης στη χώρα.

Για τους μαθητές αυτούς, οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι έχουν μια επιτυχή πορεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ότι πολλοί από αυτούς καταφέρνουν να εισέλθουν, έπειτα από τις καθιερωμένες εξετά-

σεις και στην Τριτοβάθμια. Ποσοτικά αξιόπιστες πληροφορίες έχουμε μέχρι και το Γυμνάσιο, αφού το σύνολο σχεδόν των μαθητών του Δημοτικού συνεχίζει και στο Γυμνάσιο, που στεγάζεται στον ίδιο χώρο. Κατά συνέπεια, μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι όλοι σχεδόν οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου ολοκληρώνουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οι πληροφορίες μας για το Λύκειο προέρχονται, όπως είπαμε, από τις μαρτυρίες των γονέων και των εκπαιδευτικών. Όλοι συμφωνούν ότι τα ποσοστά σχολικής διαρροής στη βαθμίδα αυτή είναι πολύ χαμηλά και σύμφωνα με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, δεν διαφοροποιούνται από τον εθνικό μέσο όρο.

| Σχολικό Έτος | Ισάν | Ιράκ | Αρμενία | Συρία | Αργεντινή | Καναδάς | Λίβανος | ΗΠΑ | Τουρκία | Κενό* | Σύνολο |
|--------------|------|------|---------|-------|-----------|---------|---------|-----|---------|-------|--------|
| 1980-81      | 3    | 0    | 1       | 0     | 0         | 2       | 6       | 1   | 5       | 4     | 22     |
| 1981-82      | 1    | 0    | 1       | 0     | 0         | 2       | 8       | 0   | 5       | 11    | 28     |
| 1982-83      | 2    | 0    | 1       | 0     | 0         | 2       | 8       | 2   | 6       | 6     | 27     |
| 1983-84      | 2    | 0    | 2       | 0     | 0         | 4       | 10      | 1   | 7       | 5     | 31     |
| 1984-85      | 1    | 0    | 2       | 1     | 0         | 2       | 9       | 1   | 6       | 7     | 29     |
| 1985-86      | 1    | 0    | 2       | 1     | 0         | 2       | 9       | 1   | 6       | 8     | 30     |
| 1986-87      | 0    | 0    | 0       | 0     | 0         | 4       | 10      | 1   | 3       | 11    | 29     |
| 1987-88      | 0    | 0    | 0       | 0     | 0         | 3       | 10      | 0   | 1       | 8     | 22     |
| 1988-89      | 0    | 0    | 0       | 0     | 0         | 4       | 9       | 0   | 1       | 9     | 23     |
| 1989-90      | 1    | 0    | 0       | 1     | 0         | 2       | 8       | 0   | 0       | 10    | 22     |
| 1990-91      | 0    | 0    | 0       | 1     | 0         | 2       | 5       | 0   | 0       | 8     | 16     |
| 1991-92      | 5    | 5    | 0       | 0     | 0         | 0       | 0       | 0   | 0       | 6     | 16     |
| 1992-93      | 0    | 0    | 0       | 0     | 0         | 0       | 0       | 0   | 0       | 18    | 18     |
| 1993-94      | 0    | 0    | 0       | 0     | 0         | 0       | 0       | 0   | 0       | 33    | 33     |
| 1994-95      | 5    | 0    | 15      | 1     | 1         | 1       | 3       | 0   | 0       | 5     | 31     |
| 1995-96      | 4    | 2    | 17      | 1     | 1         | 0       | 0       | 0   | 0       | 9     | 34     |
| 1996-97      | 2    | 0    | 19      | 3     | 0         | 0       | 0       | 0   | 0       | 2     | 26     |
| 1997-98      | 2    | 1    | 14      | 4     | 1         | 1       | 1       | 0   | 0       | 2     | 26     |
| 1998-99      | 2    | 0    | 11      | 4     | 1         | 0       | 0       | 0   | 0       | 0     | 18     |
| 1999-00      | 2    | 0    | 11      | 5     | 0         | 0       | 0       | 0   | 0       | 0     | 19     |
| 2000-01      | 0    | 0    | 7       | 5     | 0         | 0       | 0       | 0   | 0       | 11    | 23     |
| 2001-02      | 1    | 0    | 11      | 6     | 2         | 0       | 0       | 0   | 0       | 0     | 20     |

Πίνακας 2: Προέλευση μεταναστών μαθητών «Αγκοπιάν»

\* Στα μαθητολόγια δεν αναφέρεται η χώρα προέλευσης





- Γενικά, η επιτυχία των μαθητών στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες δεν διαφέρει σημαντικά από τον εθνικό μέσο όρο. Οι Αρμένιοι μαθητές συνεχίζουν στο Λύκειο, όπου τα ποσοστά εγκατάλειψης είναι χαμηλά.
- Η σύντομη και επιτυχής εκμάθηση της αρμένικης γλώσσας οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, σε δύο καθοριστικούς παράγοντες: α. την πρώιμη έναρξη εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής και β. στην επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθείται.
- Η πρώτη ή μητρική γλώσσα των παιδιών αξιοποιείται μέσα από τις μεταγλωσσικές ικανότητες για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.
- Αυτή η ισορροπημένη διγλωσσία των Αρμένιων μαθητών τους διευκολύνει στην ευχερέστερη εκμάθηση και άλλων γλωσσών, με αποτέλεσμα να συναντάμε αρκετούς πολύγλωσσους στους κόλπους της παροικίας.
- Δυστυχώς, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τις απαιτήσεις ενός σχολείου με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και πολυπολιτισμική σύνθεση, όπως το Σχολείο Αρμενοπαίδων.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι:

- Η πολυπολιτισμική σύνθεση του ελληνικού σχολείου, αλλά και οι νέες απαιτήσεις μέσα στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης νομιμοποιεί το αίτημα για δίγλωσσα προγράμματα σπουδών, που θα προωθούν την «αθροιστική διγλωσσία» ή «πολυγλωσσία».
- Το παράδειγμα, ωστόσο, της Αρμένικης Εκπαίδευσης, παρά τα εμφανή πλεονεκτήματα, χρήζει περαιτέρω ερευνητικής προσπάθειας.
- Ειδικότερα, θα πρέπει να «μετρήσουμε», όσο πιο αξιόπιστα μπορούμε, το βαθμό γνώσης των δύο γλωσσών.
- Οι επιτυχείς σταδιοδρομίες των αποφοίτων του, όπως αυτές μας αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις, παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αλλά χρειάζεται συστηματικότερη, ποσοτική τεκμηρίωση και παρακολούθηση της πορείας τους στην Δευτεροβάθμια, καθώς και των ποσοστών επιτυχίας τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από μια μακροχρόνια έρευνα, προκειμένου να αποφανθούμε για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου.
- Το ιδεολογικό παράδειγμα του σχολείου, με την επιμονή στην επιτυχή ένταξη στην ελληνική κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή, αλλά ταυτόχρονα την άρνηση της αφομοίωσης, μέσα, όμως, από τη συντήρηση μιας δομής αμιγώς εθνικής, χωρίς να είναι ήσσονος σημασίας, δεν μας απασχόλησε στη μελέτη αυτή και επομένως δεν το σχολιάζουμε. Απαιτεί, ωστόσο, μια ενδελεχή διερεύνηση και ανάλυση, με κριτήρια κοινωνιολογικά, πολιτικά και παιδαγωγικά.



- Στο παραπάνω πλαίσιο έρευνας εντάσσεται και η συζήτηση για την ηθική νομιμοποίηση της σφυρηλάττησης και διατήρησης της εθνικής συνοχής μέσα από αμφισβητήσιμα, παιδαγωγικώς, κελεύσματα, όπως είναι αυτό της αντεκδίκησης.
- Θεωρούμε ότι δεν έχουμε πεισθεί για τη δυνατότητα γενίκευσης, συνολικά, του μοντέλου σε άλλες μειονότητες, τα χαρακτηριστικά των οποίων διαφέρουν από αυτά των Ελληνο-αρμενίων. Επιμέρους στοιχεία, ωστόσο, θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα, είτε ως ενίσχυση θεωρητικών προτάσεων (π.χ. των απόψεων του Cummins), είτε ως παιδαγωγικό παράδειγμα, ιδιαίτερα σε μορφές μη θεσμικής εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

- Αγαμπατιάν, Σ., (1996), *Οι Αρμένιοι*, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος)
- Αγαμπατιάν, Σ., (1994), *Τα αρμένικα σχολεία στην Ελλάδα*, in: *Αρμένικα*, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος, τ. 14-17)
- Αντωνίου, Π., (1999), *Το αρμένικο όραμα της επιστροφής: Μνήμη προσανατολισμένη στο μέλλον*, (Αθήνα: Αλεξάνδρεια & Εταιρεία αξιοποίησης και διαχείρισης περιουσίας Πανεπιστημίου Αιγαίου)
- Βακαλιός, Θ., (1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Beck, U., (1998), *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*, (Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης, σειρά Αναστοχασμός)
- Christian, D., (1994), *Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages*, (Santa Cruz CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning)
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, (Αθήνα: Μεταίχμιο - Επιστήμες)
- Λαμιανάκης, Μ., (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Δράκος, Γ., (1998), *“Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*, (Αθήνα: Εκδ. “Περιβολάκι” & Ατραπός)
- Δράκος, Γ., Νικολάου, Γ., (2001), *«Δραστηριότητες Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των παλιννοστούντων μαθητών»*, in: *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (Ιωάννινα: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ. 14)
- Fishman, J.A., (1972), *The sociology of Language*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley)
- Fishman, J.A., (1976), *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley)



- Grosjean, F., (1982), *Life with two languages*, (Harvard)
- Ινστιτούτο Ζοριάν Μασσαχουσέτης ΗΠΑ, (1984), *Οι Αρμένιοι: το Έθνος*, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος)
- Καψάλης, Γ., (1996), *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία (Σχολικά εγχειρίδια, γλωσσική επιμόρφωση, προοπτική)*, (Αθήνα: Gutenberg)
- Κοσσυβάκη Φ. (1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής πράξης*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Κουγιουμτζιάν, Γκ., (1993), *Δεκαετία της νέας και εβδομηντακονταετία της παλιάς εκκλησίας του Αγίου Γκαραμπέτ του Φιξ*, (Αθήνα: αυτοέκδοση)
- Lahire, B. (1998), *La réussite scolaire en milieux populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, in : *Revue Ville – École – Intégration*, v. 114, septembre 1998
- Lambert, Wallace A., (1975), *Culture and language as factors in learning and education*, in *Education of Immigrant Students*, (Toronto: A. Wolfgang, Ontario Institute for Studies in Education)
- Μάρκου, Γ., (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας - Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ., (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ)
- Μάρσαλ, Λ., Γουόκερ, Τζ.-Κρ., (1983), *Οι Αρμένιοι*, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος, επανέκδοση)
- Μπαρτικιάν, Χ.Μ., (1991): *Ελληνισμός και Αρμενία*, (Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν)
- Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα)
- Νικολάου, Γ. κ.ά. (2001), «Συνεργατική Μέθοδος εξ αποστάσεως κατάρτισης Δασκάλων από την π. Σοβιετική Ένωση στη Δημοουργική Απασχόληση παιδιών και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», (Έρευνα - συλλογική έκδοση), (Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού)
- Νικολάου, Γ., (2001), «Δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό», στον *Οδηγό για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Βιβλίο του Δασκάλου)*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)
- Νικολάου, Γ. (2000), «Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το Σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου», (Ρέθυμνο: Πρα-

- κτικά Διεθνούς Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας», 6-8/10/2000).
- Νικολάου, Γ., Αναστασιάδης, Π., (2001), «Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον», (Ιωάννινα: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 2-6 Μαΐου 2001)
- Νικολάου, Γ., Σακελλαροπούλου, Ε., (2001), «Δίγλωσσα Σχολικά Προγράμματα και Γλωσσική Ευαισθητοποίηση των Μαθητών: Προς μια παγκόσμια κοινωνία των πολιτών», Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Ναύπλιο, Νοέμβριος 2001 (Πρακτικά υπό δημοσίευση)
- Otheguy, R. και Otto, R., 1980, Ovando, C.J., 1990, στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Reich, H., (1995), «Ευρωπαϊκή» και «Διαπολιτισμική» Εκπαίδευση. Ένα αταίριαστο ζευγάρι., (Ρέθυμνο: Ζ' Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 3-5 Νοεμβρίου 1995)
- Reich, H. H., (1995), *L' éducation interculturelle en Allemagne*, in *Migrant-formation*, (Paris: n. 102, Septembre 1995)
- Reich, H., (1994), *Intercultural Education in Germany*, in "European Journal of Intercultural Studies", vol. 4, 3/1994
- Ruiz, R., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Σκούρτου, Ε., (επιμέλεια), (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Νήσος)
- Skutnabb Kangas T., (1997), *Πολυγλωσσία και εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων*, in «Δελτίο Θυέλλης», (Αθήνα: τ. 19)
- Skutnabb-Kangas, T., (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, (Clevedon: Multilingual Matters).
- Skutnabb-Kangas T., Toukoumaa P., (1976), *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio - cultural situation in the migrant family*, (Helsinki: The Finish National Commission for UNESCO)
- Snow, M.A., στο: Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, H.T., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).



- Trueba, Henry T., ed., (1979), *Culture and the Bilingual Classroom*, (Urbana, IL: Midwest Organization for Materials Development)
- Τριάρχη-Herrmann, B., (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*, (Αθήνα: Gutenberg)
- Χασιώτης, Ι.Κ., (1995), *Οι Αρμένιοι της Ελλάδας: Ιστορία, οργάνωση, ιδεολογία, κοινωνική οργάνωση*, in: *ΙΣΤΩΡ*, 8, 85-112
- Χασιώτης, Ι.Κ., (1999), *Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος*, (Θεσσαλονίκη: Μακεδονία 3-5)
- Χασιώτης, Ι.Κ., (1999), *Οι Αρμένιοι της Ελλάδας*, (Θεσσαλονίκη, Μακεδονία)
- Χρυσοφίδης Κ. (1996), *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, (Αθήνα: Gutenberg)
- Ψημμένος, Ιορ., (1995), *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα*, (Αθήνα Εκδόσεις Glory-Book-Παπαζήσης)

**ΧΡΗΣΤΟΣ ΠΑΠΠΑΣ**

**Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑ  
ΤΩΝ ΟΛΥΜΠΙΑΚΩΝ ΑΓΩΝΩΝ  
ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗΣ  
ΤΩΝ ΟΛΥΜΠΙΑΚΩΝ ΑΘΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Ιωάννινα 2003





Χρήστος Παππάς\*

## Η διαχρονικότητα των Ολυμπιακών Αγώνων και η προσπάθεια αναγέννησης των Ολυμπιακών Αθλημάτων στην Ελλάδα

### Περίληψη

Στη μελέτη αυτή θα επιχειρήσουμε μια συνοπτική ανάλυση της διαχρονικότητας των Ολυμπιακών Αγώνων. Εκ παραλλήλου θα μελετήσουμε και την εξέλιξη της Ιδέας του Ολυμπισμού, η οποία είναι απόρροια της αγωνιστικής Ιδέας που εμφανίζει τη δυναμική της στα δύο ομηρικά έπη, την *Ιλιάδα* και την *Οδύσσεια*.

Οι Ολυμπιακοί Αγώνες είχαν Πανελλήνια απήχηση. Στόχευαν στην εδραίωση της ευγενούς άμιλλας, η οποία ήταν η βάση για την αγωγή των νέων σε όλες τις ελληνικές πόλεις, αλλά συγχρόνως και το κίνητρο για την καλλιέργεια των σωματικών, ψυχικών και πνευματικών ικανοτήτων. Όμως, στην πορεία του χρόνου, οι Αγώνες σταμάτησαν και ακολούθησε μια μακρά περίοδος παρακμής. Τελικά, με πρωτοβουλία του Γάλλου Pierre de Coubertin, επετεύχθη η αναγέννηση των Ολυμπιακών Αγώνων που έγιναν για πρώτη φορά το 1896 στην Αθήνα, μετά από μια μακρόχρονη διακοπή 1503 χρόνια.

Με την αναγέννηση της Ολυμπιακής Ιδέας, εδώ και μερικά χρόνια, η νοσταλγία για την αρχαία παράδοση οδήγησε κατά το έτος 1995 στην ίδρυση του συλλόγου «Ολυμπιακή Ιδέα» και στη συνέχεια ακολούθησε η ίδρυση της Ελληνικής Ομοσπονδίας Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων (Ε.Ο.Α.Ο.Α.). Η προσπάθεια αναγέννησης Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων αποβλέπει σήμερα στη διδασκαλία, τη διάδοση και την καλλιέργεια των Ολυμπιακών Αθλημάτων, όπως αυτά τελούνταν στην αρχαιότητα. Στόχος, λοιπόν, είναι να διδαχθούν τα αρχαία Ολυμπιακά Αθλήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ίσως στο μέλλον κάποιο από αυτά, όπως, για παράδειγμα, το Παγκράτιο να έχει την τύχη να ενταχθεί και στο πρόγραμμα των σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων.

**Λέξεις κλειδιά:** Αγωνιστική ιδέα, Αναγέννηση Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων, Εκχειρία

### The Attempt of Revival of the Olympic Games

#### Abstract

In this study we will try to give a brief analysis of the spirit of the Olympic Games from ancient times till today. We will also examine the development of the Idea of Olympism, which is the result of the Competitive Spirit as it appears in Homer's *Iliad* and *Odyssey*.

The Olympic Games had a panhellenic appeal. The Games aimed at noble emulation which was the basis for the youngsters' education all over Greece but also a motive to practice their physical and mental skills. However, later on, the Games stopped and there was a long period of decline. Finally, with the initiative of a French man, Pierre de Coubertin, they managed to revive the Olympic Games which took place in 1896 in Athens.

With the revival of the Olympic Spirit, a lot of Greek people wanted to relive the ancient tradition. In the year 1995, they founded an association called "Olympic Idea" and then the Hellenic Union of Ancient Olympic Games in aiming at the teaching and dissemination of the Olympic Games as they used to take place in ancient times. So, the aim is to teach the Olympic Games in all grades of education and may be one of them the pancratium to be place in the programme of the contemporary Olympic Games.

**Keywords:** Agonistic ideal, rebirth of ancient olympic games, suspension of arms/hostilities

---

\* Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



## 1. Εισαγωγή

Η οργάνωση των Ολυμπιακών αγώνων το 2004 στην γενέτειρα χώρα τους είναι υπόθεση όλων των Ελλήνων και όχι μόνο των εμπλεκόμενων φορέων του Αθλητισμού. Οι αγώνες αυτοί είναι ένα ορόσημο γεγονός για τη χώρα μας, στην οποία δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθεί και πάλι σε ολόκληρο τον κόσμο όχι μόνο ως η μεγάλη παράδοση και πολιτιστική κληρονομιά της Αγωνιστικής Ιδέας, αλλά και ως η σύγχρονη Ελλάδα. Η διατήρηση μιας μεγάλης κληρονομιάς και παράδοσης, όπως αυτή της Αγωνιστικής Ιδέας, είναι υποχρέωση όλων των Ελλήνων και θα πρέπει σήμερα να εμφανίζεται με μια μεγαλύτερη δυναμική, ενώ πρέπει να είναι συνδεδεμένη σε ακόμη περισσότερες εκδηλώσεις της σημερινής κοινωνικο-πολιτιστικής ζωής των Ελλήνων. Η διαφύλαξη αυτής της Ιδέας, η οποία ήταν η αρχή για όλες τις διαχρονικές εξελίξεις του Αθλητισμού, είναι ένα από τα στοιχεία της μεγάλης κληρονομιάς και παράδοσης του λαού μας, γιατί ένας λαός χωρίς παράδοση, παύει να είναι λαός. Οι αγώνες αυτοί ανακαλύπτουν, καλλιεργούν και καλυτερεύουν το ωραίο στο σώμα και την ψυχή του ανθρώπου. Από την άλλη μορφώνουν τόσο κοινωνικά όσο και επιστημονικά. Αυτοί, επαληθεύουν, επίσης, τη διάρκεια του Ελληνισμού μας και τα των «Ελλήνων ήθη».

Στο κοινωνικό και παγκόσμιο αυτό φαινόμενο θα αντικρίσουμε σε διάφορους αθλητικούς χώρους ένα πολύχρωμο πλήθος αθλητών και θεατών, οι οποίοι αποβλέπουν όχι απλώς στη συμμετοχή σε αυτή τη μεγάλη εκδήλωση αλλά και στο να βιώσουν νέες επιδόσεις και καταρρίψεις Ολυμπιακών ρεκόρ. Πρόκειται για ένα γεγονός, στο οποίο συναντιώνταν παράγοντες και αθλητές διαφόρων κρατών με παγκόσμια ακτινοβολία. Στους Ολυμπιακούς Αγώνες στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα στην Αθήνα, στην πόλη που αναγεννήθηκαν, αναμένεται μια μεγάλη γιορτή, η οποία θα διαρκέσει εξήντα μέρες από την έναρξή της μέχρι την τελετή της λήξης. Ο Ελληνικός λαός θα ζήσει από κοντά τη μαγεία των αγώνων, οι οποίοι αγώνες στη ψυχή του Έλληνα είναι συνδεδεμένοι με την αρχαία κληρονομιά του Ολυμπιακού Πνεύματος.

Η αγωνιστική ιδέα, η οποία γίνεται πιο εμφανής στην Ομηρική εποχή και η οποία ήταν ο πυρήνας εξέλιξης της Ολυμπιακής ιδέας είναι το μεγάλο ιστορικό στοιχείο που οδήγησε πολλούς θαυμαστές της ιστορίας του Αθλητισμού στην αναβίωση των αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων και στην προσπάθεια ένταξής τους στους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες. Η διατήρηση της Αγωνιστικής Ιδέας στο πέρασμα των αιώνων και η αναγέννηση των Ολυμπιακών αγώνων του 19ου αιώνα, καθώς και η νοσταλγία πολλών Ελλήνων της αρχαίας παράδοσης συνέβαλαν κατά καιρούς στην επαναφορά και δια-

τήρηση του Αθλητικού Ιδεώδους. Σε πολλές περιπτώσεις συνδυάστηκαν με θρησκευτικές γιορτές.

Έτσι, λοιπόν, σε πολλές περιοχές της Ελλάδας και ανάλογα με τις πρωτοβουλίες τοπικών παραγόντων υπάρχουν διάφορες εκδηλώσεις, οι οποίες είναι συνδεδεμένες με ποικίλους αγώνες. Οι εκδηλώσεις αυτές γίνονται προς τιμή ηρώων, προσωπικοτήτων κ.λπ., όπως τα Λεωνίδια προς τιμή του Λεωνίδα, η γιορτή του Αγίου Γεωργίου, τα Αλεξάνδρεια προς τιμήν του Μ. Αλέξανδρου κ.λπ.

Η τάση, λοιπόν, νοσταλγίας της αρχαίας παράδοσης και ο στόχος να συνδέσει κανείς όλες τις εκδηλώσεις της ζωής με τη διεξαγωγή αγώνων οδήγησαν στην προσπάθεια των Ελλήνων για αναβίωση των αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων. Τα Αθλήματα αυτά είχαν στην πορεία τότε θετικές και τότε αρνητικές εξελίξεις.

Στα πλαίσια της μελέτης αυτής θα γίνει, αρχικά μία μικρή ιστορική αναδρομή για την εξέλιξη των Ολυμπιακών Αγώνων και στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να δώσουμε μια εικόνα της σημερινής προσπάθειας που γίνεται από διάφορους φορείς στην Ελλάδα για την αναβίωση των αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων, όπως αυτά διεξάγονταν κάποτε στη αρχαία Ολυμπία. Ίσως, το αγώνισμα του Παγκρατίου ως αμυντική μαχητική τέχνη και ως λαμπρό αρχαίο Ελληνικό αγώνισμα, θα ανακτήσει στο άμεσο μέλλον τη θέση που του αρμόζει σε κάποια από τις σύγχρονες Ολυμπιάδες.

## 2. Ιστορική αναδρομή των Ολυμπιακών Αγώνων

Η μακρόχρονη ιστορία των Ολυμπιακών αγώνων, η διάρκεια των οποίων ανέρχεται σε περίπου 1.168 χρόνια (776 π.Χ. έως 393 μ.Χ.) είναι αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτικής και πολιτιστικής ζωής των Ελλήνων.<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον Ε. Παυλίνη, υπάρχουν διάφορες μαρτυρίες για τις εκδοχές τέλεσης των Ολυμπιακών αγώνων. Τη χρονολογία 884 π.Χ. θέλουν ο Πολύβιος, ο Διόδωρος, ο Σικελιανός, ο Ιούλιος, ο Αφρικανός, ο Φλέγων και ο Αριστόδημος ο Ηλείος. Μόνο ο Καλλίμαχος ορίζει ως πρώτη χρονολογία αγώνων το 824 π.χ που τελέσθηκαν από τον Ίφιτο. Σύμφωνα με τη μαρτυρία του Αρι-

---

1. Η συμβολή του Πανσανία για τη σύνταξη ενός καταλόγου Ολυμπιονικών είναι σημαντική, καθόσον σε αυτή χρονολογικά καθορίζεται η αρχή των Ολυμπιάδων που αρχίζουν στα 776 π.Χ. Αναλυτικότερα Βλ. ΠΑΥΣΑΝΙΟΥ *Ελλάδος Περιήγησις. Μεσσηνιακά και Ηλιακά* - Εισαγωγή στα Μεσσηνιακά και Ηλιακά. Κριτικό Υπόμνημα και Αποκατάσταση του Κειμένου. Μετάφραση και Σημειώσεις. Ιστορικές, Αρχαιολογικές, Μυθολογικές από τον ΝΙΚ. Δ. ΠΑΠΑΧΑΤΖΗ, Αθήνα 1991, σσ. 25-31. Επίσης, πρβλ. Ε. Παυλίνης: *Ιστορία της Γυμναστικής*, Αθήνα 1953, σσ. 142 και 180.



στόδημου από την Ηλεία φαίνεται ότι η πρώτη εκδοχή (884 π.χ) είναι πιο πειστική. Αυτό προκύπτει και από τη μαρτυρία του Ευσεβίου του Παμφίλου, ο οποίος αναφέρει ότι πριν από την επίσημη χρονολογία καταγραφής των αγώνων, δηλαδή το 776 π.Χ., προηγήθηκαν άλλες 27 Ολυμπιάδες και ως πρώτη λαμβανομένη είναι η 28η, που σημαίνει ότι οι Ολυμπιακοί Αγώνες άρχισαν το 884 π.Χ.<sup>2</sup> Οι πιο γνήσιες και επίσημες μαρτυρίες σχετικά με την τέλεση των αγώνων προέρχονται από τον Πausανία, ο οποίος στηρίζεται στο γεγονός ότι στα 776 π.Χ. ο βασιλιάς της Ήλιδας Ίφιτος ζήτησε από το Μαντείο των Δελφών να του αναφέρει τι έπρεπε να κάνει για να σωθεί η Ελλάδα από τους εμφυλίους πολέμους και τις αρρώστιες που τη μάστιζαν. Η απάντηση που εδόθη ήταν ότι πρέπει να ανανεωθούν οι Ολυμπιακοί αγώνες. Στον Πausανία διαβάζουμε: «Τῷ δὲ Ἰφίτῳ, φθειρομένης τότε δὴ μάλιστα τῆς Ἑλλάδος ὑπὸ ἐμφυλίων στάσεων καὶ ὑπὸ νόσου λοιμώδους, ἐπῆλθεν αἰτῆσαι τὸν ἐν Δελφοῖς θεὸν λύσιν τῶν κακῶν· καὶ οἱ προσταχθῆναι φασιν ὑπὸ τῆς Πυθίας ὡς αὐτὸν τε Ἰφίτον δέοι καὶ ἡλείους τὸν ὀλυμπιακὸν ἀγῶνα ἀνανεώσασθαι».<sup>3</sup>

Και σε μετάφραση: «Ἐπειδὴ ἡ Ἑλλάδα τότε πάθαινε μεγάλες καταστροφές ἀπὸ πόλεμο ἐμφύλιου καὶ ἀπὸ ἀρρώστια λοιμώδη, ὁ Ἰφίτος σκέφτηκε νὰ συμβουλευτεῖ τὸ δελφικὸ θεὸ γιὰ τὸν τρόπο τῆς ἀπαλλαγῆς ἀπὸ τὶς συμφορές. Καὶ λένε πὼς ἡ Πυθία πρόσταξε τὸν Ἰφίτη καὶ τοὺς ἡλείους νὰ ἀνακαινίσουν τοὺς ὀλυμπιακοὺς ἀγῶνες».

Σύμφωνα με τη θεϊκή αξίωση ακολούθησε η ανανέωση των Ολυμπιακών αγώνων από τον Ίφιτο, ο οποίος με τους άλλους δύο βασιλείς, δηλαδή το νομοθέτη της Σπάρτης Λυκούργο και τον Κλεοσθένη της Πίσας, σύναψαν συνθήκη Ιερῆς Εκεχειρίας. Αυτή η συνθήκη ίσχυε σαν κανόνας Διεθνούς Δικαίου και καταγράφηκε από τους Ηλείους σε ένα χάλκινο δίσκο, το δίσκο του Ίφίτου, ο οποίος φυλασσόταν στο ναό της Ἑρας. Εκεί τον είδε ο Πausανίας και τον περιέγραψε κατά τα 160 μ.Χ. ως εξής: «Ὁ δὲ τοῦ Ἰφίτου δίσκος τὴν ἐκεχειρίαν, ἣν ἐπὶ τοῖς Ὀλυμπίοις ἐπαγγέλλουσιν ἡλείοι, ταύτην οὐκ ἐς εὐθὺ ἔχει γεγραμμένην, ἀλλὰ ἐς κύκλου σχῆμα περιείσιν ἐπὶ τῷ δίσκῳ τὰ γράμματα».

Και σε μετάφραση: «Πάνω στὸ δίσκο τοῦ Ἰφίτου εἶναι γραμμένη ἡ ἐκεχειρία, τὴν ὁποία προκηρύσσουν οἱ ἡλείοι χάριν τῶν ὀλυμπιακῶν ἀγώνων: τὰ γράμματα δὲν εἶναι γραμμένα σὲ ἴσια γραμμὴ, ἀλλὰ προχωροῦν πάνω στὸ δίσκο σὲ σχῆμα κύκλου».<sup>4</sup>

2. Πρβλ. Α. Σ. ΣΑΝΤΑ: *Ολυμπία – Ολυμπιακοί Αγώνες – Ολυμπιονίκαι – Από 776 π.Χ. – 393 μ.Χ. και 1896 – 1964*, Αθήνα 1966, σ. 33. Επίσης, βλ. Ε. Παυλίνης: *ό. π.*, σ. 139.

3. ΠΑΥΣ. V, 4, 6, *ό. π.*

4. ΠΑΥΣ. V, 20, 1, *ό. π.*

Στην Ολυμπία, λοιπόν, σε μια ειδυλλιακή κοιλάδα της Δυτικής Πελοποννήσου και ανάμεσα στον Λόφο Κρόνο και στη συμβολή των ποταμών Αλφειού και Κλαδέου, αναπτύχθηκε ένα ιερό Πανελλήνιο κέντρο που είναι το ιερό της Ολυμπίας. Στο κέντρο τελούνταν εκτός από θρησκευτικές τελετές και αγώνες που συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον όλων των Ελλήνων.

Όταν ο Πausanias ο πρώτος περίφημος περιηγητής και συγγραφέας πραγματοποιούσε γύρω στα 170 μ.Χ. τις περιηγήσεις του στον Ελλαδικό χώρο, έφθασε στη χώρα της Ηλείας. Επισκεπτόμενος την Άλτη της Ολυμπίας κατελήφθη από θρησκευτικό δέος μπροστά στο πλήθος και το μεγαλείο των μνημείων. Η ασύγκριτη μεγαλοπρέπεια που είχαν οι ναοί, οι βωμοί, οι θησαυροί, τα κτίρια, οι στοές, οι ξενώνες, τα αγάλματα τον έκαναν να μην μπορεί να συγκρατήσει το θαυμασμό του και να χαρακτηρίσει την Ολυμπία σαν έναν τόπο που τον φροντίζει ο ίδιος ο Θεός. Ο περιηγητής εκφράζει το θαυμασμό του, επισημαίνοντας: «Πολλά μὲν δὴ καὶ ἄλλα ἴδοι τις ἂν ἐν Ἑλλήσει, τὰ δὲ καὶ ἀκούσαι θαύματος ἄξια· μάλιστα δὲ τοῖς Ἑλευσίνι δρωμένοις καὶ ἀγωνι τῷ ἐν Ὀλυμπίᾳ μέτεστιν ἐκ θεοῦ φροντίδος».<sup>5</sup>

Και σε μετάφραση: «Πολλά ἀξιοθαύμαστα μπορεῖ κανεὶς νὰ δεῖ καὶ ν' ἀκούσει στὴν Ἑλλάδα· γιὰ τὰ δρώμενα ὅμως τῆς Ἑλευσίνας καὶ γιὰ τοὺς ἀγώνες τῆς Ὀλυμπίας νοιάζεται ιδιαίτερα καὶ ὁ ἴδιος ὁ θεός».

Εἶναι γεγονός ὅτι τον καιρὸ που ο Πausanias περιγράφει την Ολυμπία, αὐτή ἦταν ἓνα μεγάλο καὶ ἀπέραντο Μουσείο, το οποίο για ολόκληρους αἰῶνες συνδεόταν με μια μεγάλη δυναμική της ἀθλητικῆς ἀμιλλας καὶ της εστίας του Ἑλληνικοῦ πολιτισμοῦ. Η Ολυμπία ως οὐδέτερο θρησκευτικὸ κέντρο συνέβαλε, πέραν των ἀθλητικῶν δραστηριοτήτων, καὶ σε μια μορφή οἰκουμενικῆς ἐνότητας που χρωματιζόταν ἀπὸ τα ἰδανικά των Ελλήνων, ὅπως θρησκευτικά, πολιτιστικά καὶ κοινωνικά. Σε αὐτὸν τον ειδυλλιακὸ τόπο, στον οἷο διασώζεται ως τις μέρες μας η ἀρχαία ονομασία Ἄλτις<sup>6</sup> (ἄλσος), υπήρχαν ὅλα ἐκεῖνα τα στοιχεία για τὴ σκηνογραφία τῆς πρωτόγονης ἀγροτικῆς λατρείας.

Χωρὶς καμιά ἀμφιβολία, το ἀγωνιστικὸ πνεῦμα στην Ολυμπία ἦταν πολὺ ἐντονο με ἀποτέλεσμα ἡ Αγωνιστικὴ Ἰδέα ως θεσμός να ἀποτελέσει ἓνα ἀπὸ τα κύρια χαρακτηριστικά στοιχεία του Ἑλληνικοῦ πολιτισμοῦ. Οι ἀγώνες, λοιπόν, ἀπέκτησαν μεγάλη φήμη καὶ ἐγίναν συνδετικὸς κρῖκος του Ἑλληνισμοῦ. Αὐτοὶ τελούνταν κάθε τέσσερα χρόνια στον ιερὸ χώρο τῆς Ολυμπίας. Η Ολυμπία θεωρούνταν, γενικά, ἡ καρδιά του Ἑλληνισμοῦ καὶ οι Ολυμπια-

5. ΠΑΥΣ. V, 10, 1, ὁ. π.

6. Η Ἄλτις εἶναι περιφραγμένη περιοχή τῆς Ολυμπίας με τα κυριότερα θρησκευτικὰ οἰκοδομήματα καθὼς καὶ με τεμένη καὶ ἀναθήματα.



κοί Αγώνες ήταν ο παλμός του. Προτού ο παλμός αυτός σταματήσει, οι Ολυμπιακοί αγώνες είχαν εισέλθει σε μια μακρά περίοδο παρακμής. Το έτος 393 μ.Χ., ο Θεοδόσιος Α΄ κατήργησε τους Ολυμπιακούς αγώνες και ως τελευταία Ολυμπιάδα καταγράφεται η 293.<sup>7</sup> Έτσι, η Ολυμπία ερημώθηκε και ο ιερός τόπος καταστράφηκε από διάφορους επιδρομείς. Οι φοβεροί σεισμοί στα 522 και 552 ολοκλήρωσαν την καταστροφή τους, όπως και οι πλημμύρες των ποταμών Αλφειού και Κλαδέου. Αυτοί σκέπασαν σιγά-σιγά τα ερειπωμένα μνημεία, αλλά ταυτόχρονα πολλά από αυτά τα εξαφάνισαν, ενώ άλλα τα διαφύλαξαν για πολλούς αιώνες.

Τελικά κατά τον 19ο αιώνα, η πλούσια αυτή ολυμπιακή παράδοση που διασώθηκε σε πολλά αρχαία συγγράμματα αναθέρμανε τις προσδοκίες των λαών και έτσι αρχίζουν οι προσπάθειες αναγέννησης των αγώνων, αφού στις αρχές του 18ου αιώνα προηγήθηκαν σημαντικές ανασκαφές στον ιερό χώρο της Ολυμπίας.

### 3. Η Αναγέννηση της Αγωνιστικής Ιδέας

Η διάσωση της πλούσιας συγγραφής αρχαίων συγγραμμάτων και οι ανασκαφές του 18ου αιώνα σχετικά με την πλούσια Ολυμπιακή παράδοση, συνέβαλαν σε ένα έντονο πανευρωπαϊκό ενδιαφέρον για την αναγέννηση των Ολυμπιακών αγώνων.

Για 1503 χρόνια, οι Πανελλήνιοι αυτοί αγώνες είχαν εγκαταλειφθεί. Με την πρωτοβουλία εμπνευσμένων προσωπικοτήτων, οι οποίοι ήταν γνώστες της μεγάλης Αγωνιστικής Ιδέας και επηρεάστηκαν από τους Ολυμπιακούς αγώνες της αρχαιότητας επετεύχθη η αναβίωση των αγώνων.

Εντός και εκτός Ελλάδας έγιναν αρκετές προσπάθειες για την αναγέννηση των Ολυμπιακών αγώνων. Η συμμετοχή αθλητών ήταν όμως περιορισμένη και έτσι οι προσπάθειες αυτές δεν είχαν την ακτινοβολία που απαιτούνταν.

Στην Αγγλία το έτος 1604 με πρωτοβουλία του Robert Dover<sup>8</sup> έγινε η προσπάθεια αναβίωσης των Ολυμπιακών Αγώνων συμπεριλαμβάνοντας διάφορα αθλήματα, όπως τις δρομικές δραστηριότητες, την πάλη, τα άλματα, την ξιφομαχία, τις ρίψεις, την ιππασία κ.λπ.

Στους αγώνες αυτούς συμμετείχαν και γυναίκες, κάτι που τους διαφοροποιούσε από τους Ολυμπιακούς Αγώνες της αρχαιότητας. Ο πρίγκιπας

7. Πρβλ. Ε. ΠΑΥΛΙΝΗΣ: *ό. π.*, σ. 180. Επίσης, βλ. Α. HÖFER: *Die Olympische Friede – Anspruch und Wirklichkeit einer Idee*. Sakt Augustin 1994, σ. 14

8. Πρβλ. C. DIEM: *Weltgeschichte des Sports*, τ. 2. Stuttgart 1971, σσ. 1123 κ.ε.

Leopold Friedrich Franz, ο οποίος βοήθησε τον Basedow για την ίδρυση της Φιλανθρωπικής Σχολής, καθιέρωσε κάθε χρόνο Ολυμπιακό πρόγραμμα αγώνων προς τιμήν των γενεθλίων της συζύγου του.<sup>9</sup> Στη Niesky, κοντά στη Δρέσδη, το 1779 οργανώθηκαν αγώνες για μαθητές, όπως δρομικές και αλματικές δραστηριότητες με το όνομα «Ολυμπιακοί αγώνες». Με αυτό το όνομα τεκμηριώνονται αγώνες από το 1772 έως το 1779.<sup>10</sup> Τον 18ο και 19ο αιώνα άρχισαν ήδη πολλοί Ευρωπαίοι αρχαιολόγοι ερευνητές, όπως Γάλλοι, Άγγλοι και Γερμανοί, οι οποίοι ήταν εξοικειωμένοι με την αρχαία ελληνική βιβλιογραφία, να αναζητούν στις ανασκαφές τους τον ιερό χώρο της Ολυμπίας. Κυρίως τον 18ο και 19ο αιώνα έγιναν αρκετές προσπάθειες ανασκαφών, για να έρθει στο φως ο θαμμένος θησαυρός της Ολυμπίας.

Μετά, όμως, από την απελευθέρωση της Τουρκοκρατούμενης Ελλάδας, παρόλα τα πολιτικά και οικονομικά προβλήματα της χώρας, εξαιτίας της μακρόχρονης δουλείας, άρχισαν στην Ελλάδα να γίνονται αρκετές προσπάθειες αναβίωσης των Ολυμπιακών Αγώνων. Έτσι τα έτη 1859, 1870, 1875 και 1888/89 υπήρξε μια ενδογενής τάση αναγέννησης των Ολυμπιακών Αγώνων.<sup>11</sup> Οι προσπάθειες αυτές είχαν οργανωτικές και οικονομικές δυσκολίες με αποτέλεσμα η ακτινοβολία των αγώνων αυτών να είναι πολύ περιορισμένη. Επίσης, αυτές απέβλεπαν στη νοσταλγία αναβίωσης πολιτιστικών στοιχείων μιας μακρόχρονης ιστορίας του ίδιου του λαού, δηλαδή της ιστορίας ενός αρχαίου λαού σε όλους τους τομείς της πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής.

Επίσης, διάφοροι εξωγενείς παράγοντες συνέβαλαν στην αναβίωση της Ολυμπιακής Ιδέας, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η οικονομική βοήθεια από Έλληνες που ζούσαν στο εξωτερικό, καθώς και από διανοούμενους Ευρωπαίους, κυρίως Γερμανούς Αρχαιολόγους, οι οποίοι με τις ανασκαφές τους έφεραν στο φως τον θαμμένο θησαυρό της Ολυμπίας.

Όλες αυτές οι προσπάθειες οδήγησαν σε μια Διεθνή αποδοχή της μεγάλης Ιδέας των Ολυμπιακών Αγώνων και με την πρωτοβουλία του Γάλλου Pierre de Coubertin επιχειρείται η αναβίωσή τους. Ο Coubertin ήταν γνώστης των αρχαίων ελληνικών συγγραμμάτων και ειδικά σε ό,τι αφορούσε την Ολυμπία και τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Ο ίδιος επηρεάστηκε και αξιολόγησε την ακτινοβολία που είχαν οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην πολιτιστική και πολιτική ζωή των Ελλήνων. Έτσι, με πρωτοβουλία του, στις 23 Ιουνίου 1894, απο-

9. Πρβλ. C. DIEM: *ό. π.*, σ. 1125.

10. Πρβλ. C. DIEM: *ό. π.*, σ. 1125.

11. Πρβλ. Ι. Ε. ΧΡΥΣΑΦΗΣ: *Οι Σύγχρονοι Διεθνείς Ολυμπιακοί Αγώνες*, τ. Α', Αθήνα 1930, σσ. 24 – 130. Επίσης, βλ. CHR. PAPPAS: *Die agonale Idee als Grundstein der Olympischen Spiele und des heutigen Wettkampfsports*, Saarbrücken 1986, σσ. 93 κ.ε.



φασίστηκε στο Παρίσι η αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων.<sup>12</sup> Η πρώτη Διεθνής Ολυμπιακή Επιτροπή (IOC), η οποία αποτελούνταν από δεκατρία μέλη κρατών, αποφάσισε η οργάνωση των πρώτων Ολυμπιακών Αγώνων να γίνει στην Ελλάδα. Το έτος 1896 ορίστηκαν οι πρώτοι Ολυμπιακοί Αγώνες να διεξαχθούν στη χώρα που ήταν η γενέτειρα αυτής της μεγάλης Ιδέας και διατηρήθηκε η δόξα της για πολλούς αιώνες. Η Ιδέα αυτή συνδεόταν στενά με όλες τις εκδηλώσεις της ζωής των Ελλήνων, με τον πολιτισμό, την πολιτική και την εκπαίδευση.

Μετά την πρώτη Ολυμπιάδα στην Ελλάδα, οι Ολυμπιακοί Αγώνες εποπτεύονται από τη Διεθνή Ολυμπιακή Επιτροπή, η οποία κάθε φορά αναθέτει την οργάνωση σε μια πόλη μιας χώρας, ύστερα από αίτηση της συγκεκριμένης υποψήφιας χώρας. Η Διεθνής Ολυμπιακή Επιτροπή συνεργάζεται με τις Επιτροπές Ολυμπιακών Αγώνων διαφόρων χωρών και η μεταξύ τους συνεργασία συμβάλλει στην εξέλιξη του Αθλητισμού.

Η πρώτη Διεθνής Ολυμπιάδα έγινε στην Αθήνα και συγκεκριμένα στο Παναθηναϊκό στάδιο από 5 έως 15 Απριλίου 1896 με τη συμμετοχή αθλητών από δεκατρείς χώρες. Αξιοσημείωτο είναι ότι στους αγώνες αυτούς καθιερώθηκε το αγώνισμα του μαραθωνίου δρόμου (42.000 μ.) σε ανάμνηση του ηρωικού Αθηναίου πολέμιστή, ο οποίος στη μάχη του Μαραθώνα (490 π.Χ.), αφού έφερε το μήνυμα της νίκης στο Μαραθώνα κατά των Περσών απεβίωσε. Η παράδοση θέλει το Φιδιππίδη να πεθαίνει στην πιο ευτυχημένη στιγμή της ζωής του. Αυτή ήταν η αναγγελία του αποτελέσματος της μάχης με το γνωστό «νενικήκαμεν». Στον αγώνα αυτόν των 42.000 μ. νίκησε ο Έλληνας δρομέας Σπύρος Λούης. Ακολούθησε στη συνέχεια η διεξαγωγή των Ολυμπιακών Αγώνων σε διάφορες πόλεις άλλων χωρών, όπως στο Παρίσι (1900), στον Άγιο Λουδοβίκο (1904), στο Λονδίνο (1908), στη Στοκχόλμη (1912) κ.λπ. με όλο και περισσότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή.<sup>13</sup>

Συνεπώς, οι Ολυμπιακοί Αγώνες εξελίχθηκαν από το 1896 μέχρι σήμερα σε έναν παγκόσμιο θεσμό με μεγάλο κύρος και ακτινοβολία. Η πρωτοβουλία του Pierre de Coubertin δικαιώθηκε και ένα χρόνο μετά το θάνατό του (1938) στο μνημείο του που στήθηκε στην Ολυμπία, τοποθετήθηκε μια γυάλινη φιάλη που περιέχει ταριχευμένη την καρδιά του, διότι αυτή ήταν η τελευταία επιθυμία του μεγάλου αναβιωτή των Ολυμπιακών Αγώνων.

12. Πρβλ. M. BLÖDORN: *Sport und Olympische Spiele*, Hamburg 1984, σ. 25. Επίσης, βλ. YVES – PIERRE BOULONGE: *Coubertins multikultureller Olympismus*, in: MÜLLER N./M. MESSING (HRSG.): *Auf der Suche nach der olympischen Idee*, τ. 2, Kassel 1996, σ. 43.

13. Για την διεξαγωγή των Ολυμπιακών Αγώνων σε διάφορες πόλεις χωρών από το 1896 –1964 βλ. Α. Σ. ΣΑΝΤΑ: *ό. π.*, σ. 93 κ.ε.

#### 4. Η Ίδρυση της Ομοσπονδίας για την οργάνωση των Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων

Η νοσταλγία και οι σκέψεις μιας ομάδας Ελλήνων μελετητών για την αναγέννηση της αρχαίας Αγωνιστικής Ιδέας οδήγησαν στις 28 Οκτωβρίου 1995 στην ίδρυση του Συλλόγου «Ολυμπιακή ιδέα».<sup>14</sup> Απώτερος στόχος της ίδρυσης του Συλλόγου αυτού ήταν η συνέχιση των Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων, η διδασκαλία τους και η τέλεσή τους στην αρχαία Ολυμπία.

Στα πλαίσια αυτής της εξέλιξης του Αθλητισμού στην Ελλάδα αναπτύσσεται ο ενθουσιασμός της ένταξης και αναβίωσης των Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων. Το Φεβρουάριο του έτους 1996 ιδρύεται η «Ελληνική Ομοσπονδία Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων (Ε.Ο.Α.Ο.Α)»,<sup>15</sup> με στόχο τη συνέχιση αυτής της αρχαίας παράδοσης στη χώρα μας. Στις 7 Σεπτεμβρίου 1997, η Ομοσπονδία οργάνωσε στο στάδιο της αρχαίας Ολυμπίας Αγώνες Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων. Στη διακήρυξη της Ομοσπονδίας την 1η Μαρτίου 1996 αναφέρεται: «Τα αρχαία Ολυμπιακά Αθλήματα αποτελούν μεγάλη και μοναδική κληρονομιά του Ελληνισμού. Έχουμε εθνικό χρέος όλοι οι Έλληνες και οι νέοι που φιλοδοξούν να κατευθύνουν αύριο τις τύχες της Ελλάδος και του Ελληνισμού, να τα διατηρήσουμε και να τα αναπτύξουμε. Έχουμε εθνική υποχρέωση να αποδείξουμε στο παγκόσμιο κοινό ότι είμαστε άξιοι των προγόνων μας και ότι δεν θα αδιαφορήσουμε για την πνευματική, πολιτιστική και αθλητική κληρονομιά που αυτοί μας άφησαν».<sup>16</sup>

Η ίδρυση της Ομοσπονδίας αυτής είχε τους παρακάτω σκοπούς:

- τη διδασκαλία και διάδοση όλων των αγωνισμάτων που διεξάγονταν στους Ολυμπιακούς αγώνες από το 776 π.Χ. μέχρι το 393 μ.Χ.
- την πραγματοποίηση, διάδοση και καλλιέργεια των αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων, και
- τη δημιουργία αθλητικών εγκαταστάσεων για τη διεξαγωγή αγώνων αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων στην περιοχή της Ολυμπίας, σύμφωνα με την παράδοση των αρχαίων Ολυμπιακών αγώνων.

Μετά την ίδρυση του Συλλόγου «Ολυμπιακή Ιδέα» ακολούθησε η ίδρυση μιας άλλης Ομοσπονδίας, η οποία ήταν υπεύθυνη για την αναγέννηση και οργάνωση του Παγκρατίου Αθλήματος. Η ομοσπονδία αυτή έφερε το όνομα

14. Πρβλ. Θ. ΓΙΑΝΝΑΚΗ/Γ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΗ: *Τα Αρχαία Ολυμπιακά Αγωνίσματα*, Αθήνα 1977, σ. 39.

15. Πρβλ. Θ. ΓΙΑΝΝΑΚΗ/Γ.ΣΑΚΕΛΛΑΡΗ: *ό. π.*, σ. 39.

16. Πρβλ. Θ. ΓΙΑΝΝΑΚΗ/Γ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΗ: *ό.π.*, σ. 225.



«Ελληνική Ομοσπονδία Παγκρατίου Αθλήματος (Ε.Ο.Π.Α)».<sup>17</sup> Μετά από 1604 χρόνια αναβίωσε και πάλι το Αρχαίο Άθλημα του Παγκρατίου, όταν στις 6-7 Σεπτεμβρίου 1997 διεξήχθη στην Ολυμπία, η 294η Ολυμπιάδα συνεχίζοντας κατά συνέπεια την αρίθμηση των αρχαίων Ολυμπιάδων. Για την καλλιέργεια και διάδοση του αρχαίου Αθλήματος ακολούθησε η ίδρυση αρκετών συλλόγων, οι οποίοι εντάχθηκαν στην εν λόγω Ομοσπονδία (Ε.Ο.Π.Α.).

Ο συνδυασμός του Αθλήματος αυτού, δηλαδή της πάλης και της πυγμής, καθιερώθηκε ως Ολυμπιακό Αγώνισμα στην Ολυμπία την 33η Ολυμπιάδα, ήτοι το 648 π.Χ. κατά την οποία νικητής ανεδείχθη ο Λύγδαμης από τις Συρακούσες.<sup>18</sup>

Για το αγώνισμα αυτό, οι αθλητές έπρεπε να διαθέτουν υπεράνθρωπες δυνάμεις και λόγω της μεγάλης δυναμικής του αθλήματος. Η αποθέωση των αθλητών από την πλευρά των θεατών ήταν η αποκορύφωση ενός μεγάλου θεάματος. Ο Φιλόστρατος χαρακτήριζε αυτό στην εποχή του ως ένα από τα καλύτερα και δημοφιλέστερα αγωνίσματα στην Ολυμπία τονίζοντας: «Ἐς αὐτὰ ἦκεις Ὀλύμπια καὶ τῶν ἐν Ὀλυμπίᾳ τὸ κάλλιστον, τουτί γὰρ δὴ ἀνδρῶν τὸ παγκράτιον».<sup>19</sup>

Στο διάλογο του νομοθέτη Σόλωνα με το Σκύθη φιλοξενούμενό του Ανάχαρη που τον ξεναγούσε στα Γυμναστήρια της Αθήνας, ο Λουκιανός μας παρουσιάζει τους παγκρατιστάς να μεταχειρίζονται το λάκτισμα επισημαίνοντας: «οἱ δὲ ὀρθοστάδην κεκονιμένοι καὶ αὐτοὶ παίουσιν ἀλλήλους προσπεσόντες καὶ λακτίζουσιν. οὗτοσί γοῦν καὶ τοὺς ὀδόντας ἔοικεν ἀποπτύσειν ὁ κακοδαίμων, οὕτως αἵματος αὐτῷ καὶ ψάμμου ἀναπέπλησται τὸ στόμα, πύξις, ὥς ὀρεῖς, παταχθέντος εἰς τὴν γνάθον. ἀλλ' οὐδὲ ὁ ἄρχων οὗτοσί διίστησιν αὐτοὺς καὶ λύει τὴν μάχην - τεκμαίρομαι γὰρ τῇ πορφυρίδι τῶν ἀρχόντων τινὰ τοῦτον εἶναι ὁ δὲ καὶ ἐποτρύνει καὶ τὸν πατάξαντα ἐπαινεῖ - ».<sup>20</sup>

Και σε μετάφραση: «Άλλοι πάλι στέκονται ὀρθιοί και κατασκονισμένοι, πέφτουν ο ένας πάνω στον άλλον και τον χτυπούν με χέρια και με πόδια.

17. Λ. ΣΑΒΒΙΔΗΣ: *Το Αρχαίο Ελληνικόν Παγκράτιον Άθλημα*, Αθήνα 1997, σσ. 66-71 κ.ε. Επίσης, βλ. CHR. PAPPAS: *The Agon A Social – Historical and Educational Analysis of the Agonistic Principle in Greek Culture* in: A. Krüger/E. Trangback: *The History of Physical Education and sport from European Perspectives*, Copenhagen 1999, σ. 75.

18. Πρβλ. Α. Σ. ΣΑΝΤΑ: ὁ. π., σ. 81. Επίσης, βλ. Ε. ΠΑΥΛΙΝΗΣ: ὁ. π., 75.

19. ΦΙΛΟΣΤΡΑΤΟΥ *Εικόνες. Αρχαίων Β'* στ. 25-27, εκδ.: Flavii Philostrati Opera από τον C. L. Kayser, τ. II, Lipsiae 1871, 347.

20. ΛΟΥΚΙΑΝΟΣ Ἑ Απαντα – Ανάχαρις ή Περί γυμνασίων, τ. 5, 3 (Εισαγωγή – Μετάφραση – Σχόλια. Φιλολογική Ομάδα Κάκτου ), Αθήνα 1994 .

Εκείνος εκεί σαν να πάει να φτύσει τα δόντια του ο κακομοίρης, έτσι που έχει γεμίσει το στόμα του αίμα και άμμο. Δέχθηκε γροθιά στο σαγόνι, καθώς είδες. Αλλά και ο άρχοντας εκειπέρα δεν τους χωρίζει ούτε σταματάει τον αγώνα –συμπεραίνω ότι είναι ένας από τους άρχοντες από την πορφυρή φορεσιά του–, αντίθετα τους ενθαρρύνει και επαινεί αυτόν που έδωσε το χτύπημα».

Το Αγώνισμα αυτό συνεχιζόταν και στο έδαφος με την πτώση του ενός από τους δύο αγωνιζόμενους. Οπότε εκτός του όρθιου Παγκρατίου υπήρχε και το κάτω Παγκράτιο, το οποίο συνεχιζόταν στο έδαφος και ο αντίπαλος επιτρεπόταν να χτυπήσει τον πεσμένο αθλητή, να τον σφίξει με το χέρι του στο λαιμό και σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, συνέβη και να τον πνίξει. Σε ό,τι αφορά τους κανόνες του Παγκρατίου, στις αρχαίες Ολυμπιάδες αυτοί είχαν διαμορφωθεί ως εξής:<sup>21</sup>

- Επιτρεπόταν όλες οι λαβές της πάλης, της μέσης, το άρπαγμα των ποδιών από τη σφύρα και το στρέβλωμα των χειρών. Επίσης, επιτρεπόταν όλα τα χτυπήματα της πυγμής με γυμνά χέρια χωρίς ιμάντες και ο αθλητής μπορούσε να κρατήσει τον αντίπαλο με το χέρι και με το άλλο να τον χτυπά.
- Απαγορεύονται τα δαγκώματα, να βάζουν τα δάκτυλα στα μάτια, στη μύτη και στο στόμα.

Σήμερα, η τεχνική του Παγκρατίου έχει μελετηθεί περισσότερο και έχουν αλλάξει οι κανόνες. Το Άθλημα οργανώνεται από πολλούς συλλόγους και διδάσκεται από αρκετούς εκπαιδευτές. Η ιδρυθείσα Ελληνική Ομοσπονδία Παγκρατίου Αθλήματος (ΕΟΠΑ) συνέβαλε έτσι ώστε το Άθλημα αυτό να διδάσκεται και σε άλλες χώρες, όπως Ισπανία, Ιταλία, Νορβηγία, Σουηδία, Βουλγαρία κ.λπ.. Γίνεται η προσπάθεια για την ίδρυση Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας Παγκρατίου Αθλήματος, καθώς και Ομοσπονδιών στην Αμερική, την Ασία και την Αφρική. Αυτό είναι ένα πρώτο βήμα ώστε το αγώνισμα αυτό να καθιερωθεί ως αγώνισμα στους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Στην Ελλάδα, την αναβίωση και την οργάνωση του Αθλήματος την έχει αναλάβει η Ελληνική Ομοσπονδία Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων (Ε.Ο.Α.Ο.Α.), ενώ η Ομοσπονδία Παγκρατίου Αθλήματος (Ε.Ο.Π.Α.) φροντίζει σήμερα για τις διάφορες εκδηλώσεις και τη διάδοσή του. Η Ελληνική Ομοσπονδία Παγκρατίου Αθλήματος αναλαμβάνει την εκπαίδευση προπονητών – Γυμναστών, για να διδάξουν αυτοί τις νέες τεχνικές του αθλήματος. Τα αγωνίσματα που οργανώνει η Ομοσπονδία του Παγκρατίου διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες.<sup>22</sup>

21. Πρβλ. Θ. ΓΙΑΝΝΑΚΗ/Γ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΗ: ό. π., 95.

22. Πρβλ. CHR. PAPPAS: ό. π., σ. 75.



α) Στο Παγκράτιο των παιδιών, στο οποίο συμμετέχουν Παγκορασίδες-Παμπαίδες (7-9 ετών) και κορασίδες-Παίδες (10-11 ετών).

β) Ο Πολυδάμας στον οποίο συμμετέχουν έφηβοι, νέοι – νεανίδες και άνδρες – γυναίκες. Στο αγώνισμα αυτό, οι αθλητές αντιμετωπίζουν συγχρόνως τρεις αντιπάλους οπλισμένους με διάφορα όπλα (μαχαίρι, ρόπαλο, κοντάρι, κ.λπ.) με τη χρήση διαφόρων τεχνικών αυτοάμυνας. Οι αγώνες αυτοί απαιτούν από τους αθλητές καλή τεχνική κατάρτιση.

γ) Ο αγώνας Παγκρατίου στον οποίο συμμετέχουν νέοι- νεανίδες και άνδρες- γυναίκες. Οι αθλητές στο αγώνισμα αυτό αποβλέπουν στη νίκη είτε με απαγόρευση οπότε φέρνουν τον αντίπαλο σε δύσκολη θέση, ώστε να μην μπορεί να αντιδράσει, και να αναγκάζεται να εγκαταλείψει, είτε με καλύτερη βαθμολογία των κριτών, ύστερα από επιτυχή χτυπήματα και λαβές. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στο αγώνισμα αυτό έχουν αφαιρεθεί τα επικίνδυνα χτυπήματα που υπήρχαν στην διεξαγωγή του Αθλήματος στους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Η τάση αυτή με στόχο την αναβίωση της παράδοσης ενός αρχαίου Ολυμπιακού αθλήματος δείχνει στις μέρες μας τη συνέχεια μιας μεγάλης Αγωνιστικής Ιδέας, που επέζησε επί αιώνες, πότε με μια μικρή, πότε με μία μεγαλύτερη παρουσία, και η οποία εντάσσεται στο πρόγραμμα της σημερινής εξέλιξης του αθλητισμού στον Ελλαδικό χώρο. Όμως, η τάση αναβίωσης Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων και συγκεκριμένα του Αθλήματος του Παγκρατίου συζητείται κατά πόσο με τους νέους κανόνες μπορεί να ενταχθεί στο πρόγραμμα των Αθλημάτων των σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων.

## 5. Η Αναγέννηση των Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων

Το σκεπτικό αναβίωσης των Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων απαιτεί μια νέα διαδικασία με νέους κανόνες και κανονισμούς για τη διεξαγωγή τους. Για το λόγο αυτό η ίδρυση του «Κέντρου Αθλητισμού και Πολιτισμού» με το όνομα «Φιλόστρατος» που δημιουργήθηκε στην πόλη της αρχαίας Επιδαύρου μέσα σε ένα παραθαλάσσιο δασόκτημα 500 στρεμμάτων είχε σαν στόχο την ενημέρωση του Ελληνικού και Διεθνούς κοινού για τον τρόπο διεξαγωγής των αρχαίων Πανελληνίων αθλητικών εκδηλώσεων, όπως ήταν τα Ολύμπια, τα Νέμεα, τα Ίσθια και τα Πύθια.

Στο αρχαίο στάδιο της Επιδαύρου παρουσιάζονται επιδείξεις Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων και οι επισκέπτες δοκιμάζουν και αυτοί να ασκηθούν στα εν λόγω Αθλήματα με την καθοδήγηση των Ελλανοδικών και των Γυμναστών. Στο φυλλάδιο έκδοσης της ανωνύμου Εταιρείας Τουριστικών και Κτηματικών επενδύσεων αναφέρονται π.χ. όλες οι εκδηλώσεις οργάνω-

σης και λειτουργίας του Κέντρου «Φιλόστρατος» για το έτος 1999 στις οποίες εντάσσονται και οι επιδείξεις των Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων από 1 Απριλίου έως 30 Οκτωβρίου 1999.<sup>23</sup>

Από τα Αρχαία Ολυμπιακά Αθλήματα, όπως αυτά αναφέρονται στις πηγές αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων από το 776 π.χ. έως το 393 μ.Χ. είναι:<sup>24</sup>

α) Τα τρία είδη δρόμων στα οποία ανήκουν:

- Το στάδιο το οποίο θα έχει απόσταση όσο είναι αυτό του σταδίου της Ολυμπίας (192,27 μ.)
- Ο Δίαυλος, ο οποίος είναι δρόμος αντοχής και έχει απόσταση 7 έως 24 στάδια (1347,5 έως 4.614,48 μ.)

β) Η Οπλοδρομία η οποία ήταν αγώνας πανοπλίας (2 έως 4 στάδια), δηλαδή από 384,5 έως 769,08 μ.

γ) Η πάλη

δ) Η πυγμαχία

ε) το Παγκράτιο (συνδυασμός Πάλης και Πυγμαχίας)

στ) το Πένταθλον το οποίο συμπεριλάμβανε τα αγωνίσματα (άλμα, ακόντιο, δίσκο, δρόμο και πάλη).

ζ) Οι Ιπποδρομίες στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν:

- Ιπποδρομίες τελείων κελήτων
- Ιπποδρομίες πώλων (νέων αλόγων)
- Ιπποδρομία κάλπη (ημιόνων)

η) Οι αρματοδρομίες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν:

- Αρματοδρομία τεθρίππων (4 ίπποι)
- Αρματοδρομία συνωρίδας (2 ίπποι)
- Αρματοδρομία τεθρίππων πώλων
- Αρματοδρομία συνωρίδας πώλων

θ) αγώνες κηρύκων και Σαλπικτών

ι) Τα Ηραία προς τιμή της Ήρας. Οι αγώνες αυτοί γίνονταν σε διαφορετικό χρόνο από τους Ολυμπιακούς Αγώνες, ένα μήνα πριν ή μετά. Τα Ηραία ήταν δρόμος ταχύτητας νέων παρθένων γυναικών, οι οποίες έτρεχαν τα 5/6 του σταδίου, δηλαδή 160 μέτρα.

Οι προτάσεις που γίνονται σήμερα είναι οι αγώνες αυτοί των Ηραίων να ενταχθούν στις καθιερωμένες Ολυμπιάδες και να τελούνται στο τέλος μετά

23. Φυλλάδιο προγράμματος εκδηλώσεων, το οποίο εκδόθηκε από την «Ανώνυμη Εταιρεία Τουριστικών και Κτηματικών Επενδύσεων», Αθήνα 1999.

24. Για τα Αρχαία Ολυμπιακά Αθλήματα αναλυτικότερα, βλ. Θ. ΓΙΑΝΝΑΚΗΣ/ Γ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΗΣ: ό. π., σσ. 61 κ.ε.



τους αγώνες των ανδρών και πριν από την απονομή των επάθλων.

Οι αγώνες αυτοί να είναι δύο κατηγοριών, δηλαδή κορασίδων 13 μέχρι 16 ετών και νεανίδων από 16 ετών και άνω, οι οποίες θα φέρουν την ενδυμασία, όπως αυτή απεικονίζεται στις αρχαίες παραστάσεις.

Η προσπάθεια αναβίωσης των Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων είναι σήμερα ένας από τους πολλούς και σημαντικούς στόχους, στους οποίους αποβλέπουν οι διάφοροι φορείς του Αθλητισμού στην Ελλάδα με απώτερο σκοπό τη συστηματική διδασκαλία, τη διάδοση και την καλλιέργεια των Ολυμπιακών Αθλημάτων, όπως αυτά τελούνταν στην αρχαιότητα. Όλοι και κυρίως η νεολαία οφείλουμε να εμπεδώσουμε τα χρήσιμα στοιχεία που αφορούν τη διατήρηση της κληρονομιάς μιας μεγάλης Ιδέας του Αγώνα και του Αθλητισμού, τα οποία είναι συνδεδεμένα με την κοινωνικο-πολιτιστική παράδοση του Ελληνισμού. Στην εποχή μας καμία άλλη Ιδέα δεν μπορεί να συγκριθεί σε οικουμενικότητα και αίγλη με την Ιδέα του Ολυμπισμού. Πρόκειται για μια Ιδέα με παγκόσμια αποδοχή και με στόχο τη συμφιλίωση και ενότητα των λαών. Το γεγονός ότι στην Ελλάδα διάφοροι παράγοντες του Αθλητισμού αποβλέπουν σήμερα στον επαναπατρισμό του Ολυμπισμού στον τόπο που γεννήθηκε, φαίνεται λίγο ως πολύ σαν ακατόρθωτο. Όμως, έχουμε χρέος να συνεχίσουμε την αναβίωση των Αρχαίων Ολυμπιακών Αθλημάτων, για να διδαχθούν οι νέοι σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης την αρχαία αγωνιστική τεχνοτροπία και στην πορεία του χρόνου ίσως έχει την τύχη το ένα ή το άλλο αγώνισμα να ενταχθεί στο σύγχρονο πρόγραμμα των Ολυμπιακών Αγώνων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. BLÖDORN, M.: *Sport und Olympische Spiele*, Hamburg 1984
2. BOULONGE, Y.P.: *Coubertins multikultureller Olympismus*, in: Müller, N./ Messing, M. (Hrsg.): *Auf der Suche nach der olympischen Idee*, τ. 2, Kassel 1996.
3. DIEM, C.: *Weltgeschichte des Sports*, Bd. 2, Stuttgart 1971.
4. HÖFER, A.: *Der Olympische Friede – Anspruch und Wirklichkeit einer Idee*, Sakt Augustin 1994.
5. PAPPAS, CHR.: *Die agonale Idee als Grundstein der Olympischen Spiele und des heutigen Wettkampfsports*, Saarbrücken 1986.
6. PAPPAS, CHR.: *The Agon A Social – Historical and Educational Analysis of the Agonistic Principle in Greek Culture* in: A. Krüger/E. Trangback: *The History of Physical Education and sport from European Perspectives*, Copenhagen 1999.
7. ΓΙΑΝΝΑΚΗ, Θ / ΣΑΚΕΛΛΑΡΗ, Γ.: *Τα Αρχαία Ολυμπιακά Αγωνίσματα*, Αθήνα 1977.
8. ΛΟΥΚΙΑΝΟΣ Άπαντα – Ανάχαρσις ή Περί γυμνασίων, τ. 5, 3 (Εισαγωγή – Μετάφραση – Σχόλια. Φιλολογική Ομάδα Κάκτου ), Αθήνα 1994.
9. ΠΑΥΣΑΝΙΟΥ Ελλάδος Περιηγητής. *Μεσσηνιακά και Ηλιακά - Εισαγωγή στα Μεσσηνιακά και Ηλιακά. Κριτικό Υπόμνημα και Αποκατάσταση του Κειμένου. Μετάφραση και Σημειώσεις. Ιστορικές, Αρχαιολογικές, Μυθολογικές* από τον ΠΑΠΑΧΑΤΖΗ, Ν. Δ.: Αθήνα 1991.
10. ΠΑΥΛΙΝΗΣ, Ε.: *Ιστορία της Γυμναστικής*, Αθήνα 1953.
11. ΣΑΒΒΙΔΗΣ, Λ.: *Το Αρχαίο Ελληνικόν Παγκράτιον Άθλημα*, Αθήνα 1997.
12. ΣΑΝΤΑ, Α.Σ.: *Ολυμπία – Ολυμπιακοί Αγώνες – Ολυμπιονίκαι – Από 776 π. Χ – 393 μ. Χ. και 1896 – 1964*, Αθήνα 1966.
13. ΦΙΛΟΣΤΡΑΤΟΥ *Εικόνες. Αρριχίων Β΄* στ, 25-27, εκδ.: Flavii Philostrati Opera από τον C. L. Kayser, τ. II, Lipsiae 1871.
14. Φυλλάδιο προγράμματος εκδηλώσεων το οποίο εκδόθηκε από την «Ανώτατη Εταιρεία Τουριστικών και Κτηματικών Επενδύσεων», Αθήνα 1999.
15. ΧΡΥΣΑΦΗΣ, Ι. Ε.: *Οι Σύγχρονοι Διεθνείς Ολυμπιακοί Αγώνες*, τ. Α΄, Αθήνα 1930.





**ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΔΗΣ**

**ΖΩΗ ΜΕ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ:  
ΕΝΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ  
ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Ιωάννινα 2003





Σπυρίδων Σούλης<sup>1</sup>

**Ζωή με Υποστήριξη:  
Ένα εναλλακτικό μοντέλο διαβίωσης  
των ατόμων με νοητική υστέρηση**

**Περίληψη**

Τα τελευταία χρόνια, στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, επικρατεί η άποψη ότι απαιτούνται σημαντικές τροποποιήσεις και μετασχηματισμοί στο σύστημα παροχής κοινωνικών υπηρεσιών που επικεντρώνεται στα άτομα με νοητική υστέρηση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτά τα άτομα γίνονται, ολοένα και περισσότερο, αποδεκτά από τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, καθίσταται πλέον σαφές ότι είναι απαραίτητη αφενός μία λειτουργική προαγωγή τους και αφετέρου η δημιουργία προϋποθέσεων που θα τους επιτρέψει να ζήσουν μία ομαλή-κανονική ζωή. Αυτό σημαίνει ότι η υποστήριξη τους πρέπει να παρέχεται στον προσωπικό τους χώρο και να ανταποκρίνεται τόσο στις ανάγκες και στις επιθυμίες του κάθε ατόμου όσο και στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου γι' αυτό. Στα πλαίσια των προαναφερομένων προτείνεται το μοντέλο "ζωή με υποστήριξη" (supported living) ως ένας εναλλακτικός σχεδιασμός διαβίωσης των ατόμων με νοητική υστέρηση.

**Λέξεις κλειδιά:** Ζωή με υποστήριξη ( supported living), κανονική ζωή, νοητική υστέρηση, παροχή υπηρεσιών, άτομα με αναπηρία

**Supported living:  
An alternative model of living  
of mental retarded persons**

**Abstract**

A central aspect in the field of services of people being regarded as disabled, is the change within the respectively accepted frame of action, which is the basis of the outline of the services offered. Taken into account that people with intellectual disabilities more and more become members of their communities, it becomes clear that functional support is necessary. That means support must be given in places where the people concerned are living. It must furthermore be adapted to the individuals as well as to the environment.

**Keywords:** Supported living, normalisation, mental retardation, the field of services, the individual with disability

---

1. Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.



### 1. Αλλαγή του συστήματος παροχής κοινωνικών υπηρεσιών στα άτομα με νοητική υστέρηση

Στα τέλη της δεκαετίας του '60, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική, διατυπώθηκε η άποψη ότι στα άτομα με νοητική υστέρηση πρέπει να παρέχονται όλες εκείνες οι δυνατότητές που θα τους επιτρέψουν να ζουν μία όσο το δυνατό πιο κανονική-ομαλή ζωή. Να ζουν δηλαδή όπως και τα φυσιολογικά άτομα. Επομένως, το σύστημα παροχής κοινωνικών υπηρεσιών που επικεντρώνεται στα άτομα με νοητική υστέρηση όφειλε να προάγει την αρχή της "κανονικοποίησης" (normalization).

Σύμφωνα με την αρχή της "κανονικοποίησης" ή "ομαλοποίησης" καλούνται οι κοινωνικοί εταίροι να παρέχουν στα άτομα με νοητική υστέρηση πρότυπα και συνθήκες της καθημερινής ζωής, οι οποίες να προσεγγίζουν όσο το δυνατό περισσότερο τα πρότυπα και τους κανόνες της κυριαρχούσας τάσης της κοινωνίας. Έτσι τα άτομα με νοητική υστέρηση θα αποκτήσουν ή θα διατηρήσουν εκφράσεις και συμπεριφορές σύμφωνες με τα κοινωνικά δεδομένα (βλ. και Wolfensberger 1972, Baldwin 1985). Η αρχή της "κανονικοποίησης" οδήγησε στην αποϊδρυματοποίηση και στη λειτουργία δομών διαβίωσης οι οποίες επιτρέπουν και στα άτομα με νοητική υστέρηση να ζουν μία όσο το δυνατό πιο φυσιολογική ζωή.

Αυτή η τάση της αποϊδρυματοποίησης παρουσιάζεται έντονα το τελευταίο διάστημα και στη χώρα μας. Δεν είναι λίγες οι προσπάθειες που έχουν αναληφθεί είτε από διάφορους θεσμικούς φορείς είτε από άτυπες ομάδες κοινωνικής παρέμβασης και οι οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη δομών αυτόνομης διαβίωσης για τα άτομα με νοητική υστέρηση. Παράλληλα έχει ανοίξει ένας διάλογος ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς σχετικά με τις υπηρεσίες που παρέχονται στα άτομα με νοητική υστέρηση και αναζητείται μία νέα κοινωνική δυναμική που θα συμβάλει ουσιαστικά στην προαγωγή και την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο.

Είναι γεγονός ότι ακόμη και σε χώρες με μακρόχρονη παράδοση στον τομέα της αρωγής και της παροχής κοινωνικών υπηρεσιών στα άτομα με νοητική υστέρηση, (όπως παραδείγματος χάρη στη Γερμανία, την Ελβετία, τη Σουηδία, κλπ) οι προσφερόμενες υπηρεσίες δεν ανταποκρίνονται στις επιθυμίες αυτών των ατόμων. Οι ίδιοι οι εργαζόμενοι σε αυτόν τον τομέα είναι εκείνοι οι οποίοι, παρόλο που διαρκώς εφαρμόζουν νέα μεθόδους διαχείρισης της νοητικής υστέρησης, διαπιστώνουν την αναγκαιότητα μετασχηματισμού της παρεχόμενης βοήθειας.

Κάθε μετασχηματισμός όμως της βοήθειας που παρέχεται στα άτομα με νοητική υστέρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο εφόσον επιτευχθεί ένα σύνολο αλλαγών του πλαισίου δράσης και ενεργειών των εμπλεκόμενων προσώπων (όπως παραδείγματος χάρη των ειδικών παιδαγωγών, των ψυχολόγων, των κοινωνικών λειτουργών, των λογοθεραπευτών, του ειδικού βοηθητικού προσωπικού κλπ). Καθένας δηλαδή που δραστηριοποιείται στην εκπαίδευση και την προαγωγή των ατόμων με νοητική υστέρηση καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: από ποιες αρχές πρέπει να διακατέχονται, πώς να σχεδιάζονται και από ποιους πρέπει να προσφέρονται οι διάφορες υπηρεσίες (Bradley, Knoll 1991). Μία τέτοια αλλαγή του πλαισίου υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία αποτελεί ο νέος προσανατολισμός της θεσμοθετημένης παροχής υπηρεσιών με στόχο την ενδυνάμωση της κοινότητας. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες δηλαδή βασίζονται στην αρχή “της από κοινού ζωής ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες”.

Οι Bradley και Knoll (1991) περιγράφουν με τρία μοντέλα τις αλλαγές που σημειώθηκαν στο τρόπο διαβίωσης των ατόμων με νοητική υστέρηση στην Αμερική και οι οποίες απεικονίζουν τις γενικότερες μεταβολές στα συστήματα κοινωνικών παροχών και εκπαίδευσης για τα άτομα με νοητική υστέρηση.

Αρχικά και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 επικράτησε το μοντέλο του διαχωρισμού. Καθώς η νοητική υστέρηση κατανοείται υπό το πρίσμα μιας ιατρικής θεώρησης θεσμοθετήθηκε ο εγκλεισμός αυτών των ατόμων σε ιδρύματα και λήφθηκαν μέτρα πρόνοιας που ενίσχυσαν την απομόνωσή τους από το κοινωνικό σύνολο.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 καταγράφεται από διάφορες άτυπες κοινωνικές ομάδες μία έντονη κριτική στο υφιστάμενο σύστημα παροχών και διαμορφώνεται ένα μη θεσμικό μοντέλο που στοχεύει στη διαμόρφωση συνθηκών ανεξάρτητης ζωής για τα άτομα με νοητική υστέρηση. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που θεωρούν ότι αυτά τα άτομα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ικανά και χρειάζεται να βοηθηθούν ώστε να κοινωνικοποιηθούν. Μέσω μιας διαρκούς παροχής προσφορών μόρφωσης, επαγγέλματος και κατοικίας θα ήταν δυνατόν και τα άτομα με νοητική υστέρηση να ζήσουν ανεξάρτητα (Taylor κ.ά. 1987).

Η δεκαετία του '80, στις Ηνωμένες Πολιτείες, σηματοδοτείται από την άρση της θεσμοθέτησης του εγκλεισμού των ατόμων με νοητική υστέρηση σε ιδρύματα. Αυτή η άρση δεν αποτελεί απλά και μόνο την αλλαγή του τύπου διαμονής αυτών των ατόμων αλλά αντικατοπτρίζει μία νέα θεώρηση της νοητικής υστέρησης. Το γεγονός ότι οι αποκαλούμενοι “νοητικά καθυστερημένοι” μπορούν να διαμένουν σε κατοικίες, όπως και οι υπόλοιποι πολίτες, αποδεικνύει την αναγνώρισή τους ως ισότιμα μέλη της κοινότητας. Επομέ-



νως έχουν την ανάγκη μιας λειτουργικής υποστήριξης. Αίτημα το οποίο διατυπώνεται, όλο και εντονότερα, από τους φορείς που παρέχουν εκπαίδευση και κοινωνικές υπηρεσίες. Αυτό το μοντέλο παροχής βοήθειας χαρακτηρίζεται και από το ότι η υποστήριξη προσφέρεται εκεί όπου τα άτομα με νοητική υστέρηση διαμένουν, και λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη οι συνθήκες και το περιβάλλον διαβίωσής τους.

Ανάλογα με τους Bradley και Knoll, ο O'Brien (1991) επισημαίνει δύο βαθμούς εξέλιξης των συστημάτων παροχής βοήθειας: Στο πρώτο βαθμό τα συστήματα τροποποιούνται, χωρίς όμως να αλλάζουν τη βασική δομή τους. Παραμένουν δηλαδή οι βασικές παραδοχές και οι αξίες τους. Οι όποιες αλλαγές είναι κυρίως οργανωτικού χαρακτήρα και επικεντρώνονται στο πώς η παροχή υπηρεσιών μπορεί να γίνει καλύτερη απ' ό,τι είναι. Η τροποποίηση δευτέρου βαθμού των συστημάτων είναι μία αλλαγή αξιών, παραδοχών και δομών. Δεν αλλάζει μόνο ο τρόπος που παρέχει κανείς υπηρεσίες, αλλά ταυτόχρονα και ο τρόπος που προσεγγίζεται και κατανοείται η κατάσταση που χρήζει βοήθεια. Αναλύονται οι νέες ανάγκες που δημιουργούνται και εξετάζεται πώς μπορεί να αντιμετωπισθούν. «Δεν καλείται δηλαδή κάποιος να βρει έναν πιο γρήγορο και πιο εύκολο δρόμο για να κλείσει την τρύπα, στην οποία βρίσκεται, αλλά να ξανασκεφτεί πού ή αν γενικά πρέπει να την κλείσει» (O'Brien 1991, 17).

Για να κατανοηθούν καλύτερα οι δύο βαθμοί τροποποίησης των συστημάτων παροχής βοήθειας ο Kinsella (1993) αναφέρει ως παράδειγμα το μοντέλο του αποϊδρυματισμού των ατόμων με νοητική υστέρηση που εφαρμόστηκε στην Αγγλία. Τα άτομα με νοητική υστέρηση είχαν τη δυνατότητα να μη διαμένουν σε ιδρύματα και σε ψυχιατρικές κλινικές αλλά σε ξενώνες, όπου παρέχονταν συνθήκες κατοίκησης παρόμοιες με εκείνες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Έτσι, αυτές οι δομές αποτέλεσαν μικρούς αυτόνομους θεσμούς στα πλαίσια της κοινότητας. Το σύστημα παροχής υπηρεσιών φάνηκε, δηλαδή, να ενισχύει την από κοινού ζωή ατόμων με και χωρίς νοητική υστέρηση. Αυτή όμως η τροποποίηση του συστήματος είναι μόνο πρώτου βαθμού καθώς αμφισβητείται εάν αυτή η αλλαγή του τόπου διαμονής πραγματικά συνέβαλε στην πραγματοποίηση του οράματος της "κανονικοποίησης". Έτσι, στη δεκαετία του 80, διατυπώθηκε η άποψη ότι μέσω αυτής της αλλαγής του πλαισίου δράσης, δεν έγινε τίποτε περισσότερο από το να ιδρυθούν μικροί θεσμοί στην κοινότητα (Sinson 1993), χωρίς όμως να επιτευχθούν οι πρωταρχικοί στόχοι (Ward, Kinsella 1993; Ward 1988). Συγκεκριμένα, η βοήθεια περιορίστηκε στη διευθέτηση της διαμονής στο ξενώνα. Ένοικοι ζούσαν μαζί με άλλους -με τους οποίους δεν τα πήγαιναν απαραίτητα καλά- και το προσωπικό εργαζόταν ώστε να γίνουν αλλαγές στο οργανωτικό

επίπεδο. Όμως όλα αυτά συνέβαιναν και στη θεσμοθετημένη μορφή του ιδρύματος.

Ωστόσο παρατηρείται μία βραδεία αλλαγή. Δεν είναι λίγοι εκείνοι από τους εργαζόμενους στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, στην Αγγλία, οι οποίοι κατάλαβαν ότι δεν αρκεί να αφήσουν κάποιον να μετακομίσει από ένα ίδρυμα σε ένα καινούργιο σπίτι στα πλαίσια της κοινότητας. Κυρίως οφείλουν να αντιμετωπίζουν τους αποδέκτες της βοήθειας τους όχι ως ασθενείς ή καταναλωτές, αλλά ως ισότιμα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Τα άτομα με νοητική υστέρηση μπορούν να προαχθούν καλύτερα μέσω της ενεργητικής συμμετοχής στη λειτουργία της κοινότητας. Στα πλαίσια του επιθυμητού πλέον προσωποκεντρικού σχεδιασμού παροχής βοήθειας δίνεται σε αυτά τα άτομα το πλήρες δικαίωμα να διατυπώνουν τις απόψεις τους όσο αφορά την εκπαίδευση-θεραπεία που θα λάβουν και να επιλέγουν τις αρμοδιότητες στις οποίες θα δραστηριοποιηθούν. Τέτοιου είδους αλλαγές του συστήματος παροχής βοήθειας -εδώ πρόκειται για τροποποίηση δευτέρου βαθμού- μπορούμε ως επί το πλείστον να συναντήσουμε στην Αμερική. Φαίνεται όμως ότι ανάλογες καινοτόμες εξελίξεις καταγράφονται και σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (όπως στην Αγγλία, τη Γερμανία, τη Γαλλία).

Σύμφωνα με τον Kinsella (1992, 9) απαιτούνται τέσσερις σημαντικές μεταβολές στο πλαίσιο δράσης όσο αφορά την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών ώστε να παρέχεται προσωποκεντρική βοήθεια που να είναι προσανατολισμένη προς την κοινότητα. Συγκεκριμένα:

| <b>Από</b>                | <b>Σε</b>                                   |
|---------------------------|---------------------------------------------|
| Άκαμπτη προσφορά βοήθειας | Ευέλικτη βοήθεια                            |
| Διαμονή σε ιδρύματα       | Διαμονή μαζί με τα άλλα μέλη της κοινότητας |
| Μονοδιάστατη διοίκηση     | Συλλογική διεύθυνση / σύμπραξη              |
| Οργανωτικές αλλαγές       | Αλλαγή στον τρόπο σκέψης                    |

Μία τέτοια ουσιαστική αλλαγή του πλαισίου δράσης συνεπάγεται ένα ριζικά διαφορετικό τρόπο θεώρησης της νοητικής υστέρησης, διαφορετικές τακτικές αντιμετώπισης των οργανωτικών ζητημάτων, εναλλακτικούς τρόπους εργασίας και καινοτόμες στρατηγικές για τη λύση των προβλημάτων. Ταυτόχρονα επιδρά άμεσα στον τρόπο ζωής των επαγγελματιών καθώς αμβλύνει ή ισχυροποιεί τις πεποιθήσεις τους, αίρει στερεότυπα και διαμορφώνει νέες συνθήκες κατανόησης του ατόμου με νοητική υστέρηση. Επομένως αυτός ο μετασχηματισμός του πλαισίου της δράσης δεν είναι απλά και μόνο



η αναδόμηση ή η αναδιοργάνωση μίας κοινωνικής παροχής υπηρεσιών, αλλά πρόκειται για την επανεκτίμηση αξιών και κουλτούρας. Δηλαδή, η αλλαγή προτύπων επιδρά θετικά τόσο στους ίδιους τους πολίτες, στους φορείς και στην κοινότητα όσο και στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων με νοητική υστέρηση. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της αλλαγής του πλαισίου δράσης που παρατηρείται το τελευταίο διάστημα, κατά την παροχή υπηρεσιών στα άτομα με νοητική υστέρηση, αποτελεί η ανάπτυξη του μοντέλου “ζωή με υποστήριξη”, το οποίο αναλύεται στη συνέχεια.

## 2. Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” (Supported Living)

Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” (Supported Living) εδράζεται στην πανανθρώπινη αξία του “επιλέγειν”. Κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να επιλέγει πού θα ζήσει, με ποιόν θα συμβιώσει (εάν συμβιώσει), τι είδους βοήθεια θα λαμβάνει και ποιον τρόπο ζωής θέλει να ακολουθεί. Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” δεν αποτελεί κάποια συνταγή για να διορθωθούν τα λάθη του συστήματος παροχής κοινωνικής βοήθειας, αλλά πρόκειται για ένα μοντέλο που δίνει τη δυνατότητα στα άτομα με νοητική υστέρηση να έχουν τον έλεγχο της δικής τους ζωής.

Σύμφωνα με την Εθνική Ομάδα Ανάπτυξης (National Development Team, 1993) το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” για τα άτομα με νοητική υστέρηση προσδιορίζεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Διαχωρισμός του τόπου διαμονής από τον τόπο παροχής βοήθειας.  
Το πρόσωπο που παρέχει τις υπηρεσίες βοήθειας ή τις συντονίζει δεν είναι ο ιδιοκτήτης της κατοικίας, ούτε συνδέεται οργανωτικά μαζί του.
- Εστίαση σε ένα πρόσωπο για ένα χρονικό διάστημα  
Το σύστημα επικεντρώνεται σε ένα πρόσωπο ώστε να εντοπισθούν οι πραγματικές ανάγκες του κάθε ατόμου. Επιπλέον μέσω του προσωποκεντρικού σχεδιασμού εκπονείται εξατομικευμένο πλάνο εργασιών και προσδιορίζονται οι δυνατότητες κατοικίας και προσφοράς βοήθειας που είναι κατάλληλες για το κάθε ένα ξεχωριστά.
- Δυνατότητες επιλογής και ελέγχου του χρήστη  
Ο χρήστης επιλέγει πού θέλει να ζήσει, με ποιον θέλει να συγκατοικήσει, ποιος θα του παρέχει υποστήριξη και πώς αυτή θα παρέχεται.
- Κανένας δεν απορρίπτεται  
Υπάρχει μία σιωπηρή παραδοχή, ότι κάθε άνθρωπος μπορεί να ζήσει σε μία κοινότητα. Το γεγονός ότι κάποιος έχει ανάγκη από μια μεγάλη βοήθεια δεν σημαίνει ότι σ’ αυτόν τον άνθρωπο πρέπει να αίρεται η δυνατότητα να επι-

λέγει το δικό του ιδιαίτερο τρόπο ζωής. Επιπλέον δίνεται μεγάλη προσοχή στο πώς το άτομο με νοητική υστέρηση θα προσαρμοστεί στο περιβάλλον καθώς και στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας.

- Επικέντρωση στην ανάπτυξη σχέσεων. Αξιοποίηση άτυπης μορφής βοήθειας.

Αφετηρία του μοντέλου “ζωή με υποστήριξη” είναι οι υφιστάμενες σχέσεις των συμμετεχόντων και η δημιουργία δεσμών φιλίας ανάμεσα στα άτομα με νοητική υστέρηση και στους υπόλοιπους συμπολίτες τους. Παράλληλα αξιοποιούνται πρωτοβουλίες πολιτών και κάθε άλλη διαθέσιμη πηγή βοήθειας. Δηλαδή, η υλοποίηση του μοντέλου “ζωή με υποστήριξη” προϋποθέτει ότι «το άτομο με τη νοητική υστέρηση, το οποίο μέχρι τότε δεχόταν μία απρόσωπη οικονομική βοήθεια, συνδέεται με έναν εθελοντή που έχει ως καθήκον να του προσφέρει κάθε δυνατή συμπαράσταση και να το βοηθήσει ώστε να ζήσει σε ένα ωραίο και ασφαλές σπίτι» (Ο’ Brien 1993, 34). Σε χρηματοδοτούμενες παροχές βοήθειας πρέπει να καταφεύγει κανείς μόνο στην περίπτωση που δεν παρέχεται άτυπης μορφής βοήθεια. Έτσι, αναπτύσσεται ένα κοινωνικό δίκτυο ενεργών συμπολιτών που υποστηρίζουν τα άτομα που ανήκουν στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” δεν σημαίνει την απαξίωση της ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση, αλλά είναι μία διαδικασία η οποία επιτρέπει και σε αυτούς τους ανθρώπους να ενταχθούν πλήρως και ενεργά στο κοινωνικό σύνολο. Πρόκειται για ένα ριζοσπαστικό σχεδιασμό του οποίου η επιτυχία έγκειται στην απλότητά του.

Ο Smith (1990, 47) προσδιορίζει τις παρακάτω εννέα αρχές πάνω στις οποίες οικοδομείται το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη”:

1. Στα άτομα με νοητική υστέρηση πρέπει να παρέχεται η ίδια βοήθεια, ως προς τις δυνατότητες κατοικίας, με εκείνη που παρέχεται και στα άτομα χωρίς αναπηρία.
2. Εάν οι ανάγκες του ατόμου με νοητική υστέρηση μεταβάλλονται, πρέπει και οι προσφερόμενες παροχές υπηρεσιών να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα, χωρίς όμως αυτό να πρέπει να εγκαταλείψει το σπίτι του.
3. Ένα άτομο με νοητική υστέρηση μπορεί να επιλέξει πού και με ποιον θα ζήσει.
4. Τα άτομα με νοητική υστέρηση πρέπει να έχουν λόγο ως προς τις συνθήκες διαβίωσής τους.
5. Οι υπηρεσίες παροχής κοινωνικής βοήθειας οφείλουν να στοχεύουν αφενός στην υποστήριξη του ατόμου με νοητική υστέρηση, ώστε να αναπτύξει σταθερές σχέσεις με τους υπολοίπους, και αφετέρου να τον βοηθούν ώστε



να ελέγχει τη ζωή του.

6. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες ή θεραπείες, που λαμβάνει ένα άτομο με νοητική υστέρηση, πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις επιθυμίες του.
7. Οι υπηρεσίες και η βοήθεια πρέπει να παρέχεται εκεί όπου το άτομο με νοητική υστέρηση ζει, στα πλαίσια των δικών του καθημερινών δραστηριοτήτων και όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά.
8. Η υποστήριξη πρέπει να είναι ευέλικτη και να διακρίνεται για τον αντιγραφειοκρατικό της χαρακτήρα.
9. Τα άτομα με νοητική υστέρηση δεν πρέπει να αποκλείονται από το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” εξαιτίας του είδους ή της βαρύτητας της αναπηρίας τους.

Το Συμβούλιο Διοικητικού Σχεδιασμού της Μινεζότας (Minnesota Governors Planning Council 1987, 4), στη Μινεζότα της Αμερικής, παρατηρεί για το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη”:

- «Από ένα μέχρι τώρα βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό προαγωγής του ατόμου με νοητική υστέρηση σε έναν εφ’ όρου ζωής σχεδιασμό, προσανατολισμένο στη λειτουργικότητα.
- Από ένα μοντέλο παροχής ειδικών υπηρεσιών, οι οποίες ενίσχυαν τη διαφοροποίηση επειδή παρέχονταν από ξεχωριστούς θεσμούς, σε ένα μοντέλο υπηρεσιών το οποίο ακολουθεί τις γενικές αρχές της παροχής κοινωνικής βοήθειας και ταυτόχρονα προσφέρει συμπληρωματικά την αναγκαία υποστήριξη που απαιτείται.
- Από την αποσπασματική σύνθεση ξεχωριστών και μεταξύ τους ανεξάρτητων προσφορών βοήθειας (όπως παραδείγματος χάρη στην κατοικία, στην οργάνωση της ημέρας, στη μόρφωση), σ’ ένα ολοκληρωμένο, ανεξάρτητο σύστημα παροχής υπηρεσιών που προάγει την ένταξη.
- Από ένα σύστημα, το οποίο αναπτύσσει μοντέλα παροχών επιδοματικού χαρακτήρα, σε ένα σύστημα το οποίο προωθεί την εξατομικευμένη υποστήριξη.
- Από ένα σύστημα υπηρεσιών, που το μεγαλύτερο μέρος των δαπανών του συνδέεται με την οργάνωση του, σε ένα σύστημα που τα κόστη του εξαρτώνται από τις υπηρεσίες που παρέχονται και τις ιδιαιτερότητες των αναγκών.»
- Επειδή οι επιλογές αποτελούν μία σημαντική όψη της ζωής του κάθε ανθρώπου, το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” υλοποιείται για τον κάθε υποστηριζόμενο διαφορετικά. Βάση του μοντέλου “ζωή με υποστήριξη” είναι η δυνατότητα της επιλογής. Δηλαδή πού θα ζήσει κανείς, με ποιον θα συ-

γκατοικήσει, ποια υποστήριξη θα λάβει και από ποιον (Ward, Kinsella 1993). Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” προάγει το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης και ενισχύει την κοινωνική δικαιοσύνη. Ταυτόχρονα αποτελεί μέσο αποδοχής και αναγνώρισης, αφού για να αποδεχτεί κάποιον το κοινωνικό σύνολο πρέπει να έχει τις ίδιες δυνατότητες επιλογής όπως και ο υπόλοιπος πληθυσμός.

Η ζωή με υποστήριξη για το άτομο με αναπηρία σημαίνει ότι και αυτό το άτομο διαθέτει ό,τι διαθέτει και το μεγαλύτερο μέρος του μη ανάπηρου πληθυσμού: Συνθήκες και δυνατότητες διαμονής, τις οποίες εμείς οι ίδιοι καθορίζουμε.

Για τα άτομα με νοητική υστέρηση η ζωή με υποστήριξη σημαίνει οικονομική ασφάλεια. Δηλαδή, να διαθέτει χρήματα ώστε να μπορεί να έχει ένα αξιοπρεπές επίπεδο ζωής. Να έχει τον έλεγχο αυτών των χρημάτων και να αποφασίζει πού θα ήθελε να ξοδέψει τα χρήματά του.

Το να ζει κανείς με υποστήριξη σημαίνει, ότι του παρέχονται ευέλικτες μορφές υποστήριξης, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την προσωπική κατάστασή του και μεταβάλλονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες του. Σημαίνει, ότι έχει μία ολοκληρωμένη υποστήριξη από επαγγελματίες και εθελοντές, οι οποίοι είναι διαθέσιμοι, όταν τους χρειάζεται. Σημαίνει, ότι δε τον υποτιμούν οι υπόλοιποι, ότι η αναπηρία του γίνεται κατανοητή όπως και οι επιπτώσεις της στη ζωή του.

Ζωή με υποστήριξη σημαίνει ανάδειξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του κοινωνικού ιστού. Αυτό, παραδείγματος χάρη, καταγράφεται στην ανάπτυξη μορφών συγκατοίκησης μεταξύ ατόμων με και δίχως αναπηρία. Η ζωή με υποστήριξη προσφέρει στον άνθρωπο με αναπηρία τον έλεγχο της δικής του ζωής. Να πάρει δηλαδή τη μοίρα του στα χέρια του. Επίσης σημαίνει ότι τα ίδια τα άτομα με αναπηρία διαχειρίζονται και έχουν την ευθύνη για όσα συμβαίνουν στο χώρο τους.

Ζωή με υποστήριξη σημαίνει την πλήρη αναγνώριση από την κοινότητα στην οποία ζει κάποιος και την πλήρη συμμετοχή του στα κοινωνικά δρώμενα. Σημαίνει αμοιβαία υποστήριξη και αμοιβαία εξάρτηση. Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” ενδυναμώνει τη σχέση ανάμεσα σε άτομα με αναπηρίες και στους υποστηρικτές τους και καλλιεργεί μία αμοιβαιότητα στη βάση προσωπικών σχέσεων και υποχρεώσεων. Το να ζει κανείς με υποστήριξη σημαίνει ότι ζει μαζί με τους άλλους και έχει γύρω του εκείνα τα πρόσωπα, τα οποία αγαπά και τον ενδιαφέρουν.

Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” δεν αποτελεί μία μονοδιάστατη μήτρα, από την οποία προκύπτουν πανομοιότυπες μορφές παροχής βοήθειας στα άτομα με αναπηρία. Επίσης δε μπορεί να αποτυπωθεί ως μία μεγάλη κλίμα-



κα κανόνων και συμπεριφορών των ατόμων δίχως αναπηρία απέναντι στα άτομα με αναπηρία, διότι κάθε κανόνας είναι διαφορετικός από τον άλλο, όπως ακριβώς είναι διαφορετική κάθε ζωή και κάθε κανόνας για τη ζωή.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να γίνει σαφές ότι το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” αναφέρεται κατ’ ουσία στην αρωγή απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Πρόκειται για ένα εναλλακτικό μοντέλο αρωγής και υποστήριξης των ευπαθών κοινωνικών ομάδων από την κοινότητα. Για να εφαρμοστεί όμως απαιτείται ότι θα αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο σκεπτόμαστε για τους ανθρώπους που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, θα τροποποιηθούν οι ρόλοι που ανατίθενται στο προσωπικό, το οποίο ασχολείται με την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών και θα διαφοροποιηθεί ο τρόπος χρηματοδότησης αυτών των υπηρεσιών (Smull 1990). Αν και το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” ήδη εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες, οπότε έχουμε ανάλογες εμπειρίες, ωστόσο εξακολουθεί να είναι δύσκολο να ορίσουμε τη ζωή που υποστηρίζεται. Μία ασφαλής μέθοδος για να περιγράψουμε τη ζωή με υποστήριξη, είναι να παρουσιάσουμε, τι αυτή δεν είναι.

Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” για τα άτομα με αναπηρία δεν είναι:

- απλώς μία κοινωνική παροχή υπηρεσιών η οποία αποσκοπεί στο να δημιουργούνται μικρά συγκροτήματα κατοικιών γι’ αυτά. τα άτομα
- συνώνυμο με τη διαμονή σε πολυκατοικίες ή σε περιποιημένες μονοκατοικίες
- ένα μοντέλο το οποίο απορρίπτει την ειδική εκπαίδευση ως συστατικό στοιχείο των κοινωνικών παροχών υπηρεσιών
- ένας “ανεπιτήρητος” διακανονισμός διαμονής
- απλά και μόνο μία εναλλακτική εκδοχή διαμονής για τα άτομα με αναπηρία

Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” συχνά συγχέεται με την προσπάθεια να μειωθεί το πλήθος των ατόμων με αναπηρία που διαμένουν σε κάποιο ίδρυμα. Άλλοτε πάλι θεωρείται ότι το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” σημαίνει να μειωθεί ο αριθμός των ατόμων με αναπηρία που βρίσκονται κάτω από την ίδια στέγη στα πλαίσια ενός συγκροτήματος κατοικιών – αυτό αποτελεί μία βασική παρεξήγηση (Kinsella 1993). Η ζωή με υποστήριξη δεν καθορίζεται ούτε από το μέγεθος της ομάδας ούτε από τον αριθμό των ατόμων με αναπηρία, οι οποίοι συμβιώνουν. Πρόκειται για τη δυνατότητα να επιλέγει κανείς, με ποιον θα ήθελε να συμβιώσει. Στο παράδειγμα που ακολουθεί γίνεται φανερό ότι στο μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” δεν έχει σημασία ο αριθμός των ατόμων που συμβιώνουν μαζί, αλλά οι ευκαιρίες που παρέχονται από το κοινωνικό σύνολο στα άτομα με νοητική υστέρηση να ζήσουν μία “κανονική” ζωή.

## 2.1. Η ιστορία του George

Η ιστορία του George από την Αμερική είναι ενδεικτική της προόδου που έχει σημειωθεί όσο αφορά την εφαρμογή του μοντέλου “ζωή με υποστήριξη” για τα άτομα με νοητική υστέρηση:

Ο George είναι 22 ετών και κατοικεί στην περιοχή Μάντισον της Αμερικής. Μέχρι το 18ο έτος της ηλικίας του ζούσε ο George μαζί με τους γονείς του. Ο George θεωρείται ένα άτομο με σύνδρομο Down, ο οποίος έχει μέτρια νοητική υστέρηση. Κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας ο George φοίτησε σε ένα γενικό σχολείο στο οποίο εφαρμόζονταν προγράμματα ένταξης. Δηλαδή διδασκόταν από κοινού μαθήματα μαζί με μη ανάπηρα παιδιά.

Ο George και οι γονείς του είχαν προετοιμαστεί από καιρό για τη μετοίκηση του. Στα πλαίσια ενός μικρού κοινωνικού φορέα ο George συνεργάστηκε με την Αnn, η οποία όφειλε να του βρει μία κατοικία και έναν κατάλληλο συγκατοίκο. Όπως πολλοί άνθρωποι με αναπηρία στην Αμερική, έτσι και ο George έχει μόνο ένα μικρό εισόδημα να διαθέσει. Επομένως ένας συγκατοίκος σήμαινε ταυτόχρονα και ένα μοίρασμα των εξόδων για το νοίκι και τα πρόσθετα έξοδα. Ο George αποφάσισε να συγκατοικήσει με τον Jon, έναν παλιό φίλο απ’ το σχολείο.

Και οι δύο χρειάζονταν βοήθεια για τα πράγματα της καθημερινής ζωής. Έτσι αποφάσισαν μαζί για έναν ακόμα συγκατοίκο, τον Mike. Γι’ αυτή την επιλογή τους, τούς παρείχαν υποστήριξη η Αnn και οι αρμόδιες δημοτικές υπηρεσίες της πόλης. Ο Mike είναι ένας από τους πολλούς φοιτητές, οι οποίοι συνεργάζονται με τον φορέα, στον οποίο απασχολείται η Αnn, και αναλαμβάνουν τέτοιες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, για την υποχρέωσή του να μένει μαζί με τον George και τον Jon, καθώς και να τους βοηθά, ο Mike παίρνει μία μικρή υποτροφία και δε χρειάζεται να πληρώνει καθόλου νοίκι. Είναι σημαντικό ότι ο Mike δεν εργάζεται.

Και οι τρεις μετακόμισαν σε μία κατοικία που βρισκόταν στο κέντρο. Καθήκον του Mike ήταν να βοηθά τον George και τον Jon στα ψώνια, στο μαγείρεμα, στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων τους, στη δημιουργία επαφών με τους άλλους κατοίκους της περιοχής καθώς και να τους βοηθά να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της γειτονίας. Ένα σπουδαίο καθήκον του Mike ήταν, απλά “να είναι εκεί” και να στέκεται στο πλευρό των συγκατοίκων του στα προβλήματα και στις δυσκολίες της καθημερινότητας.

Η Αnn επισκεπτόταν περίπου τρεις φορές την εβδομάδα το σπίτι του Jon, του George και του Mike. Τα καθήκοντά της ήταν να διευθετεί τα οικονομικά ζητήματα (έπρεπε να πληρώνει τους λογαριασμούς, να εξετάζει εάν υπάρχουν διαθέσιμα χρήματα για ψώνια κτλ.) και ο συντονισμός των διάφορων θεραπειών, τις οποίες ακολουθούσαν ο George και ο Jon (παραδείγματος χά-



ρη να φροντίζει για την εργοθεραπεία και τη λογοθεραπεία, για τις επισκέψεις στο γυμναστήριο κτλ). Η Αηπ έκανε σχέδια με τον George και τον Jon για το μέλλον και αποτελούσε για τον Mike ένα σημαντικό υποστηρικτή.

Ο George έχει ένα γεμάτο πρόγραμμα καθημερινών δραστηριοτήτων. Συμμετέχει σε διάφορα προγράμματα της κοινότητας και αθλείται καθημερινά. Οι αγαπημένες του ασχολίες είναι να κάνει ποδήλατο, να παίζει μπόουλινγκ, να ψαρεύει και να κάνει περιπάτους με τους φίλους του ή με τον Mike. Επίσης, επισκέπτεται πολύ συχνά τους γονείς του και διοργανώνει διάφορα με τα αδέρφια του.

Μετά από ένα χρόνο περίπου ο Mike μετακόμισε. Ο George και ο Jon είχαν συνειδητοποιήσει στο μεταξύ ότι δε χρειάζονταν καθημερινά τόσο πολύ βοήθεια όπως στην αρχή. Έτσι και χωρίς τη συνεχή παρουσία του Mike θα τα κατάφερναν πολύ καλά. Ο Mike υπέγραψε μία σύμβαση με την Αηπ μερικής απασχόλησης, για δεκαπέντε ώρες την εβδομάδα, ώστε να συνεχίσει να βοηθά περιστασιακά και στο μέλλον τον George και τον Jon. Έτσι και τα καθήκοντα του Mike άλλαξαν. Επειδή ο George και ο Jon τα κατάφερναν πολύ καλά μόνοι τους στο να οργανώνουν το νοικοκυριό και να διαχειρίζονται την καθημερινή τους ζωή, ο Mike ήταν αρμόδιος αποκλειστικά να τους βοηθά στη σύναψη επαφών με τους γείτονες και σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες.

Μετά από δύο χρόνια συγκατοίκησης άρχισε η φιλία ανάμεσα στο Jon και στον George να “ραγίζει”. Αυτοί δεν καταλαβαίνονταν πια τόσο καλά όπως παλιότερα. Η Αηπ και ο Mike έκαναν βέβαια ό,τι ήταν δυνατό, ωστόσο το γυαλί “έσπασε”. Ο George αποφάσισε να μετακομίσει και έπιασε -με τη βοήθεια της Αηπ- ένα μικρό σπίτι κοντά στο σπίτι των γονιών του. Και εκεί είχε ένα συγκάτοικο. Με τη βοήθεια της Αηπ και του Mike κατάφερε ο George να κάνει αυτό το καινούργιο ξεκίνημα. Και στο μέλλον και οι δύο θα στέκονται δίπλα στο George.

### 3. Προκλήσεις για το μέλλον

Στο μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” δεν αποφασίζουμε ποιος βρίσκεται σε θέση να ζει ανεξάρτητος, αλλά καλούμαστε να δώσουμε τη δυνατότητα στον καθένα, να διαβιώνει με βάση τις προσωπικές του ανάγκες και επιθυμίες. Αυτό σημαίνει αλλαγή του συστήματος παροχής κοινωνικών υπηρεσιών και της νοοτροπίας των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται σ’ αυτόν το χώρο.

#### 3.1 Εργασία αρωγής

Ο ρόλος των επαγγελματιών, οι οποίοι παρέχουν βοήθεια, στο μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” για τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι διαφορετικός

απ' ό,τι στις παραδοσιακές οργανώσεις παροχής υπηρεσιών. Πρώτα-πρώτα πρέπει να υπάρχει μία σαφής αντίληψη, για το τι σημαίνει υποστήριξη. Οι επαγγελματίες οφείλουν να αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα άτομα με νοητική υστέρηση και στο υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, ενώ ταυτόχρονα να είναι πρωτοπόροι για κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Αυτός ο διττός ρόλος τόσο στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης όσο και στα πλαίσια της κοινωνικής εργασίας είναι παραμελημένος. Ωστόσο βρίσκονται από καιρό στο προσκήνιο προσπάθειες ανάδειξης του και εξασφάλισης προϋποθέσεων που θα επιτρέψουν την υιοθέτησή του. Η εκπαιδευτική διαδικασία και η παροχή αρωγής που απευθύνεται στα άτομα με νοητική υστέρηση οφείλουν να είναι κατά τέτοιο τρόπο διαμορφωμένες, ώστε να καταστούν και αυτά τα άτομα ικανά να ελέγχουν τη ζωή τους.

Να παρέχει κανείς υποστήριξη, σημαίνει ότι δεν επικρίνει διαρκώς τις συμπεριφορές του υποστηριζόμενου. Είναι σημαντικό, ότι οι άνθρωποι κάνουν λάθη και ότι αυτά τα λάθη συχνά είναι η ευκαιρία, να πάρει κανείς την επόμενη φορά καλύτερες αποφάσεις. Στο μοντέλο "ζωή με υποστήριξη" οι επαγγελματίες πρέπει να αναπτύσσουν προσωπικές σχέσεις με τα άτομα, τα οποία βοηθούν, να τα ενθαρρύνουν και να τους συμπαραστέκονται. Ο κανόνας, να κρατούν "μία επαγγελματική απόσταση", τίθεται σε αμφισβήτηση. Αυτή η προσωπική υποχρέωση του επαγγελματία, δηλαδή να αναγνωρίζει τις επιθυμίες και να αποδέχεται τις αποφάσεις του υποστηριζόμενου, αποτελεί ουσιώδη προϋπόθεση ώστε να υλοποιηθεί με επιτυχία το μοντέλο. Επομένως, κάθε επαγγελματίας πρέπει να είναι έτοιμος να αποδεχτεί ότι το πρόσωπο, το οποίο βοηθά, μπορεί κάποια στιγμή να απορρίψει την προσφερόμενη βοήθεια ή να μην είναι καθόλου επιθυμητός στην κατοικία αυτού του ατόμου.

Αυτή η υποχρέωση του επαγγελματία δε μπορεί να αναπτυχθεί με τη βοήθεια παραδοσιακών μεθόδων μετεκπαίδευσης. Η μετεκπαίδευση, που εξελίσσεται μέσα στα διάφορα επιμορφωτικά κέντρα, μπορεί μέχρι σ' έναν ορισμένο βαθμό να συμβάλλει στην αλλαγή νοοτροπίας του επαγγελματία. Όταν όμως πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια που εξελίσσονται οι σχέσεις ανάμεσα στον επαγγελματία και στο υποστηριζόμενο άτομο είναι πολύ πιο αποτελεσματική. Ο επαγγελματίας δηλαδή μετεκπαιδεύεται μέσα στις σχέσεις. Όταν παραδείγματός χάρη συνειδητοποιεί ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες του υποστηριζόμενου, ποιες οι επιθυμίες του και τι προσδοκά απ' αυτόν. Ο επαγγελματίας αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο άτομο με αναπηρία και στην κοινότητα. Είναι αυτός που επιλύει προβλήματα, συνήγορος και συνάνθρωπος ταυτόχρονα. Γνωρίζοντας τη βιογραφία του ατόμου με αναπηρία μπορεί να τον βοηθήσει αποτελεσματικά. Ο έντονα προσωποκεντρικός χαρακτήρας του μοντέλου "ζωή με υποστήριξη" συμβάλλει ιδιαίτε-



ρα, ώστε να μεταδίδει ο επαγγελματίας κουλτούρα και ήθος, τα οποία είναι απαραίτητα για τη διαβίωση του ατόμου με αναπηρία. Επίσης η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ανάμεσα στους επαγγελματίες αποτελεί μία αποτελεσματική μέθοδο μετεκπαίδευσης.

Ακόμη χρειάζεται να επισημάνουμε ότι επειδή τα άτομα με αναπηρία λαμβάνουν κάποιο επίδομα από κοινωνικούς φορείς, αυτό δεν συνεπάγεται ότι πρέπει και να ελέγχονται απ' αυτούς. Ζωή με υποστήριξη σημαίνει ότι τα ίδια τα άτομα με αναπηρία έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Ένας τρόπος, για να επιτευχθεί αυτό είναι, να προσλαμβάνουν οι ίδιοι τους επαγγελματίες. Κάτι τέτοιο αποκαθιστά την ισορροπία δυνάμεων ανάμεσα στα άτομα με αναπηρία και στους επαγγελματίες. Επομένως, όλοι όσοι δραστηριοποιούνται στο μοντέλο "ζωή με υποστήριξη" για τα άτομα με νοητική υστέρηση καλούνται να αναπτύξουν νέες μορφές επικοινωνίας μ' αυτά τα άτομα και να μάθουν να τα λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους, καθώς ο μέχρι χτες ανήμπορος, πλήρως ελεγχόμενος άνθρωπος με νοητική υστέρηση αποτελεί σήμερα τον ισότιμο συνεργάτη τους.

Στον πίνακα που ακολουθεί περιγράφονται οι μεταβολές που έχουν συμβεί στους ρόλους και στις αρμοδιότητες των επαγγελματιών στα πλαίσια της αλλαγής του παραδοσιακού μοντέλου παροχής υπηρεσιών και στην ανάδειξη της ζωής με υποστήριξη για τα άτομα με αναπηρία.

| <b>Παραδοσιακός προσανατολισμός</b>               | <b>Ζωή με υποστήριξη</b>                                   |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Επαγγελματική απόσταση                            | Σύνδεση με οικογένειες και /ή μεμονωμένα πρόσωπα           |
| Προσανατολισμός σε προσφορές τυπικής μορφής       | Άτυπη αρωγή.                                               |
| Διαχείριση των υπηρεσιών κατά περίπτωση           | Συστηματικός συντονισμός των παρεχομένων υπηρεσιών         |
| Εξασφάλιση αρμοδιοτήτων για τον κάθε επαγγελματία | Βοήθεια για δημιουργία γεφυρών ανάμεσα στους επαγγελματίες |
| Προσαρμογή του ατόμου με αναπηρία στην προσφορά   | Εξατομικευμένες παροχές υπηρεσιών                          |
| Υποχρέωση των επαγγελματιών έναντι του φορέα      | Προσωπική υποχρέωση έναντι των ατόμων με αναπηρία          |

|                                                    |                                              |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Μονοσήμαντα προσδιορισμένοι ρόλοι εργασίας         | Ευέλικτοι ρόλοι εργασίας                     |
| Ευθύνη του φορέα                                   | Ατομική ευθύνη και /ή ευθύνη της οικογένειας |
| Επίπεδα ιεραρχίας                                  | Αυτονομία ανάμεσα στους συνεργάτες           |
| Αποκατάσταση προσανατολισμένη στην ελαττωματολογία | Υποστήριξη και βοήθεια                       |
| Προσανατολισμός στη διαδικασία                     | Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα               |

Πηγή: Racino κ.ά. (1993, 26)

### 3.2 Κόστος

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Smith 1990) αποδείχτηκε ότι, το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” για τα άτομα με νοητική υστέρηση δεν κοστίζει περισσότερο απ’ ότι οι παροχές κοινωνικών υπηρεσιών “κλασσικού” τύπου, οι οποίες δεν αξιοποιούσαν επαρκώς τη συμμετοχή εθελοντών. Δεν είναι λίγοι οι εθελοντές, οι οποίοι χωρίς ιδιαίτερα πρόσθετα έξοδα επιθυμούν να συγκατοικήσουν με άτομα που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση και να τους συμπαρασταθούν. Ωστόσο το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” δεν πρέπει να θεωρείται ως μία φθηνή επιλογή. Χρειάζεται όμως να γίνει αντιληπτό ότι είναι λαθεμένη η παραδοχή που θεωρεί την εξατομικευμένη βοήθεια πιο ακριβή απ’ ότι τις υπηρεσίες που παρέχονται ομαδικά, με τα υποτιθέμενα μεγάλα οικονομικά οφέλη τους. Εξάλλου η παροχή υπηρεσιών για τα άτομα με νοητική υστέρηση δεν πρέπει να εξετάζεται διαρκώς στα πλαίσια οικονομικών αναλύσεων και της ανταποδοτικότητας: «Το πρόβλημα της εξέλιξης των μορφών διαμονής και κατοικίας για τα άτομα με αναπηρία τις τελευταίες δύο δεκαετίες είναι ότι αυτή η εξέλιξη έχει προσανατολιστεί στο οικονομικό σύστημα και όχι στις ανάγκες αυτών των ανθρώπων» (Weiss 2000, 57).

Σε μελέτη των Davis, Murray και Flynn (1993) διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα άτομα με νοητική υστέρηση είναι φτωχά και πολλά άπορα. Επίσης ο Holman (1994) επισημαίνει ότι οι προτάσεις κάποιων κοινωνικών οργανώσεων για ημερήσια παροχή υπηρεσιών σ’ αυτά τα άτομα συναγωνίζονται τις ημερήσιες τιμές διαμονής σε ξενοδοχεία πολυτελείας, ενώ η ποιότητα ζωής που παρέχουν αυτές οι ακριβές οργανώσεις αξιολογείται ως κακή.



Οι σκοποί του μοντέλου “ζωή με υποστήριξη” σαφώς διαφοροποιούνται από την παραδοσιακή αντιμετώπιση των ατόμων με νοητική υστέρηση. Ένας από τους σκοπούς του, για παράδειγμα, είναι το προσωπικό εισόδημα αυτών των ατόμων να το μεγιστοποιεί και με μία αναπτυξιακή, επιθετική πολιτική να αντιμετωπίζει την προοδευτική του μείωση.

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες ασκείται έντονη κριτική στις οργανώσεις που παρέχουν βοήθεια στα άτομα με αναπηρία, καθώς καταγράφονται αδιαφανείς διαδικασίες και το ισοζύγιο κόστους–οφέλους είναι ελλειμματικό. Ο Felce (1996) αμφισβητεί τον ισχυρισμό ότι οι μικρές άτυπες ομάδες εθελοντών κοστίζουν περισσότερο απ’ ότι οι γραφειοκρατικά οργανωμένοι θεσμοθετημένοι φορείς παροχής υπηρεσιών. Ο πιο μεγάλος παράγοντας κόστους κατά την παροχή υπηρεσιών είναι το προσωπικό. Ωστόσο θα ήταν λάθος να υποθέσουμε, ότι οπωσδήποτε ένα υψηλότερο επίπεδο προσωπικού ανεβάζει αυτόματα την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών.

Η εκτίμηση σχετικά με το πώς το κόστος των υπηρεσιών διαρθρώνεται χρειάζεται να απαντά στα ερωτήματα: α) ποιες υπηρεσίες παρέχουν οι επαγγελματίες και β) ποιας ποιότητας είναι οι προσφερόμενες υπηρεσίες. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου το κόστος μιας πολύ μικρής παροχής υπηρεσιών έχει ανέλθει υπερβολικά. «Αν το σύστημα παροχής υπηρεσιών δεν αποδεσμευτεί απ’ τις παραδοσιακές αντιλήψεις των επαγγελματιών όσο αφορά το έργο το οποίο παρέχουν, υπάρχει συνεχώς ο κίνδυνος μίας κυμαινόμενης αύξησης του κόστους» (Felce 1996, 42).

Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι οι υπηρεσίες που πληρώνονται άμεσα από τους ενδιαφερόμενους χωρίς να διαμεσολαβούν οι διάφοροι φορείς κοστίζουν φθηνότερα (Phillips 1993; Lakey 1994; Oliver, Zarb 1992). Οι Zarb και Nadash (1994) διαπιστώνουν ότι τα έξοδα των άτυπων ομάδων βρίσκονται κατά μέσο όρο μειωμένα κατά 30% συγκρινόμενα με τα έξοδα που δαπανούνται από τους οργανωμένους φορείς. Λόγοι που συντελούν στη μείωση αυτών των δαπανών είναι:

- Μειωμένα διοικητικά έξοδα καθώς πολλά διεκπεραιώνονται από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία.
- Αξιοποίηση οικονομικότερου εργασιακού δυναμικού (εδώ ανήκουν οι συγγενείς και οι φίλοι).
- Ευέλικτη αξιοποίηση των μορφών υποστήριξης (παράδειγματος χάρη προσωπικοί βοηθοί αναλαμβάνουν καθήκοντα, τα οποία ασκούσαν από ακριβούς ειδικούς).

Αυτή η μείωση του κόστους δεν υποδηλώνει την έλλειψη επαγγελματισμού. Το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” προσανατολίζεται στις ανάγκες των ανθρώπων που χρήζουν βοήθειας και όχι στις ανάγκες των παραδοσιακών

κοινωνικών μορφών παροχής υπηρεσιών και των οικονομικών μοντέλων. Εδώ υποδηλώνεται η ριζοσπαστικότητα των αρχών του μοντέλου “ζωή με υποστήριξη”. Ένας κρατικός σχεδιασμός ενδιαφέρεται κυρίως, πόσο το κόστος της κοινωνικής παροχής υπηρεσιών επιβαρύνει συνολικά τον κρατικό προϋπολογισμό. Με άλλα λόγια, ο προβληματισμός της Πολιτείας δεν καθορίζεται από την τιμή της μιας παροχής υπηρεσιών, αλλά από τις γενικές δαπάνες (βλ. και Stiglitz, 2001). Ένα ισχυρό σημείο του μοντέλου “ζωή με υποστήριξη” είναι ότι περιλαμβάνει ένα ευρύ πλήθος οικονομικών δυνατοτήτων και μειώνει την επιβάρυνση των επιμέρους προϋπολογισμών.

Είναι σαφές ότι στη χώρα μας, δε θα μπορούσε να υιοθετηθεί άκριτα και χωρίς προσεκτικό σχεδιασμό το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη”, επειδή υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο οικονομικό μας σύστημα σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες ή την Αμερική. Ωστόσο, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι θα μπορούσαμε να επωφεληθούμε από την υφιστάμενη νομοθεσία, ώστε να προσφέρουμε εξατομικευμένες, ευέλικτες και περαιτέρω αποτελεσματικές παροχές υπηρεσιών στα άτομα με νοητική υστέρηση.

### **Συνοψίζοντας**

Στα πλαίσια των κοινωνικών αλλαγών και μετασχηματισμών που πραγματοποιούνται στη χώρα μας με κύριο στόχο τη θέσπιση ενός κοινωνικού κράτους, το μοντέλο “ζωή με υποστήριξη” αποτελεί άμεσο ζητούμενο. Μέσω της εφαρμογής αυτού του μοντέλου, θα καταφέρουν τα μεν άτομα με αναπηρία να περισώσουν την κοινωνική τους αξιοπρέπεια, τα δε υπόλοιπα μέλη της κοινότητας να απαλλαγούν από προκαταλήψεις και στερεότυπα του περασμένου αιώνα. Σ’ αυτή την προσπάθεια σημαντικό ρόλο καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση η οποία επιδιώκοντας την από κοινού σχολική ζωή και μάθηση των ατόμων με και δίχως αναπηρία μπορεί να δημιουργήσει τις δυνατότητες, ώστε στο μέλλον ως ενήλικοι πολίτες να συμπορεύονται και ταυτόχρονα να διατηρούν το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης και της επιλογής.



## **Βιβλιογραφία**

- Anderson, B.; Andrews, M. (1990): Creating diversity. Juneau, Alaska: Centre for Community, Inc.
- Baldwin, S. (1985): Sheep's in Wolf's clothing: Impact of normalisation teaching on human services and service providers. *International journal of rehabilitation research* 8, (2) 131-142
- Bradley, V.; Knoll, J. (1991): Shifting paradigms in services to people with developmental disabilities. Cambridge, MA: Human Services Research Institute.
- Davis, A.; Murray, J.; Flynn, M. C. (1993): Normal Lives? The financial circumstances of people with learning difficulties. London. HMSO.
- Felce, D. (1996): Community housing costs. *Tizard Learning Disability Review* 1 (1) 39-43.
- Holman, A. (1994): Dreams or expectations. In: *Community living* 7 (3) 18-19.
- Kinsella, P. (1992): Shifting Mountains ... Shifting Paradigms: A journey of liberation, services to people with learning disabilities in the United States. Harkness Fellowships.
- Kinsella, P. (1993): Group homes: an ordinary life. Manchester: National Development Team.
- Lakey, J. (1994): Caring about Independence: Disabled People and the Independent Living Fund. London. Disabled Income Group.
- Minnesota Governors Planning Council (1987): Supported Living Statement. Minneapolis, Minnesota. Minnesota Governors Planning Council.
- National Development Team (1993): Supported Living Initiative: A home of my own. Manchester. National Development Team.
- O' Brien, J. (1991): Down stairs that are never your own. Lithonia, Georgia. Responsive Systems Associates.
- O' Brien, J. (1993): Supported Living: What's the difference? Lithonia, Georgia. Responsive System Associates.
- O' Brien, J. (1997): Foreword. Simmons, K.: A Foot in the Door. The early years of Supported Living for people with learning difficulties in the UK. XI.
- Oliver, M.; Zarb, G. (1992): Greenwich Personal Assistant Scheme: An evaluation. London: Greenwich Association of Disabled People.
- Phillips, V. (1993): Caring for Severely Disabled People: Care providers and their costs. London. Independent Living Fund.
- Racino, J. A. (1993): "There if you need and want them": Changing roles of

- support organizations. Racino, J. A.; Walker, P.; O'Connor, S.; Taylor, S. J.: Housing, Support and Community. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Racino, J. A.; Walker, P.; O'Connor, S.; Taylor, S. J. (1993): Housing, Support and the Community. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sinson, J. C. (1993): Group Homes and Community Integration of developmentally Disabled People- Micro-Institutionalization. London. Jessica Kingsley.
- Smith, G. A. (1990): Supported Living: New directions in services to people with learning disabilities. Alexandria, Virginia. National Association of State Mental Retardation Program Directors.
- Smull, M. W. (1990): Crisis in the Community. University of Maryland at Baltimore, School of Medicine, Department of Pediatrics.
- Stiglitz, J. (2001): Οικονομική του δημόσιου τομέα. Κυπριανίδης Τ. (Μετ). Αθήνα εκδ. Κριτική.
- Taylor, S. J.; Racino, J. A.; Knoll, J. A.; Lutfiyya, Z. (1987): The non-restrictive environment: On community integration for the people with the most severe disabilities. Syracuse, New York. Human Policy Press.
- Ward, L. (1988): "What Price Ordinary Lives?" Health Services Journal, March 10, 1988.
- Ward, L.; Kinsella, P. (1993): "Whose home is it anyway?" Health Services Journal, August 12, 1993.
- Weiss, H. (2000): Fruehfoerderung mit Kindern und Familien in Armutslagen, Muenchen
- Wolfensberger, W. (1972): The principle of normalization in human services. Downsview, Ontario. National Institute on Mental Retardation.
- Zarb, G.; Nadash, P. (1994): Cashing In On Independence: Comparing the costs of cash and services. London: Policy Studies Institute.





ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ  
Γ. ΔΟΥΒΑΛΗΣ - Ε. ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ Ο.Ε.

28ης ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 41(ΣΤΟΑ ΚΑΜΠΕΡΗ) 454 44, ΙΩΑΝΝΙΝΑ  
ΤΗΛ.: 26510. 27845, FAX: 26510.24672,  
e-mail:info@douvalis-apostolou.com