

ΤΟ ΒΗΜΑ των κοινωνικών επιστημών

- **Γ. Ζαϊμάκης** : Πολυπολιτισμικότητα και κοινωνικές ανισότητες: η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη
- **Ν. Τσίρος** : Το ελληνικό δίκαιο στο κατώφλι της ύστερης νεωτερικότητας
- **Ε. Παπαδημητρίου** : Περιβαλλοντική συμπεριφορά και αειφορία
- **Γ. Ρουσόπουλος** : «Νεύματα επί νευμάτων»: η ανθρωπολογία του Clifford Geertz
- **Αρ. Ζμας** : Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA
- **Θ. Καργίδης** : Ανάπτυξη
- **Χρ. Σαρμανιώτης** της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης
- **Κ. Συριόπουλος** : Διαφορές χαρακτηριστικών
- **Γ. Πομώνης** των μεταπτυχιακών φοιτητών
- **Α.Α. Υφαντή** : Θέσεις και πολιτική
- **Β.Φ. Πασσάς** της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ)
- **Β. Πλιόγκου** : Μορφές οικογενειακής οργάνωσης
- **Βιβλιοπαρουσίαση**
 - **Summaries**

ΤΟ ΒΗΜΑ
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση

ΤΟΜΟΣ ΙΒ΄

Τεύχος 47

Μιχαήλ Σ. Ζουμπουλάκης
Διευθυντής εκδόσεων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

8/3/07

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

SOCIAL SCIENCE TRIBUNE

Περιεχόμενα

Γιάννης Ζαϊμάκης:

Πολυπολιτισμικότητα και κοινωνικές ανισότητες: Η Μουσουλμανική Μειονότητα στη Δυτική Θράκη	5
---	---

Νικόλαος Τσίρος:

Το ελληνικό δίκαιο στο κατώφλι της ύστερης νεωτερικότητας: Το παρόν και το μέλλον του ως θεσμού	45
--	----

Ευριπίδης Παπαδημητρίου:

Περιβαλλοντική συμπεριφορά και αειφορία: Αναζητώντας μεθόδους για τη βελτίωση των περιβαλλοντικών επιδόσεων της καθημερινής πρακτικής	65
---	----

Γιώργος Ρουσόπουλος:

«Νεύματα επί νευμάτων» Μια επιστημονική προσέγγιση της ερμηνευτικής ανθρωπολογίας του Clifford Geertz	97
--	----

Αριστοτέλης Ζμας:

Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και οι επιπτώσεις του στη σχολική πραγματικότητα	135
--	-----

Θεόδωρος Καργίδης, Χρήστος Σαρμανιώτης:

Ανάπτυξη της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης με τη χρήση ενός μοντέλου ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου συστήματος διαχείρισης της γνώσης	157
---	-----

Κώστας Συριόπουλος, Γεράσιμος Πομώνης:

Διαφορές χαρακτηριστικών των μεταπτυχιακών φοιτητών

σε προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών:

Ευκαιρίες και κίνδυνοι επιλογής καριέρας 177

Αμαλία Α. Υφαντή, Βαγγέλης Φ. Πασσάς:

Θέσεις και πολιτική της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας

(ΔΟΕ) για την πολυπολιτισμικότητα στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση στην Ελλάδα 213

Βασιλική Πλιόγκου:

Μορφές οικογενειακής οργάνωσης: Η εικόνα τους στα εγχειρίδια

του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου» 239

Βιβλιοπαρουσίαση 263

Summaries 265



Πολυπολιτισμικότητα και κοινωνικές ανισότητες: Η Μουσουλμανική Μειονότητα στη Δυτική Θράκη

Γιάννης Ζαϊμάκης*

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζονται ορισμένες όψεις της τρέχουσας συζήτησης για την πολυπολιτισμικότητα με έμφαση σε ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και πεδίο πραγματολογικής αναφοράς την περίπτωση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Δυτική Θράκη. Στη μελέτη διερευνάται το ιστορικό πλαίσιο των περιοριστικών πολιτικών του ελληνικού κράτους σε βάρος της Μειονότητας και εξετάζονται τα ευρήματα δύο επιτόπιων ερευνών στη Θράκη μέσα από τις οποίες διερευνώνται όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού, της οικονομικής υπανάπτυξης και της μειονεκτικής θέσης αυτής της ομάδας. Η ανάλυση τονίζει τη σημασία της παραμελημένης, στις σχετικές μελέτες, ταξικής διάστασης του μειονοτικού ζητήματος και διερευνά την προοπτική της εφαρμογής μιας αναπτυξιακής κοινωνικής πολιτικής βασισμένης στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Εισαγωγή

Στις συνθήκες της ύστερης νεωτερικότητας το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και της αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφο-

* Ο Γιάννης Ζαϊμάκης είναι επίκουρος καθηγητής στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

ράς φαίνεται να καταλαμβάνει μια κεντρική θέση στην ατζέντα των κοινωνικών πολιτικών των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Πράγματι η κατάρρευση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού, η ενίσχυση της μετακίνησης των κατοίκων στο εσωτερικό της ευρωπαϊκής κοινότητας και η αύξηση της οικονομικής μετανάστευσης από τις τρίτες χώρες έχουν δημιουργήσει ένα αυξημένο ενδιαφέρον για τους μηχανισμούς κοινωνικής ένταξης των πολιτισμικά διαφερόντων πληθυσμών, τις πολιτικές για τη μετανάστευση, την προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων και το ζήτημα της κοινωνικής συνοχής.

Μολονότι, τα ζητήματα των πολιτισμικών διακρίσεων υποκρύπτουν σχέσεις κυριαρχίας και κοινωνικές ανισότητες αυτή η διάσταση φαίνεται να έχει ένα σχετικά περιθωριακό χαρακτήρα στη σχετική συζήτηση. Σε αυτήν την εργασία θα προσπαθήσω να ιχνηλατήσω ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών που υφίστανται οι μειονοτικές ομάδες και να επισημάνω την ανάγκη σύζευξης των πολυπολιτισμικών θεωρήσεων για τις πολιτικές ταυτότητας με την προβληματική των οικονομικών και οικονομικών ανισοτήτων λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο παράδειγμα της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δ. Θράκης.

Οφείλουμε να επισημάνουμε εξ αρχής τις δυσκολίες αυτού του εγχειρήματος στο βαθμό που απουσιάζουν οι συστηματικές μελέτες για την κοινωνική κατάσταση και για ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού της Μειονότητας. Τονίζουμε εδώ ότι η πλειοψηφία των εργασιών για τη Μειονότητα επικεντρώνονται σε οριοθετημένα πεδία, όπως οι διεθνείς και ιδιαίτερα οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (Ασημακοπούλου και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2002· Anagnostou, 2001· Ηρακλείδης, 1998· Τσιούμης, 1994), ζητήματα ταυτοτήτων των μειονοτικών ομάδων, ανθρωπολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις (Μαυρομμάτης, 2005· Ζαϊμάκης, 2005· Τρουμπέτα-Voss, 2003· Αυδίκος, 2002· Markou, 2001· Τρουμπέτα, 2001· Tsibiridou 2000· Βαρβούνης, 1997· Ζεγκίνης, 1997· Μαγκριώτης, 1990· Vernier, 1987), η νομική διάσταση των μειονοτικών δικαιωμάτων (Rozakis, 1996· Stavros, 1996, 1995) και η μειονοτική εκπαίδευση (Ματάνα, 2005· Κανακίδου, 1998, 1996· Κάτσικας-Πολίτου, 1999· Βακαλιός, 1997· Μπαλτσιώτης, 1997).

Σε αυτές τις εργασίες η ταξική διάσταση είτε παραβλέπεται είτε θίγεται περιστασιακά και χωρίς ερευνητική υποστήριξη (βλ. ενδεικτικά Τρουμπέτα, 2001, σελ. 106-108, 169-175· Ηρακλείδης, 1998, σελ. 302· Rozakis, 1996). Περιστασιακές αναφορές για επιμέρους όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού της μειονότητας συναντά-

με και σε εργασίες που επικεντρώνονται σε ζητήματα εργασιακών σχέσεων που θίγουν τη μειονεκτική θέση των Μειονοτικών εργαζομένων (Πετράκη, 1997· Πετράκη, Λινάρδος, 1995· Petraki-Viance, 1992). Από τη Μειονοτική σκοπιά έχουμε ορισμένες προσεγγίσεις που παρουσιάζουν το πολιτικό προβληματισμό για ορισμένες όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Μουσταφά, 1999) ή παραθέτουν στοιχεία εκ των ενόντων, που πάντως δεν έχουν το χαρακτήρα μιας συστηματικής ερευνητικής παραγωγής για να τονίσουν ανισότητες σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (Ιμάμ-Τσακηρίδη, 2003). Αναφορές και σχολιασμούς σε ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων συναντάμε στην ξένη βιβλιογραφία οι οποίες είναι επικεντρωμένες περισσότερο στις πολιτικές των διακρίσεων του ελληνικού κράτους και στα απαγορευτικά μέτρα σε βάρος της Μειονότητας παρά σε ζητήματα οικονομικών σχέσεων και ανισοτήτων (Poulton, 1997, 1990· Demirbaş, 1996· Ortacofski, 1997).

Αυτή η περιορισμένη ερευνητική παραγωγή σε ένα σημαντικό πεδίο μελέτης επηρεάζεται από ορισμένους ανασταλτικούς παράγοντες, όπως είναι οι παρακάτω. Πρώτον, το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η συζήτηση για το Μειονοτικό το οποίο προσλαμβάνεται ως ένα σημαίνον εθνικό ζήτημα που δεν επιτρέπει το άνοιγμα ορισμένων διαστάσεων που κρίνονται επικίνδυνες, άκαιρες και μειοδοτικές, δεύτερον, τις σημαντικές δυσκολίες πρόσβασης του ερευνητή σε μια πολιτισμικά διαφέρουσα κοινότητα τα μέλη της οποίας φαίνεται να διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για τις προθέσεις των ερευνητών¹ και τρίτον, τα εμπόδια στην πρόσβαση σε στοιχεία και δεδομένα κρατικών πηγών (εισοδήματα, πληθυσμιακά δεδομένα) που αφορούν την ομάδα εξαιτίας της απροθυμίας των κρατικών λειτουργών και θεσμικών φορέων να παρέχουν πληροφορίες για σχετικά ζητήματα τα οποία χαρακτηρίζονται ως εθνικής σημασίας.

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει δύο μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας και θίγεται η διάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων στη σχετική συζήτηση. Παράλληλα, εξετάζεται το ιστορικό πλαίσιο των πολιτικών για το λεγόμενο Μειονοτικό ζήτημα στην Ελλάδα δίνοντας έμφαση στις απαγορευτικές πολιτικές του Ελληνικού κράτους για τη Μειονότητα. Το δεύτερο εξετάζει τα ευρήματα επιτόπιων ερευνών στη Θράκη και παρουσιάζει ορισμένους δείκτες της κοινωνικής κατάστασης της μειονότητας (επάγγελμα, εισόδημα, μορφωτικό επίπεδο, πρόσβαση στις δημοτικές υπηρεσίες, βαθμός ικανοποίησης από το εισόδημα κ.ά.), μέσα από το οποίο διαφαίνονται

όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων στην τοπική κοινωνία, επισημαίνονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μειονοτική κοινωνία και προτείνονται ορισμένοι άξονες μια πολυπολιτισμικής πολιτικής στην Θράκη.

Το πραγματολογικό υλικό της εργασίας προέρχεται από δύο διαφορετικές έρευνες που έλαβαν χώρα στην περίοδο 2000-2003. Η πρώτη είχε τοπικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκε στον πολυπολιτισμικό Δήμο Σαπών, στον οποίο συνυπάρχουν διαφορετικές ομάδες όπως οι Γηγενείς Χριστιανοί, Παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, Τούρκοι, Πομάκοι και «Αθίγγανοι» Μειονοτικοί. Η έρευνα έγινε από το Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης σε συνεργασία με το Δήμο Σαπών στην χρονική περίοδο Ιανουάριος 2000 - Μάιος 2001 με επιστημονικούς υπεύθυνους και συντονιστές τον γράφοντα και τη Θεανώ Καλλινικάκη και είχε ως αντικείμενο την εκτίμηση των αναγκών και τη διερεύνηση της κοινωνικής οργάνωσης και κατάστασης της τοπικής κοινωνίας. Η έρευνα αναπτύχθηκε στο σύνολο των νοικοκυριών της κωμόπολης των Σαπών και των γύρω οικισμών Έβρενου και Ιάσιου², με τη χρήση ερωτηματολογίου που περιλάμβανε 56 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και τη μέθοδο της πρόσωπο με πρόσωπο ερευνητικής συνέντευξης που εμπλουτίστηκε με αφηγήσεις ζωής σημαινόντων προσώπων της τοπικής κοινωνίας³.

Η δεύτερη έγινε από τον γράφοντα στα αστικά κέντρα της Θράκης και είχε ως αντικείμενο τη μελέτη της επαγγελματικής και κοινωνικής κατάστασης της Μειονότητας. Η έρευνα διεξήχθη το πρώτο εξάμηνο του 2003 και στο πλαίσió της συγκεντρώθηκαν ποσοτικοποιημένα δεδομένα και στοιχεία κρατικών φορέων, όπως τοπικά επιμελητήρια, εργατικά κέντρα και κοινωνικές υπηρεσίες για την επαγγελματική και κοινωνική κατάσταση των Μειονοτικών. Συμπληρωματικά αξιοποιήθηκαν δευτερογενή επεξεργασμένα στοιχεία που αφορούσαν τους δείκτες ευημερίας των κατοίκων των νομών της Θράκης.

Πολυπολιτισμικότητα και κοινωνικές ανισότητες

Οι θεωρίες της πολυπολιτισμικότητας βασίζονται στον πολιτισμικό σχετικισμό και στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και έχουν δεχτεί σημαντικές επιρροές από τον μεταμοντερνισμό. Για τους υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας δεν υπάρχει ένας ιδανικός

τύπος κοινωνικής οργάνωσης και ιδεώδη πολιτισμικά επιτεύγματα τα οποία μας επιτρέπουν να θεωρήσουμε κάποια ομάδα ανώτερη από κάποια άλλη. Επιπλέον δεν υπάρχουν οικουμενικά στάνταρ μέσα από τα οποία μπορούμε να αξιολογήσουμε τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις παραδόσεις και τα lifestyles που αναπτύσσονται στις κοινωνίες. Η πολιτισμική κυριαρχία ορισμένων ομάδων σε βάρος κάποιων άλλων δεν οφείλεται σε κάποια ενδογενή χαρακτηριστικά αλλά στην εξουσία που αυτή έχει καταφέρει να αποκτήσει σε μια κοινωνία (Ζαϊμάκης, 2002, σελ. 147).

Η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα διεξάγεται σε δύο βασικά επίπεδα: το αξιακό και το πραγματιστικό. Στο πρώτο επίπεδο ο πολιτισμός της κάθε ομάδας προσεγγίζεται ως μια ιδιαίτερη αξία και η αναγνώριση του από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον κρίνεται καθοριστική για να μπορούν οι άνθρωποι να διαμορφώσουν τα πολιτισμικά νοήματα και να καθορίσουν τις βασικές επιλογές της ζωής τους (Gutmann, 1998, σελ. 40). Έκφραση αυτής της αξίας που συνδέεται με τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας και της ελευθερίας είναι το δικαίωμα της κάθε πολιτισμικής ετερότητας να έχει πρόσβαση στο δημόσιο χώρο και να ορίζει τη συλλογική της ταυτότητα αξιώνοντας από την κυρίαρχη ομάδα να αποδέχεται σε θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο την πολιτισμική της ιδιαιτερότητα.

Στο δεύτερο επίπεδο η συζήτηση μεταφέρεται από τις αξίες στις πολιτικές της κάθε κοινωνίας για τις πολιτισμικά διαφέρουσες ομάδες. Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Raz υπάρχουν τρεις διαφορετικές τάσεις στο εσωτερικό της πολυπολιτισμικής θεώρησης (Raz, 1994). Μια πρώτη προσέγγιση κινείται στα όρια της ανεκτικότητας και προτείνει την αποδοχή της ετερότητας μέσα σε ορισμένα πλαίσια που δεν συμβάλλουν στη σύγκρουση με τις κυρίαρχες αξίες. Πρόκειται για μια «αδύναμη» μορφή πολυπολιτισμικότητας πραγματιστικού χαρακτήρα η οποία δεν επιδιώκει τη διαμόρφωση ιδιαίτερων δικαιωμάτων για τα μέλη των μειονοτήτων αλλά αποσκοπεί στην καλλιέργεια ενός κλίματος διαλόγου και επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες σε μια κοινωνία (Jussawalla, 1997, σελ. 976). Μια δεύτερη τάση τάσσεται υπέρ της αποδοχής και αναγνώρισης των πολιτισμικά διαφερόντων πληθυσμών και υπερασπίζεται τις αρχές των ίσων δικαιωμάτων και ελευθεριών ενισχύοντας τη λήψη μέτρων σε θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο που εναντιώνονται στις όποιες κοινωνικές και πολιτισμικές διακρίσεις. Η τρίτη τάση είναι αυτή της «σκληρής» πολυπολιτισμικότητας η οποία αρνείται τη λογική της επιφανειακής πολιτι-

σμικής ομογενοποίησης (Ταίηλορ, 1998), τονίζει το δικαίωμα των ιδιαίτερων ομάδων όχι μόνο να ορίζουν αλλά και να ενισχύουν τη συλλογική τους ταυτότητα. Σε αυτήν την προσέγγιση υποστηρίζεται η υιοθέτηση μέτρων θετικών διακρίσεων για τις μειονότητες και η αποδοχή των ιδιαίτερων αξιών και πρακτικών τους, ακόμη και όταν αυτές έρχονται σε σύγκρουση με κυρίαρχες αντιλήψεις σε μια κοινωνία.

Σε σημαντικό βαθμό η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα εκβάλλει σε προτάσεις υπεράσπισης των πολιτισμικών δικαιωμάτων των μελών των μειονοτικών ομάδων να είναι διατηρούν την ιδιαίτερη ταυτότητα τους, να έχουν την ελευθερία της άσκησης των θρησκευτικών τους λειτουργιών και των πολιτισμικών τους πρακτικών και να έχουν ισότιμη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά έτσι ώστε να μην είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένοι αποτελώντας αντικείμενα αρνητικών στερεοτυπικών προσδιορισμών (Jussawalla, 2002, σελ. 976).

Είναι αλήθεια πως η προώθηση των πολιτικών ταυτότητας μπορεί να συνεισφέρει στην αλληλοκατανόηση και την αλληλαποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών και στην αναγνώριση και την υπεράσπιση των αναγκών των μελών των μειονοτήτων. Ωστόσο, η έμφαση σε ζητήματα ταυτότητας και πολιτισμικής διαφοράς, συχνά, παραγνωρίζουν ή συγκαλύπτουν τα ευρύτερα ζητήματα των οικονομικών ανισοτήτων, της εκμετάλλευσης και των σχέσεων κυριαρχίας που αντιμετωπίζουν οι μειονότητες. Πράγματι, η αναγνώριση πολιτισμικών δικαιωμάτων σε μια ομάδα και η άκριτη αποδοχή της πολιτισμικής ή εθνοτικής ιδιαιτερότητας, σύμφωνα με την εκδοχή της πλουραλιστικής πολυπολιτισμικής προσέγγισης δεν διασφαλίζει απαραίτητα την ισότιμη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά μιας κοινωνίας και δεν εξαφανίζει τις σχέσεις κυριαρχίας και εκμετάλλευσης που μπορεί να υπάρχουν όχι μόνο ανάμεσα στην κυρίαρχη και τη κυριαρχούμενη ομάδα αλλά και στο εσωτερικό της τελευταίας (Mouffe, 1995, σελ. 262· Frazer, 1996, σελ. 205· Μαλούτα, 2002, σελ. 52).

Αυτή ακριβώς η ανάγκη σύζευξης των πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων με θέματα κοινωνικών ανισοτήτων και εκμετάλλευσης έχει εκφραστεί από ορισμένους θεωρητικούς της πολυπολιτισμικότητας που ανοίγουν το πλαίσιο της σχετικής συζήτησης σε πιο ριζοσπαστικές κατευθύνσεις. Ο Matustic για παράδειγμα υποστήριξε την υπέρβαση μιας φιλελεύθερης ή κοινοτιστικής πολυπολιτισμικής θεώρησης (communitarian) προς την κατεύθυνση μιας μετασχηματιστικής πολυπολιτισμικότητας και ενός κινήματος που αναδεικνύει και υπερασπίζεται όχι μόνο την πολλαπλότητα των πο-

λιτισμικών μορφωμάτων αλλά συγκροτεί και συνενώνει εκείνες τις φωνές αντίστασης από τα κάτω που βιώνοντας κοινές εμπειρίες καταπίεσης (σε επίπεδο φύλου, τάξης, ταυτότητας, φυλής κ.λπ.) εκφράζουν την αντίθεση τους στις δομές κυριαρχίας και προσβλέπουν σε μια προοπτική κοινωνικής αλλαγής (Matustic, 1998).

Αντίστοιχα η Fraser σημειώνει ότι οι θεωρίες που επικεντρώνονται σε ζητήματα ταυτότητας και προάγουν την πολιτισμική διαφοροποίηση έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τις λογικές των αναδιανεμητικών κοινωνικών πολιτικών και των παρεμβάσεων στις οικονομικές διευθετήσεις που ενισχύουν τις οικονομικές ανισότητες, την ταξική διαφοροποίηση και πόλωση. Σε αυτήν την προοπτική προτείνει μια κριτική θεώρηση της πολυπολιτισμικότητας η οποία υπερασπίζεται εκείνες τις εκδοχές των πολιτικών ταυτότητας που μπορούν να συνδεθούν και να συνδυαστούν με κοινωνικές πολιτικές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Fraser, 1998).

Η συζήτηση για την πολυπολιτισμική ατζέντα έχει εισβάλει και στην ελληνική κοινωνία με πιο σημαντικά πεδία αναφοράς την είσοδο μεταναστών στην τελευταία δεκαετία στη χώρα μας και το ζήτημα της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη. Σε αυτήν την εργασία θα ασχοληθούμε με το δεύτερο ζήτημα.

Η αναφορά στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της Θράκης είναι αντικείμενο της ρητορικής που χρησιμοποιείται από Έλληνες πολιτικούς και αρθρογράφους. Ωστόσο παραμένει ένα ερώτημα το κατά πόσο η κοινωνία της Θράκης έχει χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας αλληλοαποδοχής και αλληλοαναγνώρισης των διακριτών κοινοτήτων στο εσωτερικό της, δηλαδή μιας κατ' ουσίαν πολυπολιτισμικής κοινωνίας και για το αν σε επίπεδο κοινωνικό όλες οι ομάδες έχουν ισότιμη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά. Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να διερευνήσω όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων σε βάρος της μειονότητας σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο θα παρουσιάσω συνοπτικά το χρονικό των πολιτικών των διακρίσεων σε βάρος της Μειονότητας από το ελληνικό κράτος και στο δεύτερο το ερευνητικό υλικό που δείχνει την περιθωριακή κοινωνική θέση της Μειονότητας.

Το ιστορικό πλαίσιο

Για την κυρίαρχη πολιτική σκέψη στην Ελλάδα το μειονοτικό ζήτημα στη Θράκη δεν υπήρξε ποτέ ένα αντικείμενο που συνδέε-

ται με κοινωνικούς αποκλεισμούς και ανισότητες. Ο μέχρι την δεκαετία του 1990 σχετικά υψηλός βαθμός ομοιογένειας της ελληνικής κοινωνίας, η εσωστρέφεια, ο φόβος του εξ ανατολών κινδύνου και το περιορισμένο ενδιαφέρον της κοινωνίας για ζητήματα μειονοτικών δικαιωμάτων είχαν συμβάλει στη δημιουργία ενός χαμηλού βαθμού ανεκτικότητας απέναντι στην Μειονότητα και μια αυξημένης αίσθησης της εξωτερικής απειλής. Οι κρατικές πολιτικές για το μειονοτικό καθορίζονταν από το επίπεδο των ελληνοτουρκικών σχέσεων και τις εκάστοτε εθνικές στρατηγικές και είχαν ένα αφομοιωτικό και νομικίστικο προσανατολισμό που προσπαθούσε να μεταφράσει κατά το δοκούν την αρχή της αμοιβαιότητας της προστασίας των δικαιωμάτων των μειονοτήτων που προέβλεπε η Συνθήκη της Λωζάνης. Στην πράξη τα δύο κράτη, με διαφορετική ίσως ένταση, επικαλέστηκαν την αμοιβαιότητα για την δικαιολόγηση μέτρων παραβίασης της προστασίας της μειονότητας ως απάντηση στις πρακτικές του άλλου κράτους.

Το διάστημα 1923-1991 υπήρξε μια περίοδος αυστηρών περιοριστικών μέτρων σε βάρος της μειονότητας με ορισμένες εξαιρέσεις ηπιότερων πολιτικών σε βραχυχρόνιες περιόδους ελληνοτουρκικής προσέγγισης⁴. Τα μέτρα σε βάρος της Μειονότητας ήταν θεσμικά και διοικητικά και αποσκοπούσαν στην αφομοίωση και το κοινωνικό της έλεγχο. Στα θεσμικά μέτρα συμπεριλαμβάνεται η μονομερής από την πλευρά του κράτους δυνατότητα της αφαίρεσης της ιθαγένειας με βάση το άρθρο 19 του κώδικα ιθαγένειας για όσους Μειονοτικούς εγκατέλειπαν την Ελλάδα δίχως ρητή δήλωση της πρόθεσης παλιννόστησης⁵, και η επιτήρηση απαγορευμένων περιοχών στη βόρειο μεθόριο της χώρας (Stavros, 1995, σελ. 12· Poulton, 1990, σελ.128-129· Ματάνα, 2005, σελ. 16). Στα διοικητικά που ήταν και τα πιο σημαντικά περιλαμβάνοντα ανάμεσα σε άλλα (Ηρακλείδης, 2001, σελ. 310-311· Poulton, 1990, σελ. 128-129):

- διατάξεις που καθιστούσαν σχεδόν αδύνατη την αγορά ακινήτων, αυτοκινήτων και γεωργικών μηχανημάτων και η συχνή άρνηση της αναγνώρισης τίτλων ιδιοκτησίας των μελών της Μειονότητας.
- η περιορισμένη ή μη έκδοση αδειών για οικοδόμηση ή επιδιορθώσεις κτιρίων.
- η απαγόρευση χορήγησης αδειών τρακτέρ και τα προσκόμματα στην χορήγηση αδειών για ορισμένες επαγγελματικές κατηγορίες.
- οι συχνοί και εξαντλητικοί φορολογικοί έλεγχοι και η ενθάρρυν-

ση αγοράς γης από Χριστιανούς με δάνεια εθνικής σκοπιμότητας που καθιστούσαν προβληματική την οικονομική δραστηριότητα των Μειονοτικών⁶,

- οι δικαστικές διώξεις σε βάρος οργανισμών που αυτοπροσδιορίζονταν Τούρκοι
- η απαγόρευση της πρόσβασης των μειονοτικών στην ελληνική διοίκηση και τα σώματα ασφαλείας και
- τα προβλήματα στην αναγνώριση πτυχίων τουρκικών πανεπιστημίων από το ΔΙΚΑΤΣΑ.

Ένα άλλο πεδίο έκφρασης των αφομοιωτικών μειονοτικών πολιτικών ήταν η εκπαίδευση. Μέχρι τη δεκαετία του 1990 το ελληνικό κράτος αδυνατούσε να παρέμβει στο χώρο της εκπαίδευσης της Μειονότητας και να εφαρμόσει μια πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική με βάση τον ειδικό χαρακτήρα της ομάδας αρκούμενη στην τήρηση των συμβατικών υποχρεώσεων της Συνθήκης της Λωζάνης και την ανάληψη νομοθετικών πρωτοβουλιών⁷ και διοικητικών παρεμβάσεων που αποσκοπούσαν περισσότερο στο διοικητικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρά στην ουσιαστική αναβάθμιση της ποιότητας σπουδών (Ματάνα, 2005, σελ. 116)⁸.

Μια εξίσου σημαντική διάσταση των περιοριστικών πολιτικών ήταν τα μέτρα χωρικού αποκλεισμού των Μειονοτικών περιοχών που σε βάθος χρόνου διαμόρφωσαν θύλακες φτώχειας και κοινωνικής αποστέρησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα χωρικού αποκλεισμού αποτελούσαν τα Πομακοχώρια στα βόρεια σύνορα της χώρας τα οποία θεωρήθηκαν ως επιτηρούμενες ζώνες υψηλού κινδύνου με αποτέλεσμα για χρόνια η πρόσβαση των επισκεπτών ήταν αδύνατη άνευ ειδικής άδειας ενώ και η μετακίνηση των ντόπιων εκτός περιοχής ήταν εξαιρετικά δύσκολη εξαιτίας της προβληματικού συγκοινωνιακού δικτύου⁹. Στις πρακτικές χωρικού αποκλεισμού μπορούμε να συμπεριλάβουμε τη προσπάθεια γεωγραφικής διασποράς της Μειονότητας μέσα από την ενθάρρυνση της μετακίνησης άνεργων Πομάκων και Τούρκων Μειονοτικών σε άλλες περιοχές της χώρας με κίνητρο την εύρεση απασχόλησης. Οι αποδέκτες όφειλαν να παραμείνουν στις νέες περιοχές εγκαταλείποντας τη Θράκη και ενθαρρύνθηκαν από τις αρχές να αλλάξουν τα ονόματα τους σε ελληνικά (Poulton, 1997, σελ. 129).

Οι πολιτικές αυτές είχαν αρνητικές επιπτώσεις στη μειονοτική κοινωνία, αφού συγκρότησαν μια κατάσταση κοινωνικού και οικονομικού αποκλεισμού της ομάδας, συνέβαλαν στην αδρανοποίηση και τη στασιμότητα της, διαμόρφωσαν στα μέλη της την αίσθηση

μιας απειλούμενης κοινότητας και ενίσχυσαν μια εσωστρεφή μειονοτική ταυτότητα. Το χάσμα των δύο κοινοτήτων διευρυνόταν και από τις στάσεις της πολιτικής ηγεσίας της Μειονότητας η οποία αξιοποιούσε τις περιοριστικές πολιτικές για να ενισχύσει το φόβο της πολιτισμικής αφομοίωσης και να καλλιεργήσει την τουρκική συνείδηση στο σύνολο της κοινότητας. Σε αυτό το κλίμα έντασης ανάμεσα στον τουρκικό και ελληνικό εθνικισμό ενισχύθηκαν οι αποστάσεις από τη χριστιανική κοινωνία και οι τάσεις απομονωτισμού της Μειονότητας. Ειρωνικά, οι αφομοιωτικές πολιτικές του ελληνικού κράτους οδήγησαν στα αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Από το 1991 και εντεύθεν παρατηρείται μια αλλαγή της στρατηγικής του ελληνικού κράτους για το μειονοτικό ζήτημα από τις αφομοιωτικές στρατηγικές σε πρακτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης που εμφορούνταν σύμφωνα με τις τοποθετήσεις του τότε πρωθυπουργού Κωνσταντίνου Μητσοτάκη στις αρχές της ισονομίας και της ισοπολιτείας. Υπήρξαν μια σειρά από παράγοντες που οδήγησαν σε αυτήν την εξέλιξη. Θα σημειώσουμε ως πιο σημαντικούς τις πιέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς τα κράτη μέλη της για υπεράσπιση των μειονοτικών δικαιωμάτων, την αδυναμία πειστικής υπεράσπισης των δικαιωμάτων της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία εξαιτίας των προβλημάτων της μειονότητας στη Θράκη, την κοινή διαπίστωση πως τα διοικητικά μέτρα τελικά δεν οδήγησαν στην αφομοίωση της μειονότητας και ότι η ανάπτυξη της Θράκης περνά μέσα από την κοινωνική ένταξη της Μειονότητας. Στην πραγματικότητα Αυτή η στροφή που είχε μάλλον μια πραγματιστική και λιγότερο μια αξιακή αφετηρία οδήγησε στη σταδιακή κατάργηση ορισμένων περιοριστικών μέτρων, στη λήψη μέτρων θετικών διακρίσεων προς όφελος της ομάδας και σε κάποιο βαθμό στη βελτίωση του κλίματος στις σχέσεις των δύο κοινοτήτων.

Ωστόσο, και παρά τις επιμέρους βελτιώσεις η κοινωνική και η οικονομική στέρηση της Μειονότητας παραμένει μια πραγματικότητα ενώ και σε ζητήματα πολιτισμικών δικαιωμάτων υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις. Η Ελλάδα αρνείται στους Μειονοτικούς το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού επικαλούμενη μια ρητορική που άλλοτε κάνει χρήση ορισμένων νομικών και ιστορικών επιχειρημάτων που αφορούν τις διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης και άλλοτε επιστρατεύει πραγματιστικά επιχειρήματα που έχουν να κάνουν με το εθνικό συμφέρον και τον «εξ ανατολάς κίνδυνο». Παρομοίως εμμένει στην πολιτική του διορισμού του Μουφτή από το ελληνικό κράτος αντί της εκλογής του από το εσωτερικό της

Μειονότητας και στις ποικίλες εκκρεμότητες των Βακουφικών περιουσιών (Ηρακλείδης, 2001, σελ. 314) ενώ η μειονοτική εκπαίδευση παραμένει υποβαθμισμένη και παρά τις επιμέρους βελτιώσεις¹⁰ δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της Μειονότητας¹¹ αλλά και τις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Όψεις οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων στη Θράκη

Η οικονομική υπανάπτυξη της Θράκης αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της τοπικής κοινωνίας. Παρά τις αναπτυξιακές προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών η Θράκη παραμένει μια από τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης καταλαμβάνει την προτελευταία θέση στην κατάταξη των Περιφερειών με βάση το κατά κεφαλή προϊόν (10,5 χιλιάδες ευρώ το 2003 στο 75% του μέσου όρου για την χώρα και στο 80,9 του μέσου όρου της Ευρωπαϊκής Ένωσης των 25) και υψηλή ανεργία που έχει αυξητικές τάσεις (13,1% με 10,5 για το σύνολο της χώρας το 2004)¹². Η οικονομία της Θράκης έχει σημαντικά διαρθρωτικά προβλήματα, αφού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον αγροτικό τομέα. Είναι ενδεικτικό ότι η συμμετοχή του αγροτικού τομέα στο συνολικό προϊόν των νομών Έβρου και Ροδόπης είναι εξαιρετικά υψηλή (23% 4η υψηλότερη αναλογία στη χώρα, στον Έβρο και 21%, 8η υψηλότερη συμμετοχή στη Ροδόπη)¹³.

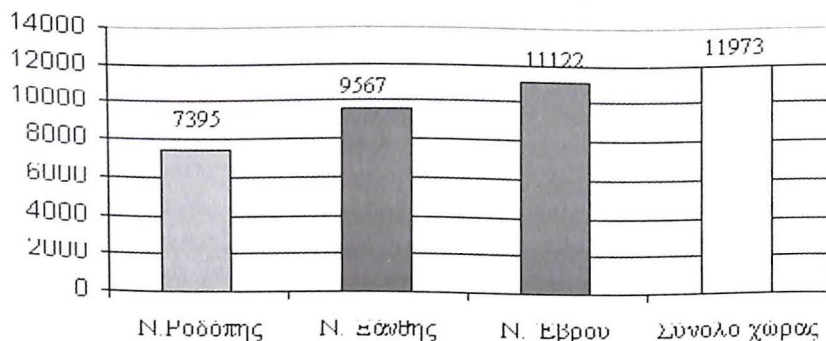
Οι όψεις υπανάπτυξης της Μειονοτικής¹⁴ κοινωνίας διαφαίνονται από τους δείκτες ευημερίας των τριών νομών της Θράκης. Ο νομός Ροδόπης με τη μεγαλύτερη αναλογία μειονοτικού πληθυσμού (περίπου 50%)¹⁵ είχε το 2002 κατά κεφαλήν προϊόν 8,5 χιλιάδες ευρώ εκατ. δρχ (66% του μέσου όρου της χώρας και το 51% της Ευρωπαϊκής Ένωσης των 25) και δηλωθέν εισόδημα ανά φορολογούμενο 9,7 χιλιάδες ευρώ (στο 78% του μέσου όρου στην Ελλάδα και 39ος στη κατάταξη των νομών της χώρας). Ο νομός έχει χαμηλή αναλογία μαθητών στο Δημοτικό 55 ανά 1000 κατοίκους (78% του μέσου όρου στη χώρα) και τη χαμηλότερη αναλογία μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (44 ανά 1000 κατοίκους έναντι 66 του μέσου ελληνικού) γεγονός που φαίνεται να συνδέεται με τη διαρροή μειονοτικού μαθητικού δυναμικού από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η φυσική

μείωση του πληθυσμού προσεγγίζει το μέσο όρο της χώρας (-0,35 έναντι -0,1 του μέσου ελληνικού το 2001)¹⁶.

Ο νομός της Ξάνθης (ποσοστό Μουσουλμάνων περίπου 40%) παρουσιάζει σημαντικές ιδιαιτερότητες. Συγκριτικά με του άλλους νομούς της Ξάνθης έχει διαφορετική οικονομική δομή με σημαντική μεταποιητική (το 22% του προϊόντος του νομού και το 1,3% του συνόλου της χώρας), οικοδομική δραστηριότητα (1,7% κατοικίες ανά 1000 κατοίκους) και ικανοποιητικό δείκτη επενδύσεων στις βιομηχανικές επιχειρήσεις¹⁷. Η οικονομική δραστηριότητα συνδέεται με μια παράδοση βιομηχανίας που ξεκινά από τις αρχές του αιώνα στην περιοχή, την παροχή αναπτυξιακών κινήτρων για επιχειρηματίες που επενδύουν σε παραμεθόριες περιοχές και την ύπαρξη φτηνού εργατικού δυναμικού που προέρχεται από τη μειονότητα. Ωστόσο, αυτή η οικονομική δυναμική δε φαίνεται να διαχέεται στους δείκτες ευημερίας των κατοίκων της αφού το κατά κεφαλή προϊόν είναι (8,9 χιλιάδες ευρώ, στο 69% και 82% αντίστοιχα του μέσου όρου στη χώρα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 25) και το δηλωθέν εισόδημα 10,3 χιλιάδες ευρώ ανά άτομο (στο 82% του μέσου ελληνικού). Στα αξιοσημείωτα του νομού οι τάσεις δημογραφικής ανάπτυξης, αφού κατέχει την πρώτη θέση στην κατάταξη των νομών της χώρας τόσο στο ποσοστό του αριθμού γεννήσεων (5,1 αριθμό γεννήσεων ανά 1000 κατοίκους) όσο και στην αναλογία μαθητών στο δημοτικό (79 ανά 1000 κατοίκους έναντι 59 του μέσου όρου της χώρας) και έχει ικανοποιητικό ποσοστό μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹⁸ (76 ανά 1000 κατοίκους έναντι 66 του μέσου όρου της χώρας)¹⁹.

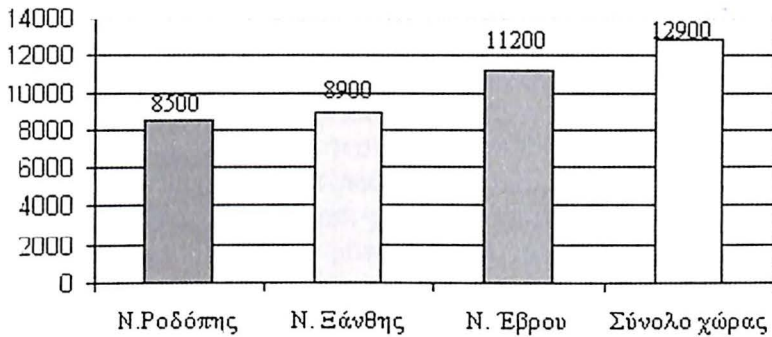
Διάγραμμα Ι

Κατά κεφαλήν ΑΕΠ στους νομούς της Θράκης και στο σύνολο της χώρας σε ευρώ (2002)



Διάγραμμα II

Κατά κεφαλήν εισόδημα ανά φορολογούμενο στους νομούς της Θράκης και στο σύνολο της χώρας σε ευρώ (2003)



Ο Νομός Έβρου (ποσοστό συμμετοχής του μειονοτικού στοιχείου περίπου 6%) παρουσιάζει τους πιο ικανοποιητικούς δείκτες ευημερίας με ΑΕΠ 11.200 ευρώ ανά άτομο (29ος σε σειρά κατάταξης στη χώρα) και δηλωθέν εισόδημα 10,8 χιλιάδες ευρώ στο 86% του μέσου ελληνικού, 24ος σε σειρά κατάταξης). Ο νομός έχει μικρά ποσοστά μαθητών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (53 και 59 μαθητές αντίστοιχα ανά 1000 κατοίκους) που απορρέουν από τη μείωση του πληθυσμού (-1,9%) υψηλότερη του μέσου ελληνικού χωρίς να διαφαίνονται τάσεις διαρροής μαθητικού δυναμικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση²⁰.

Ερευνώντας τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής διαστρωμάτωσης της μειονότητας παρατηρούμε ότι παραπέμπουν σε δομές χαμηλής αστικής συσσώρευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία του ενεργού πληθυσμού είναι αγρότες και εργάτες ενώ τον χειμώνα πολλά μέλη από αγροτικές περιοχές μεταναστεύουν ή απασχολούνται ως εργάτες σε χώρες του εξωτερικού. Οι αγρότες ασχολούνται κυρίως με τα καπνά, το σιτάρι και το βαμβάκι ενώ μέρος του εισοδήματός τους προέρχεται από τις κοινοτικές επιδοτήσεις των αγροτικών προϊόντων. Η κρίση της αγροτικής παραγωγής οδηγεί ένα μέρος των αγροτών είτε στη μισθωτή εργασία σε ευέλικτες μορφές της με μικρό ημερομίσθιο και χωρίς ασφάλιση είτε στη εποχιακή μετανάστευση σε χώρες του εξωτερικού ή σε μεγάλα αστικά κέντρα²¹. Οι εργάτες απασχολούνται, κυρίως, στις οικοδομικές δραστηριότητες, στη βιομηχανία καπνού, στο ναυπηγοεπισκευαστικό τομέα και στις βιοτεχνίες ένδυσης.

Όπως έχει επισημάνει η Πετράκη (1997, σελ. 85) οι Μειονοτι-

κοί αποτελούν μια κατηγορία εργατικού δυναμικού εξαιρετικά υποβαθμισμένη που εντάσσεται στις αγορές τη ιδιαίτερα ευέλικτης εργασίας, σε θέσεις επισφαλείς και χαμηλής ειδίκευσης που γίνονται *a priori* αντικείμενα άνισης μεταχείρισης λόγω των ίδιων των κρατικών πολιτικών που ασκούνται για λογαριασμό τους. Οι κρατικοί θεσμοί σε διαφορετικά επίπεδα (Νομαρχία, Περιφέρεια, Επιθεώρηση Εργασίας, ΟΑΕΔ κ.λπ.) δεν ευνοούν τη θετική μεταχείριση του μειονοτικού δυναμικού κάτι που αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη αρμονικών, δηλαδή επωφελών για τις επιχειρήσεις σχέσεων ανάμεσα στο κράτος και τις επιχειρήσεις.

Η κοινωνική θέση της Μειονότητας μπορεί να διερευνηθεί από το βαθμό συμμετοχής της στις οικονομικές δραστηριότητες και στην ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής της τοπικής κοινωνίας. Η συμμετοχή της Μειονότητας στο παραγόμενο προϊόν της Θράκης βασίζεται κυρίως στην αγροτική παραγωγή ένα κορεσμένο τομέα με περιορισμένα περιθώρια κέρδους²². Η συμμετοχή στον μεταποιητικό τομέα είναι μικρή και περιορίζεται σε ορισμένες μικρές βιοτεχνικές μονάδες ενώ ασήμαντη είναι η συμβολή της στον τομέα των υπηρεσιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι καμία ξενοδοχειακή μονάδα δεν ανήκει σε Μειονοτικό και η πρόσβαση στα επαγγέλματα του δημόσιου τομέα είναι μικρή.

Από τα ευρήματα της έρευνας (βλ. πινάκων I, II, III και IV) προκύπτει ότι συμμετοχή των μειονοτικών στη βιομηχανική δραστηριότητα της περιοχής είναι σχεδόν ανύπαρκτη, όταν το 2002 από τις 149 μονάδες της Θράκης βιομηχανικές επιχειρήσεις μόλις 1 μικρή επιχείρηση χαλβαδοποιίας που λειτουργούσε στην Κομοτηνή, ανήκε σε μέλος της Μειονότητας. Ωστόσο, η συμβολή του Μειονοτικού στοιχείου είναι σημαντική ως εργατικό δυναμικό αφού πολλές επιχειρήσεις λειτουργούσαν κυρίως με μειονοτικό εργατικό δυναμικό. Η συμμετοχή στον εμπορικό τομέα είναι περιορισμένη, επειδή στο σύνολο των εμπορικών επιχειρήσεων της Θράκης μόλις το 8,2% προερχόταν από τη Μειονότητα. Αυτή η συμμετοχή φαίνεται να είναι κάπως αυξημένη στο νομό Ξάνθης στην πρωτεύουσα του οποίου είναι ο πιο δυναμικός εμπορικός θύλακας της Μειονότητας (το ποσοστό συμμετοχής των Μειονοτικών εμπόρων φθάνει το 20,3% στο Νομό Ξάνθης και το 14, 7% στη Ροδόπη όπου υπάρχουν και 9 μικτές επιχειρήσεις Χριστιανών και Μουσουλμάνων).

Η κατάσταση φαίνεται να είναι ελαφρώς καλύτερη στο βιοτεχνικό και επαγγελματικό τομέα, χωρίς ωστόσο και σε αυτές τις περιπτώσεις να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με την πλειονοτική

κοινωνία. Η συμμετοχή των μειονοτικών βιοτεχνών στο σύνολο της Θράκης φθάνει το 12,3% και αφορά ορισμένες παραδοσιακού χαρακτήρα μικρές βιοτεχνικές μονάδες που βρίσκονται κυρίως στη Ξάνθη και την Κομοτηνή (ξυλουργεία, εργαστήρια ζαχαροπλαστικής, λευκοσιδηρουργεία, φανοποιεία, λιθογραφεία, αλουμινοκατασκευές). Ικανοποιητική είναι η συμβολή του Μειονοτικού στοιχείου στην οικονομική δραστηριότητα του επαγγελματικού τομέα (18,4%), π.χ. στα περίπτερα, οβελιστήρια-ταβέρνες, οικοδομικά υλικά, παντοπωλεία, καφενεία, εκμετάλλευση θεριζοαλωνιστικών μηχανημάτων, ψιλικά-νεωτερισμοί). Αξίζει να επισημάνουμε το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των Μειονοτικών στην επαγγελματική δραστηριότητα στο νομό Ξάνθης (40,2%), στην πρωτεύουσα του οποίου φαίνεται να συγκροτείται ο πιο δυναμικός οικονομικός Μειονοτικός θύλακας επαγγελματοβιοτεχνικής δραστηριότητας.

Πίνακας I
Βιομηχανικές επιχειρήσεις Θράκης

Νομός	Πλειονοτικές		Μειονοτικές		Σύνολα
	v	%	v	%	v
Ξάνθης	39	100	0	0	39
Ροδόπης	59	98,3	1	1,7	60
Έβρου	50	100	0	0	50
ΣΥΝΟΛΑ	149	99,3	1	0,7	150

Πίνακας II
Εμπορικές επιχειρήσεις Θράκης

Νομός	Πλειονοτικές		Μειονοτικές		Μικτές		Σύνολα
	v	%	v	%	v	%	v
Ξάνθης	1070	79,7	272	20,3	0	0	1342
Ροδόπης	801	84,3	140	14,7	9	1	950
Έβρου	2881	99,5	15	0,5	0	0	2896
ΣΥΝΟΛΑ	4752	91,6	427	8,2	9	0,2	5188

Πίνακας III
Βιοτεχνικές επιχειρήσεις Θράκης

Νομός	Πλειονοτικές		Μειονοτικές		Σύνολα
	v	%	v	%	v
Ξάνθης	1114	76,8	336	23,2	1450
Ροδόπης	870	60,5	569	39,5	1439
Έβρου	4518	99,8	10	0,2	4528
ΣΥΝΟΛΑ	6502	87,7	915	12,3	7417

Πίνακας IV
Επαγγελματικές επιχειρήσεις Θράκης

Νομός	Πλειονοτικές		Μειονοτικές		Σύνολα
	v	%	v	%	v
Ξάνθης	1674	59,8	1127	40,2	2801
Ροδόπης	2222	70,7	919	29,3	3141
Έβρου	5258	99,5	25	0,5	5283
ΣΥΝΟΛΑ	9154	81,6	2071	18,4	11225

Πηγές: Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Ροδόπης, Επαγγελματικό και Βιοτεχνικό Επιμελητήριο Ροδόπης, Επιμελητήριο Έβρου και Επιμελητήριο Ξάνθης.

Οι οικονομικές ανισότητες εκφράζονται όχι μόνο σε ποσοτικό αλλά και σε ποιοτικό επίπεδο. Πράγματι η συντριπτική πλειοψηφία των μεγάλων παραγωγικών μονάδων της Θράκης βρίσκεται στα χέρια Πλειονοτικών ενώ οι εμπορικές, επαγγελματικές και βιοτεχνικές μονάδες της Μειονότητας αφορούν μικρής κλίμακας επιχειρήσεις που έχουν παραδοσιακό χαρακτήρα²³ και λειτουργούν σε οικογενειακή βάση με συνήθως χαμηλές τιμές πώλησης των προϊόντων τους που δεν ευνοούν τη υψηλή κερδοφορία. Τα δεδομένα της έρευνας μαρτυρούν την ταξική συγκρότηση της τοπικής κοι-

νωνίας με την ιδιοκτησία των πιο δυναμικών μέσων παραγωγής στα χέρια των πλειονοτικών και προλεταριακή και αγροτική σύνθεση του ενεργού πληθυσμού της Μειονότητας.

Η υποβαθμισμένη οικονομική θέση της μειονότητας και η παραδοσιακή κοινωνική της οργάνωση δεν έχουν διαμορφώσει τις συνθήκες για τη διαμόρφωση μιας ντόπιας αστικής τάξης που ενδεχομένως θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως παράγοντας οικονομικής ανάπτυξης. Αυτή η κατάσταση δεν μπορεί να ερμηνευτεί ανεξάρτητα από το πλέγμα των μακροχρόνιων περιοριστικών μέτρων που διαμόρφωσαν ένα έντονο κλίμα ανασφάλειας στους μειονοτικούς, στη συνέχεια ευνόησε τη μετανάστευση των πιο ανήσυχων ομάδων του μειονοτικού πληθυσμού και συνέβαλε στην επένδυση κεφαλαίων στο εξωτερικό αποθαρρύνοντας την επενδυτική δραστηριότητα στην τοπική κοινωνία.

Η πρόσβαση των μελών της μειονότητας στο δημόσιο τομέα είναι περιορισμένη και αφορά κυρίως εκπαιδευτικά επαγγέλματα, ιδίως δασκάλους και λιγοστούς γιατρούς. Περιορισμένη είναι και η πρόσβαση στην τοπικής αυτοδιοίκησης, κυρίως σε θέσεις βοηθητικού προσωπικού και χειρωνακτικά επαγγέλματα. Είναι χαρακτηριστικό ότι από στοιχεία που διαθέτουμε για το χρονικό διάστημα, τέλη 2002 αρχές 2003, φαίνεται πως στο Δήμο Κομοτηνής εργάζονταν μόλις δύο μειονοτικοί Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και 30 εργατοτεχνίτες, η πλειοψηφία από τους οποίους με συμβάσεις ορισμένου χρόνου²⁴ και στο Δήμο Ξάνθης οκτώ μειονοτικοί ως τακτικοί υπάλληλοι (ένας οδηγός και πέντε εργάτες)²⁵ και τρεις με συμβάσεις αορίστου χρόνου (δύο εργάτες και ένας τεχνίτης στους τομείς της καθαριότητας και της οδοποιίας)²⁶.

Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, τα προβλήματα στη γλώσσα και η επιφυλακτική τακτική των κρατικών φορέων λειτουργούν ως εμπόδια για τη συμμετοχή της μειονότητας στη δημόσια διοίκηση. Εκτιμάται ότι αυτή η δυσμενής κατάσταση μπορεί να ξεπεραστεί μέσα από την αναβάθμιση της μειονοτικής εκπαίδευσης και τη δυνατότητα μεγαλύτερης πρόσβασης των Μουσουλμανοπαίδων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να καταστεί δυνατή η διεκδίκηση υψηλόβαθμων θέσεων του Δημόσιου τομέα. Προς αυτήν την κατεύθυνση φαίνεται να έχουν συμβάλει στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού²⁷ και την αύξηση της πρόσβασης των Μειονοτικών στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση ορισμένα μέτρα θετικών διακρίσεων, όπως η θέσπιση από το 1996 ειδικού ποσοστού ένταξης των μουσουλμανοπαίδων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση²⁸, το μέτρο της έκτακτης ενίσχυσης φτωχών νοικοκυ-

ριών ορεινών και μειονεκτικών περιοχών²⁹ και η εισαγωγή της διαπολιτισμικών προγραμμάτων στην ελληνική εκπαίδευση, κατά τη δεκαετία του 1990.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα είναι η ύπαρξη πολλών νοικοκυριών της Μειονότητας που βρίσκονται σε κατάσταση απόλυτης φτώχειας. Τα στοιχεία μιας πρόσφατης έρευνας δείχνουν ότι τα εισοδήματα των Μειονοτικών στο χρονικό διάστημα 2002-2003 ήταν περίπου δυόμιση φορές χαμηλότερα από του αντίστοιχου μέσου ελληνικού πληθυσμού όπως και σημαντικές οικονομικές ανισότητες στο εσωτερικό της Μειονότητας, με τους Τουρκογενείς να βρίσκονται σε καλύτερη εισοδηματική κατάσταση από Πομάκους και Αθίγγανους και τους τελευταίους να πλήττονται περισσότερο από την ομάδα των «Αθιγγάνων» να πλήττεται περισσότερο από τη φτώχεια (Μπαγιουρούκη, 2005)³⁰. Παράλληλα ένας σημαντικός αριθμός Μουσουλμάνων είναι ανασφάλιστοι ή έχουν κάλυψη από προνοιακές υπηρεσίες. Από στοιχεία των Διευθύνσεων Πρόνοιας των νομών Ροδόπης και Ξάνθης προκύπτει ότι στο νομό Ξάνθης υπήρχαν στις αρχές του 2002 υπήρχαν 769 ανασφάλιστοι Μειονοτικοί και στο νομό Ροδόπης 1398 που είτε ήταν ανασφάλιστοι είτε είχαν ασφάλεια από προνοιακές Υπηρεσίες³¹.

Κοινωνικές ανισότητες στο Δήμο Σαπών

Οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες ανάμεσα στη Μειονοτική και την Πλειονοτική κοινωνία επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα της έρευνας εκτίμησης αναγκών που έγινε στο Δήμο Σαπών. Έχουμε αναφερθεί διεξοδικά σε άλλη εργασία για αυτά (Ζαϊμάκης, Καλλινικάκη, 2005). Σε αυτό το κείμενο θα προσπαθήσω να διερευνήσω επιλεκτικά ορισμένους δείκτες της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης που αφορούν το εισόδημα, την ανεργία, το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική διαστρωμάτωση της μειονότητας και να δείξω την ένταση του προβλήματος σε μια ιδιαίτερη περιοχή της Θράκης.

Η ύπαρξη πολλών νοικοκυριών με χαμηλά εισοδήματα είναι ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της Μειονοτικής κοινωνίας στις Σάπες. Πράγματι τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι περίπου 6 στα 10 νοικοκυριά δήλωσαν εισοδήματα που δεν ξεπερνούν τα 600 ευρώ μηνιαίως και τα οποία αδυνατούν να καλύψουν τις ανάγκες των οικογενειών, αρκετές εκ των οποίων είναι πολυμελείς.

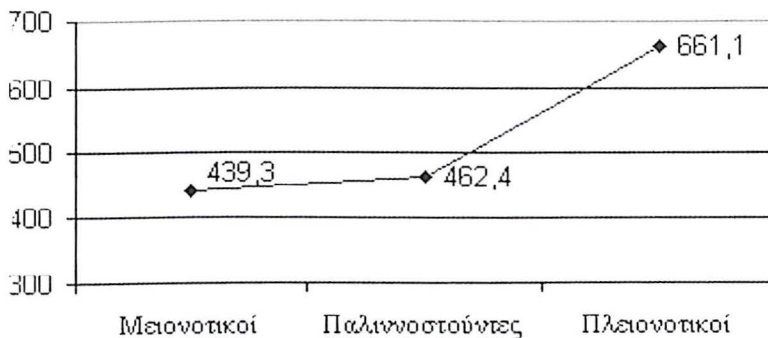
Τα χαμηλά εισοδήματα των νοικοκυριών, δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των μελών της ομάδας και ο βαθμός ικανοποίησης από αυτά διαμορφώνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, αφού το 56,4% των νοικοκυριών δηλώνουν ελάχιστη και το 29,9% ουδεμία ικανοποίηση από την εισοδηματική τους κατάσταση.

Συγκρίνοντας τα εισοδήματα των δέκα νοικοκυριών με υψηλότερο εισόδημα ανά ισοδύναμο ενήλικα³² στις τρεις ομάδες που κατοικούν στην περιοχή (Πλειονοτικοί, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες) παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των δέκα πιο πλούσιων νοικοκυριών της Μειονότητας διαμορφώνεται στο 439,3 ανά ενήλικα ισοδύναμο και φθάνει μόλις στο 66,4% των Πλειονοτικών, τη μόνη ομάδα όπου ορισμένα νοικοκυριά διαθέτουν ένα σχετικά ικανοποιητικό εισόδημα, και περίπου στα ίδια επίπεδα με τους Παλιννοστούντες (βλ. διάγραμμα III)³³.

Αντίστοιχα, ο μέσος όρος των 10 νοικοκυριών της Μειονότητας με τα χαμηλότερα εισοδήματα είναι μόλις 62,7 ευρώ ανά ενήλικα ισοδύναμο και φθάνει στο 44% του αντίστοιχου Χριστιανικού και στο 60% των Παλιννοστούντων (βλ. Διάγραμμα IV). Επισημαίνουμε ότι στους Μειονοτικούς συναντάμε όχι μόνο τα πιο φτωχά νοικοκυριά στην περιοχή που βρίσκονται σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας αλλά και το μεγαλύτερο χάσμα ανάμεσα στο πιο φτωχά και τα πιο πλούσια νοικοκυριά στο εσωτερικό μιας κοινότητας και αυτό, παρά το ότι το ύψος των τελευταίων δεν διαμορφώνεται σε υψηλά επίπεδα.

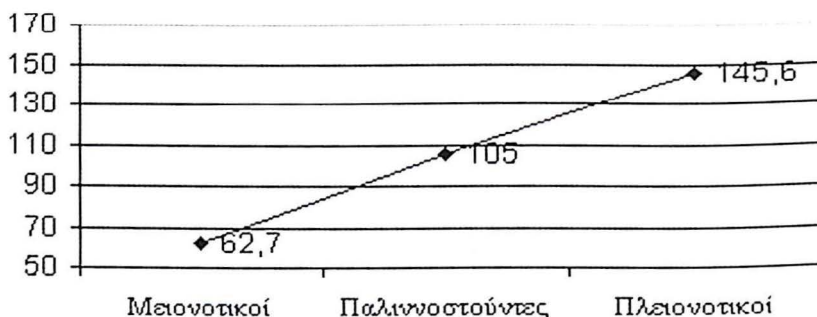
Διάγραμμα III

Μέσος όρος των εισοδημάτων ανά ενήλικο ισοδύναμο των δέκα νοικοκυριών με τα υψηλότερα εισοδήματα σε κάθε ομάδα



Διάγραμμα IV

Μέσος όρος των εισοδημάτων ανά ενήλικο ισοδύναμο των δέκα νοικοκυριών με τα υψηλότερα εισοδήματα σε κάθε ομάδα



Η φτώχεια που χαρακτηρίζει ένα σημαντικό μέρος των μειονοτικών νοικοκυριών συνδέεται με την ύπαρξη ενός θύλακα νοικοκυριών σε υποβαθμισμένη γειτονιά της κωμόπολη των Σαπών. Αυτά τα νοικοκυριά με δυσκολία διασφαλίζουν την επιβίωση τους, ζουν σε άθλιες συνθήκες κατοικίας και υγιεινής, κάποια από αυτά δεν έχουν καμιά ασφαλιστική κάλυψη και η κοινωνική τους κινητικότητα παραμένει διαγενεακά στάσιμη αφού τα μέλη τους είναι αμόρφωτα, δεν έχουν επαγγελματική κατάρτιση και τα περιουσιακά τους στοιχεία είναι ασήμαντα³⁴. Τα στοιχεία δείχνουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο το εισόδημα όσο και την επαγγελματική κατάσταση. Από την άλλη η μόρφωση δεν περιορίζει τις πιθανότητες ενός μέλους να είναι άνεργος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα στοιχεία για την επαγγελματική κατάσταση του οικονομικά ενεργού πληθυσμού της ομάδας. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας που απεικονίζονται στον Πίνακα V που δείχνει την κατάσταση της απασχόλησης και των ανέργων του οικονομικά ενεργού πληθυσμού της μειονότητας φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία είναι αγρότες και εργάτες. Η εξάρτηση της τοπικής οικονομίας από τον πρωτογενή τομέα διαφαίνεται από το ότι το 35,1% του ενεργού πληθυσμού της περιοχής φαίνεται να είναι αγρότες και ένας κατά κύριο επάγγελμα κτηνοτρόφος³⁵.

Οι εργαζόμενοι σε χειρωνακτικά επαγγέλματα ως εργάτες, τεχνίτες και χειριστές μηχανημάτων αποτελούν μια άλλη μεγάλη επαγγελματική κατηγορία στις Σάπες (19,8%). Οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται σε μικρές βιοτεχνικές μονάδες στις Σάπες και ορισμένοι σε γύρω περιοχές, κυρίως στην Κομοτηνή. Στους Μειονοτικούς συναντάμε πολλούς άνεργους (19,8%), οι περισσότεροι από τους οποίους είναι νέοι, χωρίς ιδιαίτερη επαγγελματική κατάρτιση που αδυνατούν να ενταχθούν σε μια περιορισμένη αγορά εργασίας. Υψηλό είναι και το ποσοστό των ατόμων που εργάζονται περιστασιακά σε ευέλικτες μορφές εργασίας (11,8%) και αντιμετωπίζουν το κίνδυνο της ανεργίας. Υπολογίζεται ότι περίπου ένας στους τρεις Μουσουλμάνους πλήττεται από την άμεση ή την καλυμμένη ανεργία.

Πίνακας V

Κατάσταση απασχόλησης και ανεργίας οικονομικά ενεργού μειονοτικού πληθυσμού στο Δήμο Σαπών³⁶

Επαγγέλματα	%
Επιστήμονες	0,8
Έμποροι-βιοτέχνες	4,6
Ελεύθεροι επαγγελματίες	0,4
Δημόσιοι υπάλληλοι	1,2
Ιδιωτικοί υπάλληλοι	5,7
Αγρότες-κτηνοτρόφοι	35,1
Εργάτες-τεχνίτες-χειριστές	19,8
Άλλο επάγγελμα	0,8
Περιστασιακά απασχολούμενοι	11,8
Άνεργοι	19,8
Σύνολα	100

Αξιοσημείωτη είναι η περιορισμένη αντιπροσώπευση των μεσαίων στρωμάτων³⁷ που προέρχονται κυρίως από ιδιωτικούς υ-

παλλήλους που εργάζονται στην παροχή υπηρεσιών στον ιδιωτικό τομέα (5,7%) ενώ ασήμαντη είναι η αντιπροσώπευση στα επαγγέλματα του δημόσιου τομέα, αφού μόλις τρεις νέοι Μειονοτικοί εργάζονται σε υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Από τα «υψηλά» στρώματα της τοπικής κοινωνίας οι εμποροβιοτέχνες φθάνουν το 4,6%. Πρόκειται για έμπορους ειδών ρουχισμού και προικός και μικρές βιοτεχνικές μονάδες που έχουν οικογενειακό και παραδοσιακό χαρακτήρα (σιδηροκατασκευαστές, φανοποιί, καφεκόπτες, καλαθάδες κ.λπ.). Οι εμποροβιοτέχνες μαζί με τους λιγοστούς επιστήμονες στον ιδιωτικό τομέα³⁸ φαίνεται να συγκροτούν μια μικρή κοινωνική ελίτ στο εσωτερικό της Μουσουλμανικής κοινότητας με υψηλότερα εισοδήματα, καλύτερη κατάσταση κατοικίας και μορφωτικού επιπέδου. Οι αποστάσεις φαίνεται να είναι μεγάλες συγκριτικά με τα χαμηλά στρώματα αλλά μικρές σε σχέση με τα μεσαία.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι ομαδικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της Μειονότητας. Η μόνη ομάδα που έχει κάποια αντιπροσώπευση στα μεσαία και υψηλά στρώματα είναι οι Τούρκοι μειονοτικοί ενώ στον αντίποδα βρίσκονται οι «Αθίγγανοι» οι οποίοι στην συντριπτική τους πλειοψηφία είναι άνεργοι ή εργάτες και φαίνεται να αποτελούν, όπως προκύπτει και από άλλους δείκτες (εισόδημα, κατάσταση κατοικίας κ.λπ.) την πιο εξαθλιωμένη ομάδα της τοπικής κοινωνίας. Ενδιάμεσα από τους Ρομά και τους Τουρκογενείς βρίσκονται οι Πομάκοι. Οι περισσότεροι από τους τελευταίους ασκούν αγροτικά επαγγέλματα ενώ υπάρχουν και λιγοστοί εργάτες. Οι Πομάκοι ζουν κυρίως στον Έβρο και είναι στην πλειοψηφία τους ακτήμονες εξασφαλίζοντας την επιβίωσή από την ενοικίαση και την καλλιέργεια χωραφιών που ανήκουν σε Μουσουλμάνους τουρκικής καταγωγής με αντάλλαγμα μερίδιο από τις αγροτικές επιδοτήσεις των προϊόντων και τα κέρδη από την πώληση των προϊόντων.

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αφορά τους επαγγελματικούς προσανατολισμούς των παιδιών. Δύο βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν είναι πρώτον, η τάση προλεταριοποίησης των Μουσουλμάνων παιδιών που σε ορισμένες περιπτώσεις καταφεύγουν στην Κομοτηνή για εργασία, διατηρώντας όμως ως χώρο κατοικίας κάποιο οικισμό στις Σάπες και δεύτερο, το μικρό άνοιγμα σε επαγγέλματα του δημόσιου τομέα. Η ύπαρξη στους νέους Μειονοτικούς 3 δημοσίων υπαλλήλων από τη μια πλευρά μαρτυρεί την σημαντική στέρηση έναντι των παιδιών της Πλειονότητας και λιγότερο των Παλιννοστούντων και από την άλλη δεί-

χνει μια αργή διαδικασία κοινωνικής ανόδου στο εσωτερικό της κοινότητας σε σχέση με το παρελθόν, όταν η πρόσβαση στα επαγγέλματα του δημόσιου τομέα ήταν σπάνια.

Η έξοδος της μητέρας στην αγορά εργασίας γίνεται με αργούς ρυθμούς. Από τις λιγοστές Μουσουλμάνες που ασκούν κάποιο επάγγελμα επτά εργάζονται περιστασιακά, πέντε είναι αγρότισσες με εισοδήματα στο όνομά τους, τέσσερις είναι εργάτριες και δύο έχουν μικρές εμπορικές μονάδες. Ακόμη 22 μητέρες δηλώνουν ότι επιθυμούν να εργαστούν αλλά δεν έχουν βρει δουλειά, στοιχείο που δεν συνάδει με το στερεότυπο της συντηρητικής Μουσουλμάνας γυναίκας που δεν επιθυμεί την έξοδο από τον οικιακό χώρο. Οι περισσότερες από τις τελευταίες δεν έχουν εγγραφεί στον ΟΑΕΔ, είτε γιατί δεν έχουν την απαιτούμενη εργασιακή προϋπηρεσία είτε γιατί δεν εμπιστεύονται τις δημόσιες υπηρεσίες.

Στον Διάγραμμα V που δείχνει την κοινωνική διαστρωμάτωση της Μειονοτικής κοινότητας φαίνεται η κυριαρχία των χαμηλών κοινωνικών στρώματων (55,4% στο σύνολο της ομάδας) τα οποία μαζί με το στρώμα των ανέργων και εποχιακά απασχολούμενων (31,9%) αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία του ενεργού πληθυσμού. Αντίθετα τα μεσαία στρώματα φθάνουν στο 6,9% και τα υψηλά στρώματα στο 5,8%. Αυτή η υπερβολική συσσώρευση νοικοκυριών στη βάση της κοινωνικής πυραμίδας συνιστά ένα χαρακτηριστικό δείκτη της κοινωνικής υστέρησης της Μειονοτικής κοινωνίας και τις περιορισμένο βαθμό ανάπτυξης του ανθρώπινου παραγωγικού κεφαλαίου.

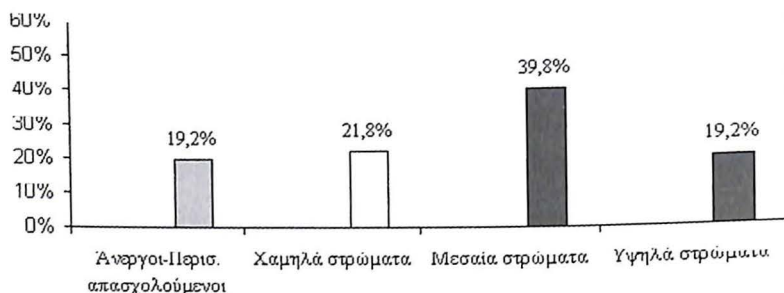
Διάγραμμα V

Κοινωνική διαστρωμάτωση ενεργού Μειονοτικού πληθυσμού



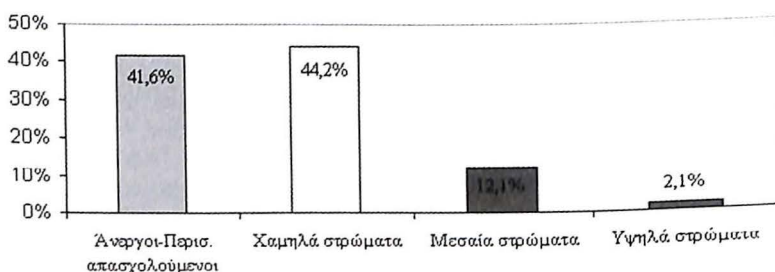
Διάγραμμα VI

Κοινωνική διαστρωμάτωση ενεργού Πλειονοτικού πληθυσμού



Διάγραμμα VII

Κοινωνική διαστρωμάτωση ενεργού πληθυσμού Παλιννοστούντων



Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση της εικόνας της κοινωνικής διαστρωμάτωσης των Μειονοτικών με τους Γηγενείς Χριστιανούς και τους Παλιννοστούντες (βλ. Διαγράμματα V, VI, VII). Οι Πλειονοτικοί είναι η μόνη ομάδα με υψηλή αντιπροσώπευση των μεσαίων κοινωνικά στρώματα αφού 4 στους 10 είναι υπάλληλοι ή εργαζόμενοι σε παροχές υπηρεσιών, κυρίως στην κωμόπολη των Σαπών και ικανοποιητική στα υψηλά (19,2%). Στον αντίποδα με το ίδιο ποσοστό αντιπροσωπεύονται οι άνεργοι και περιστασιακά απασχολούμενοι και τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα φθάνουν το ποσοστό του 21,8%. Επισημαίνουμε τη σχετική αναλογική αντιπροσώπευση όλων των στρωμάτων κάτι που δεν ισχύει στις άλλες ομάδες.

Συγκρίνοντας τους δείκτες των Γηγενών Χριστιανών και των Μουσουλμάνων, παρατηρούμε ότι η αντιπροσώπευση των μεσαί-

ων στρωμάτων και των υψηλών στρωμάτων περίπου 5,5 και 3 φορές, αντίστοιχα, μεγαλύτερη στους πρώτους ενώ αντίστροφης κατεύθυνσης είναι η αντιπροσώπευση στα χαμηλά, στους άνεργους και τους περιστασιακά απασχολούμενους με τα ποσοστά των Πλειονοτικών να είναι αντίστοιχα 2,5 και 1,5 φορές μικρότερα από αυτά των Μειονοτικών. Οι διαφορές αυτές καθρεπτίζουν τις κοινωνικές αποστάσεις των δύο ομάδων και τις διαφορές σε σχέση με τη δυναμική του ανθρώπινου κεφαλαίου της κάθε ομάδας.

Συγκρίνοντας τη διαστρωμάτωση των Μειονοτικών με τους Παλιννοστούντες, παρατηρούμε ότι η αντιπροσώπευση των Παλιννοστούντων στους άνεργους και τους περιστασιακά απασχολούμενους είναι υψηλότερη από κάθε άλλη ομάδα, αφού φθάνει στο 41,6% και δείχνει την κατάσταση επαγγελματικής ανασφάλειας που χαρακτηρίζει την ομάδα. Υψηλή είναι και η αντιπροσώπευση των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων που φθάνει στο 44,2%. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα ποσοστά αυτών των δύο κατηγοριών είναι αθροιστικά στα ίδια περίπου επίπεδα σε Μειονοτικούς και Παλιννοστούντες με τους πρώτους να έχουν υψηλότερα ποσοστά στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και τους δεύτερους στους άνεργους και περιστασιακά απασχολούμενους. Ωστόσο, η κοινωνική σύνθεση των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων είναι διαφορετική σε κάθε ομάδα, αφού το σύνολο των Παλιννοστούντων αποτελείται από εργάτες ενώ στους Μειονοτικούς οι αγρότες είναι περισσότεροι από τους εργάτες.

Οι Παλιννοστούντες έχουν μια στοιχειώδη αντιπροσώπευση στα μεσαία στρώματα που φθάνει στο 12% και είναι διπλάσια περίπου των Μειονοτικών ενώ αντίθετα στα υψηλά κοινωνικά στρώματα η αντιπροσώπευση είναι ασήμαντη (2,1%) και είναι πολύ μικρότερη από αυτή των Μειονοτικών. Αυτά τα δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι Παλιννοστούντες δείχνουν μεγαλύτερες δυνατότητες προσαρμογής στα μεσαία στρώματα κάτι που οφείλεται στο καλύτερο μορφωτικό επίπεδο και τη μικρή απορρόφηση τους σε υπηρεσίες του δημοσίου, συνήθως με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, μέσα από προγράμματα κοινωνικής ένταξης τους. Αντίστοιχα οι Μειονοτικοί έχουν κάποια αντιπροσώπευση στα υψηλά στρώματα περίπου 6% κάτι που συνδέεται με την μακροχρόνια παραμονή στο χώρο που επιτρέπει τη διαμόρφωση μιας κάποιας επαγγελματικής ελίτ κάτι που δεν συμβαίνει στην περίπτωση των Παλιννοστούντων.

Σημαντικές είναι και οι κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Από τα ερευνητικά δεδομένα

προκύπτει ότι περίπου τέσσερις στους δέκα Μουσουλμάνους είναι αναλφάβητοι, πέντε στους δέκα έχουν τελειώσει το Δημοτικό ή έχει παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Δημοτικού³⁹ και μόλις ένας στους δέκα έχει πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁴⁰. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο χαρακτηρίζει κυρίως το γυναικείο πληθυσμό, όπου το ποσοστό αυτών που δεν έχουν πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φθάνει το 95%. Η κατάσταση φαίνεται να βελτιώνεται σταδιακά στις νεότερες γενιές, αφού ο αναλφαβητισμός περιορίζεται σημαντικά αλλά παραμένει υψηλός για τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας (προσεγγίζει το 20% περίπου των νέων παιδιών)⁴¹. Ωστόσο, η πλειοψηφία των νέων παιδιών εισέρχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα μέρος από αυτά έχει πρόσβαση στη τριτοβάθμια (το 9,3% των πρώτων παιδιών και το 7,8% των δεύτερων)⁴².

Η κατάσταση είναι σαφώς καλύτερη στην περίπτωση των Γηγενών Χριστιανών μολονότι και αυτή η ομάδα έχει χαμηλούς δείκτες μόρφωσης. Πράγματι 2 στους 10 είναι αναλφάβητοι, 5 στους 10 έχουν τελειώσει το Γυμνάσιο ή το Λύκειο, 3 στους 10 έχουν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και περίπου 5% έχει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συνιστά ένα δείκτη υπανάπτυξης της περιοχής και είναι μια κατάσταση που χαρακτηρίζει πολλές αγροτικές περιοχές της Θράκης. Αντίθετα από τους Γηγενείς (Μουσουλμάνους και Χριστιανούς) οι Παλιννοστούντες φαίνεται να έχουν καλύτερο μορφωτικό επίπεδο⁴³, μολονότι η σύγκριση αυτή έχει σχετικό χαρακτήρα, αφού τα δεδομένα της εκπαίδευσης στη Σοβιετική Ένωση στην οποία φοιτούσαν στο παρελθόν οι Παλιννοστούντες είναι διαφορετικά από αυτά της Ελληνικής και ιδιαίτερα της Μειονοτικής εκπαίδευσης⁴⁴. Το σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο των Παλιννοστούντων οφείλεται στην υποχρεωτική φοίτηση και τις εκπαιδευτικές παροχές των σχολείων των χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ωστόσο το μορφωτικό κεφάλαιο των Παλιννοστούντων δεν μετασχηματίζεται σε μια καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση, επειδή δεν υπάρχουν ευκαιρίες απασχόλησης σε σχετικά επαγγέλματα ενώ υπάρχουν και προβλήματα αντιστοιχίας και αναγνώρισης των πτυχίων τους⁴⁵.

Συμπεράσματα

Τα στοιχεία της έρευνας μαρτυρούν την περιθωριακή κοινωνική και οικονομική θέση της μειονοτικής κοινότητας σε μια τοπική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης. Τα χαμηλά εισοδήματα, η ανεργία, η φτώχεια, το περιορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, η έλλειψη εξειδίκευσης, η περιορισμένη πρόσβαση στα επαγγέλματα του δημόσιου τομέα και τα προβλήματα στέγασης και κοινωνικής ασφάλισης συνιστούν χαρακτηριστικούς δείκτες μιας κατάστασης υπανάπτυξης και οικονομικής στέρησης. Οι κοινωνικές ανισότητες δεν εμφανίζονται μόνο σε σχέση με την πλειονοτική κοινωνία αλλά και στο εσωτερικό της Μειονότητας με την ομάδα των «Αθίγγανων» να βρίσκεται σε δυσμενέστερη θέση, ενώ διαφορές παρουσιάζονται και ανάμεσα στους Μειονοτικούς που βρίσκονται στον αστικό και τον αγροτικό χώρο με τους τελευταίους να έχουν περιορισμένες δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης.

Τα κοινωνικά προβλήματα της Μειονότητας εντείνονται και από θεσμικές διακρίσεις που αφορούν ζητήματα πολιτισμικών δικαιωμάτων αφού ζητήματα που αφορούν τον αυτοπροσδιορισμό της μειονότητας και της εκλογής Μουφτή εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται με μια νομικίστικη προσέγγιση που υποβαθμίζει ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τονίζει δογματικά την προσήλωση της στους όρους της Συνθήκης της Λωζάνης αγνοώντας την σημερινή πραγματικότητα και τα αιτήματα της Μειονότητας και διεθνών οργανισμών. Επιπλέον, ορισμένες ρυθμίσεις ζητημάτων σχέσεων των φύλων και του διαζυγίου βασισμένες στο Ισλαμικό δίκαιο εξακολουθούν να έχουν ισχύ και να εφαρμόζονται από τους διορισμένους Μουφτήδες με την ανοχή της Ελληνικής Πολιτείας μολονότι αντιβαίνουν τις συνταγματικές αρχές και τις διεθνείς υποχρεώσεις της χώρας (Ζαϊμάκης, 2005, σελ. 92-93).

Η κοινωνική κατάσταση της Μειονότητας δεν μπορεί να κατανοηθεί στρέφοντας το ενδιαφέρον μας αποκλειστικά στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της. Αυτή είναι μια βολική και απλουστευτική ερμηνεία που μεταθέτει όλες τις ευθύνες της κοινωνικής και οικονομικής υστέρησης σε μια υποτιθέμενη κοινωνική παθογένεια της ομάδας, υποβαθμίζοντας το ευρύτερο πλαίσιο σχέσεων που επηρεάζουν το μειονοτικό ζήτημα. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μια σειρά από αλληλένδετους υποκειμενικούς και δομικούς παράγοντες που θεωρούμε ότι επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική κατάσταση και το επίπεδο διαβίωσης των μελών της Μειονότητας:

- Τα διαρθρωτικά προβλήματα της οικονομίας της Θράκης που αντανakλώνται σε αυξημένο βαθμό στη μειονοτική οικονομία και οι συνθήκες κρίσης του αγροτικού τομέα που επηρεάζει τη μειονοτική οικονομία.
- Η πρόσδεση της μειονότητας σε μια παραδοσιακή κοινωνική οργάνωση και μια οικονομία βασισμένη στον αγροτικό τομέα και σε μικρές συντεχνιακές και οικογενειακές μονάδες που πα-
ραπέμπουν σε πρακτικές προκαπιταλιστικού χαρακτήρα.
- Οι νοοτροπίες που εκπορεύονται από πολιτισμικές και θρη-
σκευτικές αντιλήψεις στο εσωτερικό της Μειονότητας και προ-
άγουν ένας ήθος εγκράτειας και αυτάρκειας και αποθαρρύνουν
την επενδυτική δραστηριότητα και την καταναλωτική λογική.
- Το αρνητικό ψυχολογικό κλίμα που έχει διαμορφωθεί στα μέλη
της ομάδας εξαιτίας των μακροχρόνιων περιοριστικών πολιτι-
κών σε βάρος της ομάδας επηρεάζοντας και τις οικονομικές
συμπεριφορές της.
- Η διαίωνηση των δομών των κοινωνικών και οικονομικών ανισο-
τήτων και η απουσία αποτελεσματικών μέτρων αναπτυξιακής
κοινωνικής πολιτικής.
- Τα δομικά προβλήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης.
- Οι περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης στη Θράκη, η μετα-
νάστευση των πιο ανήσυχων στρωμάτων και η απουσία μιας
δυναμικής αστικής τάξης στο εσωτερικό της ομάδας.

Η οικονομική υστέρηση και η φτώχεια που χαρακτηρίζει την Μειονότητα παραπέμπει σε μια αναχρονιστική κατάσταση που δεν συμβαδίζει με τις τρέχουσες αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικό-
τητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τα μειονοτικά δικαιώματα. Η
στάση που τηρείται έναντι των πολιτισμικά διαφερόντων ομάδων
είναι ενδεικτική τόσο της ποιότητας δημοκρατίας μιας κοινωνίας
όσο και του επιπέδου πολιτισμού μιας χώρας (Ηρακλείδης, 2001,
σελ. 296). Προς αυτήν την κατεύθυνση απαιτείται η στροφή από
μια από μια πραγματιστική και νομικίστικη προσέγγιση του μειο-
νοτικού ζητήματος σε μια αξιακή που θα λαμβάνει υπόψη της τα
μειονοτικά δικαιώματα και θα βασίζεται σε παρεμβάσεις και στρα-
τηγικών που θα έχουν ένα ανθρωποκεντρικό, συμμετοχικό και α-
ναπτυξιακό προσανατολισμό.

Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της οικονομικής ανάπτυξης
της περιοχής πρέπει να συνδυαστεί με άμεσες παρεμβάσεις στο
πεδίο της κοινωνικής πολιτικής. Ορισμένοι πυλώνες μιας πραγμα-
τικά πολυπολιτισμικής πολιτικής είναι οι παρακάτω:

- Ο σχεδιασμός μιας μακροπρόθεσμης αναπτυξιακής στρατηγικής της περιοχής της Θράκης που θα λαμβάνει ιδιαίτερα μέτρα για την αναβάθμιση της θέσης της μειονότητας και θα αποτρέψει τη διεύρυνση του οικονομικού χάσματος της Μειονοτικής με την ευρύτερη κοινωνία.
- Η συγκρότηση μιας εθνικής στρατηγικής καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού της μειονότητας που θα έχει ως αφετηρία τη γνώση και το σεβασμό των ιδιαίτερων κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της ομάδας.
- Η ανάπτυξη αποτελεσματικών αναδιανεμητικών πολιτικών ενίσχυσης του εισοδήματος στις ασθενέστερες κοινωνικές ομάδες στη Θράκη και η προαγωγή των πολιτικών απασχόλησης και ένταξης των Μειονοτικών στην αγορά εργασίας.
- Η ενίσχυση ενός διαπολιτισμικού διαλόγου στη Θράκη και η εμπλοκή της Μειονότητας στο σχεδιασμό μιας αναπτυξιακής κοινωνικής πολιτικής και ανάπτυξη κοινωνικών υπηρεσιών στελεχωμένες με εξειδικευμένο προσωπικό σε ζητήματα πολυπολιτισμικών παρεμβάσεων.
- Η επέκταση των μέτρων θετικών διακρίσεων της Μειονότητας στην προοπτική της κοινωνικής της ένταξης σε συνδυασμό με την ποιοτική αναβάθμιση της μειονοτικής εκπαίδευσης.
- Η αξιοποίηση των θεσμών και του υπερεθνικού περιβάλλοντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης που εγγυάται, σε κάποιο βαθμό, την πολιτισμική αυτονομία και έκφραση σε κοινότητες που βιώνουν τις πιέσεις αμοιβαία αποκλεισμένων εθνικισμών⁴⁶ και δίνει κάποιο δρόμο στο ατελέσφορο δίλλημα της αφομοίωσης ή του απομονωτισμού.
- Η αξιοποίηση κοινοτικών πρωτοβουλιών σε μειονοτικά ζητήματα και η διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού δικτύου δράσεων από τα κάτω με στόχο την ενεργοποίηση της τοπικής κοινωνίας και την άντληση πόρων από εθνικά και υπερεθνικά προγράμματα.

Επίλογος

Προσπάθησα σε αυτήν την εργασία να επικεντρωθώ στην ταξική και την κοινωνική διάσταση του μειονοτικού ζητήματος και να επισημάνω τις όψεις των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων που το επηρεάζουν τονίζοντας την ανάγκη για μια πιο συστηματι-

κή ενασχόληση με σχετικά ζητήματα. Η διάσταση αυτή είναι απαραίτητη στην προσπάθεια κατανόηση ενός σύνθετου ζητήματος, η συζήτηση του οποίου συνήθως εξαντλείται σε θέματα πολιτισμικού ενδιαφέροντος και βολικές ελληνοκεντρικές ερμηνείες που προσπαθούν να εξαντλήσουν τις ερμηνείες του προβλήματος είτε στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της Μειονότητας είτε στις επεκτατικές βλέψεις και τις πατερναλιστικές πολιτικές της Τουρκίας. Χωρίς να παραγνωρίζουμε τη σημασία των διακρατικών σχέσεων στην άσκηση των μειονοτικών πολιτικών το τελευταίο συνιστά κυρίως ένα κοινωνικό ζήτημα.

Η ανάπτυξη της περιοχής της Θράκης παραμένει ένα ζητούμενο εδώ και πολλές δεκαετίες για την ελληνική κοινωνία. Ωστόσο, εάν η αναπτυξιακή προοπτική δε συνδυαστεί με ένα μακροπρόθεσμο σχεδιασμό που θα λαμβάνει υπόψη του την κατάσταση της Μειονότητας και θα συμβάλλει στην κοινωνική και οικονομική της αναβάθμιση της, τότε θα εκβάλει στη διεύρυνση του χάσματος που χωρίζει τις δύο κοινότητες διαιωνίζοντας τα υπάρχοντα προβλήματα, με απρόβλεπτες συνέπειες για το μέλλον.

Η ανάπτυξη κοινωνικών παρεμβάσεων για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Θράκης προϋποθέτει τη βαθιά γνώση και την κατανόηση του Μειονοτικού ζητήματος. Όσο το τελευταίο εξακολουθεί να προσδιορίζεται από το επίπεδο των ελληνοτουρκικών σχέσεων και ενισχύονται οι φωνές αυτών που ταυτίζουν τη βελτίωση της μειονοτικής κατάστασης με τον αφελληνισμό της Θράκης, τόσο το πρόβλημα θα εντείνεται. Αντίθετα η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού της μειονότητας, η ουσιαστική συμμετοχή της σε ένα μακροπρόθεσμο αναπτυξιακό σχεδιασμό της Θράκης και η υπέρβαση των ιστορικών αγκυλώσεων και των εθνοκεντρικών στρατηγικών αποτελούν τους αναγκαίους παράγοντες για την εφαρμογή μιας πραγματικής πολυπολιτισμικής πολιτικής με αξιακό περιεχόμενο.

Σημειώσεις

1. Σε σημαντικό βαθμό αυτές οι επιφυλάξεις δεν είναι αδικαιολόγητες αφού ο μειονοτικός λόγος έχει χρησιμοποιηθεί σε αμφιβόλου εγκυρότητας, ερευνητικές εργασίες, χωρίς κάποιο υποτυπώδη μεθοδολογία για να υποστηριχθούν ελληνοκεντρικές θέσεις.

2. Συνολικά συμπληρώθηκαν 560 ερωτηματολόγια τα 479 εκ των οποίων από τις Σάπες και τον οικισμό των Παλιννοστούντων. Εκτιμάται ότι το

σύνολο των νοικοκυριών στους τρεις οικισμούς που αναπτύχθηκε η έρευνα, ξεπερνούσε τα 610, ωστόσο ορισμένα από αυτά αρνήθηκαν να απαντήσουν και άλλα έλειπαν στην περίοδο της έρευνας σε άλλες περιοχές.

3. Για τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και τα συμπεράσματα της έρευνας, βλ. Ζαϊμάκης και Καλλινικάκη (2004, σελ. 99-124).

4. Η πρώτη είναι στη δεκαετία του 1930 αμέσως μετά την υπογραφή του Συμφώνου φιλίας ανάμεσα στο Βενιζέλο και τον Ινönü στη διάρκεια της οποίας το ελληνικό κράτος συμβάλλει στην εκκαθάριση της μειονότητας από τα παλαιομουσουλμανικά στοιχεία υπό τη προτροπή της τουρκικής ηγεσίας και αντικαθιστά το αραβικό με το λατινικό αλφάβητο (Αναστασιάδου, 1982). Η δεύτερη παραπέμπει στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1950 όταν αναζωπυρώνεται η διμερής προσέγγιση Ελλάδος και Τουρκίας μετά την εκλογική νίκη του Δημοκρατικού κόμματος του Mederes και την υπέρβαση των αδιέξοδων πολιτικών του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου (Τρουμπέτα, 2001, σελ. 42-43). Σε αυτή τη συγκυρία κάτω από τις επιδράσεις του ψυχροπολεμικού κλίματος και το φόβο του από Βορρά κινδύνου που είχε δημιουργηθεί στο πλαίσιο του ψυχροπολεμικού κλίματος της εποχής, η Ελλάδα αποδέχεται το μειονοτικό αίτημα της χρήσης του όρου τουρκικός σε σχολεία της μειονότητας.

5. Υπολογίζεται ότι στο χρονικό διάστημα από το 1955 έως το 1998, οπότε το μέτρο καταργήθηκε περίπου, 60.000 Μουσουλμάνοι έχασαν την ελληνική ιθαγένεια. Βλ. σχετικά Ματάνα, 2005, σελ. 117. Πρβλ. Human Rights Watch World Report, *Greece: Human Rights Development*, 1998 και Human Rights Watch, *The Turks of Western Thrace*, vol. 11, no 1 (D), 1999.

6. Σε σημαντικό βαθμό οι διατάξεις που έπλητταν τις οικονομικές δραστηριότητες των Μειονοτικών εφάρμοζαν με επιλεκτικό τρόπο τις διατάξεις του Μεταξικού «αναγκαστικού» Νόμου 1366/1938, ΦΕΚ 310/Α/7-9-1938, Περί απαγορεύσεως δικαιοπραξιών εις παραμεθόριους, παράκτιους περιοχάς κ.λπ.

7. Βλ. ενδεικτικά το Ν.Δ. 3065/54, ΦΕΚ 239/Α/9-10-1954, Περί τρόπου ιδρύσεως και λειτουργίας Τουρκικών σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης Δυτικής Θράκης κ.λπ.· Ν.Δ. 1109/72, ΦΕΚ 17/Α/31-1-1972, Περί τροποποίησης, συμπληρώσεως και αντικατάστασεως διατάξεων του Ν.Δ. 3065/54 και ρυθμίσεως ζητημάτων αφορώντων γενικώς εις την εκπαίδευση της εν τη Δυτική Θράκη Μειονότητας· Ν. 694/77, ΦΕΚ 264/Α/10-9-1977, Περί μειονοτικών σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας εις Δυτικήν Θράκη.

8. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη στροφή σε μια ελληνοκεντρική εκπαίδευση στη δεκαετία του 1960 με τον αποκλεισμό εκπαιδευτικών λειτουργών από τη Τουρκία ή ορισμένες Αραβικές χώρες και την επιλεκτική επιλογή εκπαιδευτικών από τη Μειονότητα από τη νεοσυσταθείσα Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία της Θεσσαλονίκης με βασικό στόχο την αποκοπή της μειονότητας από τη σύγχρονη τουρκική κουλτούρα (Poulton, 1990, σελ. 129).

9. Προβλήματα υποδομών υπάρχουν μέχρι και σήμερα σε πολλές αγροτικές περιοχές της Μειονότητας στους τομείς των εγγειοβελτιωτικών έργων, της αποχέτευσης, της ύδρευσης, της οδικής συγκοινωνίας και της

επικοινωνίας. Παράλληλα στις παρυφές των πόλεων της Θράκης συναντώνται γκέτο εξαθλίωσης και απόλυτης φτώχειας, όπως το Αλάν Κουγιού και ο Ήφαιστος στην Κομοτηνή, το Δροσερό στη Ξάνθη και η Άβαντος στην Αλεξανδρούπολη.

10. Σε αυτές πρέπει να συμπεριληφθεί η ανάπτυξη προγραμμάτων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντίστοιχων σχολικών μονάδων στη δεκαετία του 1990, η βελτίωση τα τελευταία χρόνια της υλικοτεχνικής υποδομής των Μειονοτικών σχολείων και η θέσπιση ειδικού ποσοστού εισαγωγής των Μουσουλμανοπαίδων στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Υπουργική απόφαση, 152.11/Β3/790, 28-2-1996, ΦΕΚ 129/Τ. Β', 5-3-1996, Περί καθορισμού ποσοστού θέσεων υποψηφίων που προέρχονται από τη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης για εισαγωγή στα ΑΕΙ, ΤΕΙ και ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ.

11. Η εκτίμηση αυτή προέρχεται από τις απόψεις που μας εξέφρασαν μειονοτικοί φορείς και πρόσωπα για τη μειονοτική εκπαίδευση και τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

12. Επεξεργασμένα στοιχεία προερχόμενα από επίσημες πηγές Βλ. «Οι νομοί της Ελλάδας», www.economics.gr. Τα στοιχεία αφορούν το έτος 2002, με εξαίρεση το εισόδημα ανά φορολογούμενο και την ανεργία που αφορά το 2003 και 2004 αντίστοιχα.

13. «Οι νομοί της Ελλάδας», www.economics.gr.

14. Στο κείμενο χρησιμοποιούνται ευρέως αλλά όχι αποκλειστικά οι όροι Πλειονοτικοί, Μειονοτικοί και Πλειονοτική κοινωνία, γιατί κρίνονται περισσότερο ουδέτεροι και ακριβείς από τους αντίστοιχους Μουσουλμάνοι και Χριστιανοί. Επισημαίνω τον προβληματικό και παρωχημένο χαρακτήρα των ευρέως διαδεδομένων στην ελληνική βιβλιογραφία θρησκευτικών όρων Χριστιανοί και Μουσουλμάνοι, αφού ο θρησκευτικός παράγοντας δεν αποτελεί το κεντρικό σημείο αναφοράς των ταυτοτήτων στις σύγχρονες κοινωνίες και, κατά την άποψη μας, αυτό ισχύει και για τους Μειονοτικούς στη Θράκη που συχνά έχουν εκφράσει την αντίθεση τους στη χρήση του θρησκευτικού προσδιορισμού. Η πιστή χρήση του θρησκευτικού προσδιορισμού απαιτεί την ταξινόμηση των διαφόρων κοινοτήτων της Θράκης σε θρησκευτικές κατηγορίες (Ορθόδοξοι Χριστιανοί, Παλαισημερολογίτες, Μάρτυρες του Ιεχωβά, Αλεβίτες, Μπεχτασήδες και Ορθόδοξοι Μουσουλμάνοι κ.λπ.) μια ταξινόμηση με ελάχιστο κοινωνιολογική σημασία. Τονίζω, ακόμη τις πρακτικές δυσκολίες που ανακύπτουν από τη χρήση του θρησκευτικού προσδιορισμού σε ομάδες με κοινή θρησκεία αλλά σημαντικές κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές, όπως οι ντόπιοι Χριστιανοί και οι Παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

15. Αυτές είναι οι εκτιμήσεις του Υπουργείου Εξωτερικών για το Μειονοτικό πληθυσμό Βλ. Μπαγιουρούκη, 2005. Σε γενικές γραμμές ο μειονοτικός πληθυσμός εκτιμάται σε 100-120 χιλιάδες με μικρές αποκλίσεις στην κατανομή του ανά εθνοτική ομάδα από συγγραφέα σε συγγραφέα. Βλ. ενδεικτικά, Κανακίδου, 1996· Παρέσογλου, 1994· Roulton, 1990, σελ. 128.

16. «Οι νομοί της Ελλάδας», www.economics.gr.

17. Σύμφωνα με την επίσημη βιομηχανική έρευνα της ΕΣΥΕ στις επιχει-

ρήσεις του νομού Ξάνθης αναλογούσαν το 2% των επενδύσεων των βιομηχανικών επιχειρήσεων της χώρας. Βλ. σχετικά, «Οι νομοί της χώρας», www.economics.gr.

18. Η μείωση του ποσοστού από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια πρέπει και στην περίπτωση αυτή να συνδέεται με τη διαρροή μαθητικού δυναμικού κυρίως από τους μαθητές της Μειονότητας.

19. «Οι νομοί της χώρας», www.economics.gr.

20. «Οι νομοί της Ελλάδας», www.economics.gr.

21. Σύμφωνα με στοιχεία έρευνας που προέρχεται από το εσωτερικό της Μειονότητας το 63% του Μειονοτικού πληθυσμού είναι γυναίκες και μόλις το 37% άνδρες, εξαιτίας της εσωτερικής μετανάστευσης. Βλ. Ιμάμ-Τσακηρίδη, 2003.

22. Σύμφωνα με εκτιμήσεις τοπικών συνεταιρισμών παραγωγών η συντριπτική πλειοψηφία των παραγωγών καπνού, βαμβακιού και σιταριού βρίσκεται σε χέρια Μειονοτικών.

23. Αξιοσημείωτο στοιχείο της παραδοσιακού χαρακτήρα της κοινωνικής οργάνωσης της μειονοτικής κοινωνίας είναι η ύπαρξη πολλών ατόμων που ασκούν παραδοσιακά επαγγέλματα, όπως οι μαχαιροποιοί, οι χαλβαδοποιοί, οι καρροσιδηρουργοί και οι στραγαλοποιοί.

24. Στοιχεία από, Γραφείο Δημάρχου του Δήμου Κομοτηνής.

25. Το σύνολο των τακτικών υπαλλήλων του Δήμου ήταν 151 άτομα. Στοιχεία από τη Διεύθυνση Διοικητικών και Οικονομικών Υπηρεσιών του Δήμου Ξάνθης.

26. Στοιχεία από τη Διεύθυνση Διοικητικών και Οικονομικών Υπηρεσιών του Δήμου Ξάνθης.

27. Σύμφωνα με τη Σέλλα-Μάζη περίπου 92,8% των Τουρκόφωνων Μειονοτικών και 73,6% των Πομάκων δεν έχει ολοκληρώσει τη φοίτηση τους στο Γυμνάσιο (Σελλά-Μάζη, 1997, σελ. 380) ενώ η Κανακίδου υπολογίζει ότι από τα Δημοτικά σχολεία της Μειονότητας αποφοιτά το 74% των μαθητών και μόλις το 12% όσων συνεχίζουν στο Γυμνάσιο παίρνει απολυτήριο (Κανακίδου, 1998, σελ. 189-205).

28. Βλ. σχετικά, υποσημείωση 10.

29. Το μέτρο άρχισε να ισχύει από το 2001 και χρηματοδοτήθηκε από το Β. Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και χρησιμοποιήθηκε από πολλές οικογένειες Μειονοτικών για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Προϋπόθεση για τη χορήγηση της βοήθειας ήταν ο έλεγχος της φορολογικής δήλωσης και η βεβαίωση του αρμόδιου γραφείου της εκπαίδευσης ότι το μέλος της οικογένειας είναι μαθητής ή μαθήτρια. Το μέτρο συνέβαλε στην αύξηση των εγγραφών και των επανεγγραφών πολλών από των παιδιών που είχαν διακόψει τη φοίτηση στο δημοτικό, ιδίως μεταξύ των παιδιών των «Αθίγγανων» της Μειονότητας Βλ. σχετικά, Ζαϊμάκης-Καλλινικάκη, 2004, σελ. 147· Ιορδανίδου, 2003, σελ. 137-149.

30. Τα στοιχεία παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά σε εκδήλωση του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

στην Κομοτηνή στις 31 Μαρτίου του 2003 (Βλ. Bayiourouki, 2003) και συνοψίζονται σε μεταγενέστερο κείμενο (Μπαγιουρούκη, 2005, σελ. 177-204).

31. Στοιχεία από τις Διευθύνσεις Πρόνοιας των Νομών Ροδόπης και Ξάνθης. Τα στοιχεία αφορούν την κατάσταση ανασφαλιστών στους δύο νομούς στις αρχές του 2002.

32. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες ισοδυναμίας «List of social indicators» των O'Higgins and Jekins που συνήθως χρησιμοποιείται από τον ΟΟΣΑ στις έρευνες της φτώχειας και στις έρευνες οικογενειακού προϋπολογισμού. Βλ. σχετικά, O'Higgins and Jekins, 1990, σελ. 187-209. Για τον τρόπο χρήσης της κλίμακας στη συγκεκριμένη έρευνα, βλ. Ζαϊμάκης-Καλλινικάκη, 2004, σελ. 214-215.

33. Με βάση τα στοιχεία της έρευνας ο μέρος όρος των εισοδημάτων ανά ισοδύναμο ενήλικα των δέκα πλουσιότερων νοικοκυριών της Μειονότητας φθάνει στο 95% των Παλιννοστούντων. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι ανάμεσα στα λιγοστά νοικοκυριά των Μειονοτικών που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα υπήρχαν ορισμένα τα οποία με βάση την κατάσταση της κατοικίας και το επάγγελμα θεωρείται πιθανό να εντασσόταν στην κατηγορία των νοικοκυριών με τα πιο υψηλά εισοδήματα, κάτι που ενδεχομένως θα ανέβαζε το μέσο όρο των υψηλότερων εισοδημάτων της ομάδας, εκτιμάμε ότι το ύψος των πιο πλούσιων νοικοκυριών στις δύο ομάδες κινείται στα ίδια περίπου επίπεδα.

34. Εξετάζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των νοικοκυριών παρατηρούμε ότι σε επτά από τα δέκα οι γονείς είναι αναλφάβητοι. Σε τρία από τα δέκα νοικοκυριά δεν υπάρχει καμιά ασφαλιστική κάλυψη και σε άλλα τρία υπάρχει ασφάλιση από Υπηρεσίες Κοινωνικής φροντίδας. Σε όλα τα νοικοκυριά υπάρχουν εισοδήματα μόνο από τον πατέρα ή από επιδόματα πρόνοιας που παίρνει κάποιο μέλος της οικογένειας. Η κατάσταση απασχόλησης του πατέρα είναι τέσσερις αγρότες με ελάχιστα χωράφια οι δύο εκ των οποίων αδυνατούν να καλύψουν τις ασφαλιστικές εισφορές προς τον ΟΓΑ, τρεις περιστασιακά απασχολούμενοι εργάτες, δύο άνεργοι και ένας με μοναδικό εισόδημα την κατώτερη σύνταξη του ΟΓΑ. Τα υπόλοιπα μέλη των νοικοκυριών δηλώνουν είτε οικιακά είτε είναι περιστασιακά απασχολούμενοι ή άνεργοι. Τρία από τα δέκα νοικοκυριά είναι Αθίγγανοι που έχουν υψηλή αντιπροσώπευση στα πιο φτωχά στρώματα της μειονότητας στην περιοχή.

35. Επισημαίνουμε ότι υπάρχουν και άλλα νοικοκυριά που ασχολούνται περιοδικά με την εκτροφή ζώων στο σπίτι ως δευτερεύουσα επαγγελματική δραστηριότητα.

36. Ο Πίνακας 1 δείχνει τα μέλη των νοικοκυριών που δήλωσαν ότι είναι οικονομικά ενεργοί ανεξάρτητα αν εργάζονται ή όχι στη δεδομένη στιγμή. Ανάμεσα στους ερωτώμενους υπήρχαν 4 Χριστιανοί και 5 Μουσουλμάνοι δεν απάντησαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις. Δεν γνωρίζουμε αν τα μέλη των νοικοκυριών είναι παραγωγικά ή όχι και έτσι οι απαντήσεις τους δεν αντιπροσωπεύονται στον Πίνακα.

37. Η ταξινόμηση σε υψηλά, μεσαία και χαμηλά στρώματα έγιναν με

βάση το δηλωθέν εισόδημα και επάγγελμα, βασίζεται σε σχετικές ταξινομήσεις της ΕΣΥΕ και είναι προσαρμοσμένη στα δεδομένα και τις κλίμακες της τοπικής οικονομίας.

38. Εκτός από τα δύο μέλη της Μειονότητας που δήλωσαν ότι ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα υπήρχαν άλλοι δύο μειονοτικοί επιστήμονες οι οποίοι αρνήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια.

39. Το 37,6% των πατέρων και το 41% των μητέρων είναι αναλφάβητοι ενώ το 50% των πατέρων και το 55% των μητέρων 52,4% έχουν τελειώσει το Δημοτικό ή ορισμένες τάξεις του Δημοτικού, το 12,5% των πατέρων και το 3,5% μητέρων έχει τελειώσει κάποιο σχολείο της δευτεροβάθμια εκπαίδευσης και το 0,8% των πατέρων την τριτοβάθμια. Αντίστοιχα στους Πλειονοτικούς το 11,7% των πατέρων και των το 17% των μητέρων είναι αναλφάβητοι ενώ περίπου 50% των πατέρων και των μητέρων έχει τελειώσει το δημοτικό ή έχει φοιτήσει ορισμένες τάξεις στο δημοτικό.

40. Το 7,8% έχουν τελειώσει τουλάχιστον το Γυμνάσιο ή το Λύκειο (12% στους πατέρες και περίπου 4% στις μητέρες) ενώ μόλις 1 άτομο έχει αποφοιτήσει στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίστοιχα στους Πλειονοτικούς 34,1% των πατέρων και το 26,7% των μητέρων έχει τελειώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 4,4% των πατέρων και το 6,5% των μητέρων έχει τελειώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

41. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας το ποσοστό των παιδιών που δεν πήγαν καθόλου στο Δημοτικό φθάνει το 13,6% και το 4,2% αντίστοιχα στο πρώτο παιδί και στο 16,7% και 4,4% αντίστοιχα στο δεύτερο.

42. Στους γηγενείς Χριστιανούς οι αναλφάβητοι είναι 20,7%, οι έχοντες αποφοιτήσει το Δημοτικό ή ορισμένες τάξεις του Δημοτικού φθάνουν το 46,3%, οι έχοντες τελειώσει το Γυμνάσιο ή το Λύκειο φθάνουν το 27,9% και οι πτυχιούχοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το 5,1%. Και σε αυτήν την ομάδα παρατηρούνται διαφορές σε σχέση με το φύλο, αφού το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων είναι καλύτερο από των μητέρων.

43. Οι αναλφάβητοι γονείς είναι μόλις 1,2% στους άνδρες και 2,5% στα γυναίκες και οι έχοντες πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φθάνει 22,7% στους πατέρες και 24,7% στις μητέρες.

44. Επισημαίνουμε για παράδειγμα ότι οι σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Σοβιετικής Ένωσης δεν είναι πάντα αντίστοιχες με αυτές των Ελληνικών Πανεπιστημίων ή ΤΕΙ και κατά συνέπεια τα δεδομένα είναι διαφορετικά στην κάθε ομάδα.

45. Στους Παλιννοστούντες 1,9% είναι αναλφάβητοι, το 3,6% είναι απόφοιτοι Δημοτικού, το 53,7% έχει τελειώσει το Λύκειο και το 23,8% έχουν πτυχίο κάποιας σχολής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

46. Βλ. σχετικά, Anagnostou, 2001, σελ. 121.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδου Ι., *Ο Βενιζέλος και το ελληνοτουρκικό Σύμφωνο Φιλίας του 1930*, εκδ. Φιλιπότης, Αθήνα, 1982.
- Ασημακοπούλου Φ., Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., *Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα, 2002.
- Αυδίκος Γ., «Το κατσίκι αν πηδήσει το μαντρί, θα βρει να φάει πολύ» Ζώντας στην οδό Άβαντος, στο χώρο εκείθεν της γραμμής», στο: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας, *Οι Ρομά στην Ελλάδα*, Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας, Αθήνα, 2002.
- Βακαλιός Θ. (επιμ.), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη: Η περίπτωση της Μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Βαρβούνης, Μ., *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1997.
- Ηρακλείδης Α., *Η Ελλάδα και ο εξ ανατολών κίνδυνος: Αδιέξοδα και διέξοδοι*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2001.
- Ζαϊμάκης Γ., *Κοινωνική εργασία και τοπικές κοινωνίες, Ανάπτυξη, συλλογική δράση, πολυπολιτισμικότητα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- Ζαϊμάκης Γ., «Μουσουλμάνες γυναίκες και πολιτισμική αλλαγή: Ετερότητα, θρησκεία και φύλο σε ένα αγροτικό οικισμό στη Δ. Θράκη», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 116, 2005, σελ. 79-110.
- Ζαϊμάκης Γ., Καλλινικάκη Θ., *Τοπικός χώρος και πολυπολιτισμικότητα: Σάπες-Θράκη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.
- Ζεγκίνης, Ε., *Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*, Ίδρυμα Μελετών της Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη, 1994.
- Ιορδανίδου Α., Κύρδη Κ., Μάγος Κ., Πουλοπούλου Μ., «Από το Άλφα ως το Ωμέγα τον Αχμέτ και την Αγγέλα: τα βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους Μουσουλμανόπαιδες της Θράκης», στο: Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (επιμ.), *Ερευνητικές οπτικές, εκπαιδευτικές προοπτικές*, ΤΑΕΠΗ, Αθήνα, 2003, σελ. 137-149.
- Ιμάμ Μ., Τσακηρίδη Ο., *Μουσουλμάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα, 2003.
- Gutman Α., «Εισαγωγή», στο: Ταίηλορ Τ., *Πολυπολιτισμικότητα*, μτφρ. Φ. Παιονίδης, επιμ. Α. Gutmann, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 1997.
- Κανακίδου Ε., *Η εκπαίδευση των Μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.
- Κανακίδου Ε., «Η διακοπή της φοίτησης στους Μουσουλμάνους φοιτητές», στο: Βοσνιάδου Σ., Παπαθεοφίλου Ρ., *Η εγκατάλειψη του σχολείου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998, 189-205.

- Κάτσικας Χ. και Πολίτου Ε., *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση: «εκτός τάξης το διαφορετικό»*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999.
- Μαγκριώτης Γ., *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι, Οι Έλληνες Μουσουλμάνοι*, εκδ. Ρήσος, Αθήνα, 1990.
- Μαλούτα-Παντελίδου Μ., *Το φύλο της δημοκρατίας*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, 2002.
- Ματάνα Α., «Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης: η περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 116, 2005, σελ. 111-140.
- Μαυρομάτης Γ., *Τα παιδιά της Καλκάντζας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005.
- Μουσταφά Μ., «Εκπαιδευτική υποστήριξη και κοινωνική συμμετοχή: η περίπτωση της τουρκικής μειονότητας της Θράκης», στο: Εταιρεία Πολιτικού προβληματισμού «Νίκος Πουλατζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός: εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999, σελ. 223-228.
- Μπαγιουρούκη Γ., «Φτώχεια και δίκτυα κοινωνικής φροντίδας στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης», στο: Ζαϊμάκης Γ., Κανδυλάκη Α. (επιμ.), *Δίκτυα κοινωνικής προστασίας σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες*, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2005, σελ. 177-204.
- Μπαλτσιώτης Λ., «Ελληνική διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στην Δυτική Θράκη», στο: Τσιτσελίκης Κ. και Χριστόπουλος Δ. (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα σήμερα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, εκδ. Κριτική και ΚΕΜΟ, Αθήνα, 1997, σελ. 315-348.
- Παρέσογλου Α., «Μουσουλμάνοι της Ελληνικής Θράκης», στο: Βερέμης Θ., *Βαλκάνια: από το διπολισμό στη νέα εποχή*, εκδ. Γνώση, Αθήνα, 1994.
- Σελλά-Μάζη Ε., «Διγλωσσία και λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες», στο: Τσιτσελίκης Κ., Χριστόπουλος Δ. (επιμ.), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 1997, σελ. 349-413.
- Ταϊήλορ Τ., *Πολυπολιτισμικότητα*, μτφρ. Φ. Παιονίδης, επιμ. Α. Gutmann, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 1997.
- Τρουμπέτα Σ., *Κατασκευάζοντας Ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης*, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2001.
- Τσιμπιρίδου Φ., «Πομάκος σημαίνει άνθρωπος του βουνού. Εννοιολογήσεις και βιώματα του τόπου στις κατασκευές και τις πολιτικές μειονοτικών περιθωριακών ταυτοτήτων», στο: Νιτσιάκος και Κασίμης (επιμ.), *Ο ορεινός χώρος της βαλκανικής: συγκρότηση και μετασχηματισμοί*, εκδ. Πλέθρον και Δ. Κόνιτσα, Αθήνα, 2000.
- Τσιούμης Κ., *Η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις (1923-1940)*, Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 1994.

Vernie B., «Μυθική αναπαράσταση του κόσμου και ανδρική κυριαρχία στους Έλληνες Πομάκους», στο: Δαμιανός Σ., *Διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού στην αγροτική Ελλάδα*, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 1987, 297-344.

Ξενόγλωσση

Anagnostou D., «Breaking the cycle of nationalism: The EU, regional policy and the Minority of western Thrace, Greece», *South European Society and Politics* 6 (1), 2001, σελ. 99-124.

Bayiourouki G. «Aspects of poverty in Muslim minority of Western Thrace», εισήγηση σε συνάντηση στο πλαίσιο του προγράμματος Socrates στην Κομοτηνή, 2003 (αδημοσίευτο κείμενο).

Byrne D., *Social Exclusion*, Open University Press, Buckingham, 1999.

Demirbaş B., *Baki Trakya sorunu*, Arba Yayinlari, Ιστανβούλ, 1996.

Frangopoulos Y., *Une minorité Musulmane en transition: approche anthropologique des Pomaques grecs*, Université Catholique de Louvain, CIACO, 1996.

Frazer N., «From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialistic" age», στο: Willet C., *Theorizing multiculturalism: a guide to the current debate*, Blackwell, Cambridge, Mass, 1998, σελ. 19-49.

Frazer N., «False antithesis», στο: Benhabib S., Butler J., Cornell D., Frazer N. *Feminist contentions*, London, Routledge, 1996, σελ. 68-79.

Jussawalla F., «Are cultural rights bad for multicultural societies?», *The South Atlantic Quarterly* 100 (4), 2001, σελ. 967-980.

Markou E., *La ouestion identitaire et l'éducation chez les Pomaques de Thrace Grecque* (διδακτορική διατριβή), Ecole des Hautes Etudes En Sciences Sociales, 2001.

Martin B., «Multiculturalism Consumerism or transformational?», στο: Willet C. (ed.), *Theorizing multiculturalism: a guide to the current debate*, Blackwell, Cambridge, Mass, 1998, σελ. 121-150.

Mouffe C., «Post-Marxism: democracy and identity», *Society and Space* 13 (3), 1995, σελ. 259-266.

O'Higgins, Jenkins S., «Poverty in the E.C.: estimates for 1975, 1980, 1985», στο: Teekens R., Vaan Prag T. (eds), *Analyzing poverty in the European Community, policy issues, research options and data sources*, Eurostat News, special edition 1, Luxembourg, 1990, σελ. 187-209.

Ortacofski V., «The position of the minorities in the Balknans», *Balkan Forum, An International Journal of Politics Economics and Culture* 5 (1), 1997, σελ. 109-147.

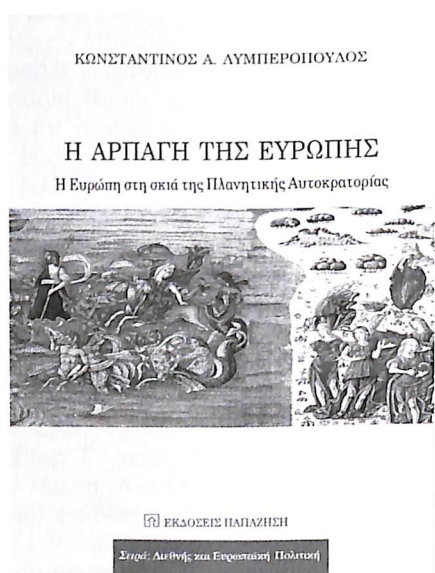
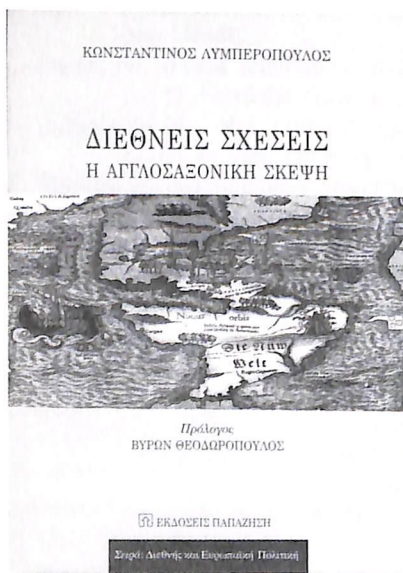
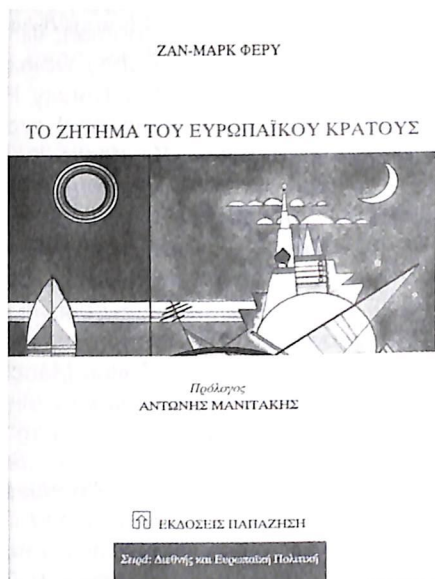
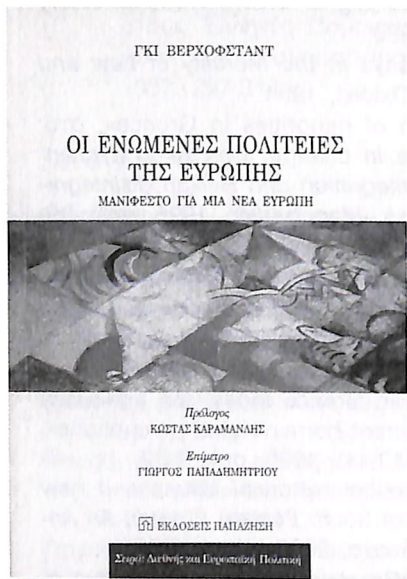
Poulton H., «Changing Notions of National identity among Muslims», στο: Poulton H. and Taji-Farouki (eds), *Muslim identity and the Balkan State*, Hurst and Company, London, 1997.

- Poulton H., «Eastern Europe», στο: *Minority Rights Group, World Directory of Minorities*, Longman, Illinois, 1990.
- Raz J., *Ethics in the Public Domain, Essays in the Morality of Law and Politics*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- Rozakis C., «The international protection of minorities in Greece», στο: Featherstone K., Ifantis K., *Europe in change: Greece in a changing Europe, between European integration and Balkan disintegration?*, Manchester University Press, Manchester, 1996, σελ. 95-116.
- Stavros S., «Citizenship and the protection of minorities», στο: Featherstone K., Ifantis K., *Europe in change: Greece in a changing Europe, between European integration and Balkan disintegration?*, Manchester University Press, Manchester, 1996, σελ. 95-116.
- Stavros S. «The legal status of Minorities in Greece today: the adequacy of their protection in the light of current human rights perceptions», *Journal of Modern Greek Studies* 13 (1), 1995, σελ. 1-32.
- Τρουμπέτα Σ., Voss C., «Minorities in Greece: historical issues and new perspectives», *History and Culture of South Eastern Europe, An Annual Journal* 5, Slavica Verlag, Μόναχο, 2003.
- Tsibiridou F., *Les Pomak dans la Thrace Grecque. Discourse ethnique et pratiques sociocultures*, L'Harmattan, Paris, 2000.



ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Διεύθυνση Σειράς: Σωτήρης Ντάλης



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Το ελληνικό δίκαιο στο κατώφλι της ύστερης νεωτερικότητας: Το παρόν και το μέλλον του ως θεσμού

Νικόλαος Τσίρος*

Περίληψη

Η κοινωνιολογική διάσταση του παρόντος άρθρου εκκινεί από την παρατήρηση ότι το σύγχρονο ελληνικό δίκαιο καλείται να επιλύσει προβλήματα ενός όλο και πιο σύνθετου κοινωνικού περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό, καταρχήν επισκοπούνται δύο από τις σημαντικότερες θεωρίες περί δικαίου της νεωτερικότητας, που προσπαθούν να εξηγήσουν τον τρόπο σύνδεσης του δικαίου συστήματος με τις περίπλοκες κοινωνικές δομές της εποχής μας. Πρόκειται για τη φορμαλιστική διαλογική θεωρία του δικαίου στο έργο του Habermas και την αυτοποιητική θεωρία του δικαίου στο έργο του Luhmann. Στη συνέχεια αναδεικνύονται τα κοινωνιολογικά αίτια της πρόσφατης κρίσης στον χώρο της ελληνικής δικαιοσύνης και τέλος, ο γράφων προτείνει τον συγκερασμό των δύο πιο πάνω θεωριών προς όφελος μιας πιο ουσιαστικής αλλά και πιο ορθολογικής απονομής του δικαίου από τον Έλληνα δικαστή.

1. Εισαγωγή

Το δίκαιο ως κοινωνικό σύστημα εκτρέφει πρωτίστως κανονιστικές-δεοντολογικές προσδοκίες σε όσους εμπλέκονται στις δια-

* Ο Νικόλαος Τσίρος είναι λέκτορας στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πάντειου Πανεπιστημίου.

δικασίες του. Οι προσδοκίες αυτές οφείλουν όμως να συνδυασθούν και να συνυπάρξουν με τις απαιτήσεις μιας ραγδαίας αναπτυσσόμενης και γι' αυτό πιο περίπλοκης κοινωνικής δομής. Λόγω της περιπλοκότητας της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, το νόημα της λέξης «προσδοκία» στον χώρο του δικαίου αποκτά ένα περιεχόμενο λιγότερο ατομοκεντρικό και περισσότερο εξαντικειμενικευμένο: Οι προσδοκίες των δικαίως συμμετεχόντων δεν αντιστοιχούν μόνο στις ατομικές κάθε φορά εκπληρώσεις ή διαψεύσεις τους. Επιπλέον αναφέρονται σε μια γενικότερη μορφή συμπεριφοράς που σταθεροποιεί νοηματικά συμφραζόμενα, ώστε να καταστεί στη συνέχεια εφικτή η συναίνεση εντός του δικαιοκού συστήματος¹. Τούτο πρακτικά σημαίνει ότι ενώ το δίκαιο εξακολουθεί να διακρατεί το δεοντολογικό-κανονιστικό χαρακτήρα του, όμως ο χαρακτήρας αυτός λαμβάνει αναγκαστικά νέα μορφή στο περιβάλλον μιας κοινωνίας που –όπως η ελληνική– εμφανίζεται όλο και πιο σύνθετη, πολυδύναμη και από νοηματικής άποψης ενδεχομενική.

Στο καινούργιο αυτό περιβάλλον η παλαιόθεν διχοτομία μεταξύ όντος και δέοντος χάνει αρκετό από το αρχικό σθένος της προς όφελος νεοφανών διακρίσεων, που στο μεταξύ έχουν πλέον από καιρό σχετικοποιήσει τα δυσδιάκριτα όρια της πιο πάνω διχοτομίας. Ενόψει της συνειδητοποίησης ότι το μοντέρνο δίκαιο έχει σταδιακά απωλέσει τα νομιμοποιητικά του ερείσματα σε έσχατες, αξιολογικές ή ηθικές θεμελιώσεις, η θεωρία περί δικαίου έστρεψε τώρα το ενδιαφέρον της στην κατεύθυνση μιας κατά το δυνατόν απαλλαγμένης από υπερβατολογικά υπόλοιπα κατανόησης του θετικού δικαίου. Η αντίληψη μιας απλουστευτικής ουσιοκρατικής θεωρίας που επί αιώνες διείπε το νομικό φαινόμενο στην πρακτική εφαρμογή και το περιεχόμενο των κανόνων του, δέχτηκε ήδη τους πρώτους σημαντικούς τριγμούς της στην καθαρή θεωρία του δικαίου του Hans Kelsen². Εφεξής, τόσο ο νομικός θετικισμός όσο και τα νεότατα δεοντολογικά δόγματα, κατά το μάλλον ή ήττον ομογνωμούν στην αναγκαιότητα της αναστοχαστικής αυτοκατανόησης της νομικής ως κοινωνικής επιστήμης. Ανεξάρτητα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες προσέγγισης της δικαιοσύνης από τις θεωρίες αυτές, ο κοινός, υπόρρητος θα έλεγα στόχος τους παραμένει, η ως έναν βαθμό αντιουσιοκρατική ανάλυση του δικαίου και μάλιστα με μια σχετική απεμπλοκή από το τι συμβαίνει σε γειτνιάζοντες με το δίκαιο κοινωνικούς χώρους, όπως στο πολιτικό σύστημα, στην οικονομία ή στην τρέχουσα, κοινωνική ηθική.

Παραταύτα, η σύγχρονη δικαστηριακή πρακτική της χώρας μας εξακολουθεί να μετεωρίζεται γύρω από το ποια κατεύθυνση πρέπει να ακολουθήσει για την ορθολογική λήψη των αποφάσεών της. Το δίλημμα της τυποκρατικής *versus* ουσιοκρατικής θεμελίωσης του διατακτικού των δικαστικών αποφάσεων δεν έχει μονοσήμαντα επιλυθεί, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας «μεικτής» ζώνης στη συνολική απονομή της ελληνικής δικαιοσύνης. Η μεικτή αυτή ζώνη δεν επιτρέπει την ασφαλή αποστασιοποίηση του Έλληνα δικαστή από τα υπό εξέταση κρίσιμα πραγματικά περιστατικά μιας υπόθεσης. Τούτο έχει με τη σειρά του ως συνέπεια, τη μη επαρκή σταθεροποίηση των όρων μέσω των οποίων μπορεί να αποκτηθεί ευχερώς πρόσβαση σε εναλλακτικές μορφές ορθολογικής δικαστηριακής πρακτικής. Έτσι, η ελληνική δικαιοσύνη ταυτίζεται κυρίως με την κανονιστική πραγμάτωση ιεραρχημένων αξιών, τη στιγμή που θα έπρεπε να δώσει περισσότερο έμφαση στη λειτουργική αναγκαιότητα της μείωσης μιας διαρκώς αυξανόμενης κοινωνικής περιπλοκότητας.

Ως εμπράγματα χρήση, η δικαιοσύνη θα όφειλε να αυτοκατανοηθεί στη λειτουργική διάσταση ενός μοντέρνου, δυτικού τύπου δικαίου. Η ιδέα της δικαιοσύνης ως της «αρμόζουσας» περιπλοκότητας της λειτουργίας αυτού του δικαίου, νομίζω ότι θα ήταν συμβατή με μια νέα κοσμοεικόνα του δικαστηριακού νοηματικού σύμπαντος, που βαθμιαία θα αποδέσμευε το ελληνικό δίκαιο από πλείστες όσες οντολογικές υποθήκες του παρελθόντος. Προς την κατεύθυνση αυτή, η παρούσα μελέτη δεξιώνεται δυο από τις σημαντικότερες, σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες του δικαίου. Πρόκειται για τη φορμαλιστική διαλογική θεωρία του δικαίου στο έργο του Jürgen Habermas και την αυτοποιητική θεωρία του δικαίου στο έργο του Niklas Luhmann. Ενόψει του γεγονότος ότι στη χώρα μας διαπιστώνεται η απουσία μιας πρωτογενούς κοινωνιολογικής θεωρίας του δικαίου που θα συνεισφέρει στην αναστοχαστική κατανόηση των σύνθετων προβλημάτων για την ορθολογική απονομή της ελληνικής δικαιοσύνης, κρίνεται σκόπιμη η επισκόπηση των δυο πιο πάνω θεωριών και η απόπειρα της εμπειρικής επαληθευσιμότητάς τους στην καθ' ημάς δικαστηριακή πρακτική.

2. Η φορμαλιστική διαλογική θεωρία του δικαίου του Jürgen Habermas

Κατά κύριο λόγο φορμαλιστικές προσεγγίσεις ανέλαβαν να διασώσουν τη χαμένη τιμή της ουσιοκρατικής δικαιοσύνης παράδοσης, προκειμένου να επαναθεμελιώσουν την ισχύ του δικαίου στη βάση μιας τυποκρατικής και αυστηρά μετασυμβατικής νομιμοποίησής του. Ως παράδειγμα, η επιχειρηματολογική θεωρία του Habermas τονίζει τον ηθικοπρακτικό προσανατολισμό του δικαίου ως κοινωνικό σύστημα, που αναζητά τα ερείσματά του στο πλαίσιο μιας διαλογικής διαδικασίας παρουσίασης και ελέγχου των διαδικασιών λήψης των αποφάσεών του³. Πέρα όμως από το γεγονός, ότι η διαλογική θεωρία του δικαίου στο έργο του Habermas εμφανίζεται αδύναμη στο να προσφέρει αυστηρά αξιολογικά κριτήρια για τη θεμελίωσή της, παρακάμπτει και το μέγα ζητούμενο, εάν και κατά πόσο η παραδείσια μορφή της ιδεατής ομιλιακής κατάστασης μπορεί να διεξαχθεί σε όλες τις περιοχές ή τα πεδία της επικοινωνίας⁴.

Αλλά και εάν ακόμη υποθέσει κανείς ότι ένα προνομιακό πεδίο στην προσπάθεια ανεύρεσης συναίνεσης είναι αυτό της πρακτικής εφαρμογής του δικαίου, όπου προς συζήτηση τίθενται έριδες της καθημερινής εμπειρίας και όχι ευρύτεροι προβληματισμοί γύρω από την εγκυρότητα περισσότερο αφηρημένων γλωσσολογικών δομών ή κανόνων του πράττειν, γεγονός παραμένει ότι στο έργο του Habermas απουσιάζει μια επαρκής κανονιστική δικαιολόγηση του καταναγκαστικού χαρακτήρα των κανόνων δικαίου. Ενώ δηλαδή η χαμπερμασιανή ηθική του διαλόγου έχει αφετηρία την υπερβατολογική κρίση, ότι η επιχειρηματολογία οφείλει να κατευθυνθεί στη συναίνεση ελεύθερη από τη βία και τους κατεξουσιαστικούς μηχανισμούς, όμως δεν απαντά στο αμείλικτο ερώτημα, εάν τούτο συνεπάγεται ταυτόχρονα ότι έξω από το ασφαλές περιβάλλον μιας ιδανικής ομιλιακής κατάστασης πρέπει ή οφείλει και το σύνολο της ανθρώπινης συμβίωσης να διευθετηθεί και αυτό χωρίς βία ή λοιπές κοινωνικο-πολιτικές δουλειές⁵.

Για τη θεμελίωση μια διαβουλευτικής θεωρίας του δικαίου, ο Habermas αντικαθιστά τη νομικά προσανατολισμένη διάκριση μεταξύ πραγματικών συμβάντων και νομικών κανόνων με την πρωθύστερη διάκριση – γένους μεταξύ πραγματικού και ισχύοντος. Ο χωρισμός αυτός επανεισάγει σε γνωσιοθεωρητικό επίπεδο το χάσμα μεταξύ είναι και οφείλουν, το οποίο αποκλείει την άμεση ετυ-

μολογική διασταύρωση των εμπειρικά παρατηρούμενων συμβάντων με μια κανονιστικού-δεοντολογικού τύπου αξίωση περί συγκρότησης μιας κοινωνιολογικής θεωρίας του δικαίου. Το πραγματικό της ύπαρξης μιας επικρατούσας κοινωνικής δομής δε θεμελιώνει αυτόχρονα την αξίωσή της, ότι οφείλει και να ισχύει με αυτή τη μορφή⁶. Ο Habermas θεματοποιεί την παραπάνω ένταση σε όλα τα θεωρητικά επίπεδα και προσπαθεί να τη διαπραγματευθεί. Από την άλλη πλευρά δεν εμφανίζεται πρόθυμος να «άρει» την ένταση προς την κατεύθυνση μιας σύνθεσης, αφού κατά τη γνώμη του, ο χωρισμός μεταξύ πραγματικού και ισχύοντος είναι *in jure* εγγεγραμμένος στη σύγχρονη κοινωνική ζωή. Έτσι, το πραγματικό εμφανίζεται να επιδρά ως μια λειτουργική ανάγκη στη διάσταση του ισχύοντος.

Εύστοχα ο Luhmann επισημαίνει ότι η χαμπερμασιανή διάκριση μεταξύ πραγματικού και ισχύοντος δεν είναι άμεσα εμπροσθοβαρής, όπως αυτή μεταξύ των συμβάντων και των κανόνων δικαίου, οι άκρες της οποίας αντιμάχονται διαρκώς η μια την άλλη, υπό την έννοια ότι αποκλείει αμοιβαία η μια την άλλη. Επίσης, η διάκριση δε συγκροτεί μια διαλεκτική αντιπαράθεση, αφού δεν προορίζεται να αρθεί από έναν, έστω αρχικά αποκλεισμένο, τρίτο παρατηρητή⁷. Τότε όμως παραμένει το ερώτημα, τι τελικά είναι η διάκριση αυτή και ποιες πρακτικές ωφέλειες σηματοδοτεί στο χώρο του δικαίου συστήματος. Ο Habermas εκκινεί από μια θετικιστική άποψη, ότι δίκαιο είναι ότι εμφανίζεται ως δίκαιο από μια επιτακτική διαδικασία ανοικτής, επικοινωνιακής διαβούλευσης. Στη βάση της χαμπερμασιανής διαλογικής σύλληψης υπάρχει ένας ορισμένος ιδεαλισμός του απόντος, που διαιρεί την ανθρωπότητα σε αυτούς που ενσωματώνονται ή αποκλείονται μέσω της έλλογης χρήσης του Λόγου: η διαίρεση αυτή συγκροτεί αφεαυτής μια εύθραυστη εικόνα τρόμου, όπου ένα και μόνον υποκείμενο μπορεί ορθολογικά να ψηφίσει κατά τρόπο παράδοξο, υπέρ της ανορθολογικότητας των κινήτρων της δράσης του.

Το ζήτημα είναι τελικά ποιά οπτική γωνιά επιλέγει κανείς, ώστε να στοχαστεί την εξάρτηση του θετικού δικαίου από το μονοπωλημένο κρατικό δικαίωμα στη χρήση φυσικής βίας. Εάν το κοινωνιοθεωρητικό πλαίσιο αναφοράς, όπως αυτό του Habermas, θέτει ως όριο την ύπαρξη ενός θεμελιωτικού επιχειρήματος που στην περίπτωση του δικαίου είναι η διαδικασιακή ορθολογικότητα των διατάξεων και των κανόνων του και της περαιτέρω διαλογικής εφαρμογής τους, τότε αυτομάτως η ανάλυση θα πρέπει να κινηθεί προς την κατεύθυνση της συμμετοχής του θεωρητικού, στην απο-

δοχή συγκεκριμένων μορφών εξορθολισμού της νομικής πρακτικής. Κοντολογίς, η απάντηση του Habermas ότι το ορθολογικό δίκαιο ισοδυναμεί άνευ ετέρου με το φορμαλιστικό δίκαιο, συσκοτίζει τη θεμελιωτική βάση της επικοινωνιακής ορθολογικότητας των κανόνων του, στον βαθμό που αποσιωπά την απαιτούμενη εμπλοκή της θεωρίας στη διαλογική καθημερινότητα του δικαίου. Ένα επιχειρηματολογικό μοντέλο, τύπου Habermas, ή θα πρέπει να συμμετέχει και το ίδιο ενεργά σε όλο το φάσμα της διαλογικής θεμελίωσης του δικαίου ή θα παύει να είναι από πλευράς μεθόδευσης της θεωρίας ιδιαίτερα ρεαλιστικό⁸. Η παρατήρηση αυτή υποδηλώνει ότι το φάντασμα της ουσιοκρατίας είναι πάντοτε εδώ, προκειμένου να παράσχει π.χ. διασαφήσεις στο μεγάλο πρόβλημα της ηθικής δικαιολόγησης της άσκησης φυσικής ή ψυχικής βίας για την επιβολή της ισχύος των δικαϊκών κανόνων. Το δίκαιο δεν είναι ένα απλό, λειτουργικό συμπλήρωμα της ηθικής, που θα πρέπει να βρίσκεται σε αρμονία με αυτήν και να μην της εναντιώνεται. Μια τέτοια σύλληψη δημιουργεί την εντύπωση ενός νέου τύπου, φυσικού δικαίου, που δεν αμβλύνεται από το ότι ο Habermas εγγράφει στο διαβουλευτικό δίκαιο συγκεκριμένες διαδικαστικές πρακτικές, ενώ στην κοινωνική ηθική μονάχα γενικές λειτουργίες για τη γνωστική αναπαραγωγή του πολιτισμικού βιόκοσμου⁹.

3. Η κονστρουκτιβιστική θεωρία του αυτοποιητικού δικαίου του Niklas Luhmann

Στον αντίποδα της φορμαλιστικής προσέγγισης του δικαίου από τον Habermas βρίσκονται οι λεγόμενες κονστρουκτιβιστικές θεωρήσεις του δικαίου συστήματος. Σε αδρές γραμμές ο κονστρουκτιβισμός επιχειρηματολογεί υπέρ μιας θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής, προκειμένου να διαχειριστεί μια κριτική στάση η οποία απορρίπτει εκ προοιμίου κάθε πραγματικότητα ως δεδομένη ή αντικειμενική¹⁰. Αυτή η στάση οδηγεί απευθείας στο συμπέρασμα, ότι είναι ανέφικτη η αδιαμεσολάβητη πρόσβαση στην πραγματικότητα. Ως εκ τούτου και σε ότι αφορά την ερμηνεία του δικαίου είναι αδύνατη η άμεση, οντολογική κατανόησή του ως ουσίας. Με μια λέξη, το δίκαιο δεν συνιστά μια προϋπάρχουσα και αναλλοίωτη στο πέρασμα του χρόνου ουσία, αλλά είναι πρώτα και κύρια προϊόν μιας κοινωνικής κατασκευής, που ως τέ-

τοια υπάγεται στη σχετικότητα των αξιολογικών κρίσεων και στο ευμετάβλητο του ιστορικού δρώμενου.

Υπό τη σκέπη του κονστρουκτιβισμού αναζητούν μεθοδολογική θαλπωρή ευάριθμα ρηματικά πεδία, όπως ο μεταστρουκτουραλισμός, ο μεταμοντερνισμός και η κοινωνιολογία της γνώσης. Υπάρχει όμως κατά τη γνώμη μου μια ευφάνταστη κοινωνιολογική θεωρία του δικαίου, στα σπλάχνα της οποίας συναιρούνται όλα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του κονστρουκτιβισμού. Πρόκειται για την αυτοαναφορική θεωρία του δικαίου στο έργο του Niklas Luhmann, η οποία συγκροτεί το πιο εξελιγμένο στάδιο της συστημικής θεωρίας του.

Η επιστημολογική μεθόδευση του Luhmann εκκινεί από τη διαπίστωση ότι όχι μόνον υπάρχουν κοινωνικά συστήματα, αλλά ότι επιπλέον τα συστήματα αυτά είναι ως προς τη δομή και τη λειτουργία τους αυτοποιητικά. Ως αυτοποιητικό χαρακτηρίζεται ένα σύστημα που αναπαράγει διαρκώς τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται διαμέσου των στοιχείων από τα οποία αποτελείται¹¹. Η ιδέα της αυτοποίησης προϋποθέτει τη συμπληρωματική σχέση μεταξύ δομής και λειτουργίας μεταξύ της σταθερότητας και της αστάθειας ενός κοινωνικού συστήματος. Σε ποιο όμως σημείο η εμβληματικής σημασίας έννοια της αυτοποίησης εφάπτεται με την κονστρουκτιβιστική επιχειρηματολογία; Η απάντηση που δίνεται από τον ίδιο τον Luhmann συνοψίζεται στο εξής συμπέρασμα: Οι κονστρουκτιβιστικές δυνατότητες των τέτοιων συστημάτων εξαρτώνται από τις ικανές προς αφαίρεση ενότητες θεμελίωσής τους. Οι δράσεις τους κατασκευάζονται αποκλειστικά εντός της τελεστικής κλειστότητας της αυτοαναφορικής λειτουργίας των στοιχείων τους¹².

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της ανάλυσης του Luhmann είναι, ότι ενώ χρησιμοποιεί το όχημα της κατασκευοκρατίας για τη σύλληψη των κοινωνικών συστημάτων ως αυτοποιητικών, εν τούτοις η θεωρία του εγείρει πραγματολογικές αξιώσεις που ξεπερνούν κατά πολύ τη σχετικότητα του κονστρουκτιβιστικού υποδείγματος. Έτσι, τα αυτοποιητικά συστήματα δεν υπάρχουν απλώς ως κονστρουκτιβιστικές αφαιρέσεις, αλλά συνιστούν και τη μέθοδο για τη σύλληψη και την ερμηνεία της πραγματικότητας. Ακριβέστερα, ως κατασκευαστικές ενότητες νοημάτων που έχουν την ικανότητα να αυτοεγκαθιδρύουν σχέσεις σε πλήρη διαφοροποίηση με το περιβάλλον τους, τα συστήματα καταλαμβάνουν την εμπειρική πραγματικότητα και την οριοθετούν έναντι του κοσμικού χάους¹³. Εν προκειμένω, ο Luhmann υιοθετεί μian ανεπίτρεπτη συγχώνευση

θεωρίας και πράξης. Χωρίς να έχει πλήρως αποσαφηνίσει τα γνωστικά όρια της κονστρουκτιβιστικής μεθόδου που αναδεικνύει ενδεχομενικότητες αλλά καθόλου συνάφειες περιεχομένων, αναγορεύει την έννοια της αυτοποίησης σε πανάκεια για την αδιαμεσολάβητη σύλληψη της πραγματικότητας. Επομένως, ο Luhmann καταβάλλει προσπάθεια να ακυρώσει τον σχετικισμό του κονστρουκτιβισμού διαμέσου της απολυτοποιημένης εκδοχής της αυτοποίησης, ως του μόνου ικανού υποδείγματος κατανόησης της πραγματικότητας. Όλα αυτά, χωρίς να υφίστανται πειστικές εξηγήσεις, εάν πράγματι η ίδια η καθημερινή εμπειρία μπορεί συλλήβδην να θεμελιωθεί ως αυτοποιητική.

Ας εξετάσουμε όμως τη θεωρία του Luhmann στον κοινωνικό χώρο που ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη, δηλαδή αυτόν του δικαίου. Ο Γερμανός κοινωνιολόγος είχε ήδη από την πρώτη φάση της λειτουργικο-δομικής περιόδου του καταστήσει σαφές, ότι το δίκαιο δεν μπορεί να συνυπάρξει ως σύστημα με τα υπόλοιπα κοινωνικά συστήματα, παρά μονάχα όταν συνάψει μαζί τους ειδικές λειτουργίες. Η λειτουργιστική ανάλυση του δικαίου ως εμπειρικού φαινομένου της κοινωνικής ζωής και η εν τω μεταξύ συντελεσθείσα θετικοποίησή του στο πλαίσιο των μοντέρνων δυτικών κοινωνιών ωθεί τον Luhmann στην επιλογή του μοντέλου του νομικού θετικισμού¹⁴. Η επιλογή αυτή σηματοδοτεί την καίρια ανεξαρτητοποίηση της θεωρίας του δικαίου από όμορους κοινωνικούς χώρους με πρώτο και κύριο τον χώρο της ηθικής. Η θετικοποίηση του δικαίου σηματοδοτεί τη σχετική αυτονομία του από τα υπόλοιπα κοινωνικά συστήματα, αφού στο εξής το καθήκον της δικαστηριακής πρακτικής εστιάζεται γύρω από την επίλυση του τι είναι δίκαιο ή άδικο σύμφωνα με τους τιθέμενους γραπτούς κανόνες, απαλλάσσοντας το δικαστή από τις συχνά μονομερείς αξιολογικές κρίσεις για την αλήθεια του περιεχομένου ή το ψεύδος του τάδε ή του δείνα κανόνα δικαίου. Σύμφωνα με τα ίδια τα λόγια του Luhmann, «το δίκαιο δεν μπορεί να είναι ή να μην είναι αληθές και η μόνη δυνατότητα που του απομένει είναι να ισχύει»¹⁵.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Luhmann εκλέπτυνε τα μεθοδολογικά εργαλεία του και βαθμιαία κατασκεύασε μιαν αυτοαναφορική θεωρία περί δικαίου. Σε σχέση με το παρελθόν, διόλου αμελητέα είναι η παρατήρηση ότι το δίκαιο ως σύστημα ολοκληρώνει γνωσιοθεωρητικά την πλήρη αυτονόμησή του από το υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον του. Ο Luhmann είναι έτοιμος πλέον να ομιλήσει για τη συστημική αυτάρκεια του δικαίου απέναντι στο περιβάλλον του. Σε ότι αφορά στη λειτουργία του ως

συστήματος, το δίκαιο παραμένει κανονιστικά κλειστό ως προς την αυτοαναπαραγωγή των στοιχείων του και μόνο γνωστικά ανοικτό στις επαφές του με το περιβάλλον. Συνοπτικά ειπωμένο: η γνωστική ανοικτότητα του δικαίου συστήματος προς το περιβάλλον του είναι εφικτή εξαιτίας της κανονιστικής κλειστότητας της αυτοποίησης των στοιχείων του. Το αντίστροφο δεν συμβαίνει ποτέ¹⁶.

Η λουμανική θέση είναι κατά κυριολεξία «κατασκευαστική», αφού εξ ορισμού αποκλείει το δίκαιο από τις συναπτόμενες κοινωνικές σχέσεις με το περιβάλλον του και ότι οι σχέσεις αυτές προοιωνίζονται για την ένταξη των δικαϊκών κανόνων και των εφαρμογών τους στην ιστορικότητα και στην αέναη διαλεκτική μεταβολή του κοινωνικού δρώμενου. Για να αποφύγει τις δυσάρεστες εμπλοκές με κάθε μορφής ουσιοκρατία, ο Luhmann επιλέγει τον γνωσιοθεωρητικό αναχωρητισμό του παρατηρητή των υπό εξέταση φαινομένων του. Υποτίθεται ότι η αποφυγή συμμετοχής του θεωρητικού στην αναζήτηση του αληθούς νοήματος ενός κανόνα δικαίου θα απομακρύνει άμεσα τον κίνδυνο της ουσιοκρατίας προς όφελος μιας γνωσιοθεωρητικής, «εκ των έσω» θεώρησης του δικαίου¹⁷. Η προοπτική ανάλυσης του δικαίου από τη σκοπιά του θεωρητικού ως τρίτου προσώπου στην ειδικότερη σχέση του με την κοινωνική και πολιτική ζωή είναι βέβαια ένα δόκιμο κοινωνιολογικό σενάριο της ύστερης νεωτερικότητας, πλην όμως διόλου δε μετριάζει τα όρια και τις ανεπάρκειες της ακολουθούμενης κονστρουκτιβιστικής επιχειρηματολογίας. Παραδείγματος χάριν ο κονστρουκτιβισμός δεν εξηγεί επαρκώς τι είναι αυτό που παρακινεί τους συμμετέχοντες σε μια δικαστική διαδικασία να συναισθάνονται τις διαφορές τους ως υποθέσεις ουσίας για τον ατομικό τους βίο· ακόμη περισσότερο ποιο είναι το οφειλόμενο μέτρο δικαίης κρίσης που πρέπει να κατευθύνει τον δικαστή στην αναζήτηση του κρυμμένου νοήματος μιας υπόθεσης, για την ορθή υπαγωγή των πραγματικών περιστατικών της στους οικείους κανόνες δικαίου. Σε πολιτικό και πολιτιστικό μάλιστα επίπεδο ο κονστρουκτιβισμός θεμελιώνεται σε μίαν ορισμένη κοινωνιολογική αποστασιοποίηση, δίχως όμως να αιτιολογεί την κινητοποιήσιμη παραγωγή ιδεολογικών και το βιοκοσμικό υπόβαθρο των νέων κοινωνικών κινημάτων¹⁸.

Από τα μέχρι τώρα λεχθέντα αναδεικνύεται μια ορισμένη κοινή αίσθηση φόβου, τόσο στη φορμαλιστική διαλογική θεωρία του δικαίου του Habermas όσο και στην κονστρουκτιβιστική θεωρία του αυτοαναφορικού δικαίου στο έργο του Luhmann. Πρόκειται για

την ομόθυμη αντίδραση και των δύο Γερμανών στοχαστών να μην εγκλωβιστούν στη δογματική υπεραπλούστευση μιας ουσιοκρατικής ανάλυσης του δικαίου¹⁹. Έτσι, ο μεν Habermas αυτοπεριορίζεται *stricto sensu* σε ζητήματα που αφορούν στη διαδικασία της διαλογικής θεμελίωσης του δικαίου, χωρίς να εκφέρει ένα κύριο λόγο «επί της ουσίας του δικαίου», τι εστί τελικά δίκαιο στον αστερισμό της ύστερης νεωτερικότητας. Ο δε Luhmann επιλέγει το ακόμη πιο ευφάνταστο αλλά και δύσβατο μονοπάτι της αυτοποίησης, προκειμένου να αποξενώσει σκόπιμα την ιδέα της δικαιοσύνης από κάθε αντιρεαλιστική ή μεταφυσική θεώρησή της. Η ανάλυσή μου όμως έδειξε τις γνωσιοθεωρητικές αστοχίες και της μιας και της άλλης κατεύθυνσης. Εφόσον όμως υποθέσουμε ότι παραμένει ως αγωνιώδες ερώτημα για μια μοντέρνα κοινωνιολογία του δικαίου, μέχρι ποιου σημείου οφείλει ή δικαιούται η δικαστική πρακτική να εμπλέκεται σε αξιολογικές κρίσεις για την κανονιστική θεμελίωση της δικαιοσύνης, τότε αυτόματα θα πρέπει τουλάχιστον να δεχθούμε ότι η οντολογία της κοινωνικής σχέσης δεν είναι απύσχα από το χώρο των δικαστηρίων. Σε ό,τι αφορά τη χώρα μας, το πιο συγκεκριμένο ερώτημα που τίθεται είναι, μέχρι ποιο βαθμό συγχωρείται και υπό ποιους όρους επιτρέπεται η αξιολόγηση της βαρύτητας των ουσιαστικών επιχειρημάτων των συμμετεχόντων και μάλιστα, ανεξάρτητα από την εκ των υστέρων διαδραστική εμπλοκή τους στο πλαίσιο του δικαστικού διαλόγου.

4. Προς μια κοινωνιολογική ανάλυση του σύγχρονου ελληνικού δικαίου

Μια μακροσκοπική κοινωνιολογική ανάλυση του σύγχρονου ελληνικού δικαίου οφείλει να λάβει οπωσδήποτε υπόψη της ότι έχει ήδη επιτευχθεί η θετικοποίησή του. Η θετικοποίηση αυτή πιστοποιεί μεταξύ άλλων το κοινωνικό πρωτείο του αγοραστικού καπιταλισμού και την αναπόφευκτη μετάβαση από την πολιτική κοινωνία (*societas civilis*) στην οικονομική²⁰. Υπό βεμπεριανούς όρους, στην προηγηθείσα παραδοσιακή κοινωνία του πατριάρχη η προτεραιότητα δινόταν στην ύπαρξη μιας «απόλυτης» κυριαρχικής δομής, όπου υπήρχε ελάχιστο ενδιαφέρον για την αλλαγή των κανόνων του δικαίου. Ο Weber ορίζει τη «δικαιοσύνη του καδής» ως την «άτυπη εύρεση του δικαίου «εν συμφωνία» προς συγκεκριμένες ή άλλες πρακτικές αξιολογικές κρίσεις». Αντίθετα, η μετάβαση

στο θετικό δίκαιο σηματοδοτεί την ορθολογική εύρεση του δικαίου «επί τη βάσει αυστηρά τυπικών νομικών εννοιών», όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Weber²¹. Εξακολουθεί όμως να παραμένει ως ερώτημα, εάν το αρχέτυπο της ουσιαστικής απόδοσης της δικαιοσύνης, η περίφημη «δικαιοσύνη του καδῆ» διατηρεί ακέραιη και σήμερα τη σημασία της ως «αισθητήριο ανευρέσεως του νομικώς ορθού» για τη νομική επαγγελματική πρακτική²².

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι κατά τη γνώμη μου το δίχως άλλο θετική. Ο Έλληνας δικαστής μαθαίνει την επαγγελματική πράξη ως ζώσα διαδικασία η οποία έχει μια βαρύνουσα κοινωνιοπολιτισμική παράμετρο, ένα ιδιαίτερο, ιστορικό σύστημα αναφορών. Πράγματι, ο συγκεκρισμός θεωρίας και πράξης στον χώρο της ελληνικής δικαιοσύνης δεν αγνοεί τη διαχρονική ισχύ των δικαιοκρινών ρητρών της αρχαιοελληνικής πραγματείας, όπως π.χ. την αρχή της επιείκειας²³. Άλλωστε, μια ορισμένη δομική συναισθηματική πρόσδεση του Έλληνα δικαστή με την εμβίωση της εκάστοτε κρινόμενης υπόθεσης είναι το ζητούμενο για τη λεγόμενη «δικαιοσύνη του δικαστή»²⁴. Θεωρώ ότι το στοιχείο προσωπικής μετοχής του δικαστή χάρει εκτιμήσεως στην επαγγελματική πράξη, δίχως βέβαια να παραμελείται η νοητική, ήγουν η ορθολογική σταθμισμένη εμπλοκή του για την απονομή του δικαίου. Μια γενναιόκαρδη κοινωνιολογική θεώρηση του δικαίου με εμπειρικό προσανατολισμό θα μπορούσε εύκολα να τεκμηριώσει την κραταιά συνέχεια στοιχείων του ουσιοκρατικού μοντέλου, αξιολογώντας τις αυτοβιογραφίες Ελλήνων νομικών, που πρώτα και κύρια έθεσαν ως στόχο τη δίκαιη κρίση των αποφάσεών τους. Πιο αποστασιοποιημένα, μια τέτοια κοινωνιολογική θεώρηση θα μπορούσε να αντλήσει πλούσιο υλικό από τα εκτενή διατακτικά πλήθους δικαστικών αποφάσεων που επιβεβαιώνουν, ότι η αναζήτηση της ουσιαστικής δικαιοσύνης συνιστά και σήμερα, ένα από τα μέτρα σύνδεσης του δικαστή με την κοινωνική πραγματικότητα.

5. Τα κοινωνιολογικά αίτια της πρόσφατης κρίσης στον χώρο της ελληνικής δικαιοσύνης

Ίσως να μην είναι τυχαίο, ότι ακόμη και η λεγόμενη «κρίση» της ελληνικής δικαιοσύνης που ξέσπασε στις αρχές του 2005, σε μεγάλο βαθμό καταρχάς αφορούσε στην υπόγεια σύνδεση μικρής μερίδας δικαστών με συγκεκριμένο χώρο της εκκλησίας, διασύν-

δεση που σχηματικά δογματίστηκε από τον ελληνικό τύπο ως εξάρτηση του δικαίου από παραδικαστικά κυκλώματα²⁵. Σε ένα πρώτο κοινωνιολογικό επίπεδο ανάγνωσης, η κρίση μαρτυρεί ένα έλλειμμα στο ισόρροπο ζύγισμα και στη σωστή μείξη στοιχείων αξιολογίας και τυποκρατίας στην πρακτική της απονομής του ελληνικού δικαίου. Όπου δηλαδή υπερχειλίζει ο ηθικός ή ο πρακτικός αξιακός προσανατολισμός σε βάρος ένας κυρίαρχα διατυπωμένου φορμαλιστικού δικαίου, εκεί είναι και μεγαλύτερα τα περιθώρια στρέβλωσης της ουσιοκρατίας, εξαιτίας της αυθαιρεσίας των συχνά ατεκμηρίωτων υποκειμενικών κρίσεων.

Με τούτο θέλω να πω, ότι ο σύγχρονος Έλληνας δικαστής θα πρέπει να εκκινεί καταρχήν την κρίση του από τις ορθολογικές απαιτήσεις του θετικοποιημένου δικαίου, μη λησμονώντας το καθήκον του για την επιείκεια και την ηθική αξιολόγηση, όποτε αυτό χρειαστεί. Η αντίστροφη όμως πορεία μπορεί να οδηγήσει σε ύποπτα, ανελαστικά και ενίοτε ανορθολογικά αποτελέσματα. Όταν δηλαδή μέτρο κρίσης για τις αποφάσεις του είναι οι θρησκευτικές, πολιτισμικές ή πολιτικές επιρροές του, που ακυρώνουν την ανάγκη ορθολογικής στάθμισης και εύρεσης του απονεμητέου δικαίου. Στο σημείο αυτό δικαιώνεται η επισήμανση του Luhmann, όταν emphaticά σημειώνει το καθήκον του δικαστή στην αρχή της δικαστικής ανεξαρτησίας και της απροσωποληψίας του, μια αρχής που πρακτικά συνοδεύεται από την εκφραστική αποστασιοποίησή του κατά την ενώπιον των δικαστηρίων επικοινωνιακή διαδικασία²⁶.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο κοινωνιολογικής διερεύνησης, η κρίση αποκαλύπτει τα όρια της αλληλοδιείσδυσης του ελληνικού δικαίου με το σύστημα της κοινωνικής ηθικής. Χωρίς να επιθυμεί κανείς να παραβλέψει τη δεσπόζουσα κληρονομιά της ορθόδοξης ελληνοχριστιανικής παράδοσης που θέτει ανεξίτηλα τη σφραγίδα της στη διαμόρφωση της κοινωνιοπολιτισμικής ιστορικότητας του τόπου μας²⁷, πρέπει όμως στη συνέχεια να στοχαστεί επί του διαρκώς μειούμενου βάρους της στην απονομή του δικαίου. Το ελληνικό σύγχρονο δίκαιο, όπως άλλωστε κάθε σύγχρονο δίκαιο των δυτικών κοινωνιών, έχει πια αναπτύξει εκείνες τις ιδιοδυναμικές λειτουργίες που του επιτρέπουν να λαμβάνει αποφάσεις, κατά το μάλλον ή ήττον ανεπηρέαστες από την εκκλησιαστική ηθική του κυρίαρχου δόγματος. Η ομογενοποίηση των κανόνων και της εφαρμογής του ευρωπαϊκού κοινοτικού δικαίου στα επιμέρους εθνικά κράτη έχουν πολλά να μας μάθουν για το σχετικό ζήτημα. Η κανονιστική εμπλοκή της εκκλησιαστικής ηθικής στο περιβάλλον της δικαστηριακής πρακτικής θα εμφανίζεται στο άμεσο μέλλον

όλο και πιο αποσπασματική, περιθωριοποιημένη και άρα λιγότερο νομιμοποιημένη. Τούτο, διότι η ουσιαστικοποίηση του ελληνικού δικαίου έχει συντελεσθεί με εν πολλοίς δικά του επικοινωνιακά μέσα και διαδικασίες.

Σε ένα τρίτο επίπεδο κοινωνιολογικής ερμηνείας, η σχέση αμοιβαιότητας του ελληνικού δικαίου με τον χώρο της εκκλησίας καταμαρτυρά ότι, εκτός όλων των άλλων, τα δύο αυτά συστήματα δεν παύουν να συγκροτούν και εξουσιαστικούς μηχανισμούς κοινωνικής δικαιοδοσίας. Όσον αφορά στο δικαιοκτικό σύστημα, τα εξουσιαστικά του όρια είναι μάλλον σαφή, δεδομένης της θετικοποίησης των κανόνων του, καθώς και της αμέριστης υποστήριξης των οργάνων της πολιτείας για την τήρηση αυτών των κανόνων. Όσον όμως αφορά στο εκκλησιαστικό σύστημα ως θεσμό πνευματικής εξουσίας, τα πράγματα εμφανίζονται πιο συγκεχυμένα, αφού πλείστες όσες φορές, υπό το όχημα της διαχείρισης άυλων πνευματικών ή θρησκευτικών αξιών, ασκούνται απροκάλυπτα κοσμικές μορφές εξουσίας. Ο κατάλογος των εξουσιαστικών επεμβάσεων της εκκλησίας στο όνομα του πιστού θεματοφύλακα της πολιτισμικής κληρονομιάς του τόπου μας είναι σχοινοτενής. Από το δημοψήφισμα για το ζήτημα των ταυτοτήτων, την ανωτατοποίηση των εκκλησιαστικών ιδρυμάτων, την εκφορά αμιγώς πολιτικού λόγου σε θέματα εσωτερικής ή εξωτερικής πολιτικής, έως την απόπειρα «διακριτικής» μεταχείρισης των υποθέσεων της από πλευράς δικαιοσύνης, ο σχετικός δρόμος είναι εξαιρετικά μακρύς²⁸.

Βεβαίως η κρίση δεν περιορίστηκε στη σχέση της δικαιοσύνης με το περιβάλλον της εκκλησίας, αφού στην πορεία αποκαλύφθηκε ως ενδημικό φαινόμενο διαφθοράς από πλευράς, μιας μικρής έστω μερίδας, δικαστικών λειτουργών. Η ύπαρξη του φαινομένου της διαφθοράς στην απονομή της δικαιοσύνης θα πρέπει να κατανοηθεί αρχικά ως το σύμπτωμα μιας υπερκείμενης πολιτικο-κρατικής διαφθοράς από τους ίδιους τους κατέχοντες την εξουσία και με σκοπό το προσωπικό τους κέρδος. Η εμπειρία του χρηματιστηρίου ή των κρατικών προμηθειών συγκροτεί ένα πρώτης τάξης κοινωνιολογικό παράδειγμα για το πώς η σκοτεινή πλευρά του οικονομικού και πολιτικού συστήματος δημιουργεί τους λειτουργικούς όρους αναμεταβίβασης της διαφθοράς σε ένα επόμενο κοινωνικό σύστημα, όπως π.χ. αυτό του δικαίου²⁹. Επομένως και σε ένα τέταρτο επίπεδο κοινωνιολογικής ανάλυσης, η κρίση της ελληνικής δικαιοσύνης εκφράζει την υπερκυκλική και σε μεγάλη πλέον κλίμακα εμφανιζόμενη διαφθορά, που μεταγγίζεται σε

πλείστα όσα κοινωνικά συστήματα με συνέπεια να «αναβαθμίζεται» από ευκαιριακό σύμπτωμα σε μόνιμο και δομικό πρόβλημα των κοινωνικών συστημάτων. Τα κοινωνικά συστήματα δεν μαθαίνουν μόνο να συμβιώνουν με τη διαφθορά, παρά ακόμη χειρότερα παρουσιάζονται αδύναμα για την υπεράσπιση ενός ελάχιστου δεοντολογικού ορίου που θα θέσει φραγμούς στο φαινόμενο. Κατά κάποιο τρόπο, η διαφθορά σταδιακά εγκαταλείπει τη γκρίζα ζώνη της παράνομης συναλλαγής με σκοπό τον παρασιτικό πλουτισμό και εγκαθίσταται ημινόμιμα στο δημόσιο χώρο, ως αποδεκτολογικοποιημένος τώρα κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των κοινωνικών συστημάτων. Η ημινόμιμη αυτή εγκατάσταση επεκτάθηκε, όπως ήταν επόμενο, και στον ευαίσθητο χώρο της ελληνικής δικαιοσύνης, δημιουργώντας τους όρους της διαρκούς υπονόμησης της δικαστικής λειτουργίας και θέτοντας σημαντικά εμπόδια στη λειτουργική αποτελεσματικότητά της.

6. Τελικές παρατηρήσεις

Στην κατεύθυνση της ορθολογικής εξέλιξής του, το ελληνικό δίκαιο μπορεί και δικαιούται να επιτύχει την ακόμα πιο εκτεταμένη ενοποίηση των συστατικών στοιχείων του και των λειτουργιών του. Η ενοποίηση αυτή παραπέμπει το δίχως άλλο στην αυξανόμενη αυτονόμηση των διαδικασιών του από έτερα κοινωνικά υποσυστήματα, όπως αυτά του πολιτικού και του εκκλησιαστικού συστήματος. Εν προκειμένω, μια ιδιοδυναμική εφαρμογή των κανόνων του θα επιβεβαίωνε την επιστημονική αυτοπεποίθηση και θα διαμόρφωνε αντιστοίχως νοοτροπίες και έξεις σε όλους τους συμμετέχοντες στη δικαστηριακή πρακτική. Επειδή όμως μια τέτοια αυτονόμηση δεν ισοδυναμεί και με την αυτοαναφορική αυτάρκεια του δικαίου στη συνύπαρξή του με το κοινωνικό περιβάλλον του, γι' αυτό και το ελληνικό δίκαιο θα συνεχίσει να πορεύεται και στο μέλλον με γνώμονα τις ηθικοπρακτικές αρχές της επείκειας και της αναζήτησης της πιο πρόσφορης και ορθής κρίσης για τη λήψη των δικαστικών αποφάσεων. Οι επικοινωνιακοί διακαυονισμοί στην ενώπιον των δικαστηρίων διαδικασία παίζουν ένα σπουδαίο λόγο για τη κατασκευή του λεγόμενου «απαντητικού» δικαίου, που δημιουργεί τον δικό του αναστοχαστικό προσανατολισμό, ώστε να ενσωματώνει τους δημοκρατικούς θεσμούς στην παραγωγή των αποφάσεών του³⁰. Το δίκαιο αυτό συνιστά μεταξύ

άλλων μια κοινωνιολογική απάντηση στο φαινόμενο της διαφθοράς, αφού μόνο μια συστημικά αυτονομημένη δικαιοσύνη μπορεί να επιτύχει στην αποστολή της και μάλιστα στο βαθμό που θα ανακτήσει τη χαμένη αυτοτέλειά της απέναντι στην εκτελεστική εξουσία.

Συνοψίζοντας τα προαναφερόμενα θα καταλήγαμε στα εξής συμπεράσματα: Η ανάγκη ενός εξορθολογισμένου σύγχρονου δικαίου επιτάσσει την καταρχήν φορμαλιστική διαχείριση των λειτουργιών του στη βάση διαλογικών διαδικασιών νομιμοποίησής του. Ως εδώ, η χαμπερμασιανή εκδοχή προσφέρει την αφετηρία για τη χειραφέτηση του δικαίου από παραδοσιακού τύπου ηθικο-μεταφυσικές νομιμοποιήσεις. Ο φορμαλισμός όμως αυτός έχει τα γνωσιοθεωρητικά όριά του και δεν δίνει πάντοτε πειστικές απαντήσεις κατά την κοπιώδη αναζήτηση από τον δικαστή –αλλά και όλων των συμμετεχόντων στη δικαστηριακή πρακτική– για εκείνο το «ανεξήγητο κάτι»³¹, που χρησιμεύει ως συναισθηματικό μέτρο για την αναζήτηση του νομικώς ορθού.

Όσο λοιπόν υπάρχουν άνθρωποι που λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την εμπλοκή τους σε μια δικαστική διαδικασία, οι όποιες απαντήσεις επί νομικών ζητημάτων δε θα αφίστανται και της προσπάθειας ουσιαστικής εύρεσης και απονομής του δικαίου. Διότι οι άνθρωποι εισέρχονται σε μια δίκη με τα πάθη, τους εγωισμούς, τα συμφέροντα και το υπόβαθρο των ατομικών εμπειριών τους, με ότι με μια λέξη συνθέτει το νόημα της ύπαρξής τους.

Από την άλλη πάλι πλευρά, πανταχού παρών ελλοχεύει ο κίνδυνος της υπερβολής της απονομής του δικαίου υπό τη μονομερή επήρεια αξιολογικών, κατεξουσιαστικών ή και ηθικών δεσμεύσεων. Η «κρίση» που ξέσπασε στο ελληνικό δίκαιο υπήρξε, όπως ήδη στα προηγούμενα ανέλυσα, ένα αποτέλεσμα μετάπτωσης της ορθολογικά απονεμόμενης δικαιοσύνης σε εμπειρική, σε συνδυασμό με την εκτεταμένη εμφάνιση του φαινομένου της διαφθοράς στα επιμέρους κοινωνικά υποσυστήματα. Η εμπειρική δικαιοσύνη είναι βέβαια το σύμπτωμα και όχι το αίτιο της απονομής μιας τέτοιας μορφής αναλογικής δικαιοσύνης. Το αίτιο ανιχνεύεται στην προσπάθεια επιρροής συγκεκριμένων εξουσιαστικών μηχανισμών σε όσο γίνεται πιο εκτενή κοινωνικά πεδία. Στο παράδειγμα του ελληνικού δικαιοσύνητος, το ρόλο αυτό διεκδίκησε ως ένα βαθμό, έστω και ανεπίσημα, τμήμα της εκκλησίας, χωρίς όμως να είναι απούσα η εκτελεστική αλλά και η οικονομική εξουσία στις ποικίλες εκδοχές της. Γι' αυτό και προς αποφυγή της ουσιαστικοποίησης του ελληνικού δικαίου διαμέσου της εμπειρικής εφαρμο-

γής των κανόνων του, επιβάλλεται η ιδιοδυναμική ενδυνάμωση των λειτουργιών και των διαδικασιών του. Η αυτοαναφορική θεωρία του δικαίου στο έργο του Luhmann μπορεί αρκετά να προσφέρει στην κατεύθυνση αυτή, υπό τον όρο να μην λάβει κανείς την έννοια της αυτοποίησης στην ονομαστική της αξία αλλά σχετικοποιημένα, ως υποβοηθητικό παράγοντα για την πιο ανεξάρτητη λειτουργία του δικαίου από παρεμφερή κοινωνικά συστήματα³².

Ένα «ευλογοφανές συνταίριασμα» φορμαλισμού και κατασκευοκρατίας με τις απαιτήσεις για ουσιαστική πραγμάτωση της δικαιοσύνης είναι τελικά το αμφίστομο πρόταγμα για κάθε μοντέρνο, δικαιοκό σύστημα της ύστερης νεωτερικότητας, άρα και για το ελληνικό δίκαιο. Το συνταίριασμα αυτό, εκτός του ότι θεραπεύει ενδεχόμενες μονομερείς ερμηνείες τόσο της τυποκρατικής λογικής όσο και της αντίθετης της ουσιοκρατικής, συντρέχει επίσης στην ευκρινέστερη διαμεσολάβηση της θεωρίας και της πράξης. Τούτο διότι εμβάλλει τους δικαιοκά συμμετέχοντες και ιδίως το δικαστή ως αποφασίζοντα νομικό στον καθημερινό κόσμο της πράξης, δίχως να τους αποκόπτει από την εμπειρία, όπως –ας μην λησμονούμε– επιχειρούν περίτεχνα αρκετές κοινωνιολογικές θεωρίες της ύστερης νεωτερικότητας.

Σημειώσεις

1. Για την έννοια της προσδοκίας από συστημικής άποψης, βλ. Luhmann, *Rechtssoziologie*, Bd. I, Hamburg, 1972, σελ. 33.

2. Για μια συνοπτική, πλην όμως ουσιαστική προσέγγιση της καθαρής θεωρίας του δικαίου στο έργο του Hans Kelsen, βλ. ενδεικτικά, Πέτρο Γέμτο, «Η αξιολογική ουδετερότητα στη νομική επιστήμη: Το πείραμα του νομικού θετικισμού», *Νομικό Βήμα*, 52, 2004, σελ. 361-364.

3. Για μια εισαγωγική αναφορά στη διαλογική θεωρία του δικαίου του Habermas, βλ. Κωνσταντίνο Κουβαλάκο, «Επικοινωνιακός λόγος και δικαιώματα του ανθρώπου. Η θεωρία δικαιωμάτων της επικοινωνιακής κριτικής θεωρίας», *Δικαιώματα του ανθρώπου*, τόμος εκτός σειράς, II, 2004, σελ. 198-201. Βλ. επίσης, Habermas, *Το πραγματικό και το ισχύον*, Αθήνα, 1996.

4. Επ' αυτού, P. Kondylis, *Das Politische und der Mensch: Grundzüge der Sozialontologie, Band 1, Soziale Beziehung, Verstehen, Rationalität*, Berlin, 1999, σελ. 416.

5. Πρβλ. K.O. Apel, «Diskursethik vor der Problematik von Recht und Politik: Können die Rationalitätsdifferenzen zwischen Moralität und Politik selbst noch durch die Diskursethik normativ - national gerechtfertigt werden?», στο:

K.O. Apel, M. Kettner (επιμ.), *Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft*, 2 Aufl., Frankfurt a.M., σελ. 44.

6. Επ' αυτού, Keller Bertmann, «Im Taumel der Freiheit: Demokratie und Repräsentation bei Jürgen Habermas», *Der Staat* 39, 2000, σελ. 186.

7. Βλ. Luhmann, «Quod Omnes Tangit. Remarks on Jürgen Habermas's Legal Theory», στο: Rosenfeld M., Arato A. (επιμ.), *Habermas on Law and Democracy*, California, 1998, σελ. 161.

8. Για τις ελλείψεις αυτές στο πεδίο της χαμπερμασιανής, επικοινωνιακής και ιδίως πολιτικής θεωρίας, βλ. Νικόλαο Τσίρο, «Η κριτική του Παναγιώτη Κονδύλη στη θεωρία του επικοινωνιακού πράττειν του Jürgen Habermas», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 34, 2002, σελ. 147 κ.ε.

9. Βλ. Keller Bertmann, *όπ. παρ.*, σελ. 196.

10. Για μιαν εισαγωγή στην κονστρουκτιβιστική επιχειρηματολογία, βλ. Νικόλαο Τσίρο, «Νέες μορφές αβεβαιότητων ή επιστημολογική απροσδιοριστία των θεωριών περί διακινδύνευσης στην ύστερη νεωτερικότητα;», *Νόμος και Φύση* 3-4, 2000, σελ. 409-412.

11. Βλ. Luhmann, «Die Autopoiesis des Bewusstseins», *Soziale Welt* 36, 1985, σελ. 403.

12. Βλ. Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M., 1997, σελ. 126-128. Για την έννοια του νοήματος ως «κατασκευή» στη λουμανική θεωρία των αυτοαναφορικών συστημάτων, βλ. Νικόλαο Τσίρο, «Η έννοια του νοήματος στη συστημική θεωρία του Niklas Luhmann», *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών* 40, 2004, σελ. 205-208.

13. Βλ. Νικόλαο Τσίρο, *Κοινωνιολογικοί αναστοχασμοί για το Πολιτικό και το Δίκαιο: Η συστημική θεωρία του Niklas Luhmann*, Αθήνα, 2005, σελ. 52.

14. Για τον ορισμό του λουμανικού θετικού δικαίου, βλ. Luhmann, *Νομιμοποίηση μέσω διαδικασίας*, Αθήνα, 1999, σελ. 214.

15. Luhmann, *όπ. παρ.*, σελ. 220.

16. Βλ. Luhmann, *Das Recht der Gesellschaft*, Frankfurt a.M., 1993, σελ. 76-78.

17. Βλ. Νικόλαο Τσίρο, *Κοινωνιολογικοί αναστοχασμοί...*, *όπ. παρ.*, σελ. 203-204.

18. Για την επισήμανση των γνωσιοθεωρητικών ορίων του κονστρουκτιβισμού στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, βλ. Seyla Benhabib, «Strange multiplicity. Die Politik der Identität und Differenz im globalen Zusammenhang», στις ίδιες, *Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*, Frankfurt a.M., 1999, σελ. 27.

19. Κατά παρεμφερή τρόπο επισημαίνει ο Παύλος Σούρλας σε επίπεδο πολιτικής φιλοσοφίας τον φόβο του Πλατωνισμού στις πολιτικές θεωρίες των Rawls και Habermas. Βλ. Παύλο Σούρλα, «Φιλοσοφία και δημοκρατία. Ο φόβος του Πλατωνισμού στους Rawls και Habermas», *Ισοπολιτεία* 1, 2000, σελ. 91 κ.ε.

20. Επί του θέματος, βλ. Luhmann, «Positivität des Rechts als Voraussetzung einer modernen Gesellschaft», *στοις ιδίου, Ausdifferenzierung des*

Rechts. Beiträge zur Rechtssoziologie und Rechtstheorie, Frankfurt a.M., 1999, σελ. 150-151.

21. Βλ. τις αναλύσεις του Weber στο έργο του, *Wirtschaft und Gesellschaft*, 5 Auflage, Tübingen, 1976 και ιδίως τα κεφάλαια, «Rechtssoziologie», σελ. 387-513 και «Soziologie der Herrschaft», σελ. 541 κ.ε.

22. Το ερώτημα θέτει ο Χανς-Άλμπρεχτ Έσσε, «Περί του ρόλου του συναισθήματος στην άσκηση των νομικών επαγγελματιών και την εκπαίδευση των νομικών», *Ελληνική Δικαιοσύνη* 45, 2004, σελ. 354.

23. Ειδικότερα για την αρχή της επιείκειας, βλ. Κώστα Μπέη, «Η επιείκεια στην ηθική φιλοσοφία του δικαίου», *Dike International (Δίκη)* 34, 2003, σελ. 1338, κ.ε.

24. Την έννοια «Judiz-Justiz» χρησιμοποιεί ο Έσσε, *όπ. παρ.*, σελ. 354, για τις ανάγκες μιας όσο το δυνατόν πιο ανθρωποκεντρικής θεώρησης του ρόλου του δικαστή, ως αποφασίζοντος οργάνου στην απονομή της δικαιοσύνης.

25. Εν τω μεταξύ, η «κρίση» υπερέβη σαφώς τα αρχικά όριά της και εξαπλώθηκε συλλήβδην στην τυχόν αναζήτηση «επίορκων» δικαστών, αλλά και στο θέμα της καθυστέρησης απονομής της δικαιοσύνης. Όλα όμως τα παραπάνω συνθέτουν τα στοιχεία μιας «κρίσης», που κατά τη γνώμη μου σχετίζεται περισσότερο με ζητήματα ουσιαστικής απονομής του ελληνικού δικαίου και λιγότερο με την εσωτερική ορθολογικότητά του ως συστήματος. Η ορθολογικότητα αυτή κερδήθηκε ήδη εδώ και δεκαετίες, διαμέσου της τυπικής φορμαλιστικής λογικής που διέπει κάθε σύγχρονο θετικό δίκαιο, επομένως και το ελληνικό.

26. Βλ. Luhmann, *Νομιμοποίηση μέσω διαδικασίας*, σελ. 183-184 και 209-210.

27. Σε επίπεδο διαμόρφωσης του Ελληνικού έθνους η θρησκεία δεν υπήρξε ένα απλό υποβοήθημα του εθνικισμού. Αντίστροφα «θρησκευοποιήθηκε» και ο εθνικισμός, με αποτέλεσμα η Ορθοδοξία να γίνει ιστορικά ο τρόπος με τον οποίο συναισθανόμαστε τον εαυτό μας. Πρβλ. για το ζήτημα, Αντώνη Λιάκο, *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο;*, Αθήνα, 2005, σελ. 143.

28. Οπότε και κυρίως για λόγους που αφορούν στην προσφορότερη λειτουργική απόδοση του ελληνικού εκκλησιαστικού συστήματος, θα τεθεί ακόμη πιο επιτακτικά στο μέλλον το πρόβλημα του χωρισμού μεταξύ κράτους και εκκλησίας.

29. Για το φαινόμενο της διαφθοράς στην ελληνική δικαιοσύνη, βλ. Στέφανο Μαθία, «Διαφθορά και κρατική εξουσία», *Επιστήμη και Κοινωνία* 15, 2005, σελ. 7-9.

30. Για τον ορισμό του «απαντητικού» δικαίου (responsives Recht), βλ. G. Teubner, «Reflexives Recht. Entwicklungsmodelle des Rechts in vergleichender Perspektive», *Archiv für Rechts - und Sozialphilosophie* 68, 1982, σελ. 50-51.

31. Βλ. Έσσε, *όπ. παρ.*, σελ. 354.

32. Απόπειρα σχετικοποίησης της αυτοαναφορικής θεωρίας του δικαίου

στο έργο του Luhmann επιχειρούν π.χ. οι Teubner και Willke, «Kontext und Autonomie: Gesellschaftliche Selbststeuerung durch reflexives Recht», *Zeitschrift für Rechtssoziologie* 6, 1984, σελ. 4-35, οι οποίοι εισάγουν την ενδιάμεση έννοια του «ανακλαστικού» δικαίου. Ο ορισμός τους, ενώ καταρχήν εμμένει στην αυτοαναφορικότητα του δικαίου ως δομικό στοιχείο της ορθολογικότητάς του, όμως δεν αποκλείει, όπως ο Luhmann, την επικοινωνιακή αλληλόδραση του δικαίου με το κοινωνικό περιβάλλον του.

Βιβλιογραφία

- Apel O.K., «Diskursethik vor der Problematik von Recht und Politik: können die Rationalitätsdifferenzen zwischen Moralität und Politik selbst noch durch die Diskursethik normativ - national gerechtfertigt werden?», στο: Apel O.K., Kettner M. (επιμ.), *Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft*, 2 Aufl. Frankfurt a.M., Germany: Suhrkamp, 1993, σελ. 29-61.
- Benhabib S., «Strange multiplicity. Die Politik der Identität und Differenz im globalen Zusammenhang», στην ιδία, *Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*, Fischer Taschenbuch, 1, Frankfurt a.M., Germany, 1999, σελ. 3-32.
- Γέμτος Π., «Η αξιολογική ουδετερότητα στη νομική επιστήμη: Το πείραμα του νομικού θετικισμού», *Νομικό Βήμα*, τεύχ. 52, 2004, σελ. 353-371.
- Έσσε Α.Χ., «Περί του ρόλου του συναισθήματος στην άσκηση των νομικών επαγγελματιών και την εκπαίδευση των νομικών», *Ελληνική Δικαιοσύνη*, τεύχ. 45, 2004, σελ. 349-362.
- Habermas J., *Το Πραγματικό και το Ισχύον*, εκδ. Λιβάνης, Αθήνα, 1996.
- Καβουλάκος Κ., «Επικοινωνιακός λόγος και δικαιώματα του ανθρώπου. Η θεωρία δικαιωμάτων της επικοινωνιακής κριτικής θεωρίας», *Δικαιώματα του Ανθρώπου*, ΤΕΣ, II, 2004, σελ. 189-217.
- Keller B., «Im Taumel der Freiheit: Demokratie und Repräsentation bei Jürgen Habermas», *Der Staat*, τεύχ. 39, 2000, σελ. 185-207.
- Kondylis P., *Das Politische und der Mensch: Grundzüge der Sozialontologie, Soziale Beziehung, Verstehen, Rationalität*, Band I, Akademie, Berlin, Germany, 1999.
- Λιάκος Α., *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο;*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2005.
- Luhmann N., *Rechtssoziologie*, Bd. I, Hamburg, Rowohlt, Germany, 1972.
- Luhmann N., «Die Autopoiesis des Bewusstseins», *Soziale Welt*, τεύχ. 36, 1985, σελ. 402-446.
- Luhmann N., *Das Recht der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Germany, 1993.

- Luhmann N., *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Germany, 1997.
- Luhmann N., «Quod Omnes Tangit. Remarks on Jürgen Habermas's Legal Theory», στο: Rosenfeld M., Arato A. (επιμ.), *Habermas on Law and Democracy*, University of California Press, California, USA, 1998, σελ. 152-172.
- Luhmann N., «Positivität des Rechts als Voraussetzung einer modernen Gesellschaft», στο: ίδιου: *Audifferenzierung des Rechts. Beiträge zur Rechtssoziologie und Rechtstheorie*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Germany, 1999, σελ. 113-153.
- Luhmann N., *Νομιμοποίηση μέσω διαδικασίας*, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 1999.
- Ματθίας Σ., «Διαφθορά και κρατική εξουσία», *Επιστήμη και Κοινωνία*, τεύχ. 15, 2005, σελ. 1-17.
- Μπέης Κ., «Η επιείκεια στην ηθική φιλοσοφία του δικαίου», *Dike International (Δίκη)*, τεύχ. 34, 2003, σελ. 1338-1346.
- Σούρλας Π., «Φιλοσοφία και δημοκρατία. Ο φόβος του Πλατωνισμού στους Rawls και Habermas», *Ισοπολιτεία*, τεύχ. 1, 2000, σελ. 29-97.
- Teubner G., «Reflexives Recht. Entwicklungsmodelle des Rechts in vergleichender Perspektive», *Archiv für Rechts - und Sozialphilosophie*, τεύχ. 68, 1982, σελ. 13-59.
- Teubner G., Willke H., «Kontext und Autonomie: Gesellschaftliche Selbststeuerung durch reflexives Recht», *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, τεύχ. 6, 1984, σελ. 4-35.
- Τσίρος Ν., «Νέες μορφές αβεβαιοτήτων ή επιστημολογική απροσδιοριστία των θεωριών περί διακινδύνευσης στην ύστερη νεωτερικότητα;», *Νόμος και Φύση*, τεύχ. 3-4, 2000, σελ. 365-420.
- Τσίρος Ν., «Η κριτική του Παναγιώτη Κονδύλη στη θεωρία του επικοινωνιακού πράττειν του Jürgen Habermas», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχ. 35, 2002, σελ. 143-158.
- Τσίρος Ν., «Η έννοια του νοήματος στη συστημική θεωρία του Niklas Luhmann», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχ. 40, 2004, σελ. 193-213.
- Τσίρος Ν., *Κοινωνιολογικοί αναστοχασμοί για το Πολιτικό και το Δίκαιο: Η συστημική θεωρία του Niklas Luhmann*, εκδ. Σάκκουλας, Αθήνα, 2005.
- Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, 5 Aufl., Mohr., Tübingen, Germany, 1976.



Περιβαλλοντική συμπεριφορά και αειφορία: Αναζητώντας μεθόδους για τη βελτίωση των περιβαλλοντικών επιδόσεων της καθημερινής πρακτικής

Ευριπίδης Παπαδημητρίου*

Περίληψη

Στα πλαίσια της κοινωνικοπολιτικής συζήτησης για το περιβάλλον έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και προτάσεις που αφορούν στη στρατηγική για την εγκαθίδρυση του συγκεκριμένου μοντέλου. Κοινό τόπο για τις διάφορες απόψεις αποτελεί το ότι η αειφόρος ανάπτυξη προϋποθέτει μεταβολές στην καθημερινή πρακτική των ατόμων και αλλαγή του σύγχρονου τρόπου ζωής. Οι μεταβολές αυτές με τη σειρά τους προϋποθέτουν την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης, δηλαδή την καλλιέργεια θετικών περιβαλλοντικών τάσεων οι οποίες θα συνοδεύονται και από ανάλογες συμπεριφορές. Η εργασία αναφέρεται στο πρόβλημα της ασυνέπειας μεταξύ των περιβαλλοντικών στάσεων και της συμπεριφοράς. Η ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων που δίνει η σύγχρονη περιβαλλοντική έρευνα καθώς και ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάζονται εδώ φωτίζουν τα διάφορα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, αναδεικνύουν ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση της προς τις άλλες διαστάσεις της περιβαλλοντικής συνείδησης και φιλοδοξούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση προτάσεων για τη βελτίωση της περιβαλλοντικής επίδοσης της καθημερινής πρακτικής των ατόμων.

* Ο Ευριπίδης Παπαδημητρίου είναι λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Εισαγωγή

Η ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης προβάλλει –ιδιαίτερα μετά την περίφημη έκθεση της επιτροπής Brundtland, καθώς και μετά την Παγκόσμια Διάσκεψη του ΟΗΕ για το Περιβάλλον στο Ρίο το 1992– ως η απάντηση της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας στην παγκόσμια οικολογική κρίση. Η συγκεκριμένη έννοια περιέχει μία κοινωνική-πολιτιστική, μία οικονομική και την οικολογική διάσταση και αναφέρεται σε ένα μοντέλο το οποίο επιτρέπει την ικανοποίηση των αναγκών των σημερινών γενεών χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την αντίστοιχη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών (βλ. Hunsche, 2000· Brand, 1997). Σήμερα το ζητούμενο είναι η εκπόνηση στρατηγικών και ο εντοπισμός μέσων που θα προωθούν το συγκεκριμένο μοντέλο ανάπτυξης. Γύρω απ' αυτό υφίσταται όμως ακόμη ασάφεια, καθώς υπάρχουν πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους ερμηνείες και απόψεις. Ωστόσο, είναι γενικότερα παραδεκτό ότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης όλων των κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων αποτελούν σημαντικά βήματα στο δρόμο προς την αειφορία.

Εδώ και αρκετά χρόνια εξελίσσεται μία διεπιστημονική προσπάθεια η οποία, μεταξύ άλλων, εστιάζει στο ζήτημα της επιλογής των κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων για την παραγωγή γνώσης, η οποία θα φωτίσει τις ρίζες της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και θα αναδείξει τις δυνατότητες που υφίστανται ώστε αυτή σταδιακά να μεταβληθεί¹.

Οι παιδαγωγοί, μέσω των προγραμμάτων² τους, στοχεύουν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης, στο χώρο της περιβαλλοντικής κοινωνιολογίας –η οποία αναπτύσσεται διαρκώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες– εξετάζεται ο βαθμός και η ταχύτητα μεταβολής της περιβαλλοντικής συνείδησης διαφόρων κοινωνικών ομάδων και η επίδραση της μεταβολής αυτής στη συλλογική συμπεριφορά, η ψυχολογία δημιουργεί μοντέλα ανάλυσης των στάσεων και της συμπεριφοράς, οι οικονομολόγοι, οι οποίοι αναζητούν οικονομικού χαρακτήρα κίνητρα για την αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων, αποδίδουν στον παράγοντα περιβαλλοντική συνείδηση επίσης στρατηγική σημασία και βέβαια δεν είναι τυχαίο ότι και το μάρκετινγκ δείχνει ιδιαίτερα έντονο ενδιαφέρον για το ζήτημα αυτό. Παράλληλα, οι οργανώσεις του οικολογικού κινήματος επιδιώκουν με τη δράση τους να ευαισθητοποιήσουν τους πολίτες, καθώς αντιλαμβάνονται ότι αυτό είναι καθορι-

στικής σημασίας ζήτημα για την επίτευξη των στόχων τους, ενώ και ο πολιτικός λόγος χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη έννοια ως προϋπόθεση για τη στήριξη συγκεκριμένων πολιτικών μέτρων και προγραμμάτων. Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι πίσω από κάθε προσέγγιση βρίσκονται διαφορετικά κίνητρα και στόχοι, είναι προφανές ότι η έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης κατέχει πλέον κεντρική θέση στην κοινωνικοπολιτική συζήτηση για το περιβάλλον.

Το άρθρο αυτό εστιάζει στο ζήτημα της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα, επιχειρεί να συνδέσει επιμέρους στοιχεία από την εξελισσόμενη θεωρητική συζήτηση με συμπεράσματα διαφόρων ερευνών για την περιβαλλοντική συμπεριφορά, προκειμένου –από τη μία– να αναδειχθούν οι δυσκολίες που παρουσιάζει η μελέτη (και φυσικά και η μεταβολή) της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και –από την άλλη– να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα που, κατά τη γνώμη μας, θα μπορούσαν πρακτικά να αξιοποιηθούν και για τις ανάγκες της εκπόνησης προγραμμάτων που θα στοχεύουν στη βελτίωση των περιβαλλοντικών επιδόσεων της καθημερινής πρακτικής των ατόμων.

Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στην έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης και στις διαστάσεις της σύμφωνα –κυρίως– με την ανάλυση των Maloney και Ward. Στις ενότητες 2, 3 και 4 παρουσιάζονται συνοπτικά τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες αποτελούν διαφορετικές ερμηνείες για την περιβαλλοντική συμπεριφορά. Οι προσεγγίσεις αυτές εξετάζονται τόσο όσον αφορά στα ερωτήματα τα οποία αφήνουν –η κάθε μια ξεχωριστά– λιγότερο ή περισσότερο αναπάντητα, αλλά και όσον αφορά στο βαθμό κατά τον οποίο συμβάλλουν ώστε να φωτιστούν επιμέρους πτυχές της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται και σχολιάζονται διάφορα ευρήματα από εμπειρικές μελέτες που αφορούν στο ζήτημα της περιβαλλοντικής συνείδησης και της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Επίσης διατυπώνονται ορισμένα ερωτήματα που, κατά την άποψή μας, αναδεικνύει η ερμηνεία των εμπειρικών ευρημάτων. Η τελευταία ενότητα περιλαμβάνει τις απόψεις μας σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζεται το ζήτημα της μεταβολής της συμπεριφοράς των ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία των ατομικών κινήτρων, επιθυμιών και τρόπων ζωής, διάφορες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές παραμέτρους και βέβαια τα δεδομένα που προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες. Σε γενικές γραμμές κρίνεται αναγκαία η εκπόνηση *διαφοροποιημένων* προγραμμάτων

και η λήψη ανάλογων μέτρων με στόχο να ωθούνται τα άτομα σε μια φιλικότερη προς το περιβάλλον συμπεριφορά ανεξαρτήτως του επιπέδου γνώσης και του βαθμού ευαισθητοποίησής τους ως προς το περιβαλλοντικό ζήτημα.

1. Η έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης

Η επιστημονική έρευνα στο χώρο της περιβαλλοντικής συνείδησης έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του '70 στις ΗΠΑ, όπου κυρίως ψυχολόγοι έστρεψαν το ενδιαφέρον τους και σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Για αρκετά χρόνια επικεντρώθηκαν οι προσπάθειες στην αναζήτηση εργαλείων, που θα επέτρεπαν την παραγωγή γνώσης γύρω από το μόρφωμα «περιβαλλοντική συνείδηση». Δύο ψυχολόγοι, οι Maloney και Ward (1973), προχώρησαν στις αρχές της δεκαετίας του '70 σε μία ανάλυση της έννοιας και διέκριναν τρεις διαστάσεις της: Την περιβαλλοντική γνώση, την περιβαλλοντική στάση και την περιβαλλοντική συμπεριφορά.

– Με τον όρο περιβαλλοντική γνώση (knowledge), εννοούν σε γενικές γραμμές το βαθμό πληροφόρησης και το επίπεδο της γνώσης που διαθέτει το άτομο σε σχέση με το περιβάλλον, τα προβλήματά του καθώς και γύρω από τις εξελίξεις σε διάφορα πεδία του περιβαλλοντικού ζητήματος. Μία ευρέως διαδεδομένη αντίληψη είναι ότι η υποκειμενική εκτίμηση της αξίας του φυσικού περιβάλλοντος εξαρτάται άμεσα από τη γνώση που το άτομο διαθέτει, δηλαδή ότι ο καθένας από μάς είναι διατεθειμένος να προστατεύσει μόνο κάτι το οποίο γνωρίζει καλά. Ο Rost (1992) παρατηρεί σχετικά ότι για τη συμπεριφορά έχει μικρότερη σημασία ο όγκος της γνώσης που διαθέτει το άτομο. Σημαντικότερο είναι το είδος της γνώσης, ο τρόπος με τον οποίο και οι συνθήκες στις οποίες αυτή αποκτιέται. Στη βάση του ίδιου σκεπτικού εξηγεί ο Mohr (1989) ότι η απόκτηση της περιβαλλοντικής γνώσης θα πρέπει να συνοδεύεται από την ανάπτυξη της ικανότητας να αξιοποιείται αυτή στην καθημερινή πρακτική προκειμένου το άτομο να βελτιώνει τις συνθήκες και το επίπεδο διαβίωσής του. Με άλλα λόγια, η γνώση αποκτά ιδιαίτερη πρακτική αξία, όταν συνοδεύεται από την ανάπτυξη μιας κριτικής αντίληψης αναφορικά με τη σχέση μεταξύ φυσικού περιβάλλοντος και κοινωνικής ζωής. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η δράση των οργανώσεων του οικολογικού κινήματος έχει σαφώς σε πολλές περιπτώσεις αναδείξει

την αξία της γνώσης, όταν αυτή μεταφράζεται με οποιοδήποτε τρόπο σε καθημερινή πρακτική.

– Με τον όρο περιβαλλοντικές στάσεις (attitudes) εννοούμε τις απόψεις, τα συναισθήματα όπως φόβο, ανησυχία, αγανάκτηση, καθώς και τις αξίες που υιοθετούνται από το άτομο στην καθημερινή του ζωή. Τα συναισθήματα προκαλούνται στην προκειμένη περίπτωση από τη συνειδητοποίηση της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος και μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά. Πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις στο παρελθόν έχει διαφανεί η τάση των ατόμων να εκδηλώνουν μια διαφορετική περιβαλλοντική συμπεριφορά μετά από γεγονότα μεγάλων οικολογικών καταστροφών (π.χ. Τσέρνομπιλ). Το γεγονός αυτό έχει «αξιοποιηθεί» συχνά στα πλαίσια προγραμμάτων για την προστασία του περιβάλλοντος τα οποία στηρίζονται στην προβολή και διάχυση «καταστροφικών» για την ανθρωπότητα σεναρίων. Μελέτες στις οποίες εξετάζεται η επίδραση του «φόβου» στη συμπεριφορά έχουν ωστόσο δείξει ότι η εργαλειοποίηση της «καταστροφολογίας» για τις ανάγκες της διαπαιδαγώγησης των ατόμων οδηγούν συχνά στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας και λιγότερο στην μεταβολή της συμπεριφοράς (σχετικά Degenhardt, 2002). Η μεταβολή της συμπεριφοράς υπό την επίδραση της ανησυχίας ή και του φόβου εξαρτάται περισσότερο από τα χαρακτηριστικά τα οποία τα άτομα αποδίδουν στην «απειλή», π.χ. εάν απειλείται η υγεία, το βιοτικό επίπεδο, καθώς επίσης και από το πόσο κοντά –γεωγραφικά– βρίσκεται η συγκεκριμένη απειλή. Σχετικά με το τελευταίο έχει ενδιαφέρον η διαπίστωση των Karger και Wiedemann (1994) ότι περιβαλλοντικά προβλήματα που βρίσκονται «μπροστά στην πόρτα» των ατόμων, υποτιμώνται ευκολότερα σε σχέση με προβλήματα παγκόσμιου χαρακτήρα, τα οποία εκλαμβάνονται από τα άτομα ως αόρατη απειλή με μη προβλέψιμες συνέπειες³. Οι αξίες τέλος δομούν τις στάσεις και τον τρόπο κατά τον οποίο το άτομο ερμηνεύει αυτά που παρατηρεί γύρω του, αποτελούν κριτήρια με τη βοήθεια των οποίων αξιολογεί πράγματα, πρόσωπα αλλά και την ίδια του τη συμπεριφορά, και γενικότερα λειτουργούν κατά κάποιο τρόπο ως φίλτρα κατά την επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνονται. Ένα παράδειγμα για τη σημασία που μπορούν να έχουν συγκεκριμένες αξίες για την περιβαλλοντική στάση (και υπό προϋποθέσεις για τη συμπεριφορά) έχουν δώσει από τη δεκαετία του '70 οι Dunlap και Van Liere⁴. Οι δύο ψυχολόγοι δημιούργησαν το «New Ecological Paradigm», μία κλίμακα, την οποία χρησιμοποίησαν για να δώσουν μία ερμηνεία σχετι-

κά με το πώς αντιλαμβάνονται τα άτομα τον κόσμο γύρω τους και τη σχέση τους με το φυσικό περιβάλλον. Η μελέτη τους καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το «Dominant Social Paradigm», η κυρίαρχη δηλαδή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η φύση αποτελεί πηγή από την οποία ο άνθρωπος αντλεί πόρους προκειμένου να επιτυγχάνει οικονομική ανάπτυξη και τεχνολογική εξέλιξη, αντικαθίσταται σταδιακά από την αντίληψη ότι η ευημερία των ανθρώπων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας και την αρμονική σχέση μεταξύ ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος («New Ecological Paradigm»). Παρ' όλο που η μελέτη της επίδρασης των αξιών στις στάσεις και στη συμπεριφορά είναι –κατά γενική παραδοχή– εξαιρετικά δύσκολη, έχει έκτοτε σε αρκετές έρευνες επιχειρηθεί να αναδειχθεί η σχέση μεταξύ της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και του συστήματος αξιών των ατόμων⁵.

– Με τον όρο περιβαλλοντική συμπεριφορά εννοούν οι Maloney και Ward το πόσο «φιλικά προς το περιβάλλον» συμπεριφέρεται το άτομο στην καθημερινή του ζωή. Να σημειωθεί εδώ ότι είναι σκόπιμο να γίνεται η διάκριση μεταξύ της πραγματικής συμπεριφοράς και της «πρόθεσης» (verbal commitment) για συγκεκριμένη συμπεριφορά. Στα πλαίσια ερευνών, η δήλωση της πρόθεσης, από την πλευρά του ερωτώμενου, να υιοθετήσει μελλοντικά μια διαφορετική συμπεριφορά ή η δήλωσή του ότι ακολουθεί ένα συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς, προφανώς δεν επαρκεί, ώστε να μας δώσει μια σαφή εικόνα για την καθημερινή πρακτική των ατόμων. Κι αυτό, επειδή έχει αποδειχθεί ότι συχνά υπάρχει μια διάσταση μεταξύ αυτού που δηλώνει ότι κάνει κάποιος, όταν ερωτάται άμεσα, και της πραγματικής του συμπεριφοράς. Στις διάφορες έρευνες, είναι γεγονός, ότι για διάφορους λόγους εξετάζεται κυρίως η πρόθεση για συμπεριφορά, κάτι που σαφώς αφήνει κάποιο κενό στη γνώση μας για το ζήτημα⁶. Όσον αφορά πάντως στο συγκεκριμένο ζήτημα, οι Ajzen και Fishbein (1980) στη θεωρία τους για τις στάσεις και τη συμπεριφορά εξηγούν ότι η πρόθεση για συμπεριφορά εξαρτάται κυρίως από δύο παράμετρους: 1) τη στάση προς την ενδεχόμενη συμπεριφορά: Αναφέρονται εδώ στην εκτίμηση του ατόμου σχετικά με το είδος των συνεπειών (θετικές ή αρνητικές) που θα προέκυπταν για το ίδιο από τη συμπεριφορά του και 2) την εκτίμηση του ατόμου σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι άλλοι τη συμπεριφορά του. Η πρώτη αποτελεί μία υποκειμενική παράμετρο ενώ στη δεύτερη αντικατοπτρίζεται η σημασία της (πιθανής) επιρροής που ασκεί ο κοι-

νωνικός περίγυρος, και ο βαθμός κατά τον οποίο σε μία συγκεκριμένη περίπτωση το άτομο επιθυμεί να συμμορφωθεί με τους υπόλοιπους.

Ακολουθώντας την ανάλυση των Maloney και Ward σχετικά με την έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης, θα μπορούσε θεωρητικά κανείς να υποθέσει ότι όσο περισσότερο ανεπτυγμένη είναι η περιβαλλοντική συνείδηση ενός ατόμου, τόσο περισσότερο φιλική προς το περιβάλλον θα πρέπει να είναι και η συμπεριφορά του. Με άλλα λόγια μπορεί να περιμένει κανείς ότι, η γνώση που αποκτάται γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα θα οδηγήσει στη διαμόρφωση θετικών περιβαλλοντικών στάσεων και αυτό με τη σειρά του θα αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά των ατόμων. Το συγκεκριμένο σκεπτικό έχει αποτελέσει γνώμονα για την οριοθέτηση του αντικειμένου διαφόρων ερευνών και τη διατύπωση σχετικών υποθέσεων. Ως μεταβλητές χρησιμοποιούνται κυρίως η ηλικία, το φύλο, ο τόπος διαμονής, η οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων κ.λπ.

Πόσο όμως πραγματική είναι η εικόνα που μπορούμε να αποκομίσουμε ακολουθώντας στενά το παραπάνω σκεπτικό; Ή, διαφορετικά, πόσο μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε και εκείνες τις περιπτώσεις όπου παρατηρείται μια «ασυνέπεια» μεταξύ των συγκεκριμένων παραμέτρων; Εννοούμε μ' αυτό ότι πολλά άτομα από εκείνα που διαθέτουν γνώση, αλλά και έχουν μια θετική περιβαλλοντική στάση, δεν ακολουθούν πάντοτε μια φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά, γεγονός που καθιστά δύσκολη την πρόβλεψη σχετικά με το ενδεχόμενο μια συγκεκριμένη (π.χ. θετική) στάση να οδηγήσει σε αντίστοιχη συμπεριφορά.

Είναι προφανές ότι υπάρχει μία σειρά από λόγους για τους οποίους η έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης δεν μπορεί να έχει έναν συγκεκριμένο ορισμό και αυτό εξηγεί και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτή χρησιμοποιείται στα πλαίσια σχετικών μελετών. Σε οποιαδήποτε περίπτωση η ασυνέπεια μεταξύ των παραμέτρων της στάσης, της πρόθεσης για συμπεριφορά και της πραγματικής συμπεριφοράς αποτελεί για τη σχετική συζήτηση κεντρικό ζήτημα, στο οποίο μάλλον δύσκολα θα μπορούσε να δοθεί μια μονοδιάστατη απάντηση.

2. Rational choice: Ορθολογισμός και ωφελιμιστική λογική

Η συγκεκριμένη προσέγγιση ερμηνεύει την περιβαλλοντική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της ανάλυσης κόστους-οφέλους στην οποία επιδίδονται τα άτομα σε όλα τα επίπεδα της καθημερινής τους ζωής. Το άτομο λειτουργεί ως *homo economicus* με την έννοια ότι, πριν αποφασίσει πώς να συμπεριφερθεί, εξετάζει τη σχέση μεταξύ του κόστους της συμπεριφοράς του και του πιθανού οφέλους που θα μπορούσε να αποκομίσει από αυτή. «Υπό αυτή την οπτική ορθολογική» θεωρείται μια συμπεριφορά, όταν τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν είναι μεγαλύτερα από το κόστος της, όπου βέβαια ιδιαίτερη σημασία αποκτά για το αποτέλεσμα αυτής της στάθμισης το πώς το κάθε άτομο ξεχωριστά προσδιορίζει το «κόστος» και το «όφελος». Εννοούμε εδώ ότι, σε μία υποθετική περίπτωση όπου υφίστανται επακριβώς οι ίδιες συνθήκες για δύο διαφορετικά άτομα, είναι πολύ πιθανό τελικά ο καθένας από τους δύο να καταλήξει σε ένα διαφορετικό αποτέλεσμα στην ανάλυσή του και –ως εκ τούτου– να ακολουθήσει μία εντελώς διαφορετική συμπεριφορά από αυτήν του άλλου.

Το να αποδίδεται βέβαια στο μέσο πολίτη αυτού του βαθμού ο ορθολογισμός φαίνεται εκ πρώτης όψεως να είναι παράδοξο, αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι πολλές καθημερινές πρακτικές κάθε άλλο παρά ορθολογικές δείχνουν να είναι. Π.χ. όταν κάποιος γνωρίζει για το φαινόμενο του θερμοκηπίου –γεγονός το οποίο μπορεί μάλιστα να του προκαλεί και ανησυχία– και παρ' όλ' αυτά δεν προσπαθεί π.χ. να περιορίσει την κατανάλωση ηλεκτρικής ενέργειας στην καθημερινή του ζωή.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρεί λοιπόν, ότι στην προκειμένη περίπτωση δεν υπάρχει τίποτα το παράδοξο και «μη ορθολογικό». Το άτομο απλά επιδιώκει συνειδητά και με μεγάλη συνέπεια την ικανοποίηση των προσωπικών του επιθυμιών και αναγκών. Για τον κάθε καταναλωτή συμφέρει να αγοράζει π.χ. συγκεκριμένα αγαθά, επειδή είναι φθηνότερα παρά εκείνα που προέρχονται από βιολογικές καλλιέργειες και είναι αρκετά ακριβότερα. Το άτομο συμπεριφέρεται λοιπόν συνετά και ορθολογικά, επιλέγοντας κάθε φορά την οικονομικότερη γι' αυτό δηλαδή την περισσότερο συμφέρουσα περίπτωση. Κατά συνέπεια το πρόβλημα της μη φιλικής προς το περιβάλλον συμπεριφοράς δημιουργείται από το κοινωνικό-οικονομικό και το θεσμικό πλαίσιο καθώς και α-

πό τα διάφορα δεδομένα και προϋποθέσεις που υφίστανται σ' αυτά (de Haan και Kuckartz, 1996, σελ. 219). Κατά συνέπεια θα πρέπει να δημιουργηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις, ώστε και το άτομο να οδηγηθεί από μόνο του, ακολουθώντας δηλαδή τη δική του ανάλυση κόστους-οφέλους, «αυτομάτως» σε οικολογικά ορθές συμπεριφορές.

Το πρόβλημα όμως στη συγκεκριμένη ερμηνεία είναι ότι πολλές συμπεριφορές δεν μπορούν να ερμηνευτούν ως απόρροια της στάθμισης αυστηρά οικονομικών παραμέτρων. Π.χ. η αγορά αυτοκινήτων με μεγάλο κυβισμό (και υψηλή βέβαια κατανάλωση καυσίμων) έχει ένα υψηλό οικονομικό κόστος. Δεδομένων των συνθηκών που επικρατούν στο ελληνικό οδικό δίκτυο οι οποίες δεν επιτρέπουν την κίνηση σε υψηλές ταχύτητες ή των συνθηκών που επικρατούν στις μεγαλουπόλεις (μποτιλιάρισμα, έλλειψη χώρων στάθμευσης κ.λπ.) το οικονομικό κόστος αυτής της επιλογής δείχνει να είναι δυσανάλογα υψηλό προς τα οφέλη που προσφέρει στο άτομο. Παρ' όλ' αυτά σημαντικός αριθμός ατόμων έχει την επιθυμία να αποκτήσει αυτοκίνητο με μεγάλο κυβισμό (συχνά μάλιστα ακόμη και αν αυτό βρίσκεται στα όρια των οικονομικών του δυνατοτήτων). Προφανώς λοιπόν το κόστος δε θα πρέπει να το εννοούμε πάντοτε ως καθαρά οικονομικό, αλλά είναι σκόπιμο να χρησιμοποιείται ως όρος με μια ευρύτερη έννοια. Κόστος σημαίνει χρήμα, μπορεί όμως να σημαίνει και λιγότερη άνεση, λιγότερη ευκολία, μεταβολή παγιωμένων τρόπων συμπεριφοράς κ.λπ. Και αντίστοιχα, το όφελος δεν προσδιορίζεται μόνο με αμιγώς οικονομικά κριτήρια, αλλά μπορεί να παίρνει τη μορφή οποιουδήποτε παράγοντα συμβάλλει στην προσωπική ικανοποίηση ή και στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης του κάθε ατόμου. Υπάρχουν δηλαδή πέρα από τις καθαρά οικονομικές παραμέτρους του «κόστους» και άλλες με έντονα υποκειμενικά χαρακτηριστικά.

Η σχετική λοιπόν συζήτηση ουσιαστικά εστιάζει γενικότερα και στο ζήτημα των προτιμήσεων που δείχνουν τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή και στην ερμηνεία των συγκεκριμένων επιλογών τους. Αναζητώντας τις σχετικές απαντήσεις διαπιστώνει κανείς τη σημασία συναισθηματικών παραμέτρων, η ύπαρξη των οποίων δεν επιτρέπει την ερμηνεία της συμπεριφοράς με τη βοήθεια των διαστάσεων της περιβαλλοντικής συνείδησης στις οποίες αναφερθήκαμε πιο πάνω. Η επιδίωξη της προσωπικής ικανοποίησης, της ευτυχίας, της ποιότητας ζωής, οι διάφορες επιθυμίες, «ανάγκες» και προσδοκίες συνθέτουν ένα βαθιά υποκειμενικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και η απάντηση στο γιατί πολλά άτομα, παρ' όλο που

διαθέτουν μια θετική περιβαλλοντική στάση τελικά δεν «πειθονται», ώστε να υιοθετήσουν μια ανάλογη συμπεριφορά.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση οδηγεί βέβαια στο συμπέρασμα ότι στην πράξη είναι δυνατό με παρεμβάσεις να επηρεάζεται η συμπεριφορά του ατόμου προς μια οικολογικότερη κατεύθυνση. Μια σημαντική αύξηση της τιμής της βενζίνης «λόγου χάριν» ή άλλα μέτρα⁸ θα ωθούσαν τους πολίτες στο να επιλέγουν αυτοκίνητα με χαμηλότερη κατανάλωση ή και στο να περιορίσουν τη χρήση του.

Επιπλέον, όπως και στην περίπτωση των προτύπων ζωής (προσέγγιση την οποία θα εξετάσουμε παρακάτω), η ανάλυση και ερμηνεία ηδονιστικών και άλλων ωφελιμιστικών κινήτρων αναδεικνύει την ύπαρξη θετικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς σε άτομα με διαφορετική περιβαλλοντική στάση.

Από την άλλη όμως, η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης ερμηνείας περιορίζεται από το γεγονός ότι είναι εξαιρετικά δύσκολος ο προσδιορισμός των παραμέτρων «υποκειμενικό κόστος» και «υποκειμενικό όφελος». Με άλλα λόγια, όσο λιγότερο σημαντικά είναι τα οικονομικά κίνητρα μιας συμπεριφοράς σε σχέση με άλλα (ψυχολογικά-συναισθηματικά), τόσο λιγότερο μπορεί να μας βοηθήσει το παραπάνω σκεπτικό να ερμηνεύσουμε μια συμπεριφορά και ακόμη δυσκολότερη καθίσταται η παρέμβαση, προκειμένου αυτή να αλλάξει.

3. Πρότυπα ζωής και περιβαλλοντική συμπεριφορά

Ένα κεντρικό ζήτημα στην ανάλυση των τρόπων ζωής αποτελεί η σχέση μεταξύ αυτών και της κοινωνικής δομής. Σύμφωνα με την «κλασική» ανάλυση⁹, υπάρχει μία στενή σχέση των προτύπων ζωής με την κοινωνική θέση, το επάγγελμα, την οικονομική κατάσταση και τη συμπεριφορά των ατόμων. Η προσέγγιση που παρουσιάζεται εδώ ουσιαστικά προχωράει σε μεγαλύτερο ακόμη βάθος τη συγκεκριμένη ανάλυση. Σε γενικές γραμμές λαμβάνει υπόψη ότι στη σύγχρονη κοινωνία υπάρχει έντονο το στοιχείο της διαφοροποίησης και του ατομισμού και ότι υφίσταται πλέον ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα επιλογών και προτύπων ζωής που το άτομο μπορεί να υιοθετεί (Rink, 2002· Hunecke, 2000).

Κατά τον Michailow (1994), τα πρότυπα ζωής αναπτύσσονται ανεξάρτητα από τις κοινωνικές δομές και συμβάλλουν στην ανά-

δειξη νέων μορφών κοινωνικής ανισότητας. Αυτό δε συνεπάγεται βέβαια ότι το άτομο διαθέτει την απόλυτη ελευθερία, ώστε να επιλέγει οποιονδήποτε τρόπο ζωής θα επιθυμούσε. Σύμφωνα με τον Reusswig (2002, σελ. 158), «τα πρότυπα ζωής αποτελούν προϊόντα ατομικής επιλογής η οποία γίνεται εντός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου. Ως εκ τούτου, ούτε επιλέγονται απολύτως αυθαίρετα ούτε και απλώς επιβάλλονται από την κοινωνία».

Για τον Lüdtke (1989, 1991), υιοθετώντας το άτομο έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής μπορεί να εξωτερικεύει την προσωπική του ταυτότητα. Η πράξη αυτή αποτελεί δηλαδή μία συμβολική-κοινωνική μορφή της προβολής της ιδιωτικής σφαίρας, του ατομικού και του τρόπου οργάνωσης του ιδιωτικού βίου. Αυτό επιτρέπει στο άτομο να ταυτίζεται με συγκεκριμένες ομάδες, να κερδίζει αναγνώριση ή ακόμη και σεβασμό αλλά και να διακρίνει τον εαυτό του από ομάδες στις οποίες δεν επιθυμεί να φαίνεται ότι ανήκει. Η έννοια του τρόπου ζωής έχει από καιρό απασχολήσει την κοινωνιολογία, στο χώρο της οποίας, πέρα από τις κλασσικές αναλύσεις για την κοινωνική δομή, υπάρχει μία σειρά από μελέτες οι οποίες εστιάζουν στη σχέση μεταξύ των προτύπων ζωής και της συμπεριφοράς π.χ. της καταναλωτικής συμπεριφοράς, της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, της χρήσης του αυτοκινήτου και άλλων μεταφορικών μέσων, και γενικά η έννοια αυτή έχει αναδειχθεί σε χρήσιμο αναλυτικό εργαλείο και για την περιβαλλοντική κοινωνιολογία.

Στην ανάλυση των προτύπων ζωής κεντρική θέση κατέχουν οι προσωπικές αξίες (Zwicky, 2002), οι στάσεις και οι συμπεριφορές, γεγονός που επιτρέπει να γίνεται μία περισσότερο διαφοροποιημένη εξέταση των διαφορετικών μορφών της καθημερινής πρακτικής. Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι η συγκεκριμένη ανάλυση χρησιμοποιείται και από το μάρκετινγκ για τον εντοπισμό συγκεκριμένων ομάδων-στόχων στα πλαίσια της έρευνας αγοράς (σχετικά Hölscher, 1998). Κατά μια έννοια, ο όρος «πρότυπο ζωής» αναφέρεται στην αισθητική της καθημερινής πρακτικής, στις «διακρίσεις» (Bourdieu, 2002), οι οποίες εκφράζονται μέσω του ντυσίματος, της καταναλωτικής συμπεριφοράς, του τρόπου με τον οποίο αξιοποιείται ο ελεύθερος χρόνος, της μάρκας και του τύπου του αυτοκινήτου που κατέχει κανείς, του στυλ της επίπλωσης της κατοικίας του και ακόμη και μέσω της σχέσης που μπορεί να έχει το άτομο προς τη φύση (σχετικά Hunecke, 2002, σελ. 75· Schubert, 2000). Μπορούμε έτσι να πούμε ότι το ιδιαίτερο στην ανάλυση των προτύπων ζωής είναι η σύνδεση που επιχειρεί μεταξύ

αντικειμενικών και υποκειμενικών παραγόντων που προσδιορίζουν την καθημερινή πρακτική των ατόμων και –υπό αυτό το πρίσμα– χρησιμεύει και για την ερμηνεία της κοινωνικοπολιτιστικής σημειολογίας της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Η ευρεία διάχυση διαφορετικών προτύπων ζωής, η οποία ευνοείται ιδιαίτερα από την άνοδο του βιοτικού επιπέδου, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την αύξηση της παραγωγικότητας, έχει καταστήσει ορισμένα επιμέρους χαρακτηριστικά τους «διαταξικά», με την έννοια ότι υφίστανται συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς (π.χ. ο τρόπος που αξιοποιείται ο ελεύθερος χρόνος¹⁰, η καταναλωτική συμπεριφορά) οι οποίες είναι δυνατό να ακολουθούνται από άτομα που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Rink, 2002β, σελ. 43) και δεν αποτελούν απαραίτητα ιδιαίτερο προνόμιο κάποιων από αυτές. Έτσι, η συνεχιζόμενη διάχυση και παγίωση συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς (π.χ. της καταναλωτικής συμπεριφοράς, φαινόμενο το οποίο ο Rosenbaum, 2002, σελ. 13, περιγράφει ως «εκδημοκρατισμό της κατανάλωσης»), καθιστά τα πρότυπα ανθεκτικά απέναντι σε μεταβολές ακόμη και αν κάποια από αυτά αποδεδειγμένα επιδρούν αρνητικά στο περιβάλλον. Η έρευνα που εστιάζει στο ζήτημα της περιβαλλοντικής επίδοσης των διαφόρων προτύπων ζωής δείχνει ότι τα άτομα, ανεξαρτήτως του τρόπου ζωής τους, των συνηθειών και των προτιμήσεών τους παρουσιάζουν θετική περιβαλλοντική στάση η οποία όμως εκδηλώνεται μόνο υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Αυτό βέβαια σημαίνει ότι δεν μπορούμε να εντοπίσουμε ένα συγκεκριμένο πρότυπο ζωής το οποίο διακρίνεται για τις ιδιαίτερα καλές περιβαλλοντικές του επιδόσεις. Είτε πρόκειται για άτομα που ακολουθούν ορισμένες «παραδοσιακές» αξίες είτε για άτομα που υιοθετούν έναν «εναλλακτικό» τρόπο ζωής ή είναι τεχνοκράτες¹¹, όλοι τους στην καθημερινή τους ζωή είναι μεν δυνατό να λειτουργούν και με φιλικό προς το περιβάλλον τρόπο, (προφανώς σε περιπτώσεις όπου αυτό «ταιριάζει» στο πρότυπο ζωής που έχουν υιοθετήσει), ωστόσο σε πολλές άλλες περιπτώσεις εκδηλώνουν μια –από περιβαλλοντικής άποψης– αρνητική συμπεριφορά. Παραδείγματα; Τον «τεχνοκράτη» που έχει π.χ. στην κατοχή του αυτοκίνητο μεγάλου κυβισμού θα τον δούμε να αναζητά στα ράφια βιολογικά προϊόντα διατροφής ή, όπως παρατηρούν οι De Haan και Kuckartz (1996, σελ. 241-242) τον συνειδητοποιημένο «εναλλακτικό-οικολόγο» ο οποίος με συνέπεια χρησιμοποιεί το ποδήλατο για τις μετακινήσεις του θα τον συναντήσουμε –όχι σπάνια– π.χ. στα Mc Donald's. Επίσης για πολλά άτομα η έκφραση της θετικής περιβαλλοντικής

τους στάσης εξαντλείται στην εξερεύνηση δύσβατων περιοχών με το τετρακίνητο αυτοκίνητο ή και στο να κινούνται μέσα στην πόλη με το mountain bike. Είναι λοιπόν βέβαιο ότι ο κάθε ένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά αυτό που ονομάζεται θετική περιβαλλοντική συμπεριφορά και την εκδηλώνει επιλεκτικά, χωρίς πιθανότητα να αισθάνεται ότι δεν είναι συνεπής. Είναι συνεπής ως προς ένα συγκεκριμένο lifestyle που έχει υιοθετήσει και το οποίο προβάλλει μέσω συμβολικών (και κατά περίπτωση –από περιβαλλοντικής άποψης– θετικών) πράξεων στην καθημερινή του ζωή.

Ως εκ τούτου θα ήταν μάλλον άνευ προοπτικής μια προσπάθεια για εγκαθίδρυση ενός συγκεκριμένου «φιλικού προς το περιβάλλον» τρόπου ζωής, δεδομένου ότι ένα τέτοιο «πρότυπο» (εάν ήταν δυνατό να προωθηθεί) θα υιοθετούνταν μόνο από ένα περιορισμένο αριθμό ατόμων, ενώ πολλά θα τα άφηνε μάλλον αδιάφορα. Οι Prose και Wortmann (1991α και 1991β) υποστηρίζουν ότι ενδείκνυται περισσότερο μια στρατηγική διαφοροποιημένης προσέγγισης συγκεκριμένων ομάδων-στόχων, και παρεμβάσεις οι οποίες θα είναι προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις συνήθειες, τις αξίες και τους συμβολισμούς της κάθε μίας από τις ομάδες (βλ. και Stieess, Götz, 2002). Όπως όμως επεσήμαναν από τη δεκαετία του '80 οι Dierkes και Fietkau (1988, σελ. 174 κ.ε.), δε θα πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος πολιτικών και οικονομικών παραγόντων, οι οποίοι είναι δυνατό να ενθαρρύνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές. Για τους ίδιους είναι «κοντόφθαλμη» η προσέγγιση η οποία εντοπίζει την ευθύνη στους καταναλωτές και προτείνει παρεμβάσεις με αποκλειστικό στόχο τη μεταβολή της συμπεριφοράς αυτών, χωρίς όμως να λαμβάνει υπόψη τους παραπάνω παράγοντες

Ανεξαρτήτως των παραπάνω, η σχετική συζήτηση οδηγεί σε ερωτήματα που έχουν –εκτός από επιστημονικό– και πολιτικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα εξηγεί και την μέχρι τώρα αδυναμία της ανάλυσης των τρόπων ζωής να οδηγήσει σε συγκεκριμένες προτάσεις. Όσο και αν η κριτική που ασκείται στο πρότυπο ζωής της βιομηχανικής κοινωνίας, στην καθημερινή πρακτική και ειδικότερα στην καταναλωτική συμπεριφορά των ατόμων και των νοικοκυριών θεωρείται γενικά δικαιολογημένη εξαιτίας των συνεπειών που προκαλούνται στο περιβάλλον, τίθενται, από την άλλη, ορισμένα ερωτήματα όπως: Ποιο είναι ένα «βιώσιμο» πρότυπο ζωής και με βάση ποια κριτήρια προσδιορίζεται¹²; Ποιος και με ποιο τρόπο θέτει τους σχετικούς κανόνες και ποιος και με ποια μέσα επιτρέπει την τήρησή τους;

Μπορούμε έτσι να πούμε ότι η συμβολή της ανάλυσης των προτύπων ζωής έγκειται κυρίως, όχι στο ότι επιτρέπει να εντοπίσουμε έναν –από περιβαλλοντικής άποψης– «ιδανικό» τρόπο ζωής, αλλά στο ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να γίνουν σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της σταδιακής εισόδου της περιβαλλοντικής παραμέτρου στα υφιστάμενα και ευρέως διαδεδομένα πρότυπα ζωής.

4. Το δίλημμα «ανταγωνισμός ή συνεργασία;»

Η συγκεκριμένη προσέγγιση στηρίζεται στην ανάλυση των ωφελιστικών κινήτρων της ατομικής συμπεριφοράς και στον τρόπο με τον οποίο αυτά λειτουργούν, όταν τα άτομα χρησιμοποιούν περιβαλλοντικούς πόρους. Συγκεκριμένα, τα περιβαλλοντικά αγαθά (π.χ. η ατμόσφαιρα) αποτελούν ελεύθερα αγαθά, το οποίο σε γενικές γραμμές σημαίνει ότι όλοι έχουν τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιούν χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αποκλεισμού κανενός. Επιπλέον, σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση, είναι δυνατό το άτομο να αποκομίζει ωφέλη από τις ενέργειες άλλων ατόμων χωρίς μάλιστα να υπάρχει η δυνατότητα να του ζητηθεί να καταβάλει κάποιο αντίτιμο γι' αυτά.

Τα μέτρα για την προστασία του περιβάλλοντος, τα οποία μπορεί να λαμβάνουν κάποιες επιχειρήσεις (π.χ. εγκατάσταση αντιρρυπαντικής τεχνολογίας) δημιουργούν κέρδος, το οποίο καρπούνται και άλλοι ανεξαρτήτως της δικής τους συμπεριφοράς. Τέτοιου είδους καταστάσεις παρουσιάζονται πολύ συχνά και στην καθημερινή ζωή δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για εκδήλωση εγωιστικής συμπεριφοράς από την πλευρά ατόμων που αντλούν ωφέλη από τη συμπεριφορά άλλων. Π.χ. ο καπνιστής, ο οποίος εκμεταλλεύεται το γεγονός ότι στην αίθουσα, αν και δεν απαγορεύεται, κάποιοι άλλοι αποφεύγουν να καπνίσουν, βλέπει την ευκαιρία να καπνίσει εκείνος δεδομένου ότι, μια και είναι ο μοναδικός που το κάνει, δε θα ενοχληθούν (ίσως) ιδιαίτερα οι μη καπνιστές.

Ο Olson (1965) στις μελέτες του για την ωφελιστική λογική που καθοδηγεί τους συλλογικούς δρώντες υποστηρίζει σε γενικές γραμμές ότι ένα ορθολογικό άτομο, όταν δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο κίνητρο να συνεργαστεί με τους άλλους (και αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις όπου για τον ίδιο θα προκύψουν ωφέλη ανεξαρτήτως

της συμβολής του ή μη στην απόκτηση των αγαθών), προτιμά να μείνει αμέτοχο ως «ελεύθερος καβαλάρης» (free rider). Το ζήτημα της συνεργασίας και του ανταγωνισμού εξετάζεται από την κοινωνική ψυχολογία με τη βοήθεια διαφόρων διλημματικών καταστάσεων. Ένα από τα γνωστότερα παραδείγματα είναι το λεγόμενο «δίλημμα του φυλακισμένου» («The prisoner's Dilemma»¹³) στο οποίο υπάρχουν δύο κρατούμενοι που ανακρίνονται από την αστυνομία. Οι επιλογές που έχουν είναι α) να μην ομολογήσει κανείς από τους δύο, με συνέπεια την καταδίκη και των δύο ενός χρόνου φυλάκιση για κάποιο άλλο έγκλημα, β) να ομολογήσουν και οι δύο, με συνέπεια να κριθούν και οι δύο από το δικαστήριο με σχετική αφενός επιείκεια, αλλά αφετέρου με ποινή μεγαλύτερη του ενός έτους και γ) να ομολογήσει ο ένας από τους δύο, κερδίζοντας έτσι την ελευθερία του και οδηγώντας τον δεύτερο σε καταδίκη. Εξαιτίας της έλλειψης εμπιστοσύνης και παρόλο που η συμφερότερη για τους δύο περίπτωση είναι να μην ομολογήσει κανείς, επιλέγουν τελικά και οι δύο την ανταγωνιστική τακτική, δηλαδή έχοντας ο κάθε ένας το φόβο ότι ο άλλος θα ομολογήσει, ομολογούν τελικά και οι δύο. Αυτό τους οδηγεί σε ποινή κατά πολύ μεγαλύτερη από αυτήν που θα μπορούσε να τους είχε επιβληθεί εάν συνεργάζονταν, δηλαδή εάν κανείς τους δεν ομολογούσε.

Παρόμοιες καταστάσεις έχουν μελετηθεί σε συνθήκες πειράματος όπου εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα διαχειρίζονται από κοινού συγκεκριμένους «φυσικούς πόρους». Οι Ernst και Spada (1993) χρησιμοποίησαν ένα «παιχνίδι» κατά το οποίο ένας αριθμός «παικτών» ψαρεύει σε μία λίμνη προσπαθώντας να αποκομίσει το μεγαλύτερο δυνατό όφελος για το εαυτό του. Η συμπεριφορά που παρατηρήθηκε κατά το πείραμά τους, παρουσιάζει τόσο επαναλαμβανόμενες πρακτικές όσο και οδηγεί σε διαφορετικές εκβάσεις ανάλογα με την τακτική που επιλέγουν οι παίκτες. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε επανειλημμένα πως όλοι οι παίκτες προσπαθούν εξ αρχής να μελετήσουν την αντίδραση και τη συμπεριφορά του «φυσικού πόρου» (π.χ. την ταχύτητα αναπαραγωγής των ψαριών), αλλά και τη συμπεριφορά των «συμπαικτών-ανταγωνιστών» τους. Όταν τα άτομα διαχειρίζονται μόνα τους τη λίμνη, παρουσιάζουν μία ιδιαίτερα συνετή συμπεριφορά. Αντίθετα, σε συνθήκες «από κοινού» διαχείρισης εκδηλώνεται έντονα ανταγωνιστική συμπεριφορά, γεγονός που οδηγεί σε υπέρμετρη εκμετάλλευση της λίμνης και σε «οικολογική καταστροφή»¹⁴. Σε τέτοιες δε περιπτώσεις παρατηρείται το φαινόμενο η ευθύνη να αποδίδεται σχεδόν πάντοτε στη συμπεριφορά των άλλων παικτών¹⁵.

Τα παραπάνω στοιχεία ουσιαστικά επιβεβαιώνουν την επικράτηση μιας ωφελμιστικής λογικής και της τάσης για ανταγωνισμό, σε περιπτώσεις όπου υφίστανται ταυτόχρονα το κίνητρο για μεγιστοποίηση του ατομικού οφέλους και συνθήκες από κοινού διαχείρισης ελεύθερων αγαθών. Η ερευνητική ομάδα του Παντείου Πανεπιστημίου αναφερόμενη στη λογική που διακατέχει το σύγχρονο άνθρωπο, παρατηρεί ότι «ο ανταγωνισμός δεν του αφήνει περιθώρια να αναλογιστεί την επόμενη μέρα αν και όλοι σε σχετική ερώτηση για το «πως φαντάζονται την επόμενη μέρα;» συμφωνούν σχεδόν με βεβαιότητα ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα θα διογκώνονται διαρκώς» (Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 2000, σελ. 235). Ανεξάρτητα όμως από αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό αυτό που προκύπτει από τη μελέτη των Ernst και Spada, ότι δηλαδή, όταν οι ομάδες επαναλαμβάνουν το παραπάνω παιχνίδι, αρκετές φορές παρουσιάζουν μία διαφορετική συμπεριφορά και δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι ο ανταγωνισμός οδηγεί σε καταστροφικά για όλους αποτελέσματα, σε αντίθεση με τη συνεργασία η οποία –στα πλαίσια πάντοτε του παιχνιδιού– παρέχει τη δυνατότητα ωφέλους διαχρονικά.

Φαίνεται λοιπόν ότι καθοριστικό ρόλο για τη συμπεριφορά έχει τόσο η γνώση γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των φυσικών πόρων όσο και ο βαθμός εμπιστοσύνης προς τους υπόλοιπους «παίκτες». Είναι όμως γεγονός ότι οι συνθήκες που δημιουργούνται για τις ανάγκες ανάλογων πειραμάτων είναι αρκετά διαφορετικές από αυτές που επικρατούν στην κοινωνία, οι οποίες είναι βέβαια κατά πολύ συνθετότερες και οι ομάδες ασύγκριτα μεγαλύτερες. Όπως αφήνει να εννοηθεί και το παράδειγμα του καπνιστή που αναφέρθηκε πιο πάνω, όσο περισσότερο οι συνθήκες που επικρατούν επιτρέπουν να μην γίνεται ιδιαίτερα αισθητή η ατομική συμπεριφορά τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να εκδηλωθεί εγωιστική συμπεριφορά. Στα πλαίσια πειραμάτων, όπως αυτού των Ernst και Spada στο οποίο αναφερθήκαμε, οι συνέπειες της ατομικής συμπεριφοράς γίνονται άμεσα ορατές. Στα πλαίσια όμως σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων αυτό δεν ισχύει πάντοτε και ιδιαίτερα στην περίπτωση των φυσικών πόρων οι συνέπειες της υπερβολικής εκμετάλλευσης εμφανίζονται με την πάροδο πολλών χρόνων ενώ είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποδοθεί η ευθύνη σε συγκεκριμένους παράγοντες (π.χ. σε εταιρίες πόσο μάλλον σε άτομα).

Παρ' όλ' αυτά, η συγκεκριμένη ερμηνεία δείχνει ότι τα άτομα δεν καθοδηγούνται πάντοτε και ανεξαρτήτως των συνθηκών από

εγωιστικές λογικές, αλλά –υπό προϋποθέσεις– παρουσιάζουν την τάση και για συνεργασία. Καθοριστικής σημασίας για την εκδηλούμενη συμπεριφορά είναι η εκτίμηση της πιθανής συμπεριφοράς του άλλου. Πρακτικά σημαίνει αυτό ότι η καλλιέργεια μιας «κοινής συνείδησης», με την οποία θα διασφαλίζεται ότι όλοι συμμετέχουν εξίσου στην προσπάθεια για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, αποτελεί το κλειδί για τη διάχυση θετικών προτύπων περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

5. Ενδεικτικά ευρήματα από έρευνες για την περιβαλλοντική συμπεριφορά και ερωτήματα που προκύπτουν

Από τη μέχρι εδώ ανάλυσή μας αναδεικνύεται, μεταξύ άλλων, και το εύρος της έννοιας «περιβαλλοντική συνείδηση» και ταυτόχρονα επιτρέπει αυτή να αντιληφθούμε και τις δυσχέρειες που παρουσιάζονται στα πλαίσια ερευνών για την περιβαλλοντική συμπεριφορά. Σχετικά με το τελευταίο αξίζει να σημειωθεί ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών χρησιμοποιούνται ως μέθοδοι η συνέντευξη ή/και το ερωτηματολόγιο. Παρ' όλο που τέτοιες έρευνες προσφέρουν σημαντικά στοιχεία που αφορούν στις περιβαλλοντικές απόψεις των ατόμων και στις προθέσεις τους για συμπεριφορά, υπάρχει ακόμα σημαντικό έλλειμμα σε έρευνες οι οποίες θα καταγράφουν την πραγματική συμπεριφορά.

Αναφερόμενοι ενδεικτικά σε ορισμένα στοιχεία από σχετικές μελέτες θα εστιάσουμε σε ορισμένα ερωτήματα που προκύπτουν από αυτά. Συγκεκριμένα: Σύμφωνα με το Eurobarometer 58.0 (2002), καταγράφεται τις τελευταίες δεκαετίες μια αύξηση της ευαισθητοποίησης και του ενδιαφέροντος των ατόμων για περιβαλλοντικά ζητήματα και ταυτόχρονα μια αύξηση της γενικότερης ανησυχίας για την κατάσταση του περιβάλλοντος. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα που δίνουν άλλες μελέτες, όπως αυτή του Dunlap (1994), την οποία διεξήγαγε σε διάφορες χώρες, ανεπτυγμένες βιομηχανικά όσο και αναπτυσσόμενες. Επίσης, όσον αφορά στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Eurobarometer 58.0, οι έλληνες πολίτες δείχνουν να ανησυχούν περισσότερο από όλους τους πολίτες των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την κατάσταση στο περιβάλλον και τις πιθανές συνέπειες για την υγεία και την ποιότητα ζωής τους. Μάλιστα όπως προκύπτει και από την έρευνα

της ομάδας του Παντείου Πανεπιστημίου, οι ερωτώμενοι (το δείγμα αφορά στον γενικό πληθυσμό) προβλέπουν ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα μελλοντικά θα διογκωθούν σε ποσοστό που ξεπερνά το 50% (Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 2000, σελ. 183). Σε κάποιο βαθμό εξηγεί το γεγονός αυτό και το αίσθημα φόβου και κινδύνου για τη ζωή που εκφράζουν τα ίδια άτομα σε άλλο σημείο της έρευνας (όπ. παρ., σελ. 208).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και η διαπίστωση ότι το 45% των ευρωπαίων πολιτών εκτιμά ως ανεπανόρθωτες τις βλάβες που προξένησε στο περιβάλλον ο άνθρωπος (Eurobarometer 58.0). Το ίδιο ποσοστό (45%) από αυτούς πιστεύει ότι η λύση μπορεί να δοθεί μόνο, εάν άπαντες αλλάξουν ριζικά τον τρόπο ζωής τους (όπ. παρ.).

Όσον αφορά στο ζήτημα του βαθμού ενημέρωσης των ευρωπαίων πολιτών γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα καταγράφεται τα τελευταία χρόνια μια σημαντική βελτίωση. Επίσης η μεγάλη πλειοψηφία (με αρκετές όμως διαφορές μεταξύ των πολιτών διαφορετων χωρών) δηλώνει π.χ. ότι συγκεντρώνει στην καθημερινή του ζωή χαρτιά προς ανακύκλωση, ότι τους ενδιαφέρει όταν αγοράζουν διάφορα προϊόντα να είναι η συσκευασία τους ανακυκλώσιμη, προσπαθούν να μη σπαταλούν ηλεκτρική ενέργεια στο σπίτι, ή νερό κ.λπ., με άλλα λόγια, τουλάχιστον με βάση τις δηλώσεις των ερωτώμενων, η περιβαλλοντική διάσταση δείχνει να έχει ενσωματωθεί στην καθημερινή δράση των ατόμων, λιγότερο ή περισσότερο. Να σημειωθεί δε εδώ, ότι οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι υφίσταται μια μάλλον χαλαρή σχέση μεταξύ δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών παραμέτρων και περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Παρ' όλο που όσον αφορά π.χ. στο ζήτημα της γνώσης σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα καταγράφεται συχνά ένα υψηλότερο επίπεδο σε άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο ή περισσότερες θετικές περιβαλλοντικές απόψεις μεταξύ των γυναικών, η περιβαλλοντική συμπεριφορά δεν δείχνει να συνδέεται στενά με κάποια από αυτές τις παραμέτρους (πρβλ. Emrich et al., 2000· Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 2000· de Haan, 1998· de Haan και Kuckartz, 1996α· Karger et al., 1993).

Όσο κι αν τα ευρήματα των ερευνών περιγράφουν μια μάλλον θετική εικόνα, διάφορες τάσεις και εξελίξεις οι οποίες καταγράφονται εδώ και αρκετά χρόνια δείχνουν κάτι διαφορετικό¹⁶. Συγκεκριμένα:

- Η ανάγκη των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μετακινήσεις μεγαλώνει και μαζί της και η ρύπανση που προκαλείται από την αυξανόμενη χρήση του αυτοκινήτου και του αεροπλάνου.
- Η μέση κατά κεφαλήν κατανάλωση καυσίμων παραμένει σταθερή σε υψηλά επίπεδα, παρ' όλο που η σύγχρονη αυτοκινητοβιομηχανία προσφέρει αυτοκίνητα με όλο και χαμηλότερη κατανάλωση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και η διαπίστωση ότι ο μέσος καταναλωτής δείχνει, από τη δεκαετία του '80 μέχρι σήμερα, ιδιαίτερη προτίμηση σε πολυτελέστερα και με μεγαλύτερο κυβισμό αυτοκίνητα. Ό,τι δηλαδή επιτυγχάνεται με τη βοήθεια των καινοτομιών της σύγχρονης τεχνολογίας υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος, αναιρείται σε κάποιο βαθμό από την παραπάνω τάση.
- Ανάλογη είναι και η κατάσταση που παρουσιάζεται σχετικά με την κατανάλωση ενέργειας από τα νοικοκυριά η οποία δεν μειώνεται, παρ' όλο που οι σύγχρονες συσκευές έχουν όλο και χαμηλότερη κατανάλωση. Προφανώς, ο σύγχρονος τρόπος ζωής επιτρέπει αλλά και απαιτεί τη χρήση σύγχρονων αφενός, όλο και περισσότερων αφετέρου συσκευών στην καθημερινή ζωή των νοικοκυριών.

Όπως αναφέραμε σε άλλο σημείο, η ατομική συμπεριφορά δείχνει να έχει πάντοτε μικτά χαρακτηριστικά. Στην πράξη αυτό σημαίνει π.χ. ότι το ίδιο άτομο που συγκεντρώνει χαρτιά προς ανακύκλωση, δε δείχνει μια ανάλογη συμπεριφορά στο ζήτημα της κατανάλωσης ενέργειας στο σπίτι του. Αυτό δεν επιτρέπει να εντοπίσουμε έναν συγκεκριμένο «τύπο» ατόμου που θα μπορούσε με σαφήνεια να χαρακτηρίσουμε ως ευαισθητοποιημένο.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν μελέτες, όπως αυτή των Diekmann και Preisendörfer (1992) σε δύο μεγαλουπόλεις, τη Βέρνη της Ελβετίας και το Μόναχο της Γερμανίας. Με τη βοήθεια ενός μοντέλου μελέτησαν τη συμπεριφορά των ατόμων σε διάφορα πεδία της καθημερινής ζωής, όπως είναι οι μετακινήσεις, η κατανάλωση ενέργειας, η καταναλωτική συμπεριφορά και η διαλογή των οικιακών απορριμμάτων (να σημειωθεί εδώ ότι στις παραπάνω χώρες εφαρμόζεται προ πολλού ένα αρκετά πολύπλοκο σύστημα διαλογής των απορριμμάτων όλων των νοικοκυριών σε διάφορες κατηγορίες, γυαλί, αλουμίνιο, χαρτί, βιολογικά απορρίμματα κ.λπ.). Τα ευρήματά τους τα αντιπαρέβαλαν προς τα στοιχεία που αποκόμισαν από τις συνεντεύξεις με τα άτομα αυτά πιο πριν και

τα οποία έδιναν μια εικόνα σχετικά με τη γνώση τους, τα συναισθήματά τους και την πρόθεση για συμπεριφορά.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι η διάσταση αντίφασης (άνω του 80%) μεταξύ αυτών που δήλωναν τα άτομα κατά τη συνέντευξη και στα ερωτηματολόγια, και της καθημερινής πρακτικής τους. Με άλλα λόγια, εκείνοι που δήλωναν ευαισθητοποιημένοι ή ότι η καταστροφή του περιβάλλοντος τους προκαλεί ανησυχία κ.λπ. στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν παρουσίαζαν περισσότερο θετική συμπεριφορά σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Επιπλέον, από την ομάδα των ατόμων με θετική περιβαλλοντική στάση:

- Το 74% είχε χρησιμοποιήσει το αεροπλάνο για τις τελευταίες διακοπές του.
- Το 54% είχε στην κατοχή τους αυτοκίνητο και από αυτούς το 40% περίπου το χρησιμοποιούσε για μικρές ή μεγαλύτερες εκδρομές τα σαββατοκύριακα.
- Μόνο το 40% προσπαθούσε συνειδητά να εξοικονομεί ενέργεια στο νοικοκυριό του.

Ταυτόχρονα όμως ήταν ιδιαίτερα υψηλό το ποσοστό εκείνων που συστηματικά συμμετείχαν στα διάφορα προγράμματα ανακύκλωσης, διαλογής απορριμμάτων κ.λπ., ακόμη και των ατόμων τα οποία δεν παρουσίαζαν ιδιαίτερα θετική περιβαλλοντική στάση.

Οι Diekmann και Preisendörfer, ερμηνεύοντας τα ευρήματα της έρευνάς τους, κάνουν τη διάκριση μεταξύ συμπεριφοράς «χαμηλού κόστους» και «υψηλού κόστους» (low-cost, high-cost). Συγκεκριμένα, εντοπίζουν τομείς, στους οποίους η θετική περιβαλλοντική συμπεριφορά έχει χαμηλό κόστος (π.χ. η διαλογή οικιακών απορριμμάτων) και είναι –θεωρητικά– ευκολότερο και πιθανότερο να εκδηλωθεί από τα άτομα, και τομείς στους οποίους συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο (π.χ. μετακινήσεις, κατανάλωση ενέργειας). Αυτό διαπιστώνεται και στην περίπτωση των ελλήνων πολιτών. Σύμφωνα με το special Eurobarometer 217 (2005), σε ένα ποσοστό της τάξης του 68% οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι συμμετέχουν στην ανακύκλωση και ότι κάνουν διαλογή των οικιακών απορριμμάτων (μέσος όρος για τις 25 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: 72%). Αντίθετα είναι χαμηλό το ποσοστό (3%) εκείνων οι οποίοι θα ήταν διατεθειμένοι να δεχθούν κάποια οικονομική επιβάρυνση, προκειμένου να προστατευθεί το περιβάλλον (π.χ. περιβαλλοντικούς φόρους, ειδικά περιβαλλοντικά τέλη κ.λπ.) καθώς και εκείνων που δηλώνουν ότι λαμβάνουν υπόψη την περιβαλλοντική πα-

ράμετρο, όταν επιλέγουν π.χ. συστήματα θέρμανσης για την κατοικία τους ή ένα καινούργιο αυτοκίνητο (ποσοστό 18%. Μέσος όρος για τις 25 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: 24%)

Το πρόβλημα που ανακύπτει εδώ μπορούμε πολύ απλά να το περιγράψουμε με τη βοήθεια δύο υποθετικών παραδειγμάτων: Ας πάρουμε την περίπτωση ενός ατόμου, με καλή οικονομική κατάσταση και υψηλό μορφωτικό επίπεδο, το οποίο, αφού για μέρες συγκεντρώνει επιμελώς ό,τι χαρτί πέφτει στα χέρια του (εφημερίδες, περιοδικά, συσκευασίες κ.λπ.), στη συνέχεια ανεβαίνει στο πολυτελές αυτοκίνητό του των 2000 κ.εκ. προκειμένου να τα μεταφέρει στον κάδο συγκέντρωσης του χαρτιού προς ανακύκλωση που όμως βρίσκεται απλά στο διπλανό τετράγωνο. Αλλά και μια άλλη περίπτωση: Αυτή ενός ατόμου, που ουδέποτε έτυχε ίσως να τον απασχολήσουν περιβαλλοντικά ζητήματα παρ' όλο που διαθέτει ένα καλό μορφωτικό επίπεδο, ζει πλέον από τη σύνταξή του, προσπαθεί να κάνει οικονομία στο πετρέλαιο θέρμανσης, δεν αφήνει άσκοπα αναμμένα τα φώτα του σπιτιού του (για λόγους οικονομίας ίσως), χρησιμοποιεί όσο γίνεται λιγότερο το αυτοκίνητό του και γενικότερα, από μια άποψη, η συμπεριφορά του θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα φιλική προς το περιβάλλον.

Ποια είναι τελικά τα πραγματικά κίνητρα για τέτοιας μορφής συμπεριφοράς;

Επιπλέον, πώς μπορούμε επιστημονικά να ταξινομήσουμε και να αξιολογήσουμε τα διάφορα ευρήματα των ερευνών, δεδομένου ότι καταγράφεται μια ποικιλία τύπων συμπεριφοράς με μικτά και συχνά αντιφατικά μεταξύ τους χαρακτηριστικά; Πότε υπερισχύουν ποια κίνητρα και γιατί παρουσιάζεται αυτή η ασυνέπεια και η αντιφατικότητα μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς; Ποιος μπορεί να χαρακτηρίζεται ως ευαισθητοποιημένος; Τα παραπάνω δύο υποθετικά παραδείγματα συμπεριφοράς δημιουργούν, κατά τη γνώμη μας, και μεθοδολογικά προβλήματα, με την έννοια ότι ο προσδιορισμός «αυστηρών» κριτηρίων για τον εντοπισμό ενός συγκεκριμένου τύπου ατόμου, θα οδηγούσε στην ανάδειξη της περίπτωσης του συνταξιούχου του παραδείγματός μας σε πρότυπο θετικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Πόσο χρήσιμα είναι όμως παρόμοια ευρήματα; Και πόσο μπορούν να αποτελούν τη βάση για την εκπόνηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και γενικότερα «διαπαιδαγώγησης»;

Είναι βέβαιο ότι θα μπορούσαν στα παραπάνω ερωτήματα να προστεθούν αρκετά ακόμη. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι σήμερα όσο ποτέ άλλοτε, δεδομένης της ασφυκτικής πίεσης που α-

σκέι η δυναμική της εξέλιξης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, έχουμε σαφώς ανάγκη τις σχετικές απαντήσεις, προκειμένου να καταστεί σαφές το πού και με ποιο τρόπο μπορούμε να παρέμβουμε (με διάφορα μέτρα πολιτικής, με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.λπ.), προκειμένου να αλλάξει η συμπεριφορά «προς το οικολογικότερον».

6. Συμπεράσματα

Η ανάλυση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς αποτελεί εγχείρημα δύσκολο εξαιτίας κυρίως της πολυμορφίας των υποκειμενικών κινήτρων που τη διαμορφώνουν. Οι τρεις θεωρητικές ερμηνείες που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, χωρίς να δίνουν τις απόλυτες απαντήσεις (ίσως η πραγματική τους αξία να έγκειται στο γεγονός ότι αναδεικνύουν νέα ερωτήματα), αποτελούν εξαιρετικά χρήσιμα αναλυτικά εργαλεία τα οποία μπορούν συνδυαστικά να χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες μιας διαφοροποιημένης ανάλυσης της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Η ανάγκη να καλλιεργηθεί η περιβαλλοντική συνείδηση (π.χ. μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλων μέτρων) είναι αυτονόητη και η σημασία της για την αντιμετώπιση των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων σε κάθε περίπτωση αδιαμφισβήτητη. Είναι όμως επίσης γεγονός ότι η προσπάθεια για την μεταβολή συγκεκριμένων τρόπων ζωής, παγιωμένων συνηθειών ή ακόμη και αξιών στερείται ακόμη και σήμερα αποτελεσματικών «εργαλείων», γι' αυτό και συχνά πολλές προτάσεις καταλήγουν σε μία έκκληση προς το αίσθημα της ευθύνης και την ηθική των ατόμων.

Αυτό ίσως να αποτελεί την εναλλακτική πρόταση στην προφανή αδυναμία της πολιτικής να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκαλούνται στο περιβάλλον από την οικονομική ανάπτυξη, την παραγωγή και την κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της αδυναμίας αποτελεί το γεγονός ότι οι αρμόδιοι φορείς αδυνατούν μέχρι σήμερα να εφαρμόσουν με συνέπεια την αρχή «ο ρυπαίνων πληρώνει» (κάτι το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί τόσο με τη δυσκολία απόδοσης ευθύνης σε συγκεκριμένα άτομα και παράγοντες όσο και με την αδυναμία επιβολής συγκεκριμένων μέτρων, π.χ. ποινές κ.λπ.). Έτσι μετακυλίσονται «αρμοδιότητες» στην εκπαίδευση, από την οποία προσδοκείται να καλλιεργήσει στα άτομα μία νέα αντίληψη για τη σχέση

τους με το περιβάλλον, να αναδείξει νέες αξίες και να ενισχύσει το πνεύμα της συνεργασίας.

Είναι γεγονός ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να πειστεί κάποιος να συμπεριφερθεί αντίθετα προς τις δικές του επιθυμίες και προσωπικές του επιδιώξεις, γι' αυτό και το κρίσιμο ερώτημα είναι, γιατί οι πολίτες θα πρέπει να ταυτιστούν με το μοντέλο της αειφόρου ανάπτυξης και το πρότυπο ζωής που αυτό εμπεριέχει και με ποιο τρόπο μπορεί να επέλθει αυτή η ταύτιση; Η απάντηση δεν είναι εύκολη. Το συγκεκριμένο μοντέλο προϋποθέτει σαφώς την ύπαρξη πολιτικής βούλησης και συγκεκριμένης στρατηγικής, ένα επίπεδο τεχνολογίας και γνώσης. Πέρα όμως από αυτά, θα πρέπει να τυγχάνει και της αποδοχής των πολιτών, θα πρέπει να «πειθεί» ότι ως μοντέλο ανάπτυξης μπορεί να προσφέρει οφέλη αντίστοιχα με εκείνα που οι πολίτες θα στερηθούν, εγκαταλείποντας παγιωμένες συμπεριφορές, τρόπους ζωής, καταναλωτικά πρότυπα κ.λπ. Το «όραμα» της αειφόρου ανάπτυξης δεν μπορεί να επιβληθεί εκ των άνω, ούτε και κάποια «περιβαλλοντική ηθική». Κάθε πολιτικό-διοικητικό μέτρο είναι άλλωστε μη αποτελεσματικό, όταν δεν υφίσταται η πρόθεση των πολιτών, «των 5 δισεκατομμυρίων που αποφασίζουν» (Luhmann, 1991) να συμμετάσχουν ενεργά στην επίτευξη των στόχων στους οποίους αυτό κατατείνει. Όπως εύστοχα παρατηρούν και οι Meadows και Randers (1992, σελ. 274) «τα οράματα δεν ωφελούν, όταν δεν ωθούν τα άτομα σε ανάλογη συμπεριφορά», και το όραμα της αειφορίας δεν δείχνει να αποτελεί την εξαίρεση. Η συμβατότητα του μοντέλου της αειφόρου ανάπτυξης προς τις βαθιά ριζωμένες επιθυμίες και συνήθειες αποτελεί, με αυτήν την έννοια, βασικό κλειδί για την εγκαθίδρυσή του. Στους κύκλους εκείνους όπου π.χ. η κατοχή αυτοκινήτου με μεγάλο κυβισμό αποτελεί μέσο για την ένταξη σ' αυτούς, η συζήτηση γύρω από τις συνέπειες που προκαλεί στο περιβάλλον η κατανάλωση ενέργειας θα άγγιζε πιθανά λίγους. Ως εκ τούτου, η οικολογική πρόταση μπορεί να έχει προοπτικές επιτυχίας με την προϋπόθεση ότι θα συνδεθεί με επιθυμητούς κοινωνικούς συμβολισμούς, ώστε η φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά να αποτελέσει μία ιδιαίτερη μορφή «κοινωνικού κεφαλαίου» (Bourdieu, 2001· Brand, 2002).

Ο δρόμος προς την αειφόρο ανάπτυξη και προς «βιώσιμες» περιβαλλοντικές συμπεριφορές διαθέτει –κατά την άποψή μας– δύο ρεύματα. Στο ένα, όπως έδειξαν και οι παραπάνω προσεγγίσεις, μπορεί να κινείται μία γενικότερη στρατηγική για την προστασία του περιβάλλοντος η οποία θα δημιουργεί κίνητρα και

προϋποθέσεις και ακόμη και επικοινωνιακά¹⁷ θα προωθεί το συγκεκριμένο ζήτημα, ώστε σε τελική ανάλυση να επιλέγεται η φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά, ανεξάρτητα από το επίπεδο της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης του καθενός. Πέρα λοιπόν από τις όποιες αδυναμίες τους, οι προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν πιο πάνω δίνουν τα ερεθίσματα, ώστε να στραφεί η προσοχή προς ένα «ανενεργό δυναμικό» που υπάρχει στην κοινωνία. Συγκεκριμένα πρόκειται για ένα σύνολο ανθρώπων ελάχιστα ή λιγότερο ευαισθητοποιημένων που όμως, εφόσον λάβουν τα κατάλληλα κίνητρα, μπορούν επίσης να συμβάλλουν με τη συμπεριφορά τους στην προστασία του περιβάλλοντος.

Είναι βέβαια σκόπιμο να τεθεί εδώ και το ερώτημα, κατά πόσο η βελτίωση της περιβαλλοντικής επίδοσης της ατομικής συμπεριφοράς προϋποθέτει και τη βαθιά μεταβολή του σύγχρονου τρόπου ζωής. Κατά την άποψή μας, η κατάλληλη στρατηγική μπορεί να είναι η βελτίωση της περιβαλλοντικής επίδοσης των υφιστάμενων προτύπων ζωής και όχι η προώθηση κάποιων «μοντέλων» τα οποία –πιθανώς– να μην αγγίζουν το συναίσθημα και τη λογική των πολιτών στις σύγχρονες βιομηχανικές χώρες. Όπως άλλωστε παρατηρεί και ο Bogun (1997), είναι δυνατό μικρής κλίμακας μεταβολές στη συμπεριφορά των ατόμων συνοδευόμενες από σημαντικές βελτιώσεις στον τομέα της περιβαλλοντικής αποτελεσματικότητας που είναι δυνατό να επιτυγχάνονται με τη βοήθεια της τεχνολογίας, επίσης να οδηγήσουν σε ουσιαστική μείωση της παραγόμενης ρύπανσης. Η πρόταση της (νεοκλασικής) οικονομικής θεωρίας και η Rational-Choice-προσέγγιση που αναλύσαμε πιο πάνω δίνουν για τη συγκεκριμένη περίπτωση το στίγμα μίας κατηγορίας κινήτρων: Θετική περιβαλλοντική συμπεριφορά μπορεί να εκδηλώνεται, όταν αυτή συμφέρει ή γενικότερα με την προϋπόθεση ότι μέσω αυτής ικανοποιούνται συγκεκριμένες ανάγκες.

Στο άλλο ρεύμα κινείται η στρατηγική η οποία στοχεύει –μέσω και της εκπαίδευσης– στην ανάδειξη νέων αξιών, στην καλλιέργεια μιας κριτικής αντίληψης απέναντι σε παγιωμένες πρακτικές της καθημερινής ζωής και στην κατανόηση της σημασίας της αλλαγής του τρόπου ζωής. Οι παιδαγωγοί, πολλοί από τους οποίους τηρούν μια κριτική στάση απέναντι σε μεθόδους που πιεστικά ωθούν τα άτομα προς την κατεύθυνση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (π.χ. η χρήση οικονομικών εργαλείων με τα οποία μπορεί να γίνεται μη οικονομική, –μη συμφέρουσα οικονομικά–, η χρήση των φυσικών πόρων), μπορούν να «αξιοποιήσουν» κάποιους άλλους παράγοντες για την επίτευξη των στόχων τους. Π.χ.

το γεγονός ότι οι πολίτες των βιομηχανικών χωρών είναι δυσαρ-στημένοι με διάφορες πτυχές του σύγχρονου τρόπου ζωής μπο-ρεί να τους κάνει ευκολότερα να ταυτιστούν με την ιδέα της αει-φόρου ανάπτυξης. Ο καταναλωτισμός συχνά άλλωστε δημιουργεί το ερώτημα στα άτομα κατά πόσο ο ίδιος μπορεί τελικά να συμ-βάλλει στην προσωπική ικανοποίηση και ελευθερία. Το πάντα επί-καιρο «οὐκ ἐν τῷ πολλῷ τὸ εὖ» ή και το περισσότερο σύγχρο-νο «small is beautiful», σύνθημα το οποίο προβλήθηκε κατά το πα-ρελθόν από το οικολογικό κίνημα, αναδύονται συχνά –είναι βέ-βαιο– από τα βάθη της συνείδησης όλων μας ως απάντηση στο παραπάνω ερώτημα ενώ και οι ορατές πλέον συνέπειες του σύγ-χρονου τρόπου ζωής στο περιβάλλον σαφώς εντείνουν ακόμη πε-ρισσότερο τη δυσарέσκεια και την ανησυχία.

Η διαπίστωση, ότι η περιβαλλοντική γνώση και η θετική περι-βαλλοντική στάση αποτελούν ικανές αλλά όχι και αναγκαίες συν-θήκες για φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά, προκαλεί α-μηχανία. Το γεγονός όμως ότι μπορεί να εκδηλώνεται θετική πε-ριβαλλοντική συμπεριφορά, ακόμη και όταν δεν υπάρχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένη περιβαλλοντική συνείδηση, θα πρέπει να αξιοποιηθεί στον αγώνα για την αντιμετώπιση του σύγχρονου περιβαλλοντικού προβλήματος. Οι διάφορες απόψεις και προσεγγίσεις που παρου-σιάστηκαν πιο πάνω επιτρέπουν να φωτιστεί ένα σύνολο κινήτρων και προϋποθέσεων που μπορούν σε βάθος χρόνου να ωθήσουν ό-λο και περισσότερα άτομα στο να αγκαλιάσουν –κατά το παρά-δειγμα του «κινήματος-Chipko»– το «δέντρο» της αειφόρου ανά-πτυξης· συνειδητά ή μη.

Σημειώσεις

1. Ενδεικτικά Becker, Jahn και Stiess, 2000· Yearley, 2005.
2. Βλ. ενδεικτικά στο Schleicher, 1996, αναλύσεις και προτάσεις συγ-γραφών από διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφορικά με το ζήτημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της προώθησης σχετικών προγραμμάτων για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης. Επί-σης Bolso και Michelsen 2002.
3. Πρβλ. Degenhardt, 2002, σελ. 44-45.
4. Dunlap και Van Liere, 1978. Επίσης Stern, Dietz και Guagnano, 1995.
5. Ο Schwartz (1992) στις μελέτες που έκανε σε διάφορες χώρες προ-χώρησε σε μία τυποποίηση αξιών με «διαπολιτισμικό» χαρακτήρα. Το «New Ecological Paradigm» καθώς και η τυπολογία του Schwartz απετέλεσαν τη

βάση για πολλές άλλες έρευνες στο ζήτημα των περιβαλλοντικών στάσεων και της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Ενδεικτικά: Karp, 1996· Dunlap et al., 1993· Grob, 1995· Thompson και Barton, 1994· Stern και Dietz, 1994· Stern et al., 1986· Stern et al., 1993· Poortinga et al., 2004.

6. Σε άλλες αναλύσεις γίνεται μία περισσότερο λεπτομερής διάκριση μεταξύ των επιμέρους παραμέτρων της συνείδησης, και συγκεκριμένα: γνώση, συναισθήματα, αξίες, πρόθεση για συμπεριφορά, συμπεριφορά. Ενδεικτικά Hines et al., 1987.

7. Βλ. ενδεικτικά την έρευνα του Thøgersen, 2004.

8. Σχετικά με τις στάσεις των πολιτών απέναντι σε μέτρα που στοχεύουν στον περιορισμό της χρήσης του αυτοκινήτου βλέπε Loukopoulos et al., 2005.

9. Ο Max Weber (1972, 1976, 1978), στη θεωρία του για την κοινωνική στρωμάτωση κάνει τη διάκριση μεταξύ κοινωνικής τάξης και κοινωνικής θέσης (ή κατάστασης). Η τάξη θεμελιώνεται σε αντικειμενικά δεδομένες οικονομικές συνθήκες (σημείο στο οποίο ταυτίζονται οι απόψεις του με εκείνες του Karl Marx) καθώς και σε μια σειρά άλλων παραγόντων, όπως είναι ορισμένα τυπικά προσόντα και δεξιότητες που επιτρέπουν σ' αυτούς που τα διαθέτουν να καταλάβουν καλύτερα αμειβόμενες θέσεις και να έχουν καλύτερες συνθήκες εργασίας. Η κοινωνική θέση καθορίζεται από την κοινωνική εκτίμηση και το γόητρο που αποδίδεται στα άτομα ή σε κοινωνικές ομάδες από τους άλλους. Οι κοινωνικές ομάδες, ανάλογα με την κοινωνική τους θέση παρουσιάζουν στο εσωτερικό τους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά π.χ. συμπεριφορές, τρόπο ζωής, τα οποία επιτρέπουν και τη διαφοροποίηση της κάθε μιας από τις υπόλοιπες. Ο Thorstein Veblen (1934) στη θεωρία τη «τάξης τηςσχόλης» δίνει επίσης έμφαση στο κοινωνικό γόητρο το οποίο προκύπτει από τον πλούτο που διαθέτει κανείς και το είδος της απασχόλησής του. Και τα δύο αποδεικνύονται με «σύμβολα» όπως είναι π.χ. η επιδεικτική κατανάλωση (conspicuous consumption), ο ιδιαίτερος τρόπος συμπεριφοράς ή η επιδεικτικήσχόλη (conspicuous leisure). Οι παραπάνω θεωρίες αναφέρονται σε όλα τα θεωρητικά και αναλυτικά στοιχεία που αποτελούν τη βάση για τη μελέτη των τρόπων ζωής

10. Βλ. σχετικά Lüdtke, 1992 και 1995.

11. Η «τυπολογία» κατά τον Richter, 1990, σελ. 13. Βλέπε σχετικά και Kleinhüchelkotten, 2005.

12. Βλ. σχετικά Schubert, 2000 και Degenhardt, 2002.

13. Freedmann et al., 1978, σελ. 505 κ.ε.

14. Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι απόψεις της ερευνητικής ομάδας του Παντείου Πανεπιστημίου η οποία ταυτίζει την καταστροφή του περιβάλλοντος με την «έλλειψη πολιτισμού», καθώς αυτή προκαλείται από την «αδιαφορία και τον εγωισμό των πολιτών, την υπερ-εκμετάλλευση της φύσης, τον πόλεμο, την βιομηχανική ανάπτυξη, την καταναλωτική συμπεριφορά, την τεχνοκρατία και την αστυφιλία» (Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 2000, σελ. 234).

15. Ανάλογα ευρήματα παρουσιάζει και ο Kuckartz (2000).

16. Τα στοιχεία στο Kuckartz, 1998, σελ. 41 κ.ε.

17. Είναι προφανές ότι στη σύγχρονη κοινωνία η ανάδειξη ή μη ενός σημαντικού οικολογικού προβλήματος εξαρτάται και από την προβολή τους από τα ΜΜΕ. Ο Luhmann (1986) αναφέρεται στο ζήτημα της αντίδρασης των πολιτών σε περιπτώσεις περιβαλλοντικών προβλημάτων και τονίζει ιδιαίτερα το θέμα της «επικοινωνίας» της οικολογικής κρίσης. Παρατηρεί πως είτε πρόκειται για την καταστροφή των δασών, είτε για την τρύπα του Όζοντος, την όξινη βροχή, την εξαφάνιση των ειδών κ.λπ., «όσο αυτά τα προβλήματα δεν αναδεικνύονται και από τα ΜΜΕ δεν μπορεί να υπάρξει ανταπόκριση από τους πολίτες» (1986, σελ. 62 κ.ε.). Σχετικά με το ζήτημα της «επικοινωνίας» του περιβαλλοντικού ζητήματος βλέπε επίσης Grunenberg και Kuckartz, 2003· Schack, 2003· Kuckartz και Schack, 2002· Kuckartz, 1997· Bruhn και Tilmes, 1994· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004.

18. Το 1973 σε κάποια επαρχία της Ινδίας, οι κάτοικοι μιας κοινότητας κινητοποιήθηκαν προκειμένου να εμποδίσουν ορισμένες μεγάλες επιχειρήσεις να συνεχίσουν να εκμεταλλεύονται τα δάση της περιοχής τους.

Προφανώς, οι κάτοικοι της κοινότητας αυτής δε διέθεταν ειδικότερες περιβαλλοντικές γνώσεις, ούτε κινήθηκαν από κάποια ρομαντική-φυσιολατρική διάθεση. Το κίνητρό τους ήταν η διαπίστωση των συνεπειών από τη συστηματική υλοτομία για την κοινότητά τους: Διάβρωση του εδάφους, πλημμύρες σε καλλιεργήσιμες εκτάσεις, απειλή να καταποντιστεί ο οικισμός τους.

Το κίνημα έγινε γνωστό ως «Κίνημα-Chipko», που σημαίνει «αγκαλιάζω το δέντρο», επειδή αυτή ήταν η μορφή της δράσης τους. Για μέρες διασκορπίστηκαν στο δάσος και αγκάλιαζαν από ένα δέντρο εμποδίζοντας τις εργασίες. Τελικά πέτυχαν το σκοπό τους. Οι επιχειρήσεις εγκατέλειψαν την περιοχή και το κίνημα-Chipko απετέλεσε παράδειγμα το οποίο μιμήθηκαν και άλλες κοινότητες σε άλλες περιοχές.

Βιβλιογραφία

- Ajzen I., Fishbein M., *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Englewood Cliffs, Prentice Holt, New Jersey, 1980.
- Becker E., Jahn T., Stiess I., «Exploring Uncommon Ground. Sustainability and the Social Sciences», στο: Becker E., Jahn T. (eds), *Sustainability and the Social Sciences. A cross-disciplinary approach to integrating environmental considerations into theoretical reorientation*, Zed Books, London, 2000.
- Becker E., Jahn T. (eds), *Sustainability and the Social Sciences. A cross-disciplinary approach to integrating environmental considerations into theoretical reorientation*, Zed Books, London, New York, 2000.
- Bolscho D., Michelsen G. (eds), *Umweltbewusstsein unter dem Leitbild*

- Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und Pädagogische Konsequenzen*, Leske und Budrich, Opladen, 2002.
- Bourdieu P. et al. (eds), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen des alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*, UVK, Konstanz, 2001.
- Bourdieu P., *Η διάκριση*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2002.
- Brand K.W. (ed.), *Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung an die Soziologie*, Leske und Budrich, Opladen, 1997.
- Brand K.W., «Nachhaltig leben! Zur Problematik der Veränderung von Lebensstilen», στο: Rink D. (ed.), *Lebensstile und Nachhaltigkeit. Konzepte, Befunde und Potentiale*, Leske und Budrich, Opladen, 2002, σελ. 183-204.
- Bruhn M., Tilmes J., *Social Marketing. Einsatz des Marketing für nichtkommerzielle Organisationen*, Kohlhammer, Stuttgart, 1994.
- De Haan G., *Wissen-Bewusstsein-Handeln? Umweltbewusstsein und Umwelthandeln bei Kindern und Jugendlichen*, Forschungsgruppe Umweltbildung der Freien Universität Berlin, Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V., Berlin, 1998.
- De Haan G., Kuckartz U., *Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996.
- De Haan G., Kuckartz U., *Lebenstil, Wohlbefinden, Umweltbewusstsein: Was beeinflusst das Umweltverhalten?*, Forschungsgruppe Umweltbildung der Freien Universität Berlin, Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V., Berlin, 1996a.
- Degenhardt L., «Nachhaltige Entwicklung und Lebensstile. Rekonstruktion von Einflusssfaktoren für die Ausbildung nachhaltiger Handlungsweisen», στο: Bolscho D., Michelsen G. (eds), *Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und Pädagogische Konsequenzen*, Leske und Budrich, Opladen, 2002, σελ. 13-45.
- Diekmann A., Preisendörfer P., «Persönliches Umweltverhalten. Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 44, 1992, σελ. 226-251.
- Dierkes M., Fietkau H.J., *Umweltbewusstsein-Umweltverhalten*, Kohlhammer, Mainz, 1988.
- Dunlap R.E., Van Liere K.D., «The "New Environmental Paradigm": A proposed measuring instrument and preliminary results», *Journal of Environmental Education* 9, 1978, σελ. 10-19.
- Dunlap R.E., Van Liere K.D., Gallup A.M., *Health of the planet. A George H. Gallup Memorial Survey. Results of a 1992 international Environmental Opinion Survey of citizens in 24 Nations*, George H. Gallup International Institute, Princeton, New Jersey, 1993.
- Dunlap R.E., «International Attitudes Towards Environment and Development», στο: Bergesen H.O., Parmann G. (eds), *Green Globe Year-*

- book of International Co-operation on Environment and Development*, Oxford University Press, Oxford, 1994, σελ. 115-126.
- Emmrich R., Melzer M., Schneider K., *Zum Umweltverhalten von Studentinnen: Die Anwendung des Berliner Fragebogens in Leipzig*, Forschungsgruppe Umweltbildung der Freien Universität Berlin, Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V., Berlin, 2000.
- Ernst A.M., Spada H., «Bis zum bittern Ende», στο: Schahn J., Giesinger T. (eds), *Psychologie für den Umweltschutz*, BeltzPVU, Weinheim, 1993, σελ. 17-28.
- Eurobarometer 58.0, *The attitudes of Europeans towards the environment*, The European Opinion Research Grup, December 2002 (διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο: http://europa.eu.int_comm_public_opinion_archives_eb_ebs_180_en.pdf).
- Freedmann J.H., Sears D.O., Carlsmith J.M., *Social Psychology*, Prentice Hall, New York, 1978.
- Grob A., «A structural model of environmental attitudes and behaviour», *Journal of Environmental Psychology* 15, 1995, σελ. 209-220.
- Grunberg H., Kuckartz U., *Umweltbewusstsein im Wandel. Ergebnisse der UBA-Studie Umweltbewusstsein in Deutschland 2002*, Leske und Budrich, Opladen, 2003.
- Hines J., Hungerford H., Tomera A., «Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis», *Journal of Environmental Education* 18 (2), 1987, σελ. 1-8.
- Hölscher B., *Lebensstile durch Werbung? Zur Soziologie der Life-Style-Werbung*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, Opladen, 1998.
- Hunecke M., *Ökologische Verantwortung, Lebensstile und Umweltverhalten*, Asanger Verlag, Heidelberg, Kröning, 2000.
- Hunecke M., «Lebensstile und sozialpsychologische Handlungstheorien: Perspektiven einer theoretischen Integration im Bereich des Umweltbezogenen Handelns», στο: Rink D. (ed.), *Lebensstile und Nachhaltigkeit. Konzepte, Befunde und Potentiale*, Leske und Budrich, Opladen, 2002, σελ. 75-92.
- Karger C.R., Schütz H., Wiedemann P.M., «Zwischen Engagement und Ablehnung: Bewertung von Klimaschutzmassnahmen in der deutschen Bevölkerung», *Zeitschrift für Umweltpolitik und Umweltrecht* 16 (2), 1993, σελ. 201-217.
- Karger C.R., Wiedemann P.M., «Wir sehen nur, was uns betrifft», *Politische Ökologie* 34, 1994, σελ. 16-20.
- Karp D., «Values and their effect on proenvironmental behaviour», *Environment and Behavior* 28, 1996, 1, σελ. 111-133.
- Kleinhüchelkotten S., *Suffizienz und Lebensstile: Ansätze für eine mileuo-orientierte Nachhaltigkeitskommunikation*, BWV, Berlin, 2005.
- Kuckartz U., *Umweltbewusstsein und Umweltverhalten*, Heidelberg, Springer, Verlag, Berlin, New York, 1998.

- Kuckartz U., *Umweltbewusstsein in Deutschland 2000. Ergebnisse einer Repräsentativen Bevölkerungsumfrage*, Umweltministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, Berlin, 2000.
- Kuckartz U., Schack K., *Umweltkommunikation gestalten. Eine Studie zu Akteuren, Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren des Informationsgeschehens*, Leske und Budrich, Opladen, 2002.
- Loukopoulos P. et al., «Public attitudes towards policy measures for reducing private car use: evidence from a study in Sweden», *Environmental Science and Policy* 8, 2005, σελ. 57-66.
- Lüdtke H., *Expressive Ungleichheit: Zur Soziologie der Lebensstile*, VsVerlag, Opladen, 2001.
- Lüdtke H., «Kulturelle und soziale Dimensionen des modernen Lebensstils», στο: Vetter H.R. (ed.), *Muster moderner Lebensführung*, Weinheim, Juventa Verlag, München, 1991, σελ. 131-151.
- Lüdtke H., «Lebensstile: Formen der Wechselwirkung zwischen Konsum und Sozialstruktur», στο: Eisendle R., Micklauth E., (eds), *Produktkulturen: Dynamik und Bedeutungswandel des Konsums*, Campus Verlag, Frankfurt (Main), New York, 1992, σελ. 135-155.
- Lüdtke H., *Zeitverwendung und Lebensstile. Empirische Analysen zu Freizeitverhalten, expressiver Ungleichheit und Lebensqualität in Westdeutschland*, LIT, Marburg, 1996.
- Luhmann N., *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1986.
- Luhmann N., *Soziologie des Risikos*, de Gruyter, Berlin, 1991.
- Maloney M.P., Ward M., «Ecology: Let's hear from the people», *American Psychologist* 28, (7), 1973, σελ. 583-586.
- Meadows D., Meadows D.L., Randers F., *Die neuen Grenzen des Wachstums*, Dva, München, 1994.
- Michailow M., «Lebensstil und soziale Klassifizierung. Zur Operationsweise einer Praxis sozialer Unterscheidung», στο: Dangschat J., Blasius J. (eds), *Lebensstile in den Städten. Konzepte und Methoden*, Leske und Budrich, Opladen, 1994, σελ. 27-64.
- Mohr H., «Verfügungswissen und Orientierungswissen. Wie frei sind wir bei unseren Handlungsmaßstäben?», στο: Elster H.J. (ed.), *Humanökologie als Aufgabe für Natur- und Geisteswissenschaften*, Schweizerbart'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1989, σελ. 21-33.
- Olson M., *The logic of collective action. Public goods and the theory of groups*, Harvard University Press, Cambridge Mass., 1965.
- Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (Ερευνητική ομάδα), *Περιβάλλον και αναβάθμιση της ποιότητας ζωής. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του Περιβάλλοντος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Poortinga et al., «Values, Environmental Concern and Behavior», *Environment and Behavior* 36 (1), 2004, σελ. 70-93.

- Prose F., Wortmann K., *Energiesparen: Verbraucheranalyse und Marktsegmentierung der Kieler Haushalte*, Band I: *Die sieben Kieler Haushaltstypen - Werte, Lebensstile und Konsumverhaltensweisen*, Stadtwerke, Kiel, 1991α.
- Prose F., Wortmann K., *Energiesparen: Verbraucheranalyse und Marktsegmentierung der Kieler Haushalte*, Band II: *Für ein Energiesparmarketing bedeutsame Unterschiede der sieben Kieler Haushaltstypen - Werte, Lebensstile und Konsumverhaltensweisen*. Stadtwerke, Kiel, 1991β.
- Reusswig F., «Lebensstile und Naturorientierungen. Gesellschaftliche Naturbilder und Einstellungen zum Naturschutz», στο: Rink D. (ed.), *Lebensstile und Nachhaltigkeit. Konzepte, Befunde und Potentiale*, Leske und Budrich, Opladen, 2002, σελ. 156-180.
- Richter R., «Umweltbewusstsein als Lebensstil. Technokraten, Materialisten und Alternative», *Umwelterziehung* 4, 1990, σελ. 12-14.
- Rink D. (ed.), *Lebensstile und Nachhaltigkeit. Konzepte, Befunde und Potentiale*, Leske und Budrich, Opladen, 2002α.
- Rink, D., «Lebensweise, Lebensstile und Lebensführung. Soziologische Konzepte zur Untersuchung von nachhaltigem Leben», στο: Rink, D. (ed), *Lebensstile und Nachhaltigkeit. Konzepte, Befunde und Potentiale*, Opladen, Leske und Budrich, 2002β, σελ. 27-52.
- Rosenbaum W., «Verändert die Ökologie die Muster der sozialen Beziehungen?», στο: Sahner H., Schwendtner S. (eds), *27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie II. Gesellschaften in Umbruch. Sektionen und Arbeitsgruppen*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1995.
- Rost J., «Das Verhältnis von Wissen und Handeln aus kognitivtheoretischer Sicht», στο: Häußler P. (ed.), *Physikunterricht und Menschenbildung*, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, 1992, σελ. 323-338.
- Schack K., *Umweltkommunikation als Theorielandschaft: Eine qualitative Studie über Grundorientierungen, Differenzen und Theoriebezüge der Umweltkommunikation*, Philipps-Universität Marburg, Dissertation, Marburg, 2003.
- Schleicher K. (ed.), *Umweltbewusstsein und Umweltbildung in der Europäischen Union. Zur nachhaltigen Zukunftssicherung*, Krämer, Hamburg, 1996.
- Schubert K., *Ökologische Lebensstile. Versuch einer allgemeinen Typologie*, Peter Lang, Frankfurt, 2000.
- Schwartz S.H., «Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries», *Advances in Experimental Social Psychology* 25, 1992, σελ. 1-65.
- Special Eurobarometer 217, *The attitudes of European citizens towards environment*, April 2005 (διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο:

- [http://europa.eu.int, comm, environment, barometer, report_ebenv_2005_04_22_en.pdf](http://europa.eu.int_comm_environment_barometer_report_ebenv_2005_04_22_en.pdf))
- Stern P.C., Dietz T., Black J.S., «Support for environmental protection: The role of moral norms», *Population and Environment* 8 (3), 1986, σελ. 204-222.
- Stern P.C., Dietz T., Kalof L., «Value orientations, gender and environmental concern», *Environment and Behavior* 25, 1993, σελ. 322-348.
- Stern P.C., Dietz T., «The value basis of environmental concern», *Journal of the Social Issues* 50 (3), 1994, σελ. 65-84.
- Stern P.C., Dietz T., Guagnano G., «The New Ecological Paradigm in socialpsychological context», *Environment and Behavior* 27 (6), 1995, σελ. 726-743.
- Stiess I., Götz K., «Nachhaltigere Lebensstile durch zielgruppenbezogenes Marketing?», στο: Rink D. (ed.), *Lebensstile und Nachhaltigkeit. Konzepte, Befunde und Potentiale*, Leske und Budrich, Opladen, 2002, σελ. 247-263.
- Thøgersen J., «A cognitive dissonance interpretation of consistencies and inconsistencies in environmentally responsible behavior», *Journal of Environmental Psychology* 24, 2004, σελ. 93-103.
- Thompson S., Barton M., «Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment», *Journal of Environmental Psychology* 14, 1994, σελ. 149-157.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή Κ., *Περιβάλλον και επικοινωνία: Δικαίωμα στην επιλογή*, εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα, 2004.
- Veblen T., *The Theory of the Leisure Class*, Modern Library, New York, 1934.
- Weber M., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Bd. 1, J.B.C. Mohr, Tübingen, 1972.
- Weber M., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Bd. 3, J.B.C. Mohr, Tübingen, 1976.
- Weber M., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Bd. 2, J.B.C. Mohr, Tübingen, 1978.
- Yearley S., *Cultures of Environmentalism. Empirical Studies in Environmental Society*, Palgrave MacMillan, New York, 2005.
- Zwick M., «Umweltgefährdung, Umweltwahrnehmung, Umweltverhalten - Was erklären Wertorientierungen?», στο: Rink D. (ed.), *Lebensstile und Nachhaltigkeit. Konzepte, Befunde und Potentiale*, Leske und Budrich, Opladen, 2002, σελ. 95-116.



«Νεύματα επί νευμάτων» Μια επιστημολογική προσέγγιση της ερμηνευτικής ανθρωπολογίας του Clifford Geertz

Γεώργιος Ρουσόπουλος*

Περίληψη

Διατυπώνονται οι γενικές αρχές που χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη της ανθρωπολογίας, και μέσα στο πλαίσιο αυτό εκτίθενται τα βασικά στοιχεία της ερμηνευτικής ανθρωπολογίας του Clifford Geertz. Κατόπιν, αναπτύσσεται ένας φιλοσοφικός προβληματισμός που αφορά στην ανάπτυξη και το χαρακτήρα αυτής της επιστήμης και της γνώσης που παράγει, με ειδική αναφορά στο ηθικό-πολιτικό πρόβλημα (σχέσεις του ιθαγενούς πολιτισμού με τον οικείο πολιτισμό) και στο επιστημολογικό πρόβλημα (το καθεστώς της παραγόμενης γνώσης, η παραστασιο-κεντρική του έκφραση).

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στον ορίζοντα της ανθρωπολογικής πρακτικής από την δεκαετία του '70 και μετά συνοδεύτηκαν από έντονους προβληματισμούς σχετικά με μια ανα-διάρθρωση της κατά βάση «σωστής» πορείας της ανθρωπολογίας, και έφτασαν μέχρι και την αμφισβήτηση των βασικών της επιλογών. Η πλειονότητα των ανθρωπολόγων «έσπευσε» να εφαρμόσει συγκεκριμένους τρόπους αντι-

* Ο Γιώργος Ρουσόπουλος είναι καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης.

μετώπισής τους, λ.χ., προτάθηκαν και δοκιμάστηκαν πολλαπλά και πειραματικά μέσα συγγραφής μιας εθνογραφίας (και τα αποτελέσματα αυτών των δοκιμών έχουν αναμφίβολα τη σημασία τους). Όμως κοινή είναι η αίσθηση ότι την δεκαετία του '80 η ανθρωπολογία γενικά περιέρχεται σε κρίση «ταυτότητας», μια κρίση που προκάλεσε αισθητή αμηχανία στους ανθρωπολόγους, σκέψεις και ανα-στοχασμό για το χαρακτήρα του εθνογραφικού εγχειρήματος, για τη δυνατότητα και τον τρόπο συνέχισής του¹. Μπορεί, και με ποια μέσα, να συνεχίσει το εγχείρημά της η ανθρωπολογία; Αλλά προτού να επιχειρήσουμε μια απάντηση σε αυτό το ερώτημα απαιτείται να θέσουμε ως προτεραιότητά μας την κατανόηση της κρίσης: για ποια κρίση μιλάμε; Η κρίση για την οποία μιλάμε «αγγίζει» δυο βασικά φιλοσοφικά προβλήματα που βρίσκονται στο υπόβαθρο όλων των σχετικών συζητήσεων στην σύγχρονη ανθρωπολογία, στις κοινωνικές επιστήμες ευρύτερα αλλά και στην ανθρώπινη πνευματική παραγωγή στο σύνολό της (είτε αυτό αναγνωρίζεται είτε όχι): πρόκειται αφενός για έναν *ηθικο-πολιτικό* προβληματισμό σχετικά με το καθεστώς του ανθρωπολογικού εγχειρήματος, στην εξέταση των όρων και των προϋποθέσεων υπό τους οποίους πραγματοποιείται στις σύγχρονες κοινωνίες, και αφετέρου, για το επιστημολογικό πρόβλημα του καθεστώτος της *παράστασης* (*representation*), ένα κεντρικό δηλαδή θέμα που αφορά στην πληρότητα και επάρκεια μιας εθνογραφίας ενός «ξένου» πολιτισμού. Και τα δυο προβλήματα αφορούν στις δοκιμαζόμενες πλέον «τριγωνικές» σχέσεις μιας εθνογραφίας ενός ξένου πολιτισμού με τον οικείο πολιτισμό και τον ξένο πολιτισμό: Μπορούμε να μιλάμε ακόμη για τις τρεις αυτές κορυφές του τριγώνου ως διακριτές οντότητες μέσα στο περίπλοκο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών;

Από τη σκοπιά των επιστημολογικών και φιλοσοφικών προβλημάτων από την οποία συζητούμε εδώ τις εξελίξεις στην ανθρωπολογική επιστήμη, διακρίνουμε την *κλασική περίοδο* και τη *σύγχρονη περίοδο*². Η *κλασική περίοδος* καλύπτει τα πρώτα πενήντα χρόνια του εικοστού αιώνα και φτάνει μέχρι το 1970· κατά την περίοδο αυτή, η ανθρωπολογία θέτει τις βάσεις της μετέπειτα ανάπτυξής της. Η *σύγχρονη περίοδος* εκτείνεται από το 1970 και μετά· κατά την περίοδο αυτή η ανθρωπολογία αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς: η ερμηνευτική και συμβολική ανθρωπολογία (Geertz, Turner), η κρίση της ανθρωπολογίας, οι πειραματισμοί, οι συνεχιζόμενες ηθικές αγωνίες και τα νέα σχέδια που στο μεταξύ δοκιμάζονται για το μέλλον αποτελούν χαρακτηριστικές εξελίξεις αυτής της περιόδου.

Στο παρόν κείμενο συζητούμε την κατάσταση που διαμορφώνεται στην ανθρωπολογία μέσα από το έργο και τις αντιλήψεις του Geertz, ενός από τους σημαντικότερους σύγχρονους ανθρωπολόγους ο οποίος διαμόρφωσε την σύγχρονη ανθρωπολογική επιστήμη³. Στη συζήτηση που ακολουθεί κρίνουμε ότι η εξέταση των απόψεών του [Πώς συγκροτείται η ανθρωπολογία ως επιστήμη; Ποιο είναι το αντικείμενό της; Ποιες είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί για να προσεγγίσει το αντικείμενο; Πώς ασκείται η (ανθρωπολογική) έρευνα στην πράξη; Ποια γνωσιοθεωρητικά, μεθοδολογικά και επιστημολογικά προβλήματα αντιμετωπίζει η ανθρωπολογία τις τελευταίες δεκαετίες;) αποτελεί μια σημαντική αφετηρία για να προσεγγίσουμε το ζήτημα της συγκρότησης της νεωτερικής γνώσης στην περιοχή των κοινωνικών επιστημών. Απομονώνοντας και εστιάζοντας την προσοχή μας στην ανθρωπολογία του Geertz *μόνο*, παραλείπουμε ασφαλώς την πλούσια διαλεκτική της ανάπτυξης αυτής της κατεξοχήν νεωτερικής επιστήμης. Αλλά, εστιάζοντας την προσοχή μας στο έργο του ακολουθούμε ακριβώς την μεθοδολογία της ανθρωπολογίας και του ίδιου του συγγραφέα: εξετάζουμε λεπτομερειακά μια μελέτη περίπτωσης (case study). Μελετώντας μόνο την εργογραφία του Geertz, η οποία, όπως γνωρίζουμε, είναι ιδιαίτερα εκτενής αλλά και καθοριστική για τη διαμόρφωση της ανθρωπολογίας εν γένει, επιχειρούμε να αναδείξουμε κεντρικές εννοιολογικές κατηγορίες και προβληματικές αυτής της επιστήμης, σε συνδυασμό βέβαια με τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ο Geertz αντιμετωπίζει τα προβλήματα της ανθρωπολογίας⁴. Στο πλαίσιο λοιπόν μιας επιστημολογικής εξέτασης της ανθρωπολογίας, αναδεικνύουμε τα χαρακτηριστικά προβλήματα που διέπουν τη συγκρότησή της, προκειμένου μάλιστα να συμβάλλουμε σε μια διέξοδο από την κρίση στην οποία φαίνεται να έχει περιέλθει.

Το σχέδιο της κλασικής ανθρωπολογίας

Ο εθνογράφος έχει το καθήκον να καταγράψει όλους τους κανόνες και τις κανονικότητες της ιθαγενούς ζωής, τη σταθερότητα και τη μονιμότητα, μια ανατομία του πολιτισμού τους, να απεικονίσει το θεσμό της κοινωνίας τους. Αλλά αυτά τα πράγματα, παρόλο που είναι αποκρυσταλλωμένα και σταθερά, δεν είναι κάπου *διατυπωμένα*. Δεν υπάρχει κάπου

γραμμένος ή σαφώς διατυπωμένος ένας κώδικας νόμων και ολόκληρη η παράδοσή τους, ολόκληρη η δομή της κοινωνίας τους είναι ενσωματωμένα στο πιο φευγαλέο από όλα τα υλικά, στον *άνθρωπο*.

Malinowski, 1978, σελ. 11

Η αντίληψη ότι ο πολιτισμός αποτελεί το «αντικείμενο» της ανθρωπολογίας και ότι η ανθρωπολογία συγκροτείται μέσω του εγχειρήματος του «ορισμού» της είναι χαρακτηριστική σε μια ιδιαίτερα ευρεία ανθρωπολογική παράδοση. Για τον Malinowski, λ.χ.: «Το πρώτο και βασικό ιδεώδες της εθνογραφικής έρευνας πεδίου είναι να δώσει μια σαφή και έγκυρη περιγραφή του κοινωνικού θεσμού, και να διαχωρίσει τους νόμους και τις κανονικότητες όλων των πολιτισμικών φαινομένων από τις ενδεχομενικότητες» (Malinowski, 1978, σελ. 10).

Η επίτευξη ωστόσο ενός τέτοιου εγχειρήματος απαιτεί υλικό και πνευματικό μόχθο: απαιτείται πρώτα να πραγματοποιήσουμε ένα «ταξίδι» – δεν μπορούμε απλώς να φανταζόμαστε πώς συμπεριφέρονται, λ.χ., οι Ιαβέζοι κ.λπ. Προκειμένου να κατανοήσουμε πώς, λ.χ., οι Μαροκινοί, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, ή ποια είναι η σημασία της κοκορομαχίας για τους Μπαλινέζους *πρέπει* να ερευνήσουμε την κατάσταση *επιτοπίως*. Ποιος είναι όμως ο στόχος της ανθρωπολογίας; Να γνωρίσουμε απλώς τις ιδιαιτερότητες και ιδιομορφίες του κοινωνικού θεσμού και των πολιτισμικών φαινομένων των ιθαγενών; Για τον Malinowski, ο στόχος ενός τέτοιου «ταξιδιού» είναι η αυτογνωσία μας⁵: «Ίσως κατανοώντας την ανθρώπινη φύση όπως εμφανίζεται σε τόπους πολύ μακρινούς και πολύ διαφορετικούς από το δικό μας θα φωτίσουμε κάπως καλύτερα και την δική μας. Σε αυτήν και μόνο σ' αυτήν την περίπτωση δικαιολογούμε να πιστεύουμε ότι άξιζε τον κόπο να κατανοήσουμε τους ιθαγενείς, τους θεσμούς τους και τα έθιμά τους, και ότι ωφεληθήκαμε από την γνώση του *kula*» (Malinowski, 1978, σελ. 25).

Η κλασική ανθρωπολογία για την ανάπτυξή της (για να πραγματοποιήσει το «ταξίδι» της) στηρίχτηκε στο πολιτικό-ιδεολογικό πλαίσιο της αποικιοκρατίας, ένα πλαίσιο που διευκολύνθηκε από ή συνδυάστηκε με την επινόηση της κατηγορίας του «άλλου», του «ξένου», του «διαφορετικού» από εμάς (Said, 1978, 1996). Αυτή η ιδεολογία της ιεράρχησης, στη συνέχεια, επέτρεψε στους αποικιοκράτες να εκμεταλλευτούν και να ελέγξουν τους «άλλους», να κυριαρχήσουν και να επιβληθούν πάνω τους. Ταυτόχρονα, διευκό-

λυνε τους ανθρωπολόγους να αναλάβουν επιτόπιες έρευνες (έρευνα πεδίου) και να αναπτύξουν εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία για να διαμορφώσουν την ανθρωπολογική επιστήμη.

Ο Malinowski διατυπώνει τους ακόλουθους κανόνες για μια επιτυχή εθνογραφία: «Η επιτυχία μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα υπομονητικής και συστηματικής εφαρμογής μερικών κανόνων του κοινού νου και πολύ γνωστών επιστημονικών αρχών – και όχι με την ανακάλυψη μιας απίθανης σύντομης οδού που θα οδηγήσει στα ζητούμενα αποτελέσματα χωρίς προσπάθεια ή κόπο. Οι αρχές της μεθόδου μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις ομάδες: α), φυσικά, ο ερευνητής πρέπει να έχει πραγματικούς επιστημονικούς σκοπούς και να γνωρίζει τις αξίες και τα κριτήρια της νεότερης εθνογραφίας, β) θα έπρεπε επίσης να έχει στη διάθεσή του καλές συνθήκες εργασίας, δηλαδή, κυρίως να ζει όχι κοντά στους λευκούς αλλά ανάμεσα στους ιθαγενείς και τέλος, γ), πρέπει να εφαρμόσει μερικές μεθόδους συλλογής, διαχείρισης και σταθεροποίησης του υλικού του (evidence)» (Malinowski, 1978, σελ. 6).

Το σχέδιο της κλασικής ανθρωπολογίας, υπό την επήρεια του επιστημονικού κεκτημένου των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών του 19ου αιώνα, υιοθέτησε την (κυρίαρχη) μεθοδολογία τους. Βασικά στοιχεία αυτής της μεθοδολογίας της κλασικής ανθρωπολογίας ήταν η άμεση παρατήρηση (observation) με απευθείας εξέταση (interrogation), η προσεκτική καταγραφή των κοινωνικών συμβάντων (depiction, description), η εξέλιξη των οποίων ακολουθεί σχέσεις αιτίου-αιτιατού, η επιστημονική μονογραφία ως μέσο έκφρασης, και η απομάκρυνση του υποκειμένου και του υποκειμενικού με συνακόλουθη έμφαση στο αντικειμενικό⁶. «Ένας από τους κύριους κανόνες που έθεσα στην έρευνα πεδίου που πραγματοποιήσα ήταν “να συγκεντρώνω καθαρά γεγονότα (pure facts) και να τα κρατώ χωριστά από την ερμηνεία τους”. Αυτός ο κανόνας είναι εντελώς σωστός, εάν με “ερμηνεία” νοήσουμε όλες τις υποθέσεις περί προέλευσης κ.λπ., και όλες τις βιαστικές γενικεύσεις. Αλλά υπάρχει μια μορφή ερμηνείας των γεγονότων χωρίς την οποία καμιά επιστημονική παρατήρηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί – εννοώ την ερμηνεία που βλέπει στην ατέλειωτη ποικιλία των γεγονότων γενικούς νόμους, που διαχωρίζει το ουσιαστικό από το άσχετο, που ταξινομεί και διατάσσει τα φαινόμενα και τα τοποθετεί σε μια αμοιβαία σχέση. Χωρίς αυτή την ερμηνεία ολόκληρη η επιστημονική εργασία στο πεδίο δεν είναι παρά απλή “συλλογή” δεδομένων. Αλλά όμως ποτέ δεν θα μπορέσει να αναδείξει την κοινωνιολογική δομή ενός λαού, ή να προσφέρει

μια ολοκληρωμένη άποψη των πεποιθήσεών τους, ή να παρουσιάσει την εικόνα του κόσμου από την προοπτική του ιθαγενούς. Η συχνά αποσπασματική, απατηλή, μη ολοκληρωμένη φύση πολλών υλικών από αυτά που έχουμε σήμερα στη διάθεσή μας, οφείλεται ακριβώς σε αυτό το δόγμα του “καθαρού γεγονότων”. Είναι ως εάν μπορούσε κανείς να περιτυλίξει σε μια κουβέρτα κάποια από τα “γεγονότα όπως τα συναντάει” και να τα φέρει κατόπιν πίσω, προκειμένου να διατυπώσει γενικεύσεις και θεωρητικές κατασκευές» (Malinowski, 1948, σελ. 237-238).

Και, συμπληρώνει: «Αλλά είναι γεγονός ότι η παραπάνω διαδικασία είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί. Ακόμη κι αν καταστρέψεις μια ολόκληρη περιοχή παίρνοντας όλα τα υλικά της αντικείμενα, και τα φέρεις πίσω –χωρίς καθόλου να ασχοληθείς με μια προσεχτική περιγραφή της χρήσης τους– μια τέτοια μουσειακή συλλογή θα έχει πολύ μικρή επιστημονική αξία, απλώς επειδή η ταξινόμηση, η διάταξη και η ερμηνεία τους θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί στο πεδίο, σε άμεση σχέση και αναφορά προς την οργανική ολότητα της ιθαγενούς κοινωνικής ζωής» (όπ. παρ., σελ. 238) (δική μας έμφαση).

Ιδεολογικά, η στάση που υιοθετήθηκε εγκαθίδρυε μια «απόσταση» ανάμεσα στον πολιτισμό των ιθαγενών και στον οικείο πολιτισμό (οι «εδώ» και οι «εκεί») –η οποία έπρεπε να διαμεσολαβηθεί– και από την προοπτική της οποίας («εμείς») παρατηρούμε τους «άλλους», και τους «παρουσιάζουμε» στον οικείο πολιτισμό. Η στάση αυτή θεμελίωσε ένα ηθικό έρεισμα: ο ανθρωπολόγος, λόγω της «ανωτερότητάς» του σε πολιτισμικό και μεθοδολογικό επίπεδο, μετέβαινε στη χώρα των ιθαγενών και συνέγραφε την (ή, μια) εθνογραφία «του» (τους)⁷. Οι περιγραφόμενοι (ιθαγενείς) «στέκονται» στη γωνία: δεν τους ζητούμε την άδεια (μόνο τους μοιράζουμε μπισκότα, τσιγάρα και άλλα γλυκά, προκειμένου να αποσπάσουμε πληροφορίες⁸), και αυτοί με τη σειρά τους, δεν έχουν κανένα δικαίωμα παρέμβασης στην εθνογραφία του ανθρωπολόγου, ή αμφισβήτησής του – και τούτο επειδή το αντικείμενο έρευνας (ιθαγενείς, ο πολιτισμός τους) είναι καλά διαχωρισμένο από την εθνογραφία που συγγράφει ο ανθρωπολόγος⁹.

Το αποικιοκρατικό καθεστώς διευκόλυνε πολιτικά αλλά «όπλισε» και ηθικά τον ανθρωπολόγο και, τέλος, του επέτρεψε και επιστημολογικά να αναλάβει το συγκεκριμένο εγχείρημα. Ηθικά τον «όπλισε» να αναλάβει το εγχείρημά του και εν τέλει το νομιμοποίησε, δηλαδή να μεταβεί στον τόπο των ιθαγενών προκειμένου να συγγράψει μια εθνογραφία και να την παρουσιάσει στον οικείο

πολιτισμό, ερήμην «εν πολλοίς» των ιθαγενών στους οποίους αναφέρεται η εθνογραφία. Κατόπιν η εθνογραφία του θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους (υποτίθεται για το καλό των ιθαγενών!). Επιστημολογικά: οι επιτυχίες στις εμπειρικές επιστήμες της φύσης αλλά και της κοινωνίας επέτρεψαν στον ανθρωπολόγο να πιστέψει ότι η εθνογραφία των ιθαγενών είναι (όχι μόνο ηθικά επιτρεπτή) επιπροσθέτως επιστημολογικά δυνατή¹⁰.

Η ανθρωπολογία καθίσταται *καθρέφτης μας*, ένα μέσο που «απεικονίζει» το ξένο, το αλλότριο, το διαφορετικό, το μακρινό – με τρόπο όμως αντικειμενικό και αξιόπιστο (αντικειμενισμός) (objectivism)¹¹. Διαμέσου της φετιχοποίησης του πεδίου έρευνας (field-work) ως «ιερού τόπου» (*sanctum*, άδυτα των αδύτων) στον οποίο ο Μοναχικός Εθνογράφος «λειτουργεί» και «εισέρχεται» μέσω διαβατήριων τελετών, η «ουδετερότητα» και αμεροληψία του τον καθιστούν ικανό να το *αντικειμενοποιήσει*¹². «Κρατώντας» σταθερή απόσταση από τους ιθαγενείς που μελετά με «συμμετοχική παρατήρηση», ο Μοναχικός Εθνογράφος καθιστά τον πολιτισμό «τους» «τελειωμένο» αντικείμενο μιας επιστημονικής μελέτης «του», πλήρως διαφανή (χδιαθέσιμο για περαιτέρω επεξεργασία) και ταυτόχρονα αποστεωμένο, ώστε κατόπιν μπορεί άνετα να τοποθετηθεί στο πάνθεον των μουσειακών εκθεμάτων (ως «ο πολιτισμός των Χ»)¹³. Ο βιωμένος και πλούσιος κόσμος μιας κοινότητας συν-ανθρώπων μας που ζει κάπου μακριά αποτυπώνεται σε μια μονογραφία, και μέσω αυτής ο πολιτισμός τους μετατρέπεται σε μουσειακό έκθεμα ή καθίσταται αντικείμενο διαμαχών, συζητήσεων και συγκρούσεων στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ζωής του οικείου πολιτισμού¹⁴.

Κριτική της κλασικής ανθρωπολογίας

«Τα δάση είναι γεμάτα από πεινασμένους ερμηνευτές».

Geertz, 1983, σελ. 21

Η πρακτική της κλασικής ανθρωπολογίας απασχόλησε έντονα τους ανθρωπολόγους από το 1970 και μετά: άλλοι υποστήριξαν μια «ελαφρά» αναθεώρησή της (διορθωτική πορεία) ενώ άλλοι πιο δραστικά, υποστήριξαν την ανάγκη μιας νέας κατεύθυνσης («αλλαγή» κατεύθυνσης). Η (κλασική) ανθρωπολογία, όπως σημειώνει ο Malinowski, «έφερε την τάξη και το νόμο σ' αυτό που φαινόταν

χαοτικό και παράξενο/ακατανόητο. Μετασχημάτισε τον άγριο και ανεξήγητο κόσμο των «αγρίων» σε ένα πλήθος από δομημένες κοινότητες, που διέπονται από νόμους και συμπεριφέρονται και σκέπτονται σύμφωνα με λογικές αρχές» (Malinowski, 1978, σελ. 9-10). Και αυτό το εγχείρημα δεν ήταν καθόλου ασήμαντο, δεδομένου μάλιστα ότι είχε συνέπειες (ή καλύτερα κατά τον Malinowski θα έπρεπε να έχει συνέπειες) στην αυτογνωσία μας¹⁵. Μπορεί όμως «αυτή η μαγεία του εθνογράφου» να συλλάβει «την αληθή εικόνα της ζωής των ιθαγενών»; (όπ. παρ., σελ. 6) Παρόλο που ο Malinowski ειδικά διατύπωσε ένα πλαίσιο προϋποθέσεων (κανόνες μεθόδου) που θα εξασφαλίσουν την επιτυχία του εθνογραφικού εγχειρήματος, η εθνογραφική πρακτική, όπως ασκήθηκε στον εικοστό αιώνα, ήγειρε ερωτήματα και προκάλεσε έντονες συζητήσεις και αμφισβητήσεις για την δυνατότητα της απρόσκοπτης συνέχισής της.

Οι κριτικές αφορούσαν τον προσδιορισμό του αντικειμένου (βασικές έννοιες και μέθοδοι) και τις σχέσεις του με τον οικείο πολιτισμό του ανθρωπολόγου.

Οι τρόποι με τους οποίους οι ανθρωπολόγοι της πρώτης περιόδου, κατά τον Renato Rosaldo, επιχείρησαν να κατανοήσουν τους διάφορους πολιτισμούς, αποκρυσταλλώνονται στις *νόρμες* της *κλασικής* ανθρωπολογίας, όπως αποκάλεσε τις βασικές θέσεις που τη χαρακτηρίζουν: α) υποταγή (συμμόρφωση) στην αποικιοκρατία β) αντικειμενισμός και γ) μνημειακότητα. Η ανθρωπολογία συμμορφούμενη προς το πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο της αποικιοκρατίας και των σχέσεων εξάρτησης του ιθαγενούς πολιτισμού από τον οικείο πολιτισμό, εδραιώθηκε και αναπτύχθηκε, εκμεταλλευόμενη τα σχετικά πλεονεκτήματα αυτής της διαφοράς. Καταφεύγοντας επίσης στο νεωτερικό επιστημονικό κεκτημένο, χρησιμοποίησε τη μεθοδολογία των θετικών και των κοινωνικών επιστημών προκειμένου να προσδώσει γνωσιοθεωρητική βαρύτητα και αντικειμενικότητα στην εθνογραφία που παρήγαγε¹⁶. Τέλος, τοποθέτησε την παραχθείσα εθνογραφία σε ικανή απόσταση ασφαλείας από τον οικείο πολιτισμό, ουσιαστικά εξουδετερώνοντας έτσι κάθε δυναμική σχέση μεταξύ τους και παγίωσε την περιθωριοποίηση των ιθαγενών ενώ ακύρωσε την δυνατότητα κάθε διαλόγου μεταξύ των ανθρώπων των δυο πολιτισμών.

Αλλά και ο Geertz άσκησε κριτική στον τρόπο με τον οποίο η κλασική ανθρωπολογία κανονικοποίησε το «αντικείμενό» της: «Μια σοβαρή πρόκληση εγείρεται ενάντια σε μερικές κεντρικές προϋποθέσεις της κυρίαρχης σήμερα κοινωνικής επιστήμης: αυστηρός δια-

χωρισμός θεωρίας και δεδομένων, η ιδέα των «ωμών» γεγονότων· προσπάθεια να διαμορφωθεί ένα τυπικό λεξιλόγιο μιας ανάλυσης που είναι αποστεωμένη από προσωπική αναφορά, η ιδέα μιας «ιδεώδους» γλώσσας· και θέση της ηθικής ουδετερότητας και της ολυμπιακής θέασης, η ιδέα της «θεϊκής αλήθειας» – καμιά από αυτές τις ιδέες δεν μπορεί να ωφεληθεί στο βαθμό που η εξήγηση θεωρείται ότι συνδέει τη δράση με τη σημασία της παρά τη συμπεριφορά με τα στοιχεία της. Ο ανασχηματισμός της κοινωνικής θεωρίας σημαίνει, ή θα σημαίνει αν συνεχιστεί, μια πολύ σημαντική αλλαγή στην αντίληψή μας όχι τόσο τι είναι γνώση όσο τι είναι αυτό που επιθυμούμε να γνωρίζουμε» (Geertz, 1983, σελ. 34).

Η διάγνωση των προβλημάτων που δημιούργησε η πρακτική της ανθρωπολογίας είχε *επιστημολογικό* χαρακτήρα και η αναθεώρηση της πορείας της ισοδυναμούσε με την διατύπωση ενός τριπλού αιτήματος το οποίο επισήμανε το πρόβλημα του αντικειμένου, της μεθόδου και του καθεστώτος της παραγόμενης εθνογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Geertz υπερασπίζεται την ανάγκη αναθεώρησης: α) του αντικειμένου της ανθρωπολογίας (Είναι τα «ωμά» γεγονότα το αντικείμενο έρευνας μιας εθνογραφίας και μας επιτρέπουν αυτά να προσεγγίσουμε τον πολιτισμό των ιθαγενών;), β) της μεθόδου προσέγγισης που ακολουθούμε, ειδικότερα, της γλώσσας της κοινωνικής ανάλυσης (Πώς μιλάμε για τον πολιτισμό των ιθαγενών; Πώς γράφουμε γι' αυτόν; Πώς τον παριστάνουμε; Ποιος είναι ο ρόλος του ερευνητή-εθνογράφου στην πράστασή του;) και γ) την ανάγκη της απόρριψης της υποτιθέμενης αντικειμενικότητας της ανθρωπολογικής ανάλυσης (Ποιο είναι το επιστημολογικό καθεστώς της παραγόμενης εθνογραφίας;).

Ο Geertz εκφράζει μάλιστα με ιδιαίτερα γλαφυρό τρόπο την κατάσταση που δημιουργείται στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και επισημαίνει την «ερμηνευτική στροφή» που παρατηρείται στη σχεδιαζόμενη «νέα» κοινωνική ανάλυση¹⁷: «Η κοινωνική θεωρία αρχίζει και διατυπώνεται όλο και περισσότερο, και αυτό καθίσταται σαφέστερο μέρα με την μέρα, με όρους που σχετίζονται με τους παίκτες παιχνιδιών παρά με τους μηχανικούς και τους υδραυλικούς. Η προσφυγή στις ανθρωπιστικές σπουδές για διάφορες εξηγητικές αναλογίες στις κοινωνικές επιστήμες αποτελεί ένδειξη της αποσταθεροποίησης των ειδών (*genres*) και της ανάδυσής της “ερμηνευτικής στροφής”, ενώ το πιο φανερό αποτέλεσμα αυτού που έρχεται, είναι το αναθεωρημένο στυλ που δοκιμάζεται στις κοινωνικές σπουδές. Τα μέσα του λόγου αλλάζουν και η κοινωνία παριστάνεται όλο και λιγότερο ως μια περίπλοκη μηχανή ή

ένας οιονεί οργανισμός, και όλο και περισσότερο ως ένα σοβαρό παιχνίδι, ένα δράμα που παίζεται στο δρόμο, ή ως ένα κείμενο που αφορά στη συμπεριφορά» (Geertz, 1983, σελ. 23).

Στο παραπάνω αίτημα διαμόρφωσης μιας «νέας» κοινωνικής ανάλυσης ορισμένοι ανθρωπολόγοι περιέλαβαν το μετασχηματισμό των βασικών στάσεων του ανθρωπολόγου απέναντι στο αντικείμενο, στη γλώσσα και στον ενεργό ρόλο του υποκειμένου στην ανθρωπολογική πρακτική, ενώ άλλοι επέλεξαν να πειραματιστούν πάνω στο μέσο (ή με τα μέσα) που χρησιμοποιεί η ανθρωπολογία για να παραστήσει έναν «ξένο» πολιτισμό (την αποκάλεσαν μάλιστα *experimental moment*) και στις σχέσεις που εγκαθιδρύονται ανάμεσα σε αυτόν και στον οικείο πολιτισμό¹⁸. Ο Victor Turner λ.χ., υποστήριξε ότι: «Ο καρτεσιανός διϊσμός επέμεινε πάνω στο διαχωρισμό του υποκειμένου από το αντικείμενο, εμείς από αυτούς. Κατέστησε τον δυτικό άνθρωπο ουσιαστικά ηδονοβλεψία, μεγεθύνοντας την όραση με μακρο- και μικρο- τεχνολογίες, προκειμένου αυτός να μάθει τη δομή του κόσμου προς δικό του όφελος» (Rosaldo, 1989, σελ. 40-41).

Επισήμανε επιπλέον το αίτημα για τον ανασχηματισμό της κοινωνικής ανάλυσης, μεταξύ άλλων, την ανάγκη αντικατάστασης της κλασικής «εθνογραφικής μονογραφίας» ως συγγραφικού μέσου παράστασης του πολιτισμού των ιθαγενών από άλλες πειραματικές μορφές παράστασης (πολλαπλές μορφές αφήγησης, φιλμ, βιογραφία κ.λπ.)¹⁹: «Έχει γίνει πλέον σαφές ότι η ανθρωπολογική μονογραφία είναι μάλλον ένα δύσκαμπτο λογοτεχνικό είδος που προέκυψε από την αντίληψη ότι στις ανθρωπολογικές επιστήμες οι αναφορές (*reports*) πρέπει να χρησιμοποιούν το μοντέλο των φυσικών επιστημών» (Rosaldo, 1989, σελ. 40-41).

Ο Rosaldo συνοψίζει τις παραπάνω εξελίξεις και τη σημασία τους για τις κοινωνικές επιστήμες, και την ανθρωπολογία ειδικότερα, με τον ακόλουθο τρόπο: «Η ιδέα που κάποτε κυριαρχούσε, δηλαδή, η ιδέα ενός αποσπασμένου από τα πράγματα παρατηρητή που χρησιμοποιούσε μια ουδέτερη γλώσσα για να εξηγήσει τα ωμά δεδομένα, αντικαταστάθηκε από ένα εναλλακτικό σχέδιο που επιχειρεί να κατανοήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά καθώς ξεδιπλώνεται στο χρόνο και σε σχέση με τα νοήματα που αυτή έχει για τους δράστες» (Rosaldo, 1989, σελ. 37).

Η «νέα» κοινωνική ανάλυση, απορρίπτοντας τις «νόρμες» της κλασικής ανθρωπολογίας (υπακοή στην αποικιοκρατία, αντικειμενισμός, μνημειακότητα, που αναφέραμε προηγουμένως), όπως παρότρυνε ο Rosaldo, εγκαταλείπει την μουσειακή αντίληψη του πο-

λιτισμού, τονίζει το εφήμερο, το ασταθές, το τοπικό και το απροσδόκητο ως χαρακτηριστικές έννοιες του ερευνητικού της πεδίου. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική, εν προκειμένω, για τη διαμόρφωση της «νέας» κοινωνικής ανάλυσης ως διαδικασίας (*processual analysis*) είναι η αναγνώριση της διαμεσολάβησης του υποκειμένου του ερευνητή-εθνογράφου και της σχέσης του με το αντικείμενο έρευνας (*positioned subject*): υπο-κείμενο σε πολλαπλές στρωματώσεις (έχει πίσω του ένα ορισμένο βιογραφικό υπόβαθρο, πράγμα που σημαίνει ένα πολιτισμικό, εθνικό, γενολογικό, φυλετικό περιβάλλον διαμόρφωσης), τοποθετείται στο πεδίο, αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές θέσεις από τις οποίες συμμετέχει σ' αυτό, ενώ στο κείμενο που συγγράφει δεν αποκρύπτει τις θέσεις που κάθε φορά κατέχει, έχοντας επίγνωση των ορισμένων αυτών θέσεων από τις οποίες μιλά – αντίθετα, μάλιστα τις καθιστά μέρος του προβλήματος που συζητά και, σε τελευταία ανάλυση, τις ανα-στοχάζεται.

Η ερμηνευτική ανθρωπολογία του Geertz

«Η ανθρωπολογία μας προσκαλεί να διευρύνουμε την αίσθησή μας των ανθρώπινων δυνατοτήτων διαμέσου άλλων κοινωνικών μορφής ζωής. Μια τέτοια έρευνα απαιτεί χρόνο και υπομονή, πράγμα που είναι παραπλήσιο με την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Δεν υπάρχουν εύκολοι δρόμοι. Δεν μπορούμε λ.χ., να χρησιμοποιήσουμε τη φαντασία μας, για να εφεύρουμε άλλους πολιτισμούς».

Rosaldo, 1989, σελ. 25-26

Ο Geertz, ανταποκρινόμενος στο αίτημα της διαμόρφωσης της «νέας» κοινωνικής ανάλυσης, συμβάλλει αποφασιστικά με την πρόταση της ερμηνευτικής ανθρωπολογίας.

Αντικείμενο, βασικές έννοιες: Το αντικείμενο έρευνας της ερμηνευτικής ανθρωπολογίας είναι η έννοια του *πολιτισμού*. Ο Geertz υποστηρίζει μια έννοια του πολιτισμού ως «ουσιαστικά σημειωτική έννοια» (Geertz, 2003, σελ. 17). Τούτο κατά βάση σημαίνει, όπως ο ίδιος σπεύδει να εξηγήσει, ακολουθώντας τον Weber, ότι ο πολιτισμός είναι το σύνολο των ιστών νοήματος και σημασίας που ο άνθρωπος κατασκευάζει, οπότε, η ανθρωπολογία ως ανάλυση αυτών των ιστών δεν είναι μια πειραματική επιστήμη που

αναζητεί νόμους και κανονικότητες στην κοινωνία αλλά μια ερμηνευτική επιστήμη που αναζητά το νόημα στις ανθρώπινες συμπεριφορές.

Μέθοδος: Ο Malinowski είχε ήδη υποστηρίξει ότι: «Ο τελικός σκοπός τον οποίο ο εθνογράφος δεν πρέπει ποτέ να ξεχνά, είναι να συλλάβει την οπτική του ιθαγενούς (*the native's point of view*), την σχέση του με τη ζωή, να κατανοήσει τον τρόπο θεώρησης του κόσμου του. Πρέπει να μελετούμε τον άνθρωπο, και να μελετούμε αυτό που τον ενδιαφέρει τα μέγιστα, δηλαδή "το βάρος" της ζωής πάνω του (*the hold which life has on him*)» (Malinowski, 1978, σελ. 25). Πώς όμως, μπορεί ο εθνογράφος να «συλλάβει την οπτική του ιθαγενούς», προκειμένου να κατανοήσει τον πολιτισμό του; Πώς θα απεικονίσει την ανθρωπολογική γνώση που δείχνει τον τρόπο με τον οποίο οι ιθαγενείς σκέφτονται, αισθάνονται και αντιλαμβάνονται; Είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι έχει στη διάθεσή του ο εθνογράφος «ένα είδος υπερφυσικής ευαισθησίας (*extraordinary sensibility*), μια σχεδόν αφύσικη ικανότητα να σκέφτεται, να αισθάνεται και να αντιλαμβάνεται όπως οι ιθαγενείς» (Geertz, 1983, σελ. 56).

Ο Geertz υποστήριξε ότι το ζήτημα της ανθρωπολογικής γνώσης και κατανόησης (πάνω στην οποία αυτή στηρίζεται) δεν είναι ηθικό αλλά επιστημολογικό εγχείρημα: «Δεν χρειάζεται να είσαι ο ίδιος ιθαγενής για να τους καταλάβεις», όπως χαρακτηριστικά διακήρυξε. Το πραγματικό ζήτημα δεν είναι ποια θα πρέπει να είναι η ψυχική συγκρότηση του ανθρωπολόγου αλλά με ποιους όρους πρέπει να διεξάγεται η ανθρωπολογική έρευνα, και πώς πρέπει να διατυπώνονται τα αποτελέσματά της.

Το ζήτημα της μεθόδου προσέγγισης της ιθαγενούς εμπειρίας που απασχόλησε τις σχετικές συζητήσεις των ανθρωπολόγων τη δεκαετία του '70 αντιμετωπίζεται κατά τον Geertz με τη βοήθεια εννοιών που βρίσκονται μακράν-της-εμπειρίας του ιθαγενούς (*experience-distant concepts*) (σύμφωνα με την ορολογία του Kohut) (Geertz, 1983, σελ. 57) και χαρακτηρίζουν το εννοιολογικό οπλοστάσιο του θεωρητικού, και εννοιών που βρίσκονται εγγύς-της-εμπειρίας (*experience-near concepts*) του ιθαγενούς, και βοηθούν τον ιθαγενή να προσδιορίζει την καθημερινή ζωή του και τον προσανατολίζουν στον κόσμο του. Είναι σαφές ότι οι μακράν-της-εμπειρίας έννοιες αποτελούν μεθοδολογικό εργαλείο, προκειμένου ο θεωρητικός να προωθήσει επιστημονικούς, διαγνωστικούς, φιλοσοφικούς ή πρακτικούς σκοπούς. Ένας ανθρωπολόγος που θα περιοριζόταν στις εγγύς-της-εμπειρίας έννοιες των ιθαγενών που

μελετάει θα παρασυρόταν από τις επιφανειακές παρατηρήσεις του και θα εγκλωβιζόταν στην καθημερινότητά τους. Από την άλλη μεριά, ένας ανθρωπολόγος που θα προσέγγιζε τον πολιτισμό των ιθαγενών στηριζόμενος αποκλειστικά στις μακράν-της-εμπειρίας έννοιες του θεωρητικού θα «κλυμπούσε» στον ωκεανό των δικών του αφαιρέσεων: «Το πραγματικό ζήτημα, αυτό που έθεσε ο Malinowski, δείχνοντας ότι στην περίπτωση των «ιθαγενών» δεν χρειάζεται να είσαι ο ίδιος «ιθαγενής» για να τους καταλάβεις, είναι ποιο ρόλο παίζει το καθένα από αυτά τα δυο είδη εννοιών στην ανθρωπολογική ανάλυση. Για την ακρίβεια, πώς θα πρέπει να χρησιμοποιήσει κανείς τις έννοιες ανάλογα με την περίπτωση, ώστε να εξαγάγει μια ερμηνεία για τον τρόπο που ζουν οι άνθρωποι, μια ερμηνεία που να μην είναι εγκλωβισμένη στους δικούς τους πνευματικούς ορίζοντες – μια εθνογραφία της μαγείας, γραμμένη από μάγο – ούτε πάλι να κωφεύει συστηματικά προς τις διακριτές τονικότητες της ύπαρξής τους – μια εθνογραφία της μαγείας γραμμένη από γεωμέτρη» (Geertz, 1983, σελ. 57).

Δεδομένου ότι προέρχεται από έναν πολιτισμό διαφορετικό από τον πολιτισμό των ιθαγενών που πρόκειται να μελετήσει, ο εθνογράφος επικεντρώνει την προσοχή του σε μια έννοια την οποία ο πολιτισμός του, *μέσω της βιογραφίας του*²⁰, θεωρεί ότι έχει παγκόσμια ισχύ, ότι εμφανίζεται με αναγνωρίσιμη μορφή σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (άρα και στους ιθαγενείς που αυτός πρόκειται να μελετήσει)²¹. Μια τέτοια μακράν-της-εμπειρίας έννοια, που αναδεικνύεται στο έργο του Geertz είναι, λ.χ., *η έννοια του προσώπου*: επιλέγοντας τους λαούς που ζουν στην Ιάβα, στο Μπαλί και στο Μαρόκο, ο Geertz επιχειρεί να προσδιορίσει κατά ποιον τρόπο οι άνθρωποι που ζουν εκεί «ορίζουν τον εαυτό τους» ως πρόσωπο. Αλλά για την προσέγγισή του, ο Geertz καταφεύγει στα «συμβολικά μορφώματα», στις λέξεις, στις εικόνες, στους θεσμούς και στις συμπεριφορές, όπως αυτές εκδηλώνονται ή δηλώνονται με έννοιες εγγύς-της-εμπειρίας των κάθε φορά ιθαγενών: πώς παριστούν οι ιθαγενείς τον εαυτό τους στον εαυτό τους και στους άλλους; Όμως, το ζητούμενο της έρευνάς μας δεν πρέπει να είναι η υπαγωγή των εμπειριών και των αντιλήψεων των ιθαγενών, των άλλων, στην έννοια του προσώπου που κυριαρχεί στο δυτικό πολιτισμό. Η προσέγγισή τους, και ακόμη περισσότερο η κατανόησή τους, απαιτεί από τον ανθρωπολόγο να αφήσει κατά μέρος την μακράν-της-εμπειρίας έννοια του προσώπου (παρόλο που αυτή μας οδηγεί θεωρητικά και προσανατολίζει την έρευνα) και να επικεντρώσει την έρευνά του στις εμπειρίες τους, στις α-

ντιλήψεις των ιθαγενών, «τοποθετώντας τις μέσα στο πλαίσιο της δικής τους αντίληψης του εαυτού». Η εθνογραφία του εαυτού κατόπιν συγκροτείται από τον ιστό των νοημάτων που «πλέκονται» γύρω από τις εγγύς-της-εμπειρίας έννοιες που προέκυψαν στο πεδίο²². Η διαλεκτική διαπλοκή των μακράν-της-εμπειρίας εννοιών με τις εγγύς-της-εμπειρίας έννοιες διαμορφώνει μια *διαδρομή* όπου ο ανθρωπολόγος κινείται μέσα σε έναν *ερμηνευτικό κύκλο*, έναν τόπο εντελώς αναγκαίο για την ανθρωπολογική ερμηνευτική κατανόηση των πολιτισμών²³: «Πηγαίνοντας μπρος πίσω, στο όλο που συλλαμβάνεται μέσω των μερών που το πραγματώνουν και στα μέρη του που συλλαμβάνονται διαμέσου του όλου που τα ενεργοποιεί, επιζητούμε να τα καταστήσουμε, με την βοήθεια μιας νοητικής διαρκούς κίνησης, το ένα επεξήγηση του άλλου» (Geertz, 1983, σελ. 69).

Κατανόηση της δράσης και ερμηνεία: Η ανθρωπολογία ως νοητικό/ερμηνευτικό εγχείρημα που πραγματώνεται μέσω ενός κειμένου προσδιορίζεται ή χαρακτηρίζεται από ή ως «πυκνή περιγραφή», κατά την έκφραση του Gilbert Ryle (Geertz, 2003, σελ. 18). Τι είναι όμως η *πυκνή* περιγραφή (*thick description*) μιας κοινωνικής πραγματικότητας, σε αντίθεση μάλιστα με την ισχνή περιγραφή (*thin description*); Για τον Geertz, η πυκνή περιγραφή συνδέεται με μια *πολλαπλή* ανάλυση των σύνθετων νοηματικών και εννοιολογικών δομών της κοινωνικής πραγματικότητας (ανθρώπινη συμπεριφορά, δράση), μια ανάλυση που παίρνει το χαρακτήρα *ανάγνωσης* ενός δυσανάγνωστου κειμένου, άρα, *κατασκευής* μιας ερμηνείας, ενός τρόπου ανάγνωσής του, άρα, και μιας *μεθόδου* με βάση την οποία μπορούμε να διαβάσουμε, να αποκρυπτογραφήσουμε την *αινιγματική* του επιφάνεια, να ανασυγκροτήσουμε το *νόημά* της (Geertz, 2003, σελ. 22)²⁴.

Ποιο είναι τώρα το οντολογικό καθεστώς που διέπει την κεντρική έννοια αυτής της επιστήμης, την έννοια του πολιτισμού; Πρόκειται για διυποκειμενική κατασκευή με ιδιάζουσες ιδιότητες²⁵: είναι φτιαγμένη από ιδέες αλλά δεν βρίσκεται στο μυαλό κάποιου (δεν είναι νοητική κατασκευή), και μολονότι δεν είναι φυσική πραγματικότητα εν τούτοις δεν είναι μυστική (*occult*). Το ερώτημα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε δεν είναι να προσδιορίσουμε το οντολογικό καθεστώς της ανθρώπινης συμπεριφοράς ως συμβολικής δράσης αλλά μάλλον να προσδιορίσουμε «το βάρος της» μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή τι συμβαίνει μέσω αυτού που «λέγεται». Η αντίληψη του Geertz, ότι «ο πολιτισμός είναι κοινωνικά εγκαθιδρυμένες δομές νοήματος» (Geertz, 2003, σελ. 24), μπορεί να αποσαφηνιστεί εάν προηγουμένως α-

πορρίψουμε τρεις εναλλακτικές αντιλήψεις σχετικά με την κατανόησή του. Μια πρώτη αντίληψη «βλέπει» τον πολιτισμό ως αυτόνομη συμβολική (υπερ-οργανική) κατασκευή/πραγματικότητα, και η δεύτερη ως μια συγκεκριμένη εκδήλωση ανθρώπινων δράσεων και συμπεριφορών μιας ορισμένης κοινότητας ανθρώπων. Η πρώτη αντίληψη ουσιαστικά *πραγματοποιεί* την ανθρώπινη δράση ενώ η δεύτερη λειτουργεί *αναγωγικά*, μετατρέποντάς τον σε συγκεκριμένες δράσεις και συμπεριφορές μιας ορισμένης κοινότητας. Μια τρίτη αντίληψη η οποία μοιάζει κάπως με του Geertz, και για αυτό χρειάζεται να αποσαφηνιστεί και να διαφοροποιηθεί επαρκώς, για να μην υπάρχει μεταξύ τους σύγχυση, υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός είναι «όλα τα πράγματα που κάποιος οφείλει να γνωρίζει ή να πιστεύει, ώστε να συμπεριφέρεται/λειτουργεί κατά τρόπο αποδεκτό από τα μέλη του» (Geertz, 2003, σελ. 23). Ο Geertz απορρίπτει αυτήν την αντίληψη επειδή υποπίπτει στη γνωσιακή πλάνη και υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός ως δημόσια εγκαθιδρυμένο νόημα δεν επιτρέπεται να ταυτίζεται με συγκεκριμένα νοητικά φαινόμενα²⁶.

Πώς προσεγγίζεται λοιπόν ο πολιτισμός ως κοινωνικά εγκαθιδρυμένες δομές νοήματος; Φυσικά, μέσω της ανθρωπολογίας! Ποιος είναι τότε ο σκοπός της ανθρωπολογίας; Σκοπός της ανθρωπολογίας είναι να «μεγεθύνει τη σφαίρα της ανθρώπινης επικοινωνίας» (Geertz, 2003, σελ. 25)²⁷, οπότε σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο πολιτισμός δεν μπορεί να κατανοηθεί ως *αίτιο* (*cause*) που προκαλεί ορισμένες κοινωνικές συμπεριφορές και διαδικασίες αλλά μάλλον ως *πλαίσιο* (*context*) που εντός του τα κοινωνικά συμβάνατα μπορούν να καταγραφούν πυκνά, δηλαδή να *κατανοηθούν* και να *ερμηνευτούν*. Έτσι, κατανόηση του πολιτισμού σημαίνει να εκθέσουμε την κανονικότητά τους (τη φυσιολογικότητά τους, την καθημερινότητά τους – να αναγνωρίσουμε ότι είναι πραγματικά, ότι συμβαίνουν) χωρίς όμως να θυσιάσουμε (ή να παραβλέψουμε ή να αδιαφορήσουμε) την *ιδιομορφία* τους (τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους). Πράγμα που σημαίνει ότι η ανάλυση ενός πολιτισμού των ιθαγενών, δηλαδή η εθνογραφία του πρέπει να προχωρήσει τηρώντας την απαίτηση για *κατανόηση* της εκάστοτε δράσης τους. Και δεδομένου ότι η ανάλυση των σημαινουσών, συμβολικών πρακτικών τους (δηλαδή του νοήματος της δράσης) διευκολύνεται μέσω των περιγραφών που αποδίδουμε σε αυτές, διαμορφώνουμε κατ' αυτόν τον τρόπο ένα εξελισσόμενο (ανοιχτό) σύστημα επιστημονικής ανάλυσής τους²⁸.

Προκειμένου να υποστηρίξει την αντίληψή του για τον πολιτι-

σμό ως δημόσια εγκαθιδρυμένο νόημα το οποίο η ανθρωπολογική ανάλυση επιχειρεί να ερμηνεύσει, ο Geertz δέχεται την πρόταση του Ricoeur ότι η ανθρώπινη δράση (τα ανθρώπινα ενεργήματα εν γένει) μπορεί να νοηθεί ως *δομημένο κείμενο*²⁹: οπότε το εγχείρημα της κατανόησης της ανθρώπινης δράσης (αυτά που λέγονται, αυτά που συμβαίνουν) ισοδυναμεί με το ερμηνευτικό εγχείρημα *οικοδόμησης/κατασκευής* ενός νοήματος της ανθρώπινης δράσης. Η ανθρώπινη δράση βέβαια «φτάνει» στον ανθρωπολόγο ύστερα από διαδοχικές ανακλάσεις-ερμηνείες που κατασκευάζουν κατά σειρά πρώτα τα ίδια τα δρώντα υποκείμενα, οι πληροφοριοδότες, και τέλος ο ανθρωπολόγος! Έτσι, ο ανθρωπολόγος δεν περιγράφει όσο *εγγράφει*, καταγράφει δηλαδή τις διαθλασμένες αυτές και πολλαπλά διαμεσολαβημένες ερμηνείες/αναγνώσεις αυτού που «λέγεται». Μέσω των εγγραφών του (inscriptions), αυτό που «λέγεται» διασώζεται και καθίσταται δημόσια διαθέσιμο προς περαιτέρω ανάλυση κείμενο, διατηρεί έτσι το δημόσιο νόημά του, πέρα από την πράξη «εκφώνησής» του. Άρα, το έργο της ανθρωπολογίας είναι να αναδείξει το νόημα αυτού που «λέγεται» (the said) ως μέρος του κοινωνικού λόγου (social discourse) του πολιτισμού των ιθαγενών (Geertz, 2003, σελ. 30-31 αλλά και Geertz, 1992, σελ. 31).

Παρόλο όμως που στην ανθρωπολογική ανάλυση, για να ερμηνεύσουμε τη δράση νοούμενη ως κείμενο, καταφεύγουμε στις κατασκευές του ανθρωπολόγου, αυτές δεν είναι φανταστικές, ψεύτικες, ή πλαστές, όπως συμβαίνει στη λογοτεχνία. Διότι, ο ανθρωπολόγος αφενός πλάθει ερμηνείες, όπως ένας συγγραφέας, γράφοντας ένα μυθιστόρημα, κατασκευάζει τους ήρωες και τη δράση τους, ο ανθρωπολόγος αφετέρου αναφέρεται τελικά σε *πραγματικά* υποκείμενα και στη δράση τους: οι άνθρωποι που μελετάει ο ανθρωπολόγος ζουν και ζουν σε ορισμένο χρόνο και χώρο, είναι πραγματικά όντα που *δρουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους*. Ωστόσο, οι κατασκευές του ανθρωπολόγου (η εθνογραφία του) είναι ένα βιβλίο, ένα άρθρο, μια ομιλία, ένα κείμενο εν γένει, ένα έκθεμα σε ένα μουσείο, ένα φιλμ κ.λπ. – σε αντίθεση με τον βιωμένο κόσμο των υποκειμένων και τη δράση τους. Από τη διαπίστωση αυτής της διαφοράς μιας κοινωνικής πραγματικότητας από την παράστασή της με τη βοήθεια ενός κειμένου, όπως θα δούμε, προκύπτουν σοβαρά ζητήματα που αφορούν στην παραστασιακότητα (representation) (αξιοπιστία/εγκυρότητα/πειστικότητα και επάρκεια του ανθρωπολογικού κειμένου). Η διαδικασία της αποτίμησης (appraisal) της αξιοπιστίας του (τελειωμένου) ανθρωπο-

λογικού κειμένου και της σχέσης του με την υποκείμενη κοινωνική πραγματικότητα δεν πρόκειται να απαντηθεί επικαλούμενοι ισχνές (δηλαδή, ανερμήνευτες) περιγραφές του κοινωνικού πεδίου: κριτήριο της αποτίμησης του κειμένου ουσιαστικά πρέπει να είναι η δημιουργική δύναμη της φαντασίας του συγγραφέα/ανθρωπολόγου με την οποία αυτός ίσως μπορέσει, μέσω του κειμένου, «να μας φέρει σε επαφή με την ζωή ξένων σε μας συνανθρώπων μας» (Geertz, 2003, σελ. 28).

Θα μπορούσε βέβαια να αντιτείνει κανείς ότι η αξιοπιστία (πειστικότητα, επάρκεια) μιας εθνογραφίας [που δημοσιοποιείται μέσω ενός ερευνητικού δοκιμίου (esssay) και σε εμφανή αντίθεση προς την επιστημονική πραγματεία (treatise)] πρέπει να έχει κάποια ελάχιστη λογική συνοχή, αλλά αυτό δεν είναι το κατεξοχήν κριτήριο που την προσδιορίζει και την καθιστά αξιόπιστη. Εφόσον «το πραγματικό αντικείμενο (μιας εθνογραφίας) είναι η άτυπη λογική της καθημερινής πραγματικής ζωής», το ζητούμενο μιας εθνογραφίας είναι «να μας φέρνει στην καρδιά αυτού που επιχειρεί να ερμηνεύσει» (Geertz, 2003, σελ. 29), μέσω ενός κοινωνικού λόγου δημόσια επισκοπήσιμου (Geertz, 2003, σελ. 30). Ο κοινωνικός λόγος λοιπόν που εστιάζεται πάνω στην αδιάκοπη ροικότητα της «καθημερινής πραγματικής ζωής» καθίσταται δημόσιος μέσω μιας εθνογραφίας που βρίσκεται διαρκώς «υπό έλεγχο» και αποτελεί αντικείμενο συζήτησης.

Τρία λοιπόν κύρια σημεία έχουν προκύψει έως τώρα σχετικά με την ανθρωπολογία και το έργο της, όπως την αντιλαμβάνεται ο Geertz: α) η εθνογραφική «εγγραφή» ως περιγραφή ενός πολιτισμού είναι *ερμηνευτική* β) έχει ως αντικείμενο την ασταμάτητη ροή του κοινωνικού λόγου (κείμενο) το οποίο τέλος, γ) μια εθνογραφία επιχειρεί να συλλάβει με τη βοήθεια του νοήματος που «αποδίδει» στον κοινωνικό λόγο ως δημόσιο λόγο.

Ένα τέταρτο χαρακτηριστικό της ερμηνείας του πολιτισμού είναι η τοπική (local), μικρή (microscopic) κλίμακα και το πέμπτο χαρακτηριστικό της είναι το είδος της θεωρίας που προκύπτει από τα παραπάνω. Υποστηρίζοντας ο Geertz ότι μια εθνογραφία είναι μικρής και τοπικής κλίμακας ανάλυση/προσέγγιση του κοινωνικού λόγου εννοεί να αποφύγει τον κίνδυνο να νοήσουμε την εθνογραφική ανάλυση μιας ορισμένης κοινωνίας είτε ως μικρο-ανάλυσή της, ως μικρογραφία μιας ευρείας περιοχής κοινωνικών

συμβάντων, είτε ως κοινωνικό πείραμα. Η διέξοδος σε αυτό το δίλημμα είναι η απόρριψή του: «Ο τόπος μελέτης δεν είναι το αντικείμενο της μελέτης. Ο ανθρωπολόγος δεν μελετάει χωριά, διεξάγει την μελέτη του σε χωριά» (Geertz, 2003, σελ. 33). Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια εθνογραφική μελέτη είναι η σύνθετη *λεπτομερειακότητα* (complex specificity) και η *περιστασιακότητα* (circumstantiality) της δράσης: στοιχεία από τα οποία δεν μπορεί εύκολα να ξεφύγει ο ανθρωπολόγος και καταφεύγει, όπως θα δούμε αμέσως τώρα, στη θεωρία. Η δράση των υποκειμένων στο πλαίσιο μιας τοπικότητας, με όλες τις ιδιάζουσες λεπτομέρειες και ιδιορρυθμίες που παρουσιάζει, «είναι σχόλιο σε κάτι περισσότερο από τον εαυτό της». Τα μικρά γεγονότα μιλούν και απευθύνονται σε μεγάλα ζητήματα. Πράγμα που μας φέρνει στη *θεωρία*, διότι μέσω αυτής «τα μικρά γεγονότα μιλούν και απευθύνονται σε μεγάλα ζητήματα».

Δεν πρόκειται για το ότι στην ανθρωπολογία δεν μπορούμε να μιλούμε για θεωρία· μιλούμε για αυτή λαμβάνοντας υπόψη μας τις ιδιάζουσες συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή αναπτύσσεται στο σχετικό κοινωνικό πλαίσιο διαμόρφωσής της. Το πρώτο και μάλιστα κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι ότι η θεωρία πρέπει «να παραμένει πιο προσγειωμένη από ότι συμβαίνει συνήθως σε επιστήμες ικανές να επιδίδονται με μεγαλύτερη ελευθερία στη δημιουργική αφαίρεση.» Η ανθρωπολογική ανάλυση, όντας λοιπόν δεσμευμένη στην πυκνή περιγραφή και κατανόηση (λεπτομερειακότητα, τοπικότητα, περιστασιακότητα, συνθετότητα, που είπαμε παραπάνω)³⁰ των κοινωνικών συμβάντων, διακινδυνεύει την γενίκευση! Πιο ειδικά, διακινδυνεύει την ελευθερία της να αυτο-διαμορφώνεται με όρους που εξυπηρετούν την εσωτερική λογική της. Η ανθρωπολογία όμως δεν χρειάζεται να παρασυρθεί προς μια τάση κωδικοποίησης αφηρημένων γενικοτήτων (όπως θα έκανε ο φυσικός ή ο κοινωνιολόγος), αλλά μάλλον χρειάζεται να προφυλάξει την πυκνή περιγραφή των κοινωνικών συμβάντων που αναλύει: γενικεύει εντός αυτών. Τούτο σημαίνει ότι η γνώση μας για έναν πολιτισμό δεν προκύπτει αθροιστικά, συλλέγοντας δεδομένα από προηγούμενες μελέτες ή χτίζοντας πάνω σε πορίσματα προηγούμενων μελετών. Η μέθοδος της εθνογραφικής ανάλυσης είναι διεισδυτική: η επόμενη μελέτη διεισδύει βαθύτερα από τις προηγούμενες. Τούτο μάλιστα καθίσταται κριτήριο σύγκρισης και αξιολόγησης (της πειστικότητας) μιας μελέτης ως προς μια άλλη: «μια μελέτη αποτελεί πρόοδο αν είναι πιο διεισδυτική –ό,τι κι αν αυτό σημαίνει– από τις προηγούμενες. Αλλά δεν στέκεται στους

ώμους της όσο, προκαλούμενη και προκαλώντας, τρέχει δίπλα τους» (Geertz, 2003, σελ. 36).

Ως συνέπεια της αυτοδέσμευσής της με την κοινωνική πραγματικότητα και την πυκνή περιγραφή της, προκύπτει ότι το έργο της ανθρωπολογίας δεν είναι τόσο να προβλέψει κατά το πρότυπο των φυσικών επιστημών, ότι υπό αυτές τις προϋποθέσεις συνάγονται εκείνες οι συμπεριφορές – αλλά μάλλον κινείται διαγνωστικά: διαγιγνώσκει, όπως ο κλινικός γιατρός ότι κάποιος έχει ελονοσία, δεν προβλέπει ότι αυτό θα συμβεί σε έναν ασθενή. Η ανθρωπολογία λοιπόν δεν εργάζεται με τις έννοιες της περιγραφής και της εξήγησης αλλά μάλλον με τις έννοιες της εγγραφής (πυκνή περιγραφή) και της διάγνωσης: «Ο διπλός μας στόχος είναι να αποκαλύψουμε τις εννοιολογικές δομές που διέπουν τις πράξεις των δρώντων υποκειμένων μας, το «λεχθέν» του κοινωνικού λόγου, και να κατασκευάσουμε ένα σύστημα ανάλυσης βάσει του οποίου το ειδοποιό στοιχείο αυτών των δομών, εκείνο που τους ανήκει επειδή είναι αυτές που είναι, να ξεχωρίζει έναντι των άλλων καθοριστικών παραγόντων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στην εθνογραφία το επιτακτικό καθήκον της θεωρίας είναι να παράσχει ένα λεξιλόγιο με το οποίο η συμβολική πράξη μπορεί να εκφράσει αυτό που έχει να πει για τον εαυτό της – δηλαδή, για το ρόλο του πολιτισμού στην ανθρώπινη ζωή» (Geertz, 2003, σελ. 38).

Ωστόσο, χωρίς αμφιβολία, το καθεστώς των διαγνώσεων της ανθρωπολογίας είναι αμφιλεγόμενο και αμφίσημο (contestable): η ανθρωπολογία δεν επιθυμεί να προαγάγει τη συναίνεση και τη συμφωνία αλλά τον έλεγχο και τη συζήτηση. Η ανωτέρω αδρή σκιαγράφηση των βασικών στοιχείων της (ερμηνευτικής) ανθρωπολογίας (αντικείμενο, μέθοδος, άρθρωση εθνογραφίας) που ανέπτυξε ο Geertz, ύστερα μάλιστα από την κριτική της κλασικής ανθρωπολογίας, διαμορφώνει το συστατικό πυρήνα της ώριμης φάσης της ανάπτυξής της.

Η κρίση της (ερμηνευτικής) ανθρωπολογίας

«Ο κόσμος χωρίζεται ακόμη σε διαμερίσματα. Τα περάσματα όμως ανάμεσα σ' αυτά έχουν πληθύνει και φυλάσσονται λιγότερα καλά».

Geertz, 1992, σελ. 46

«Εάν “πολιτισμός” δεν είναι αντικείμενο προς περιγραφή, τότε δεν είναι ούτε ενοποιημένο σώμα συμβόλων και νοημάτων προς οριστική ερμηνεία. Ο πολιτισμός είναι σε μόνιμη αμφισβήτηση, αναδύεται διαρκώς στο χρόνο. Η παράσταση και η εξήγηση –από τους μέσα και από τους έξω– εμπλέκονται σε αυτή την ανάδυση».

Clifford, 1986, σελ. 19

Μετά από το 1980, η ανθρωπολογία γενικά αλλά και η ερμηνευτική εκδοχή που υποστήριξε ο Geertz, περιέρχεται σε κρίση «ταυτότητας», μια κρίση που προκάλεσε αισθητή αμηχανία στους ανθρωπολόγους³¹. Η συνέχιση του εγχειρήματός της κατέστη προβληματική ύστερα από τη «διάβρωση» των βασικών αξιών της κλασικής ανθρωπολογίας. Μπορεί, και με ποια μέσα, να συνεχίσει το εγχείρημά της η ανθρωπολογία; Προτού λοιπόν να δεσμευτούμε με ένα νέο ξεκίνημα και να εμπλακούμε σε πειραματισμούς που αφορούν τα εκφραστικά μέσα της, απαιτείται προηγουμένως να εξετάσουμε τη φύση της κρίσης και τις αιτίες που οδήγησαν σε αυτήν.

Το ηθικο-πολιτικό πρόβλημα

Όσο η πολιτική της αποικιοκρατίας ήταν ισχυρή, η δυνατότητα πρόσβασης του ανθρωπολόγου στο πεδίο έρευνας εξασφαλιζόταν ηθικά και ουσιαστικά: η αποικιοκρατία σήμαινε μια πολιτική και πολιτισμική «ανωτερότητα», η οποία στη συνέχεια εξασφάλιζε στον εθνογράφο και μια μεθοδολογική δυνατότητα. Το αρχικά αυτονόητο ηθικο-πολιτικό δικαίωμα, να συγγράφουμε δηλαδή μια εθνογραφία ενός «ξένου» πολιτισμού «υπό ανελεύθερο καθεστώς» (αποικιοκρατία, ιμπεριαλισμός κ.λπ.), εκφραζόταν ως *απελευθερωτικό* σχέδιο: επέτρεπε στον ανθρωπολόγο να εκπροσωπεί τον πολιτισμό των ιθαγενών στον οικείο πολιτισμό του. Και ενώ η εθνογραφία που συνέγραφε ο ανθρωπολόγος τους εκπροσωπούσε, *ταυτόχρονα τους «απέκλειε»*: τους «απέκλειε», στο μέτρο που αυτοί δεν συμμετείχαν με τους δικούς τους όρους στη διαμόρφωσή της³². Η εθνογραφία, στην κλασική περίοδο της ανθρωπολογίας, δεν απευθυνόταν στους *ιθαγενείς* ως αναγνώστες, σε αυτούς δηλαδή που αποτελούσαν το αντικείμενο έρευνας – παρά τους «χρησιμοποιούσε» για δικό της όφελος! Αυτή η μονομέρεια βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να αναγνωρίσουμε στους ιθαγε-

νείς έναν δραστικό, παρεμβατικό και ενεργητικό ρόλο στο στάδιο καταγραφής των σημειώσεων πεδίου (βλ. Malinowski, 1948, σελ. 251-252). Επιπλέον πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι, στο πλαίσιο του οικείου πολιτισμού, η εθνογραφία επιτελούσε (και συνεχίζει να επιτελεί) σημαντικούς θεσμικούς ρόλους: Μέσω αυτής προωθείται και εγκαθιδρύεται η ανθρωπολογική γνώση, και έτσι νομιμοποιείται η ανθρωπολογία σε επίπεδο ακαδημαϊκού καταμερισμού της εργασίας, προάγονται επίσης ατομικές επαγγελματικές καριέρες και οικοδομείται η αναπαραγωγή της ανθρωπολογίας. Επίσης, διαμορφώνονται προϋποθέσεις επικοινωνίας, διαλόγου, συνάντησης μεταξύ πλουσίων και φτωχών χωρών, αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων, υπερβαίνοντας ή διορθώνοντας ανισότητες και ασυμμετρίες που παρεμβαίνουν σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτικά επίπεδα (οικονομία, πολιτισμός κ.λπ.).

Το ηθικο-πολιτικό πρόβλημα προέκυψε από τη διαπίστωση των «ηθικών ασυμμετριών» ανάμεσα στον «ξένο» και στον οικείο πολιτισμό – ασυμμετρίες τις οποίες ενδεχομένως δεν προκάλεσε η ίδια η ανθρωπολογία αλλά στην εγκαθίδρυση και στη συνέχισή τους πιθανότατα συνέβαλε, σε βάρος μάλιστα των ιθαγενών πολιτισμών. Με τη σταδιακή όμως υπονόμευση κατάρρευση της αποικιοκρατίας και την «έξοδο» της ανθρωπολογίας από την κλασική περίοδο, προκλήθηκε μια «αμηχανία» ως προς την θέση της ανθρωπολογίας και τη δυνατότητα συνέχισης του ανθρωπολογικού εγχειρήματος στο *διεθνοποιημένο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον* που βαθμιαία διαμορφώθηκε. Στο νέο αυτό περιβάλλον, η εθνογραφία κατέστη μέσο δημοσιοποίησης – όχι πλέον ενός «ξένου» αλλά απλώς ενός «διαφορετικού» από τον οικείο πολιτισμό. Οπότε το ζήτημα τώρα δεν είναι απλώς ποιες είναι οι προϋποθέσεις και οι συνθήκες παραγωγής μιας εθνογραφίας (στο πεδίο) αλλά η χρήση και η διαχείριση του παραγόμενου «προϊόντος» («κατανάλωση», αμφισβήτηση, διαπραγμάτευση κ.λπ.) στο νέο αυτό πλαίσιο. Δεδομένου ότι τώρα πλέον θεωρείται αυτονόητο ότι τέτοιοι χαρακτηρισμοί, όπως «ξένος», βάρβαρος, αλλότριος, δεν έχουν καμιά θέση στην αυτοκατανόηση που η ίδια ανθρωπολογία διαμόρφωσε μέσα στο διεθνοποιημένο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον του σύγχρονου κόσμου, ποια είναι η «θέση» μιας εθνογραφίας των ιθαγενών; Μια εθνογραφία γράφεται για τους Αφρικανούς ή για τους αφρικανολόγους (Geertz, 1992, σελ. 46)³³; Εφόσον θεωρούμε ότι η ανθρωπολογία πασχίζει να υπερβεί και να καταργήσει τη διαιώνιση και παγίωση των ανισοτικών/ασυμμετρικών σχέσεων μεταξύ των δυο μερών (οι οποίες εκφράζονται

και παγιώνονται μέσω των ανωτέρω χαρακτηρισμών), πώς και από ποιους χρησιμοποιείται η γνώση που αυτή παράγει; Συμβάλλει η ανθρωπολογία και η ανθρωπολογική γνώση στο διάλογο και την επικοινωνία, στον αμοιβαίο σεβασμό των ενδιαφερομένων μερών, ή χρησιμοποιείται ως πολιτικό μέσο πίεσης (προς οποιεσδήποτε κατευθύνσεις) για ανακατανομή πολιτικών θέσεων; Εγείρεται λοιπόν ένα ζήτημα σχετικά με το πού και πώς θεμελιώνονται (δηλαδή, πού στηρίζονται ηθικά) οι αρμοδιότητες μιας εκπροσώπησης των ιθαγενών από τον ανθρωπολόγο στο σύγχρονο (απο-αποικιοποιημένο) πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μπορεί λοιπόν ο ανθρωπολόγος να «εγγράφει» ανενόχλητος τους ιθαγενείς και τον πολιτισμό τους, με όσα αυτό συνεπάγεται και προϋποθέτει από ηθική και πολιτική άποψη³⁴;

Ο Geertz και άλλοι φιλελεύθεροι ανθρωπολόγοι υποστήριξαν ότι η διέξοδος στο ζήτημα της εκπροσώπησης των ιθαγενών βρίσκεται στη *διαμεσολάβηση της διαφοράς* μέσω της αναγνώρισης του εθνογραφικού κειμένου ως τόπου «συνάντησης» και διαλόγου του οικείου πολιτισμού και του πολιτισμού των ιθαγενών. Μέσω μιας νέας εθνογραφίας συντίθενται νέες σημασίες του πολιτισμού των ιθαγενών, οπότε δημιουργείται ένα *έδαφος «συνάντησης»* των ιθαγενών με τους αναγνώστες της εθνογραφίας, έτσι, ώστε να διευρυνθούν οι *πραγματικές* δυνατότητες διαλόγου και επικοινωνίας μεταξύ τους και να ξεπεραστούν οι *διαχωριστικές γραμμές* που ενδεχομένως έχουν εγκαθιδρυθεί³⁵.

Παραμένουν όμως ερωτήματα που αφορούν είτε στα μέσα με τα οποία δημοσιοποιείται ένας «ξένος» πολιτισμός (παράσταση μιας εθνογραφίας) είτε στην πραγματική δυνατότητα συνάντησης μεταξύ των δυο πλευρών. Κατά την περίοδο της κλασικής ανθρωπολογίας, το δικαίωμα για να συγγράψει ο ανθρωπολόγος μια εθνογραφία (αν υποθέσουμε ότι αντιμετωπίζει το πρόβλημα της παράστασής της) το διεκδίκησε, ή το προώθησε, ο ίδιος ο ανθρωπολόγος και ο οικείος πολιτισμός στο πλαίσιο πολιτικών καταστάσεων που «επέτρεψαν» μια τέτοια κίνηση (αποικιοκρατία, ιμπεριαλισμός, πολιτισμική υπεροχή κ.λπ.). Τώρα όμως, οι ιθαγενείς μπορούν να αναλάβουν οι ίδιοι ή να «αναθέσουν» σε κάποιους εθνογράφους, είτε ιθαγενείς είτε «ξένους», την εθνογραφία του πολιτισμού τους. Οπότε, ποιο είναι το καθεστώς της συνάντησης/του διαλόγου που προτείνεται να γίνει στο δημόσιο χώρο (του κειμένου, των βιβλιοθηκών, της δημόσιας αγοράς του οικείου πολιτισμού); Ο ανθρωπολόγος, οι αναγνώστες και ο οικείος πολιτισμός τους διατυπώνουν και διαμορφώνουν τους όρους και τους

κανόνες επικοινωνίας και διαλόγου. Οι ιθαγενείς, αν μάθουν να διαβάζουν (αν δεν μπορούν ήδη), να ερμηνεύουν, να αμφισβητούν ακόμη και να συγγράφουν την εθνογραφία τους, θα επιχειρηματολογήσουν κατόπιν για μια εναλλακτική εκδοχή της εθνογραφίας τους από αυτή που παρουσιάζει ο ανθρωπολόγος. Οπότε, στο κοινό έδαφος συνάντησης, ποιο ακριβώς νόημα θα είχε η εκπροσώπησή τους; Αν επρόκειτο για την δημιουργία ενός κοινού εδάφους συνάντησης (πράγμα πιθανότατα ίσως ανέφικτο), ποιοι λόγοι θα συνέτρεχαν, ώστε να γράψουμε εθνογραφίες των ιθαγυνών; Οι άνθρωποι αυτοί θα έπαιναν να είναι ιθαγενείς, εφόσον η κατηγορία του ιθαγενούς ως «ξένου» είναι κοινωνική κατασκευή, αποτέλεσμα συγκεκριμένων πολιτικών συνθηκών και συγκεκριμένης ιδεολογίας που άνθισε στη δύση και συνεχίζεται ακόμη σήμερα με διάφορες μορφές· συνεπώς θα εξέλιπε η ανάγκη της εκπροσώπησής τους! Προς τι η «εθνογράφησή» τους³⁶;

Το δεύτερο πρόβλημα αφορά στο επιστημολογικό καθεστώς μιας εθνογραφίας ενός ιθαγενούς πολιτισμού: Μπορούμε να γνωρίσουμε «εν γένει» έναν «ξένο» πολιτισμό; Μπορούμε να κατανοήσουμε μια «διαφορετική» κοινωνική πραγματικότητα, «εν προκειμένω», χρησιμοποιώντας την παράσταση και όλα τα συναφή μέσα; Ειδικότερα, όμως εγείρονται ερωτήματα που αφορούν στη σχέση της εθνογραφίας με τον ιθαγενή πολιτισμό του οποίου την εθνογραφία συγγράφει ο ανθρωπολόγος. Πώς κρίνεται η πληρότητα και η επάρκεια μιας εθνογραφίας³⁷;

Το επιστημολογικό πρόβλημα εμπλέκεται διαλεκτικά με το ηθικο-πολιτικό πρόβλημα. Προκειμένου να τεθεί το ηθικο-πολιτικό πρόβλημα, προϋποτίθεται μια ορισμένη «απάντηση» στο επιστημολογικό πρόβλημα. Και αντίστροφα: το επιστημολογικό πρόβλημα προκύπτει εύλογα (εγείρεται) ως συνέπεια μιας στάσης που υιοθετήσαμε απέναντι στο ηθικο-πολιτικό πρόβλημα. Μπορούμε να συγγράψουμε μια εθνογραφία ενός πολιτισμού (το επιστημολογικό πρόβλημα), στο μέτρο που υιοθετούμε, σιωπηρά ή όχι, μια ορισμένη στάση απέναντί του (ηθικο-πολιτικό πρόβλημα). Και, βέβαια, έχοντας υιοθετήσει μια στάση απέναντι στο ηθικο-πολιτικό πρόβλημα, εμφανίζεται κατόπιν το επιστημολογικό πρόβλημα. Συνεπώς, τα δυο αυτά προβλήματα εγείρονται εύλογα στο πλαίσιο των τριγωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται, όταν τοποθετήσουμε (ή, όποτε επιχειρούμε να τοποθετήσουμε) δίπλα δίπλα τον οικείο πολιτισμό, τον ξένο πολιτισμό και την εθνογραφία του ξένου πολιτισμού που παράγουν οι ανθρωπολόγοι του οικείου πολιτισμού.

Το επιστημολογικό πρόβλημα

Αλλά η κρίση που δημιουργήθηκε έχει και την επιστημολογική πλευρά, η οποία ασφαλώς δεν είναι ανεξάρτητη από το ηθικο-πολιτικό πρόβλημα: δεδομένων των συγκεκριμένων εννοιολογικών εργαλείων και θεωρητικών πρακτικών που χρησιμοποιεί ο ανθρωπολόγος για την μελέτη ενός πολιτισμού και την κατασκευή μιας εθνογραφίας του, είναι η εθνογραφία του πειστική³⁸; Και εάν εγείρονται σχετικές αμφιβολίες σχετικά με την πειστικότητα αυτής της κατασκευής ως προς την πραγματικότητα που η εθνογραφία παριστά, δημιουργείται ένα γενικότερο ερώτημα: τι είδους εγγείρημα είναι η κατασκευή μιας εθνογραφίας ενός «ξένου» πολιτισμού των ιθαγενών³⁹; Δεδομένου ότι ο πολιτισμός δεν είναι μια έννοια στατική, υπερ-ιστορικά καθορισμένη αλλά μια έννοια αμφιλεγόμενη, ανοιχτή και ιστορικά εξελισσόμενη, μπορεί να παρασταθεί μέσω μιας εθνογραφίας;

Η αντίληψη που κυριαρχούσε στην κλασική ανθρωπολογία (αλλά όχι μόνο εκεί) ήταν ότι, εφόσον έχουμε το ηθικό δικαίωμα, ίσως μάλιστα και την υποχρέωση, ως διαμεσολαβητές και εκπρόσωποι των ιθαγενών, να τους εκπροσωπούμε στον οικείο πολιτισμό, μπορούμε να παρουσιάσουμε «τα πράγματα όπως αυτά έχουν», στο πλαίσιο ενός επιστημονισμού (που στο μεταξύ κυριαρχούσε στο γνωσιοθεωρητικό επίπεδο). Όμως, ο επιστημονισμός υπέστη στο μεταξύ διάφορες κριτικές που αφορούσαν την αδυναμία σύνδεσης μιας αισθητηριακής εντύπωσης με μια πρόταση, την σύνδεση αιτίου και αιτιατού, οπότε, αυτές οι επιστημονικές αδυναμίες σύλληψης και παράστασης της φυσικής πραγματικότητας είχαν συνέπειες και στο επίπεδο της ανθρωπολογικής πρακτικής.

Δεδομένου ότι οι λέξεις διαμεσολαβούν τα πράγματα, τα κείμενα διαμεσολαβούν τη δράση (εμπειρία και αντιλήψεις), η αμφισβήτηση της παράστασης και της δράσης των ιθαγενών μέσω μιας εθνογραφίας αφορούσε γενικότερα τη δυνατότητα της παράστασης της ανθρώπινης δράσης. Μπορούμε λοιπόν να παραστήσουμε την εμπειρία, και τις αντιλήψεις των ιθαγενών με τη βοήθεια των κειμένων, των ντοκουμέντων, των αφηγήσεων και των φιλμ που αναφέρονται σε αυτά; Όταν παραστήσουμε τον πολιτισμό μιας ομάδας ανθρώπων μέσω ενός κειμένου (όπως απαιτεί, λ.χ., η ερμηνευτική ανθρωπολογία), πώς εξασφαλίζουμε εγγυήσεις για την πειστικότητα του κειμένου; Και ποιες είναι εν πάση περιπτώσει οι προσδοκίες μας από ένα τέτοιο κείμενο; Πώς αξιολογούμε την πειστικότητα ενός ανθρωπολογικού κειμένου;

Η απάντηση κατά τον Geertz δεν είναι άλλη από τη δημιουργία «ρωμαλέου» ανθρωπολογικού έργου. Η ανθρωπολογία είναι κατασκευή ερμηνειών και σύνθεσή τους σε αφήγηση, οπότε το ανθρωπολογικό κείμενο είναι μια κατασκευή με δημιουργική φαντασία, με τέχνη. Η κατασκευή που προτείνεται είναι ένα κοινό έδαφος που μπορεί να «κατοικηθεί» από εκείνους στους οποίους αναφέρεται η αφήγηση (ιθαγενείς) και να διαβαστεί (να βιωθεί) από εκείνους για τους οποίους γράφεται, τους παντοειδείς (σήμερα) αναγνώστες. Η συνάντηση αυτή αποβλέπει στην διεύρυνση της αμοιβαίας κατανόησης και επικοινωνίας, στο στήσιμο ενός διαλόγου μεταξύ των ιθαγενών και των αναγνωστών, μεταξύ δηλαδή υποκειμένων με εντελώς (πιθανόν) διαφορετικά συμφέροντα και διαφέροντα.

Η ανθρωπολογία κατά τον Geertz, έχει ως μέσο την πυκνή περιγραφή, την παράσταση, την αφήγηση: συγγράφοντας μια εθνογραφία ο ανθρωπολόγος κατασκευάζει μια αφήγηση. Ο ανθρωπολόγος οφείλει προσήλωσή στα γεγονότα (πυκνή περιγραφή των γεγονότων) αλλά ταυτόχρονα οφείλει δημιουργική ανακατασκευή τους. Έτσι η ικανότητα να πείσει τους αναγνώστες του ότι η αφήγησή του είναι πειστική συνδέεται κατά πρώτον με την αυθεντικότητα της προσωπικής μαρτυρίας του: «Οι ηθικές ασυμμετρίες, τις οποίες η κοινωνική ανθρωπολογία αγωνίζεται να ξεπεράσει, παράλληλα με την περιπλοκότητα του εκφραστικού μηχανισμού της, καθιστούν αδύνατη κάθε προσπάθεια για να παρουσιάσει αυτή η επιστήμη κάτι περισσότερο από την αναπαράσταση ενός τρόπου ζωής μέσα από όρους που ισχύουν για κάποιον άλλον. Αυτό όμως αρκεί και περισσεύει. Προσωπικά το πιστεύω. Σημαίνει απλώς το τέλος μερικών αβασάνιστων αιτημάτων» (Geertz, 1992, σελ. 49).

Η ανθρωπολογία κατά τον Geertz είναι δεσμευμένη, από τη μια μεριά, στον ρεαλιστικό χαρακτήρα των αναφερομένων (δράση, εμπειρία, αντιλήψεις των ιθαγενών) και από την άλλη, σε μια κατασκευαστική-δημιουργική μεθοδολογία (πυκνή περιγραφή) η οποία μέσω των ερμηνειών της υπονομεύει το ρεαλιστικό χαρακτήρα των αναφερομένων της: Πώς συνδυάζονται αυτά τα δυο είδη δεσμεύσεων; Κατά τον Geertz, ο συνδυασμός τους αποτελεί ένα είδος αμαλγάματος γεγονότος και δημιουργικής φαντασίας. Το κατασκευαστικό/φανταστικό καθεστώς των «εγγραφών» (θεωρητικό αντικείμενο) το συναντήσαμε ήδη στη λογοτεχνία, στο θέατρο, στο μύθο κ.λπ., και το αντιμετωπίσαμε, λέγοντας ότι τα αναφερόμενα (το πραγματικό αντικείμενο) είναι επίσης φανταστικές δημιουργίες του συγγραφέα τους (βλ. την πλατωνική συζήτηση, όπου κάθε τι φανταστικό ως πλαστό παραχαράζει την πραγματικότητα και άρα α-

πορρίπτεται). Εδώ όμως ο Geertz υποστηρίζει ότι τα αναφερόμενα είναι πραγματικά: οι ιθαγενείς ζουν, λ.χ., στο Μπαλί, οι αντιλήψεις τους, η εμπειρία τους, οι κοινοπραξίες είναι πραγματικές. Ο Geertz απαντάει με την *ελάχιστη δέσμευση* προς την κατεύθυνση της πραγματικότητας (ρεαλισμός) και με τη *μέγιστη δέσμευση* προς την κατεύθυνση της δημιουργίας και της φαντασίας.

Από τις παραπάνω σκέψεις που εκφράστηκαν σχετικά με την συγκρότηση και ανάπτυξη της ανθρωπολογίας, και της ερμηνευτικής ανθρωπολογίας πιο ειδικά, συνάγεται ότι ο *πολιτισμός*, όπως «ορίζεται» στην ανθρωπολογική επιστήμη, είναι ιδιαίτερα σύνθετη και ιδιόζουσα έννοια. Αντιστέκεται σε κάθε αντικειμενοποίηση [ακόμη και σ' αυτή που υποστηρίζει ο Geertz (πυκνή περιγραφή)]. Επίσης δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς ως αρθρωμένο σύνολο νοημάτων (των συμβολικών δράσεων των ιθαγενών), το οποίο οι ανθρωπολόγοι εγγράφουν ως εθνογραφία. Εδώ ιδιαίτερα εμφανής είναι η ρικεριανή δέσμευση της ερμηνευτικής ανθρωπολογίας, όπου υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη δράση θα μπορούσε να προσεγγιστεί ως κείμενο. Αλλά τότε, όπως ήδη αναφέρθηκε, δημιουργείται ένταση ανάμεσα στον κατασκευαστικό-ερμηνευτικό χαρακτήρα της δράσης και στον ρεαλιστικό χαρακτήρα της. Ακόμη κι αν για μεθοδολογικούς λόγους δεχτούμε ότι η δράση μπορεί να αποδοθεί ως κείμενο, εγείρεται το ερώτημα: «Ποιο κείμενο;» Ο ανθρωπολόγος, με την βοήθεια των μακράν-της-εμπειρίας εννοιών που κληρονομεί στο πλαίσιο του οικείου πολιτισμού όπου ζει και διαμορφώνεται ως κοινωνικός επιστήμονας, παρευρίσκεται στη δράση των ιθαγενών ως μάρτυρας που «συλλαμβάνεται» με την βοήθεια των εγγύς-της-εμπειρίας εννοιών. Το ερώτημα με το οποίο έρχεται κατόπιν αντιμέτωπη η ανθρωπολογική αντίληψη του Geertz, λ.χ., είναι: Πώς εγγράφει δημιουργικά (πυκνά) μια ορισμένη δράση των ιθαγενών ο ανθρωπολόγος, διατηρώντας ωστόσο τον ρεαλιστικό της χαρακτήρα; Αναφορικά με μια ορισμένη δράση των ιθαγενών, η παράσταση που επιλέγεται προκειμένου αυτή να εγγραφεί (προτάσεις, φιλμ, μικτά μέσα) φαίνεται αυθαίρετη: το μόνο που μπορεί να εξασφαλίσει ο ανθρωπολόγος αναφορικά με την επιλογή του είναι όχι μια θεμελίωση της στη δράση που πράγματι πραγματοποιείται στο πεδίο αλλά απλώς μια επίκλησή της: η πραγματοποιούμενη δράση προκαλεί, δηλαδή διεγείρει τα αισθητηριακά όργανα του ανθρωπολόγου, κατά τρόπο που αυτός εγγράφει τη δράση ως κείμενο. Αν όμως ερωτηθεί για τη συγκεκριμένη επιλογή του να «εγγράψει» τη δράση ως κείμενο (ως κείμενο που «αντιστοιχεί», «περιγράφει» ή «εγγράφει» την πραγματο-

ποιούμενη δράση), ο ανθρωπολόγος θα πρέπει να επικαλεστεί άλλες πεποιθήσεις του⁴⁰. Τούτο σημαίνει ότι η έμφαση της ανθρωπολογίας του Geertz δεν είναι στη πλευρά του ρεαλισμού της ανθρώπινης δράσης αλλά στην αναγνώριση του ερμηνευτικού χαρακτήρα των κατασκευών του ανθρωπολόγου.

Μπροστά στο δίλημμα να τοποθετηθούμε *ανάμεσα* σε μια *ρεαλιστική* και σε μια *ερμηνευτική* εκδοχή του αντικείμενου «πολιτισμός», ίσως ακούγοντας τη φωνή του Νίτσε, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τη «σχοινοβασία» που επιτελεί η ανθρωπολογία, εμπλέκοντας στην άσκηση της πρακτικής της, ταυτόχρονα, την αλήθεια με το ψεύδος. Οδηγούμαστε σε μια διλημματική κατάσταση, επειδή δεν προσέχουμε ότι, όσο περισσότερο ερευνούμε, τόσο ισχυρότερα αναδεικνύεται ότι η ανθρωπολογική αλήθεια στηρίζεται σε ισχυρά «ψεύδη» (μεθοδολογικές συμβάσεις). Η διαπίστωση ότι είμαστε αντιμέτωποι με μια τέτοια ένταση δε σημαίνει ότι πρέπει να εξερευθούν τρόποι για την απο-δυνάμωσή της. Αντίθετα, η ένταση ισχυροποιείται, επειδή στο μεταξύ μάλιστα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι κάθε φορά ο ανθρωπολόγος μεροληπτεί, παίρνοντας θέση από την οποία μιλάει και εγγράφει τη δράση, το πραγματικό αντικείμενο: το υποκείμενο (ερευνητής-ανθρωπολόγος) δεν είναι ένας θεός που θα μπορούσε να επισκοπεί τα πάντα αλλά εγγράφει τη δράση και μιλάει για αυτήν *υπο-κείμενο και διαπραγματευόμενο κάθε φορά τους λόγους και τις πρακτικές*. Έτσι αναγνωρίζεται ότι η γνώση που παράγει (η εθνογραφία) είναι, κάθε φορά, σχετική, ατελής, χασματική, και ότι οι προσπάθειες για να καλυφθούν τα κενά (νέα τοποθέτηση, νέα ομιλία κ.λπ.) δημιουργούν νέα κενά.

Προς την ίδια ανα-στοχαστική κατεύθυνση πρέπει να ληφθεί υπόψη η αυτεπίγνωση της καταστατικής θέσης της ανθρωπολογικής επιστήμης στον παγκόσμιο καταμερισμό της πνευματικής εργασίας και της ακαδημαϊκής έρευνας. Πώς θα αντιμετωπίσει η ανθρωπολογία το ηθικό ζήτημα που συζητήσαμε προηγουμένως, εάν δεν εμπλακεί σε μια ανα-στοχαστική εξέταση και ανα-θεώρηση της δικής της εμπλοκής, των ανθρωπολόγων ως ερευνητών, στο πλαίσιο της γνώσης που παράγει και ανα-παράγει ο πανεπιστημιακός θεσμός και ο γενικότερος καταμερισμός της διανοητικής εργασίας; Ο πειραματισμός με εναλλακτικά εκφραστικά μέσα, στα στενά πλαίσια συγγραφής του εθνογραφικού κειμένου, μπορεί να βοηθήσει, δεδομένου ότι, όπως υποστηρίζει ο Clifford (1986, σελ. 2) «αρχίζουμε όχι με τη συμμετοχική παρατήρηση ή τα πολιτισμικά κείμενα (που προσφέρονται για ερμηνεία) αλλά με το γράψιμο

(writing), με την κατασκευή κειμένων (making of texts).» Πράγμα, που μεταξύ άλλων μπορεί να σημαίνει αντιστροφή (του οξύμωρου) της μεθόδου της «συμμετοχικής παρατήρησης» σε «παρατήρηση της συμμετοχής» του ερευνητή στη δράση. Η προβληματοποίηση της συμμετοχής του εθνογράφου στη δράση και στην παράστασή της δεν αποτελεί αφηρημένο στόχο αλλά πρακτική που αποτυπώνεται και εγγράφεται στην υπό κατασκευή εθνογραφία (όποια μορφή κι αν λάβει).

Όλες οι προηγούμενες παρατηρήσεις ωστόσο διατυπώνονται στο πλαίσιο της δημοσιοποίησης της εθνογραφίας (ως πολύτροπου μέσου): η δράση των «ιθαγενών» μετεγγράφεται σε κείμενο ή σε πολύτροπο κείμενο, και η κατανόησή της σημαίνει την κωδικοποίηση και αποκρυπτογράφηση του κειμένου. Μπορούμε όμως να προχωρήσουμε πέραν της ηγεμονίας της παράστασης και της α-να-παράστασης που αποτελούν τους τρόπους με τους οποίους η παραστασιοκεντρική ανθρωπολογία «εγγράφει» τη δράση; Ίσως, στην υπαινικτική επίκληση της δράσης μέσω της φωνής; (Tyler) Ο Geertz αναγνωρίζοντας ότι είμαστε «δέσμιοι» της παράστασης (αλλά και προς τις δυο κατευθύνσεις, του ρεαλισμού και της ερμηνείας της), προτείνει να θέσουμε «τέλος» σε «μερικά αβασάνιστα αιτήματα». Θα ξεπεραστούν όμως έτσι τα προβλήματα που εγείρει η ανθρωπολογική πρακτική, επειδή απλώς αποφασίσαμε να θέσουμε «τέλος» σε «μερικά αβασάνιστα αιτήματα»; Μήπως, αντίθετα, πρέπει να αναγνωρίσουμε μαζί με τον Clifford, την επικινδυνότητα της ανθρωπολογικής πρακτικής και το «ρίσκο» που συνεπάγεται η *σχοινοβασία* ανάμεσα σε μια παράσταση αυτών που τοποθετούνται μέσα και έξω από τη δράση και σε μια ερμηνεία της που προωθεί την παράσταση ενώ ταυτόχρονα την υπονομεύει;

Σημειώσεις

1. Βλ. παρατήρηση του Geertz ότι η ανθρωπολογία «συνεχώς πεθαίνει ενώ δεν είναι βέβαιη η συνεχής ανανέωσή της» (Geertz, 1992, σελ. 50). Και, «Πράγματι, το ίδιο το δικαίωμα της συγγραφής ανθρωπολογικών μελετών φαίνεται να κινδυνεύει» (όπ. παρ., σελ. 46).

Παρόμοια ήταν η παρατήρηση του Hymes, 1974, σελ. 9 («μια ριζοσπαστική θεώρηση της ανθρωπολογίας "εξετάζει τη δυνατότητα της εξαφάνισής της"»). Επίσης βλ., Needham (1970). Το αδιέξοδο στο οποίο περιήλθε η ανθρωπολογία εκφράζεται κατά τον Geertz παραστατικά στο (αδιέξοδο) δίλημμα: «Κάνε ανθρωπολογία, μην τη σκέφτεσαι!» Ή, «Μην κάνεις ανθρω-

πολογία. Σκέψου την!» (Geertz, 1992, σελ. 47-48). Πέρα από τις παραπομπές στο Geertz (1992), προς την ίδια κατεύθυνση μαρτυράει το εισαγωγικό κείμενο του Clifford (1986, σελ. 3: «Αυτή η σύνθετη διεπιστημονική περιοχή, που προσεγγίζεται εδώ από την προοπτική μιας κρίσης στην ανθρωπολογία, είναι κάτι που ποικίλλει και αλλάζει»), και στο Rosaldo (1989) (σελ. 38, 40). Όμως αποσιωπάται εντελώς στο κατά τα άλλα ενημερωμένο κείμενο της Sherry Ortner (1984). Επίσης, ενώ υπάρχουν πολλές αναφορές στην κρίση και στο βιβλίο της Γκέφου-Μαδιανού (1999) (βλ., λ.χ., σελ. 21, 26, 157, 282, 374 κ.λπ.) – εντούτοις δεν υπάρχει μια συζήτηση που αφορά στη φύση της κρίσης και στον σχετικό προβληματισμό. Βλ., επίσης, Talal, 1973· Clifford, Marcus, 1986· Denzin, Lincoln, 2000· Ruby, 1982· Wagner, 1980.

2. Βλ. Rosaldo, 1989· Denzin, Lincoln, 2000 για την περιοδολόγηση που ακολουθούμε.

3. Η βιβλιογραφία γύρω από αυτά τα ζητήματα είναι μεγάλη. Ενδεικτικά, βλ., Γκέφου-Μαδιανού, 1998, 1999 και το έργο του Geertz (βλ. Βιβλιογραφία).

4. Αν δεν ακολουθούσαμε αυτή την μέθοδο, θα έπρεπε να αναφερθούμε με ιδιαίτερα εκτενή τρόπο στην ιστορία της ανθρωπολογίας και στις καθ' έκαστον ανθρωπολογίες προκειμένου να διαμορφώσουμε μια εικόνα αυτής της επιστήμης και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει από το 1980 και μετά.

5. Για τον Rosaldo: «Η ανθρωπολογία μας προσκαλεί να διευρύνουμε την αίσθησή μας των ανθρώπινων δυνατοτήτων διαμέσου άλλων κοινωνικών μορφής ζωής. Μια τέτοια έρευνα απαιτεί χρόνο και υπομονή, πράγμα που είναι παραπλήσιο με την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Δεν υπάρχουν εύκολοι δρόμοι. Δεν μπορούμε λ.χ. να χρησιμοποιήσουμε τη φαντασία μας για να εφεύρουμε άλλους πολιτισμούς» (Rosaldo, 1989, σελ. 25-26). Βλ. επίσης, Geertz (1973, 2003) για την έννοια του πολιτισμού όπως παραλαμβάνεται από τον Kluckhohn, όπου ενδεικτικά αναφέρονται έντεκα «ορισμοί» του πολιτισμού! Επίσης, η μελέτη της Γκέφου (1999) αποτελεί μια συνολική ανασυγκρότηση των προσπαθειών ορισμού της έννοιας του πολιτισμού στο ανθρωπολογικό πλαίσιο εν γένει.

6. Ως παραδειγματική επεξήγηση του σχεδίου της κλασικής ανθρωπολογίας μπορούν να ληφθούν οι παρακάτω οδηγίες προς το μελλοντικό εθνογράφο (που δίδονται από το Royal Anthropological Institute): «Τίποτα δεν είναι πιο εύκολο από το να κάνεις ανθρωπολογικό έργο κάποιου είδους. Αλλά το να φτάσεις στο βάθος των ιθαγενών συνηθειών και τρόπων της σκέψης, και να καταγράψεις τα αποτελέσματα της έρευνας κατά τέτοιο τρόπο ώστε να πείθουν, αυτό είναι έργο που μπορεί να πραγματοποιηθεί με κατάλληλο τρόπο μόνο με ιδιαίτερα φροντίδα στη μέθοδο» (1929, σελ. 29). «Άμεση παρατήρηση (observation) μαζί με απευθείας εξέταση (interrogation) είναι το ιδεώδες. Ιδιαίτερα ικανοποιητικό για το ξεκίνημα μιας έρευνας σε οποιοδήποτε θέμα είναι η άμεση παρατήρηση κάποιου συμβάντος, και κατόπιν οι ερωτήσεις που διευκρινίζουν λεπτομέρειες, πα-

ραλλαγές, ανάλογα συμβάντα κ.λπ. Αυτό δεν είναι πάντοτε δυνατό» (1951, σελ. 27) (δική μας έμφαση) (αναφέρονται στο Kirk, Miller, 1986, σελ. 60-61). Οι Kirk, Miller συνοψίζουν κατά τον ακόλουθο τρόπο τη μέθοδο της κλασικής ανθρωπολογίας: «Ο αρχικός αλγόριθμος της Εύρεσης του Πεδίου στις πρώιμες συνθήκες είχε τον ακόλουθο χαρακτήρα:

- α) Διάλεξε μια ήπειρο, μια ομάδα νησιών, ένα νησί, ή ένα προάστιο.
- β) Βρες κάποιον που με κάποιο τρόπο συνδέεται (λ.χ., μια υπηρεσία, ένα εκκλησιαστικό ή εμπορικό σύνδεσμο) ταυτόχρονα με το δυτικό πολιτισμό και με τους ανθρώπους που πρόκειται να μελετήσεις.
- γ) Πάρε ένα μέσο για να φτάσεις στο πεδίο (ή, τουλάχιστον, δέξου οδηγίες για το πώς φτάνεις σ' αυτό)» (Kirk, Miller, 1986, σελ. 63).

7. «Όταν συνάντησε τους Τροβριανούς νησιώτες του Νότιου Ειρηνικού, ο Malinowski έγραψε: "Έχω ένα αίσθημα ιδιοκτησίας: Εγώ θα τους περιγράψω, εγώ θα τους δημιουργήσω!"» (Geertz, 1992, σελ. 46).

8. Malinowski, 1948, σελ. 247.

9. Ουσιαστικά η παντοκρατορία του ανθρωπολόγου εκτεινόταν και προς την πλευρά των αναγνωστών του: οι «καλοί» του αναγνώστες δεν θα έπρεπε να αναμειγνύονται στη συγγραφή, στις προϋποθέσεις, στο προϊόν, («το κοινό οφείλει να πληροφορείται αλλά όχι να αναμειγνύεται») κ.λπ. Βλ. Geertz, 1992, σελ. 46.

10. Όμως, η κατάρρευση της αποικιοκρατίας αλλά και οι ποικίλες πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις (διεθνοποίηση και παγκοσμιοποίηση του δυτικού ιμπεριαλισμού στον παλαιό κόσμο και στους νέους κόσμους) υπονόμισαν τη δυνατότητα της αθώας και απρόσκοπτης αυτής συνέχισης του ανθρωπολογικού εγχειρήματος. Δεν υπονομεύτηκε ή διαβρώθηκε απλώς το έως τώρα θεωρούμενο αυτονόητο ηθικό και πολιτικό έρεισμα, αλλά υπονομεύτηκε και το επιστημολογικό υπόβαθρο/θεμέλιο της ανθρωπολογίας. Για την επικαιρότητα αυτού του προβληματισμού, βλ. πιο κάτω.

11. Για τη μεταφορά του καθρέφτη (πολύ πριν από τον Rorty), βλ. το έργο του Clyde Kluckhohn, *Mirror for Man*, (Kluckhohn, 1947). Επίσης, ενδιαφέρουσα για το σκοπό αυτό είναι η αναλογία της ανθρωπολογίας με το τηλεσκόπιο του Γαλιλαίου. Βλ. Ρουσόπουλος (1998) για την αναλυτική επιχειρηματολογία αυτού του θέματος και τη σημασία του στην ανάπτυξη της νεότερης επιστήμης. Ακόμη, σχετική είναι η σύλληψη της ανθρωπολογίας που υποστηρίζει ο Crapanzano, σύμφωνα με την οποία η ανθρωπολογία είναι όπως ο θεός Ερμής, που μεταφέρει τα μηνύματα των θεών στους ανθρώπους ενώ ταυτόχρονα πρέπει να τα κάνει πειστικά. (Crapanzano, 1986).

12. Αυτή είναι η καρικατούρα του Μοναχικού Εθνογράφου με την οποία ο Rosaldo επιχείρησε να χαρακτηρίσει τις βασικές αρχές της κλασικής ανθρωπολογίας που διαμορφώθηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα και κυριάρχησε μέχρι τη δεκαετία του '70. «Μια φορά κι έναν καιρό, ο Μοναχικός Εθνογράφος ξεκίνησε μέσ' το δειλινό ψάχνοντας για τους "ιθαγενείς" του. Ύστερα από πολλές δοκιμασίες, βρήκε το αντικείμενο της έρευνάς του σε μια μακρινή χώρα. Εκεί πέρασε με επιτυχία τις διαβατήριες τελετές

και ανέλαβε έρευνα πεδίου. Αφού συγκέντρωσε τα “δεδομένα”, ο Μοναχικός Εθνογράφος επέστρεψε στο σπίτι του και έγραψε μια “πραγματική” εθνογραφία του πολιτισμού των ιθαγενών του» (Rosaldo, 1989, σελ. 30).

13. Βλ. Bourdieu (1987, 2004) για μια προσπάθεια αιτιολόγησης της «απόστασης» ανάμεσα στον παρατηρητή και τον παρατηρούμενο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η «αντικειμενικότητα» μιας εθνογραφίας. Επίσης, βλ. Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1998.

14. Μπορεί ο Malinowski να έχει μια διαφορετική «εικόνα» για τον πλούσιο και καθόλου άγριο κόσμο των ιθαγενών, αλλά: «σε ένα συνέδριο το 1980 για την κρίση της ανθρωπολογίας, η Cora Du Bois, πρώην καθηγήτρια ανθρωπολογίας στο Harvard, μίλησε για την απόσταση που αισθάνθηκε από “τη συνθετότητα και την ακαταστασία που επικρατεί στην περιοχή που εγώ κάποτε θεωρούσα ότι είναι μια νόμιμη και γεμάτη προκλήσεις επισημότητα ... Αισθάνομαι ότι είναι σα να μετακινήθηκα από ένα διακεκριμένο μουσείο τέχνης σε ένα garage sale”» (αναφέρεται από τον ανθρωπολόγο Louis A. Sass, στο Rosaldo, 1989, σελ. 44). Επίσης: «Στην πρόσφατη εθνογραφία της, λ.χ., η ανθρωπολόγος Sally Falk Moore επισημαίνει την απόλυτη σαφήνεια και βεβαιότητα του αντικειμενιστικού ερευνητικού προγράμματος: “Μια γενιά πριν η κοινωνία ήταν σύστημα. Ο πολιτισμός είχε ένα ε-ξιχνιάσιμο σχέδιο (pattern)”» (Rosaldo, 1989, σελ. 32).

15. «Ίσως κατανοώντας την ανθρώπινη φύση όπως εμφανίζεται πολύ μακριά και πολύ διαφορετικά από εδώ, θα φωτίσουμε κάπως καλύτερα και τη δική μας. Σε αυτήν και μόνο σ’ αυτήν την περίπτωση δικαιολογείται να πιστεύουμε ότι άξιζε τον κόπο να κατανοήσουμε τους ιθαγενείς, τους θεσμούς τους, και τα έθιμά τους, και ότι ωφεληθήκαμε από τη γνώση του kula» (Malinowski, 1978, σελ. 25).

16. «Μόνο οι νόμοι και οι γενικεύσεις είναι επιστημονικά γεγονότα και η έρευνα πεδίου συνίσταται μόνον και αποκλειστικά στην ερμηνεία αυτής της χαοτικής κοινωνικής πραγματικότητας, συνίσταται στην υπαγωγή της σε γενικούς κανόνες» (Malinowski, 1947, σελ. 238).

17. Βλ. ενδεικτικά Hymes, 1974· Ruby, 1982· Turner, 1974· Wagner, 1980.

18. Ο πειραματισμός συνάγεται από τη διαπίστωση ότι η εθνογραφική γραφή/παράσταση (με μια ευρύτερη σημασία που περιλαμβάνει αφηγηματικά στοιχεία, φιλμ, μικτές πρακτικές κ.λπ.) είναι ένα πολύ-τροπο μέσο (με τη σημασία που έχουν οι τροπικότητες στη λογοτεχνική θεωρία): «Η εθνογραφική γραφή προσδιορίζεται με τουλάχιστον έξι τρόπους: ενδο-πλαισιακά (δανείζεται από και η ίδια δημιουργεί κοινωνικά πλαίσια), ρητορικά (χρησιμοποιεί η ίδια και χρησιμοποιείται από εκφραστικές συμβάσεις), θεσμικά (γράφουμε εντός και ενάντια σε συγκεκριμένους παραδόσεις, γνωστικούς κλάδους, ακροατήρια), ως είδος (genre) (μια εθνογραφία διακρίνεται συνήθως από ένα μυθιστόρημα, από μια ταξιδιωτική περιγραφή), πολιτικά (η αρμοδιότητα να παριστάνεις πολιτισμικές πραγματικότητες τυγχάνει άνισης κατανομής και αμφισβητείται συχνά) και ιστορικά (όλες οι παραπάνω συμβάσεις και περιορισμοί αλλάζουν με τον καιρό)» (Clifford, 1986, σελ. 6). Βλ.

και Marcus, Fischer, 1986 και βλ. Γκέφου-Μαδιανού, 1999, σελ. 23-24, για βιβλιογραφικές αναφορές.

19. «Η δυτική επιστήμη, από τον 17 αιώνα και μετά, απέκλεισε από το νόμιμο εκφραστικό της ρεπερτόριο ορισμένα μέσα: τη ρητορική (στο όνομα της άμεσης, διάφανης σημασιολόγησης), τη μυθοπλασία/κατασκευή (στο όνομα του γεγονότος) και την υποκειμενικότητα (στο όνομα της αντικειμενικότητας)» (Clifford, 1986, σελ. 5). Αυτά τα εκφραστικά μέσα τα συναντούμε έκτοτε στη λογοτεχνία, πράγμα που διαφαίνεται στην ευρύτερη μετατόπιση προς τη λογοτεχνία ή στον πειραματισμό με τα σχετικά εκφραστικά μέσα στους τρόπους γραφής και σύνθεσης στην ανθρωπολογία μετά από το 1980.

20. Η βιογραφία του πεδιακού ή εμπειρικού ερευνητή διαμορφώνεται στο πλαίσιο της κατάρτισής του και της προετοιμασίας του (αποτελεί συνεπώς μέρος των «εφοδίων» του πριν από την μετάβασή του στο πεδίο), και επικεντρώνεται στην αναγνώριση της ιδιαίτερης σημασίας που έχει η θεωρία στο πλαίσιο της επιστημονικής του κατάρτισης: «Πραγματικά, το αντικείμενο της επιστημονικής κατάρτισης είναι να παράσχει στον εμπειρικό ερευνητή ένα νοητικό χάρτη, με την βοήθεια του οποίου μπορεί να γνωρίζει πού βρίσκεται και τι κάνει» (Malinowski, 1978, σελ. 12-13). Σε αυτό το πλαίσιο, επίσης ο πεδιακός ερευνητής ενημερώνεται σχετικά με τις μακράν-της-εμπειρίας έννοιες. Έτσι, δικαιολογείται η δήλωση του Malinowski: «Ο πεδιακός ερευνητής αντλεί όλη του την έμπνευση από την θεωρία» (Malinowski, 1978, σελ. 9). Ωστόσο, το ζητούμενο για τον πεδιακό ερευνητή δεν είναι να προσεγγίσει το πεδίο με προκαταλήψεις (*preconceived ideas*) αλλά με ερωτήματα και υποθέσεις εργασίας.

21. «Πάντως, κάποια έννοια για το τι είναι ανθρώπινο άτομο σε αντίθεση με ένα βράχο, ένα ζώο, μια καταιγίδα ή ένα θεό, υπάρχει, κατά την άποψή μου, σε όλα τα μέρη του κόσμου» (Geertz, 1983, σελ. 57).

22. Βλ. την σημασία των *imponderabilia* της πραγματικής ζωής (Malinowski, 1978, σελ. 18-21): «Μια σειρά φαινομένων μεγάλης σημασίας τα οποία δεν είναι δυνατό να καταγραφούν με ερωτήσεις ή υπολογισμούς, αλλά μάλλον πρέπει να παρατηρηθούν όπως πραγματικά συμβαίνουν» (Malinowski, 1978, σελ. 18).

23. Έτσι, η ερμηνευτική διαδικασία καθίσταται μετάφραση/μεταγραφή κειμένου σε κείμενο. Οπότε, ένα κύριο επιστημολογικό ερώτημα που εγείρεται αφορά την «πρώτη εγγραφή», την μετατροπή δηλαδή της δράσης και των κοινωνικών συμπεριφορών των ιθαγενών σε κείμενο. Ο Geertz εργάζεται ήδη στο πλαίσιο της ρικεριανής παραδοχής ότι η δράση, η εμπειρία των υποκειμένων «είναι» κείμενο, οπότε, η ερμηνευτική ανθρωπολογία μεταγράφει δημιουργικά κείμενα σε νέα κείμενα ή εγγράφει τη δράση εξ υπαρχής σε νέα κείμενα. Η δυσκολία συνεπώς αφορά στην πρώτη εγγραφή της δράσης σε κείμενο, που σημαίνει την μετατροπή της δράσης σε κείμενο! Μπορεί και δικαιούται να το κάνει κανείς αυτό; Ο Ricoeur απαντά μεθοδολογικά: πρόκειται για μετατροπή που οδηγεί στην πράξη σε σημαντικά αποτελέσματα – όχι για οντολογική αναγωγή!

24. Η προσέγγιση αυτή, που θυμίζει σε κάποιο βαθμό την μεταφορά του Γαλιλαίου για το μεγάλο βιβλίο που είναι η φύση (το προς επεξεργασία υλικό, το προς αποκρυπτογράφηση κρυμμένο νόημα κ.λπ.), τα σύμβολα και οι χαρακτήρες είναι η δράση και η ανθρώπινη συμπεριφορά νοούμενη ως κείμενο (και άρα επιδεχόμενη ερμηνεία/κατανόηση) (acted document). Μια τέτοια αντίληψη προέρχεται από την ερμηνευτική φαινομενολογία του Ricoeur ο οποίος προτείνει να εκλάβουμε την δράση ως δομημένο κείμενο. Έχοντας τώρα αναπτύξει μια ικανοποιητική ερμηνευτική των κειμένων, μπορούμε να προσεγγίσουμε τη δράση, άρα τον πολιτισμό ως «ιστό νοημάτων» προς αποκρυπτογράφηση/προς ανάγνωση από την πλευρά του ανθρωπολόγου.

25. Βλ. Deleuze G., *Πώς αναγνωρίζουμε τον στρουκτουραλισμό;*, στον τόμο Chatelet, *Η Φιλοσοφία*, τόμ. Δ': *Εικοστός αιώνας*, σελ. 323-361 για το συμβολικό και την ανάδυσή του, πέρα από το πραγματικό και το φανταστικό, σελ. 325-328.

26. Την παραπάνω αντίληψη του Goodenough ο Geertz την ονομάζει γνωσιακή πλάνη (cognitivist fallacy) και για να καταδείξει την αυθαιρεσία της αναφέρεται στο «αξίωμα» ότι ο πολιτισμός είναι δημόσιος, επειδή το νόημα είναι δημόσιο. Η γνωσιακή πλάνη στη οποία υποπίπτει η ανωτέρω αντίληψη συνίσταται στο ότι ταυτίζει αφελώς τη γνώση (τις ικανότητες ενός υποκειμένου κ.λπ.) που έχει ή που απαιτείται να έχει κάποιος για να παίζει βιολί, λ.χ., με το πολιτισμικό δείγμα/πολιτισμική μονάδα «παίζω βιολί».

27. Αυτός είναι και ο ορισμός της ύπαρξης της ανθρωπολογίας, όπου υποστηρίζει ότι ο ανθρωπολόγος, γράφοντας με έμπνευση και φαντασία ένα ανθρωπολογικό κείμενο που απευθύνεται στους αναγνώστες του στον οικείο πολιτισμό με αντικείμενο τους ιθαγενείς του, ενδιαφέρεται να επικοινωνήσει με αυτούς, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας μαζί τους.

28. Ο Geertz εδώ εννοεί να διαφοροποιήσει το αντικείμενο της ανάλυσης (που είναι η ανθρώπινη συμπεριφορά, ο κοινωνικός λόγος που συγκροτεί η δράση) από την ανάλυση του αντικειμένου – κατ' αναλογία με την διάκριση του φυσικού κόσμου από τη φυσική, ειδικότερα, του ποιήματος από την ερμηνεία και ανάλυσή του. Αυτή η διάκριση είναι ιδιαίτερα σημαντική και καθοριστική για το ανθρωπολογικό εγχείρημα, επειδή έτσι ο πολιτισμός νοούμενος ως ερμηνεία αποτελείται από ένα ιδιαίτερα διευρυμένο σώμα κειμένων, οπότε, η κατανόησή του από τον ανθρωπολόγο καθίσταται ζήτημα μεταφοράς, μεταγραφής κειμένων σε κείμενα μέσω της ερμηνείας που κατασκευάζει. Μονάδες ανάλυσης, σε αυτή τη διαδικασία μεταγραφής των κειμένων δεν είναι ουσιαστικά ερμηνείες-περιγραφές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά μάλλον ερμηνείες-περιγραφές, όπως τις ανακατασκευάζει μέσω των πενιχρών μέσων που διαθέτει ο ανθρωπολόγος, ή ερμηνείες-περιγραφές των ερμηνειών του πληροφοριοδότη.

29. Βλ. Ricoeur, 1981.

30. Παρεπιπτόντως, αυτά τα στοιχεία, όπως δείχνουν οι έρευνες, χαρακτηρίζουν και την επιστημονική πρακτική στο εργαστήριο. Βλ. Knorr-Cetina, 1981· Latour, Woolgar, 1986.

31. Βλ. Hymes, 1974, σελ. 9· Clifford, 1986, σελ. 3· Rosaldo, 1989, σελ. 38, 40· Geertz, 1992, σελ. 46, 50. Επίσης, Γκέφου-Μαδιανού, 1999, σελ. 21, 26, 157, 282, 374.

32. «Όταν συνάντησε τους Τροβριανούς νησιώτες του Νότιου Ειρηνικού, ο Malinowski έγραψε: "Έχω ένα αίσθημα ιδιοκτησίας: Εγώ θα τους περιγράψω, εγώ θα τους δημιουργήσω!"» (Στο Geertz, 1992, σελ. 46).

33. Στην περίπτωση μιας οίκου ανθρωπολογίας τα πράγματα μπορεί να φαίνονται απλούστερα!

34. Πρβλε τις ιστορικές διαμάχες και φονικές μάχες των αμερικανών ιθαγενών με τους κατακτητές του νέου κόσμου στις ΗΠΑ, στον Καναδά και πρόσφατα την «κρίση» στον Αμαζόνιο μεταξύ δυτικών και Yanomamí ιθαγενών πολιτισμών. Επίσης, η σημασία της μη δυνατότητας παρέμβασης των ιθαγενών πληθυσμών φαίνεται πολύ καλά στην αδυναμία εκπροσώπησής τους σε ποικίλους παγκόσμιους οργανισμούς και επιτροπές (ΟΗΕ), προκειμένου να αποφασιστούν σοβαρά ζητήματα οικονομικής, πολιτιστικής «βοήθειας» κ.λπ.

35. «Ο κόσμος χωρίζεται ακόμη σε διαμερίσματα. Τα περάσματα όμως ανάμεσα σ' αυτά έχουν πληθύνει και φυλάσσονται λιγότερα καλά» (Geertz, 1992, σελ. 46).

36. «Εάν "πολιτισμός" δεν είναι αντικείμενο προς περιγραφή, τότε δεν είναι ούτε ενοποιημένο σώμα συμβόλων και νοημάτων προς οριστική ερμηνεία. Ο πολιτισμός είναι σε μόνιμη αμφισβήτηση, αναδύεται διαρκώς στο χρόνο. Η παράσταση και η εξήγηση –από τους μέσα και από τους έξω– εμπλέκονται σε αυτήν την ανάδυση» (Clifford, 1986, σελ. 19).

37. Το πρόβλημα είναι διττό: το πρώτο πρόβλημα είναι η πληρότητα και η επάρκεια της εθνογραφίας και πώς αυτή προσδιορίζεται, και το δεύτερο είναι ποια είναι η οντολογία της («Τι είναι μια εθνογραφία;» Παράσταση, εγγραφή, «καθεφτισμός» μιας πραγματικότητας κ.λπ.)

38. Αυτό είναι το παραστασιο-κεντρικό ερώτημα: Είναι δυνατή η παράστασή τους από εμάς, με τα συγκεκριμένα εννοιολογικά μέσα που διαθέτουμε; Τα μέσα παράστασης εν γένει έχουν υπονομευτεί και αμφισβητηθεί, και αυτό δεν περιορίζεται απλώς στην ανθρωπολογία (βλ. φυσικές επιστήμες). Οπότε δύνανται οι περιγραφές μας να περιγράφουν επαρκώς την πραγματικότητα; Τι είδους αποδείξεις προσκομίζονται προκειμένου να καταδειχτεί η επιτυχής έκβαση αυτού του σκοπού; Πώς τελικά συνδέονται τα λόγια με τις πράξεις, οι λέξεις με τα πράγματα, τα κείμενα με τα έργα; Αμφισβητείται όχι απλώς η επιστημολογική δυνατότητα του εγχειρήματος (μπορεί να πραγματοποιηθεί;), αλλά και η ηθική ύπαρξή της, το δικαίωμα (:θα έπρεπε κάποιος να το κάνει, ακόμη κι αν μπορεί, ακόμη κι αν έχει τα διαθέσιμα εργαλεία); Τελικά, μέσω της διπλής αυτής προβληματικής, αμφισβητείται το κύρος της επιστήμης της ανθρωπολογίας, συνολικά.

39. Ολόκληρη η συζήτηση εξελίσσεται, ως εάν επρόκειτο για μια σαφέστατη έννοια που δεν επιδέχεται διχογνωμίες και αμφισημία. Πρόκειται βέβαια για την κεντρική έννοια της ανθρωπολογίας και η ανθρωπολογία έχει ως έργο της να την ορίσει.

40. Αυτή η απόφαση για τη συγκεκριμένη εγγραφή που υποστηρίζει ο Geertz, συμφωνεί με την αντιμετώπιση του εμπειρισμού (της θεμελιώσής του) που προτείνει ο Davidson: πρόκειται όμως για μια ιδιαίτερα ασθενή αντίληψη του εμπειρισμού. Βλ. Davidson, 2001· Ρουσόπουλος, 2004.

Βιβλιογραφία

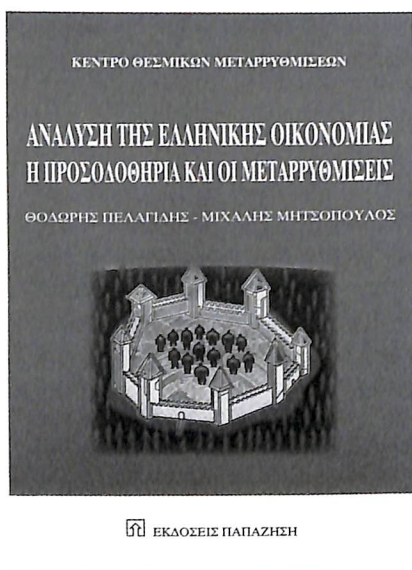
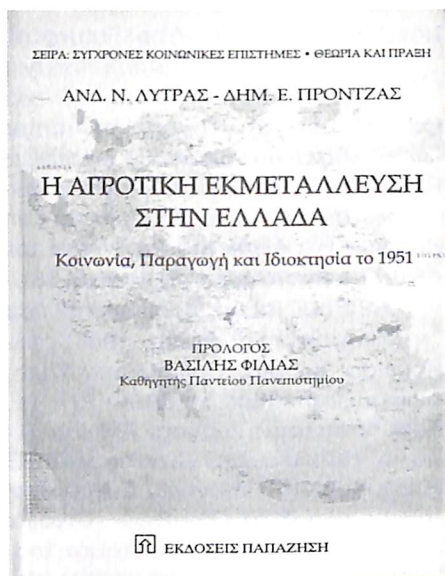
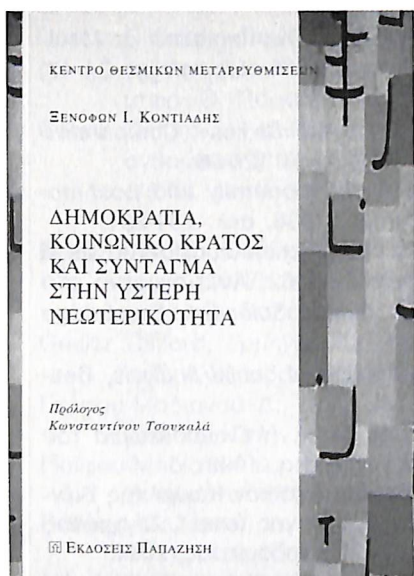
- Assad Talal (ed.), *Anthropology and the colonial encounter*, Ithaca Press, 1973.
- Bourdieu P., *Outline of a theory of practice* (1979), Cambridge UP, 1987.
- Bourdieu P., *Science of Science and Reflexivity* (2001), Polity, 2004.
- Clifford James, «Review essay of Edwar Said's Orientalism», *History and Theory* 19, 1980, σελ. 204-223.
- Clifford James, *Introduction: Partial Truths*, Marcus, Clifford, 1986, σελ. 1-26.
- Clifford James, Marcus George E. (eds), *Writing Culture. The poetics and politics of Ethnography*, University of California Press, 1986.
- Crapanzano Vincent, *Hermes'Dilemma: The Masking of Subversion in Ethnographic Description*, Marcus, Clifford, 1986, σελ. 51-76.
- Davidson Donald, *Subjective, Intersubjective, Objective*, Clarendon Press, 2001.
- Deleuze G., *Πώς αναγνωρίζουμε τον στρουκτουραλισμό;*, στον τόμο: Cha-telet, *Η Φιλοσοφία*, τόμος Δ': *Εικοστός αιώνας*, σελ. 323-361.
- Denzin N., Lincoln, Y. (eds), *Handbook of Qualitative research methods*, Sage, 2000.
- Fabian Johannes, *Time and the Other: How Anthropology makes its Object*, Columbia University Press, 1983.
- Fisher Michael, *Interpetive Anthropology, Reviews in Anthropology*, 1977, σελ. 391-404.
- Geertz Clifford, *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, 1973.
- Geertz Clifford, «Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought (1980)», στο: Geertz Clifford, *Local Knowledge: further essays in interpretive anthropology*, Basic Books, 1983, σελ. 19-35.
- Geertz Clifford, «"From the Native' s Point of View": On the Nature of Anthropological Understanding (1974)», στο: Geertz Clifford, *Local Knowledge: further essays in interpretive anthropology*, Basic Books, 1983, σελ. 55-70.
- Geertz Clifford, *Works and Lives: the Anthropologist as Author*, Basic Books, 1988.
- Geertz Clifford, *Ανθρωπολογία, τέχνη και συνείδηση*, Νέα Οικολογία, 1992, σελ. 44-49.
- Geertz Clifford, *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, Basic Books, 2000.

- Geertz Clifford, «Πυκνή περιγραφή: Προς μια ερμηνευτική θεωρία του πολιτισμού», στο: Geertz Clifford, *Ερμηνεία των πολιτισμών* (1973), μτφρ. Θ. Παραδέλλης, εκδ. Αλεξάνδρεια, 2003, σελ. 13-41.
- Geertz Clifford, «Η επίδραση της έννοιας του πολιτισμού στην έννοια του ανθρώπου (1966)», στο: Geertz Clifford, *Ερμηνεία των πολιτισμών* (1973), μτφρ. Θ. Παραδέλλης, εκδ. Αλεξάνδρεια, 2003, σελ. 43-66.
- Geertz Clifford, «Βαθύ παιχνίδι: Σημειώσεις πάνω στην μπαλινέζικη κοκορομαχία (1972)», στο: Geertz Clifford, *Ερμηνεία των πολιτισμών* (1973), μτφρ. Θ. Παραδέλλης, εκδ. Αλεξάνδρεια, 2003, σελ. 395-429.
- Geertz Clifford, *Ερμηνεία των πολιτισμών* (1973), μτφρ. Θ. Παραδέλλης, εκδ. Αλεξάνδρεια, 2003.
- Γκέφου-Μαδιανού Δ., *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτισμική κριτική*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Γκέφου-Μαδιανού Δ., *Αναστοχασμός, ετερότητα, και ανθρωπολογία οίκοι: Διλήμματα και αντιπαραθέσεις*, σελ. 365-435.
- Γκέφου-Μαδιανού Δ. (επιμ.), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία. Σύγχρονες Τάσεις*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Herzfeld Michael, *Ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέφτη. Κριτική εθνογραφία της Ελλάδας και της ευρώπης*, μτφρ. Ρ. Αστρινάκη, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1987.
- Hymes Dell (ed.), *Reinventing Anthropology*, Vintage Books, 1974.
- Inglis Fred, *Clifford Geertz: Culture, custom and ethics*, Polity, 2000.
- Keesing R.M., «Anthropology as interpretive quest», *Current Anthropology* 2, 1987, σελ. 161-176.
- Knorr-Cetina K., *The manufacture of knowledge*, Pergamon Press, 1981.
- Knorr-Cetina K., Mulkay Michael (eds), *Science Observed: Perspectives on The social Study of Science*, Sage, 1983.
- Kluckhohn Clyde, *Mirror for Man*, The Free Press, 1947.
- Kirk, Miller, *Reliability and validity in qualitative research*, Sage, 1986.
- Kuper Adam, *Ανθρωπολογία και ανθρωπολόγοι* (1983), εκδ. Καστανιώτης, 1994.
- Latour S. Woolgar, *Laboratory life: The construction of scientific facts* (1979), Princeton UP, 1986.
- Malinowski Bronislaw, *Argonauts of the Western Pacific* (1922), Routledge and Keagan, 1978.
- Malinowski Bronislaw, *Magic, Science and Religion and other essays*, Free Press, 1948.
- Marcus G., *Τα μετά την κριτική της εθνογραφίας*, στο: Γκέφου-Μαδιανού, 1998, σελ. 67-108.
- Marcus G., Fisher M. (eds), *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*, 1986.
- Moore J.D., «Clifford Geertz: An interpretive anthropology», στο: J.D. Moore, *Visions of culture. An introduction to anthropological theories and theorists*, Altamira Press, 1997.

- Needham Rodney, «The Future of Anthropology: Disintegration or Metamorphosis?», *Anniversary Contributions to Anthropology*, 34-47, Brill, 1970.
- Orthner Sherry, «Theory in Anthropology since the Sixties», *Comparative Studies in Society and History* 26, 1984, σελ. 126-66.
- Rabinow Paul, *Representations are social facts: modernity and post-modernity in anthropology*, Clifford, Marcus, 1986, σελ. 234-261.
- Ricoeur P., «The model of the text: meaningful action considered as a text», *Social Research* 38, 1971, σελ. 529-562. Ανατυπωμένο στο Paul Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge University Press, 1981, σελ. 197-221.
- Rosaldo Renato, *Culture and Truth, The remaking of social analysis*, Beacon Press, 1989.
- Ρουσόπουλος Γιώργος, *Αναλυτική της Παράστασης. Η Γνωσιοθεωρία του Κύκλου της Βιέννης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Ρουσόπουλος Γιώργος, «Σύγχρονος Εμπειρισμός: Από τον Κύκλο της Βιέννης στον Davidson», στο: Ρουσόπουλος Γιώργος (επιμ.), *Σύγχρονος Εμπειρισμός*, Ινστιτούτο του Βιβλίου, εκδ. Καρδαμίτσας, 2004.
- Ruby Jay (ed.), *A crack in the mirror: reflexive perspectives in anthropology*, University of Pennsylvania Press, 1982.
- Said Edward, *Orientalism*, Pantheon, 1978.
- Shankman P., «The thick and the thin: on the interpretive theoretical program of Clifford Geertz», *Current Anthropology* 25, 1984, σελ. 261-28.
- Σκουτέρη-Διδασκάλου Ελεονόρα, *Υπό παρατήρησιν: Κείμενα και υποκείμενα ανθρωπολογικών πρακτικών*, στο Γκέφου-Μαδιανού, 1998, σελ. 153-206.
- Turner Victor, *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*, Cornell University Press, 1974.
- Tyler Stephen, *The Said and the unsaid*, Academic Press, 1978.
- Tyler Stephen, *Post-Modern ethnography: from Document of the Occult to Occult Document*, Marcus, Clifford, 1986, σελ. 122-45.
- Wagrnar Roy, *The invention of culture*, University of Chicago Press, 1980.



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και οι επιπτώσεις του στη σχολική πραγματικότητα

Αριστοτέλης Ζμας*

Περίληψη

Η διεθνής έρευνα PISA είναι μια από τις πιο δημοφιλείς εμπειρικές έρευνες αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων των τελευταίων χρόνων. Αρχικώς ανιχνεύεται το θεωρητικό της υπόβαθρο και επισημαίνεται ότι η εν λόγω έρευνα ελέγχει τη μετασχολική χρήση στοιχειωδών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, τονίζεται ότι ο έλεγχος σχολικών δεξιοτήτων αποκλειστικά από λειτουργική-χρηστική σκοπιά περιορίζει τον «μορφωτικό» χαρακτήρα του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης εξετάζονται οι δημόσιες και πολιτικές συζητήσεις που προκάλεσε η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA στην Ελλάδα και στη Γερμανία δίνοντας έμφαση στην ανάγκη προσεκτικής επεξεργασίας και ερμηνείας του παραγόμενου εμπειρικού υλικού για την άσκηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα.

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων αποτέλεσε ανέκαθεν ένα πεδίο έντονου προβληματισμού στον παιδαγωγικό χώρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι συζητήσεις στις δεκαετίες του '60 και '70 γύρω από την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τις επιδόσεις μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοι-

* Ο Αριστοτέλης Ζμας διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

νωνικοοικονομικά στρώματα. Με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μετρήσεων σε διεθνή κλίμακα (βλ. Kellaghan, Greaney, 2001), τα ζητήματα σχολικής επίδοσης βρέθηκαν στο επίκεντρο του ευρύτερου δημοσίου και πολιτικού ενδιαφέροντος. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον αντίκτυπο που έχουν προκαλέσει οι έρευνες που διεξήγαγαν διεθνείς ενώσεις¹ και οργανισμοί για τη μέτρηση των μαθητικών επιδόσεων σε διάφορα κράτη. Τα τελευταία χρόνια η γνωστότερη από αυτές τις εμπειρικές έρευνες είναι η PISA (Programme for International Student Assessment), ένα πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων δεκαετούς διάρκειας (1998-2008) που πραγματοποιείται υπό την εποπτεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).

Η παρούσα εργασία δεν αποβλέπει στην παρουσίαση των επιμέρους στατιστικών στοιχείων που έχουν προκύψει μέχρι τώρα στο πλαίσιο της προαναφερθείσας έρευνας. Αυτά, εξάλλου, είναι ηλεκτρονικά διαθέσιμα μέσω του διαδικτύου² για κάθε ενδιαφερόμενο αποτελώντας ήδη αντικείμενο συστηματικής επεξεργασίας στη διεθνή βιβλιογραφία. Η ηλεκτρονική μάλιστα πρόσβαση στα στατιστικά δεδομένα αποκτά ιδιαίτερη επιστημονική σημασία, διότι δίνεται η δυνατότητα σε οποιονδήποτε ερευνητή, να ελέγξει τις στρατηγικές που ακολουθούν οι υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή της έρευνας PISA αναφορικά με τη συλλογή και αξιοποίηση του παραγόμενου στατιστικού υλικού.

Αντιθέτως, με την παρούσα μελέτη ανιχνεύεται αρχικώς το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και, ειδικότερα, οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό της. Θα υποστηριχθεί ότι οι στόχοι της στηρίζονται κατά κύριο λόγο στο φιλοσοφικό ρεύμα του αγγλοαμερικανικού πραγματισμού καθώς και στη γνωστική θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός ενδυναμώνει αναμφισβήτητα το ενδιαφέρον γύρω από τον καθορισμό εκείνων των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους. Από την άλλη πλευρά θα γίνει αναφορά στους παιδαγωγικούς ενδοιασμούς ως προς τη χρηστική διάθεση που επέρχεται με την έρευνα PISA και στην ενδεχόμενη συρρίκνωση του «μορφωτικού» χαρακτήρα του σχολείου κάτω από την πίεση κριτηρίων λειτουργικής υφής και οικονομισμού (economy driven).

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας θα συγκριθούν οι δημόσιες και πολιτικές αντιδράσεις που προκάλεσε η έρευνα PISA στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Θα υποστηριχθεί ότι τέτοιου είδους ε-

μπειρικές έρευνες συμβάλλουν αναμφίβολα στη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών για τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους των εθνικών κρατών. Η τελευταία ταλαντεύεται σήμερα ανάμεσα στον αυξανόμενο παρεμβατισμό των διεθνών οργανισμών (π.χ. ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση) και στις πιέσεις σε μικροεπίπεδο (τοπικές κοινωνίες) για ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων που αντιμετωπίζονται πια ως «μαθητευόμενοι οργανισμοί». Παράλληλα, θα τονιστεί η αναγκαιότητα προσεκτικής αποσαφήνισης των εμπειρικών ευρημάτων από την έρευνα PISA, καθώς –όπως θα αποδειχθεί– η εκπαιδευτική χρήση τους παραμένει σε αρκετές περιπτώσεις ανοιχτό θέμα συζήτησης.

2. Τι είναι η έρευνα PISA;

Η ενασχόληση διεθνών οργανισμών και ενώσεων με εκπαιδευτικά θέματα έχει μια μακρά παράδοση, αποτέλεσμα της οποίας είναι και η διεξαγωγή της έρευνας PISA. Η διεξαγωγή ανάλογων ερευνών βρίσκει μάλιστα ολοένα και περισσότερο τη θερμή υποστήριξη των χωρών που συμμετέχουν σε αυτές, όπως αυτό διαπιστώνεται στις περιπτώσεις των ΗΠΑ και της Γερμανίας. Στην πρώτη περίπτωση το αμερικανικό Εθνικό Κέντρο Στατιστικής για την Εκπαίδευση (National Center for Education Statistics) θεωρεί ότι η θέση που καταλαμβάνουν οι αμερικανοί μαθητές σε ανάλογες έρευνες αποτελεί σημαντικό κριτήριο για να ελεγχθεί γενικότερα η οικονομική ανταγωνιστικότητα των ΗΠΑ. Η συγκεκριμένη αντίληψη στηρίζεται στη γνωστή θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» σύμφωνα με την οποία οι επενδύσεις στην εκπαίδευση συνδράμουν στην οικονομική ανάπτυξη του κράτους. Από την άλλη πλευρά η συμμετοχή της Γερμανίας στην έρευνα PISA επικροτήθηκε ιδιαίτερα, καθώς η σχεδόν εικοσάχρονη ατονική συμμετοχή της σε ανάλογες διεθνείς έρευνες του παρελθόντος χαρακτηρίστηκε ως αδικαιολόγητη. Οι μέτριες μάλιστα επιδόσεις των γερμανών μαθητών που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της έρευνας μονοπώλησαν για αρκετό διάστημα το ενδιαφέρον επιστημονικών δημοσιεύσεων και δημοσίων συζητήσεων στη συγκεκριμένη χώρα, όπου τονίστηκε η ανάγκη να στραφούν οι παιδαγωγικές μελέτες και η εκπαιδευτική πολιτική κυρίως σε εμπειρικά πεδία δράσης (*empirische Wende*), προκειμένου να διασφαλιστεί η «ποιότητα» στο χώρο του σχολείου (βλ. Lange, 1999, σελ. 152).

Στην έρευνα PISA συμμετείχαν αρχικώς μαθητές από 32 χώρες, 28 από τις οποίες είναι μέλη του ΟΟΣΑ, ενώ στη δεύτερη φάση της έρευνας έλαβαν μέρος ακόμη περισσότερες χώρες (συνολικά 49 κράτη). Με την αύξηση του αριθμού των χωρών που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη έρευνα, υπολογίζεται ότι το δείγμα των εξεταζομένων μαθητών προέρχεται τουλάχιστον από το 1/3 του γενικού πληθυσμού της γης. Το δείγμα ελέγχου του κάθε κράτος είναι μέχρι στιγμής οι επιδόσεις 4.500 μέχρι 10.000 δεκαπεντάχρονων μαθητών³, μαθητών δηλαδή που στην πλειονότητά τους βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσής τους. Εξαιτίας της βαρύτητας των αποτελεσμάτων, από διεθνούς επιπέδου έρευνες κρίθηκε ιδιαίτερα απαραίτητο στο πλαίσιο της έρευνας PISA να διασφαλιστούν πλήρως οι αρχές της αντικειμενικότητας (Objectiveness - Objektivität), της εγκυρότητας (Validity - Validität) και της αξιοπιστίας (Reliability - Zuverlässigkeit).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη διασφάλιση της αρχής της αντικειμενικότητας καταβάλλονται προσπάθειες για να περιθωριοποιηθεί κάθε προσωπικός παράγοντας (π.χ. προσδοκίες και εκτιμήσεις εκ μέρους του ερευνητή) που ενδέχεται να αλλοιώσει το τελικό αποτέλεσμα. Η αρχή της εγκυρότητας αναφέρεται σε ποιο βαθμό οι δοκιμασίες (τεστ) της έρευνας μετρούν αυτό πραγματικά που σκοπεύουν να μετρήσουν. Τέλος, η αρχή της αξιοπιστίας συνδέεται με τις προσπάθειες που καταβάλλονται για να διασφαλιστεί η ακρίβεια στον τρόπο μέτρησης, δηλαδή η μέτρηση θα πρέπει να είναι ανεξάρτητη από το χρόνο, το χώρο και τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία. Έτσι, στο πλαίσιο της έρευνας PISA ακολουθήθηκαν υψηλά κριτήρια μεθοδολογίας και στατιστικής ανάλυσης, ενώ η ευρεία χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου απλοποίησε την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους υπεύθυνους ερευνητές. Κύριο γνώρισμα της εν λόγω έρευνας είναι, επιπλέον, ο αποκεντρωτικός τρόπος διεξαγωγής της για τον έλεγχο των σχολικών επιδόσεων. Στην προσπάθεια αξιόπιστης μέτρησης των τελευταίων καθορίστηκε με σαφήνεια το είδος των σχεδιαζόμενων δοκιμασιών (τεστ), η μέθοδος ελέγχου τους καθώς και οι οδηγίες που έπρεπε να δοθούν εκ των προτέρων στους εξεταζόμενους μαθητές. Τέλος, το κύριο βάρος για τη συγκέντρωση των επιμέρους στοιχείων επωμίστηκαν οι υπεύθυνοι σε κάθε χώρα ερευνητές (National Research Coordinator), οι οποίοι έχουν άμεση γνώση των ιδιαιτεροτήτων του εθνικού εκπαιδευτικού τους συστήματος.

Οι συζητήσεις στην έρευνα PISA στρέφονται γύρω από τον ό-

ρο «Literacy», στο όνομα του οποίου αναζητείται μια σειρά στοιχειωδών «γνώσεων» (Knowledge, Wissen), «ικανοτήτων» (Competencies, Fähigkeiten) και «δεξιοτήτων» (Skills, Fertigkeiten) που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας, προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις διαφόρων περιστάσεων και επικοινωνιακών καταστάσεων. Ο συγκεκριμένος όρος αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα κυρίως με τον όρο «γραμματισμός» (βλ. Μητσκοπούλου, 2001), ενώ στη γερμανική βιβλιογραφία είτε παραμένει αμετάφραστος είτε αποδίδεται με τους όρους «Allgemeinbildung» και «Grundbildung» (βασική εκπαίδευση). Ειδικότερα, πρωταρχικός στόχος της έρευνας PISA είναι ο εντοπισμός των στοιχειωδών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στην περιοχή της ανάγνωσης (Reading Literacy), των μαθηματικών (Mathematical Literacy) και των φυσικών επιστημών (Scientific Literacy). Έτσι, ο αρχικός κύκλος της έρευνας ολοκληρώθηκε στις αρχές του καλοκαιριού του 2000 εξετάζοντας κατά κύριο λόγο τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών (OECD, 2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πρώτης αυτής φάσης οι έλληνες μαθητές κατέλαβαν σε σύνολο 31 χωρών την 25η θέση σε ό,τι αφορά στις αναγνωστικές τους δεξιότητες (όπ. παρ., σελ. 53), την 28η ως προς τις μαθηματικές τους δεξιότητες (όπ. παρ., σελ. 79) και την 25η σε σχέση με τις δεξιότητές τους στο χώρο των φυσικών επιστημών (όπ. παρ., σελ. 88). Η δεύτερη φάση της έρευνας έδωσε έμφαση στον έλεγχο των μαθηματικών δεξιοτήτων (OECD, 2004), ενώ στον τρίτο και τελευταίο κύκλο της έρευνας PISA η προσοχή θα εστιαστεί κυρίως στην περιοχή των φυσικών επιστημών⁴.

Ως αναγνωστική δεξιότητα νοείται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί κείμενα που διαφέρουν σε ύφος, δομή και πρόθεση συγγραφής καθώς και η δυνατότητά του να τα χρησιμοποιεί για διαφορετικούς σκοπούς. Έτσι ελέγχεται κατά πόσο ο μαθητής είναι σε θέση να συλλάβει το γενικό νόημα του κειμένου και τη σκοπιμότητα για την οποία γράφτηκε, να συλλέγει πληροφορίες από συγκεκριμένα μέρη του και να εμβαθύνει αναστοχαστικά πάνω σε αυτά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών στο πλαίσιο της έρευνας PISA εξετάζεται όχι μόνο μέσω κειμένων του γραπτού ή του προφορικού λόγου αλλά και με τη βοήθεια «non-continuous texts», όπως γραφικών παραστάσεων και διαγραμμάτων (βλ. OECD, 2001, σελ. 22). Για παράδειγμα, μπορεί να ελεγχθεί κατά πόσο ένας μαθητής είναι σε θέση να χρησιμοποιεί έναν οδικό οδηγό ή να συλλέγει

πληροφορίες από ένα σχεδιάγραμμα⁵. Ο «μαθηματικός γραμματισμός» (Mathematical Literacy) ορίζεται –σύμφωνα πάντοτε με τον ΟΟΣΑ (OECD, 1999, σελ. 41)– ως «η ικανότητα του ατόμου να εξακριβώνει και να κατανοεί το ρόλο που διαδραματίζουν τα μαθηματικά στον κόσμο, να διατυπώνει ορθά τεκμηριωμένες κρίσεις και να αντιλαμβάνεται τα μαθηματικά με τρόπους που να συνδέονται με τις ανάγκες της τωρινής και μελλοντικής ζωής του ως δημιουργικού, ενδιαφερόμενου και αναστοχαστικού πολίτη». Έτσι, ο «μαθηματικός γραμματισμός» αναφέρεται στη λειτουργική χρήση των μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής και όχι τόσο στην κατοχή της διδακτέας ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. επίσης OECD, 2001, σελ. 24). Ανάλογες είναι οι προσδοκίες για την περιοχή των φυσικών επιστημών, καθώς και εδώ αναζητείται η ικανότητα του μαθητή να εφαρμόζει τις αποκτηθείσες γνώσεις στην εξωσχολική πραγματικότητα. Γενικώς, η έρευνα PISA πέρα από την ανίχνευση των γνώσεων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές ελέγχει τη δεξιότητά τους να στοχάζονται πάνω σε αυτές όπως και στις εμπειρίες τους. Ταυτόχρονα, εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες πάνω σε ερωτήματα που συνδέονται στενά με τη ευρύτερη πραγματικότητα (βλ. όπ. παρ., σελ. 14).

3. Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και κριτική αποτίμηση

Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή της έρευνας PISA και την επεξεργασία του παραγόμενου στατιστικού υλικού επισημαίνουν ότι η εν λόγω έρευνα έχει μια συγκεκριμένη διδακτική και μορφωτικοθεωρητική αντίληψη (didaktisches und bildungstheoretisches Konzept) που επηρεάζει με τρόπο κανονιστικό τη σχολική πραγματικότητα (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 15 κ.ε., εδώ σελ. 19). Ποια είναι όμως αυτή η «διδακτική και μορφωτικοθεωρητική αντίληψη» με βάση την οποία σχεδιάστηκε η έρευνα PISA και ποια κριτική ασκείται σε αυτή; Όπως ήδη αναλύθηκε, το κύριο ζητούμενο για την έρευνα PISA είναι ο έλεγχος της μετασχολικής χρήσης όλων εκείνων των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με βάση τις οποίες οι νέοι θα ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της ζωής. Με άλλα λόγια αναζητούνται προπάντων εκείνες οι

στοιχειώδεις δεξιότητες⁶, «οι οποίες είναι απαραίτητες στο πλαίσιο μοντέρνων κοινωνιών προκειμένου να ζήσει κανείς ικανοποιητικά από προσωπική και οικονομική σκοπιά καθώς και να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή» (όπ. παρ., σελ. 29). Κάτω από αυτή την προοπτική προωθείται μια βασική εκπαίδευση η οποία εμπεριέχει έναν ως επί το πλείστον λειτουργικό χαρακτήρα, καθώς το κύριο ζητούμενο παραμένει ο έλεγχος της χρηστικής σύνδεσης σχολικών δεξιοτήτων με «αυθεντικές» καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός έχει ως θεωρητική αφετηρία το φιλοσοφικό ρεύμα του αγγλοαμερικανικού πραγματισμού, το οποίο θεμελιώθηκε από τους C. Peirce και W. James, ενώ στον παιδαγωγικό χώρο εκπροσωπήθηκε κυρίως από τον J. Dewey⁷. Σύμφωνα με το εν λόγω ρεύμα η ορθότητα κάθε ιδέας και γενικότερα θεωρίας ελέγχεται με βάση την πρακτική της εφαρμογή στο πλαίσιο της εμπειρικά αντιληπτής πραγματικότητας. Η γνώση αποκτά αξία, εφόσον υπηρετεί πρακτικές ανάγκες της ζωής και η αγωγή στοχεύει να οδηγήσει τους μαθητές στην παραγωγική χρησιμοποίηση των σχολικών γνώσεων που αποκτήθηκαν παραμερίζοντας κάθε μηχανιστική απομνημόνευσή τους.

Πέρα από την επίδραση του πραγματισμού στη διαμόρφωση του θεωρητικού υπόβαθρου της έρευνας PISA εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και η κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης στην προσπάθεια να ανιχνευθούν οι δεξιότητες των μαθητών στην περιοχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (βλ. Schwarz, 2004, σελ. 90 κ.ε.). Για παράδειγμα κατά την εννοιολογική προσέγγιση της αναγνωστικής δεξιότητας επισημαίνεται ότι στο πεδίο της ψυχολογίας επικρατεί γενικώς ομοφωνία αναφορικά με το ό,τι η διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου αποτελεί μία κατεξοχήν «κατασκευαστική επίδοση» του ίδιου του υποκειμένου. Με άλλα λόγια η ανάγνωση ταυτίζεται πάνω από όλα με την ενεργή (ανα-)κατασκευή του νοήματος του κειμένου εκ μέρους του ατόμου και όχι με την παθητική αποδοχή όλων όσων εμπεριέχονται ως πληροφορίες μέσα στο κείμενο (βλ. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele, 2001, σελ. 70-71). Βασική αρχή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης είναι ότι ο εκάστοτε παιδαγωγούμενος δεν εσωτερικεύει με παθητικό τρόπο οποιαδήποτε γνώση που του μεταβιβάζει ο παιδαγωγός-καθοδηγητής (didactic leader). Αντιθέτως, ο παιδαγωγούμενος εκλαμβάνεται ως αυτόνομο υποκείμενο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ικανό να επεξεργάζεται με έναν ξεχωριστό, προσωπικό τρόπο την παρεχόμενη γνώση στηριζόμενος βέβαια σε προϋπάρχουσες εμπει-

ρίες του. Κάτω από αυτό το πρίσμα της ενεργούς μάθησης τα περιεχόμενα διδασκαλίας θα πρέπει να συνδέονται, όσο γίνεται περισσότερο με πραγματικές, «αυθεντικές» καταστάσεις μάθησης, προκειμένου να εντοπιστεί η σημασία τους και να διασφαλιστεί το πέρασμα από τη θεωρητική στην πρακτική εφαρμογή τους⁸.

Ο καθορισμός, επομένως, των απαραίτητων για την καθημερινή ζωή σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων (knowledge and skills for everyday life) και η μετέπειτα εφαρμογή τους αποτελούν τα κριτήρια προσανατολισμού για τον μορφωτικό χαρακτήρα του σχολείου. Έτσι, με την έρευνα PISA εντοπίστηκε πάνω από όλα η αδυναμία πολλών μαθητών να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες σχολικές γνώσεις και ικανότητες σε εικονικές εξωσχολικές καταστάσεις. Η ανεύρεση των αιτιών που προκαλούν τη συγκεκριμένη αδυναμία των μαθητών παραμένει ανοιχτό θέμα συζήτησης, γεγονός που αποτελεί αφετηρία για περαιτέρω ερευνητικές υποθέσεις και αναλύσεις. Μελετητές θεωρούν, πάντως, ως κύρια αιτία του προβλήματος, το γεγονός ότι η σημασία των περιεχομένων διδασκαλίας δεν αιτιολογείται επαρκώς κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, με συνέπεια το κίνητρο εκμάθησής τους για περαιτέρω μετασχολική εφαρμογή να είναι ιδιαίτερα εξασθενημένο (βλ. Ladenthin, 2004, σελ. 103-111). Αντιθέτως, η εκμάθηση της διδακτέας ύλης διευκολύνεται αυτονόητα από τη στιγμή που ο εκάστοτε μαθητής διαπιστώνει ότι υπάρχει νόημα σε αυτή (meaningful learning).

Η απόκτηση από όλους τους μαθητές των στοιχειωδών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στην περιοχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της παρεχόμενης βασικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά εκδηλώνονται επιφυλάξεις από παιδαγωγικούς κύκλους απέναντι σε κάθε μονοδιάστατη προώθηση χρήσιμων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, διότι με αυτό τον τρόπο ανησυχούν ότι θα περιοριστεί η προσπάθεια του ανθρώπου να «μορφωθεί», δηλαδή η δυνατότητα ολοκληρωμένης αυτοπραγμάτωσής του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ενστάσεις ως προς τον έλεγχο της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών. Έτσι, ο R. Messner (2003, σελ. 403) εξετάζοντας τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας PISA διαπίστωσε καταρχήν μια περιορισμένη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων της τάξεως του 12%. Σύμφωνα πάντοτε με τον ίδιο ερευνητή η περιορισμένη αυτή χρήση λογοτεχνικών κειμένων συνδέεται πάνω από όλα με μια χρηστική προσέγγισή

τους, καθώς η αναγνωστική δεξιότητα στοχεύει στην «ολοκάθαρη κατανόηση» και στο «πραγματικό νόημά» τους (όπ. παρ., σελ. 408) περιθωριοποιώντας τη φαντασία και τη ζητούμενη από την έρευνα PISA κριτική σκέψη των μαθητών. Κάτω από την ίδια οπτική γωνία ο V. Ladenthin (2003, σελ. 368) υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη ωφελιμιστική διάθεση υποβιβάζει την «αισθητική» διάσταση της μόρφωσης, επειδή ο «αισθητικά» μορφωμένος άνθρωπος δεν περιορίζεται στην «ολοκάθαρη κατανόηση» και στο «πραγματικό νόημα» των κειμένων. Πολύ περισσότερο έχει την ικανότητα να προσεγγίσει τη γύρω του πραγματικότητα από μία ξεχωριστή οπτική γωνία, αντιλαμβάνεται καταστάσεις που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν αγνοηθεί και είναι σε θέση να δώσει ένα άλλο «πιθανό νόημα» σε ένα κείμενο ξεφεύγοντας από κάθε προκαθορισμένη ερμηνεία του (όπ. παρ.).

Υπό την πίεση μιας τέτοιας ωφελιμιστικής κατεύθυνσης ελλοχεύει ο κίνδυνος να επικεντρωθεί αποκλειστικά ο μορφωτικός χαρακτήρας του σχολείου στο «μετρήσιμο προϊόν» της σχολικής μάθησης, που στην περίπτωση της έρευνας PISA είναι η απόκτηση και χρήση επιθυμητών δεξιοτήτων-κλειδιών (βλ. επίσης Felden, 2003). Εξαιτίας της σημασίας τους για το άμεσο μέλλον αναμένεται ότι το σχολείο θα σταθεί αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών για την απόκτησή τους. Ωστόσο ο μορφωτικός του ρόλος συρρικνώνεται, εάν το παιδαγωγικό ενδιαφέρον εστιάζεται αποκλειστικά στο άμεσα «χρήσιμο» και στη διευκόλυνση μιας άκριτης ανταπόκρισης των νέων στις απαιτήσεις της κοινωνίας (κοινωνική διάσταση της μόρφωσης). Η σχολική αγωγή πέρα από το να εφοδιάζει τους νέους με τις αναγκαίες για την κοινωνική τους ένταξη γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οφείλει να ενδυναμώσει την αυτοδύναμη σκέψη τους, προκειμένου οι σημερινοί μαθητές να συμμετέχουν με δημιουργικό και με ενεργό τρόπο ως αυριανοί πολίτες στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι (ατομική διάσταση της μόρφωσης).

Ακολουθώντας λοιπόν το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA η «σχολική μόρφωση» ταυτίζεται με την απόκτηση μιας σειράς στοιχειωδών δεξιοτήτων καθολικής ισχύος (Universalisierung von Basiskompetenzen) στην ονομαζόμενη εποχή της «κοινωνίας της γνώσης» (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 20). Με την ταυτοποίηση αυτή υπογραμμίζεται κυρίως η λεγόμενη ειδολογική πλευρά της μόρφωσης, η οποία αποσκοπεί στην πολύπλευρη καλλιέργεια των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του παιδαγωγούμενου. Στην πραγματικότητα, όμως, η προσέγγιση μεμονωμένων

«δεξιότητων-κλειδιών» αποκλειστικά από λειτουργική και χρησιμοθηρική σκοπιά οδηγεί στην «εργαλειοποίηση» του παιδαγωγούμενου κάτω από τις ανάγκες ενός υποθετικά προβλεπόμενου αύριο (βλ. Ζμας, 2005, σελ. 117). Μια τέτοια προοπτική συνδέεται με τη γενικότερη εισχώρηση νεοφιλελεύθερων μοντέλων στην εκπαιδευτική αγορά (βλ. Raduñtz, 2005), καθώς η χρήση όρων όπως «rank listing» και «benchmarking» (συγκριτική αξιολόγηση) στο πλαίσιο της έρευνας PISA μεταφέρει οικονομικούς όρους στον παιδαγωγικό χώρο. Σε αυτήν την περίπτωση η έμφαση δίνεται ολοένα και περισσότερο στην πρακτική γνώση, στην αποτελεσματικότητα και στον άμεσο ωφελιμισμό. Εξαιτίας, όμως, της μονοδιάστατης αναζήτησης του «πρακτικού» η προώθηση μιας μόρφωσης-παιδείας με έναν γενικότερο ανθρωπιστικό, ουμανιστικό χαρακτήρα τείνει να αποκτά ολοένα και περισσότερο δευτερεύουσα σημασία. Έτσι, σύγχρονοι παιδαγωγοί διακρίνουν ότι «ακόμη και γνωστικές ανθρωπιστικές περιοχές όπως η λογοτεχνία, η φιλολογία και η φιλοσοφία δεν θεωρούνται ως γνώση για την ανθρωπιστική τους αξία, για την καλλιέργεια του νου και της ψυχής του ανθρώπου, αλλά για την πραγματιστική/ωφελιμιστική τους αξία...» (Καζαμίας, 2003, σελ. 28-29).

Οι προαναφερθέντες παιδαγωγικοί ενδοιασμοί αποτελούν συνέχεια μιας μακρόχρονης παιδαγωγικής και φιλοσοφικής παράδοσης που εναντιώνεται σε κάθε ενδεχόμενη θυσία του ουμανιστικού πνεύματος στον σχολικό χώρο⁹. Οι σημερινές ενστάσεις για την εννοιολογική συρρίκνωση της μόρφωσης-παιδείας σε μια πρακτική γνώση και επαγγελματική εκπαίδευση αναβιώνουν ενδεικτικά την εναντίωση του F. Nietzsche σε ένα από τα πιο προσφιλή εθνικοοικονομικά δόγματα της εποχής του και συγκεκριμένα την εμπορευσιμότητα της παιδείας (Bildung). Ο ίδιος, πιο συγκεκριμένα, θεωρώντας ότι «η μόρφωση ξεκινά από ένα στρώμα αέρινο που βρίσκεται πολύ πιο πάνω από τη σφαίρα της ανάγκης, του αγώνα για την ύπαρξη, της ένδειας» (Nietzsche, 1872/2002, σελ. 127) διέβλεπε ως απώτερο σκοπό της παιδείας που παρείχε το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του «τη χρησιμότητα ή, ακόμη πιο συγκεκριμένα, την υλική απολαβή, το όσο το δυνατό μεγαλύτερο χρηματικό κέρδος» (όπ. παρ., σελ. 48).

Αναμφίβολα στην έννοια της μόρφωσης εμπεριέχεται μια διάθεση αποστασιοποίησης από κάθε στυγνή αναζήτηση χρηστικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι κύριοι εκφραστές της προσπάθειας να ενισχυθεί το ουμανιστικό πνεύμα στον σχολικό χώρο, όπως ο W. v. Humboldt, θεώρη-

σαν ως αντιτιθέμενους τον ιδεατό κόσμο της μόρφωσης-παιδείας και αυτόν της επαγγελματικής εκπαίδευσης (βλ. Benner, 1995, σελ. 216-220). Σε καμιά περίπτωση μάλιστα δεν υποτίμησαν τη μορφωτική αξία της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και την ανάγκη να συνδεθεί το σχολείο με την ευρύτερη εξωσχολική πραγματικότητα. Ο βαθμός, εξάλλου, πραγμάτωσης της τελευταίας αυτής ανάγκης σε συνδυασμό με τον έλεγχο της δυνατότητας των μαθητών να αξιοποιούν τις αποκτηθείσες σχολικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες στην καθημερινή τους ζωή αποτελεί το έναυσμα για ένα από τα πιο δημοφιλή είδη κριτικής που ασκούνται στον θεσμό του σχολείου. Συγκεκριμένα, η γνωστή ρήση του Seneca «δε μαθαίνω για το σχολείο αλλά για την ίδια τη ζωή» εκλαμβάνεται πια ως κεντρική παιδαγωγική βάση για τη διεξαγωγή αναλόγων με την PISA εμπειρικών ερευνών.

Συνοψίζοντας την όλη προβληματική, η κριτική που επιδέχεται η έρευνα PISA από παιδαγωγικούς κύκλους που κινούνται στον χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας και των θεωριών μόρφωσης είναι ως ένα σημείο αναπόφευκτη εξαιτίας της λειτουργικής προδιάθεσής της, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μόρφωσης. Ο μορφωτικός, όμως, χαρακτήρας του σχολείου δεν περιορίζεται απλώς –όπως τουλάχιστον τονίστηκε νωρίτερα– στην ενίσχυση της προσπάθειας του ατόμου να ανταποκριθεί και να φανεί «χρήσιμος» στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, αλλά αποσκοπεί πολύ περισσότερο στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Από την άλλη πλευρά, πάντως, η έρευνα PISA ανοίγει το δρόμο για να ελεγχθεί ο βαθμός ανταπόκρισης του σχολείου στις απαιτήσεις της ευρύτερης πραγματικότητας καθώς και κατά πόσο τα περιεχόμενα μάθησης συνδέονται με τα εκάστοτε βιώματα, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο εξέλιξης των μαθητών στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσής τους (fundamental education, Allgemeinbildung, Grundbildung). Ταυτόχρονα, η εν λόγω έρευνα δίνει τη δυνατότητα να ελεγχθούν στοιχειώδεις δεξιότητες που αναμένεται να διαθέτουν οι μαθητές με το πέρας της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση αργότερα να αποκτήσουν υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα.

4. Ο δημόσιος και πολιτικός αντίκτυπος της έρευνας PISA: η περίπτωση της Ελλάδας και της Γερμανίας

Η έρευνα PISA παρέχει λοιπόν για πρώτη φορά αξιόπιστους συγκρίσιμους δείκτες που ελέγχουν τις «απαραίτητες δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης» ή με άλλα λόγια τα «βασικά εφόδια» για την ανάπτυξη του ατόμου και την επαγγελματική του ένταξη. Από τη στιγμή που τα στατιστικά δεδομένα απέδειξαν την ανεπάρκεια ενός μεγάλου μέρους του εξεταζόμενου μαθητικού πληθυσμού ως προς την απόκτηση των «βασικών εφοδίων» εντατικοποιήθηκαν οι συζητήσεις γύρω από τις σχολικές επιδόσεις και την ποιότητα στην εκπαίδευση. Οι συζητήσεις αυτές είναι μια μορφή παιδαγωγικής εγρήγορσης πάνω στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης καθώς και πάνω σε επίκαιρα θέματα αναφορικά με τον τρόπο αποδοτικής λειτουργίας των δημοσίων θεσμών και ειδικότερα του σχολείου. Περίπου ένα 20% των νέων Ευρωπαίων ηλικίας 15 ετών δε διαθέτει τις βασικές δεξιότητες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της «κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης», μία αρνητική διαπίστωση ανάμεσα στις άλλες που εντατικοποιεί τις ανησυχίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανταγωνιστική αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων σε σύγκριση με αυτών από άλλες χώρες, όπως των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας [βλ. COM (2003) 685 τελικό, της 11-11-2003, εδώ σελ. 12]. Έτσι, η διεξαγωγή ανάλογων με την PISA ερευνών αποκτά έναν ρόλο εξωτερικού ελέγχου για τα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα, τη στιγμή που σε μικροεπίπεδο παρατηρούνται αποκεντρωτικές τάσεις των εκπαιδευτικών εξουσιών, καθώς γίνονται προσπάθειες να δοθεί μια σχετική αυτονομία στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των επιμέρους «σχολικών μονάδων».

Οι υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση της έρευνας PISA θέτουν ως πρωταρχικό καθήκον τους να παρέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα στις κυβερνήσεις των χωρών που συμμετέχουν στην εν λόγω έρευνα δείκτες που θα παρουσιάζουν τις μεταβολές και την αποδοτικότητα (Prozess- und Ertragsindikatoren) πάνω σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 15). Οι δείκτες αυτοί αναμένεται να φανούν χρήσιμοι κατά τη λήψη πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων αναφορικά με τη βελτίωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέσω αυτών των δεικτών κάθε κράτος έχει τη δυνατότητα να ελέγχει σε

τακτά χρονικά διαστήματα τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού του συστήματος σε σύγκριση με τα αντίστοιχα των υπόλοιπων χωρών (βλ. επίσης OECD, 2004, σελ. 22· OECD, 2001, σελ. 27-28). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερης σημασίας στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου η παραγωγή γνώσης βρίσκεται στο επίκεντρο των οικονομικών εξελίξεων και του ανταγωνισμού (οικονομία της γνώσης)¹⁰. Οι ίδιοι υπεύθυνοι επισημαίνουν ακόμη ότι η εν λόγω έρευνα «σε καμιά περίπτωση δεν σκοπεύει να καθορίσει τον ορίζοντα μιας βασικής εκπαίδευσης ή ακόμη να προσδιορίσει το περίγραμμα ενός διεθνούς βασικού αναλυτικού προγράμματος (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 21). Από την άλλη πλευρά, όμως, ενισχύεται η προοπτική θέσπισης διεθνών κριτηρίων (standards) με τα οποία θα ελέγχεται η ποιότητα της παρεχόμενης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (βλ. Fuchs, 2003, σελ. 176), καθώς τονίζεται ιδιαίτερα η κανονιστική γενικότητα και αναγκαιότητα των εξεταζομένων σχολικών δεξιοτήτων. Ειδικοί επιστήμονες του ΟΟΣΑ αποσκοπούν μάλιστα σε μια τέτοιου είδους διαμόρφωση των περιεχομένων των δοκιμασιών (τεστ) στα οποία υποβάλλονται διεθνώς οι μαθητές, ώστε αυτά να σχετίζονται μελλοντικά ακόμη λιγότερο με τα περιεχόμενα μάθησης που προβλέπονται από τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα (national curricula) των χωρών που συμμετέχουν στις έρευνες (βλ. Klieme, Funke, Leutner, Reimann, Wirth 2001, σελ. 180-181). Για τον λόγο αυτό η κριτική που ασκεί ο S. Prais (2003, σελ. 152) στο είδος των ερωτήσεων πάνω στις οποίες εξετάζονται οι μαθητές στο πλαίσιο της έρευνας PISA, και συγκεκριμένα ότι αυτές δεν στηρίζονται στα εκάστοτε περιεχόμενα μάθησης των κρατικών αναλυτικών προγραμμάτων, αγνοεί ακριβώς τις προθέσεις των προαναφερθέντων ειδικών επιστημόνων¹¹.

Μια τέτοια προοπτική επιφέρει έμμεση τουλάχιστον πίεση στην αναμόρφωση των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς ο βαθμός σύμπτωσης των τελευταίων με τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί θα ελέγχεται με βάση τα τελικά αποτελέσματα των εκάστοτε συγκριτικών ερευνών. Ο εντονότερος, εξάλλου, εκπαιδευτικός παρεμβατισμός υπερεθνικών σχηματισμών γίνεται ολοένα και περισσότερο έκδηλος στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των επιμέρους χωρών, όπως αυτό επιβεβαιώνεται χαρακτηριστικά στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η εντατικοποίηση μάλιστα των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών από την τελευταία έχει οδηγήσει όχι απλώς στη θέσπιση «κριτηρίων αναφοράς» (benchmarks) για την εκπαίδευση και την κατάρτιση

αλλά ακόμη και στον καθορισμό κοινών μελλοντικών στόχων για τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Η συγκεκριμένη, πάντως, εξέλιξη δεν προδικάζει –τουλάχιστον μέχρι στιγμής– την εξασθένηση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από τα εθνικά κράτη, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαθέτουν από νομική σκοπιά ακόμη περιθώρια ελευθερίας απέναντι στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική των «χρυσών χαλιναριών» (βλ. Zmas, 2002, σελ. 93-133). Για λόγους μάλιστα επικουρικότητας η εφαρμογή των προτεινόμενων από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή «κριτηρίων αναφοράς» (π.χ. μέγεθος επενδύσεων, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, απόφοιτοι θετικών και τεχνολογικών σπουδών, αποφοίτηση από την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βασικά εφόδια, συμμετοχή στη διά βίου εκπαίδευση) σε εθνικό επίπεδο αφήνεται στην πρωτοβουλία που επιδεικνύουν τα εκάστοτε κράτη-μέλη [βλ. COM (2002) 629 τελικό, της 20-11-2002, σελ. 8-9].

Πέρα από όλα αυτά η προσεκτική εκτίμηση των στατιστικών δεδομένων που παράγονται από έρευνες βαρύνουσας αξίας όπως αυτών της PISA, κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη για τον σχεδιασμό μεταρρυθμιστικών μέτρων που απομακρύνονται από κάθε παροδική επίλυση γνώριμων εκπαιδευτικών προβλημάτων, γεγονός που τεκμηριώνεται στις διαφορετικού είδους δημόσιες και πολιτικές αντιδράσεις που επέφερε η συγκεκριμένη έρευνα στην Ελλάδα και στη Γερμανία αντίστοιχα. Στην περίπτωση της Ελλάδας είναι καταρχήν ευδιάκριτη η έλλειψη συστηματικής επεξεργασίας των πορισμάτων της έρευνας PISA (βλ. Hopf, Ξωχέλλης, 2003, σελ. 252-253). Το γεγονός αυτό προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η απουσία ανάλογων αξιόπιστων ερευνών είναι ιδιαίτερα ορατή στον παιδαγωγικό χώρο της Ελλάδας. Η κακή μάλιστα χρήση της εμπειρικής έρευνας αποτελεί για ορισμένους παιδαγωγούς ένα από τα συμπτώματα που οδήγησαν στη μείωση της αξιοπιστίας της Παιδαγωγικής Επιστήμης στον ελληνικό χώρο. Μερικές από τις ενστάσεις που καταγράφονται ως προς την ποιότητα αρκετών εμπειρικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν μέχρι στιγμής αφορούν στην απλή και περιγραφική συλλογή δεδομένων χωρίς επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο, στη μελέτη παιδαγωγικών θεμάτων δευτερεύουσας σημασίας και στην επιστημονικοφανή αξιοποίηση μεθοδικών εργαλείων (βλ. Χριστιάς, 2001, σελ. 53).

Εντύπωση προκαλεί, παράλληλα, η επιχειρηματολογία με την οποία οι πολιτικοί ιθύνοντες έχουν δικαιολογήσει τις μη ικανοποι-

ητικές επιδόσεις των ελλήνων μαθητών, τη στιγμή που η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών και η αποδέσμευσή τους από κάθε «παπαγαλία» και «αποστήθιση» της διδακτέας ύλης παραμένει ανεκπλήρωτη προσδοκία για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιχειρήματα του τύπου ότι οι έλληνες μαθητές δεν είναι «εξοικειωμένοι με αγγλοσαξονικού τύπου εξετάσεις» καταδεικνύουν μια επιφανειακή εκτίμηση της έρευνας (βλ. Λακασάς, 2001), καθώς μαθητές άλλων χωρών (π.χ. Γαλλία) οι οποίοι και αυτοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τις εν λόγω δοκιμασίες (τεστ) κατέλαβαν υψηλότερη θέση σε σύγκριση με τους έλληνες μαθητές.

Σε αντίθεση με την από ελληνικής πλευράς επιφανειακή αξιοποίηση της έρευνας PISA τα πορίσματά της έχουν προκαλέσει ατέρμονες συζητήσεις στον γερμανικό χώρο. Σε αυτές έγινε συχνά λόγος για ένα «χτύπημα-σοκ» στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καθώς και για την «πιο μαύρη σελίδα στην ιστορία του γερμανικού σχολείου» (βλ. Kahl, 2001) θυμίζοντας ξανά τις ανάλογες συζητήσεις που είχαν προκαλέσει οι θέσεις του G. Picht εδώ και σαράντα χρόνια (1964) για τη λεγόμενη «εκπαιδευτική καταστροφή» (Bildungskatastrophe). Η δημόσια απήχηση και η πολιτική διάσταση των εμπειρικών αποτελεσμάτων προσέλαβαν μάλιστα τέτοια δυναμική, ώστε προκάλεσαν ανασφάλεια στους άμεσα συνδεδεμένους με το ζήτημα της σχολικής αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Στις αντιπαραθέσεις που ακολούθησαν την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων καταγράφεται ένας μακρύς κατάλογος αντικρουόμενων απόψεων για τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στη «μετά-PISA εποχή» (ενδεικτικά βλ. Fahrholz, Gabriel, Müller, 2002). Ορισμένα μάλιστα από τα προτεινόμενα μεταρρυθμιστικά μέτρα προσανατολίζονται σε «παραδοσιακές» σχολικές στρατηγικές (π.χ. αυστηρή οριζόντια διάθρωση του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος), οι οποίες αντιτίθενται ευθέως σε εκσυγχρονιστικά αιτήματα των τελευταίων δεκαετιών (π.χ. ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών). Σε τελική ανάλυση η όλη προβληματική συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι η σχολική επίδοση είναι απόρροια πολλών και διαφορετικών παραμέτρων (π.χ. ατομικού μόχθου, οικονομικοκοινωνικής προέλευσης του μαθητή, γενικών εκπαιδευτικών δομών, διοικητικής οργάνωσης σχολικής μονάδας), με συνέπεια να μοιάζει δύσκολη η ανεύρεση παιδαγωγικών λύσεων καθολικής ισχύος.

Οι αντικρουόμενες εκτιμήσεις στον γερμανόφωνο χώρο αναφορικά με τα πορίσματα της έρευνας PISA επιβεβαίωσαν τη δυσκολία να σχεδιαστεί μια μακρόχρονη εκπαιδευτική πολιτική που να

απομακρύνεται από τη λογική των σπασμωδικών μεταρρυθμιστικών μέτρων πρόσκαιρου εντυπωσιασμού και αμφίβολης αποτελεσματικότητας. Ο ΟΟΣΑ τονίζει μάλιστα την ανάγκη να ερμηνευτούν τα στατιστικά δεδομένα με προσεκτικό τρόπο και επισημαίνει ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ουσιαστικού περιεχομένου χρειάζεται χρόνο για να αποδώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα (βλ. OECD, 2004, σελ. 29-30). Επομένως, οποιαδήποτε εν θερμώ απόφαση για τη λήψη άμεσων εκπαιδευτικών μέτρων ύστερα από την ανακοίνωση των εμπειρικών πορισμάτων της έρευνας PISA παραμένει αδικαιολόγητη και ανεύθυνη, τη στιγμή που οι υπεύθυνοι για την επεξεργασία του εμπειρικού υλικού παραδέχονται τη δυσκολία να διατυπωθούν πάντοτε έγκυρες κρίσεις και σαφείς αιτιάσεις μέσω της πληθώρας των ποσοτικών δεδομένων (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 33). Έτσι, το «πώς» μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αριθμητικά στοιχεία ανατροφοδοτικά (feedback) για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης παραμένουν συχνά ανοιχτές υποθέσεις χωρίς βέβαια με αυτή τη διαπίστωση να μειώνεται η σημασία αλλά και η δυνατότητα αξιοποίησής τους. Αντιθέτως, οι στατιστικοί δείκτες που έχουν παραχθεί από την έρευνα PISA δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω θεωρητικές αναλύσεις και ερευνητικές υποθέσεις προκειμένου να αποφευχθεί κάθε παιδαγωγικός δογματισμός στην προσπάθεια βελτίωσης των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε μακροεπίπεδο (system monitoring) και των μεμονωμένων σχολείων σε μικροεπίπεδο¹². Δείγματα δευτερογενών αναλύσεων μπορεί να καταγράψει κανείς ήδη στον γερμανικό χώρο. Ο εντοπισμός των διαφοροποιήσεων που υπάρχουν στις σχολικές επιδόσεις από μαθητές διαφορετικών κρατιδίων (Bundesländer), τύπων σχολείων και κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων καθώς και η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες (π.χ. ζητήματα διδακτικής και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών) αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα συστηματικών μελετών και κριτικών αναλύσεων (βλ. PISA-Konsortium, 2002· Moschner, Kiper, Kattmann, 2003· Beckmann, Brandt, Wagner, 2004) που ακολούθησαν τη δημοσίευση των πρώτων αποτελεσμάτων της έρευνας PISA.

4. Επίλογος

Η έρευνα PISA με την λειτουργική της χροιά αποτελεί έμπρα-

κτη απόδειξη του γεγονότος ότι ερωτήματα αναφορικά με την «εκπαιδευτική ποιότητα» κερδίζουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον του παιδαγωγικού χώρου. Κάτω από αυτή την προοπτική η διεθνής σύγκριση σχολικών επιδόσεων μοιάζει να μετατρέπεται σε έναν μαθησιακό αγώνα «Champion League» επιβάλλοντας, έτσι, την επανεξέταση ζητημάτων σχολικής επίδοσης, εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και οικονομισμού.

Η ανίχνευση των ευκαιριών αλλά και των ορίων που διανοίγονται μέσω της έρευνας PISA για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στηρίχθηκε στις έως τώρα επιστημονικές συζητήσεις γύρω από τον αγγλοσαξονικό όρο Literacy (γραμματισμός) καθώς και τη δυνατότητα συσχέτισής του με τον γερμανικό όρο Bildung (μόρφωση). Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε κύριο ζητούμενο για το σχολείο είναι να διασφαλίσει τις βασικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να διατηρήσει τον μορφωτικό του χαρακτήρα, δηλαδή να σταθεί αρωγός στη συνεχή προσπάθεια του εκάστοτε μαθητή να αυτοπροσδιοριστεί ελεύθερα και ολόπλευρα.

Αναφορικά, τέλος, με την αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων από την έρευνα PISA επισημάνθηκε η δυνατότητα όσο και η αναγκαιότητα για περαιτέρω δευτερογενείς αναλύσεις προκειμένου να εξαχθούν ακόμη πιο σαφή συμπεράσματα για την άσκηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα. Η δυσκολία, πάντως, στην όλη υπόθεση είναι ότι οι πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα συγκριτικών επιδόσεων από μαθητές και γενικότερα από εκπαιδευτικά συστήματα πληθαίνουν γρηγορότερα σε σύγκριση με την ανεύρεση λύσεων κοινής αποδοχής, τη στιγμή μάλιστα που η ανυπαρξία μονοδιάστατων αιτιωδών σχέσεων στον παιδαγωγικό χώρο είναι πια αναμφισβήτητη.

Σημειώσεις

1. Η πιο γνωστή από τις ενώσεις αυτές είναι η IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Υπό την εποπτεία της έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα πάνω από 20 έρευνες. Στις πιο πρόσφατες συγκριτικές έρευνες της IEA συγκαταλέγονται οι έρευνες TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy) και TEDS (Teacher Education Study). Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.iea.nl/> και για μια γενι-

κότερη ιστορική αναδρομή ως προς τη θεσμοθέτηση, τους σκοπούς και τα προβλήματα της IEA βλ. Husén, 1996 και Husén, Postlethwaite, 1996. Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας TIMSS στην Ελλάδα, βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, Σταμέλος, 2000.

2. Βλ. http://pisaweb.acer.edu.au/oecd/oecd_pisa_data.html.

3. Για την ακρίβεια οι μαθητές που εξετάζονται είναι ηλικίας 15 χρονών και 3 μηνών μέχρι 16 χρονών και 2 μηνών.

4. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.pisa.oecd.org/>.

5. Η επάρκεια των μαθητών αναφορικά με την αναγνωστική τους δεξιότητα διακρίνεται σε πέντε επίπεδα. Στο χαμηλότερο επίπεδο επάρκειας ζητείται από τους μαθητές να εκπληρώσουν απλές εργασίες ανάγνωσης (π.χ. καθορισμός του κυρίου θέματος του κειμένου, σύνδεση του κειμένου με πτυχές της καθημερινής ζωής κ.λπ). Στο υψηλότερο επίπεδο επάρκειας (5) οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν πολύπλοκες εργασίες ανάγνωσης (π.χ. κριτική αξιολόγηση του κειμένου, ανάπτυξη υποθετικών συλλογισμών, κ.λπ).

6. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι ως στοιχειώδεις δεξιότητες δεν αναγνωρίζονται μόνο αυτές που συνδέονται με τη γραφή, την ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, καθώς δίνεται ταυτόχρονα έμφαση στις λεγόμενες «κοινωνικές δεξιότητες» (π.χ. ομαδικότητα, συνεργασία), όπως και σε εκείνες που αφορούν στη χρήση της τεχνολογίας, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και στη μεθοδολογία της απόκτησης γνώσης (learning to learn).

7. Αναφορικά με τις φιλοσοφικές αντιλήψεις του C. Peirce και J. Dewey για την εκπαιδευτική θεωρία βλ. Καραφύλλης, 2003.

8. Αναφορικά με την κονστρουκτιβιστική θεωρία για τη μάθηση βλ. ενδεικτικά Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 35 κ.ε. και Hickey, 1997.

9. Ως προς την κρίση των ανθρωπιστικών σπουδών στον εκπαιδευτικό χώρο βλ. ενδεικτικά Παπαδοπούλου, 2004.

10. Για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διερωτάται «πώς μπορούν χώρες όπως η Γερμανία, η Ελλάδα, η Πορτογαλία ή το Λουξεμβούργο να αντλήσουν διδάγματα από την προφανή επιτυχία του φιλανθικού εκπαιδευτικού συστήματος στους τομείς αυτούς» που ανιχνεύονται από την έρευνα PISA [COM (2002) 629 τελικό, της 20-11-2002, σελ. 19]. Το συγκεκριμένο ερώτημα αποτελεί έναν από τους κεντρικούς προβληματισμούς στον χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο όνομα του «εκπαιδευτικού δανεισμού».

11. Για μια διαφορετική κριτική προσέγγιση των θέσεων του S. Prais αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα βλ. Adams, 2003, σελ. 380.

12. Για τις δυνατότητες αλλά και τα όρια χρησιμοποίησης των αποτελεσμάτων συγκριτικών ερευνών για τη βελτίωση της «ποιότητας» των μεμονωμένων σχολικών μονάδων βλ. Terhart, 2003.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adams R.J., «Response to Cautions on OECD's Recent Educational Survey (PISA)», *Oxford Review of Education* 29 (3), 2003, σελ. 377-389.
- Artelt C., Stanat P., Schneider W., Schiefele U., «Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse», στο: Deutsches PISA-Konsortium (hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske und Budrich, Opladen, 2001, σελ. 69-137.
- Baumert J., Stanat P., Demmrich A., «PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie», στο: Deutsches PISA-Konsortium (hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske und Budrich, Opladen, 2001, σελ. 15-68.
- Beckmann U., Brandt H., Wagner H. (hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004.
- Benner D., *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1995, 2. Ausgabe.
- Fahrholz B., Gabriel S., Müller P., *Nach dem Pisa-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform*, Hoffmann und Campe, Hamburg, 2002.
- Felden H.v., «Literacy oder Bildung? - Der Literacy-Ansatz der PISA-Studie in bildungstheoretischer Perspektive», στο: Moschner B., Kiper H., Kattmann U. (hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 2003, σελ. 225-240.
- Fuchs H.-W., «Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule», *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2), 2003, σελ. 161-179.
- Hickey D.T., «Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives», *Educational Psychologist* 32, 1997, σελ. 175-193.
- Husén T., «Lessons from the IEA studies», *International Journal of Educational Research* 25 (3), 1996, σελ. 207-218.
- Husén T., Postlethwaite N., «A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)», *Assessment in Education* 3 (2), 1996, σελ. 129-141.
- Kahl R., «Die Schule hat Angst vorm Angst», *Die Welt*, von 5-12-2001.
- Kellaghan T., Greaney V., «The Globalisation of Assessment in the 20th Century», *Assessment in Education* 8 (1), 2001, σελ. 87-102.

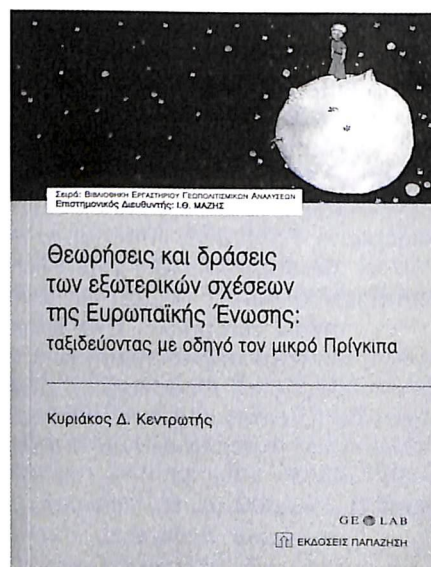
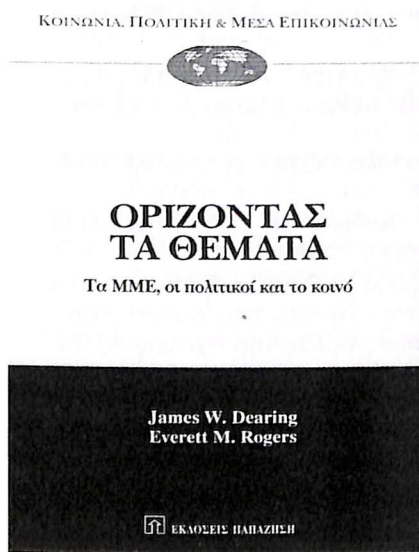
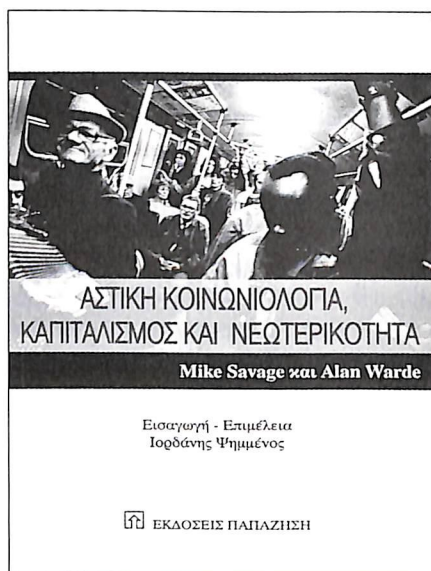
- Klieme E., Funke J., Leutner D., Reimann P., Wirth J., «Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie», *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2), 2001, σελ. 179-200.
- Ladenthin V., «PISA - Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung», *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 79 (3), 2003, σελ. 354-375.
- Ladenthin V., *Zukunft und Bildung*, Peter Lang, Frankfurt a.M., 2004.
- Lange H., «Qualitätssicherung an Schulen», *Die Deutsche Schule* 91 (2), 1999, σελ. 144-159.
- Messner R., «PISA und Allgemeinbildung», *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (3), 2003, σελ. 400-412.
- Moschner B., Kiper H., Kattmann U. (hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 2003.
- OECD, *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, OECD, Paris, 2001.
- OECD, *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*, OECD, Paris, 1999.
- OECD, *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, OECD, Paris, 2004.
- PISA-Konsortium (hrsg.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Leske und Budrich, Opladen, 2002.
- Prais S., «Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (PISA)», *Oxford Review of Education* 29 (2), 2003, σελ. 139-163.
- Raduntz H., «The Marketization of Education within the Global Capitalist Economy», στο: Apple M., Kenway J., Singh M. (eds), *Globalizing Education*, Peter Lang, New York, 2005, σελ. 231-245.
- Schwarz B., «Bildung, Kompetenz und Schule», στο: Schwarz B., Eckert T. (hrsg.), *Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA*, Peter Lang, Frankfurt a.M., 2004, σελ. 79-102.
- Terhart E., «Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?», *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 2003, σελ. 91-110.
- Zmas A., *Europäische Bildungspolitik: Grenzen und Möglichkeiten unter dem Kriterium der regulativen Idee von Bildung*, gata-Verlag, Eitorf, 2002.

Ελληνόγλωσση

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ανακοίνωση της Επιτροπής, «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβώνας*, COM (2003) 685 τελικό, της 11-11-2003.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ευρωπαϊκά κριτήρια α-*

- ναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, COM (2002) 629 τελικό, της 20.11.2002.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2002.
- Ζμας Α., «Η μόρφωση υπό το πρίσμα της παιδαγωγούσας διδασκαλίας», *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχ. 1, 2005, σελ. 115-125.
- Καζαμιάς Α., «Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολή: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 1 (1), 2003, σελ. 13-42.
- Καραφύλλης Γ., «Φιλοσοφικές αντιλήψεις του Charles Peirce και του John Dewey για την εκπαιδευτική θεωρία», *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τόμ. Ι, τεύχ. 36, 2003, σελ. 127-156.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Σολομών Ι., Σταμέλος Γ., *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η Τρίτη Διεθνής Έρευνα της IEA για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Κοσσυβάκη Φ., *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2003.
- Μητσκοπούλου Β., «Γραμματισμός», στο: Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, 2001, σελ. 209-213.
- Λακασάς Α., «Η παπαγαλία φτάνει για το φιάσκο ΟΟΣΑ», *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, της 9ης Δεκεμβρίου 2001, σελ. 33.
- Nietzsche F., (1872) *Μαθήματα για την Παιδεία*, 3η έκδ., μτφρ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, εκδ. PRINTA, Αθήνα, 2002.
- Παπαδοπούλου Β., «Κρίση της ανθρωπιστικής παιδείας - κρίση των κλασικών σπουδών: Ένα ανακυκλούμενο ζήτημα στο δυτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα και ο καταλυτικός ρόλος του σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 38, 2004, σελ. 29-48.
- Χριστιάς Ι., *Εισαγωγή στην Επιστήμη της Αγωγής. Αντικείμενο - Κατευθύνσεις - Μεθοδολογία - Θεωρία*, 3η έκδ., εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 2001.
- Hopf D., Ξωχέλλης, Π., *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.

ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Ανάπτυξη της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης με τη χρήση ενός μοντέλου ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου συστήματος διαχείρισης της γνώσης

Θεόδωρος Καργίδης*,
Χρήστος Σαρμανιώτης**

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η προσπάθεια από πλευράς των επιχειρήσεων να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού και της «νέας οικονομίας». Η «νέα οικονομία» είναι ένα σχετικά σύνθετο φαινόμενο. Χαρακτηρίζεται από ένα στρατηγικό συνδυασμό οργανωτικών αλλαγών, καθορισμό πολιτικών και ανάπτυξη ικανοτήτων (που βασίζονται στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα), οι οποίες προκαλούνται από το διεθνή ανταγωνισμό και την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στις επιχειρησιακές διαδικασίες. Η παρούσα εργασία περιγράφει ένα μοντέλο ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου Συστήματος Διαχείρισης της Γνώσης.

1. Εισαγωγή

Η ανάγκη για συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων των εργαζομένων σε κάθε μορφή επιχείρησης ή οργανισμού, έτσι ώστε να μπο-

* Ο Θεόδωρος Καργίδης διδάσκει στα ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης στο Τμήμα Εμπορίας και Διαφήμισης.

** Ο Χρήστος Σαρμανιώτης διδάσκει στα ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης στο Τμήμα Εμπορίας και Διαφήμισης.

ρέσει να ανταποκριθεί στο νέο τεχνολογικό και πολλές φορές ανταγωνιστικό περιβάλλον είναι μια πραγματικότητα. Οι επιχειρήσεις ολοένα και περισσότερο αντιμετωπίζουν καταστάσεις οι οποίες προκύπτουν από το διεθνή ανταγωνισμό άμεσα ή έμμεσα, γεγονός που τις αναγκάζει να υιοθετούν σημαντικές οργανωτικές αλλαγές στα πλαίσια της «νέας οικονομίας» η οποία χαρακτηρίζεται από ένα στρατηγικό συνδυασμό οργανωτικών αλλαγών, καθορισμό πολιτικών ανάπτυξη ικανοτήτων (που βασίζονται στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα) και την εισαγωγή νέων τεχνολογιών και που επιτυγχάνουν διαρκή οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη (Carlsson, 2003). Επανασχεδιάζουν νέες οργανωτικές δομές (επίπεδες και ευέλικτες οργανωτικές δομές, εμπλουτισμό του ρόλου των εργαζομένων με νέες δεξιότητες, περισσότερο διαφοροποιημένες και κινητικές θέσεις εργασίας κ.ά.), εισάγοντας τεχνολογικές εφαρμογές (π.χ. αποκέντρωση υπηρεσιών με χρήση δικτύων Η/Υ, εφαρμογή σύγχρονων συστημάτων Διαχείρισης πόρων, όπως το ERP Enterprise Resource Planning) που έχουν ως αποτέλεσμα νέες περιγραφές θέσεων εργασίας οι οποίες εμπλουτίζονται με εργασίες οι οποίες έχουν έντονα τεχνολογικά χαρακτηριστικά.. Η «νέα οικονομία» είναι σχετικά νέος όρος και περιγράφει διοικητικές (managerial) προσεγγίσεις ή οικονομικούς τομείς οι οποίοι παράγουν ή χρησιμοποιούν με εντατικό τρόπο νέες τεχνολογίες. Χαρακτηρίζει κυρίως επιχειρήσεις στις οποίες οι θέσεις εργασίας εξαρτώνται όλο και περισσότερο από τις τεχνολογίες της πληροφορικής, των επικοινωνιών και του διαδικτύου προκειμένου να παράγουν, να πουλήσουν και να διανείμουν προϊόντα και υπηρεσίες σε μια αγορά χωρίς σύνορα.

Στη δεκαετία του '70 οι άνθρωποι «μάθαιναν» για να εργαστούν, δηλαδή μάθαιναν ένα επάγγελμα και πήγαιναν να εργαστούν με τα προσόντα που απέκτησαν. Στη δεκαετία του '80 άρχισαν να «μαθαίνουν στην εργασία» μέσα από προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης και ενέργειες δια βίου μάθησης. Στη δεκαετία του '90 «μάθαιναν μέσω της εργασίας» με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από την εργασία. Από το 2000 και μετά επικρατεί η άποψη ότι η «μάθηση είναι εργασία» (Goodyear, 1999, σελ. 3).

Σήμερα για τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς η αποτελεσματική Διαχείριση της Γνώσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για υψηλές επιδόσεις και σε πολλές περιπτώσεις αυτή η Διαχείριση της Γνώσης αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημά της (Lytras et al., 2002a και b· Danskin et al., 2005). Η διαχείριση των

πληροφοριών είναι μια από τις βασικές λειτουργίες των σύγχρονων επιχειρήσεων και οργανισμών στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον. Η διαχείριση των πληροφοριών πέρασε από διάφορα στάδια. Με την ανάπτυξη των δικτύων υπολογιστών έγινε σαφές ότι η δομημένη συλλογή και αποθήκευση πληροφοριών (database systems) είναι ζωτικής σημασίας. Τα συστήματα «Διαχείρισης της Γνώσης» (knowledge management systems) προσφέρουν ένα πλαίσιο για πρόσβαση, ερμηνεία, συσχετισμό, τροποποίηση, επαναχρησιμοποίηση και αποθήκευση των πληροφοριών σε μια «αποθήκη πληροφοριών» (Spector, 2001).

2. Διαχείριση της γνώσης και εκπαίδευση στην επιχείρηση

Η «Διαχείριση της Γνώσης» (Knowledge Management) τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται σε ένα επιστημονικό πεδίο με έντονη κινητικότητα. Υπάρχει σημαντικός πλούτος από ερευνητικές εργασίες και βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες συνιστούν ότι η αξιοποίηση της γνώσης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ολοκληρωμένα μοντέλα διαχείρισής της (Nonaka και Takeuchi H., 1995· Coulson, 2000· Despres, 1999· Liebowitz, 1999· Tiwana, 1999, Wiig, 1995). Ο Wiig (1995) ο οποίος θεωρείται από τους θεμελιωτές της Διαχείρισης της Γνώσης την ορίζει ως την «συστηματική και σαφή δόμηση, ανανέωση και εφαρμογή της γνώσης με σκοπό τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη γνώση αυτή καθώς και την αύξηση των προσόδων του από την εκμετάλλευση του περιουσιακού στοιχείου γνώση» (Brandon hall, 2001). Η Διαχείριση της Γνώσης επιχειρεί να αναπτύξει μια στρατηγική για τη συλλογή, χρήση και μεταφορά της γνώσης σε όλες τις διαστάσεις ενός οργανισμού με στόχο να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα και την ανταγωνιστικότητά του (Demerest, 1997).

Η Διαχείριση της Γνώσης είναι ένα μέσο για συλλογή, σύγκριση και ταξινόμηση, οργάνωση, διανομή και δημιουργία προστιθέμενης αξίας από την ομαδική μάθηση και εμπειρία στα πλαίσια μιας επιχείρησης (Wiig, 1997· Wong και Aspinwall, 2004). Σημαίνει να δοθεί η κατάλληλη γνώση, στον κατάλληλο άνθρωπο, στην κατάλληλη μορφή και σε τέτοια χρονική στιγμή, ώστε να εκτελέσει καλύτερα την εργασία του. (Moffett et al., 2004).

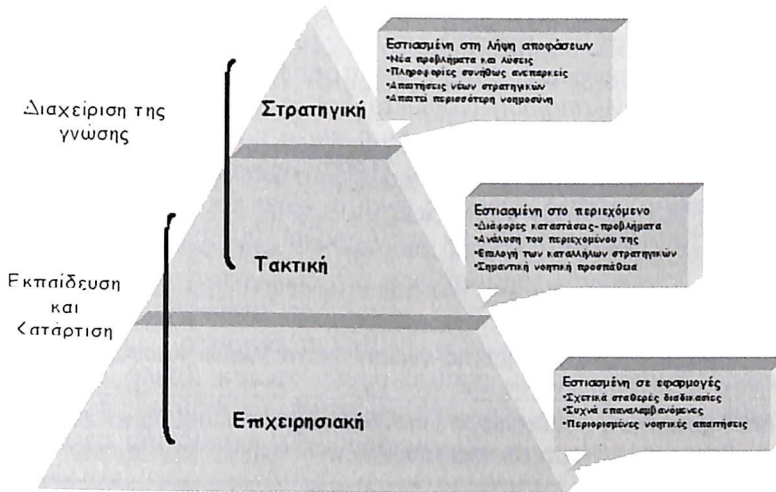
Υπάρχουν πολλά παραδείγματα από επιχειρήσεις που απέτυχαν να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους από τη γνώση και δημιουργικότητα των εργαζομένων τους εξαιτίας της έλλειψης διαδικασιών ομαδικής εργασίας και διαδικασιών καταγραφής και διασποράς της γνώσης αυτής. Πρέπει να γίνει σαφές ότι όλοι οι εργαζόμενοι (και όχι μόνο οι εξειδικευμένοι και επαρκώς εκπαιδευμένοι), έχουν γνώσεις και δεξιότητες από τις οποίες μπορούν να επωφεληθούν οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί αρκεί αυτοί να ενταχθούν στη διαδικασία Διαχείρισης της Γνώσης. Παρότι τα παραδείγματα επιτυχούς εφαρμογής συστημάτων διαχείρισης γνώσης αναφέρονται σε μεγάλες επιχειρήσεις (Wong και Aspinwall, 2004) μπορεί να εφαρμοστεί και σε ΜΜΕ εξίσου αποτελεσματικά (Prometheus, 2001· Sparrow, 2001).

Η τεχνολογία μπορεί να θεωρηθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας για αποτελεσματικές εφαρμογές Διαχείρισης της Γνώσης (Davenport and Prusak, 1998· Alavi και Leidner, 2001). Μια από τις μεγαλύτερες παρανοήσεις που κάνουν επιστήμονες στο επιστημονικό πεδίο των τεχνολογικών εφαρμογών είναι ότι η Διαχείριση της Γνώσης είναι μόνο τεχνολογία. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν αρκούν ικανά πληροφοριακά συστήματα αυτόματης Διαχείρισης της Γνώσης, αλλά απαιτείται και αλλαγή επιχειρησιακής κουλτούρας προς ένα μοντέλο πιο ανοικτό, με τάσεις προς την καινοτομία και την ομαδική εργασία (Call, 2005). Η εφαρμογή συστημάτων Διαχείρισης της Γνώσης θεωρείται ένα συγκριτικό πλεονέκτημα για επιχειρήσεις που τα εφαρμόζουν, αλλά θα πρέπει να τονιστεί ότι παρότι τα συστήματα αυτά υποστηρίζονται από ισχυρά υπολογιστικά συστήματα και συνδέονται με εφαρμογές τεχνολογικές, δεν υπάρχουν ακόμα οι «μηχανισμοί» εκείνοι που με το γύρισμα ενός κουμπιού θα δημιουργήσουν αυτόματα το πλεονέκτημα αυτό.

3. Συστατικά στοιχεία της γνώσης στα πλαίσια της επιχείρησης

Η εργασία που εκτελεί ένα άτομο σήμερα είναι περισσότερο σύνθετη και απαιτεί ένα σύνολο γνώσεων και ικανοτήτων. Σύμφωνα με τους Winslow και Bramer (1994) η εργασία διακρίνεται στις παρακάτω κατηγορίες οι οποίες εμφανίζονται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1
Κατηγορίες της εργασίας κατά Winslow και Bramer
(Brandon hall, 2001)



Όπως φαίνεται από το σχήμα η Διαχείριση της Γνώσης αφορά κυρίως στρατηγικές και εν μέρει τακτικές εργασίες. Μαθησιακές εφαρμογές σε ζητήματα στρατηγικής παρατηρούνται σχετικά σπάνια και συνήθως απευθύνονται στο ανώτερο και ανώτατο μάνατζμεντ. Επίσης σπάνιες είναι πρωτοβουλίες Διαχείρισης της Γνώσης οι οποίες είναι σχεδιασμένες να απευθύνονται σε κατώτερο προσωπικό (Brandon hall White paper, 2001).

Η γνώση διακρίνεται:

- στη *σαφή γνώση (explicit knowledge)* η οποία μπορεί να καταγραφεί με λέξεις και αριθμούς και να καταχωρηθεί με την μορφή πληροφοριών. Αυτή είναι δυνατό να αφορά επιστημονικές εφαρμογές, προδιαγραφές προϊόντων, εγχειρίδια λειτουργίας κ.ά. Επίσης μπορεί να τύχει επεξεργασίας από Η/Υ, να αποθηκευτεί σε βάσεις δεδομένων, να μεταδοθεί ηλεκτρονικά κ.ά.
- στην *υπονοούμενη γνώση (tacit knowledge)* η οποία δεν είναι δομημένη, είναι καθαρά προσωπική και βρίσκεται στις ενέργειες, εμπειρίες, αξίες, ιδέες και συναισθήματα του κάθε εργαζομένου. Η καθαρά υποκειμενική φύση της συνεπάγεται ότι είναι δύσκολο να τύχει επεξεργασίας και να μεταδοθεί μέσα από ένα τυπικά δομημένο λογικό σύστημα.

Ο βασικός στόχος εφαρμογής συστημάτων της Διαχείρισης της Γνώσης είναι να αυξηθεί το μέγεθος της υπονοούμενης γνώσης την οποία θα έχει διαθέσιμη να εφαρμόσει ένας εργαζόμενος στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Οι Nonaka και Takeuchi (1995) ερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των δύο μορφών γνώσης και διακρίνουν τέσσερις φάσεις μετατροπής της γνώσης οι οποίες είναι η *κοινωνικοποίηση (socialization)*, η *εξωτερίκευση (externalization)*, ο *συνδυασμός (combination)* και η *εσωτερίκευση (internalization)*. Οι Frappaolo και Toms (1997) προσθέτουν και μία πέμπτη. Οι πέντε φάσεις συνεπώς είναι οι εξής και εμφανίζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1 (Woelk και Agarwal, 2002):

Πίνακας 1

Οι φάσεις μετατροπής της γνώσης κατά Woelk και Agarwal

Κοινωνικοποίηση (socialization)	Μεταφορά υπονοούμενης γνώσης από ένα άτομο σε ένα άλλο
Εξωτερίκευση (externalization)	Μετατροπή της υπονοούμενης γνώσης σε σαφή σε μία δεξαμενή γνώσης.
Συνδυασμός (combination)	Διαφόρων ομάδων σαφούς γνώσης για δημιουργία νέας σαφούς γνώσης.
Εσωτερίκευση (internalization)	Εξαγωγή και μεταφορά σαφούς γνώσης, η οποία να είναι σχετική με τις ανάγκες ενός ατόμου, από μια δεξαμενή γνώσης και μετατροπή της σε υπονοούμενη γνώση του ατόμου αυτού.
Εφαρμογή (application)	Της υπονοούμενης γνώσης σε επιχειρησιακά προβλήματα.

Με δεδομένη την ανοικτή φιλοσοφία μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, θα πρέπει να καθοριστεί το πώς θα συλλεγεί η πληροφορία, πως θα δομηθεί, πώς θα γίνει προσβάσιμη και πως θα οι εργαζόμενοι θα είναι ικανοί να τη χρησιμοποιήσουν. Οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί θα πρέπει να συνδυάζουν τη συλλογή και οργάνωση της διαθέσιμης γνώσης με μάθηση, καινοτομία και δημιουργία νέας γνώσης. Για μερικές κατηγορίες γνώσης είναι προτιμότερο οι στρατηγικές να εστιάζονται στην υποστήριξη ομα-

δικών δραστηριοτήτων όπως ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση, όπου αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εργαζομένων, από το να επιχειρηθεί η αποθήκευσή της σε βάσεις δεδομένων και κείμενα. Η ανάπτυξη τυπικών διαδικασιών διασποράς της υπονοούμενης γνώσης είναι εξαιρετικά δύσκολη και μπορεί να αποτρέψει τα άτομα να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά και να μοιραστούν τη γνώση αυτή.

Οι τεχνολογίες της πληροφορικής είναι το κλειδί για την επιτυχή Διαχείριση της Γνώσης μέσα από πληροφοριακά συστήματα. Οι πληροφορίες που μπορεί να ενταχθούν στη διαδικασία αυτή αναφέρονται εκτός από τις τυπικές μορφές πηγών γνώσης (π.χ. πολιτικές και στρατηγικές της επιχείρησης, κανονισμοί και διαδικασίες, προδιαγραφές προϊόντων, εκθέσεις, αναφορές, πρακτικά συνεδριάσεων, στοιχεία πελατών και προμηθευτών, υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό) και σε άλλες άτυπες μορφές πληροφοριών όπως e-mails, εκθέσεις, εσωτερικά έγγραφα κ.ά. Τα πληροφοριακά συστήματα επιτρέπουν (Prometheus, 2001):

- Τη χαρτογράφηση της γνώσης (*knowledge mapping*) με την δημιουργία χαρτών γνώσης για συγκεκριμένες περιοχές, δηλαδή ένα σύνολο από πληροφορίες σχετικές με θεωρίες, μεθόδους, εργαλεία και τεχνικές, ανθρώπους και πηγές (μέσα και έξω από την επιχείρηση) διαθέσιμα να συμβάλουν στη δημιουργία γνώσης, καθώς και πληροφορίες που αφορούν την επιχείρηση και το συγκεκριμένο οικονομικό τομέα.
- Οι χάρτες αυτοί είναι χρήσιμοι για μια σειρά από υπηρεσίες όπως αποτίμηση και ανάλυση δεξιοτήτων, ταξινόμηση του προφίλ των εργασιών βάσει ικανοτήτων, διαχείριση online μάθησης και online υπηρεσιών προς τους εργαζόμενους, προοπτικές και διαδρομές καριέρας κ.ά.
- Την ανάπτυξη μοντέλων ομαδικής εργασίας (*collaborative working*) με τη χρήση συστημάτων ομαδικής εργασίας (*groupware*).
- Την ανάπτυξη μοντέλων συνεργατικής και κατανεμημένης μάθησης (*collaborative distributed learning*) η οποία έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί μέσω διαδικτύου.

Η ευελιξία που προσφέρει το διαδίκτυο στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης κατανεμημένων μοντέλων, όπου μπορεί όλη η μαθησιακή διαδικασία να αναπτύσσεται από πολλούς εκπαιδευτές, το εκπαιδευτικό υλικό να βρίσκεται εγκατεστημένο σε εκπαιδευτικούς κόμβους, οι οποίοι είναι γεωγραφικά κατανεμημένοι σε διαφορετικές τοποθεσίες.

Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε κατανεμημένη μορφή παρουσιάζει μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως ότι επιτρέπει την ανάπτυξη δυναμικών και ευέλικτων προγραμμάτων, τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και άλλων ειδικών στο επιστημονικό πεδίο κ.ά. (Kargidis et al., 2003· Wild et al., 2002).

4. Συστήματα διαχείρισης της γνώσης με διαδικασίες e-learning

Οι τεχνολογίες Διαχείρισης της Γνώσης και της Εξ Αποστάσεως μάθησης μέσω διαδικτύου έχουν αναπτυχθεί χωριστά. Στις τεχνολογίες αυτές ένα σημαντικό στοιχείο είναι το σύστημα που διαχειρίζεται το σύνολο των πληροφοριών και το μετατρέπει σε περιεχόμενο των μαθησιακών διαδικασιών (learning content management). Αυτό είναι το σύστημα που έχει σκοπό να συγκεντρώσει και να ταξινομήσει πληροφορίες και να τις μεταδώσει με ουσιαστικό τρόπο και στον κατάλληλο χρόνο, στον τελικό χρήστη-εργαζόμενο. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τεχνολογικές λύσεις, διαδικασίες, ανθρώπους κ.ά. και βασίζεται στις τεχνολογίες της τεχνητής νοημοσύνης (Lytras et al., 2002a και b· Ma και Hemmje, 2002· Lindvall et al., 2003· Chua, 2004· Benbya et al., 2004· Moffett et al., 2004· Edwards et al., 2005). Όλες οι εφαρμογές διασυνδέουν πλέον τα συστήματα Διαχείρισης της Γνώσης με εφαρμογές εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου (e-learning).

Οι τεχνολογίες e-learning τροποποιούν και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των πέντε φάσεων μετατροπής της γνώσης, που αναφέρθηκαν ανωτέρω και επίσης προσθέτουν και άλλη μία (Woelk και Agarwal, 2002). Οι φάσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 (βλ. επόμενη σελίδα).

Στο μέλλον θα υπάρξουν εφαρμογές τεχνικής νοημοσύνης που θα συνδυάζουν τη Διαχείριση της γνώσης με την παροχή εκπαίδευσης, οι οποίες θα επεξεργάζονται πληροφορίες σε τεράστιες αποθήκες, θα κάνουν διάγνωση του προφίλ του εργαζομένου και θα προσφέρουν γνώση προσαρμοσμένη στα ακριβή χαρακτηριστικά του προφίλ αυτού είτε με τυπικές μαθησιακές διαδικασίες είτε με άτυπες (Metaxioitis et al., 2002). Η λύση σ' αυτά τα ζητήματα είναι η μία ολοκληρωμένη προσέγγιση, ενσωματώνοντας στο πρόγραμμα εκπαίδευσης περιεχόμενα από διάφορες πηγές γνώσης μέσω διαδικασιών Διαχείρισης της Γνώσης, όπως αναφέρθηκαν α-

Πίνακας 2

Οι φάσεις μετατροπής της γνώσης με τεχνολογίες e-learning

Κοινωνικοποίηση (socialization)	Η καταγραφή και μέτρηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων (competence maps) που βοηθούν τα άτομα να προσδιορίσουν εξειδικευμένα ενδιαφέροντα, δεξιότητες και γνώσεις σε έναν οργανισμό.
Εξωτερίκευση (externalization)	Η γνώση συλλέγεται από ένα σύστημα με την προοπτική να διδαχθεί βελτιώνοντας το σύστημα συλλογής της γνώσης.
Συνδυασμός (combination)	Οργάνωση των γνώσεων που σχετίζονται με προϊόντα και επιχειρησιακές διαδικασίες, έτσι ώστε η μάθηση να γίνει περισσότερο αποτελεσματική.
Εσωτερίκευση (internalization)	Η καταγραφή και μέτρηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων (competence maps) βοηθά να διαγνωστούν τα κενά σε γνώσεις και δεξιότητες που έχει ένα άτομο, ώστε να του προσφερθεί ή κατάλληλη εκπαίδευση με διαδικασίες e-learning έτσι, ώστε να εκτελεί την εργασία του καλύτερα. Το σύστημα επιβεβαιώνει ότι το άτομο έχει λάβει την κατάλληλη γνώση μέσα από διαδικασίες αποτίμησης των γνώσεων και ικανοτήτων που ήδη κατέχει και από τις διάφορες εναλλακτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
Εφαρμογή (application)	Το άτομο μπορεί να έχει τεχνική υποστήριξη στον τρόπο που εργάζεται λαμβάνοντας ακριβώς την εκπαίδευση που χρειάζεται και τη στιγμή που την χρειάζεται έτσι, ώστε να εκτελεί καλύτερα την εργασία του.
Επανατροφοδότηση ή ανάδραση (feedback)	Αφορά διαδικασίες αποτίμησης που προσφέρουν πληροφορίες σχετικά με το πόσο επιτυχημένα ένα άτομο έχει εκπαιδευτεί και πόσο αποτελεσματικά εφαρμόζει αυτά που διδάχθηκε στη διαδικασία επίλυσης επιχειρησιακών προβλημάτων.

νωτέρω, δημιουργώντας νέα γνώση από την εργασία και συνδέοντας τη διαδικασία μάθησης με τη θέση εργασίας μέσω των κατάλληλων τεχνολογιών. Σε ένα τέτοιο σύστημα όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει το τμήμα της «διαχείρισης του περιεχόμενου της μάθησης» (content management). Το τμήμα αυτό συλλέγει τις διάφορες πληροφορίες και δεδομένα που διαχειρίζεται το σύστημα Διαχείρισης της Γνώσης και το μετατρέπει σε μαθησιακό υλικό, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εργαζόμενου (δηλαδή την γνώση που θέλει), στη σωστή ποσότητα (για αποφυγή του προβλήματος της υπερβολικής πληροφόρησης information overload) και τη στιγμή που θέλει για να εκτελέσει την εργασία του (Prometheus, 2001· Lytras et al., 2002 a και b· Brandon hall, 2001). Πιο προωθημένες εφαρμογές Διαχείρισης της Γνώσης και e-learning εντάσσουν στους πιθανούς χρήστες και τους πελάτες της επιχείρησης, στους οποίους οι επιχειρήσεις θα προσφέρουν μαθησιακές υπηρεσίες που συνδέονται με τους επιχειρησιακούς της στόχους τους. (Stefanou et al., 2003· Bose, και Sugumaran, 2003· Plessis και Bonn, 2004).

5. Διαδικασία ανάπτυξης ενός μοντέλου διαχείρισης της γνώσης με διαδικασίες e-learning

Όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω αν και τα συστήματα Διαχείρισης της Γνώσης και της εξ αποστάσεως μάθησης μέσω διαδικτύου έχουν αναπτυχθεί χωριστά στις περισσότερες περιπτώσεις στο μέρος που αφορά την μετάδοση της γνώσης προτείνουν την χρήση των τεχνολογιών και διασυνδέονται όλο και περισσότερο με εφαρμογές e-learning προτείνοντας ολοκληρωμένες εφαρμογές (Lytras et al., 2002a και b· Wild, 2002).

Είναι όμως γεγονός ότι τα προηγούμενα χρόνια υπήρξε υπερβολική προσδοκία σχετικά με τη συμβολή της τεχνολογίας στη αποτελεσματική Διαχείριση της Γνώσης στα πλαίσια των επιχειρήσεων καθώς και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών εφαρμογών που προσφέρονται από απόσταση. Με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης, των τεχνολογιών του διαδικτύου, των πολυμέσων, της ειδικής πραγματικότητας κ.ά. μπορούν να πραγματοποιηθούν εντυπωσιακές εφαρμογές αναφορές. Η πραγματικότητα όμως δεν δικαιολογεί αυτές τις προσδοκίες. Δε βιώσαμε σημαντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και εκτεταμένες εφαρμογές ευφυών μαθησια-

κών συστημάτων (intelligent tutoring systems) ή εκπαιδευτικές εμπειρίες που να εφαρμόζουν κατανεμημένα μοντέλα μάθησης και εφαρμογές συνεργατικής μάθησης τα οποία κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά για τη Διαχείριση της Γνώσης και την μετάδοση της στα πλαίσια μιας επιχείρησης. Η όλη προσπάθεια ενσωμάτωσης των τεχνολογιών που αναφέρθηκαν ανωτέρω σε εφαρμογές Διαχείρισης της Γνώσης με διασύνδεση της με μαθησιακά περιβάλλοντα, έγινε κυρίως από επιστήμονες της πληροφορικής με αποτέλεσμα πολλές φορές να υπάρχουν εξαιρετικά τεχνολογικά μοντέλα Διαχείρισης της Γνώσης στο υποσύστημα συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών που θα μετατραπούν σε μαθησιακό υλικό για εκπαίδευση από απόσταση, τα οποία όμως στη πράξη να έχουν περιορισμένη επιτυχία και εφαρμογή, επειδή δεν πληρούν το σύνολο των προδιαγραφών αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία να ικανοποιούν τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που θέλει να καλύψει η επιχείρηση .

Κατά το σχεδιασμό ενός συστήματος Διαχείρισης της Γνώσης πολλές φορές προέχει η λειτουργία του συστήματος από τεχνολογική άποψη και όχι από μαθησιακή. Επίσης διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν μπορεί να εξαφανιστεί από ένα μαθησιακό περιβάλλον. Το προτεινόμενο μοντέλο παίρνει ως βάση σχεδιασμού τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών Εικονικών Μαθησιακών Περιβαλλόντων και πάνω σε αυτά αναπτύσσει την εφαρμογή της Διαχείρισης της Γνώσης θεωρώντας ότι το σύστημα καταρχήν θα πρέπει να ικανοποιεί μια σειρά από παραμέτρους και παράγοντες που ικανοποιούν τόσο τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων (χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην εκπαίδευση ενηλίκων) όσο και τις ανάγκες της επιχείρησης (επίτευξη επιχειρησιακών στόχων).

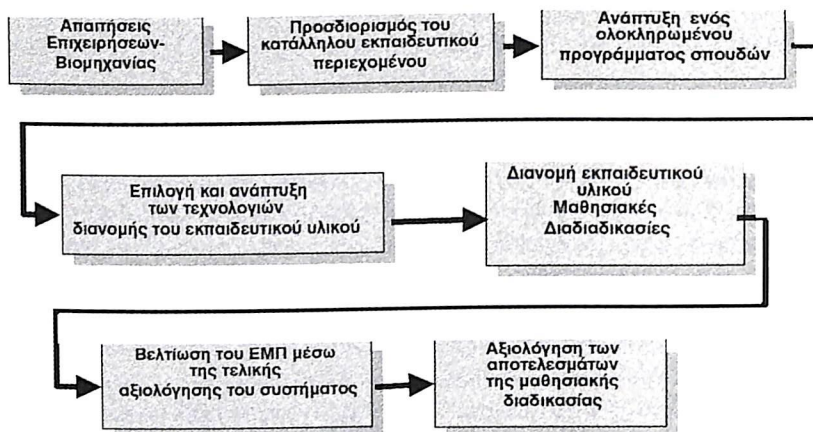
Ένα τυπικό σύστημα παροχής εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου στα πλαίσια ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων περιλαμβάνει τα εξής στάδια, όπως εξαφανίζονται στο Σχήμα 2 (βλ. επόμενη σελίδα).

Στο σύστημα αυτό τα κρίσιμα στάδια αναφέρονται στην ανάπτυξη του Εικονικού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (ΕΜΠ) και ειδικότερα:

- στις τεχνολογίες που θα υιοθετηθούν για την ανάπτυξη και την διανομή του εκπαιδευτικού υλικού
- στις διάφορες επιλογές σχετικά με τις μαθησιακές διαδικασίες που θα ακολουθηθούν δεδομένου ότι οι διάφορες μορφές εκ-

Σχήμα 2

Στάδια σχεδιασμού τυπικού συστήματος παροχής εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου στα πλαίσια ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων



παιδευτικών προγραμμάτων ενδέχεται να απαιτούν διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις π.χ. η εκπαίδευση σε τεχνικά θέματα ή εκπαίδευση σε επιχειρησιακά θέματα.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το μοντέλο Εικονικού Μαθησιακού Περιβάλλοντος που θα αναπτύξει ή θα υιοθετήσει η επιχείρηση. Ένα ΕΜΠ προκειμένου να είναι αποτελεσματικό και να καλύψει τους εκπαιδευτικούς στόχους της επιχείρησης, θα πρέπει κατά τη διαδικασία ανάπτυξής του να ικανοποιεί μια σειρά από παράγοντες και παραμέτρους που προκύπτουν από την επιλογή παροχής εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου. Στο Σχήμα 3 απεικονίζεται μια προτεινόμενη μεθοδολογία για την ανάπτυξη ΕΜΠ.

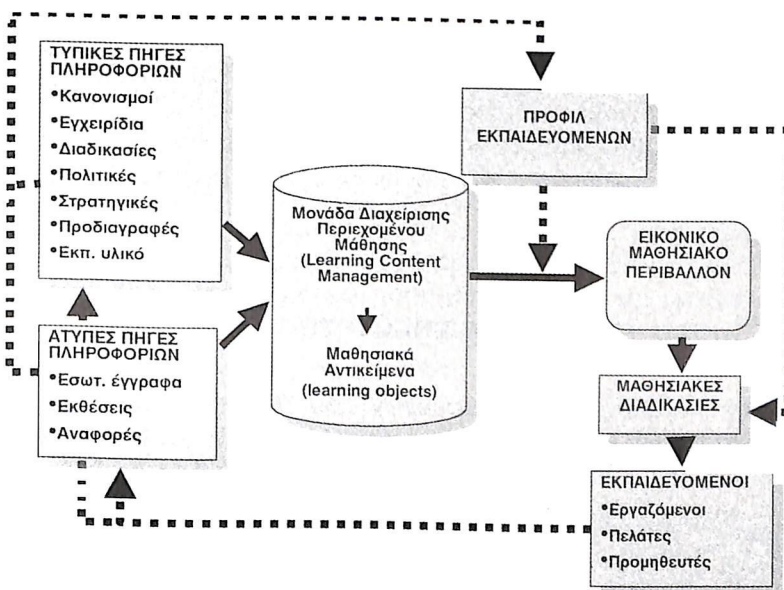
Σε ένα σύστημα Διαχείρισης της Γνώσης το ζητούμενο είναι να προσφερθεί η απαραίτητη ποσότητα γνώσης (και όχι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα), στον κρίσιμο χρόνο και σύμφωνα με το προφίλ του ατόμου, έτσι ώστε να λάβει αποφάσεις στα πλαίσια της εργασίας του. Στο Σχήμα 4 απεικονίζεται ένα ολοκληρωμένο σύστημα Διαχείρισης της Γνώσης με διαδικασίες e-learning.

Το σύστημα αυτό συλλέγει πληροφορίες από διάφορες πηγές τόσο τυπικές όσο και άτυπες, όπως είναι διάφορα εσωτερικά έγγραφα, εκθέσεις, αναφορές κ.λπ., μέσα από τα οποία συστηματοποιείται ένα μέρος της υπονοούμενης γνώσης. Οι πληροφορίες

Σχήμα 3
Εικονικό Μαθησιακό περιβάλλον



Σχήμα 4
Σύστημα Διαχείρισης της Γνώσης με διαδικασίες e-learning



αυτές αποθηκεύονται σε μια μονάδα διαχείρισης του περιεχομένου μάθησης, όπου υπάρχουν βάσεις μαθησιακού υλικού (learning repositories). Στη μονάδα αυτή οι πληροφορίες μετατρέπονται σε μαθησιακά αντικείμενα (learning objects) με τη χρήση metadata, έτσι ώστε να είναι επαναχρησιμοποιήσιμα τόσο σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα όσο και σε διάφορα ΕΜΠ. Μια σειρά από διεθνείς οργανισμούς και ερευνητικές ομάδες ασχολούνται με την ανάπτυξη προτύπων που θα πρέπει να ικανοποιεί η εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου. Στόχος είναι να επιτευχθεί συμβατότητα (compatibility) και διαλειτουργισμότητα (interoperability) μεταξύ των διαφόρων συστημάτων μάθησης μέσω διαδικτύου και των συστημάτων διαχείρισης των παιδαγωγικών στοιχείων τα οποία κατά κανόνα έχουν ανομοιογενή χαρακτηριστικά. Επίσης στόχος των διεθνών είναι και η επαναχρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών πηγών (εκπαιδευτικό υλικό) (Anido et al., 2001, 2002).

Ιδιαίτερης σημασίας σε ένα σύστημα Διαχείρισης Γνώσης είναι η περιγραφή του προφίλ του εκπαιδευόμενου, δεδομένου ότι ουσιαστικά περιγράφεται το είδος και η ποσότητα της γνώσης που θα μεταδοθεί αλλά και ο χρόνος στον οποίο πρέπει να μεταδοθεί. Για τη διάγνωση του προφίλ των εκπαιδευομένων χρησιμοποιούνται διαγνωστικά τεστ και με τεχνικές της τεχνητής νοημοσύνης προσδιορίζεται το προφίλ των εκπαιδευομένων. Να τονιστεί ότι σε ένα σύστημα Διαχείρισης της Γνώσης ως χρήστες θεωρούνται όχι μόνο οι εργαζόμενοι αλλά και οι πελάτες και προμηθευτές στα πλαίσια προωθημένων εφαρμογών μανάτζμεντ, όπως προγράμματα διαχείρισης σχέσεων με πελάτες (CRM) ή ολοκληρωμένων προγραμμάτων ολικής ποιότητας.

Τέλος αναλαμβάνονται οι μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες υλοποιούνται μέσω το ΕΜΠ και οι οποίες περιγράφονται στο Σχήμα 3.

6. Ζητήματα αποτελεσματικότητας

Υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών που διαπιστώνουν την σημασία ανάπτυξης ολοκληρωμένων συστημάτων Διαχείρισης της Γνώσης για την αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων θεωρώντας ότι συνιστά περιουσιακό στοιχείο καθώς και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Civi, 2000· Lee και Yang, 2000· Diakoulakis et al., 2004· Sher και Lee, 2004· Deskin et al., 2005· Derroch, 2005). Οι

Lee et al. (2005), Folkens και Spiliopoulou (2004) και Bose (2004) (οι οποίοι αναφέρονται σε σημαντικό πλήθος ερευνών αξιολόγησης συστημάτων Διαχείρισης της Γνώσης), προτείνουν συστήματα μέτρησης της αποδοτικότητας εφαρμογής συστημάτων Διαχείρισης της Γνώσης και σε κάθε περίπτωση αποδεικνύουν ότι η εφαρμογή τέτοιων συστημάτων παρουσιάζει σημαντική αποτελεσματικότητα και επιδρά θετικά στην αποδοτικότητα των επιχειρήσεων.

Αντίθετα δε βρέθηκαν εργασίες οι οποίες να αναφέρονται ευθέως σε ζητήματα κόστους εφαρμογής τέτοιων συστημάτων. Η επιλογή των επιχειρήσεων να αναπτύξουν ολοκληρωμένα συστήματα Διαχείρισης της Γνώσης αποτελεί επιλογή στρατηγικής και όπως αναφέρθηκε ανωτέρω απαιτείται και αλλαγή επιχειρησιακής κουλτούρας προς ένα μοντέλο πιο ανοικτό, με τάσεις προς την καινοτομία και την ομαδική εργασία (Call, 2005). Το οποίο κόστος εγείρεται από τέτοιας μορφής συστήματα αναφέρεται κυρίως στο κόστος της τεχνολογίας που τα υλοποιεί και στο ανθρώπινο δυναμικό που τα υποστηρίζει. Επειδή κατά κανόνα τα συστήματα αυτά εφαρμόζονται κυρίως σε μεγάλες επιχειρήσεις, θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτές έχουν ισχυρά υπολογιστικά συστήματα και το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό που θα αναπτύξει και θα υποστηρίξει τέτοιες εφαρμογές.

Η σύνδεση συστημάτων Διαχείρισης της Γνώσης με διαδικασίες εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου με την χρήση Εικονικών Μαθησιακών Περιβαλλόντων παρουσιάζουν μια σειρά από οικονομικά πλεονεκτήματα (Arvan, 1997· Campel, 1998· Ash, 2000· Rumble, 2001·). Χαμηλό κόστος για τη διανομή του εκπαιδευτικού προγράμματος σε μεγάλες γεωγραφικές περιοχές εφόσον χρησιμοποιείται η πλατφόρμα του διαδικτύου που ως τεχνολογία θεωρείται φθηνή. Χαμηλό κόστος για τεχνική υποστήριξη. Αποφυγή του κόστους που συνεπάγονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται με παραδοσιακό τρόπο, όπως ενοίκια αιθουσών και εξοπλισμών, έξοδα μετακίνησης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, κόστος από χαμένες ώρες εργασίας κ.ά.

7. Συμπεράσματα

Η εξέλιξη των χαρακτηριστικών της «νέας οικονομίας» δημιουργεί ένα νέο μοντέλο εργαζόμενου και μεταθέτει ένα μεγάλο

μέρος των επιχειρησιακών δραστηριοτήτων σε ένα εικονικό περιβάλλον, όπου ένα μεγάλο μέρος των εργασιακών διαδικασιών αναπτύσσονται σε δίκτυα υπολογιστών. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών πέρα από τα οποία προβλήματα δημιουργεί κατά την υιοθέτηση τους, παρέχει στις επιχειρήσεις απεριόριστες δυνατότητες.

Η νέα αυτή κατάσταση χαρακτηρίζεται από την ανάγκη των επιχειρήσεων να βασίζονται στη Διαχείριση της Γνώσης. Σήμερα η γνώση αποτελεί ένα περιουσιακό στοιχείο και θεωρείται ανταγωνιστικό πλεονέκτημα η αποτελεσματική διαχείρισή της. Τα παραδοσιακά μοντέλα εκπαιδευτικών πολιτικών των επιχειρήσεων δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά τόσο στην ευελιξία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναφορικά με το περιεχόμενο και το χρόνο παροχής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, όσο και στους πιθανούς χρήστες. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στα συστήματα Διαχείρισης της Γνώσης θα πρέπει να καλύπτουν, από άποψη περιεχομένου, τις μαθησιακές ενότητες (τόσο σε ποσότητα όσο και στο χρόνο παροχής) σε σχέση με τους πιθανούς χρήστες μεταξύ των οποίων πλέον εντάσσονται, εκτός από τους εργαζόμενους και οι πελάτες και προμηθευτές της επιχείρησης.

Για να επιτευχθεί η ευελιξία αυτή είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν ολοκληρωμένα συστήματα Διαχείρισης της Γνώσης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών, τα οποία να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που παρέχουν τα εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία αναπτύσσονται στο διαδίκτυο. Τα συστήματα αυτά θα πρέπει να αξιοποιούν τις διάφορες μορφές γνώσης που παράγονται στα πλαίσια μιας επιχείρησης. Επίσης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όλα τα επιμέρους ζητήματα τα οποία αναφύονται από τις μαθησιακές διαδικασίες μέσω διαδικτύου.

Αναφορές

- Alavi M. and Leidner D., «Knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues», *MIS Quarterly* 25 (1), 2001, σελ. 107-136.
- Anido-Rifon L., Fernandez-Inglesias J., Llamas-Nistal M., Caeiro-Rodriguez M., Santos-Gago J., Rodriguez-Estevez J.S., «A Component Model for Standardized Web-Based Education», *ACM Journal of Educational Resources in Computing* 1 (2), 2001, σελ. 1-21.

- Anido-Rifon L., Fernandes M., Caeiro M., Santos J., Rodrigues J., Llamas M., «Educational metadata and brokerage for learning resources», *Computers and Education* 38, 2002, σελ. 351-374.
- Arvan L., «The Economics of ALN: Some Issues», *Journal of Asynchronous Learning Networks* 1 (1), 1997, σελ. 17-27.
- Ash C., «Towards a New Cost-Aware Evaluation Framework», *Educational Technology and Society* 3 (4), 2000, σελ. 126-131.
- Benbya H., Passiante G., Belbaly N.A., «Corporate portal: a tool for knowledge management synchronization», *International Journal of Information Management* 24, 2004, σελ. 201-220.
- Bose R. and Sugumaran V., «Application of Knowledge Management Technology in Customer Relationship Management», *Knowledge and Process Management* 10 (1), 2003, σελ. 3-17.
- Bose R., «Knowledge management metrics», *Industrial Management and Data Systems* 104 (6), 2004, σελ. 457-468.
- Brandon-hall.com, *White paper on Learning Management and Knowledge Management: Is the Holy Grail of Integration Close at Hand?*, 2001, Available: www.brandon-hall.com.
- Campel O., *Asynchronous Learning Networks: Evaluating Anytime/Anywhere Learning*, 1998 (<http://www.parshift.com/OtherWise5.htm>).
- Call D., «Knowledge management - not rocket science», *Journal of Knowledge Management* 9 (2), 2005, σελ. 19-30.
- Carlsson S., «Knowledge Managing and Knowledge Management Systems in Inter-organizational Networks», *Knowledge and Process Management* 10 (3), 2003, σελ. 194-206.
- Chua A., «Knowledge management system architecture: a bridge between KM consultants and technologists», *International Journal of Information Management* 24, 2004, σελ. 87-98.
- Civi E., «Knowledge management as a competitive asset: a review», *Marketing Intelligence and Planning* 18 (4), 2000, σελ. 166-174.
- Coulson C., «Developing a corporate learning strategy», *Industrial and Commercial Training* 32 (3), 2000, σελ. 84-88.
- Danskin P., Englis B.J., Solomon M.R. Goldsmith M. and Davey J., «Knowledge management as competitive advantage: lessons from the textile and apparel value chain», *Journal of Knowledge Management* 9 (2), 2005, σελ. 91-102.
- Darroch J., «Knowledge management, innovation and firm performance», *Journal of Knowledge Management* 9 (3), 2005, σελ. 101-115.
- Davenport T. and Prusak L., *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston, MA, 1998.
- Demerest M., «Understand knowledge management», *Journal of Long Range Planning* 30 (3), 1997, σελ. 374-384.
- Despres C., «Knowledge management(s)», *Journal of Knowledge Management* 3 (2), 1999, σελ. 110-123.

- Diakoulakis I., Georgopoulos N., Koulouriotis D. and Emiris D., «Towards a holistic knowledge management model», *Journal of Knowledge Management* 8 (1) 2004, σελ. 32-46.
- Edwards J.S., Shaw D. and Collier P.M., «Knowledge management systems: finding a way with technology», *Journal of Knowledge Management* 9 (1), 2005, σελ. 113-125.
- Folkens F. and Spiliopoulou M., «Towards an Evaluation Framework for Knowledge Management Systems», στο: D. Karagiannis and U. Reimer (eds), *PAKM 2004, LNAI 3336*, 2004, σελ. 23-34.
- Frappalo C. and Toms W., *Knowledge Management: From Terra Incognita to Terra Firma. The Delphi Group*, 1997, Available: <http://www.delphigroup.com/articles/1997/11071997KMThoughtMgmt.html>.
- Goodyear P., «Seeing Learning as Work: Implications for Understanding and Improving Analysis and Design», *Journal of Courseware Engineering* 2, 1999, σελ. 3-11.
- Kargidis T., Manitsaris A. and Stamatis D., «Virtual Learning Institution: a distributed model for Networked Open Learning for the Purposes of Lifelong Learning», *Journal of Information Technology Impact* 3 (1), 2003, σελ. 11-24.
- Lee K.C., Sangjae Lee S. and In Won Kang I.W., «KMPI: measuring knowledge management performance», *Information and Management* 42, 2005, σελ. 469-482.
- Lee C.C. and Yang J., «Knowledge value chain», *Journal of Management Development* 19 (9), 2000, σελ. 783-793.
- Lindvall M., Rus I. and Sinha S.S., «Software systems support for knowledge management», *Journal of Knowledge Management* 7 (5), 2003, σελ. 137-150.
- Liebowitz J., *Knowledge management handbook*, CRC Press, Boca Raton, FL, 1999.
- Lytras M., Pouloudi A. and Poulymenakou A., «A Framework for Technology Convergence in Learning and Working», *Educational Technology and Society* 5 (2), 2002, σελ. 99-106.
- Lytras M., Pouloudi A. and Poulymenakou A., «Knowledge management convergence - expanding learning frontiers», *Journal of Knowledge Management* 6 (1), 2002, σελ. 40-51.
- Ma J. and Hemmje M., «Knowledge Management: System Architectures, Main Functions, and Implementing Techniques», στο: Y. Han, S. Tai and D. Wikarski (eds), *EDCIS 2002, LNCS 2480*, 2002, σελ. 155-167.
- Metaxiotis K., Psarras J. and Papastefanatos S., «Knowledge and information management in e-learning environments: the user agent architecture», *Information Management and Computer Security* 10 (4), 2002, σελ. 165-170.
- Moffett S., Rodney McAdam R. and Parkinson S., «Technological Utiliza-

- tion for Knowledge Management», *Knowledge and Process Management* 11 (3), 2004, σελ. 175-184.
- Nonaka I. and Takeuchi H., *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York, 1995.
- Plessis M. and Boon J.A., «Knowledge management in eBusiness and customer relationship management: South African case study findings», *International Journal of Information Management* 24, 2004, σελ. 73-86.
- Prometheus, «Knowledge Management in Corporates and SMEs: Principles and case Studies», *Project report SIG Corporate*, 2001.
- Rumble G., «The Costs and Costing of Networked Learning», *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (2), 2001, σελ. 75-95.
- Sher P.J. and Lee V.C., «Information technology as a facilitator for enhancing dynamic capabilities through knowledge management», *Information and Management* 41, 2004, σελ. 933-945.
- Sparrow J., «Knowledge Management in Small Firms», *Knowledge and Process Management* 8 (1), 2001, σελ. 3-16.
- Spector M., «An Overview of Progress and Problems in Educational Technology», *Interactive Educational Multimedia* 3, 2001, σελ. 27-37.
- Stefanou K., Sarmaniotis Ch. and Stafyla A., «CRM and customer-centric knowledge management: an empirical research», *Business Process Management Journal* 9 (5), 2003, σελ. 617-634.
- Tiwana A., *Knowledge management toolkit, The practical techniques for building a knowledge management system*, Prentice Hall, New York, 1999.
- Wiig K., *Knowledge Management Methods: Practical Approaches to Managing Knowledge*, Sigma Press, 1995.
- Wiig K., «Knowledge management: an introduction and perspective», *Journal of Knowledge Management* 1 (1), 1997, σελ. 6-14.
- Wild R., Griggs K. and Dawning T., «A framework as a tool for knowledge management», *Industrial management and Data Systems* 102 (7), 2002, σελ. 371- 380.
- Woelk D. and Agarwal S., «Integration of e-Learning and Knowledge Management», *AACE World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education*, vol. 1, 2002, σελ. 1035-1042.
- Wong K.Y. and Aspinwall E., «Knowledge Management Implementation Frameworks: A Review», *Knowledge and Process Management* 11 (2), 2004, σελ. 93-104.



ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Τριμηνιαία
Πολιτική και Οικονομική
Επιθεώρηση

ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ Τριμηνιαία Πολιτική και Οικονομική Επιθεώρηση

Ιανουάριος-Μάρτιος 2006, 10 €

Τεύχος 1^ο

Η κοινωνία της πληροφορίας

- » Κόφι Ανάν
- » Γιώργος Παπαδημητρίου
- » Θεόδωρος Παπαχρόνιου
- » Παύλος Σαυράκης
- » E. Beyer
- » M. Dettmer
- » S. Nedelchev
- » R. Surana



- Ευρωπαϊκά Κοινωνικά Μοντέλα
André Sapir, Τάσος Γιαννίτογης
- Για μια νέα Παγκόσμια Διακυβέρνηση:
ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης
P. Lamy, M. Παπαγιαννάκης, Α. Μαντάκης

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ Τριμηνιαία Πολιτική και Οικονομική Επιθεώρηση

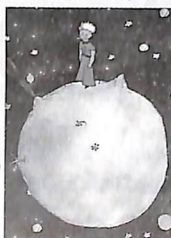
Απρίλιος-Ιούνιος 2006, 10 €

Τεύχος 2^ο

ΑΦΙΕΡΩΜΑ

Πόλεμος και Ειρήνη
στον 21ο αιώνα

- Για το νόημα του προεδρικού θεσμού,
Έπαινος στον Κωνσταντίνο Στεφανόπουλο
Δημήτρης Θ. Τσίτσος
- Κύπρος: Το Δημοψήφισμα
της 24ης Απριλίου 2004.
Κ. Ζέπος, Μ. Ατταλίδης, Γ. Ιωάννου,
Τ. Χατζηδημητρίου
- Η Ελλάδα, η Ευρώπη και ο Κόσμος
Β. Θεοδωρόπουλος, Ι. Αρναούτση, Κ. Καλλίρης, Γ. Κασιόπουλος,
Θ. Κουλουριές, Α. Κούρκουλος, Μ. Μοράνης, Α. Μπερόπουλος, Α. Παπαχέλς,
Τ. Παπιάς, Ρ. Σωμερτίτης, Π. Τσίτσας, Α. Τσιούκας



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ Τριμηνιαία Πολιτική και Οικονομική Επιθεώρηση

Σεπτέμβριος 2006, 10 €

Τεύχος 3

Ελλάδα - 25 χρόνια ενωσιακού βίου

- » Νόβα Κανελλοπούλου
- » Γιώργος Παπαδημητρίου
- » Θεόδωρος Σιγής
- » Αργύρης Πασιός
- » Θεόδωρος Τσίτσος
- » Μιχάλης Σαυράκης
- » Χαράλαμπος Κωνσταντάκης



- Οι Ενωμένες Πολιτείες
της Ευρώπης: Οι προτάσεις
του Γκι Βέρχοφσταντ
- Η Ελλάδα, η Ευρώπη και ο κόσμος
Α. Ανδριανόπουλος, Ν. Βουλέλης, Δ. Γουστόγιος, Στ. Ευσταθιάδης, Κ. Ζέπος,
Η. Κανελλής, Γ. Κασιόπουλος, Φίλ Καρλς, Α. Κούρκουλος, Γ. Μανδαλίδης,
Π. Μανδραβέλης, Μ. Μοράνης, Ν. Μουζέλης, Ε. Παπαδόκη, Τ. Παπιάς,
Κ. Παρόσης, Ρ. Σωμερτίτης, Π. Τσίτσας, Α. Τσιούκας, Τρ. Χατζηδημητρίου

BIENVENUE A LA GRECE

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150

E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Διαφορές χαρακτηριστικών των μεταπτυχιακών φοιτητών σε προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών: Ευκαιρίες και κίνδυνοι επιλογής καριέρας

Κώστας Συριόπουλος*,
Γεράσιμος Πομώνης**

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο οι μεταπτυχιακοί φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών διατρέχουν τον κίνδυνο επιλογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που δεν τους ταιριάζει σε ό,τι αφορά, είτε στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης σε σχέση με τους προτιμώμενους από αυτούς τρόπους μάθησης είτε στις επαγγελματικές προοπτικές που συνδέονται με τους τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους. Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε 255 μεταπτυχιακούς φοιτητές έξι Ελληνικών Πανεπιστημίων έχει ως βάση την τρίτη έκδοση του ερωτηματολογίου του Kolb για τη διάγνωση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων. Τα αποτελέσματα δείχνουν διαφορές στα γενικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, στις διδακτικές-μαθησιακές στρατηγικές και στην επαγγελματική τους καταλληλότητα.

* Ο Κ. Συριόπουλος είναι αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών.

** Ο Γ. Πομώνης είναι στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών.

Εισαγωγή και επισκόπηση βιβλιογραφίας

«Εάν υπάρχει ένα πράγμα για την επιστήμη που οι παιδαγωγοί και οι επιστήμονες εύχονται ότι οι φοιτητές θα έπρεπε να μάθουν... είναι πώς να σκέπτονται κριτικά περί των επιστημονικών δεδομένων και θεωριών και να είναι ικανοί να τα συνθέτουν και να τα εφαρμόζουν... Οι φοιτητές χρειάζονται προκλήσεις..., οι διδάσκοντες πρέπει να διδάσκουν γεγονότα και ιδέες (ενταγμένα) σε γενικότερο πλαίσιο και όχι μεμονωμένα και να οδηγούν τους φοιτητές στην εποπτεία της δικής τους μάθησης... Αλλά αυτή η προσέγγιση καθώς επίσης και άλλες θεωρίες της μάθησης επιζητούν ευρείες, τυχαίες, “κλινικά” ελεγχόμενες δοκιμές... Η ιατρική τελικά εξελίσσεται σε επιστήμη βασιζόμενη σε αποδεικτικά στοιχεία. Σίγουρα, εδώ και πολύ καιρό, και η παιδαγωγική (επιστήμη) πρέπει να κάνει το ίδιο».

Sharon Begley, επιστημονικός συντάκτης
της *Wall Street Journal*,
σε άρθρο της ευρωπαϊκής έκδοσης,
17-19 Δεκεμβρίου 2004

Το ενδιαφέρον των αποφοίτων διαφόρων επιστημονικών πεδίων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως των αποφοίτων των τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων και των οικονομικών τμημάτων για μεταπτυχιακές επιχειρησιακές σπουδές έχει ως αποτέλεσμα την σημαντική αύξηση του αριθμού των προσφερόμενων προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών επιπέδου Master's. Παράλληλα οι εξελίξεις στην πληροφορική και τις τηλεπικοινωνίες, αφενός έχουν μεταβάλλει τον τρόπο που τα προγράμματα αυτά προσφέρονται (Womack, 2001) και αφετέρου έδωσαν τη δυνατότητα προσφοράς νέου τύπου «εξ αποστάσεως» προγραμμάτων αυξάνοντας ακόμη περισσότερο τον αριθμό των μεταπτυχιακών φοιτητών. Το αυξημένο ενδιαφέρον για μεταπτυχιακές επιχειρησιακές σπουδές –και ιδιαίτερα η έκρηξη ενδιαφέροντος για τα προγράμματα MBA της περασμένης δεκαετίας– δικαιολογείται από την προσδοκία σταδιοδρομίας και οικονομικών απολαβών που φαίνεται να είναι συνυφασμένη με τα προγράμματα αυτά. Από την δική τους οπτική γωνία τα ακαδημαϊκά ιδρύματα είδαν στα προγράμματα αυτά μια νέα πηγή εσόδων μέσω των διδασκτρων των προγραμμάτων αυτών και έχουν αποδυθεί σε έναν αγώνα

προβολής τους, για την προσέκλυση επαρκούς αριθμού φοιτητών, ούτως ώστε όχι μόνο να καλύπτονται οι διαθέσιμες θέσεις αλλά και να επιλέγονται οι καλύτεροι μεταξύ των υποψηφίων. Ανάλογες είναι οι εξελίξεις και στην Ελλάδα, όπου ο αριθμός των μεταπτυχιακών προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, στα περισσότερα από αυτά υπάρχουν δίδασκτρα, ενώ τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα που προσφέρουν τέτοιες σπουδές, όχι μόνο φροντίζουν να τις προβάλλουν, αλλά διοργανώνουν ενημερωτικές ημερίδες για τους τεταρτοετείς φοιτητές τους, ώστε να τους προσελκύσουν. Αυτές οι εξελίξεις δημιουργούν αυξημένες δυνατότητες επιλογής προγράμματος για τους υποψήφιους μεταπτυχιακούς φοιτητές, ενώ το πρόβλημα της σωστής επιλογής προγράμματος σπουδών έχει οδηγήσει στην κυκλοφορία διαφόρων πληροφοριακών εκδόσεων για τα ανά την υφήλιο προσφερόμενα μεταπτυχιακά προγράμματα και κυρίως MBA (βλ. π.χ. «Which MBA», 16th ed., *Financial Times*, Prentice Hall, 2005). Η αύξηση των επιλογών όμως συνοδεύεται και από τον κίνδυνο επιλογής ενός προγράμματος που δεν θα τους αποδώσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν δυο παράγοντες του κινδύνου τον οποίο οι μεταπτυχιακοί φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών αναλαμβάνουν με την επιλογή ενός προγράμματος σπουδών. Ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με το ενδεχόμενο η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης να μην τους ταιριάζει σε σχέση με τους προτιμώμενους από αυτούς τρόπους μάθησης. Ο δεύτερος συνδέεται με το ενδεχόμενο οι επαγγελματικές προοπτικές των προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών να μην ταιριάζουν με τις επαγγελματικές προοπτικές που οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι των φοιτητών υποδηλώνουν. Η παρούσα έρευνα γίνεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα σε τόσο μεγάλο αριθμό Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων και φοιτητών. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμπληρώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία, πέραν των αντίστοιχων ερευνών σε Πανεπιστήμια των ΗΠΑ, Καναδά, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλίας, Ν. Ζηλανδίας και αλλαχού. Σε έρευνα του περιοδικού *The Economist* (September 10th, 2005) για την παγκόσμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αναφέρεται η σημασία που δίνουν Ακαδημαϊκά Ιδρύματα της Ινδίας και της Κίνας στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων στην προσπάθειά τους να ανταγωνιστούν πανεπιστήμια της Ευρώπης και των ΗΠΑ. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι στο University of Phoenix των ΗΠΑ, το ο-

ποίο προσφέρει προγράμματα στις επιχειρησιακές σπουδές και στην τεχνολογία για εργαζόμενους ενήλικες, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται μόνο σε ό,τι αφορά στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Η απόκτηση της γνώσης είναι το αποτέλεσμα της διαδραστικής σχέσης διδασκόντων-διδασκομένων στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Boyce, 2001), η οποία συνδέει τις χρησιμοποιούμενες διδακτικές μεθόδους με τις διδακτικές προτιμήσεις και μαθησιακές στρατηγικές που οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι συνεπάγονται (Duff, 1997· Kolb, 2000). Η επιτυχής επαγγελματική σταδιοδρομία σχετίζεται με τους τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους, καθόσον αυτοί επηρεάζουν –και ως ένα βαθμό επηρεάζονται από– τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων (Kolb, 2000· Honey and Mumford, 2000· Nawrocki, David and Christine, 2005). Η αμφίδρομη σχέση διδασκαλίας-μάθησης θα αποδώσει τα μέγιστα αν, οι μεν διδάσκοντες επικεντρωθούν στη σπουδή της διαδικασίας αυτής (Johnston et al., 2001) λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τούς τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους των εκάστοτε φοιτητών τους (Salemi et al., 2001), οι δε φοιτητές συνειδητοποιήσουν τις μαθησιακές στρατηγικές τους και προσπαθήσουν να τις διευρύνουν (Kolb, 2000). Κατά συνέπεια, η μεγιστοποίηση της ωφέλειας για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές θα επιτευχθεί με τη μέγιστη δυνατή ισορροπία μεταξύ διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών αφενός και με την βέλτιστη επιλογή μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που να οδηγεί σε επαγγελματική καριέρα, η οποία να συνάδει με τους τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους των φοιτητών αφετέρου. Ακόμα, είναι σημαντική η έρευνα των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων των φοιτητών, τόσο στη σύνδεση της πανεπιστημιακής μόρφωσης με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, όσο και στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και του μαθησιακού αποτελέσματος που επιτυγχάνουν τα Πανεπιστήμια (Becker, 2000). Κάτι ανάλογο συμβαίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο με την εφαρμογή της Teaching Quality Assessment.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας, μικρός σχετικά, αριθμός «εργαλείων» διερεύνησης των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων για ενήλικες και τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιούνται από ερευνητές διαφόρων επιστημών. Οι Meyers και Briggs κατασκεύασαν από τη δεκαετία του 1940 τον «δείκτη τύπου» (Meyers-Briggs Type Indicator – MBTI) βασισμένο στη θεωρία μάθησης του Jung. Έκτοτε, το αυξημένο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον

για τη διερεύνηση των τρόπων μάθησης των ενηλίκων, οδήγησε στη δημιουργία και άλλων εργαλείων μέτρησης, όπως το ILP – Inventory of Learning Processes (Schmeck et al., 1977), το LSIv3 – Learning Style Inventory version 3 (Kolb, 1999), το LSQ – Learning Styles Questionnaire 80-item version (Honey και Mumford, 2000) και το ILS – Index of Learning Styles (Felder και Silverman, 1996). Αυτά τα εργαλεία είναι και τα πλέον συχνά χρησιμοποιούμενα στις διεθνείς έρευνες, είτε αυτούσια, είτε ως βάση κατασκευής νέων ερωτηματολογίων από τους εκάστοτε ερευνητές, με πιο γνωστό και ευρέως χρησιμοποιημένο το LSI του Kolb. Ο Duff (1997) χρησιμοποίησε το LSQ και το ILP για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ τρόπων μάθησης και πρόβλεψης ακαδημαϊκής επίδοσης φοιτητών λογιστικής. Σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες πάνω στο θέμα αυτό, τα αποτελέσματά του δεν πιστοποιούν αυτή τη σχέση, γεγονός που αποδίδεται σε διαφορές κουλτούρας, επαγγέλματος, επιστημονικής εξειδίκευσης, ή ακόμη και στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων. Η Kreber (1998) χρησιμοποίησε το LSI για να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, κριτικής σκέψης και ψυχολογικών τύπων και υποστηρίζει ότι η Θεωρία Εμπειρικής Μάθησης του Kolb μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να βοηθηθούν οι φοιτητές στην ανάπτυξη διαισθητικότητας και έλλογης σκέψης, για να είναι ικανοί να οδηγούνται μόνοι τους στη δια βίου μάθηση. Οι Whipple και Moberg (2000) χρησιμοποίησαν το LSI ως βάση ενός ερωτηματολογίου που κατασκεύασαν, για να διερευνήσουν τις προσδοκίες φοιτητών επιχειρησιακών σπουδών για τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες και τα αποτελέσματά τους δείχνουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ τρόπων μάθησης και επιθυμητών σχέσεων με τους διδάσκοντες. Ο Heffler (2001) χρησιμοποίησε το LSI για τη διερεύνηση των διαφορών στους τρόπους μάθησης σε σχέση με την ηλικία και το φύλο και τα αποτελέσματά του δείχνουν μη σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και τρόπων μάθησης, σημαντική συσχέτιση μεταξύ κάποιων τρόπων μάθησης και φύλου και μη σημαντική για κάποιους άλλους τρόπους μάθησης και φύλου, ενώ μέσω hierarchical cluster analysis διαπιστώνει τη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων φοιτητών που να έχουν συνοχή, παρά το γεγονός ότι τα μέλη τους παρουσιάζουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Ο Loo (2002) χρησιμοποίησε το LSI για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ τρόπων μάθησης και επιλογής κατευθύνσεων από τους φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών και τα αποτελέσματά του δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών εμπίπτει σε διαφορετικό μαθη-

σιακό τύπο από τις νόρμες του Kolb. Οι Wessel και Williams (2004) χρησιμοποίησαν το LSI και εργαλεία μέτρησης των κριτικών δεξιοτήτων των φοιτητών για να διαπιστώσουν τη σχέση μεταξύ τρόπων μάθησης και μαθησιακών τύπων αφενός και κριτικών δεξιοτήτων αφετέρου και τα αποτελέσματά τους δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ ενός από τους τέσσερις μαθησιακούς τύπους του Kolb (βλ. παρακάτω) και των κριτικών δεξιοτήτων. Οι Barnes et al. (2004) χρησιμοποίησαν το LSI για να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ τρόπων μάθησης φοιτητών προγράμματος MBA και των προτιμήσεών τους για τις διδακτικές μεθόδους. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης υποδηλώνουν και διαφορετικές προτιμήσεις στις διδακτικές μεθόδους. Οι Adler et al. (2004) χρησιμοποίησαν το LSI για να εξετάσουν την επίδραση από τη χρήση διαφορετικών τύπων μελετών περιπτώσεων (case studies), για τη διδασκαλία κοστολόγησης και διοικητικής λογιστικής στη διεύρυνση των τρόπων μάθησης των φοιτητών, και τα αποτελέσματά τους δείχνουν βελτίωση των τρόπων μάθησης προς πλέον ισορροπημένους τρόπους μάθησης για τους φοιτητές που είχαν ενεργό συμμετοχή σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Η ευρύτατη χρήση του LSI του Kolb, δε σημαίνει ότι το εργαλείο αυτό έχει γίνει δεκτό χωρίς κριτική. Η κριτική που ασκείται σχετίζεται τόσο με την θεωρητική θεμελίωση του εργαλείου, όσο και με τα συμπεράσματα που εξάγονται από τη χρήση του, όπως οι κριτικές που ακολουθούν. Ο Jarvis (1995, σελ. 68-75) θεωρεί ότι η διαδικασία της μάθησης είναι ένα σύνθετο πρόβλημα, του οποίου ο μαθησιακός κύκλος τού μοντέλου τού Kolb (βλ. στα επόμενα) αποτελεί μια απλούστευση. Με πειραματική εφαρμογή του μοντέλου του Kolb σε ενήλικες και τη σταδιακή προσαρμογή του μοντέλου αυτού στις μαθησιακές εμπειρίες των συμμετεχόντων, προέκυψε ένα σύνθετο μοντέλο, όπου η εμπειρία δεν οδηγούσε πάντοτε σε μάθηση. Ο Garner (2000) αναλύει τις θεωρητικές βάσεις του μοντέλου τού Kolb που σχετίζονται με τις θεωρίες του Jung για τους ψυχολογικούς τύπους και του Tyler για την ατομικότητα και τη σταθερότητά της και υποστηρίζει ότι υπάρχει πρόβλημα στη θεωρητική στήριξη των μαθησιακών τύπων του μοντέλου του Kolb. Οι Lawson και Johnson (2002) ελέγχουν τη σύνδεση μεταξύ της διάστασης πρόσληψης της πληροφορίας ή εμπειρίας του μοντέλου του Kolb και των χρησιμοποιούμενων διδακτικών μεθόδων σε πρόγραμμα κολεγίου βιολογίας και δεν διαπιστώνουν συσχέτιση μεταξύ τους. Τέλος, ο Duff (2004), έχοντας ο ίδιος χρησιμοποιήσει το LSI και αναγνωρίζοντας τη χρησιμότητά

του, διερευνά ένα εναλλακτικό εργαλείο υποστήριξης της θεωρίας του Kolb, το οποίο ενδέχεται να έχει λιγότερους ψυχομετρικούς περιορισμούς από το LSI.

Μεθοδολογία

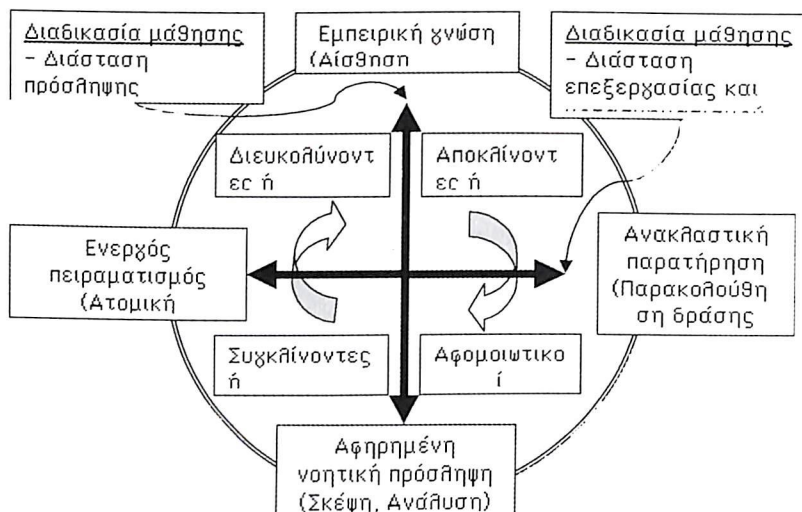
Η παρούσα εμπειρική μελέτη στοχεύει στην «κλινική» διαπίστωση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων φοιτητών επιλεγμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών έξι Ελληνικών Πανεπιστημίων. Η ιδιαιτερότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο εύρος της γεωγραφικής προέλευσης του δείγματος και στην ποικιλία της σύνθεσής του, καθόσον συμμετείχαν φοιτητές από έξι πανεπιστήμια και όχι από ένα που είναι η συνήθης διεθνής πρακτική. Παράλληλα, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε έχει παραγάγει δεδομένα, ώστε να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας και να δοθούν επαρκείς και αξιόπιστες απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, όπου οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν τις διδακτικές μεθόδους για την παρουσίαση των πληροφοριών γνώσης, ταιριάζει στις διδακτικές-μαθησιακές προτιμήσεις των φοιτητών, στο πώς δηλαδή οι φοιτητές προσλαμβάνουν και μετασχηματίζουν την πληροφορία σε μάθηση;
2. Οι επαγγελματικές προοπτικές των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ταιριάζουν με αυτές που οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι των φοιτητών υποδηλώνουν;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά εξυπηρετούν τη διερεύνηση των δύο παραγόντων του κινδύνου που αναλαμβάνουν οι φοιτητές με την επιλογή ενός προγράμματος επιχειρησιακών σπουδών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Το LSI v.3 του Kolb αποτελεί τη βάση του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και, ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη περιγραφή του. Το εργαλείο αυτό επιλέχτηκε για λόγους συγκρισιμότητας με αντίστοιχες διεθνείς έρευνες, εξαιτίας του ότι είναι το πλέον χρησιμοποιούμενο¹. Το LSI βασίζεται στο Μοντέλο Εμπειρικής Μάθησης του Kolb (Kolb, 1984). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η διαδικασία μάθησης έχει δυο διαστάσεις, την διάσταση της πρόσληψης μιας πληροφορίας ή εμπειρίας και τη διάσταση της επεξερ-

Διάγραμμα 1
Ο κύκλος μάθησης του Kolb



γασίας και μετασχηματισμού της πληροφορίας ή εμπειρίας (Διάγραμμα 1). Κατά την πρόσληψη της πληροφορίας ή εμπειρίας άλλα άτομα στηρίζονται –περισσότερο ή λιγότερο– στις αισθήσεις τους και άλλα στη σκέψη και ανάλυση. Κατά την επεξεργασία και τον μετασχηματισμό της πληροφορίας ή εμπειρίας άλλα άτομα προτιμούν –περισσότερο ή λιγότερο– να ενασχοληθούν προσωπικά και πρακτικά και άλλα προτιμούν να λαμβάνουν θέση παρατηρητή και να αντιδρούν ανάλογα. Αυτά τα δύο ζεύγη διαφορετικών τρόπων πρόσληψης αφενός και επεξεργασίας και μετασχηματισμού πληροφοριών και εμπειριών αφετέρου αποτελούν τις τέσσερις φάσεις (ή στάδια) του μαθησιακού κύκλου. Η φάση στο επάνω μέρος του κύκλου καλείται «εμπειρική γνώση» και στηρίζεται στις αισθήσεις. Στη συνέχεια –δεξιόστροφα– είναι η φάση της «ανακλαστικής παρατήρησης», που στηρίζεται στην παρακολούθηση άλλων δραστηριοποιούμενων. Στο κάτω μέρος είναι η φάση της «αφηρημένης (θεωρητικής) νοητικής πρόσληψης», που στηρίζεται στη σκέψη και την ανάλυση και η τέταρτη είναι η φάση του «ενεργού πειραματισμού», που στηρίζεται στην ατομική πρακτική ενασχόληση. Οι τέσσερις αυτές φάσεις αποτελούν τους τέσσερις διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Η ολοκλήρωση της μάθησης προϋποθέτει τη διέλευση και από τις τέσσερις φάσεις, όμως κάθε άτομο έχει τις ι-

διαίτερες μαθησιακές προτιμήσεις του και αυτό σημαίνει ότι για κάθε άτομο η μάθηση αρχίζει από τη συγκεκριμένη περισσότερο προτιμώμενη φάση του κύκλου. Το LSI είναι δομημένο έτσι ώστε οι απαντήσεις να οδηγούν σε συγκέντρωση μονάδων για κάθε μια από τις τέσσερις αυτές φάσεις. Οι μονάδες που συγκεντρώνονται για κάθε φάση δεν έχουν την ίδια βαρύτητα στην προτίμηση κάθε φάσης, παρότι ο ελάχιστος και μέγιστος αριθμός μονάδων είναι οι ίδιοι για τις τέσσερις φάσεις, πλην της περίπτωσης επίτευξης του μέγιστου ή του ελάχιστου αριθμού μονάδων, όποτε πρόκειται για πλήρη προτίμηση ή πλήρη αποφυγή του αντίστοιχου τρόπου μάθησης. Τα αποτελέσματα με τις μονάδες κατά φάση αποτυπώνονται σε ένα διάγραμμα ομόκεντρων κύκλων όπου οι δυο κάθετες και οι δυο οριζόντιες ακτίνες αντιπροσωπεύουν τις τέσσερις φάσεις. Η αποτύπωση αυτή δημιουργεί ένα τετράπλευρο σχήμα (χαρταετός) όπου η πλευρά με το μεγαλύτερο μήκος καταδεικνύει τον προτιμώμενο συνδυασμό πρόσληψης, και επεξεργασίας και μετασχηματισμού μιας πληροφορίας ή εμπειρίας για κάθε άτομο και αυτός ο συνδυασμός υποδηλώνει τον μαθησιακό τύπο κάθε ατόμου. Όσο περισσότερο συμμετρικό προς το κέντρο είναι το τετράπλευρο που σχηματίζεται, τόσο πιο ισορροπημένη είναι η διαδικασία μάθησης ενός ατόμου, γιατί το άτομο αυτό εκμεταλλεύεται καλύτερα και τους τέσσερις τρόπους μάθησης στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Ο συνδυασμός χαρακτηριστικών «εμπειρικής γνώσης» και «ανακλαστικής παρατήρησης» έχει ως αποτέλεσμα «αποκλίνοντες» ή «παρεκκλαστικούς» μαθησιακούς τύπους, ο συνδυασμός χαρακτηριστικών «ανακλαστικής παρατήρησης» και «αφηρημένης (θεωρητικής) νοητικής πρόσληψης» έχει ως αποτέλεσμα «αφομοιωτικούς» μαθησιακούς τύπους, ο συνδυασμός χαρακτηριστικών «αφηρημένης (θεωρητικής) νοητικής πρόσληψης» και «ενεργού πειραματισμού» έχει ως αποτέλεσμα «συγκλίνοντες» ή «συγκεντρωτικούς» μαθησιακούς τύπους και τέλος ο συνδυασμός χαρακτηριστικών «ενεργού πειραματισμού» και «εμπειρικής γνώσης» έχει ως αποτέλεσμα «διευκολύνοντες» ή «εξυπηρετικούς» μαθησιακούς τύπους. Η έρευνα με βάση το Μοντέλο Εμπειρικής Μάθησης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι που προκύπτουν με βάση αυτούς συνδέονται, αφενός με τις μαθησιακές προτιμήσεις και αφετέρου με την επαγγελματική καταλληλότητα των ατόμων.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του εαρινού εξαμήνου του 2005. Το δείγμα αποτελείται από φοιτητές –κατά αλφαβητική σειρά των αντίστοιχων Πανε-

πιστημίων– του προγράμματος Πληροφορικής και Διοίκησης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του προγράμματος Τραπεζικής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, των προγραμμάτων Διοίκησης Υπηρεσιών και Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, των προγραμμάτων Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής και MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, του προγράμματος MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών και του προγράμματος MBA του Πανεπιστημίου Πειραιά. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιελάμβανε 33 ερωτήσεις, ένα μέρος των οποίων είχε ως βάση το ερωτηματολόγιο για τη διάγνωση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων του Kolb και ήταν ανώνυμο – όπως συνήθως γίνεται στις ανάλογες διεθνείς έρευνες λόγω ψυχοσυναισθηματικής ευαισθησίας των ερωτήσεων και των πιθανών αντιδράσεων των ερωτώμενων σε θέματα που άπτονται προσωπικών δεδομένων, αλλά κάθε φοιτητής είχε τον δικό του κωδικό που χρησίμευσε για ανατροφοδότηση και διορθώσεις. Η όλη διαδικασία ολοκληρωνόταν παρουσία των ερευνητών στα πλαίσια του χρόνου που ήταν απαραίτητος για την ενημέρωση, την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και την ανατροφοδότηση.

Επιλογή και ανάλυση δείγματος

Κατά την περίοδο διενέργειας της έρευνας προγράμματα επιχειρησιακών μεταπτυχιακών σπουδών προσέφεραν δέκα πανεπιστήμια: Αιγαίου, Αριστοτέλειο, Ανοικτό, Εθνικό και Καποδιστριακό, Κρήτης – Πολυτεχνείο, Μακεδονίας, Οικονομικό Αθηνών, Πάντειο, Οικονομικό Τμήμα και Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστημίου Πατρών και Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Συνολικά, προσφέρονταν εξήντα μεταπτυχιακά προγράμματα στα οποία γίνονταν δεκτοί περίπου 2.500 μεταπτυχιακοί φοιτητές. Ακολούθησε μια περίοδος επαφών με διευθυντές προγραμμάτων και διδάσκοντες και επετεύχθησαν συμφωνίες επισκέψεων για την έρευνα σε δώδεκα τμήματα από οκτώ μεταπτυχιακά προγράμματα (ποσοστό 13,3%) έξι πανεπιστημίων (ποσοστό 60%), με αποτέλεσμα τη συλλογή 255 έγκυρων ερωτηματολογίων (ποσοστό πάνω από 10%). Η επιλογή των τμημάτων που συνθέτουν το δείγμα της έρευνας έγινε με στόχο την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή φοιτητών με το μικρότερο δυνατό κόστος και την επίτευξη αντικειμενικότητας. Ο αριθμός των 255

φοιτητών του δείγματος θεωρείται σχετικά μεγάλος σε σύγκριση με τα διεθνή δεδομένα – Adler et al. (2004) 78 φοιτητές, Barnes et al. (2004) 44 φοιτητές, Duff (1997) 142 φοιτητές, Heffler (2001) 85 και 70 φοιτητές σε δυο φάσεις, Kreber (1998) 142 φοιτητές, Loo (2002) 437 φοιτητές από ένα πανεπιστήμιο, Nawrocki, D. and C. (2005) 91, 32 και 11 φοιτητές σε τρεις φάσεις, Wessel και Williams (2004) 94 φοιτητές και Whipple και Moberg (2000) 90, 164 και 243 σε τρεις φάσεις. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος κατά τμήμα και πανεπιστήμιο. Αν και ο συνολικός αριθμός ανδρών και γυναικών είναι σχεδόν ισορροπημένος (49% άνδρες και 51% γυναίκες), αυτό δεν ισχύει σε μερικά τμήματα, ενώ σε κάποια υπάρχει πλήρης ισορροπία. Πλήρης ισορροπία παρουσιάζεται στο τμήμα Τραπεζικής του ΕΑΠ και στο τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών, ενώ, αντίθετα, στο τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας υπερέχει σημαντικά ο αριθμός των γυναικών. Τα δεδομένα του δείγματος υποστηρίζουν την γενικότερη κοινωνικοοικονομική εξέλιξη ότι οι γυναίκες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, διεισδύουν δυναμικά σε τομείς εργασίας που κάποτε αποτελούσαν αποκλειστικό επαγγελματικό χώρο των ανδρών και φυσικά δεν μπορεί να αποτελεί εξαίρεση ο χώρος της Διοίκησης Επιχειρήσεων και της Χρηματοοικονομικής. Αυτό μάλιστα ενισχύεται και από τον χρόνο ολοκλήρωσης των βασικών σπουδών και της στροφής στις μεταπτυχιακές σπουδές. Ενώ το ποσοστό των ανδρών ηλικίας μέχρι 29 ετών που στρέφονται σε επιχειρησιακές μεταπτυχιακές σπουδές είναι μεν μικρότερο αλλά πολύ κοντά σε αυτό των γυναικών (83,2% έναντι 85,4%), οι γυναίκες ολοκληρώνουν νωρίτερα τις βασικές τους σπουδές και αποφασίζουν νωρίτερα να ακολουθήσουν μεταπτυχιακές σπουδές, όπως φαίνεται από το ποσοστό του 13,6% των ανδρών ηλικίας μέχρι 24 ετών, σε σχέση με το 23,1% των γυναικών ίδιας ηλικίας. Η ηλικιακή κατανομή διαφοροποιείται επίσης και μεταξύ των διαφόρων προγραμμάτων του δείγματος. Στα οκτώ από αυτά το ποσοστό των φοιτητών με ηλικία μέχρι 29 ετών κυμαίνεται από 87% μέχρι και 100%, ενώ στο τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών το ποσοστό μειώνεται στο 53,8% και στο τμήμα Τραπεζικής του ΕΑΠ το ποσοστό μειώνεται στο 28,6%. Στα δυο αυτά προγράμματα είναι αυξημένη η συμμετοχή φοιτητών σχετικά μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ στο τμήμα του ΕΑΠ παρουσιάζεται μεγάλη συμμετοχή φοιτητών ηλικίας 40 ετών και άνω με ποσοστό 21%². Ηλικία και φύλο είναι δύο χαρακτηρι-

Πίνακας 1
Φύλο και ηλικία κατά μεταπτυχιακό πρόγραμμα

Φύλο	Ηλικία	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα										
		ΑΠΘ Πληροφορική και Διοίκηση	ΕΑΠ Τραπεζική	ΟΠΑ Διοίκηση Υπηρεσιών	ΟΠΑ ΛΟΓ και Χρηματοοικ.	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 1	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 2	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Λογ.)	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Χρημ.)	Παν. Πατρών Διοικ. Επιχ. MBA	Παν. Πειραιώς MBA	Σύνολο
Άνδρας	< 24	1	0	3	5	4	2	1		0	1	17
	24-29	18	4	16	5	8	14	1		6	15	87
	30-39	2	6	0	0	1	1	0		6	0	16
	40+	0	4	0	0	0	0	0		1	0	5
Σύνολο Α		21	14	19	10	13	17	2		13	16	125
Γυναίκα	< 24	6	0	0	4	2	5	5	5	0	3	30
	24-29	9	4	17	2	9	8	10	3	8	11	81
	30-39	2	8	0	0	1	0	0	0	4	0	15
	40+	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	4
Σύνολο Γ		18	14	17	6	12	13	15	8	13	14	130
Σύν. Α & Γ		39	28	36	16	25	30	17	8	26	30	255

στικά του δείγματος της έρευνας που σχετίζονται επίσης με την εργασιακή εμπειρία. Η επιθυμία των γυναικών να αποκτήσουν μεταπτυχιακό τίτλο συνοδεύεται από μικρότερου χρόνου εργασιακή εμπειρία, ενώ η συμμετοχή στα διάφορα προγράμματα επιχειρησιακών μεταπτυχιακών σπουδών φοιτητών μικρής σχετικά ηλικίας στερεί από τα προγράμματα την μεταφορά στην αίθουσα διδασκαλίας της εμπειρικής γνώσης και της σύζευξής της με τη θεωρητική γνώση. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την εργασιακή εμπειρία των φοιτητών του δείγματος, σε σχέση με το φύλο και την ηλικία.

Πίνακας 2
Εργασιακή εμπειρία κατά φύλο και ηλικία

Εργασιακή εμπειρία	Φύλο	Διάστημα ηλικίας				Σύνολα
		< 24	24-29	30-39	40+	
Μέχρι ένα έτος	Άνδρας	15	52	1		68
	Γυναίκα	28	53	1		82
	Σύνολο	43	105	2		150
13 Μήνες μέχρι 4 έτη	Άνδρας	2	32	2		36
	Γυναίκα	2	24	7		33
	Σύνολο	4	56	9		69
49 Μήνες μέχρι 7 έτη	Άνδρας		3	5		8
	Γυναίκα		3	5		8
	Σύνολο		6	10		16
Περισσότερο από 7 έτη	Άνδρας		0	8	5	13
	Γυναίκα		1	2	4	7
	Σύνολο		1	10	9	20

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (58,8%) έχει εργασιακή εμπειρία μέχρι ένα έτος, συμπεριλαμβανομένων στην ομάδα αυτή και όσων δεν έχουν καθόλου εργασιακή εμπειρία. Στην ομάδα αυτή οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 54,7%, ενώ στην ίδια ομάδα και στο διάστημα ηλικίας μέχρι 24 ετών οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 65%. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με την επιθυμία τους για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σε μικρότερη ηλικία, πιθανόν να σχετίζεται με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που υποχρεώνουν τις γυναίκες να αναζητήσουν απασχόληση έχοντας περισσότερα επαγγελματικά εφόδια. Στα δυο επόμενα διαστήματα ηλικίας της ίδιας ομάδας υπάρχει αριθμητική ισορροπία μεταξύ ανδρών και γυναικών στην εργασιακή εμπειρία.

Στο επόμενο κλιμάκιο εργασιακής εμπειρίας, μεγαλύτερης του έτους και μέχρι 4 έτη, παρουσιάζεται μια αριθμητική υπεροχή των ανδρών ηλικίας 24 μέχρι 29 ετών που αντιπροσωπεύουν το 57%, ενώ στο επόμενο διάστημα ηλικίας 30 μέχρι 39 ετών υπερτερούν οι γυναίκες με ποσοστό 78%. Αν και το υψηλό αυτό ποσοστό μπορεί να είναι τυχαίο λόγω του μικρού αριθμού αυτής της ηλικιακής ομάδας σε αυτό το κλιμάκιο εργασιακής εμπειρίας (9 φοιτητές), πιθανόν να ενισχύει την προηγούμενη άποψη ότι οι γυναί-

κες, είτε επιθυμούν να αποκτήσουν τίτλους σπουδών πριν την επαγγελματική τους απασχόληση, είτε προσπαθούν να αποκτήσουν τίτλους σπουδών αφού απασχοληθούν και εκ των πραγμάτων κρίνουν ότι τούς είναι χρήσιμος ένας μεταπτυχιακός τίτλος. Στο επόμενο κλιμάκιο επαγγελματικής εμπειρίας μεγαλύτερης των 4 ετών και μέχρι 7 έτη, δεν υπάρχουν φοιτητές του μικρού ηλικιακού διαστήματος που να διαθέτουν ανάλογη εμπειρία, ενώ υπάρχει αριθμητική ισορροπία ανδρών και γυναικών στα επόμενα δυο διαστήματα ηλικίας. Η έλλειψη μεταπτυχιακών φοιτητών ηλικίας μικρότερης των 24 ετών που να διαθέτουν εργασιακή εμπειρία τεσσάρων και περισσότερων ετών, πιθανόν να συνδέεται με τη γενικότερη ανεργία και τη μικρή πιθανότητα που υπάρχει να απασχοληθούν άτομα νεαρότερης ηλικίας. Ενδεχομένως βέβαια να σημαίνει ότι φοιτητές που σχετικά νωρίς εισήλθαν στην αγορά εργασίας δεν επιθυμούν να αποκτήσουν μεταπτυχιακούς τίτλους. Στο τελευταίο κλιμάκιο επαγγελματικής εμπειρίας μεγαλύτερης των 7 ετών παρουσιάζεται σημαντική υπεροχή των ανδρών με ποσοστό 80% για το διάστημα ηλικίας από 30 μέχρι 39 ετών, ενώ υπάρχει σχετική ισοδυναμία στο επόμενο διάστημα ηλικίας. Συνολικά, ο πίνακας 2 παρουσιάζει το γενικά αποδεκτό κοινωνικοοικονομικό φαινόμενο της συμπίεσης ηλικίας και εμπειρίας, με πύκνωση του αριθμού των νέων που δε διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία αλλά επιθυμούν να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια και της αραίωσης των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας που διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία αλλά δεν επιθυμούν –ή ίσως δεν κρίνουν ότι χρειάζονται– έναν μεταπτυχιακό τίτλο.

Ένα πρόσθετο στοιχείο διαφοροποίησης της σύνθεσης κάθε τμήματος είναι το βασικό πτυχίο που κάθε φοιτητής κατέχει. Παραδοσιακά –τουλάχιστον– τα μεταπτυχιακά προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών αναλαμβάνονται από Ακαδημαϊκά Ιδρύματα επιχειρησιακής ή/και οικονομικής κατεύθυνσης και απευθύνονται σε αποφοίτους επιχειρησιακών, χρηματοοικονομικών καθώς και οικονομικών σπουδών. Οι επαγγελματικές διέξοδοι και προοπτικές που αυτές οι σπουδές υπόσχονται, δελεάζουν αποφοίτους και άλλων επιστημονικών πεδίων με αποτέλεσμα τα τμήματα μεταπτυχιακών επιχειρησιακών σπουδών –που συχνά λειτουργούν ως διατμηματικά ή/και διαπανεπιστημιακά– να απαρτίζονται από πτυχιούχους με διαφοροποιημένο επιστημονικό υπόβαθρο (Πίνακας 3). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν συμμετοχή κατά 26,7% πτυχιούχων οικονομικών τμημάτων, ενώ οι πτυχιούχοι τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων και χρηματοοικονομικής συμμετέ-

Πίνακας 3

Επιστημονικό πεδίο βασικού πτυχίου κατά μεταπτυχιακό πρόγραμμα

Επιστημονικό πεδίο βασικού πτυχίου	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα										
	ΑΠΘ Πληροφορ. και Διοίκ.	ΕΑΠ Τραπεζική	ΟΠΑ Διοίκηση Υπηρεσιών	ΟΠΑ ΛΟΓ και Χρηματοοικ.	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 1	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 2	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Λογ.)	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Χρημ.)	Παν. Πατρών Διοικ. Επιχ. MBA	Παν. Πειραιώς MBA	Σύνολα
Οικονομικά	18	10	9	2	5	5	6	2	5	6	68
Διοίκ. Επιχ. & Χρηματοοικον.	17	13	22	13	9	13	11	6	7	15	126
Γενικές Επιστήμες	1	1	0	0	0	2	0	0	2	1	7
Πολυτεχνικές	3	1	1	0	8	7	0	0	8	7	35
Ιατρική & Φαρμακευτική	0	0	0	0	3	1	0	0	2	1	7
Νομική & Πολιτικ. Επιστ.	0	2	3	1	0	2	0	0	1	0	9
Φιλοσοφική	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Γεωπονική	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Σύνολα	39	28	36	16	25	30	17	8	26	30	255

χουν κατά 49,4%. Κατά 13,7% συμμετέχουν πτυχιούχοι πολυτεχνικών σχολών, ενώ το ποσοστό συμμετοχής πτυχιούχων νομικών και πολιτικών επιστημών ανέρχεται στο 3,5%. Κατά μικρότερα ποσοστά συμμετέχουν πτυχιούχοι γενικών επιστημών (μαθηματικοί κ.ά.), ιατρικών και φαρμακευτικών σχολών, ενώ υπάρχουν και δυο πτυχιούχοι γεωπονικών τμημάτων και ένας πτυχιούχος τμήματος φιλοσοφικής σχολής³. Εκτός από το τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με τις δυο κατευ-

θύνσεις του –λογιστικής και χρηματοοικονομικής– που απαρτίζεται μόνο από πτυχιούχους τμημάτων οικονομικών, χρηματοοικονομικής και διοίκησης επιχειρήσεων, τα υπόλοιπα τμήματα έχουν σύνθεση που ποικίλει σε επιστημονικά πεδία. Σε τέσσερα προγράμματα –δύο τμήματα MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, τμήμα MBA Πανεπιστημίου Πειραιά και τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών– ο αριθμός των πτυχιούχων πολυτεχνικών τμημάτων είναι μεγαλύτερος του αριθμού πτυχιούχων οικονομικών τμημάτων, ενώ στο τελευταίο από αυτά οι πτυχιούχοι τέτοιων τμημάτων είναι σε απόλυτο μέγεθος περισσότεροι κάθε άλλου επιστημονικού πεδίου, αντιπροσωπεύοντας το 30,8% των φοιτητών του τμήματος. Από τις οκτώ κατηγορίες επιστημονικών πεδίων που υπάρχουν στους πτυχιούχους του δείγματος, έξι εντοπίζονται στο δεύτερο τμήμα MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας καθώς και στο τμήμα Τραπεζική του ΕΑΠ, ενώ στο τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών εντοπίζονται επτά. Στο τμήμα αυτό, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επικρατούν οι πτυχιούχοι τμημάτων πολυτεχνικών σχολών με ποσοστό 30,8%, αν και οι πτυχιούχοι οικονομικών-χρηματοοικονομικών σπουδών και σπουδών διοίκησης επιχειρήσεων, ως σύνολο συγγενών σπουδών, αποτελούν το 46,2%.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Κυρίαρχη θέση στις μεθόδους διδασκαλίας όλων των προγραμμάτων σπουδών που συμμετείχαν στην έρευνα εξακολουθεί να έχει η διάλεξη, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις επικουρείται από σύγχρονα τεχνολογικά μέσα παρουσίασης, όπως προβολείς διαφανειών και φορητούς υπολογιστές με βιντεοπροβολείς. Ανάλογα με τη φύση των μαθημάτων σε κάποια τμήματα υπάρχουν εργαστήρια Η/Υ τα οποία αξιοποιούνται είτε για πρακτική εφαρμογή και ασκήσεις, είτε για προσομοιώσεις. Σχετικά συχνή είναι η χρησιμοποίηση εργασιών που ανατίθενται στους φοιτητές ατομικά ή ομαδικά, ενώ πιο σπάνια είναι η χρησιμοποίηση μελετών περιπτώσεων (case studies) για τις παραδόσεις. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους και την συχνότητα χρήσης καθεμιάς.

Σε ότι αφορά τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων, αυτές ποικίλουν. Γενικά, οι απόφοιτοι απευθύνονται για απασχό-

Πίνακας 4

Μέθοδοι διδασκαλίας και συχνότητα χρησιμοποίησής τους

Συχνότητα	Διδακτική μέθοδος						
	Διάλεξη	Προβολείς Διαφανειών	Παρουσιάσεις Power Point	Μελέτες Περιπτώσεων (Case Studies)	Ομαδικές Εργασίες	Ατομικές Εργασίες	Εργαστήρια
Ποτέ	0,0	4,6	9,4	11,1	6,3	5,3	12,7
Σπάνια	1,8	23,7	32,9	44,3	30,6	35,2	57,2
Συχνά	11,3	39,5	42,0	36,2	40,0	40,5	23,5
Σχεδόν πάντοτε	48,9	27,1	12,9	7,6	16,5	16,2	4,1
Πάντοτε	38,0	5,1	2,8	0,8	6,6	2,8	2,5
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

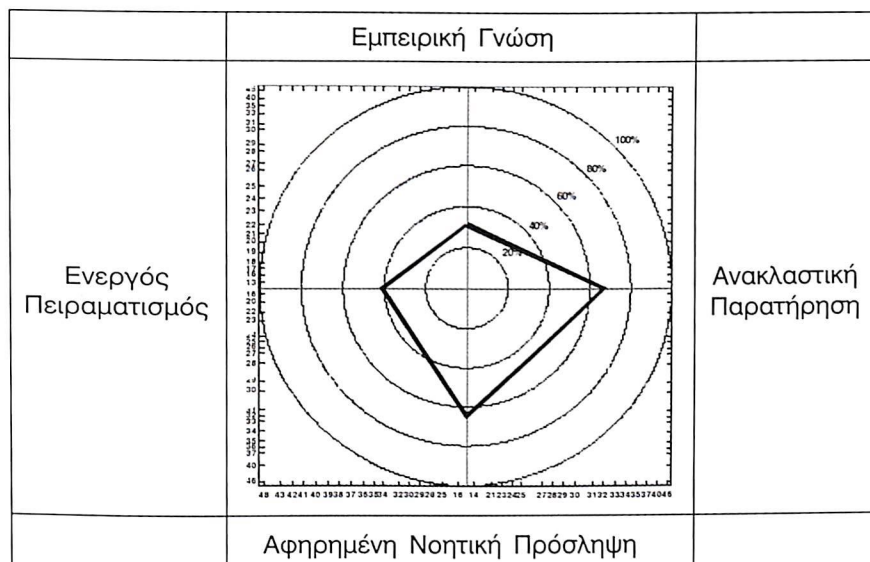
ληση σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού ή του δημόσιου τομέα, ή αναλαμβάνουν δική τους επιχειρηματική δραστηριότητα, ενώ αν φοιτούν σε προγράμματα για στελέχη (executive) συνεχίζουν την εργασία τους στις επιχειρήσεις που ανέλαβαν το κόστος των σπουδών τους αναλαμβάνοντας τομείς αυξημένης ευθύνης. Από πλευράς Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων δίνεται έμφαση στη σμίκρυνση του χρόνου που μεσολαβεί από την αποφοίτηση μέχρι την απασχόληση και στις προοπτικές εξέλιξης, στην απασχόληση των αποφοίτων σε μεγάλες και σημαντικές επιχειρήσεις, αλλά και στη βελτίωση των οικονομικών απολαβών των αποφοίτων οι οποίες όμως συνοδεύονται από την ανάληψη αυξημένων ευθυνών. Προς την κατεύθυνση επίτευξης αυτών των στόχων σημαντική είναι η συμβολή των Γραφείων Διασύνδεσης που λειτουργούν στα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα, ενώ για την διευκόλυνση των αποφοίτων στην καταλληλότερη δυνατή επιλογή απασχόλησης συχνά διοργανώνονται *Career Forums*.

Ο βαθμός ανταπόκρισης των φοιτητών στις διδακτικές μεθόδους εξαρτάται από τις μαθησιακές συνθήκες που διαμορφώνονται από το συγκεκριασμό, αφενός των διδακτικών στρατηγικών (πώς διδάσκουν οι διδάσκοντες) και αφετέρου των μαθησιακών στρατηγικών (πώς μαθαίνουν οι διδασκόμενοι). Οι μαθησιακές στρατηγικές των φοιτητών καθορίζονται από τους τρόπους μάθησης και συνακόλουθα τους μαθησιακούς τους τύπους. Στον Πίνακα 5 αποτυπώνονται οι μέσοι όροι των μονάδων για καθένα από τους τέσσερις τρόπους μάθησης για κάθε μεταπτυχιακό τμήμα. Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό ότι κάθε τρόπος μάθησης αποτελεί μια φάση του κύκλου μάθησης και ότι οι μονάδες που συγκεντρώνονται για κάθε φάση δεν έχουν την ίδια βαρύτητα στην προτίμηση κάθε φάσης. Για παράδειγμα, οι σχετικά χαμηλότερες

Πίνακας 5
Μέσος όρος μονάδων τρόπων μάθησης κατά τμήμα

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα	Εμπει- ρική Γνώση (ΕΓ)	Ανακλαστι- κή Παρα- τήρηση (ΑΠ)	Αφηρημένη Νοητική Πρόσληψη (ΑΝΠ)	Ενεργός Πειραμα- τισμός (ΕΠ)
ΑΠΘ Πληροφορ. & Διοίκηση	19	32	33	36
ΕΑΠ Τραπεζική	22	34	32	33
ΟΠΑ Διοίκηση Υπηρεσιών	25	32	29	34
ΟΠΑ Λογ. και Χρηματοοικονομ.	22	33	33	32
Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 1	22	33	35	31
Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 2	23	30	34	33
Παν. Μακ. MBA 1+2	22	31	34	32
Παν. Μακ. Λογ. & Χρημ. (Λογ.)	21	32	31	36
Παν. Μακ. Λογ. & Χρημ. (Χρημ.)	25	30	30	35
Παν. Μακ. Λογ. & Χρημ. (Λ)+(Χ)	22	31	31	35
Παν. Πατρών Διοίκ. Επιχ. MBA	21	32	32	35
Παν. Πειραιώς MBA	22	29	33	36
Μέσος όρος δείγματος	22	32	32	34

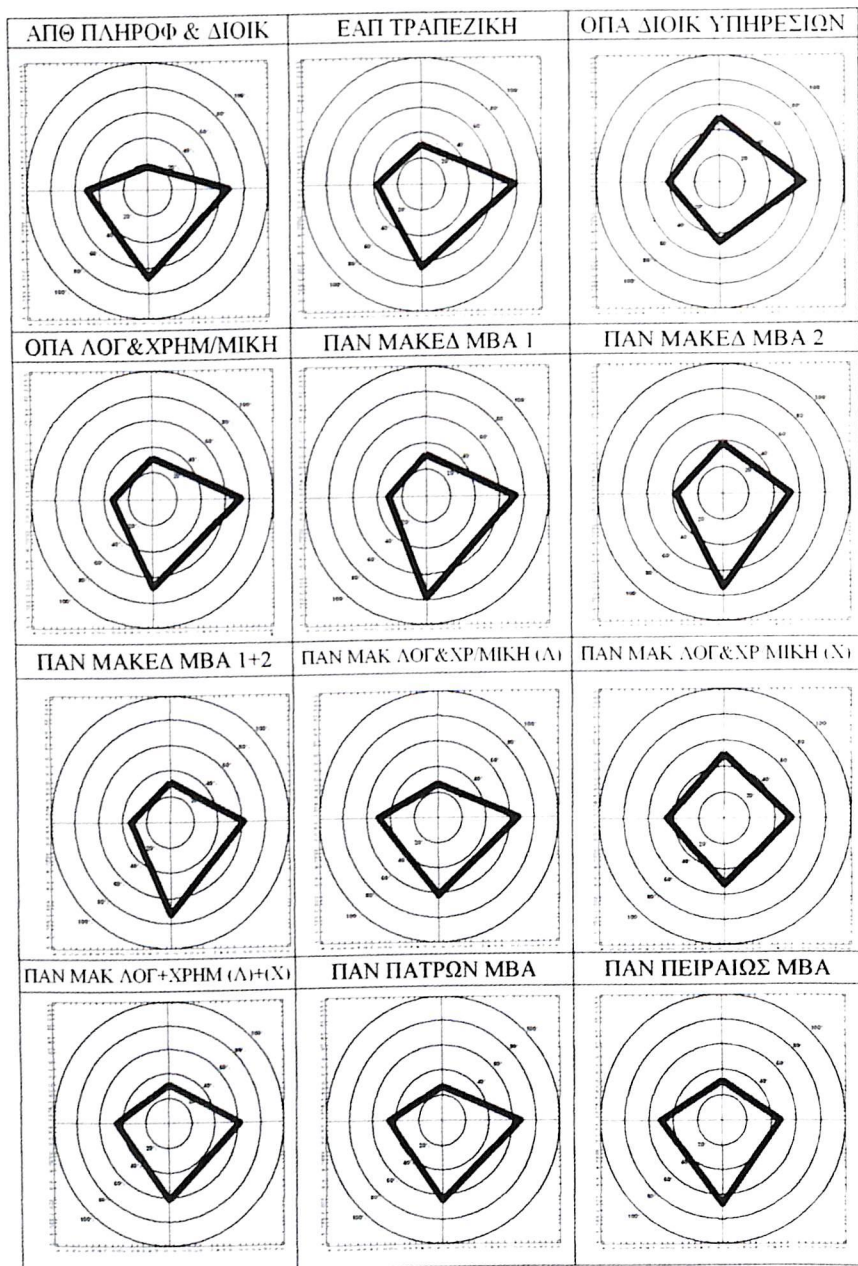
Διάγραμμα 2
Τρόποι μάθησης: Σύνολο δείγματος



μονάδες στον τρόπο μάθησης «εμπειρική γνώση» δε σημαίνουν, γενικά, χαμηλότερη προτίμηση για το συγκεκριμένο τρόπο μάθησης, ούτε ότι οι 36 μονάδες στον τρόπο μάθησης «ενεργός πειραματισμός» σημαίνουν υψηλότερη προτίμηση για τον «ενεργό πειραματισμό» σε σχέση με τις 33 μονάδες για την «αφηρημένη νοητική πρόσληψη». Οι μονάδες για κάθε τρόπο μάθησης αποτυπώνονται σε διάγραμμα ομόκεντρων κύκλων (βλ. διάγραμμα 2) όπου κάθε ομόκεντρος κύκλος –από το κέντρο προς την περιφέρεια– υποδηλώνει το ποσοστό του δείγματος της έρευνας που οδήγησε στο Μοντέλο Εμπειρικής Μάθησης του Kolb το οποίο παρούσαζε ίδια προτίμηση.

Το συγκεκριμένο τετράπλευρο (χαρταετός) του διαγράμματος (2) αποτυπώνει τους μέσους όρους ολόκληρου του δείγματος της παρούσας έρευνας (βλ. Πίνακα 5). Η αποτύπωση αυτή δείχνει υψηλότερη προτίμηση των φοιτητών του δείγματος στην «ανακλαστική παρατήρηση» και στην «αφηρημένη νοητική πρόσληψη». Ο συνδυασμός αυτών των δυο τρόπων μάθησης οδηγεί στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο. Όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του μοντέλου τού Kolb, όσο περισσότερο συμμετρικό προς το κέ-

Διάγραμμα 3
Τρόποι μάθησης κατά τμήμα



ντρο είναι το τετράπλευρο που σχηματίζεται, τόσο πιο ισορροπημένη είναι η διαδικασία μάθησης ενός ατόμου, γιατί το άτομο αυτό εκμεταλλεύεται καλύτερα και τους τέσσερις τρόπους μάθησης στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και αυτό του δίνει ευελιξία στη μάθηση και τη δυνατότητα να προσαρμόζεται ευκολότερα στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκάστοτε διδάσκοντες. Σε επίπεδο ομάδας ή ενός μεγαλύτερου συνόλου η εμφάνιση ενός σχετικά συμμετρικού σχήματος δε σημαίνει βέβαια ότι όλα τα μέλη της ομάδας παρουσιάζουν ισορροπημένη διαδικασία μάθησης (βλ. παρακάτω ανάλυση διαγραμμάτων 4 και 5). Αποτελεί όμως σημαντική ένδειξη της συμπεριφοράς των ατόμων στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και μπορεί να βοηθήσει τους διδάσκοντες στην επιλογή σωστής διδακτικής στρατηγικής.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τους μαθησιακούς τρόπους για κάθε τμήμα, όπως φαίνονται στον πίνακα 5, αποτυπώνονται στο διάγραμμα 3. Η συγκριτική αυτή αποτύπωση καταδεικνύει τις διαφορές μεταξύ των τμημάτων, σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές προτιμήσεις των φοιτητών κάθε τμήματος και το βαθμό έντασης της προτίμησης προς κάθε συγκεκριμένο τρόπο μάθησης. Είναι χαρακτηριστική η έντονη προτίμηση φοιτητών αρκετών τμημάτων προς την «αφηρημένη νοητική πρόσληψη» και την «ανακλαστική παρατήρηση». Αυτό φαίνεται στα αντίστοιχα επιμέρους διαγράμματα από την οξεία γωνία και την προσέγγισή της προς την περιφέρεια προς την πλευρά της «αφηρημένης νοητικής πρόσληψης» και προς την πλευρά της «ανακλαστικής παρατήρησης». Το πλέον ομοιόμορφο τετράπλευρο είναι αυτό του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής –με εξειδίκευση στη Χρηματοοικονομική– του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ενώ το τετράπλευρο για το Τμήμα MBA του Πανεπιστημίου Πειραιώς δείχνει προτίμηση των φοιτητών προς την «αφηρημένη νοητική πρόσληψη» και τον «ενεργό πειραματισμό». Αυτός ο συνδυασμός τρόπων μάθησης οδηγεί στον «συγκλίνοντα ή συγκεντρωτικό» μαθησιακό τύπο και είναι το μόνο τμήμα με τέτοια προτίμηση. Βέβαια τα διαθέσιμα στοιχεία από την παρούσα έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση σε ατομικό επίπεδο κατά φοιτητή. Η έρευνα όμως δεν έχει προσωπικό χαρακτήρα, ενώ παράλληλα μια τέτοια ανάλυση ξεφεύγει από τα όρια ενός επιστημονικού άρθρου ($N = 255$).

Τα δεδομένα των προτιμήσεων των φοιτητών κάθε τμήματος για τους τρόπους μάθησης οδηγούν στους μαθησιακούς τύπους για κάθε τμήμα (Πίνακας 6). Ο μεγαλύτερος αριθμός μεταπτυχια-

Πίνακας 6
Μαθησιακοί τύποι κατά Μεταπτυχιακό πρόγραμμα

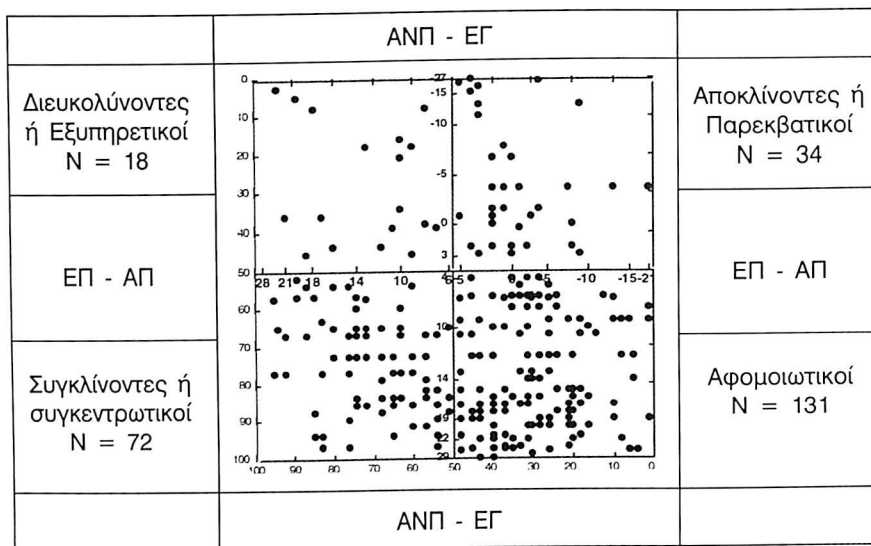
Μαθησιακός τύπος	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα										
	ΑΠΘ Πληροφορ. και Διοίκ.	ΕΑΠ Τραπεζική	ΟΠΑ Διοίκηση Υπηρεσιών	ΟΠΑ ΛΟΓ και Χρηματοοικ.	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 1	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 2	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Λογ.)	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Χρημ.)	Παν. Πατρών Διοικ. Επιχ. MBA	Παν. Πειραιώς MBA	Σύνολο
Αποκλίνων ή Παρεκβατικός	2	4	8	5	3	3	2	2	2	3	34
Αφομοιωτικός	20	18	16	8	18	18	6	4	14	9	131
Συγκλίνων ή Συγκεντρωτικ.	14	6	5	3	4	8	7	1	9	15	72
Διευκολύνων ή Εξυπηρετικός	3	0	7	0	0	1	2	1	1	3	18
Σύνολο	39	28	36	16	25	30	17	8	26	30	255

κών φοιτητών εμπίπτει στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο αντιπροσωπεύοντας το 51,4% των φοιτητών του δείγματος. Αυτή η σχετική επικράτηση του συγκεκριμένου μαθησιακού τύπου ισχύει και στα επιμέρους μεταπτυχιακά προγράμματα με ποσοστά που κυμαίνονται από 35,3% (Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής με εξειδίκευση στη Λογιστική του Πανεπιστημίου Μακεδονίας), μέχρι 72% (Α' τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας). Εξαίρεση από τη γενική συμπεριφορά των φοιτητών του δείγματος αποτελεί το Τμήμα MBA του Πανεπιστημίου Πειραιώς, όπου επικρατεί ο «συγκλίνων ή συγκεντρωτικός» μαθησιακός τύπος με ποσοστό 50%, ως αποτέλεσμα των προτιμήσεων των φοιτητών αυτού του τμήματος προς την «αφηρημένη νοητική πρόσληψη» και τον «ενεργό πειραματισμό»⁴. Πέραν του ποσοστού του «αφομοιωτικού» μαθησιακού τύπου, τα ποσοστά για τον «αποκλίνοντα ή παρεκβατικό», το «συ-

γκλίνοντα ή συγκεντρωτικό» και τον «διευκολύνοντα ή εξυπηρετικό» μαθησιακό τύπο είναι 13,3%, 28,2% και 7,1% αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τη σχετική επικράτηση των φοιτητών που εμπίπτουν στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο συμφωνούν με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας που διενεργήθηκε σε φοιτητές Διοίκησης Επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο Lethbridge του Καναδά (Loo, 2002), όπου το ποσοστό επικράτησης είναι χαμηλότερο από αυτό της παρούσας έρευνας και τα ποσοστά των άλλων μαθησιακών τύπων σχετικά υψηλότερα. Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην έρευνα του Πανεπιστημίου Lethbridge η σειρά κατάταξης των τεσσάρων μαθησιακών τύπων με βάση τα ποσοστά για καθέναν είναι ίδια. Άλλη έρευνα σε φοιτητές Online MBA προγράμματος του Πανεπιστημίου Nova Southeastern της Florida των Ηνωμένων Πολιτειών παρουσιάζει επικράτηση σε σημαντικό βαθμό των φοιτητών που εμπίπτουν στον «αποκλίνοντα ή παρεκβατικό» μαθησιακό τύπο και πολύ χαμηλά ποσοστά για τους «συγκλίνοντες ή συγκεντρωτικούς» και τους «διευκολύνοντες ή εξυπηρετικούς» μαθησιακούς τύπους (Barnes et al., 2004). Τα παραπάνω ποσοστά του δείγματος της παρούσας έρευνας για τους τέσσερις μαθησιακούς τύπους είναι διαφορετικά για κάθε επιμέρους τμήμα. Αυτό σημαίνει ότι η διασπορά των μαθησιακών τύπων στο σύνολο του δείγματος και κατά τμήμα ποικίλει.

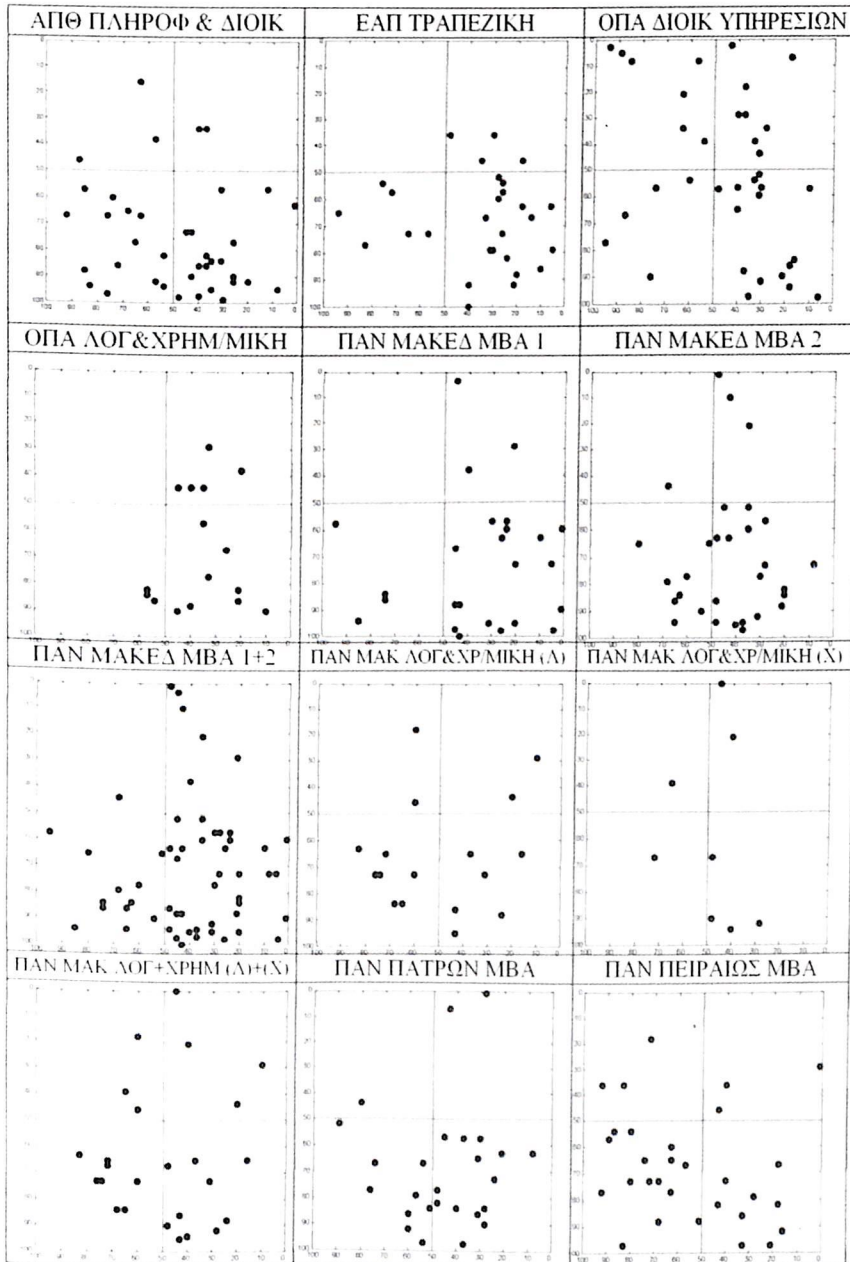
Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται η διασπορά των μαθησιακών τύπων του δείγματος. Κατ' αναλογία των τρόπων μάθησης, όσο πιο κοντά προς τις τέσσερις γωνίες του τετραγώνου αποτύπωσης των μαθησιακών τύπων βρίσκεται η θέση ενός μαθησιακού τύπου, τόσο πιο έντονη είναι η προτίμηση ενός φοιτητή προς το συγκεκριμένο μαθησιακό τύπο. Είναι χαρακτηριστική η παρουσία στο δείγμα φοιτητών με έντονα «διευκολύνοντα ή εξυπηρετικό» μαθησιακό τύπο (επάνω αριστερό τμήμα) και έντονα «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο (κάτω δεξιό τμήμα), ενώ εντός κάθε επιμέρους τετραγώνου για κάθε μαθησιακό τύπο παρουσιάζεται σημαντική διαφοροποίηση στην ένταση προτίμησης του συγκεκριμένου μαθησιακού τύπου. Επίσης, όσο πιο κοντά στη διαχωριστική γραμμή μεταξύ δυο μαθησιακών τύπων βρίσκεται ένα σημείο, τόσο πιο πιθανή είναι η επίδραση στις μαθησιακές προτιμήσεις ενός φοιτητή και από τον παραπλεύρως ευρισκόμενο μαθησιακό τύπο. Στο διάγραμμα είναι καταφανής η σχετική επικράτηση των «αφομοιωτικών» μαθησιακών τύπων του δείγματος καθώς και η μικρή παρουσία «διευκολυνόντων ή εξυπηρετικών» μαθησιακών τύπων στο δείγμα.

Διάγραμμα 4
Διασπορά μαθησιακών τύπων δείγματος



Στο διάγραμμα 5 παρουσιάζεται η διασπορά των μαθησιακών τύπων κατά τμήμα. Είναι χαρακτηριστική η απουσία «διευκολυνόντων ή εξυηρητικών» μαθησιακών τύπων στα τμήματα Τραπεζικής του ΕΑΠ, Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του ΟΠΑ και του Α' τμήματος MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ενώ στο Β' τμήμα MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και στο MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών η μικρή συμμετοχή των «αποκλινόντων ή παρεκβατικών» μαθησιακών τύπων συνοδεύεται από έντονη προτίμηση προς τον συγκεκριμένο μαθησιακό τύπο. Στο τμήμα Διοίκησης Υπηρεσιών του ΟΠΑ παρουσιάζεται η πλέον ισορροπημένη διασπορά μαθησιακών τύπων, όπως επίσης σχετικά ισορροπημένη διασπορά μαθησιακών τύπων παρουσιάζεται στο ενιαίο τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για τα κοινά μαθήματα των δυο εξειδικεύσεων (Λογιστικής, Χρηματοοικονομικής). Το μόνο τμήμα που, όπως και στην περίπτωση των τρόπων μάθησης, διαφέρει από τα υπόλοιπα είναι το MBA του Πανεπιστημίου Πειραιώς, όπου παρουσιάζεται ισχυρότερη η ομάδα των «συγκλινόντων ή συγκεντρωτικών» μαθησιακών τύπων.

Διάγραμμα 5
Διασπορά μαθησιακών τύπων κατά τμήμα



Καθένας από τους τρόπους μάθησης και συνακόλουθα οι μαθησιακοί τύποι συνδέονται με προτιμήσεις συγκεκριμένων μαθησιακών συνθηκών, κάτω από τις οποίες τα άτομα που εμπίπτουν στις αντίστοιχες κατηγορίες αφενός προσλαμβάνουν πληροφορίες και εμπειρίες και αφετέρου τις επεξεργάζονται και τις μετασχηματίζουν, ώστε να προκύψει νέα μάθηση. Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες για κάθε τρόπο μάθησης, ενώ ανάμεσα στους τρόπους μάθησης παρουσιάζονται οι μαθησιακοί τύποι στους οποίους οδηγούν οι συνδυασμοί των τρόπων μάθησης. Όπως προαναφέρθηκε, η επικρατούσα διδακτική στρατηγική στα προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών του δείγματος της παρούσας έρευνας –και όχι μόνο (Becker και Watts, 1996 και 2001)– στηρίζεται στη διδακτική μέθοδο της διάλεξης, η οποία επικουρείται από σύγχρονα τεχνολογικά μέσα παρουσίασης. Αυτή η μέθοδος αποτελεί και τον κύριο πομπό των πληροφοριών γνώσης προς τους φοιτητές και εμπίπτει στις προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες τόσο των «αποκλινόντων ή παρεκβατικών» όσο και των «αφομοιωτικών» μαθησιακών τύπων. Πλην όμως η διάλεξη αποτελεί ένα μόνο μέρος του συνόλου των μαθησιακών συνθηκών που οι δυο αυτοί μαθησιακοί τύποι προτιμούν, ενώ η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος δεν εμπίπτει στις προτιμήσεις των άλλων δυο μαθησιακών τύπων. Ο πλέον ωφελημένος μαθησιακός τύπος είναι ο «αφομοιωτικός», αφού η παρουσίαση των πληροφοριών που αφορούν στη νέα γνώση με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων συμβάλλει και στην ξεκάθαρη και καλά δομημένη παρουσίαση των ιδεών. Κατά συνέπεια η επιλογή της συγκεκριμένης διδακτικής στρατηγικής από τους εκάστοτε διδάσκοντες εξυπηρετεί –έστω και μερικώς– κάτι παραπάνω από τους μισούς φοιτητές του δείγματος της παρούσας έρευνας που εμπίπτουν στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο. Αυτό ισχύει και για όσα τμήματα παρουσιάζουν αυξημένο αριθμό φοιτητών με αυτόν τον μαθησιακό τύπο. Δεν φαίνεται να εξυπηρετεί όμως στον ίδιο βαθμό το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών του τμήματος MBA του Πανεπιστημίου Πειραιώς – το 50% εμπίπτουν στον «συγκλινόντα ή συγκεντρωτικό» μαθησιακό τύπο, καθόσον η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος δεν εμπίπτει στις προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες του συγκεκριμένου μαθησιακού τύπου. Με βάση τη διασπορά των μαθησιακών τύπων στα διάφορα τμήματα που παρουσιάζεται στο διάγραμμα 5 και τις προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες του πίνακα 6, φαίνεται μια πλήρης αναντιστοιχία μεταξύ διδακτικών στρατηγικών και προτιμώμενων μαθησιακών συνθηκών

Πίνακας 7
Τρόποι μάθησης, μαθησιακοί τύποι
και προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες

Τρόποι μάθησης	Προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες
Εμπειρική γνώση	– Μάθηση μέσω νέων εμπειριών, παίγνια, ρόλοι – Συζητήσεις με συνομήλικους – Προσωπικές συμβουλές
Αποκλίνων ή Παρεκβατικός	
Ανακλαστική παρατήρηση	– Διαλέξεις – Ευκαιρίες για ρόλο παρατηρητή και εξέταση ενός θέματος από διαφορετικές απόψεις – Έλεγχος γνώσης με αντικειμενικά τεστ
Αφομοιωτικός	
Αφηρημένη νοητική πρόσληψη	– Μελέτη θεωριών – Μελέτη κατά μόνες – Ξεκάθαρη και καλά δομημένη παρουσίαση ιδεών
Συγκλίνων ή Συγκεντρωτικός	
Ενεργός πειραματισμός	– Ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση και λήψη α-ανάδρασης – Συζητήσεις σε μικρές ομάδες – Εργασίες και εξατομικευμένες, ατομικού ρυθμού μαθησιακές δραστηριότητες
Διευκολύνων ή Εξυπηρετικός	

Πηγή: Kolb, 2000.

για το τμήμα Τραπεζικής του ΕΑΠ. Ο τρόπος που το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσφέρεται (εξ αποστάσεως) προσιδιάζει σε «συγκλίνοντες ή συγκεντρωτικούς» και «διευκολύνοντες ή εξυπηρετικούς» μαθησιακούς τύπους. Στο εν λόγω τμήμα όμως μόνο το 21,4% εμπίπτει στον «συγκλίνοντα ή συγκεντρωτικό» μαθησιακό τύπο, ενώ δεν υπάρχουν φοιτητές που να εμπίπτουν στον «διευκολύνοντα ή εξυπηρετικό» μαθησιακό τύπο.

Η παραπάνω ανάλυση σχετικά με τους τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους των φοιτητών του δείγματος, παρέχει

τις απαραίτητες πληροφορίες για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας εμπειρικής μελέτης, αν δηλαδή η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης ταιριάζει στις διδακτικές-μαθησιακές προτιμήσεις των φοιτητών. Τα αποτελέσματα συνηγορούν στο ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται, μόνο μερικώς προσιδιάζουν στις μαθησιακές προτιμήσεις των φοιτητών (στην καλύτερη περίπτωση για το 51,4% των φοιτητών που εμπίπτουν στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο και μόνο κατά ένα μέρος του συνόλου των προτιμώμενων μαθησιακών συνθηκών), ενώ υπάρχουν περιπτώσεις αρκετά χαμηλού ποσοστού κάλυψης των μαθησιακών προτιμήσεων μέχρι και μηδενικής κάλυψής τους. Αυτό σημαίνει ότι ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών αναλαμβάνει τον κίνδυνο επιλογής ενός μεταπτυχιακού προγράμματος το οποίο δε θα τους οδηγήσει στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο άντλησης γνώσης που να είναι επαρκής και ικανή να υποστηρίξει μια επαγγελματική σταδιοδρομία. Αν το επίπεδο γνώσης φθάσει σε επίπεδα πάνω του ελάχιστου απαιτητού βαθμού κατά μάθημα και όσο γίνεται υψηλότερα, αυτό δύναται να επιτευχθεί με αυξημένο ατομικό κόστος σε χρόνο προσαρμογής και μελέτης.

Η κατάταξη των φοιτητών του δείγματος στους μαθησιακούς τύπους οδηγεί στον προσδιορισμό της επαγγελματικής καταλληλότητας κάθε ομάδας (Πίνακας 8). Με δεδομένο ότι το δείγμα αποτελείται από φοιτητές μεταπτυχιακών προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών των οποίων οι απόφοιτοι δύνανται να απασχοληθούν σε θέσεις ανάλογης ευθύνης του ιδιωτικού και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, μόλις το 7,1% του δείγματος ανήκει στον «αποκλίνοντα ή παρεκβατικό» μαθησιακό τύπο. Άτομα που ανήκουν σε αυτόν τον μαθησιακό τύπο θεωρούνται ως τα πλέον κατάλληλα για την άσκηση καθηκόντων management, marketing, διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, καθώς και απασχόλησης σε ανάλογες θέσεις ευθύνης της Δημόσιας Διοίκησης και των Δημόσιων Οικονομικών. Αυτό σημαίνει ότι μεγάλος αριθμός μεταπτυχιακών φοιτητών επιχειρησιακών σπουδών ενδέχεται στο μέλλον να αναλάβουν καθήκοντα που δε θεωρούνται κατάλληλοι να τα ασκήσουν, με αποτέλεσμα μεγάλο ατομικό, επιχειρησιακό και κοινωνικό κόστος. Στις περισσότερες περιπτώσεις και ιδιαίτερα αν η θέση προσδίδει κύρος και γόητρο που συνδυάζονται με ικανοποιητική αμοιβή ο πτυχιούχος εμφανίζεται διατεθειμένος να αναλάβει το ατομικό κόστος. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τις επιχειρήσεις –και κυρίως του ιδιωτικού τομέα– που ο ανταγωνισμός τους επιβάλλει την άντληση του βέλτιστου αποτελέσματος από τους ερ-

Πίνακας 8

Μαθησιακοί Τύποι και Τομείς Επαγγελματικής Καταλληλότητας

Μαθησιακός τύπος	Πλήθος	Ποσοστό	Τομείς ιδιαίτερης καταλληλότητας
Αποκλίνων ή Παρεκβατικός	34	13,3%	Ψυχολογία, φροντίδα υγείας, κοινωνική φροντίδα, θεατρο, λογοτεχνία, ΜΜΕ
Αφομοιωτικός	131	51,4%	Γενικές επιστήμες (μαθηματικά, φυσική κ.λπ.), εκπαίδευση, κοινωνιολογία, νομοθεσία, θεολογία
Συγκλίνων ή Συγκεντρωτικός	72	28,2%	Τεχνικές επιστήμες, Η/Υ, ιατρική τεχνολογία, γεωργία, οικονομικά, επιστήμες περιβάλλοντος
Διευκολύνων ή Εξυπηρετικός	18	7,1%	Management, δημόσια οικονομικά, marketing, δημόσια διοίκηση, ανθρώπινοι πόροι
Σύνολο	255	100%	

Πηγές: 1. Έρευνα, 2. Kolb, 2000.

γαζόμενους και ιδίως από τα στελέχη τους, μέσω της απασχόλησης των πλέον κατάλληλων ατόμων σε κάθε θέση (Μαγγιώρου, Τσατήρης, Χαραλαμπίδης, 1999). Παράλληλα, οι στρεβλώσεις που δημιουργούνται από την απασχόληση τέτοιων στελεχών δημιουργούν τεράστιο κοινωνικό κόστος. Η ανάλυση της επαγγελματικής καταλληλότητας με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, παρέχει πληροφορίες για την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν δηλαδή οι επαγγελματικές προοπτικές των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ταιριάζουν με αυτές που οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι των φοιτητών υποδηλώνουν. Η απάντηση είναι αποθαρρυντική, καθώς μόνο ένα μικρό ποσοστό από τους φοιτητές του δείγματος θεωρείται κατάλληλο για την ανάληψη θέσεων ευθύνης προς τις οποίες το αντικείμενο σπουδών οδηγεί.

Με τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα ολοκληρώνεται η διερεύνηση των δύο παραγόντων του κινδύνου που αναλαμβάνουν οι φοιτητές με την επιλογή ενός προγράμματος επιχειρησια-

κών σπουδών. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών υπόσχονται διευρυμένες επαγγελματικές προοπτικές και λειτουργούν ως πόλος έλξης για απόφοιτους σχολών και τμημάτων αρκετών επιστημονικών πεδίων. Πλην όμως οι ευκαιρίες που φαίνονται να υπάρχουν συνδέονται με υψηλό κίνδυνο σε ότι αφορά, τόσο στην διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, όσο και στην επαγγελματική καταλληλότητα των φοιτητών για θέσεις ανάλογες των σπουδών τους.

Διαπιστώσεις και συμπεράσματα της έρευνας

Το σχετικά μεγάλο μέγεθος του δείγματος της παρούσας εμπειρικής μελέτης και η διαπανεπιστημιακή σύνθεσή του αποτελούν σημαντικά δομικά της στοιχεία. Η χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων συμβάλλει στην αντικειμενικότητα των πληροφοριών που αντλούνται ώστε να διασφαλίζεται το κύρος των αποτελεσμάτων. Σε ό,τι αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά των φοιτητών του δείγματος, τα αποτελέσματα εμφανίζουν σχεδόν ισοδύναμη κατανομή μεταξύ ανδρών και γυναικών. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως με την ηλικία. Σε μερικά τμήματα το εύρος ηλικίας είναι αρκετά μεγάλο, ενώ σε άλλα υπάρχει συγκέντρωση φοιτητών με ηλικία μεταξύ 24 και 29 ετών. Αυτό το διάστημα είναι και το επικρατούν διάστημα ηλικίας και για τους άνδρες και για τις γυναίκες. Η ηλικία εμφανίζεται να συμβαδίζει με την εργασιακή εμπειρία. Όσο αυξάνεται η ηλικία αυξάνεται και η εργασιακή εμπειρία. Ωστόσο, το 59% περίπου των φοιτητών του δείγματος εμφανίζεται με εμπειρία μέχρι ένα έτος, ενώ λιγότερο από το 1% με εμπειρία μεγαλύτερη των 7 ετών. Γενικά, εμφανίζεται να πλεονεκτούν οι άνδρες έναντι των γυναικών στην εργασιακή εμπειρία. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών προσελκύουν αποφοίτους από διάφορα επιστημονικά πεδία. Κυριαρχούν οι απόφοιτοι τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων και χρηματοοικονομικής, ακολουθούμενοι από τους αποφοίτους οικονομικών τμημάτων και τμημάτων πολυτεχνικών σχολών. Στο δείγμα υπάρχουν επίσης απόφοιτοι φυσικομαθηματικών τμημάτων, νομικής, ιατρικής, γεωπονικής, ακόμη και φιλοσοφικής. Η ποικιλία των βασικών σπουδών των φοιτητών του δείγματος ίσως οξύνει το πρόβλημα της μη κάλυψης των μαθησιακών τους στρατηγικών και της επαγγελματικής καταλληλότητάς τους για θέσεις που οι μεταπτυχιακές

σπουδές τους οδηγούν, κάτι που σημαίνει και μη ανταποδοτικότητα του κόστους σπουδών, δεδομένου ότι στα περισσότερα προγράμματα υπάρχουν διδάκτρα, χωρίς τίποτε να διασφαλίζει απασχόληση και –ιδίως– υψηλές αμοιβές. Τα συμπεράσματα που εξάγονται έχουν ως εξής:

1. Σε ό,τι αφορά τους τρόπους μάθησης, τα αποτελέσματα εμφανίζουν, συνολικά, έντονη προτίμηση των φοιτητών στην «ανακλαστική παρατήρηση» και στην «αφηρημένη νοητική πρόσληψη». Το γενικό αυτό πλαίσιο διαφοροποιείται από τμήμα σε τμήμα, με ένταση μεγαλύτερη η μικρότερη στην προτίμηση του ενός ή του άλλου από τους τέσσερις τρόπους μάθησης. Μόνο σε μια περίπτωση μεταβάλλονται οι προτιμήσεις με εμφάνιση έντασης στην «αφηρημένη νοητική πρόσληψη» και στον «ενεργό πειραματισμό».
2. Με βάση τους τρόπους μάθησης προσδιορίζονται οι μαθησιακοί τύποι. Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές του δείγματος εμπίπτουν στην «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο. Ακολουθούν αυτοί που εμπίπτουν στον «συγκλίνοντα ή συγκεντρωτικό» μαθησιακό τύπο και αυτοί που εμπίπτουν στον «αποκλίνοντα ή παρεκβατικό» μαθησιακό τύπο. Αν και ο «διευκολύνων ή εξυπηρετικός» μαθησιακός τύπος είναι αυτός που προσδιάζει στην επιχειρησιακή απασχόληση, ο τύπος αυτός βρίσκεται «σε στενότητα» ανάμεσα στους φοιτητές του δείγματος.
3. Στους τρόπους μάθησης και συνακόλουθα στους μαθησιακούς τύπους αντιστοιχούν κάποιες προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες. Με εξαίρεση τους φοιτητές που εμπίπτουν στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο, οι οποίοι εν μέρει καλύπτονται από τη διδακτική μέθοδο της διάλεξης που είναι η επικρατέστερη και ευρέως χρησιμοποιούμενη, για τους υπόλοιπους φοιτητές παρουσιάζεται διάσταση μεταξύ διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι φοιτητές αναλαμβάνουν τον κίνδυνο της ελλιπούς διδακτικής-μαθησιακής κάλυψης.
4. Οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς επαγγελματικής καταλληλότητας. Ο πλέον κατάλληλος μαθησιακός τύπος για ανάληψη επιχειρησιακής απασχόλησης θεωρείται ο «διευκολύνων ή εξυπηρετικός». Σε αυτόν τον μαθησιακό τύπο εμπίπτει μόλις το 7% περίπου των φοιτητών του δείγματος. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές αναλαμβάνουν και τον κίνδυνο που σχετίζεται με την μη καταλληλότητά τους για απασχόληση σε θέσεις αυξημένης επιχειρησιακής ευ-

θύνης, όπως είναι οι θέσεις των περισσότερων υψηλόβαθμων στελεχών.

5. Οι αναντιστοιχίες που προκύπτουν μεταξύ διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών αφενός καθώς και μαθησιακών τύπων και επαγγελματικής καταλληλότητας αφετέρου, δημιουργούν πρόβλημα στη σωστή στελέχωση των επιχειρήσεων και μεσο-μακροπρόθεσμα στρεβλώσεις στην απασχόληση με κοινωνικοοικονομικές προεκτάσεις.

Επίλογος και προεκτάσεις έρευνας

Ο στόχος της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι να ρίξει φως σε μια αθέατη όψη του προβλήματος της επιλογής καριέρας από τους φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών. Δυο από τα στοιχεία που κρύβονται σε αυτήν την αθέατη όψη είναι: Πρώτον, το πώς τα Πανεπιστήμια προσφέρουν το πολύτιμο προϊόν της γνώσης και πώς οι διδασκόμενοι φοιτητές κατακτούν αυτή τη γνώση και δεύτερον πόσοι από τους φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών θεωρούνται κατάλληλοι για επιχειρησιακή απασχόληση. Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα σχετικά μεγάλο δείγμα με διαπανεπιστημιακή σύνθεση. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ανάγκη εφαρμογής διευρυμένων διδακτικών στρατηγικών από τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα, προκειμένου να καλύπτουν πληρέστερα τις μαθησιακές στρατηγικές των φοιτητών τους. Αυτό σημαίνει ότι τα Πανεπιστήμια πρέπει να επενδύσουν σε ανθρώπινο δυναμικό και υλικοτεχνική υποδομή ώστε να εξασφαλίζεται η εναργέστερη συμμετοχή διδασκόντων και διδασκόμενων στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Becker και Watts, 2001). Από την πλευρά των διδασκόντων στα τμήματα επιχειρησιακών σπουδών, πρέπει να προωθηθεί η μελέτη των προσφορότερων τρόπων διδασκαλίας του αντικειμένου τους (Johnston et al., 2001). Προς τούτο κρίνεται σκόπιμη η εφαρμογή μιας μεθόδου διαπίστωσης των μαθησιακών στρατηγικών των φοιτητών, όπως η μέθοδος του Kolb που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη. Η διαπίστωση των ισχυρών σημείων και των αδυναμιών των φοιτητών μπορεί να αξιοποιηθεί από τους φορείς εξουσίας – λήψης αποφάσεων και τους διδάσκοντες των Πανεπιστημίων για τη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος και κατ' επέκταση του ερευνητικού έργου των Πανεπιστημίων. Επειδή τα Πανεπιστήμια χρειάζονται αποτελεσματικές στρατηγικές τόσο για

να προσελκύσουν τους καλύτερους φοιτητές, όσο και για να τους στηρίξουν στη σταδιοδρομία τους με παροχή πληροφοριών (Salemi et al., 2001), η διαδικασία διαπίστωσης των μαθησιακών στρατηγικών των φοιτητών μπορεί να αποτελέσει μέρος αυτής της στρατηγικής. Η εφαρμογή τέτοιων μέτρων από τα Πανεπιστήμια και τους διδάσκοντες σε αυτά και η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών που είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, μπορεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση της μείωσης του κινδύνου επιλογής καριέρας που οι φοιτητές αναλαμβάνουν. Η διεύρυνση της βάσης της παρούσας έρευνας και η εναλλακτική εφαρμογή και άλλων εργαλείων διαπίστωσης των μαθησιακών στρατηγικών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εφαρμογή αποδοτικότερων διδακτικών μεθόδων και η εκπαίδευση στα Ελληνικά Πανεπιστήμια να καταστεί πιο ανταγωνιστική.

Σημειώσεις

1. Εκτός από το LSI, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε και το LSQ των Honey και Mumford σε σύνολο 288 φοιτητών και τα αποτελέσματα δεν διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

2. Μετά τον έλεγχο κανονικότητας του δείγματος, ο στατιστικός έλεγχος για διαφοροποίηση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων μεταξύ ανδρών και γυναικών με t-Test για $\alpha = 0,05$ κατέδειξε διαφορά μεταξύ Α/Γ στους τρόπους μάθησης της «Αφηρημένης Νοητικής Πρόσληψης» και του «Ενεργού Πειραματισμού» (t-test = 2,757, $p = 0,006$ και t-test = -2,773, $p = 0,006$ αντίστοιχα), ενώ η ANOVA δεν κατέδειξε διαφορά για την ηλικία (τιμές F από 0,441 μέχρι 1,381 και p-values από 0,121 μέχρι 0,981).

3. Η ANOVA για διαφοροποίηση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων μεταξύ των οκτώ επιστημονικών πεδίων της έρευνας κατέδειξε διαφορά στον τρόπο μάθησης της «Αφηρημένης Νοητικής Πρόσληψης» και στη διάσταση της πρόσληψης της πληροφορίας ή εμπειρίας (ΑΝΠ - ΕΓ) σε $\alpha = 0,05$ με τιμές F 3,217 και $p = 0,003$ και F 2,552 και $p = 0,015$ αντίστοιχα.

4. Τέτοιες διαφοροποιήσεις από τη συνολική συμπεριφορά ενός δείγματος θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που τις δημιουργούν.

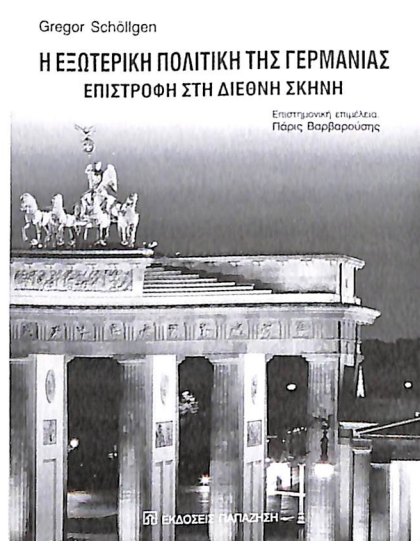
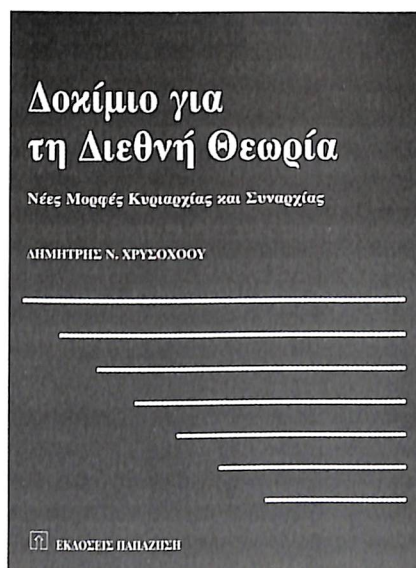
Βιβλιογραφία

- Adler Ralph W., Rosalind H. Whiting and Kate Wynn-Williams, «Student-led and teacherled case presentations: empirical evidence about learning styles in an accounting course», *Accounting Education* 13 (2), Ιούνιος 2004, σελ. 213-229.
- Barnes Barry F., Robert C. Preziosi and Doreen J. Gooden, «An examination of the learning styles of online MBA students and their preferred course delivery methods», *New Horizons in Adult Education* 28 (2), Άνοιξη 2004, σελ. 19-30.
- Becker William E., «Teaching Economics in the 21st Century», *The Journal of Economic Perspectives* 14 (1), Χειμώνας 2000, σελ.109-119.
- Becker William E. and Michael Watts, «Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics», *The American Economic Review* 86 (2), Μάιος 1996, σελ. 448-453.
- Becker William E. and Michael Watts, «Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk-and-Talk», *The American Economic Review* 91 (2), Μάιος 2001, σελ. 446-451.
- Begley Sharon, Επιστημονικός συντάκτης της *Wall Street Journal*, άρθρο στην Ευρωπαϊκή έκδοση, 17-19 Δεκεμβρίου 2004.
- Bickerstaffe G., «Which MBA?: A critical guide to the world's best MBAs», *Financial Times*, 16th ed., Prentice Hall, 2005.
- Boyce Gordon, Sarah Williams, Andrea Kelly and Helen Yee, «Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: the strategic use of case studies in accounting education», *Accounting Education* 10 (1), 2001, σελ. 248-249.
- Duff Angus, «Validating the learning styles questionnaire and inventory of learning processes in accounting: a research note», *Accounting Education* 6 (3), 1997, σελ. 263-272.
- Duff Angus, «A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An alternative to Kolb's Learning Style Inventory?», *Educational Psychology* 24 (5), Οκτώβριος 2004, σελ. 699-709.
- Economist (The), *The brain business: A survey of higher education*, September 10th, 2005.
- Felder and Silverman ILS -Index of Learning Styles
- Garner, Iain, «Problems and Inconsistencies with Kolb's Learning Styles», *Educational Psychology* 20 (3), 1996, σελ. 341-348.
- Heffler Bo, «Individual Learning Style and the Learning Style Inventory», *Educational studies* 27 (3), 2001, σελ. 307-316.
- Honey Peter and Alan Mumford, *Learning Styles Questionnaire 80-item version*, Peter Honey Publications, Maidenhead Berks, 2000.
- Honey Peter and Alan Mumford, *The Learning Styles Helper's Guide*, Peter Honey Publications, Maidenhead Berks, 2000.
- Jarvis Peter, *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*, Routledge, London and New York, 1995.

- Johnston Carol, Ian McDonald and Ross Williams, «The Scholarship of Teaching Economics», *Journal of Economic Education* 32 (3), Καλοκαίρι 2001, σελ. 195-201.
- Kolb D.A., *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.
- Kolb D.A., *The Kolb Learning Style Inventory*, Hay Resources Direct, 1999.
- Kolb D.A., *Facilitator's Guide to Learning*, Hay/McBer, 2000.
- Kreber Carolin, «The relationships between self-directed learning, critical thinking, and psychological type, and some implications for teaching in higher education», *Studies in Higher Education* 23 (1), Μάρτιος 1998, σελ. 71-86.
- Lawson Anton E., Margaret Johnson, «The Validity of Kolb Learning Styles and Neo-Piagetian Developmental Levels in College Biology», *Studies in Higher Education* 27 (1), 2002, σελ. 79-90.
- Loo Robert, «The Distribution of Learning Styles and Types for Hard and Soft Business Majors», *Educational Psychology* 22 (3), 2002, σελ. 349-360.
- Μαγγιώρου Μ., Τσατήρης Γ., Χαραλαμπίδης Εμ., *Τραπεζική Διοίκηση*, τόμ. Β', Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Meyers-Briggs, *Type Indicator*, MBTI, 1940.
- Nawrocki David and Christine Nawrocki, «Learning Styles and Portfolio Management», *Advances in Financial Education* 3, Άνοιξη 2005, σελ. 99-110.
- Salemi Michael K., «Research in Economic Education: Five New Initiatives», *The American Economic Review* 91 (2), Μάιος 2001, σελ. 440-445.
- Schmeck et al., *ILP - Inventory of Learning Processes*, 1977.
- Wessel Jean and Renee Williams, «Critical thinking and learning styles of students in a problem-based, Master's entry-level physical therapy program», *Physiotherapy Theory and Practice* 20 (2), 2004, σελ. 79-89.
- Whipple Thomas W., Christopher Moberg, «How Expectations of Relationships with faculty vary by students' learning styles», *Journal of Business Education* 1, Proceedings 2000.
- Womack Kent, «Core Finance Courses in the Top MBA Programs in 2001», *Tuck School of Business at Dartmouth*, Working Paper no 01-07, November 2001.



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150

E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Θέσεις και πολιτική της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) για την πολυπολιτισμικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Αμαλία Α. Υφαντή*,
Βαγγέλης Φ. Πασσάς**

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό εξετάζονται οι θέσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) για την πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο πρωτοβάθμιο σχολείο στην Ελλάδα και διερευνώνται οι ιδέες της για την εκπαίδευση μαθητών προερχομένων από συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες. Με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, μελετήθηκαν 83 τεύχη του Διδασκαλικού Βήματος από το 1992 έως το 2004, κείμενα των πρακτικών των συνεδρίων της ΔΟΕ και επίσημες τοποθετήσεις προέδρων της και δημιουργήθηκαν πέντε θεματικές κατηγορίες ανάλυσης, που αναφέρονται στις θέσεις της ΔΟΕ για το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, για τις πολυπολιτισμικές τάξεις, για τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τη μαθητική διαρροή, για τη λειτουργία των θεσμών υποστηρικτικής εκπαίδευσης και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

* Η Αμαλία Α. Υφαντή είναι επίκουρη καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών.

** Ο Βαγγέλης Φ. Πασσάς είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής και υποψήφιος διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, σε αρκετές (δυτικές κυρίως) Ευρωπαϊκές χώρες, που παραδοσιακά θεωρούνταν πολιτισμικά ομοιογενείς, έχουν συντελεστεί σημαντικές δημογραφικές αλλαγές, με αποτέλεσμα οι συζητήσεις για την πολυπολιτισμικότητα να βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο διαφόρων δημόσιων αναφορών (βλέπε: Green, 1989· Sleeter and McLaren, 1995· Mitter, 1996· King, Houston and Middleton, 2001) που αφορούν κυρίως στην οικονομία αλλά και σε άλλους τομείς, όπως είναι η πολιτική, η απασχόληση, το εργατικό δυναμικό, η διοίκηση, η υγεία, η εκπαίδευση (Apple, 2001· Fuller, 2001· Υφαντή, 2004).

Είναι γεγονός ότι, συγχρόνως με τις συνέπειες της κινητικότητας των πληθυσμών λόγω της διαδεδομένης παγκοσμιοποίησης, οι αλλαγές στην πληθυσμιακή σύσταση των σύγχρονων αναπτυσσόμενων χωρών εκφράζουν ενμέρει τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό των ατόμων που ζητούν άσυλο καθώς επίσης και αυτόν των προσφύγων που προσπαθούν να εγκατασταθούν σε χώρες, οι οποίες εμφανίζονται ότι προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες σε ποικίλους τομείς της καθημερινής ζωής και μεγαλύτερη ασφάλεια. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες και τους εξορίστους (ECRE), σε μια σχετική αναφορά που δημοσίευσε το 2000, παρουσιάζει με λεπτομέρειες τις τάσεις σε 19 χώρες της Ευρώπης και τονίζει τις επιπτώσεις που αυτές οι αλλαγές επιφέρουν στη λειτουργία της κοινωνίας, όπως είναι η στέγαση, η απασχόληση, η εκπαίδευση.

Εξαιτίας αυτής της πλημμυρίδας μεταναστών από την κεντρική και την ανατολική Ευρώπη, τις Ασιατικές και τις Αφρικανικές χώρες, τα σχολεία που λειτουργούν στις χώρες υποδοχής καλούνται να αντιμετωπίσουν την εγγραφή όλο και περισσότερων παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ανταποκρινόμενες συνεπώς, εκ των πραγμάτων, σε αυτήν την πιεστική κατάσταση, πολλές χώρες –συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας– καλούνται να αναπτύξουν αρμόζουσες προς τις περιστάσεις πολιτικές, με στόχο τη διασφάλιση του δικαιώματος για εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά (ECRE, 2000), αν και τα εκπαιδευτικά συστήματα εμφανίζουν μια δυσκαμψία και μια βραδύτητα στην υιοθέτηση πλουραλιστικών τακτικών στη σχολική τάξη, με στόχο την υλοποίηση πολιτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow, 1999· Cambell, 2002· O' Hanlon, 2003).

Είναι πράγματι διαπιστωμένο ότι στα κράτη της δυτικής Ευρώ-

της τα σχολεία διατηρούν ακόμη μια τάση πολιτισμικής ηγεμονίας (Kamali, 2000), δυσπιστώντας προς ό,τι είναι διαφορετικό από το οικείο πολιτισμικό περιβάλλον και εμμένοντας σε μονοπολιτισμικές αντιλήψεις για την εθνική ταυτότητα, ενώ παράλληλα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν διαδραματίσει για μια μακρά περίοδο έναν υποστηρικτικό ρόλο στη διατήρηση της πολιτισμικής ομοιογένειας. Από το άλλο μέρος, η αυξανόμενη εθνική ετερογένεια, που συναντάται στις σύγχρονες κοινωνίες, αναγκάζει τα σχολεία να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να συμβάλουν στην προώθηση και την αναγνώριση μιας κοινής κουλτούρας για όλους. Παρ' όλα αυτά, οι χειρισμοί ελέγχου και/ή εξάλειψης των αποκλίσεων και των προβλημάτων συμπεριφοράς, που παρουσιάζουν οι μετανάστες και αλλοδαποί μαθητές στα σχολεία, φαίνεται να διευκολύνουν ακόμη τη διατήρηση των διακρίσεων (Bush and Saltarelli, 2000· Cummins, 2001). Το ζητούμενο θα ήταν να παρακάμψουν (τα σχολεία) τις άδικες κατηγοριοποιήσεις των «άλλων» και να προαγάγουν μια πολυπολιτισμική και πλουραλιστική τακτική, δεδομένου ότι ο πλουραλισμός συνεπάγεται την αποδοχή των άλλων πολιτισμών, γλωσσών και αντιλήψεων και διαμορφώνει δημοκρατικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων ασχέτως της καταγωγής τους και της ευνοημένης ή μη θέσης τους στο κοινωνικό σύνολο (Rutter and Jones, 1998· Fernekes, 1999).

Επιπροσθέτως, είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση διαθέτει σε κάθε γενιά την αναγνωρισμένη αξιολογή όψη της κουλτούρας ενός τόπου (McLean, 1995). Η διαδικασία επιλογής από την κουλτούρα αναφέρεται ως πολιτισμική ανάλυση (Lawton, 1996, 2000) και γίνεται σε ένα πλαίσιο παραδεδεδεμένων αξιών, που σχετίζονται με τη νομοθεσία, τις ανθρώπινες αξίες, τις ιδέες και τις αρχές που επικρατούν σε μια πλουραλιστική, δημοκρατική κοινωνία. Το αναλυτικό πρόγραμμα που κατέχει κεντρική θέση στην εκπαίδευση, συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές και τις πολιτισμικές αλλαγές, οι δε εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα πρέπει να ταυτίζονται μόνον με την τεχνολογική ανάπτυξη, ούτε η εκπαίδευση γενικά να εξισώνεται με την επαγγελματική κατάρτιση. Απεναντίας, απαιτείται όχι μόνον ταξινόμηση της γνώσης αλλά και ανάλυση της κοινωνίας.

Η ποικιλία ακολούθως και η ανομοιογένεια στη σύνθεση του πληθυσμού των σύγχρονων κοινωνιών (Castles, Boothe and Wallae, 1984· Torres, 1998), συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής (Δαμανάκης, 1989· Κουζέλης, 1997· Αλεξίου, 2000· Γκότοβος, 2004), ως προς τη θρησκεία, την εθνικότητα, τη φυλή, τη γλώσσα, τα ήθη κ.λπ., αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα, προς την

οποία η πολυπολιτισμικότητα, ως ένα σύνολο επιστημολογικών και παιδαγωγικών πρακτικών (Lawton, Cairns and Gardner, 2000· Lesko and Bloom, 2001), χρειάζεται να κάνει μια παραδειγματική στροφή για την επίτευξη των πολιτικών και κοινωνικών στόχων της, ώστε η αξιόλογη, δεσπίζουσα σχολική γνώση να εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση της ετερότητας στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Είναι βέβαια γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα καθίσταται από τη φύση της περίπλοκη, αφού σχετίζεται με τα πολλαπλά επίπεδα της κοινωνικής πραγματικότητας, όπου εδρεύει, εκφράζει τη συνύπαρξη διαφόρων και διακρινόμενων μεταξύ τους πολιτισμών και υποδηλώνει ότι υπάρχουν «κυρίαρχες» και «μη κυρίαρχες» εθνικές ή πολιτισμικές κοινότητες.

Σε μια προοπτική λοιπόν που το σύγχρονο σχολείο θα διευκολύνει την υλοποίηση πολιτικών διαπολιτισμικής προσέγγισης, δεν εξασφαλίζεται απλώς μια θέση στην τάξη για το μετανάστη και τον αλλοδαπό μαθητή και η διαβεβαίωση ότι του παρέχεται μια εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις, αλλά διαμορφώνεται και ένα ενιαίο περιβάλλον μάθησης που αφορά σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Καθίσταται έτσι αναγκαίο στις μέρες μας να σχεδιαστούν πολιτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (όπ. παρ.), που θα ενισχύσουν μια νέα κοινή αντίληψη για το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Εξάλλου, μια ολιστική προσέγγιση στο σχολείο θα στόχευε στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας διακρινόμενης από τις αρχές της ανεκτικότητας, της επιείκειας και της αλληλεγγύης, όπου όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους βάση, θα μπορούσαν να ωφεληθούν.

Στο πλαίσιο του ευρύτερου προβληματισμού που τέθηκε ανωτέρω, στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθούν οι θέσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) για την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση και η στάση της προς τις εκπαιδευτικές εκείνες πολιτικές και τακτικές που αφορούν σε μαθητές, οι οποίοι φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ανήκουν σε πληθυσμιακές ομάδες που βρίσκονται στην Ελλάδα για διάφορους λόγους, όπως είναι οι παλιννοστούντες, οι μετανάστες, οι αλλοδαποί και οι πρόσφυγες¹, υπολείπονται δε συχνά ως προς την παρεχόμενη προς αυτούς συστηματική δημόσια παιδεία σε σχέση με τους άλλους μαθητές, βιώνοντας έτσι και στο σχολείο τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Μέθοδος

Στην εργασία αυτή εξετάστηκαν τα επίσημα δημόσια έντυπα της ΔΟΕ κατά το χρονικό διάστημα 1992-2004. Η επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου συνδέεται με τη διαπίστωση ότι η ΔΟΕ, μετά τη δεκαετία του 1980, έστρεψε το ενδιαφέρον της περισσότερο προς τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο, δεδομένου ότι είχε ήδη επιτύχει την υλοποίηση δύο σημαντικών στόχων της, την ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών σε Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα καθώς επίσης και τη μισθολογική αναβάθμιση των μελών της με τη θεσμοθέτηση του ενιαίου μισθολογίου (Ifanti, 1994, σελ. 227).

Για τη συλλογή του υλικού πραγματοποιήθηκε έρευνα στα αρχεία της ΔΟΕ και εξετάστηκαν 83 συνολικά τεύχη της περιόδου 1992-2004 του «Διδασκαλικού Βήματος» (ΔΒ), του επίσημου περιοδικού της ΔΟΕ, το οποίο κυκλοφορεί άλλοτε ως μηνιαίο και άλλοτε ως διμηνιαίο. Μελετήθηκαν επίσης τα κείμενα των πρακτικών των συνεδρίων, που διεξάγουν από κοινού οι Ομοσπονδίες των δασκάλων Ελλάδας και Κύπρου (ΔΟΕ και ΠΟΕΔ). Επίσης, στο ερευνητικό μας υλικό συμπεριελήφθησαν τοποθετήσεις του εκάστοτε προέδρου του Διοικητικού Συμβουλίου (Δ.Σ.) της ΔΟΕ και του προέδρου της Ετήσιας Γενικής Συνέλευσης (Γ.Σ.) της ΔΟΕ, λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτοί είναι θεσμικά πρόσωπα και εκφράζουν τις θέσεις της Ομοσπονδίας. Δηλώσεις ή συνεντεύξεις άλλων μελών του Δ.Σ. της ΔΟΕ, όπως αυτές παρουσιάζονται στα πρακτικά, δεν εξετάστηκαν προς αποφυγή τυχόν μονομερειών.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου (βλ. π.χ.: Φίλιας, 1997· Cohen and Manion, 1997· Βάμβουκας, 2002), η οποία μας έδωσε τη δυνατότητα να επεξεργαστούμε το προς εξέταση υλικό, να διαμορφώσουμε τις θεματικές κατηγορίες και να καταλήξουμε σε κάποιες διαπιστώσεις, με βάση τα δεδομένα που συλλέξαμε και τα οποία βρίσκονταν σε μορφή κειμένου. Μέσα από την προσεκτική μελέτη των κειμένων προσδιορίστηκαν οι κατωτέρω θεματικές κατηγορίες ανάλυσης:

- Στην *πρώτη* κατηγορία, μελετώνται οι θέσεις της ΔΟΕ για τις νέες απαιτήσεις του σχολείου σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.
- Στη *δεύτερη* κατηγορία, εξετάζονται οι θέσεις της ΔΟΕ για τη λειτουργία των πολυπολιτισμικών τάξεων και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο.

- Στην *τρίτη* κατηγορία, παρουσιάζεται η στάση της ΔΟΕ απέναντι σε προβλήματα που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, τον αναλφαβητισμό και τη μαθητική διαρροή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.
- Στην *τέταρτη* κατηγορία, διερευνώνται οι θέσεις της ΔΟΕ για τη λειτουργία των θεσμών υποστηρικτικής εκπαίδευσης στα σχολεία.
- Στην *πέμπτη* κατηγορία, αναφέρονται οι θέσεις της ΔΟΕ για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας.

Ακολουθεί η παρουσίαση των θέσεων της ΔΟΕ για την πολυπολιτισμικότητα, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του υλικού της έρευνας, που παρουσιάστηκε ανωτέρω.

Παρουσίαση των δεδομένων

Η εξέταση του αρχειακού υλικού αποκάλυψε ότι η ΔΟΕ αναγνωρίζει τις αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τα τελευταία 14 χρόνια (1992-2004) στο πρωτοβάθμιο σχολείο –μεταξύ αυτών είναι η διαφοροποίηση στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού– και εκφράζει τις επιφυλάξεις της κατά πόσον ο παραδοσιακός τύπος του σχολείου μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 1998, σελ. 18).

Σύμφωνα με τις θέσεις της ΔΟΕ, οι οποίες σχετίζονται με το υπό πραγμάτευση θέμα, το σημερινό σχολείο αντιμετωπίζει μια σειρά από προβλήματα, όπως είναι οι πολυπολιτισμικές τάξεις, οι μορφωτικές και κοινωνικές ανισότητες μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού, ο αναλφαβητισμός, το εκπαιδευτικό έλλειμμα των μαθητών, που προέρχονται από τις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες που εξετάζουμε, η μαθητική διαρροή, η δυσλειτουργία των υποστηρικτικών θεσμών της εκπαίδευσης –ιδιαίτερα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Τμημάτων Υποδοχής– η μη επαρκής εκπαιδευτική νομοθεσία στην αντιμετώπιση των τρεχουσών σχολικών αναγκών, το βραδύς εξελισσόμενο αναλυτικό πρόγραμμα και η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (βλέπε: συνοπτικός πίνακας 1).

Πίνακας 1

ΔΟΕ: Η πολυπολιτισμικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Κατηγορίες ανάλυσης των θέσεων της ΔΟΕ	Διαπιστώσεις	Θέσεις ΔΟΕ
Οι νέες απαιτήσεις του σχολείου σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον	- Δυσκολία του σημερινού σχολείου να ανταποκριθεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα.	- Παιδεία με ευρωπαϊκό και οικουμενικό χαρακτήρα και διαφύλαξη της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς. - Σχολείο πολυπολιτισμικό, προσιτό σε όλους, με σεβασμό στη διαφορετικότητα.
Η λειτουργία των πολυπολιτισμικών τάξεων και τα προβλήματα των μαθητών στο σχολείο	- Διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού από την έλευση των μεταναστών μαθητών στο σχολείο. - Τα φαινόμενα ρατσισμού και κοινωνικών διακρίσεων είναι αποτέλεσμα των σοβαρών κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων των μεταναστών μαθητών.	- Απρόσκοπτη φοίτηση και ομαλή συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών σε ένα ανοιχτό σχολείο για όλους. - Πλήρης κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μεταναστών. - Αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος για τα διαπολιτισμικά σχολεία, παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού και συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων για τους μετανάστες μαθητές.
Εκπαιδευτικές ανισότητες, αναλφαβητισμός και μαθητική διαρροή	- Η απελευθέρωση της αγοράς συμβάλει στην αύξηση των μορφωτικών ανισοτήτων και στον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών. - Ο αναλφαβητισμός πλήττει τους μαθη-	- Διασφάλιση της εκπαίδευσης όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, χρώματος, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης και οικονομικών συνθηκών.

Πίνακας 1
Συνέχεια

Κατηγορίες ανάλυσης των θέσεων της ΔΟΕ	Διαπιστώσεις	Θέσεις ΔΟΕ
	τές από μειονεκτούντα κοινωνικά στρώματα (π.χ. μετανάστες, πρόσφυγες). - Έλλειψη πολιτικών συμπερίληψης στην εκπαίδευση από το ΥΠΕΠΘ. - Μαθητική διαρροή μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών.	- Ανάπτυξη πολιτικών απονομής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.
Η λειτουργία των θεσμών υποστηρικτικής εκπαίδευσης στα σχολεία	- Ευκαιριακή εφαρμογή ή αναστολή των υποστηρικτικών θεσμών, λόγω της υποχρηματοδότησης της εκπαίδευσης. - Κριτική στάση στις διατάξεις του μεταναστευτικού Νόμου 2910/2001, οι οποίες ενισχύουν την ξενοφοβία και τις διακρίσεις.	- Αύξηση της χρηματοδότησης προς τη δημόσια εκπαίδευση. - Αναγκαιότητα σχεδιασμού μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες μαθητές (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία, τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα). - Μείωση της αναλογίας δασκάλου-μαθητή σε τμήματα με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών (πρόταση: 1/12). - Έμφαση στη συνεργασία σχολείων και Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ. - Έμφαση στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας		- Ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας.

α. Οι θέσεις της ΔΟΕ για την πολυπολιτισμικότητα και το σχολείο

Η ΔΟΕ διαπιστώνει ότι το σχολείο δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της σημερινής ελληνικής κοινωνίας, της οποίας αναγνωρίζει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Υποστηρίζεται η άποψη ότι η ανθρώπινη οντότητα θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως ύψιστη αξία, ανεξάρτητα από τη φυλή, το χρώμα, την κοινωνικο-οικονομική προέλευση, τις ιδιαίτερες πεποιθήσεις κ.λπ. (Τουλούπη, 1992, σελ. 86). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώπιον των νέων προκλήσεων (οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών, πολιτικών), δεν μπορεί να παραμείνει στάσιμο, αλλά οφείλει να προσαρμοστεί και να αναβαθμιστεί, προκειμένου να προσφέρει λύσεις στη νέα κατάσταση που έχει διαμορφωθεί (Χρήστου, 2001, σελ. 22).

Η ΔΟΕ υποβάλλει προτάσεις για το σχολείο στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, οι οποίες αναφέρονται στους σκοπούς και στο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στη νέα εικόνα του σχολείου και στις παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να το διέπουν. Ειδικότερα, σχετίζει τους σκοπούς της εκπαίδευσης με την πολύπλευρη εκπαίδευση και μόρφωση του πολίτη, ο οποίος θα πρέπει να είναι απαλλαγμένος από τους καταστρεπτικούς σωβινισμούς και ρατσισμούς (Τουλούπη, 1992, σελ. 88). Με βάση τα νέα δεδομένα, που προέκυψαν από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την κατάργηση των συνόρων και την τεχνολογική έκρηξη, η παιδεία, σύμφωνα με τη ΔΟΕ, θα πρέπει να έχει ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά, χωρίς να αμφισβητείται η εθνική ταυτότητα, η πολιτισμική κληρονομιά και οι διαχρονικές αξίες της χώρας (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 1998, σελ. 18). Τονίζεται ότι το μεγάλο δίλημμα που θέτει η νέα πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης είναι «ο οικουμενισμός με ανθρώπινο πρόσωπο ή ο απομονωτισμός με απάνθρωπη μοναξιά» (ΔΒ, 2002: 1113, σελ. 9) και τίθεται το ζήτημα του οικουμενικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στο νέο περιβάλλον καθώς και της συνάρτησής του με τις αξίες που διαμόρφωσε η κλασική ελληνική παιδεία.

Η ΔΟΕ επικαλείται τις βασικές αρχές της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, οι οποίες τονίζεται ότι θα πρέπει να διέπουν τη λειτουργία του σύγχρονου πρωτοβάθμιου σχολείου και ταυτόχρονα θεωρούνται θεμελιώδεις για ατομική και συλλογική δράση (ΔΒ, 2002: 1117, σελ. 1-2). Το ζήτημα μάλιστα της αναγνώρισης της ετερότητας σε μια δημοκρατική κοινωνία κατ' εξο-

χίν προβάλλεται από τη ΔΟΕ: «Στην αληθινή δημοκρατία κυρίαρχη θέση κατέχει η αναγνώριση του άλλου» (ΔΒ, 1994: 1070, σελ. 41). Πρόεδρος, επίσης, της ΔΟΕ επισημαίνει ότι απαιτείται ένα σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης, που θα αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της νέας εποχής και θα διέπεται από αρχές, που θα καλλιεργούν τη δημοκρατική στάση, το σεβασμό προς την ετερότητα, τη διαφορετική άποψη και την πίστη στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια (ΟΙΕΛΕ, 2003, σελ. 9).

Η ΔΟΕ θεωρεί ότι το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να είναι «πολύχρωμο και πολυπολιτισμικό», ποιοτικά αναβαθμισμένο, προσιτό σε όλους, να έχει ξεκάθαρους στόχους ως προς τις γνώσεις, τις αξίες και τις ιδέες που θα μεταδίδει, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του νέου διεθνούς περιβάλλοντος (ΔΒ, 2004: 1127, σελ. 20). Υποστηρίζεται ότι το σχολείο θα πρέπει να ενώνει και όχι να ορθώνει σύνορα, φραγμούς και διακρίσεις. Η λειτουργία του δεν μπορεί παρά να βασίζεται στις αρχές της ισονομίας, του σεβασμού των δικαιωμάτων κάθε μαθητή/μαθήτριας και στην αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού. Μόνον έτσι μπορεί να συμβάλει στην ενότητα και τη συνοχή μιας κοινωνίας, η οποία γίνεται ολοένα και πιο πολυπολιτισμική (ΔΒ, 2004: 1125, σελ. 38).

β. Πολυπολιτισμικές τάξεις και προβλήματα μαθητών

Αποτελεί χρόνια διαπίστωση της ΔΟΕ ότι η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας έχει διαφοροποιηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια, κυρίως λόγω της άφιξης πολλών μεταναστών, με αποτέλεσμα ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών να υπερβαίνει στις σχολικές τάξεις –σε πολλές περιπτώσεις– το 50% του συνόλου των μαθητών, τόσο στα αστικά κέντρα (π.χ. Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα) όσο και στην περιφέρεια (π.χ. Κυκλάδες, Θράκη) (ΔΒ, 2002: 1117, σελ. 1-2). Σε περιπτώσεις που εντοπίζονται φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων προς αλλοδαπούς μαθητές, η ΔΟΕ δεν εκφράζει απλώς την αντίθεσή της αλλά επισημαίνει επιπλέον ότι πίσω από αυτές τις πρακτικές εντοπίζονται τα σοβαρά κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και τα παιδιά τους (ΔΒ, 2004: 1125, σελ. 38).

Σε ό,τι αφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών στις πολυπολιτισμικές τάξεις, η ΔΟΕ θεωρεί ότι αυτοί θα πρέπει να συμβάλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλεγγύης ανάμεσα σε μαθητές με ποικίλα ατομικά και κοινωνικά

χαρακτηριστικά, οι οποίοι συνήθως προέρχονται από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς (ΔΒ, 2002: 1117, σελ. 1-2). Υποστηρίζεται ότι στις σχολικές τάξεις θα πρέπει να πρυτανεύουν οι αρχές της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού και της εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των ατόμων. Με τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, επίσης, σχολιάζεται ότι μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές στο να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, διατηρώντας παράλληλα τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, αλλά και αλληλεπιδρώντας ταυτόχρονα με τους συμμαθητές τους που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (ΔΟΕ, 2000, σελ. 23). Η θεσμοθετημένη, εξάλλου, εκπαίδευση των μειονοτήτων αποκαλύπτει το σεβασμό της πολιτείας προς τον πολιτισμό τους και την αναγνώριση της ύπαρξης πολιτισμικών διαφορών στην ελληνική κοινωνία (ΔΒ, 2002: 1117, σελ. 7-8).

Η ΔΟΕ προτείνει μάλιστα να ληφθούν μέτρα για την ανεμπόδιστη φοίτηση στο σχολείο όλων των παιδιών των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από το καθεστώς παραμονής των γονιών τους (ΔΟΕ, 2001. ΔΒ, 2002: 1117, σελ. 7). Εισηγείται γι' αυτό την πλήρη κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών (ΔΒ, 1995: 1076, σελ. 71-72), την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού και τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες αυτών των παιδιών, των οποίων η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους (ΔΒ, 1997: 1090, σελ. 30). Σύμφωνα με τοποθετήσεις Προέδρου της ΔΟΕ, θα πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους ότι η ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο συντελεί στην κοινωνική συνοχή και, κατ' επέκταση, στην πρόοδο και στην ευημερία του τόπου (Χρήστου, 2001). Σε μια τέτοια προοπτική, στην οποία «το σχολείο θα είναι ανοιχτό στην κοινωνία, που θα χωράει όλα τα παιδιά, όλες τις γνώσεις, όλα τα όνειρα» ... «θα μπορεί να αντιμετωπίζεται το διαφορετικό ως πλούτος και όχι ως απειλή» (ΔΒ, 1999: 1100, σελ. 14).

γ. Εκπαιδευτικές ανισότητες, αναλφαβητισμός και μαθητική διαρροή

Η ΔΟΕ σχετίζει τις ανισότητες που εντοπίζονται στην εκπαίδευση των υπό εξέταση μαθητικών ομάδων με τέσσερα ζητήματα: α) τις συνέπειες που υφίσταται η εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών από την απελευθέρωση της οικονομίας της αγοράς και τον ανταγωνισμό, β) τη μη ικανοποίηση του δικαιώματός τους για αλφαβητισμό, γ) τη μαθητική διαρροή και δ) την υπάρχουσα ακό-

μη μεγάλη αναλογία μεταξύ ενός δασκάλου και των μαθητών στις σχολικές τάξεις (η αναλογία συνήθως είναι: ένας δάσκαλος προς 30 μαθητές) (ΔΒ, 2000: 1104, σελ. 62).

Η ΔΟΕ διαπιστώνει ότι με την απελευθέρωση της αγοράς επιτυγχάνεται η ικανοποίηση των ολίγων σε βάρος των πολλών τόσο στην οικονομία όσο και στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να πλήττονται οι πληθυσμοί εκείνοι που βρίσκονται σε υποδεέστερη κοινωνικο-οικονομική θέση και βιώνουν συχνά ποικίλες εκφάνσεις του κοινωνικού αποκλεισμού (ΔΒ, 1995: 1079, σελ. 38. ΔΒ, 1996: 1085, σελ. 4). Ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου φαίνεται ακολουθώντας να αμφισβητείται, αφού παρατηρείται αύξηση των μορφωτικών ανισοτήτων, οι οποίες συντελούν στη δυσχερή πρόσβαση των νέων στη γνώση και τη μάθηση (όπ. παρ.).

Το δικαίωμα πρόσβασης στη μόρφωση όλων ανεξαιρέτως των ατόμων θεωρείται από τη ΔΟΕ ότι παραμένει σε εκκρεμότητα για μεγάλες ομάδες πληθυσμού, ιδιαιτέρως όσες ανήκουν σε μειονεκτούντα κοινωνικά στρώματα (ΔΒ, 1998: 1095, σελ. 32). Τα ποσοστά αναλφαβητισμού αυξάνονται δραματικά μεταξύ των παιδιών των ανέργων, των μεταναστών και των κοινωνικά εν γένει αποκλεισμένων (ΔΒ, 2003: 1119, σελ. 18). Διαπιστώνεται έτσι ότι μαθητές με διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικά ήθη και έθιμα, γλώσσα και θρησκεία καθώς και με μεγάλο εκπαιδευτικό έλλειμμα φοιτούν στην ίδια σχολική μονάδα με άλλα παιδιά χωρίς να έχουν αναπτυχθεί ανάλογες πολιτικές συμπερίληψης στον ενιαίο φορέα εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η ΔΟΕ καταγράφει ότι, στην Ελλάδα στις μέρες μας, 10.000 παιδιά εγκαταλείπουν κάθε χρόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα οποία προέρχονται από φτωχές και περιθωριοποιημένες κοινωνικά ομάδες (ΔΒ, 2003: 1119, σελ. 18). Διατυπώνεται μάλιστα η εξής διαμαρτυρία:

« ... Δεν είναι δυνατόν, στον 21ο αιώνα, τον αιώνα της τεχνολογίας και του καταναλωτισμού, να υπάρχουν παιδιά στη χώρα μας που υποσιτίζονται, παιδιά των φαναριών, παιδιά θύματα εκμετάλλευσης και κακοποίησης, παιδιά προσφύγων, που ζουν σε άθλιες συνθήκες, παιδιά έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία, παιδιά χωρίς χαμόγελο» (ΔΒ, 2001: 1112, σελ. 2).

Η μείωση των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων στο σχολείο και στην κοινωνία θα διευκολυνθεί, κατά τη ΔΟΕ, με την ενίσχυση της χρηματοδότησης προς τη δημόσια εκπαίδευση (ΔΒ, 1993: 1055, σελ. 3), ώστε να αναπτυχθεί μια στρατηγική που θα

προάγει και θα κατοχυρώνει την πολιτική της ισότητας των ευκαιριών, την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, την άρση των φραγμών και των αποκλεισμών και την ομαλή ένταξη του νέου ανθρώπου στα δεδομένα των ραγδαίων αλλαγών (ΔΒ, 2001: 1110, σελ. 87). Έτσι, θα είναι δυνατόν να διαμορφωθεί «το νέο σχολείο, το σχολείο της πρόσβασης» (ΔΒ, 2001: 1110, σελ. 85), για το οποίο «παλεύει και οραματίζεται η ΔΟΕ, που θα είναι ένας χώρος σύνθεσης μηνυμάτων από την ελληνικότητα και το διεθνές γίνεσθαι και στο οποίο θα περιορίζονται οι κοινωνικές ανισότητες» (ΔΒ, 1995: 1076, σελ. 36).

Στις προτάσεις της η ΔΟΕ υπογραμμίζει την παροχή όλων των αναγκαίων διευκολύνσεων, ώστε να διασφαλίζεται η εκπαίδευση όλων των παιδιών χωρίς διακρίσεις φύλου, φυλής, χρώματος, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης και οικονομικών συνθηκών (ΔΒ, 1998:1095, σελ. 32. ΔΒ, 2002: 1117, σελ. 1-2. ΔΒ, 2004: 1129, σελ. 23). Επισημαίνεται ότι «μια παιδεία χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς είναι αυτή που μπορεί να μετατρέψει τη διαφορά σε πλεονέκτημα και σε ευκαιρία για πολιτισμικό εμπλουτισμό και δημιουργία» (ΔΒ, 2003: 1119, σελ. 17-18).

Ο αυξανόμενος αριθμός αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο επιβάλλει, σύμφωνα με τη ΔΟΕ, τη λήψη ιδιαίτερων μέτρων, τα οποία από τη μια μεριά θα στηρίξουν τον αλλοδαπό μαθητή για να ενταχθεί στο ελληνικό περιβάλλον, ενώ, από την άλλη, οποιαδήποτε πολιτισμική διαφορά θα ενθαρρύνεται ώστε να γίνεται αποδεκτή και σεβαστή από τους ντόπιους μαθητές (ΔΒ, 2001: 1110, σελ. 4. ΔΒ, 2004: 1129, σελ. 23). Θεωρείται μάλιστα απαραίτητο να εφαρμόζεται υποχρεωτικά μια τέτοια πολιτική ήδη από το επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 1993, σελ. 248. ΔΒ, 1992: 1049-1050, σελ. 14).

δ. Η λειτουργία των θεσμών υποστηρικτικής εκπαίδευσης

Η ΔΟΕ συνδέει άμεσα την ποιότητα της εκπαίδευσης με τη χρηματοδότηση που παρέχεται από το κράτος. Διαπιστώνει ότι η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης έχει επιπτώσεις σε εκείνους ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις λειτουργίες που αφορούν στους αλλοδαπούς, στους παλιννοστούντες μαθητές και γενικά στους κοινωνικά αποκλεισμένους (ΔΒ, 1993: 1055, σελ. 3, 17). Για παράδειγμα, διαπιστώνεται ότι ο θεσμός της ενισχυτικής

διδασκαλίας δεν εφαρμόζεται συστηματικά στο δημοτικό σχολείο, παρά μόνον ευκαιριακά, όταν υπάρχουν κενές ώρες στο υποχρεωτικό ωράριο των εκπαιδευτικών, οπότε θα πρέπει αυτές να καλυφθούν (ΔΒ, 2003: 1122, σελ. 5-6, 12· ΔΒ, 2004: 1126, σελ. 6· ΔΒ, 2004: 1128, σελ. 92). Συνέπεια αυτής της δυσλειτουργίας είναι η ανεπαρκής υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών στα ελάχιστα σχολεία παλιννοστούντων που υπάρχουν, στις τάξεις υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα. Έτσι, «το μαθητικό αυτό δυναμικό με διαφορετική κουλτούρα, πολιτισμό, γλώσσα, θρησκεία κ.λπ. δεν ενσωματώνεται στο σημερινό σχολείο, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή τους» (ΔΒ, 1996: 1081, σελ. 11). Συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 2003-2004, σε επίσημες ανακοινώσεις της ΔΟΕ, εκφράζεται η αντίθεσή της προς την πολιτική του ΥΠΕΠΘ, διότι «προσπαθεί να καλύψει τις κενές θέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών καταργώντας θεσμούς αντισταθμιστικής αγωγής (π.χ. τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα και τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας)» (ΔΒ, 2004: 1125, σελ. 3, 15, 49-50· ΔΒ, 2004: 1128, σελ. 92-100).

Η ΔΟΕ ασκεί, επίσης, κριτική στο Νόμο για τη μεταναστευτική πολιτική της χώρας μας (Νόμος 2910/2001) και κυρίως σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών των νόμιμων ή παράνομων μεταναστών και προσφύγων (άρθρο 40). Υποστηρίζεται η άποψη ότι υπάρχουν διατάξεις στον ανωτέρω Νόμο που δεν συμβάλλουν στην ανάσχεση του αισθήματος της ξενοφοβίας, το οποίο εμφιλοχωρεί ολοένα και περισσότερο στην ελληνική κοινωνία. Η εκπαίδευση των παιδιών αυτών εξαρτάται από την άδεια παραμονής των γονέων τους στη χώρα, ενώ έχουν απαλειφθεί όλες οι ευνοϊκές διατάξεις του προηγούμενου νομοθετικού πλαισίου (Νόμος 1975/1991), βάσει του οποίου όσοι μαθητές ήταν παιδιά μεταναστών ή προσφύγων, ακόμη και αν δεν είχε ρυθμιστεί η μόνιμη παραμονή τους στην Ελλάδα, θα μπορούσαν να εγγράφονται στο σχολείο, έστω και με ελλιπή δικαιολογητικά. Συγκεκριμένα επισημαίνονται τα εξής:

«Να κατοχυρωθεί η υποχρεωτική φοίτηση στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την κατοχή ή όχι άδειας παραμονής των γονέων τους, και να απαγορευθεί η απέλαση των γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο σχολείο, μέχρι αυτά να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση» (ΔΟΕ, 2001).

Οι προτάσεις αυτές όμως δεν έγιναν δεκτές στη συζήτηση επί του νομοσχεδίου και δεν εντοπίζονται –κατά συνέπεια– στο περιε-

χόμενο του ανωτέρω Νόμου. Η ΔΟΕ υποστηρίζει σταθερά την άποψη ότι «σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία δε θα πρέπει να διαμορφώνονται πολιτικές για τους μετανάστες, που τελικά αποβαίνουν σε βάρος των παιδιών τους» (ΔΟΕ, 2001) και της εκπαίδευσή τους (εννοείται).

Σε επίπεδο πολιτικής, η ΔΟΕ επισημαίνει ότι είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα αντιμετωπίζει τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό, με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας ανεκτικής και αλληλεγγύου (ΔΒ, 2004: 1125, σελ. 38). Μια τέτοια πολιτική θα προάγει την κοινωνική ένταξη και συνοχή, κυρίως με την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που εντοπίζονται στις ευπαθείς ι-δαιτέρως κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες, οι παλιν-νοστούντες, οι πρόσφυγες, τα τσιγγανόπαιδα κ.ά., και θα τείνει προς την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το μορφωτικό, οικονομικό, γλωσσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον, από το οποίο προέρχονται, και από τις ιδιαιτερότητες που φέρουν (ΔΒ, 2004: 1126, σελ. 32).

Η ΔΟΕ προτείνει να συνταχθούν νέα αναλυτικά προγράμματα ως προς το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό τους για τα διαπολιτισμικά σχολεία, όπου θα προστατεύεται βέβαια η εθνική ταυτότητα, θα αναγνωρίζονται όμως και οι πολυπολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 1997, σελ. 245· ΔΒ, 1997: 1088, σελ. 4· ΔΒ, 2001: 1110, σελ. 4). Κατ' αυτήν, η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων θα συμβάλει στην ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών, οι οποίοι αναπόφευκτα θα είναι αναγκασμένοι να διαβιώσουν σε έναν κόσμο με εθνικές διαφοροποιήσεις, με πολιτισμικό πλουραλισμό και με αυξανόμενη αλληλεξάρτηση. Ένα αναμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα θα αποβλέπει σε μια οικουμενική εκπαίδευση, η οποία, χωρίς να αίρει τις αξίες της εθνικής ταυτότητας, θα καλλιεργεί παράλληλα την κριτική ικανότητα, την οικουμενική συνείδηση και τις υπερεθνικές αξίες (ΔΒ, 2004: 1127, σελ. 21).

Πέραν του αναλυτικού προγράμματος, η ΔΟΕ τονίζει επίσης την ανάγκη για την προώθηση της πολιτικής της κοινωνικής ένταξης ορισμένων ομάδων μαθητικού πληθυσμού (π.χ. νεοπροσφύγων, μεταναστών και άλλων), με την ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων και κατάλληλης υποδομής στα σχολεία (ΔΒ, 1994: 1070, σελ. 7) καθώς και με την ενθάρρυνση μιας συνεχούς συνεργασίας μεταξύ των διαπολιτισμικών σχολείων και των Παιδαγωγικών

Τμημάτων των ΑΕΙ σε θέματα διαπολιτισμικής γενικότερα αγωγής (όπ. παρ.). Προτείνεται ακόμη να λειτουργήσουν τα ήδη υπάρχοντα 24 διαπολιτισμικά σχολεία ως ολοήμερα, να εγκρίνει το ΥΠΕΠΘ τακτικές συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων σε πανελλαδικό επίπεδο και, τέλος, να συνεχισθεί η λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τσιγγάνοπαιδες, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (ΔΒ, 2001: 1110, σελ. 4).

Κατά την περίοδο 1992-2004, είναι φανερό ότι η ΔΟΕ προτάσσει τη λειτουργία των υποστηρικτικών θεσμών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα). Συγκεκριμένα, η ενισχυτική διδασκαλία θεωρείται ότι θα πρέπει να αποτελέσει ένα σταθερό θεσμό για όλα τα πολυθέσια σχολεία, αρχίζοντας από τα σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών, όπου θα απασχολείται εκπαιδευμένο προσωπικό και θα αξιοποιούνται σύγχρονα διδακτικά μέσα (ΔΒ, 1992: 1047-1048, σελ. 15· ΔΒ, 2000: 1104, σελ. 4). Για το σκοπό αυτό, η ΔΟΕ εισηγείται το διορισμό ενός επιπλέον εκπαιδευτικού στα πολυθέσια σχολεία, ο οποίος θα αναλάβει την υλοποίηση του προγράμματος της ενισχυτικής διδασκαλίας, ενώ συγχρόνως θα καλύπτει τις εκάστοτε ολιγοήμερες άδειες του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΔΒ, 2003: 1122, σελ. 5-6, 12). Υποστηρίζεται μάλιστα η θέση ότι ένας τέτοιος θεσμός θα πρέπει να προβλέπει και την υποστηρικτική εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ΔΒ 1099/1999: 82). Προτείνεται, επίσης, η λειτουργία τάξεων υποδοχής, αρχομένων ήδη από τα διαπολιτισμικά νηπιαγωγεία (ΔΒ, 2001: 1110, σελ. 6).

Επιπλέον, σε τμήματα με μεγάλο αριθμό παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών, η ΔΟΕ υποστηρίζει ότι η αναλογία δασκάλου-μαθητών θα πρέπει να είναι 1:12 (ΔΒ, 1993: 1059-1060, σελ. 3· ΔΒ, 2000: 1104, σελ. 62).

ε. Εκπαιδευτικοί και επιμόρφωση

Από το 1997 έως σήμερα, η ΔΟΕ αναγνωρίζει την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (ΔΒ, 1997: 1090, σελ. 30). Σύμφωνα με αυτήν, η επιμόρφωση με τέτοιο περιεχόμενο προτείνεται να έχει μικρή διάρκεια και να εστιάζει πάνω στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών και στις θεωρήσεις της συνεκπαίδευσης ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά

χαρακτηριστικά (ΔΒ, 2001: 1110, σελ. 4· ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2003, σελ. 55· ΔΒ, 2004: 1127, σελ. 20). Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι στα κείμενα που εξετάστηκαν δεν εντοπίστηκαν συστηματικές προτάσεις και παρεμβάσεις της Ομοσπονδίας για τη συγκεκριμένη επιμόρφωση παρά μόνον αναφορές στην αναγκαιότητα παροχής της προς τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Εξετάζοντας τα επίσημα κείμενα της ΔΟΕ από το 1992 και εξής, διαπιστώνεται ότι η Ομοσπονδία παραδέχεται πως η ελληνική κοινωνία εξελίσσεται κατά τα τελευταία χρόνια από μονοπολισμική σε πολυπολιτισμική, με επακόλουθες αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργία τους και –κατ' επέκταση– ολόκληρη την κοινωνία. Τις αλλαγές αυτές η ΔΟΕ τις παρακολουθεί με αμείωτο ενδιαφέρον και διατυπώνει τις θέσεις της άλλοτε αρκούμενη σε περιγραφές της νέας κατάστασης και διαλογιζόμενη πάνω σε αυτήν, καταθέτοντας τις ιδέες της και υπογραμμίζοντας τις αρχές της, και άλλοτε παρεμβαίνοντας πιο δραστικά με τη διατύπωση συγκεκριμένων θέσεων στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Ειδικότερα, η ΔΟΕ, εκλαμβάνοντας την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών και αλλοδαπών (βλέπε, επίσης, Δρεττάκης, 2001), προβάλλει την ανάγκη για πολύπλευρη εκπαίδευση όλων των ατόμων, ανεξάρτητα από την κοινωνική και εθνική τους προέλευση, υπογραμμίζει την ιδέα της ετερότητας και, συνεπώς, της αποδοχής του «άλλου» (βλέπε: Τρουμπέτα, 2000) μέσα στην ελληνική κοινωνία και στο σχολείο και υποστηρίζει την αρχή της απονομής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλους. Διατηρώντας μια κριτική στάση μπροστά στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, επισημαίνει ότι η παρεχόμενη συστηματική παιδεία στο σχολείο θα πρέπει να διαθέτει ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά (λόγω και της παρουσίας της χώρας ως μέλους στην Ευρωπαϊκή Ένωση), με την προϋπόθεση όμως να μην αμφισβητείται η εθνική (ελληνική) ταυτότητα και οι αξίες που τη συνοδεύουν. Παρουσιάζεται, επίσης, ο οικουμενικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, ο οποίος συναρτάται με τις διαχρονικές ανθρωπιστικές αξίες της ελληνικής αρχαιότητας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το πολυπολιτισμικό

σχολείο εκλαμβάνεται ως ένα σχολείο προσιτό σε όλους, χωρίς διακρίσεις, στηριζόμενο στις αρχές της ισονομίας, της αποδοχής και του σεβασμού προς το «διαφορετικό» (όπ. παρ.), ενώ παράλληλα τονίζεται η συμβολή του στην επίτευξη και τη διατήρηση της συνοχής σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Εντούτοις, η Ομοσπονδία δεν προβαίνει στην άρθρωση ενός λόγου με συγκεκριμένες προτάσεις και υποδείξεις σχετικά με τους τρόπους πραγματοποίησης των ιδεών της και ανταπόκρισης στις επισημάνσεις της.

Η ΔΟΕ παρακολουθεί, επίσης, με ιδιαίτερο σκεπτικισμό τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών που εντοπίζονται στις σχολικές τάξεις, δεν τα εκλαμβάνει μονομερώς ως εκπαιδευτικά ούτε θεωρεί ότι αυτά μπορούν να επιλυθούν στα περιορισμένα όρια της λειτουργίας του σχολείου και με την αναμενόμενη συνεισφορά των εκπαιδευτικών, αλλά με έμφαση υποστηρίζει την άποψη ότι αυτά έχουν βαθύτερες κοινωνικές καταβολές, οπότε εκεί θα πρέπει να αναζητηθεί και η λύση τους. Όσον αφορά μάλιστα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, η ΔΟΕ τονίζει ότι θα πρέπει να καλυφθούν οι μορφωτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και ότι απαιτείται να ληφθούν διάφορα μέτρα, όπως είναι η συγγραφή κατάλληλων διδακτικών βιβλίων για αλλοδαπούς και μετανάστες μαθητές καθώς και η παραγωγή επαρκούς διδακτικού υλικού, προχωρώντας έτσι στη διατύπωση προτάσεων και ασκώντας η ίδια πολιτική επί των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η ΔΟΕ, αναγνωρίζοντας το σοβαρό ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που βιώνει ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού, όπως είναι οι αλλοδαποί μαθητές, επανέρχεται συχνά σε αυτό και αποδίδει κατά πολύ την όξυνση του φαινομένου του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στην απελευθέρωση της οικονομίας της αγοράς, η οποία εκτιμάται ότι επιφέρει την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και την εμφάνιση μεγάλων ποσοστών αναλφαβητισμού στις κατηγορίες αυτών των μαθητών. Η κατάσταση επιδεινώνεται, κατά την ΔΟΕ, από την υφιστάμενη μεγάλη αναλογία δασκάλου-μαθητή στις σχολικές τάξεις. Το πρόβλημα μάλιστα επιτείνεται, σύμφωνα με παρατηρήσεις της Ομοσπονδίας, εξαιτίας της υποχρηματοδότησης της εκπαίδευσης από τον κρατικό προϋπολογισμό, που συνεπάγεται την υπολειτουργία –ή ακόμη και την αναστολή– των θεσμών της υποστηρικτικής εκπαίδευσης στο σχολείο, όπως είναι η ενισχυτική διδασκαλία, οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα. Προτείνεται προς τούτο ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων για τα διαπολιτισμικά σχολεία,

που θα βασίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς και η διατήρηση των ειδικών προγραμμάτων για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μαθητικών εκείνων ομάδων που υστερούν μορφωτικά. Για τα υπόλοιπα σχολεία η ΔΟΕ εισηγείται την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, με γνώμονα τις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Επιπλέον, υπερτονίζεται η ανάγκη για αύξηση της χρηματοδότησης στην εκπαίδευση από το κράτος, ώστε να παρασχεθούν οι αναγκαίες διευκολύνσεις προς τους αλλοδαπούς μαθητές για τη συμπερίληψή τους στο σχολείο και στην ελληνική κοινωνία, επιχειρώντας με αυτόν τον τρόπο η ΔΟΕ να διεισδύσει στα δρώμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, που αναμφίβολα επηρεάζονται και από την οικονομική πολιτική της χώρας για την παιδεία.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η αντίθεση της ΔΟΕ προς το Νόμο για τη μετανάστευση (Νόμος 2910/2001), καθώς αντικρούει βασικά σημεία αυτού, απαιτώντας την υποχρεωτική φοίτηση των μειονεκτούντων κοινωνικά παιδιών στα δημόσια σχολεία και την απαγόρευση της απέλασης των γονέων κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών τους. Οι θέσεις αυτές της ΔΟΕ εναρμονίζονται με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ) (1989) και το Σύνταγμα της χώρας (άρθρα 4-25), της προσδίδουν έναν ανθρωπιστικό χαρακτήρα και συγχρόνως αναδεικνύουν μια πιο δυναμική παρουσία της Ομοσπονδίας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, μολονότι δεν εισακούστηκε τελικά από την Πολιτεία, εξαιτίας του συγκεκριμένου τρόπου λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων και άσκησης του εκπαιδευτικού ελέγχου στην Ελλάδα (Υφαντή, 1994).

Σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών και μεταναστών μαθητών σε κοινές σχολικές τάξεις, η ΔΟΕ αρκείται στη διατύπωση γενικών θέσεων για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χωρίς να υπεισέρχεται στην επισήμανση συγκεκριμένων μορφωτικών ελλείψεων των εκπαιδευτικών και λοιπών ειδικών διδακτικών αναγκών τους καθώς και στους τρόπους ικανοποίησης αυτών.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι οι θέσεις της ΔΟΕ για την πολυπολιτισμικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως αυτές αποκαλύπτονται μέσα από τη σπουδή των αρχείων της Ομοσπονδίας από το 1992 έως το

2004, σχετίζονται με την εντόπιση και την παρουσίαση συγκεκριμένων καταστάσεων, που έχουν διαμορφωθεί στα δημόσια σχολεία με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό, με την περιγραφή των δυσχερειών συμπερίληψης και εκπαίδευσης, που αναφέρονται μεταξύ των μεταναστών και των αλλοδαπών μαθητών, και με τη διαπίστωση του αποκλεισμού που αυτοί βιώνουν στην ελληνική κοινωνία κατά τη σύγχρονη εποχή. Επιδιώκει –μέσα από τις προτάσεις της– να συμπεριλάβει όλες τις δυνατές περιπτώσεις της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, οι οποίες θεωρεί ότι χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και αντιμετώπισης από τα αρμόδια όργανα της κεντρικής εξουσίας και δηλώνει ότι εκεί ελλοχεύουν σοβαρά εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα προερχόμενα από τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητικών ομάδων στις σχολικές τάξεις.

Το σύγχρονο σχολείο, που η ΔΟΕ απαιτεί να λειτουργήσει στην Ελλάδα με βάση τα νέα δεδομένα και το οποίο προτείνεται ως ανταπόκριση στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, προβάλλεται ως ένας βασικός φορέας, ο οποίος θα διευκολύνει την πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως εθνικών, φυλετικών και λοιπών διακρίσεων, και θα εκφράζει τις ιδέες της ισονομίας και της αποδοχής του διαφορετικού. Παρόλα αυτά, ένα τέτοιο σχολείο, κοινό και ενιαίο για όλους τους μαθητές, περιγράφεται από τη ΔΟΕ μάλλον αδρά, με την επισήμανση κάποιων γενικών αρχών, που θα πρέπει να το διέπουν και να συνάδουν με τις αντιλήψεις για την αναγνώριση και το σεβασμό της ετερότητας των μελών ενός κοινωνικού συνόλου (είτε μέσα στο σχολείο είτε έξω από αυτό), χωρίς να προσδιορίζονται τα ακριβή χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και τα λειτουργικά του στοιχεία ούτε και να ορίζονται οι απαραίτητες εκπαιδευτικές πρακτικές, που θα διευκολύνουν τη διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η ΔΟΕ περιορίζεται στη διατύπωση ιδεών και απόψεων για την εκπαίδευση των μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο με βάση τις αρχές της συμπερίληψης, οι οποίες, αν και είναι σθεναρές, αρκετές φορές ρητά εκπεφρασμένες και μαρτυρούν τις αρχές της ΔΟΕ για απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης, παραμένουν εντούτοις μετέωρες και περιορίζονται στο επίπεδο της ρητορικής, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ανάπτυξη συστηματικότερων τακτικών και πολιτικών παρέμβασης εκ μέρους της στην ενεργό εκπαιδευτική πολιτική και στα κέντρα αποφάσεων.

Σημείωση

1. Ως αλλοδαπός νοείται, σύμφωνα με τον Ν. 2910/2001 (άρθρο 1), κάθε φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή που δεν έχει ιθαγένεια. Ως μετανάστης, θεωρείται το άτομο εκείνο που μετακινείται από την πατρίδα του γη σε άλλον τόπο της ίδιας χώρας ή σε ξένες χώρες, με σκοπό την αναζήτηση καλύτερης τύχης (Κριαράς, 1995, σελ. 866). Με τον όρο παλιννοστούντας υποδηλώνεται ο άνθρωπος εκείνος που επιστρέφει στην ιδιαίτερη πατρίδα του (όπ. παρ., σελ. 1039). Ως πρόσφυγας, σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης (1951) και το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης (1967), θεωρείται το άτομο που βρίσκεται έξω από τη χώρα της καταγωγής του, έχει βάσιμο φόβο δίωξης για λόγους φυλετικής προέλευσης, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης, πολιτικών πεποιθήσεων και δεν προστατεύεται από την κυβέρνηση του (Πετρινιώτη, 1993, σελ. 80).

Πηγές

- Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος: 1992-2004, σύνολο: 83 τεύχη.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1044-1045, 1046, 1047-1048, 1049-1050, 1051-1052, 1053, 1054, έτος 1992.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1055, 1056, 1057, 1058, 1059-1060, 1061, 1062-1063, 1064, έτος 1993.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1065, 1066, 1067, 1068, 1069, 1070, 1071, έτος 1994.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1072, 1073, 1074, 1076 (Ιούνιος 1995), 1076 (Ιούλιος - Αύγουστος 1995), 1077, 1078, 1079, έτος 1995.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1080, 1081, 1082, 1083, 1084, 1085 (Νοέμβριος - Δεκέμβριος 1996), έτος 1996.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1085 (Ιανουάριος - Μάρτιος), 1086, 1087, 1088, 1089, 1090 και Σεπτέμβριος 1997 (έκτακτο, χωρίς αρ. φύλλου), έτος 1997.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1091, 1092, 1093, 1094, 1095, 1096, έτος 1998.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1097, 1098, 1099, 1100, έτος 1999.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1101, 1102, 1103, 1104, 1105, 1106, έτος 2000.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1107, 1108, 1109, 1110, 1111, 1112, έτος 2001.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1113, 1114, 1115, 1116, 1117, 1118, έτος 2002.
Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1119, 1120, 1121, 1122, 1123, 1124, έτος 2003.

- Εφημερίδα *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη: 1125, 1126, 1127, 1128, 1129, 1130, έτος 2004.
- Νόμος 1975/04-12-1991 «Είσοδος-έξοδος, παραμονή, εργασία, απέλαση αλλοδαπών, διαδικασία αναγνώρισης αλλοδαπών προσφύγων και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2910/02-05-2001 «Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην ελληνική επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις».
- Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρθρα 2, 7, 9, 22, 28, 2-12-1992, ΦΕΚ 192Α.

Βιβλιογραφία

- Ainscow M., *Understanding the Development of Inclusive Schools*, Falmer Press, London, 1999.
- Αλεξίου Θ., «Η Πολυπολιτισμική κοινωνία: Μύθος και πραγματικότητα», στο: Νέστορος Ι., Πεσματζόγλου Β., Σαματάς Μ. (επιμ.), *Σύγχρονα Ρεύματα στις Κοινωνικές Επιστήμες*, εκδ. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2000, σελ. 99-119.
- Apple M., «Racing toward educational reform. The politics of markets and standards», στο: Mahalingan M., McCarthy C., *Multicultural Curriculum*, Routledge, New York and London, 2001, σελ. 84-107.
- Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 2002.
- Bush K. and Saltarelli D. (eds), *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Toward a Peacebuilding Education for Children*, Unicef Innocenti Research Centre, Florence, 2000.
- Cambell C. (ed.), *Developing Inclusive Schooling*, University of London Institute of Education, London, 2002.
- Castles S., Boothe H. and Wallae T., *Here for Good. Western Europe's New Ethnic Minorities*, Pluto Press, London, 1984.
- Γκότοβος Αθ., «Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. Ι, τεύχ. 39, 2004, σελ. 23-46.
- Cohen L. and Manion L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1997, σελ. 85-91.
- Green M.F., *Minorities on Campus: A handbook for enhancing diversity*, American Council on Education, Washington DC, 1989.
- Cummins J., «Empowering minority students: A framework for intervention», *Harvard Educational Review*, vol. 71, no 4, 2001, σελ. 649-675.
- Δαμανάκης Μ., «Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή, αφετηρία, στόχοι, προοπτικές», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 16, 1989, σελ. 75-87.

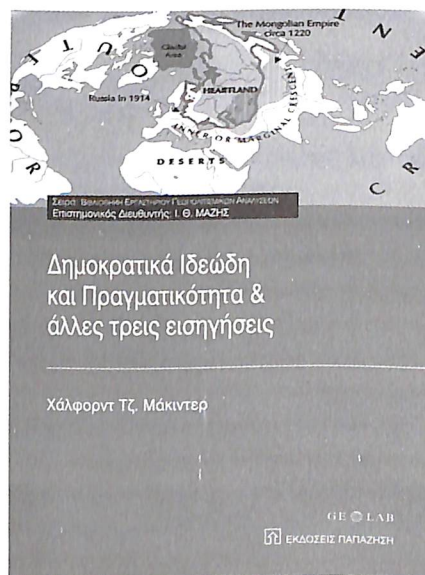
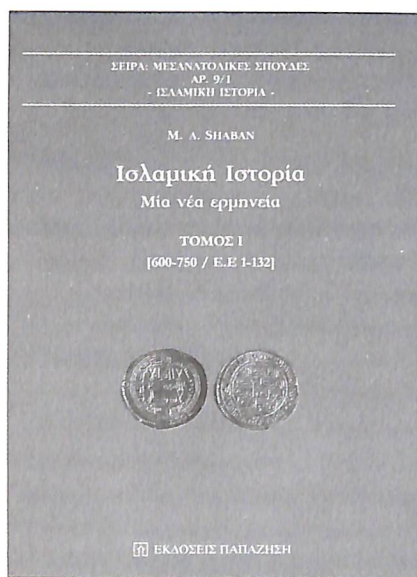
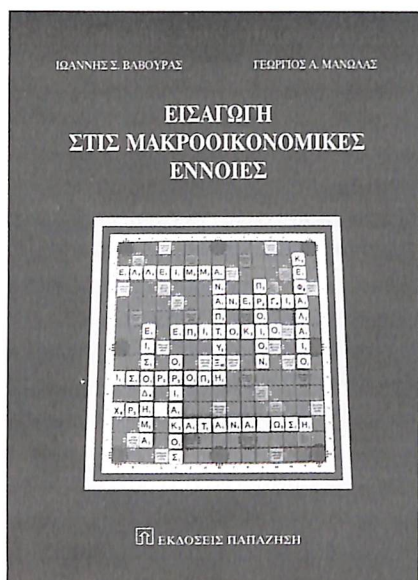
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ), *Αδιαπραγμάτευτο το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τα παιδιά των μεταναστών*, Ανακοίνωση ΔΟΕ, Αθήνα, 2001.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ), *Οι θέσεις της ΔΟΕ για την Επιμόρφωση*, εκδ. ΔΟΕ, Αθήνα, 1993.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ), *Πολυπολιτισμική Κοινωνία - Πρόκληση για τον Εκπαιδευτικό*, εκδ. Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ, Αθήνα, 2000.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας και Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Χίος, 22-23 Απριλίου 1996, εκδ. Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ, Αθήνα, 1998.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας και Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ), *Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και την Κύπρο*, Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Χανιά, 19-20 Απρίλη 1992, Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου ΔΟΕ, Αθήνα, 1993.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας και Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ), *Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Γιάννενα, 17-18 Απριλίου 1996, εκδ. Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ, Αθήνα, 1997.
- Δρεττάκης Μ.Γ., «Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 119, 2001, σελ. 38-44.
- European Council on Refugees and Exiles (ECRE), *Report on Legal and Social Conditions for Asylum Seekers and Refugees*, ECRE, Brussels, 2000.
- Fernekes W., «Human rights for children: the unfinished agenda», *Social Education*, vol. 63, no 4, 1999, σελ. 234-240.
- Fuller S., «Social epistemology as a critical philosophy of multiculturalism» στο: Mahalingam R., McCarthy C. (eds), *Multicultural Curriculum*, Routledge, New York and London, 2001, σελ. 15-36.
- Ifanti A.A., «Education politics and the Teachers' Unions in Greece», *European Journal of Teacher Education*, vol. 17, no 3, 1994, σελ. 219-230.
- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΙΠΕΜ/ΔΟΕ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, εκδ. ΔΟΕ, Αθήνα, 2003.
- Kamali A., «The role of educational institutions in the clientization of immigrants: the Swedish case», *Intercultural Education*, vol. 11, no 2, 2000, σελ. 179-193.
- King K.L., Houston I.S. and Middleton R.A., «An explanation for school failure: Moving beyond black inferiority and alienation as a policy-

- making agenda», *British Journal of Educational Studies*, vol. 49, no 4, 2001, σελ. 428-445.
- Κουζέλης Γ., «Από τη μη-αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς», *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 63, 1997, σελ. 45-48.
- Κριαράς Ε., *Νέο Ελληνικό Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα, 1995.
- Lawton D., *Beyond the National Curriculum*, Hodder and Stoughton, London, 1996.
- Lawton D., Cairns J. and Gardner R., *Education Citizenship*, Continuum, London, 2000, chapters 2, 5.
- Lesko N., Bloom L.R., «The haunting of multicultural epistemology and pedagogy», στο: Mahalingam R., McCarthy C. (eds), *Multicultural Curriculum*, Routledge, New York and London, 2001, σελ. 242-260.
- Mitter W., «Η πολυπολιτισμικότητα στην Ευρώπη», στο: Καλογιαννάκη Π., Μακράκης Β. (επιμ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 1996, σελ. 123-135.
- McLean M., *Educational Traditions Compared: Content, Teaching and Learning in Industrialized Countries*, Cromwell Press Ltd., London, 1995, σελ. 20-47.
- O'Hanlon C., *Educational Inclusion as Action Research*, Open University Press, Berkshire, 2003.
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας (ΟΙΕΛΕ), εφημ. *Ο Ιδιωτικός Εκπαιδευτικός*, αρ. φύλλου 235, 2003, ένθετο, σελ. 8-9.
- Πετρινιώτη Ξ., *Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα*, εκδ. Οδυσσέας και Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, Αθήνα, 1993.
- Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων και Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΠΟΕΔ-ΔΟΕ), *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δυναμική Πορεία*, Πρακτικά Ζ' Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, Αγία Νάπα, 21-22 Απριλίου, εκδ. ΠΟΕΔ, Κύπρος, 1994.
- Rutter J. and Jones C., *Refugee Education: Mapping the Field*, Trentham Books, Trent, 1998.
- Sleeter C.E. and McLaren P.L. (eds), *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*, State University of New York Press, New York, 1995.
- Torres C.A., «Democracy, Education and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in global world», *Comparative Education Review*, vol. 42, no 4, 1998, σελ. 421-447.
- Τουλούπης Φ., «Ποιες αρχές πρέπει να κατευθύνουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, έτος 34ο, τεύχ. 4ο-5ο, εκδ. ΔΟΕ, 1992, σελ. 86-96.
- Τρουμπέτα Σ., «Μερικές σκέψεις σχετικά με την παράσταση του "άλλου" και το φαινόμενο του ρατσισμού στην ελληνική κοινωνία», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχ. 101-102, 2000, σελ. 137-176.

- Υφαντή Α.Α., «Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα», *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 71, 1994, σελ. 106-117.
- Υφαντή Α.Α., «Παγκοσμιοποίηση και σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχ. 31, 2004, σελ. 48-57.
- Φίλιας Β. (επιμ.), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1996, σελ. 194-212.
- Χρήστου Χ., «Σεβασμός στην ισότητα και τη διαφορετικότητα», εφημ. *Το Βήμα*, 21 Μαρτίου 2001.



ΟΙ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ προτείνουν



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150

E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Το βήμα των σπουδαστών

Μορφές οικογενειακής οργάνωσης: Η εικόνα τους στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου»

Βασιλική Πλιόγκου*

Περίληψη

Το άρθρο στοχεύει σε μια παρουσίαση στοιχείων των μορφών οικογενειακής οργάνωσης, διαφορετικών ως προς το παραδοσιακό οικογενειακό σχήμα, που βρίσκονται μέσα στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου». Σε σύνολο είκοσι δύο τευχών εντοπίζονται να πραγματεύονται το συγκεκριμένο θέμα μόνο δύο κείμενα, ένα της τρίτης και ένα της τετάρτης τάξης, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι πρόκειται για θέματα «απαγορευμένα» να προβάλλονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Όμως η σύγχρονη ελληνική κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αυξητικές τάσεις των ποσοστών των διαζυγίων, των εν διαστάσει συζύγων, των εκτός γάμου γεννήσεων, άρα και του ποσοστού του μαθητικού πληθυσμού που βιώνει μέσα σε μια διαφορετική από τη συμβατική-πυρηνική οικογενειακή μορφή.

1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, για πρώτη φορά, με το Νόμο 1566/1985 (1ο άρθρο - Α' κεφαλαίου) ορίζεται ως πρωταρχικός σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ισόρροπη διανομή

* Η Βασιλική Πλιόγκου έχει Μ.Σc στις Επιστήμες της Αγωγής και είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ.

των εκπαιδευτικών αγαθών σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή τους, για να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Ανατρέχοντας στις αρχές της δεκαετίας του 1980 διαπιστώνεται ότι οι συνθήκες εκείνης της εποχής χαρακτηρίζονται ευνοϊκές. Ιδεολογικά το αίτημα της ισότητας των φύλων εκφραζόταν μέσα από την οργανωμένη γυναικεία δράση αλλά κυρίως από το έντονα διατυπωμένο αίτημα για την ενίσχυση των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων. Μια σειρά γεγονότων συνέβαλαν στην επέκταση του εκσυγχρονιστικού αιτήματος για την ισότητα των φύλων και στον εκπαιδευτικό χώρο. Όπως: μετά τη μεταπολίτευση του 1974, η κατοχύρωση των βασικών πολιτισμικών αξιών από το Σύνταγμα του 1975, η μεταρρύθμιση του 1976-1977 με την οποία επιχειρείται η άρση των δυσλειτουργιών στην εκπαίδευση. Αλλά και η γενικότερη επιθυμία προσαρμογής στα πρότυπα που προωθούνταν στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, καθώς και η επίδραση των κανονιστικών κειμένων του διεθνούς συμβατικού δικαίου και των οργάνων του Ευρωπαϊκού συστήματος περιφερειακής προστασίας, των οποίων η σύσταση προέκυψε κυρίως μετά τον πρώτο και δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, με στόχο τη διεθνή προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ακόμη, μια σειρά μέτρων-ρυθμίσεων, όπως: η θέσπιση της ισοτιμίας του πολιτικού με τον θρησκευτικό γάμο (Νόμος 1250/1982), μεταρρυθμίσεις στο κεφάλαιο του Ποινικού Κώδικα σχετικά με τη μοιχεία και την προστασία της γενετήσιας ελευθερίας και αξιοπρέπειας (Νόμος 1419/1984), η κατοχύρωση της ισότητας των φύλων στις εργασιακές σχέσεις (Νόμος 1414/1984), αλλά κυρίως το νέο οικογενειακό δίκαιο (Νόμος 1329/1983) συνέβαλαν στην επέκταση του εκσυγχρονιστικού αιτήματος για την ισότητα των φύλων και στον εκπαιδευτικό χώρο (Ηλιού, 1984, σελ. 178-185· Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 2002, σελ. 69-85).

Η εικόνα της οικογένειας, δηλαδή αυτή που επιλέγεται να προβάλλεται από τις συντακτικές επιτροπές, μέσα από κείμενα των συγγραφικών ομάδων ή από λογοτεχνικά κείμενα, απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί ερευνητές και ερευνήτριες του χώρου. Τα οικογενειακά πρότυπα, ο ρόλος του πατέρα-συζύγου, ο ρόλος της μητέρας-συζύγου με τα αρσενικά και θηλυκά παιδιά τους, η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους, το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, όπου η μητέρα παρουσιάζεται ως εργαζόμενη γυναίκα, το εύρος των δραστηριοτήτων τους, είναι

μερικά από τα θέματα που εξετάστηκαν αναλυτικά σε μελέτες σχετικά με τις αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου (Κανταρτζή, 1991, σελ. 100-121· Δεληγιάννη-Κουϊμπτή, 1995, σελ. 156-159· Φρειδερίκου, 1995, σελ. 51-102· Κολιάδης κ.ά., 1996, σελ. 258-268· Αναγνωστοπούλου, 1997, σελ. 318-327).

Προσεγγίζοντας το βιβλίο ως ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης, η έρευνα του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τα σχολικά εγχειρίδια και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που προτείνεται κάθε φορά, εκτός του ότι συμβάλλουν στη μετάδοση γνώσεων, διαμορφώνουν ιδεολογικά τα παιδιά μυώντας τα στις εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Συγκεκριμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι σχεδόν τα μοναδικά εργαλεία των εκπαιδευτικών στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και καθώς περιβάλλονται από την επίσημη έγκριση του Κράτους αποτελούν ένα ευκρινές παράδειγμα πολιτικής παρέμβασης στο ιδεολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, αντανakλούν τις κοινωνικές νόρμες, προβάλλουν ένα πρότυπο του κανονικού, του προσδοκώμενου, εμφανίζουν μοντέλα ρόλων με τα οποία τα παιδιά δύνανται να ταυτιστούν και να αφομοιώνουν το περιεχόμενο και τις αξίες τους χωρίς να τα αμφισβητούν συνειδητά. Συμβάλλουν έτσι στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών, στη γένεση δηλαδή του κοινωνικού και πολιτικού ανθρώπου (Νόβα-Καλτσούνη, 1996, σελ. 276-280· Μπονίδης, 2004, σελ. 1-20· Arnot, 2006, σελ. 130-146).

Βέβαια, η σχολική ιδεολογία δεν εξαντλείται στα κείμενα των εγχειριδίων. Τουναντίον, συγκροτείται επίσης μέσω των ιδεολογικών πρακτικών, παιδαγωγικών και διδακτικών που δρουν διαμεσολαβητικά στην προσπάθεια του μαθητικού πληθυσμού για μια εποικοδομητική επαφή, ανάλυση και ερμηνεία των σχολικών κειμένων. Στη διαδικασία αυτή η ενεργητική παρέμβαση των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει ρήγματα στις ιδεολογικές προθέσεις των σχολικών εγχειριδίων, από τη μια ενθαρρύνοντας μαθητές και μαθήτριες προς αυτή την κατεύθυνση και από την άλλη αποδομώντας ένα πλέγμα κοινωνικών εννοιών που λανθάνουν σε ασυνείδητο κι αδιόρατο επίπεδο, μέσα από την προσπάθειά αυτών των ίδιων να κατανοήσουν το σημασιολογικό πεδίο που δημιουργείται από τη σύνθεση των κειμένων (Ανθογαλίδου, 2004, σελ. 425-427).

2. Μεθοδολογία

Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα διερευνάται η εικόνα των μορφών οικογενειακής οργάνωσης στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου», τα οποία αντικατέστησαν τα παλιά αναγνωστικά κατά τη σχολική περίοδο 1983-1984. Τα βιβλία-τεύχη «Η Γλώσσα μου» των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι συνολικά είκοσι δύο. Δύο για την Α' τάξη και από τέσσερα για κάθε μια από τις υπόλοιπες¹. Έχουν αποτελέσει και εξακολουθούν να αποτελούν υλικό επιστημονικής διερεύνησης, αφενός μεν εξαιτίας του εύρους των θεμάτων που πραγματεύονται, καθώς αποτελούν βασική διδακτέα ύλη όχι μόνο γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και εισαγωγής των παιδιών στη λογοτεχνία και στη θεματολογία άλλων μαθημάτων και αφετέρου εξαιτίας της συχνής ενασχόλησης των μαθητών/ριών με τα συγκεκριμένα εγχειρίδια.

Παρατηρείται ακόμη, ότι στις συγκεκριμένες συντακτικές ομάδες τα μέλη τους είναι μόνο άνδρες ενώ το γυναικείο φύλο εκπροσωπείται μόνο στον τομέα της εικονογράφησης των βιβλίων. Η γυναικεία απουσία, τόσο ως συγγραφική συμβολή όσο και ως παιδαγωγική αντίληψη, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εξάλειψη ανισοτήτων ως προς τα φύλα. Αλλά ακόμη και για τη σύνθεση ενός ιδεολογικού περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων που θα χαρακτηρίζεται από την ισότιμη συμμετοχή των φύλων. Ωστόσο, θεωρείται αναγκαίο να αναφερθεί ότι η συμμετοχή γυναικών σε συντακτικές επιτροπές δε σημαίνει ότι θα ήταν από μόνη της αρκετή. Αφού και οι γυναίκες ως μέλη του ίδιου κοινωνικού συνόλου δεν είναι καθόλου εύκολο να αποδεσμευτούν από την ισχύ της παράδοσης και των πολιτισμικά καθορισμένων εννοιών που διαφοροποιούν τα φύλα (Κανταρτζή, 2003, σελ. 132· Αναγνωστοπούλου, 1997, σελ. 320).

Όσον αφορά στη μέθοδο επεξεργασίας και ανάλυσης του πρωτογενούς ερευνητικού υλικού, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) (Berelson, 1952· Holsti, 1968), μέθοδος που έχει εφαρμοσθεί σε παρόμοιες έρευνες (Μακρυνιώτη, 1986, σελ. 13· Κανταρτζή, 1991, σελ. 83). Η ανάλυση περιεχομένου θέτει ερωτήματα, τα οποία προσεγγίζονται σύμφωνα με ένα σύστημα κατηγοριών σχεδιασμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύπτουν στοιχεία για συγκεκριμένες πλευρές του περιεχομένου του κειμένου. Βασικά χαρακτηριστικά της ανάλυσης περιεχομένου είναι: α) να δημιουργήσει «αντικειμενικά» δεδομένα τα οποία να μπορούν να αναπαραχθούν, β) να είναι δυ-

νατό να μετρηθούν και να αναλυθούν ποσοτικά, γ) να χαρακτηρίζονται ως σημαντικά για μια συστηματική θεωρία, δ) να μπορούν να γενικευθούν (Φίλιας, 1977, σελ. 205). Ως πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου θεωρούνται τα εξής: πρόκειται για μια «διακριτική» μέθοδο, καθώς ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να «παρατηρεί» χωρίς να γίνεται ο/η ίδιος/α αντιληπτός/ή, επιτρέπει μακροχρόνιες έρευνες με χαμηλό κόστος κι ακόμη, ακριβώς επειδή τα δεδομένα δεν είναι τελικώς διαμορφωμένα, μπορούν να υποβληθούν σε περαιτέρω ανάλυση, επιτρέποντας κατά τον τρόπο αυτό την εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Ωστόσο, μειονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου εντοπίζονται στα εξής σημεία: τα διαθέσιμα στοιχεία μπορεί να είναι περιορισμένα ή να έχουν γραφεί για διαφορετικό σκοπό από τους στόχους της έρευνας που διεξάγεται, αλλά κι ακόμη, δύσκολα να εντοπίζονται αιτιώδεις σχέσεις οι οποίες προκαλούν τα κοινωνικά φαινόμενα που ερευνώνται (Robson, 1996, σελ. 280).

Αφού καθορίστηκαν το θέμα-πρόβλημα και οι πηγές, το επόμενο μεθοδολογικό βήμα αφορά στον καθορισμό των μονάδων ανάλυσης. Ο στόχος της μελέτης ήταν να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι μορφές οικογενειακής οργάνωσης στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου και ως μονάδες ανάλυσης καθορίστηκαν το θέμα, η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος. Ενώ, ως κατηγορίες της ανάλυσης καθορίστηκαν οι εξής:

1. Εμφάνιση μορφών οικογενειακής οργάνωσης
2. Εικόνα του ρόλου της μητέρας και του πατέρα
3. Εικόνα του/των παιδιού/ών που ζουν στο πλαίσιο μιας «διαφορετικής» μορφής οικογενειακής οργάνωσης

3. Ευρήματα

Μετά τη μελέτη του σχετικού υλικού εντοπίζονται αρχικά τα κείμενα που αναφέρονται στην οικογένεια και στη συνέχεια υποβάλλονται σε θεματική ανάλυση, με στόχο την εκμαίευση λανθανόντων μηνυμάτων και πληροφοριών. Πρόκειται δηλαδή για μια αποσύνθεση και ανασύνθεση της νοηματικής δομής του κειμένου (Robson, 1996, σελ. 272-280).

Συνολικά, στα 22 τεύχη «Η Γλώσσα μου» των 6 τάξεων του δημοτικού σχολείου υπάρχουν 85 κείμενα τα οποία αναφέρονται στην οικογένεια. Από αυτά, τα 50 κείμενα έχουν γραφεί από την

συντακτική ομάδα του κάθε τεύχους, τα 32 είναι λογοτεχνικά, ενώ υπάρχουν ακόμη 2 ποιήματα και ένα δημοτικό τραγούδι.

Έτσι, μέσα από την πληθώρα των κειμένων που αφορούν στην οικογένεια και στους ρόλους που αναδύονται στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, παρατηρείται η συνειδητή επιλογή των συντακτικών ομάδων για την προβολή μιας ομοιόμορφης εικόνας της οικογένειας. Δηλαδή, δηλώνεται ή υπονοείται η ταύτιση του θεσμού της οικογένειας με το θεσμό του γάμου. Η οικογένεια εντοπίζεται μέσα από μια διάθεση εξιδανίκευσης και εξωραϊσμού, στο πλαίσιο της οποίας το τριαδικό σχήμα της οικογένειας-πρότυπο μέσω του πατέρα, της μητέρας και του/των παιδιού/ών εξασφαλίζει την αρμονική συμβίωση και την ευτυχία των μελών της.

Η καθοριστική συνεισφορά της οικογένειας, έτσι όπως προβάλλεται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας επιτελείται μέσα από τρεις βασικές λειτουργίες: την εξασφάλιση της βιολογικής αναπαραγωγής, την κοινωνικοποίηση και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών της. Η δια-οικογενειακή εξάρτηση παρουσιάζεται να λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα για την κοινωνική σταθερότητα και συνοχή. Για το λόγο αυτό, επιλέγεται από τις συντακτικές επιτροπές να προβάλλεται η εικόνα του άνδρα, ως εργαζόμενου, ο οποίος παραμένει ο κύριος υπεύθυνος για την οικονομική και κοινωνική ευημερία της οικογένειας. Συναντάται η εικόνα του επιτυχημένου επαγγελματία σε ποικίλους επαγγελματικούς χώρους και σε μεγάλο εύρος επαγγελμάτων όπως: ταχυδρόμος, ναυτικός, γιατρός, οδηγός, δάσκαλος, αγρότης, χτίστης, οπλοπώλης, διευθυντής, κτηνίατρος, στρατιωτικός, χρυσοχόος, πιανίστας, μαέστρος, παπάς, δημοσιογράφος, αρχαιολόγος, ζωγράφος, δύτες, οδοντίατρος, τσαγκάρης, δικηγόρος, κεραμιδάς, ανακριτής, αστροναύτης, δήμαρχος, εξερευνητής, επιχειρηματίας κ.ά. Από την άλλη η εικόνα της γυναίκας, έτσι όπως προβάλλεται από τις επιλογές της συντακτικής ομάδας, εξακολουθεί να επιβεβαιώνεται και να αναζητά την κοινωνική της δικαίωση μέσα από τη μητρότητα, καθώς η συμμετοχή της σε επαγγελματικούς χώρους παρουσιάζεται αόριστη και νεφελώδης. Η επαγγελματική δραστηριότητα της γυναίκας περιορίζεται σε έναν εξαιρετικά μικρό αριθμό επαγγελμάτων. Αυτά είναι: δασκάλα, εργάτρια, γιατρός, νοσοκόμα, οδοντίατρος, αρχαιολόγος, δημοσιογράφος, συγγραφέας, αγρότισσα, υφάντρια, μωλυνού, γαλατού, πλανόδια πωλήτρια στη λαϊκή αγορά. Παρατηρείται ακόμη ότι ούτε σε μία περίπτωση δε συμβαδίζει η παρουσία ενός προσοδοφόρου επαγγέλματος, υψηλού κοινωνικού κύρους, με το γονεϊκό ρόλο. Είναι σαν να λανθά-

νει συνεχώς μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, το δίλημμα για τις μαθήτριες: «καριέρα ή οικογένεια» (Δεληγιάννη-Κουϊμπζή, 1993, σελ. 150-168). Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται ποσοτικά τα επαγγέλματα που καταγράφηκαν στα 22 τεύχη των εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου».

Εγχειρίδια Δημοτικού: «Η Γλώσσα μου»	Επαγγέλματα	
	Ανδρικά	Γυναικεία
Α' τάξη	16	2
Β' τάξη	12	2
Γ' τάξη	32	8
Δ' τάξη	23	6
Ε' τάξη	50	3
Στ' τάξη	38	3
Σύνολο	171	24

Διαπιστώνεται ότι τα ανδρικά επαγγέλματα είναι συνολικά 171, δηλαδή 87,7% ενώ τα γυναικεία μόλις 24, δηλαδή 12,3%. Σημειώνεται ότι η συχνότητα αναφοράς ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων εντοπίζεται σε αναλογία 7 προς 1.

Ακόμη, προβάλλεται η εικόνα του άνδρα ως στοργικού πατέρα, ο οποίος ασχολείται με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών του και κυρίως των αρσενικών παιδιών του, αφού διακρίνεται για τη σύνεση, τη γνώση και την εμπειρία του. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα εξής κείμενα: εξηγεί στα παιδιά του τι είναι το κομπιούτερ (Α', τεύχ. 2, σελ. 117), το ασανσέρ (Β', τεύχ. 3, σελ. 69), το ζωϊκό βασίλειο (Γ', τεύχ. 1, σελ. 49), οι πυρηνικές καταστροφές και η μόλυνση του περιβάλλοντος (Ε', τεύχ. 3, σελ. 88), αλλά επωμίζεται και την ευθύνη της καλλιέργειας της οικολογικής τους συνείδησης (Γ', τεύχ. 1, σελ. 61· Δ', τεύχ. 1, σελ. 57). Ενώ, η μητέρα σπανίως αρθρώνει επιστημονικό λόγο, όπως στην περίπτωση που εξηγεί στο παιδί της πώς λειτουργεί η ώρα (Δ', τεύχ. 3, σελ. 62), για να καταλήξει όμως σε μια «γυναικεία» απάντηση, όταν το παιδί τη ρωτά σε τι χρησιμεύει η μεγάλη βελόνα, αφού εκείνη του απαντά: «για να ξέρεις αν το αυγό έχει βράσει» (Αναγνωστοπούλου, 1997, σελ. 323-327).

Ωστόσο, σε ελάχιστα κείμενα η οικογένεια παρουσιάζεται ως μία ομάδα που αποτελείται από ένα σύνολο μελών με συγκεκριμένη δομή και λειτουργίες (Μουσούρου, 2005, σελ. 53-84). Τα περισσότερα κείμενα αφήνουν εκτός πλοκής της ιστορίας τον έναν από τους δύο γονείς και προβάλλουν τον άλλο σε σχέσεις αλληλεπίδρασης με τα παιδιά του ή το παιδί του. Μέσω μιας τέτοιας τακτικής από τη μια αποσοβείται ο κίνδυνος της παραδοχής των παραδοσιακών εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ του άνδρα-πατέρα και της γυναίκας-μητέρας, από την άλλη όμως, αντανakλάται η αδυναμία των σχολικών εγχειριδίων και η ατολμία των μελών των συντακτικών ομάδων να απεικονίσουν τη ρευστότητα και τον πλουραλισμό που χαρακτηρίζει το θεσμό της οικογένειας μέσα από τις μεταβολές της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (Φρειδερίκου, 1995, σελ. 66-68· Πλιόγκου, 2005, σελ. 427-432).

Υπογραμμίζεται ακόμη ότι σε όλα τα κείμενα που αφορούν στην οικογένεια, οι γονείς είναι πάντα «φυσικοί» σύμφωνα με το κοινωνικά αποδεκτό συμβατικό-συζυγικό σχήμα. Σε κανένα κείμενο δεν πραγματεύονται τα θέματα της υιοθεσίας, της εκτός γάμου γέννησης παιδιού, της οικογένειας με ετεροθαλή αδέρφια, που δημιουργείται από δεύτερο γάμο του ενός ή και των δύο συζύγων. Δεν παρουσιάζεται όμως και μονογονεϊκή οικογένεια που να έχει προκύψει από διάσταση ή διαζύγιο των συζύγων, στην οποία τα παιδιά ζουν με το γονέα που έχει την επιμέλειά τους, αλλά επικοινωνούν και διατηρούν καλές σχέσεις με τον άλλο γονέα και τους συγγενείς του. Ακόμη, απουσιάζουν οι οικογένειες μικτών γάμων και τα ζευγάρια που δεν τεκνοποιούν κατά συνειδητή επιλογή. Ο πλουραλισμός των μορφών οικογενειακής οργάνωσης της σύγχρονης κοινωνίας είναι υπαρκτός και ως κοινωνικά φαινόμενα τυγχάνουν, σε μεγάλο βαθμό, της προστασίας των κανόνων δικαίου (Παπαχρίστου, 1997· Πλιόγκου, 2001, σελ. 201-205).

Ωστόσο, υπαρκτές είναι και αρνητικές κοινωνικές αντιλήψεις για οικογένειες που δεν ανήκουν στο ευρέως κοινωνικά αποδεκτό μοντέλο της πυρηνικής οικογένειας. Μάλιστα στη διαμόρφωση αυτής της αρνητικής αντίληψης σημαντικό ρόλο έπαιξαν κάποιες μελέτες, του όχι και τόσο μακρινού παρελθόντος, οι οποίες ενίσχυαν αρνητικές αναπαραστάσεις που θεμελιώνονταν σε κοινωνικά, ψυχολογικά και δημοσιονομικά επιχειρήματα και σχετιζονταν με τη δομή της οικογένειας (Κογκίδου, 2004, σελ. 134). Όταν όμως, επιπλέον και τα σχολικά εγχειρίδια, επιχειρούν να αποκρύψουν όψεις της σύγχρονης οικογενειακής ζωής, ως απόρροιας των μεταβολών της σύγχρονης κοινωνίας, τότε δύναται να δημι-

ουργήσουν στα παιδιά που προέρχονται από διάφορα οικονομικά, κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα αρνητικά συναισθήματα, τέτοια που να συνδέονται με το φόβο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Κατά συνέπεια, το ιδεολόγημα της οικογένειας, έτσι όπως εμπεριέχεται στη διδακτέα σχολική ύλη θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικίλες περιπτώσεις, ώστε να βρίσκουν χώρο οι μαθητές και οι μαθήτριες που ζουν σε ένα διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο από το κοινωνικά συμβατικό. Η προβολή ενός μοναδικού οικογενειακού προτύπου ως ιδανικού, ενισχύει την ψευδαίσθηση της ενήλικης κοινότητας για οικογενειακή συνοχή και ενότητα, τοποθετεί όμως τα παιδιά σε μια ιδεολογική πλάνη, αφού συχνά η εικόνα της δικής τους οικογενειακής πραγματικότητας απέχει από αυτή του σχολικού προτύπου (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1993, σελ. 167).

3.1. Μορφές οικογενειακής οργάνωσης

Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο σε δύο κείμενα των σχολικών εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου», φαίνεται να αμφισβητείται η παραδοσιακή-συμβατική μορφή οικογενειακής οργάνωσης. Πρόκειται για κείμενα γραμμένα από τη συντακτική ομάδα των συγκεκριμένων εγχειριδίων κι όχι αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων. Αυτά είναι τα ακόλουθα: *Ο Αντρέας σκέφτεται το σπίτι του* (Γ' τάξη, τεύχ. 2, σελ. 59-60), στο οποίο προβάλλεται το θέμα των συγκρούσεων και των διαφωνιών μεταξύ δύο συζύγων, λανθάνοντας έτσι το μήνυμα του διαζυγίου και της δημιουργίας μονογονεϊκής οικογένειας. Και το: *Μια άλλη μητέρα* (Δ' τάξη, τεύχ. 1, σελ. 44-45), όπου θίγεται το θέμα του θανάτου της μητέρας και της προοπτικής ενός δεύτερου γάμου του πατέρα. Προβάλλεται, δηλαδή από τη μια μονογονεϊκή οικογένεια από χηρεία και από την άλλη επαναδημιουργημένη οικογένεια από δεύτερο γάμο του ενός συζύγου. Πρόκειται για τις μοναδικές δύο περιπτώσεις που πραγματεύονται θέματα, τα οποία θεωρούνταν «απαγορευμένα» από την ιδεολογία των παλαιότερων αναγνωστικών βιβλίων και το κυρίαρχο ιδεολογικό μήνυμα, που αυτά περνούσαν μέσα από τα πρότυπα των κειμένων (Κολιάδης κ.ά., 1996, σελ. 267).

3.1.1. «Ο Αντρέας σκέφτεται το σπίτι του» (Γ', τεύχ. 2, σελ. 59-60)

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας αρχικά στο πρώτο κείμενο, διαπιστώνεται ότι το αγόρι της ιστορίας στενοχωριέται με τους

καυγάδες και τις φωνές, τα μαλώματα και τις σοβαρές διαφωνίες μεταξύ των γονέων του.

«Ο πατέρας (του) έφυγε βρίζοντας». Και «η μητέρα (του) φώναζε και χτυπούσε το χέρι στο τραπέζι».

Πριν από αυτή τη σκηνή όμως προηγήθηκαν κι άλλοι καυγάδες.

«Μίλησαν άσχημα ο ένας στον άλλο. Ο πατέρας έφυγε χτυπώντας την πόρτα πίσω του. Αμίλητη η μητέρα έφερε στον Αντρέα το πρωινό του. Γέμισε κι ένα ποτήρι γάλα για την ίδια. Ο πατέρας σου με πότισε πολλά φαρμάκια, είπε. Δεν αντέχω άλλο».

Και ο Αντρέας αναρωτιόταν γιατί συνέβαινε αυτή η κατάσταση και προσπαθούσε να τους αποσπάσει «ένα χαμόγελο, ένα χάδι, ένα γλυκό λόγο», υπενθυμίζοντάς τους, ότι είναι καλός μαθητής στο σχολείο. Το παιδί δεν έχει όρεξη ούτε για φαγητό, ούτε για παιχνίδι με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

«Ο Αντρέας μόλις άγγιξε το πρωινό. Ένας κόμπος είχε καθίσει στο λαιμό του».

«Κάθεται στην άκρη της αυλής μόνος. Κοιτάζει τ' άλλα παιδιά που παίζουν, χωρίς να τα βλέπει...».

Στο παρόν κείμενο η διαχείριση της συγκεκριμένης κατάστασης από τους δύο γονείς παραπέμπει σε παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα φύλου. Ο άνδρας φεύγει χωρίς να τον απασχολεί η τύχη του παιδιού τους, καθώς μάλλον θεωρείται «αυτονόητο» ότι η μητέρα θα έχει την επιμέλειά του και το παιδί θα μεγαλώνει μαζί της. Και η γυναίκα παραμένει παθητική εκφράζοντας την απογοήτευσή της και το παράπονό της ότι ο σύζυγός της «την πότισε φαρμάκια».

Θα μπορούσε αντί αυτής της προσέγγισης να είχε επιλεγεί από την συντακτική ομάδα μια ιστορία, όπου το παιδί να μην παρουσιάζεται ως το μόνο «αθώο θύμα» των έντονων διαφωνιών των γονέων του, που βιώνει μόνο συναισθήματα απόρριψης, έντονης θλίψης και απομόνωσης, ως εάν να επρόκειτο για τις μοναδικές συνέπειες που έπονται ενός διαζυγίου. Θα μπορούσε να θιγόταν το θέμα της μονογονεϊκής οικογένειας από διαζύγιο των γονέων, μέσα από ένα κείμενο που θα παρουσίαζε τη ζωή ενός παιδιού με τη μητέρα του, απαλλαγμένη όμως από σημάδια θλίψης και μιζέριας. Ακόμη, τόσο οι μεταξύ των γονέων του σχέσεις όσο και οι σχέσεις του παιδιού με τον κάθε γονέα ξεχωριστά, θα έπρεπε να χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο ενδιαφέρον «για το καλύτερο δυνα-

τό συμφέρον του παιδιού». Στόχος δεν είναι βέβαια η προβολή μιας εξωραϊσμένης εικόνας μιας μονογονεϊκής οικογένειας, αλλά μιας παρόμοιας εικόνας, που πολλά παιδιά ζούνε σήμερα στην καθημερινότητά τους. Όπως: μιας εργαζόμενης, ανεξάρτητης μητέρας, που έχει την επιμέλεια των παιδιών της και προσπαθεί καθημερινά για την καλύτερη δυνατή φροντίδα τους. Αλλά και μιας εικόνας που θα συμπληρώνεται από την επαφή των παιδιών με τον πατέρα τους, στον προβλεπόμενο πάντα από τη δικαστική απόφαση χρόνο, χωρίς συγκρούσεις και διαφωνίες. Ή ακόμη μιας εικόνας στην οποία τα παιδιά θα ζουν μόνο με τον πατέρα τους, χωρίς απαραίτητα να προβάλλεται συγχρόνως επικείμενος γάμος του πατέρα με άλλη γυναίκα για να ξεφύγει από τη μονογονεϊκότητά του ή να υπονοούνται γεγονότα φορτισμένα αρνητικά και με κριτική διάθεση για τις τωρινές και μελλοντικές επιλογές της μητέρας, όσον αφορά στην προσωπική της ζωή. Μιας εικόνας, επίσης, που θα εμπεριέχει την ύπαρξη των παππούδων και των γιαγιάδων τόσο ως φορέων ενός υποστηρικτικού δικτύου όσο και ως ατόμων οικοδόμησης μιας ουσιαστικής διαπροσωπικής σχέσης. Πρόκειται για μια αρκετά συνηθισμένη εικόνα μονογονεϊκής οικογένειας της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Καθώς ο τρόπος που βιώνει ένας μόνος-γονέας τη μονογονεϊκότητά του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας του παιδιού, η ικανότητα της μόνης-μητέρας / του μόνου-πατέρα να βιώνουν θετικά τη μονογονεϊκότητά τους, υπερβαίνοντας τις δυσκολίες αυτής της κατάστασης, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο, αλλά και το κατά πόσο υπάρχει ένα κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο, ικανό να τους στηρίζει και να ενισχύει τις επιλογές τους, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που διαμορφώνουν μια θετική στάση ζωής. Επιπλέον υπογραμμίζεται ότι όσο περισσότερο εκλαμβάνεται ως «κανονική» οικογένεια το διγονεϊκό μοντέλο, τόσο περισσότερο αρνητικά βιώνεται η κατάσταση της μονογονεϊκότητας, προβάλλοντας συναισθήματα μειονεξίας και ενισχύοντας αντιλήψεις κοινωνικού στιγματισμού για τα «διαλυμένα σπίτια» (Κογκίδου, 1994· σελ. 136-137· Paterson, 2001, σελ. 1-13).

Συχνά, μάλιστα, τίθεται το ερώτημα αν τα παιδιά που μεγαλώνουν στο πλαίσιο ενός μονογονεϊκού σχήματος ανήκουν σε «ομάδα υψηλού κινδύνου», αν πρόκειται δηλαδή για τους «κοινωνικά αποκλεισμένους του αύριο». Δε θα μπορούσε βέβαια, να δοθεί μία κατηγορηματική θετική ή αρνητική απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα, αφού πλήθος παραγόντων άρρηκτα συνδεδεμένων με την προσωπική ιστορία της κάθε οικογένειας, καθορίζουν την εξέ-

λιξη των παιδιών σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Παράγοντες, όπως: το μορφωτικό επίπεδο του μόνου-γονέα, η εθνική και κοινωνική του προέλευση, το φύλο, η ηλικία, η θέση του στην αγορά εργασίας, η έλλειψη ή μη οικονομικής στήριξης, ο αριθμός και η ηλικία των παιδιών, η αποτελεσματικότητα του συστήματος παιδικής προστασίας, η ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου, συγγενικού, φιλικού ή προερχόμενου από κάποιο φορέα συνθέτουν την εικόνα των μονογονεϊκών οικογενειών, ως μιας μη ενιαίας και ανομοιογενούς πληθυσμιακής ομάδας. Κατά συνέπεια, η κατανόηση των μεταβολών της οικογένειας και η αναγνώριση της ρευστότητας που χαρακτηρίζει τόσο τα οικογενειακά σχήματα όσο και τις εμπειρίες των ατόμων, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη, ώστε να συνδέονται άμεσα με το σχεδιασμό και την αποτελεσματική άσκηση της κοινωνικής πολιτικής (Kogidou, Pliogou, 2006). Η αρνητική, ωστόσο, προδιάθεση του κοινωνικού περιβάλλοντος απέναντι στα παιδιά που δεν αποτελούν μέλη μιας διγονεϊκής οικογένειας υπάρχει. Σε σημείο μάλιστα που να κρίνονται και να χαρακτηρίζονται μόνο από το γεγονός ότι δεν ανήκουν στο κυρίαρχο και περισσότερο κοινωνικά αποδεκτό μοντέλο οικογενειακής οργάνωσης (Κογκίδου, 1995, σελ. 236-239· Πλιόγκου, 2002, σελ. 297-300).

Ασφαλώς και πρόκειται για ένα θέμα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και μεταχείρισης από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, αφού καθώς αυξάνεται το ποσοστό των διαζυγίων αυξάνεται και το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που ενδεχομένως να έχει βιώσει παρόμοιες καταστάσεις μέχρι το διαζύγιο των γονέων τους. Ζήτημα όμως για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί τόσο η δική τους κατάρτιση όσο και η παρουσία σχολικών ψυχολόγων, ώστε να μπορούν από κοινού να χειρίζονται τέτοιες καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 1999, σελ. 190-220).

3.1.2. «Μια άλλη μητέρα» (Δ', τεύχ. 1, σελ. 44-45)

Στο κείμενο *Μια άλλη μητέρα*, θίγεται η σχέση ενός κοριτσιού με τη γυναίκα που πρόκειται να γίνει η δεύτερη σύζυγος του πατέρα της, ύστερα από το θάνατο της μητέρας της. Ο θάνατος του γονέα ενός παιδιού είναι αδιαμφισβήτητα ένα γεγονός με εξαιρετικά τραυματικές συνέπειες για τον ψυχισμό του. Για αυτό και χρήζει ιδιαίτερης διαπραγμάτευσης από την/τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς τη στιγμή που διδάσκεται πιθανόν και να υπάρχει άτομο που να βιώνει παρόμοια τραυματική εμπειρία.

Το δεύτερο θέμα που προσεγγίζεται μέσα από το παρόν κεί-

μενο είναι η επαναδημιουργημένη οικογένεια και η μετάβαση από μια μορφή μονογονεϊκής οικογένειας σε διγονεϊκή, μετά από δεύτερο γάμο του ενός συζύγου.

Η συντακτική ομάδα στην περίπτωση αυτή, έχει επιλέξει να παρουσιάσει ένα ορφανό κορίτσι πολύ νεαρής ηλικίας, το οποίο εξαιτίας του μεγάλου φόρτου εργασίας του πατέρα της ζει τις περισσότερες ώρες της ημέρας μόνη στο σπίτι. Αναπολεί τη μορφή και την καλοσύνη της μητέρας της και κλαίει συχνά για τον χαμό της.

«Ήταν τόσο καλή για μένα και για τον πατέρα. Στην αρχή δεν ήθελα να το πιστέψω πως δε θα ξανάβλεπα πια τα όμορφα και γλυκά της μάτια. Μείναμε οι δυο μας με τον πατέρα. Η εργασία του τον απασχολούσε αρκετές ώρες την ημέρα. Συχνά έμενα μόνη μου. Διάβαζα ή έγραφα κι εκεί που ήμουν σκυμμένη πάνω απ' τα χαρτιά μου, ερχόταν η μορφή της μητέρας μου, μπερδευόταν ανάμεσα στα γράμματα και δε μ' άφηνε να μελετήσω. Αρχίζα τότε να κλαίω».

Στη συνέχεια και χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια συζήτηση μεταξύ πατέρα και κόρης εμφανίζεται μια άλλη γυναίκα, η οποία στην αρχή έγινε φίλη με το παιδί μαθαίνοντάς το να κεντά, να ζωγραφίζει και να κάνει δουλειές στο σπίτι και λίγο αργότερα πήρε τη θέση της μητέρας, μετά από την παρότρυνση του πατέρα να φωνάξει τη συγκεκριμένη γυναίκα, «μητέρα».

«Μια μέρα ο πατέρας, γυρίζοντας απ' τη δουλειά, με βρήκε έτσι, με τα μάτια κατακόκκινα από το κλάμα.

– Γιατί κλαίει το κορίτσι μας; Ξέρω...ξέρω. Σου έχω μια έκπληξη. Κοίτα, να μην ντροπιαστούμε! Είσαι μεγάλη πια!

Η έκπληξη ήταν η δεσποινίδα Στέλα! Με κοίταξε με τα μεγάλα γαλανά της μάτια, την είδα κι εγώ σαστισμένη κι ύστερα χαμογέλασα. Μια βουβή συνεννόηση. Άνοιξε τα χέρια, μ' έβαλε στην αγκαλιά της, μου χάιδεψε τα μαλλιά.

– Ωστε λοιπόν, αυτή είναι η Μαρία; Θα γίνουμε δυο καλές φίλες, έτσι; Θα 'μαι πάντα κοντά σου. Συμφωνείς; Η φωνή της ήταν ζεστή και φιλική. Κούνησα το κεφάλι σαν να 'λεγα «ναι».

Γίναμε φίλες' μ' έμαθε να κεντώ, να ζωγραφίζω, να κάνω δουλειές στο σπίτι.

– Μαρία, μου φώναξε μια μέρα μπαίνοντας. Έλα να με βοηθήσεις. Κρατούσε μερικά πακέτα μεγάλα και μικρά. Σε λίγο μπήκε κι ο πατέρας.

– Σε λίγες μέρες θα μπορείς, όποτε θέλεις, να τη φωνάζεις «μητέρα». Ξαφνιάστηκα. Η μορφή της μητέρας μου ήρθε ξανά. Ήταν χαμογελαστή κι ήταν σαν να μου 'γνεφε κι εκείνη «ναι».

Κάθομαι και διαβάζω κοντά στο παράθυρο. Ακούω να με φωνάζει.

– Έρχομαι, μητέρα!»

Μια σειρά ζητημάτων προς διερεύνηση προκύπτουν μέσα από την ανάγνωση του συγκεκριμένου κειμένου. Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί, ότι γίνεται προσπάθεια να μην παρουσιαστεί «εκ νέου» η εικόνα της «κακιάς μητριάς», όπως είχε διαμορφωθεί χρόνια πριν κυρίως μέσα από τα παιδικά παραμύθια. Έτσι, προβάλλεται μια εικόνα θετής μητέρας, φιλικά προσκείμενης προς το παιδί, η οποία επιχειρεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη του μέσα από συναισθήματα αγάπης, κατανόησης και εμπιστοσύνης. Παρατηρείται δηλαδή η προσπάθεια προσέγγισης του θεσμού της επαναδημιουργημένης οικογένειας, από την πλευρά του πατέρα-προτύπου, ενός θέματος επιμελώς απορριπτέου κατά το παρελθόν, αφού θίγονται αξίες που δε διατηρούν την έννοια «της απολυτότητας του αιωνίου» και διαμορφώνουν μια νέα τάξη πραγμάτων για την αντίληψη της οικογένειας (Κολιάδης κ.ά., 1996, σελ. 268).

Ωστόσο, υπογραμμίζεται ότι τόσο η επιλογή του φύλου του παιδιού, όσο και η επιλογή του φύλου του γονέα που βιώνει τη χηρεία, δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεπηρέαστη από τις κοινωνικές φυλετικές επιταγές. Καθώς όσον αφορά στην εμπειρία της ορφάνιας, τα σχολικά εγχειρίδια τη πραγματεύονται με διαφορετικό τρόπο για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Τα αγόρια παρουσιάζονται ως μαχητές της ζωής, που βιώνουν την απώλεια του γονιού μέσα σε πολύ σκληρές συνθήκες, αλλά τελικά τα καταφέρνουν να αποκτήσουν την αυτονομία τους, να ξεπεράσουν τον ψυχικό πόνο και να ατενίσουν με αυτοπεποίθηση, παρά τις δυσκολίες, το μέλλον. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα, που επιλέγονται από την συντακτική ομάδα να παρατεθούν, μέσα από το έργο του Μενέλαου Λουντέμη: «Ένα παιδί μετράει τ' άστρα». Στο: «Δίψα για γράμματα», (Δ', τεύχ. 3, σελ. 46) και στο: «Η σπίθα δεν έσβησε» (Δ', τεύχ. 4, σελ. 69), ο Μέλιος με την εργατικότητα του, την επιμονή και την υπομονή του γίνεται παράδειγμα προς μίμηση για τους ανθρώπους που παλεύουν για την επιβίωση και αγωνίζονται συγχρόνως για πνευματικές κατακτήσεις.

Αντιθέτως, τα κορίτσια όπως η Μαρία, η ηρωίδα της ιστορίας που κατασκεύασε η συντακτική ομάδα, μένει κλεισμένη στο σπίτι, περιορισμένη «πίσω από το τζάμι», να αναπολεί, να προσπαθεί να διαβάζει και να γράφει, μέσα σε κλίμα έντονης συναισθηματικής φόρτισης. Τονίζεται έτσι η αντίληψη ότι ο «ζωτικός χώρος του κοριτσιού συνήθως οριοθετείται από τους τοίχους του πατρικού της

σπιτιού» (Φρειδερίκου, 1995, σελ. 110). Υπομένει παθητικά τη συμφορά που τη βρήκε μέσα από την απομόνωση και την εξάρτηση. Αλλά και η αναπλήρωση του συναισθηματικού κενού που προέκυψε από το θάνατο της μητέρας της, καθώς και η απώλεια της φυσικής της παρουσίας επιχειρείται να ικανοποιηθούν μέσα από μια νέα σχέση εξάρτησης με ενήλικο άτομο γένους θηλυκού, το οποίο επιβάλλεται από τον πατέρα. Το περιβάλλον της ιστορίας προσδιορίζεται και πάλι εντός των ορίων του σπιτιού και η επαφή της με τη νέα σύντροφο του πατέρα της αντί να εξελιχθεί μέσα από επανειλημμένες επαφές και διάλογο γίνεται μέσα από δραστηριότητες, όπως του κεντήματος ή της καθαριότητας του σπιτιού, δραστηριότητες αυστηρά συνυφασμένες με τον «φυσιολογικό» και «αυτονόητο» μελλοντικό γυναικείο ρόλο της, αυτό της νοικοκυράς (Delphy and Leonard, 1992, σελ. 75-104). Μια τέτοια εικόνα όμως, ενός νεαρού κοριτσιού έτσι όπως προβάλλεται μέσα από το συγκεκριμένο κείμενο, απέχει αρκετά από την εικόνα της σημερινής μαθήτριας. Αφού παρά την ενδεχόμενη «αυτονόητη» προσδοκία ενηλίκων για την εθελοντική της συμμετοχή στις οικιακές ασχολίες, δίνεται η δυνατότητα στα κορίτσια των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών να ασχοληθούν με τους τομείς της Μουσικής, της εκμάθησης Ξένων γλωσσών, του Αθλητισμού, αλλά και να αναπτύξουν κοινωνική δράση μέσα από τη συμμετοχή τους στους σχολικούς και εξωσχολικούς συλλόγους παιδιών.

Και ενώ επιχειρείται η παρουσίαση μιας ιστορίας έντονα φορτισμένης συναισθηματικά, ώστε να προετοιμαστεί το έδαφος για την εμφάνιση ενός τρίτου προσώπου που θα συμπληρώσει την εικόνα του τριαδικού παραδοσιακού σχήματος, του κοινωνικά αποδεκτού οικογενειακού μοντέλου της διγονεϊκής οικογένειας, τόσο ο λόγος του κοριτσιού, όταν αναφέρεται στο θάνατο της μητέρας της, όσο και ο λόγος του πατέρα, παραμένει αόριστος και αισθητά απόμακρος χωρίς συναισθηματικές εκφάνσεις. Ο πόνος και η μοναξιά της Μαρίας δηλώνεται μέσα από την έκφραση: «είναι πάνω από ένας χρόνος που χάθηκε η μητέρα», αντί μιας φράσης που λέγεται σε αληθινό πένθος και εκφράζει πραγματικά αισθήματα πόνου και θλίψης, όπως: «έχασα τη μαμά μου» ή «χάσαμε τη γυναίκα μου και τώρα έγινα και μάνα και πατέρας». Στο σημείο αυτό, όμως, διαφαίνονται σημαντικά κενά της ιστορίας, με σημαντικότερο αυτό της πραγματικής επαφής του παιδιού με τον πατέρα του. Ο πατέρας στην ουσία είναι απών κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου από το θάνατο της συζύγου του. Χάνεται έτσι η ευκαιρία από τη συντακτική ομάδα του παρόντος κειμένου

να αναδείξει μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο την οικοδόμηση μιας ισορροπημένης σχέσης μεταξύ πατέρα και κόρης και την κοινή τους προσπάθεια για να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες της καθημερινότητάς τους. Αντιθέτως, ο πατέρας μέσα από ένα λόγο εξαιρετικά απλουστευμένο και συναισθηματικά αβαθή, απευθύνεται στο παιδί του σε τρίτο ενικό πρόσωπο και μέσα από τη ρητορική ερώτηση: «γιατί κλαίει το κορίτσι μας;», ο ίδιος απαντά λέγοντας: «Ξέρω... ξέρω. Σου έχω μια έκπληξη. Κοίτα, να μην ντροπιαστούμε! Είσαι μεγάλη πια!». Επιβάλλεται κατά αυτόν τον τρόπο «η άλλη γυναίκα» –σαν να πρόκειται για μια έκπληξη που αφορά σε κάποιο υλικό αγαθό– για να ικανοποιήσει ωστόσο τις δικές του ανάγκες, λίγο μετά το πέρας του ενός χρόνου από το θάνατο της συζύγου του, χρησιμοποιώντας όμως ως δικαιολογία που τυγχάνει κοινωνικής αποδοχής το αδιαμφισβήτητο κενό της μητέρας για το παιδί του.

Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επιλογή του τύπου της μονογονεϊκής οικογένειας να είναι κατόπιν χηρείας, δεν είναι τυχαία. Αυτού του τύπου η μονογονεϊκότητα ήταν πάντα κοινωνικά αποδεκτή και προβλέψιμη από τα μέτρα της κοινωνικής πολιτικής. Καθώς μέσα από την κοινωνική πολιτική προβάλλεται και αναπαράγεται το κυρίαρχο κάθε φορά ιδεολογικό πρότυπο, οι χήροι μόνοι-γονείς και τα ορφανά παιδιά τους απολάμβαναν της φροντίδας του κράτους πρόνοιας, αφού η χηρεία δεν προκύπτει ηθελημένα και προέρχεται από τη συμβατική συζυγική σχέση (Στασινοπούλου, 1991, σελ. 706-708). Παρόλο που το κοινωνικό περιβάλλον αντιμετωπίζει με συμπάθεια και συμπόνια τον άνθρωπο που έχασε τον/την σύζυγό του/της, εντούτοις ο κοινωνικός έλεγχος είναι πολύ πιο έντονος για τις χήρες-γυναίκες παρά για τους χήρους-άνδρες (Κογκίδου, 1995, σελ. 180-183). Έτσι, μέσα από τη συγκεκριμένη επιλογή της συντακτικής ομάδας, επιβεβαιώνονται οι κοινωνικές αντιλήψεις ότι οι άνδρες δυσκολεύονται να αποδεχθούν τον πατρικό τους ρόλο αλλά είναι και κοινωνικά αποδεκτό οι μόνοι-πατέρες να εγκαταλείπουν τη μονογονεϊκότητά τους πολύ πιο γρήγορα απ' ό,τι οι μόνες-μητέρες, κάνοντας ένα γάμο².

Διαφαίνεται όμως, ακόμη, ένα μεγάλο κενό από τη συγκεκριμένη ιστορία. Μέχρι τη στιγμή που εμφανίζεται «η δεσποινίς Στέλα», η Μαρία ζει ολομόναχη στο σπίτι. Ακόμη και στην περίπτωση που είναι μοναχοπαιδί, δεν υπάρχει ούτε ένα άτομο από το στενό οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον που να της συμπαραστέκεται ή ακόμη και να έχει την έγνοια της φροντίδας της κατά την απουσία του πατέρα της στη δουλειά. Καθώς το συγκεκριμένο κείμενο

βρίσκεται στο εγχειρίδιο της «Γλώσσας» της Δ' δημοτικού, εικάζεται ότι και η ηρωίδα της ιστορίας θα έχει περίπου την ίδια ηλικία. Επομένως, εκτός του ότι οι γιαγιάδες, οι παππούδες, αλλά και οι θείες/οι, τα ξαδέλφια, οι φίλοι/ες υπερεκπροσωπούνται σε άλλες ιστορίες των σχολικών εγχειριδίων, η εικόνα ενός κλειδωμένου παιδιού, ολομόναχου για πολλές ώρες στο σπίτι, απέχει σημαντικά από μια παρόμοια εικόνα της καθημερινής ζωής των σημερινών παιδιών.

Ακόμη, μέσα στο κείμενο τονίζονται έντονα στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης της «δεσποινίδος Στέλας» και κάποια χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς της κατά τρόπο στερεοτυπικό ως προς το φύλο (Κανταρτζή, 1991, σελ. 122-127). Έτσι, τα «μακριά λεπτά δάχτυλα» και «τα μεγάλα γαλανά της μάτια» όχι μόνο κέντρισαν την προσοχή του νεαρού κοριτσιού, αλλά απέκτησαν και ενεργό ρόλο στη ροή της ιστορίας, αφού «με τα μακριά λεπτά δάχτυλα ξέρει να κεντά πάρα πολύ όμορφα και με μεγάλη υπομονή» μαθαίνει και στη Μαρία να κεντά. Αλλά και καθώς την κοιτά με «τα μεγάλα γαλανά μάτια της» και της μιλά με «τη ζεστή και φιλική της φωνή» της επιβεβαιώνει ότι θα γίνουν «δύο καλές φίλες». Σαν να επρόκειτο ποτέ η φιλία μεταξύ δύο ανθρώπων και πόσο μάλλον η οικοδόμηση της σχέσης θετής-μητέρας παιδιού να εξαρτάται από φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά!

Θα πρέπει τέλος, να σημειωθεί ότι η έκδοση των συγκεκριμένων εγχειριδίων έλαβε χώρα μετά την υιοθέτηση του νόμου 1329/1983 του νέου οικογενειακού δικαίου. Άρα, θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί η χρήση του όρου «δεσποινίς» αφού, αόρια και κορίτσια ενηλικιώνονται πια στο 18ο έτος της ηλικίας τους και μία νεαρή γυναίκα θα έπρεπε να προσφωνείται «κυρία» ανεξάρτητα από το αν είναι έγγαμη ή άγαμη, ακριβώς όπως συμβαίνει και με την εκφορά του τίτλου «κύριε» για ένα νεαρό άνδρα, του οποίου η οικογενειακή κατάσταση σχεδόν ποτέ δεν αποτελεί αντικείμενο συζήτησης. Αντιθέτως, οι γυναίκες και μέσα στα σχολικά εγχειρίδια προσδιορίζονται από τη συζυγική και οικογενειακή τους κατάσταση, συντηρώντας κατά τον τρόπο αυτό το σεξιστικό στερεότυπο ότι η θέση των γυναικών είναι συνδεδεμένη με το γάμο (Κανταρτζή, 2003, σελ. 154-155).

4. Αντί επιλόγου

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική και πλουραλιστική (Κογκίδου, 2004, σελ. 127· Στασινοπούλου, 2002, σελ. 63). Συγκεκριμένα, διερευνώντας πτυχές των δημογραφικών εξελίξεων εντοπίζονται στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα της σύνθεσης των νοικοκυριών και των οικογενειακών δομών. Έτσι, σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (απογραφή 18-3-2001) η μεγάλη πλειοψηφία επί του συνόλου των ιδιωτικών νοικοκυριών, συγκεκριμένα το 73,6% είναι νοικοκυριά με κάποιο τύπο οικογένειας. Δηλαδή η εικόνα της δομής της σημερινής ελληνικής οικογένειας σκιαγραφείται μέσα από 42,2% το οποίο εκφράζει το ποσοστό των ζευγαριών με παιδιά, όπου τα ζευγάρια που συμβιώνουν χωρίς να έχει προηγηθεί γάμος και έχουν παιδιά εκφράζονται από ένα ποσοστό 0,6%. Εντοπίζεται, ακόμη, μέσα από ένα 22,7%, το οποίο εκφράζει το ποσοστό των ζευγαριών χωρίς παιδιά, από το οποίο το 1,3% αφορά στο ποσοστό των ζευγαριών που συμβιώνουν εκτός γάμου. Επίσης, από ένα ποσοστό 2,8% που αφορά νοικοκυριά με δύο ή περισσότερες οικογένειες, αλλά και ποσοστό 8,7% το οποίο εκφράζει το ποσοστό των μονογονεϊκών νοικοκυριών. Τέλος, παρατηρείται ότι το 23,6% επί του συνόλου των ιδιωτικών νοικοκυριών είναι νοικοκυριά χωρίς κάποιο τύπο οικογένειας, όπου το 19,7% αφορά στο ποσοστό των νοικοκυριών με ένα άτομο και το 3,9% εκφράζει το ποσοστό των νοικοκυριών με πολλά άτομα (Πλιόγκου, 2005, σελ. 430). Για το λόγο αυτό, υπαρκτή είναι πια η ανάγκη προβολής στα σχολικά εγχειρίδια διαφόρων περιπτώσεων που αφορούν στις μορφές οικογενειακής οργάνωσης.

Είναι σημαντικό η προβολή των μορφών οικογενειακής οργάνωσης να επιχειρείται στη βάση της μεταβολών της σύγχρονης κοινωνίας, των δημογραφικών εξελίξεων και των διαρθρωτικών μεταβολών της οικογένειας. Η ταύτιση του θεσμού της οικογένειας με το θεσμό του γάμου και η απεικόνιση του παραδοσιακού σχήματος της πυρηνικής οικογένειας ως μοναδικού μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο, υποθάλλει κινδύνους ενίσχυσης του κοινωνικού στίγματος και των διακρίσεων σε βάρος των μαθητών και μαθητριών που βιώνουν την καθημερινότητά τους στο πλαίσιο μιας άλλης οικογενειακής μορφής. Έτσι, κείμενα που πραγματεύονται το θέμα της οικογένειας από την οπτική του σεβασμού του δικαιώματος της επιλογής σε μια διαφορετική μορφή οργάνωσης του ιδιωτικού βίου, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την ποιότητα των διαπροσω-

πικών σχέσεων είναι αναγκαία. Αλλά και κείμενα που θα τολμούν να θίγουν ζητήματα ποικιλίας και διαφορετικότητας ως προς το φύλο, την κοινωνική ομάδα, το θρήσκευμα, τη γλώσσα, θα μετατρέψουν το εκπαιδευτικό υλικό από ένα απλό μέσο διδασκαλίας και μετάδοσης γνώσης σε υλικό που θα διεγείρει ερωτήματα, θα ανταποκρίνεται στις τρέχουσες προκλήσεις ζωής και θα προωθεί την κριτική διερεύνηση και εμβάθυνση της σκέψης του μαθητικού πληθυσμού. Σε μια τέτοια κατεύθυνση, όμως, επιβάλλεται η ευαισθητοποίηση και συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε εύρος κοινωνικών φαινομένων, η χρήση των σχολικών εγχειριδίων σε συνδυασμό με κατάλληλο για συγκεκριμένες θεματικές οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικό και έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, η αξιοποίηση και άλλου τύπου μέσων διδασκαλίας, όπως επισκέψεις σε μουσεία, σε οργανισμούς, σε χώρους παραγωγής καταναλωτικών αγαθών κ.ά. Όστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, υιοθετώντας μεθόδους ενεργητικής παρέμβασης με στόχο τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι σε μια κοινωνία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη.

Για το λόγο αυτό, θεωρείται σημαντικό να διατυπωθεί ότι όταν η γνώση αρχίσει να προσεγγίζεται ως κοινωνική κατασκευή, τότε οι μαθήτριες και οι μαθητές θα εντοπίζουν μέσα στην εικόνα της σχολικής πραγματικότητας στοιχεία που συνθέτουν και τη δική τους υπόσταση και ταυτότητα.

Σημειώσεις

1. Τα βιβλιογραφικά στοιχεία των εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου» είναι τα εξής:

1. Βελαλίδης Α., Καλαπανίδας Κ., Κανάκης Ν., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Μωραΐτη Ε., δύο τεύχη· διδάσκονται στην Α' τάξη, 1984.
2. Βελαλίδης Α., Βουγιούκας Α., Καλαπανίδας Κ., Κανάκης Ν., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Ψαράκη Β. (1ο τεύχ.), Δρόσου Τζ. (2ο τεύχ.), Σαρρή Λ. (3ο τεύχ.), Ζαραμπούκα Σ. (4ο τεύχ.)· τέσσερα τεύχη· διδάσκονται στη Β' τάξη, 1984.
3. Μελάς Δ, Μπλούνας Θ., Σακελλαρίου Χ., Χωρεάνθης Κ., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Αβαγιανός Α. (1ο και 2ο τεύχ.), Νικολαΐδου Α. (3ο και 4ο τεύχ.)· τέσσερα τεύχη· διδάσκονται στη Γ' τάξη, 1984.
4. Λαμπρινίδης Α., Μελάς Δ., Περπιράκης Γ., Σακελλαρίου Χ., Χωρεάνθης Κ., Κουμέντος Ν. (συνεργασία), *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Παρίση Δ. (1ο τεύχ.)· διδάσκεται στη Δ' τάξη, 1984.

5. Ακτύπης Δ., Κουμέντος Ν., Λαμπρινίδης Α., Μελάς Δ., Περπιράκης Γ., Σακελλαρίου Χ., Χωρεάνθης Κ., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Καλαμάρας Α., Ορνεράκης Σ. (2ο τεύχ.), Μενδρινού Α. (3ο τεύχ.), Σιδέρης Τ. (4ο τεύχ.)· συνολικά διδάσκονται τέσσερα τεύχη στη Δ' τάξη, 1984.
6. Βελαλίδης Α., Βουγιούκας Α., Καλαπανίδας Κ., Κανάκης Ν., Μπλούνας Α., Παπαδημητρίου Χ., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Χουλιάρης Ν. (1ο τεύχ.), Νικολακόπουλος Γ. (2ο τεύχ.), Ανθόπουλος Σ. (3ο τεύχ.), Αμαραντίδου Λ. (4ο τεύχ.)· τέσσερα τεύχη διδάσκονται στην Ε' τάξη, 1984.
7. Βελαλίδης Α., Βουγιούκας Α., Καλαπανίδας Κ., Κανάκης Ν., Μπλούνας Α., Παπαδημητρίου Χ., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Μυταράς Δ. (1ο τεύχ.), Αργυράκης Μ. (2ο τεύχ.), Κοψίδης Ρ. (3ο τεύχ.), Φασιανός Α. (4ο τεύχ.)· τέσσερα τεύχη διδάσκονται στην ΣΤ' τάξη, 1984.

Εξετάζοντας τη σύνθεση των συντακτικών ομάδων των γλωσσικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου, διαπιστώνεται ότι το 100% απαρτίζεται από άνδρες. Ενώ οι ομάδες για την εικονογράφηση των γλωσσικών εγχειριδίων συντίθενται στο 52,18% από άνδρες και στο 47,82% από γυναίκες.

Εγχειρίδια Δημοτικού: «Η Γλώσσα μου»	Συντακτική Ομάδα		Εικονογράφηση	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Γλώσσα Α1	3	0	0	1
Γλώσσα Α2	3	0	0	1
Γλώσσα Β1	4	0	0	1
Γλώσσα Β2	4	0	0	1
Γλώσσα Β3	4	0	0	1
Γλώσσα Β4	4	0	0	1
Γλώσσα Γ1	4	0	1	0
Γλώσσα Γ2	4	0	1	0
Γλώσσα Γ3	4	0	0	1
Γλώσσα Γ4	4	0	0	1
Γλώσσα Δ1	6	0	0	1
Γλώσσα Δ2	7	0	2	0
Γλώσσα Δ3	7	0	0	1
Γλώσσα Δ4	7	0	1	0

Εγχειρίδια Δημοτικού: «Η Γλώσσα μου»	Συντακτική Ομάδα		Εικονογράφηση	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Γλώσσα Ε1	6	0	1	0
Γλώσσα Ε2	6	0	1	0
Γλώσσα Ε3	6	0	1	0
Γλώσσα Ε4	6	0	0	1
Γλώσσα Στ1	6	0	1	0
Γλώσσα Στ2	6	0	1	0
Γλώσσα Στ3	6	0	1	0
Γλώσσα Στ4	6	0	1	0
Σύνολο	113	0	12	11

2. Εκτιμάται από εκθέσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου ότι περίπου το 50% των μόνων-γονέων εγκαταλείπει την κατάσταση της μονογονεϊκότητας μέσα σε πέντε χρόνια και ότι οι άνδρες-χήροι τελούν νέο γάμο πιο συχνά και σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα από τις χήρες-γυναίκες. Βλ.: Κογκίδου, 1995, σελ. 39.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου Δ., «Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων "Η γλώσσα μου" της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1997, σελ. 316-330.
- Ανθογαλίδου Θ., *Κοινωνιολογικές Μελέτες*, εκδ. Πυγμαλίων, Θεσσαλονίκη, 2004.
- Arnot M., *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική Θεωρία και Φεμινιστικές Πολιτικές*, μτφρ. Χ. Αθανασιάδου, Κ. Δαλακούρα, επιμ. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006.
- Berelson B., *Content Analysis in Communication Research*, University Press, New York, 1952.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου "Η γλώσσα μου"», στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο*.

- Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1993, σελ. 147-170.
- Δεληγιάννη-Κουίμτζη Β., «Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της». Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου», στο: Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.), Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών. Πρακτικά Συνεδρίου, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, 1995, σελ. 152-162.
- Delphy C. and Leonard D., *Familiar Exploitation. A New Analysis of Marriage in Contemporary Western Societies*, Polity Press, Cambridge, 1992.
- ΕΣΥΕ, Στατιστική Επετηρίδα και ιστοσελίδα ΕΣΥΕ: <http://www.statistics.gr>.
- Ηλιού Μ., *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, εκδ. Πορεία, Αθήνα, 1984.
- Holsti O., «Content Analysis», in Aronson A. and Lindzey E. (eds), *The Handbook of Social Psychology*, vol. 2, Addison Wesley Publications, London, 1968, σελ. 596-675.
- Κανταρτζή Ε., *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1991.
- Κανταρτζή Ε., *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2003.
- Κογκίδου Δ., «Μονογονεϊκές οικογένειες και αναπαραστάσεις της μονογονεϊκότητας από Μόνες Μητέρες», *Δίνη*, τεύχ. 7, 1994, σελ. 131-143.
- Κογκίδου Δ., *Μονογονεϊκές Οικογένειες. Πραγματικότητα - Προοπτικές - Κοινωνική Πολιτική*, εκδ. «Νέα Σύνορα» - Α. Λιβάνη, Αθήνα, 1995.
- Κογκίδου Δ., «Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης-Μονογονεϊκές οικογένειες: Μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα», στο: Λ. Μουσούρου, Μ. Στρατηγάκη (επιμ.), *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής. Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρικές Διερευνήσεις*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2004, σελ. 123-160.
- Kogidou D., Pliogou V., *Being poor in the 21st century: Single parents tell their stories*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://esrea2006.ece.uth.gr/en/participants.php>, 2006.
- Κολιάδης Ε., Πανάικας Π. και Παρασκευά Φ., «Δομή και λειτουργία των κοινωνικών προτύπων στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου», στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας, Α. Καραθανάση (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις*, τόμ. Β', εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996, σελ. 251-285.
- Μακρυνιώτη Δ., *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα - Γιάννινα, 1986.
- Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Μπάγκαβος Χ., Παπαδάκης Μ., Παπλιάκου Β., *Πληθυσμός και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Εξελίξεις και Προοπτικές*, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 2002.

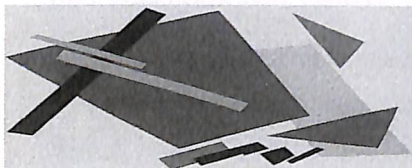
- Μουσούρου Λ., *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005.
- Μπονίδης Κ., *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ., *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1996.
- Παπαχρίστου Θ., *Εγχειρίδιο Οικογενειακού Δικαίου*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή, 1997.
- Paterson W., *Unbroken Homes. Single-Parent Mothers tell their Stories*, The Haworth Press, New York, 2001.
- Πλιόγκου Β., «Εκτός γάμου γεννήσεις στην Ελλάδα. Κοινωνιολογικές και Νομικές αναζητήσεις», στο: Κοντογιάννη Α. (επιμ.). *META-Πτυχιακά. Εξελίξεις και Προοπτικές στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Δημοσιευμένα Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ Ελλάδος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001, σελ. 201-217.
- Πλιόγκου Β., «Το νομικό καθεστώς και η κοινωνική πραγματικότητα για τα παιδιά εκτός γάμου», στο: Κούρτη Ε. (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευσης*, τόμ. Β': Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις, εκδ. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2002, σελ. 291-301.
- Πλιόγκου Β., «Διαστάσεις δημογραφικών εξελίξεων και μεταβολών της οικογένειας: Μια πρόκληση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τόμ. Ι, εκδ. ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πάτρα, 2005, σελ. 426-437.
- Robson C., *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*, Blackwell, London, 1996.
- Στασινοπούλου Ο., «Οικογένεια - Κράτος - Κοινωνική Πολιτική», *Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Διαστάσεις της Κοινωνικής Πολιτικής σήμερα*, 3ο Συνέδριο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 1991, σελ. 702-714.
- Στασινοπούλου Ο., *Από το Κράτος Πρόνοιας στο «Νέο» Προνοιακό Πλουραλισμό. Φροντίδα και Γήρανση. Η Σύγχρονη Πλουραλιστική Πρόκληση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002.
- Φίλιας Β., *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1977.
- Φρειδερίκου Α., «Η Τζένη πίσω από το Τζάμι». *Αναπαραστάσεις των φύλων στα Εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995.
- Χατζηχρήστου Χ., *Ο Χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά. Η Προσαρμογή των Παιδιών στη Διπυρηνική Οικογένεια και στο Σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Διεύθυνση Σειράς: Σωτήρης Ντάλης

ΤΑΚΗΣ ΧΑΤΖΗΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ΤΟ ΔΗΜΟΨΗΦΙΣΜΑ ΤΗΣ 24ης ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2004 ΚΑΙ Η ΛΥΣΗ ΤΟΥ ΚΥΠΡΙΑΚΟΥ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Σειρά: Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική

ΠΑΣΚΑΛ ΛΑΜΥ

Η ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΓΙΑ ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ



Προλογίζον:
ANNA ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ
ΜΙΧΑΗΛ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΑΚΗΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Σειρά: Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική

GRAHAM ALLISON
PHILIP ZELIKOW

Η ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΥΒΑΣ Η ουσία της απόφασης



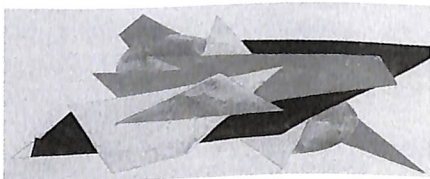
Πρόλογος: Κ. Υφαντής
Επιμέτρο: Π. Βαρβαρούσης

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Σειρά: Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Θ. ΤΣΑΤΣΟΣ

ΤΟ ΔΕΙΔΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ



Εισαγωγή στη λειτουργία του

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Σειρά: Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150

E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ

τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Βιβλιοπαρουσίαση

Αθηνά Α. Σιπητάνου

*Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης
για τη Δια Βίου μάθηση.*

Μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση

Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας,

Θεσσαλονίκη, 2005, 160 σελίδες

Είναι φανερό ότι στην εποχή μας η Ευρώπη βρίσκεται αντιμέτωπη με τεράστιες ανακατατάξεις. Η διεθνοποίηση της οικονομίας, η εμφάνιση της κοινωνίας της πληροφορίας, η επιτάχυνση της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου συνιστούν παράγοντες με αντίκτυπο στο σύνολο των ευρωπαϊών πολιτών, οι οποίοι, συνειδητοποιώντας βαθμιαία τη σημασία της απόκτησης και της ανανέωσης γνώσεων και ικανοτήτων, διεκδικούν ένα εκσυγχρονισμένο, αναβαθμισμένο και ευέλικτο εκπαιδευτικό πρότυπο, το οποίο αναδεικνύει τη Δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση όχι μόνο ως ανάγκη αλλά και ως δικαίωμα όλων.

Η Δια βίου μάθηση αποβλέπει στη διαμόρφωση ενός ενιαίου εκπαιδευτικού χώρου, ο οποίος θα περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό να αναδειχθεί η σημασία και η αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική συνοχή και την άμ-

βλυνση των ανισοτήτων, την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και την ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας, χάρη στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού και μέσα από την τροφοδότηση της αγοράς εργασίας με περισσότερο και καλύτερα καταρτισμένο προσωπικό.

Εξάλλου, εδώ και πολλά χρόνια, η Δια βίου μάθηση έχει αποτελέσει θέμα συζητήσεων και ανάπτυξης πολιτικών στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Ήδη από τα τέλη του Β' παγκοσμίου πολέμου, η Εκπαίδευση Ενηλίκων προσέληκε το ενδιαφέρον των ερευνητών και των Διεθνών Οργανισμών, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση

Οι θεματικές ενότητες του βιβλίου παρακολουθούν τόσο την πορεία προς την ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη θέσπιση των οργάνων της και τη διαμόρφωση του ρόλου της όσο και την εκπαιδευτική πολιτική και τις αντίστοιχες οράσεις της όλα αυτά τα χρόνια για τη Δια βίου μάθηση, καθώς και την εφαρμογή των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών

προγραμμάτων και των κοινοτικών πρωτοβουλιών για τους ανθρώπινους πόρους και τη συμβουλή των κοινοτικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση του θεσμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Η μελέτη αυτή στηρίχθηκε, σε πολύ μεγάλο βαθμό, σε πρωτογενές πολύτιμο υλικό, γεγονός που καθιστά το όλο εγχείρημα μία πολύ αξιόλογη κατάσταση στη θεμελίωση του ιδεώδους της Δια βίου μάθησης και στην οικοδόμηση στη Συνεχιζόμενη εκπαίδευσης και κατάρτισης ως μιας νέας και ενδιαφέρουσας εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και επιστημονικής προοπτικής στην Ενωμένη Ευρώπη και στην Ελλάδα ιδιαίτερα.

Η συγγραφέας Αθηνά Σιπητάνου, λοιπόν, με το βιβλίο της «Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια βίου μάθηση, μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση» αναδεικνύει τη Δια

βίου μάθηση ως ένα σημαντικό μηχανισμό οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής προόδου, που όχι μόνον εξασφαλίζει στους σύγχρονους ευρωπαίους πολίτες τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες απαραίτητες τόσο για να αξιοποιήσουν τα οφέλη όσο και για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, αλλά και αποτελεί βάση για τη διεύρυνση της δημοκρατίας και προοπτική ολοκλήρωσης της προσωπικότητας των ατόμων. Έτσι αναδεικνύεται ότι η Δια βίου μάθηση έχει εξελιχθεί στις μέρες μας σε κοινό στόχο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εφόσον εκτιμάται ότι η ανταγωνιστικότητα των εθνικών οικονομιών εξαρτάται σημαντικά από την ικανότητα των κοινωνιών να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν την πρόσβαση σ' αυτήν.

Summaries

John Zaimakis

*Multiculturalism and social inequalities:
the case of Muslim Minority in Western Thrace*

The article illustrates some views of the current debate of multiculturalism emphasizing on the issue of social inequalities in the case of Muslim Minority at Western Thrace. Considering the historical framework of the restrictive measures of Greek State against Muslim Minority and the findings of two researches on the spot the article attempts to investigate some dimensions of social exclusion, economic underdevelopment and disadvantageous position of the Minority. The analysis elevates the significance of the ignored class dimension and explores the perspective of the implementation of development policies based on the principles of social justice, equality and human rights.

N. Tsiros

*The Greek legal system
in the age of post-modernity*

The sociological dimension of the present article is based on the observation that contemporary Greek law is demanded to solve the problems of an ever more complicated social environment. Thus, first of all, two of the most crucial theories on modern law, which attempt to explain the mode of connection between the legal system and the complicated social structures of our time, are reviewed. The theories in view are the formalistic dialogical theory of law in the work of Habermas and the autopoietic theory of law in the work of Luhmann. Further on, the sociological reasons for the recent crisis in the Greek judicial system are exposed, whereas the article closes with the author suggesting a combination of both mentioned theories to the benefit of a more essential, as well as more rational service to justice from the side of the Greek judge.

E. Papadimitriou

Environmental behavior and sustainability

In the framework of the social/political debate on the environment, there have been various views on the subject of sustainable development, as well as proposals concerning the strategy for establishing this specific «model». It is common ground between the various approaches that sustainable growth requires modifications of the individual's daily practices and change of the modern way of life. In turn, these changes call for the development of environmental awareness: i.e. the construction of positive environmental attitudes matched by corresponding behaviors.

This study is concerned with the issue of incongruity between environmental attitudes and environmental behaviors. The analysis and interpretation of current environmental research data together with the presentation of some theoretical approaches focus on the various aspects of environmental behavior and bring about questions on the relationship between environmental behavior and the other dimensions of environmental awareness; they also attempt to contribute in the formation of proposals to improve environmental performance in daily life.

G. Roussopoulos

*An epistemological investigation
of the interpretive anthropology
of Clifford Geertz*

The interpretive theoretical programme of Clifford Geertz's anthropology develops within the framework of «the classical norms» of anthropology. Special consideration is given to the philosophical problems raised by the development and the character of his programme, in particular to the problem of knowledge produced therein. The ethical-political problem concerns the intricate relations between the indigenous culture and the home culture of the anthropologist; the epistemological problem discussed concerns the status of the knowledge produced by the interpretive anthropology of Clifford Geertz and the representational form it takes.

Ar. Zmas

*The theoretical background of the PISA
research and its influence
in the school environment*

PISA is one of the most famous international studies on the evaluation of educational achievement in the last years. The first part of the article examines the theoretical background of the PISA study. It argues that PISA is based on a functionalist approach to education («education as competence») and that this utilitarian view of education restricts the school's pedagogical character. The second part of the paper provides an overview of the public and the political reactions that followed the publishing of the results of the study in Greece and Germany. It is argued that the empirical findings should be interpreted carefully based on appropriate theoretical knowledge in order to avoid simplistic «solutions» for educational policy.

Th. Kargidis, Chr. Sarmaniotis

*Development of incorporate training
through the use of an e-learning model employment
in the framework of an integrated knowledge
management system*

Recently there is an effort by companies to adapt to the demands of international competition and the «new economy». «New economy» is a relatively complex phenomenon. It is characterized by a strategic combination of organizational changes, formulation of policies and development of skills (based on innovation and creativity), which are triggered off by the international competition and the introduction of new technologies in business processes. Effective Knowledge Management, which is created in the context of a business, is a very important factor for high performance and in many cases, it is considered a company's competitive advantage. Knowledge Management is closely related to the use of Information and Communication Technologies (ICTs) during the learning process within the company and specially when models of e-learning are involved. This paper describes and elaborates an e-learning model in the framework of an integrated Knowledge Management System.

K. Siriopoulos, G. Pomonis

*Profile differences of postgraduate students
in business education programs*

The aim of this survey is to explore if postgraduate students of business education may run the risk of selecting an education program that does not fit to them in terms, either of teaching and learning processes and their preferred learning styles, or of vocational perspectives suitable to their learning styles and types. A questionnaire based on Kolb's Learning Style Inventory v.3 was administered to 255 students of Master's programs of six Greek Universities. Results show differences in students' general characteristics, in teaching and learning strategies, and in their vocational suitability. These differences should have implications on students' course selection and on Academic Institutions' policies. The implications mainly relate to the teaching and learning strategies, to the cost effectiveness of studies, to the Academic Institutions' policy to attract students, and to business staffing.

A.A. Ifanti, V.F. Passas

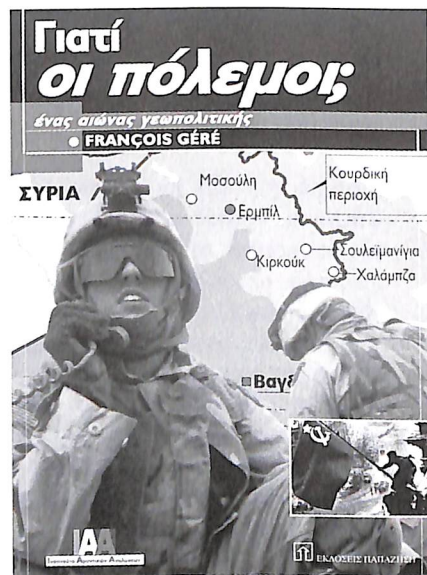
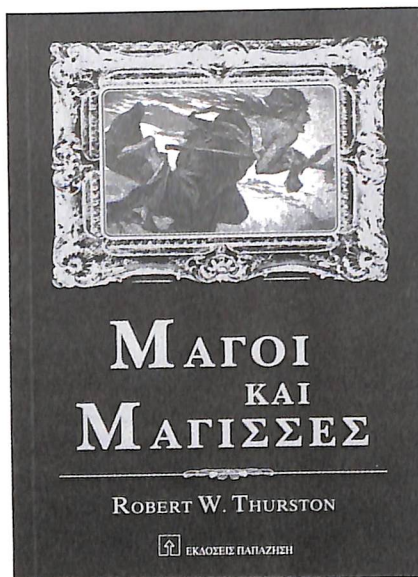
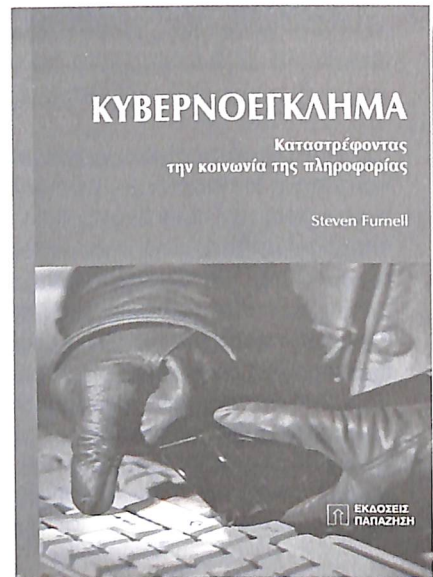
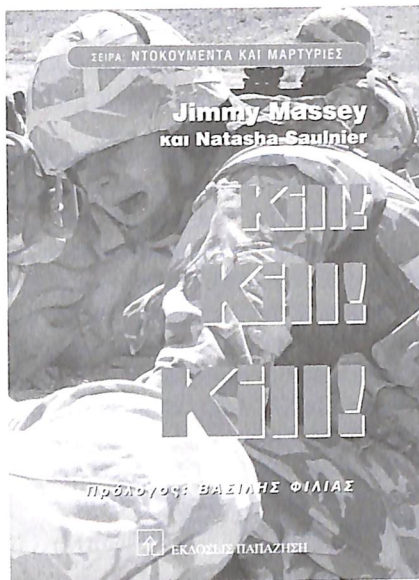
*Views and politics of the federation of primary school
teacher on multiculturalism at primary
education in Greece*

This article explores the views of the Federation of Primary School Teachers (DOE) on multiculturalism as regards the Greek primary schools nowadays and investigates its politics about the education of students minorities in such a context. Following the discourse analysis method, 83 issues of the Federation's official bulletin of the period 1992-2004 were studied together with some selected texts from the proceedings of DOE's general meetings and the relevant statements made by DOE's presidents. As a result, five categories were developed that were concerned with DOE's stances on the contemporary multicultural school, the multicultural classes, the educational inequalities and the students drop-out, the function of supportive education institutions and the teachers' in-service training. In conclusion, DOE is not confined itself to describe and point out the issue but makes propositions about the education for all students in a multicultural school, eventhough it still meets with difficulties in more actively participating in the educational decision making process in Greece.

Vasiliki Pliogou*The depiction of families through
language textbooks in primary education*

The purpose of this article is to present information of families through language textbooks in primary education. Within the twenty two volumes used, there are only two texts relevant to the subject of diversity among families. The two texts are found in C and D grade textbooks, respectively. This confirms the view that topics relevant to nontraditional family forms are considered inappropriate and are, therefore, forbidden. However, the modern Greek social reality is marked by the augmentative trends of the number of divorces, of childbearing outside of marriage, and the percentage of separated couples as well. As a result, there is an increase in the number of pupils who are brought up in nontraditional family forms. And the more the notion of the nuclear family is presented as the only «normal» circumstance, the more children of single-parent families suffer the effects of discrimination.





εκδοσεις πα

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 382
ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-

ΔΗΜΗΤΡΑ Γ. ΜΠΕΧΑΙΚΟΥΔΗ

Όψεις του Νεοελληνικού Μυθιστορήματος του Μεσοπολέμου

ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΒΑΛΕΡ ΠΟΥΖΙΕΡ

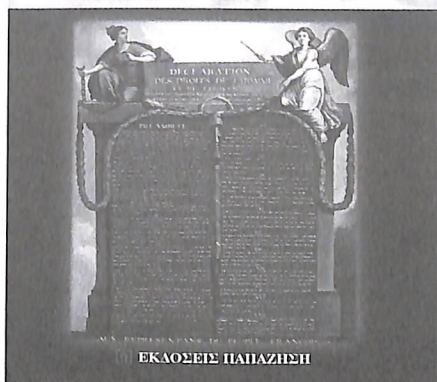
Σταθμίσεις & Ζυγίσματα

Δέκα Θεατρολογικά Μεγέθη

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΣΤΑΘΗΣ ΜΠΑΛΙΑΣ

ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΝΙΚΗΤΑΣ ΑΛΙΠΡΑΝΤΗΣ (επιμ.)

ΓΙΑ ΜΙΑ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

Ένα πρότυπο:
ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης
του Συμβουλίου της Ευρώπης



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

1 από το 1929

338 020 fax: 210 3809 150 E-mail: papazisi@otenet.gr

ΔΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074