

ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟ ΒΗΜΑ

- **Γιώργος Κοντογιώργης:** Η επιστήμη ως «παράγωγο» του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος:
Η περίπτωση του ευρωπαϊκού επιστημονικού χώρου
- **Γεωργία Τζαμαλούκα:** Ανασκόπηση του τρόπου ζωής ως αξιόπιστου μεθοδολογικού εργαλείου για τη μελέτη και πρόληψη συμπεριφορών διακινδύνευσης
 - **Πελαγία Σουλτάτου**
 - **Ιωάννης Χλιαουτάκης**
- **Θεόδωρος Κουτρούκης:** Ευρωπαϊκά συμβούλια εργασίας: Δυσλειτουργίες, αποτελεσματικότητα και η αναθεώρηση της οδηγίας 94/45/EK
 - **Γιώργος Σκουλάς:** Βιομηχανική κοινωνία & σύγχρονος άνθρωπος στη σκέψη του Χέρμπερτ Μαρκούζε
 - **Γιάννης Πεχτελίδης:** Τα «παιχνίδια» των λόγων στο σχολείο και η συγκρότηση της μαθητικής ταυτότητας
- **Δημήτρης Αθανασάκης:** Θεωρίες του υποκειμένου από τον Descartes στον Kant
 - **Diana Leonard:** Κοινωνικό φύλο, αλλαγή και εκπαίδευση
 - **Ειρήνη Δερμιτζάκη:** Αυτο-ρύθμιση της μάθησης: Έννοια, διαδικασίες και αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο
 - **Μαρίζα Χατζησταματίου**
 - **Κουλαουζίδης Γ.Α.:** Πρότυπα εφαρμογής συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη συνεχιζόμενη επαγγελματική περιβαλλοντική κατάρτιση
 - **Κόκκος Α.**
 - **Κατέλης Βίγκλας:** Η κατά λόγον πνευματικότητα και η πιθανότητα κοινής συμμετοχής στη μουσική εμπειρία του Πλωτίνου
- **Summaries:**

ΤΟ ΒΗΜΑ
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση

ΤΟΜΟΣ ΙΓ΄

Τεύχος 51

Άνοιξη 2008

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

28/4/08

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

SOCIAL SCIENCE TRIBUNE

Περιεχόμενα

Γιώργος Κοντογιώργης:

Η επιστήμη ως «παράγωγο» του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος:
Η περίπτωση του ευρωπαϊκού επιστημονικού χώρου 5

Γεωργία Τζαμαλούκα, Πελαγία Σουλτάτου, Ιωάννης Χλιαουτάκης:

Ανασκόπηση του τρόπου ζωής ως αξιόπιστου μεθοδολογικού εργαλείου
για τη μελέτη και πρόληψη συμπεριφορών διακινδύνευσης 29

Θεόδωρος Κουτρούκης:

Ευρωπαϊκά συμβούλια εργασίας: δυσλειτουργίες, αποτελεσματικότητα
και η αναθεώρηση της οδηγίας 94/45/EK..... 57

Γιώργος Σκουλάς:

Βιομηχανική κοινωνία & σύγχρονος άνθρωπος στη σκέψη του Χέρμπερτ
Μαρκούζε 81

Γιάννης Πεχτελίδης

Τα «παιχνίδια» των λόγων στο σχολείο και η συγκρότηση της μαθητικής
ταυτότητας 109

Δημήτρης Αθανασάκης

Θεωρίες του υποκειμένου από τον Descartes στον Kant..... 129

Diana Leonard

Κοινωνικό φύλο, αλλαγή και εκπαίδευση 153

Ειρήνη Δερμιτζάκη, Μαρίζα Χατζησταματίου

Αυτο-ρύθμιση της μάθησης: Έννοια, διαδικασίες και αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο..... 177

Κουλαουζίδης Γ.Α., Κόκκος Α.

Πρότυπα εφαρμογής συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη συνεχιζόμενη επαγγελματική περιβαλλοντική κατάρτιση 191

Κατέλης Βίγκλας

Η κατά λόγον πνευματικότητα και η πιθανότητα κοινής συμμετοχής στη μυστική εμπειρία του Πλωτίνου 207

Summaries 229

Βιβλιοπαρουσιάσεις..... 237



Η επιστήμη ως «παράγωγο» του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος. Η περίπτωση του ευρωπαϊκού επιστημονικού χώρου

Γιώργος Κοντογιώργης*

Περίληψη

Η θεμελιώδης υπόθεση εργασίας η οποία κατευθύνει το επιχείρημα που ακολουθεί, βασίζεται στην παραδοχή μιας παραλληλίας μεταξύ του επιστημονικού γεγονότος και της ανθρωποκεντρικής ιδιοσυστάσις του κόσμου. Η παραδοχή αυτή δεν συνομολογεί ότι το προϊόν της γνώσης υπήρξε άγνωστο στο δεσποτικό κοσμοσύστημα και ιδίως στο περιβάλλον της κρατικής δεσποτείας. Υποδηλώνει απλώς ότι η επιστήμη –ως πνευματική πειθαρχία και ως απόσταγμα της γνωστικής διαδικασίας– είναι εξ ορισμού συμφυής με κοινωνίες που έχουν ως υποστατικό τους την ελευθερία. Το ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα επιστρατεύει τη γνωστική διαδικασία, προκειμένου, είτε να οικοδομήσει το υπόβαθρο των παραμέτρων του, είτε να διερωτηθεί και να ερμηνεύσει τα συμβαίνοντα.

1. Η έννοια του ευρωπαϊκού επιστημονικού χώρου

Θα επιχειρήσω να καταδείξω την ορθότητα του ισχυρισμού αυτού, μέσα από το ευρωπαϊκό παράδειγμα και, συγκεκριμένα, με τη σκιαγράφηση των πραγματολογικών προϋποθέσεων της γένεσης και της διεύ-

* Ο Γιώργος Κοντογιώργης είναι καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο.

ρυνσης του πεδίου της επιστήμης κατά τους 17ο-19ο αιώνες. Θα διατυπώσω περαιτέρω ορισμένες υποθέσεις σχετικά με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο εγγράφεται τυπολογικά η νεότερη επιστημονική εποχή.

Σπεύδω να διευκρινίσω ότι με τον όρο «ευρωπαϊκός επιστημονικός χώρος» που υιοθετώ εν προκειμένω, εννοώ: (α) την ανάδειξη ενός κοινού επιστημονικού πεδίου, δηλαδή μιας κοινής γνωσιολογικής και μεθοδολογικής γλώσσας, με βάση την οποία επικοινωνεί ή διαλέγεται ο νεότερος επιστημονικός κόσμος, (β) τη δημιουργία ενός κοινού επιστημονικού τόπου, δηλαδή μιας κοινής αιτιολογικής αφετηρίας και κοινών θεμελίων που προκαλούν την ανάγκη της επιστήμης και τη δυναμική της εξέλιξής της. Και (γ) τη γένεση ενός κοινού επιστημονικού χώρου, που εν προκειμένω, για την περίοδο που εξετάζουμε, συμπίπτει με τη γεωγραφία της Ευρώπης και, ενδεχομένως, των Ευρωπαίων.

Ορίζω τον ανθρωποκεντρισμό ως το κοινωνικό γινόμενο της ελευθερίας, στη θεμελιώδη, κατ' ελάχιστον, διάστασή της –την ατομική ελευθερία– και, επέκεινα, έως την ολοκλήρωσή της, στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο. Τυπικό όσο και μοναδικό ιστορικά ανθρωποκεντρικό παράδειγμα αποτελούν οι ελληνικές κοινωνίες, οι οποίες μάλιστα εμφανίζονται να συγκροτούν ένα πλήρες κοσμοσύστημα¹.

Ο ανθρωποκεντρισμός τοποθετείται στον αντίποδα της δεσποτείας που επαγγέλλεται μια ιδιοκτησιακή σχέση του ανθρώπου με τον άνθρωπο, δηλαδή ένα σύστημα «κοινωνίας υποκειμένων». Η «ιδιωτική» δεσποτεία, της οποίας τυπικό παράδειγμα αποτελεί η μεσαιωνική φεουδαρχία της δυτικής Ευρώπης, παράγει ένα ασφυκτικά αποπνικτικό πνευματικό περιβάλλον. Η «κρατική» δεσποτεία, αντιθέτως, ταξινομείται ως το ανώτερο στάδιο του εν γένει δεσποτικού κοσμοσυστήματος. Εμφανίζει μία πολυαρχική εσωτερική δεσποτική συγκρότηση, η οποία επιτρέπει τη δημιουργία ορισμένων θυλάκων σχετικής ανθρωποκεντρικής δυναμικής, μέσω των οποίων διασφαλίζεται η ανταλλαγή μεταξύ των επιμέρους δεσποτικών πεδίων και ευρέως η πολιτική λειτουργία του κέντρου.

Ακριβώς αυτή η συγκρότηση της κρατικής δεσποτείας καλλιεργεί άλλοτε την ανάγκη και άλλοτε την επιθυμία των φορέων της κεντρικής εξουσίας να επιστρατεύσουν τη γνώση, προκειμένου να εδραιώσουν ή έστω να ασκήσουν την κοινωνικο-πολιτική τους κυριαρχία στο σύνολο της επικράτειας, να ιδιοποιηθούν μέρος του προϊόντος της παραγωγής και να αναπτύξουν τις πολιτικές τους (παράδειγμα οι πυραμίδες της Αιγύπτου). Η διαπίστωση αυτή, ωστόσο, δεν αναιρεί τη θεμελιώδη παραδοχή ότι η επιστήμη ως γνωστική πειθαρχία αποτελεί βασικά ανθρωποκεντρικό κεκτημένο.

Η δυναμική της δυτικο-ευρωπαϊκής Αναγέννησης συνδυάζει τη μετάβαση από την «ιδιωτική» στην «κρατική» δεσποτεία στο πλαίσιο μιας ευρύτερης και, οπωσδήποτε, μακράς διαδικασίας μετάβασης από το δεσποτικό στο ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα, που ολοκληρώνεται τελικά με την ομοιογενοποίηση του κοινωνικού χώρου και τη μετάλλαξή του σε μεγάλη κοσμοσυστημική κλίμακα, προς το τέλος του 19ου, ιδίως όμως κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα.

Όστε, η διαφορά της ευρωπαϊκής «κρατικής» δεσποτείας από την ομολογή της, την αφρο-ασιατική, έγκειται στο ότι η μεν δεύτερη έχει να επιδείξει ορισμένα εσωτερικά ανθρωποκεντρικά στοιχεία που όμως αποτελούν απλώς λειτουργικές παραμέτρους της δεσποτείας, ενώ στην ευρωπαϊκή περίπτωση η ανθρωποκεντρική δυναμική υπήρξε αυτοτελής και παρεμβατική, δηλαδή αναιρετική του δεσποτικού συστήματος. Η ανθρωποκεντρική δυναμική είναι τελικά υπεύθυνη για τη μετάβαση από την «ιδιωτική» στην «κρατική» δεσποτεία και, επέκεινα, για την τελειωτική υπέρβαση του δεσποτικού κοσμοσυστήματος.

Η πνευματική κίνηση, που συντελείται την περίοδο αυτή στην ευρωπαϊκή ήπειρο, έχει ακριβώς αυτό το διττό στοχευτικό πρόσημο: αποδίδει τις πραγματικότητες της κρατικής δεσποτείας (π.χ. οι Μοντεσκέ, Χόμπς κ.ά.), έχοντας εντέλει ως ορίζοντα την υπέρβασή της και την οικοδόμηση μιας καθαρά ανθρωποκεντρικής προοπτικής.

Ποιο όμως είναι το υπόστρωμα του ευρωπαϊκού ανθρωποκεντρισμού; Η μάλλον κρατούσα άποψη αφήνει να εννοηθεί ότι η ευρωπαϊκή Αναγέννηση ή, ορθότερα, η ευρωπαϊκή πορεία της μετάβασης από τη δεσποτεία στον ανθρωποκεντρισμό, υπήρξε αυτοφυής και μοναδική. Η άποψη αυτή καλλιεργήθηκε σταδιακά, ιδίως κατά τη διάρκεια και προς το τέλος του 20ού αιώνα. Ήρθε μάλιστα να ανατρέψει την παλαιότερη εκδοχή ότι η ευρωπαϊκή Αναγέννηση οφείλει τα μάλα στην ελληνορωμαϊκή και, συγκεκριμένα, στην αρχαία ελληνική γραμματεία. Πάντως, σε καμία περίπτωση² δεν αναγνωρίστηκε μία οργανική συνέχεια ή αιτιακή σύνδεση του «αναγεννώμενου» ευρωπαϊκού κόσμου με τον ελληνικό κόσμο της ίδιας περιόδου. Θα έλεγα μάλιστα ότι η μη σχέση του με τον βυζαντινό και μεταβυζαντινό ελληνικό κόσμο θα υπογραμμισθεί ως προϋπόθεση για την αποκατάσταση της συνάφειάς του με την αρχαία ελληνική γραμματεία³ και εν τέλει για την Αναγέννηση.

Εκτιμώ ότι η άποψη αυτή είναι ολοκληρωτικά εσφαλμένη και, οπωσδήποτε, ότι εμφορείται από ιδεολογικές επιλογές που με την επανάληψη μεταλλάχθηκαν σε πραγματολογικά γεγονότα. Σε ό,τι με αφορά, υποστηρίζω ότι η ευρωπαϊκή μετάβαση από τη δεσποτεία στον ανθρω-

ποκεντρισμό, δεν υπήρξε ούτε αυτοφυής ούτε μοναδική ιστορικά. Το ευρωπαϊκό ανθρωποκεντρικό παράδειγμα είναι το αποτέλεσμα μιας εξαιρετικής μετακενωτικής διαδικασίας που συντελέστηκε με την (επαν-)ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής ηπείρου στο «άρμα» του ελληνικού κοσμοσυστήματος εν είδει περιφέρειας. Αυτή ακριβώς η επανενσωμάτωση του δυτικο-ευρωπαϊκού κόσμου στον ελληνικό μητροπολιτικό ανθρωποκεντρισμό της βυζαντινής και μεταβυζαντινής περιόδου θα κάμει εφικτή ή, μάλλον, θα επαναφέρει και το ενδιαφέρον του για την ελληνική γραμματεία.

Η παραδοχή αυτή είναι προφανές ότι εισάγει ως πρόκριμα την υπόθεση ότι ο βυζαντινός και ο μετα-βυζαντινός ελληνικός κόσμος εγγράφεται οργανικά και αδιαίρετα στο ελληνικό κοσμοσύστημα και ότι, κατ' επέκταση, δεν διαπιστώνεται μια κοσμοσυστημικού τύπου ρήξη του ελληνικού μητροπολιτικού χώρου με το παρελθόν, η οποία θα οδηγούσε στη μετακύλισή του σε ένα, ανάλογο προς το δυτικο-ευρωπαϊκό, δεσποτικό κοσμοσύστημα.

Πρέπει να υπογραμμισθεί ότι το ζήτημα του δεσποτικού χαρακτήρα του Βυζαντίου, ετέθη με μεγάλη καθυστέρηση, κατά τη διάρκεια του 19ου και κυρίως του 20ού αιώνα, συντωχρόνως με τη γένεση του εθνοκεντρικού και κρατοκεντρικού προτάγματος, που ανάγεται στην πρώιμη φάση του νεότερου ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος. Παρ' όλα αυτά, καθώς αποστασιοποιούμαστε από τις ιδεολογικές εμμονές της νεοτερικότητας και εισερχόμεθα στην περιοχή των πηγών, διαπιστώνουμε ότι οι μαρτυρίες δεν αμφιβάλλουν για την κοσμοσυστημικής φύσεως διαφορά που χώριζε το Βυζάντιο από τον δυτικο-ευρωπαϊκό δεσποτικό κόσμο.

2. Το ανθρωποκεντρικό υπόβαθρο της «ελληνικής» επιστήμης

Τι είναι λοιπόν αυτό που συνηγορεί υπέρ της παραδοχής ότι το ελληνικό κοσμοσύστημα αποτέλεσε μία καταστατική σταθερά στη ζωτική του μήτρα έως τον 19ο αιώνα; Η απάντηση έγκειται στο ότι το σύνολο των παραμέτρων του ελληνικού ανθρωποκεντρισμού, από τη «χρηματιστική» οικονομία και την εταιρική κοινωνία έως τις πολιτειακές, ιδεολογικές και αξιακές του αναφορές, διατηρούν θεμελιωδώς την παρουσία τους καθόλη τη διάρκεια της βυζαντινής και μεταβυζαντινής περιόδου. Επικεντρώ-

νω ιδιαίτερα την προσοχή μου στο πολιτειακό μόρφωμα της «πόλης» ή «κοινού» και από τον χώρο της οικονομίας στη λεγόμενη «συντεχνία».

Η νεότερη κοινωνική επιστήμη δεν έπαψε να αναλώνεται σε εξορκισμούς προκειμένου να εγγράψει το «κοινό», που θα το αποκαλέσει «κοινότητα», όπως και το σύνολο των παραμέτρων του ελληνικού κοσμοσυστήματος (της συντεχνίας κλπ), ως φαινόμενα της μετα-μεσαιωνικής περιόδου και, οπωσδήποτε, ενός ευρύτερου, δεσποτικού τύπου, πολιτισμικού φάσματος. Όπως όμως έχουμε καταδείξει αλλού⁴ το «κοινό», αποτέλεσε ευθεία προέκταση της πόλης-κράτους, είναι κυριολεκτικά η πόλη-κράτος, μετεξελιγμένη σταδιακά στο πλαίσιο της μετάβασης του ελληνικού κοσμοσυστήματος από τον κρατοκεντρισμό στη μετα-κρατοκεντρική οικουμένη. Η «πόλις» (το «κοινό») συγκρότησε τη θεμελιώδη κοινωνία και, κατέπεκτα, την κυρίαρχη πολιτειακή σταθερά έως και τον 19ο αιώνα, τόσο στο μητροπολιτικό χώρο του ελληνισμού όσο και στη ζωτική περιφερειακή του περίμετρο.

Όστε, η ταξινόμηση του «κοινού» ως κοινότητας αποτελεί μια τυπική περίπτωση αναστροφής του κοινωνικού φαινομένου, όπου το παράγωγο ως παραφθορά, γίνεται πρότυπο και οδηγός για την κατανόηση και την αξιολόγηση του πρωτογενώς αυθεντικού. Εν προκειμένω, το μεν «κοινό» είναι η κυρία πολιτειακή συνολότης που συνθέτει την έννοια της θεμελιώδους κοινωνίας, η δε «κοινότης» αποτελεί απλώς προσάρτημα της κυρίας κοινωνίας και, κατά τούτο, πολιτικής ολότητας που είναι το φέουδο.

Το σύστημα της «πόλης» εξακολουθεί, και κατά την οικουμενική φάση του ελληνικού κοσμοσυστήματος, να διατηρεί την πολυ-πολιτειακή του ιδιοσυστασία. Κάθε «κοινό» έχει το δικό του κοινωνικό και πολιτικό σύστημα, το οποίο μάλιστα στην περίοδο της οθωμανοκρατίας, εξακολουθεί να εμφανίζει μία εντυπωσιακή ομοιότητα με εκείνο της κλασικής πόλης-κράτους⁵. Παίρνω ως παράδειγμα τη δημοκρατία: κύριο πολιτειακό σώμα αποτελεί η Γενική Συνέλευση όλων των κατοίκων. Ο θεσμός της αντιπροσώπευσης, εντός της δημοκρατικής πολιτείας, παραμένει συνοδικός. Οι φορείς του εκλέγονται με θητεία έξι μηνών έως ενός έτους, είναι αενάως ελεγχόμενοι και ελευθέρως ανακλητοί, υπέχουν δικαστική, και όχι μόνον πολιτική ευθύνη, ενώ οι διαβουλευσεις τους υπόκεινται στην αρχή της ομοφωνίας. Ακριβώς αυτές οι προδιαγραφές της δημοκρατίας επισημαίνονται από την ελληνική γραμματεία ως αρχές και της Αθηναϊκής Πολιτείας. Αν και ανάλογες παρατηρήσεις θα είχε να κάμει κανείς και για τα λοιπά πολιτικά συστήματα της «πόλης», μόνη η παραδοχή της ομοθετικής σταθεράς της δημοκρατίας επί 2500 έτη –και όχι επί δύο μόνον αιώνες, όπως νομίζεται– αρκεί για να

μεταβάλει εκ βάθρων την οπτική της ιστορίας και μάλιστα της μετάβασης στο νεότερο κόσμο.

Εν πάση περιπτώσει, το Βυζάντιο εξακολουθεί να συγκροτεί μίαν οικουμενική κοσμοπολιτεία, του οποίου η Μητρόπολη αποτελεί μίαν αυτόνομη πολιτεία και, συγχρόνως, το κεντρικό πολιτικό σύστημα της σύνολης οικουμένης. Η «πόλη» ή «κοινό», ως το πολιτειακό θεμέλιο της κοσμοπολιτειακής οικουμένης, αρθρώνεται οργανικά με τη Μητρόπολη σε ένα είδος συμπολιτείας, που του διασφαλίζει μια θέση εταιρικότητας στο σύνολο πολιτικό σύστημα, με έναν κύκλο αρμοδιοτήτων και ιδίως μία ισορροπία σχέσεων μεταξύ τους, η οποία παραπέμπει ευρέως στην αρχική της φύση.

Το πολιτειακό αυτό σύστημα συνάδει με την παράμετρο της «χρηματιστικής» οικονομίας⁶, της οποίας υποστατικό θεμέλιο αποτέλεσε η εταιρική οργάνωση της σχέσης εργασίας ή εργασίας και κεφαλαίου, δηλαδή ένα σύστημα που, αφενός, αποκλείει την εξαρτημένη εργασία και, αφετέρου, αναπαράγει το ιδεολογικό κεκτημένο της δημοκρατικής πόλης-κράτους (την κοινωνική ελευθερία) υπό συνθήκες αναδιανομής με γνώμονα την (οικονομική) εργασία. Το σύστημα αυτό, που εισήχθη σταδιακά, συγχρόνως με τη μετάβαση στην οικουμένη, θα κυριαρχήσει αργότερα, έτσι ώστε να μπορεί να ειπωθεί ότι από τις απαρχές του Βυζαντίου είχε ήδη οδηγήσει στην υποκατάσταση της «ώνιας» ή εμπορευματικής δουλείας/εργασίας.

Τα ανωτέρω αποκαλύπτουν ότι η διαφορά που αναδεικνύεται μεταξύ του ανθρωποκεντρικού Βυζαντίου (συμπεριλαμβανομένου και του μεταβυζαντινού ελληνικού κόσμου) και της ευρωπαϊκής δεσποτικής περιφέρειας δεν είναι μορφολογική, δηλαδή ενδο-κοσμοσυστημική, αλλά τυπολογική και, μάλιστα, δια-κοσμοσυστημική. Με απλούστερη διατύπωση, το μεν Βυζάντιο (και ο μεταβυζαντινός ελληνικός ζωτικός χώρος) ταξινομείται, όπως είδαμε, στο ελληνικό ή ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα μικρής κλίμακας, ο δε πέραν αυτού ευρωπαϊκός χώρος εντάσσεται στη χορεία της «ιδιωτικής» και, εν συνεχεία, της «κρατικής» δεσποτείας.

Ο χώρος αυτός, μετά από μία ορισμένη στιγμή, για λόγους που θα δούμε στη συνέχεια, θα προκαλέσει το ενδιαφέρον του ελληνικού κοσμοσυστήματος, το οποίο θα τον εγγράψει στη ζωτική του περιφέρεια, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για την μετακένωση σ' αυτόν των ανθρωποκεντρικών του παραμέτρων (του συστήματος των «κοινών», της «χρηματιστικής» οικονομίας και της εταιρικής της βάσης στον τομέα της εργασίας, των ιδεολογικών του αναφορών κλπ.).

Η κοσμοσυστημική αυτή απόκλιση της δυτικής Ευρώπης από τη μητρόπολη του ελληνικού κοσμοσυστήματος, το Βυζάντιο, εξηγεί και τη θε-

μελιώδη διαφορά της «λατινικής» Εκκλησίας, που θα γίνει ένας από τους δύο στυλοβάτες της δυτικής δεσποτείας, από την ελληνική Εκκλησία. Όντως, η Εκκλησία, ως η θεσμική έκφραση της νέας θρησκείας, δεν θα πάψει να αποτελεί ένα παράδοξο στο πλαίσιο του ελληνικού κοσμοσυστήματος. Ακόμη και όταν, στους μέσους βυζαντινούς χρόνους, η χριστιανική ιδεολογία θα αποτελέσει την κυρίαρχη συνιστώσα, η βυζαντινή κοσμοπολιτεία αλλά και η ίδια η κοινωνία της οικουμένης, θα συνεχίσουν να αυτο-προσδιορίζονται σταθερά με βάση τα κοσμικά ανθρωποκεντρικά τους γνωρίσματα. Το σύστημα των «πόλεων», συμπεριλαμβανομένης και της Μητροπολιτικής Πολιτείας, διατηρεί εξ ολοκλήρου την καθολική πολιτική αρμοδιότητα, στην οποία εγγράφεται και το μείζον θέμα της θρησκείας. Ο κλήρος περιορίζεται αυστηρά στα λειτουργικά του καθήκοντα που απορρέουν από τη θρησκεία, η Εκκλησία διοικείται από αιρετά κοσμικά και συνοδικά όργανα, η δε πολιτεία του «κοινού» εκλέγει, καταρχήν, τα μέλη του κλήρου, τα οποία ελέγχει και ανακαλεί επίσης, εφόσον διαπιστωθεί υπέρβαση καθήκοντος⁷. Η εναρμόνιση της χριστιανικής θρησκείας και Εκκλησίας με το ανθρωποκεντρικό κεκτημένο της ελληνικής οικουμένης θα συνεχισθεί αναλλοίωτη και κατά την οθωμανοκρατία. Μόνο με τη συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους θα δημιουργηθεί ένα καταστατικό ρήγμα της ελλαδικής εκκλησίας με το ανθρωποκεντρικό της υπόβαθρο, προκειμένου να συγχρονισθεί και αυτή, όπως το σύνολο του ελληνισμού, με τις προδιαγραφές της δυτικο-ευρωπαϊκής πρώιμης μετάβασης. Η ελλαδική εκκλησία, από θεσμός ανθρωποκεντρικός, θα μεταβληθεί σε θεοκρατική «δεσποτεία». Και πάλιν όμως δεν θα μετεξελιχθεί σε πολιτειακό «σύστημα» κατά το πρότυπο της καθολικής εκκλησίας.

Αν, λοιπόν, ο ζωτικός χώρος του ελληνικού κοσμοσυστήματος παραμένει ανθρωποκεντρικός, τι συμβαίνει με τη γνωστική διαδικασία σ' αυτόν; Ποια είναι η θέση της γνώσης στο περιβάλλον της ελληνικής βυζαντινής και μεταβυζαντινής οικουμένης;

Γνωρίζουμε ότι η χριστιανική θρησκεία ήγειρε το ζήτημα του αναπροσανατολισμού του ανθρώπινου προσορισμού με ζητούμενο, όχι την ευτυχία επί της γης, αλλά τη μεταφυσική του στοχοθεσία. Η επιλογή της εξ αποκαλύψεως «αλήθειας» έναντι της «αλήθειας» που απορρέει από την αναζήτηση και τη γνώση αποτελεί γι' αυτό πρωταρχική προϋπόθεση. Η σύγκρουση ανάμεσα στην ελληνική ή ανθρωποκεντρική και στη χριστιανική εκδοχή της «αλήθειας» και της ζωής θα ανακύψει εξ αρχής⁸ και δεν θα εκλείψει καθόλη τη διάρκεια της βυζαντινής και μεταβυζαντινής περιόδου⁹. Θα λάβει μάλιστα επανειλημμένα δραματικές διαστάσεις, που θα οδηγήσουν άλλοτε στην υιοθέτηση πολιτικών συστηματικής κατεδά-

φησης του ελληνικού πολιτισμού¹⁰ και διαρκούς υπονόμησης της «ελληνικότητας»¹¹, άλλοτε σε πολιτικές επέκτασης του μοναστικού ή θεοκρατικού κεκτημένου και άλλοτε σε μια πραγματική στρατηγική συνενούρηση με το οθωμανικό Ισλάμ, ενάντια στην ιδεολογική και πολιτικό-κοινωνική ανασύνταξη της βυζαντινής κοσμοπολιτείας με θεμέλιο την ελληνικότητα.

Η σύγκρουση όμως αυτή, θα συντελεσθεί, σε τελική ανάλυση, στο πλαίσιο ενός ακραιφνώς ανθρωποκεντρικού περιβάλλοντος, θα αποτελέσει βασικά μια πάλη ιδεών και ιδεολογιών. Ουδέποτε θα μεταλλαχθεί σε αντιπαλότητα δια-κοσμοσυστημικού τύπου. Με διαφορετική διατύπωση, η γνώση, η αντίθετη γνώση θα πολεμηθεί συχνά βίαια¹² ή, άλλες φορές, θα γίνει αντικείμενο οικειοποίησης από το χριστιανισμό για την οικοδόμηση του δόγματός του, όμως σε καμιά περίπτωση δεν θα εκλείψει ως γεγονός, όπως θα συνέβαινε, αν υποχωρούσε ο ανθρωποκεντρισμός υπέρ της δεσποτείας.

Τα ανωτέρω καταδεικνύουν ότι η διάσωση της κατεξοχήν ανθρωποκεντρικής ελληνικής γραμματείας, δεν έγινε στο Βυζάντιο για λόγους μουσειακούς, όπως διατείνεται η νεότερικότητα¹³. Αποτέλεσε οργανικό μέρος του ελληνικού κοσμοσυστήματος της εποχής, ένα ενεργό ερμηνευτικό εργαλείο. Στο μέτρο που υπήρξε γέννημα της ανθρωποκεντρικής «πόλης», στα ερωτήματά της έδινε απαντήσεις. Στα ίδια ερωτήματα συνέχισε να απαντά και αργότερα, με τη μετάβαση στην οικουμένη, έως το τέλος του ελληνικού κοσμοσυστήματος. Το πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης και οι άλλες ανώτατες σχολές του Βυζαντίου, που αποτέλεσαν τη μήτρα του μετέπειτα ευρωπαϊκού πανεπιστημίου, υπηρέτησαν με συνέπεια και αποκλειστικά τις κοσμικές ανάγκες της κοινωνίας, της οικονομίας και του κράτους.

Θα λέγαμε μάλιστα ότι η ελληνική γραμματεία ήταν τόσο επαρκής, για να ερμηνεύσει συνολικά την οικουμενική φάση της ελληνικής ανθρωποκεντρικής εξέλιξης, ώστε δεν χρειάστηκε η ανατροπή ή η αναθεώρησή της ούτε μάλιστα η παραπέρα παραγωγή νέας θεμελιώδους γνώσης. Απαιτήθηκε όμως η συμπλήρωσή της, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της ιστοριογραφίας, της θεολογίας ή ορισμένων νέων κοινωνικών φαινομένων με κυριότερο εκείνο της εταιρικής εργασίας που υποκατέστησε την «ώνια» δουλειά/εργασία στη «χρηματιστική» οικονομία. Τούτο γίνεται εμφανέστερα ορατό προς το τέλος της βυζαντινής περιόδου, οπότε η ελληνική ιδεολογία επιχειρεί να χειραφετηθεί έναντι της χριστιανικής «επικυριαρχίας» και, ιδίως, κατά την οθωμανοκρατία, οπότε ωστόσο η αυθεντία της ελληνικής γραμματείας επ' ουδενί θα τεθεί υπό αμφι-

σβήτηση. Δεν θα παραλείψει, μάλιστα, να αξιώσει την αποκάθαρση του ελληνικού κοσμοσυστήματος από τις αγκυλώσεις που προκάλεσε σ' αυτό ο δυσμορφικός κλοιός της χριστιανικής ιδεολογίας, όπως και αργότερα η οθωμανική εξουσία.

3. Η ελληνική οικουμένη και ο ευρωπαϊκός επιστημονικός τόπος.

Η εγγραφή της βυζαντινής και μεταβυζαντινής περιόδου στο ελληνικό κοσμοσύστημα εγείρει εκ προοιμίου το ζήτημα της ριζικής αναθεώρησης της ιστορίας, ως προς τη φύση, την τυπολογία, την περιοδολογία και, εκ των πραγμάτων, το αίτημα της αναπροσέγγισης της νεότερης επιστημονικής εξέλιξης. Με διαφορετική διατύπωση, αυτό που συμβαίνει στην Ευρώπη από την Αναγέννηση έως τον 19ο αιώνα, υποδηλώνει, αφενός, την επανενσωμάτωσή της στο ελληνικό ανθρωποκεντρικό –ενοίς και στο επιστημονικό– κεκτημένο και αφετέρου, την προετοιμασία της μετάβασης από τη μικρή στη μεγάλη κοσμοσυστημική κλίμακα.

Όπως ήδη επισημάνθηκε ανωτέρω, για τις εξελίξεις αυτές κομβικός υπήρξε ο ρόλος του ελληνικού κοσμοσυστήματος της βυζαντινής και μεταβυζαντινής περιόδου. Δύο γεγονότα που συμβαίνουν στο Βυζάντιο θα προκαλέσουν τη ρήξη με την «ιδιωτική» δεσποτεία στη δυτικο-ευρωπαϊκή ήπειρο και την έναρξη της διαδικασίας μετακένωσης των παραμέτρων του ελληνικού ανθρωποκεντρισμού σ' αυτήν.

- (α) η εσωτερική στροφή στον ελληνικό μητροπολιτικό χώρο, ως αποτέλεσμα της νίκης της κοσμοπολιτείας επί της μοναστικής και εκκλησιαστικής οντολογίας, η οποία θα σηματοδοτήσει μια ευρύτερη στροφή υπέρ της «ελληνικότητας» και της αυτοφυσούς ανάγνωσης της ελληνικής γραμματείας, με κορυφαία απόληξη το Γεώργιο Πλήθωνα Γεμιστό και τη σχολή του Μυστρά.
- (β) η εξωτερική στροφή του Βυζαντίου προς δυσμάς και προς βορράν, για τη δημιουργία ενός νέου ζωτικού χώρου για το ελληνικό κοσμοσύστημα, η οποία θα οδηγήσει στην επανενσωμάτωση της Ιταλικής χερσονήσου σ' αυτό, σε μια σημαντική παρέμβαση πέραν των Άλπεων και δια του εκχριστιανισμού των σλάβων στην, για πρώτη φορά, ένταξη ολόκληρης της Ευρώπης στον ελληνικό κοσμοσυστημικό χώρο, ως περιφέρειας. Η ιταλική Αναγέννηση υπήρξε ακραιφνώς

εσωτερική υπόθεση του Βυζαντίου, ενώ η μετακένωση της ανθρωποκεντρικής δυναμικής πέραν των Άλπεων θα αποκτήσει μια νέα, μαζική πλέον, διάσταση με τις σταυροφορίες¹⁴.

Στο περιβάλλον της «ιδιωτικής» δεσποτείας θα αναπτυχθούν οι θεμελιώδεις ανθρωποκεντρικοί θύλακες, με όχημα το σύστημα των «κοινών» και της «εταιρικής» εργασίας που θα υποστηρίξουν τις νέες δυνάμεις και δυναμικές για την εσωτερική υπονόμευση της δεσποτείας και, εν συνεχεία, για την υπέρβασή της. Τα «κοινά», αν και μεταλλαγμένα σε «κοινότητες», και οι προσαρμοσμένοι ωστόσο στο ανάλογο κλίμα, θεσμοί της εταιρικής εργασίας, που θα εμφυτευθούν από το Βυζάντιο, θα αποτελέσουν το θεσμικό υπόβαθρο του εμπορίου, της μεταποίησης αλλά και την εστία για τη βίωση της ελευθερίας. Οι νέες αυτές δυνάμεις θα γίνουν αυτόχρονα οι καλοί δέκτες για την πρόσληψη της ελληνικής γραμματείας και οι συντελεστές της σύγκρουσης με τις δυνάμεις της κοσμικής και της εκκλησιαστικής δεσποτείας. Με άλλα λόγια, η δυναμική της ανθρωποκεντρικής μετάβασης θα αναπτυχθεί βασικά στο εσωτερικό του φέουδου και, αργότερα, της «κρατικής» δεσποτείας, με υπόβαθρο τις θεσμικές και πραγματολογικές παραμέτρους του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος μικρής κλίμακας. Οι παράμετροι αυτές θα λειτουργήσουν τελικά ως δούρειος ίππος στα σπλάχνα της δεσποτείας για την υπονόμευση και προοπτικά για την υπέρβασή της.

Ενώ όμως στην άμεση ζωτική περιοχή του ελληνικού κοσμοσυστήματος η ελληνική γραμματεία θα συνεχίσει να λειτουργεί ως ερμηνευτικό εργαλείο του κατεστημένου ανθρωποκεντρικού χώρου μικρής κλίμακας, στη δυτική Ευρώπη θα αποτελέσει ένα είδος «προπαίδειας» στον ανθρωποκεντρισμό: για την αναγνώρισή του και, εν συνεχεία, για την οικοδόμηση των γνωσιολογικών και ιδεολογικών θεμελίων ενός πρώιμου ανθρωποκεντρικού περιβάλλοντος. Τυπικό παράδειγμα η δημοκρατία, της οποίας οι αναγνώσεις δια μέσου της ελληνικής γραμματείας δεν θα οδηγήσουν στη συνάντηση της ευρωπαϊκής διάνοησης με τις πραγματικότητες της στη ζωτική ελληνική περιοχή ούτε στη μεταφορά του προτάγματός της στις συνθήκες μεγάλης ανθρωποκεντρικής κλίμακας. Μη διαθέτοντας την αναγκαία κοινωνική υποστήριξη, το ολοκληρωμένο αυτό ανθρωποκεντρικό πρόταγμα του ελληνικού κοσμοσυστήματος, θα προσαρμοσθεί στις προδιαγραφές της «περιφέρειας» –όπως ακριβώς το «κοινό» και η «συντεχνία»–, η οποία θα προβάλει το εφικτό γι αυτήν, την «έμμεση» ή, ορθότερα, τη συναγόμενη αντιπροσώπευση, ως το ισάξιο και, εντέλει, ανώτερο της δημοκρατίας, πολιτικό σύστημα.

Όμοια παρατηρούνται και σε ό,τι αφορά στην επιστήμη. Το πεδίο της θα εναρμονισθεί με το νέο ανθρωποκεντρικό τόπο, δηλαδή με τη μέριμνά του να ξεπερασθεί το δεσποτικό υπόβαθρο της Ευρώπης και να οικοδομηθούν οι πρωτο-ανθρωποκεντρικές παράμετροι της νεοτερικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η ελληνική γραμματεία (και τάξη), από παράδειγμα προς απομίμηση που το ήθελαν οι «αναγνώστες» του, θα λειτουργήσει, πράγματι, ως εφαλτήριο για την ανάπτυξη μιας νέας προβληματικής που θα στοχάζεται για τον «νέο άνθρωπο» και το «νέο κόσμο», ο οποίος αναδύεται στο περιθώριο της φεουδαρχίας.

Έτσι, συγχρόνως με την απόρριψη της δεσποτείας, που έγινε για λόγους υπέρβασης του κερτημένου της, μέσω της νέας ανθρωποκεντρικής δυναμικής που εισήγαγε η μετακεντρική λειτουργία του ελληνικού κοσμοσυστήματος, θα απορριφθούν και οι παράμετροι του τελευταίου. Οι μεν άμεσες, αυτές που βίωναν οι δυνάμεις του ανθρωποκεντρισμού, επειδή αποτέλεσαν οργανικό μέρος του πεδίου της δεσποτείας. Οι δε πραγματικές, αυτές που ανάγονταν στην οικουμενική φάση του ελληνισμού, μεταξύ τους και εκείνες του άμεσου ελληνικού ζωτικού χώρου, επειδή ανταποκρίνονταν σε μια εποχή ανθρωποκεντρικής ολοκλήρωσης μετα-κρατοκεντρικού ή οικουμενικού τύπου, που δεν ήταν κατανοητή ούτε και προσιτή από τον μετα-φεουδαλικό «νέο άνθρωπο».

4. Η ευρωπαϊκή επιστήμη της μεγάλης ανθρωποκεντρικής κλίμακας.

Συγχρόνως, όμως, με τη μετακένωση των παραμέτρων του ελληνικού κοσμοσυστήματος στη δυτικο-ευρωπαϊκή δεσποτική ενδοχώρα, θα προετοιμασθεί και η μετάβαση από τη μικρή (ελληνική) στη μεγάλη (εθνοκεντρική) ανθρωποκεντρική κλίμακα. Έχει σημασία να επισημανθεί ότι η μετάβαση αυτή είναι ευρέως υπόλογη της εγκατάστασης των ανθρωποκεντρικών παραμέτρων της μικρής κοσμοσυστημικής κλίμακας στο περιβάλλον μιας «ιδιωτικής» δεσποτείας, η οποία εξ αυτού ακριβώς του λόγου μπορούσε επί μακρόν να καθοδηγεί τις εξελίξεις, ιδίως μάλιστα από τη στιγμή που η ανθρωποκεντρική παρέμβαση επέβαλε τη μετάλλαξή της σε «κρατική» δεσποτεία. Η επισήμανση αυτή εξηγεί, άλλωστε, γιατί, ενώ η διαδικασία της ανθρωποκεντρικής μετάβασης αρχίζει με την επανενσωμάτωση της ιταλικής χερσονήσου στην ελληνική οικουμένη, η οικοδό-

μηση της μεγάλης κοσμοσυστημικής κλίμακας θα συντελεσθεί στην πέ-
ραν των Άλπεων ευρωπαϊκή περιοχή.

Η ανθρωποκεντρική μετάβαση αυτή καθεαυτή αλλά και η εγκατάστα-
σή της στη μεγάλη κοσμοσυστημική κλίμακα, θα αποτελέσουν τον κατα-
λύτη για την κινητοποίηση των *θετικών επιστημών*. Πρώτον, γιατί θα θέ-
σει με ξεχωριστή έμφαση το «αναπτυξιακό» ζήτημα, που δεν είναι άλλο
από τη διαδικασία οικοδόμησης των καταστατικών υποδομών μιας μείζο-
νος ανθρωποκεντρικής κοινωνίας¹⁵. Η διαδικασία αυτή, που απαιτεί από
τη φύση της, ως πρωτογενετική, την επιστράτευση εξαιρετικών δυνάμε-
ων, θα προκαλέσει την πολλαπλασιαστική κινητοποίηση της ανθρώπινης
ενέργειας (σε γνώσεις, σε τεχνικές, σε καινοτομίες κ.λπ.), προκειμένου
να παραχθεί, στη μεγάλη κλίμακα, ένα ανάλογο προς τη μικρή κλίμακα
της «πόλης» αποτέλεσμα (π.χ. για την υποστήριξη του ανθρωποκεντρι-
κού επικοινωνιακού συστήματος, για την ενοποίηση του κοινωνικού χώ-
ρου και την απορρόφησή του από την «χρηματιστική» οικονομία κ.λπ.)¹⁶.
Δεύτερον, διότι οι θετικές επιστήμες δεν θα συναντήσουν τις δουλειές
των κοινωνικών επιστημών, που αναφέρονται στις βιούμενες πραγματικό-
τητες, νοοτροπίες και ιδεολογίες και κατατείνουν στην εναρμόνισή τους
με αυτές. Γι' αυτό και θα αφομοιώσουν ανετότερα, χωρίς τριγμούς, το
ελληνικό κεκτημένο ώστε να συνεχίσουν την εξέλιξή τους από ένα υψη-
λότερο σημείο γνωστικής αφετηρίας, ικανό να θέσει σε κίνηση την ανά-
πτυξη των θεμελιωδών παραμέτρων της ανθρωποκεντρικής εξέλιξης στη
μεγάλη κοσμοσυστημική κλίμακα.

Συμπεραίνουμε ότι το κοινό ευρωπαϊκό πεδίο της επιστήμης αποδίδει
τον ανθρωποκεντρικό κόσμο της μεγάλης κοσμοσυστημικής κλίμακας,
αλλά σε μια πρώιμη ανθρωποκεντρική φάση. Κατά τούτο μπορεί να συ-
γκριθεί, με όρους αναλογίας, με την πρώιμη ελληνική ανθρωποκεντρική
μετάβαση, δηλαδή με την εποχή των νομοθετών. Η απόκλιση, όμως, στον
τομέα της θετικής γνώσης και των πραγματώσεών της είναι καταλυτική.
Όντως, ο τεχνικός πολιτισμός της «κρατικής» δεσποτείας εγγράφεται
στο πεδίο της παρα-ποτάμιας επικοινωνίας. Ο ομόλογος πολιτισμός του
ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος μικρής κλίμακας οικοδομήθηκε
στο περιβάλλον της θαλάσσιας επικοινωνίας. Ο τεχνικός πολιτισμός της
μεγάλης κοσμοσυστημικής κλίμακας καλείται να απαντήσει στην πρόκλη-
ση της πλανητικής επικοινωνίας και, επομένως, να δημιουργήσει υποδο-
μές πέραν της κλειστής θάλασσας, στους ωκεανούς, στο έδαφος, στον
αέρα και στο τεχνοδίκτυο.

Οι επισημάνσεις αυτές εισάγουν μια κεφαλαιώδη διάκριση μεταξύ
των (ανθρωποκεντρικών) επιστημών της μικρής και της μεγάλης κοσμο-

συστημικής κλίμακας, που απολήγει στη διαπίστωση ότι οι θετικές επιστήμες έχουν εξελιχθεί σαφώς περισσότερο στη μεγάλη κλίμακα σε σύγκριση με εκείνες της πόλης. Διαπίστωση που συνδυάζεται επίσης με μια άλλη παρατήρηση ότι, σε αντίθεση με τη μικρή κλίμακα, στη μεγάλη κλίμακα οι επιστήμες αυτές προηγούνται σαφώς των κοινωνικών επιστημών. Εντούτοις, οι παραδοχές αυτές ελέγχονται ως ανακριβείς, καθόσον εδράζονται σε εσφαλμένες εκτιμήσεις. Είναι πράγματι ορθό ότι η εξέλιξη των θετικών επιστημών στη μεγάλη κλίμακα εμφανίζουν μια συντριπτική υπεροχή έναντι της ομολογής εξέλιξης στην πόλη. Όμως ιδωμένες από τη σκοπιά της σύνολης δυναμικής και, κατ'επέκταση, του ανθρωποκεντρικού αποτελέσματος που είναι σε θέση να υποστηρίξουν, οι θετικές επιστήμες εμφανίζουν μια δραματική υστέρηση. Η εξέλιξή τους, στο περιβάλλον της μεγάλης κλίμακας, ανταποκρίνονται μόλις σε μια πρώιμη φάση του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος. Κατά τούτο, οφείλει να τις ορίσει κανείς ως πρωτο-ανθρωποκεντρικές. Η διαπίστωση αυτή, είναι ισχυρή τόσο σε ό,τι αφορά στις παραγωγικές ανθρωποκεντρικές παραμέτρους (στην οικονομία, στην επικοινωνία κλπ) όσο και στο επικοινωνιακό σύστημα αυτό καθαυτό, που συγκροτεί τον οικονομικο-κοινωνικό και πολιτικό ιστό του κοινωνικού γεγονότος.

Η πρωτο-ανθρωποκεντρική αυτή αντιστοίχιση των θετικών επιστημών, συμβαδίζει επομένως με το γνωσιολογικό έλλειμμα των κοινωνικών ομολόγων τους, στο μέτρο που και οι τελευταίες διαλογίζονται θεμελιωδώς με γνώμονα το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό παράδειγμα της εποχής τους. Η εμμονή τους να ανάγουν το βιούμενο παράδειγμα σε καθολικό και ολοκληρωμένο υπόδειγμα της εξέλιξης, συνάδει με τη θεμελιώδη αδυναμία της νεοτερικότητας να συγκροτήσει μια γνωσιολογική υπόθεση εργασίας που θα κεφαλαιοποιεί το σύνολο ανθρωποκεντρικό κερκτημένο.

Υπό την έννοια αυτή, η καθόλα εντυπωσιακή, αλλά συνάδουσα με την πρωτο-ανθρωποκεντρική φάση της μεγάλης κλίμακας, κινητοποίηση της επιστήμης, υποδεικνύει το πλαίσιο της σύγκρισής της με την επιστήμη της μικρής κοσμοσυστημικής κλίμακας. Σύγκριση που δεν μπορεί παρά να είναι αναλογική, δηλαδή σε αρμονία με τις επιδράσεις της στο σύνολο κοινωνικό γεγονός και, συγκεκριμένα, με το παραγόμενο αποτέλεσμα στο επίπεδο της ανθρωποκεντρικής ολοκλήρωσης. Κατά τούτο, η επιστημονική πρόοδος που συντελέσθηκε στο περιβάλλον του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος μικρής κλίμακας αποδεικνύεται αναλογικά πολύ πιο σημαντική, αφού οδήγησε προοπτικά τις κοινωνίες της πόλης στην ανθρωποκεντρική τους ολοκλήρωση και, μάλιστα, στην οικουμενική τους

σταδιοδρομία. Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι αμέσως ορατό σε ό,τι αφορά στις θετικές επιστήμες, αποκαλύπτεται όμως δια γυμνού οφθαλμού στον τομέα της κοινωνικής επιστήμης και, ιδίως της φιλοσοφίας. Διότι, σε τελική ανάλυση, η κοινωνική και πολιτική σκέψη της πόλης, αντιπροσωπεύει όλα τα στάδια της ανθρωποκεντρικής της εξέλιξης, η κλασική της όμως εκφορά προσιδιάζει στη φάση της τελικής της ολοκλήρωσης.

Η τελευταία αυτή διευκρίνιση μας εισάγει σε ένα τελευταίο ερώτημα, το σχετικό με τη γεωγραφία της ανθρωποκεντρικής εξέλιξης –πραγματολογικής και επιστημονικής– στην ευρωπαϊκή ήπειρο.

Δεν έχει ουδόλως προσεχθεί ότι η διχοτομία μεταξύ Ανατολής και Δύσης¹⁷ γεννήθηκε ως έκφραση της σύγκρουσης μεταξύ της δεσποτικής δυτικής ή λατινικής Ευρώπης και του ελληνικού ή ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος. Υπό την έννοια αυτή, μπορεί να αποδοθεί, αφενός, στην κοσμοσυστημική απόσταση που δημιουργήσε η περιέλευση της δυτικής παρειάς της ρωμαϊκής κοσμοπολιτείας στη βαρβαρότητα και αφετέρου, στις αλυσιδωτές επιπτώσεις που προκάλεσε η επανενσωμάτωση της δυτικής Ευρώπης, εν είδει «περιφέρειας», στην ελληνική ανθρωποκεντρική δυναμική.

Όταν, αργότερα, πολύ μετά την άλωση της ελληνικής κοσμοπολιτείας, η δυναμική της ανθρωποκεντρικής μετάβασης θα φέρει τη δυτική Ευρώπη στην ηγεσία των εξελίξεων, η Ανατολή θα ταυτισθεί με τον σλαβικό και ιδίως με το ρωσικό κόσμο. Με έναν κόσμο, επομένως, που εξέφραζε το ακριβώς αντίθετο του Βυζαντίου, δηλαδή μια τυπικά «κρατική», ασιατικού τύπου, δεσποτεία. Εντούτοις, η διαίρεση αυτή δεν θα αποκτήσει ιδεολογικό υπόβαθρο παρά μόνον από τη στιγμή που, ιδίως κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, θα το επιβάλει ο ανταγωνισμός μεταξύ των δύο κοινωνικο-πολιτικών στρατοπέδων και κατ'αυτάς, η ανάγκη του κόσμου της «νεοτερικής» πρωτοπορίας, να νομιμοποιηθεί στην ηγεμονία του κοσμοσυστήματος.

Παρ' όλα αυτά, η νηφάλια «ανάγνωση» της ιστορικής εξέλιξης καταδεικνύει ότι (σλαβική) Ανατολή και Ευρωπαϊκή Δύση αντιπροσωπεύουν ουσιαστικά δύο διαφορετικές εκδοχές ή στάδια μετάβασης και ενσωμάτωσης στην ανθρωποκεντρική δυναμική, τα οποία όμως συνευρίσκονται σε μια κοινή ιστορική βάση: στο γεγονός ότι αποτελούν τις ζωτικές «περιφέρειες» του ελληνικού κοσμοσυστήματος. Έχουν, επομένως, αναλογικά συναφείς πραγματολογικές, ιδεολογικές και αξιακές αναφορές, οι οποίες αν διαφοροποιούνται, μετά από κάποια στιγμή, αυτό οφείλεται στις εσωτερικές περιπέτειες της σλαβικής ενδοχώρας κατά την κρίσιμη περίοδο της μετα-αλυσιακής ευρωπαϊκής μετάβασης από τη δεσποτεία

στον ανθρωποκεντρισμό. Η «Δύση», έχοντας «κεφαλαιοποιήσει» τη μετακένωση των παραμέτρων του ελληνικού ανθρωποκεντρισμού, θα οικοδομήσει τις φάσεις της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού, ενώ η σλαβική «Ανατολή», αν και διήγε καθόλη την αντίστοιχη περίοδο το ανώτερο, καταρχήν, στάδιο της «κρατικής» δεσποτείας, δεν θα κατορθώσει, για λόγους που δεν είναι του παρόντος, να συμμετάσχει στη διαδικασία αυτή. Το γεγονός ακριβώς αυτό, που σηματοδοτεί το αδιέξοδό της, εξηγεί και το επαναστατικό της διάβημα, στις αρχές του 20ού αιώνα¹⁸.

5. Επιστήμη και μικρή ανθρωποκεντρική κλίμακα μετά την Άλωση.

Τι απέγινε ωστόσο η μήτρα του ελληνικού κοσμοσυστήματος; Εξέλιπε μετά την Άλωση κάθε ίχνος του, επικρατώντας κατά κράτος η οθωμανική δεσποτεία; Αν πιστέψουμε στην εκδοχή της εθνοκεντρικής ιστορίας, οπωσδήποτε ναι. Οι ιστορικές πραγματείες, που αναφέρονται στην εποχή, λαμβάνουν ως προϋπόθεση ότι η ιστορία των «εθνών» εξομοιώνεται με τα πεπραγμένα των «κρατών» και, ως εκ τούτου, τα «έθνη» χωρίς «κράτος», όχι απλώς δεν αποτελούν «έθνη», αφού δεν επιβεβαιώνονται πολιτικά, αλλά κυριολεκτικά δεν υπάρχουν. «Κράτος», εν προκειμένω, για τη νεότερη ή, αλλιώς, εθνοκεντρική ιστοριογραφία, αποτελεί μόνον αυτό που εγγράφεται στις προδιαγραφές της: είναι το κράτος έθνος και, εν τινι μέτρω, το προγενέστερό του, η «κρατική» δεσποτεία. Το νεότερο κράτος έχει επιπλέον ορισμένα δομικά χαρακτηριστικά, είναι δηλαδή εξουσιαστικά κυρίαρχο, εδράζεται στην αρχή της διχοτομίας μεταξύ κοινωνίας και πολιτικής και ηγεμονεύεται από ένα έθνος. Είναι, με απλούστερη διατύπωση, το νομικό πρόσωπο που αντικατέστησε τον ένσαρκο δεσπότη στην ιδιοκτησία του πολιτικού συστήματος. Δεν νοείται, επομένως, η ύπαρξη μιας διαφορετικής πολιτειακής ολότητας και, σαφώς, μια διάταξη του πολιτικού συστήματος που θα αρνείται τα δομικά γνωρίσματα της νεωτερικότητας.

Από γνωσιολογική άποψη, τα ανωτέρω σημαίνουν ότι η κοινωνική επιστήμη έχει σαφώς οριοθετημένο αντικείμενο τόσο ως προς το παρόν της σχέσης μεταξύ κοινωνίας και πολιτικής, όσο και ως προς την ιστορία της σχέσης αυτής¹⁹. Συνάγεται λοιπόν ότι για τη νεότερη κοινωνική επιστήμη η «πόλις» και, περαιτέρω, τα κοινωνικο-πολιτικά της συστήματα, εν

ολίγοις, το ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα μικρής κλίμακας, εξέλειπε μετά τον 4ο π.Χ αιώνα και, σε κάθε περίπτωση, με την εξαφάνιση της δυτικής Ρώμης. Εφεξής, γίνεται λόγος για αυτοκρατορίες γενικώς, ενώ οι πολιτικές κατηγορίες της κοσμόπολης, της κοσμοπολιτείας, της οικουμένης παραμένουν άγνωστες. Ωθώντας στο ακραίο τους όριο την προβληματική αυτή, θα συνομολογήσουν ότι στο μέτρο που η βυζαντινή και η μεταβυζαντινή περίοδος του ελληνικού κόσμου καλούνται να εναρμονισθούν με τον δυτικό ευρωπαϊκό περιοδολογικό και ταξινομητικό κανόνα της ιστορίας, γίνεται εξόχως αναγκαίο να συμφωνηθεί επίσης ότι αποτελούν απλώς εκφάνσεις της μεσαιωνικού (για το Βυζάντιο) και «ασιατικού» τύπου δεσποτείας (για την οθωμανοκρατία).

Όπως όμως έχω επισημάνει αλλού, η οθωμανοκρατία αντιπροσωπεύει έναν μείζονος σημασίας «ιστορικό συμβιβασμό», μεταξύ του ελληνικού ανθρωποκεντρισμού και της «κρατικού» τύπου δεσποτείας, ανάλογον, ως προς πολλά, με εκείνον της ρωμαιοκρατίας. Ο «συμβιβασμός» αυτός επέτρεψε στον ελληνισμό να συνεχίσει να βιώνει τις ίδιες πραγματολογικές (τα «κοινά», τις «συντεχνίες», τη «χρηματιστική» οικονομία κ.λπ.), βάσεις του ανθρωποκεντρικού του κοσμοσυστήματος και, συνακόλουθα, να μην μετακυλίσει στη δεσποτεία. Ακριβώς αυτή η αδιάπτωτη σταθερά των ανθρωποκεντρικών θεμελίων του ελληνικού μητροπολιτικού χώρου εξηγεί τη διατήρηση, εξαρχής, της ηγετικής του θέσης στην οθωμανική αυτοκρατορία, σε τομείς που συνάπτονται με την ανθρωποκεντρική του φύση (στην πολιτική, στην οικονομία κ.λπ.), καθώς επίσης και τη νέα πολυσήμαντη απογείωση που επιτυγχάνει ήδη από τον 17ο αιώνα.

Η αναγνώριση της ανθρωποκεντρικής φύσης του ελληνισμού της οθωμανοκρατίας και, μάλιστα, της ομοθετικής εγγραφής του στο προγενέστερο περιβάλλον του ελληνικού κοσμοσυστήματος, ανατρέπει ασφαλώς τον ισχυρισμό ότι η νέα αυτή απογείωση συνιστά «νεοελληνικό διαφωτισμό». Ουσιαστικά, δεν είναι ούτε «νεοελληνικός», αφού συντελείται στο περιβάλλον του ελληνικού κοσμοσυστήματος και έχει ως υπόβαθρο το διατακτικό του, ούτε «διαφωτισμός»²⁰.

Η νεοελληνική ιστορία αρχίζει, ουσιαστικά, από την παταγώδη αποτυχία του προτάγματος της «ελληνικής» παλιγγενεσίας και, όντως, από τη συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους, οπότε και ανοίγει το μείζον ζήτημα της κατάρρευσης του ανθρωποκεντρισμού μικρής κλίμακας και της μετάβασης στο εθνοκεντρικό ή πρωτο-ανθρωποκεντρικό περιβάλλον μεγάλης κλίμακας. Η έννοια του «διαφωτισμού» προσιδιάζει, αντιθέτως, στις κοινωνίες της μετάβασης από το δεσποτικό στο ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα, όπως οι δυτικο-ευρωπαϊκές, στις οποίες επιχειρείται η

οικοδόμηση των πνευματικών εργαλείων που στηρίζουν και οδηγούν στη νέα εποχή, στο νέο γι' αυτές άνθρωπο.

Η πνευματική απογείωση, που συνδυάζεται με μια γενικότερη δυναμική επάνοδο στο προσκήνιο του ελληνικού κοσμοσυστημικού χώρου, δεν συμπίπτει με την ανάδειξη του «νέου», δηλαδή του ελεύθερου ανθρώπου. Αυτός υπάρχει και, μάλιστα, ως συνολικά οικουμενικός. Οι προτεραιότητες της ελληνικής επιστήμης, την περίοδο αυτή, δεν εστιάζονται στην αναζήτηση της πρωταρχικής φύσης του ανθρωποκεντρικού όντος, αλλά στην επανένταξη της πνευματικής δημιουργίας στο ευρύτερο κοσμοσυστημικό γίγνεσθαι και στην απόσχιση των αγκυλώσεων που παρενέβαλε η υπερκείμενη οθωμανική δεσποτεία σ' αυτό. Η ελληνική γραμματεία ουδέποτε έπαψε να εκπροσωπείται στον ελληνικό κόσμο, στην εποχή της οθωμανοκρατίας, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα των «κοινών» δεν είναι απλώς μοναδικό, την περίοδο αυτή, αλλά κυρίως συμφυές με την ιδιοσυστασία της ελληνικής ανθρωποκεντρικής οικουμένης. Είναι καθ'ολοκληρίαν κοσμικό, μαζικό και ξένο προς κάθε ιδέα ταξικής και μάλιστα νομοκατεστημένης αναφοράς. Το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα και, ευρύτερα, οι παράμετροι του ελληνικού ανθρωποκεντρισμού, θα λειτουργήσουν ως καταλύτες για την όσμωση των σλαβικών και άλλων πληθυσμών της οθωμανικής ενδοχώρας, στις πραγματικότητές του²¹.

Οπωσδήποτε, η σχέση της τελευταίας πνευματικής απογείωσης του ελληνισμού, υπό συνθήκες μικρής ανθρωποκεντρικής κλίμακας, με τον ευρωπαϊκό διαφωτισμό, έχει κοινή συνιστώσα το προηγούμενο της ελληνικής ανθρωποκεντρικής γραμματείας²². Το γεγονός, όμως, ότι η ελληνική απογείωση εκκινεί από διαφορετική κοσμοσυστημική αφετηρία, εξηγεί και την οπτική υπό την οποία, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, συντελείται η προσέγγιση του γνωστικού της πεδίου. Η ανάδειξη, μέσα από τις αναγνώσεις της ελληνικής γραμματείας, της νέας σκέψης στη δυτική Ευρώπη θα σηματοδοτήσει, τελικά, τις επιφυλάξεις της τελευταίας, σε ό,τι αφορά την προβληματική για τη συγκρότηση των νέων ανθρωποκεντρικών κοινωνιών στη μεγάλη κλίμακα²³. Οι επιφυλάξεις όμως αυτές θα στοιχειοθετήσουν, σε τελική ανάλυση, το γεγονός μιας μείζονος σημασίας οπισθοδρόμησης, καθώς καταγράφεται ως αποστασιοποίηση του νεότερου κόσμου από την ολοκληρωμένη ανθρωποκεντρικά θεματική της ελληνικής γραμματείας –και του ελληνικού κοσμοσυστήματος–, προκειμένου να προσεγγίσει τις πρωτογενείς απλώς αναζητήσεις του «νέου» γι' αυτήν ανθρώπου. Το ζήτημα της μεγάλης κοσμοσυστημικής κλίμακας θα τεθεί γνωσιολογικά σε άλλη βάση, η οποία θα οδηγήσει τελικά στην αποθέωση της επιστήμης²⁴.

Αντιθέτως, η ελληνική κοινωνική σκέψη της οθωμανοκρατίας θα παραμείνει σταθερά προσηλωμένη στην προβληματική της μικρής κοσμοσυστημικής κλίμακας, χωρίς ωστόσο να σταματήσει να στοχάζεται στη βάση της μεγάλης κλίμακας, με γνώμονα την ιστορική κοσμοπολιτεία. Τυπικό παράδειγμα, εν προκειμένω, αποτελεί το πρόταγμα του Ρήγα και των συντελεστών της Μεγάλης Επανάστασης. Η διαπίστωση αυτή συνομολογεί, ωστόσο, ότι ο ελληνισμός της οθωμανοκρατίας –και, περαιτέρω, η ελληνική σκέψη– θα διατηρήσει μεν μια διαρκή διαλεκτική σχέση με τη δυτικο-ευρωπαϊκή «αναγεννησιακή» διαδικασία, δεν θα αποστεί δε από την κοσμοσυστημική του ιδιοσυστασία. Και αυτό διότι, είχε πλήρη συνείδηση του ανθρωποκεντρικού του κεκτημένου και όχι, όπως αργότερα ερμηνεύθηκε, όταν η ελληνική κοινωνία έγινε προσάρτημα των εξελίξεων της υστερο-φεουδαλικής Ευρώπης, επειδή ανήκε στην «ημι-περιφέρεια» και εισήλθε καθυστερημένα στη νεότεριότητα!

6. Επίλογος

Σε κάθε περίπτωση, η συγκρότηση του ευρωπαϊκού επιστημονικού χώρου σηματοδοτείται άρρηκτα συνδεδεμένη από την ενότητα του ίδιου του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος στο σύνολό του, είτε αφορά στη μικρή είτε στη μεγάλη κλίμακα. Συγκρότηση που συντελέσθηκε με τη μετακένωση του ελληνικού κοσμοσυστήματος στην ευρωπαϊκή ήπειρο και, επέκεινα, με την ανθρωποκεντρική μετάβαση των ευρωπαϊκών κοινωνιών, με όχημα τα «εργαλεία» της μικρής κοσμοσυστημικής κλίμακας. Με διαφορετική διατύπωση, η γένεση του νεότερου επιστημονικού χώρου και η σταδιακή επέκτασή του στην ευρωπαϊκή ήπειρο, συνδέεται άρρηκτα με την κατά πόδας ανθρωποκεντρική του υποστασιοποίηση. Η διαδικασία αυτή, εντοπίζεται αρχικά στη δυτική και αργότερα στην ανατολική Ευρώπη, όπου συνάντησε, επιπρόσθετα, σημαντικές αντιστάσεις λόγω των ισχυρών θεμελίων της «κρατικής» δεσποτείας, ιδίως στη ρωσική κοινωνία.

Η οικοδόμηση της μεγάλης κοσμοσυστημικής κλίμακας, που συντελείται, τελικά, στη διάρκεια του 19ου και του 20ού αιώνα, θα αποτελέσει τον καταλύτη για την επιβεβαίωση της αδιαμφισβήτητης ηγεμονίας του ευρωπαϊκού κόσμου και, οπωσδήποτε, την αλματώδη πρόοδο των θετικών επιστημών. Θα εγκλωβίσει όμως τις κοινωνικές επιστήμες στην υπεράσπιση του πρώιμου νεότερου κεκτημένου, πράγμα που θα ενισχύσει την

αδυναμία τους να επεξεργασθούν μια δόκιμη προβληματική για την αναγωγή του ολοκληρωμένου ανθρωποκεντρικού προτάγματος του ελληνικού κοσμοσυστήματος στο επίπεδο του εθνοκεντρικού παραδείγματος.

Σε ό,τι αφορά στο μητροπολιτικό ζωτικό χώρο του ελληνικού κοσμοσυστήματος, η Άλωση δεν θα ανακόψει την οργανική του επαφή με την ελληνική γραμματεία και τις νεοτερικές εξελίξεις, καθώς, όπως είδαμε, δεν θα θιγεί το θεμέλιο της πνευματικής αναζήτησης η ανθρωποκεντρική του ιδιοσυστασία. Χωρίς αμφιβολία όμως η κατάλυση της Μητρόπολης πολιτείας, του κεντρικού «κράτους», όπως θα έλεγε η νεοτερικότητα, θα αποστερήσει τον ελληνικό κόσμο από τους μείζονες πνευματικούς θεσμούς και το κίνητρό τους. Θα απαιτηθεί επαρκής χρόνος έως ότου ο ελληνισμός ανασυγκροτηθεί πνευματικά με υπόβαθρο το σύστημα των «κοινών». Στο πλαίσιο αυτό, θα επιταχυνθεί και η μετατόπιση του πνευματικού γίνεσθαι προς δυσμάς, ως συνέπεια της αναπόφευκτης υποχώρησης των θεσμών παραγωγής και διακίνησης ανώτερης παιδείας που, όπως προειπώθηκε, επακολούθησε την κατάλυση του κοσμοπολιτειακού κράτους. Οι Έλληνες θα επιτύχουν ευρέως την κάλυψη του κενού αυτού, αρχικά, μέσω των ιδρυμάτων παιδείας των ομολόγων πόλεων, ιδίως της ιταλικής χερσονήσου. Πράγμα που θα τους επιτρέψει να διατηρήσουν μια σταθερή διαλεκτική επικοινωνία με τις δυτικοευρωπαϊκές επιστημονικές εξελίξεις και, επέκεινα, να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στη ζήτηση γνώσης που δημιουργούσε η ανθρωποκεντρική φύση του ελληνικού μητροπολιτικού χώρου και, υπό μίαν έννοια, η ευρύτερη ζωτική του περιοχή.

Οπωσδήποτε, είναι πλέον προφανές ότι οι πρωτόγνωρες εξελίξεις στον τομέα των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, που επέβαλε η ανθρωποκεντρική οικοδόμηση και, μάλιστα, η μεταβολή της κοσμοσυστημικής κλίμακας, δημιουργούν τις προϋποθέσεις μιας αδιαμφισβήτητης δυναμικής σε ό,τι αφορά στα κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά θεμέλια της νεοτερικότητας. Ακριβώς γι' αυτό, οι ανωτέρω εξελίξεις αναδεικνύουν την προφανή υστέρηση του νεοτερικού κόσμου στον τομέα του πολιτικού πολιτισμού –και κατ'επέκταση των κοινωνικών επιστημών και των ιδεών– ο οποίος μάλιστα, καθώς διαβλέπει πως δημιουργούνται με ραγδαίο ρυθμό οι συνθήκες της υπέρβασής του, δεν διστάζει να εξωραϊίζει τις πρώιμες εμμονές του ή να καλλιεργεί διλήμματα στις κοινωνίες του, φοβούμενος να έρθει αντιμέτωπος με το μέλλον.

Η επισήμανση ακριβώς αυτή δεν αφήνει να αμφιβάλουμε, από μian άλλη άποψη, για την αναγκαιότητα μιας ριζικής αναθεώρησης των παραδοχών της νεοτερικότητας για την ιστορία και, στο πλαίσιο αυτό, για τα θεμέλια, την αιτιολογία και την εξέλιξη των επιστημών.

Σημειώσεις

1. Περισσότερα για την έννοια του κοσμοσυστήματος στα έργα μου, «Προλεγόμενα για μια κοσμοσυστημική θεώρηση του ιστορικού γίνεσθαι», Δ. Κούτρα (επιμ.), Φιλοσοφία της ιστορίας και του πολιτισμού, Αθήνα, 2004. Του ιδίου, «Η πολιτική ως αντικείμενο στη διδασκαλία και την έρευνα», Στ. Αλεξανδρόπουλος (επιμ.), Προοπτικές των κοινωνικών επιστημών στην Ελλάδα, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 1999, σελ. 175-226 και ιδίως, *Το ελληνικό κοσμοσύστημα*, τ.Α. Εκδόσεις Σιδέρη, Αθήνα, 2006.

2. Εννοείται μετά τον 15ο αιώνα, στο μέτρο που σταδιακά εκλείπουν τα ίχνη της «οφειλής» στη βυζαντινή οικουμενική κοσμοπόλη. Περισσότερα για το ζήτημα αυτό ιδίως στο έργο μου, «*Το Βυζάντιο ως παράμετρος του ελληνικού κοσμοσυστήματος και η δυτικο-ευρωπαϊκή μετάβαση στον ανθρωποκεντρισμό*», E. Motos Guirao, M.Morfakidis Filactos (eds), *Constantinopla. 550 anos de su caída*, Γρανάδα, 2006, τ. Α, σελ. 13-34.

3. Η βιβλιογραφία είναι σχεδόν ανεξάρτητη στο σημείο αυτό. Ενδιαφέρον έχει, ωστόσο, να παρατηρηθεί ότι το επιχείρημα αυτό, μολονότι ανευρίσκεται ήδη στους στοχαστές της πρώιμης δεσποτείας (όπως ο Μοντεσκέ), επιστρατεύθηκε, ιδίως κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, προκειμένου να νομιμοποιηθεί, αφενός, η μη υποκείμενη σε σύγκριση ανωτερότητα του νεότερου κόσμου, αφετέρου, το ιστορικό βάθος του εθνοκεντρικού γίνεσθαι και τέλος, η πλανητική ηγεμονία της «Δύσης». Τα έργα των Φράνσις Φουκουγιάμα και Σάμιουελ Χάντινγκτον είναι εξόχως ενδεικτικά ως προς αυτό. Ως προς τον αυτοφυή χαρακτήρα της ιταλικής αναγέννησης, βλέπε ενδεικτικά Γιάκομπ Μπούρκχαρτ, *Ο πολιτισμός της Αναγέννησης στην Ιταλία*, Αθήνα, 1997, στο οποίο απουσιάζει επιδεικτικά οποιαδήποτε αναφορά στο Βυζάντιο. Σε συμβολικό επίπεδο αξίζει να αναφερθεί κανείς στο συλλογικό έργο John Dunn(επιμ.), *Δημοκρατία. Το ταξίδι που δεν τέλειωσε*, Αθήνα (ελλ.μτφ), 1997, του οποίου η ελληνική έκδοση καταγράφεται, στον Πρόλογο, ως «μια σημαντική στιγμή»... «για την καλλιέργεια της σύγχρονης πολιτικής σκέψης στη χώρα μας». Στο έργο αυτό, η δημοκρατία εντοπίζεται, μετά την αρχαία Ελλάδα, στις «ιταλικές πόλεις-δημοκρατίες» και στη νεότερη φεουδαλική και μετα-φεουδαλική εποχή! Συναφώς προς τον ιστορικό αυτό μιθριδατισμό, διαπιστώνεται, επομένως, μια πλήρης άγνοια του συστήματος των ελληνικών «κοινών», και, στο πλαίσιο αυτό, της ομοθετικής προς την κλασική της φάση, δημοκρατίας, της βυζαντινής και μεταβυζαντινής περιόδου. Περισσότερα στου Γ. Κοντογιώργη, «Οι πραγματολογικές προϋποθέσεις για τη μετακένωση της ελληνικής γραμματείας στη δυτική Ευρώπη», στο Δημ.Κούτρα (επιμ.), *Αθήνα και Εσπερία: Οι επιδράσεις της αρχαίας Αθήνας στη διαμόρφωση του σύγχρονου δυτικο-ευρωπαϊκού πολι-*

τισμού, Αθήνα, 2001, σελ.110-124. Επίσης του ιδίου, «Όψεις από το θεσμικό πλαίσιο και την πολιτική ζωή στο κοινό της Αθήνας κατά την τουρκοκρατία», Διοικητική Μεταρρύθμιση, 6/1981, σελ. 31-52.

4. Όπως παραπάνω.

5. Παραπέμπω όλως ενδεικτικά στο έργο μου, *Κοινωνική δυναμική και πολιτική αυτονομία. Τα ελληνικά κοινά κατά την τουρκοκρατία*, Αθήνα, 1982. Πρβ. Charles Tilly, *Coercion, Capital and European States, AD 990-1990*, Μασαχουσέτη, 1990. Max Weber, *The City*, Νέα Υόρκη, 1958.

6. Το βυζαντινό νομισματικό σύστημα υπήρξε όχι απλώς μοναδικό αλλά και μετρικό μέσον της παγκόσμιας οικονομίας της εποχής.

7. Το σύστημα αυτό θα αποτελέσει την κυρίαρχη συνιστώσα και κατά την περίοδο της οθωμανοκρατίας. Βλέπε Γ. Κοντογιώργη, *Κοινωνική δυναμική και πολιτική αυτονομία..όπ.παρ.*, του ιδίου, *Το Ιερατείο. Η δεσποτική μετάλλαξη της ελλαδικής Εκκλησίας*, Αθήνα, 2000 και «*Religion et politique dans le monde hel-line. Le paradigme grec et les iglises 'occidentales' et 'slaves' »*, Revue Ptle Sud, 17/2002, σελ. 81-97.

8. Ο Κέλσος, ο Πορφύριος κ.ά.

9. Και εννοείται, ούτε στις νεότερες κοινωνίες που υιοθετούν το δόγμα των μονοθεϊστικών ή «αποκαλυπτικών» θρησκειών.

10. Οι φιλοσοφικές σχολές, οι ναοί, τα αγάλματα, τα γυμνάσια, τα θέατρα κλπ.

11. Η απαξιωτική υπονόμηση της ελληνικότητας εξηγεί ευρέως και την εμμονή του βυζαντινού κόσμου στη ρωμαϊκή συνέχεια και ταυτότητα. Η έννοια της «ρωμιοσύνης» υποκρύπτει, κατά τη γνώμη μου, τη διέξοδο που αναζητήσε ο ελληνισμός, συνεπεία της σταθερής άρνησης του χριστιανισμού να αποδεχθεί την ελληνική ταυτότητα συνεπεία της κοσμοθεωρητικής αντίθεσής του με την ιδεολογία και την πράξη του ελληνικού κοσμοσυστήματος. Όπως έχουμε υποστηρίξει αλλού, η δυσκολία αυτή του χριστιανισμού οφείλεται στο γεγονός της ταύτισης του ελληνισμού με την ουσία του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος και όχι στο εθνοτικό πρόσημο της ελληνικής ταυτότητας.

12. Ramsay MacMullen, *Christianity and Paganism in the Fourth to Eighth Centuries*, 1996. Robert L.Wilken, *The Christians as the Romans saw them*, London, 1984. Είναι θεμελιώδες να προσεχθεί ότι, ενώ ο εν γένει κοινωνικο-οικονομικός και πολιτικός βίος του Βυζαντίου, συμπεριλαμβανομένης και της εκκλησιαστικής οργάνωσης, θα διατηρήσει ως υπόβαθρο την καθολική ελευθερία, στο πεδίο της χριστιανικής θρησκείας θα επικρατήσει αδιατάρακτα η αρχή της ενιαίας δογματικής σκέψης.

13. Βλέπε σχετικά το έργο μου, «*La politique chez Aristotle et la science politique moderne*», στο Δημ. Κούτρα (επιμ.), *Η πολιτική φιλοσοφία του Αριστοτέλη και οι επιδράσεις του*, Αθήνα, 1999, σελ. 74-94.

14. Οι σταυροφορίες θα φέρουν σε άμεση επαφή τις μάζες των δουλοπαροίκων και τους φεουδάρχες με το ανθρωποκεντρικό Βυζάντιο, ενώ την ίδια στιγμή η απομάκρυνσή τους από το φέουδο θα δημιουργήσει νέους όρους στην προσέγγισή του και, εν τέλει, μεταξύ των συντελεστών του.

15. Το οποίο όμως δεν είναι ένα αποκλειστικό γνώρισμα της Δύσεως, όπως νομίζεται, αλλά γνώρισμα ορισμένων περιόδων της εξέλιξης του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος, μεταξύ αυτών και της πρωτογενετικής του φάσης. Ανάλογα φαινόμενα απαντώνται άλλωστε και στο ανθρωποκεντρικό κοσμοσύστημα μικρής κλίμακας. Για τη «δυτική» πρόσληψη της ανάπτυξης, βλέπε Gilbert Rist, *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, 1996.

16. Περισσότερα στο έργο μου, «Η πολιτική ως αντικείμενο στη διδασκαλία και την έρευνα», οπ.παρ.

17. Αναφέρομαι στην αντίθεση που εστιάζεται στο άμεσο περιβάλλον του ελληνικού κοσμοσυστήματος. Η εσωτερική αυτή διάκριση μεταξύ Ανατολής και Δύσης δεν πρέπει να συγχέεται με την ιστορική αντίθεση του ελληνικού κοσμοσυστήματος και, εν συνεχεία, της Ευρώπης με την ασιατική Ανατολή που ενσαρκώνει την «κρατική» δεσποτεία.

18. Περισσότερα, στην εργασία μας, «Προλεγόμενα στη Νέα Τάξη», Guy Haarscher, Mario Telo (eds), *Μετά τον κομμουνισμό*, Αθήνα, 1997.

19. Περισσότερα στο έργο μας, *Έθνος και «εκσυγχρονιστική» νεοτερικότητα*, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα, 2006.

20. Βλέπε σχετικά, Γ.Κοντογιώργη, «Η ενότητα του ελληνικού ανθρωπισμού. Από το βυζαντινό στο 'νεότερο' ελληνικό ανθρωπισμό», Κ.Αρώνη-Τσίχλη (επιμ.), *Αφιέρωμα στον Αντώνη Αντωνακόπουλο*, 1997, σελ. 83-110. Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί το πραγματικό πρόβλημα των κοινωνιών του ελληνικού ζωτικού κοσμοσυστημικού το οποίο συνάπτεται με την κατάλυση των εκπαιδευτικών θεσμών ιδίως των ανώτερων βαθμίδων που συνόδευσε την άλωση της κεντρικής κρατικής οντότητας του Βυζαντίου. Η απώλεια αυτή των κέντρων της παιδείας θα μεταθέσει το ενδιαφέρον των μελών της ελληνικής μητροπολιτικής οικουμένης στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα των ομολόγων «πόλεων» της ιταλικής χερσονήσου. Θα απαιτηθεί ένας περίπου αιώνας έως ότου τα ελληνικά 'κοινά' αναλάβουν, κατά σύστημα, την πρωτοβουλία των κινήσεων και οικοδομήσουν ένα πλήρες εκπαιδευτικό δίκτυο που εκτεινόταν στο μεγαλύτερο μέρος της βαλκανικής χερσονήσου και στη Μικρασία. Όμως το ζήτημα αυτό είναι άλλης φύσεως και δεν επιτρέπεται να συνδέεται με την ιδιοσυστασία των ελληνικών κοινωνιών.

21. Νεοφύτου Δούκα, *Λόγοι των Αττικών ρητόρων*, τόμοι 1ος (Βιέννη, 1812), 7ος (Βιέννη, 1813), 13ος (Βιέννη, 1813).

22. Για την πνευματική κίνηση στον ελληνικό χώρο και τη σχέση της με το ευρωπαϊκό επιστημονικό γίγνεσθαι, βλέπε ενδεικτικά Γιάννη Καρά, *Η εξέλιξη της νεοελληνικής επιστήμης. Από την παραδοσιακή στη νεότερη επιστημονική σκέψη*, Αθήνα, 1999.

23. Το φαινόμενο αυτό απαντάται και στις θετικές επιστήμες. Όντως, καταστάσεις που σε έναν ανθρωποκεντρικό κοσμοσυστημικό χώρο δείχνουν αυτόνομες καθώς αποτελούν κεκτημένο για τον καθημερινό άνθρωπο, σε μια ανερχόμενη ανθρωποκεντρικά κοινωνία προκαλούν ερωτήματα που κινητοποιούν τον ανθρώπινο νου και κατ'επέκταση την επιστήμη. Ενδεικτικά, στον Richard S. Westfall, *Η συγκρότηση της σύγχρονης επιστήμης*, Ηράκλειο, 1993.

24. Για τη σχέση πολιτικής και επιστήμης, βλέπε Jean-Jacques Salomon, *Science et politique*, Παρίσι, 1970.



Ανασκόπηση του τρόπου ζωής ως αξιόπιστου μεθοδολογικού εργαλείου για τη μελέτη και πρόληψη συμπεριφορών διακινδύνευσης

Γεωργία Σ. Τζαμαλούκα^α, Πελαγία Σουλτάτου^β,
Ιωάννης Ελ. Χλιαουτάκης^γ

Περίληψη

Στην παρούσα ανασκόπηση γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί ο τρόπος ζωής ως ένα αξιόπιστο μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη και πρόληψη των συμπεριφορών διακινδύνευσης. Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς αλλά και της ελληνικής βιβλιογραφίας παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαρχές και η εξέλιξη του μεθοδολογικού αυτού εργαλείου δίνοντας τα κατάλληλα παραδείγματα και υποστηρίζοντας τη συνέχιση της χρήσης τους. Τα βιβλιογραφικά αποτελέσματα από τους χώρους της υγείας και κυρίως από το χώρο της οδικής ασφάλειας έρχονται να υποστηρίξουν ότι συγκεκριμένοι τρόποι ζωής μπορούν να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές διακινδύνευσης είτε πρόκειται για υψηλή είτε για χαμηλή διακινδύνευση. Οι κοινωνικές επιστήμες χρειάζονται τέτοια υποδείγματα προκειμένου να σχεδιάζονται πολιτικές παρέμβασης για τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς ώστε αυτή να οδηγείται σε υγιέστερα μονοπάτια.

^α Δρ. Κοινωνικής Ψυχολογίας, Επιστημονικός συνεργάτης Εργαστήριο Μελέτης & Προαγωγής Συμπεριφορών Υγείας & Οδικής Ασφάλειας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΤΕΙ-Κρήτης.

^β Υποψήφια Διδάκτωρ, Department of Education & Professional Studies, King's College University of London.

^γ Καθ. Κοινωνιολογίας στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΤΕΙ-Κρήτης.

1. Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό θα ασχοληθούμε με την έννοια του τρόπου ζωής ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη και πρόληψη συμπεριφορών διακινδύνευσης με έμφαση στην οδική ασφάλεια, τομέας στον οποίο το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο έχει συστηματικά χρησιμοποιηθεί δίνοντας χρήσιμα αποτελέσματα για τις κοινωνικές επιστήμες. Αρχικά θα επιχειρηθεί μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της έννοιας «τρόπος ζωής», η οποία θα δώσει την ευκαιρία της αναζήτησης από τους θεμελιωτές ακόμα της θεωρητικής αυτής έννοιας. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε εννοιολογικά τον όρο *lifestyle* ανατρέχοντας σε έγκυρες πηγές της διεθνούς βιβλιογραφίας προβαίνοντας βεβαίως και σε αναφορές σε ερευνητικές εργασίες των συγγραφέων. Σε συνδυασμό με την ιστορική ανασκόπηση θα είμαστε έτσι σε θέση να κατανοήσουμε πληρέστερα την έννοια. Για την πιο αντικειμενική προσέγγιση της έννοιας θα παραθέσουμε τις βασικότερες κριτικές που έχει δεχτεί από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Μετά από αυτό, θα προχωρήσουμε στη συζήτηση για την πρακτική εφαρμογή της έννοιας σε μεθοδολογικό επίπεδο. Κυρίως θα αναφερθούμε σε έρευνες που σχετίζουν την έννοια της υγείας με τον τρόπο ζωής. Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στον τρόπο ζωής των νέων, ως μια ηλικιακή ομάδα που έχει κινήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον εξαιτίας της συχνότητας εμπλοκής της σε τροχαίες συγκρούσεις, ιδιαίτερα, στη χώρα μας. Αυτό θα μας δώσει το έναυσμα να προχωρήσουμε σε μια εκτεταμένη συζήτηση γύρω από την εφαρμογή της έννοιας στο πεδίο της παρέμβασης ώστε να περιοριστούν οι συμπεριφορές διακινδύνευσης αλλά και της μελέτης του ανθρώπινου παράγοντα στην πρόκληση τροχαίων δυστυχημάτων. Τέλος, καταλήγουμε σε συμπεράσματα και σε κάποιες προτάσεις για τη μελλοντική χρήση του όρου και σε εμπειρικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις του τρόπου ζωής.

2. Ιστορική ανασκόπηση του όρου «τρόπος ζωής»

Ο όρος «τρόπος ζωής» (*lifestyle*) χρησιμοποιείται σήμερα συχνά στην κοινωνική έρευνα ως εννοιολογικό εργαλείο. Υπάρχει για παράδειγμα πληθώρα επιστημονικών εργασιών που έχουν συνδέσει τον όρο με την έννοια της υγείας και των ριψοκίνδυνων συμπεριφορών. Παρακάτω, θα

γίνει μια προσπάθεια ανασκόπησης του όρου από τις αρχές της χρήσης του μέχρι σήμερα.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα, οι αναφορές στον όρο «τρόπος ζωής» ήταν λιγοστές, ιδιαίτερα μάλιστα, από καταξιωμένους θεωρητικούς. Ο λόγος που γινόταν μόνο έμμεση αναφορά στον όρο αφορούσε στο γεγονός ότι ο «τρόπος ζωής» είχε ταυτιστεί με εμπορικούς/οικονομικούς συνειρμούς και δεν εξυπηρετούσε έτσι την κοινωνική έρευνα και θεωρία. Ωστόσο, οι ρίζες του όρου μπορούν να αναζητηθούν ήδη από την εποχή των πατέρων της κοινωνιολογικής σκέψης, όπως ο Μαρξ και ο Βέμπερ, αν και δεν είχε αναπτυχθεί συστηματικά το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου. Έτσι για παράδειγμα, ο Μαρξ, περιέγραφε τον τρόπο ζωής ως την αντικειμενική θέση του ατόμου στην παραγωγική διαδικασία: δηλ. τη δομή εκείνη που διαμορφώνει τις αξίες και τις στάσεις και η οποία καθορίζει σημαντικές εμπειρίες της ζωής. Ακολουθώντας, ο Βέμπερ έδωσε έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η ταξική διαστρωμάτωση σε συμφωνία με τις αρχές των καταναλωτικών αγαθών αντιπροσωπεύεται από τους «τρόπους της ζωής» (styles of life αντί lifestyle). Ο Βέμπερ έβλεπε τον αποφασιστικό ρόλο του τρόπου ζωής στην κατάκτηση της κοινωνικής θέσης που σημαίνει ότι οι κοινωνικές ομάδες είναι τιμητές των κοινωνικών συμβάσεων στις οποίες υποτάσσεται η ομάδα τους. Η σημασία της βεμπεριανής προσέγγισης έγκειται στο ότι συνέδεσε τον όρο styles of life με την κοινωνική τάξη, όπως χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα. Σημαντικό είναι επίσης να πούμε, ότι ο Βέμπερ δε θεώρησε σε καμιά περίπτωση ότι ο τρόπος ζωής παίζει από μόνος του κάποιο δομικό κοινωνικό ρόλο. Μάλιστα σύγχρονοι μελετητές, πρότειναν ότι παρά το ότι η τάξη παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου, ωστόσο δεν μπορεί να καθορίσει τον τρόπο ζωής των ατόμων (Furlong and Cartmel 1997). Ο Moorhouse (1989) τόνισε με ακόμα μεγαλύτερο σθένος ότι η υιοθέτηση ενός τρόπου ζωής είναι προϊόν μιας διαντίδρασης που αφορά κυρίως άλλες περιοχές της κοινωνικής ζωής, όπως οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στις οποίες οι κοινωνιολόγοι δεν είχαν δώσει μεγάλη σημασία ως τότε.

Εκείνος όμως που συνέβαλε τα μέγιστα στη μελέτη και σύνθεση του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου είναι ο μεταγενέστερος Michael Sobel στις αρχές της δεκαετίας του '80. Το κεντρικό επιχείρημα του Sobel αφορούσε στην κακή χρήση του όρου, η οποία προέκυπτε από τη μη συστηματική του ανάπτυξη. Έτσι, ο Sobel έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη του τρόπου ζωής με αναφορά στις θεμελιώδεις κοινωνιολογικές έννοιες, ώστε να αποκτήσει σαφές κοινωνιολογικό νόημα. Μάλιστα και ο

Sobel είχε παρατηρήσει την κακή μεταχείριση του όρου μια που ο ίδιος ακριβώς όρος χρησιμοποιείτο από δημοσιογράφους, απλούς ανθρώπους, διαφημιστές, και κοινωνικούς επιστήμονες για να εννοήσει διαφορετικά πράγματα. Έτσι έφτασε ο τρόπος ζωής να αναφέρεται σε όλα και να μη σημαίνει τίποτα (Sobel, 1981).

Ο Sobel, στην προσπάθειά του να διερευνήσει τον όρο ήταν αυτός που έκανε πρώτος αναφορά στη χρήση του τρόπου ζωής. Πράγματι, η «αναγέννηση» του όρου «τρόπος ζωής» σημειώθηκε στη δεκαετία του '80, οπότε και κέρδισε μεγάλη δημοσιότητα από τους ερευνητές. Τέσσερις λόγοι προτείνονται από την Reimer (1988) για τη μεταστροφή της κοινωνικής μελέτης ως προς τη χρήση του όρου. Οι δύο πρώτοι λόγοι αφορούν σε μεταβολές στις κοινωνικές δομές που επηρέασαν στη συνέχεια τον τρόπο ζωής των ατόμων (π.χ. βιομηχανοποίηση, δημιουργία νέας μεσαίας τάξης κλπ). Οι δύο επόμενοι λόγοι αφορούν στην αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής κοινότητας απέναντι στις κοινωνικές αλλαγές. Για παράδειγμα οι ακαδημαϊκές μελέτες και αντιπαραθέσεις ως προς τη μεταμοντέρνα εποχή, επηρέασαν τις ανθρώπινες αξίες και βέβαια τον τρόπο ζωής του ατόμου (Miles, 2000).

3. Εννοιολογικές προσεγγίσεις του τρόπου ζωής

Όπως είδαμε παραπάνω, ο όρος «τρόπος ζωής» έχει υποστεί κακή μεταχείριση τόσο ακαδημαϊκά όσο και σε λαϊκό αλλά και επαγγελματικό επίπεδο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εννοιολογική σύγχυση και την ασάφεια που επικρατεί τώρα σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όπως παρατηρεί ο Chaney (1996). Μια ανάλογη παρατήρηση κάνει και ο Miles (2000), ο οποίος επίσης αδυνατεί να προχωρήσει σε έναν ορισμό της έννοιας, εάν πρώτα δεν αναφερθεί στις έννοιες της κοινωνικής δομής και του υποκειμένου (το γνωστό ως structure-agency πρόβλημα). Ομοίως και ο Miles (2000) ξεκινάει τη θεωρητική συζήτηση γύρω από την έννοια της κοινωνικής δομής.

Ο τρόπος ζωής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις πολιτισμικές μορφές που εμπεριέχει μια κοινωνία. Όμως, κάθε τρόπος ζωής αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο στη χρήση συγκεκριμένων αγαθών αλλά όχι του συνόλου της κοινωνικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Chaney, ο τρόπος ζωής είναι σύνολα πράξεων και στάσεων που εννοούνται και συμβαίνουν σε

συγκεκριμένους χώρους και συνθήκες (Chaney, 1996). Ο Miles, ωστόσο, μοιάζει να ασπάζεται την προσέγγιση της Reimer, η οποία θεωρεί τον τρόπο ζωής ως ένα συγκεκριμένο πρότυπο καθημερινών δραστηριοτήτων που χαρακτηρίζουν την καθημερινότητα ενός ατόμου. Ο τρόπος ζωής κάθε ατόμου είναι ξεχωριστός και δεν είναι ποτέ απόλυτα όμοιος με άλλου ατόμου. Την ίδια στιγμή όμως ο τρόπος ζωής κατευθύνεται προς τις έννοιες του κοινού και του κοινωνικού. Με άλλα λόγια, διαλέγουμε τον τρόπο ζωής μας ανάλογα με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός μας. Γι' αυτό ο Miles και η Reimer συμβουλεύουν τους ερευνητές να μελετούν τις διαφορές και τις ομοιότητες των ατόμων της ίδιας ομάδας παρά τις διαφορές και ομοιότητες διαφορετικών ομάδων.

Ο Berg (1994) προσεγγίζοντας εννοιολογικά τον τρόπο ζωής ανατρέχει στους θεμελιωτές του όρου όπως ο Hermansson και ο Hargstrom. Σύμφωνα λοιπόν με τον Hermansson η έννοια τρόπος ζωής αναφέρεται γενικά στις πράξεις των ατόμων και η υλιστική κουλτούρα μέσα στην οποία ζουν μπορεί να ιδωθεί ως το αποτέλεσμα των πράξεών τους. Αντίθετα η πνευματική κουλτούρα μπορεί να εννοηθεί ως το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η υλική διάσταση του πολιτισμού. Ο Hermansson επίσης θεωρεί ότι όλοι οι νέοι άνθρωποι ανήκουν σε έναν τρόπο ζωής αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με τις υπο-κουλτούρες στις οποίες ανήκουν. Έτσι για τον Hermansson οι μελέτες γύρω από τον τρόπο ζωής θα πρέπει να επικεντρώνονται στις θεμελιώδεις διαφορές που υπάρχουν στην καθημερινή ζωή των ατόμων. Ο Hargstrom θεωρεί ότι οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στον τρόπο ζωής των ατόμων επηρεάζονται κατά πολύ από την κοινωνική τους προέλευση. Επιπροσθέτως, πιστεύει ότι οι αξίες που πρεσβεύει ο καθένας επηρεάζουν επίσης την επιλογή του τρόπου ζωής, οι οποίοι τρόποι ζωής στη συνέχεια μπορούν να αναζητηθούν στις νεανικές υποκουλτούρες. Η προσέγγιση του Hargstrom είναι ευρεία και τονίζει ότι ο τρόπος ζωής δε μπορεί να εννοηθεί χωρίς τις έννοιες της κοινωνικής προέλευσης. Επομένως βλέπει τον τρόπο ζωής ως μια διάσταση και ειδική αντανάκλαση της κοινωνικοποίησης και της εργασιακής ζωής. Ο Berg παρατηρεί όμως πως, αν τα πράγματα είναι όπως τα περιγράφει ο Hargstrom, τότε οι διαφορετικοί τρόποι ζωής θα πρέπει να παράγουν διαφορετικά πρότυπα κοινωνικοποίησης σε σχέση με το ρόλο τους, για παράδειγμα, κατά την οδήγηση. Τέλος, ανατρέχοντας σε διάφορες πηγές ο Berg προσπαθεί να συνθέσει μια προσέγγιση μελέτης της ανθρώπινης ζωής. Διακρίνει, λοιπόν, τρεις περιοχές που αλληλεπιδρούν: τη δομή, τη θέση και το άτομο. Σε δομικό επίπεδο, που είναι και το υψηλότερο, αναφερόμαστε στις συγκρίσεις μεταξύ χω-

ρών, θρησκευτών και κοινωνιών. Το επίπεδο της θέσης χρησιμοποιείται όταν μελετώνται οι διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, μεταξύ των δύο φύλων, οι ηλικιακές διαφορές κλπ. Τέλος, το κατώτερο επίπεδο, δηλαδή το ατομικό, χρησιμοποιείται όταν η μελέτη επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, τον τρόπο που βιώνουν την πραγματικότητα και τη ζωή, τον τρόπο που εκφράζονται και τις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με τον Berg μόνο το τελευταίο επίπεδο θα μπορούσε να ονομαστεί lifestyle.

4. Κριτικές για τον τρόπο ζωής

Όπως κάθε θεωρητική έννοια, έτσι και το lifestyle, δε στάθηκε άμοιρο κριτικής από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Στο σημείο αυτό θα επικεντρωθούμε στην πιο ουσιαστική και ενδιαφέρουσα κριτική, αυτή που διεθνώς είναι γνωστή με τον αγγλικό όρο «victim-blaming», δηλαδή το να κατηγορεί κανείς το άτομο-θύμα για τις επιλογές του. Όπως σημειώνει η Thorogood (1992) σε ένα κεφάλαιο για τη συμβολή της κοινωνιολογίας στην προαγωγή υγείας, η έννοια του τρόπου ζωής έχει κατηγορηθεί ότι επικεντρώνεται στο άτομο και όχι στο σύνολο. Δηλαδή αναζητά τις προσωπικές επιλογές ενός ατόμου, κάνοντας όμως το λάθος να μην αναγνωρίζει ισότιμα το εύρος των επιλογών ενός ανθρώπου. Έτσι άνθρωποι που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, ή τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες επιλογής με ανθρώπους που είναι σε πιο πλεονεκτικές θέσεις (Thorogood, 1992). Κάποια από τα κλασσικά παραδείγματα της συγκεκριμένης κριτικής μπορεί να αναφέρονται στο κάπνισμα, τη διατροφή και τη φυσική άσκηση. Λέμε για παράδειγμα ότι ένα άτομο από την εργατική τάξη έχει υιοθετήσει έναν τρόπο ζωής διακινδύνευσης, όταν καπνίζει 15-20 τσιγάρα καθημερινά, προτιμά να γευματίζει σε ταχυφαγεία (fast food) και δεν ακολουθεί κάποιο πρόγραμμα γυμναστικής. Στο παράδειγμα αυτό όμως, η έννοια lifestyle θεωρείται ότι δε λαμβάνει υπόψη τους ευρύτερους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες που ώθησαν το άτομο να κάνει αυτές τις επιλογές. Δηλαδή οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις δεν μπορούν, στο δυτικό κόσμο, να καλύψουν οικονομικά τις απαιτήσεις ενός υγιούς lifestyle, όπως π.χ. την αγορά βιολογικών πρώτων υλών για μαγείρεμα, φρούτα και λαχανικά αντί τηγανητές πατάτες και burger. Κάτι αντίστοιχο, μοιάζει να υπερασπίζεται και ένας Κανα-

δός καθηγητής στο άρθρο του για την επιρροή των κοινωνικών παραγόντων στην εμφάνιση καρδιοπαθειών. Τονίζει μάλιστα την εμμονή των καναδικών υπηρεσιών υγείας στον τρόπο ζωής και τη συστηματική υποτίμηση των κοινωνικών παραγόντων στην υγεία και στην ασθένεια. Στο άρθρο του εξηγεί πως συστηματικές προσπάθειες από μερίδα ακαδημαϊκών έριξε το «τείχος του τρόπου ζωής» (Raphael, 2002).

Ενώ όμως είναι ενδιαφέρουσα η πολεμική που αναπτύσσει τόσο ο Raphael όσο και η Thorogood –όπως και πλήθος άλλοι κοινωνικοί επιστήμονες– θα πρέπει να εντάξουμε αυτή την κριτική μέσα στις κοινωνικο-οικονομικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η Ελλάδα. Η κριτική του lifestyle αλλά και η ίδια η έννοια του lifestyle αναπτύχθηκε μέσα σε δυτικές αναπτυγμένες κοινωνίες, όπου οι συνθήκες ζωής είναι πολύ διαφορετικές. Αξίζει να σημειωθεί για παράδειγμα η αντίρρηση που διατυπώνει ο Powles όταν αναφέρεται στα διαφορετικά προβλήματα της δημόσιας υγείας ανάμεσα στις καπιταλιστικές και τις αναπτυσσόμενες χώρες. Αναφερόμενος συγκεκριμένα στον Κρητικό αγροτικό πληθυσμό, διερωτάται πώς είναι δυνατόν άνθρωποι που έχουν ένα ιδιαίτερα ολιγαρχικό τρόπο ζωής να σημειώνουν μεγαλύτερο προσδόκιμο επιβίωσης από τους αντίστοιχους καταναλωτικούς πληθυσμούς (Powles, 2002). Ενώ αναφέρεται εμμέσως στη διατροφή, και η απάντηση θα μπορούσε να αφορά στην πολύτιμη ποικιλία της μεσογειακής διατροφής, ωστόσο το ερώτημα του Powles μπορεί να εγείρει μια συζήτηση για τη διαφορετικότητα του όρου τρόπος ζωής ανάμεσα σε κοινωνίες με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Καταλήγοντας, θέλουμε να προτείνουμε ότι η διαφορετικότητα της ελληνικής κουλτούρας αφήνει τα περιθώρια αποτελεσματικής χρήσης της έννοιας «τρόπος ζωής» σε έρευνες με πληθυσμό από τον ελληνικό χώρο.

Στην κατεύθυνση αυτή, προσφάτως, έγιναν και στη χώρα μας δύο αξιολογές έρευνες (μια επιδημιολογική και μια κλινική), για την αναζήτηση κάποιας ενδεχόμενης σχέσης ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής –του εκκλησιαστικού, με ατομικές προσπάθειες για υιοθέτηση συμπεριφορών υγείας (διατροφή, άσκηση, υγιεινή, χαλάρωση και ικανοποίηση από την ζωή). Οι έρευνες αυτές (Chliaoutakis et al. 2002; Sarri et al. 2005) τεκμηρίωσαν ότι οι εκκλησιαζόμενοι, τα άτομα δηλαδή που είναι φορείς της κουλτούρας της Ορθοδόξου Χριστιανικής Εκκλησίας έχουν αυξημένες πιθανότητες να διατρέφονται υγιεινά (νηστεία), να απολαμβάνουν καθημερινές στιγμές κατάπαυσης (προσευχή), να είναι περισσότερο αισιόδοξοι για την ζωή (πίστη) και να διάγουν έναν λιγότερο ριψοκίνδυνο τρόπο ζωής συγκρινόμενα με τα άτομα που είναι αδιάφορα ως προς αυτό τον τρόπο ζωής. Βρέθηκε, επίσης, ότι η τρέχουσα κατάσταση της υγείας

τους ήταν σε πιο ικανοποιητικά επίπεδα από την υγεία των ατόμων που ακολουθούν ένα διαφορετικό τρόπο ζωής.

5. Εφαρμογές - χρησιμότητα

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε τη χρήση του lifestyle στην κοινωνική ανάλυση και μετά από αυτό θα αναφερθούμε σε επιμέρους δημοσιευμένες επιστημονικές μελέτες για την εφαρμογή της έννοιας σε εμπειρικό επίπεδο.

Ο τρόπος ζωής έχει χρησιμοποιηθεί ως έννοια στις μελέτες που αφορούν στην έρευνα αγοράς. Για παράδειγμα σε μια επιστημονική έρευνα στη Μ. Βρετανία, διάρκειας 10 χρόνων, με τη χρήση του lifestyle επιχειρήθηκε να βρεθούν οι καταναλωτικές τάσεις των νοικοκυριών και μορφές λήψης αποφάσεων από νέους και γυναίκες σε σχέση με τον τρόπο ζωής. Οι θεματικές ενότητες που μελετήθηκαν στο παράδειγμά μας, αφορούσαν: τα άτομα, τους οικογενειακούς πόρους, τις δαπάνες του νοικοκυριού, την αποταμίευση, τις εισφορές σε ασφαλιστικά ταμεία, τις συντάξεις, όπως και τον τρόπο ζωής των νέων και των έγγαμων γυναικών στη διαδικασία λήψεων οικογενειακών αποφάσεων (Chaney, 1996). Έτσι βρέθηκε ότι οι γυναίκες παραμένουν για περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση πλήρους απασχόλησης (full time). Παρά το γεγονός επίσης ότι οι άνδρες και οι γυναίκες μπαίνουν περίπου στην ίδια ηλικία στην παραγωγική διαδικασία, οι άνδρες κατακτούν δουλειές με υψηλότερο κοινωνικό status και κερδίζουν περισσότερα χρήματα. Η χρησιμότητα του παραδείγματος που μας προσφέρει ο Chaney έγκειται στο ότι οι διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται ανάμεσα στα δύο φύλα σχετίζονται με ζητήματα κουλτούρας παρά προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος που μελετήθηκε.

Τώρα, η ανάλυση του τρόπου ζωής δεν μπορεί να είναι μια στατική κατηγοριοποίηση αλλά οφείλει να επικεντρώνεται στις κοινωνικές τάσεις, όπως αυτές εμφανίζονται στις δομικές μεταβλητές αλλά και στις στάσεις των ατόμων. Κάτι ανάλογο αφορά και σε μελέτες στο χώρο της υγείας. Κοινωνικές έρευνες για τη διατροφή, για παράδειγμα, έχουν δείξει ότι οι επιρροές της κουλτούρας μιας πληθυσμιακής ομάδας μπορούν να διαμορφώσουν τις στάσεις και συμπεριφορές της απέναντι στη διατροφή. Γι' αυτό είναι χρήσιμο να τοποθετούνται τα συμπεράσματα μέσα στις

συνθήκες που εξήχθησαν, είτε αυτές αφορούν την κουλτούρα, το έθνος, την ηλικία, το φύλο κλπ. Αυτός είναι εξάλλου και ο λόγος που οι μελέτες που αφορούν στον τρόπο ζωής δεν μπορούν να αποτελούν μια απλή συλλογή δεδομένων πάνω στις συνήθειες και προτιμήσεις ενός δείγματος, αλλά γίνεται πιο πολύπλοκη σκιαγράφηση των κοινωνικών τάσεων πάνω στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Chaney, 1996). Έτσι ο ερευνητής δεν μπορεί απλά να παρουσιάζει αποτελέσματα για τις αλλαγές στη διατροφή, στη διάθεση του ελεύθερου χρόνου κλπ, αλλά πρέπει να αναγνωρίζει και να καταγράφει τη σημασία αυτών των αλλαγών ή τάσεων σε σχέση με την κουλτούρα του δείγματος. Η προοπτική αυτή, που προτείνεται από τον Chaney, έρχεται να εξηγήσει γιατί η έννοια του τρόπου ζωής δε μπορεί να θεωρηθεί ότι παράγει κοινωνικές επιπτώσεις ή μεταβολές. Στην κατεύθυνση αυτή, κοινωνικές έρευνες που σχετίζουν τον τρόπο ζωής με μεταβλητές όπως η αποκλίνουσα συμπεριφορά, μειονοτικές ή/και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, δε μπορούν να αγνοούν τις υπο-κουλτούρες μέσα στις οποίες αναπαράγονται αυτά τα φαινόμενα.

Στη διεθνή βιβλιογραφία μπορούμε να βρούμε δεκάδες κοινωνικές και επιδημιολογικές αναφορές στον όρο τρόπο ζωής. Εδώ θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένες σύγχρονες μελέτες στον τρόπο ζωής σε σχέση με την πρόληψη και την υγεία και τη βία στο ζευγάρι.

Αρχικά θα προβούμε σε μια συγκριτική μελέτη Αμερικανών και Βρετανών μελετητών όπου εξετάζεται η έννοια του υγιούς τρόπου ζωής και της πολιτικής ιδεολογίας σε τρεις χώρες: τη Λευκορωσία, την Ουκρανία και τη Ρωσία. Οι πολιτικές ανακατατάξεις στις πρώην κομμουνιστικές χώρες έχουν δημιουργήσει δυο διαφορετικά πολιτικά μονοπάτια: τη δημοκρατία ή την απολυταρχία. Έτσι έχουν επηρεαστεί οι πρακτικές που αφορούν στην υγεία, που ακολουθούν ανάλογα πρότυπα, δημοκρατικά ή απολυταρχικά, σύμφωνα με τους συγγραφείς. Τα πιο απολυταρχικά καθεστώτα εξακολουθούν να βιώνουν την κοινωνική ηθική κρίση, ενώ οι χώρες που υιοθέτησαν τα κοινωνικά δυτικά πρότυπα δημοκρατικής διακυβέρνησης, αναχαίτισαν την κρίση των ηθικών αξιών. Με αυτή τη θεωρητική υπόθεση, οι ερευνητές προχωρούν σε μια μεγάλη μελέτη (n= 8406) με τη χρήση ατομικών συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ερωτώμενοι που ήταν ενάντια στην επαναφορά του κομμουνιστικού καθεστώτος βίωναν λιγότερο ριψοκίνδυνους τρόπους ζωής και σημείωναν σε γενικές γραμμές μεγαλύτερους δείκτες αυτο-αξιολόγησης της υγείας, από τους νοσταλγούς του κομμουνισμού (Cockerham et al., 2006). Σημασία έχει επίσης να δούμε πως εννοούν οι Cokerman et al. τον υγιή τρόπο ζωής. Όπως αναφέρουν στο άρθρο τους: «όταν ο υγιής τρό-

πος ζωής σε μια κοινωνία έχει υψηλά επίπεδα εξάρτησης από το κράτος και όταν αποθαρρύνεται η ατομική πρωτοβουλία είναι πιθανό η αίσθηση της ατομικής ευθύνης στην υγεία να μειώνεται.» Η προσέγγιση των συγκεκριμένων ερευνητών υπόκειται βέβαια στην κριτική της Thorogood για την εμμονή της έννοιας lifestyle σε σχέση με την ατομική ευθύνη και πρωτοβουλία.

Μια άλλη μελέτη από τους Harrison και συνεργάτες, επιχειρεί να σχετίσει τον τρόπο ζωής, την υγεία και τη φυσική άσκηση με ένα δείγμα περίπου 15.000 ατόμων. Παρατηρούμε ότι στην έρευνα αυτή, πουθενά δεν ορίζεται ούτε προσδιορίζεται ο όρος τρόπος ζωής (Harrison et al., 2006). Το φαινόμενο της εννοιολογικής σύγχυσης είναι συχνό στις έρευνες που αφορούν στην υγεία. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και μια ακόμα μελέτη όπου αναζητώνται οι αλλαγές στον τρόπο ζωής για ασθενείς που υπέστησαν οξεία καρδιακά επεισόδια. Ξανά, οι ερευνητές θεωρούν δεδομένο το περιεχόμενο του όρου και προχωρούν στην αναζήτηση των αλλαγών που οφείλει ο ασθενής να ακολουθήσει. Έτσι έμμεσα ο τρόπος ζωής μοιάζει να απαρτίζεται από ένα σύνολο συνηθειών και πρακτικών που σχετίζονται με τη διατροφή, το κάπνισμα, τη φυσική άσκηση, και τη διαχείριση του άγχους (Harrison et al., 2006). Αυτό δίνει το έναυσμα για να δούμε ποιες μεταβλητές χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία, όταν χρησιμοποιείται η έννοια του τρόπου ζωής σε έρευνες σχετικές με την υγεία.

Το κάπνισμα, η φυσική άσκηση και οι διατροφικές συνήθειες αποτελούν τις πιο συχνές μεταβλητές (Harrison et al., 2006; Warensjo et al., 2006). Άλλοτε ο τρόπος ζωής διακρίνεται σε καθιστικό και ενεργητικό (Hambrecht & Gielen, 2005). Η διάσταση του καθιστικού τρόπου ζωής (sedentary lifestyle) έχει χρησιμοποιηθεί συχνά στην κοινωνική ανάλυση, και αναφέρεται σε αδρές γραμμές στο σύγχρονο δυτικό τρόπο ζωής όπου οι συνθήκες εργασίας και η διάθεση του ελεύθερου χρόνου (τηλεόραση κλπ) δεν προάγουν τη φυσική άσκηση. Έχει ακόμα ενδιαφέρον να δει κανείς, πως οι μεταβλητές του τρόπου ζωής μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε προγράμματα συμβουλευτικής. Παρακάτω θα αναφερθούμε σε μια έρευνα που έγινε για την επιρροή του τρόπου ζωής στην αποκατάσταση ατόμων με πνευμονολογικά προβλήματα, σε σχέση με τη συμβουλευτική για την προαγωγή της φυσικής άσκησης. Η υπόθεση εργασίας που έκανε μια ομάδα Ολλανδών ερευνητών είναι ότι ένας ενεργός τρόπος ζωής είναι ζωτικής σημασίας για την ταχύτερη αποκατάσταση ανθρώπων διαγνωσμένων με COPD (chronic obstructive pulmonary disease). Ως ενεργητικό τρόπο ζωής οι ερευνητές εννοούν το περπάτημα, την ποδηλασία, τη χρήση σκάλας αντί ασανσέρ και την κηπευτική (de Blok et

al., 2006). Βλέπουμε στο παράδειγμα αυτό με ποιες μεταβλητές μπορεί να εννοηθεί ο τρόπος ζωής και πώς μπορούν οι επαγγελματίες υγείας να στοχεύσουν στην αλλαγή του τρόπου ζωής των ασθενών/πελατών. Η έρευνα των Ολλανδών δείχνει σχετικά υψηλά ποσοστά επιτυχίας (69%) στην αύξηση της φυσικής άσκησης από τον πληθυσμό του δείγματος, μετά από παρέμβαση προαγωγής υγείας με τον ίδιο στόχο. Παίρνοντας το παράδειγμα αυτό ως αφορμή, μπορεί κανένας να υποθέσει πως η αξία της έννοιας *lifestyle* δεν αφορά μόνο στην ακαδημαϊκή έρευνα αλλά έχει και πρακτική χρησιμότητα για τους επαγγελματίες υγείας που εργάζονται στους τομείς της πρόληψης, της αποκατάστασης και της κοινωνικής πρόνοιας.

Αλλά ο τρόπος ζωής δεν περιορίζεται στην πρόβλεψη συμπεριφορών διακινδύνευσης μόνο στο χώρο της υγείας. Σε πρόσφατη μελέτη τους σε ευρύ αντιπροσωπευτικό δείγμα ανδρών και γυναικών σε συγκατοίκηση οι Τζαμαλούκα και συν. (2006^a) μελέτησαν τις επιθετικές συμπεριφορές με πιθανό προγνωστικό δείκτη τον τρόπο ζωής. Σε μια σειρά από υποδείγματα που κατασκεύασαν στηριζόμενοι στα ευρήματά τους, κατέληξαν ότι διαφορετικοί τρόποι ζωής μπορεί να προβλέψουν την υιοθέτηση διαφορετικών μορφών επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς τόσο από τους άνδρες προς τις γυναίκες όσο και από τις γυναίκες ενάντια στους άνδρες συντρόφους τους. Πιο συγκεκριμένα, σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 465 ατόμων αστικών περιοχών της Κρήτης κατέγραψαν επτά διαφορετικούς τρόπους ζωής: 1) *καλαισθησίας και μοντέρνας διασκέδασης*, 2) *εξάρτησης από αλκοόλ και άλλες ουσίες* 3) *άθλησης*, 4) *εκκλησιασμού*, 5) *κουλτούρας*, 6) *παραδοσιακής διασκέδασης* και 7) *gyppies*. Κάποιοι από αυτούς τους τρόπους ζωής (εκκλησιασμού και κουλτούρας), βρήκαν ότι λειτουργούν αποτρεπτικά τόσο στην άσκηση όσο και στην υποδοχή συναισθηματικής βίας στο ζευγάρι ενώ ο τρόπος ζωής που περιλαμβάνει το αλκοόλ και τη χρήση άλλων ουσιών σχετίστηκε με πολύ υψηλούς δείκτες άσκησης και υποδοχής συναισθηματικής βίας (Τζαμαλούκα και συνεργάτες (2006^a). Παρόμοια ήταν τα ευρήματά τους και σε ευρύτερο αντιπροσωπευτικό δείγμα 1122 ενηλίκων και από άλλες αστικές περιοχές τις Ελλάδας, όπου αυτή τη φορά μελετήθηκε ο τρόπος ζωής και με άλλες μορφές βίας, όπως η σωματική και η σεξουαλική (Tzamalouka et al. 2007). Πρότειναν δε την περαιτέρω προσέγγιση του θέματος τόσο από ερευνητικής όσο και από προληπτικής άποψης.

6. Νέοι – τρόπος ζωής – συμπεριφορά διακινδύνευσης

Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της εφηβείας και οι ιδιαιτερότητες της κοινωνικής μετάβασης προς την ενηλικίωση χρήζουν ειδικής μνείας σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη συμπεριφορά διακινδύνευσης σε σχέση με τον τρόπο ζωής. Υπάρχουν κυρίως έμμεσες κοινωνιολογικές αναφορές στον τρόπο ζωής των νέων, όπως παρατηρεί ο Miles (2000), ενώ κυριότερα έχει δοθεί έμφαση στις νεανικές κουλτούρες και υποκουλτούρες. Ο Miles τοποθετεί τη συζήτηση γύρω από τον τρόπο ζωής των νέων μέσα στις σύγχρονες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες που διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης στην εποχή της πληροφορίας. Με αυτή τη λογική, ισχυρισμοί για μια κοινή κουλτούρα που ένα εθνικό σύνολο μοιράζεται, μάλλον δεν είναι δόκιμοι. Αντίθετα, οι νέοι διαμορφώνουν τους τρόπους ζωής τους με έναν ιδιαίτερα δημιουργικό τρόπο ο οποίος τους επιτρέπει να ανακαλύψουν νέες πιθανότητες για μια δημιουργική συνέχεια η οποία γεννιέται ανάμεσα στο τι θεωρείται «παθητικό» και τι «ενεργητικό». Έτσι ο τρόπος ζωής θεωρείται ως η κουλτούρα που βιώθηκε, η οποία λειτουργεί, συγχρόνως, κομφορμιστικά και δημιουργικά. Από την άλλη, ο τρόπος ζωής αποτελεί μια μορφή της ευρύτερης διαδικασίας διαμόρφωσης ταυτότητας, μέσω της οποίας οι νέοι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως αυτόνομους πολιτισμικούς φορείς. Ακόμη, έχει σημασία να δούμε τον τρόπο ζωής των νέων ως ένα μη στατικό πεδίο βίωσης της κουλτούρας τους. Αντίθετα ο τρόπος ζωής των νέων υπόκειται σε διαρκείς μεταβολές (Miles, 2000).

Η έμφαση του Berg ωστόσο εστιάζεται στη συμμετοχή των νέων σε ομάδες, οργανωμένες ή άτυπες. Η έννοια της ομάδας χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για την ταξινόμηση των ατόμων σε ομάδες ή για την έκφραση της σχέσης μεταξύ ενός αριθμού ατόμων.

Η αίσθηση του «ανήκειν» παίζει σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση ενός τρόπου ζωής, ιδιαίτερα για το νέο άνθρωπο όπου η επιρροή των συνομηλίκων και φίλων έχει βαρύνουσα σημασία. Η συμμετοχή σε μια ομάδα αλληλεπιδρά με τον κοινωνικό ρόλο και τις κοινωνικές νόρμες έτσι ώστε διαμορφώνονται οι κοινωνικές επιρροές για το άτομο, οι οποίες στη συνέχεια εκφράζονται με τις εσωτερικές και εξωτερικές αξίες, σύμφωνα με το μοντέλο του Miegel (1990). Οι εξωτερικές αξίες αφορούν στις υλικές αξίες (ενδιαφέροντα και πράξεις) και στις αισθητικές αξίες (γούστο, στυλ). Οι εσωτερικές αξίες, κατά τον Miegel, αφορούν στις ηθικές αξίες (αρχές και ηθικές πράξεις) και στις μεταφυσικές αξίες (πεποιθήσεις και ιδεολογικές τοποθετήσεις).

Ο Miles αναφέρεται επίσης σε μια άλλη εργασία του Miegel με τον Johansson θεωρώντας τη ως την πληρέστερη προσέγγιση του τρόπου ζωής για τη νεανική ηλικία. Ένα από τα πλέον σημαντικά σημεία της εργασίας αυτής αφορά στο ότι ο τρόπος ζωής είναι μαζί και δημιουργικός και κομπορμιστικός. Δηλαδή, ενώ υπόκειται σε διαρκείς μεταβολές, προσαρμόζεται στις θεμελιωμένες δυναμικές της ομάδας. Επίσης ο τρόπος ζωής παίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός νεαρού ατόμου. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία το άτομο αντιλαμβάνεται τη θέση του ως αυτόνομου φορέα της πολιτισμικής του ταυτότητας. Με αυτή τη λογική ο τρόπος ζωής είναι εν μέρει ένα συλλογικό φαινόμενο, αλλά βιώνεται και σε ατομικό επίπεδο μεμονωμένα από τον καθένα. Γι' αυτό εξάλλου παρατηρείται και η μεταβολή του τρόπου ζωής του νέου η οποία προκύπτει από την ατομική πρωτοβουλία της ένταξης σε μια διαφορετική κοινωνική ομάδα.

7. Η εφαρμογή της έννοιας του τρόπου ζωής στη συμπεριφορά διακινδύνευσης κατά την οδήγηση

Όπως δείξαμε παραπάνω, τα νεαρά άτομα είναι πιο πιθανό να βιώνουν συμπεριφορές διακινδύνευσης σε σχέση με την υγεία και την ασφάλειά τους. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και στον τομέα της οδικής ασφάλειας. Πλήθος μελετών έχουν δείξει ότι η ριψοκίνδυνη οδήγηση παρατηρείται συχνότερα σε άτομα νεαρής ηλικίας. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις του φαινομένου έχουν καταλήξει σε αξιόπιστα υποδείγματα τόσο των διαφορετικών τρόπων ζωής όσο και της ικανότητάς τους να προβλέπουν συμπεριφορές υψηλής και χαμηλής διακινδύνευσης. Παρ' όλα αυτά δε μπορεί να θεωρηθεί πως μόνο οι νέοι είναι εκείνοι που προκαλούν αυτοκινητικές συγκρούσεις με τη συμπεριφορά τους. Αντίθετα, εφαρμόζοντας την πολιτισμική διάσταση της έννοιας lifestyle στον ελληνικό χώρο, οι Chliaoutakis et al., (1999) ανέδειξαν ενδιαφέροντα ευρήματα σε μια σειρά από δημοσιευμένες μελέτες, όπως θα δούμε παρακάτω.

Το 1999 δημοσιεύτηκε στο επιστημονικό περιοδικό Accident Analysis and Prevention η μελέτη που αφορούσε στην επίδραση του τρόπου ζωής των νεαρών οδηγών στον κίνδυνο πρόκλησης αυτοκινητικής σύγκρου-

σης (Chliaoutakis et al., 1999). Οι Chliaoutakis et al., χρησιμοποίησαν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού 241 ατόμων ηλικίας 18-24 ετών και με τη χρήση ερωτηματολογίου συνέλεξαν στοιχεία για τον τρόπο ζωής σε σχέση με τη διακινδυνευμένη οδήγηση. Πριν προχωρήσουμε παρακάτω, έχει σημασία να δούμε την εφαρμογή της έννοιας lifestyle στη συγκεκριμένη έρευνα. Δέκα παράγοντες προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που αντιστοιχούσαν σε δέκα αντίστοιχους τρόπους ζωής των νέων: 1) *κουλτούρα*, 2) *αθλητική δραστηριότητα*, 3) *αισθητική*, 4) *εξάρτηση από το αυτοκίνητο*, 5) *χρήση αλκοόλ και κάπνισμα*, 6) *ενδιαφέρον για τα δημόσια ζητήματα*, 7) *τρόπος διασκέδασης*, 8) *επιθετική συμπεριφορά*, 9) *θρησκευτικότητα* και 10) *οδήγηση ως χόμπι*.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, έδειξαν ότι οι τα νεαρά άτομα των οποίων ο τρόπος ζωής περιλαμβάνει την κατανάλωση οινόπνευματων ποτών και την οδήγηση για προσωπική τέρψη, οδήγηση χωρίς προορισμό, διέτρεχαν τον μεγαλύτερο κίνδυνο να εμπλακούν σε τροχαία σύγκρουση. Αντίθετα, οι νέοι άνθρωποι που προσλάμβαναν τον πολιτισμό ως πρώτη προτεραιότητα στη ζωή τους διέτρεχαν χαμηλό κίνδυνο αυτοκινητικής σύγκρουσης. Ένα ακόμα ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στην θρησκευτικότητα των νέων. Βρέθηκε λοιπόν ότι όταν με το ένα ή τον άλλο τρόπο οι νέοι ακολουθούν έναν τρόπο ζωής συμβατό με την κουλτούρα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, μειώνονται οι πιθανότητες εμπλοκής σε τροχαία σύγκρουση. Τέλος, έχει σημασία να τονίσουμε πως η μελέτη αυτή, σε ακολουθία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Ulmer, 1984), έλαβε υπόψη τους κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής, αφού αναζήτησε το κοινωνικο-δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων.

Αργότερα, οι Chliaoutakis et al., (2000), επιχείρησαν να μοντελοποιήσουν τους παράγοντες που σχετίζονται με τη ριψοκίνδυνη συμπεριφορά της μη-χρήσης ζώνης ασφαλείας από τους οδηγούς. Έτσι σε μια άλλη μελέτη χρησιμοποίησαν το ίδιο ηλικιακό εύρος σε δείγμα 200 οδηγών με σκοπό τη διερεύνηση και τον καθορισμό της σχέσης μεταξύ της στάσης και τελικά της συμπεριφοράς των οδηγών ως προς τη χρήση ζώνης ασφαλείας. Συγχρόνως, η έρευνα αποσκοπούσε στην καταγραφή της χρήσης ζώνης κατά τη διάρκεια της οδήγησης από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Το μοντέλο που προέκυψε μέσα από τις αναλύσεις αποκάλυψε και τους παράγοντες που σχετίζονται θετικά με τη χρήση ζώνης, όπως η μίμηση, η αυτοπροστασία και η νομιμοφροσύνη. Αντίθετα, ο παράγοντας της έλλειψης άνεσης κατά τη χρήση ζώνης σχετίζεται αρνητικά με τη χρήση ζώνης ασφαλείας. Η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι οι νέοι

έχουν την τάση να υιοθετούν ένα ριψοκίνδυνο οδηγητικό τρόπο ο οποίος περιλαμβάνει τη γρήγορη οδήγηση και την αποφυγή χρήσης ζώνης.

Σε συνέχεια των παραπάνω ερευνητικών προσπαθειών, οι Chliaoutakis et al. , δημοσίευσαν μια ποσοτική μελέτη αντιπροσωπευτικού δείγματος 356 νεαρών ατόμων, ηλικίας από 18 έως 24 χρόνων. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η συσχέτιση της επιθετικότητας κατά την οδήγηση με την εμπλοκή σε τροχαίο συμβάν. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι δύο κύριοι παράγοντες σχετίζονται με την επιθετική οδηγητική συμπεριφορά: οι παραβιάσεις του κώδικα οδικής κυκλοφορίας και ο εκνευρισμός κατά τη διάρκεια της οδήγησης. Η έρευνα έδειξε ακόμα ότι το να οδηγεί κάποιος απλά για ευχαρίστηση και όχι με συγκεκριμένο σκοπό και προορισμό, και ο εκνευρισμός είναι παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την εμπλοκή σε τροχαία σύγκρουση. Επίσης βρέθηκε ότι οι νεαρότερες ηλικίες συσχετίζονται αρνητικά με την εμπλοκή σε τροχαίες συγκρούσεις (Chliaoutakis et al., 2002). Η αξία της έρευνας έγκειται στα παρακάτω: α) έρχεται να συμβάλλει στην κάλυψη ενός σημαντικού θέματος στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως έχουν επισημάνει και άλλοι ξένοι ερευνητές (βλ. παρακάτω) β) μπορεί να αποτελέσει την αρχή για συστηματική μελέτη αυτού του μείζονος θέματος για την ελληνική δημόσια υγεία γ) μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση κατάλληλων προληπτικών μέτρων για την αποτροπή του φαινομένου των τροχαίων ατυχημάτων, και δ) δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα ως αιτία πρόκλησης τροχαίων συγκρούσεων, πράγμα το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Μια ομάδα Ιταλών ερευνητών επεσήμανε το κενό που υπήρχε στη βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά έρευνες για τα οδικά τροχαία ατυχήματα με δείγμα μεσογειακό πληθυσμό. Μάλιστα οι Bina και άλλοι, που έκαναν αυτή την παρατήρηση, αναφέρονται μόνο σε μια έρευνα με μεσογειακό πληθυσμό, την Chliaoutakis et al. (1999). Η μελέτη των Bina κ.α. με τη χρήση ερωτηματολογίου διεξήχθη στην Ιταλία με ένα δείγμα περίπου 650 εφήβους, ηλικίας 14-17 ετών (Bina et al., 2005). Ο σκοπός της έρευνας ήταν η ανάλυση της εμπλοκής σε ριψοκίνδυνη οδήγηση με τον τρόπο ζωής, άλλες ριψοκίνδυνες συμπεριφορές σχετικά με την υγεία, και τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου. Σύμφωνα με τους Bina και άλλους, βρέθηκε ότι μεγάλο ποσοστό νεαρών Ιταλών οδηγούν, αυτοκίνητα ή μηχανές, χωρίς να έχουν αποκτήσει δίπλωμα οδήγησης. Επίσης έδειξαν ότι πολύ συχνά υπερβαίνουν τα όρια ταχύτητας και δεν χρησιμοποιούν τις αποστάσεις ασφαλείας. Σε ό,τι αφορά στις διαφοροποιήσεις στο φύλο, η ίδια έρευνα έδειξε ότι η ριψοκίνδυνη οδήγηση δεν αποτελεί

μια μεμονωμένη συμπεριφορά αλλά συνδέεται με την ανάληψη ενός ευρύτερου ριψοκίνδυνου τρόπου ζωής. Τα αγόρια αναφέρουν συχνότερα ριψοκίνδυνη οδήγηση και συγχρόνως υιοθετούν έναν τρόπο ζωής που χαρακτηρίζεται από αντικοινωνικές συμπεριφορές, κάπνισμα, και διάθεση του ελεύθερου χρόνου σε μη οργανωμένες δραστηριότητες με φίλους/ συνομηλίκους. Τα κορίτσια που επίσης ανέφεραν ριψοκίνδυνη οδήγηση, και αυτά είχαν την τάση να εμπλέκονται σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και τη χρήση ναρκωτικών ουσιών (Bina et al., 2005).

Σε μια άλλη μελέτη, που διενήργησε μια ομάδα Σουηδών επιστημόνων με τη χρήση ερωτηματολογίων, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το κατά πόσο επηρεάζει η κοινωνικο-οικονομική προέλευση και ο τρόπος ζωής την οδηγική συμπεριφορά ατόμων 16-17 ετών. Έχει ενδιαφέρον το ότι την έννοια του *lifestyle* οι συγγραφείς του άρθρου τη διέκριναν σε τρεις διαστάσεις: στην προσανατολισμένη στους φίλους, στην εξωτερικά προσανατολισμένη και την προσανατολισμένη στους γονείς (Berg et al., 1999). Αξίζει να αναφερθούμε στην κατηγοριοποίηση των Berg και λοιπών. Ο όρος «τρόπος ζωής» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις στάσεις, αξίες, απόψεις και δραστηριότητες των ανθρώπων, κατά τους Berg et al. Με αυτή την έννοια το *lifestyle* μπορεί να αναφέρεται σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο και μπορεί να φανερώνει την ανάγκη του ατόμου να προσιδιάζει στα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας ή να τείνει να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά της. Η διάκριση που χρησιμοποιούν οι Berg κ.α. βασίζεται στην προγενέστερη διάκριση του Hermansson (1988). Σύμφωνα με αυτή, κάποιοι νέοι άνθρωποι τείνουν να χαρακτηρίζουν τον τρόπο ζωής τους σε αναφορά με τους γονείς τους, ενώ άλλοι σε αναφορά με τους συνομηλίκους και τους φίλους τους. Υπάρχει και ενδιαμέση κατηγορία ατόμων που τονίζει την επιρροή τόσο της οικογένειας όσο και των φίλων. Αυτή η τελευταία ομάδα, θεωρείται ως το προσανατολιζόμενο εξωτερικά (Berg et al., 1999).

Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι η σύνθετη αντανάκλαση πολλαπλών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων οι οποίοι δρουν σε ένα προϋπάρχον βιολογικό υπόστρωμα. Το αποτέλεσμα της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι η περιορισμένη κατανόησή της (Ulmer, 1984). Ο Ulmer ανάγει τη χρήση του αυτοκινήτου στα περιθώρια έκφρασης της ανθρώπινης συμπεριφοράς αλλά προσθέτει και τους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Διευρύνει έτσι τη συζήτηση στρέφοντας το ενδιαφέρον του όχι αυστηρά στην οδηγική συμπεριφορά αλλά στην κοινωνική αντίληψη για τη χρήση του αυτοκινήτου. Με αναφορά την αμερικανική κοινωνία, τονίζει ότι μετά την αγορά κατοί-

κίας, το αυτοκίνητο αποτελεί τη δεύτερη μεγάλη αγορά για τις περισσότερες οικογένειες. Η αξία του αυτοκινήτου προσδιορίζει και ταυτόχρονα αντανakλά την οικονομική επιφάνεια της οικογένειας και σε ευρύτερο επίπεδο την οικονομική ευρωστία ολόκληρης της χώρας, σύμφωνα με τον Ulmer (1984).

Οι οδικές τροχαίες συγκρούσεις, είναι σαφώς ένα κοινωνικό φαινόμενο που μπορεί να προληφθεί, αλλά η εμφάνισή τους δεν διανέμεται τυχαία μεταξύ των πληθυσμών, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τις μεταδοτικές ασθένειες. Αντίθετα, οι περιπτώσεις τροχαίων συγκρούσεων μοιάζει να μοιράζονται κοινά επιδημιολογικά χαρακτηριστικά, όπως ο άνθρωπος παράγοντας, η ώρα, το περιβάλλον και η εποχή. Είναι γνωστό π.χ. ότι το ηλικιακό φάσμα από 16-29 διατρέχουν τον μεγαλύτερο κίνδυνο τροχαίας σύγκρουσης. Βέβαια, συντελούν και άλλοι έξω-ανθρώπινοι παράγοντες, όπως η κατασκευή του αυτοκινήτου, οι καιρικές συνθήκες και το οδικό δίκτυο. Όταν κάποιος από αυτούς τους παράγοντες είναι προβληματικός, η πιθανότητα πρόκλησης αυτοκινητικής σύγκρουσης αυξάνεται. Παρ' όλα αυτά όμως ο άνθρωπος παράγοντας, σύμφωνα με τον Ulmer, μετράει κατά τα 2/3 στην πρόκληση τροχαίων ατυχημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ως άνθρωποι παράγοντες εννοούνται τα παρακάτω: ακατάλληλη αντίληψη, υπερβολική ταχύτητα, μειωμένη προσοχή και παραβιάσεις του Κ.Ο.Κ. Επίσης δε μπορούσε να παραλειφθεί και ο ρόλος που παίζει η κατανάλωση αλκοόλ στα μισά περίπου από τις θανατηφόρες τροχαίες συγκρούσεις. Συμπεριφορά άκρως ριψοκίνδυνη που παραπέμπει ευθέως στον τρόπο ζωής. Στη συνέχεια όμως, ο Ulmer, προτείνει μέτρα αστυνομικά καταστολής για την πρόληψη των τροχαίων, όπως αυστηρότερα πρόστιμα για τους παραβάτες του Κ.Ο.Κ. και όσους οδηγούν υπό την επήρεια αλκοόλ, καλύτερους ελέγχους του ορίου ταχύτητας κλπ. Μέτρα που μόνο πρόσφατα υιοθετήθηκαν και στη χώρα μας. Ενώ η αποτελεσματικότητα των μεθόδων καταστολής δε μπορεί εύκολα να αμφισβητηθεί, ωστόσο η αντίρρησή μας είναι πως αυτές οι μέθοδοι δεν είναι επαρκείς. Τα βαθύτερα αίτια του φαινομένου θα πρέπει να διερευνηθούν έτσι ώστε να διαμορφωθεί κοινωνική συνείδηση σε θέματα υγείας και ασφάλειας ήδη από την παιδική ηλικία.

Με στόχο τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας υγείας και ασφάλειας από την πρώιμη σχολική ηλικία, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές παρεμβάσεις προαγωγής υγείας με πληθυσμό-στόχο μαθητές. Δύο Βρετανοί επιστήμονες σχεδίασαν, εφάρμοσαν και αξιολόγησαν μια καινοτόμο παρέμβαση για την οδική ασφάλεια που στόχευε σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βασικό εργαλείο ένα διασκεδαστικό βίντεο για τη διδα-

σκαλία της οδικής ασφάλειας, οι ερευνητές αναζήτησαν την αποτελεσματικότητά του στα παιδιά (Zeedyk & Wallace, 2003). Για την παρέμβασή τους εφηύραν τον αγγλικό όρο «edutainment» που υπαινίσσεται τη διδασκαλία σε συνδυασμό με τη διασκέδαση. Τα αποτελέσματα ωστόσο ήταν αποθαρρυντικά. Καμιά μεταβολή δε σημειώθηκε σε βάθος χρόνου στις γνώσεις και στις στάσεις των μικρών μαθητών για την οδική ασφάλεια. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν πως αποσπασματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δεν θα καρποφορήσουν, ούτε κι αν ακόμα χρησιμοποιηθούν ελκυστικά εκπαιδευτικά μέσα, όπως το συγκεκριμένο βίντεο. Αντίθετα οι παρεμβάσεις προαγωγής υγείας θα πρέπει να λαμβάνουν εξίσου υπόψη τον τρόπο ζωής του πληθυσμού-στόχου και τους κοινωνικούς-πολιτισμικούς παράγοντες που ωθούν το άτομο/σύνολο να επιλέξει τον εκάστοτε τρόπο ζωής. Η συζήτηση έτσι έρχεται στους δομικούς κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες που συντηρούν το φαινόμενο της διακινδυνευμένης οδήγησης, προπάντων στις νεαρές ηλικίες.

8. Αξιοπρόσεκτες παρατηρήσεις από την εφαρμογή του υποδείγματος τρόπου ζωής

Αν θέλουμε να εμβαθύνουμε τη συζήτηση γύρω από την εφαρμογή της έννοιας «τρόπος ζωής», θα πρέπει να στραφούμε στη θεωρητική υπόσταση του θέματος. Ο Σουηδός επιστήμονας Berg στις μελέτες του για την οδηγική συμπεριφορά σε σχέση με τον τρόπο ζωής των νέων χρησιμοποιεί μια σειρά από έννοιες που επηρεάζουν την επιλογή ενός τρόπου ζωής. Οι κοινωνικές αξίες, οι κοινωνικές νόρμες, ο κοινωνικός ρόλος, η κοινωνική επιρροή και η συμμετοχή σε μια ομάδα ατόμων έρχονται να δημιουργήσουν ένα μοντέλο τρόπου ζωής, που πρώτος πρότεινε ο Miegel το 1990 και το επεξεργάστηκε θεωρητικά στη συνέχεια ο Berg. Σύμφωνα με αυτό, οι αξίες και οι στάσεις του ατόμου επηρεάζουν τη σκέψη και τη δράση του, όπως και το να είναι μέλος μιας συγκεκριμένης ομάδας επηρεάζει τον κοινωνικό ρόλο που υιοθετεί μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Με το να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα, υιοθετεί με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο τις κυρίαρχες νόρμες της ομάδας. Έτσι οι έννοιες της νόρμας, του ρόλου και της συμμετοχής σε μια ομάδα επιδρούν διαρκώς στις επιλογές των νέων και όχι μόνο και βέβαια οι τρεις αυτές έννοιες φαίνεται να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Τώρα, οι έννοιες αυτές που συ-

ντρέχουν στον τρόπο ζωής, δείχνουν να μεταβάλλονται όταν το άτομο αλλάξει τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες είναι μέλος. Απλά, όταν αλλάξουμε κοινωνική ομάδα, αλλάζουμε και αξίες, στάσεις και ρόλο, επομένως επηρεάζεται τελικά και ο τρόπος ζωής (Berg, 1994).

Με βάση λοιπόν το παραπάνω θεωρητικό μοντέλο ορισμένοι ερευνητές (Berg 1994; Chliaoutakis et al 1999; 2005; Τζαμαλούκα και συν. 2006^β) επιχείρησαν να αναζητήσουν τη σχέση –αν υπάρχει– ανάμεσα στον κίνδυνο τροχαίας σύγκρουσης και τον τρόπο ζωής. Συνδύασαν ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Οι αναλύσεις των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι οι άντρες είναι αυτοί που κυριαρχούν στις ομάδες υψηλής διακινδύνευσης πρόκλησης τροχαίων συγκρούσεων. Έτσι οι προσπάθειες πρόληψης θα πρέπει να στοχεύουν κατ' αρχάς σε άνδρες οδηγούς. Στις ομάδες υψηλής διακινδύνευσης φαίνεται να ανήκουν άτομα που οδηγούν με έντονη συγκινησιακή φόρτιση αντί λογική. Αυτό σημαίνει ότι εκνευρίζονται εύκολα για τα λάθη των άλλων οδηγών ή πεζών, μεταχειρίζονται τα αυτοκίνητά τους ως μέσα επίδειξης παρά μεταφοράς, οδηγούν χωρίς σαφή προορισμό αλλά απλά για την ευχαρίστησή τους, αναπτύσσουν μεγάλες ταχύτητες χωρίς την ανάλογη προσοχή (Berg 1994). Επιπλέον, στις ομάδες υψηλής διακινδύνευσης ανήκαν και οι οδηγοί που συμπεριφέρονταν επιθετικά (Berg 1994; Chliaoutakis et al, 2002). Έτσι για παράδειγμα, οι νέοι οδηγοί θεωρούν ότι διαθέτουν καλύτερη αντίληψη και οδηγική ικανότητα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία οδηγούς. Υπερεκτιμούν με αυτό τον τρόπο τις δυνατότητές τους. Αυτό έρχεται να γίνει ακόμα πιο ανησυχητικό, στην έρευνα Berg, όταν δει κανείς ότι οι νέοι θεωρούν απίθανο να εμπλακούν σε αυτοκινητική σύγκρουση και έτσι οι μηχανισμοί αυτοπροστασίας και η συνείδηση της ασφάλειας εκπίπτουν ακόμα περισσότερο. Τα αποτελέσματα όμως αυτά δε σημαίνουν ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να θεωρούνται ως ομάδες υψηλής διακινδύνευσης. Πρέπει αντίθετα οι ερευνητές να σχεδιάζουν εκλεπτυσμένες μελέτες στην αναγνώριση και καταγραφή των ομάδων υψηλής διακινδύνευσης αντί να προβαίνουν σε λανθασμένες γενικεύσεις.

Για τα άτομα που ανήκουν στις λεγόμενες ομάδες υψηλής διακινδύνευσης, η οδήγηση μοιάζει να αποτελεί μια ξεχωριστή εμπειρία στην καθημερινότητά τους. Με αυτή τη λογική, είναι κατανοητό γιατί οι νέοι ισχυρίζονται καμιά φορά ότι το να οδηγείς με υψηλή ταχύτητα είναι διασκεδαστικό. Άλλοι, που επίσης ανήκουν στις ομάδες υψηλής διακινδύνευσης, εκτονώνουν την επιθετικότητά τους μέσω της οδήγησης. Γίνεται δηλαδή η οδήγηση η βαλβίδα εκτόνωσης σωρευμένης επιθετικότητας για

μια ομάδα ανθρώπων (Chliaoutakis et al, 2002). Αντιθέτως, στις ομάδες χαμηλής διακινδύνευσης δε βρέθηκε ότι η καθ' εαυτού οδήγηση αποτελεί με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ευχαρίστηση, ούτε βρέθηκε να τους αρέσει η ιδέα των άτυπων αγώνων δρόμου (Berg, 1994). Ο Berg δίνει έμφαση ωστόσο στις διαφοροποιήσεις που συναντώνται μέσα στην ίδια ηλικιακή ομάδα αναγνωρίζοντας έτσι πως ανάμεσα στα νεαρά άτομα υπάρχουν και εκείνοι που δε διατρέχουν υψηλό ρίσκο εμπλοκής σε τροχαία σύγκρουση, λόγω ακριβώς του τρόπου ζωής που έχουν επιλέξει. Επίσης η διαφοροποίηση που προτείνει ο Berg έναντι προγενέστερων ερευνών στο θέμα είναι ότι με τη χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας, διέκρινε διαφορές από άτομο σε άτομο μέσα στην ίδια κατηγορία υψηλής ή χαμηλής διακινδύνευσης. Με την ίδια λογική, δεν υπάρχουν αυστηρές διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στο τρόπο ζωής των ομάδων υψηλής διακινδύνευσης από τα αντίστοιχα των ομάδων χαμηλής διακινδύνευσης. Υπάρχουν δηλαδή ομοιότητες ανάμεσα στις δύο ομάδες, μια που μοιράζονται τα χαρακτηριστικά της νεανικής ηλικίας, σε κάθε περίπτωση. Όλες αυτές οι παρατηρήσεις που διατυπώνει ο Berg αποσκοπούν στη μελλοντική ενασχόληση των ερευνητών με αυτές. Παρ' όλα αυτά, η ανεργία φαίνεται να αφορά περισσότερο τις ομάδες υψηλής διακινδύνευσης. Η ίδια εικόνα διαμορφώνεται και σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση. Τα επίπεδα μόρφωσης είναι κατώτερα σε άτομα που εντάσσονται στις ομάδες υψηλής διακινδύνευσης και μάλιστα τα άτομα που ανήκουν στις ομάδες αυτές δείχνουν να έχουν πιο περιορισμένες φιλοδοξίες και όνειρα από τους συνομηλίκους τους που ανήκουν στις ομάδες χαμηλής διακινδύνευσης. Ο Berg κάνει επίσης μια αναφορά στους τύπους των lifestyles που πρότεινε παλιότερα ο Schultze (1990) μια που φαίνεται να εμφανίζονται και στην έρευνα του Berg. Ο Schultze πρότεινε επτά διαφορετικά πρότυπα τρόπου ζωής, από τα οποία τα τρία σχετίζονται με τη ριψοκίνδυνη οδήγηση. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε στο «χαρούμενο πρότυπο», το «πρότυπο δράσης» και «ασυμβίβαστο πρότυπο».

Παρακάτω, συζητώντας τον ρυθμό της ζωής για κάθε ομάδα ξεχωριστά βρέθηκε ότι οι ανήκοντες στην ομάδα υψηλής διακινδύνευσης προτιμούν ένα γρήγορο ρυθμό ζωής, δείχνουν προτίμηση στην ένταση και στην ταχύτητα. Από την άλλη μεριά, όσοι διατρέχουν μικρότερο κίνδυνο εμπλοκής σε τροχαία σύγκρουση ακολουθούν έναν πιο ήρεμο τρόπο ζωής και φροντίζουν συγχρόνως να ενδιαφέρονται για την αυτογνωσία τους και την ενδοσκόπηση. Ακόμη, έχει βρεθεί ότι σε ζητήματα καθημερινότητας, η μεν ομάδα υψηλής διακινδύνευσης νοιάζεται κυρίως να βρει δουλειά ή να διατηρήσει τη δουλειά που ήδη έχει, η δε ομάδα χαμηλής

διακινδύνευσης αφιερώνει την καθημερινότητά της στη μελέτη και στην προετοιμασία για τις εξετάσεις. Επιπλέον, τα ενδιαφέροντα και τα χόμπι των δύο διαφορετικών ομάδων μοιάζει να διαφέρουν. Για παράδειγμα, όσοι ανήκουν στις ομάδες υψηλής διακινδύνευσης τρέφουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις νέες τεχνολογίες, τα σπορ, τα αυτοκίνητα και τις μηχανές, όπως επίσης και τη μουσική κλπ. Οι νέοι που ανήκουν στην αντίθετη ομάδα, ενδιαφέρονται κυρίως για τον αθλητισμό, τη μουσική και τον ρουχισμό (Berg, 1994). Τα ενδιαφέροντα των ομάδων υπαινίσσονται επίσης το πού προτιμά η κάθε ομάδα να διαθέσει χρήματα. Αυτή η παράμετρος δίνει το έναυσμα για τη συζήτηση του style σε κάθε ομάδα, το οποίο και αποτελεί ένα βασικό στοιχείο του τρόπου ζωής. Η ομοιότητα μεταξύ των δύο ομάδων βρίσκεται στον ορισμό του στυλ. Τόσο οι μεν όσο και οι δε βρίσκουν ότι το στυλ είναι με τι μοιάζει ο καθένας, πώς μοιάζουν οι ίδιοι, και πώς ο καθένας έχει μια ευαισθησία απέναντι στο στυλ. Οι διαφορές ξεκινούν ωστόσο στους χαρακτηρισμούς που αφορούν στο στυλ. Η ομάδα υψηλής διακινδύνευσης το βλέπει ως κάτι το πολυτελές, πολυέξοδο και μοντέρνο. Η ομάδα χαμηλής διακινδύνευσης όμως το χαρακτηρίζει ως απλό και καθαρό. Η προοπτική των ομάδων ως προς την κατάρτιση ενός στυλ επίσης διαφέρει. Η ομάδα υψηλής διακινδύνευσης βλέπει το στυλ σαν κάτι λαμπερό που ονειρεύεται να κατακτήσει και εμφανίζονται έτσι όσοι ανήκουν στην ομάδα αυτή ως μη ρεαλιστές. Απεναντίας, η ομάδα χαμηλής διακινδύνευσης δεν τρέφει απατηλές φιλοδοξίες σχετιζόμενες με έναν πολυτελή τρόπο ζωής, αλλά ονειρεύεται ρεαλιστικές κατακτήσεις, όπως το να αφήσει την προσωπική της σφραγίδα σε ό,τι κάνει (δημιουργικότητα). Αυτές οι αντιλήψεις αντανακλώνται βέβαια και στα αυτοκίνητα που επιλέγουν οι μεν και οι δε. Οι ομάδες υψηλής διακινδύνευσης γοητεύονται και προτιμούν γρήγορα, ακριβά και επώνυμα αυτοκίνητα όπως π.χ. Φεράρι, ενώ οι ομάδες χαμηλής διακινδύνευσης συμβιβάζονται με την ιδέα ενός απλά πρακτικού αυτοκινήτου.

Τα ζητήματα κουλτούρας επίσης διερευνήθηκαν στην επιστημονική έρευνα (Berg 1994; Chliaoutakis 1999) και μάλιστα προέκυψαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Ο Berg επικεντρώθηκε κυρίως στην παρακολούθηση ταινιών και την ανάγνωση βιβλίων. Οι ομάδες υψηλής διακινδύνευσης διαβάζουν βιβλία και βλέπουν ταινίες απλά για να περάσει η ώρα και δεν επιλέγουν δύσκολη θεματολογία στα βιβλία και στα φιλμ. Μόνο τρεις άνθρωποι στις ομάδες υψηλής διακινδύνευσης έσπασαν αυτό το πρότυπο, σημειώνει ο Berg, αλλά σε αδρές γραμμές βρέθηκε μια συνολική απόρριψη των έργων για διανοούμενους. Ακριβώς τα αντίθετα εκφράστηκαν από τα άτομα που ανήκουν στις ομάδες χαμηλής

διακινδύνευσης. Τους αρέσει να παρακολουθούν ταινίες και να διαβάζουν βιβλία, μια που αποτελεί γι' αυτούς σημαντικό ψυχαγωγικό μέσο. Δεν απορρίπτουν έργα με δύσκολα νοήματα και μάλλον δείχνουν να τα προτιμούν. Όμως υπάρχει μια ομοιότητα σε ζητήματα κουλτούρας ανάμεσα στις δύο ομάδες, και αυτή αφορά στις μουσικές προτιμήσεις. Εκεί οι διαφορές είναι ανεπαίσθητες και δύσκολο να καταγραφούν.

Όταν η συζήτηση έρχεται στις ηθικές αξίες, σημειώνονται και πάλι μεγάλες διαφορές μεταξύ των ομάδων και μάλιστα μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην ομάδα υψηλής διακινδύνευσης. Κατ' αρχάς τα άτομα της ομάδας, που εμφανίζεται να εμπλέκονται σε διακινδυνευμένη οδηγική συμπεριφορά, βρίσκουν δύσκολο το να ορίσουν με σαφήνεια τα ηθικά όριά τους, ενώ τα άτομα της αντίθετης ομάδας δεν φαίνεται να συμφωνούν με την κατά συνθήκη ηθική που εμφανίζουν οι πρώτοι. Έτσι η ομάδα υψηλής διακινδύνευσης αποδέχεται ηθικά την κατανάλωση αλκοόλ σε συνδυασμό με την οδήγηση, ενώ οι χαμηλής διακινδύνευσης το βρίσκουν απαράδεκτο. Το κοινό τους χαρακτηριστικό ωστόσο είναι ότι και οι μεν και οι δε οδηγούν με γρήγορες ταχύτητες και παραβιάζουν τους κανονισμούς. Ενώ λοιπόν συμφωνούν στην προοπτική πιο αυστηρών προστίμων για το αλκοόλ κατά την οδήγηση, ωστόσο η διαφορά είναι στην ηθική αποτίμηση του θέματος: αυτοί που ανήκουν στις ομάδες χαμηλής διακινδύνευσης αναγνωρίζουν ότι δεν είναι σωστό να οδηγούν υπό την επήρεια του αλκοόλ. Ακόμα, τα άτομα της ομάδας χαμηλής διακινδύνευσης το βρίσκουν εύκολο να κατονομάσουν τους παραβάτες του Κ.Ο.Κ. Έχουν επίγνωση ότι οι άντρες είναι πιο συχνά οι παραβάτες, ενώ η αντίθετη ομάδα δείχνει να μην υποψιάζεται τα χαρακτηριστικά εκείνων που είναι πιο συχνά παραβάτες. Είναι ακόμα αξιοσημείωτο ότι μεταξύ των ομάδων κανείς δεν προθυμοποιείται να κάνει κάτι για την αποτροπή του φαινομένου της διακινδυνευμένης οδήγησης. Ενώ βρέθηκαν και στις δύο ομάδες άτομα με κοινωνικές ανησυχίες, ωστόσο δεν φαίνεται να μπορούν να κάνουν προτάσεις για την πρόληψη των τροχαίων. Τέλος, στην περίπτωση που συνεπιβαίνει στο αυτοκίνητο κάποιο ανήλικο άτομο, και οι δύο ομάδες δηλώνουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα και αυξημένη ασφάλεια.

Ένας Δανός επιστήμονας επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του τρόπου ζωής και της οδηγικής συμπεριφοράς. Από τις αναλύσεις προέκυψαν τρεις βασικές κατηγορίες που καθεμία περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις. Αναφορικά, οι κατηγορίες είναι: ο ελεύθερος χρόνος, οι φίλοι και το οδηγικό πρότυπο. Οι τρεις κατηγορίες μαζί μορφοποιούν ένα πρότυπο δράσης που εφαρμόζεται σε διάφορες περιστάσεις και περιβάλλοντα. Έτσι η κατηγορία «ελεύθερος χρόνος» έχει δύο διαστάσεις,

την οργάνωση και τα ενδιαφέροντα, όπου και οι δύο διαστάσεις καθορίζουν τον ελεύθερο χρόνο. Μεταξύ των οδηγών χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, η συντροφιά των φίλων βρέθηκε να είναι η πρώτη προτεραιότητα στην ιεράρχηση του ελεύθερου χρόνου. Μάλιστα η συγκεκριμένη ομάδα δε δηλώνει ότι συμμετέχει σε οργανωμένες δραστηριότητες και αναφέρει μόλις και μετά βίας κάποιες ενασχολήσεις ελεύθερου χρόνου. Οδηγοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, αλλά και πάλι όχι υψηλό, δίνουν έμφαση σε οργανωμένες δραστηριότητες και οι συναντήσεις με φίλους έρχονται ως δεύτερη προτεραιότητα.

Σε ό,τι αφορά στις διαστάσεις που ανακαλύφθηκαν στην κατηγορία «φίλοι», εντάσσονται η δομή της ομάδας και η κοινωνική ζωή. Τα άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου για παράδειγμα δήλωσαν ότι πρώτα συναντώνται με τους φίλους τους και μετά αποφασίζουν όλοι μαζί για το πώς θα περάσουν το χρόνο τους μαζί. Δείχνουν έτσι να μην ενδιαφέρονται για την ατομική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Περιγράφουν την κοινωνική τους ζωή σε συνάρτηση με την παρουσία των φίλων χωρίς όμως προγραμματισμένες κοινές δραστηριότητες. Έτσι, όταν κάποιο αυτοκίνητο είναι διαθέσιμο, προτιμούν να οδηγούν χωρίς προορισμό, παρά μόνο για την ευχαρίστηση της οδήγησης. Ο ρόλος του αυτοκινήτου στις συγκεκριμένες παρέες είναι συνεκτικός και συγχρόνως γοητευτικός μια που τους προσφέρει επιπλέον εμπειρίες. Αντίθετα τα άτομα που ανήκουν στην ομάδα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου συναντώνται με τους φίλους τους ανάλογα με τη δραστηριότητα ή την περίπτωση. Το να οδηγούν παρέα με φίλους μπορεί να το περιέγραψαν ως μια ευχάριστη διαδικασία αλλά η διαφορά από τους προηγούμενους ήταν ότι ήταν οργανωμένη.

Τέλος, η κατηγορία «οδηγητικά πρότυπα» περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις: «διασκέδαση» και «αυτο-έκφραση». Τα άτομα χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου αναφέρθηκαν, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, με ιδιαίτερο ενθουσιασμό σε ιστορίες για επικίνδυνες καταστάσεις κατά την οδήγηση. Η οδήγηση έμοιαζε να είναι μια κοινή εμπειρία που λειτουργούσε συνεκτικά. Το αυτοκίνητο, ακολούθως, αποτελεί μέσο επίδειξης, ανταγωνισμού και αυτο-έκφρασης. Ο κίνδυνος επίσης αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό ως ξεχωριστό βίωμα. Μάλιστα σε ομαδικές συνεντεύξεις η αναφορά στον κίνδυνο από τον ερευνητή συνάντησε τον ομαδικό ενθουσιασμό, που οδήγησε σε μια παθιασμένη συζήτηση γύρω από τις εμπειρίες των συνεντευξιζόμενων, με αποτέλεσμα να προκύπτουν ολοένα και περισσότερες ιστορίες επικίνδυνης οδήγησης. Αντίθετα όμως, η ομάδα του υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου δεν έδειξε ενθουσιασμό και πά-

θος στην ιδέα και την εμπειρία της ριψοκίνδυνης οδήγησης. Επίσης τα άτομα της εν λόγω ομάδας δεν έδειξαν να θεωρούν την οδήγηση ως σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητάς τους και ήταν λιγότερο συγκινησιακά φορτισμένα και αναλυτικά όταν αναφέρονταν σε αυτή.

9. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Όπως είδαμε από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο όρος τρόπος ζωής επιδέχεται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη χρήση του σε εμπειρικές μελέτες με διαφορετικό περιεχόμενο. Επειδή ακριβώς η έννοια του lifestyle δεν μετράει πολλά χρόνια ζωής, δεν έχει ακόμα ωριμάσει πλήρως και δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία στην ακαδημαϊκή κοινότητα για τον ορισμό της. Εναπόκειται με άλλα λόγια στη θεωρητική κατάρτιση του ερευνητή να ορίσει και να εφαρμόσει το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου στην εμπειρική του δουλειά είτε πρόκειται για έρευνα είτε για παρέμβαση. Γι' αυτό μπορεί κανείς να συναντήσει στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλες προσεγγίσεις.

Παρ' όλα αυτά, η έννοια «τρόπος ζωής» έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στη μελέτη της διακινδυνευμένης συμπεριφοράς. Όπως είδαμε πιο πάνω, οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν στον τρόπο ζωής σε σχέση με την υιοθέτηση συμπεριφορών διακινδύνευσης –ιδιαίτερα κατά την οδήγηση. Στη διερεύνηση του τρόπου ζωής παρατηρούμε να χρησιμοποιούνται πολλές διαστάσεις της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Για παράδειγμα, έχει αναζητηθεί το κοινωνικο-δημογραφικό προφίλ των σύγχρονων ανθρώπων, οι πολιτισμικές τους προτιμήσεις, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, οι ενασχολήσεις τους, οι φιλοδοξίες και τα όνειρά τους για το μέλλον, η θρησκευτικότητα τους, η σχέση τους με τους φίλους και η επιρροή της οικογένειας κλπ.

Είναι σημαντικό επίσης οι έρευνες και οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στον ελληνικό χώρο να διακρίνουν τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες του πληθυσμού-στόχου έναντι των αντίστοιχων πληθυσμών των οικονομικά αναπτυγμένων χωρών. Ένα ανάλογο επιχείρημα αναπτύσσει η Dixey, αναφερόμενη στην ιδεολογική μεροληψία της προαγωγής υγείας υπέρ των βιομηχανοποιημένων χωρών του δυτικού κόσμου. Επικεντρωμένη στα ατυχήματα στη Νιγηρία, η Dixey παρατηρεί ότι οι παρεμβάσεις πρόληψης των ατυχημάτων διεξάγονται κατά κάποιο

τρόπο στις αναπτυσσόμενες χώρες, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των τελευταίων. Η έκβαση λοιπόν των παρεμβάσεων είναι αμφίβολη, σε αυτές τις περιπτώσεις (Dixey, 1999). Έτσι για παράδειγμα, παρεμβάσεις για τον τρόπο ζωής του ατομικιστή και ορθολογιστή δυτικού ανθρώπου, δε μπορούν να επιτύχουν σε κοινωνίες μοιρολατρικές, όπως η Νιγηριανή για παράδειγμα. Με αφορμή τις παρατηρήσεις της Dixey, μπορούμε να διατυπώσουμε την πρόταση για ουσιαστικότερη προσοχή της ιδιαιτερότητας της ελληνικής κουλτούρας, στους κόλπους της οποίας παράγεται ο τρόπος ζωής.

Βιβλιογραφία

- Berg, H. Y. 1994, *Lifestyle, traffic and young drivers: an interview study*, Swedish Road and Transport Research Institute, Linköping, Sweden.
- Berg, H., Eliasson, K., Palmkvist, J., & Gregersen, N. 1999, «Learner drivers and lay instruction - how socio-economic standing and lifestyle are reflected in driving practice from the age of 16», *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, vol. 2, no. 3, pp. 167-179.
- Bina, M., Graziano, F., & Bonino, S. 2005, «Risky driving and lifestyles in adolescence», *Accident Analysis & Prevention*, vol. In Press, Corrected Proof.
- Chaney, D. 1996, *Lifestyles* Routledge, London.
- Chliaoutakis, J., Darviri, C., & Demakakos, P. 1999, «The impact of young drivers' lifestyle on their road traffic accident risk in greater Athens area», *Accident Analysis & Prevention*, vol. 31, no. 6, pp. 771-780.
- Chliaoutakis, J., Gnardellis, C., Drakou, I., Darviri, C., & Sboukis, V. 2000, «Modelling the factors related to the seatbelt use by the young drivers of Athens», *Accident Analysis & Prevention*, vol. 32, no. 6, pp. 815-825.
- Chliaoutakis, J., Demakakos, P., Tzamalouka, G., Bakou, V., Koumaki, M., & Darviri, C. 2002, «Aggressive behavior while driving as predictor of self-reported car crashes», *Journal of Safety Research*, vol. 33, no. 4, pp. 431-443.
- Chliaoutakis J., Koukouli S., Lajunen T. & Tzamalouka G., 2005. Lifestyle Patterns as Predictors of Driving Behavior in Urban Areas of Greece. *Transportation Research, Part F*, 8 (6): 413-428
- Cockerham, W. C., Hinote, B. P., Cockerham, G. B., & Abbott, P. 2006, «Health lifestyles and political ideology in Belarus, Russia, and Ukraine», *Social Science & Medicine*, vol. 62, no. 7, pp. 1799-1809.
- de Blok, B., de Greef, M., ten Hacken, N., Sprenger, SR., Postema, K., & Weempe, JB. 2006, «The effects of a lifestyle physical activity counseling program with feedback of a pedometer during pulmonary rehabilitation in patients with COPD: A pilot study», *Patient Education and Counseling*, vol. In Press, Corrected Proof.
- Dixey, R. A. 1999, «"Fatalism", accident causation and prevention: issues for health promotion from an exploratory study in a Yoruba town, Nigeria», *Health Education Research*, vol. 14, no. 2, pp. 197-208.
- Furlong, A. & Cartmel, F. 1997, *Young People and Social Change* Open University Press, Buckingham.
- Hambrecht, R. & Gielen, S. 2005, «Essay: Hunter-gatherer to sedentary lifestyle», *The Lancet*, vol. 366, no. Supplement 1, p. S60-S61.

- Harrison, R. A., McElduff, P., & Edwards, R. 2006, «Planning to win: Health and lifestyles associated with physical activity amongst 15,423 adults», *Public Health*, vol. 120, no. 3, pp. 206-212.
- Miegel F. (1990). Values and lifestyles. A theoretical, methodological and empirical review. Lund Sociologiska institutionen vid Lunds Universitet. Rapport No 20.
- Miles, S. 2000, *Youth Lifestyles in a Changing World* Open University Press, Buckingham.
- Moorhouse, H. 1989, «Models of work, models of leisure», in *Leisure for leisure: Critical essays*, C. Rojek, ed., Macmillan, London.
- Powles, J. 2002, *Public health policy in developed countries* Oxford University Press, Oxford.
- Raphael, D. 2002, «Bridging the gap between knowledge and action on the societal determinants of cardiovascular disease: how one Canadian community effort hit – and hurdled – the lifestyle wall», *Health Education*, vol. 103, no. 3, pp. 177-189.
- Reimer, B. 1988, «No values-new values? Youth and postmaterialism», *Scandinavian Journal of Political Studies*, vol. 11, no. 4, pp. 347-359.
- Sarri K.O., Kafatos A.G., Higgins S. 2005. Is religious fasting related to iron status in Greek Orthodox Christians? *Br J Nutr* 94(2):198-203
- Schultze, H. 1990, *Lifestyle, Leisurestyle and Traffic Behavior of Young Drivers* Swedish Road and Traffic Research Institute, Linköping.
- Sobel, M. 1981, *Lifestyles and social structure: Concepts, definitions, analyses* Academic Press, New York.
- Thorogood, N. 1992, «What is the relevance of sociology for health promotion?», in *Health Promotion: disciplines, diversity and developments*, 2nd edn, R. Bunton & G. Macdonald, eds.
- Tzamalouka G., Parlalis S., Soultatou P., Chliaoutakis J. 2007. Applying the concept of lifestyle in association with aggression and violence in Greek couples: *Journal of Aggressive Behaviour*, 33:73-85
- Τζαμαλούκα Γ., Χατζηφωτίου Σ., Χλιαουτάκης Ι. 2006^α. Συμπεριφορές συναισθηματικής κακομεταχείρισης σε ενήλικα ζευγάρια: ένα μοντέλο με προγνωστικό δείκτη τον τρόπο ζωής. *ΤΟ ΒΗΜΑ των κοινωνικών επιστημών*, 46:113-155.
- Τζαμαλούκα Γ., Παπαδακάκη Μ., Σουλτάτου Π., Στοϊκίδου Μ., Κοντογιάννης Θ., Χλιαουτάκης Ι. 2006^β. Νυσταλέα οδήγηση και ημερήσια υπνηλία ως προγνωστικοί δείκτες της διακινδύνευσης αυτοκινητικής σύγκρουσης. *ΤΟ ΒΗΜΑ των κοινωνικών επιστημών*, Μάρτιος, 45:73-98,

- Ulmer, D. 1984, «Societal influences on health and life-styles», *Western Journal of Medicine*, vol. 141, no. 6, pp. 793-798.
- Warensjo, E., Ohrvall, M., & Vessby, B. 2006, «Fatty acid composition and estimated desaturase activities are associated with obesity and lifestyle variables in men and women», *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, vol. 16, no. 2, pp. 128-136.
- Zeedyk, M. S. & Wallace, L. 2003, «Tackling children's road safety through edutainment: an evaluation of effectiveness», *Health Education Research*, vol. 18, no. 4, pp. 493-505.



Ευρωπαϊκά συμβούλια εργασίας: δυσλειτουργίες, αποτελεσματικότητα και η αναθεώρηση της οδηγίας 94/45/EK

Θεόδωρος Κουτρούκης*

Περίληψη

Η αναγκαιότητα για κοινωνική συνοχή και παρακίνηση των εργαζομένων οδήγησε στην υιοθέτηση της οδηγίας 94/45/EK για τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια Εργασίας (ΕΣΕ). Το γεγονός αυτό αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο του εγχειρήματος για τον ευρωπαϊσμό των εργασιακών σχέσεων στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το άρθρο αυτό επιχειρεί να εξετάσει τις κύριες απόψεις των κοινωνικών εταίρων σχετικά με την αναθεώρηση της Οδηγίας για τα ΕΣΕ και περιλαμβάνει πραγματολογικό υλικό από αντίστοιχες πρακτικές. Επιπλέον, περιλαμβάνεται η συγκριτική συζήτηση των αποτελεσμάτων δύο σχετικών ερευνών, που διεξήχθησαν σε ευρωπαϊκή και ελληνική κλίμακα.

Η συζήτηση δείχνει πως οι θετικές επιδράσεις από τη λειτουργία των ΕΣΕ μπορούν να βελτιστοποιηθούν διαμέσου της αναθεώρησης της σχετικής οδηγίας αλλά και μιας αποτελεσματικής ενεργοποίησης των λειτουργιών των εργασιακών σχέσεων.

1. Εισαγωγή

Ο προβληματισμός σχετικά με την αναγνώριση ενός ρόλου για τους εργαζόμενους στις πολυεθνικές εταιρίες και ομίλους άρχισε να απασχο-

* Ο Θεόδωρος Κουτρούκης είναι οικονομολόγος Ph.D. και διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και στο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

λεί τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τις αρχές της δεκαετίας του εβδομήντα. Για την προώθηση, ωστόσο, μορφών ενημέρωσης και διαβούλευσης των εργαζομένων σε υπερεθνικό επίπεδο, χρειάστηκαν δυόμισι δεκαετίες επίπονων διαπραγματεύσεων και συζητήσεων μέχρι να βρεθεί διέξοδος την 22α Σεπτεμβρίου 1994 με την υιοθέτηση της οδηγίας 94/45/ΕΚ για τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια Εργασίας (ΕΣΕ)¹. Η οδηγία αυτή αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο του εγχειρήματος για την καθιέρωση μιας κοινωνικής διάστασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πεδίο της επιχειρηματικής δραστηριότητας, επειδή παρέχει στους εργαζομένους το δικαίωμα πληροφόρησης και διαβούλευσης ως μέρος της προσπάθειας για την ανάπτυξη μιας κοινωνικά υπεύθυνης διοίκησης των πολυεθνικών επιχειρήσεων και ομίλων στην εποχή της παγκοσμιοποίησης².

Στόχος της οδηγίας 94/45/ΕΕ είναι η εξασφάλιση, βελτίωση και ενίσχυση της ορθής ενημέρωσης και διαβούλευσης των εργαζομένων σε επιχειρήσεις ή ομίλους επιχειρήσεων κοινοτικής κλίμακας. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού προτείνεται η σύσταση ενός ΕΣΕ με πρωτοβουλία των εργαζομένων ή των εκπροσώπων τους η/ και της κεντρικής διοίκησης της επιχείρησης ή του ομίλου και εφόσον δεν προτιμηθεί από τα ενδιαφερόμενα μέρη κάποια άλλη διαδικασία κατάλληλη για τη διεθνική ενημέρωση και διαβούλευση³.

Το πεδίο εφαρμογής της Οδηγίας 94/45/ΕΕ (αλλά και της συγγενούς οδηγίας 97/74/ΕΕ για την επέκταση των ΕΣΕ στο Ηνωμένο Βασίλειο) αφορά αποκλειστικά σε Κοινοτικής Κλίμακας Επιχειρήσεις ή Ομίλους Επιχειρήσεων, των οποίων ο συνολικός αριθμός του προσωπικού τους υπερβαίνει τους 1000 εργαζομένους στα κράτη μέλη, εφόσον έχουν 2 τουλάχιστον εγκαταστάσεις ή επιχειρήσεις που απασχολούν τουλάχιστον 150 άτομα σε δύο ή περισσότερα κράτη μέλη⁴.

Οι μηχανισμοί για την ενημέρωση και διαβούλευση των εργαζομένων πρέπει να καλύπτουν όλες τις εγκαταστάσεις της επιχείρησης ή όλες τις εταιρίες του ομίλου που βρίσκονται εγκατεστημένες στα κράτη μέλη, ανεξάρτητα από το αν η κεντρική διεύθυνση της επιχείρησης ή η ελέγχουσα επιχείρηση του ομίλου βρίσκεται εγκατεστημένη σε αυτά. Με αυτό τον τρόπο εμπλέκονται και οι εταιρίες ή όμιλοι, η έδρα των οποίων βρίσκεται εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εφόσον αναπτύσσουν δραστηριότητες σε δύο τουλάχιστον χώρες μέλη.

Στα ΕΣΕ που συστήθηκαν μέχρι τώρα διαμορφώθηκαν δύο κυρίως πρότυπα. Το πρώτο απαρτίζεται μόνο από εκπροσώπους των εργαζομένων, που διαβουλεύονται κατά περίπτωση με τη διοίκηση. Το δεύτερο είναι μικτής σύνθεσης με τη συμμετοχή εκπροσώπων και των δύο πλευρών⁵.

Τα θέματα που συνήθως απασχολούν τα υφιστάμενα ΕΣΕ είναι η διάρθρωση των επιχειρήσεων, η οικονομική κατάσταση και τα οικονομικά αποτελέσματα της εταιρίας/ομίλου, οι εξελίξεις στην παραγωγικότητα και τις αγορές, οι εταιρικές πολιτικές απασχόλησης και οι μεταβολές στο εργατικό δυναμικό, οι επενδύσεις, οι σημαντικές αλλαγές στην οργάνωση των επιχειρήσεων, η εισαγωγή νέων μεθόδων εργασίας και οι αλλαγές στην παραγωγή, οι συγχωνεύσεις, εξαγορές και συνενώσεις, η διακοπή της λειτουργίας των επιχειρήσεων και οι ενδεχόμενες περικοπές εγκαταστάσεων ή σημαντικών τομέων δραστηριότητας, η υγιεινή και ασφάλεια των εργαζομένων, θέματα σχετικά με το περιβάλλον και ζητήματα που σχετίζονται με τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση του προσωπικού των επιχειρήσεων.

Τα ΕΣΕ είναι θεσμοί που δεν έχουν ακόμη κριθεί οριστικά, ως προς τη συμβολή τους στον αναπροσανατολισμό των εργασιακών σχέσεων τόσο σε υπερεθνικό, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Μολαταύτα, η μέχρι σήμερα πορεία τους έχει δημιουργήσει έναν αξιοσημείωτο πλούτο απόψεων και θέσεων αναφορικά με τη δυνατότητά τους να συνδράμουν τον ευρωπαϊσμό των εργασιακών σχέσεων στις χώρες μέλη της Ε.Ε., να βελτιώσουν τις εργασιακές σχέσεις στις επιχειρήσεις και ομίλους που εμπίπτουν στην οδηγία και να διευκολύνουν τις προσπάθειες των εργατικών συνδικάτων να συντονίσουν τη δραστηριότητά τους⁶. Όπως σημειώνει ο Schulten⁷, τα ΕΣΕ θα δημιουργήσουν νέες (υπερεθνικές) μορφές ρύθμισης στις εργασιακές σχέσεις με συνέπεια να αποδυναμωθούν περαιτέρω τα εθνικά συστήματα ρύθμισης. Αυτή η εξέλιξη θα μπορούσε να οδηγήσει σε μία κατάτμηση των εργασιακών σχέσεων στην Ευρώπη σε δύο σχετικά ανεξάρτητα συστήματα: το ένα στις μεγάλες επιχειρήσεις που θα διαθέτουν ενεργά ΕΣΕ και θα εστιάζεται στο επίπεδο της εταιρίας/ ομίλου και το άλλο στις μικρότερες παραγωγικές μονάδες με εγχώρια διάσταση που θα εδράζεται στις ποικίλες εθνικές παραδόσεις και πρακτικές.

Επιπλέον, για πολλά ευρωπαϊκά συνδικάτα, τα ΕΣΕ θα μπορούσαν να εκληφθούν ως κίνδυνος δημιουργίας ενός υπερεθνικού «νεοσυνδικαλισμού», που θα κλόνιζε τον παραδοσιακό –εθνικά προσανατολισμένο– τους ρόλο. Άλλωστε, έχει εκφραστεί και ο φόβος πως, αν τα ΕΣΕ παραμείνουν ένα σώμα εργατικής εκπροσώπησης απομονωμένο από τις άλλες μορφές συλλογικής έκφρασης των εργαζομένων, σύντομα θα περιπέσουν σε ανυποληψία και θα εξοβελιστούν –στην πράξη– από το επίκεντρο των εργασιακών σχέσεων στη Γηραιά Ήπειρο. Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός πως λίγοι μόνο εκπρόσωποι του προσωπικού στα εθνικά συμβούλια εργαζομένων έχουν πειστεί ότι η ανάπτυξη των ΕΣΕ μπορεί να συνδράμει θε-

τικά το έργο τους. Επιπλέον, ελάχιστο ή/και ανύπαρκτο φαίνεται πως είναι το ενδιαφέρον του προσωπικού των πολυεθνικών εταιριών για το ρόλο των ΕΣΕ, ενώ η λειτουργία τους σπάνια συμπεριλαμβάνεται στα θέματα συζήτησης των συνελεύσεων των εργαζομένων στο τοπικό επίπεδο⁸.

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται αρχικά η αποτύπωση του τρέχοντος προβληματισμού σχετικά με τη διαδικασία αναθεώρησης της οδηγίας 94/45/ΕΚ και γενικότερα με το ζήτημα της αντιμετώπισης των δυσλειτουργιών των ΕΣΕ. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα σχετικά σημεία από δύο σχετικές πανευρωπαϊκές έρευνες, και σχολιάζονται κριτικά τα κύρια ευρήματα μιας σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σχετικά με τα ζητήματα που θα πρέπει να θίξει η επικείμενη αναθεώρηση της Οδηγίας.

2. Η αναθεωρητική διαδικασία της οδηγίας για τα ΕΣΕ

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προβλέποντας πιθανώς τα προβλήματα που θα μπορούσαν να αναδυθούν από την πρακτική εφαρμογή μιας καινοτόμου οδηγίας στο νευραλγικό πεδίο των πολυεθνικών επιχειρήσεων, περιέλαβε στο αρχικό κείμενο και την αναγκαιότητα επανεξέτασης της οδηγίας 94/45/ΕΚ μέχρι τις 22.9.1999, εξέλιξη που μέχρι σήμερα δεν δρομολογήθηκε. Επομένως, κατά το άρθρο 15 της Οδηγίας, η Επιτροπή πρέπει να επανεξετάσει, σε συνεννόηση με τα άλλα κράτη-μέλη και τους κοινωνικούς εταίρους σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τις λεπτομέρειες εφαρμογής της παρούσας οδηγίας και, ιδίως, να εξετάσει αν τα κατώτατα αριθμητικά όρια για το προσωπικό είναι ενδεδειγμένα, έτσι ώστε να προτείνει στο Συμβούλιο τις αναγκαίες τροποποιήσεις, αν αυτό κριθεί αναγκαίο. Η διαδικασία αυτή άρχισε πρόσφατα, με τη δρομολόγηση της πρώτης φάσης διαβουλεύσεων της Επιτροπής με τους κοινωνικούς εταίρους για την επανεξέταση της Οδηγίας, ενώ το άρθρο ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των ανάλογων ζητημάτων υπό το πρίσμα των νομοθετικών πρωτοβουλιών της Ε.Ε. και της αντίστοιχης δραστηριότητας των κοινωνικών εταίρων.

Όπως ήταν λοιπόν αναμενόμενο τον Απρίλιο του 2004 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινίασε τις διαβουλεύσεις με τους κοινωνικούς εταίρους σε ευρωπαϊκή κλίμακα σχετικά με τα αναγκαία μέτρα για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των ΕΣΕ, συμπεριλαμβανομένου και του ενδεχο-

μένου για αναθεώρηση της Οδηγίας 94/45/EK. Ειδικότερα, σε ένα ενδιαφέρον έγγραφό της, που τιτλοφορείται «*Η εφαρμογή στην πράξη της οδηγίας 94/45/EK για τη θέσπιση μιας ευρωπαϊκής επιτροπής επιχείρησης και ορισμένες πτυχές που ενδεχομένως χρήζουν αναθεώρησης*», η Επιτροπή αποτιμά τη μέχρι τότε λειτουργία των ΕΣΕ, εξετάζει τις ευρύτερες νομοθετικές εξελίξεις για συναφή ζητήματα στο πλαίσιο της Ε.Ε. την τελευταία δεκαετία, αποτυπώνει τις εξελίξεις στο πλαίσιο λειτουργίας των ΕΣΕ, (συμφωνίες για σύσταση ΕΣΕ, επιχειρηματικές αναδιαρθρώσεις, διεύρυνση της Ε.Ε. κ.λπ) και διατυπώνει τρία θεμελιώδη ερωτήματα στα οποία οι κοινωνικοί εταίροι θα πρέπει να γνωμοδοτήσουν⁹:

- Πώς μπορεί να διασφαλιστεί ότι η δυνατότητα των ΕΣΕ να προωθούν εποικοδομητικό και καρποφόρο υπερεθνικό κοινωνικό διάλογο στο επίπεδο των επιχειρήσεων, ο οποίος θα ωφελήσει τις επιχειρήσεις και τους εργαζομένους τους, μπορεί να αξιοποιηθεί πλήρως τα επόμενα χρόνια;
- Ποιες είναι οι πιθανές κατευθύνσεις της δράσης της Επιτροπής σε αυτό το πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης, ενδεχομένως, και της αναθεώρησης της οδηγίας για τα ΕΣΕ;
- Ποιος είναι ο ρόλος που οι κοινωνικοί εταίροι πιστεύουν πως πρέπει να διαδραματίσουν αντιμετωπίζοντας τα αμφιλεγόμενα ζητήματα που αναδύονται από τις πρόσφατες κριτικές τους θέσεις στο πλαίσιο διαχείρισης της αλλαγής και των κοινωνικών της συνεπειών;

Οι δύο κύριοι κοινωνικοί εταίροι σε ευρωπαϊκό επίπεδο (ETUC και UNICE) ανταποκρίθηκαν στο κείμενο εργασίας της Επιτροπής. Έτσι, η ευρωπαϊκή εργοδοτική οργάνωση (UNICE) υπογράμμισε ότι αντιτίθεται έντονα σε κάθε εγχείρημα αναθεώρησης της οδηγίας, ενώ και σημειώνει πως η δράση της Ε.Ε. θα πρέπει να επικεντρωθεί στην παρακολούθηση της μεταφοράς και εφαρμογής της οδηγίας στα νέα κράτη μέλη και στην ανταλλαγή εμπειριών των ΕΣΕ και των άλλων διαδικασιών πληροφόρησης και διαβούλευσης των εργαζομένων στις κοινοτικές κλίμακας επιχειρήσεις, και τη μάθηση μέσα από αυτές, στο πλαίσιο της διεύρυνσης της Ε.Ε.

Από την άλλη πλευρά, η Συνομοσπονδία των Ευρωπαϊκών Εργατικών Συνδικάτων (ETUC) συμφώνησε με την αναγκαιότητα αναθεώρησης της οδηγίας και ειδικότερα πρότεινε ορισμένα κομβικά σημεία, στα οποία θα πρέπει να εστιαστεί η ενδεχόμενη νομοθετική πρωτοβουλία της επιτροπής. Τα σημεία αυτά είναι¹⁰:

- Αποσαφήνιση των εννοιών της πληροφόρησης και της διαβούλευσης.

- Αναγνώριση του ρόλου των εργατικών συνδικάτων στα ΕΣΕ.
- Αύξηση του μέγιστου αριθμού των μελών των ΕΣΕ (από 17 σε 28).
- Αποσαφήνιση της διαδικασίας επαναδιαπραγμάτευσης των συμφωνιών για τη σύσταση ΕΣΕ.
- Πρόβλεψη για μία δεύτερη έκτακτη συνάντηση του ΕΣΕ (κάθε χρόνο), όταν εξαιρετικές συνθήκες επιδρούν στα συμφέροντα των εργαζομένων σε αξιοσημείωτο βαθμό.
- Μείωση της περιόδου διαπραγματεύσεων για τη σύσταση ΕΣΕ (από 3 σε 1 χρόνο)
- Καλύτερος προσδιορισμός της έννοιας της «ελέγχουσας επιχείρησης».
- Διασφάλιση της πρόσβασης των μελών του ΕΣΕ στο εργατικό δυναμικό που αντιπροσωπεύουν και τους αντίστοιχους χώρους εργασίας.
- Καλύτερος προσδιορισμός της έννοιας της «εμπιστευτικότητας» των πληροφοριών.
- Διασφάλιση επαρκών προβλέψεων για επιβολή ποινών στις περιπτώσεις παραβιάσεων της Οδηγίας ή/και των συμφωνιών σύστασης ΕΣΕ.
- Πρόσβαση των εργατικών συνδικάτων σε πληροφόρηση σχετικά με την πλήρωση των προϋποθέσεων από επιχειρήσεις για τη σύσταση ΕΣΕ (αριθμός εργαζομένων ανά θυγατρική και στο σύνολο του ομίλου).
- Πρόβλεψη για προπαρασκευαστικές και απολογιστικές συναντήσεις των εκπροσώπων των εργαζομένων στα Ειδικά Διαπραγματευτικά Σώματα και τα ΕΣΕ.
- Διευκόλυνση της εκπαίδευσης των εκπροσώπων των εργαζομένων στα ΕΣΕ με διασφάλιση του δικαιώματός τους να διοργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα και να λαμβάνουν άδεια για την παρακολούθησή τους.
- Καθιέρωση του δικαιώματος του ΕΣΕ να διαθέτει έναν αμειβόμενο εμπειρογνώμονα σε όλες τις συναντήσεις και έναν δεύτερο, όταν αυτό κριθεί απαραίτητο.
- Καθιέρωση του δικαιώματος συμμετοχής ενός εμπειρογνώμονα στις συναντήσεις του Ειδικού Διαπραγματευτικού Σώματος με την κεντρική διοίκηση του ομίλου.
- Δικαίωμα εκλογής επιτροπής μελών από τα μέλη του ΕΣΕ, και διασφάλιση των απαραίτητων πόρων και χρόνου για τη λειτουργία της.
- Πραγματοποίηση δύο τουλάχιστον συναντήσεων των μελών του ΕΣΕ κάθε χρόνο.

- Διασφάλιση της μετάφρασης όλων των απαραίτητων εγγράφων για την ενημέρωση των μελών του ΕΣΕ σε όλες τις αναγκαίες γλώσσες καθώς και της επαρκούς διερμηνείας σε όλες τις κύριες, προπαρασκευαστικές και απολογιστικές συναντήσεις του ΕΣΕ.
- Σαφής ένταξη των επιχειρησιακών πολιτικών υγιεινής και ασφάλειας, εκπαίδευσης και κατάρτισης, περιβάλλοντος και ίσων ευκαιριών στα ζητήματα ευρωπαϊκού ενδιαφέροντος που θα πρέπει να συζητούνται στα ΕΣΕ σύμφωνα με τις επικουρικές ρυθμίσεις της Οδηγίας.
- Διασφάλιση της ισορροπίας του φύλου στη σύνθεση της εργατικής αντιπροσωπείας στο ΕΣΕ.
- Άρση της εξαίρεσης από την Οδηγία των επιχειρήσεων για τις επιχειρήσεις «ιδεολογικής καθοδήγησης» (π.χ. μέσα μαζικής επικοινωνίας).
- Άρση της εξαίρεσης από την Οδηγία των πληρωμάτων των εμπορικών ναυτιλιακών επιχειρήσεων.
- Αποσαφήνιση του κριτηρίου της «διεθνικότητας» για την αποδοχή ενός ζητήματος προς ενημέρωση και συζήτηση στο ΕΣΕ και ανάθεση στην κεντρική διοίκηση της εταιρίας της ευθύνης για να αποδείξει ότι ένα ζήτημα αφορά μόνο σε μία χώρα.
- Μείωση των ορίων του εργατικού δυναμικού των επιχειρήσεων για τη σύσταση ΕΣΕ σε 500 εργαζόμενους με παράλληλη τροποποίηση του απαραίτητου αριθμού προσωπικού σε 100 τουλάχιστον εργαζόμενους σε δύο χώρες μέλη.
- Καθιέρωση της υποχρέωσης των επιχειρήσεων να αποστέλλουν ένα αντίτυπο των συμφωνιών σύστασης ΕΣΕ σε ένα ουδέτερο και αμοιβαία αποδεκτό σώμα (π.χ. Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας), ώστε να διασφαλιστεί η δημόσια διαθεσιμότητά τους.

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει όμως και η σχετική γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής (ΕΥΡΟΚΕ), σχετικά με τις πτυχές της οδηγίας 94/45/ΕΚ, που ενδέχεται να χρειάζονται αναθεώρηση. Ειδικότερα, η ΕΥΡΟΚΕ θεωρεί ότι τα πιο αποφασιστικά προβλήματα για τη λειτουργία των ΕΣΕ είναι¹¹:

- 1) το περιεχόμενο της διεθνικής πληροφόρησης και διαβούλευσης, δηλ. η ποιότητα της τακτικής και ακριβούς ενημέρωσης από τη διεύθυνση και από τα μέλη προς τους συναδέλφους τους, καθώς και η ακριβής μετάδοσή της σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

- 2) η επίδραση της διεθνικής πληροφόρησης και διαβούλευσης, δηλ. η ρήτρα εμπιστευτικότητας των πληροφοριών που ιδίως στις περιπτώσεις αναδιαρθρώσεων αποτελεί πεδίο τριβών και μετριάζεται μόνο με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.

Επιπλέον, η ΕΥΡΟΚΕ θεωρεί ότι η επικείμενη επανεξέταση της Οδηγίας θα πρέπει να ασχοληθεί μεταξύ άλλων με τις έννοιες του «ωφέλιμου έργου» και της «έγκαιρης» ενημέρωσης και διαβούλευσης με τους εργαζόμενους, το πεδίο εφαρμογής της οδηγίας και την έννοια της επιχείρησης, το θέμα της εκπροσώπησης και της αναλογικότητας της εκπροσώπησης στα ΕΣΕ, τον αντίκτυπο των ΕΣΕ στον κοινωνικό διάλογο που διεξάγεται στην επιχείρηση σε κάθε χώρα, τη δυνατότητα των εκπροσώπων των ΕΣΕ να μεταβαίνουν στις εγκαταστάσεις των εργαζομένων που εκπροσωπούν και να επικοινωνούν με τους εκπροσώπους των εργαζομένων στις εγκαταστάσεις αυτές, το θέμα των σχέσεων των ΕΣΕ με τις ρυθμιστικές αρχές του τομέα του ανταγωνισμού¹².

Είναι ανάγλυφα αποτυπωμένο στις θέσεις και απόψεις των κοινωνικών εταίρων ότι τα ΕΣΕ παρέχουν την ευκαιρία στην εταιρία να αποκομίσει ορισμένα οφέλη, όπως είναι η διευκόλυνση της μεταφοράς των απόψεων της κεντρικής διοίκησης σε όλους τους εργαζόμενους της εταιρίας και συνεπώς η καλύτερη κατανόηση της επιχειρησιακής στρατηγικής από τους τελευταίους, η αύξηση της εμπιστοσύνης μεταξύ της διεύθυνσης και των εργατικών εκπροσώπων, η ανάπτυξη της επιχειρησιακής κουλτούρας, η βελτίωση του στρατηγικού σχεδιασμού, η αύξηση της παραγωγικότητας κ.α.¹³. Ευκαιρίες για οφέλη από τη λειτουργία των ΕΣΕ αναδύονται και για τους εργαζόμενους, όπως είναι η απόκτηση απευθείας πληροφόρησης από την κεντρική διοίκηση του ομίλου, η χρήση των κεκτημένων πληροφοριών στις εθνικές διαδικασίες συλλογικών διαπραγματεύσεων, η βελτίωση των διεθνών επαφών των εκπροσώπων των εργαζομένων, η μεταφορά εμπειρίας για τις «καλές πρακτικές» εργασιακών σχέσεων στο επιχειρησιακό επίπεδο και ο καλύτερος συντονισμός δράσης των συνδικαλιστικών οργανώσεων.

3. Η αναγκαιότητα της αναθεώρησης: Τα ΕΣΕ στην πράξη

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι τα ΕΣΕ που δημιουργήθηκαν κατά την πρώτη δεκαετία από την υιοθέτηση της Οδηγίας χαρακτηρίστηκαν από την εμφάνιση μερικών σημαντικών προβλημάτων που σχετίζονται με τις υφιστάμενες διαφορές στα εθνικά συστήματα εργασιακών σχέσεων αλλά και με τις αδυναμίες του θεσμικού πλαισίου. Τα πιο σοβαρά προβλήματα που συνήθως αναφέρονται είναι: α) τα ΕΣΕ συνομιλούν με τα στελέχη των επιχειρήσεων που είναι αρμόδια να καθορίζουν το γενικό πλαίσιο της στρατηγικής της εταιρίας/ ομίλου και όχι με εκείνα που χειρίζονται τα τρέχοντα ζητήματα των εργασιακών σχέσεων β) τα μέλη των ΕΣΕ αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλληλοκατανόησης της κουλτούρας των εργασιακών σχέσεων στις εκπροσωπούμενες χώρες γ) διαπιστώνεται χρονική υστέρηση στην παροχή της κατάλληλης πληροφόρησης προς την εργατική πλευρά και μάλιστα στο επίπεδο που η τελευταία θίγεται (εθνικό ή παραγωγικής μονάδας) δ) η αμοιβαία επωφελής συνεργασία μεταξύ των ΕΣΕ, των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των εθνικών θεσμών εργατικής συμμετοχής δεν έχουν προσεγγίσει τον επιθυμητό βαθμό¹⁴.

Τα μέλη των ΕΣΕ έχουν ασκήσει έντονη κριτική στην πληροφόρηση που παρέχεται από τις εταιρίες και κυρίως σχετικά με την έλλειψη ακριβούς και λεπτομερούς τεκμηρίωσης¹⁵. Επιπλέον, στις περιπτώσεις παροχής σύνθετης χρηματοοικονομικής, στρατηγικής, τεχνικής και οργανωτικής πληροφόρησης συνήθως υφίσταται δυσκολία στην επεξεργασία και αξιολόγηση των πληροφοριών από τα μέλη των ΕΣΕ, ιδίως όταν δεν είναι διασφαλισμένη η συμβολή εξωτερικών εμπειρογνομόνων. Όσο για τη διαβούλευση, αυτή μάλλον ενεργοποιείται σε εξαιρετικές περιπτώσεις και, βέβαια, η κεντρική διοίκηση είναι αυτή που αποφασίζει για την έκταση και την ένταση της διαδικασίας.

Επιπλέον, σε ένα σεμινάριο που διοργάνωσε το Μάρτιο του 1998 η Συνομοσπονδία Ευρωπαϊκών Συνδικάτων, αναδύθηκαν ως κυριότερα εμπόδια –μάλλον «τεχνικού» χαρακτήρα– που αντιμετωπίζουν τα ΕΣΕ, τα ακόλουθα¹⁶:

- Έλλειψη τοπικής εκπροσώπησης σε μερικούς τομείς παραγωγής, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επιλογή εκπροσώπων των εργαζομένων.

- ❑ Έλλειψη εθνικού συντονισμού ανάμεσα στους ποικίλους μηχανισμούς εργατικής αντιπροσώπευσης, που αποτρέπει και το συντονισμό τους στο επίπεδο της επιχείρησης.
- ❑ Ανεπαρκής αποσαφήνιση των όρων «πληροφόρηση» και «διαβούλευση», που δημιουργεί σύγχυση για τα ακριβή δικαιώματα των εργαζομένων.
- ❑ Περιορισμένη αναγνώριση του ρόλου των εργατικών συνδικάτων.
- ❑ Ύπαρξη προβλέψεων σε συμφωνίες σύστασης για την υποχρέωση των μελών των ΕΣΕ να διαθέτουν επαρκή κατανόηση της αγγλικής γλώσσας.
- ❑ Ανεπάρκεια διαθέσιμων πόρων για υπηρεσίες διερμηνείας ή για εκπαίδευση των μελών των ΕΣΕ σε θέματα ξένων γλωσσών.
- ❑ Περιορισμοί στη χρηματοδότηση και τις προβλέψεις για προκαταρκτικές συναντήσεις.
- ❑ Απουσία του δικαιώματος εκλογής επιτροπών από τα μέλη των ΕΣΕ για να συγκαλούν ειδικές συναντήσεις σε εξαιρετικές περιπτώσεις ή να διαβουλεύονται με την κεντρική διοίκηση της εταιρίας/ομίλου σε μόνιμη βάση.
- ❑ Έλεγχος της ατζέντας των συζητούμενων θεμάτων από την κεντρική διοίκηση και ανεπαρκής παροχή χρόνου στους εκπροσώπους των εργαζομένων, ώστε να υποδείξουν πρόσθετα θέματα ή να μελετήσουν επαρκώς εκείνα που θέτει η εταιρία.
- ❑ Περιορισμένα όρια στις αρμοδιότητες των ΕΣΕ, που δεν έχουν ακόμη διευρυνθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Από τις απόψεις που διατύπωσαν οι συμμετέχοντες είναι φανερό ότι η εργατική πλευρά, δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένη από τις εξελίξεις στο πεδίο της πρακτικής εφαρμογής της οδηγίας 94/45/EK, δεδομένου ότι η εμπειρία έχει καταδείξει προβλήματα που πιθανώς δεν μπόρεσε να προβλέψει ο ευρωπαίος νομοθέτης. Επομένως, η επικείμενη αναθεώρηση της οδηγίας θα μπορούσε να αντιμετωπίσει ορισμένα από αυτά τα προβλήματα.

Ακόμη, δε λείπουν και τα εμπόδια που εδράζονται στην εσωτερική λειτουργία των ΕΣΕ. Σύμφωνα με σχετική εμπειρική έρευνα, που εκπονήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 από το γερμανικό Ίδρυμα Friedrich Ebert με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εργατικών αντιπροσώπων στα ΕΣΕ, τα μέλη των ΕΣΕ πολλές φορές αντιλαμβάνονται τα ΕΣΕ

ως προέκταση των εθνικών δομών εργασιακών σχέσεων και τα χρησιμοποιούν για εθνικούς σκοπούς, ενώ τα μέλη των ΕΣΕ από τη χώρα καταγωγής της εταιρίας/ομίλου κυριαρχούν στα ΕΣΕ και με αυτόν τον τρόπο περιθωριοποιούν τα μέλη που προέρχονται από τις χώρες υποδοχής¹⁷. Επίσης, ο σύγχρονος προβληματισμός συνδικαλιστικής προέλευσης σχετικά με τα ΕΣΕ αναφέρεται στα ζητήματα της έγκαιρης πληροφόρησης των ΕΣΕ για τις εξελίξεις στον όμιλο, της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των ΕΣΕ και των εθνικών συμμετοχικών θεσμών, της εξειδίκευσης των συμφωνιών για τα ΕΣΕ και της τύχης των ΕΣΕ στις περιπτώσεις συγχώνευσης εταιριών¹⁸. Στη λειτουργία των ΕΣΕ δε λείπουν και άλλα εμπόδια κοινωνικο-πολιτιστικού χαρακτήρα που σχετίζονται με την εσωτερική επικοινωνία, όπως είναι οι γλωσσικές διαφορές, η ανεπαρκής γνώση των συστημάτων εργασιακών σχέσεων και των προβλέψεων του εργατικού δικαίου σε κάθε χώρα, η έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη των ΕΣΕ και η αβεβαιότητα για το ρόλο και την πρακτική εφαρμογή του θεσμού. Ακόμη, μερικά άλλα εμπόδια δομικού χαρακτήρα είναι τα ανεπαρκή συστήματα επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφόρησης ανάμεσα στα μέλη των ΕΣΕ, η απουσία ενός οργανωτικού πυρήνα των ΕΣΕ (π.χ. εκτελεστικό όργανο, υποεπιτροπές εργασίας), η σύγκρουση αντικειμενικών σκοπών μεταξύ των διαφόρων εργατικών συνδικάτων κ.α.¹⁹.

Πέραν όμως των ζητούμενων θεσμικών παρεμβάσεων για την αποτελεσματική λειτουργία των ΕΣΕ, το ευρωπαϊκό συνδικαλιστικό κίνημα έχει υποβάλει και ορισμένα αιτήματα που αφορούν στη λειτουργία των ΕΣΕ στην πράξη και ειδικότερα: α) Τα μέλη των ΕΣΕ να λαμβάνουν εκπαίδευση –με χρηματοδότηση της εταιρίας– που θα τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται καλύτερα στα καθήκοντά τους, β) Τα ΕΣΕ να διαθέτουν την κατάλληλη υποστήριξη με απαραίτητες υπηρεσίες (γραμματεία, γραφείο, τεχνολογικό εξοπλισμό κ.λπ) και γ) Τα ΕΣΕ να έχουν τα μέσα για να επικοινωνούν απρόσκοπτα με τα μέλη τους σε όλες τις περιοχές όπου αναπτύσσονται δραστηριότητες της εταιρίας/ομίλου²⁰.

Άλλες πρωτοβουλίες για την άρση των δυσλειτουργιών των ΕΣΕ επιχειρηματολογούν υπέρ της αναγκαιότητας των ξεχωριστών συναντήσεων των εκπροσώπων των εργαζομένων στα ΕΣΕ πριν από τις συναντήσεις με την κεντρική διοίκηση, αλλά και της ελεύθερης επικοινωνίας των εκπροσώπων του προσωπικού από τη μητρική και τις θυγατρικές επιχειρήσεις. Σημαντική ακόμη θεωρούν την πραγματοποίηση των διαδικασιών πληροφόρησης και διαβούλευσης που προβλέπει η Οδηγία, πριν από τη λήψη των εταιρικών αποφάσεων, γιατί έτσι παρέχεται η δυνατότητα στο ΕΣΕ να επηρεάσουν την πολιτική της εταιρίας (π.χ. εφαρμογή 30ήμερης

συμφωνημένης αναστολής από την έναρξη της διαβούλευσης μέχρι την εφαρμογή των αντίστοιχων μέτρων πολιτικής). Κρίσιμα είναι, ωστόσο, και τα ζητήματα του χρονικού προσδιορισμού (timing) και της ποιότητας της πληροφόρησης που παρέχεται στα ΕΣΕ, της εμπιστευτικότητας και της υποχρέωσης απορρήτου που διέπουν το ρόλο των εξωτερικών εμπειρογνομόνων κ.α.

Ένας ακόμη τρόπος που έχει προταθεί για την υπέρβαση των τρεχόντων δυσλειτουργιών που αντιμετωπίζουν τα ΕΣΕ –και επιτείνονται από τον ανεπαρκή συντονισμό δράσης των ΕΣΕ σε ευρωπαϊκό ή εθνικό επίπεδο– είναι και η διασύνδεση αυτών των οργάνων, πράξη που θα μπορούσε να συνδράμει την πολυσήμαντη ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπροσώπων της εργατικής πλευράς και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης της τελευταίας. Η διασύνδεση των ΕΣΕ –με την αναγκαία υποστήριξη συνδικάτων και δικτύων εμπειρογνομόνων– μπορεί να αναδείξει τη θετική επίδραση που θα προκαλούσε η ανταλλαγή πληροφόρησης για τις υφιστάμενες «καλές πρακτικές» από τη λειτουργία των ΕΣΕ, να εξοικονομήσει πόρους για τον καλύτερο συντονισμό της συνδικαλιστικής εποπτείας των ΕΣΕ στο επίπεδο του κλάδου παραγωγής και να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα για τον προσδιορισμό πεδίων ρύθμισης για ενδεχόμενες τομεακές/κλαδικές συμφωνίες, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν το πρόπλασμα για συλλογικές διαπραγματεύσεις στο τομεακό/κλαδικό επίπεδο²¹. Άλλωστε, τα εργατικά συνδικάτα ήδη επιχειρούν να διαπραγματευτούν συμφωνίες, που θα βελτιώνουν τους όρους του περιεχομένου των συζητήσεων μεταξύ των διοικήσεων των εταιριών και των ΕΣΕ καθώς και τις υπηρεσίες που παρέχονται στα τελευταία. Οι συμφωνίες αυτές θεωρείται ότι θα πρέπει να σέβονται τη συνδικαλιστική εκπροσώπηση που προέρχεται εκτός των κόλπων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να μην υποσκάπτουν τις υφιστάμενες εθνικές διαδικασίες συλλογικής διαπραγμάτευσης ή να αποδυναμώνουν τις αρμοδιότητες των θεσμών βιομηχανικής δημοκρατίας στο τοπικό/εθνικό επίπεδο.

Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα των Waddington & Kerkhofs²², που εκπονήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 2000 για λογαριασμό του Ευρωπαϊκού Συνδικαλιστικού Ινστιτούτου, και στόχευε στη διερεύνηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή στην πράξη της οδηγίας 94/45/ΕΚ και συνέλεξε τις απόψεις των μελών των ΕΣΕ, καταγράφονται τα πιο σημαντικά ζητήματα που – κατά τους ερωτηθέντες αντιπροσώπους των εργαζομένων στα ΕΣΕ, θα πρέπει να συμπεριληφθούν στη νέα αναθεωρημένη οδηγία για τα ΕΣΕ (πίνακας 1). Είναι φανερό ότι τα θέματα της κάλυψης περισσότερων πολυεθνικών εταιριών από την οδηγία, της εκπαίδευσης των

εργατικών αντιπροσώπων στα ΕΣΕ, του καθορισμού συγκεκριμένων χρονικών ορίων στην πρόβλεψη της πληροφόρησης από τη διοίκηση, της πληροφόρησης σε μία ευρύτητα θεμάτων, των βελτιωμένων προβλέψεων για συναντήσεις της εργατικής πλευράς του ΕΣΕ, των συνδικαλιστικών δικαιωμάτων, και του προσδιορισμού συγκεκριμένων δικαιωμάτων του ΕΣΕ σε περίπτωση συγχώνευσης ή εξαγοράς είναι αυτά που κυριαρχούν στις προτιμήσεις των ερωτηθέντων εργατικών μελών των ΕΣΕ, ώστε να συμπεριληφθούν στο κείμενο της αναθεωρημένης οδηγίας²³.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΕΝΤΟΝΑ (%)	ΣΥΜΦΩΝΩ (%)	ΑΔΙΑΦΟΡΩ (%)	ΔΙΑΦΩΝΩ (%)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΕΝΤΟΝΑ (%)
Κάλυψη περισσότερων εταιριών από την οδηγία	45,9	41,6	10,9	1,6	0,0
Εκπαίδευση των εργατικών αντιπροσώπων στα ΕΣΕ	62,4	33,8	3,6	0,2	0,0
Συγκεκριμένα χρονικά όρια στην πρόβλεψη της πληροφόρησης από τη διοίκηση	60,2	33,2	4,0	1,8	0,9
Πληροφόρηση σε μία ευρύτητα θεμάτων	38,6	49,6	7,1	4,5	0,2
Περισσότερες προβλέψεις για συναντήσεις της εργατικής πλευράς του ΕΣΕ	49,3	38,7	8,0	3,8	0,2
Συνδικαλιστικά δικαιώματα	46,2	37,2	6,1	9,3	1,2
Συγκεκριμένα δικαιώματα του ΕΣΕ σε περίπτωση συγχώνευσης ή εξαγοράς	60,3	30,6	6,4	2,0	0,7
«Εθνική» ισορροπία στο ΕΣΕ σύμφωνα με το εργατικό δυναμικό	15,5	32,1	33,3	13,7	5,4
Περισσότερη υποστήριξη στη μετάφραση των πληροφοριών	33,6	48,3	14,7	3,4	0,0
Ελάχιστες προϋποθέσεις στην υποδομή του ΕΣΕ	38,2	48,0	10,2	3,4	0,3
Εγγύηση πρόσθετων αδειών για τους εργατικούς αντιπροσώπους στο ΕΣΕ	32,9	48,5	14,6	3,7	0,3

4. Μέθοδος και Αποτελέσματα

Σκοπός της έρευνας πεδίου ήταν η διερεύνηση της λειτουργίας των ΕΣΕ και της συμβολής τους α) στη δημιουργία προστιθέμενης αξίας στις θυγατρικές επιχειρήσεις των πολυεθνικών ομίλων που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα και β) στον ευρωπαϊσμό του ελληνικού συστήματος εργασιακών σχέσεων. Επιπλέον, το γεγονός ότι η έρευνα για τη λειτουργία των ΕΣΕ στην Ελλάδα είναι η πρώτη που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας ανέδειξε την αναγκαιότητα να προσεγγιστούν ορισμένες αναδυόμενες όψεις των εργασιακών σχέσεων σε πεδία, τα οποία μέχρι τώρα παρέμειναν μακριά από το φως της επιστημονικής έρευνας. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την έρευνα αυτή (στο πλαίσιο ενός ερευνητικού εγχειρήματος που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα την περίοδο 2002-2004 με τη συνδρομή του Παντείου Πανεπιστημίου και του Ευρωπαϊκού Συνδικαλιστικού Ινστιτούτου) συμπεριέλαβε μία σειρά από μελέτες περιπτώσεων με τη χρήση του «εργαλείου» της εστιασμένης συνέντευξης. Ειδικά, η εστιασμένη συνέντευξη, που χρησιμοποιήθηκε και σε αντίστοιχες έρευνες σε άλλες χώρες²⁴, «εστιάζεται στις υποκειμενικές απαντήσεις του ερωτώμενου για μια γνωστή κατάσταση στην οποία έχει συμμετάσχει και η οποία έχει αναλυθεί από τον συνεντευκτή πριν από τη συνέντευξη»²⁵.

Η εστιασμένη συνέντευξη, που προσφέρεται ιδιαίτερα για τις μελέτες περίπτωσης²⁶, χαρακτηρίζεται από ορισμένα στοιχεία, τα οποία τη διαφοροποιούν από άλλου τύπου συνεντεύξεις: (α) οι συμμετέχοντες έχουν συμμετάσχει σε μία προηγούμενη κατάσταση, (β) τα στοιχεία αυτής της κατάστασης έχουν αναλυθεί από τον ερευνητή, ο οποίος έχει καταλήξει σε μία σειρά υποθέσεων αναφορικά με την έννοια και τις επιδράσεις των προκαθορισμένων στοιχείων, (γ) ο ερευνητής συντάσσει ένα ερωτηματολόγιο-οδηγό για τη συνέντευξη που προσδιορίζει τις βασικές περιοχές της έρευνας και (δ) η συνέντευξη επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων που έχουν βιώσει τη συγκεκριμένη κατάσταση²⁷. Ειδικότερα, για τις ανάγκες της έρευνας πεδίου και ειδικότερα για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν τρία ειδικά σχεδιασμένα ημιδομημένα ερωτηματολόγια συνέντευξης. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις ελληνικές θυγατρικές πολυεθνικών εταιριών σε δύο κλάδους (τρόφιμα-ποτά, εμπορία-διύλιση πετρελαιοειδών-λιπαντικών) και –μεταξύ άλλων– εστιάστηκε στην καταγραφή των απόψεων των εκπροσώπων των εργαζομένων σχετικά με την αναγκαιότητα αναθεώρησης της οδηγίας 94/45/ΕΚ καθώς και τα σημεία στα οποία θα πρέπει να επικεντρωθεί αυτή η αναθεώρηση²⁸.

Ειδικότερα, καταγράφηκαν οι απόψεις των έντεκα (11) εκπροσώπων των εργαζομένων στα ΕΣΕ που λειτουργούν στους δύο κλάδους, ενώ αποτυπώθηκαν και οι θέσεις των τριών υπερκείμενων εργατικών οργανώσεων που καλύπτουν συνδικαλιστικά τους δύο κλάδους.

Στον πίνακα 2, φαίνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για την έγκαιρη ή όχι παροχή της αναγκαίας πληροφόρησης από την κεντρική διοίκηση στο ΕΣΕ για τα ζητήματα που προβλέπονται στην οδηγία και στην αντίστοιχη συμφωνία σύστασης του ΕΣΕ (δεύτερη σειρά) καθώς και για το ρόλο της υποχρέωσης εμπιστευτικότητας /απορρήτου ως παράγοντα παρεμπόδισης της πληροφόρησης των αντιπροσώπων των εργαζομένων στα ΕΣΕ, για θέματα που αναφέρονται στην ευρωπαϊκή πολιτική της εταιρίας/ομίλου (τρίτη σειρά).

Είναι πρόδηλο ότι μόνο μία μειοψηφική μερίδα (5/11) των συμμετεχόντων θεωρεί πως η προβλεπόμενη πληροφόρηση παρέχεται έγκαιρα από την εταιρία/όμιλο, ενώ σχετικά λίγοι (4/11) πιστεύουν ότι η πληροφόρησή τους για σημαντικά ζητήματα παρεμποδίστηκε από την απόρρητη φύση ορισμένων πληροφοριών.

Γι' αυτό το ζήτημα ένας αντιπρόσωπος των εργαζομένων σημείωσε ότι «χαρακτήρα απορρήτου έχει η εξειδίκευση των θεμάτων και όχι η γενική συζήτηση», ενώ ένας άλλος είπε πως «υπάρχουν αρνητικά παραδείγματα σε περιπτώσεις συγχωνεύσεων και εξαγορών, που η εταιρία δεν έδωσε εγκαίρως την απαραίτητη πληροφόρηση για να αποφύγει τυχόν αντιδράσεις». Ένας άλλος εργατικός αντιπρόσωπος σημείωσε ότι «οι απολύσεις γίνονται προγραμματισμένα, αλλά η εταιρία ανακοινώνει τις δυσμενείς αποφάσεις για τους εργαζόμενους σε ατομικό επίπεδο και όχι στο ΕΣΕ», ενώ ένας ακόμη υποστήριξε ότι «παρότι υπάρχει η υποχρέωση του απορρήτου, ειδικά για τα ζητήματα που σχετίζονται με το Χρηματιστήριο, οι σοβαρές επιχειρήσεις δεν μπορούν να το ρισκάρουν και να δίνουν πληροφόρηση σε ένα πολυπληθές όργανο, όπως το ΕΣΕ» (σημειώσεις από τη συνέντευξη).

ΕΤΑΙΡΙΑ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Θεωρείτε ότι η κεντρική διοίκηση του ομίλου παρέχει στο ΕΣΕ εγκαίρως την αναγκαία πληροφόρηση για τα ζητήματα που προβλέπονται στην οδηγία 94/45/ΕΚ;			✓				✓	✓	✓		✓
Πιστεύετε ότι η απαίτηση τήρησης της εμπιστευτικότητας/ του απορρήτου παρεμπόδισε την πληροφόρησή σας για σημαντικά ζητήματα της ευρωπαϊκής εταιρικής πολιτικής;			✓				✓	✓			✓

Στον πίνακα 3 απεικονίζονται οι προτάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ενδεχόμενη αναθεώρηση της οδηγίας 94/45/ΕΚ στο μέλλον (δεύτερη στήλη). Αξιοσημείωτη είναι η συχνότητα της αναφοράς των προτάσεων για την ενίσχυση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του ΕΣΕ και ιδίως με την αποσαφήνιση της «διαβούλευσης» και της μετατροπής της σε «διαπραγμάτευση».

ΕΤΑΙΡΕΙΑ	Τι θα προτείνετε να συμπεριληφθεί στην ευρωπαϊκή οδηγία 94/45/ΕΚ σε μια μελλοντική αναθεώρησή της;
1	–
2	- Αποσαφήνιση και ουσιαστικοποίηση του όρου «διαβούλευση» - Πρόβλεψη οργάνου επίλυσης διαφορών ΕΣΕ-κεντρικής διοίκησης - Πρόβλεψη για επιπτώσεις (ποινές) στους παραβάτες των συμφωνιών
3	- Προστασία των εργαζομένων από απολύσεις
4	- Αναβάθμιση και ουσιαστικοποίηση του ρόλου του ΕΣΕ και ενίσχυση των αρμοδιοτήτων του
5	- Θέματα τοπικού ενδιαφέροντος
6	- Η διαβούλευση να μετατραπεί σταδιακά σε διαπραγμάτευση - Ενίσχυση των δικαιωμάτων του ΕΣΕ - Μεγαλύτερη ευκρίνεια στους ρόλους των οργάνων (ΕΣΕ, σωματεία, συμβούλια εργαζομένων κ.λπ)
7	- Ενίσχυση του ΕΣΕ με αποφασιστικές αρμοδιότητες - Μετεξέλιξη του δικαιώματος διαβούλευσης σε δικαίωμα διαπραγμάτευσης
8	- Ενίσχυση του ΕΣΕ με αποφασιστικές αρμοδιότητες - Πρόβλεψη του δικαιώματος του ΕΣΕ να υπογράφει συμφωνίες με την κεντρική διοίκηση
9	- Αύξηση του αριθμού εκπροσώπων κάθε χώρας στο ΕΣΕ
10	- Έλεγχος από την Ε.Ε. της ορθής και ουσιαστικής εφαρμογής της οδηγίας 94/45/ΕΚ στις επιχειρήσεις
11	- Συμμετοχή του αντιπροσώπου των εργαζομένων στο ΕΣΕ από κάθε χώρα στην τοπική διοίκηση της εταιρίας για να εκφράζεται η άποψη των εργαζομένων και στο εθνικό επίπεδο

Τέλος, και οι εκπρόσωποι των τριών εργατικών συνδικάτων που καλύπτουν συνδικαλιστικά τους δύο κλάδους διατυπώνουν ορισμένες ενδιαφέρουσες προτάσεις σχετικά με την αναθεώρηση της οδηγίας 94/45/ΕΚ, που αφορούν στη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των ΕΣΕ, την καθιέρωση πιο εύκολων προϋποθέσεων και διαδικασιών συγκρότησής τους, την ενίσχυση του ρόλου των συνδικάτων και τη δυνατότητα των ΕΣΕ να υπο-

γράφουν συλλογικές συμβάσεις εργασίας. Οι προτάσεις αυτές καταγράφονται στον πίνακα 4.

ΦΟΡΕΑΣ	1	2	3
Τι θα προτείνετε να συμπεριληφθεί στην ευρωπαϊκή οδηγία για τα ΕΣΕ σε μία ενδεχόμενη μελλοντική αναθεώρησή της;	Να διευρυνθούν οι αρμοδιότητές τους και να γίνουν ευκολότερες οι διαδικασίες και οι προϋποθέσεις συγκρότησής τους.	Να ενισχυθεί και να φανεί ο ρόλος των συνδικάτων γιατί είναι η μόνη εγγύηση ότι τα όργανα αυτά θα μείνουν μακριά από διάφορες επιρροές.	Να υπογράφονται συλλογικές συμβάσεις εργασίας.

Τα ποικίλα προβλήματα που απορρέουν από την εμπειρία λειτουργίας των ΕΣΕ τόσο στο αποκεντρωμένο, όσο και στο κεντρικό επίπεδο θα μπορούσαν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο δυναμικής αντιμετώπισής τους. Η κατάταξη αυτή απεικονίζεται στον πίνακα 5. Είναι πρόδηλο ότι ανάλογα με τη φύση της δυσλειτουργίας που εμφανίζεται στο ΕΣΕ απαιτείται και ένα διαφορετικό επίπεδο αντιμετώπισης καθώς και μία ανάλογη μεθοδολογία. Επομένως, ενώ μία ομάδα ζητημάτων μπορεί να αντιμετωπιστεί με την αναθεώρηση της Οδηγίας, άλλα θέματα αποτελούν αντικείμενο της ιδρυτικής –και πάντως αναθεωρούμενης– συμφωνίας σύστασης του ΕΣΕ με διάλογο της κεντρικής διοίκησης και των εκπροσώπων της εργατικής πλευράς, μια τρίτη ομάδα ζητημάτων έχουν «τεχνικό» κυρίως χαρακτήρα και απαιτούν εσωτερικές προσαρμογές που θα αυξήσουν τη λειτουργική αποτελεσματικότητα του οργάνου, ενώ μια τέταρτη ομάδα θεμάτων σχετίζεται κυρίως με την εργατική πλευρά και τη στρατηγική της σε εθνική και υπερεθνική κλίμακα.

5. Συμπεράσματα

Από όσα αποτυπώθηκαν παραπάνω προκύπτει μια αξιοσημείωτη σύγκλιση απόψεων, σχετικά με τα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν με την αναθεώρηση της Οδηγίας 94/45/ΕΚ, ανάμεσα στους εκπροσώπους της εργατικής πλευράς τόσο στις μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες εδρεύουν πολυάριθμες πολυεθνικές εταιρίες, που καταγράφηκαν στην έρευνα των Waddington & Kerkhofs²⁹, όσο και στην Ελλάδα, όπου

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ	ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ
ΕΥΡΩΠ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΕΘΝΙΚΕΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΙΣ	ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΑΙΤΟΥΝ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ (ασά- φεια εννοιών, αριθμός μελών ΕΣΕ, εξαιρέσεις από την οδηγία, όρια ερ- γαζομένων για σύσταση ΕΣΕ, ποινές σε περιπτώσεις παραβίασης της Οδηγίας ή των συμφωνιών σύστασης ΕΣΕ κ.α.)	ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΟΔΗΓΙΑΣ ΕΣΕ ΔΙΑΜΕΣΟΥ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΕΥΡΩΠ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΤΑΙΡΩΝ Ή ΜΕ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ, ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΕΣΕ	ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΣΥΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΣΕ (αρ- μοδιότητες ΕΣΕ, εκλογή επιτροπών στο ΕΣΕ, εκπαίδευση εργατικών αντιπροσώπων στο ΕΣΕ κ.α.)	ΣΥΜΦΩΝΙΕΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ-ΕΣΕ ΔΙΑΜΕΣΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΟΜΙΛΟΥ/ ΕΤΑΙΡΙΑΣ
ΜΕΛΗ ΕΣΕ (ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ Η/ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ)	ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΕΣΕ (προκαταρκτικές και απολογιστικές συναντήσεις της εργατικής πλευράς, επικοινωνία των εργατικών εκπροσώπων μεταξύ των συναντή- σεων του ΕΣΕ κ.α.)	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΕΣΕ
ΕΡΓΑΤΙΚΑ ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ (ΕΘΝΙΚΑ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ), ΕΘΝΙΚΑ ΣΥΜΒΟΥΛΙΑ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ, ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΕΣΕ.	ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΕΚΠΡΟΣΩΠΩΝ ΣΤΟ ΕΣΕ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΣΥΝΔΙΚΑΤΩΝ (διαφορές εργατικών αντιπροσώπων, στην κουλτούρα, τη γλώσσα και την αντίληψη για τις εργασιακές σχέσεις, σχέσεις ΕΣΕ, εθνικών εργατικών συμβουλίων και εργατικών συν- δικάτων κ.α.)	ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΠΛΕΥΡΑΣ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ, ΒΕΛΤΙΣΤΟ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΠΛΕΥΡΑΣ, ΠΡΩΤΟΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

η σχετική έρευνα³⁰ αποτύπωσε τις απόψεις των εργατικών εκπροσώπων μιας χώρας ευρωπαϊκής περιφέρειας, που σπανίως αποτελεί χώρα προέλευσης πολυεθνικών ομίλων. Είναι, άλλωστε, αξιοσημείωτο το γεγονός ότι υφίσταται μια σημαντική σύγκλιση στις καταγεγραμμένες απόψεις των εργατικών αντιπροσώπων στα ΕΣΕ και στις τρεις σχετικές έρευνες –που αναλύθηκαν πιο πάνω– στα προς αναθεώρηση ζητήματα της οδηγίας 94/45/ΕΚ. Αυτό αποτελεί ισχυρή ένδειξη ότι οι εργατικοί εκπρόσωποι στα ΕΣΕ αντιλαμβάνονται με παρόμοιο τρόπο τις δυσλειτουργίες των ΕΣΕ, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους.

Τα κυριότερα προβλήματα που έχουν καταγράψει από τη λειτουργία των ΕΣΕ μέχρι σήμερα είναι εκείνα του απορρήτου των πληροφοριών και της εμπιστευτικότητας, το χρονικό σημείο παροχής της πληροφόρησης από την κεντρική διοίκηση στο ΕΣΕ, οι περιορισμένες αρμοδιότητες των

ΕΣΕ, οι ασάφειες ορισμένων εννοιών της Οδηγίας, η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του ΕΣΕ, οι ποινές στις περιπτώσεις παραβίασης των προβλέψεων της Οδηγίας ή των συμφωνιών σύστασης των ΕΣΕ, οι σχέσεις ανάμεσα στα ΕΣΕ και τα υπόλοιπα όργανα εργατικής αντιπροσώπευσης (συμβούλια εργαζομένων, εργατικά συνδικάτα κ.λπ.) και οι διαφορές μεταξύ των εκπροσώπων των εργαζομένων στα ΕΣΕ σε ζητήματα γλώσσας, νοοτροπίας, κουλτούρας, εμπειρίας από τις εργασιακές σχέσεις κ.α.

Τα ζητήματα που μπορούν να αντιμετωπιστούν με θεσμικές παρεμβάσεις είναι ευκολότερο να επιλυθούν και ήδη η σχετική διαδικασία με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής βρίσκεται σε εξέλιξη. Ωστόσο, τα θέματα που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των ποικίλων θεσμών εργατικής αντιπροσώπευσης και οι σημαντικές αποκλίσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις εργασιακές σχέσεις οι εκπρόσωποι των εργαζομένων διαφορετικής εθνικότητας στα ΕΣΕ μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μόνο στο πλαίσιο μιας μακρόπνοης διαδικασίας ευρωπαϊσμού/ σύγκλισης των εθνικών συστημάτων εργασιακών σχέσεων, ενίσχυσης της υπερεθνικής συνδικαλιστικής συνεργασίας στην Ευρώπη αλλά και γενικότερα της βαθμιαίας ανάδυσης μιας κοινής πολυπολιτισμικής ταυτότητας στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Είναι πρόδηλο ότι οποιαδήποτε θεσμική τροποποίηση στην Οδηγία 94/45/ΕΚ ελάχιστα θα μπορούσε να συνδράμει την προώθηση αυτού του στόχου. Αντίθετα στην επιδίωξη του στόχου αναφοράς (benchmark) της κοινωνικής Ευρώπης τον πρώτο λόγο έχει η κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών.

Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα ΕΣΕ θα μπορούσαν μεσοπρόθεσμα να διαδραματίσουν το ρόλο υπερεθνικών πυρήνων συλλογικής έκφρασης των εργαζομένων που θα διευκολύνουν τη δικτύωση των εργατικών συνδικαλιστικών οργανώσεων σε ευρωπαϊκή κλίμακα και συνεπώς την ανάδειξη ενός πιο αποτελεσματικού αντισταθμίσματος στην διογκούμενη ισχύ των πολυεθνικών οικονομικών κολοσσών. Η έκβαση του δύσκολου αυτού εγχειρήματος θα εξαρτηθεί τόσο από το θεσμικό πλαίσιο που προσφέρει η –ήδη αναθεωρούμενη– ευρωπαϊκή νομοθεσία, όσο –και κυρίως– από τη νέα ισορροπία των δυνάμεων της εργασίας και του κεφαλαίου στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Σημειώσεις

1. Γαβαλάς, 1991.
2. Κουζής, 2001.
3. Σπυρόπουλος, 1998· Κουτρούκης, 1998.
4. Κουτρούκης & Πετράς, 1997· Δεληγιάννη-Δημητράκου, 1997.
5. Κουτρούκης, 2004.
6. Κουτρούκης, 2004.
7. Schulten, 1996.
8. Friedrich-Ebert Stiftung, 1998.
9. European Commission, 2004.
10. ETUC, 2004.
11. Ευρωπαϊκή Οικονομική & Κοινωνική Επιτροπή, 2003.
12. Ευρωπαϊκή Οικονομική & Κοινωνική Επιτροπή, 2003.
13. Weber, Foster & Egriboz, 2000.
14. Κουτρούκης, 1998· CCOO, Alpha Conseil, FNV Formaat & TUC, 2001· ETUC & ETUI, 1996· Kerckhofs, 2000· Observatoire Social Européen, 1998· EIRONLINE, 2000· European Works Councils Bulletin, 2003· Buschak, 2000.
15. Gospel, Lockwood & Willman, 2000.
16. EIRONLINE, 1998.
17. Lecher & Rób, 1999:20.
18. Friedrich Ebert Foundation, 2001.
19. Friedrich-Ebert Stiftung, 1998:5.
20. EUROFIET, 1997:8.
21. Friedrich-Ebert Stiftung, 1998:8.
22. Waddington & Kerckhofs, 2003.
23. Waddington & Kerckhofs, 2003.
24. Waddington & Kerckhofs, 2003.
25. Cohen & Manion, 1997:377.
26. Yin, 1994:85.
27. Cohen & Manion, 1997:398.
28. Κουτρούκης, 2004.
29. Waddington & Kerckhofs, 2003.
30. Κουτρούκης, 2004.

Βιβλιογραφία

- Blanke, T. (1999), European Works Councils as an institution of European employee co-determination: overview of existing agreements, typical features of national transposition provisions, outstanding legal questions and demands for amendments to EWC Directive 94/45/EC, in ETUI, *A legal framework for European Industrial Relations*, Brussels, 39-56.
- Buschak, W. (2000), Review of the EWC Directive, *European Trade Union Yearbook 1999*, Brussels: ETUI, 161-172.
- Γαβαλάς, Ν. (1995), Η Οδηγία 94/45/ΕΚ για τα Ευρωπαϊκά Εργασιακά Συμβούλια, *Δίκαιο Επιχειρήσεων και Εταιριών*, 3, 161-164.
- CCOO, Alpha Conseil, FNV Formaat & TUC (2001), *European Works councils: Cases of good practices*, (synthesis report).
- Cohen, L. & Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση.
- Δεληγιάννη-Δημητράκου, Χ. (1997), Ενημέρωση και Διαβούλευση των εργαζομένων στις επιχειρήσεις και τους ομίλους κοινοτικής κλίμακας: Η Οδηγία 45/94 για τα Ευρωπαϊκά Εργασιακά Συμβούλια, *Δίκαιο Επιχειρήσεων και Εταιριών*, 12, 1151-1160.
- EIRONLINE (1998), *European Works Councils: The experience so far*, March, (ανασύρθηκε από το www.eiro.eurofound.ie/1998/03/features/EU9803191F.html στις 8.9.2001)
- EIRONLINE (2000), *Current EU information and consultation initiatives reviewed*, December, on line www.eiro.eurofound.ie/1999/11/features/EU9911211F.html.
- ETUC & ETUI (1996), *European Works Councils and the Europeanisation of industrial relations*, (conference report), Brussels, 2-4 October.
- ETUC (2004), *ETUC strategy in view of the revision of the European Works Councils Directive*, (Resolution adopted by the Executive Committee, 4-5 December 2003 and final agreement given by the Steering Committee on 13 February 2004, (ανασύρθηκε από το www.etuc.org στις 4.8.2004).
- European Commission (2004), *European Works Councils: Fully realizing their potential for employee involvement for the benefit of enterprises and their employees*, (consultation document), April (ανασύρθηκε από το www.eiro.eurofound.ie στις 6.7.2004).
- Euro-FIET (1997), *Achieving a Social Europe through the Social Dialogue and European Works Councils* (background report) for the 8th Euro- FIET Conference.

- European Works Councils Bulletin* (2003), Unions seek more influence for EWCs, 43, 4-9.
- Ευρωπαϊκή Οικονομική & Κοινωνική Επιτροπή (2003), *Η εφαρμογή στην πράξη της οδηγίας 94/45/EK για τη θέσπιση μιας ευρωπαϊκής επιτροπής επιχείρησης και ορισμένες πτυχές που ενδεχομένως χρήζουν αναθεώρησης* (διερευνητική γνωμοδότηση), SOC/139, CESE 1164/2003.
- Friedrich Ebert Foundation (2001), *Σεμινάριο με θέματα: Ευρωπαϊκά και Γερμανικά Εργασιακά Συμβούλια, Οργάνωση συνδικάτων, ασφαλιστικά –συνταξιοδοτικό*, Αθήνα, 23-24 Ιουλίου.
- Friedrich-Ebert Stiftung (1998), *Creation of European Works Councils: Impetus for the Europeanisation of Industrial Relations?* (discussion on 26th October 1998 in Brussels, background paper).
- Gospel, H., Lockwood, G. & Willman, P. (2000), *The right to know: disclosure of information for collective bargaining and joint consultation*, paper to IIRA 12th World Congress, Tokyo, May 29-June 2, 2000.
- Kerckhofs, P. (2000), *European Works Council: Literature overview*, Brussels: ETUI.
- Κουζής, Γ. (2001), *Εργασιακές Σχέσεις και Ευρωπαϊκή Ενοποίηση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Κουτρούκης, Θ. (1998), Οι νέοι συμμετοχικοί στις υπερεθνικές επιχειρήσεις: Το δυσεκπλήρωτο ενός χρόνιου αιτήματος, *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 11, 88-91.
- Κουτρούκης, Θ. (2004), *Εργασιακές Σχέσεις στις Πολυεθνικές Επιχειρήσεις: Η εμπειρία των Ευρωπαϊκών Συμβουλίων Εργασίας* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών.
- Κουτρούκης, Θ. & Πετράς, Ν. (1997), Ευρωπαϊκά Συμβούλια Επιχειρήσεων: Η επόμενη ημέρα του κοινωνικού διαλόγου στην Ευρώπη, *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 7, 43-60.
- Lecher, W. & Róbb, S. (1999), The constitution of European Works Councils: From information forum to social actor?, *European Journal of Industrial Relations*, 5, 1, 7-25.
- Observatoire Social Européen (1998), *La directive «Comite d'entreprise européen» etat des lieux avant révision*, (working paper No 21), OSE.
- Σπυρόπουλος, Γ. (1998), *Εργασιακές Σχέσεις στην Ελλάδα, την Ευρώπη και το διεθνή χώρο*, Α. Σάκκουλας: Αθήνα-Κομοτηνή.
- Schulten, T. (1996a), European Works Councils: Prospects for a New system of European Industrial Relations, *European Journal of Industrial Relations*, 2, 3, 303-324.

- Waddington, J. (2002), Views on the agenda of European Works Councils and on the revision of the Directive: a perspective from five countries, *European Trade Union Yearbook 2001*, Brussels: ETUI, 173-188.
- Waddington, J. & Kerckhofs, P. (2003), European Works councils: What is the current state of play?, *Transfer*, 9, 2, 322-339.
- Weber, T., Foster, P., & Egriboz, K.L. (2000), *Cost and Benefits of the European Works Councils Directive*, UK Department of Trade and Industry, Employment Relations Research Series No 9, Birmingham.
- Yin, R. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks: Sage.



Βιομηχανική κοινωνία & σύγχρονος άνθρωπος στη σκέψη του Χέρμπερτ Μαρκούζε

Γιώργος Σκουλάς*

«Αν έχουμε ακόμη μια ελπίδα, τη χρωστάμε
σ' αυτούς που δεν έχουν καμιά».

Βάλτερ Μπένγκιαμιν

Περίληψη

Σκοπός του παρακάτω κειμένου είναι η εξέταση της κοινωνίας και του ατόμου καθώς και η μεταξύ τους σχέση στην περίοδο που διανύουμε, του προηγμένου βιομηχανικά σταδίου του καπιταλιστικού σχηματισμού, υπό το πρίσμα του Χέρμπερτ Μαρκούζε. Το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται κυρίως στην ιδιαιτερότητα της στάσης και σκέψης του στοχαστή της κριτικής θεωρίας σε σχέση με τους άλλους θεωρητικούς που αποτέλεσαν τη σχολή της Φρανκφούρτης. Έμφαση δίνεται ουσιαστικά στον τρόπο που ο ίδιος ο Μαρκούζε ξεχωριστά αντιμετώπισε τα προβλήματα του καιρού του. Ειδικά στον τρόπο που επιθεώρησε τη μεταπολεμική περίοδο τόσο στους τομείς της τεχνολογίας και κοινωνίας όσο της πολιτικής και φιλοσοφίας και πώς τέλος ερμήνευσε τον εξελισσόμενο αστικό πολιτισμό.

* Ο Γιώργος Σκουλάς είναι Επίκ. Καθηγητής στο Τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Οικονομικών & Πολιτικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

1. Εισαγωγή

Στον κατάλογο των βασικών θεωρητικών της κριτικής σκέψης για τη σύγχρονη κοινωνία προστίθεται και ο Χέρμπερτ Μαρκούζε, ο οποίος αποτέλεσε βασικό μέλος της Σχολής της Φρανκφούρτης που ονομάστηκε *κριτική θεωρία*. Σύμφωνα με τον Χελντ, ο Μαρκούζε «συμμερίζεται την ανησυχία του Αντόρνο με την κριτική και την υπερβατικότητα της πραγματοποίησης και του φετιχισμού»¹. Επιπλέον, ακολουθεί την πορεία της σκέψης του Χορκχάϊμερ, τονίζοντας την «ατερμάτιστη φύση της διαλεκτικής, μια πιθανότητα στον άνθρωπο η οποία είναι ακόμη να πραγματοποιηθεί, την κεντρικότητα της ανθρώπινης πράξης στο σχηματισμό και καθορισμό της γνώσης καθώς και τη σπουδαιότητα των προσεγγίσεων για την κατανόηση του όλου»². Ο θεωρητικός όμως αυτός, δείχνει μια *αισιοδοξία* και επαναστατικότητα πράγμα που απουσιάζει από τους προηγούμενους θεωρητικούς. Εκείνο που χαρακτηρίζει τους προηγούμενους στοχαστές ήταν γενικά μια μελαγχολία που φάνηκε στη στάση τους και διαπέρασε στα περισσότερα κείμενά τους, ακριβώς το αντίθετο από μια τέτοια αισιοδοξία. Παρά τις επικαλύψεις ή ομοιότητες που παρουσιάζει το έργο του με τους παραπάνω στοχαστές, διακρίνονται και σημαντικές διαφορές θέσεων. Για παράδειγμα, αντί μια αναγνώριση των κειμένων της νεότητας του Μαρξ όπως έχουν κάνει εκείνοι, ο ίδιος τους δίνει μεγάλη έμφαση ειδικά στα χειρόγραφα. Επειδή η θεωρία της εργασίας και αλλοτρίωσης διατηρούν εξέχουσα θέση σε όλα τα έργα του, φαίνεται να είχε πιο μεγάλη επιρροή ο Μαρξ και ο Χέγκελ σε αυτόν παρά στους άλλους.

Η στάση του γενικά κατέδειξε ότι το κεντρικό ενδιαφέρον του κι η διαρκής ενασχόλησή του με τον κλασσικό μαρξισμό ήταν αναμφίβολα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους στοχαστές της κριτικής θεωρίας. Γι' αυτό το λόγο, ο στόχος του άρθρου είναι: α) να απεικονίσει τη διαφορά εκείνη που τον κάνει αισιόδοξο θεωρητικό σε αντίθεση με τους άλλους, β) να επισημάνει παράλληλα το βαθμό της σχετικότητάς του με την κοινωνική πραγματικότητα της μεταπολεμικής περιόδου και γ) πόσο τελικά επίκαιρος είναι σήμερα ένας τέτοιος στοχαστής. Συγκεκριμένα, τη στάση του απέναντι στην μεταπολεμική εποχή, στην αστική κοινωνία, στη φιλοσοφία, τον πολιτισμό και την πολιτική εξουσία γενικότερα. Η πολιτική έπαιξε κεντρικό ρόλο στη ζωή και στην εργασία του με την αδιάκοπη εκείνη προσπάθεια να διερευνήσει, να υποστηρίξει και να ανοικοδομήσει τη μαρξιστική θεωρία. Η απασχόλησή του για την υπόθεση της κοινωνικής επανάστασης, την πιθανότητα ύπαρξης ενός σοσιαλισμού με ανθρω-

πινο πρόσωπο φαίνεται καθαρά στο έργο του. Μ' άλλα λόγια, οι στόχοι της προσέγγισής του για τη σύγχρονη κοινωνία, όπως παρατηρεί ο Χελντ, είναι βασικά η απελευθέρωση της συνείδησης, η πνευματική καλλιέργεια ενός πολιτικού κινήματος το οποίο να λειτουργεί αποκεντρωμένα και η συμφιλίωση του ανθρώπου με τη φύση³.

Η επαναστατική αυτή μορφή, που έδωσε ιδιαίτερο βάρος στην επανάσταση, διακρίνεται έτσι από την εκπαιδευτική του δραστηριότητα τόσο στη Γερμανία όσο και στις ΗΠΑ, καθώς και από την πολέμια στάση του απέναντι σε κάθε μορφή κυριαρχίας, με την αδιάκοπη ποιοτική συγγραφική του ενασχόληση. Είναι εκείνος που ασχολήθηκε περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο με το κρίσιμο θέμα και την έννοια της κοινωνικής επανάστασης, γι' αυτό και η αφυπνισμένη σπουδάζουσα νεολαία παγκόσμια στη δεκαετία του 1960 συνδέθηκε ή επηρεάστηκε από τις ιδέες του. Έγραψε πολλά έργα που είναι αρκετά αντιπροσωπευτικά για την Κριτική Θεωρία όπως: «Έρως και Πολιτισμός»,⁴ «Λόγος και Επανάσταση»,⁵ «Αρνήσεις»,⁶ «Μονοδιάστατος Άνθρωπος»⁷ και άλλα. Το έργο αυτό με τον Μονοδιάστατο Άνθρωπο, αποτελεί μια αυστηρή καθώς και μια ορθολογική κριτική για τις προηγμένες βιομηχανικά κοινωνίες τόσο στον κεφαλαιοκρατικό κοινωνικό σχηματισμό όσο και στον υπαρκτό σοσιαλιστικό κόσμο της εποχής του. Ο κριτικός λόγος που εκφράζεται στο έργο του παρουσιάζει μια αρνητική διαλεκτική φιλοσοφία, επειδή η δεδομένη κατάσταση και ιδιαίτερα η διαλεκτική του Χέγκελ είχε περιέλθει σε μια σύγκρουση με την ισχύουσα κοινωνική πραγματικότητα όπως θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε παρακάτω. Είναι συνεπώς, αρνητική φιλοσοφία η σκέψη εκείνη που χρησιμοποιεί κριτική μέθοδο στην ανάλυση των ελαττωμάτων της σύγχρονης κοινωνίας. Μ' άλλα λόγια, την ουσία μιας τέτοιας ανάλυσης τη συγκροτεί μια κυριολεκτικά αρνητική αντιπροσώπευση της κοινωνίας. Εδώ θα πρέπει να προστεθεί μια ανάλυση των αιτίων που κάνουν την αρνητική αυτή στάση αναγκαία που, όχι μόνο αναδεικνύει το κοινό πνεύμα με τους άλλους θεωρητικούς της Σχολής αλλά, συνδέει το ένα συγγραφικό του έργο που ασχολείται με το Λόγο με εκείνο του Μονοδιάστατου Ανθρώπου αργότερα. Για να το δούμε όμως αυτό πιο καθαρά, θα πρέπει να γίνει μια σύντομη αναδρομή στη γενική οπτική της Σχολής και στους άλλους θεωρητικούς της για το Διαφωτισμό και την εξέλιξή του.

2. Διαφωτισμός, Θετικισμός & Επιστήμη

Οι διασταυρωμένες απόψεις πολλών ερευνητών που έχουν μελετήσει και αναφερθεί στη Σχολή της Φρανκφούρτης, συγκλίνουν σε ένα γενικό συμπέρασμα. Ότι, η κριτική θεωρία και οι θεωρητικοί της με το συλλογικό τους έργο, «Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού»,⁸ διαπιστώνουν ότι ο Διαφωτισμός παρά το ότι ήταν το φως που ανίχνευε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ύπαρξης για την ανακάλυψη της αλήθειας άλλαξε κάποια στιγμή και πήρε μια λανθάνουσα γραμμή πλεύσης. Συγκεκριμένα, γλίστρησε από την τροχιά του με αποτέλεσμα να παρεκτραπεί από την ορθή πορεία και στόχο που αρχικά είχε. Πρόκειται για την εργαλειοποίηση του λόγου όπως ακριβώς οι σχέσεις των ανθρώπων στην καπιταλιστική κοινωνία μετασχηματίζονται, κατά τον Λούκατς, σε σχέσεις αντικειμένων και θεωρούν τους εαυτούς των ως εργαλεία⁹. Ποιος όμως ήταν ο αρχικός στόχος του λόγου για τον οποίο διερευνούμε σήμερα; Απλά, ήταν η απομυθοποίηση ή το ξεμάγεμα του κόσμου,¹⁰ διευκολύνοντας την απελευθέρωση του ανθρώπου από τα δεσμά του μεσαιώνα που τον κρατούσαν δέσμιο στο φόβο και στην προκατάληψη. Μια απομυθοποίηση, όπου θα ήταν δυνατό να γκρεμίσει το κάστρο του μύθου, των δεισιδαιμονιών και να σκορπίσει πανηγυρικά τα σκοτεινά σύννεφα των προκαταλήψεων, ώστε να επιτευχθεί τελικά η επιδιωκόμενη χειραφέτηση του απλού πολίτη. Όμως, ο Διαφωτισμός στάθηκε ανήμπορος να φέρει σε πέρας το έργο εκείνο της απελευθέρωσης των ανθρώπων όπου θα τους έκανε κυρίαρχους του περιβάλλοντός τους, επειδή απλά λοξοδρόμησε. Δηλαδή, σε κάποιο σημείο της εξέλιξής του ο Διαφωτισμός τράβηξε διαφορετική πορεία, ειδικά όταν ο αντιπρόσωπος αυτού του κινήματος, που δεν είναι άλλος από το Λόγο, είχε ήδη υποστεί μια βαθιά πτώση. Εφόσον ο Λόγος διέρχεται όχι ένα μαρασμό ή ολίσθημα αλλά κάθετη διαφοροποίηση από την πορεία του, ο ίδιος ο Διαφωτισμός χάνει την αξία του. Δηλαδή, χάνει αυτό το ουσιώδες όπλο του το **Λόγο**, για να φωτίζει τις σκοτεινές και σκονισμένες πτυχές της κοινωνίας και αιτιολογημένα βυθίζεται στο σκοτάδι. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Χορκχάιμερ, «η τεχνική διαδικασία που έχει αναχθεί η υποκειμενικότητα μετά το ξερίζωμά της από τη συνείδηση, είναι άτρωτη από τις αμφισημίες της μυθικής σκέψης και από κάθε νόημα γενικά, γιατί ο ίδιος ο Λόγος δεν είναι πια παρά ένα βοηθητικό όργανο του οικονομικού μηχανισμού που αγκαλιάζει τα πάντα»¹¹. Το ξαναζωντάνεμα του Λόγου συμπερασματικά γίνεται αν όχι ακατόρθωτο για τον ίδιο, αρκετά προβληματικό, επειδή φαίνεται να υπηρετεί άλλους στόχους.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί το ενδιαφέρον και η ενασχόληση του Μαρκούζε καθώς και των άλλων θεωρητικών της σχολής με ένα αμφίσημο ζήτημα, όπως αυτό της έννοιας της κυριαρχίας. Κυρίως επειδή η τελευταία συνδέεται με ορισμένες μορφές τρόμου που διευκολύνουν τις εκάστοτε ολιγαρχίες να εξουσιάζουν τα πλατιά στρώματα χωρίς αντιστάσεις. Δηλαδή, με την κυριαρχία που ασκεί η αστική κοινωνία πάνω στα μέλη της. Ειδικά, με τους τρόπους που το αστικό σύστημα εξαναγκάζει, χειραγωγεί και εξαπατά τους ανθρώπους για να εξασφαλίζεται η αναπαραγωγή και η διαιώνισή του¹². Η κυριαρχία αυτή εκδηλώνεται σε τρία πεδία. «Το πρώτο πεδίο έχει να κάνει με τον εργαλειακό λόγο, με τον τρόπο δηλαδή που προσλαμβάνουμε τον κόσμο και με τον οποίο νομιμοποιείται στα μάτια μας η κυριαρχία του συστήματος. Το δεύτερο πεδίο αναφέρεται στη σύγχρονη μαζική κουλτούρα, η οποία ενσωματώνει τους ανθρώπους στο σύστημα της κυριαρχίας. Το τρίτο αφορά εκείνον τον τύπο προσωπικότητας που όχι μόνον αποδέχεται, αλλά και επιζητά την κυριαρχία»¹³.

Συνεπώς, η ιστορική πρακτική του Λόγου στην εποχή της μετά-νεωτερικότητας μετακινείται μακριά από τον αρχικό σκοπό του. Η μετακίνηση αυτή δείχνει ότι ο λόγος εκτελεί μια άλλη λειτουργία πλέον από εκείνη της έρευνας για την αλήθεια, γι' αυτό και σημειώνει μια βαθιά πτώση. Αντί λοιπόν να μάχεται ο διαφωτισμός για την εξαφάνιση της μαγείας και την απόρριψη του μύθου, αντιστρέφονται οι όροι και γίνεται ο ίδιος μύθος. Όταν ο Λόγος ολισθαίνει μέσα σε μια ταυτολογία με το αντικείμενό του χωρίς αντιστάσεις, ή δεν δονείται συνταρακτικά από τη θέση του με τις ιστορικές συνθήκες, όποιες και αν είναι αυτές, οδηγείται αναμφίβολα να υπηρετήσει την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων. Η βαθμιαία εξέλιξή του είναι να καταντήσει ως μια τεχνική επιχείρηση στην οποία αποδείχνει την χρησιμότητά του επαναλαμβανόμενα ώσπου να γίνεται τελικά ένα εργαλείο παραγωγικότητας και κοινωνικής σταθερότητας. Ο όρος «εργαλειακός» σημαίνει δύο πράγματα. Από τη μια πλευρά «είναι τρόπος να βλέπουμε τον κόσμο και από την άλλη, είναι τρόπος να αντιμετωπίζουμε τη θεωρητική γνώση. Το να βλέπουμε τον κόσμο εργαλειακά, σημαίνει ότι αντιμετωπίζουμε τα επιμέρους στοιχεία σαν εργαλεία»¹⁴. Οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης διαπιστώνουν έντρομοι ότι ο Λόγος της νεωτερικότητας μας οδήγησε σε μια πλήρως παράλογη κατάσταση στην οποία η κοινή λογική της παράδοσης έπρεπε να απορριφθεί δημιουργώντας έτσι το μέγα παράδοξο της παράλογης ορθολογικότητας¹⁵. Τόσο στη Διαλεκτική του Διαφωτισμού όσο και στην Έκλειψη του Λόγου, οι Χορκχάιμερ και Αντόρνο υπογραμμίζουν ότι ο Λόγος έχει γίνει εργαλείο,

αφού έχασε την αυτονομία του. «Η λειτουργική του αξία, ο ρόλος του στην κυριάρχηση των ανθρώπων και της φύσης, έχει γίνει το μοναδικό κριτήριο»¹⁶. Η φάση αυτή εξέλιξης του εργαλειοποιημένου λόγου στην κατεύθυνση της παραγωγικότητας έχει ιδεολογική χροιά που της προσδίδεται μια έννοια επιστημονικότητας εφόσον τείνει θετικά προς την παραγωγή. Δηλαδή, εφόσον η ενσωμάτωση του λόγου στην παραγωγική διαδικασία και η μεταμόρφωσή του σε εργαλείο, το οποίο στοχεύει στην αύξηση της παραγωγής της οποίας τα μέσα δεν είναι στην κυριότητα της κοινότητας, δεν μπορεί παρά να ανοίγει το δρόμο προς την άνθιση της αστικής κοινωνίας θετικά. Έτσι, ο λόγος γίνεται εργαλειακός, αφού ενσωματώνεται στην παραγωγική διαδικασία και εκδηλώνεται με έναν θετικιστικό τρόπο.

Ο θετικισμός τοιουτοτρόπως, γίνεται εξ' ανάγκης η ιδεολογική έκφραση αυτής της κίνησης του λόγου εντός μιας τέτοιας κατάφασης, ή πιο σωστά βεβαιότητας, στο να λειτουργεί ως εργαλείο παραγωγής και σταθερότητας του συστήματος. Δηλαδή, οι εκπρόσωποι αυτού του ρεύματος θεώρησαν ότι στο γενικό μαρασμό που είχε διέλθει η φιλοσοφική σκέψη, η κοινωνία δεν χάνει τίποτα επειδή αντικαθίσταται από ένα ισχυρότερο εργαλείο γνώσης, που είναι εκείνο που παρέχει η σύγχρονη επιστημονική γνώση. Με άλλα λόγια, οτιδήποτε άφησε η φιλοσοφική σκέψη να εκκρεμεί ως ανολοκλήρωτο έργο το παρέδωσε στην επιστήμη. Συγκεκριμένα, το έργο παρεδόθη γενικά στις σύγχρονες πειραματικές μεθόδους της επιστήμης. Όμως, εκείνοι που χρησιμοποιούν και σχεδιάζουν τέτοιου είδους μεθόδους έδωσαν μεγάλη βαρύτητα και προτεραιότητα στις φυσικές επιστήμες και στη χρήση τους, παραβλέποντας τοιουτοτρόπως το γεγονός ότι τέτοιες επιστήμες είναι από τη φύση τους απλά ένα βοηθητικό μέσο παραγωγής. Ένα στοιχείο, όπως τονίζουν οι θεωρητικοί της κριτικής θεωρίας Αντόρνο, Χορκχάιμερ και Μαρκούζε, μεταξύ πολλών στην κοινωνική διαδικασία. Επιπρόσθετα, θεωρώντας την επιστήμη εργαλείο για την παραγωγή και την πρόοδο, εκείνο τελικά που εξελίχθηκε προοδευτικά δεν ήταν η κοινωνία αλλά απλά η τεχνολογία. Όπως ο Πλάτων προσπάθησε στην αρχαιότητα να κάνει τους άρχοντες φιλόσοφους, έτσι οι τεχνοκράτες σήμερα ορίζουν τους μηχανικούς ανώτατη διοίκηση της κοινωνίας. Μετατρέποντας, κατά αυτό τον τρόπο, την οπτική και το συνολικό περιεχόμενο αυτού του ρεύματος σε φιλοσοφική τεχνοκρατία. Σύμφωνα με τον Χορκχάιμερ, «οι θετικιστές θεωρούν ότι οι μηχανικοί είναι φιλόσοφοι ..και εφαρμόζουν την επιστήμη της οποίας η φιλοσοφία είναι απλώς παράγωγο»¹⁷. Μ' άλλα λόγια, το ρεύμα αυτό του θετικισμού προσαρμόζει τη φιλοσοφία στην επιστήμη όπως το εξυπηρε-

τεί αντί να προσαρμόσει την πρακτική στη φιλοσοφία. Ο μόνος τρόπος να διασωθεί η ανθρωπότητα κατά τη θετικιστική σκέψη είναι να «υποβληθεί στους κανόνες και στις μεθόδους του επιστημονικού λογισμού»¹⁸.

Για τη Σχολή γενικά, ο φιλοσοφικός και εμπειρικός θετικισμός αποτέλεσε το τέλος του Διαφωτισμού και του μεγαλεπήβολου στόχου του. Η κοινωνική λειτουργία της θετικιστικής ιδεολογίας ήταν η άρνησή της στην κριτική ιπτική του Λόγου, επιτρέποντάς του να λειτουργεί μόνο πάνω στο έδαφος της πλασματικής ή απατηλής έκφρασης. Κατά συνέπεια, οι εκπρόσωποι του ιδεολογικού αυτού ρεύματος, που ναι μεν πήραν την ονομασία θετικιστές αφού ακολούθησαν τη θετική πορεία αντί της μεταφυσικής ή θεολογικής κάνοντας παράλληλα αρνητική χρήση της επιστήμης, αρνήθηκαν τον Λόγο ως μια κριτική στιγμή ή βαθμίδα και κάτω από το περίφημο δόγμα τους στάθηκαν ακλόνητοι στο δέος του γεγονότος. Κατά τη μαρκουζιανή σκέψη, η λειτουργία τους απλά λήγει στην κατηγοριοποίηση του γεγονότος ή γεγονότων. Το έργο τους επομένως, σαφώς και τελειώνει όταν η λειτουργία τους έχει ήδη επιβεβαιώσει και ερμηνεύσει το γεγονός. Υπό τέτοιες συνθήκες, με τους κανόνες του θετικισμού, ο Λόγος όχι μόνο είναι ελαττωματικός αλλά εάν υπάρχει καθόλου αναπόφευκτα είναι χωρίς κριτική ικανότητα.

Ερευνώντας την αφετηρία της παρεκτροπής του Λόγου και την εξέλιξη της εργαλειοποίησής του, είναι αναγκαίο κατά τη μαρκουζιανή σκέψη να γίνει πλήρης αναφορά στη γένεση του εμπειρισμού-θετικισμού στο βασίλειο των συμβάντων. Ένας από τους ιδρυτές αυτού του ρεύματος σκέψης της κοινωνιολογίας θεωρείται ο August Comte, ο οποίος σύμφωνα με τον Μαρκούζε, πήρε τη θετικιστική μέθοδο από τις βάσεις της θετικής φιλοσοφίας για να ιδρύσει αργότερα την επιστήμη κοινωνιολογία¹⁹. «Τα θετικά για τον Comte, είναι τα πεζά γεγονότα της παρατήρησης, ενώ για τον Σέλλινγκ, η εμπειρία δεν περιορίζεται σε γεγονότα εξωτερικής και εσωτερικής σημασίας»²⁰. Δηλαδή ο προσανατολισμός του πρώτου είναι προς τη φυσική επιστήμη και τους νόμους οι οποίοι διέπουν κάθε πραγματικότητα, ενώ ο δεύτερος στρέφεται προς την ανάδειξη μιας φιλοσοφίας και ελευθερίας, που έχει ως αρχή για το τελικό γεγονός της εμπειρίας την ελεύθερη δημιουργική δράση. Συνεπώς, η φιλοσοφία αυτή δεν μπορεί ούτε να ερμηνεύσει ούτε να δικαιώσει τα πράγματα όπως έχουν. Από την άλλη, επιδιώκει να στηρίξει και να περισώσει την υπεροχή της εμπειρίας. Έτσι το δημιουργούμενο από την κοινή στάση ρεύμα ως θετική φιλοσοφία ανέτρεψε γενικά την αρνητική χεγκελιανή φιλοσοφία προωθώντας τη μελέτη των φαινομένων ως ουδέτερα αντικείμενα. Κυρίως επειδή, η χεγκελιανή αντίληψη θεωρούσε την κοινωνία και το κράτος ως

έργο του ανθρώπου, ενώ η θετική φιλοσοφία μελετά την κοινωνική πραγματικότητα ως φυσική, δηλαδή ως προϊόν της ίδιας της φύσης και των νόμων που τη διέπουν.

Η σχέση επομένως της θετικής φιλοσοφίας με το θετικισμό φαίνεται να είναι ευδιάκριτη και άμεση, έχοντας ένα βασικό κοινό χαρακτηριστικό. Ότι προσανατολίζουν τη σκέψη σε πεζά πρακτικά πράγματα δίνοντας παράλληλα την πρωτοκαθεδρία στην εμπειρία ώστε να λαμβάνεται ως τελικό στοιχείο γνώσης²¹. Η αντίληψη λοιπόν αυτή κρυσταλλώνεται στα μαθήματα θετικής φιλοσοφίας του Comte, συναρθρώνοντας μεθόδους που είχαν ήδη εφαρμοστεί σε διάφορους τομείς της γνώσης και τα αποτελέσματα που είχαν επιτευχθεί στον κάθε τομέα. Στη μαρκουζιανή σκέψη, η διδασκαλία του Comte διακηρύσσει ότι η κοινωνία έχει μια μόνιμη φυσική αρχή στην οποία η βούληση του ανθρώπου πρέπει να υποκύπτει. Επιπλέον, χρεώνει σε αυτήν την αρχή τη διασφάλιση της διδασκαλίας ως ένα μέσον επίτευξης του καθολικού περιορισμού ολόκληρης της πολιτικής δράσης. Υπό τέτοιο πρίσμα συναίνεσης πάνω στην αρχή σταθερών νόμων στην κοινωνία προετοιμάζει τα άτομα να πειθαρχούν και να υπακούουν στην υπάρχουσα εξουσία και έτσι προάγει την παραίτησή τους σε αυτήν²². Η παραίτηση, είναι η λέξη κλειδί στα κείμενά του, κατά την μαρκουζιανή ερμηνεία, που προέρχεται από τους αμετάβλητους κοινωνικούς νόμους. Συνεπώς, η προπαγάνδα για τον θετικισμό παραπέμπει στην αυθεντική επιστήμη δεν έχει άλλο σκοπό από το να εγκαθιδρύει συνεχώς και να ενισχύει την πνευματική τάξη η οποία είναι η αναγκαία βάση όλης της αληθινής τάξης²³. Στην αναζήτηση του Comte, για τις επιπτώσεις της επιστήμης πάνω στην κοινωνία και τη θέση γενικά της επιστήμης μέσα στον πνευματικό πολιτισμό, καταλήγει να την τοποθετήσει ως μορφή θετικής σκέψης. Όπως εύστοχα υποστηρίζεται από τον Φ. Σατελέ, «η σκοπιά της θετικής επιστήμης σκοπεύει να εξαλείψει το νοούν υποκείμενο. Η σκοπιά της θετικής πολιτικής τείνει να εξαλείψει την αναρχία του ατόμου, αλλά ο Comte αποκαθιστά το άτομο ως ενεργό πόλο της ιστορίας. Η σκοπιά της θρησκείας εξαλείφει τη μεταφυσική ενατένιση, αλλά αυτή η τελευταία εμφανίζεται και πάλι υπό την ιδιότητα της φετιχιστικής φαντασίας»²⁴.

Τάξη στην επιστήμη και τάξη στην κοινωνία έρχονται σε μια αδιαίρετη ολότητα. Ο τελικός στόχος της κατά την μαρκουζιανή σκέψη είναι να δικαιώνει και να ενισχύει την κοινωνική τάξη²⁵. Η θετικιστική φιλοσοφία συνεπώς είναι το μόνο όπλο ικανό κατά τον Comte να αγωνιστεί τις αναρχικές δυνάμεις με καθαρά επαναστατικές αρχές. Έτσι, ο θετικισμός ενισχύει τη μεταβολή της πολιτικής αντιπαλότητας ή ταραχής σε φιλοσοφι-

κή σταυροφορία. Το γεγονός ότι ο θετικισμός ήρθε να εξουσιάσει γενικά τον κόσμο κυριαρχώντας στο χώρο των επιστημονικών αντιλήψεων και συνειδήσεων, για τους θεωρητικούς της Φρανκφούρτης, δεν ήταν τυχαίο αποτέλεσμα στη διαδικασία του Διαφωτισμού. Οι ρίζες του θετικισμού, σύμφωνα με την κριτική σκέψη, διαφαίνονται ήδη στα έργα του Πλάτωνα ιδιαίτερα στο «Φιλόσοφος Βασιλιάς», «όπου όλα είναι υποταγμένα στο ιδανικό του βασιλιά ο οποίος είναι ο μόνος που γνωρίζει τι είναι καλό γενικά»²⁶. Συγκεκριμένα, οι στοχαστές της Σχολής παραλληλίζουν τον πλατωνικό φιλόσοφο ηγέτη με το σύγχρονο πολυμαθή τεχνοκράτη κοινωνικό αρχιτέκτονα. Το ουσιώδες εδώ, είναι ότι τόσο ο ηγέτης στην πλατωνική αντίληψη όσο και ο γραφειοκράτης του σύγχρονου κόσμου προτίθενται να υποτάξουν την κοινωνία στην αρχή του Λόγου καθώς και της αίσθησης της αλήθειας του Λόγου²⁷. Ο θετικισμός, με άλλα λόγια, σχεδιάζει να υποτάξει τη φιλοσοφία στην κοινωνική λειτουργία. Η κριτική θεωρία όμως διαβλέπει μια ριζική διαφορά εδώ, η οποία αναδεικνύεται στο ότι η πλατωνική σκέψη σχεδίαζε μια μεταμόρφωση της κοινωνικής αυτής λειτουργίας με ένα ακριβές αντίγραφο της φιλοσοφικής λειτουργίας. Ενώ η βασική πρόθεση του θετικισμού αναντίρρητα είναι να κάνει τη φιλοσοφία αντικείμενο της κοινωνικής λειτουργίας εφόσον αδυνατεί να επιτρέψει στη φιλοσοφία να αποδράσει από την κτηνώδη πλαστικότητα των γεγονότων. Το σημείο κρυστάλλωσης του θετικισμού επομένως, είναι ο προβληματισμός του για την ίδια την επιστήμη και το ρόλο της μέσα στην κοινωνία και όχι το φιλοσοφικό της θεμέλιο.

3. Φιλοσοφική Σκέψη και Διαλεκτική

Η θέση του Πλάτωνα να μεταβάλλει την κοινωνική λειτουργία σε φιλοσοφική λειτουργία, αποτέλεσε για τη Σχολή της Φρανκφούρτης μια βασική ώθηση στο Διαφωτισμό. Επειδή αυτό που προσδοκούσε στην ουσία ο αρχαίος φιλόσοφος ήταν μια ταύτιση της φιλοσοφίας και της κοινωνίας μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο, αναγνωρίζοντας ότι ιστορικά είναι δύσκολο μέχρι ακατόρθωτο, αφού δεν συγκλίνουν. Η πλατωνική αυτή θεωρητική πιθανότητα σφηνώνεται βαθιά στην ιστορική τελεολογία κατά την χεγκελιανή σκέψη. Δηλαδή, η απραγματοποίητη αυτή πλατωνική ελπίδα γίνεται η αναπόφευκτη αναγκαιότητα στον Χέγκελ, μετατρέποντας τη θεωρητική έννοια του φιλόσοφου βασιλιά σε συγκεκριμένη πρακτική

του δημόσιου υπαλλήλου-γραφειοκράτη στην Πρωσία. Κατά συνέπεια, «εάν ο Πλάτωνας έδωσε μια ώθηση στην ανάπτυξη του Διαφωτισμού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Χέγκελ ανακήρυξε την υλοποίηση αυτής της ώθησης»²⁸. Μετά από αυτή την ανακήρυξη και τη συμφιλίωση ανάμεσα στο λόγο και στην πραγματικότητα η κοινωνική πρακτική της φιλοσοφίας ενδίδει πλέον στο θετικισμό. Έτσι, ο Μαρκούζε θα γράψει αργότερα, ότι το ενδιαφέρον της κριτικής θεωρίας είναι το αληθινό περιεχόμενο των φιλοσοφικών ζητημάτων και ιδεών, ενώ απεναντίας το περιεχόμενο της κοινωνιολογίας είναι οι αναλήθειες των προηγούμενων φιλοσοφιών²⁹. Η χεγκελιανή διαλεκτική ξεκίνησε με το να εξαλείψει τη διάκριση μεταξύ εικόνας και πραγματικότητας. Η βαθύτερη αλήθεια του κόσμου, κατά κάποιο τρόπο, θα έπρεπε να συγκλίνει με την κοινωνική εικόνα του κόσμου σύμφωνα με την παραπάνω χεγκελιανή λογική. Ακόμη, ότι η διάκριση ανάμεσα στο αντικείμενο και στην έννοιά του θα έπρεπε ιστορικά να συμφιλιωθεί σε μία και μόνο οντότητα³⁰. Έτσι, αυτό που απορρέει ως θεωρία της εμπειρικής δράσης είναι ο θετικισμός τελικά επειδή είναι το αποτέλεσμα μιας τέτοιας συμφιλίωσης. Η κριτική της σχολής προς την χεγκελιανή αντίληψη, αποτελείται από τέσσερα σημεία. Πρώτον, η κριτική στην χεγκελιανή θεωρία της ταυτότητας, στην οποία η διαλεκτική επιτίθεται χωρίς όμως να υπερισχύει η ριζοσπαστική άρνηση της θετικιστικής ενότητας. Δεύτερον, η κριτική της χεγκελιανής έννοιας του λόγου ως εργαλειακός. Τρίτον, η κριτική της χεγκελιανής θετικής πίστης στη διαλεκτική βεβαιότητα της ιστορίας. Και τέταρτο, η κριτική της σχολής στο χεγκελιανό όραμα της ιστορικής λύσης³¹. Κατά τους στοχαστές της σχολής της Φρανκφούρτης, σημειώνεται μια μετάβαση από τη φιλοσοφία στην περιοχή του κράτους που δημιουργεί την ουσία του θεωρητικού συστήματος του Χέγκελ. Οι χεγκελιανές ιδέες ολοκληρώνονται με τη μορφή που παίρνουν κράτος και κοινωνία ιστορικά. Εφόσον λοιπόν, αυτές οι κατηγορίες γίνονται το κέντρο σχολιασμού, έρευνας και ενδιαφέροντος στο χεγκελιανό σύστημα σκέψης, η φιλοσοφία παραδίδει τη σκυτάλη στην κοινωνική θεωρία να τις πραγματεύεται.

Γενικά η σχολή, θεώρησε ότι η χεγκελιανή σκέψη διδάσκει στην ουσία ότι ο λόγος είναι αιχμάλωτος των κοινωνικών δυνάμεων που εξουσιάζουν. Κι αυτό τον έχει μετασχηματίσει σε εργαλείο. Κατά συνέπεια, η σκέψη είναι η άρνηση σε εκείνο που είναι μπροστά μας³². Ακόμη και οι πιο αφηρημένες και μεταφυσικές ιδέες του Χέγκελ έχουν διαποτιστεί με την εμπειρία, υποστηρίζει ο Μαρκούζε. Εμπειρία ενός κόσμου όμως του οποίου το παράλογο γίνεται λογικό και έτσι προσδιορίζει τα γεγονότα, όπου η ανελευθερία γίνεται ελευθερία και ο πόλεμος ο εγγυητής της ει-

ρήνης. Αυτός ο κόσμος έχει αντιφάσεις. Η κοινή λογική και η επιστήμη προσδιορίζονται από αυτές τις αντιφάσεις, η φιλοσοφική σκέψη όμως όχι. Η φιλοσοφική σκέψη ξεκινά με την παραδοχή ότι τα γεγονότα δεν ανταποκρίνονται ή αντιστοιχούν στις έννοιες που επιβάλλει η κοινή λογική και η επιστήμη γι' αυτό και τις αρνείται. Η άρνηση αυτή που η διαλεκτική εφαρμόζει στα γεγονότα δεν είναι κριτική μιας συμμορφούμενης λογικής η οποία αρνείται την πραγματικότητα των αντιφάσεων, αλλά κριτική μιας δεδομένης κατάστασης πραγμάτων που αρνείται τις δικές της ελπίδες και ικανότητες³³. Τα ορθολογικά και κριτικά σημεία του Χέγκελ, ειδικά η διαλεκτική του έρχεται σε αντίθεση με την επικρατούσα κοινωνική πραγματικότητα. Γι' αυτό το λόγο, το χεγκελιανό σύστημα κατά τον Μαρκούζε μπορεί να πάρει την ονομασία της αρνητικής φιλοσοφίας, όπως του την έδωσαν οι αντίπαλοι του καιρού του³⁴. Παρά την άρνηση που παρουσιάζει όμως το χεγκελιανό σύστημα σκέψης, δεν επιτρέπει σε αυτή την άρνηση να είναι αυθεντική ή γνήσια. Το πρόβλημα εμφανίζεται μία δεκαετία μετά το θάνατο του Χέγκελ, όταν υπήρξε αντίδραση στις καταστρεπτικές του τάσεις και έτσι αναλαμβάνει η θετική φιλοσοφία την υπαγωγή του λόγου στην εξουσία του γεγονότος.

Κατά συνέπεια, ένας τέτοιος φιλοσοφικός τρόπος σκέψης με τη λογική του Μαρκούζε σήμερα απουσιάζει. Τέτοια φιλοσοφική σκέψη απλά ανήκει στο παρελθόν όπου ανασκευάζεται μόνο από τα επιτεύγματα του τεχνολογικού πολιτισμού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εγκατεστημένη πραγματικότητα φαίνεται αρκετά υποσχόμενη και παραγωγική ώστε να αποκρούσει ή να απορροφήσει τις διάφορες εναλλακτικές. Επομένως, η αποδοχή μιας τέτοιας πραγματικότητας παρουσιάζεται να είναι η μόνη ορθολογική και μεθοδολογική αρχή, που δεν περιλαμβάνει όμως ούτε μεταβολή ούτε κριτική. Απεναντίας, εμφανίζει μια ισχυρή επιμονή στον χαρακτήρα του κοινωνικού συστήματος να καταστείλει διαρκώς τις διάφορες εξεγέρσεις ή τις όποιες αντιστάσεις. Η πρόοδος τοιουτοτρόπως, γίνεται ποσοτική και τείνει να καθυστερεί η μεταβολή της σε ποιοτική, με συνέπεια να αναδύονται νέοι τρόποι ύπαρξης με νέες μορφές λόγου και ελευθερίας. Η δύναμη της αρνητικής σκέψης, σύμφωνα με τον Μαρκούζε, είναι η ωθητική ισχύς του διαλεκτικού στοχασμού, όπου χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο να αναλύει τον κόσμο των γεγονότων σε σχέση πάντα με την εσωτερική του ανεπάρκεια. Ο διαλεκτικός στοχασμός, με αυτή την ίδια αντίληψη, ξεκινά με την αίσθηση ότι ο κόσμος δεν είναι απελευθερωμένος. Δηλαδή, ο άνθρωπος και η φύση υπάρχουν σε καταστάσεις αλλοτρίωσης. Με άλλα λόγια, υπάρχουν οι δύο αυτές κατηγορίες ως έννοιες διαφορετικές απ' ό,τι στην πραγματικότητα είναι. Όποια μορ-

φή σκέψης λοιπόν, κατά τον ίδιο, δεν συμπεριλαμβάνει αυτή την αντίφαση στη λογική της, είναι αναπόφευκτα λανθασμένη λογική³⁵. Επειδή η σκέψη ανταποκρίνεται στην υπάρχουσα πραγματικότητα μόνο εάν μετασχηματίζει αυτή την πραγματικότητα κατανοώντας την αντιφατική δομή της. Για να κατανοήσουμε όμως την πραγματικότητα και τις αντιφάσεις της, σημαίνει ότι πρέπει να γνωρίζουμε τα πράγματα όπως ακριβώς είναι, κάτι που προϋποθέτει την απόρριψη αυτών των πραγμάτων, όπως αυτά παρουσιάζονται. Μια τέτοια απόρριψη ή άρνηση είναι όχι μόνο διαδικασία του νου ή σκέψης αλλά και της πράξης. Η διαλεκτική σκέψη επομένως γίνεται αρνητική ως μια τολμηρή αντίσταση στην πλάνη της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο σύνολό της η κοινωνία, για τον Μαρκούζε, είναι παράλογη και αυτό είναι εμφανές τόσο στο μεσοπόλεμο όσο και στη μεταπολεμική εποχή.

4. Μονοδιάστατη Κοινωνία και Αντίσταση

Στο έργο του, «Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος»,³⁶ ο στοχαστής της κριτικής θεωρίας διαπιστώνει τον παραλογισμό της σύγχρονης μεταπολεμικής περιόδου, υπογραμμίζοντας ότι οι δυνάμεις που κατευθύνουν τις τύχες των λαών των σύγχρονων κοινωνιών είναι σε θέση να επιβάλλουν τις αποφάσεις εκείνες που εξυπηρετούν τα συμφέροντά τους πολύ πιο εύκολα από πριν. Δηλαδή έχουν κάθε δυνατότητα να κινητοποιούν τις μάζες του μόχθου, τα πλατιά κοινωνικά στρώματα, προς αυτή την κατεύθυνση αφοπλίζοντάς τα ψυχολογικά και εξουδετερώνοντας την ενδεχόμενη κριτική ή την όποια αντίστασή τους. Για τον ίδιο, αυτές οι δυνάμεις εξουσίας έχουν τα μέσα και τον τρόπο να επιλύουν τα εσωτερικά προβλήματα και τις κοινωνικές αντιφάσεις μέσα στις αστικές κοινωνίες καθώς και στις ονομαζόμενες πρώην σοσιαλιστικές, παρουσιάζοντας κάποιο υποφερτό βαθμό συνοχής και ενσωμάτωσης³⁷. Μέσα σε τέτοιο διαμορφωμένο κοινωνικό πλαίσιο επομένως έχει επικρατήσει η θεωρία ταυτότητας ή identity theory, που ο ίδιος αποκαλεί μονοδιάστατη κοινωνία και που επιτρέπει μια μονόπλευρη ύπαρξη.

Η επιτυχία όμως ενσωμάτωσης και των άλλων πλευρών κερδίζεται με μια νέα μέθοδο καταπίεσης, πολύ διαφορετική από την προηγούμενη εποχή, κυρίως του μεσοπολέμου, που είχε βασιστεί στην εξωτερική απειλή και στην τρομοκρατία. Εάν στην πολιτική γενικά υπάρχουν δύο βασι-

κές αντιλήψεις που απεικονίζουν την ποιότητα και το ενδιαφέρον δύο κύριων κοινωνικών ομάδων και η μία έχει την εξουσία, ανάλογα με τον τρόπο που κατορθώνεται η ενσωμάτωση των άλλων στρωμάτων στην κοινωνία μπορεί να θεωρείται επιτυχία. Διαπιστώνεται πάντως ένας παραλογισμός της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας, όπως εύστοχα το διατυπώνει ότι, «η παραγωγικότητά της καταστρέφει την ελεύθερη ανάπτυξη των ανθρώπινων αναγκών και ιδιοτήτων, η ειρήνη της διατηρείται με τη σταθερή απειλή πολέμου κι αν αναπτύσσεται, τούτο γίνεται με την κατάπιξη όλων των δυνατοτήτων να πάρει ειρηνική μορφή η ατομική, εθνική και διεθνής πάλη για την ύπαρξη»³⁸. Αυτό που διευκρινίζεται εδώ είναι ότι η καταπίεση διαφέρει στις μέρες μας από άλλες εποχές, επειδή βασίζεται περισσότερο στην τεχνολογία παρά στη φυσική και τεχνική ανωριμότητα της εποχής του τρόμου. Η τεχνική πρόοδος, κατά τον Μαρκούζε, ενισχύει, αν όχι δημιουργεί ένα αποτελεσματικό σύστημα κυριαρχίας και συνεκτικότητας, εφόσον η ενσωμάτωση των μαζών επιτυγχάνεται με την επανασυμφιλίωση με την πλευρά της κατεστημένης τάξης πραγμάτων των δυνάμεων εκείνων που ήταν αντίθετες³⁹. Τοιουτοτρόπως, η κάθε διαμαρτυρία ή αντίθετη θέση με σκοπό την απελευθέρωση του ανθρώπου, όχι μόνο οδηγείται σε αποτυχία αλλά θεωρείται πλέον ως εξωπραγματική και ενάντια στο εθνικό συμφέρον. Ένα εθνικό συμφέρον, που η αποδοχή του όρου φαίνεται να είναι έκφραση της γενικής θέλησης όλων των δυνάμεων που συνηγορούν και ενσωματώνονται στην κοινωνία, αμβλύνοντας φαινομενικά τις πληγές της ταξικής σύγκρουσης μεταξύ κεφαλαίου-εργασίας μέσα σε ένα ισχυρό κράτος⁴⁰. Όταν οι δυνάμεις εκείνες με αντίθετες θέσεις, οι οποίες επιδιώκουν την κοινωνική αλλαγή για την απελευθέρωση του σύγχρονου ανθρώπου, δεν παίζουν ουσιαστικά το ρόλο τους μέσα στην κοινωνία καθώς και στο πολιτικό πεδίο προβάλλοντας τολμηρά τις θέσεις τους, τότε η κριτική καταλήγει αφαιρετική και ο βιομηχανικός πολιτισμός χωρίς άρνηση.

Η βιομηχανική κοινωνία κατά συνέπεια καταλήγει να είναι μονοδιάστατη. «Η αποτελεσματικότητα του συστήματός της εμποδίζει τα άτομα να κατανοήσουν ότι δεν περιέχει παρά στοιχεία τέτοια που μεταφέρουν την καταπιεστική εξουσία του συνόλου»⁴¹. Η μονοδιάστατη σκέψη της κοινωνίας όχι μόνο ευνοείται αλλά και προωθείται από ανθρώπους των ΜΜΕ, οι οποίοι έχουν στη διάθεσή τους τη μαζική πληροφορία, καθώς και από εκείνους που βρίσκονται στον πολιτικό στίβο. Εάν η ελευθερία του ανθρώπου κερδίζεται βαθμιαία σε αναλογία με την ανάπτυξη της παραγωγικότητάς του, όπου καθώς συσσωρεύονται περισσότερα αγαθά μειώνεται ο αναγκαίος χρόνος εργασίας που απαιτείται γι' αυτά, έτσι

εκείνο που δικαίως αυξάνεται είναι ο ελεύθερος χρόνος του. Όσο μεγαλοποιείται ο ελεύθερος αυτός χρόνος, άλλο τόσο απελευθερώνεται ο άνθρωπος και μετακινείται από το βασίλειο των αναγκών στο βασίλειο της ελευθερίας, που στη μαρξιστική ορολογία αποκαλείται κοινωνική ελευθερία. Με άλλα λόγια, η κοινωνική ελευθερία είναι προϊόν της εργασίας του ατόμου και μόνο αυτής. Δεν μπορεί να δημιουργείται ελευθερία χωρίς την κοινωνική εργασία. Η τεχνική όμως της βιομηχανοποίησης, στη μαρκουζιανή σκέψη, είναι τεχνική πολιτική και άκρως αντίθετη με τους βασικούς στόχους του λόγου και της ελευθερίας. Έτσι, στο στάδιο που έχει περιέλθει η σύγχρονη κοινωνία αντί για ελευθερία και αφθονία εισβάλλει μια καταπίεση σε όλους τους τομείς της ατομικής ζωής επιτυγχάνοντας ενσωμάτωση των αντίθετων τάσεων, καθώς και αφομοίωση όλων των κινημάτων ιστορικής αμφισβήτησης⁴².

Κάτω από τέτοιες συνθήκες, η αντίσταση εκείνη που θα μπορούσε να προβάλλει το άτομο στον κάθε λογής εργασιακό χώρο και κυρίως στη βιομηχανία αρχίζει σιγά-σιγά να χάνεται. Οι αλλαγές στην εργασία και στα εργαλεία παραγωγής στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα άλλαξαν τόσο τη στάση όσο και τη συνείδηση των εργαζομένων. Τα συνδικάτα επίσης δεν μπορούν να δουν τον εαυτόν τους ως κάτι ξεχωριστό από την επιχείρηση και πολλές φορές σχηματίζονται μαζί με τις ομάδες συμφερόντων ή πίεσης⁴³. Ούτε μπορούν να πείσουν τους εργαζόμενους σε μια επιχείρηση όπλων ότι μπορεί να είναι εχθρός τους. Τα πολιτικά κόμματα, από την άλλη πλευρά, περιορίζονται στους κανόνες του κοινοβουλευτισμού και μόνο, τόσο τα σοσιαλδημοκρατικά τα οποία, ενώ απαρνήθηκαν επίσημα τα μαρξιστικά προγράμματα για να δείξουν τη νομιμοφροσύνη τους στην κατεστημένη κοινωνία και τους θεσμούς της επικυρώνουν με εμπιστοσύνη και ταυτίζονται με τις διάφορες μορφές ελέγχου⁴⁴. Επίσης, τα κομμουνιστικά κόμματα της Ευρώπης στην Ιταλία και Γαλλία, σύμφωνα με την μαρκουζιανή γνώμη, είναι καταδικασμένα να παίζουν τον ιστορικό ρόλο της νόμιμης αντιπολίτευσης χάνοντας πλήρως την ριζοσπαστικότητά τους. Θα παρατηρήσει ότι, «είναι κι αυτά μια μαρτυρία της σημασίας και της έκτασης της καπιταλιστικής ενσωμάτωσης.»⁴⁵ Παράλληλα, η τεχνολογική οργάνωση που εφαρμόζεται σε μια ομάδα εργασίας, παρατηρεί ο Μαρκούζε, δημιουργεί μια αλληλεξάρτηση που ενσωματώνει τον εργάτη στο εργοστάσιο⁴⁶. Διαπιστώνει λοιπόν, ότι «συχνά τονίζεται ο ζήλος των εργαζομένων για συμμετοχή στη λύση των προβλημάτων της παραγωγής, ο πόθος της συνένωσης των πνευματικών τους ικανοτήτων για τη μελέτη των προβλημάτων της τεχνικής και της παραγωγής που εξαρτώνται καθαρά από την τεχνολογία»⁴⁷. Στο διαμορφωμένο σύγχρο-

νο τεχνολογικό κόσμο της εργασίας, η εργατική τάξη παύει πλέον να είναι ένας ζωντανός μοχλός αντίθεσης στην κατεστημένη κοινωνία και η αρνητική στάση της εκφυλίζεται. Αυτό είναι πιο έκδηλο, αν εξετάσει κανείς την οργάνωση και τη διεύθυνση όπου η καταπίεση παίρνει διοικητικό χαρακτήρα. Οι διευθυντικές ολιγαρχίες στις διάφορες κοινωνίες σήμερα εισβάλλουν στο χώρο του επιστημονικού λογισμού, σε κέντρα ερευνών, σε εργαστήρια και κυβερνήσεις εξαλείφοντας με τη μάσκα της ορθολογιστικής αντικειμενικότητας τους πραγματικούς πράκτορες της εκμετάλλευσης. Το καινούργιο εδώ για τον Μαρκούζε, «είναι η βασιλεία του ορθολογισμού μέσα στον ανορθολογικό κόσμο, η αποτελεσματικότητα ενός ετεροκαθορισμού που εμφιαλώνει τις ενστικτώδικες ωθήσεις και επιθυμίες των ατόμων και αποκρύβει τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην αληθινή και την πλαστή συνείδηση»⁴⁸.

5. «Έρως και Πολιτισμός»: Κυριαρχία και Ψυχολογία

Εκείνο που θεωρείται αναγκαίο για τον στοχαστή της κριτικής θεωρίας και αντανακλάται σε όλα τα κείμενά του, είναι μια προσέγγιση με ερμηνευτικό σχολιασμό στα συστήματα σκέψης των Χέγκελ, Μαρξ και Φρόιντ. Μια, αν όχι αυστηρή επανεξέταση, τουλάχιστον ένας προσεκτικά μετρημένος αναστοχασμός πάνω στην προηγούμενη θεωρητική σκέψη υπό το φως των νέων δεδομένων ενός νέου κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος του μεταβιομηχανικού καπιταλισμού, που προκύπτει αμέσως μετά το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου⁴⁹. Οι προτεραιότητες της μεταπολεμικής εποχής, μετά από έναν τέτοιο καταστροφικό πόλεμο, δεν θα μπορούσαν παρά να είναι προς την κατεύθυνση της ανοικοδόμησης των κοινωνιών και γενικά προς τη μείωση της φτώχειας. Το νέο περιβάλλον που διαμορφώνεται συνεπώς οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά έχει παράλληλη πορεία. Είναι τέτοιο, που η δυνατότητα της μείωσης της πείνας για πρώτη φορά στην ιστορία ταυτίζεται με την τεχνική δυνατότητα ελέγχου και οργάνωσης της κοινωνικής ζωής. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας προσπάθειας πάντως σηματοδύεται με μια παραδοξότητα στις δεκαετίες '60 και '70 που ακολουθούν για τον θεωρητικό της σχολής της Φρανκφούρτης. Το αποτέλεσμα της αφθονίας και του ολοκληρωτικού ελέγχου είναι το παράδοξο εκείνο που τον κάνει να αναστοχαστεί τον Φρόιντ και

τον Μαρξ, με σκοπό να επανεκτιμήσει τον κλασικό τρόπο αντίστασης με-
ταξύ ατομικής ευτυχίας και κοινωνικής οργάνωσης με τον οποίο και οι
δύο ενδιαφέρθηκαν⁵⁰. Στο έργο του, «Ο Πολιτισμός και η Δυσφορία
του»,⁵¹ ο πρώτος έθεσε το πρόβλημα ως μια αλληλεξάρτηση μεταξύ
προόδου στην εξέλιξη της κοινωνίας και δυστυχία στην καταπιεσμένη
ψυχή του ατόμου. Ο Φρόιντ έχει αναγνωρίσει την καταπληκτική «πρόοδο
που έχει κάνει ο άνθρωπος στις φυσικές επιστήμες και στις εφαρμογές
τους, έχοντας έναν έλεγχο πάνω στη φύση που δεν θα μπορούσε ο ίδιος
ποτέ να φανταστεί». ⁵² Όμως, η δύναμη που αποκτήθηκε πάνω στο χώρο
και χρόνο, αυτή η υποδούλωση των δυνάμεων της φύσης που ήταν επι-
θυμία χιλιάδων ετών δεν έχει αυξήσει την ευχαρίστηση ή ικανοποίηση
που οι άνθρωποι αναμένουν από τη ζωή και δεν τους έχει κάνει ευτυχέ-
στερους.⁵³

Η ζωή στις οργανωμένες κοινωνίες προϋποθέτει γενικά απώθηση των
επιθυμιών μας και μεταφορά της ενεργητικότητας μας σε άλλους τομείς,
που επωφελείται η κοινωνία από αυτές τις δραστηριότητες. Όμως, η
απώθηση και η καταπίεση εμφανίζονται να ποικίλουν ανάλογα με την
ιδιοσυστασία της κοινωνίας. Στη λογική της θεωρίας του Φρόιντ, ο Μαρ-
κούζε αναλύει ότι στον ύστερο καπιταλισμό με τη μεγάλη ανάπτυξη των
παραγωγικών δυνάμεων ο υψηλός δείκτης απώθησης και καταπίεσης
δεν είναι απαραίτητος, επειδή δημιουργούνται εντάσεις. Τέτοιες «εντά-
σεις μπορούν να διοχετευτούν στην προοπτική της κοινωνικής αλλαγής,
ώστε ο σύγχρονος άνθρωπος να αρχίσει να αντιμετωπίζει τον κόσμο για
την ικανοποίηση και την απόλαυση που παρέχει και όχι για τις πρακτικές
ή τις εργαλειακές χρήσεις του»⁵⁴.

Η κουλτούρα είναι απλώς ψυχική έκφραση και ψυχική θέληση και έτσι
η έκφραση και η βούληση μιας ουσίας βρίσκεται πάνω από κάθε πνευμα-
τική κυριαρχία και πάνω στην ύπαρξη μιας ψυχής που δεν ενδιαφέρεται
για τη σκοπιμότητα και τη χρησιμότητα στην επιθυμία της να εκφρα-
στεί⁵⁵. Η ψυχή είναι εκείνη που προσδιορίζει την αληθινή ουσία του ατό-
μου, όπου φαίνεται να είναι το μη σωματικό του είναι. Ο Μαρκούζε θεω-
ρεί ότι ο άνθρωπος είναι αυτός που μετρά πάνω απ' όλα, ότι η αλήθεια,
η καλοσύνη και η δικαιοσύνη πρέπει να υπάρχουν ανάμεσα στους αν-
θρώπους, ότι όλες οι ανθρώπινες αδυναμίες διορθώνονται από την αν-
θρωπιά και αυτό το ιδανικό δεν αντιπροσωπεύεται στην κοινωνία από κα-
νένα νόμο αξίας παρά μονάχα από την ψυχή⁵⁶. Συνεπώς, στη μαρκουζια-
νή σκέψη, η υγιής ψυχή δεν έχει ανταλλακτική αξία. Δεν μπορεί να είναι
εμπόρευμα γιατί δύναται να υπάρχει σε ένα άρρωστο ή σε ένα άσχημο
σώμα. Αλλά, αυτή η αλήθεια στην κατεστημένη κοινωνική πραγματικότητα

τα του καπιταλισμού πήρε την αντίθετη μορφή της. «Η ελευθερία της ψυχής», σύμφωνα με την παραπάνω οπτική, «χρησιμοποιήθηκε για να δικαιολογηθεί η αθλιότητα, το μαρτύριο και η υποδούλωση του σώματος». «Υπηρέτησε την ιδεολογική παράδοση της ύπαρξης στην οικονομία του καπιταλισμού», υποστηρίζει ο ίδιος⁵⁷. Γι' αυτό άλλωστε και όλα τα προσφερόμενα προϊόντα στην αγορά σχετίζονται με φωτογραφικό υλικό γυμνών γυναικών για αύξηση πωλήσεων ως υποκατάστατο σεξουαλικής ηδονής. Μελετώντας ξανά τον Φρόιντ γύρω από τις επιθυμίες, τις απολαύσεις της ζωής και την ψυχή, ο Μαρκούζε κατόρθωσε μια αποτελεσματική ανάλυση στο όλο ζήτημα της καταπίεσης και της κυριαρχίας. Προσπάθησε να εφοδιάσει τον μαρξισμό με έναν ψυχικό αντίπαλο μέσω του Φρόιντ και να εμπλουτίσει τη Φροϋδική θεωρία με μια ιστορική διάσταση μέσω του Μαρξ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, χρησιμοποίησε τις ψυχικές δυνατότητες απελευθέρωσης που υπονοούνται στον Φρόιντ ως βάση εμβάθυνσης των επαναστατικών πιθανοτήτων του Μαρξ, την ίδια στιγμή που θα χρησιμοποιούσε τη μαρξιστική βεβαιότητα που αφορά την κυριαρχία της φύσης ως μια βάση που θα άνοιγε ιστορικές δυνατότητες για λύση της διαρκούς φροϋδικής αντίθεσης μεταξύ του εγώ και του εαυτού⁵⁸. Η αντίληψη του Φρόιντ για τον κόσμο έχει τις ρίζες της στη δυστυχία. Η ζωή, στη φροϋδική σκέψη, ενώ είναι σκληρή γιατί μας δίνει πολύ πόνο, απογοητεύσεις και ανυπόφορες καταστάσεις παράλληλα απαιτεί ικανοποίηση. Η αρχή της απόλαυσης ή της ηδονής ενδίδει στην αρχή της πραγματικότητας με απώτερο στόχο να επιβιώσει ο οργανισμός. Η αρχή της εκπλήρωσης από την άλλη, ενισχύει μια ολοκληρωμένη οργάνωση καταστολής σεξουαλικότητας και του ενστίκτου καταστροφής. Συνεπώς, εάν η ιστορική διαδικασία είχε σκοπό να κάνει τους θεσμούς της αρχής της εκπλήρωσης μη χρησιμοποιούμενους, θα το έκανε επίσης και στην οργάνωση των ενστίκτων. Δηλαδή, να απελευθερώσει τα ένστικτα από τους περιορισμούς που απαιτούνται από την αρχή της εκπλήρωσης⁵⁹. Η ζωή ως έρως –συμπερασματικά– στη μαρκουζιανή αντίληψη μπορεί να γίνει η αποκλειστική αρχή του πολιτισμού. Στη συνέχεια, η κατάκτηση της φύσης ως κυριαρχία του ανθρώπου θα μπορούσε να αναδιοργανώσει όχι απλά τον κοινωνικό κόσμο αλλά και τον ψυχικό κόσμο. Κάτι, που ο αστικός βιομηχανικός πολιτισμός δεν έχει κατορθώσει κατά τη φροϋδική ψυχαναλυτική ανάλυση, να ικανοποιήσει δηλαδή τις απαιτήσεις με ένα σχέδιο για τη ζωή, να κάνει τους ανθρώπους ευτυχισμένους⁶⁰.

Στη μαρκουζιανή σκέψη λοιπόν, για τη μεταπολεμική εποχή, παρά την τεχνολογική ανάπτυξη και την αφθονία των αγαθών, παρά την τεχνική πρόοδο που παράγει και αναπαράγει την εικόνα ενός κόσμου ευκολίας,

απόλαυσης, ικανοποίησης και άνεσης που δεν φαίνεται πια προνόμιο των ολίγων ή μιας ελίτ αλλά μάλλον και των μαζών, ο σύγχρονος άνθρωπος παραμένει αποσβολωμένος στη γωνία, στην υποτέλεια και σε διαρκή έλεγχο από τις δυνάμεις εξουσίας. Τα παραπάνω «επιτεύγματα του αστικού σχηματισμού χάνονται μέσα στον κόσμο της απογοήτευσης, της δυστυχίας και της καταπίεσης»⁶¹. Γι' αυτό αναφέρει ότι, σήμερα «ο καπιταλισμός έχει ανοίξει μια νέα διάσταση που είναι και ο ζωτικός του χώρος και η άρνησή του»⁶². Ο κόσμος όπως έχει εξελιχθεί, φαίνεται ως μια πνευματική έρημος στη μαρκουζιανή σκέψη, όπου τα νοήματα σβήνουν κι ο άνθρωπος χάνει την ψυχή του, αφού δεν αντιλαμβάνεται αυτά που συμβαίνουν γύρω του.

6. Μαρξισμός και Επανάσταση

Από την άλλη πλευρά, η «σοσιαλιστική» κοινωνία που ανέκυψε από τη προλεταριανή επανάσταση στη Σοβιετική Ένωση το 1917 με τη σταλινική της μορφή, σε σύγκριση με τις ιδέες του Μαρξ για το σοσιαλισμό, δεν ήταν καλύτερη ούτε λιγότερο καταθλιπτική από την αστική κοινωνία, αλλά αρκετά πιο φτωχή. «Το όραμα της ελευθερίας που είχε προτάξει ο Μαρξ στην καταπίεση και εκμετάλλευση που επικρατούσε, φαινόταν να έχει χάσει το ρεαλιστικό του περιεχόμενο»⁶³. Η μαρξιστική θεωρία, στην αντίληψη του Μαρκούζε, διδάσκει τη μετάβαση από το κεφαλαιοκρατικό σύστημα στο σοσιαλιστικό με τη μορφή της πολιτικής επανάστασης. Η εργατική τάξη που θα ηγούνταν των επαναστατημένων στρωμάτων, θα τσάκιζε τον κρατικό μηχανισμό και θα διατηρούσε τον τεχνολογικό μηχανισμό που στη συνέχεια θα κοινωνικοποιούσε. Στην αντίληψη του Μαρξ λοιπόν, κυριάρχησε η άποψη ότι, αν οι εργαζόμενοι ως άμεσοι παραγωγοί οργάνωναν και διεύθυναν το μηχανισμό της παραγωγής θα είχαμε μια αλλαγή στην τεχνική συνέχεια⁶⁴. Δηλαδή, η αλλαγή αυτή στην παραγωγή θα είχε ως κύριο «σκοπό να ικανοποιήσει τις ανάγκες εκείνες που θα αναπτύσσονταν ελεύθερα»⁶⁵. Αυτό όμως δεν συντελέστηκε ούτε στον δυτικό καπιταλισμό ούτε στον ανατολικό σοσιαλισμό. Στον τελευταίο, η σταλινική εκβιομηχάνιση συντελέστηκε μέσα σε ένα κλίμα εχθρικής συνύπαρξης, η οποία μπορεί να εξηγήσει τον τρομοκρατικό χαρακτήρα της, κινητοποιώντας τις δυνάμεις που κάνουν την τεχνική πρόοδο ως ένα μέσο συνεχούς καταπίεσης. Η εθνικοποιημένη οικονομία του Στάλιν κα-

θώς και των επιγόνων του, δεν κατόρθωσε τελικά να εκμεταλλευτεί την παραγωγικότητα της εργασίας και του κεφαλαίου προς χάριν της πλειονότητας του λαού και της κοινωνίας συνολικά. Έτσι, αντί να αναπτύσσεται η κοινωνία και οι πολίτες, εκείνο που αναπτυσσόταν και διογκωνόταν ήταν το κράτος. Η ανάπτυξη αυτή, συντελούνταν παράλληλα με την ανάπτυξη του πολιτικού κόμματος του οποίου η δημοκρατική λειτουργία ήταν άγνωστη, συνεπώς έπαιρνε βαθμιαία αυταρχικότερη και σκληρότερη μορφή με πολλές αποκλίσεις και διακρίσεις.

Στο δυτικό κόσμο, αυτό που συντελέστηκε ήταν η ανασυγκρότηση του συστήματος. Ενός καπιταλιστικού συστήματος ως νέου ιμπεριαλισμού που άρχισε μετά το II Παγκόσμιο Πόλεμο, που παρά την εκμετάλλευση, την αδικία και την ανισότητα σε αξίες και εισοδήματα και την πλήρη υποταγή των επιχειρήσεων στις απαιτήσεις του κεφαλαίου ως συνόλου, συνεχίζει και λειτουργεί⁶⁶. Συνεχίζει και λειτουργεί όμως, χάρη στην οικονομική και στρατιωτική ισχύ που διαθέτει το αστικό κράτος, ξεπερνώντας τις διάφορες κρίσεις του, μέσα και έξω από την κυριαρχία του. Με τον τρόπο που οργάνωσε την τεχνολογική της βάση η αστική σύγχρονη κοινωνία τείνει ανεπιφύλακτα προς έναν ολοκληρωτισμό. Αυτό που συντελέστηκε συνεπώς στο βιομηχανικό πολιτισμό ήταν ένας ολοκληρωτισμός για τον Μαρκούζε, ο οποίος δεν είναι μόνο μια ορισμένη μορφή κυβέρνησης ή κόμματος, είναι ακόμη κι ένα ειδικό σύστημα παραγωγής και διανομής που εναρμονίζεται πλήρως με τα κόμματα και τις εφημερίδες⁶⁷. Κάτω από τέτοιες συνθήκες, φαίνεται φοβερά δύσκολο με την εξέλιξη που έχει το καπιταλιστικό σύστημα να γίνει αποτελεσματική αντίσταση.

Η μαρξιστική ιδέα της επανάστασης, κατά τη μαρκουζιανή αντίληψη, δεν αρμόζει πλέον στην πραγματική κοινωνική κατάσταση των ημερών μας. Αυτό συμβαίνει κατ' αυτό τον τρόπο, επειδή το αστικό σύστημα περνώντας την κρίση του 1930 και τον παραλογισμό που ακολούθησε κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου έχει καταφέρει τη διοχέτευση των ανταγωνισμών, ώστε να κατορθώνει τελικά να επηρεάζει ιδιοτελώς την εργατική τάξη. Υλικά και ιδεολογικά, οι τάξεις αυτές οι οποίες υπήρξαν κάποτε ως η απόλυτη άρνηση του κεφαλαιοκρατικού συστήματος, σύμφωνα με την παραπάνω σκέψη, είναι τώρα ενσωματωμένες σ' αυτό. Ως εκ τούτου, η βιομηχανική κοινωνία στην μεταπολεμική περίοδο εμφανίζει μια εικόνα διαφορετική από εκείνη του μεσοπολέμου. Η οικονομική και τεχνολογική σκέψη μετατρέπεται σε πολιτική και ο ενσωματωμένος άνθρωπος σε τέτοια κοινωνία μπορεί να ασφυκτιά αλλά να βιώνει στην κοινωνία του χωρίς αντιστάσεις. Συγκεκριμένα, ο Μαρκούζε εντοπίζει το

διακριτικό γνώρισμα των προηγμένων βιομηχανικά κοινωνιών, όπου έγκειται και η πρόβλεψη του Μαρξ για το υψηλό επίπεδο τεχνολογικού ορθολογισμού. Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι τα ακόλουθα: Πρώτον, μια άνοδος του βιοτικού επιπέδου που εκτείνεται πλέον και στις προηγούμενες ευπαθείς ομάδες ή μη προνομιούχα στρώματα του πληθυσμού. Δεύτερον, μια άφθονη βιομηχανική και τεχνική ικανότητα η οποία έχει δαπανηθεί σχεδόν στο σύνολό της στην παραγωγή και κατανομή των στρατιωτικών όπλων, μηχανικών επινοήσεων και ειδών πολυτελείας. Τρίτον, η επιστημονική έρευνα, ο έλεγχος και ο επιδέξιος χειρισμός της ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς. Ενώ, απ' την άλλη πλευρά, η προηγμένη βιομηχανικά κοινωνία είναι ικανή να περιέχει ποιοτική αλλαγή για το εγγύς ορατό μέλλον. Ο ίδιος αναγνωρίζει ότι δυνάμεις και τάσεις ή ρεύματα ακόμη υπάρχουν, που μπορούν να τσακίσουν την πολιτική ανάσχεσης και να πυροδοτήσουν την έκρηξη της κοινωνίας γενικότερα.

Ωστόσο, η αντίληψη του στοχαστή είναι ότι κάτω από το αστικό σύστημα η τεχνολογία προσδιορίζει το κράτος και τη φύση του συστήματος και όχι το σύστημα το οποίο θα προσδιόριζε το κράτος και τη φύση της τεχνολογίας. Ως εκ τούτου, διαβλέπει ότι αυτές οι ποιοτικές νέες ιστορικές εξελίξεις προϋποθέτουν μια θεμελιώδη αναθεώρηση της μαρξιστικής ανάλυσης για τον καπιταλισμό. Ο ίδιος όμως, ούτε σκέπτεται ούτε αναφέρει ουδετερότητα της τεχνολογίας όπως υποστηρίζεται από την παραδοσιακή σκέψη. Εκείνο που συνιστά είναι ένα είδος τεχνολογίας που μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας πολιτικής πρακτικής, η οποία θα μπορούσε σαφώς να μεταβληθεί σε μια ποιοτική κοινωνική αλλαγή για να μετατρέψει την τεχνολογική πρόοδο, προς την κατεύθυνση εκείνη που ωφελεί τον άνθρωπο. Γι' αυτό και υποστηρίζει, ότι ο Μαρξ δεν προέβλεψε αυτά τα αποτελέσματα της τεχνολογικά προηγμένης κοινωνίας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι σχέσεις παραγωγής, οι οποίες είναι η δομή εξουσίας της κοινωνίας, μπορεί να παρατάσσονται ενάντια στην πιθανότητα ανάπτυξης που ίσως έχει επιτευχθεί από τις παραγωγικές δυνάμεις. Εντούτοις, οι παρούσες σχέσεις παραγωγής που υπάρχουν, αντιπροσωπεύονται ως εκείνη η μορφή οργάνωσης η οποία είναι τεχνολογικά αναγκαία για μια ορθολογική κοινωνία. Δηλαδή, όπως θα υποστηρίξει ο ίδιος αργότερα, η τεχνολογία του σήμερα, της προηγμένης βιομηχανικής κοινωνίας κάνει δυνατή τη μείωση της ταξικής σύγκρουσης και της πιθανής εξέγερσης, επειδή η ίδια η τεχνική πρόοδος έχει ενσωματωθεί στο σύστημα⁶⁸.

Ο Μαρκούζε εγκαταλείπει την πεποίθηση του Μαρξ η οποία αναφέρεται στην αναγκαιότητα της μετάβασης σε ένα υψηλότερο στάδιο ανθρωπίνης ανάπτυξης και στην τελική επιτυχία αυτής της μετάβασης που θα

επιφέρει την κοινωνική αλλαγή. Έχει όμως την αταλάντευτη ιδέα ότι η μετάβαση από τον καπιταλισμό στο σοσιαλισμό είναι αναγκαία μέσω ενός τρόπου που προϋποθέτει την πλήρη ανάπτυξη του ατόμου. Γι' αυτόν το λόγο, υποστηρίζει ότι η ουσιώδης λειτουργία της φιλοσοφίας είναι η κριτική της στάση απέναντι στην υπάρχουσα πραγματικότητα, αντιμετωπίζοντας το χώρο της πραγματικότητας με εκείνο που είναι ιστορικά δυνατό. Όσο για τις κοινωνίες του τότε υπαρκτού σοσιαλισμού, ο Μαρκούζε διατηρεί τις ίδιες απόψεις με αυτές του καπιταλιστικού κοινωνικού σχηματισμού, επειδή η δομή αυτών των κοινωνιών ήταν εξίσου ιεραρχική. Δηλαδή, ενώ σ' αυτές τις κοινωνίες το προλεταριάτο κατέκτησε την εξουσία, έγινε και παρέμεινε ως μια διευθύνουσα τάξη, χωρίς όμως ικανότητα να προσδιορίσει το δικό της προορισμό. Αυτό άλλωστε αποδείχτηκε περίτραπεα αληθές στην τελευταία δεκαετία του εικοστού αιώνα, με την κατάρρευση αυτού του μοντέλου, δικαιώνοντας τέτοιου είδους θέσεις ή προγνώσεις. Συνεπώς, στα προηγμένα βιομηχανικά έθνη, αυτός ο κρατικός «σοσιαλισμός» ο οποίος κατά τον Μαρκούζε έχει προκύψει στις ανατολικές χώρες, είναι επίσης παράλογος, όπως και ο προκάτοχός του καπιταλισμός. Η ειρωνεία όμως εδώ είναι, ότι ενώ έβλεπε αυτή την κατάντια στο σύστημα των ανατολικών χωρών, να οδηγούνται δηλαδή στην τελική τους κατάρρευση, όπως συνέβη στις αρχές της τελευταίας δεκαετίας του εικοστού αιώνα, οι χώρες αυτές δεν το έλαβαν υπόψη τους ως προειδοποίηση. Στο έργο του για τη βιομηχανική κοινωνία αναλύεται διεξοδικά η επικρατούσα μονοδιάστατη σκέψη, όπου χρησιμοποιεί μια προσέγγιση της διαλεκτικής του υποκειμένου-αντικειμένου στο χεγκελιανό φιλοσοφικό σύστημα. Υποστηρίζει ότι, η αποστασιοποιημένη ολότητα είναι η συγκεκριμένη αντικειμενική βάση, μια δύναμη διαχωρισμένη και ανεξάρτητη από και πάνω στα άτομα. Μια εγκατεστημένη κατάσταση πραγμάτων η οποία προσδιορίζει τη ζωή των ατόμων. Με αυτή την αποστασιοποιημένη ολότητα, ο Μαρκούζε αναφέρεται στη μόνιμη σύνθεση των υλικών θεσμών και στη γενική συνείδηση, η οποία αντιπροσωπεύει μια κατάσταση πραγμάτων όπου το αντικείμενο κυριαρχεί στο υποκείμενο. Κατά συνέπεια, η ολότητα, η οποία στην πραγματικότητα είναι το αντικείμενο, ασκεί εξουσία και κυριαρχία πάνω στο άτομο υποκείμενο. Τοιουτοτρόπως, η συνείδηση της αυτονομίας από εξωτερικούς παράγοντες η οποία είναι ουσιώδης στην έννοια της υποκειμενικότητας και ελευθερίας, που συνιστά το υποκείμενο να είναι αληθινά ελεύθερο, στοιχειωδώς απουσιάζει. Η έννοια του Μαρκούζε για τη μονοδιάστατη κοινωνία και μονοδιάστατο άνθρωπο περιλαμβάνει την πλήρη αποδοχή και αντικειμενοποίηση των δεδομένων κοινωνικών μορφών. Επιβεβαιώνει ότι,

η ανθρώπινη ανάπτυξη έχει εξαντληθεί σε μια συγκεκριμένη ιστορική κοινωνική περίοδο και μ' αυτό τον τρόπο αρνείται τη διαλεκτική υπερβατικότητα του υποκειμένου, επιβάλλοντάς του την αντικειμενοποιημένη ολότητα ως την τελική μορφή της ουσίας ανθρώπου και κοινωνίας. Κατ' αυτό τον τρόπο, η αποστασιοποιημένη ολότητα γίνεται η τελική μορφή του γενικού όλου του οποίου η αποδοχή η ίδια ελαττώνει το συγκεκριμένο υποκείμενο μέσα στο πραγματοποιημένο καθολικό αντικείμενο. Με το να αρνείται όμως αυτή η ολότητα το διαλεκτικό χάσμα ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη δυναμικότητα, απαρνείται έτσι την αναγκαία συνθήκη για την πιθανότητα της ανθρώπινης υπερβατικότητας. Η άρνηση της υπερβατικότητας που εμφανίζεται, σύμφωνα με τον Μαρκούζε, επιτυγχάνεται ελαττώνοντας τη διάκριση μεταξύ του αληθινού και του τεκμηριωμένου πραγματικού. Όπως εύστοχα υπογραμμίζει, η γνώση έχει απελευθερωθεί από την ένταση μεταξύ γεγονότων και ουσίας, επειδή ο κόσμος των γεγονότων, αυτός ο εμπειρικός κόσμος είναι μονοδιάστατος⁶⁹. Το μήνυμα τελικά που εμπεριέχει η μαρκουζιανή αντίληψη είναι ότι, εφόσον η μονοδιάστατη κοινωνία μεταβάλλει τις σχέσεις μεταξύ λογικού και παράλογου, το πεδίο του τελευταίου μετατρέπεται συμπερασματικά σε εστία ορθολογισμού. Μ' άλλα λόγια, η αληθινή ελευθερία του ανθρώπου, η κοινωνική πρόοδος και ο αληθινός ορθολογισμός, υπό αυτό το πρίσμα, απουσιάζουν.

Η μοναδική διέξοδος από αυτή την αφόρητη κατάσταση είναι μέσω της κριτικής θεωρίας για τη σύγχρονη κοινωνία και της κριτικής στάσης του ατόμου απέναντι στη μονοδιάστατη λογική που παράγει και καλλιεργεί η μονοδιάστατη κατεστημένη εξουσία. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της κριτικής σκέψης, αντιμετώπισαν την υφιστάμενη αυτή κατάσταση με την παρουσία των πραγματικών τους δυνάμεων αντικειμενικών και υποκειμενικών. Οι δυνάμεις αυτές κινήθηκαν προς την κατεύθυνση ορθολογικών και απελευθερωμένων θεσμών στην κατεστημένη βιομηχανική κοινωνία, με απώτερο στόχο να εξαλείψουν τους ήδη υπάρχοντες θεσμούς οι οποίοι έχουν καταστεί εμπόδιο στην κοινωνική πρόοδο. Ο Μαρκούζε συνεπώς, όπως υποστηρίχτηκε νωρίτερα, δεν φαίνεται απαισιόδοξος όσο οι άλλοι θεωρητικοί της σχολής. Η ίδια αυτή μεταπολεμική αστική κοινωνία, κατά την άποψή του, εξαιτίας του μηχανισμού της θα γεννήσει τις δυνάμεις εκείνες που θα τείνουν προς την αμφισβήτηση και την άρνησή της, επειδή απλά δεν έχουν ενταχθεί στο μηχανισμό της παραγωγής και της κατανάλωσης. Αυτές οι δυνάμεις δεν είναι άλλες από τις διάφορες μειοψηφίες νέων, κυρίως φοιτητών και διανοουμένων. Η επιδίωξη και η ενασχόλησή του με την ανατροπή του αστικού συστήματος ενυ-

πάρχει στα κείμενά του και γενικά στη σκέψη του κυρίως όμως όταν αναφέρεται στην πολιτιστική επανάσταση.

Φαίνεται λοιπόν καθαρά όταν υποστηρίζει ότι, «ο αγώνας για διαφορετικούς τρόπους ζωής φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια την απελευθέρωση από την αστική κουλτούρα»⁷⁰. Με τον όρο *αστική κουλτούρα*, ο Μαρκούζε χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κουλτούρα από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα. Το ιστορικό υποκείμενο ενός τέτοιου πολιτισμού στην αντίληψή του δεν είναι άλλο από την αστική τάξη. «Πρώτα ήταν η μεσαία τάξη της πόλης μεταξύ των ευγενών και των αγροτικών και πρώιμων βιομηχανικών εργατών. Μετά ήταν η άρχουσα τάξη που αντιμετώπισε τη βιομηχανική εργατική τάξη κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Όμως η αστική τάξη που αντιπροσωπεύεται από τον πολιτισμό αυτής της περιόδου, με όρους της κοινωνικής της λειτουργίας και της πνευματικής της συνοχής, δεν είναι πια η άρχουσα τάξη σήμερα, και η κουλτούρα της δεν είναι η κουλτούρα που κυριαρχεί στην προχωρημένη καπιταλιστική κοινωνία: ούτε η υλική ούτε η πνευματική, καλλιτεχνική κουλτούρα».⁷¹

7. Συμπέρασμα

Συμπερασματικά εδώ, γίνεται κατανοητό για τον στοχαστή της σχολής της Φρανκφούρτης, ότι η άρχουσα τάξη σήμερα δεν έχει ένα δικό της πολιτισμό αλλά ούτε μπορεί να χρησιμοποιεί και να διατηρεί τον αστικό πολιτισμό που κληρονόμησε. Η κουλτούρα που αποκαλείται αστική είναι ξεπερασμένη και αποσυντίθεται, κατά την άποψή του, όχι πως αυτό είναι αποτέλεσμα της πολιτιστικής επανάστασης και της φοιτητικής εξέγερσης, αλλά μάλλον είναι η επίδραση της δυναμικής του μονοπωλιακού καπιταλισμού που έφερε σε αντίθεση τον πολιτισμό αυτόν με τις απαιτήσεις της επιβίωσης⁷². Την αποσύνθεση της αστικής κουλτούρας τη θεωρεί ότι είναι έργο της δυναμικής του ύστερου καπιταλισμού λόγω της προσαρμογής της κουλτούρας στις ανάγκες του καπιταλιστικού συστήματος και την ερμηνεύει ως μια δέσμη ιδεών που βασίζονται σε ένα σύστημα απατηλό, ψευτιάς και ανοησίας.

Αυτή η δέσμη ιδεών ή η ιδεολογία σκέπτεται, αποχωρίζεται από το εποικοδόμημα και ενσωματώνεται στα εμπορεύματα και γενικά στις υπηρεσίες της καταναλωτικής κοινωνίας του προηγμένου βιομηχανικά σύγχρονου κόσμου, όπου ενισχύουν την ψευδή συνείδηση της καλής ζωής.

Εάν είμαστε μάρτυρες συνεπώς μιας αποσύνθεσης της αστικής κουλτούρας, εφόσον είναι έργο της δυναμικής του σύγχρονου καπιταλισμού που την ενσωματώνει στις ανάγκες του, συνιστά ο Μαρκούζε, η πολιτιστική επανάσταση δεν θα πρέπει να συστοιχείται με την αστική προσαρμογή και επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας. Η εξέγερση υποστηρίζει, δεν πρέπει να αλλάξει τη στρατηγική της προκειμένου να βρεθεί λύση στις αστικές αντιφάσεις γιατί «ματαιώνει έτσι το σκοπό της για μια ποιοτικά διαφορετική, μια ριζοσπαστική αντικαπιταλιστική κουλτούρα»⁷³.

Μια τέτοια ανατροπή, όχι μόνο τη θεωρούσε ο Μαρκούζε αναγκαία αλλά και ότι ήταν ζήτημα πολιτικό, επειδή **η πολιτική είναι πρακτική με την οποία οι πολιτικοί θεσμοί, καθορίζονται, αναπτύσσονται, λειτουργούν και αλλάζουν**. Είναι συνεπώς, η πρακτική εκείνη των πολιτών μελών μιας κοινωνίας που αλλάζει τους θεσμούς, με οποιοδήποτε τρόπο αυτοί οι πολίτες είναι οργανωμένοι. Εφόσον λοιπόν, η παραπάνω οργάνωση των πολιτών της κοινωνίας θεμελιώνεται πάνω στην αντίθεσή της προς τα ιδιωτικά συμφέροντα, κατά το στοχαστή της κριτικής θεωρίας, δεν μπορεί παρά να προκύψει μια ποιοτική κοινωνική αλλαγή που θα δημιουργήσει μια ελεύθερη, ορθολογική κοινωνία.

Σημειώσεις

1. Χελντ Ντέιβιντ, *Εισαγωγή στην Κριτική Θεωρία*, Univ. of California Press, Berkeley 1980, σ. 223.
2. Βλέπε στο ίδιο, σελ. 223.
3. Ίδιο σελ. 224.
4. Marcuse H. *Eros and Civilization: A Phil/cal Inquiry Into Freud*, Vintage Books, New York, 1961.
5. Marcuse H. *Reason and Revolution*, Humanities Press, Atlantic Highlands 1983.
6. Μαρκούζε Χ. *Αρνήσεις*, Ύψιλον / Βιβλία, Αθήνα 1985.
7. Marcuse H. *One - Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon Press, Boston 1964.
8. Χορκχάιμερ Μ. & Αντόρνο Τ. *Διαλεκτική του Διαφωτισμού*, Εκδόσεις Ύψιλον/Βιβλία, Αθήνα 1986.
9. Λούκατς Γ. *Ιστορία και Ταξική Συνείδηση*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1975.

10. Τερλεξής Π. *MAX WEBER. Το Ξεμάγεμα του Κόσμου*, Εκδόσεις Παπαζή-ση, Αθήνα 2000.
11. *Διαλεκτική του Διαφωτισμού*, οπ. αν. παρ. σελ. 47.
12. Graib I. *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σσ. 428-29.
13. Ίδιο, σελ. 429.
14. Ίδιο, σελ. 430.
15. Friedman G. *The Political Philosophy of the Frankfurt School*, Cornell University Press, London 1988, p. 16.
16. Χορκχάϊμερ Μ., *Η Έκλειψη του Λόγου*, Εκδόσεις κριτική, Αθήνα 1987, σ. 33.
17. Χορκχάϊμερ Μ., *Η Έκλειψη του Λόγου*, Εκδόσεις κριτική, Αθήνα 1987, σ. 77.
18. Ίδιο σελ. 77.
19. Μαρκούζε Χέρμπερτ *Λογική και Επανάσταση: Η Άνοδος της Κοινωνικής Θεωρίας*, Εκδόσεις Αρσενίδη, Αθήνα 1954, σελ. 93.
20. Ίδιο σελ. 94.
21. Ίδιο, σελ. 97.
22. Μαρκούζε Χ. *Reason and Revolution*, Humanities Press, New Jersey 1983, pp. 344-345.
23. Ίδιο, σελ. 345.
24. *Η Φιλοσοφία, από τον Καντ ως τον Χουσσέρλ*, οπ. αν. παρ. σελ. 139.
25. *Reason and Revolution*, οπ. Av. παρ. 347.
26. Sabine G.H. *Ιστορία των Πολιτικών Θεωριών*, Εκδόσεις Ατλαντίς, Αθήνα, σελ. 83.
27. Friedman G. *The Political Philosophy of the Frankfurt School*, Cornell University Press, Ithaca 1988, pp. 117-18.
28. Ίδιο, σελ. 119.
29. Jay Martin, *The Dialectical Imagination, A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923-1950*, University of California Press, Berkeley 1996, pp. 63-64.
30. *The Political Philosophy of the Frankfurt School*, οπ. αν. παρ. σελ. 119.
31. Ίδιο, σελ. 53.
32. Marcuse H. »A Note on Dialectic«, included in Andrew Arato's book: *The Essential Frankfurt School Reader*, Continuum Publishing Company, New York 2000, σ. 444.
33. Ίδιο. σελ. 445.
34. *Reason and Revolution*, οπ. αν. παρ. σελ.. vii.
35. "A Note On Dialectic", *The Essential Frankfurt School Reader* οπ. αν. παρ., σελ. 446.

36. Μαρκούζε Χ. *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1971.
37. Ίδιο, σελ. 9.
38. Ίδιο, σελ. 24.
39. *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*, οπ. αν. παρ. σελ. 25.
40. Ίδιο, σελ. 26.
41. Ίδιο, σελ. 41.
42. Ίδιο, σελ. 47.
43. Ίδιο, σελ. 49.
44. Ίδιο, σελ. 49-50.
45. Ίδιο, σελ. 50.
46. Ίδιο, σελ. 57. Σημείωση: στο βιβλίο αυτό γίνεται αναφορά των Floyd Mann and R. Hoffman, *Automation and the Worker. A study of Social Change in Power Plants*, New York, 1960, p. 189.
47. Ίδιο, σσ. 57-58.
48. Ίδιο, σελ. 59.
49. Jameson F. *Marxism and Form, Twentieth Century Dialectical Theories of Literature*, Princeton University Press, New Jersey 1971, pp.106-107.
50. Ίδιο, σελ. 107.
51. Φρόιντ Σ. *Πολιτισμός και η Δυσφορία του*, Hogarth Press, 1975.
52. Ίδιο. σσ. 24-25.
53. Ίδιο σελ. 25.
54. Craib I. *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 453.
55. Μαρκούζε Χ. *Αρνήσεις*, Εκδόσεις Ύψιλον/Βιβλία, Αθήνα 1985, σελ. 75. Ο συγγραφέας έχει υποσημείωση εδώ αναφέροντας τον Άλφρεντ Βέμπερ όπου χαρακτηρίζει την κουλτούρα ως πραγμάτωση των δυνατοτήτων της ψυχής. Περιγράφει λοιπόν στη σελίδα 29 'το δρόμο της ψυχής ως τον εαυτό της, ως το θεμελιώδες γεγονός της κουλτούρας'.
56. Ίδιο, σελ. 80.
57. Ίδιο, σελ. 80.
58. *The Political Philosophy of the Frankfurt School*, οπ. αν. παρ. σελ. 89.
59. Μαρκούζε Χ. *Eros and Civilization*, Vintage Books, New York, 1955, p. 119.
60. Φρόιντ Σ. *Πολιτισμός και η Δυσφορία του*, W.W. Norton & Company, London 1961, σελ. 29.
61. Μαρκούζε Χ. *Αντεπανάσταση και Εξέγερση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1974, σ. 26.
62. Ίδιο, σελ. 26.

63. *Λογική και Επανάσταση, Η Άνοδος της Κοινωνικής Θεωρίας*, οπ. αν. παρ. σελ. 207.
64. *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*, οπ. αν. παρ. 51
65. *Ίδιο*, σσ. 51-52.
66. *Αντεπανάσταση και Εξέγερση*, οπ. αν. παρ. σ. 17
67. *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*, οπ. αν. παρ. σ. 35.
68. *Μονοδιάστατος Άνθρωπος*, οπ. αν. παρ. σελ. 46.
69. *Ίδιο*, σσ. 42- 45.
70. *Αντεπανάσταση και Εξέγερση*, οπ. αν. παρ. σελ. 80.
71. *Ίδιο*, σσ. 80-81.
72. *Ίδιο*, σ. 82.
73. *Ίδιο*, σσ. 82-83.

Βιβλιογραφία

- Arato Andrew & Gebhardt Eike, *The Essential Frankfurt School Reader*, The Continuum Publishing Company, New York, 2000.
- Craib Ian, *Modern Social Theory From Parsons to Habermas, Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- Friedman George, *The Political Philosophy of the Frankfurt School*, Cornell University Press, London, 1988.
- Freud Sigmund, *Civilization and its Discontents*, W.W. Norton & Company, New York 1961.
- Held David, *Introduction to Critical Theory*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1980.
- Jay M. *The Dialectical Imagination, A History of the Frankfurt School & the Institute of Social Research 1923-1950*, Univ. of California Press, Berkeley 1996.
- Marcuse Herbert, *Reason and Revolution, Hegel and the Rise of Social Theory*, Humanities Press, Atlantic Highlands N.J. 1983.
- Marcuse Herbert, *Eros and Civilization*, Vintage Books, New York 1962.
- Μαρκούζε Χέρμπερτ, *Λόγος και Επανάσταση, Ο Χέγκελ και η Γένεση της Κοινωνικής Θεωρίας*, Ύψιλον Βιβλία, Αθήνα 1978.
- Μαρκούζε Χέρμπερτ, *Αρνήσεις*, Ύψιλον Βιβλία, Αθήνα 1985.
- Μαρκούζε Χέρμπερτ, *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*, Παπαζήση, Αθήνα 1971.

- Μαρκούζε Χέρμπερτ, *Αντεπανάσταση και Εξέγερση*, Παπαζήση, Αθήνα 1974.
- Μαρκούζε Χ. Αντόρνο Τ. Χορκχάϊμερ Μ. Λόβενταλ, *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*, Ύψιλον Βιβλία, Αθήνα 1984.
- Σατελέ Φρανσουά, *Η Φιλοσοφία Από τον Καντ ως τον Χουσσέρλ*, Γνώση, Αθήνα 1985.
- Τερλεξής Πανταζής, *MAX WEBER. Το Ξεμάγεμα του Κόσμου*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2000.



Τα «παιχνίδια» των λόγων στο σχολείο και η συγκρότηση της μαθητικής ταυτότητας

Ταυτότητα – Λόγος – Αντίσταση – Υποκειμενοποίηση

Γιάννης Πεχτελίδης*

Περίληψη

Η θέση που υιοθετείται σ' αυτό το κείμενο αντλεί κυρίως από τον μετα-δορισμό και ειδικότερα από τη θεωρία του λόγου, προκειμένου να υποστηριχθεί ότι η μαθητική ταυτότητα δεν είναι δεδομένη και αντικειμενική, αλλά, αντιθέτως, βρίσκεται σε διαρκή διαδικασία σχηματισμού, μετασχηματισμού και διατήρησης στο πλαίσιο του λόγου. Υπό αυτή τη σκοπιά, εξετάζεται ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων εξουσίας, όπως προκύπτουν στο σχολικό πεδίο, στη συγκρότηση των μαθητικών υποκειμενικοτήτων. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην έννοια της μαθητικής αντίστασης προκειμένου να αναδειχθεί η ενεργητική εμπλοκή του μαθητικού υποκειμένου στη συγκρότηση της ταυτότητάς του.

* Ο Γιάννης Πεχτελίδης είναι Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

1. Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί θα προσπαθήσω να αναδείξω τη μαθητική αντίσταση¹ (ατομική/συλλογική, συνειδητή/ασυνειδήτη) ως μία πολιτική (με την ευρεία και τη στενή έννοια) πράξη που αντιβαίνει στο παιδαγωγικά ισχύον, η οποία είναι συγκροτησιακή της ταυτότητας του υποκειμένου μαθητής/μαθήτρια, καθώς και της σχολικής πραγματικότητας. Σ' αυτή την προοπτική, θα επιχειρήσω την ανάλυση των διαστάσεων της μορφολογίας της έννοιας της μαθητικής αντίστασης με στόχο να συμβάλω σε μία θεωρία που στοχεύει στην ανάδειξη των ενδεχομενικών καταβολών των διάφορων λόγων που υπεισέρχονται στο εκπαιδευτικό πεδίο, αλλά και της μαθητικής ταυτότητας, καθώς και να υποστηρίξω ότι το μαθητικό υποκείμενο εντοπίζεται στις ρωγμές της εκπαιδευτικής δομής, αναδύομενο ως αποτέλεσμα της αποτυχίας της υπόστασής της κατά τη διαδικασία αυτό-συγκρότησής της. Σε ένα πιο αφαιρετικό επίπεδο, η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί να συμβάλει σε μια θεωρία του υποκειμένου και της κοινωνικής δράσης με όρους που προχωρούν πέρα από οποιονδήποτε αντικειμενισμό αλλά και δυϊσμό μεταξύ δομής και υποκειμένου.

Κεντρική σημασία στο κείμενο που ακολουθεί κατέχει η μετα-δομιστική θέση ότι οι *ταυτότητες* συγκροτούνται και αποκτούν μια σχετική σταθερότητα και κοινωνική-πολιτική «λειτουργία» στο πλαίσιο των επιμέρους λόγων (discourses)². Κατά συνέπεια, προκειμένου να προχωρήσουμε στην ανάλυση των διαδικασιών συγκρότησης της μαθητικής ταυτότητας είναι σκόπιμο και αναγκαίο να αποσαφηνιστεί πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια του λόγου (discourse). Οι λόγοι συνιστούν συμβολικά συστήματα και κοινωνικές τάξεις (social orders) και η *ανάλυση λόγου*³ εξετάζει την ιστορική και πολιτική συγκρότηση και «λειτουργία» τους. Υπό αυτό το πρίσμα, το *σχολείο* και η *σχολική τάξη* είναι ένας χώρος όπου παράγονται λόγοι (discourses), δηλαδή διάφορα πεδία συμβολικών σχέσεων και κοινωνικών πρακτικών που διέπονται από ιστορικά συγκεκριμένα σύνολα κανόνων που διαμορφώνουν τις ταυτότητες των υποκειμένων που μετέχουν σε αυτά.

Η διαδικασία *υποκειμενοποίησης* των παιδιών ως μαθητών, δηλαδή η διαδικασία ανάληψης από τα παιδιά διαφορετικών θέσεων υποκειμένου μαθητής/τρια και άρα η συγκρότηση των μαθητικών ταυτοτήτων θα εξεταστεί στο πλαίσιο των λόγων που παράγονται στη σχολική πραγματικότητα. Σ' αυτή τη βάση, θεωρώ ότι η διάκριση που επιχειρούν οι Laclau και Mouffe⁴ μεταξύ θέσεων υποκειμένου (subject positions) και πολιτικής υποκειμενικότητας (political subjectivity) στο πλαίσιο ενός λόγου είναι σημα-

ντική, γιατί μας επιτρέπει: α) να διαπιστώσουμε την τοποθέτηση των παιδιών στο πλαίσιο των λόγων που παράγονται στη σχολική συνθήκη, β) να εξηγήσουμε τη δράση των μαθητών, τους τρόπους με τους οποίους συγκροτούν οι ίδιοι τις ταυτότητές τους, το πώς βιώνουν την κοινωνική εμπειρία, πώς επιτελούν τους ρόλους που τους ανατίθενται, ποιες είναι οι στρατηγικές αντίστασης που αναπτύσσουν απέναντι στις διαφορές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και γνωστικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, θα επιχειρήσω να υποστηρίξω ότι η διαδικασία υποκειμενοποίησης σύμφωνα με τις ηγεμονικές παιδαγωγικές, γνωστικές και ηθικο-πολιτικές αρχές επιτελείται σε παράλληλη και αντιθετική σχέση με μια διαδικασία υποκειμενοποίησης, όπως αυτή ενεργοποιείται από τα παιδιά διαμέσου των αντιστάσεών τους απέναντι στη σχολική εξουσία.

Συνοψίζοντας, με βάση το εννοιολογικό «οπλοστάσιο» της θεωρίας του λόγου (discourse theory)⁵, θα γίνει προσπάθεια ανάδειξης των διαδικασιών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο του λόγου και θα τονιστεί ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων εξουσίας, της έννοιας της ηγεμονίας, καθώς και της ιδεολογίας στη διαμόρφωση των υποκειμενικοτήτων. Ακόμη, θα δοθεί έμφαση στην έννοια της εξάρθρωσης (dislocation) και στην ενεργητική εμπλοκή του υποκειμένου στη συγκρότηση της ταυτότητάς του.

2. Η ενδεχομενικότητα της σχολικής δομής και ο λόγος (discourse) της μαθητικής αντίστασης

Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, και προκειμένου να μη δώσω έμφαση μόνο στη σχολική και κοινωνική δομή ή μόνο στο μαθητικό υποκείμενο αλλά να ιδωθούν στη διαπλοκή τους, θεωρώ ότι οι (αντι)δράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων (μαθητών και εκπαιδευτικών) είναι δυνατές λόγω των αντιφάσεων και ασυνεπειών των επίσημων εκπαιδευτικών λόγων και πρακτικών που κάνουν ορατό τον επισφαλή και ενδεχομενικό χαρακτήρα της σχολικής δομής. Όταν αποκαλύπτεται η αυθαιρεσία και η αντιφατικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών, οι μαθητές (αλλά και οι εκπαιδευτικοί) δρουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που προβλέπεται από τους εκπαιδευτικούς λόγους. Συγκεκριμένα, αυτό που αμφισβητούν ή απορρίπτουν

οι μαθητές ανεξάρτητα από την έμφυλη, ταξική, φυλετική και εθνοτική ταυτότητά τους δεν είναι κάποιες αφηρημένες κοινωνικές δομές (ο καπιταλισμός ή η πατριαρχία για παράδειγμα), αλλά μια πραγματική και συγκεκριμένη υλική εκπαιδευτική πρακτική, η οποία τους τοποθετεί σε μια υποδεέστερη θέση εξουσίας, τους εγκλείει σε έναν περιφραγμένο και ρυθμισμένο εκ των προτέρων χώρο όπου είναι μονίμως εκτεθειμένοι στο επίσημο σχολικό επιτηρητικό «βλέμμα» το οποίο τους ελέγχει, τους αξιολογεί, τους ταξινομεί ιεραρχικά και τους εξατομικεύει. Οι μαθητές αντιδρούν στις υπερβολικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις και στην πίεση που ασκείται πάνω τους από το μεγάλο φόρτο εργασίας, στους τυποποιημένους και σχολαστικούς τρόπους διεξαγωγής του μαθήματος και στους εκπαιδευτικούς που κάνουν κατάχρηση της εξουσίας τους, που συμπεριφέρονται με άνισο και άδικο τρόπο κάνοντας διακρίσεις στη βάση κοινωνικών προκαταλήψεων. Υπό αυτή την έννοια, μία μονότονη, άνιση και χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτική διαδικασία ενδεχομένως να βιώνεται αρνητικά από τους μαθητές και, ως εκ τούτου, να προκαλεί τα παράπονα και τις αντιστάσεις τους⁶. Τα δομικά προβλήματα και οι καθημερινές αντιφάσεις της σχολικής πραγματικότητας ωθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν διαφορετικές πολιτισμικές αξίες τις οποίες μοιράζονται μεταξύ τους και οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν σαν μια «κοινή γλώσσα ή διάλεκτος» πέρα από τη διαφορετική κοινωνική τους προέλευση. Τα παιδιά ωθούνται από τις ίδιες τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες που τους επιβάλλονται να οργανώσουν ένα διαφορετικό δίκτυο νοηματικών σχέσεων, έναν άλλο λόγο (discourse), παράλληλα ή/και κάθετα με τον επίσημο σχολικό λόγο (discourse), στο πλαίσιο του οποίου επανεννοιολογούν και επαναπροσδιορίζουν τις ταυτότητές τους και τις σχέσεις τους τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον κόσμο που τα περιβάλλει. Οι μαθητές επιθυμούν να αυτοπροσδιορίζουν την υποκειμενικότητά τους στο πλαίσιο ενός κοινωνικού πλαισίου που τα ίδια έχουν κατασκευάσει. Η επιδίωξη συγκρότησης μιας ταυτότητας διαφορετικής από αυτήν που τους αποδίδεται και επιβάλλεται θεσμικά και κοινωνικά είναι συνεχής. Αυτή η συνεχής απόπειρα επαναπροσδιορισμού του εαυτού των μαθητών πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσω των διαφόρων *στρατηγικών διαπραγμάτευσης και αντίστασης* απέναντι στην «κανονικοποιητική» και ομογενοποιητική, αν και εξατομικευτική, πειθαρχική και εκπαιδευτική πρακτική του σχολικού θεσμού. Αντλώντας από τη θεωρητική προσέγγιση της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*⁷, η έννοια της στρατηγικής της αντίστασης και της διαπραγμάτευσης αναφέρεται στην ανάληψη οργανωμένης και συστηματικής ατομικής ή συλλογικής δράσης από τους μετέχοντες για τη διευθέτηση των δομικών προβλη-

μάτων σε διαπροσωπικό επίπεδο και κατ' επέκταση για την προστασία των άμεσων ή έμμεσων συμφερόντων τους και τη διασφάλιση και επίτευξη των στόχων τους. Η έννοια της στρατηγικής δηλώνει διαφορετικά και αντιτιθέμενα συμφέροντα και στόχους και αποτελεί ένα επαναλαμβανόμενο, κοινωνικά αποτελεσματικό πρότυπο δράσης για τη διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων στο οποίο ανατρέχουν οι μετέχοντες, προκειμένου να το χειριστούν προς όφελός τους. Οι μαθητικές στρατηγικές αντίστασης και διαπραγμάτευσης, ως ατομικές ή/και συλλογικές ενεργητικές παρεμβάσεις στην υπάρχουσα θεσμική γνώση, συγκροτούν σταδιακά τη δομή ενός άλλου «λόγου». Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για έναν «λόγο της αντίστασης», εφόσον πρόκειται για ένα σύστημα συμβολικών σχέσεων που αναπτύσσεται σε παράλληλη και αντιθετική εξαρθρωτική σχέση με τον «κανονιστικό» θεσμικό σχολικό λόγο. Ο άτυπος αυτός «λόγος της αντίστασης» είναι η απάντηση των μαθητών στα δομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά, είναι ο δικός τους τρόπος «αφήγησης» της σχολικής και κοινωνικής τους εμπειρίας, προκειμένου να καλύψουν το νοηματικό κενό που προκαλούν οι θεσμικές αντιφάσεις και αδυναμίες, είναι ένας διαφορετικός τρόπος κατανόησης του σχολικού-κοινωνικού κόσμου που τους περιβάλλει, των άλλων και του ίδιου τους του εαυτού, είναι ένας τρόπος για να εκφράσουν τη θέση τους μέσα σ' αυτόν τον κόσμο⁸. Συνεπώς, το ζήτημα που προκύπτει και που συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση του «λόγου της μαθητικής αντίστασης» αφορά το πώς βιώνεται από τους μαθητές η άσκηση της σχολικής εξουσίας και αν γίνεται συνολικά ή μερικά αποδεκτή ή όχι. Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, και με αφετηρία τις μαθητικές αντιστάσεις απέναντι στις παιδαγωγικές πρακτικές, θα πρέπει να εξεταστούν αναλυτικά οι σχέσεις εξουσίας που ασκούνται εντός των διάφορων λόγων που υπεισέρχονται στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης και ενός σχολείου γενικότερα, προκειμένου να διαπιστώσουμε τα όρια της σχολικής κυριαρχίας και άρα τα περιθώρια δράσης, ελευθερίας και αυτονομίας των μετεχόντων.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι, η μαθητική αντίσταση είναι προϊόν της άσκησης της σχολικής εξουσίας πάνω στα πνεύματα και σώματα των μαθητών και υπό αυτή την έννοια η αντίσταση αποτελεί τμήμα του ίδιου συνεχούς με την εκπαιδευτική πρακτική. Η απόσταση από αυτή την πρακτική είναι αυστηρά εσωτερική στο βαθμό που οι μαθητικές αντιστάσεις συνιστούν ρωγμές της σχολικής πραγματικότητας που αναστέλλουν, έστω και εφήμερα, τους κανόνες που ορίζουν τι θεωρείται κοινωνική και εκπαιδευτική ή γνωστική πραγματικότητα και θέτουν όρια στη σχολική κυριαρχία. Είναι η αποτυχία των επίσημων λόγων της εκπαι-

δευτικής δομής που οροθετούν συμβολικά και κοινωνικά τις θέσεις υποκειμένου μαθητής/τρια και αναγκάζει τους μαθητές να αντι-δράσουν και να κατασκευάσουν μια νέα υποκειμενικότητα. Η ανάληψη της *πολιτικής υποκειμενικότητας* από τους μαθητές είναι το αποτέλεσμα μιας *έλλειψης* στην εκπαιδευτική δομή. Είναι αυτή η έλλειψη στη δομή που ωθεί το υποκείμενο να ταυτιστεί με αυτές τις κοινωνικές κατασκευές και αφηγήσεις που δείχνουν ικανές να *συρράψουν* (suture)⁹ τη ρωγμή στην εκπαιδευτική συμβολική τάξη που έχει προκαλέσει ένα νοηματικό κενό. Μέσω της διαδικασίας της υποκειμενοποίησης, δηλαδή της εννοιολόγησης του εαυτού, οι *πολιτικές υποκειμενικότητες* κατασκευάζονται και διαμορφώνονται. Εφόσον διαμορφωθούν και σταθεροποιηθούν μέσω της επανάληψης συγκεκριμένων πρακτικών, γίνονται αυτές οι *θέσεις υποκειμένου*, οι οποίες παράγουν άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και στάσεις¹⁰. Οι αντιστάσεις δημιουργούν έναν τόπο εξάρθρωσης της σχολικής δομής, έναν τόπο όπου αναδεικνύεται η σχετικότητα της δομής και η ενδεχομενικότητα της ταυτότητας του «κανονικού μαθητή», όπως αυτή παράγεται εντός του επίσημου σχολικού λόγου. Η διαδικασία της *εξάρθρωσης* (dislocation)¹¹ κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας και έχει τόσο αρνητική όσο και θετική διάσταση. Αρνητική, γιατί εισάγει μια κρίση ταυτότητας και απειλεί υπαρκτές ταυτότητες και θετική-παραγωγική, γιατί η κρίση που προκαλεί η έλλειψη είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο οι ταυτότητες οικοδομούνται. Υπό αυτό το πρίσμα, το εκπαιδευτικό πεδίο χαρακτηρίζεται από ένα «παιχνίδι» διαδοχικής κρίσης-εξάρθρωσης-συνάρθρωσης, κ.ο.κ. χωρίς τέλος. Η *εξάρθρωση* των προηγούμενων κατασκευών ή αλλιώς των κυρίαρχων λόγων και κατ' επέκταση των αναγνωρίσιμων θέσεων υποκειμένου είναι η αιτία που προκαλεί ένα *συγκυριακό ηγεμονικό*¹² «παιχνίδι», δηλαδή τον *ανταγωνισμό* ανάμεσα σε μια σειρά από νέες κατασκευές οι οποίες διεκδικούν τη θέση της κατασκευής που έχει εξαρθρωθεί.

Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό κοινωνικό πεδίο είναι ένα ανταγωνιστικό πεδίο και κατά συνέπεια δεν είναι δυνατόν να συγκροτηθεί ως αντικειμενική πλήρης παρουσία. Μ' άλλα λόγια, ο ανταγωνισμός ανάμεσα σε διαφορετικούς λόγους συνιστά ένα ορισμένο όριο, μια καθαρή αρνητικότητα που εμποδίζει το κοινωνικο-ιδεολογικό κλείσιμο εκπαιδευτικού πεδίου. Ο ανταγωνισμός αυτός είναι παρών στις επιπτώσεις του, δηλαδή δεν είναι τίποτα αυτός καθ' εαυτόν, μπορεί μόνο να κατασκευαστεί εκ των υστέρων (από τις επιπτώσεις του) και να διαπιστώσουμε έτσι τα περιθώρια ελευθερίας των μετεχόντων στη σχολική συνθήκη. Υπό αυτή την έννοια, κάθε προσπάθεια ολοποίησης του κοινωνικού εκπαιδευτικού πεδίου

ου και απόδοσης στην κοινωνική ταυτότητα του μαθητικού υποκειμένου μιας τελεσίδικης και οριστικής σημασίας και θέσης εντός της εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση της κοινωνικής δομής, είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Συνεπώς, μπορούμε να παρατηρήσουμε μια πάλη στο επίπεδο των λόγων που παράγονται εντός της σχολικής πραγματικότητας, η οποία γίνεται αντιληπτή ως ένα κοινωνικό πεδίο που δομείται γύρω από έναν κοινωνικό ανταγωνισμό ή αλλιώς μια ρωγμή που, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, είναι αδύνατον να συμβολοποιηθεί και να καλυφθεί οριστικά. Η σχολική εξουσία προκειμένου να συρράψει τη ρωγμή που έχει διανοίξει η μαθητική αντίσταση στη δομή της ή στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της και να καλύψει το νοηματικό κενό του υποκειμένου μαθητής/τρια που προκάλεσε η εξάρθρωση, ενεργοποιεί ένα κοινωνικό φανταστικό «σενάριο» υποκειμενοποίησης, το οποίο λειτουργεί (ιδεολογικά) ως συμπλήρωμα του κοινωνικού ανταγωνισμού ανάμεσα στη σχολική εξουσία και τους μαθητές που αντιστέκονται. Για να το θέσω αλλιώς, το *μαθητικό υποκείμενο της αντίστασης* ως «κενός τόπος» ή «κενό σημαίνον» είναι το διακύβευμα που αντιστοιχεί στον κοινωνικό ανταγωνισμό που διέπει το εκπαιδευτικό πεδίο και η κοινωνική φαντασίωση είναι η βασική ιδεολογική λειτουργία που καλύπτει αυτόν τον ανταγωνισμό. Οι αγώνες μεταξύ των μετεχόντων στην περίπτωση μπορούν να ιδωθούν ως προσπάθειες αντίπαλων δυνάμεων να καθλώσουν μερικώς το κενό σημαίνον «μαθητικό υποκείμενο της αντίστασης» σε συγκεκριμένους σχηματισμούς λόγου ή νοήματος. Η επίσημη κοινωνική φαντασίωση εκδηλώνεται μέσω της ρητορικής της «φυσικοποίησης» της σχολικής τάξης των πραγμάτων, της κοινωνικο-ιδεολογικής ουδετερότητας του εκπαιδευτικού θεσμού και της ισότητας ευκαιριών, της αντικειμενικοποίησης της σχολικής γνώσης και του Αναλυτικού Προγράμματος, της υποστασιοποίησης και της ηθικοποίησης των εννοιακών διπόλων «καλός-κακός» μαθητής, και ακόμη μέσω των πρακτικών ψυχολογικοποίησης και παθολογικοποίησης των μαθητικών αντιδράσεων. Η μη αναγνώριση της πολιτικής διάστασης της μαθητικής αντίστασης, η απόσπασή της από τα κοινωνικο-πολιτισμικά της θεμέλια, η παθολογικοποίησή της (είτε σε ατομικό είτε σε οικογενειακό επίπεδο) και ο στιγματισμός της ως μη πράξης από τον επίσημο εκπαιδευτικό θεσμό και ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού του προϋποθέτει εν μέρει την αντίληψη της εκπαιδευτικής, γνωστικής και κοινωνικής πραγματικότητας με την έννοια ενός οντολογικά πλήρως συγκροτημένου «κόσμου». Μ' άλλα λόγια, αυτό προϋποθέτει την πλήρη αλυσίδα και συνέχεια της αιτιακής γνωστικής και ηθικο-πολιτικής αναγκαιότητας, ενώ αρνείται τη δυνατότητα, όχι μόνο στα παιδιά αλλά γενι-

κά στα ανθρώπινα υποκείμενα, διάρρηξης της αιτιακής αλυσίδας της γνώσης και της κοινωνικής πραγματικότητας διαπράττοντας μια ελεύθερη πράξη, δηλαδή μια πράξη που αντιβαίνει στο ισχύον.

Στο πλαίσιο αυτής της ιδεολογικής λειτουργίας της σχολικής εξουσίας, δεν αναγνωρίζεται η ιστορική και κοινωνικο-πολιτική διάσταση τόσο της γνώσης όσο και του ίδιου του θεσμού, ο οποίος προβάλλει ως πολιτικά ουδέτερος και ως εκ τούτου ως αξιοκρατικός. Υπό αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός θεσμός αρνείται τον καταστατικό κοινωνικό ανταγωνισμό και φιλοδοξεί να τον καταργήσει διαμέσου της αποκήρυξης και του εξοβελισμού της αντίστασης σ' έναν ανορθολογικό «τόπο», ο οποίος συνιστά ταυτόχρονα συνθήκη δυνατότητας, αλλά και αδυνατότητας, της ηγεμονικής «ορθολογικής» εκπαιδευτικής κοινωνικής τάξης (order). Αυτή ακριβώς η φιλοδοξία κατάργησης ή πλήρους ελέγχου της μαθητικής αντίστασης συνιστά την πηγή του ολοκληρωτισμού.

3. Υπόθεση: η άρνηση της πολιτικής διάστασης της αντίστασης συνδέεται με τον φιλελεύθερο λόγο περί συναίνεσης

Οι μαθητικές αντιστάσεις αναδύονται και υφίστανται σε συνάρτηση με το θεσμικό πλαίσιο, την προσωπική εμπειρία τους ως μετεχόντων στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και τις εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους σε άλλες πολιτισμικές ολότητες, όπως είναι η οικογένεια, η παρέα, το φύλο, κ.λπ. Συνεπώς, οι μορφές αντίδρασης των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία ούτε τυχαίες είναι ούτε χωρίς συνοχή, αλλά αναπτύσσονται σε άμεση σχέση με θεσμικά και κοινωνικά όρια και δι-αφοροποιούνται ως προς τη μορφή, την ένταση και τη συχνότητα στη βάση παραγόντων όπως είναι το φύλο, η ταξική προέλευση, η εθνοτική καταγωγή, κ.λπ.

Η προσπάθεια συμβολοποίησης της μαθητικής αντίστασης από τη σχολική εξουσία ως παθολογικής και άρα ως ανορθολογικής πράξης αποσκοπεί να την τοποθετήσει σε μια περιθωριακή θέση εντός του κοινωνικά αναγνωρίσιμου συμβολικού σύμπαντος του εκπαιδευτικού θεσμού, προκειμένου να την ελέγξει, χωρίς όμως σίγουρη επιτυχία. Θα μπορούσαμε ίσως να κάνουμε την υπόθεση ότι η προσπάθεια της σχολικής εξουσίας να αποσπάσει τη μαθητική αντίσταση από τα κοινωνικά και

πολιτικά της θεμέλια και ο προσδιορισμός της ως ανορθολογικής και άρα επικίνδυνης για τη σχολική τάξη (order) αλλά και για τα ίδια τα παιδιά πράξης συνδέεται έμμεσα με το κομμάτι εκείνο του φιλελεύθερου πολιτικού λόγου που διαπερνά ηγεμονικά τον εκπαιδευτικό θεσμό και δίνει έμφαση στην πρακτική και την ιδέα της συναίνεσης, ενώ δεν θεωρεί την πρακτική της αντιπαράθεσης και της αμφισβήτησης ως αναγκαίο όρο της δημοκρατίας¹³. Συγκεκριμένα, η αντιπαράθεση (και κατ' επέκταση η μαθητική αντίσταση ως μία μορφή αντιπαράθεσης) είναι εξ ορισμού φορτισμένη αρνητικά και εξοβελίζεται στα όρια μιας φιλελεύθερης «ορθολογικής» δημοκρατίας, ταυτιζόμενη με τον ανορθολογισμό, την αναρχία ή και τον ολοκληρωτισμό, προκειμένου να νομιμοποιηθεί το υπάρχον σύστημα και να ενσωματωθεί ο ριζοσπαστισμός. Στο πλαίσιο μιας φιλελεύθερης πολιτικής, το «δημοκρατικό αξιοκρατικό» φαντασιακό τείνει να ταυτίζεται με το υπάρχον κυρίαρχο «φιλελεύθερο» αστικό φαντασιακό, και το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αποτελεί ζωτικής σημασίας θεσμό μιας «φιλελεύθερης δημοκρατικής» κοινωνίας υποτίθεται ότι θεμελιώνεται σε διαδικασίες ορθολογικής συναίνεσης και όχι στην αντιπαράθεση. Σ' αυτό το πλαίσιο, μια «φιλελεύθερη δημοκρατική ορθολογική» εκπαιδευτική τομή εντοπίζεται στην υπέρβαση του «ανορθολογισμού» της αντιπαράθεσης, της μαθητικής αντίστασης εν προκειμένω. Η υπέρβαση αυτή όμως δεν είναι απλώς μια εγκατάλειψη του «ανορθολογικού», αλλά μια μόνιμη πάλη μ' αυτό εντός του. Μ' άλλα λόγια, η σημασία τη μαθητικής αντίστασης ως πράξης πολιτικής (με την ευρεία και τη στενή έννοια), η οποία διαμορφώνει την ταυτότητα των μαθητικών υποκειμένων καθώς και τη σχολική πραγματικότητα, απωθείται από τη σχολική εξουσία. Ο αποκλεισμός της όμως λειτουργεί ως θετικός (παραγωγικός) όρος για την προβολή και επιβολή του εκπαιδευτικού θεσμού με την τρέχουσα μορφή του ως «ορθολογικού αξιοκρατικού» κοινωνικού οργανισμού.

4. Η δυνατότητα της αντίστασης ως απαραίτητο συστατικό μιας δημοκρατικής παιδαγωγικής

Οι μαθητικές αντιστάσεις καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική δομή είναι, ως ένα βαθμό, εξαρθρωμένη και ότι η εξάρθρωσή της προκύπτει στις αποτυχίες και τις ελλείψεις της. Αυτό φανερώνει, όπως προανέφερα, το

εκπαιδευτικό πεδίο ως ένα ανταγωνιστικό πεδίο όπου διαφορετικές πιθανές ηγεμονικές συναρθρώσεις είναι δυνατές. Το είδος της απόφασης και της ηγεμονικής συνάρθρωσης όμως δεν καθορίζεται με αναγκαστικό και αναπόδραστο τρόπο από την εξαρθρωμένη και άρα ως ένα βαθμό μη αποφασίσιμη¹⁴ δομή. Αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός των διαφορετικών αποφάσεων που λαμβάνουν οι μαθητές, οι οποίοι όλοι ανεξαιρέτως υφίστανται τη σχολική εξουσία πάνω τους και αποφασίζουν πότε να αντισταθούν, πότε να διαπραγματευτούν ή να συμμορφωθούν στις επιταγές και τις απαιτήσεις της. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι παρεμβάλλονται κυρώσεις από την πλευρά του θεσμού, αλλά και η σχολική ιδεολογία που στοχεύει να πείσει τα παιδιά να συμμορφωθούν στις απαιτήσεις της. Ακόμη, τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε λόγους που συχνά αντιβαίνουν στα δημοκρατικά ιδεώδη (όπως είναι για παράδειγμα ο σεξιστικός, βίαιος και ρατσιστικός λόγος όπως παράγεται από αρκετά Μ.Μ.Ε), αλλά μπορεί να έχουν και διαφορετικά συμφέροντα και στόχους. Δεν υπάρχουν λοιπόν κοινωνικές «λογικές» που προκαθορίζουν και δομούν με απόλυτο τρόπο κάθε δυνατή απόφαση σε μια κατάσταση κρίσης. Υπό αυτή την έννοια, συμφωνώ με τον E. Laclau, και διαφωνώ με την A. Norval και τον S. Critchley¹⁵, ότι η απόφαση δεν θεμελιώνεται σε μια ηθική στιγμή, αλλά πρόκειται για μια πολιτική πράξη που συνεπάγεται την άσκηση εξουσίας στη βάση συγκεκριμένων στόχων και συμφερόντων. Επομένως, δεν υπάρχει τίποτα στην εξαρθρωμένη εκπαιδευτική δομή που να καθορίζει το είδος της απόφασης, δηλαδή το αν οι μαθητές θα αντισταθούν ή θα συμμορφωθούν στις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές της σχολικής εξουσίας. Αν υπήρχε, τότε, όπως λέει και ο Laclau¹⁶, δεν θα ήταν μια απόφαση. Η απόφαση θεμελιώνεται στη μοναδικότητά της. Αυτό καταδεικνύει και τη σχετική ρευστότητα του κοινωνικού πεδίου, καθώς και την απόσταση που παίρνει ένα υποκείμενο από τους λόγους στους οποίους εμπλέκεται.

Γίνεται σαφές λοιπόν ότι, η διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου είναι πιο θεμελιώδης και πιο περίπλοκη από μια απλή συνάρθρωση ανταγωνιστικών λόγων. Σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον στρέφεται στο πώς εμπλέκονται τα μαθητικά υποκείμενα σε ιστορικά συγκεκριμένους λόγους, οι οποίοι πάντοτε προηγούνται του υποκειμένου. Αν και οι λόγοι, και η ιδεολογία που παράγεται από και μέσω αυτών, διατρέχουν και διαμεσολαβούν με τρόπο κυριαρχικό τις ζωές των ανθρώπων που εμπλέκονται σ' αυτούς, δεν μπορεί να υπάρξει κυριαρχία σε απόλυτο βαθμό κατά τη διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου, γιατί αυτή η διαδικασία ενέχει κάποιο βαθμό ελευθερίας, με την έννοια ότι το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα της εναλλακτικής απόφασης λόγω της απροσδιοριστίας της

διαδικασίας συγκρότησης του από το λόγο, με την έννοια της ασάφειας, της ασυνέπειας, της αδικίας και της αντίφασης, η οποία γίνεται αντιληπτή από το υποκείμενο¹⁷. Αυτή λοιπόν η *απροσδιοριστία* της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δομής ενδεχομένως δημιουργεί ένα κενό που δεν είναι δυνατόν να πληρωθεί με την επίσημη διαδικασία της υποκειμενοποίησης των παιδιών ως μαθητών. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο που η επίσημη διαδικασία υποκειμενοποίησης αποτυγχάνει, αναδύεται το υποκείμενο. Ουσιαστικά διανοίγεται ο «τόπος» του υποκειμένου ή αλλιώς ο «τόπος» ελευθερίας του υποκειμένου που καλύπτει ένα διάνυσμα (ελευθερίας) ή αλλιώς μια απόσταση ανάμεσα στη εξαρθρωμένη και άρα μη αποφασίσιμη εκπαιδευτική δομή και την απόφαση του υποκειμένου να αντισταθεί ή όχι. Η ελευθερία του υποκειμένου προκύπτει, λοιπόν, και είναι ο χώρος που διανοίγεται από την αρνητική συνάντηση ανάμεσα στη σχολική εξουσία και τους μαθητές που θα καταστήσει μετέωρη την ταυτότητα του μαθητικού υποκειμένου, η οποία θα καλυφθεί μερικώς από ενδεχομενικές, ανεπαρκείς συμβολοποιήσεις τόσο στο πλαίσιο του επίσημου σχολικού λόγου, όσο και του ανεπίσημου λόγου της αντίστασης των μαθητών.

Υπό αυτή τη σκοπιά, η μαθητική ταυτότητα δεν συγκροτείται μόνο στο επίπεδο του επίσημου σχολικού λόγου, αλλά κατασκευάζεται εξίσου μέσω μιας επιλεκτικής και επινοητικής πρακτικής των μαθητικών υποκειμένων που λαμβάνουν αποφάσεις τόσο στο επίπεδο του ανεπίσημου λόγου της αντίστασης των μαθητών όσο σε ένα ευρύτερο πεδίο του λόγου (*discursive field*). Κατά τη *θεωρία του λόγου*¹⁸, το πεδίο του λόγου (*discursive field*) είναι ένας ευρύτερος νοηματικός «ορίζοντας» στο πλαίσιο του οποίου αντικείμενα και πρακτικές σημασιοδοτούνται και συγκεκριμενοποιούνται ως τέτοια στη βάση ενός κοινωνικά κατασκευασμένου συστήματος κανόνων. Είναι ένα ιστορικά συγκεκριμένο πεδίο δι-υποκειμενικά δεδομένων νοημάτων τα οποία ενσωματώνονται σε σύμβολα (πρακτικές, έννοιες, αντικείμενα) και τροφοδοτούν (νοηματικά) τη δράση του υποκειμένου. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, η απόφαση που ενδεχομένως θα πάρει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια (ή και περισσότεροι μαθητές) είναι μια εξουσιαστική πρακτική που ασκεί το υποκείμενο, η οποία μέσω της παρεμβατικής της δράσης σε αυτό το πεδίο συναρθρώνει ορισμένα σύμβολα και πρακτικές σε λόγο και ταυτότητα, δηλαδή σε ένα νέο σύστημα νοηματικών σχέσεων, προκειμένου να ηγεμονεύσει και να ασκήσει έλεγχο στο εκπαιδευτικό κοινωνικό πεδίο. Η πρακτική αυτή επενεργεί πάνω σε ένα ήδη υπάρχον σώμα στοιχείων (αντικειμένων, ιδεών και πρακτικών) και επιλέγει, επεξεργάζεται, συναρθρώνει και μετασχηματίζει τα *στοιχεία αυτά σε στιγμές του ανεπίσημου λόγου της μαθητικής αντίστα-*

σης και της μαθητικής ταυτότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συναρθρωτική αυτή πρακτική θέτει σε κυκλοφορία το νόημα με τρόπο που οδηγεί είτε στην αναπαραγωγή του είτε στην αναθεώρηση και ανασήμανσή του. Υπό αυτήν την έννοια, τόσο η συνάρθρωση των μαθητικών ταυτοτήτων όσο και το πεδίο της σχολικής πραγματικότητας χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη ρευστότητα και μεταβλητότητα. Σημείο αναφοράς της ταυτότητας δεν είναι ένα πράγμα ή μια αμετάβλητη ουσία, αλλά μια συμβολική διαδικασία. Η μαθητική ταυτότητα (η ταυτότητα εν γένει) ισοδυναμεί με τη συμβολική της εκφορά, η οποία σε καμία περίπτωση δεν ανάγεται σε ένα αποκλειστικά δικό της πεδίο ορισμού από το οποίο αντλεί το νόημα της¹⁹. Οι διαφορετικές εκφράσεις της μαθητικής ταυτότητας αποτελούν συνδηλώσεις συγκεκριμένων λόγων. Με αυτήν την έννοια, οι κοινωνικές ταυτότητες των υποκειμένων δεν προκύπτουν από κάποια βαθύτερη ουσία ούτε των υποκειμένων αυτών καθ'αυτών ούτε της εκπαιδευτικής δομής, αλλά αποτελούν προϊόν κατασκευής στο επίπεδο του λόγου, δηλαδή στο πλαίσιο ενός ιστορικά συγκεκριμένου συστήματος συμβολικών σχέσεων. Στο επίπεδο αυτό μπορούμε να πούμε ότι, τα όρια της ταυτότητας αλληλοκαλύπτονται από αυτά της *συνάρθρωσης*²⁰ και ότι το νόημα που αποκτούν τα στοιχεία της ταυτότητας μέσω της συνάρθρωσής τους είναι νόημα κοινωνικά κατασκευασμένο και όχι η αποκάλυψη κάποιου κρυφού νοήματος ή κάποιας κρυμμένης ουσίας τους. Κι' αυτό, γιατί το πεδίο της σημασιοδότησης-κατασκευής δεν περιορίζεται από κάποια υπερβατική αρχή ή «λογική» (νόημα/περιεχόμενο).

Υπό αυτήν την έννοια, όλα τα στοιχεία σε ένα ιστορικά συγκεκριμένο πεδίο του λόγου (*discursive field*) είναι διαθέσιμα, είναι πιθανά, η επιλογή τους δεν είναι αυστηρά καθορισμένη από μια μεταβλητή (τάξη, φύλο, κτλ) και δεν υπάρχει ένα πολιτικό πρόγραμμα ή μια ηθική που προσδιορίζει τις διαδικασίες συγκρότησης της ταυτότητας και της ιστορικής αλλαγής με έναν αναγκαστικό και αναπόδραστο τρόπο²¹. Κατ' αυτόν τον τρόπο εισάγεται μια *σχεσιακή* αντίληψη του λόγου και του νοήματος και η ταυτότητα δεν ανάγεται σε μια «ουσία» αλλά εξαρτάται από τα «παιχνίδια»²² των λόγων και τις αποφάσεις των υποκειμένων, δηλαδή από τις χρήσεις και τους σχηματισμούς των λόγων.

Με βάση τις θέσεις που αναπτύχθηκαν παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι, το μαθητικό υποκείμενο της συναρθρωτικής διαδικασίας ή κατασκευής δεν είναι ένα απολύτως αυτόνομο υποκείμενο στο βαθμό που η δράση του είναι συμβολική και το νόημά της φέρεται σε σύμβολα που προϋπήρχαν στο ευρύτερο πεδίο του λόγου (*discursive field*). Ωστόσο, δεν είναι και ένα απολύτως εξαρτημένο υποκείμενο και οριστική κα-

τασκευή του λόγου. Το υποκείμενο διατηρεί μια σχετική αυτονομία με την έννοια ότι είναι τοποθετημένο ως προς αυτούς τους λόγους. Οι διάφοροι λόγοι που παράγονται στο εκπαιδευτικό πεδίο προσφέρουν διάφορες θέσεις υποκειμένου (subject positions), οι οποίες «πρέπει» να καταληφθούν από άτομα που φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, επίπεδο γνώσεων, κτλ.). Στο πλαίσιο, όμως, ενός λόγου υπάρχουν πολλαπλά εννοιολογικά συστήματα και η ένα προς ένα αντιστοιχία ατόμου και θέσης υποκειμένου δεν υπάρχει. Τα άτομα συγκροτούνται ως πολλαπλά υποκείμενα καθώς καταλαμβάνουν πολλαπλές, διαφορετικές θέσεις μέσα στο συμφοραζόμενο διαφορετικών λόγων.

Συνοψίζοντας, η εμπειρία της εξάρθρωσης και της μη αποφασισμότητας της εκπαιδευτικής δομής και το γεγονός ότι το μαθητικό υποκείμενο καλείται άμεσα ή έμμεσα να πάρει μία ή περισσότερες αποφάσεις είναι μία διάσταση την οποία, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη στην επεξεργασία ενός θεωρητικού πλαισίου και στην εφαρμογή μίας παιδαγωγικής πολιτικής που θα θεμελιώνεται σε δημοκρατικές αρχές. Είναι αναγκαία αφενός η αναγνώριση από την πλευρά του θεσμού της δυνατότητας που έχουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν ή και να αντιστέκονται στις θεσμικές προδιαγραφές και αφετέρου η απόδοση στους μετέχοντες πιο ενεργητικού ρόλου στη διαμόρφωση και την εξέλιξη του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο θα πρέπει να παραμένει ανοιχτό και ατελές, προκειμένου να επανατοποθετηθεί ο καταστατικός κοινωνικός ανταγωνισμός του εκπαιδευτικού πεδίου σε άλλη βάση, όπου θα προάγεται η γόνιμη αμφισβήτηση, ο διάλογος, η αντιπαράθεση στο επίπεδο του λόγου, η κριτική διερεύνηση και η απορία. Μια παιδαγωγική που θα δομείται γύρω από την πρακτική της συνεχούς αμφισβήτησης και της αποδόμησης των βεβαιοτήτων έχει ως συνέπεια την παρεμπόδιση της οριστικής σημασιοδότησης και της αυστηρής περιχαράκωσης των κοινωνικών ταυτοτήτων, καθώς και την ανάδειξη της ιστορικο-κοινωνικής και πολιτικής φύσης της παιδαγωγικής και άρα την αναγνώριση των ορίων της²³. Μ' άλλα λόγια, η προσοχή και το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής μετατοπίζονται σε σημαντικό βαθμό στην εμπειρία αυτή, όπου το μαθητικό υποκείμενο βρίσκεται σε μια κατάσταση «βραχυκυκλώματος» λόγω της παράλυσης της νοηματικής ροής του εκπαιδευτικού πεδίου όπου είναι αναγκασμένο να αποφασίσει, προκειμένου να θέσει ξανά σε κίνηση το συμβολικό δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων. Θα συμφωνήσω με την A. Norval²⁴ ότι αυτή η κατάσταση της μη αποφασισμότητας δεν είναι μια απλή προπαρασκευαστική στιγμή για την ηγεμονική πολιτική, όπως θεωρεί ο E. Laclau, καθώς και

ότι δεν πρέπει να αγνοούμε την ιδιαιτερότητα αυτής της συνθήκης. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να δώσουμε προσοχή στο κομμάτι εκείνο της μορφολογίας της έννοιας της μη αποφασισιμότητας που αφορά τη δημοκρατική μορφή υποκειμενικότητας που αναδύεται από την εμπειρία της μη αποφασισιμότητας με την έννοια ότι αναδεικνύεται ένας πλουραλισμός μορφών ζωής, πρακτικών και ιδεών και ότι το υποκείμενο καλείται να πάρει υπεύθυνα μια απόφαση αφού εξετάσει κριτικά όλες τις εναλλακτικές. Συμφωνώ με την Norval ότι η εμπειρία της μη αποφασισιμότητας σημαδεύει το υποκείμενο συγκροτώντας το και ότι εγκαθιδρύεται μια σχέση με τον «άλλο», η οποία εμπερικλείει τη συνείδηση της ενδεχομενικότητας, μια σχέση η οποία βρίσκεται στην καρδιά του δημοκρατικού ήθους. Παρ' όλα αυτά όμως θεωρώ ότι αυτό από μόνο του δεν αρκεί, γιατί, όπως είδαμε παραπάνω, το γεγονός ότι το μαθητικό υποκείμενο καθίσταται υπεύθυνο των πράξεών του δεν σημαίνει απαραίτητως ότι η απόφασή του κινείται σε μια δημοκρατική και φιλελεύθερη κατεύθυνση.

Σε μια τέτοια προοπτική στοχασμού και κριτικής παρέμβασης στις δομικές εκφάνσεις της εκπαίδευσης που παράγουν ανισότητα, ανία και καταπίεση θα μπορούσε ίσως να μας φανεί χρήσιμο και το απόθεμα εμπειριών και γνώσης των ανεπίσημων μαθητικών λόγων (discourses). Θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε κριτικά τις πρακτικές μαθητικής αντίστασης και διαπραγμάτευσης, προκειμένου να εντοπίσουμε εκείνες τις πρακτικές ή στιγμές επιτέλεσης δημοκρατικών υποκειμενικοτήτων²⁵ από τους μαθητές, όπως είναι για παράδειγμα, οι πρακτικές αλληλεγγύης και τα δίκτυα συνεργασίας που αναπτύσσουν άτυπα οι μαθητές μεταξύ τους για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές σχολικές τους υποχρεώσεις αμφισβητώντας το επίσημο εκπαιδευτικό πρότυπο της μοναχικής και ανταγωνιστικής εργασίας.

5. Συμπεράσματα

Στο κείμενο αυτό προσπάθησα να διερευνήσω τις διαδικασίες συγκρότησης της ταυτότητας των μαθητικών υποκειμένων στο πλαίσιο των ποικίλων λόγων που παράγονται στο σχολικό εκπαιδευτικό πεδίο, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως συστήματα συμβολικών σχέσεων και ως κοινωνικές τάξεις πραγμάτων, και να εξετάσω με ποιο τρόπο αποκτά κοινωνικό περιεχόμενο το «είναι» των μαθητικών υποκειμένων εντός της συμβο-

λικής δράσης της συνάρθρωσης, πώς ταξινομούνται ιεραρχικά τα υποκείμενα με βάση τις ισχύουσες κοινωνικές αντιλήψεις, πώς τα υποκείμενα ενεργητικά διαπραγματεύονται τους δομικούς προσδιορισμούς της υπόστασής τους και πώς σημασιοδοτούν την ίδια τους την ύπαρξη. Στο σύντομο αυτό εγχείρημα βασίστηκα σε θέσεις που έχει αναπτύξει μια μετα-δομιστική θεωρία του λόγου, όπως προτείνεται από τους Laclau, Mouffe, Foucault και Derrida, προκειμένου να αναδείξω τον κεντρικό και ανεξάλειπτο ρόλο των σχέσεων εξουσίας, της ηγεμονίας και της ιδεολογίας στη διαμόρφωση των κοινωνικών αντικειμενικοτήτων και, ως εκ τούτου, να τονίσω την πολιτική και πραγματιστική φύση των διαδικασιών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων.

Σημειώσεις

1. Για μια εθνογραφική μελέτη των μαθητικών αντιστάσεων απέναντι στη σχολική εξουσία στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης και μια κριτική επισκόπηση των θεωριών της αντίστασης όπως διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης βλέπε Πεχτελίδης, Γ., *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η, 2005.

2. Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and Socialist Strategy*, Verso, London, 1985. Laclau E. και Mouffe C., "Post-Marxism without Apologies", *New Left Review*, τεύχος 166, 1987. Laclau E., *New Reflections on the Revolution of Our Time*, Verso, London, 1990, για την ελληνική έκδοση βλέπε Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, νήσος, Αθήνα, 1997.

3. Η ανάλυση λόγου έχει διάφορες εκδοχές, στο κείμενο αυτό αντλώ από τη θεωρία του Laclau και της Mouffe και από τη θεωρία του Foucault.

4. Laclau E., *Για την επανάσταση της...όπ. παρ.* Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and...όπ. παρ.*, σελ. 114-122.

5. Η ανάπτυξη της θεωρίας του λόγου σχετίζεται με το μεταγενέστερο έργο των Laclau και Mouffe το οποίο έχει ως αφετηρία, κυρίως, το *Hegemony and Socialist Strategy*, Verso, London, 1985, το οποίο σηματοδοτεί το πέρασμα από το «νέο-μαρξιστικό» στο «μετά-μαρξιστικό» πεδίο. Οι Laclau και Mouffe έρχονται σε ρήξη με τον ταξικό αναγωγισμό και την μαρξιστική «ουσιοκρατική» φιλοσο-

φία της ιστορίας, χωρίς ωστόσο να απορρίπτουν την μαρξιστική παράδοση στο σύνολό της. Στέκονται κριτικά απέναντί της και εστιάζουν, κυρίως, στους ιστορικούς μετασχηματισμούς της έννοιας της «ηγεμονίας». Η ανάπτυξη της *θεωρίας του λόγου* γίνεται περισσότερο εμφανής και ολοκληρωμένη με έργα όπως Laclau E. and Mouffe C., "Post-Marxism without Apologies", *New Left Review*, 166, 1987. Laclau E., *New Reflections on the Revolution of Our Time*, Verso, London, 1990, για την ελληνική έκδοση βλέπε Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, νήσος, Αθήνα, 1997. Laclau E., *Emancipation(s)*, Verso, London, 1996(a). Laclau E., «Για την έννοια του λόγου», στο Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, νήσος, Αθήνα, 1997. Laclau E., «Το Αδύνατον της Κοινωνίας», στο Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, νήσος, Αθήνα, 1997. Επίσης, για μια συνολική εποπτεία της *θεωρίας του λόγου* και τις δυνατότητες που προσφέρει στην πολιτική και κοινωνική ανάλυση βλέπε Howarth D., *Discourse*, Open University Press, 2000. Torfing J., *New Theories of Discourse – Laclau, Mouffe and Zizek*, Blackwell Publishers, 1999. Torfing J., "Poststructuralist discourse theory: Foucault, Laclau, Mouffe and Zizek", στο *International Handbook of Political Sociology*. Howarth D., and Stavrakakis Y., "Introducing discourse theory and political analysis", στο Howarth D., Norval J.A., and Stavrakakis Y. (επιμ.), *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies and Social Change*, Manchester University Press, Manchester, 2000. Howarth D., "Discourse Theory", στο Marsh D., and Stoker G. (επιμ.), *Theory and Methods in Political Science*.

6. Οι αντιστάσεις των μαθητών δεν είναι απαραίτητο να πάρουν τη μορφή μιας συνειδητής και ολοκληρωτικής ρήξης με το θεσμό της εκπαίδευσης. Μ' άλλα λόγια, μπορεί να εκδηλώνονται ως καθημερινές μικρο-αντιστάσεις, ως άμεσοι και τοπικοί αγώνες που διαστρέφουν ως ένα βαθμό τον κανονικοποιητικό λόγο και την παιδαγωγική πρακτική του εκπαιδευτικού θεσμού προς όφελος δικό τους. Πεχτελίδης, Γ., *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα...ό.π.* McFadden M.G. & Walker J.C., "Resistance Theory" στο Husen T. & Postlethwaite (eds), *International Encyclopedia of Education*, London, Pergamon Press, 1994. Leong L. W-T, *Cultural resistance: theories of resistance in cultural studies*, Ph.D. dissertation, Ann Arbor, University Microfilms International, 1990.

7. Hargreaves A., "Synthesis and the Study of Strategies: A Project for the Sociological Imagination", στο Woods P.(ed.), *Pupil Strategies – Explorations in the Sociology of the School*, London, Groom Helm, 1980, σ.167. Επίσης βλέπε Woods P. (ed.), *Teacher Strategies-Explorations in the Sociology of the School*, Groom Helm, 1980. Μακρυνιώτη Δ., «Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη» στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ., *Πειθαρχία και Γνώση*, Τοπικά α', Ε.Μ.Ε.Α., 1994, σ.151-158. Σολομών Ι., Μακρυνιώτη Δ., «Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκοουλτούρες» στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.80, 1995, σ. 41.

Για τις θέσεις του θεωρητικού ρεύματος της συμβολικής αλληλεπίδρασης ενδεικτικά βλέπε Charon J., *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Interpretation, an Intergration*, Prentice Hall, 1979. Blumer H., *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall, 1969. Hewitt J.P., *Self and Society*, Allyn and Bacon, Boston, 1979. Manis and Meltzer B.N., *Symbolic Interactionism: A Reader in Social Psychology*, Allyn and Bacon, Boston 1978.

8. Η έννοια του «λόγου της αντίστασης» παραπέμπει στην έννοια της νεανικής υποκοουλτούρας. Για μια γενική εικόνα της συζήτησης για την έννοια της υποκοουλτούρας βλέπε Gelder K. και Thornton S.(επιμ.), *The Subcultures Reader*, xx. White R.(ed.), *Australian Youth Subcultures – On the margins and in the mainstream*, ACYS, 1999. Hall S. και Jefferson T., *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war in Britain*, London, Hutchinson και CCCS, 1976. Hebdige D., *Subculture: The meaning of style*, London, Methuen, 1979. Brake M., *Comparative youth culture*, London, Routledge, 1985. Brake M., *The sociology of youth culture and youth subcultures*, London, Routledge, 1980. Αστρινάκης Α., *Νεανικές Υποκοουλτούρες – Παρεκκλίνουσες υποκοουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*, Αθήνα, Παπαζήση, 1991. Για την κατασκευή σχολικών υποκοουλτούρων ενδεικτικά παραθέτω ορισμένες από τις πιο γνωστές μελέτες, συγκεκριμένα βλέπε Hargreaves A., *Social relations in a secondary school*, London, RKP, 1967, Willis P., *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House, 1977. Pollard A., *The Social World of Primary School*, Cassel, 1985, Mac an Ghail M., *Young, Gifted and Black*, Milton Keynes, Open University Press, 1988, Davies L., *Pupil power: Deviance and gender in school*, Lewes, Falmer Press, 1984, Griffin C., *Typical Girls?: young women from school to the job market*, London, Routledge & Kegan Paul, 1985. Αναφορικά με την περίπτωση της Ελλάδας βλέπε Πεχτελίδης, Γ., *Σχολική εξουσία και... όπ.παρ.*

9. Η έννοια της συρραφής προέρχεται από την ψυχανalyτική λακανική θεωρία, υπογραμμίζω ωστόσο ότι η χρήση της έννοιας αυτής στο συγκεκριμένο κείμενο αντλεί από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποίησαν αυτή την έννοια οι Laclau και Mouffe, βλέπε Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and....όπ. παρ.*, σελ. 8.

10. Laclau E., *Για την επανάσταση της....όπ. παρ.*, σελ. 56-137.

11. Όπ. παρ.

12. Οι Laclau και Mouffe αντλούν την έννοια της ηγεμονίας από τη μαρξιστική θεωρητική παράδοση και συγκεκριμένα δίνουν έμφαση στη γκραμισιανή εκδοχή της. Την επαναλαμβάνουν στο εννοιολογικό συμφραζόμενο της θεωρίας του λόγου (discourse theory) προκειμένου να την επεξεργαστούν περαιτέρω, να την αναζωογονήσουν και να την ριζοσπαστικοποιήσουν σε ό,τι αφορά την πολιτική και κοινωνική ανάλυση. Οι Laclau και Mouffe τονίζουν το συγκυριακό,

ενδεχομενικό και απρόβλεπτο στοιχείο της ηγεμονίας, ασκούν κριτική στη θεωρία της «ιστορικής αναγκαιότητας» και προσπαθούν να επαναδιατυπώσουν την έννοια της ηγεμονίας χωρίς ουσιοκρατικές και ταξικά αναγωγιστικές συνδηλώσεις προκειμένου να προσεγγίσουν και να αναλύσουν τους κοινωνικούς αγώνες στην ιδιαιτερότητά τους.

Η *ηγεμονία*, στο πλαίσιο της θεωρίας του λόγου, ορίζεται ως μια πρακτική που λαμβάνει αποφάσεις σε ένα πεδίο όπου οι διάφορες πιθανές συνδέσεις μεταξύ των στοιχείων της δομής είναι αυτές καθ' εαυτές μη αποφασίσιμες. Η ηγεμονική πρακτική είναι μορφή πολιτικής δραστηριότητας που συναρθρώνει διαφορετικές ταυτότητες και υποκειμενικότητες σε κοινό σχέδιο-πλαίσιο, ενώ οι *ηγεμονικοί σχηματισμοί* είναι τα αποτελέσματα αυτών των πολιτικών σχεδίων που προσπαθούν να δημιουργήσουν νέες μορφές κοινωνικής τάξης (*social order*) από μια ποικιλία διάσπαρτων ή εξαρθρωμένων στοιχείων. Η *ηγεμονική εξουσία* αποφασίζει ποιες θα είναι οι κυρίαρχες μορφές συμπεριφοράς και επικοινωνίας, ποια θα είναι τα «σωστά» νοήματα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Μ' άλλα λόγια, καθορίζει τους κυρίαρχους κανόνες που δομούν τις ταυτότητες των λόγων, των υποκειμένων και των κοινωνικών σχηματισμών. Συνεπώς, ο λόγος και η ταυτότητα είναι αποτέλεσμα μιας ηγεμονικής συνάρθρωσης ετερογενών στοιχείων και έχει τη μορφή ηθικο-πολιτικών αποφάσεων που έχουν παρθεί σε ένα πεδίο μη αποφασισιμότητας. Η ηγεμονική συνάρθρωση πάντοτε συνεπάγεται την κατασκευή ενός κοινωνικού ανταγωνισμού μέσω του αποκλεισμού άλλων κοινωνικών εκδοχών (ιδέες, αξίες, λεγόμενα, συμπεριφορές, τρόποι και μορφές ζωής γενικότερα) που συνιστούν το απειλητικό αλλά και αναγκαίο «άλλο» για την ύπαρξη και την εύρυθμη «λειτουργία» του ηγεμονικού λόγου. Ο αποκλεισμός αποσκοπεί στη σταθεροποίηση του ηγεμονικού λόγου, ωστόσο αυτή επιτυγχάνεται προσωρινά, γιατί ο αποκλεισμός εγκαθιδρύει έναν ανταγωνισμό που εμποδίζει την κλειστότητα και αυτοτέλεια του κάθε λόγου και ταυτότητας. Η εντύπωση της απόλυτης και οριστικής σημασιοδότησης είναι μια ψευδαίσθηση και αποτέλεσμα ενός νοηματικού συμφραζόμενου το οποίο αυτοτροφοδοτείται με συνδηλώσεις μέσα από δικά του εκφραστικά στοιχεία. Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and....*όπ. παρ. Laclau E., «Γιατί τα κενά σημαίνοντα έχουν...»όπ. παρ., σελ. 221-224. Howarth D., *Discourse,...*όπ. παρ., σελ. 109-111. Torfing J., *New Theories of....*όπ. παρ., σελ. 101-119.

13. Για μια κριτική του φιλελεύθερου πολιτικού λόγου της συναίνεσης βλέπε Mouffe C., *Το δημοκρατικό παράδοξο*, Αθήνα, Πόλις, 2004, και Mouffe C., «Radical democracy or liberal democracy?», *Socialist Review*, Μάιος, 1990.

14. Ο όρος της μη αποφασισιμότητας (*undecidability*) αντλείται από τις θέσεις του Derrida και τονίζεται ότι έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά στο ύστερο έργο του Laclau και της Mouffe. Υπογραμμίζω ότι ο Derrida έκανε σαφή διαχωρισμό

μεταξύ της έννοιας της μη αποφασισιμότητας (undecidability) και της ακαθοριστίας (indeterminacy): «Δεν πιστεύω ότι έχω μιλήσει ποτέ για “ακαθοριστία”, είτε σε σχέση με τη σημασία είτε σε σχέση με οτιδήποτε άλλο. Η μη αποφασισιμότητα είναι κάτι διαφορετικό πάλι... η μη αποφασισιμότητα είναι πάντα μια *καθορισμένη* ταλάντευση ανάμεσα σε πιθανότητες (για παράδειγμα, σημασίας, αλλά επίσης πράξεων). Αυτές οι πιθανότητες είναι οι ίδιες αρκετά *καθορισμένες* σε αυστηρά καθορισμένες καταστάσεις (για παράδειγμα, λογικές-συντακτικές ή ρητορικές – αλλά επίσης πολιτικές, ηθικές, κτλ). Είναι πραγματολογικά καθορισμένες. Οι αναλύσεις που έχω αφιερώσει στη μη αποφασισιμότητα αφορούν ακριβώς αυτούς τους καθορισμούς και αυτούς τους ορισμούς και σε καμία περίπτωση κάποια αόρατη “ακαθοριστία” ... Πράγμα που σημαίνει από την οπτική της σημασιολογίας, αλλά επίσης της ηθικής και της πολιτικής, ότι η “αποδόμηση” δεν θα πρέπει ποτέ να οδηγεί ούτε στο σχετικισμό ούτε σε κανένα είδος ακαθοριστίας. Βέβαια, για να μπορούν οι δομές της μη αποφασισιμότητας να είναι εφικτές (και επομένως οι δομές της απόφασης και της ευθύνης επίσης), θα πρέπει να υπάρχει ένα ορισμένο παιχνίδι, *διαφωρά*, μη ταυτότητα. Όχι ακαθοριστίας, αλλά *διαφωράς* ή μη ταυτότητας με τον εαυτό του στην ίδια τη διαδικασία του καθορισμού. Η *διαφωρά* δεν είναι ακαθοριστία. Καθιστά τον καθορισμό εφικτό όσο και αναγκαίο». Derrida J., “Aftreword: Toward an Ethic of Discussion”, στο *Limited Inc*, North-western University Press, 1993, σελ.148-9. Η μετάφραση του αποσπάσματος ανήκει στον Γ. Κακολύρη, συγκρεκριμένα βλέπε Κακολύρης Γ., *Ο Ζακ Ντεριντά και η Αποδομητική Ανάγνωση*, Εκκρεμές, Αθήνα, 2004, σελ.20-1. Για μια ενδιαφέρουσα κριτική προσέγγιση της χρήσης της έννοιας της μη αποφασισιμότητας από τον Laclau, καθώς και μια εξέταση των συνεπειών αυτής της υπο-δομής της μη αποφασισιμότητας για μια μετα-δομστική εκτίμηση της ηγεμονίας και της δημοκρατίας βλέπε Norval J. A., “Hegemony after deconstruction: the consequences of undecidability”, *Journal of Political Ideologies* 9, no 2, (2004), σελ.139-157.

15. Όπ. παρ. Laclau E., “The time is out of joint”, στο E. Laclau, *Emancipation(s)*, Verso, London, 1996, σελ. 78. Critchley S., “Is there a normative deficit in the theory of hegemony?”, *Culture Machine*, <http://culturemachine.tees.ac.uk/Articles/>, Critchley S., *The Ethics of Deconstruction*, Oxford, Blackwell, 1992.

16. Laclau E., “Deconstruction, Pragmatism, Hegemony” στο Ch. Mouffe (επιμ.), *Deconstruction and Pragmatism*, Verso, London, 1996, σελ.53, 55.

17. Δοξιάδης Κ., «Η Ιδεολογία στη Μεταπολεμική Ελλάδα», *Λεβιάθαν*, τεύχος 13, 1993, σελ.6-7.

18. Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and...όπ. παρ.*, σελ. 107.

19. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση της συγκρότησης της ταυτότητας στο επίπεδο της συμβολικής δράσης που επιχειρεί ο Ε. Παπαταξιάρχης, συ-

γκεκριμένα βλέπε Παπαταξιάρχης Ε., «Περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας», στο τοπικά β', *Περί κατασκευής*, ΕΜΕΑ – νήσος, Αθήνα, σελ. 210.

20. Στο πλαίσιο της θεωρίας του λόγου (discourse theory) όπως διατυπώνεται από τους Laclau και Mouffe, προτείνονται τέσσερις κατηγορίες για την κατανόηση και εξήγηση της διαδικασίας συγκρότησης του λόγου και της ταυτότητας: α) συνάρθρωση, β) στοιχεία, γ) στιγμές, δ) κομβικά σημεία (nodal points): «ονομάζουμε συνάρθρωση κάθε πρακτική που εδραιώνει μια τέτοια σχέση ανάμεσα σε στοιχεία, ώστε και η ταυτότητα των στοιχείων αυτών να μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της συναρθρωτικής πρακτικής. Θα ονομάσουμε τη δομημένη ολότητα που προκύπτει από τη συναρθρωτική πρακτική, λόγο. Θα ονομάσουμε τις διαφορικές σχέσεις, στο βαθμό που εμφανίζονται συναρθρωμένες στο πλαίσιο ενός λόγου, στιγμές. Αντιθέτως, θα ονομάσουμε στοιχείο, κάθε διαφορά που δεν είναι λογικά συναρθρωμένη. Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and...* όπ. παρ., σελ.105.

21. Laclau E., *Για την επανάσταση...* όπ. παρ.

22. Ο Wittgenstein αναφέρεται με παρόμοιο τρόπο στα «παιχνίδια» της γλώσσας αλλά χρησιμοποιεί τον όρο γλώσσα με μια ευρεία έννοια που παραπέμπει στην έννοια του λόγου έτσι όπως αναπτύσσεται από τη θεωρία του λόγου, συγκεκριμένα βλέπε Wittgenstein L., *Φιλοσοφικές Έρευνες*, Παπαζήση, Αθήνα, 1977, σελ. 28. Η έννοια «παιχνίδια του λόγου» παραπέμπει και στην ντεριντιανή έννοια της διαφωράς. Η έννοια διαφωρά (με ω) (differance, με α) είναι ένας νεολογισμός που εισάγει ο Ντεριντά προκειμένου να καταδείξει την παιγνιώδη κίνηση των διαφορών μέσα από την οποία παράγεται το νόημα στο πλαίσιο της γλώσσας: «Η διαφωρά είναι το συστηματικό παιχνίδι των διαφορών, των ιχνών των διαφορών, της διαχώρησης μέσω της οποίας τα μεν παραπέμπουν στα δε», Derrida J., *Θέσεις*, Αθήνα, Πλέθρον, 2006, σελ.45. Για περαιτέρω σχολιασμό της διαφωράς (με ω) βλέπε όπ.παρ., σελ.41-48, καθώς και Κακολύρης Γ., *Ο Ζακ Ντεριντά και η Αποδομητική...* όπ. παρ., σελ.16-21.

23. Εκτενέστερη περιγραφή αυτής της εναλλακτικής παιδαγωγικής πρότασης που στηρίζεται στην ανάδειξη της διαφοράς, αλλά και της περατότητάς της διατυπώνεται στο Πεχτελίδης Γ., «Ανακατασκευή της σχολικής γνώσης: προς μια παιδαγωγική της διαφοράς και της περατότητας», στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ.45, Άνοιξη 2006.

24. Norval J. A., "Hegemony after deconstruction: the consequences..." ό.π.

25. Για την έννοια της δημοκρατικής υποκειμενικότητας αντλώ τόσο από το έργο της C. Mouffe όσο και της A. Norval, συγκεκριμένα βλέπε αντιστοίχως Mouffe C., *Το δημοκρατικό...* ό.π., και Norval J. A., "Democratic identification: A Wittgensteinian approach", [www. essex.ac.uk/government/](http://www.essex.ac.uk/government/).

Θεωρίες του υποκειμένου από τον Descartes στον Kant

Δημήτρης Αθανασάκης*

Περίληψη

Από τους καρτεσιανούς Στοχασμούς μέχρι την καντιανή Κριτική του Καθαρού Λόγου, η θεμελιώδης ή φιλοσοφική γνώση είναι αδιαχώριστη από μια θεωρία του νοούντος υποκειμένου, του εγώ ή της συνείδησης. Στη διάρκεια του 17ου και του 18ου αιώνα, η δυνατότητα θεμελίωσης της φιλοσοφικής γνώσης και της ορθολογικής επιστήμης στο *Ego cogito* θα αμφισβητηθεί από τον Hume και τον Spinoza. Με τη θεωρία του για την προέλευση των ιδεών, ο Hume καταστρέφει την ιδέα του εαυτού ή της προσωπικής ταυτότητας, ταυτόχρονα όμως καθιστά προβληματική τη γνώση της φύσης. Από διαφορετική οπτική γωνία, ο Spinoza δείχνει ότι ο νους, ως «μέρος της φύσης», κατανοεί τον φυσικό κόσμο όχι ως ανεξάρτητο υποκείμενο, αλλά ως φυσική δύναμη ικανή να παραγάγει εκείνα τα αποτελέσματα γνώσης (ιδέες) που εξαρτώνται από την αιτιακά καθορισμένη, ατομική ουσία της.

1. Η καρτεσιανή ανακάλυψη

Όταν ο Descartes, στην αρχή του δεύτερου Στοχασμού, υποθέτει ότι το «σώμα, το σχήμα, η έκταση, η κίνηση και ο τόπος» (*corpus, figura, extensio, motus, locusque*), δηλαδή το σύνολο των κατηγορημάτων της υλι-

* Ο Δημήτρης Αθανασάκης είναι διδάκτωρ φιλοσοφίας.

κής φύσης, είναι «χίμαιρες» (*chimerae*)¹, για να οδηγηθεί στη συνέχεια στην ανακάλυψη του καθαρού σκέπτεσθαι (*Cogito*) ως θεμελιώδους αρχής κάθε φιλοσοφικής αναζήτησης², επιτελεί μια θεωρητική χειρονομία της οποίας τα αποτελέσματα προσδιόρισαν το σύνολο σχεδόν της νεότερης φιλοσοφίας, και είναι ακόμη ορατά στο έργο του Kant και του Fichte. Η ουσία της καρτεσιανής χειρονομίας έγκειται στο γεγονός ότι, για πρώτη φορά στην ιστορία της φιλοσοφίας, η (σωματική) φύση χάνει το οντολογικό και γνωσιολογικό πρωτείο που κατείχε από τους Προσωκρατικούς μέχρι την Αναγέννηση, και τη θέση της καταλαμβάνει το υποκείμενο της σκέψης (*Ego sum, ego existo*), το οποίο, από τη σκοπιά του αυστηρού κανόνα της «τάξης» (*ordre*) που είχε ήδη τεθεί στον Λόγο περί της μεθόδου³, προηγείται στο εξής τόσο στο πεδίο του είναι όσο και στο πεδίο της γνώσης. Ανατρέποντας τη σχολαστική (αριστοτελική) θέση, σύμφωνα με την οποία γνωρίζουμε την ψυχή όχι άμεσα, αλλά μόνο έμμεσα, γιατί η ψυχή μοιάζει με το μάτι που βλέπει τα πάντα αλλά δεν μπορεί να δει τον εαυτό του παρά μόνο μέσω της αντανάκλασής του στον καθρέφτη⁴, ο Descartes καταδεικνύει, επιστρατεύοντας το εύγλωττο παράδειγμα του κεριού, ότι η γνώση της ψυχής είναι αμεσότερη, ευκολότερη και εναργέστερη από τη γνώση του σώματος: «Αφού μου είναι τώρα γνωστό ότι τα ίδια τα σώματα δεν γίνονται ιδίως αντιληπτά από τις αισθήσεις ή από την ικανότητα του φαντάζεσθαι, αλλά από τον νου, δηλαδή όχι από το γεγονός ότι αγγίζονται ή βλέπονται, αλλά μονάχα από το γεγονός ότι νοούνται, γνωρίζω εμφανώς ότι δεν μπορώ να αντιληφθώ τίποτα ευκολότερα (*facilius*) και εναργέστερα (*evidentius*) από το πνεύμα μου»⁵.

Τίθενται έτσι οι βάσεις μιας νέας επιστήμης της υποκειμενικότητας, η οποία επιχειρεί να συλλάβει, πριν από την ουσία των σωμάτων και ανεξάρτητα από αυτήν, τη φύση και την ουσία του *Εγώ σκέπτομαι*. Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η επιστημολογική προτεραιότητα του υποκειμένου, το οποίο προσδιορίζεται αδιακρίτως στο κείμενο των *Στοχασμών* ως *σκεπτόμενο πράγμα, πνεύμα, έλλογη ψυχή, νους ή Λόγος*⁶, οδηγεί καταρχήν σε μια ριζική αναδιαμόρφωση του πεδίου των επιστημών, οι οποίες καλούνται να αναζητήσουν εκ νέου τα θεμέλιά τους σε ένα είδος ορθολογικής (μη εμπειρικής) ψυχολογίας ή πνευματολογίας. Το σημαντικό όμως εδώ είναι ότι, θέτοντας στην αφετηρία του εγχειρήματός του το σκεπτόμενο υποκείμενο, χωρίς αναφορά σε καμιά εξωτερική (υλική) ή υπερβατική αρχή, ο Descartes διαχωρίζει πλήρως την «πρώτη φιλοσοφία» (*prima philosophia*), δηλαδή το περιεχόμενο των έξι *Στοχασμών*, από τη θεολογία και από τη φυσική, εφόσον το *Cogito*, ιδωμένο στην αμεσότητα της ύπαρξής του, προβάλλει ως αναγκαία αληθές *ανεξάρτητα* από την ύπαρ-

ξη του Θεού ή των υλικών πραγμάτων (συμπεριλαμβανομένου του σώματος). Η φιλοσοφία τοποθετείται στο εξής σε ένα εντελώς νέο έδαφος⁷, γεγονός που θα αρκούσε από μόνο του για να εξηγήσει τις μακρές σειρές των αντιρρήσεων που προκάλεσαν οι *Στοχασμοί* σχεδόν αμέσως μετά την πρώτη δημοσίευσή τους (1641). Απέναντι στις αντιρρήσεις αυτές, ο Descartes δεν κουράζεται να επαναλαμβάνει ότι, σε αντιδιαστολή με την πεποίθηση της ύπαρξης του Θεού ή του εξωτερικού κόσμου, η πεποίθηση της ύπαρξής μου ως σκεπτόμενου υποκειμένου καθίσταται αυτόματα *αντικειμενική* αλήθεια κάθε φορά που, εγκαταλείποντας προσωρινά την ενασχόληση με τα σωματικά πράγματα ή με έναν Θεό ικανό να με ξεγελά, στρέφω την προσοχή μου αποκλειστικά στο πνεύμα μου: «Ωστε, μετά από υπερεπαρκές ζύγισμα των πάντων, πρέπει εντέλει να καταλήξω ότι η απόφαση *Εγώ είμαι, εγώ υπάρχω*, αληθεύει αναγκαία (*necessario esse verum*) όποτε την προφέρω ή τη συλλαμβάνω στο πνεύμα μου»⁸.

Ο αυτόνομος και αυτοτελής χαρακτήρας του *Ego cogito* ως πρώτης, ανεξάρτητης και αναντίρρητης αλήθειας, καθίσταται ιδιαίτερα προφανής στις *Αρχές της φιλοσοφίας* (I, 7), όπου ο Descartes συμπυκνώνει με αξιοσημείωτη οικονομία το περιεχόμενο και τη στόχευση τού – εξαιρετικά σύνθετου στην επιχειρηματολογία του – δεύτερου *Στοχασμού*. Σε αντίθεση με τον Θεό ή τον υλικό κόσμο, η ύπαρξη των οποίων μπορεί με ευκολία να αμφισβητηθεί, η *αρχή του σκέπτεσθαι* αντιστέκεται με επιτυχία στην ακραία δοκιμασία του σκεπτικισμού και της αμφιβολίας, και μάλιστα αναδεικνύεται και επιβάλλεται μέσα από τη δοκιμασία αυτή: «Υποθέτουμε εύκολα (*facile supponimus*) ότι δεν υπάρχει Θεός, ούτε ουρανός, ούτε γη, και ότι δεν έχουμε σώμα· δεν μπορούμε όμως με την ίδια ευκολία να υποθέσουμε ότι δεν είμαστε τίποτε, όσο αμφιβάλλουμε για την αλήθεια εκείνων των πραγμάτων: γιατί μας είναι τόσο δύσκολο να συλλάβουμε ότι αυτός που σκέφτεται δεν υπάρχει αληθινά την ίδια στιγμή που σκέφτεται, ώστε, σε πείσμα των πιο αλλόκοτων υποθέσεων, τίποτε δεν θα μπορούσε να μας εμποδίσει να πιστέψουμε ότι το συμπέρασμα: *Σκέφτομαι, άρα είμαι* (*ego cogito, ergo sum*), είναι αληθινό, και συνεπώς το πρώτο (*prima*) και πλέον βέβαιο (*certissima*) που εμφανίζεται σε κείνον που κατευθύνει τις σκέψεις του με τάξη»⁹.

2. Υποκείμενο και φυσικοί νόμοι

Οι Στοχασμοί έδειξαν ότι η γνώση της φύσης θα παρέμενε αμφίβολη και προβληματική, αν η ψυχή δεν ανακάλυπτε το ασφαλές θεμέλιο κάθε δυνατής γνώσης μέσα στην άμεση (ενορατική) γνώση που αποκτά η ίδια για τον εαυτό της, ως καθαρό νοείν. Από τον Descartes και μετά, και στο πλαίσιο αυτού που ονομάζουμε νεότερο ορθολογισμό, η επιστήμη του Εγώ ως αυτοτελής θεωρία της συνείδησης και της εσωτερικότητας προηγείται της επιστήμης της φύσης και την υποτάσσει στον κανόνα της. Δεν πρόκειται βεβαίως εδώ για το εμπειρικό Εγώ, αλλά για το λογικό υποκείμενο του νοείν, το οποίο, στρεφόμενο προς το εσωτερικό του, ανακαλύπτει αίφνης τον εαυτό του ως αληθινό και αληθινά υπαρκτό (*res vera, et vere existens*). Η πρόσδεση του φυσικού κόσμου στο *Cogito*, αποτέλεσμα της ανάδειξης του νοούντος υποκειμένου σε ακρογωνιαίο λίθο του καρτεσιανού μεταφυσικού συστήματος, θα επιβεβαιωθεί στο έργο του Kant. Η πρώτη Κριτική (1781) μπορεί να διαβαστεί ως μια δαιδαλώδης προσπάθεια για να αποδειχθεί η στοιχειώδης θέση ότι «όλα τα φαινόμενα έχουν μια αναγκαία αναφορά προς τον νου» (*die Erscheinungen eine notwendige Beziehung auf den Verstand haben*)¹⁰. Στο καντιανό σύστημα τον αναγκαίο δεσμό του νου με τα φαινόμενα διασφαλίζουν οι κατηγορίες (ενότητα, πολλαπλότητα, αιτιότητα, εξάρτηση, αναγκαιότητα, τυχαιότητα κλπ.)¹¹, οι οποίες συνιστούν τις *a priori* αρχές κάθε δυνατής γνώσης. Η γνώση του φυσικού κόσμου οφείλει την εγκυρότητα, την καθολικότητα και την αλήθεια της αποκλειστικά στη σχέση των φαινομένων με την έδρα των κατηγοριών που είναι η συνείδηση: «Χωρίς την αναφορά σε μια τουλάχιστον δυνατή συνείδηση, δεν θα μπορούσε ποτέ ένα φαινόμενο να γίνει για μας αντικείμενο γνώσης και συνεπώς θα ήταν για μας τίποτε, και καθώς δεν έχει [το φαινόμενο] αυτό καθ' εαυτό καμιά αντικειμενική πραγματικότητα παρά υπάρχει μόνο μέσα στη γνώση, γι' αυτό θα ήταν απολύτως τίποτε» (*Ohne das Verhältnis zu einem, wenigstens möglichen Bewußtsein, würde Erscheinung vor uns niemals ein Gegenstand der Erkenntnis werden können, und also vor uns nichts sein, und, weil sie an sich selbst keine objektive Realität hat, und nur im Erkenntnis existiert, überall nichts sein*)¹². Σε αντίθεση με ένα θεμελιώδες αξίωμα της προκριτικής φιλοσοφίας, η αντικειμενικότητα της γνώσης δεν εκφράζει στον Kant την ομοιότητα της ιδέας με το πράγμα που αναπαριστά, αλλά τον αναγκαίο δεσμό των φαινομένων με τις καθαρές έννοιες του νου (*reine Verstandesbegriffe*), οι οποίες αναφέρονται *a priori* στα αντικείμενα της εποπτείας εν γένει. Έχοντας αφομοιώσει πλήρως το δίδαγμα των καρτεσιανών Στο-

χασμών, ο Kant αντιλαμβάνεται ότι η θεωρία του αντικειμένου δεν είναι δυνατό να συγκροτηθεί παρά μόνο στη βάση μιας θεωρίας του υποκειμένου. Θα παρακολουθήσουμε στη συνέχεια λεπτομερώς το καντιανό εγχείρημα, επιχειρώντας να αναδείξουμε τα σημεία στα οποία τροποποιεί και διευρύνει τη θεμελιώδη ενόραση των Στοχασμών.

Στην *Κριτική του Καθαρού Λόγου* ο Kant επικαλείται το *Εγώ σκέπτομαι* στο πλαίσιο της «Υπερβατολογικής παραγωγής των καθαρών εννοιών της νόησης» (*Transzendente Deduktion der reinen Verstandesbegriffe*), με σκοπό να εξηγήσει τη γένεση και τη συνθετική ενότητα των παραστάσεων: «Το: *Εγώ σκέπτομαι* (Ich denke), αυτό πρέπει να έχει τη δυνατότητα να συνοδεύει όλες μου τις παραστάσεις· γιατί διαφορετικά θα μπορούσε να σχηματιστεί μέσα μου η παράσταση από κάτι, που δεν θα ήταν δυνατό να νοηθεί, πράγμα που ακριβώς σημαίνει ή ότι η παράσταση είναι αδύνατη ή τουλάχιστον για μένα τίποτε... Άρα το κάθε πολλαπλό της εποπτείας έχει αναγκαία αναφορά προς το: *Εγώ σκέπτομαι* (*eine notwendige Beziehung auf das: Ich denke*), στο ίδιο υποκείμενο (*in demselben Subjekt*), στο οποίο απαντά το πολλαπλό αυτό»¹³. Στην πραγματικότητα ο Kant δεν κάνει άλλο εδώ παρά να ενσωματώνει στο κείμενο της *Κριτικής*, σε αναπτυγμένη και σχολιασμένη μορφή, την καρτεσιανή παρατήρηση ότι «είναι αδύνατο να μπορέσουμε να σκεφτούμε ποτέ ένα πράγμα χωρίς συγχρόνως να έχουμε την ιδέα της Ψυχής μας, ως πράγματος ικανού να σκεφθεί όλα όσα σκεφτόμαστε»¹⁴. Ο Kant, όμως, πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα από τον Descartes όταν, οδηγώντας στα άκρα την εξάρτηση της φύσης από το *Ich denke*, αναγνωρίζει τον νου ως τη *μοναδική πηγή κάθε φυσικής νομοτέλειας* και, σε τελευταία ανάλυση, της ίδιας της φύσης: «Το τι είναι ο νους το εξηγήσαμε παραπάνω με διάφορους τρόπους [...] Τώρα μπορούμε να τον χαρακτηρίσουμε ως την ικανότητα για τους κανόνες (*das Vermögen der Regeln*). Το γνώρισμα αυτό είναι πιο γόνιμο και προσεγγίζει περισσότερο την ουσία του. Η αισθητικότητα μας δίνει μορφές (της εποπτείας) αλλά ο νους κανόνες. Αυτός ασχολείται πάντα με το να εξερευνά τα φαινόμενα με σκοπό ν' ανακαλύψει κάποιον κανόνα σ' αυτά. Οι κανόνες, εφόσον είναι αντικειμενικοί, (άρα εφόσον βρίσκονται σε αναγκαία συνάρτηση με τη γνώση του αντικειμένου) ονομάζονται νόμοι (*Gesetze*). Μολονότι μαθαίνουμε πολλούς νόμους μέσω της εμπειρίας, ωστόσο αυτοί δεν είναι τίποτε άλλο παρά μόνο μερικοί [ιδιαίτεροι] καθορισμοί ακόμα ανώτερων νόμων, από τους οποίους οι ανώτατοι (στους οποίους υπάγονται όλοι οι άλλοι) εκπορεύονται a priori από τον ίδιο τον νου και δεν αντλούνται από την εμπειρία, αλλά αντίθετα προσδίνουν στα φαινόμενα αναγκαστικά τη νομοτέλειά τους και μ' αυτόν

ακριβώς τον τρόπο καθιστούν δυνατή την εμπειρία. Άρα ο νους δεν είναι απλώς μια ικανότητα για τον σχηματισμό κανόνων με σύγκριση των φαινομένων· ο ίδιος είναι η νομοθεσία για τη φύση (*er ist selbst die Gesetzgebung vor die Natur*), δηλ. χωρίς νου δεν θα υπήρχε πουθενά φύση (*ohne Verstand würde es überall nicht Natur*)»¹⁵.

Όχι μόνο οι φυσικοί νόμοι, αλλά και η ίδια η ύπαρξη της φύσης εξαρτάται από τον νου. Ανατρέπεται έτσι η συλλογιστική πορεία που οδηγεί από το πράγμα στην ιδέα του πράγματος. Αυτό που, από τη σκοπιά του κοινού νου, έμοιαζε πρωτεύον (το αντικείμενο), καθίσταται τώρα δευτερεύον. Η συνείδηση δεν «αντανακλά» το είναι· αντίθετα το είναι νοείται ως προέκταση της συνείδησης. Η έκταση, οι λειτουργίες, η ίδια η νομοτελειακή μορφή του φυσικού κόσμου συνοψίζονται στις κατηγορίες, οι οποίες «εξαντλούν ολικά το περιεχόμενο του νου και καταμετρούν έτσι τη δύναμή του σε όλη της την έκταση»¹⁶. Ο νους είναι η ενότητα και η μορφή της φύσης, χωρίς τις οποίες αυτή θα παρέμενε ουσιωδώς ακατανόητη (δεν θα συνιστούσε για μας αντικείμενο γνώσης). Παρά τον παράδοξο χαρακτήρα του ισχυρισμού ότι η φύση και οι νόμοι της εξαρτώνται από τη σκέψη, ο Kant δεν αφήνει την παραμικρή αμφιβολία για την ορθότητά του: «Όσο λοιπόν υπερβολικός (*übertrieben*), όσο παράλογος (*widersinnisch*) και αν ηχεί ο λόγος ότι ο νους ο ίδιος είναι η πηγή των νόμων της φύσης (*der Verstand ist selbst der Quell der Gesetze der Natur*) και συνεπώς και της μορφολογικής ενότητας (*der formalen Einheit*) της φύσης, ωστόσο ένας τέτοιος ισχυρισμός είναι απόλυτα ορθός και σύμμετρος προς το αντικείμενο, δηλ. την εμπειρία. Βέβαια μπορεί καθαυτό εμπειρικοί νόμοι να μην αντλούν την αρχή τους καθόλου από τον καθάρου νου... Αλλά όλοι οι εμπειρικοί νόμοι είναι μόνο ιδιαίτεροι καθορισμοί των καθαρών νόμων του νου (*alle empirische Gesetze sind nur besondere Bestimmungen der reinen Gesetze des Verstandes*), σ' αυτούς υπάγονται και προς αυτούς ρυθμίζονται εκείνοι [οι εμπειρικοί νόμοι] για να καταστούν δυνατοί και να προσλάβουν τα φαινόμενα τη νομοτελειακή (*gesetzliche*) μορφή τους»¹⁷.

Από τη σκοπιά του Kant, η φύση υστερεί: έπεται του νου και αδυνατεί να συγκροτηθεί ως αυτόνομη σφαίρα. Η υπερβατολογική υποκειμενικότητα, και μαζί της οι θεμελιώδεις φυσικοί νόμοι που απορρέουν απευθείας από τη νόηση χωρίς τη μεσολάβηση της εμπειρίας (χωρίς επαγωγικό συλλογισμό), δίνονται πριν από τη φύση και ανεξάρτητα από αυτήν¹⁸. Μόνο χάρη στους *a priori* κανόνες του νου η πολλαπλότητα των φαινομένων συντίθεται και συνιστά φύση, δηλαδή σύνολο οργανωμένο σύμφωνα με νόμους. Αυτό ακριβώς εννοεί ο Kant όταν επισημαίνει ότι «η φύ-

ση... με όλα όσα μπορεί να περιέχει, είναι δυνατή *μόνο* στην ενότητα της κατάληψης (*ist nur in der Einheit der Apperzeption möglich*)»¹⁹.

Αν όμως η φύση, την οποία ο Kant ορίζει ως «συνθετική ενότητα του πολλαπλού των φαινομένων σύμφωνα με κανόνες»²⁰, είναι εσωτερικά ανεπαρκής, εφόσον οφείλει να αναζητήσει στην αυτενέργεια του νου την αρχή της νομοτέλειας όλων των λειτουργιών της, τότε γίνεται φανερό ότι το πραγματικό σημείο εκκίνησης της επιστήμης της φύσης είναι κατ' ανάγκην μια θεωρία του νοούντος υποκειμένου. Το συμπέρασμα αυτό θα αποτελέσει τη φιλοσοφική και επιστημολογική βάση του γερμανικού ιδεαλισμού. Στη δεύτερη έκθεση της *Θεωρίας της επιστήμης* (1796-1799), ο Fichte μας καλεί πράγματι να παρακολουθήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το θεμελιακό Εγώ, χάρη στην αυτόνομη δράση του, γίνεται προοδευτικά κόσμος: «Η θεωρία της επιστήμης θέτει καταρχήν ένα εγώ, αλλά δεν αναλαμβάνει να το αναλύσει για να μην αποδειχθεί κενή φιλοσοφία. Αντίθετα, αφήνει αυτό το εγώ να δράσει σύμφωνα με τους νόμους του και να κατασκευάσει έτσι έναν κόσμο· δεν πρόκειται για ανάλυση αλλά για μια διαρκώς εξελισσόμενη σύνθεση»²¹. Αναγνωρίζοντας την απόλυτη προτεραιότητα του υποκειμένου που δρα σύμφωνα με ενδιάθετους νόμους και αναστοχάζεται τη δράση του, ο Fichte, πιστός στην καρτεσιανή τάξη του φιλοσοφείν, προχωρεί από το εγώ στη φύση, από το υποκείμενο στο αντικείμενο, και όχι το αντίστροφο. Για να γνωρίσουμε τη φύση, πρέπει *πρώτα* να θέσουμε τη συνείδηση (*Bewusstsein*): «Για όλους τους άλλους προσδιορισμούς, που εμφανίζονται στη συνείδηση, μπορούμε να βρούμε ένα θεμέλιο, όχι όμως γι' αυτήν την ίδια. Η άμεση συνείδηση είναι το πρώτο θεμέλιο που οφείλει να θεμελιώσει όλα τα υπόλοιπα· αν η γνώση μας πρέπει να έχει ένα θεμέλιο, οφείλει να ανέλθει μέχρι αυτό το πρώτο θεμέλιο»²². Στον Fichte η θεωρία της επιστήμης είναι ταυτόσημη, στο βαθύτερο δυνατό επίπεδο, με μια θεωρία του *θεμελίου* της γνώσης. Είμαστε τώρα σε θέση να απαριθμήσουμε τις έννοιες που δηλώνουν με ακρίβεια το θεμέλιο αυτό: *εγώ, συνείδηση, υποκείμενο*.

3. Το Εγώ ως «προκατάληψη της φαντασίας» (D. Hume, *A Treatise of Human Nature*, I, 4, 6)

Ο εμπειρισμός του Hume συνιστά στο σύνολό του μια απόπειρα ριζικής αμφισβήτησης της δυνατότητας να θεμελιωθεί η επιστήμη της φύσης

στην ιδέα του εγώ. Στην *Πραγματεία για την ανθρώπινη φύση*, ο Hume ξεκινά από τη θεμελιώδη αρχή ότι όλες οι αντιλήψεις (*perceptions*) του ανθρώπινου νου είναι είτε εντυπώσεις (*impressions*) είτε ιδέες (*ideas*), και ότι «όλες οι ιδέες είναι αντίγραφα των εντυπώσεων» (*all ideas are copy'd from impressions*)²³. Η αρχή αυτή διατυπώνεται στο πλαίσιο μιας θεωρίας για την *προέλευση* των ιδεών: δεν υπάρχουν έμφυτες ιδέες, αλλά κάθε πραγματική ιδέα (*real idea*) παράγεται κατ' ανάγκην από μια προγενέστερη εντύπωση. Στο κεφάλαιο του πρώτου Βιβλίου της *Πραγματείας* όπου εξετάζεται η έννοια της *προσωπικής ταυτότητας* (I, 4, 6), ο Hume, αφού υπενθυμίσει τον αντίπαλο ισχυρισμό, ότι έχουμε κάθε στιγμή βαθιά συνείδηση του εαυτού μας, ότι νιώθουμε πέρα από κάθε αμφιβολία την ύπαρξη και τη συνέχειά του, την τέλεια ταυτότητα και την απλότητά του, διερωτάται από ποια εντύπωση θα μπορούσε να παράγεται η ιδέα του εαυτού. Ανακαλύπτει τότε ότι δεν υπάρχει, ούτε είναι δυνατό να υπάρξει διακριτή εντύπωση που να αντιστοιχεί στην ιδέα αυτή, με τις ποιότητες και τα χαρακτηριστικά που της αποδίδουν οι ορθολογιστές φιλόσοφοι. Συνεπώς, καταλήγει ο Hume, η ιδέα του εαυτού είναι ανύπαρκτη: «Θα πρέπει να υπάρχει μια ορισμένη εντύπωση που να προκαλεί κάθε πραγματική ιδέα. Όμως ο εαυτός, ή το πρόσωπο, δεν είναι μία συγκεκριμένη εντύπωση, καθώς πρόκειται για κάτι στο οποίο υποτίθεται ότι αναφέρονται πολλές και διάφορες εντυπώσεις και ιδέες μας. Εάν υπάρχει κάποια εντύπωση που προκαλεί την ιδέα του εαυτού, αυτή η εντύπωση πρέπει να συνεχίζει ίδια και अपαράλλακτη (*invariably the same*) καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας, εφόσον ο εαυτός υποτίθεται ότι υπάρχει με αυτόν τον τρόπο. Ωστόσο δεν υπάρχει καμία εντύπωση σταθερή και αμετάβλητη (*there is no impression constant and invariable*). Πόνος και ευχαρίστηση, θλίψη και χαρά, πάθη και αισθήματα διαδέχονται το ένα το άλλο, χωρίς να υπάρχουν ποτέ όλα μαζί την ίδια στιγμή. Δεν μπορεί, λοιπόν, η ιδέα του εαυτού να παράγεται από κάποια από αυτές τις εντυπώσεις ή από οποιαδήποτε άλλη, συνεπώς δεν υπάρχει καμία τέτοια ιδέα»²⁴.

Ο Hume στερεί από την ιδέα του εαυτού την υποτιθέμενη ταυτότητα και απλότητά της, τη διάρκεια και τη σταθερότητά της. Αυτό δεν πρέπει να μας εκπλήσσει: πρόκειται για την αναγκαία συνέπεια μιας θεωρίας στην προοπτική της οποίας το πρωτογενές και ταυτόχρονα μοναδικό υλικό της γνώσης είναι μια ατέρμονη διαδοχή φευγαλέων εντυπώσεων που μεταβάλλονται διαρκώς. Από τη σκοπιά της θεωρίας αυτής, το εγώ «δεν είναι παρά μια δέσμη ή μια συλλογή διαφορετικών αντιλήψεων οι οποίες διαδέχονται η μια την άλλη με ασύλληπτη ταχύτητα και βρίσκονται σε διαρκή ροή και κίνηση» (*a bundle or collection of different perceptions*,

which succeed each other with an inconceivable rapidity, and are in perpetual flux and movement)²⁵. Στρεφόμενος εναντίον μιας μακράς φιλοσοφικής παράδοσης που διαπερνά τόσο τον ορθολογισμό του Descartes όσο και τον εμπειρισμό του Locke, ο Hume μας καλεί να σκεφθούμε τη διαρκή ροή και εναλλαγή των αντιλήψεων χωρίς να την αναφέρουμε στην καθησυχαστική ταυτότητα του *Cogito*, δηλαδή σε μια συνείδηση που παραμένει στο βάθος η ίδια παρά τις συνεχείς μεταβολές που συντελούνται στην επιφάνειά της εξαιτίας των επιδράσεων του εξωτερικού κόσμου. «Ο νους είναι ένα είδος θεάτρου όπου διάφορες αντιλήψεις κάνουν την εμφάνισή τους διαδοχικά. Περνούν, ξαναπερνούν, γλιστρούν αθόρυβα έξω από τη σκηνή και πλέκονται σε ανεξάντλητη ποικιλία θέσεων και καταστάσεων. Δεν υπάρχει κυριολεκτικά καμία *απλότητα* στον νου σε μια δεδομένη στιγμή, ούτε *ταυτότητα* σε κάποια άλλη, όσο και εάν εμείς τείνουμε να φανταζόμαστε πως υπάρχει μια τέτοια απλότητα και ταυτότητα»²⁶. Ωστόσο, προσθέτει αμέσως ο Hume για να προλάβει μια πιθανή παρερμηνεία της μεταφοράς του θεάτρου που μόλις παραθέσαμε, «η σύγκριση με το θέατρο δεν θα πρέπει να μας οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Ο νους συνίσταται αποκλειστικά και μόνο στις διαδοχικές αντιλήψεις (*They are the successive perceptions only, that constitute the mind*), χωρίς να έχουμε την παραμικρή έννοια του χώρου όπου αυτές οι σκηνές εκτυλίσσονται ή των υλικών από τα οποία είναι κατασκευασμένος»²⁷. Ο νους, λοιπόν, δεν είναι ο τόπος συγκερασμού και σύνθεσης του πολλαπλού της εποπτείας. Προλαβαίνοντας ένα ουσιώδες επιχείρημα της καντιανής γνωσιοθεωρίας, ο Hume δείχνει ότι ο νους είναι ο *μη-τόπος* όπου εκδηλώνεται η ανεξάλειπτη *διαφορά* των αντιλήψεων· είναι η πλήρης *απουσία* ταυτότητας και ενοποιητικής αρχής: «Είναι προφανές ότι η ταυτότητα την οποία αποδίδουμε στον ανθρώπινο νου, όσο τέλεια και εάν φανταζόμαστε ότι είναι, δεν είναι ικανή να ενοποιήσει τις διαφορετικές αντιλήψεις σε μία και να τις κάνει να απολέσουν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά τους της διάκρισης και της διαφοράς» (*It's evident, that the identity, which we attribute to the human mind, however perfect we may imagine it to be, is not able to run the several different perceptions into one, and make them lose their characters of distinction and difference, which are essential to them*)²⁸. Ο νους συνίσταται αποκλειστικά σε εναλλασσόμενες αντιλήψεις (εντυπώσεις και ιδέες), τις οποίες αδυνατεί να αναστοχαστεί· αδυνατεί, δηλαδή, να τις κατανοήσει σε δεύτερο βαθμό, εφαρμόζοντας σε αυτές έναν οποιονδήποτε μορφολογικό (συνθετικό ή ενοποιητικό) κανόνα, ανάλογο με τις καντιανές κατηγορίες. Η ίδια η ιδέα της αναγκαίας σύνδεσης των αντιλήψεων είναι πλασματική, εφόσον δεν υπάρχει

εξωτερική εντύπωση από την οποία θα μπορούσε να παραχθεί: «Η ιδέα της αναγκαιότητας προκύπτει από κάποια εντύπωση. Δεν υπάρχει όμως καμία κατ' αίσθησιν εντύπωση που να μπορεί να προκαλέσει αυτή την ιδέα» (*The idea of necessity arises from some impression. There is no impression convey'd by our senses, which can give rise to that idea*)²⁹.

Αυτό που καθιστά δυσνόητη τη θεωρία του Hume είναι το γεγονός ότι, σε αυτήν, ο νους γίνεται αντιληπτός ως καθαρό περιεχόμενο χωρίς μορφή. Αν η ουσία τού νου συνίσταται σε ένα είδος υπόστασης ή a priori παράστασης η οποία, όπως το καντιανό *Ich denke*, συνοδεύει όλες ανεξαιρέτα τις παραστάσεις και ταυτόχρονα τις καθιστά δυνατές μέσω της αναφοράς τους σε ένα υποκείμενο ή μια συνείδηση, τότε ο νους, με την έννοια που του αποδίδει ο Hume, στερείται ουσίας. Από την άποψη αυτή, ο εμπειριστής Locke βρίσκεται πιο κοντά στον Descartes και στον Kant παρά στον Hume, όταν, στο *Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση* (II, 27, § 9), ορίζει το πρόσωπο ως «ένα σκεπτόμενο νοήμον ον, που διαθέτει λόγο και αναστοχασμό, και μπορεί να θεωρεί τον εαυτό του ως εαυτό του, το ίδιο σκεπτόμενο πράγμα, σε διαφορετικούς χρόνους και τόπους: αυτό το καταφέρνει μόνο μέσω της συνείδησης που είναι αδιαχώριστη από τη σκέψη και ουσιώδης γι' αυτήν: διότι είναι αδύνατον κάποιος να αντιλαμβάνεται, χωρίς να αντιλαμβάνεται ότι αντιλαμβάνεται... Καθώς λοιπόν η συνείδηση πάντα συνοδεύει τη σκέψη (*consciousness always accompanies thinking*), και εξαιτίας της ο καθένας μπορεί να ονομάζεται «εγώ», και συνεπώς να διακρίνεται από όλα τα άλλα σκεπτόμενα πράγματα: σε τούτο μόνο συνίσταται η προσωπική ταυτότητα (*personal identity*), δηλαδή η ιδιότητα ενός λογικού όντος να παραμένει το ίδιο: και όσο μπορεί αυτή η συνείδηση να εκτείνεται πίσω σε οποιαδήποτε παρελθούσα πράξη ή σκέψη, άλλο τόσο εκτείνεται η ταυτότητα αυτού του προσώπου»³⁰.

Αυτόν ακριβώς τον αναδιπλασιασμό του νου σε συνείδηση (*consciousness*) και σκέψη (*thinking*) αρνείται ο Hume. Ή, αν πρέπει οπωσδήποτε να αποδεχτούμε, ακολουθώντας στο σημείο αυτό τη μαρτυρία της εμπειρίας, τη δυνατότητα ενός τέτοιου αναδιπλασιασμού, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι αυτός αποτελεί προϊόν όχι της *αυτενέργειας* της νόησης, όπως θα υποστηρίξει ο Kant, αλλά μιας ορισμένης λειτουργίας της *φαντασίας*. «Για ποιον λόγο, λοιπόν, διερωτάται ο Hume, εκδηλώνουμε μια τόσο έντονη τάση να αποδίδουμε ταυτότητα σε αυτές τις διαδοχικές αντιλήψεις και να υποθέτουμε ότι ο εαυτός μας έχει μια αμετάβλητη και αδιάκοπη ύπαρξη σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας; [...] Για να δικαιολογήσουμε στον εαυτό μας αυτόν τον παραλογισμό (*absurdity*) συχνά φανταζόμαστε μια νέα αδιανόητη αρχή (*we often feign some new and uni-*

ntelligible principle), η οποία συνδέει τα αντικείμενα και παρακάμπτει τη διακοπή ή τη μεταβολή τους. Φανταζόμαστε δηλαδή τη συνεχή ύπαρξη των κατ' αίσθησιν αντιλήψεών μας για να παρακάμψουμε τη διακοπή και καταφεύγουμε στην έννοια της *ψυχής*, του *εαυτού* και της *υπόστασης* για να συγκαλύψουμε τη μεταβολή»³¹. Ψυχή, εαυτός, υπόσταση, με μια λέξη η ταυτότητα που εκφράζει το εγώ δεν είναι παρά «προκατάληψη (*biass*) της φαντασίας»³², μέσω της οποίας εισάγουμε αυθαίρετα ενότητες, συνέχεια και σταθερότητα εκεί όπου υπάρχει μόνο πολλαπλότητα, ασυνέχεια και μεταβολή. Επιπλέον – και εδώ κορυφώνεται η φιλοσοφική ειρωνεία του Hume –, η *προσωπική ταυτότητα*, ως πλάσμα της φαντασίας, μπορεί να αποδίδεται εξίσου, και με βάση τον ίδιο ψυχολογικό μηχανισμό, στους ανθρώπους, στα φυτά και στα ζώα: «Η ταυτότητα (*identity*) την οποία αποδίδουμε στον νου του ανθρώπου είναι πλασματική ταυτότητα (*is only a fictitious one*), παρόμοια ως προς το είδος με αυτήν που αποδίδουμε στα φυτά και στα ζωικά σώματα (*vegetables and animal bodies*). Δεν μπορεί, λοιπόν, να έχει διαφορετική προέλευση, αλλά θα πρέπει να προέρχεται από μια παρόμοια λειτουργία της φαντασίας (*from a like operation of the imagination*) πάνω σε παρόμοια αντικείμενα»³³.

Είναι προφανείς οι άμεσες φιλοσοφικές και θεολογικές συνέπειες αυτής της θέσης. Από φιλοσοφική σκοπιά, η αυτοσυνείδηση παύει να αποτελεί το όριο μεταξύ ανθρώπου και ζώου. Από θεολογική σκοπιά, παύει να ισχύει η διάκριση ανάμεσα στο άφθαρτο μέρος της ψυχής (του οποίου η συνήθης φιλοσοφική ονομασία είναι: *Cogito*, *υπόσταση*, *εαυτός* κλπ.), και στο φθαρτό μέρος της, το οποίο αντιστοιχεί στη διαρκή διαδοχή και εναλλαγή των αντιλήψεων. Τη διάκριση αυτή είχε επιχειρήσει να θεμελιώσει, πριν από τον Hume και μετά τον Locke, ο Berkeley στην *Πραγματεία πάνω στις αρχές της ανθρώπινης γνώσης* (§ 89): «Τα πνεύματα είναι *ενεργητικές, αδιαίρετες* (άφθαρτες) *ουσίες*: οι ιδέες είναι *αδρανής, φευγαλέα* (φθαρτά πάθη) ή *εξαρτώμενα όντα*, τα οποία δεν υφίστανται μόνα τους, αλλά υπο-στηρίζονται ή υπάρχουν μέσα στη νόηση ή στις πνευματικές ουσίες»³⁴. Μια ανάλογη διάκριση βρίσκουμε στους καρτεσιανούς *Στοχασμούς* (*Cogito* – αισθητηριακές αντιλήψεις), στο *Δοκίμιο* του Locke (*consciousness* – *thinking*) και, τέλος, στην καντιανή *Κριτική* (*Ich denke* – παραστάσεις). Έρχεται έτσι στο φως η κοινή θεολογική ρίζα του ορθολογισμού (δογματικού ή κριτικού) και του εμπειρισμού. Απέναντι στα μεγάλα μεταφυσικά συστήματα της κλασικής εποχής, ο Hume δεν διστάζει να βεβαιώσει ότι «δεν υπάρχει καμία μεμονωμένη δύναμη της ψυχής που να παραμένει ίδια ούτε για μια στιγμή» (*nor is there any single power of the soul, which remains unalterably the same, perhaps for one moment*)³⁵. Χά-

ρη στη θεωρητική τόλμη του Hume, η νεότερη φιλοσοφία αποσπάται από μια ορισμένη θεολογία του *προσώπου* ή της *προσωπικής ταυτότητας*, και ορίζει ως μοναδικό αντικείμενό της την αισθητικότητα με το φθαρτό, φευγαλέο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιεχόμενό της.

Ταυτίζοντας πλήρως τον νου με τη διαδοχή των αντιλήψεων³⁶, ο Hume θέτει τις βάσεις μιας φιλοσοφίας *χωρίς υποκείμενο*. Είναι, ωστόσο, άμεσα ορατές οι αξεπέραστες δυσκολίες στις οποίες προσκρούει μια τέτοια φιλοσοφία. Πράγματι, αν εγκαταλείψουμε την έννοια του υποκειμένου, πώς είναι δυνατό να περάσουμε από την απλή διαδοχή των αντιλήψεων στη γνώση της φύσης; Το ερώτημα αυτό, με το οποίο αγγίζουμε την κρισιμότερη ίσως επιστημολογική συνέπεια του εμπειρισμού του Hume, μπορεί ακόμη να διατυπωθεί διαφορετικά: Αν η γνώση της φύσης δεν μπορεί να θεμελιωθεί στο *Ego cogito* (ή στο *Ich denke* ή στην *άμεση συνείδηση*), είναι άραγε δυνατό να θεμελιωθεί στο μόνο που φαίνεται να απομένει, δηλαδή στη διαδοχή των αντιλήψεων; Η απάντηση – και ο Hume το γνωρίζει πολύ καλά –, είναι προφανώς όχι. Η διαδοχή των αντιλήψεων, από την οποία απουσιάζει οποιαδήποτε έννοια αναγκαιότητας και νόμου, δεν είναι γνώση, ούτε μπορεί να υποκαταστήσει τη γνώση. Ο εμπειρισμός του Hume καταλήγει σε αδιέξοδο. Για να αποφύγει το αδιέξοδο αυτό ο Locke είχε αναγκαστεί να αναγνωρίσει στο *Δοκίμιο* (II, 30), με κίνδυνο να υποσκάψει τις ίδιες τις αρχές της φιλοσοφίας του, μια ορισμένη *αυτενέργεια* της νόησης ως προς το σχηματισμό των σύνθετων ιδεών: «Αν και ο νους είναι εντελώς παθητικός σε σχέση με τις απλές ιδέες, ωστόσο, νομίζω ότι δεν συμβαίνει το ίδιο με τις σύνθετες ιδέες: διότι, καθώς αυτές είναι συνδυασμοί απλών ιδεών ενωμένων κάτω από ένα γενικό όνομα, είναι ξεκάθαρο ότι ο ανθρώπινος νους κάνει χρήση μιας ορισμένης ελευθερίας στον σχηματισμό αυτών των σύνθετων ιδεών»³⁷. Δεν ισχύει το ίδιο για τον Hume. Εδώ ο νους παραμένει παθητικός ως προς το σύνολο των αντιλήψεων που τον απαρτίζουν. Χωρίς αμφιβολία, η επανάληψη μεμονωμένων αντιλήψεων που διαδέχονται η μία την άλλη με μια ορισμένη σειρά και παρουσιάζουν συνάφεια στον χώρο και στον χρόνο, προκαλεί την εμφάνιση μιας νέας, εσωτερικής εντύπωσης (*internal impression*) η οποία, με τη μορφή «έξης» (*custom*), επενεργεί πάνω στον νου και τον εξαναγκάζει να μεταβεί από την ιδέα ενός αντικειμένου στην ιδέα αυτού που συνήθως το ακολουθεί, ονομάζοντας το πρώτο *αιτία* και το δεύτερο *αποτέλεσμα* (*Πραγματεία*, I, 3, 14). Η επανάληψη, όμως, δεν φανερώνει τις πραγματικές ποιότητες των αντικειμένων, ούτε μας επιτρέπει να δηλώσουμε με βεβαιότητα την ύπαρξη μιας αναγκαίας σύνδεσης μεταξύ τους: «Η επανάληψη αυτή καθαυτήν ούτε αποκαλύπτει ούτε πα-

ράγει κάτι όσον αφορά τα αντικείμενα, αλλά απλώς επιδρά στον νου εξαιτίας της καθ' ἑξιν μετάβασης που παράγει»³⁸. Αυτό σημαίνει ότι η οφειλόμενη στην ἑξιν τάση μετάβασης (*propensity*) από ένα αντικείμενο στην ιδέα αυτού που συνήθως έπεται, μας αποκαλύπτει τη φύση του ανθρώπινου νου, όχι τη φύση των αντικειμένων. Σημαίνει επίσης ότι οι ιδέες της αιτίας και του αποτελέσματος, της δύναμης, της ισχύος, της ενέργειας και της αποτελεσματικότητας (*efficacy*), είναι ποιότητες των αντιλήψεων, όχι των φυσικών αντικειμένων. Επειδή εξαρτώνται αποκλειστικά από την καθ' ἑξιν μετάβαση που παράγει η επανάληψη, οι ποιότητες αυτές «γίνονται εσωτερικά αισθητές από την ψυχή, όχι όμως εξωτερικά αντιληπτές στα σώματα» (*are internally felt by the soul, and not perceiv'd externally in bodies*)³⁹. Τι θα συνέβαινε, όμως, αν κάναμε για μια στιγμή αφαίρεση της παρελθούσας εμπειρίας μας, αν δηλαδή παύσαμε ξαφνικά να αντικρίζουμε τη φύση μέσα από το πρίσμα των *καθορισμένων μεταβάσεων* του νου; Θα αντιλαμβανόμασταν τότε – όχι χωρίς έκπληξη – ότι στη φύση αυτή καθαυτήν «οτιδήποτε μπορεί να παράγει οτιδήποτε... όλα τα αντικείμενα είναι δυνατόν να γίνουν αιτίες ή αποτελέσματα το ένα του άλλου» (*Any thing may produce any thing... 'tis possible for all objects to become causes or effects to each other*)⁴⁰. Η γνώση της φύσης είναι, συνεπώς, αδύνατη. «Τώρα, η φύση και τα αποτελέσματα της εμπειρίας έχουν ήδη εξεταστεί και αναλυθεί επαρκώς: Αυτή δεν μπορεί ποτέ να μας προσφέρει βαθιά γνώση της εσωτερικής δομής ή της αρχής λειτουργίας των αντικειμένων, απλώς δημιουργεί στον νου την ἑξιν να περνάει από το ένα αντικείμενο στο άλλο»⁴¹. Σπρώχνοντας τον εμπειρισμό ως το παράδοξο, ο Hume, αντί να επιλύει προβλήματα, πολλαπλασιάζει τα αδιέξοδα. Από την άποψη αυτή, ο εμπειρισμός του είναι ένας αυθεντικός σκεπτικισμός.

Στο σημείο όπου βρισκόμαστε, μοιάζουμε αναγκασμένοι, για να διασώσουμε τη γνώση της φύσης, να επιστρέψουμε σε μία από τις προηγούμενες θεωρίες του υποκειμένου. Παραμένει, ωστόσο, ανοιχτή μπροστά μας μια ακόμη δυνατότητα: η φιλοσοφία του Spinoza. Αυτήν πρόκειται να εξετάσουμε στη συνέχεια.

4. «Pars naturae»: νους και φύση στη φιλοσοφία του Spinoza

Σε αντίθεση με μια λανθάνουσα, αλλά ουσιώδη παραδοχή του νεότερου ορθολογισμού, ο νους στον Spinoza δεν στέκεται απέναντι στη φύ-

ση, ως κάτι ξένο και εξωτερικό προς αυτήν, αλλά είναι ο ίδιος «μέρος της φύσης» (*pars naturae*)⁴². Ισχύει για τον νου ό,τι ακριβώς ισχύει για όλους τους άλλους «τρόπους» της απολύτως άπειρης υπόστασης: «Βρίσκεται σ' ένα άλλο πράγμα, μέσω του οποίου επίσης νοείται» (*in alio est, per quod etiam concipitur*)⁴³. Δεν μπορεί, λοιπόν, ο νους να υπάρξει και να γίνει κατανοητός «αφ' εαυτού» (*per se*), πριν και ανεξάρτητα από το όλον (τη Φύση) που τον περιέχει. Στην προσπάθειά του να απομονώσει το *Cogito*, ο Descartes χρειάστηκε να εξαλείψει αυτή τη σχέση μέρους και όλου, από την οποία ωστόσο το «σκεπτόμενο πράγμα» (*res cogitans*) είναι οντολογικά και γνωσιολογικά αδύνατο να αποσπαστεί. Γι' αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με τον Spinoza, το καρτεσιανό εγχείρημα είναι εκ των προτέρων καταδικασμένο σε αποτυχία. Στρεφόμενος εναντίον του Descartes και των καρτεσιανών, ο Spinoza υπενθυμίζει στο δεύτερο μέρος της *Ηθικής* ότι «ο ανθρώπινος νους είναι μέρος της άπειρης νόησης» (*mentem humanam partem esse infiniti intellectus*)⁴⁴. Αυτό σημαίνει ότι ο νους δεν είναι, ούτε μπορεί να είναι *υποκείμενο*, με την έννοια μιας αυτόνομης και αυτοτελούς υπόστασης ή παράστασης η οποία θα καθιστούσε δυνατή τη γνώση εν γένει, υπαγορεύοντας ταυτόχρονα στη φύση τους θεμελιώδεις νόμους της. Στην προοπτική του Spinoza, ο νους γνωρίζει όχι ως αυθύπαρκτο εγώ, ουσιωδώς ανεξάρτητο από το σύνολο που επισκοπεί, συνθέτει και ενοποιεί σύμφωνα με κανόνες που ανάγονται απευθείας στη σκεπτόμενη αρχή, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος ενός ήδη ενοποιημένου συνόλου, στους νόμους του οποίου ο ανθρώπινος νους έχει πρόσβαση επειδή διέπεται ο ίδιος από αυτούς. Στην πρώτη περίπτωση, ο νους γνωρίζει μια φύση παθητική που αντλεί, όπως είδαμε, τη νομοτέλειά της από τη συνείδηση και θεμελιώνεται μορφολογικά σ' αυτήν. Στη δεύτερη περίπτωση, ο νους γνωρίζει μια φύση απείρως ενεργητική, από την οποία «οφείλουν να επακολουθούν με μια απειρία τρόπων μια απειρία πραγμάτων» (*infinita infinitis modis sequi debent*)⁴⁵, μεταξύ των οποίων η ίδια η γνώση της φύσης, η οποία σχηματίζεται και ανασχηματίζεται στο εσωτερικό της χωρίς αναφορά σε καμία εξωτερική (ενοποιητική ή συνθετική) αρχή.

Αυτή η εκ των ένδον γνώση της φύσης συνδυάζεται στη σπινοζική *Ηθική* με μια δυναμική θεωρία της γνώσης: επειδή ακριβώς ο νους εξαρτάται από την υπόσταση (*substantia*) και περιέχεται αναγκαία σ' αυτήν, εκφράζει με τα γνωστικά του ενεργήματα, «όσο μπορεί και εξαρτάται από τον ίδιο» (*quantum potest, et in se est*)⁴⁶, δηλαδή από την ιδιαίτερη σκοπιά του και σύμφωνα με την πεπερασμένη ουσία του, την απεριόριστη δύναμη της υπόστασης. Η γνώση είναι αποτέλεσμα μιας ορισμένης

«δύναμης για κατανόηση» (*potentia intelligendi*), η οποία, αν και ταυτίζεται πλήρως με την ουσία του νου, δεν πηγάζει από τον νου αλλά, όπως κάθε άλλη φυσική δύναμη, από την άπειρη υπόσταση (ή φύση). Η γνώση της φύσης πρέπει, λοιπόν, να γίνει αντιληπτή όχι ως επακόλουθο της αυτενέργειας του εγώ (του υποκειμένου ή της συνείδησης), αλλά ως *φυσικό αποτέλεσμα* οφειλόμενο στη δράση μιας φυσικής δύναμης. Στον Spinoza, η θεωρία της γνώσης θεμελιώνεται σε μια *φυσική του σκέπτεσθαι*. Από την άποψη αυτή, το πρόβλημα στη θεωρία της γνώσης δεν είναι να ανακαλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο ο νους επιβάλλει στην αισθητικότητα τους *a priori* κανόνες του· είναι να δείξουμε τον τρόπο με τον οποίο ο νους δρα και παράγει γνώση όχι ως ανεξάρτητο *υποκείμενο* αλλά ως εξαρτημένη ή καθορισμένη από τη φύση *δύναμη*, στο εσωτερικό ενός πλέγματος δυνάμεων που διασταυρώνονται και αλληλεπιδρούν διαρκώς, καθιστώντας αδιανόητο τον καρτεσιανό σολιψισμό.

Από τον *νου-υποκείμενο* στον *νου-δύναμη*, από το *Cogito* στην *potentia intellectus*, η διαδρομή δεν είναι, ούτε μπορεί να είναι συνεχής. Συγκρούονται στην πραγματικότητα εδώ δύο ριζικά διαφορετικές θεωρήσεις του φιλοσοφείν. Η πρώτη θέτει στην αφετηρία της γνώσης τη βεβαιότητα του *Ego cogito*, και προσπαθεί στη συνέχεια να αποφύγει την απομόνωση του υποκειμένου που στρέφεται στο εσωτερικό του και αναστοχάζεται τον εαυτό του, είτε μέσω της φιλαλήθειας ενός αγαθού Θεού που εγγυάται την αντικειμενικότητα της γνώσης μας για τον εξωτερικό κόσμο (Descartes), είτε μέσω της υπερβατολογικής παραγωγής των νοητικών κατηγοριών που καθιστούν δυνατές τις συνθετικές *a priori* κρίσεις (Kant)⁴⁷, είτε μέσω της αυτόνομης, εξωστρεφούς δράσης του εγώ που σταδιακά γίνεται κόσμος (Fichte). Η δεύτερη θεώρηση αναγνωρίζει, αντίθετα, ως μοναδική αφετηρία του φιλοσοφείν την ίδια τη δρώσα φύση: αυτήν επιχειρεί να συλλάβει ο Spinoza στην πιο γενική και αναγκαία μορφή της, ως «αίτιο εαυτού» (*causa sui*), στον εναρκτήριο ορισμό της *Ηθικής*⁴⁸. Επειδή τίποτε δεν υπάρχει έξω από τη φύση, δεν υπάρχει επίσης εξωτερική θέση επισκόπησης την οποία θα καταλάμβανε το εγώ. Η φύση δεν είναι *αντικείμενο* για μια συνείδηση. Επιπλέον, η συνείδηση δεν έχει τη δυνατότητα να αποσπάται κατά βούληση, με το τέχνασμα της ενδοσκόπησης ή του αναστοχασμού, από τον φυσικό κόσμο. Αν ο νους γνωρίζει τη φύση, αυτό συμβαίνει γιατί είναι ο ίδιος πλήρως ενταγμένος σε ένα καθορισμένο σύστημα φυσικών δυνάμεων που διέπεται από νόμους. Στο εσωτερικό τού συστήματος αυτού, ο νους παράγει αποτελέσματα γνώσης (ιδέες), επειδή η υποστασιακή δύναμη την οποία εκφράζει παίρνει σ' αυτόν τη μορφή μιας πρωτογενούς «ορμής για κατανόηση» (*conatus intelli-*

gendi). Δεν είναι, λοιπόν, ο νους που επιβάλλει τους νόμους του στη φύση. Αντίθετα, η φύση, στο μέτρο που υπάρχει αναγκαία ως *αίτιο εαυτού*, χωρίς τη μεσολάβηση καμιάς εξωτερικής (δημιουργικής) αρχής, προσδιορίζει η ίδια σύμφωνα με τους νόμους της τα πάντα στο εσωτερικό της⁴⁹, συμπεριλαμβανομένου του νου, ο οποίος παράγει κατά συνέπεια με τρόπο αναγκαίο εκείνα τα αποτελέσματα γνώσης που εξαρτώνται από την αυστηρά καθορισμένη, ατομική ουσία του.

5. Συμπέρασμα

Ο νεότερος ορθολογισμός, από τον Descartes μέχρι τον Kant, είναι αδιαχώριστος από μια θεωρία του υποκειμένου που υποβαστάζει το σύστημα της γνώσης και εγγυάται, μέσω της αναφοράς τού συστήματος αυτού σε μια συνείδηση, τη συνοχή του. Το καρτεσιανό *Cogito* δεν είναι απλή συνιστώσα της γνώσης: θέτει τέρμα στην αμφιβολία και καθιστά δυνατή την αποφασιστικής σημασίας διάκριση ανάμεσα στην αλήθεια και στην πλάνη. Επιπλέον, το *Cogito* δεν είναι μόνο η πρώτη αλήθεια σε μια μακρά αλυσίδα αληθειών: χάρη στην υποδειγματική σαφήνεια και ευκρίνειά του, είναι επίσης, και κυρίως, η *μορφή* ή ο *κανόνας* της αλήθειας, ο οποίος χρησιμεύει στην ανακάλυψη όλων των άλλων.

Ως αποτέλεσμα της κριτικής της κλασικής (καρτεσιανής) μεταφυσικής, το καντιανό *Ich denke* δεν διαθέτει την οντολογική πυκνότητα του *Cogito*: δεν είναι «ψυχή» (*animus*) ούτε «πράγμα» (*res*), αλλά καθαρή, *a priori* παράσταση (*Vorstellung*). Στην καντιανή φιλοσοφία, ο νους, ως ανεξάρτητη από την εμπειρία αρχή, εκφράζει την έσχατη συνθήκη δυνατότητας της γνώσης και, ταυτόχρονα, της ίδιας της φύσης, την οποία ενοποιεί μέσω των *κατηγοριών*, δηλαδή των *a priori* νόμων του: «Η ενότητα των αντικειμένων ορίζεται μόνο από τον νου, και μάλιστα σύμφωνα με συνθήκες που ενυπάρχουν μέσα στην ίδια του τη φύση: ο νους είναι λοιπόν η πηγή απ' όπου προκύπτει η γενική τάξη της φύσης... μιας και ο νους καθιστά δυνατή την εμπειρία, συντελεί συνάμα ώστε ο αισθητός κόσμος ή να μην είναι διόλου αντικείμενο της εμπειρίας ή να είναι φύση»⁵⁰. Είδαμε ότι ο Descartes εξαρτούσε τη γνώση από το *Cogito*, στο σύστημά του όμως η φύση και οι φυσικοί νόμοι εμπίπτουν στην αποκλειστική δικαιοδοσία ενός παντοδύναμου Θεού⁵¹. Στον Kant, αντίθετα, όχι μόνο η γνώση, αλλά και η φύση, δηλαδή «η ύπαρξη των πραγμάτων, κατά το μέ-

τρο που αυτή η ύπαρξη καθορίζεται από γενικούς νόμους»⁵², υπάγονται στην αποκλειστική δικαιοδοσία του νου.

Στη διάρκεια του 17ου και του 18ου αιώνα, η θεμελίωση της φιλοσοφικής γνώσης και της ορθολογικής επιστήμης σε μια θεωρία του υποκειμένου (στην καρτεσιανή ή στην καντιανή της μορφή), δεν θα αμφισβητηθεί παρά μόνο από τον Hume και τον Spinoza⁵³. Βυθίζοντας τον νου στη σφαίρα της αισθητικότητας, και ταυτίζοντάς τον πλήρως με τη διαδοχή των αντιλήψεων από την οποία απουσιάζει αναγκαιότητα και συνοχή, ο Hume καταστρέφει την έννοια του εγώ ή της προσωπικής ταυτότητας. Ταυτόχρονα όμως καθιστά αδύνατη τη γνώση της φύσης, εφόσον η «καθ' έξιν μετάβαση» (*customary transition*) του νου από την ιδέα ενός αντικειμένου στην ιδέα ενός άλλου εξαρτάται αποκλειστικά από το τυχαίο περιεχόμενο της παρελθούσας εμπειρίας μας, και δεν μας αποκαλύπτει τίποτε για τη φύση και τους αναγκαίους δεσμούς των αντικειμένων.

Μόνο στον Spinoza ο νους γνωρίζει τη φύση όχι εξωτερικά, ως ανεξάρτητο υποκείμενο, αλλά εσωτερικά, ως αναπόσπαστο μέρος της (ως φυσική δύναμη προορισμένη να παράγει αποτελέσματα στο πεδίο της γνώσης). Η γνώση της φύσης είναι εδώ δυνατή, και μάλιστα αναγκαία, *επειδή ακριβώς* ο νους δεν είναι, ούτε μπορεί να είναι «υποκείμενο». Η δυσκολία – και η πρωτοτυπία – της σπινοζικής θεώρησης οφείλεται στο γεγονός ότι αρνείται να αναγάγει τη σχέση νους-φύση στη σχέση υποκείμενο-αντικείμενο. Από την άποψη αυτή, η φιλοσοφία του Spinoza τοποθετείται στα εξωτερικά όρια του καρτεσιανού «ορθολογισμού», και υποδεικνύει ένα πιθανό σημείο υπέρβασής του.

Οι προηγούμενες αναλύσεις αρκούν για να καταστήσουν σαφές ότι, στο πλαίσιο της νεότερης φιλοσοφίας, οι *θεωρίες του υποκειμένου* δεν εξαντλούν ούτε καθορίζουν συνολικά το περιεχόμενο της θεμελιώδους ή φιλοσοφικής γνώσης. Η φιλοσοφική ειρωνεία του Hume, στα όρια φιλοσοφίας και μη-φιλοσοφίας, μας υπενθυμίζει τη σαθρότητα και τα αδιέξοδα των θεωριών αυτών. Από διαφορετική οπτική γωνία και με διαφορετική στόχευση, η σπινοζική *Ηθική* αποδεικνύει ότι η φιλοσοφική γνώση, από την ίδια τη φύση της και την αιτιώδη συγκρότησή της, δεν δεσμεύεται ούτε εξαρτάται από μια θεωρία του εγώ ή της υποκειμενικής συνείδησης.

1. Ντεκάρτ Ρ., *Στοχασμοί περί της πρώτης φιλοσοφίας*, μετάφραση-σημειώσεις-σχόλια Ευάγγελος Βανταράκης, εκδ. Εκκρεμές, Αθήνα, 2003, σελ. 71.
2. «Εδώ κάνω μια ανακάλυψη: η σκέψη είναι, αυτή μόνο αδυνατεί να αποσπαστεί από μένα. Εγώ είμαι, εγώ υπάρχω, τούτο είναι βέβαιο. Για πόσο χρόνο όμως; Για όσο χρόνο σκέπτομαι» (*Hic invenio, cogitatio est, haec sola a me divelli nequit, ego sum, ego existo, certum est. Quandiu autem Nempe quandiu cogito*), Ντεκάρτ Ρ., *όπ. παρ.*, σελ. 74-75.
3. «Το τρίτο [παράγγεγμα], να κατευθύνω τις σκέψεις μου με τάξη (*conduire par ordre mes pensées*), αρχίζοντας από τα πιο απλά κι ευκολογνωρίστα, για ν' ανέβω σιγά-σιγά, σαν από βαθμίδες, ως στη γνώση των συνθετότερων, και υποθέτοντας πως υπάρχει κάποια τάξη ακόμα κι ανάμεσα σε κείνα που δεν προπορεύονται φυσικά το ένα από το άλλο», Ντεκάρτ Ρ., *Λόγος περί της μεθόδου για την καλή καθοδήγηση του λογικού μας και την αναζήτηση της αλήθειας στις επιστήμες*, εισαγωγή-μετάφραση-σημειώσεις Χρ. Χρηστίδη, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1976, σελ. 19.
4. Τη θέση αυτή επαναλαμβάνει στις αρχές του 17ου αιώνα ο Scipion du Pleix, στο *Corps de Philosophie contenant la Logique, la Physique, la Metaphysique et l'Ethique*, που εκδόθηκε στο Παρίσι το 1607 και επανεκδόθηκε στη Γενεύη το 1636. Βλ. σχετικά Canguilhem G., *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1989, σελ. 372.
5. Ντεκάρτ Ρ., *Στοχασμοί...*, σελ. 84-85.
6. «Ακριβολογώντας λοιπόν, είμαι μονάχα σκεπτόμενο πράγμα, τουτέστιν πνεύμα, έλλογη ψυχή, νους ή Λόγος... Είμαι όμως αληθινό πράγμα, και αληθινά υπαρκτό. Αλλά τι είδους πράγμα; Το είπα, σκεπτόμενο» (*Sum igitur praecise tantum res cogitans, id est, mens, sive animus, sive intellectus, sive ratio... Sum autem res vera, et vere existens; sed qualis res Dixi, cogitans*), Ντεκάρτ Ρ., *όπ. παρ.*, σελ. 75.
7. Πρβλ. Hegel G. W. F., *Leçons sur l'histoire de la philosophie. Tome 6: La philosophie moderne*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1985, σελ. 1384.
8. Ντεκάρτ Ρ., *όπ. παρ.*, σελ. 72.
9. Descartes R., *Les Principes de la Philosophie: Première Partie – Lettre Préface*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1999, σελ. 47.
10. Kant I., *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια Α. Γιανναρά, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1979, τ. II, σελ. 121.
11. Kant I., *όπ. παρ.*, σελ. 49.
12. Kant I., *όπ. παρ.*, σελ. 121-122.
13. Kant I., *όπ. παρ.*, σελ. 80.

14. «Il est impossible que nous puissions jamais penser à aucune chose, que nous n'ayons en même temps l'idée de notre âme, comme d'une chose capable de penser à tout ce que nous pensons», Επιστολή CCXLV στον Mersenne (Ιούλιος 1641), στο Adam Ch., Tannery P. (eds), *Oeuvres de Descartes*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1996, τ. III, σελ. 394.

xv. Kant I., *όπ. παρ.*, σελ. 135-137.

16. Kant I., *όπ. παρ.*, σελ. 48.

17. Kant I., *όπ. παρ.*, σελ. 139-141. Πρβλ. Kant I., *Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική Μεταφυσική που θα μπορεί να εμφανίζεται ως επιστήμη*, εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια Γ. Τζαβάρα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 1982, σελ. 115-116: «Η ανώτατη νομοθεσία της φύσης πρέπει να βρίσκεται μέσα μας, δηλαδή μέσα στον νου μας, και δεν πρέπει να ζητούμε τους γενικούς φυσικούς νόμους στη φύση μέσω της εμπειρίας... η φύση παράγεται από τους νόμους που αφορούν τη δυνατότητα της εμπειρίας εν γένει και συνταυτίζεται εντελώς με τη γενική νομιμότητα της εμπειρίας... Μπορεί να φανεί από πρώτη άποψη παράδοξο, δεν είναι όμως και λιγότερο βέβαιο, αν πω για τους νόμους του νου ότι: ο νους δεν αντλεί τους (απριωρικούς) νόμους του από τη φύση, παρά τους επιβάλλει σ' αυτήν».

18. Η προτεραιότητα για την οποία γίνεται λόγος εδώ είναι λογική και όχι χρονική.

19. Kant I., *Κριτική...*, *όπ. παρ.*, σελ. 138. Η υπογράμμιση είναι δική μας.

20. Kant I., *όπ. παρ.*

21. Fichte J. G., *Doctrine de la science nova methodo*, Librairie Générale Française, Paris, 2000, σελ. 89. Βλ. επίσης στο ίδιο, σελ. 92: «Τα πάντα πηγάζουν από το εγώ. Το εγώ δεν είναι συστατικό της παράστασης, αλλά κάθε παράσταση πηγάζει από το εγώ. Κάθε δυνατή συνείδηση προϋποθέτει την άμεση συνείδηση και δεν μπορεί να νοηθεί έξω από αυτήν».

22. Fichte J. G., *όπ. παρ.*, σελ. 92-93.

23. Χιουμ Ντ., *Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση. Βιβλίο Ι: Για τη Νόηση*, εισαγωγή-μετάφραση Μαρία Πουρνάρη, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2005, σελ. 315. Βλ. επίσης στο ίδιο, σελ. 83: «Όλες οι αντιλήψεις του ανθρώπινου νου αναλύονται σε δύο διακριτά είδη, τα οποία θα ονομάσω ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ και ΙΔΕΕΣ. Η μεταξύ τους διαφορά συνίσταται στον βαθμό δύναμης και ζωντάνιας με τον οποίο έρχονται στον νου και περνούν στη σκέψη ή στη συνείδησή μας. Τις αντιλήψεις που εισέρχονται με τη μεγαλύτερη δύναμη και βία μπορούμε να τις ονομάσουμε εντυπώσεις. Υπό αυτό το όνομα συμπεριλαμβάνω όλα τα αισθήματα, τα πάθη και τις συγκινήσεις μας, όπως αυτά κάνουν την πρώτη τους εμφάνιση στην ψυχή. Με τη λέξη ιδέες εννοώ τα αμυδρά είδωλα των εντυπώσεων στη σκέψη και στον συλλογισμό».

24. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 440.
25. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 441.
26. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 441-442.
27. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 442.
28. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 450.
29. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 318.
30. Locke J., *An Essay Concerning Human Understanding*, Prometheus Books, New York, 1995, σελ. 246-247.
31. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 442-444.
32. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 443.
33. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 449-450.
34. Berkeley G., *Πραγματεία πάνω στις αρχές της ανθρώπινης γνώσης*, εισαγωγή-μετάφραση Δήμητρα Ν. Σφενδόνη, εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη, χ.χ., σελ. 143.
35. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 441.
36. «...να παρατηρήσουμε τη διαδοχή των αντιλήψεων που συνιστά τον νου ή τη σκεπτόμενη αρχή» (*observe that succession of perceptions, which constitutes his mind or thinking principle*), Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 452.
37. «Though the mind be wholly passive in respect of its simple ideas, yet, I think, we may say, it is not so in respect of its complex ideas: for, those being combinations of simple ideas put together, and united under one general name, it is plain that the mind of man uses some kind of liberty in forming those complex ideas», Locke J., *όπ. παρ.*, σελ. 297.
38. «The repetition neither discovers nor causes any thing in the objects, but has an influence only on the mind, by that customary transition it produces», Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 319.
39. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*
40. Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 328.
41. «Now the nature and effects of experience have been already sufficiently examin'd and explain'd. It never gives us any insight into the internal structure or operating principle of objects, but only accustoms the mind to pass from one to another», Χιουμ Ντ., *όπ. παρ.*, σελ. 322-323.
42. «Όσον αφορά τον ανθρώπινο νου, θεωρώ ότι αυτός είναι επίσης μέρος της φύσης» (*quod autem ad Mentem humanam attinet, eam etiam partem Naturae esse censeo*), Επιστολή XXXII στον Oldenburg (20 Νοεμβρίου 1665), στο Gebhardt C. (ed.), *Spinoza Opera*, Carl Winter, Heidelberg, 1972, τ. IV, σελ. 173.
43. Spinoza, *Ηθική*, I, Ορισμός 5, στο Gebhardt C. (ed.), *όπ. παρ.*, τ. II, σελ. 45.
44. Spinoza, *Ηθική*, II, Θεώρημα 11, Πόρισμα, στο Gebhardt C. (ed.), *όπ. παρ.*, σελ. 94.

45. Spinoza, *Ηθική*, I, Θεώρημα 16, στο Gebhardt C. (ed.), *όπ. παρ.*, σελ. 60.
46. Βλ. Spinoza, *Ηθική*, III, Θεώρημα 6 & Απόδειξη, στο Gebhardt C. (ed.), *όπ. παρ.*, σελ. 146.
47. Βλ. Grondin J., *Kant et le problème de la philosophie: l'a priori*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 2003.
48. Gebhardt C. (ed.), *όπ. παρ.*, σελ. 45.
49. «Naturae leges, et regulae, secundum quas omnia fiunt...», Spinoza, *Ηθική*, III, Πρόλογος, στο Gebhardt C. (ed.), *όπ. παρ.*, σελ. 138.
50. Kant I., *Προλεγόμενα...*, *όπ. παρ.*, σελ. 119.
51. «Είναι φανερό ότι ο Θεός, με την παντοδυναμία του, δημιούργησε την ύλη, την κίνηση και τη στάση, και διατηρεί τώρα στο σύμπαν, με την κανονική συνδρομή του, τόση κίνηση και στάση όση εισήγαγε τη στιγμή της δημιουργίας... Από τα παραπάνω προκύπτει ότι... διατηρεί όλα [τα μέρη της ύλης] με τον ίδιο τρόπο και με τους *ιδιους νόμους* που επέβαλε κατά τη δημιουργία τους», Descartes R., *Principes de la Philosophie*, II, 36, στο Adam Ch., Tannery P. (eds), *όπ. παρ.*, τ. IX, σελ. 83-84.
52. Kant I., *όπ. παρ.*, σελ. 78-79.
53. Δεν ακολουθούμε εδώ τη χρονολογική τάξη, γιατί η έκθεσή μας είναι συστηματική και όχι χρονολογική. Στην παρούσα εργασία, προσεγγίζουμε τα φιλοσοφικά κείμενα από τη σκοπιά της εσωτερικής λογικής των φιλοσοφικών εννοιών, η οποία δεν υπακούει κατ' ανάγκην στα κριτήρια μιας γραμμικής ιστορίας της φιλοσοφίας.

Βιβλιογραφία

- Adam Ch., Tannery P. (eds), *Oeuvres de Descartes*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1996, 11 vols.
- Aristote, *De l'âme*, Les Belles Lettres, Paris, 1995.
- Balibar E., *Jonh Locke: Identité et différence. L'invention de la conscience*, Seuil, Paris, 1998.
- Barber K. F., Gracia J. J. E. (eds), *Individuation and Identity in Early Modern Philosophy: Descartes to Kant*, State University of New York Press, Albany, 1994.
- Benoist J., *Kant et les limites de la synthèse: le sujet sensible*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.
- Berkeley G., *Πραγματεία πάνω στις αρχές της ανθρώπινης γνώσης*, εκδ. Κων-

- σταντινίδη, Θεσσαλονίκη, χ.χ.
- Beyssade J.-M., *La philosophie première de Descartes*, Flammarion, Paris, 1979.
- *Études sur Descartes: l'histoire d'un esprit*, Seuil, Paris, 2001.
- Brahmi F., *Le travail du scepticisme: Montaigne, Bayle, Hume*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.
- *Introduction au Traité de la nature humaine de David Hume*, Presses Universitaires de France, Paris, 2003.
- Brook R. J., *Berkeley's Philosophy of Science*, M. Nijhoff, The Hague, 1973.
- Canguilhem G., *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1989.
- Curley E., *Behind the Geometrical Method: A Reading of Spinoza's Ethics*, Princeton University Press, Princeton, 1988.
- *A Spinoza Reader: The Ethics and Other Works*, Princeton University Press, Princeton, 1994.
- Digremont R., *Berkeley: l'idée de nature*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995.
- Fichant M., Marion J.-L. (eds), *Descartes en Kant*, Presses Universitaires de France, Paris, 2006.
- Fichte J. G., *Doctrine de la science nova methodo*, Librairie Générale Française, Paris, 2000.
- Gebhardt C. (ed.), *Spinoza Opera*, Carl Winter, Heidelberg, 1972, 4 vols.
- Grondin J., *Kant et le problème de la philosophie: l'a priori*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 2003.
- Gueroult M., *Descartes selon l'ordre des raisons, I: L'âme et Dieu*, Montaigne, Paris, 1968.
- *Spinoza II: L'âme (l'ethique, II)*, Aubier-Montaigne, Paris, 1974.
- Hegel G. W. F., *Leçons sur l'histoire de la philosophie. Tome 6: La philosophie moderne*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1985.
- Hume D., *A Treatise of Human Nature*, 2nd ed., Oxford University Press, New York, 1978.
- Jenkins J. J., *Understanding Locke: An Introduction to Philosophy through John Locke's Essay*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1983.
- Johnston G. A., *The Development of Berkeley's Philosophy*, Garland Publishing, London, 1988.
- Kambouchner D., *Les Méditations métaphysiques de Descartes: Introduction générale*
- *Première Méditation*, Presses Universitaires de France, Paris, 2005.
- Kant I., *Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική Μεταφυσική που θα μπορεί να εμφα-*

- νίζεται ως επιστήμη, εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια Γ. Τζαβάρα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα, 1982.
- *Κριτική του Καθαρού Λόγου*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1979.
 - *Kritik der reinen Vernunft*, Suhrkamp, Frankfurt, 1990, 2 vols.
- Lloyd G., *Part of Nature: Self-Knowledge in Spinoza's Ethics*, Cornell University Press, Ithaca and London, 1994.
- Locke J., *An Essay Concerning Human Understanding*, Prometheus Books, New York, 1995.
- Loeb L. E., *From Descartes to Hume: Continental Metaphysics and the Development of Modern Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca and London, 1981.
- Macherey P., *Avec Spinoza. Études sur la doctrine et l'histoire du spinozisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.
- *Introduction à l'Éthique de Spinoza. La seconde partie: la réalité mentale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997.
- Malherbe M., *La philosophie empiriste de David Hume*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 2001.
- Marion J.-L., *Questions cartésiennes II: Sur l'ego et sur Dieu*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.
- Moreau P.-F., *Spinoza: L'expérience et l'éternité*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994.
- *Spinoza et le spinozisme*, Presses Universitaires de France, Paris, 2003.
 - *Problèmes du spinozisme*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 2006.
- Moreau P.-F., Ramond Ch. (eds), *Lectures de Spinoza*, Ellipses, Paris, 2006.
- Neuhouser F., *Fichte's Theory of Subjectivity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- Noonan H. W., *Routledge Philosophy Guidebook to Hume on Knowledge*, Routledge, London, 1999.
- Ντεκάρτ Ρ., *Λόγος περί της Μεθόδου*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1976.
- *Στοχασμοί περί της πρώτης φιλοσοφίας*, εκδ. Εκκρεμές, Αθήνα, 2003.
- Parmentier M., *Introduction à l'Essai sur l'entendement humain de Locke*, Presses Universitaires de France, Paris, 1999.
- Philonenko A., *L'oeuvre de Fichte*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 2000.
- Pitson A. E., *Hume's Philosophy of the Self*, Routledge, London, 2002.
- Πορνάρη Μ., «Τα ιστορικά θεμέλια της γνωσιακής επιστήμης: Η περίπτωση του David Hume», *Δευκαλίων*, τεύχος 16/1, Ιούνιος 1998, σελ. 5-20.
- «Φυσιοκρατία και κανονιστικότητα στην επιστημολογία του David

- Hume», *Αξιολογικά*, τεύχος 15, Μάιος 2006, σελ. 117-130.
- Rogers G. A. J. (ed.), *Locke's Philosophy: Content and Context*, Oxford University Press, New York, 1996.
- Salaün F., *Hume: l'identité personnelle*, Presses Universitaires de France, Paris, 2003.
- Σπινόζα, *Πραγματεία για τη διόρθωση του νου*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2000.
- Tipton I. C., *Berkeley: The Philosophy of Immaterialism*, Thoemmes Press, Bristol, 1994.
- Woolhouse R. S., *Locke's Philosophy of Science and Knowledge: A Consideration of Some Aspects of 'An Essay Concerning Human Understanding'*, Blackwell, Oxford, 1971.
- Wright W. E. (ed.), *The Science of Knowing: J. G. Fichte's 1804 Lectures on the Wissenschaftslehre*, State University of New York Press, Albany, 2005.
- Χιουμ Ντ., *Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση. Βιβλίο Ι: Για τη Νόηση*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2005.



Κοινωνικό φύλο, αλλαγή και εκπαίδευση

*Diana Leonard**

Περίληψη

Αυτή η εισήγηση επανεξετάζει τις πολλές αλλαγές που έλαβαν χώρα στην εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική κατά τα τελευταία σαράντα χρόνια και συζητά τα αίτια και τα αποτελέσματα της αφομοίωσης των γυναικών τόσο στους θεσμούς όσο και στις αξίες των σχολείων και των πανεπιστημίων. Σημειώνει μια πρόσφατη οπισθοδρόμηση προς τις υποτιθέμενα «ουδέτερες, ως προς το κοινωνικό φύλο», εκπαιδευτικές πολιτικές στις πλουσιότερες χώρες, οι οποίες συχνά παραβλέπουν την ιδιαίτερη θέση των κοριτσιών και των γυναικών. Υποστηρίζει την ανάγκη αντίστασης σ' αυτήν την τάση μέσω της γνώσης της δικής μας εκπαιδευτικής ιστορίας και της ανταλλαγής ιδεών ανάμεσα στις χώρες του Βορρά και του Νότου.

1. Εισαγωγή

Ένα από τα κύρια ζητήματα που απασχόλησε τις φεμινίστριες, σε πολλές χώρες, στα τέλη του 19ου και στην αρχή του 20ού αιώνα, ήταν η διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για τα κορίτσια και τις γυναίκες – τόσο για προσωπική ανάπτυξη, συμπεριλαμβάνοντας την ανάγνωση ιερών κειμένων (Βίβλος), όσο και ως μέσον πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Καθώς η παρεχόμενη εκπαίδευση στους γιους των ανωτέρων,

* Η Diana Leonard είναι καθηγήτρια στο Institute of Education, University of London.

των μεσαίων και των φτωχών τάξεων ήταν τότε αυστηρά διαφοροποιημένη, έτσι διαφοροποιημένη ήταν και η πρώτη εκπαίδευση που προσφέρθηκε στα κορίτσια. Υπήρχαν επίσης ανισότητες στην παρεχόμενη εκπαίδευση ανάμεσα στις αγροτικές και τις αστικές περιοχές. Τα σχολεία ήταν συχνά ξεχωριστά για το κάθε φύλο, ή αλλιώς αγόρια και κορίτσια έμπαιναν στο ίδιο σχολείο από διαφορετικές εισόδους και εργάζονταν ξεχωριστά μέσα σ' αυτό. Αλλά γενικά, η παρεχόμενη στα κορίτσια εκπαίδευση τα καθύθυνε πρωταρχικά περισσότερο προς ένα οικιακό μέλλον παρά προς την έμμιση εργασιακή απασχόληση ή κι άλλες μορφές δημόσιας κοινωνικής ζωής. Το αναλυτικό πρόγραμμα για τα κορίτσια ήταν πιο περιορισμένο και κατώτερο από το παρεχόμενο στα αγόρια.

Στην Αγγλία, στη δεκαετία του 1870, για παράδειγμα, τα κορίτσια από φτωχές οικογένειες είχαν λιγότερες πιθανότητες από τους αδερφούς τους να πάνε στο σχολείο, ιδίως αν χρειαζόταν η βοήθειά τους στις οικιακές εργασίες, ή αν υπήρχε ανάγκη να κερδίσουν χρήματα, ή αν δεν υπήρχαν χρήματα για να καλύψουν το κόστος της εκπαίδευσης περισσότερων από ένα ή δυο παιδιά μιας πολυμελούς οικογένειας. Κορίτσια που κατάγονταν από τα «ευυπόληπτα» στρώματα της εργατικής τάξης, εκπαιδεύονταν για να γίνουν, πρώτα, υπηρέτριες στα σπίτια των ανώτερων και μεσαίων τάξεων και αργότερα, οι μη-εργαζόμενες για αμοιβή σύζυγοι και μητέρες των ανδρών και των αγοριών της εργατικής τάξης. Έτσι, μάθαιναν παραδοσιακές γυναικείες δεξιότητες, όπως ράψιμο και πλύσιμο αντί για αριθμητική, η οποία εθεωρείτο μη απαραίτητη δεξιότητα. Τα κορίτσια από πλουσιότερες οικογένειες συχνά εκπαιδεύονταν από γκουβερνάντες στο σπίτι, με έμφαση στα Γαλλικά, τη μουσική και άλλες «δεξιότητες οικιακής τέχνης».

Οι ηγέτιδες του πρώτου φεμινιστικού κύματος είχαν να παλέψουν σκληρά για την παροχή ακαδημαϊκής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οικοτροφείων για τα κορίτσια, αντίστοιχων με αυτά που από πολύ καιρό πριν υπήρχαν για τους αδερφούς τους. Αντιμετώπισαν την άποψη ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε πιθανά να ανατρέψει όχι μόνο τον υποταγμένο τρόπο ζωής τους και την ταπεινή συμπεριφορά τους αλλά επίσης την αναπαραγωγική τους φυσιολογία. Με καθυστέρηση από τις Ηνωμένες Πολιτείες και περιοχές της Κοινοπολιτείας, μερικά πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου δέχτηκαν μικρούς αριθμούς γυναικών από τα τέλη του δέκατου ένατου και τις αρχές του εικοστού αιώνα (π.χ. Λονδίνο το 1878), αν και άλλα καθυστέρησαν πολύ περισσότερο –οι γυναίκες πήραν πλήρη πτυχία από το Πανεπιστήμιο του Κέιμπριτζ το 1948– και υπήρχαν απόπειρες να προσφερθεί διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα στις γυναίκες. Δεν επιτρεπόταν στις γυναίκες να σπουδάσουν ιατρική αλλά προσφερόταν η οικιακή επιστήμη.

Η φεμινιστική ιστορία υπήρξε σημαντική για την ανίχνευση και το ξαναγράψιμο της ιστορίας της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο της εκπαίδευσης των κοριτσιών και των γυναικών γενικά και την ιστορία ιδιαίτερων ιδρυμάτων και του διδασκαλικού επαγγέλματος αλλά επίσης τις βιογραφίες, τους στόχους και τα επιτεύγματα των φεμινιστριών εκπαιδευτικών ακτιβιστριών και μεταρρυθμιστριών. Εντούτοις, η έρευνα για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (είτε πρόκειται για σχολεία είτε για την ανώτατη εκπαίδευση) και για το διδασκαλικό επάγγελμα δεν είναι περιοχή υψηλού-status ούτε μέσα στον ακαδημαϊκό χώρο ούτε στο φεμινισμό (Stone, 1994). Η εκπαίδευση είναι επίσης μια περιοχή που δύσκολα καλύπτεται με γενικό και συνοπτικό τρόπο, γιατί υπάρχουν πολλά διαφορετικά κύρια συστήματα ακόμα και μέσα στη Δύση, το καθένα με εθνικές και περιφερειακές και νέο-αποικιακές ποικιλομορφίες. Είναι επίσης αρένα όπου συχνά αλλάζουν οι πολιτικές καθώς οι πολιτικοί προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια για να αναπτύξουν ή να εξαπλώσουν εθνικές κουλτούρες και τελευταίως να βελτιώσουν την εθνική οικονομική ανταγωνιστικότητα. Έτσι, αυτή η εισήγηση θα βασιστεί κυρίως στη συζήτηση για το Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τα τελευταία σαράντα χρόνια, με κάποια πληροφόρηση από άλλες χώρες για αντίθεση, τελειώνοντας με μια σύντομη αναφορά σε χώρες με χαμηλά –ως μεσαία– εισοδήματα.

2. Πρόσφατη ιστορία

Σ' όλες τις Δυτικές χώρες, η καθολική βασική (πρωτοβάθμια) εκπαίδευση, είχε εδραιωθεί τον καιρό του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου και επίσης υπήρχαν διαθέσιμα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οικοτροφεία για τα κορίτσια της μεσαίας –και ανώτερης– τάξης, παράλληλα με αυτά για τα αγόρια. Έτσι τα περισσότερα παιδιά φοιτούσαν σε σχολεία, τουλάχιστον για έξι χρόνια και η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική θεωρούνταν σημαντικές δεξιότητες. Η μικτή φοίτηση εισήχθη σε πολλά δημοτικά σχολεία σε χρόνους και περιοχές όπου διαφορετικά δεν θα παρέχόταν εκπαίδευση στα κορίτσια, και επίσης έφτασε να θεωρείται ως «προοδευτική», έτσι νέα μικτά ιδιωτικά δευτεροβάθμια σχολεία ιδρύθηκαν από την αρχή του εικοστού αιώνα. Η συνεκπαίδευση ήταν εν μέρει μια απάντηση στους φόβους για την ομοφυλοφιλία στα σχολεία για

το ένα φύλο και εν μέρει το προσεκτικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη και σταθεροποίηση των μελλοντικών ρόλων στην ιδανική οικογένεια. Εντούτοις, μερικά ιδιωτικά και θρησκευτικά σχολεία και κολέγια στις Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία συνεχίζουν να είναι αμιγώς για το ένα φύλο κι αυτό παραμένει χαρακτηριστικό γνώρισμα των «ελίτ» δευτεροβάθμιων σχολείων.

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, στις δημοκρατικές Δυτικές χώρες, κέντρο της προσοχής αποτελούσαν οι κοινωνικο-οικονομικές διαφορές στην εκπαίδευση – πώς τα σχολεία αναπαρήγαγαν τις ανισότητες των κοινωνικών τάξεων με την ομαδοποίηση των μαθητών κατά «ικανότητα» και με τη διαφοροποίηση στους τύπους (ακαδημαϊκό και επαγγελματικό) και την ποιότητα των σχολείων. (Σε χώρες όπως η Ισπανία και η Ελλάδα, που είχαν δικτατορία στις δεκαετίες του 1950 και 1960 η επικέντρωση της προσοχής σε κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα συνέβη αργότερα). Οι μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης ήθελαν επίσης να αλλάξουν τη συνεχιζόμενη ελιτίστικη φύση της ανώτερης εκπαίδευσης ώστε να «αξιοποιήσουν το απόθεμα ικανότητας» του συνολικού πληθυσμού. Οι φροντίδες των πολιτικών και το επίκεντρο της έρευνας εστιάστηκαν, γι' αυτό το λόγο, στη διεύρυνση αυτού, που προηγούμενως ήταν μια «ανεμόσκαλα» για τα ικανά παιδιά της εργατικής τάξης, σε πλατιά «σκάλα» προόδου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσω της αύξησης της ηλικίας αποχώρησης από το σχολείο από τα 12 στα 14 και μεταγενέστερα στα 16 χρόνια και την παροχή και περισσότερων επαγγελματικών κολεγίων και περισσότερων δωρεάν ή χαμηλού κόστους πανεπιστημιακών θέσεων.

Όταν όλα τα από το κράτος παρεχόμενα δημοτικά σχολεία και τα περισσότερα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έγιναν μικτά, κάθε ζήτημα σχετικό με τη συνεχιζόμενη έλλειψη ευκαιριών για τα κορίτσια θεωρήθηκε ότι είχε λυθεί. Τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες θεωρούνταν ότι είχαν πρόσβαση ουσιαστικά στα ίδια εκπαιδευτικά ιδρύματα και στα ίδια αναλυτικά προγράμματα με τα αγόρια και τους άντρες. Όποιες διαφορές παρέμεναν, π.χ. στην επιλογή μαθημάτων, ή στην πολύ κατά κοινωνικό φύλο διαχωρισμένη φύση της επαγγελματικής εκπαίδευσης θεωρούνταν ότι οφείλονταν στα «φυσικά» ενδιαφέροντα και τις έμφυτες ικανότητες κι ότι γενικά άρμοζαν στις διαφορετικές μελλοντικές ζωές των αγοριών και κοριτσιών.

3. Το διδασκαλικό επάγγελμα ως ένα έμφυλο επάγγελμα

Το διδασκαλικό επάγγελμα είναι ενδιαφέρον από την άποψη του κοινωνικού φύλου. Η εργατική δύναμη των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στις περισσότερες χώρες αποτελείται κυρίως από γυναίκες, ενώ στην ανώτερη εκπαίδευση κυρίαρχα από άντρες, αλλά υπάρχουν εθνικές διαφορές στο αν η διδασκαλία στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι επάγγελμα κυρίως για γυναίκες (όπως στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ισραήλ) ή επάγγελμα που επίσης προσελκύει σημαντική αναλογία ανδρών (όπως στη Γερμανία και την Ελλάδα). Εντούτοις, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούνται απαραίτητοι στα μικτά δημοτικά σχολεία για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες και των αγοριών και των κοριτσιών. Κατά συνέπεια, και οι αποκαλούμενοι «ανταγωνισμοί φύλου» κυριάρχησαν στο διδασκαλικό επάγγελμα στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα. Διαίρεσαν το επάγγελμα και τις συνδικαλιστικές του ενώσεις και το εμπόδισαν να αποκτήσει επαγγελματικό status. Πολλοί συμφώνησαν ότι οι διευθυντές/(επικεφαλής) σχολείων, όπως οι αρχηγοί των οικογενειών, θα έπρεπε να είναι άντρες κι «ότι ένας δάσκαλος δεν θα έπρεπε να υπηρετεί ως υφιστάμενος μιας γυναίκας». Αλλά υπήρχαν επίσης συνδικαλιστικά σωματεία μόνο για το ένα φύλο σε αρκετές χώρες (για παράδειγμα στον Καναδά και το Ηνωμένο Βασίλειο). Τα σωματεία των αντρών υποστήριζαν ότι οι άντρες θα έπρεπε να παίρνουν περισσότερα χρήματα από τις γυναίκες γιατί ήταν πιο δύσκολο να προσελκυστούν άντρες στο διδασκαλικό επάγγελμα. Ήταν γνωστό ότι οι άντρες που ήδη υπήρχαν στο επάγγελμα είχαν κατώτερη μόρφωση απ' αυτή των γυναικών εκπαιδευτικών, αλλά υπήρχε η αίσθηση ότι η κατάσταση θα χειροτέρευε αν δινόταν ίση αμοιβή στις γυναίκες. Υπήρξαν επίσης αποκλεισμοί λόγω γάμου για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς καθώς και εκπληκτικά σχόλια/συζητήσεις για τα είδη των γυναικών που ήταν κατάλληλες για το επάγγελμα – νέες, ελκυστικές γυναίκες, που θα μπορούσαν στον κατάλληλο χρόνο να παντρευτούν και να σταματήσουν να διδάσκουν για να κάνουν οικογένεια– κι ανησυχίες για τις καταστρεπτικές συνέπειες για τα αγόρια που διδάσκονταν από «γεροντοκόρες» δασκάλες.

Με τον καιρό, εντούτοις, οι γυναίκες απέκτησαν τυπικά ίση πρόσβαση στη διδασκαλία στα σχολεία και στις διευθυντικές/διοικητικές θέσεις και από τη δεκαετία του 1960 είχαν τυπικά ίση αμοιβή και ίσες ευκαιρίες για προαγωγή, αν και στην πράξη οι άντρες ακόμη απολάμβαναν τις πε-

ρισσότερες ανώτερες θέσεις και τα υψηλότερα εισοδήματα. Τα κολέγια και τα πανεπιστήμια καθυστέρησαν ιδιαίτερα να επιτρέψουν στις γυναίκες να διδάξουν και ορισμένοι γνωστικοί τομείς ορίστηκαν ως «μη κατάλληλοι να γίνουν γνωστοί στις γυναίκες» μέχρι τις δεκαετίες του 1930 και του 1940. Υπήρχαν επίσης πολύ λιγότερες φοιτήτριες στα πανεπιστήμια σε πολλές χώρες μέχρι τη δεκαετία του 1970 – και πολλές γυναίκες που ίσως θα πήγαιναν στα πανεπιστήμια, πήγαν σε κολέγια για να γίνουν δασκάλες ή νοσοκόμες.

4. Η επανεμφάνιση του ενδιαφέροντος για το φεμινισμό και την εκπαίδευση

Μέσα στη γενική ομόφωνη συμφωνία ότι η ισότητα των φύλων είχε επιτευχθεί στα σχολεία στη Δύση, ακόμη κι αν αγόρια και κορίτσια συνέχιζαν να έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και επέλεγαν διαφορετικά μαθήματα και καριέρες, ξέσπασαν τα νέα κοινωνικά κινήματα στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στη δεκαετία του 1970. Αυτά αφορούσαν αξιοσημείωτα το ρατσισμό (σε χώρες με ετερογενή πληθυσμό) και το σεξισμό. Πολλές ευρωπαϊκές χώρες ήταν σημαντικά επηρεασμένες από γραπτά κείμενα από τις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου το κίνημα για την απελευθέρωση των γυναικών εμπνεόταν από τις ιδέες και οργανωτικές στρατηγικές των κινημάτων για τα δικαιώματα των πολιτών και από το κίνημα της Μαύρης Δύναμης, αν και υπήρχε επίσης μακρά παράδοση σκανδιναβικής δουλειάς πάνω στις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Σε μερικές χώρες το κίνημα των γυναικών δεν ήταν ποτέ πολύ δυνατό και πολλές βασίστηκαν σε μεταφράσεις από τα Αγγλικά ή και τα Γαλλικά, οι οποίες επίσης αργούσαν να έρθουν. Αλλά σ' όλες τις περιπτώσεις ο ακτιβισμός για τη σχολική εκπαίδευση κι ακόμη για μεγαλύτερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, καθυστέρησε σε σχέση με τις διεκδικήσεις για ίσα δικαιώματα στην έμμισθη εργασία, για πιο ισότιμο καταμερισμό της οικογενειακής εργασίας, την αντισύλληψη και έκτρωση και προσπάθειες να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα ζητήματα των γυναικών από τα πολιτικά κόμματα. Εν τούτοις στα μέσα της δεκαετίας του 1970, η δουλειά του δεύτερου φεμινιστικού κύματος για την εκπαίδευση είχε προχωρήσει, τονίζοντας τις συνεχιζόμενες ανισότητες και ότι τα αποκαλούμενα «φυσικά» ενδιαφέροντα ήταν κοινωνικά κατασκευασμένα και περιορισμένα.

Για τις Αγγλόφωνες θεωρητικούς της εκπαίδευσης, που ασχολούνταν με την πρώτη παιδική ηλικία και τη σχολική εκπαίδευση, το κοινωνικό-φύλο ήταν έννοια-κλειδί. Αλλά όπου κι αν θεωρεί κάποιος/κάποια ότι βρίσκεται η ισορροπία (αν είναι κυρίως ερώτημα φύσης ή όπως τόνισαν οι περισσότερες φεμινίστριες, 99% ανατροφή), η εκπαίδευση εμπλέκει μια πολιτική επιλογή κοινωνικά, είτε για να τονίσει και να ενθαρρύνει είτε για να ελαχιστοποιήσει τις «φυσικές» δυνατότητες. Δηλαδή, κάποιος/α μπορεί να επιζητά είτε να τονίζει και να ενθαρρύνει τις διαφορές και τις διαιρέσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ή να επιδιώκει να τις ελαχιστοποιήσει και οι πρώτες φεμινίστριες του δεύτερου κύματος του φεμινιστικού κινήματος, επεδίωξαν να ελαχιστοποιήσουν τις διαφορές κοινωνικού φύλου, υποστηρίζοντας ότι οι άντρες και οι γυναίκες έχουν ίσες διανοητικές ικανότητες και δικαιώματα στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να παρέχουν την ίδια γνώση, δεξιότητες και εμπειρία σε κορίτσια και αγόρια και να έχουν τις ίδιες προσδοκίες από αυτά. Εντούτοις λόγω ιστορικών ανισοτήτων υποστηρίχθηκε η άποψη ότι υπήρχε ανάγκη να αυξηθεί η σπουδαιότητα των επί του παρόντος υποτιμημένων «θηλυκών» γνωστικών τομέων και χαρακτηριστικών ιδιοτήτων (που συμπεριλαμβάνουν την εκτίμηση του ίδιου του διδασκαλικού επαγγέλματος και γενικά τη φροντίδα των παιδιών) και να κατευθυνθεί περισσότερη από την προσοχή των εκπαιδευτικών στα κορίτσια για εξισορρόπηση. Η δυαδική διαίρεση των δεξιοτήτων είναι απαγορευτική για όλους και είναι το ίδιο κακό για τα αγόρια να μην ασχολούνται με τις τέχνες, τις γλώσσες και το χορό στο σχολείο, όσο είναι για τα κορίτσια να αποκλείονται από (ή να αναπτύσσουν αποστροφή για) τα τεχνικά μαθήματα και την επιστήμη. Αλλά σε μια κοινωνία διαιρεμένη κατά φύλο, όπου τα ανδρικά χαρακτηριστικά είναι περισσότερο επιβραβευμένα, η έμμισθη εργασιακή απασχόληση και το κοινωνικό κόστος για τα κορίτσια είναι πολύ μεγαλύτερο.

Τα χρόνια από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 ως τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ήταν συναρπαστικά για τα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο. Οι φεμινίστριες ακτιβίστριες σχημάτιζαν ομάδες γυναικών, για υποστήριξη και αφύπνιση της συνείδησης (consciousness raising) για να ανακαλύψουν και να διερευνήσουν νέα ζητήματα. Ενδιαφέρονταν πρώτα, να (ξανά) βάλουν το κοινωνικό φύλο στον εκπαιδευτικό χάρτη, και μετά να διερευνήσουν τις παραμέτρους του, τονίζοντας την ιδεολογία και τη δύναμη των ιδεών: πώς τα σχολεία και τα πανεπιστήμια αναπαράγουν όχι μόνο το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των ταξικών σχέσεων ανισότητας αλλά επίσης το κοινωνικό φύλο, τη φυλή και την εθνικότητα.

Οι φεμινίστριες αμφισβήτησαν το περιεχόμενο αυτού που διδασκόταν και τυπικά και άτυπα μαθαίνονταν στα σχολεία και ερεύνησαν την εκπαιδευτική πρόοδο και τις επαγγελματικές συνέπειες, παράγοντας πολύ δημιουργική δουλειά στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, τη διοίκηση της τάξης και τις σχολικές πολιτικές. Νέα εμπειρική, εθνογραφική ή έρευνα δράσης ξεκίνησε από εκπαιδευτικούς-ερευνήτριες και επιθεωρήτριες/επιθεωρητές σχολείων καθώς και ακαδημαϊκούς. Τα προβλήματα που ερευνήθηκαν συμπεριλάμβαναν το ότι πολύ περισσότερη από την προσοχή των εκπαιδευτικών ήταν στραμμένη στα αγόρια, τις συνεχιζόμενες διαφορές στο προσφερόμενο στα αγόρια και στα κορίτσια αναλυτικό πρόγραμμα και τις συνέπειές του στις επαγγελματικές σταδιοδρομίες τους. Οι φεμινίστριες σημείωσαν πως ακόμα κι όταν τα κορίτσια είχαν πρόσβαση στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, το περιεχόμενό του ήταν ζυγισμένο προς τα ενδιαφέροντα των ανδρών και των αγοριών, συμπεριλαμβανομένων και των βιβλίων που διαβάζονταν. Στις εξετάσεις, η ύπαρξη ενός γυναικείου (ή ξένου) ονόματος πάνω στο γραπτό εξέτασης επηρέαζε την κρίση για την αξία του. Τέτοιες μελέτες ήταν συχνά αρκετά στοιχειώδεις και ποζιτιβιστικές, και θέματα «φυλής» και κοινωνικού φύλου αρχικά, εξετάζονταν συχνά μεμονωμένα, και επίσης ξέχωρα από την κοινωνική τάξη. Αλλά αυτή η ερευνητική δουλειά κατάφερε τη χαρτογράφηση του πεδίου και είχε «εγκυρότητα δρόμου».

Αυτή η δραστηριότητα των πρώτων μαζικών ομάδων μισθωτών υποστηρίχθηκε από την ψήφιση νέας νομοθεσίας κατά των διακρίσεων φυλής και κοινωνικού φύλου, που κάλυπτε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις νέες επιτροπές για την ισότητα των ευκαιριών με ευθύνες για την εφαρμογή του νόμου. Επιπροσθέτως, οι κυβερνήσεις των Ηνωμένων Πολιτειών και του Ηνωμένου Βασιλείου ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για την προσέλκυση περισσότερων γυναικών στις επιστήμες (φυσική, χημεία, βιολογία, μαθηματικά) και τις εφαρμοσμένες επιστήμες (χημικοί/πολιτικοί μηχανικοί) και συνεργάστηκαν με φεμινίστριες σε πρωτοποριακά ερευνητικά σχέδια και πρωτοβουλίες δράσης. Μερικά επεδίωξαν να αλλάξει η εστίαση των επιστημών στο σχολείο, ώστε να ενδιαφέρει τα κορίτσια και υπήρξαν επίσης προσπάθειες για να εξασφαλιστεί η πρόσβαση των κοριτσιών στην υλική υποδομή (εργαστήρια) των σχολείων και για να τα ενθαρρύνει να συνεχίσουν σπουδάζοντας επιστήμες στο πανεπιστήμιο.

5. Επανεξέταση των απόψεων για τη συνεκπαίδευση

Το ερώτημα των μειονεξιών των κοριτσιών στις σπουδές των θετικών επιστημών ξανάνοιξε το ζήτημα των ωφελειών της συνεκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Μια έκθεση-αναφορά από το σώμα των σχολικών επιθεωρητών το 1975 είχε δείξει ότι τα κορίτσια ήταν λιγότερο πιθανόν να επιλέξουν φυσική στα μικτά σχολεία, από ό,τι στα αμιγή σχολεία, κι ότι τα αγόρια ήταν λιγότερο πιθανόν να επιλέξουν Ιστορία και Γλώσσες. Αυτό ήρθε σαν έκπληξη. Πολλά σχολεία θηλέων στη δεκαετία του 1950 δεν είχαν κατάλληλα εργαστήρια κι αυτό θεωρήθηκε ως το αίτιο της χαμηλής συμμετοχής των κοριτσιών. Αλλά ακόμα κι όταν υπήρχε διαθέσιμη υποδομή, όπως, όταν γινόταν συγχώνευση σχολείων αγοριών και κοριτσιών, τα κορίτσια υπο-αντιπροσωπεύονταν στις επιστήμες. Μια κι οι ίδιες οι φεμινίστριες φαίνονταν να έχουν φοιτήσει κατά πλειονότητα σε **σχολεία-ενός φύλου**, **υπήρξε επαναφορά** της άποψης ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερη επίδοση στα σχολεία-ενός φύλου (Spender, 1982; Spender et al., 1980), ακόμα κι αν τα αγόρια τα κατάφερναν καλύτερα **στα μικτά** σχολεία. Μερική από την έρευνα που ακολούθησε, πρότεινε ότι είναι περισσότερο θέμα τύπου σχολείου –τα περισσότερα επιλεκτικά σχολεία ήταν μόνο για το ένα φύλο– αλλά το ζήτημα παραμένει ανοικτό.

Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση ενηλίκων άρχισε να παρέχει μόνο-για-γυναίκες γυναικείες σπουδές – ανταποκρινόμενη στα ενδιαφέροντα των φοιτητριών και του ακαδημαϊκού προσωπικού και η ανώτατη εκπαίδευση είδε την αρχή προγραμμάτων σπουδών, που παρακολουθούνταν ξανά σχεδόν αποκλειστικά από φοιτήτριες, τα οποία όχι μόνο πρόσθεταν τις γυναίκες στο διδακτικό υλικό των σπουδών αλλά εστίαζαν κεντρικά σε αυτές και/ή αντλούσαν από τη φεμινιστική θεωρία. Αυτές οι σπουδές συχνά συναντούσαν σημαντική αντίδραση. Η ιστορία της εγκαθίδρυσης ισότιμων πτυχίων στις γυναικείες σπουδές αναγκαστικά διέφερε κατά χώρα, δεδομένης της ποικιλίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εγκαθιδρύθηκαν σε προπτυχιακό επίπεδο στις Ηνωμένες Πολιτείες νωρίτερα απ' ό,τι στην Ευρώπη, αλλά ως επιλογές μέσα στα καθιερωμένα πτυχία ήταν κοινές από το 1980, π.χ. στη Δανία, Γαλλία, Γερμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Σ' αυτό το σημείο, η παιδαγωγική «φιλική-στις γυναίκες» και τα προσανατολισμένα σε γυναίκες αναλυτικά προγράμματα άρχισαν να διερευνώνται. Η κίνηση προς την ανώτατη εκπαίδευση και η είσοδος των γυναικών σε θέσεις που παρήγαγαν-γνώση στα πανεπιστήμια («επίθεση-θύελ-

λα στον φιλντισένιο πύργο»), ήταν σημαντικές, επειδή το κίνημα των γυναικών σα σύνολο απαιτούσε την παραγωγή νέας γνώσης από ριζοσπαστική φεμινιστική προσέγγιση. Οι γυναίκες έμπαιναν στα πανεπιστήμια ως προπτυχιακές φοιτήτριες σε μεγαλύτερους αριθμούς αλλά μόνο 15-20% των διδακτορικών φοιτητών ήταν γυναίκες στην αρχή της δεκαετίας του 1970 (Leonard 1997). Αυτό σήμαινε όχι μόνο φτωχές προοπτικές καριέρας για τις γυναίκες σα διδακτικό προσωπικό στα κολέγια και πανεπιστήμια, αλλά επίσης ότι οι γυναίκες είχαν σχετικά μικρή συνεισφορά στη δημιουργία έγκυρης γνώσης.

6. Η δεκαετία του 1980: ποικιλομορφίες και πολυπλοκότητες

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο φεμινισμός είχε καταφέρει μεγάλη επιτυχία στην ανάπτυξη της συνειδητοποίησης των καταστάσεων των κοριτσιών σα σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο (αν και λιγότερο στη Γαλλία, Ιαπωνία ή το Ισραήλ) και σα να πεισθούν εκπαιδευτικοί, διευθυντές/διευθύντριες, τοπικοί κρατικοί/κυβερνητικοί υπάλληλοι και μερικοί πολιτικοί για την ανάγκη να διοριστούν σα σχολεία ειδικευμένοι σύμβουλοι για τη διαμόρφωση σχολικών πολιτικών για την αντιμετώπιση των σεξουαλικών διακρίσεων. Οι Αυστραλές απέδωσαν με τον όρο «femocrat» τον αυξανόμενο αριθμό των υψηλόβαθμων γυναικών που εργάζονταν σε γραφειοκρατίες, οι οποίες είχαν διοριστεί λόγω της φεμινιστικής τους γνώσης και πρακτικής εμπειρίας. Σα προσωπικό των σχολείων και σπανιότερα των Κολεγίων και Πανεπιστημίων δινόταν χρόνος άδειας για να παρακολουθήσουν συνεδριάσεις για να συζητήσουν το ζήτημα της εκπαίδευσης των κοριτσιών, και μια ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο ή Κολέγιο ανέλαμβανε την υπευθυνότητα για το συντονισμό της δουλειάς και για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των δικών τους προγραμματικών σχεδίων δράσης μικρής κλίμακας. Οι Γυναικείες Σπουδές ιδρύθηκαν ως πλήρως ξεχωριστός, αν και χαμηλά χρηματοδοτούμενος, τομέας σπουδών σε μεταπτυχιακό και προπτυχιακό επίπεδο σα πανεπιστήμια, και κέντρα γυναικών ιδρύθηκαν σα κολέγια, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες, που έδιναν συμβουλές και διεκδικούσαν ασφάλεια στις φοιτητικές εγκαταστάσεις, παροχή φροντίδας για τα παιδιά και σπορ για τις γυναίκες.

Όπως και στο κίνημα των γυναικών συνολικά, υπήρχαν μερικές φορές θερμές δημόσιες συζητήσεις για το ποιες ήταν οι αιτίες της υποταγής /καταπίεσης των γυναικών και τι χρειαζόταν πρωταρχικά να αλλάξει στην εκπαίδευση. Μερικές εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι και ερευνήτριες που εργάζονταν για το κοινωνικό φύλο στα σχολεία και στις επιτροπές για Ίσες Ευκαιρίες και διάφορες καθιερωμένες οργανώσεις γυναικών υποστήριξαν μια φιλελεύθερη, εξατομικευμένη άποψη. Είδαν το ζήτημα ως θέμα προσαρμογής μιας (σωματικά-βασισμένης) δυαδικής σχέσης που είχε χάσει κοινωνικά την ισορροπία της κι ήταν ανισότιμη. Μιλούσαν για στερεότυπα σεξουαλικού-ρόλου και μοντέλα ρόλου και τόνιζαν την προσπάθεια αλλαγής στάσεων και ειδικά των στάσεων των ανθρώπων σε ανώτερες θέσεις, όπως οι διευθυντές/διευθύντριες σχολείων. Γι αυτές η εκπαίδευση αποτελούσε προνομιακή περιοχή για την έναρξη της κοινωνικής αλλαγής. Οι διακρίσεις του κοινωνικού φύλου χαρακτηρίστηκαν αναποτελεσματικές και δόθηκαν παραδείγματα καλύτερης, πιο αποτελεσματικής πρακτικής. Αν αυτό δε δούλευε, θα χρησιμοποιούσαν το νόμο για να απαιτήσουν ίση μεταχείριση.

Άλλες, οι περισσότερες μαζικές φεμινιστικές οργανώσεις και οι κοινωνικές ερευνήτριες πήραν περισσότερο δομική και συγκρουσιακή προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση συνέβαλε στην κοινωνική αναπαραγωγή ενός εκμεταλλευτικού πατριαρχικού συστήματος. Η εκπαίδευση ήταν ένα εργαλείο δύσκολο να χρησιμοποιηθεί για την αλλαγή μια και είχε ιδρυθεί για τον αντίθετο σκοπό – τη διατήρηση της κοινωνικής συνέχειας και των κυρίαρχων ταξικών δομών, ήταν βέβαια μια περιοχή όπου η δύναμη των ανδρών έπρεπε να αντικρουστεί.

Αυτή η τελευταία ομάδα, εντούτοις, ήταν η ίδια χωρισμένη ανάμεσα σ' εκείνες που τόνιζαν τα οφέλη/πλεονεκτήματα για τον καπιταλισμό από τις διαιρέσεις κοινωνικού φύλου (και φυλής) κι εκείνες που υποστήριζαν ότι πρωταρχικά οι άντρες επωφελούνταν από ένα πατριαρχικό σύστημα, που συνυπήρχε με τον καπιταλισμό. Οι πρώτες κάνοντας κριτική σε «κλασικούς» μαρξιστές και νέο-μαρξιστές κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, δείχνοντας ότι τα σχολεία αναπαρήγαγαν όχι μόνο ανισότητες κοινωνικού φύλου αλλά και ταξικές (κι άλλες) ανισότητες, ενώ οι τελευταίες τόνιζαν τους τρόπους με τους οποίους τα αγόρια κυριαρχούσαν σωματικά στις σχολικές τάξεις και προαύλια και την έκταση στην οποία τα αγόρια παρενοχλούσαν λεκτικά και σωματικά τα κορίτσια κι ορισμένα άλλα αγόρια, καθώς και γυναίκες εκπαιδευτικούς. Και οι δύο έκαναν κριτική στις διακρίσεις προς όφελος των ενδιαφερόντων των αγοριών και των αντρών στην εκπαίδευση, καθώς επίσης για το ποια γνώση και ποιες δε-

ξιότητες (συμπεριλαμβανομένων των σπορ) εκτιμούνταν και θεωρούνταν ως η πηγή κύρους των σχολείων και κολεγίων.

Η εστίαση στη μεσαία τάξη και τη λευκή φυλή της προηγούμενης δουλειάς για την εκπαίδευση είχε αντικρουστεί από την αρχή από τις Μαύρες φεμινίστριες, αλλά από τη δεκαετία του 1980, υπήρχαν περισσότερες αφηγήσεις των εκπαιδευτικών εμπειριών γυναικών από την εργατική τάξη και από μη προνομιούχες εθνικές ομάδες και υπήρξε περισσότερη αναγνώριση των διαφορών που υπήρχαν ανάμεσα στις φοιτήτριες. Παρόμοια, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 υπήρχε πίεση για την αναγνώριση των εμπειριών των νέων ομοφυλόφιλων και λεσβιών που μεγάλωναν και την εκδήλωση της ομοφυλίας («coming out») στα σχολεία και το πόσο δύσκολες εμπειρίες είχαν στα σχολεία σαν έφηβοι: 1 στους/στις 5 είχε σκεφθεί σοβαρά ή επιχειρήσει να αυτοκτονήσει. Υπήρχε αυξημένη επίγνωση ότι πολλά παιδιά δεν διαπαιδαγωγούνται από ετερόφυλα ζευγάρια αλλά ζούσαν μόνο με ένα γονέα ή ομοφυλόφιλους γονείς. Διάφορες ομάδες άρχισαν να παράγουν υλικό που να δίνει πιο ποιτικές και «θετικές περιγραφές» των νοικοκυριών των εθνικών μειονοτήτων και των ομοφυλόφιλων στυλ ζωής. Αυτό συμπεριλάμβανε τη συγκέντρωση και τη δημιουργία καταλόγων βιβλίων που παρουσίαζαν διαφορετικούς τρόπους ζωής, στις σχολικές βιβλιοθήκες, και τη συζήτηση και αναφορά στις ομόφυλες κουλτούρες στα μαθήματα ιστορίας και Αγγλικής λογοτεχνίας καθώς και στα αυστηρά ορισμένα μαθήματα «σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης». Υπήρχαν επίσης προσπάθειες για την πρόσληψη μεγαλύτερου αριθμού Μαύρων στο προσωπικό, ιδίως στα νηπιαγωγεία και για να εμποδίσουν το ανοιχτά ομοφυλοφιλικό προσωπικό να διωχθεί από το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, αν κι αυτό ήταν το λιγότερο παραδεκτό πρόσωπο του φεμινισμού και υπέστη σημαντικό πλήγμα.

Με τον αυξανόμενο αριθμό διδακτικού προσωπικού που ενδιαφερόταν για τη φεμινιστική έρευνα, η μεταπτυχιακή έρευνα στις γυναικείες σπουδές αναπτύχθηκε γρήγορα και η σχετική έρευνα προκάλεσε τη φύση των επιστημονικών τομέων καθ'αυτών – σε πολλές περιπτώσεις, όπως κοινωνιολογία, πολιτικές σπουδές και γεωγραφία, αναζωογονώντας τους. Παρόμοια, ενδιαφέρουσα δουλειά έγινε στον τομέα της Εκπαίδευσης, –όπως για παράδειγμα η Κριτική από την Jane Rowland Martin των κλασικών φιλοσόφων της εκπαίδευσης (1985), και η κριτική-προβληματισμός σχετικά με το «αγόρι – κυρίαρχο πρότυπο» ως μέτρο σύγκρισης της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Chodorow, 1978, Gilligan, 1977, Walkerdine, 1984). Υπήρξε επίσης μια ιδιαίτερη επικέντρωση, και από φιλο-φεμινιστές άντρες στο κοινωνικό φύλο και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σαν κα-

τά κοινωνικό φύλο διαχωρισμένη αγορά εργασίας. Η φεμινιστική εκπαιδευτική θεωρία ανέπτυξε επίσης ιδιαίτερα το θέμα της ποικιλίας και της ταυτότητας, συμπεριλαμβανομένων των μετα-αποικιακών και Queer κριτικών θέσεων.

7. Η δεκαετία του 1990: αποδόμηση και κάποια αναδόμηση

Φεμινιστικές (και άλλες) απόπειρες για κριτικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν προσπεραστεί και εξασθενήσει από τον πολιτικό συντηρητισμό. Μεγάλες αλλαγές έγιναν πολύ γρήγορα σε εκπαιδευτικά συστήματα από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και παρά τη ρητορική της τονωμένης δύναμης των εκπαιδευτικών και τον επαγγελματισμό, στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο, οι καθημερινές ζωές των εκπαιδευτικών στις αίθουσες των σχολείων και των κολεγίων έχουν γίνει περισσότερο ελεγχόμενες. Η συγκεντρωτική κατεύθυνση και τυποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής έχουν εισαχθεί όπου δεν υπήρχαν ήδη, με μειωτική απολογιστική λογοδοσία μέσω διαφόρων σχημάτων αξιολόγησης ή «πιστοποίησης ποιότητας». Κεντρικός σκοπός της εκπαίδευσης έχει γίνει η βελτίωση του επίπεδου επίδοσης των φοιτητών/φοιτητριών και η μελλοντική απασχολησιμότητά τους, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η εθνική ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα, αντί για την πλατύτερη προσωπική καλλιέργεια των πολιτών ή ως μέσο κοινωνικού σχεδιασμού – για να ανακατανεμηθούν οι οικονομικοί πόροι προς τις ασθενείς κοινωνικές ομάδες. Η εκπαίδευση επί του παρόντος δεν ενθαρρύνεται σαν τρόπος κοινωνικής κριτικής ή αντίστασης στους ισχυρούς.

Η προσαρμογή στην ταχεία αλλαγή έχει αποσπάσει τον περισσότερο χρόνο και την προσοχή εκπαιδευτικών και λεκτόρων και έχει αυξήσει σημαντικά τον όγκο της δουλειάς τους. Συνδυασμένη με εργασιακή ανασφάλεια για πολλές/πολλούς, έχει αφήσει λίγο χρόνο για δράση ή ακόμα και για αναστοχασμό. Αντίθετα, έχει αυξηθεί η εμπιστοσύνη στη διοικητικά ελεγχόμενη αλλαγή –στη βελτίωση των σχολείων και στη «βασισμένη-στην ένδειξη πρακτική»– και μια έμφαση στις δυνατότητες της διοίκησης και της ηγεσίας. Και τα δύο δέχτηκαν ανάμικτη αντίδραση από τις φεμινίστριες. Έχει σημειωθεί ότι το γενικό ενδιαφέρον για τα βελτιωμένα standards και την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στην εκ-

παίδευση τείνει να ομογενοποιεί φοιτητές/φοιτήτριες και να «αντιπαθεί» τη δουλειά για την ισοτιμία.. Η αφοσίωση στη βασισμένη στην ένδειξη πρακτική δύσκολα συνυπάρχει με τη γενική έλλειψη καταγραφής των συνεπειών των πρόσφατων αλλαγών και συχνά περιέχει αποπομπή των δεδομένων της ποιοτικής φεμινιστικής έρευνας. Αλλά οι φεμινίστριες παραμένουν αφοσιωμένες στο να προωθηθούν περισσότερες γυναίκες στη διοίκηση των σχολείων και των πανεπιστημίων, κι ελπίζουν ότι οι αξίες και τα στυλ των γυναικών θα βελτιώσουν την εκπαίδευση (Blackmore, 1999). Σχετική επιτυχία επικαλείται ένας αριθμός γυναικών που κατέλαβαν ανώτερες θέσεις και μετά αναστοχάστηκαν τη σταδιοδρομία τους, κοιτάζοντας πώς αυτοπροσδιορίζονται και πώς τις προσδιορίζουν οι άλλοι στην προσπάθειά τους να επιφέρουν αλλαγή (David Woodward, 1998; Kolodny, 1998).

Είτε λόγω της γενικής πτώσης στο κίνημα των γυναικών και της σχετιζόμενης μείωσης του μαζικού φεμινιστικού ακτιβισμού στα σχολεία, ή της φθίνουσας κυβερνητικής υποστήριξης για δουλειά για την ισότητα ευκαιριών, η δεκαετία του 1990 είδε την επιστροφή στην άποψη ότι το πρόβλημα της εκπαίδευσης των κοριτσιών έχει λυθεί και την επιστροφή της επικέντρωσης στα αγόρια. Εντούτοις, αυτό δε στηρίζεται πια απλά στον ισχυρισμό της μεγαλύτερης σπουδαιότητας των αγοριών, ή στην εκλογίκευση ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη σημασία γιατί αυτοί θα είναι οι κύρια μετέχοντες στην αγορά εργασίας και οι εργαζόμενοι για το «ψωμί» του οικογενειακού νοικοκυριού, όπως στη δεκαετία του 1950. Αντίθετα, στηρίζεται βασικά στο ενδιαφέρον για την «υπο-επίδοση» των αγοριών στα τεστ και στις εξετάσεις: δηλαδή στο ότι δεν τα καταφέρνουν τουλάχιστον τόσο καλά όσο τα κορίτσια. Τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα βελτιώνονται σε πολλές βιομηχανικές χώρες αλλά τα κορίτσια βελτιώνουν τις επιδόσεις τους γρηγορότερα και φαίνονται τώρα να ξεπερνούν σημαντικά τα αγόρια. Επιπρόσθετα, οι γυναίκες αποτελούν τώρα την πλειονότητα των προπτυχιακών φοιτητών – και στις Ηνωμένες Πολιτείες αυτό περιγράφεται ως «θηλυκοποίηση» των πανεπιστημίων. Έτσι υποστηρίζεται η άποψη ότι υπάρχει ανάγκη να δοθεί κάποιο είδος ιδιαίτερης φροντίδας στα αγόρια, όπως η ειδική αναγνωστική στήριξη. Έχει υποστηριχτεί ακόμα και το ότι τα κορίτσια έχουν άδικα επωφεληθεί από τη μια ή την άλλη από τις πρόσφατες αλλαγές –φεμινιστικές πρωτοβουλίες για να γίνει το αναλυτικό πρόγραμμα ή η παιδαγωγική πιο φιλική προς τα κορίτσια, αξιολόγηση των φοιτητών από τη δουλειά τους στη διάρκεια των σπουδών κι όχι από τις εξετάσεις– κι ότι αυτές οι αλλαγές θα έπρεπε να αντιστραφούν.

Η αντίκρουση τέτοιων σπασμωδικών αντιδράσεων είναι πολυσύνθετη. Μπορούμε να αμφισβητήσουμε την ποιότητα των ίδιων των τεστ και να επισημάνουμε ότι κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά φύλο μπορεί να μην είναι κοινωνικά σημαντικές. Μπορούμε επίσης να επισημάνουμε ότι οι εμφανείς διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών οφείλεται εν μέρει στη μεγαλύτερη έμφαση στα σχολικά αποτελέσματα κι ότι τέτοιες διαφορές υπάρχουν εδώ και αρκετό καιρό. Μπορούμε επίσης να δείξουμε τη μακροβιότητα των ερμηνειών που θεωρούν ότι τα αγόρια έχουν δυνατότητες ενώ τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλά λόγω τύχης ή του τρόπου διδασκαλίας. Μπορούμε επίσης να τονίσουμε ότι, ενώ οι κατά φύλο διαφορές συζητιούνται με όρους (όλων) αγοριών και (όλων) κοριτσιών, στην πραγματικότητα τα σχήματα ποικίλουν ανάλογα με τη φυλή και την εθνικότητα της ομάδας, και η κοινωνικο-οικονομική προέλευση παραμένει ένας πιο κρίσιμος διαφοροποιητικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης από το κοινωνικό φύλο. Αλλά αυτό δεν εξαφανίζει την αντίληψη ότι τα αγόρια χάνουν. Δεν είναι έκπληξη ότι υπάρχει σημαντικός αριθμός κείμενων σ' αυτόν τον τομέα που τονίζουν τη αλληλεξάρτηση πολλαπλών παραγόντων και τη δυσκολία της απομόνωσης των αιτίων (Arnot, David και Weiner, 1999; Salisbury και Riddell, 2000).

Στο βαθμό που τα κορίτσια σε πολλές βιομηχανικές χώρες πετυχαίνουν τώρα καλύτερα αποτελέσματα στις εξετάσεις από τα αγόρια στην ηλικία των 16 και 18 ετών, αφού υστερούσαν από τα αγόρια σε προηγούμενες δεκαετίες (κι αυτό συμβαίνει μόνο σε ορισμένα μαθήματα), η διαφορά εν μέρει οφείλεται στο ότι τα περισσότερα κορίτσια τώρα στα σχολεία αποβλέπουν σ' ένα μέλλον πολύ διαφορετικό από εκείνο των γιαγιάδων τους, κι έτσι επιζητούν να αποκομίσουν διαφορετικά πράγματα από την εκπαίδευσή τους. Από τη δεκαετία του 1970 ως τη δεκαετία του 1990, υπήρξαν ριζικές αλλαγές στη συμμετοχή των γυναικών στις αγορές εργασίας στη Δύση (αν και βεβαίως υπήρχαν από πολύ καιρό διαφορές, ανάμεσα, ας πούμε στη Φινλανδία και τις Κάτω Χώρες κι ανάμεσα σε διαφορετικές περιοχές σε μια χώρα, μεταξύ διαφορετικών ομάδων εθνικοτήτων, και ανάμεσα σε πληθυσμιακές ομάδες μεταναστών και αυτοχθόνων). Επίσης οι γυναίκες επιζητούν να ελαττώσουν την οικονομική τους εξάρτηση όποτε τους δίνεται η ευκαιρία και με τη μειωμένη σταθερότητα του γάμου, βλέπουν πιθανό ότι μπορεί να χρειάζονται να είναι αυτο-υποστηριζόμενες για μέρος, αν όχι για όλη τους τη ζωή. Ακόμα κι αν οι γυναίκες παντρεύονται, όλα τα νοικοκυριά χρειάζονται τώρα δύο εισοδήματα και οι άντρες της μεσαίας τάξης, οι εργαζόμενοι για το ψωμί

(όπου αυτοί είναι παρόντες) μπορεί να γνωρίσουν περιόδους ανεργίας, όπως έχουν γνωρίσει οι άντρες της εργατικής τάξης και οι Μαύροι για πολλά χρόνια. Οι ευκαιρίες για απασχόληση των γυναικών είναι επίσης μεγαλύτερες τώρα λόγω της μείωσης του ποσοστού γεννήσεων. Τελικά, κάποιες από τις αλλαγές στην εκπαιδευτική επίδοση μπορεί να οφείλονται στις φεμινιστικές και κυβερνητικές παρεμβάσεις που εμποδίζουν τα παιδιά να κάνουν πολύ πρώιμες φυλετικά στερεότυπες επιλογές μαθημάτων, και στο ότι είναι πιο αποδεκτό τώρα τα κορίτσια να ανταγωνίζονται.

Εντούτοις, είναι το απλό σχόλιο ότι «τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα», ή ότι η σχολική τους συμπεριφορά είναι πιο πρέπουσα από τον αντι-σχολικό «νεανικό ανδρισμό» των αγοριών, που δίνει κύριους τίτλους στις εφημερίδες και η κοινή έμφαση στις διαφορές κοινωνικού φύλου έχει συνέπειες στο πώς οι νέοι και οι νέες βλέπουν τους εαυτούς τους. Οι μαθητές/μαθήτριες, επίσης, διαβάζουν τις εφημερίδες, και κάνουν ταυτίσεις βασισμένες στις αναφορές του κοινωνικού φύλου στο οποίο θεωρείται ότι ανήκουν. Εν τω μεταξύ, μερικοί εκπαιδευτικοί και γονείς συνεχίζουν να πειθαρχούν τα αγόρια με απειλές για το πόσο ντροπή είναι να μην προοδεύουν τόσο καλά όσο τα κορίτσια και εκθέτοντας και ντροπιάζοντας τη φτωχότερη αναγνωστική τους ικανότητα. Το αποτέλεσμα είναι η επαναφορά των «ανταγωνισμών κοινωνικού φύλου» στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της προαναφερθείσας προσπάθειας να μεταφερθούν οι πόροι στα αγόρια με εκκλήσεις για κατάργηση της νομοθεσίας για ισοτιμία στις Ηνωμένες Πολιτείες και την επαναφορά βιολογικών ερμηνειών για τις διαφορές ανάμεσα σε (όλα) αγόρια και (όλα) κορίτσια.

Ενώ μέρος του ενδιαφέροντος για την επίδοση των αγοριών είναι ίσως κακώς τοποθετημένο και σίγουρα υπεραπλουστευμένο, υπάρχει, εντούτοις, έγκυρος λόγος ενδιαφέροντος για κάποια από τα εκπαιδευτικά προβλήματα ορισμένων ομάδων αγοριών στις Δυτικές κοινωνίες, καθώς και για τη συμβολή τους σ' αυτά, και το ότι είναι τα κύρια θύματα της βίας και του εγκλήματος μέσα κι έξω απ' το σχολείο. Υπάρχουν ανησυχητικά υψηλά ποσοστά ανδρικών εφηβικών αυτοκτονιών – αν και τα κορίτσια επίσης αυτο-τραυματίζονται, συχνά μέσω διατροφικών διαταραχών, χωρίς να σκοτώνουν άμεσα τους εαυτούς τους. Αυτά τα ζητήματα για τα αγόρια και τους νέους άντρες οδήγησαν σε αύξηση της έρευνας για την αρρενωπότητα /ες, συμπεριλαμβάνοντας δουλειά για τον ανδρισμό και την εκπαίδευση, στη δεκαετία του 1990. Μερικοί ακολούθησαν τη γραμμή «κρίμα για τα φτωχά αγόρια» και επαναβεβαίωσαν τα δικαιώματα των ανδρών αλλά μια πιο σημαντική ομάδα φεμινιστριών και φιλο-

φεμινιστών ανδρών πρωτοπόρησαν με ένα ρεύμα δουλειάς, που τονίζει πως οι ηγεμονικές μορφές ανδρισμού σε κάθε περίπτωση εμπλέκουν επιβεβαιώσεις της ετερόφυλης σεξουαλικότητας και τη σεξουαλική παρενόχληση των γυναικών και των μη-ηγεμονικών ομάδων ανδρών. Αυτές οι παραστάσεις, βασισμένες στη δημοτικότητα, τη σωματική παρουσία, τη σκληρότητα, την επιδεξιότητα, την ταχύτητα και το ενδιαφέρον για τα σπορ και τη σεξουαλική επίδοση, εκφράζουν και επιβεβαιώνουν ιεραρχικές σχέσεις δύναμης ανάμεσα σε ομάδες ανδρών και αγοριών, μέσα κι έξω από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Πολλή από αυτή τη δουλειά, καθώς και παράλληλη δουλειά πάνω στις θηλυκότητες από την αρχή της δεκαετίας του 1990, έχει στηριχτεί στη μετα-δομική και μερικές φορές στην ψυχαναλυτική θεωρία. Αυτές οι προσεγγίσεις τονίζουν τη ρευστότητα και τη διαρκή ανακατασκευή του κοινωνικού φύλου: πώς οι κοινωνικές διαφορές και ανισότητες ανακατασκευάζονται και εκτελούνται διαρκώς στις μικρο-διαδράσεις στο σχολείο. Δηλαδή, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν δρουν απλά πάνω σε προϋπάρχουσες κοινωνικές διαφορές που εισάγονται στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια αλλά μάλλον ότι εκπαιδευτικοί και διδασκόμενοι/ες και άλλοι/ες στα εκπαιδευτικά συστήματα ενεργά ανα-κατασκευάζουν και διαρκώς τροποποιούν το κοινωνικό φύλο και τις ταυτότητές τους. Επίσης επιμένουν ότι, ενώ υπάρχουν πάντα διαστάσεις φύλου σε όλες τις εκπαιδευτικές-κοινωνικές διαδράσεις, δεν είναι ποτέ μόνο ερώτημα κοινωνικού φύλου αλλά επίσης κι άλλων κοινωνικών διαφορών (που περιλαμβάνουν την κοινωνική τάξη, φυλετικές και εθνικές ιεραρχίες, τη σεξουαλικότητα, την ικανότητα και το μέγεθος) που αλληλεπιδρούν σε συνεχή ρευστότητα. Διαφέροντας από την πρώτη δουλειά για το κοινωνικό φύλο στα παιδικά βιβλία στη δεκαετία του 1970, που χρησιμοποίησε ανάλυση περιεχομένου και επηρέασε τους συγγραφείς να παράγουν μη-σεξιστικά εναλλακτικά βιβλία, η πρόσφατη δουλειά τονίζει ότι τα κείμενα δεν έχουν σταθερά νοήματα και μπορούν να διαβαστούν με ποικίλους τρόπους, αν και η πολύ μεγάλη αποχώρηση από τις προσδοκίες θα προκαλέσει αντίσταση. Έτσι, η αυθεντικότητα έχει μεταφερθεί από το κείμενο στην ερμηνεία του κειμένου και στην ανάλυση σε όρους discourses σχετικιστικών «καθεστώτων αλήθειας». Υπάρχουν αναμφίβολα πλεονεκτήματα σε τέτοιους τρόπους ανάλυσης αλλά επίσης και αδυναμίες σε σχέση με τις πολιτικές κινητοποιήσεις και σαν οδηγοί μελλοντικής πρακτικής, επειδή οι αφηγήσεις βασίζονται σε πολύ ιδιαίτερα τοπικά γεγονότα.

8. Σύγχρονες τάσεις

Επειδή το κοινωνικό φύλο είναι τώρα σφικτά δεμένο με την ακαδημαϊκή επίδοση των αγοριών, έχει γίνει δυνατόν να χρηματοδοτηθεί έρευνα για το φύλο στην Αγγλόφωνη Δύση, και τέτοια ερευνητικά σχέδια, μαζί με διδακτορικές διατριβές και τα πλατιά ενδιαφέροντα κάποιων ακαδημαϊκών, έχουν προσφέρει αυξανόμενα πολυσύνθετη (συχνά εθνογραφική) έρευνα για τις ταυτότητες των κοριτσιών, αγοριών και των νέων ανδρών και γυναικών καθώς και τούς αλληλοσυσχετισμούς του κοινωνικού φύλου, της φυλής, της εθνικότητας, της κοινωνικής τάξης και της εκπαίδευσης. Ο ακαδημαϊκός χώρος λοιπόν ανθεί, αν και υπάρχει αυξανόμενος κυβερνητικός έλεγχος του τι υπολογίζεται ως «καλή» έρευνα, για να καθοδηγεί την πολιτική. «Συστηματικές επισκοπήσεις», συνόψεις του «τι δουλεύει» (βλέπε Archer, 2003), και η προτίμηση για «επιστημονικά» τυχαιοποιημένη δοκιμασία ελέγχου προάγονται. Εντωμεταξύ ο ακαδημαϊκός τομέας του κοινωνικού φύλου και της εκπαίδευσης είναι απομονωμένος από τη μαζική φεμινιστική δράση. Ως εκ τούτου, προς το παρόν υπάρχει μικρό *πρακτικό* ενδιαφέρον για τη βελτίωση των εμπειριών των κοριτσιών και των γυναικών στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, τουλάχιστον στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Αλλά αν κοιτάξουμε μόνο το κοινωνικό φύλο στις εκπαιδευτικές μελέτες, το μέλλον φαίνεται συναρπαστικό, καθώς βλέπουμε να ανοίγονται νέες λεωφόροι. Για να δούμε μόνο μερικά παραδείγματα: με όλο και περισσότερη εκπαίδευση να γίνεται έξω από τα σχολεία, υπάρχει σημαντική δουλειά για τις συνέπειες των μαζικών μέσων ενημέρωσης και του marketing στο κοινωνικό φύλο (και την ηλικία), τον κατακερματισμό της κουλτούρας των παιδιών και των νέων (Kenway and Bullen, 2001). Με την παγκοσμιοποίηση υπάρχουν ανανεωμένες διεθνικές μελέτες του ρόλου της εκπαίδευσης στο χτίσιμο-του έθνους και των πολιτών (Arnot και Bullen, 2001); και υπάρχουν τελικά οι αρχές διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικές απόψεις για το φύλο και την εκπαίδευση στη Δύση και σε απόψεις για το φύλο και την ανάπτυξη σε χαμηλές –ως μεσαίου– εισοδήματος χώρες (Unterhalter, 2003).

Οι φεμινίστριες επεδίωξαν να τονίσουν τη σημασία του να συμπεριληφθούν οι γυναίκες στο σχεδιασμό ανάπτυξης από τη δεκαετία του 1970. Έδωσαν έμφαση στη σπουδαιότητα της επένδυσης στην εκπαίδευση των γυναικών γιατί θα βοηθούσε να μειωθεί το ποσοστό γεννήσεων, να μειωθεί η παιδική θνησιμότητα και να βελτιωθεί το κατά κεφαλήν ακαθάριστο εγχώριο προϊόν, αλλά αυτό το ενδιαφέρον για τις «Γυναίκες και την

Ανάπτυξη» (WID) προχώρησε στην πιο πολιτικά αντιπολιτευτική «Φύλο και Ανάπτυξη» θέση (GAD) της δεκαετίας του 1980. Η τελευταία θέση τονίζει τις συνέπειες των δομικών ανισοτήτων φύλου για τις γυναίκες, και την ανάγκη τόσο για άμεσα και πρακτικά αποτελέσματα και βελτιώσεις όσο και για μακροπρόθεσμες, στρατηγικές αλλαγές. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι περιλαμβάνουν προκλήσεις στις καλά εγκατεστημένες διακρίσεις στο νόμο, στη σεξουαλικότητα, στην έλλειψη πολιτικής αντιπροσώπευσης και στις διακρίσεις στο χώρο εργασίας. Αλλά οι διεκδικήσεις του GAD, σπάνια περιείχαν αναφορές στην τυπική εκπαίδευση – σύμφωνα με τη Nelly Stromquist (1995), επειδή το κράτος θεωρούνταν αμφιλεγόμενος εταίρος στην επιδίωξη της μετατροπής των κοινωνικών σχέσεων των φύλων. Εντούτοις προγράμματα επηρεασμένα από το «Φύλο και Ανάπτυξη» (GAD) συχνά περιελάμβαναν προσπάθειες βελτίωσης του αλφαριθμητισμού των γυναικών, επειδή οι μη-κυβερνητικές οργανώσεις και τα νέα κοινωνικά κινήματα συχνά περιείχαν το βασικό αλφαριθμητισμό ενηλίκων ως μέρος των στρατηγικών τους κινητοποιήσεων. Κυρίως αυτή ήταν η περίπτωση στη Λατινική Αμερική, όπου ήταν επηρεασμένες από τη ριζοσπαστική παιδαγωγική του Friere (2000).

Στη δεκαετία του 1990, η έννοια της «ενδυνάμωσης» («empowerment») χρησιμοποιείτο ευρέως στις κριτικές της προσέγγισης της Παγκόσμιας Ανάπτυξης (WID)/ανθρώπινου κεφαλαίου/Παγκόσμιας Τράπεζας, παρά το χαλαρό της διατύπωσης του όρου, η Naila Kabeer (1999) κατάφερε να αναπτύξει προτάσεις για τρόπους με τους οποίους τα διάφορα στοιχεία της «ενδυνάμωσης» θα μπορούσαν να μετρηθούν. Συμπεριέλαβε υπολογισμό των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης για τις γυναίκες και τις συνέπειες του να μην λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψη οι ανισότητες στην κρατική κατανομή της εκπαίδευσης. Έτσι, μέχρι την κομβική συνδιάσκεψη της UNESCO (Jomtien, 1990), που πρότεινε ως «Στόχο Ανάπτυξης για τη Χιλιετία την Εκπαίδευση για Όλους μέχρι το 2005», η εκπαίδευση των κοριτσιών είχε γίνει βασικό μέλημα και η αναλογία των κοριτσιών που έχουν πρόσβαση τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε δείκτης κλειδί.

Κατά συνέπεια, οι μεγάλοι αριθμοί παιδιών και κυρίως κοριτσιών που δεν φοιτούν στο σχολείο, και αναλφάβητων γυναικών, συνεχίζουν να είναι σημαντικό αντικείμενο έρευνας για πολλά υπουργεία παιδείας και για μεγάλους αναπτυξιακούς φορείς και τους/τις συμβούλους τους και τους/τις σχετικούς ακαδημαϊκούς, που εργάζονται σε (γενικά Δυτικά) πανεπιστήμια. Η επίσημη προσέγγιση παραμένει στατιστική και εστιασμένη σε προβλήματα πρόσβασης και κατακράτησης, αλλά τώρα υπάρχει κάποια προσοχή στο τι συμβαίνει μέσα στα φτωχά σχολεία και στις ζωές

και αξίες των εκπαιδευτικών και στο τι μεταδίδεται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, υπάρχουν τώρα οι αρχές της ποιοτικής έρευνας και κάποια εθνογραφία του κοινωνικού φύλου σε μικρές μη-κυβερνητικές οργανώσεις και μεμονωμένα σχολεία και περιοχές, σε χαμηλού ως μεσαίου εισοδήματος χώρες. Υπάρχουν επίσης αφηγήσεις για το κοινωνικό φύλο και τη μάθηση και για το κοινωνικό φύλο και την εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση, κι έτσι καταλαβαίνουμε καλύτερα τι συμβαίνει όταν τα κορίτσια κι οι γυναίκες έχουν «πρόσβαση» στην εκπαίδευση.

Εντούτοις, τέτοια ποιοτική έρευνα στις Νότιες χώρες είναι ακόμα μόνο αδρά συσχετισμένη με θεωρητικές αντιπαραθέσεις στη Δυτική κοινωνιολογία, τις πολιτιστικές σπουδές και τις γυναικείες σπουδές και ελάχιστα επηρεασμένη από τις μεθοδολογικές συζητήσεις του Δυτικού φεμινισμού. Αντίθετα, η έννοια της «ενδυνάμωσης» είχε μικρή επίδραση στη Δυτική φεμινιστική εκπαιδευτική σκέψη. Έχει τώρα κάπως ξεπεραστεί στους κύκλους της ανάπτυξης από την προσέγγιση δυνατότητας της Amartya Sen (1999) (**capability** approach), που αναπτύχθηκε σε σχέση με την εκπαίδευση από τη Μάρθα Nussbaum (2000)) και έμπρακτα από τη UNICEF στο βασισμένο στα δικαιώματα προγραμματισμό της. Αλλά επίσης αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται λίγο στη Δύση (Sen, 1999).

Οι περισσότερες χώρες με χαμηλά ως μεσαία εισοδήματα δεν έχουν την πλατεία βάση των μορφωμένων γυναικών που υπήρξαν τόσο σημαντικές για το Δυτικό φεμινισμό και τις γυναικείες σπουδές κι έτσι διαθέτουν λίγη έρευνα βασισμένη στον αναστοχασμό από εκπαιδευτικούς (ή από πρώην εκπαιδευτικούς, που τώρα διδάσκουν σε πανεπιστήμια και κολέγια). Είναι επίσης λίγο επηρεασμένες από το μεταμοντέρνο τρόπο σκέψης για την ανάπτυξη (δηλαδή, από μετα-αποικιακή ή μετα-αναπτυξιακή θεωρία και τις κριτικές της για την πρακτική της ανάπτυξης και από μεθοδολογίες σκέψης για τον «Τρίτο Κόσμο») ή από αυτήν την προσέγγιση έρευνας για τη σχολική εκπαίδευση. Ανταποκρινόμενος, ο Βοράς θα μπορούσε να μάθει πολλά από τη βιβλιογραφία του Νότου για τη σημασία του να μην περιορίζεται μια άποψη για την εκπαίδευση σε μια χώρα (ή μια περιοχή ή λίγα σχολεία) και τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις των ευρύτερων πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών, συμπεριλαμβανομένου του ρόλου των μεγάλων δια-κρατικών οργανισμών, και ιδίως των παγκόσμιων διαλόγων και διεθνών συνδέσεων.

9. Συμπέρασμα

Τα κινήματα των γυναικών πάντα αναγνώριζαν τη σημασία του γραψίματος της ιστορίας των γυναικών κι όχι μόνο για να καταγράψουν γεγονότα και να δώσουν αξία σε ακτιβίστριες του παρελθόντος, αλλά, πιο σημαντικά, για να προσπαθήσουν να αναλύσουν πρόσφατα γεγονότα και να αξιολογήσουν αιτιώδεις διασυνδέσεις. Προς το παρόν χρειαζόμαστε να γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, τις οικογενειακές σχέσεις, τις κοινωνικές πολιτικές που αλλάζουν και τα κοινωνικά κινήματα. Ενώ έχουν γίνει κάποιες κινήσεις σ' αυτήν την κατεύθυνση, που συμπεριλαμβάνουν αυτοβιογραφίες (π.χ. David, 2003; Weiner, 1994), παραμένουν πολλά κενά και μια γενική έλλειψη συγκριτικής προσέγγισης, που θα σημείωνε διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα σε χώρες και περιοχές.

Χρειαζόμαστε ακόμα να αξιολογήσουμε το πώς έγινε κι αναπτύχθηκε το κίνημα των γυναικών στις Δυτικές χώρες, ιδίως δεδομένων των συντηρητικών πολιτιστικών πρακτικών και των δηλωμένων στόχων πολιτικής του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής των σχολείων τους στις δεκαετίες του 1950 και 1960 (Middleton, 1988). Χρειαζόμαστε να κοιτάξουμε τι επιτεύχθηκε στη δεκαετία του 1980 και να ορίσουμε πόσο οφειλόταν σε αλλαγές στην κεντρική κυβερνητική πολιτική και πόσο στα τώρα-αποδυναμωμένα κοινωνικά κινήματα και τους τοπικούς θεσμούς. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι πρωτοβουλίες της δεκαετίας του 1980 σταμάτησαν απότομα κι έγιναν πολύ λίγες αξιολογήσεις τέτοιων προγραμμάτων ιστοτιμίας (Leonard, 2000), αλλά οι φεμινίστριες σ' όλον τον κόσμο μπορούν να διδαχθούν από τη δουλειά που έγινε στην Αυστραλία (Kenway, Willis, Blackmore και Rennie, 1977).

Για τους/τις κατασκευαστές-πολιτικών, η σύγχρονη ιστορία έχει πολλά μειονεκτήματα. Είναι αναστοχαστική όταν αυτοί/ες θέλουν να ξέρουν τι να αλλάξουν για το μέλλον. Δείχνει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών δομών και διαδικασιών και πως πολιτικές που κατευθύνονται σε μια περιοχή έχουν απρόβλεπτες συνέπειες αλλού, αντί να δίνουν απλές απαντήσεις. Επίσης δείχνει με σαφήνεια πώς η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής παρακάμπτεται από τις επιταγές των πολιτικών που παίρνουν βραχυπρόθεσμες αποφάσεις για να καταφέρουν να επανεκλεγούν, τα μαζικά μέσα ενημέρωσης ψάχνουν αισθαντικές ιστορίες και ατομικές δικαστικές προσφυγές από γονείς και φοιτητές/τριες ιδίως στις Ηνωμένες Πολιτείες σε σχέση με τη σεξουαλική παρενόχληση (Stein, 1999).

Το να γράφουμε τη δική μας ιστορία είναι, εν τούτοις, σημαντικό για τις φεμινίστριες στην εκπαίδευση, γιατί χρειαζόμαστε να γνωστοποιήσουμε στις νεο-εισερχόμενες στον τομέα, και στις νέες εκπαιδευτικούς τις πολιτικές του κοινωνικού φύλου του παρελθόντος. Οι περισσότερες δεν γνωρίζουν τι έχει δοκιμαστεί στο παρελθόν και την αιτία λόγω της οποίας κάποιες πρωτοβουλίες πέτυχαν κι άλλες απέτυχαν. Οι αλλαγές στη θέση των γυναικών στην κοινωνία και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση συχνά εμφανίζονται σαν «απλά να συνέβησαν» καθώς η κοινωνία «προοδεύει» κι όχι σαν καρπός αγώνων. Επιπλέον, τα κορίτσια αισθάνονται ακόμα αποξενωμένα από παραδοσιακά ανδρικούς γνωστικούς τομείς κι έχουν διαφοροποιημένες κατά κοινωνικό φύλο προσδοκίες σταδιοδρομίας, ενώ μια μειοψηφία αγοριών ακόμα κυριαρχεί στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και ίσως μπορεί να παρεμποδίζει τη μάθηση των κοριτσιών. Οι εκπαιδευτικοί ακόμα έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τα κορίτσια απ' ότι για τα αγόρια και βρίσκουν πιο ενδιαφέρον να διδάσκουν τα αγόρια. Ζητήματα ισοτιμίας μπορεί να έχουν θαφτεί ως επί τω πλείστον από την πρόσφατη εστίαση στη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για την εθνική ανταγωνιστικότητα, την έμφαση στην υποτιθέμενα ουδέτερη-ως προς το κοινωνικό φύλο-αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα και τη δυνατότητα των διοικητικών συστημάτων να επιφέρουν αλλαγή. Νέα άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα μπορεί να έχουν υποβιβάσει τους χώρους που είχαν τα αγόρια και τα κορίτσια για να συζητήσουν και να διερευνήσουν ζητήματα κοινωνικού φύλου και σεξουαλικότητας, και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σήμερα μπορεί να μην ασχολείται με το κοινωνικό φύλο (είτε καθόλου είτε όχι λεπτομερώς), ή να διδάσκονται από ανθρώπους που δεν έχουν ειδική γνώση σ' αυτόν τον τομέα. Αλλά το να γράψουμε την ιστορία μας μπορεί να ανανεώσει τον αναστοχασμό μας για τις συνθήκες μας που αλλάζουν, τις δυνατότητές μας σαν ερευνήτριες και το πώς πολιτικά ενδιαφέροντα, θεωρία και έρευνα αλληλεπιδρούν κι έτσι μας ενθαρρύνουν να συνεχίζουμε να βάζουμε τα ζητήματα του κοινωνικού φύλου και των κοριτσιών στο τραπέζι.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1986) *Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York, Routledge.
- Archer, L. (2003) 'Evidence-based practice and educational research: When «what works» doesn't work...' in C. Skelton and B. Francis (Eds) *Boys and Girls in the Primary Classroom*, Buckingham: Open University Press.
- Arnot, M. and Dillabough, J.A. (2000) *Challenging Democracy: International perspectives on gender, education and citizenship*. London: Routledge Falmer.
- Arnot, M., David, M. and Weiner, G. (1999) *Closing the Gender Gap: post-war education and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Blackmore, J. (1999) *Troubling Women: feminism, leadership and educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- David, M. (2003) *Personal and political feminisms, sociology and family lives*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- David, M. and Woodward, D. (Eds) (1998) *Negotiating the Glass Ceiling: careers of senior women in the academic world*. London: Falmer Press.
- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary edition) μετάφραση Myra Bergman Ramos. London: Continuum International.
- Gilbert, R. and P. Gilbert (1998). *Masculinity Goes to School*. London and New York, Routledge.
- Gillborn, D. and Gipps, C. (1996) *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. OFSTED Reviews of Research. London: HMSO.
- Gilligan, C. (1977). "'In a different voice: women's conceptions of the self and morality'." *Harvard Educational Review* 47: 481-517.
- Grumet, M. (1988). *Bitter Milk*. Amherst, University of Massachusetts Press.
- Kabeer, N. (1999). The Conditions and Consequences of Choice: reflections on the measurement of women's empowerment. NY, United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD).
- Kenway, J. and E. Bullen (2001) *Consuming Children: education-entertainment-advertising*. Buckingham, Open University Press.
- Kenway, J., Willis, S., Blackmore, J., and Rennie, L. (1997) *Answering back: girls, boys and feminism in schools*. St Leonards, NSW: Allen and Unwin.

- Kolodny, A. (1998) *Failing the Future: a dean looks at higher education in the twenty-first century*. Durham, NC: Duke University Press.
- Leonard, D. (1997) 'Gender Issues in Doctoral Studies'. In N. Graves & V. Varma (eds.), *Working for a Doctorate: a guide for humanities and social sciences* London: Routledge.
- Leonard, D. (2000) 'Teachers, Femocrats and Academics: activism in London in the 1980s'. In K. Myers (ed.) *Whatever Happened to Equal Opportunities in Schools? Gender equality initiatives in education* Buckingham: Open University. Press.
- Middleton, S. (1988) 'Researching feminist educational life histories', in S. Middleton (ed.) *Women and Education in Aotearoa*. Sydney: Allen and Unwin.
- Noddings, N. (1984) *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York, Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rowland Martin, J. (1985). *Reclaiming a Conversation*. New Haven, Conn., Yale University Press.
- Salisbury, J. and Riddell, S.(eds.) (2000) *Gender, Policy and Educational Change: shifting agendas in the UK and Europe*. London: Routledge
- Sen Amartya (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press
- Spender, D. (1982). *Invisible Women: the schooling scandal*. London, Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Spender, D., E. Sarah, et al., (Eds.) (1980, revised edition, 1988). *Learning to Lose: sexism and education*. London, Women's Press.
- Stone, L., Ed. (1994). *The Education Feminism Reader*. New York, Routledge.
- Stromquist, N. (1995). "Romancing the state: gender and power in education." *Comparative Education Review* 39(4): 423-454.
- Unterhalter, E. (2003) ' Gender, Basic Education and Development: A review of literature'. Background paper for the opening session of the DFID, Institute of Education/Oxfam project 'Beyond Access: gender, education and development'. London, Institute of Education.
- Walkerdine, V. (1984) 'Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education', in J. Henriques et al. *Changing the Subject: psychology, social regulation and subjectivity*. London: Methuen.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in Education: an introduction*. Buckingham, Open University Press.

Αυτο-ρύθμιση της μάθησης: Έννοια, διαδικασίες και αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Ειρήνη Δερμιτζάκη*, Μαρίζα Χατζησταματίου**

Περίληψη

Η έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης είναι σημαντική όχι μόνο για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της ακαδημαϊκής επίτευξης αλλά και για τη συνολική προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Η συγκεκριμένη εργασία ασχολείται με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και τις συστατικές της διεργασίες με έμφαση στη χρήση στρατηγικών μάθησης και λύσης προβλημάτων και τονίζει τη σημασία τους για τη σχολική μάθηση. Επιπλέον, συζητούνται θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των πλευρών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και με τις μεθοδολογικές διαφορές μεταξύ των ερευνών που τη μελετούν. Προτείνεται ότι η μελλοντική έρευνα χρειάζεται να αναπτύξει μεταξύ άλλων και μεθοδολογίες που να εξετάζουν τις τρέχουσες συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης και της λύσης προβλημάτων μέσα σε προσδιορισμένα πλαίσια μάθησης.

* Η Ειρήνη Δερμιτζάκη είναι Επίκουρος Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

** Η Μαρίζα Χατζησταματίου είναι Υποψήφια Διδάκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

1. Εισαγωγή:

Η έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Η μάθηση σήμερα προσεγγίζεται από τους μελετητές της ως μια δυναμική και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία είναι αποτέλεσμα της συνδυασμένης δράσης παραγόντων ενδοατομικών, του πλαισίου μάθησης αλλά και της συγκεκριμένης ύλης προς εκμάθηση (Simons, van der Linden, & Duffy, 2000). Ο μαθητής καλείται να χειριστεί και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις διαθέσιμες πηγές τόσο του εαυτού όσο και του περιβάλλοντος (ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις, πηγές πληροφόρησης) (Sternberg, 1999). Συνεπώς, σήμερα η γνώση θεωρείται αναγκαία αλλά όχι επαρκής για αποτελεσματική ακαδημαϊκή επίδοση και για συνεχή προσαρμογή του μαθητή στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Καθώς κάθε μαθησιακή δραστηριότητα προϋποθέτει συνεχείς προσαρμογές του μαθητή στις απαιτήσεις της μαθησιακής συνθήκης, η έρευνα και οι πρακτικές επικεντρώνονται στις ικανότητες των μαθητών να ρυθμίζουν τη διαδικασία της μάθησης καθώς και στις δεξιότητες των δασκάλων να δημιουργούν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Στα περιβάλλοντα αυτά οι μαθητές κατευθύνουν τη μάθησή τους, ελέγχουν την προσπάθειά τους, παρακινούνται για ενεργή συμμετοχή στην αλληλεπίδραση με το δάσκαλο και τη διαδικασία της μάθησης και κατασκευάζουν μόνοι τους τη γνώση τους (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Hartman, 2002; Schunk & Zimmerman, 1998; Simons et al., 2000; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996).

Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια στο πλαίσιο της Ψυχολογίας, της Ψυχοπαιδαγωγικής καθώς και άλλων συναφών επιστημονικών κλάδων, μελετάται η έννοια της αυτο-ρύθμισης της μάθησης (self-regulated learning). Οι μηχανισμοί αυτο-ρύθμισης είναι μηχανισμοί που διαθέτει και ενεργοποιεί το άτομο για παρακολούθηση και έλεγχο τόσο των διαδικασιών μάθησης και επίδοσης όσο και του περιβάλλοντος επίτευξης (Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002). Οι Schunk και Zimmerman (1998) ορίζουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ως τη μάθηση που προκύπτει σε μεγάλο βαθμό ως αποτέλεσμα των σκέψεων, συναισθημάτων, στρατηγικών και συμπεριφορών που γεννώνται από τους ίδιους τους μαθητές και είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων τους. Συνεπώς, οι διαδικασίες της αυτο-ρύθμισης είναι μέρος της μάθησης και αποτελούν κεντρικούς μηχανισμούς ανάπτυξης και αλλαγής (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Ο μαθητής μέσω των μηχανισμών αυτών παρεμβαίνει ενεργά και ρυθμίζει τις προσπάθειές του για μάθηση, δηλαδή, διαθέτει την ικανότητα να ασκεί έλεγχο σε διάφορες πλευρές της διαδικασίας μάθησης, όπως η επιλογή, ο συνδυασμός και συντονισμός των γνωστικών στρατηγικών με τρόπο που να ταιριάζει στο συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης. Η προσέγγιση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης φέρνει κοντά ορισμένες ανώτερες νοητικές λειτουργίες και δεξιότητες της σκέψης, όπως οι στρατηγικές, με το συγκεκριμένο πρόβλημα προς λύση και με το πλαίσιο μάθησης. Ας σημειωθεί ότι η αυτο-ρύθμιση της μάθησης μπορεί να αφορά το τρέχον προς επίλυση πρόβλημα (τρέχουσα αυτο-ρύθμιση) μπορεί όμως να λειτουργεί και μακροπρόθεσμα, δηλαδή ως ένα ρεπερτόριο καλά μαθημένων τρόπων παρακολούθησης και ελέγχου της συμπεριφοράς που η χρήση τους έχει γενικευτεί σε διάφορα πλαίσια (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, στις αυτο-ρυθμιστικές δράσεις των μαθητών κρίσιμο ρόλο παίζει το «μεταγινώσκειν», δηλαδή η επίγνωση και οι πεποιθήσεις των ατόμων για τις νοητικές τους λειτουργίες καθώς και η ενσυνείδητη χρήση και ο έλεγχος των λειτουργιών αυτών (Brown, 1978; Flavell, 1979). Η Brown (1978) υποστήριξε ότι το μεταγινώσκειν έχει μια στατική πλευρά (αυτά που εκφράζουμε λεκτικά για τις γνωστικές λειτουργίες) και μια στρατηγική πλευρά (το τι κάνουμε για να ρυθμίσουμε τη γνωστική μας δραστηριότητα). Η στρατηγική πλευρά έχει να κάνει με τον έλεγχο που ασκεί το άτομο στις γνωστικές του διεργασίες. Σχετικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι, στο πλαίσιο των προσπαθειών αυτο-ρύθμισης της μάθησης, η *επίγνωση* από τους μαθητές των γνωστικών διαδικασιών διαφέρει τόσο από την *κατανόηση* του πώς εφαρμόζονται αυτές οι διαδικασίες για επιτυχές αποτέλεσμα όσο και από την πραγματική *εφαρμογή* και χρήση αυτών των στρατηγικών για επίτευξη του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου (Ευκλείδη, 2001; Vauras, Rauhanummi, Kinnunen, & Lepola, 1999). Για παράδειγμα, οι Annevirta και Vauras (2001) έδειξαν ότι, αν και η μεταγνωστική γνώση πρωτοσχολικών παιδιών βελτιώθηκε σημαντικά κατά τα τρία πρώτα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό, εντούτοις, οι σύνθετες μεταγνωστικές δεξιότητες εξακολουθούσαν να μην είναι οικείες στα παιδιά αυτά.

2. Η διαδικασία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης – Χαρακτηριστικά του μαθητή που αυτο-ρυθμίζει τις διεργασίες της μάθησης

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η σημασία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης είναι μεγάλη, διότι έχει καταδειχθεί ότι οι δεξιότητες αυτο-ρύθμισης σχετίζονται μακροπρόθεσμα με το αποτέλεσμα της γνωστικής επίδοσης, την ποιότητα της μάθησης και την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις απαιτήσεις του (Dermitzaki, 2004). Πολλοί ερευνητές κατέδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλές δεξιότητες αυτο-ρύθμισης μακροπρόθεσμα τείνουν να έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τους υπόλοιπους μαθητές (Boekaerts et al., 2000; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 1999).

Σύμφωνα με τον Zimmerman (1999), η διαδικασία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση είναι αυτή της προετοιμασίας και του σχεδιασμού η οποία προηγείται της ενασχόλησης με το υλικό προς εκμάθηση. Κατά τη φάση αυτή, λαμβάνουν χώρα η στοχοθεσία, η εκτίμηση των προσωπικών αποθεμάτων, η ενεργοποίηση των κινήτρων, η επιλογή των στρατηγικών λύσης του προβλήματος και ο σχεδιασμός της πορείας μάθησης. Ο μαθητής που αυτο-ρυθμίζεται θέτει στον εαυτό του συγκεκριμένους και ρεαλιστικούς εκπαιδευτικούς στόχους και μπορεί να διατηρεί την προσοχή του σε αυτούς, εκτιμά τις απαιτήσεις του έργου σε χρόνο και προσπάθεια, σχεδιάζει την πορεία λύσης και διαχειρίζεται καλά το χρόνο σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό.

Η δεύτερη είναι η φάση της επιτέλεσης του έργου, κατά την οποία λαμβάνουν χώρα διεργασίες, όπως η εστίαση της προσοχής στο υλικό προς εκμάθηση, η παρακολούθηση της πορείας μάθησης και του μαθησιακού αποτελέσματος, η διατήρηση των κινήτρων και ο βουλευτικός έλεγχος. Οι ενεργητικοί μαθητές χρησιμοποιούν αποτελεσματικά ποικίλες στρατηγικές μάθησης, χρησιμοποιούν τις περιβαλλοντικές πηγές υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας και αναζητούν ενεργητικά την κατάλληλη πληροφορία και γνώση κατά τη διαδικασία της μάθησης και λύσης προβλημάτων. Επίσης, οι μαθητές με υψηλές δεξιότητες αυτο-ρύθμισης παρακολουθούν πιο συχνά την πορεία μάθησης και τις αλλαγές κατά τη λύση των προβλημάτων, ελέγχουν συστηματικά την αποτελεσματικότητα της πορείας τους και της νοητικής δραστηριότητας, βελτιώνουν όχι μόνο τη γνώση του περιεχομένου αλλά και των στρατηγικών

που είναι διαθέσιμες, και συγκεκριμένα πώς λειτουργούν, τότε πρέπει να εφαρμοστούν και γιατί είναι απαραίτητες. Επίσης οι μαθητές αυτοί οργανώνουν και εξελίσσουν την υπάρχουσα γνώση και πληροφορία, προσαρμόζουν πιο συστηματικά τις προσπάθειές τους με βάση το αποτέλεσμα και επιμένουν μπροστά στις δυσκολίες.

Ακολουθεί η τρίτη και τελευταία φάση που αναφέρεται στον αυτο-αναλογισμό του μανθάνοντα. Κατά τη φάση αυτή λαμβάνουν χώρα η αξιολόγηση του αποτελέσματος της μάθησης αλλά και της συμβολής του εαυτού σε αυτό. Οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές αξιολογούν το αποτέλεσμα της προσπάθειας και αναπροσαρμόζουν, αν χρειαστεί, τα νοητικά τους μοντέλα στις νέες συνθήκες ή δημιουργούν νέα ώστε να είναι διαθέσιμα για το μέλλον.

Επομένως, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι δεξιότητες αυτο-ρύθμισης σχετίζονται μακροπρόθεσμα με το αποτέλεσμα της γνωστικής επίδοσης και με την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν περισσότερη επίγνωση της βελτίωσης των επιδόσεών τους και βιώνουν μια πιο θετική αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας και προσωπικού ελέγχου. Αυτή η αίσθηση με τη σειρά της βοηθά μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη ισχυρών εσωτερικών κινήτρων για μάθηση στο παιδί (Heckhausen, 2000). Σταδιακά, οι επαρκώς αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές αισθάνονται όλο και πιο αποτελεσματικοί σε σχέση με τις αναφορές των χαμηλών σε επίδοση μαθητών και νιώθουν ότι ελέγχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διαδικασία της μάθησης.

Αντιθέτως, οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση συχνά αναφέρουν χαμηλούς ή αόριστους και γενικούς ακαδημαϊκούς στόχους, παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκτίμηση των απαιτήσεων του έργου και των μαθησιακών συνθηκών και στην επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης (Butler, 1998; Γωνίδα, 2003; Wong, 1996). Επιπροσθέτως, αναφέρονται δυσκολίες στη σύνδεση της τωρινής με προηγούμενη γνώση, στην παρακολούθηση της πορείας λύσης, χαμηλός έλεγχος και διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης και δυσκολίες στην αντίληψη των λαθών ή/και στην αντιμετώπισή τους. Τέλος, σε επίπεδο κινήτρων και ελέγχου του θυμικού, οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση είναι πιθανό να παρουσιάζουν συμπεριφορά αποφυγής της μελέτης, δηλαδή μειωμένη πρόθεση για μάθηση, παρορμητικότητα και αίσθηση χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας (Γωνίδα, 2003; Wong, 1996). Συνεπώς, οι μαθητές αυτοί τείνουν να μην επιμένουν μπροστά στις δυσκολίες και να αναζητούν πρόωρα βοήθεια από τους άλλους.

3. Δεξιότητες και στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και ο ρόλος τους στη μαθησιακή επίδοση

Η ικανότητα του μανθάνοντα να διαμορφώνει και να ασκεί έλεγχο σε διάφορες πλευρές της διαδικασίας της μάθησης πραγματοποιείται μέσα από προσεκτική ή/και αυτοματοποιημένη χρήση συγκεκριμένων μηχανισμών, δεξιοτήτων και στρατηγικών, έτσι ώστε να ταιριάζει στο συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης (Efklides et al., 2002; Schunk & Zimmerman, 1998). Συνεπώς, η κατάκτηση και η κατάλληλη εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών μάθησης και λύσης προβλημάτων από τον μαθητή αποτελούν ουσιαστικής σημασίας συστατικά της ενεργητικής, αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (van Hout-Wolters, 2000; Weinstein, Husman, & Dierking, 2000; Zeidner, Boekaerts, & Pintrich, 2000; Zimmerman, 1999).

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται διάκριση μεταξύ των γνωστικών και των μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τις διαδικασίες λύσης προβλημάτων (Δερμιτζάκη, 2005; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997; Pintrich, 1999; Sperling, Howard, Miller, & Murphy, 2002; Weinstein et al., 2000; Zimmerman, 1999). Οι γνωστικές στρατηγικές εφαρμόζονται απευθείας πάνω στο προς εκμάθηση υλικό (βλ. και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Παραδείγματα γνωστικών στρατηγικών είναι η επανάληψη αλλά και οι στρατηγικές επεξεργασίας και οργάνωσης του μαθησιακού υλικού, όπως η επιλογή των κρίσιμων για τη λύση στοιχείων και η εστίαση της προσοχής (Κολιάδης, 2002; Μαρσαγγούρας, 2001; Pintrich & DeGroot, 1990). Σύμφωνα με τον Pintrich (1999), οι γνωστικές στρατηγικές μπορεί να αντανakλούν ένα βαθύ επίπεδο επεξεργασίας του μαθησιακού υλικού μπορεί όμως και όχι.

Η εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών έχει βρεθεί ότι προωθεί τη σε βάθος επεξεργασία του υλικού προς μάθηση (Κολιάδης, 2002; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών βασίζονται στην επίγνωση της σχέσης μεταξύ χρήσης στρατηγικών και αποτελέσματος της επίδοσης. Αντιθέτως, οι μαθητές που δεν κατέχουν μεταγνωστικές δεξιότητες μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στον προσδιορισμό αλλά και στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Παραδείγματα μεταγνωστικών στρατηγικών που εξυπηρετούν την αυτο-ρύθμιση της μάθησης είναι η στοχοθεσία, ο σχεδιασμός της δράσης, η παρακολούθηση της γνωστικής δραστηριότητας, η αναπροσαρμογή των επιμέρους στόχων δράσης και η αξιολόγηση της επίδοσης (Meece, 1994; Pintrich, 1999; Sperling et al., 2002; Zimmerman, 1999). Οι αποτελεσμα-

τικοί μαθητές φαίνεται ότι χρησιμοποιούν με ευελιξία ποικίλες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Butler, 1998).

Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει τη σημασία της αποτελεσματικής εφαρμογής των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για την ποιότητα της μάθησης και το αποτέλεσμα της ακαδημαϊκής επίτευξης. Για παράδειγμα, οι Pintrich και DeGroot (1990) βρήκαν ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, παρακολούθησης της προσπάθειας και το άγχος των εξετάσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Πιο πρόσφατα, η Dermitzaki (2005) αναφέρει υψηλές συσχετίσεις μεταξύ χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και γνωστικής επίδοσης. Έχει επίσης βρεθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στη μεταγνωστική ενημερότητα και ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή αδυναμίες στο σχεδιασμό και την παρακολούθηση της πορείας δράσης και στην αξιολόγηση της επίδοσης (Butler, 1998; Vauras, 1998; Wong, 1996). Υποστηρίζεται λοιπόν ότι πολλοί μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση έχουν χαμηλές επιδόσεις, όχι εξαιτίας της απουσίας γνωστικών ικανοτήτων, αλλά κυρίως λόγω της έλλειψης ικανοτήτων στρατηγικής εφαρμογής τους. Εν τούτοις, μερικές έρευνες έδειξαν ότι η εφαρμογή γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μπορεί να επιδρά στην επίδοση έμμεσα. Βρέθηκε δηλαδή ότι η σχέση μεταξύ εφαρμογής στρατηγικών και επίδοσης μπορεί να διαμεσολαβείται από άλλους ενδοατομικούς παράγοντες, όπως το κίνητρο επίτευξης των μαθητών (Kuyper, van der Werf, & Lubbers, 2000; Sperling et al., 2002).

Μια άλλη σημαντική κατηγορία δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης της μάθησης είναι οι στρατηγικές ρύθμισης του θυμικού και των κινήτρων για μάθηση (Simons et al., 2000. Sperling et al., 2002). Οι Kuyper et al. (2000) προτείνουν ότι η αυτο-ρύθμιση της μάθησης περιλαμβάνει κατοχή και χρήση από τους μαθητές δεξιοτήτων διατήρησης και ενίσχυσης κινήτρων για μάθηση καθώς και δεξιότητες σε επίπεδο συμπεριφοράς προσέγγισης του στόχου. Παραδείγματα τέτοιων συμπεριφορών είναι οι πρωτοβουλίες και η πρόθεση για μάθηση, η επιμονή και η καταβολή προσπάθειας, η εμπρόθετη διατήρηση του ενδιαφέροντος προς το μαθησιακό υλικό, η αναζήτηση ενδιαφερόντων και καινοτόμων έργων προς λύση, η παρακολούθηση και ο έλεγχος του χρόνου, της προσπάθειας και του περιβάλλοντος μάθησης (Kuyper et al., 2000; Schunk & Zimmerman, 1998; Wolters & Rosenthal, 2000).

Η σχέση μεταξύ των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης των κινήτρων μάθησης και της επίδοσης δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και οι μελέτες που

αναφέρονται σε αυτήν δε βρίσκονται πάντα σε συμφωνία. Σε μια μελέτη διάρκειας ενός έτους, η επιμονή των μαθητών κατά τη λύση προβλημάτων, το αίσθημα «ανημπόριας» και η αποφυγή της σχολικής εργασίας βρέθηκαν να επηρεάζουν ευθέως τις αναγνωστικές και μαθηματικές τους ικανότητες κατά την πρώτη δημοτικού (Onatsu, Nurmi, & Aunola, 2002). Οι Pintrich και DeGroot (1990) έδειξαν ότι η χρήση στρατηγικών του μεταγινώσκειν και της διαχείρισης της προσπάθειας ήταν οι καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης. Η Dermitzaki (2005) αναφέρει σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ χρήσης στρατηγικών ρύθμισης των κινήτρων από μαθητές Β' δημοτικού και της επίδοσής τους σε ένα γνωστικό έργο. Αντίθετα, μια άλλη μακροχρόνια μελέτη με μεγάλο δείγμα μαθητών δημοτικού έδειξε ότι στρατηγικές όπως η παρακολούθηση και ο έλεγχος της σχολικής εργασίας στο σπίτι και η επένδυση χρόνου σε αυτήν είχαν μικρή σχέση με το μέσο όρο της σχολικής επίδοσης και ότι η σχέση αυτή είχε ως ενδιάμεσο παράγοντα το επίπεδο του κινήτρου επίτευξης των μαθητών (Kuyper et al., 2000). Πιθανώς, η διαφορετική χρήση ορισμένων εννοιών και η διαφορετική μεθοδολογία αξιολόγησής τους ευθύνονται για τα μη συστηματικά ευρήματα ως προς τη σχέση αυτή.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται μια σχέση αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ των διάφορων πλευρών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Η χρήση βασικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, τόσο (μετα)γνωστικών όσο και κινήτρων, είναι ουσιαστικής σημασίας για επιτυχημένη ακαδημαϊκή επίτευξη. Άλλωστε, φαίνεται ότι οι μαθητές με μέτριες ή σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση διαφέρουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά από τους πιο επιδέξιους μαθητές ως προς τις δεξιότητες και τις στρατηγικές αυτο-ρύθμισης που εφαρμόζουν (Borkowski & Thorpe, 1994; Vauras, 1998; Wong, 1996).

4. Ζητήματα αξιολόγησης των δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης της μάθησης

Πολλά ζητήματα και ασυμφωνίες μεταξύ των μελετητών ως προς τον ορισμό της έννοιας της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, των συστατικών πλευρών και των διαδικασιών της προέρχονται από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες στην προσέγγιση των εννοιών αλλά και από διαφορές στα μέσα και στα εργαλεία αξιολόγησής τους. Επιπροσθέτως, τα αναφε-

ρόμενα ευρήματα για τις σχέσεις των διάφορων διαδικασιών αυτο-ρύθμισης της μάθησης με την ακαδημαϊκή επίδοση σχετίζονται επίσης με τη μέθοδο αξιολόγησής τους.

Από μια σύντομη επισκόπηση των εργαλείων και μεθόδων αξιολόγησης πλευρών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, αναφέρονται μεταξύ άλλων ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς για μαθητές, τεχνικές συνέντευξης των μαθητών σχετικά με τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης κατά τη λύση προβλημάτων, φόρμες αυτο-παρακολούθησης της χρήσης τέτοιων στρατηγικών, αναφορές των δασκάλων ή παρατηρητών για κάθε μαθητή και καταγραφή της «φωναχτής σκέψης» των μαθητών κατά τη λύση προβλημάτων (βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005; Sperling et al., 2002; Winne & Perry, 2000; Winne, Jamieson-Noel, & Muis, 2002). Κοινή διαπίστωση είναι ότι οι περισσότερες έρευνες οι οποίες μέχρι σήμερα επιχείρησαν να μελετήσουν πλευρές και διαδικασίες της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης χρησιμοποίησαν κυρίως ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών σχετικά με τη χρήση στρατηγικών μάθησης, τα οποία απευθύνονταν σε μαθητές μεγαλύτερων, κυρίως, ηλικιών (Winne & Perry, 2000; Stokking & Voeten, 2000). Από πολλούς μελετητές όμως επισημαίνεται έλλειψη ερευνών σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης ως προς δυο σημαντικά σημεία. Πρώτον, παρατηρείται έλλειψη ερευνών οι οποίες να αξιολογούν απευθείας τις πραγματικές δεξιότητες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές και όχι μέσω αυτο-αναφορών (Winne & Perry, 2000). Δεύτερον, δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα που να αφορούν τη χρήση στρατηγικών από μικρούς σε ηλικία μαθητές (Weinstein et al., 2000; Zeidner, et al, 2000).

Η ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών είναι μια σημαντική παράμετρος που συχνά καθορίζει τον τρόπο αξιολόγησης της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Ως προς τις προσχολικές και πρωτοσχολικές ηλικίες, έχει βρεθεί ότι, αν και οι νεαροί μαθητές διαθέτουν δεξιότητες (όπως ο σχεδιασμός της πορείας λύσης) και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, εν τούτοις δυσκολεύονται να οργανώσουν τις δεξιότητες αυτές αλλά και να μιλήσουν συνειδητά για τις νοητικές τους λειτουργίες (Butler, 1998). Επιπροσθέτως, ακόμη και στις μεγαλύτερες ηλικίες η «ευφυής» γνωστική συμπεριφορά φαίνεται να συμβαίνει σε σημαντικό βαθμό αυτοματοποιημένα, εκτός της άμεσης επίγνωσης του ατόμου. Ετσι, οι αυτο-αναφορές μικρών μαθητών σχετικά με τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της νοητικής τους δραστηριότητας δεν αντανakλούν με τόση ακρίβεια την πραγματικότητα όσο στους μεγαλύτερους μαθητές.

Ένα άλλο ζήτημα κατά την αξιολόγηση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης σχετίζεται με το αν αυτές εξετάζονται ως γενικές ιδιότητες της συμπερι-

φοράς επίτευξης, οι οποίες χαρακτηρίζουν το συνολικό τρόπο προσέγγισης από το μαθητή των περιστάσεων επίτευξης, αν εξετάζονται στο πλαίσιο ειδικών γνωσιακών περιοχών (για παράδειγμα, μαθηματικά έργα) ή ακόμη αν αξιολογούνται σε συγκεκριμένη περίπτωση επίτευξης, κατά τη διάρκεια δηλαδή της ενασχόλησης του μαθητή με ένα έργο προς λύση. Το επίπεδο, γενικό ή ειδικότερο, στο οποίο αξιολογούνται οι συμπεριφορές αυτο-ρύθμισης των μαθητών φαίνεται να συνδέεται και με την ένταση της σχέσης τους με την ακαδημαϊκή επίδοση. Οι Kuypers et al. (2000), για παράδειγμα, αναφέρουν χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ του μέσου όρου της σχολικής επίδοσης των μαθητών και του γενικού επιπέδου εφαρμογής στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της μεταγνώσης και των κινήτρων στο σχολείο. Αντιθέτως, η Dermitzaki (2005) αναφέρει σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της χρήσης στρατηγικών και της επίδοσης στο πλαίσιο της επίλυσης ενός γνωστικού έργου. Γενικά πάντως υποστηρίζεται ότι οι γενικές τάσεις και προδιαθέσεις δεν μπορούν να εξηγήσουν τις διαφοροποιήσεις της αυτο-ρυθμιζόμενης συμπεριφοράς σε επίπεδο ειδικής συνθήκης μάθησης (βλ. Zimmerman, 1999).

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να διερευνηθούν οι μηχανισμοί της τρέχουσας αυτο-ρυθμιζόμενης δράσης είναι η παρατήρηση και καταγραφή των πραγματικών συμπεριφορών των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης σε διαφορετικές συνθήκες επίτευξης (βλ. και Dermitzaki, 2005). Τέτοια δεδομένα είναι λίγα στη βιβλιογραφία και το γεγονός αυτό κάνει δύσκολο τον προσδιορισμό του ποιες συνθήκες μάθησης προκαλούν συγκεκριμένες μαθησιακές συμπεριφορές σε άτομα με συγκεκριμένα μαθησιακά χαρακτηριστικά και ιδιότητες (Winne & Perry, 2000; Zeidner, et al, 2000). Χρειάζεται λοιπόν να αναπτυχθούν περισσότερο οι τρόποι και τα εργαλεία αξιολόγησης των δεξιοτήτων και των στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Η αποτελεσματική και έγκαιρη αξιολόγηση των δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης της μάθησης είναι ουσιαστικής σημασίας τόσο για την πρόληψη δυσκολιών στη μάθηση όσο και για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας επίτευξης στο σχολικό πλαίσιο.

Συνοψίζοντας, η μελέτη της έννοιας της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης είναι σημαντική τόσο για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της επίτευξης όσο και για τη συνολική σχολική προσαρμογή των μαθητών. Αρκετά ερωτήματα αναφορικά με τη φύση της έννοιας αυτής, τα συστατικά της και τις διεργασίες της μένουν ακόμη να απαντηθούν. Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα συνδέονται με μεθοδολογικές διαφορές και ελλείψεις στην αξιολόγηση των εννοιών αυτών. Οι μελλοντικές έρευνες

πρέπει να βασιστούν σε νέες μεθοδολογίες αξιοποίησης δεδομένων από την ανάλυση των πραγματικών μαθησιακών συμπεριφορών των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Annevirta T. and Vauras M., «Metacognitive knowledge in primary grades: A longitudinal study», *European Journal of Psychology of Education* 2, 2001, σελ. 257-282.
- Boekaerts M., Pintrich P.R. and Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- Borkowski J. and Thorpe P., «Self-regulation and motivation: A life-span perspective of underachievement», στο D. Schunk, B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, σελ. 45-73.
- Brown A.L., «Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition», *Advances in Instructional Psychology* 1, 1978, σελ. 77-165.
- Butler D.L., «Metacognition and learning disabilities», στο B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (2nd Ed.) San Diego, CA: Academic Press, 1998, σελ. 277-307.
- Γωνίδα Ε., «Μεταγνωστικές διεργασίες και δυσκολίες μάθησης: Η ανάγκη για μια διευρυμένη προσέγγιση», στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου, & Ε. Αυδή (Επιμ. έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Τόμος Ε΄*, Θεσσαλονίκη, 2003, σελ. 351-368.
- Dermitzaki I., «Individual and social processes in the regulation of learning: Introduction», *Hellenic Journal of Psychology* 1, 2004, σελ. 119-127.
- Δερμιτζάκη Ε., «Επίδοση και στρατηγικές αυτο-ρύθμισης κατά τη μάθηση μικρών μαθητών/τριών», στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 3: Ανθρώπινη συμπεριφορά και μάθηση*, 2005, σελ. 43-64.
- Dermitzaki I., «Preliminary investigation of relations between young students' self-regulatory strategies and their metacognitive experiences», *Psychological Reports* 97, 2005, σελ. 759-768.
- Ευκλείδη Α., «Είναι το μεταγινώσκειν καθοριστικός παράγοντας της αυτό-ρύθμισης;», Προσκεκλημένη ομιλία στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Αθήνα, 1-2 Νοεμβρίου 2001.

- Efklides A., Niemivirta M. and Yamauchi H. (Guest Eds.), «Introduction: Some issues on self-regulation to consider», *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient* 45(4), 2002, σελ. 207-210.
- Flavell J.H., «Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry», *American Psychologist* 34, 1979, σελ. 906-911.
- Hartman H.J., «Teaching metacognitively», στο H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction*, Kluwer Academic Publishers: The Netherlands. 2002, σελ. 149-172.
- Heckhausen J., «Developmental regulation across the life span: An Action-Phase Model of Engagement and Disengagement with developmental goals», στο J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of human development: Developing motivation and motivating development*, North Holland, 2000, σελ. 213-231.
- Κολιάδης Ε.Α., *Γνωστική νευροψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών. Τόμος Δ', αυτο-έκδοση*, 2000.
- Kuyper H., van der Werf M. P. C. and Lubbers M. J., «Motivation, meta-cognition and self-regulation of long term educational attainment», *Educational Research & Evaluation* 6, 2000, σελ. 181-205.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία της σκέψης*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α., *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.
- Ματσαγγούρας Η.Γ., *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Gutenberg, Ε' Έκδοση, Αθήνα, 2001.
- Meece J.L., «The role of motivation in self-regulated learning», στο D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994, σελ. 25-44.
- Onatsu-Arviolommi T., Nurmi J.-E. and Aunola K., «The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school», *Learning and Instruction* 12, 2002, σελ. 509-527.
- Pintrich P.R., «The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning», *International Journal of Educational Research* 31, 1999, σελ. 459-470.
- Pintrich P.R. and DeGroot E., «Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance», *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 1990, σελ. 33-40.

- Schunk D.H. and Zimmerman B.J. (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press, 1998.
- Schunk D.H. and Ertmer P.A., «Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions», στο M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 2000, σελ. 631-649.
- Simons R.J., van der Linden J. and Duffy T., «New learning: Three ways to learn in a new balance», στο R. J. Simons, J. Van der Linden and T. Duffy (Eds.), *New learning*, Kluwer Academic Publishers, 2000, σελ. 1-20.
- Sperling R.A., Howard B.C., Miller L.A. and Murphy C. «Measures of children's knowledge and regulation of cognition», *Contemporary Educational Psychology* 27, 2002, σελ. 51-79.
- Sternberg P., *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Stokking K. and Voeten M., «Valid classroom assessment of complex skills», στο R. J. Simons, J. Van der Linden and T. Duffy (Eds.), *New learning*, Kluwer Academic Publishers, 2000, σελ. 101-118.
- Van Hout-Wolters., «Assessing active self-directed learning», στο R. J. Simons, J. Van der Linden and T. Duffy (Eds.), *New learning*, Kluwer Academic Publishers, 2000, σελ. 83-100.
- Vauras M., «Αντίσταση στην παρέμβαση: Δουλεύοντας με μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και ευπάθεια κινήτρων», στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σελ. 139-155.
- Vauras M., Rauhanummi T., Kinnunen, R. and Lepola J., «Motivational vulnerability as a challenge for educational interventions», *International Journal of Educational Research* 31, 1999, σελ. 515-531.
- Weinstein C.L., Husman J. and Dierking D.R., «Self-regulation interventions with a focus on learning strategies», στο M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 2000, σελ. 728-747.
- Winne P.H. and Perry N.E., «Measuring self-regulated learning», στο M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 2000, σελ. 532-566.
- Winne P.H., Jamieson-Noel D. and Muis, K.R., «Methodological issues and advances in researching tactics, strategies and self-regulated learning», στο P.R. Pintrich, and M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement, New directions in measures and methods*, 12, Amsterdam, JAI Press, 2002, σελ. 121-156.

- Wolters C.A. and Rosenthal H., «The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies», *International Journal of Educational Research* 33, 2000, σελ. 801-820.
- Wong B.Y.L., *The ABCs of learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press, 1996.
- Zeidner M., Boekarts M. and Pintrich P.R., «Self-regulation: Directions and challenges for future research», στο M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 2000, σελ.749-768.
- Zimmerman B.J., «Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning», *International Journal of Educational Research* 31, 1999, σελ. 545-551.
- Zimmerman B.J., Bonner S. and Kovach R., *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*, Washington, DC: American Psychological Association, 1996.
- 

Πρότυπα εφαρμογής συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη συνεχιζόμενη επαγγελματική περιβαλλοντική κατάρτιση

Κουλαουζίδης Γ.Α. *, Κόκκος Α.**

Περίληψη

Το περιβάλλον και ταυτόχρονα κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που σχετίζεται με αυτό, αντιμετωπίστηκε για πολλά χρόνια ως ένα θέμα που αφορούσε μόνο μια συγκεκριμένη ομάδα ειδικών. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως είναι αποδεκτό ότι το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι μια υπόθεση που μας αφορά όλους. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική περιβαλλοντική κατάρτιση, αποτελεί μια λειτουργία με σημαντική κοινωνική διάσταση εφόσον τα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα σχετίζονται άμεσα με τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να παρουσιάσει δύο πρότυπα εφαρμογής συμμετοχικών τεχνικών, που μοιάζουν να είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε προγράμματα περιβαλλοντικής επαγγελματικής κατάρτισης.

* Ο Γ.Α. Κουλαουζίδης είναι Σύμβουλος-Καθηγητής (ΣΕΠ) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

** Ο Α. Κόκκος είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

1. Εισαγωγή : Το περιβάλλον ως αντικείμενο εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Το περιβάλλον και συνάμα κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που σχετίζεται με αυτό, αντιμετωπίστηκε για πολλά χρόνια ως ένα θέμα που αφορούσε μόνο μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων τους οποίους μάλιστα ο πολὺς κόσμος συνήθιζε (και σε πολλές περιπτώσεις συνηθίζει ακόμη) να αποκαλεί οικολόγους ή φυσιολάτρες. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως όλο και πιο πολύ γίνεται κοινά αποδεκτό ότι το περιβάλλον και η προστασία του είναι μια υπόθεση που μας αφορά όλους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση των πολιτών θεωρείται ως μια απαραίτητη δράση για τη διέξοδο από την περιβαλλοντική κρίση (Φλογαΐτη, 1998). Η UNESCO έχει μάλιστα αποδεχθεί ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση των πολιτών αποτελεί μια λειτουργία με σημαντική κοινωνική διάσταση εφόσον τα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα σχετίζονται άμεσα και φανερά με τις αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον (UNESCO, 1999). Στη χώρα μας πέρα από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα περιβαλλοντικά προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του γενικού πληθυσμού που υλοποιούνται από τις διάφορες περιβαλλοντικές οργανώσεις (όπως η GREENPEACE και ο ΑΡΚΤΟΥΡΟΣ), έχουν τελευταία αναπτυχθεί και υλοποιηθεί πολλά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που σχετίζονται με το περιβάλλον και την προστασία του.

Τα «επαγγέλματα περιβάλλοντος» αποτελούν ένα από τα επίσημα θεματικά πεδία που δραστηριοποιούνται τα δημόσια και ιδιωτικά Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Ο αριθμός των ΚΕΚ που έχουν πιστοποιηθεί και νομιμοποιούνται να προσφέρουν υπηρεσίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο ανέρχεται σε 126 από ένα σύνολο 270 πιστοποιημένων Κέντρων (Στοιχεία διαθέσιμα στην ιστοσελίδα <http://www.ekepis.gr>). Το υψηλό αυτό ποσοστό (περίπου 47%) αντικατοπτρίζει τόσο την προσφορά όσο και τη ζήτηση κατάρτισης σε επαγγέλματα που σχετίζονται με το περιβάλλον. Ταυτόχρονα εκτός από τα ΚΕΚ συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον υλοποιούν φορείς όπως το ΥΠΕΧΩΔΕ, το Υπουργείο Γεωργίας, και φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, όπως η ΕΕΤΑΑ (Φραγκούλης, 2005).

Σκοπός του άρθρου δεν είναι να αναλύσει την αναγκαιότητα και την εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τέτοιες προσπάθειες έχουν γίνει με επιτυχία από ειδικούς επιστήμονες (Παπαδημητρίου, 1989· Γκλαβάς & Μπερελής, 1992· Φλογαίτη, 1998). Ο κύριος στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τις εκπαιδευτικές τεχνικές που μοιάζουν περισσότερο αποτελεσματικές γενικά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ενηλίκων και ταιριάζουν ειδικότερα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων που συνήθως συναντάμε σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής περιβαλλοντικής κατάρτισης.

2. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και περιβαλλοντική κατάρτιση

Από το 1960 μέχρι σήμερα έχουν δοθεί πολλοί ενδιαφέροντες ορισμοί για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενώ δεν υπάρχει συμφωνημένος ορισμός για την περιβαλλοντική κατάρτιση. Σύμφωνα με τη Διεθνή Ένωση για τη Διατήρηση της Φύσης και των Φυσικών Πόρων, «η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος» (I.U.C.N., 1970). Ένας άλλος εξίσου αξιόλογος ορισμός έχει δοθεί και από το Γραφείο Περιβαλλοντικής Προστασίας των Η.Π.Α. Σύμφωνα με αυτή την εκδοχή «περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι μια μαθησιακή διαδικασία που αυξάνει την ανθρώπινη γνώση και αντίληψη για το περιβάλλον και τις συσχετιζόμενες προκλήσεις, αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις αυτές, και προωθεί συμπεριφορές, κίνητρα και δεσμεύσεις για τη λήψη ενημερωμένων αποφάσεων και την ανάληψη υπεύθυνων δράσεων» (U.S. – E.P.A., 2000).

Ελλείπει συμφωνημένου ορισμού για την περιβαλλοντική κατάρτιση και με βάση τους παραπάνω ορισμούς για την εκπαίδευση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η περιβαλλοντική κατάρτιση περιλαμβάνει εκείνες τις μαθησιακές διαδικασίες που έχουν αφενός ως στόχο να εφοδιάσουν

τους εκπαιδευόμενους με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους υποστηρίξουν στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και αφετέρου στοχεύουν στη διαμόρφωση εκείνων των στάσεων που θα βοηθήσουν να κατανοήσουν τη βαθύτερη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι κάθε διαδικασία κατάρτισης που ασχολείται με το περιβάλλον για να θεωρείται ολοκληρωμένη θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη μελέτη των οικονομικών, κοινωνικών, και πολιτικών παραγόντων που άλλοτε πιο φανερά και άλλοτε όχι τόσο φανερά, διαμορφώνουν ουσιαστικά το περιβάλλον που ζούμε, αναγνωρίζοντας έτσι την άμεση συνάρτηση της ποιότητας της ζωής μας με την ποιότητα του περιβάλλοντος.

Η αντίληψη αυτή για την περιβαλλοντική κατάρτιση ουσιαστικά προσκαλεί και προκαλεί τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν δεξιότητες, και να αναπτύξουν την αίσθηση της ατομικής και συλλογικής υπευθυνότητας απέναντι στο περιβάλλον. Ο τελικός στόχος είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να συνδέσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα με την κοινωνική, πολιτική, οικονομική και βιοφυσική τους διάσταση και έτσι κατανώντας βαθύτερα κάθε θέμα να συμβάλλουν με τις ενέργειές τους σε μια κοινωνική μεταστροφή. Αυτή η μορφή μάθησης χαρακτηρίζεται και ως ενεργή μάθηση (Clover, 1997 · O'Donoghue & Janse van Rensburg, 1995). Η προσέγγιση αυτή απαιτεί από τους εκπαιδευτές να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται με ένα τρόπο που βλέπει το σύνολο ως μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του. Ο συγκεκριμένος τρόπος σκέψης ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν δεξιότητες από ένα σχετικά μεγάλο φάσμα επιστημονικών θεμάτων, μέσα από μια διαδικασία κριτικής σκέψης και αντιμετώπισης των διαφορών προβλημάτων.

3. Οι εκπαιδευόμενοι

Σε προγράμματα περιβαλλοντικής επαγγελματικής κατάρτισης συναντάμε συνήθως δυο διαφορετικές κατηγορίες ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Κουλαουζίδης, 2003). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι επαγγελματίες οι οποίοι στο πλαίσιο των επαγγελματικών δραστηριοτήτων τους έρχονται σε προγράμματα κατάρτισης σχετικά με το περιβάλλον, για να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις

επαγγελματικές τους προοπτικές ή και να συμβάλλουν στην εύρεση εργασίας. Για παράδειγμα εκπαιδευόμενους αυτής της κατηγορίας θα συναντήσουμε σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης με θέμα την ποιοτική και ποσοτική περιβαλλοντική αξιολόγηση που απευθύνεται σε διπλωματούχους μηχανικούς. Τέτοια προγράμματα κατάρτισης οργανώνονται και από επαγγελματικές ενώσεις (π.χ. το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος) είναι συνήθως μη-επιδοτούμενα, οι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν είναι συνήθως κάτοχοι τίτλων σπουδών ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης, έχουν ένα βασικό επιστημονικό υπόβαθρο, μια διαμορφωμένη αντίληψη για την αξία της μάθησης και το βασικό τους κίνητρο είναι η απόκτηση νέας γνώσης. Συνέπεια του συνδυασμού των προηγούμενων στοιχείων είναι να θέλουν να συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διαδικασία που να αξιοποιεί την επαγγελματική εμπειρία και τη γνωστική ικανότητά τους.

Τη δεύτερη κατηγορία εκπαιδευόμενων τη συναντάμε σε προγράμματα κατάρτισης που στόχο έχουν να δώσουν βασικές δεξιότητες σχετικές με το περιβάλλον αλλά και να αναπτύξουν την περιβαλλοντική συνείδηση των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευόμενοι που συναντάμε σε τέτοια προγράμματα συνήθως δεν έχουν κάποια προηγούμενη σχέση με το αντικείμενο της εκπαίδευσης, έχουν έλλειψη περιβαλλοντικής συνείδησης, και είναι κυρίως άνεργοι, απόφοιτοι δευτεροβάθμιας ή μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να έχει ως θέμα την ανακύκλωση απορριμμάτων, να απευθύνεται σε ανέργους, αποφοίτους Γυμνασίου, ΤΕΕ, Λυκείου, και ΙΕΚ, με στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές εκείνες που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία σε επαγγελματικά καθήκοντα που δημιουργούνται σε όλες τις φάσεις της οργάνωσης, εφαρμογής και υποστήριξης προγραμμάτων ανακύκλωσης. Η κατηγορία αυτή έχει επίσης ως βασικό κίνητρο την εξεύρεση εργασίας οπότε και οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν με στόχο την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, όμως συχνά ισχυρό κίνητρο αποτελεί και η επιδότηση, αφού τα προγράμματα που απευθύνονται σε άνεργους είναι στη πλειοψηφία τους επιδοτούμενα. Το τελευταίο το αναφέρουμε διότι επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και απαιτεί από τον εκπαιδευτή τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών που θα τονώνουν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

4. Εκπαιδευτικές τεχνικές

Οι προτεινόμενες τεχνικές που παρουσιάζονται στην εργασία αυτή ανήκουν στην κατηγορία των συμμετοχικών τεχνικών. Είναι τεχνικές δηλαδή που εμπλέκουν άμεσα τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή πράξη. Ο στόχος των τεχνικών αυτών είναι να επιτευχθεί στοχαστική μάθηση των δεξιοτήτων. Η στοχαστική μάθηση έχει σαν βασικό στόχο τη απόκτηση μιας δεξιότητας αλλά ταυτόχρονα αποσκοπεί και στη μάθηση της θεωρητικής γνώσης που υποστηρίζει την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης πρακτικής (Jarvis, 1995). Αυτή η συνδυασμένη γνώση θεωρίας και πράξης βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα, κάτι που θα τον βοηθήσει να αιτιολογεί αποτελεσματικά την εφαρμογή μιας δεξιότητας με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

Σε πρόσφατη έρευνα διερεύνησης των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας οι συμμετοχικές τεχνικές αναδείχθηκαν (ποσοστό 57%) από τους ίδιους τους καταρτιζόμενους ως οι πιο κατάλληλες για την περιβαλλοντική κατάρτιση (Φραγκούλης, 2005).

Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι τεχνικές της επίλυσης προβλήματος και του παιχνιδιού ρόλων. Οι τεχνικές αυτές επιλέχθηκαν επειδή, παρόλο που και άλλες συμμετοχικές μέθοδοι μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στις προαναφερόμενες κατηγορίες εκπαιδευόμενων, η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων, μπορεί να εφαρμοστεί με μεγαλύτερη επιτυχία στην πρώτη κατηγορία, ενώ η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη δεύτερη κατηγορία εκπαιδευόμενων.

Αυτό συμβαίνει επειδή η μεν μέθοδος επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική εμπειρία και τη γνωστική ικανότητα των εκπαιδευόμενων, που συνήθως υπάρχει στην πρώτη κατηγορία, ενώ στους εκπαιδευόμενους της δεύτερης κατηγορίας η εμπειρία και η γνωστική ικανότητα είτε δεν υπάρχει είτε δεν είναι σχετική με το αντικείμενο. Από την άλλη πλευρά η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων ταιριάζει πάρα πολύ στους εκπαιδευόμενους της δεύτερης κατηγορίας επειδή αφενός ενισχύει τη ενεργητική συμμετοχή αλλά ταυτόχρονα μέσω της επικοινωνίας βοηθάει στη ανάδειξη αξιών όπως η αυτονομία, η ανοχή, η αλληλεγγύη, και η υπευθυνότητα. Οι αξίες αυτές είναι βασικές στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης κάτι που αποτελεί βάση της επιτυχίας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Goffin & Boniver, 1982).

5. Η τεχνική της επίλυσης των προβλημάτων (problem solving)

Η μέθοδος της επίλυσης προβλημάτων είναι αρκετά γνώριμη στους εκπαιδευτές ενηλίκων. Τα προβλήματα προς επίλυση στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι στην πραγματικότητα ιστορίες ατόμων, ομάδων ή οργανισμών που περιγράφουν τη λήψη αποφάσεων και σχεδόν πάντα εμπεριέχουν κάποια μορφή διλήμματος. Στην καλύτερη περίπτωση δεν έχουν συγκεκριμένο τέλος αλλά είναι έτσι κατασκευασμένα ώστε να οδηγούν τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει τη δική του επιχειρηματολογία και να διαμορφώσει τη δική του απάντηση ή λύση στο πρόβλημα. Ένα από τα σημαντικά πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι εμπλέκει ουσιαστικά τον εκπαιδευόμενο, κάνοντάς τον έτσι κοινωνό και συμμετέχο στη διαδικασία λήψης της απόφασης και όχι απλά, εκ των υστέρων, κριτή μιας προαποφασισμένης λύσης.

Η επίλυση προβλημάτων είναι μια διαλογική και συμμετοχική μέθοδος. Η μέθοδος αυτή απαιτεί από τον εκπαιδευτή ένα είδος εμπνευσμένης και ισορροπημένης ηγεσίας στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος αυτός μπορεί να παρομοιαστεί με αυτόν του διευθυντή μια συμφωνικής ορχήστρας (Lansdale, 2000). Όπως ο διευθυντής μια συμφωνικής ορχήστρας δεν παίζει ο ίδιος μουσική αλλά καθοδηγεί τους μουσικούς, οι οποίοι όλοι μαζί συμβάλλουν στο τελικό αποτέλεσμα, έτσι και ένας εκπαιδευτής ενηλίκων που χρησιμοποιεί τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων καθοδηγεί μια διαλογική διαδικασία θέτοντας τα κατάλληλα ερωτήματα, ξεκαθαρίζοντας τις δυσνόητες λεπτομέρειες και εμπυχώνοντας τους εκπαιδευόμενους (ατομικά ή σε ομάδες) να βρουν μια λύση στο πρόβλημα, χωρίς να επιβάλλει τη δική του άποψη ή να προβάλλει μια προαποφασισμένη λύση.

6. Πρότυπο εφαρμογής της τεχνικής επίλυσης προβλήματος

Στο πρότυπο που ακολουθεί, η εφαρμογή μεθόδου επίλυσης προβλημάτων ακολουθεί τέσσερα στάδια. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας, το χρόνο που διαθέτει ο εκπαιδευτής, το θέμα-πρόβλημα και τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Στάδιο πρώτο – Παρουσίαση του προβλήματος

Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της παρουσίασης του προβλήματος. Είναι πάντα χρήσιμο ο εκπαιδευτής να αφιερώσει αρκετή ώρα με τους εκπαιδευόμενους για να προσανατολίσει τους εκπαιδευόμενους, να λύσει τυχόν απορίες τους και γενικά να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τις διαστάσεις του προβλήματος.

Ας υποθέσουμε λοιπόν ότι οι συμμετέχοντες είναι μια ομάδα 20 ατόμων που παίρνουν μέρος σε ένα πρόγραμμα διαχείρισης των φυσικών πόρων, μια ενότητα του οποίου ασχολείται με τα βιομηχανικά απόβλητα. Μοιράζουμε το πρόβλημα στην ομάδα και αφήνουμε την ομάδα να διαβάσει το πρόβλημα το οποίο μπορεί να είναι αναφορά σε μια πραγματική κατάσταση (π.χ. ένα ζήτημα που αναφέρεται σε ένα άρθρο από μια εφημερίδα) ή σε μια υποθετική κατάσταση που όμως έχει σχέση με τη πραγματικότητα. Στην περίπτωση μας ας υποθέσουμε ότι το πρόβλημα¹ είναι το εξής:

«Κατά μήκος ενός ποταμού έχουν τις εγκαταστάσεις τους τρεις βιομηχανικές μονάδες επεξεργασίας γάλακτος και παραγωγής γαλακτοκομικών προϊόντων. Και οι τρεις βιομηχανίες ρυπαίνουν το ποτάμι αποβάλλοντας λύματα που δεν έχουν υποστεί επεξεργασία. Σε σχετικά μικρή χιλιομετρική απόσταση και πολύ κοντά στο ποτάμι βρίσκεται μια τυπική επαρχιακή κωμόπολη της οποίας ο περισσότερος πληθυσμός απασχολείται στις τρεις βιομηχανίες. Συνάμα οι κάτοικοι του χωριού χρησιμοποιούν τα νερά του ποταμού για άρδευση, ενώ το ποτάμι είναι συνδεδεμένο άμεσα με την αναψυχή και την ζωή των κατοίκων γενικότερα. Τον τελευταίο καιρό οι κάτοικοι της κοινότητας είναι ιδιαίτερα ανήσυχοι, διότι τα σημάδια της περιβαλλοντικής επιβάρυνσης του ποταμού από τα βιομηχανικά απόβλητα γίνονται συνεχώς και πιο φανερά (π.χ. ο πληθυσμός των ψαριών μειώνεται, το χρώμα των νερών αλλάζει, αναδύονται δυσάρεστες οσμές). Οι κάτοικοι με τη βοήθεια της τοπικής αυτοδιοικητικής αρχής και συμβούλων τοπικής ανάπτυξης, αποφάσισαν να συζητήσουν το θέμα με τους εκπροσώπους των βιομηχανιών, με σκοπό να μειωθεί ο όγκος των λυμάτων που ρίχνονται στο ποτάμι και να πιέσουν έτσι ώστε να επιβληθεί η επεξεργασία των λυμάτων.

Από την άλλη πλευρά η χρήση των «υπηρεσιών» του ποταμού είναι κοινή για όλους και δικαίωμα όλων και άρα κανείς δεν μπορεί να εξαιρεθεί από τη χρήση αυτή. Κάθε μία από τις βιομηχανικές μονάδες της περιοχής βρίσκεται σε σκληρό ανταγωνισμό με τις άλλες και με τις σημερινές τιμές των γαλακτοκομικών προϊόντων τα περιθώρια αύξησης του κόστους παραγωγής είναι στενά. Κάθε εβδομάδα, κάθε μονάδα έχει κέρδος

12.000 Ευρώ, αν δεν επιβαρυνθούν με κόστος επεξεργασίας των αποβλήτων τους. Επειδή ο ανταγωνισμός από μεγαλύτερες πολυεθνικές επιχειρήσεις είναι σκληρός κάθε μια από τις τρεις εταιρίες είναι πολύ σκεπτική σε σχέση με την αύξηση του κόστους παραγωγής των προϊόντων».

Στάδιο δεύτερο – Μελέτη του προβλήματος

Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να μελετήσουν το πρόβλημα σε βάθος και να αντιληφθούν τις διαστάσεις του προβλήματος που θα τους οδηγήσουν στην ανάπτυξη προτάσεων για τη λύση του. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να δουλέψουν ατομικά (αν η ομάδα είναι μικρή) ή σε ομάδες (αν η ομάδα είναι μεσαίου ή μεγάλου μεγέθους). Για να διευκολύνουμε την κατάσταση, στο στάδιο αυτό, είναι συνήθης πρακτική οι εκπαιδευόμενοι να κληθούν να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων που θα τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν την πρότασή τους. Η προετοιμασία των ερωτήσεων αυτών είναι ευθύνη του εκπαιδευτή. Επίσης, αν υπάρχει χρόνος, στο στάδιο αυτό μπορούμε να ζητήσουμε από τους εκπαιδευόμενους να ετοιμάσουν μια γραπτή ή προφορική εργασία όπου θα δίνουν την εκτίμησή τους για το πρόβλημα και τις διαφορετικές δυνατότητες που βλέπουν ως λύση. Κάθε ομάδα εφοδιάζεται και με σχετικό φάκελο στοιχείων τα οποία πρέπει να είναι όσο το δυνατόν κοντά στην πραγματικότητα ή να είναι, στην ιδανική περίπτωση, πραγματικά. Με βάση τα στοιχεία αυτά οι ομάδες θα κληθούν να διαμορφώσουν τις προτάσεις τους και να υποστηρίξουν τη θέση τους.

Στάδιο τρίτο – Συζήτηση του προβλήματος

Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της συζήτησης του προβλήματος με όλη την ομάδα. Ο σκοπός της συζήτησης με τη συμμετοχή όλων είναι να ακουστούν οι απόψεις όλων και να υπάρξει διάλογος, περαιτέρω ανάλυση του προβλήματος και αντιπαράθεση απόψεων για τη λύση του προβλήματος. Μερικές φορές είναι χρήσιμο, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν δουλέψει ατομικά, να δοθεί χρόνος και να σχηματιστούν μικρές ομάδες μελέτης και ανάλυσης πριν μαζευτεί όλη η ομάδα για να συζητήσει το πρόβλημα, για να επιλέξει με τη βοήθεια του εκπαιδευτή την τελική λύση-πρόταση. Οι μικρές ομάδες στο στάδιο αυτό δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να εκθέσουν τις απόψεις τους σε ένα μικρότερο ακροατήριο πριν απευθυνθούν σε όλη την ομάδα, κάτι που συχνά βοηθάει τους πιο διστακτικούς εκπαιδευόμενους, και αυξάνει έτσι τη συμμετοχή.

Στάδιο τέταρτο - Προτάσεις και συμπεράσματα (σύνθεση)

Το τέταρτο στάδιο είναι αυτό τη σύνθεσης, της διαμόρφωσης τελικών προτάσεων και της εξαγωγής συμπερασμάτων. Αυτό το στάδιο μπορεί να αρχίσει με την πολύ απλή ερώτηση «Τι έχουμε μάθει από το συγκεκριμένο πρόβλημα;» Το στάδιο αυτό είναι πολύ σημαντικό, αφού θα εξαχθούν συμπεράσματα τα οποία θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίσουν παρόμοια προβλήματα στο μέλλον.

Στάδιο	Ομάδα εξοικειωμένη με τη μέθοδο	Ομάδα μη-εξοικειωμένη με τη μέθοδο
Παρουσίαση του προβλήματος	1 ώρα	2 ώρες
Μελέτη του προβλήματος	2 ώρες	6 ώρες
Συζήτηση του προβλήματος	3 ώρες	4 ώρες
Προτάσεις και συμπεράσματα	1 ώρα	2 ώρες
ΣΥΝΟΛΟ	8 ώρες	14 ώρες

Πίνακας 1: Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα εφαρμογής της τεχνικής επίλυσης προβλημάτων.

Η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτή ενηλίκων, όμως η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί αρκετή προετοιμασία και από τον εκπαιδευτή, ο οποίος –όπως είναι φανερό– ξεφεύγει από τον παραδοσιακό του ρόλο και γίνεται συντονιστής μιας εκπαιδευτικής δράσης.

7. Η τεχνική του παιξίματος ρόλων (role playing)

Το παίξιμο ρόλων είναι μια από τις πιο ενεργητικές συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Η τεχνική αυτή μοιάζει με το ψυχόδραμα αλλά έχει περισσότερο εκπαιδευτικό και λιγότερο θεραπευτικό χαρακτήρα (Jarvis, 1995). Η εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής μπορεί να γίνει σε εκπαιδευόμενους κάθε επιπέδου, και βοηθάει στην απομάκρυνση

μαθησιακών εμποδίων ενισχύοντας έτσι τη μαθησιακή ικανότητα των εκπαιδευόμενων. Αυτό συμβαίνει επειδή κατά την εφαρμογή της τεχνικής γίνεται ουσιαστικά ένας άδηλος αλλά σαφής διαχωρισμός της διαδικασίας της μάθησης από τη διαδικασία της διδασκαλίας. Μπορούμε να δούμε την τεχνική και τους αντικειμενικούς στόχους της από δύο οπτικές γωνίες: του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή. Για τον εκπαιδευόμενο, το παίξιμο ρόλων είναι ένα παιχνίδι, η μαθησιακή σημασία της τεχνικής δεν είναι άμεσα κατανοητή και η συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου καθορίζεται από τον συγκεκριμένο στόχο του που δεν είναι άλλος από το να υποδυθεί με επιτυχία το ρόλο που του έχει ανατεθεί. Από την άλλη πλευρά για τον εκπαιδευτή, το παίξιμο ρόλων είναι ένας τρόπος να συντονίσει δημιουργικά την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της μιας ομάδας εκπαιδευόμενων με σκοπό να πετύχει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Tersaakyants, 1996).

8. Πρότυπο εφαρμογής της τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων

Στο πρότυπο που ακολουθεί θα χρησιμοποιήσουμε ως σενάριο την κατάσταση που παρουσιάστηκε ως πρόβλημα προς επίλυση στην παρουσίαση της προηγούμενης τεχνικής.

Στάδιο πρώτο – Παρουσίαση του σεναρίου και των ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων είναι καλό να διοργανώνεται τις ώρες της ημέρας που οι εκπαιδευόμενοι είναι συγκεντρωμένοι και μπορούν να αποδώσουν (Courau, 2000). Η εφαρμογή ξεκινά με την περιγραφή από τον εκπαιδευτή του σεναρίου και των χαρακτήρων που πρόκειται να υποδυθούν οι συμμετέχοντες καθώς και τον επιδιωκόμενο σκοπό της όλης διαδικασίας. Είναι πολύ χρήσιμο το σενάριο είτε να είναι πραγματικό είτε να στηρίζεται σε πραγματικά δεδομένα. Καλό είναι επίσης σε αυτό το στάδιο, για να εξοικειωθούν οι εκπαιδευόμενοι με την τεχνική, ο εκπαιδευτής να υποδυθεί ο ίδιος έναν χαρακτήρα, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αντιληφθούν τις απαιτήσεις και την σπουδαιότητα του ρόλου τους (Rogers, 1973).

Στάδιο δεύτερο – Κατανομή των ρόλων και προετοιμασία για την υλοποίηση

Ο εκπαιδευτής ορίζει τα μέλη της ομάδας που θα παίξουν τους διάφορους ρόλους. Η επιλογή και η κατανομή των ρόλων είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που καθορίζει και την επιτυχία της τεχνικής. Προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτής γνωρίζει ως ένα βαθμό τις προσωπικότητες των εκπαιδευόμενων, τα ενδιαφέροντά τους, τις δυνατότητές τους και τις βιωματικές εμπειρίες τους. Έτσι είναι καλό η τεχνική να μην εφαρμόζεται στην αρχή μιας εκπαιδευτικής ενότητας, όταν ο εκπαιδευτής δεν έχει ακόμα κανένα στοιχείο για την ομάδα του.

Με στόχο να εμπλακούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να γίνει καταρχήν ένας χωρισμός σε ομάδες ρόλων όπου θα γίνει η επεξεργασία του ρόλου και μέσα στις ομάδες να ανατεθεί από τον εκπαιδευτή ή από την ομάδα ένας εκπρόσωπος που τελικά θα πάρει μέρος στην παρουσίαση του ρόλου. Στο παράδειγμά μας, μπορούμε να διαμορφώσουμε ισάριθμες ομάδες από εκπαιδευόμενους αναθέτοντας σε κάθε ομάδα κάποιο συγκεκριμένο ρόλο σχετικό με το πρόβλημά μας. Οι ομάδες στο παράδειγμά μας θα μπορούσαν να είναι: α) εκπρόσωποι της βιομηχανίας ΑΛΦΑ, β) εκπρόσωποι της βιομηχανίας ΒΗΤΑ, γ) εκπρόσωποι της βιομηχανίας ΖΗΤΑ, δ) εκπρόσωποι των κατοίκων που ταυτόχρονα εργάζονται στις βιομηχανίες και ε) εκπρόσωποι των κατοίκων και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Στάδιο τρίτο – Προετοιμασία του ρόλου και «παράσταση»

Στο στάδιο αυτό δίνεται χρόνος στα άτομα ή στις ομάδες για να συζητήσουν και να προετοιμάσουν τους ρόλους. Αν πρόκειται για ατομικούς ρόλους, δηλαδή από μια ομάδα 15 εκπαιδευόμενων όπου εκπαιδευτής επιλέγει 5 που θα υποδυθούν τους ρόλους χωρίς ομαδική εργασία, τότε στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτής μπορεί να συζητήσει με την υπόλοιπη ομάδα την προβληματική κατάσταση, δηλαδή το σενάριο.

Οι εκπαιδευόμενοι επιστρέφουν και υλοποιείται η «παράσταση» εφόσον έχει προκαθοριστεί και ο χρόνος της (10-15 λεπτά είναι συνήθως αρκετά). Ο εκπαιδευτής καλό είναι να μην παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Courau, 2000). Επίσης ο εκπαιδευτής θα πρέπει να σταματήσει το παιχνίδι όταν έχουν κατά τη γνώμη του επιτευχθεί οι στόχοι και πριν αυτό αρχίσει να γίνεται βαρετό ή μη αποτελεσματικό (Ανδρουλιδάκης, 1995).

Στάδιο τέταρτο – Ανάλυση και συζήτηση του παιχνιδιού

Στο στάδιο αυτό γίνεται συζήτηση με όλη την ομάδα πάνω στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευόμενοι που υποδύθηκαν τους ρόλους. Η ανάλυση και η συζήτηση θα γίνει πιο εύκολα, αν ο εκπαιδευτής έχει ορίσει με σαφήνεια τους στόχους της όλης άσκησης. Στο παράδειγμά μας ο στόχος θα μπορούσε να είναι να πεισθούν μέσα από τον διάλογο οι εκπρόσωποι των βιομηχανιών να ξεκινήσουν τη διαδικασία επεξεργασίας των αποβλήτων τους.

Στο χρονοδιάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζουμε πώς μπορεί να εφαρμοστεί το παιχνίδι ρόλων σε διάρκεια 2 ωρών, ως τμήμα μιας μεγαλύτερης εκπαιδευτικής ενότητας.

Στάδιο	Χρονική κατανομή
Παρουσίαση του σεναρίου και των ρόλων	30 λεπτά
Κατανομή των ρόλων και προετοιμασία για υλοποίηση	20 λεπτά
Προετοιμασία του ρόλου και "παράσταση"	40 λεπτά
Ανάλυση και συζήτηση του παιχνιδιού	30 λεπτά
ΣΥΝΟΛΟ	2 ώρες

Πίνακας 2: Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του παιχνιδιού ρόλων.

Η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων είναι πολύ χρήσιμη όμως μπορεί να παρουσιαστούν και προβλήματα, όπως η άρνηση κάποιου ή κάποιων μελών της ομάδας να παίξουν έναν συγκεκριμένο ρόλο. Σε αυτή την περίπτωση είναι σοφό από τον εκπαιδευτή να αφήσει τους εκπαιδευόμενους να ανταποκριθούν στις επιταγές του ρόλου, όπως αυτοί αισθάνονται, έτσι ώστε να μην προκληθεί αμηχανία (Jarvis, 1995). Η τεχνική αυτή επίσης είναι λίγο δύσκολη σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση της επιτυχίας των μαθησιακών στόχων. Επίσης μια καλή συμβουλή είναι η συγκεκριμένη τεχνική να μην χρησιμοποιείται, όταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι σύνθετοι (και κατά συνέπεια οι ρόλοι πιο απαιτητικοί), γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να καταστραφεί όλη η μαθησιακή διαδικασία λόγω άστοχης διανομής και ανεπάρκειας απόδοσης των ρόλων (Stock, 1971).

9. Συμπεράσματα

Τόσο η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων όσο και η τεχνική του παιξίματος ρόλων εμφανίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους, γιατί είναι ιδιαίτερα απαιτητικές από τον εκπαιδευτή. Όμως στην περίπτωση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής περιβαλλοντικής κατάρτισης μοιάζει να είναι από τα καταλληλότερα εργαλεία, αν πραγματικά επιθυμούμε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να μπορέσουν στο άμεσο μέλλον να γίνουν φορείς ουσιαστικής αλλαγής. Η φύση άλλωστε των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι τέτοια που η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μπορεί να φανεί περισσότερο χρήσιμη από την όποια απλή ή σύνθετη τεχνική κατάρτιση απαιτείται για να αντιμετωπιστούν τα διάφορα προβλήματα.

Σημειώσεις

1. Το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι κατασκευασμένο από τους συγγραφείς, βασίζεται όμως σε καταστάσεις που βιώνουν αρκετές κοινότητες που ζουν κοντά σε βιομηχανικές ζώνες.

Βιβλιογραφία

- Ανδρουλιδάκης Σ., Δώδεκα τρόποι για να διδάξεις ενήλικες σε ομάδες, Σχολή Τεχνολογίας Γεωπονίας, Τμήμα Διοίκησης Γεωργικών Εκμεταλλεύσεων, Εργαστήριο Γεωργικών Εφαρμογών, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, 1995.
- Γκλαβάς Σ., Μπερερής Π., *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Εγχειρίδιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Υ.Π.Ε.Π.Θ – UNESCO, Αθήνα, 1992.
- Clover D., *From Words to Action: Environmental Adult Education*, CONFINTEA V Background Papers, UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1997.
- Courau S., *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενήλικων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Επιλέγουμε ένα πιο οικολογικό μέλλον. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και το περιβάλλον*, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2002.
- Goffin L., Boniver M., «La perspective environnementale en pédagogie», *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, Tome 44, No 179, 1982, pp 77-95.
- I.U.C.N., *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*, Carson City, Nevada, 1970.
- Jarvis P., *Adult and Continuing Education*, Routledge, London, 1995.
- Κουλαουζίδης, Γ., Εκπαιδευτικές τεχνικές στο θεματικό πεδίο «περιβάλλον», Στο Κόκκος Α (επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών*, Κεφάλαιο 5, Παράρτημα Α, Ενότητα 8, Υπουργείο Εργασίας – ΕΚΕΠΙΣ, σελ. 1-18, Αθήνα, 2003.
- Lansdale B.M., *Cultivating Inspired Leaders*, Kumarian Press, 2000.
- Ο' Donoghue R., Janse van Rensburg U., *Environments and Methods*, Howick: Share-Net, 1995.
- Παπαδημητρίου Β., «Προβληματισμοί γύρω από τη περιβαλλοντική εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 44, 1989, σελ. 57-62.
- Rogers J., *Adults in Education*, BBC, London, 1973.
- Stock A., «Role-playing and simulation techniques», *Teaching Techniques in Adult Education* (eds. Stephens, M., Roderick G.), Newton Abbot: David and Charles, pp 94-96, 1971.
- Tersaakyants G., «Role Playing in Accelerative Teaching», *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, Volume 21, Issue 3-4, 1996, pp. 3-22.
- UNESCO, *Adult Environmental Education*, Institute for Education, Hamburg, 1999.
- U.S. - E.P.A., *Building Capacity: From Transferring to Transforming*, US EPA/ Cooperative Extension Partnerships, No. 7, 2000.
- Φλογαΐτη Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- Φραγκούλης Ι., *Διερεύνηση αντιλήψεων ανέργων καταρτιζόμενων σχετικά με την αποτελεσματική εφαρμογή τη Περιβαλλοντικής Αγωγής στο πλαίσιο της λειτουργίας των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης*, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πειραιάς, 2005 (υπό έκδοση).



Το βήμα των σπουδαστών

Η κατά λόγον πνευματικότητα και η πιθανότητα κοινής συμμετοχής στη μυστική εμπειρία του Πλωτίνου

Κατέλης Βίγκλας*

Περίληψη

Ο φιλόσοφος Πλωτίνος του 3ου αι. μ.Χ. συνέδεσε μία προσωπική εμπειρία που είχε (4 φορές) κατά τη διάρκεια της ζωής του με το αναλυτικό φιλοσοφικό του σύστημα. Το σύστημά του συγκροτείται από την ιεραρχία των τριών υποστάσεων Εν-Νους-Ψυχή και τη δυνατότητα επιστροφής της ψυχής στην πηγή της, το Έν. Το ερώτημα που τίθεται είναι: μπορεί να γίνει κοινωνίσιμη η μυστική εμπειρία και από άλλους ανθρώπους ή είναι ένα υποκειμενικό εσωτερικό συμβάν; Εκτός του πλαισίου της πνευματικής αναγωγής είναι δυνατή, τόσο δια της προπαιδευτικής αξίας του έργου του, τις Έννεάδες, όσο και χάρη στη συγκεκριμένη διαμεσολαβητική λειτουργία του λόγου.

1. Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί θα προσπαθήσουμε να δείξουμε πως η διασύνδεση του μυστικισμού με τον ορθολογισμό στο έργο του φιλοσόφου Πλωτίνου στηρίζεται σε στοιχεία τα οποία δεν είναι κατ' ανάγκην αντίθετα, αλλά συμπλέκονται αποφασιστικά, ώστε να επιτραπεί μία επιμέρους και σχετική δυνατότητα κοινής συμμετοχής στη μυστική εμπει-

* Ο Κατέλης Βίγκλας είναι Υποψήφιος Διδάκτωρ Φιλοσοφίας στο ΑΠΘ.

ρία. Ο Πλωτίνος συνενώνει και επεξεργάζεται ολόκληρη την προηγούμενη κληρονομιά της ελληνικής φιλοσοφίας. Το φιλοσοφικό του σύστημα στηρίχτηκε στη μυστική προσωπική εμπειρία του ίδιου του φιλοσόφου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτό στερείται μίας συνεκτικής και ουσιαστικής δομής. Όσον αφορά τη σύγκριση με το Χριστιανισμό, η Πλωτινική φιλοσοφία δεν δέχεται την μεσολάβηση της Θείας Χάρης, το δράμα της απολυτρώσεως και την γενναιοδωρία του Θεού προς τα δημιουργήματά του.

Βέβαια, σχετικά με το προκείμενο ζήτημα, το θέμα είναι ότι κατά τον Πλωτίνο δεν χρειάζεται η συμμετοχή σε μυστήρια, ούτε χρησιμοποιούνται ιδιαίτερες τεχνικές για το κατόρθωμα της έκστασης. Έτσι, ενώ από την πλευρά του Χριστιανισμού η κοινωνισιμότητα της μυστικής εμπειρίας διασφαλίζεται από την συμμετοχή των πιστών στις τελετές, κάτι παρόμοιο δεν δέχεται ο ίδιος ο Πλωτίνος, παρά την έμφαση που οι συνεχιστές της φιλοσοφίας του, δηλαδή οι μεταγενέστεροι Νεοπλατωνικοί, έδωσαν στη θεουργία και τη μαγεία. Μόνο το στοιχείο του Λόγου –με την έννοια του «κοινού λόγου» του Ηράκλειτου– μπορεί να σταθεί ως εχέγγυο της εν μέρει και σχετικής μεταδοσιμότητας της μυστικής εμπειρίας του Πλωτίνου. Για τον Πλωτίνο, βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για την *unio mystica* αποτελεί ο μεταφυσικός έρωας, ο οποίος στρέφεται πρωταρχικά και κύρια στο ίδιο το Αγαθό.

Επίσης, το κυριότερο μέσο που κατέχει και φέρει ο κάθε άνθρωπος ώστε να πετύχει την ένωση με το Έν ή το Αγαθό ή το Θεό είναι η κατά λόγον πνευματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι παρόλο που ο Λόγος γίνεται μυστηριώδης και αινιγματικός στο επίπεδο του Ενός, το ακραίο σημείο της μυστικής ένωσης, δεν σημαίνει ότι ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δεν είναι απαραίτητος για την πνευματική αναγωγή. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Λόγου, βοηθά την υπόσταση του Νου να αντικρίσει το Έν, την Ψυχή να αντικρίσει το Νου και έτσι να παράγει την ύλη. Κατά την ανοδική πορεία πάλι ο λόγος εδρεύοντας στο επίπεδο της Ψυχής τη βοηθά αυτή, όπως και τις ατομικές ψυχές, ώστε να θεαθούν το επίπεδο του Νου και κατόπιν να ανέλθουν έως το κατώφλι του Αγαθού. Εκεί στο σημείο προσέγγισης με την υπέρτατη αρχή και αιτία των πάντων, το θέαμα και η επαφή είναι δύσκολο να περιγραφούν με λόγια. Παρόλ' αυτά μας διασώθηκαν οι περιγραφές σε λόγια πολλών μυστικών από όλα τα σημεία της γης που αφορούν την κατάσταση της μυστικής εμπειρίας. Σε τελευταία ανάλυση, λοιπόν, η άμεση μυστική εμπειρία, υποβοηθούμενη από τον λόγο και τη λογική, μπορεί να προκληθεί σε όσους θελήσουν να ακολουθήσουν το μονοπάτι των μυστικών.

2. Το φιλοσοφικό σύστημα του Πλωτίνου και η μυστική εμπειρία

Είναι γεγονός ότι κατά τον 3ο αι. μ.Χ., μία εποχή ισχυρού κλυδωνισμού και κρίσης για την Ρωμαϊκή κοινωνία, όταν ο αρχαίος κόσμος βάδιζε προς το τέλος του, παρουσιάζεται η ανάπτυξη φιλοσοφικών αληθειών με θρησκευτικό περίβλημα. Στην εποχή της Ύστερης Αρχαιότητας, θα συνδεθούν στενά η φιλοσοφία με τη θεολογία, οι οποίες θα παραμείνουν ενωμένες καθ' όλη τη διάρκεια του Μεσαίωνα. Ήδη στο έργο του Αριστοτέλη, *Μετά τα Φυσικά*, βιβλίο Λ, γίνεται αναφορά στην «πρώτη φιλοσοφία» η οποία ονομάζεται θεολογία.

Φυσικά, η εξ αποκαλύψεως θρησκεία της ιουδαϊκής σκέψης θα συσχετιστεί με την ελληνική φιλοσοφική παράδοση και στο έργο του Φίλωνα του Αλεξανδρινού¹. Είναι όμως στα γραπτά του ιδρυτή του Νεοπλατωνισμού, φιλοσόφου Πλωτίνου, τα οποία μας διέσωσε ο μαθητής του Πορφύριος, κατατάσσοντάς τα σε 9 βιβλία των 6 πραγματειών το καθένα, τις ονομαζόμενες *Έννεάδες*, όπου παρουσιάζεται η αρχαιοελληνική φιλοσοφία σε όλη της την ισχύ. Στις *Έννεάδες* κληροδοτούνται 800 χρόνια αρχαιοελληνικής φιλοσοφίας. Ο Πλατωνισμός, ο Αριστοτελισμός, οι Επικούρειοι, οι Στωϊκοί, οι Σκεπτικοί, οι εκπρόσωποι του Μέσου Πλατωνισμού, οι Νεο-πυθαγόρειοι, οι Νέοι-αριστοτελικοί κρίνονται και αναλύονται στο έργο του Πλωτίνου με ιδιαίτερη οξύνοια.

Ο Πλωτίνος στην πραγματεία του *Πρός τους Γνωστικούς* κατακρίνει το Γνωστικισμό της εποχής του για την έλλειψη κατανόησης του Πλατωνισμού, άρα μπορούμε να υποθέσουμε και για μία μορφή υποτυπώδους ορθολογισμού που περιέχει αυτό το κίνημα². Έτσι, τουλάχιστον για τον ίδιο, αυτός είναι ο πρώτος που θα παρουσιάσει μία πλήρη προσπάθεια σύνδεσης του μυστικού και του ορθολογικού τρόπου σκέψης. Η νεοπλατωνική και μυστική οδός του βιώματος μίας μυστικής εμπειρίας θα αποτελέσει τη βάση του ελληνικού στοχασμού για τους επόμενους αιώνες. Στο φιλοσοφικό σύστημα του Πλωτίνου η ανάπτυξη της μυστικής και ορθολογικής σκέψης βρίσκει μία ρωμαλέα έκφραση. Ωστόσο, οι παλιότεροι ιστορικοί φιλοσοφίας συχνά τόνιζαν την αποδυνάμωση της ελληνικής φιλοσοφίας έπειτα από τον Πλωτίνο, επειδή, πρώτον, οι κυριότεροι νεοπλατωνικοί που ακολουθούν, όπως ο Πορφύριος, ο Ιάμβλιχος, ο Πρόκλος και ο Δαμάσκιος κάνουν σταδιακά ολοένα και μεγαλύτερη χρήση της θεουργίας, της μαγείας και άλλων τελετουργιών και, δεύτερον, η άνοδος του Χριστιανισμού επισκιάζει ή αφομοιώνει κάθε άλλη ιδεολογική τάση. Όταν μάλιστα ο Ιουστινιανός το 529 μ.Χ. έκλεισε την Πλατωνι-

κή Ακαδημία των Αθηνών, τότε οριστικά πλέον η καθαυτό παγανιστική φιλοσοφία έφτασε στο τέλος της. Παρά τις γενικές ιστορικές κρίσεις για την παρακμή, το λυκόφως κ.α. της ελληνικής φιλοσοφίας, διαπιστώνουμε αλληλεπίδραση του Νεοπλατωνισμού, του Χριστιανισμού και των μυστηριακών θρησκειών. Η επιρροή του Νεοπλατωνισμού ακόμη θα συνεχιστεί, όχι μόνο πάνω στην Πατερική σκέψη, αλλά και πάνω στη Βυζαντινή Φιλοσοφία από τον 9ο έως τον 15ο αι.

Είναι εκπληκτικό πώς ένας αμιγής φιλόσοφος, όπως ο Πλωτίνος, θα εισάγει θρησκευτικά, κυρίως παγανιστικά στοιχεία στο έργο του, που όμως βρίσκονται κάτω από τη σκέπη μίας μονιστικής και κατ' ουσία μονοθεϊστικής φιλοσοφίας με θεολογικό προσανατολισμό. Η φιλοσοφία του είναι μονιστική, εφόσον ολόκληρο το υπαρκτό προκύπτει από μία αυθύπαρκτη αρχή ή υπόσταση, το Έν ή το Αγαθό ή ο Θεός. Από την αρχή αυτή ξεδιπλώνεται, με τη διαδικασία της απορροής ή προόδου, η ιεραρχία των υπόλοιπων υποστάσεων. Κάτω από το Έν υπάρχει ο Νους, στον οποίο η ενότητα από την πολλαπλότητα δεν διαχωρίζονται, ενώ στο επίπεδο της Ψυχής η ενότητα είναι διακριτή από την πολλαπλότητα. Κατά την διαδικασία της απορροής, η ανώτερη υπόσταση γεννά την κατώτερη έως ότου παραχθεί ο υλικός κόσμος, δηλαδή το σύνολο των αισθητών όντων. Εκεί ακριβώς που η παγκόσμια ή καθολική υπόσταση της Ψυχής δια των λόγων των όντων παράγει την ύλη, ο φιλοσοφικός μονισμός φαίνεται να μετατρέπεται σε μεταφυσικό δυϊσμό, αφού η ύλη ορίζεται ως η στέρηση της μορφής και του αγαθού και ταυτίζεται με το κακό. Έτσι το Έν ή Αγαθό, που, βέβαια, είναι κυρίαρχο και αποτελεί τον ποθητό στόχο όλων των έμψυχων όντων, αντιπαρατίθεται με τον έτερο πόλο της ιεραρχίας των υποστάσεων, την χωρίς ποιότητα και άμορφη ύλη. Ας σημειωθεί όμως ότι, λόγω της κατώτατης θέσης της ύλης, δεν αποδίδεται σε αυτήν το όνομα της υπόστασης.

Στο Πλωτινικό σύστημα ενέχεται και η αντίρροπη κίνηση σε σχέση με την κίνηση της απορροής των υποστάσεων: η οδός της επιστροφής στο Έν με αποκορύφωμα τη μυστική εμπειρία. Παρουσιάζεται το ταξίδι της ατομικής ψυχής προς το Θεό, στο οποίο οι άνθρωποι της εποχής του Πλωτίνου πίστεψαν ότι βρήκαν ανάπαυση και λύτρωση από την ψυχολογική και μεταφυσική αγωνία τους. Φυσικά, η μυστική εμπειρία είναι μία ευρεία έννοια, η οποία στην περιοχή της φιλοσοφίας έλκει την καταγωγή της από την παράδοση του Πλατωνισμού, όπως φαίνεται από την Ζ' *Επιστολή* του Πλάτωνος που αναφέρεται στον αιφνίδιο φωτισμό (έξαίφνης, οϊον από πυρός πηδῆσαντος ἐξαφθὲν φῶς, ἐν τῇ ψυχῇ γενόμενον αὐτὸ ἑαυτὸ ἤδη τρέφει)³ και στην άμεση θέα, η οποία συνιστούσε τον τελικό στόχο της πλα-

τωνικής και αριστοτελικής θεωρητικής ζωής (*vita contemplativa*). Ο Πλωτίνος είναι πάντως αυτός που πρώτος θα χρησιμοποιήσει τον όρο «ἐκστασις» για να περιγράψει τη μυστική εμπειρία⁴. Η λέξη ἐκστασις σήμαινε κυριολεκτικά τη μετατόπιση από την οικεία θέση, την απομάκρυνση⁵. Στην VI. 9. 11.12 δίνεται ο διάσημος ορισμός της ἐκστασης: «ἐκστασις καὶ ἄπλωσις καὶ ἐπίδοσις αὐτοῦ καὶ ἔφεσις πρὸς ἀφὴν καὶ στάσις καὶ περινόησις πρὸς ἐφαρμογὴν». Η μυστική ἐκσταση αποτελεί τον ἐσχάτο αναβαθμὸ της μυστικής ἐνωσης (*unio mystica*), όταν ο ἄνθρωπος οικειοποιεῖται το ἀνοίκειο, την ἀπόλυτη ετερότητα. Η μυστική εμπειρία κατὰ τον Πλωτῖνο εἶναι το μυστηριώδες καὶ γοητευτικὸ γεγονός της ταύτισης με τον Ἐν⁶.

Ποῖος εἶναι ὁμῶς ο τρόπος καὶ ἡ μέθοδος για να προχωρήσει κανεῖς στη θέα της «ἀσύλληπτης ομορφιάς» του Ἐνός; Ο Πλωτῖνος χρησιμοποιεῖ μερικές φορές τὴ γλῶσσα των μυστηρίων: «οἷον ἐνδὸν ἐν ἁγίοις ἱεροῖς μένον οὐδὲ προῖον εἰς τὸ ἔξω ἵνα τις καὶ βέβηλος ἴδῃ; Ἴτω δὴ καὶ συνεπέσθω εἰς τὸ εἶσω ὃ δυνάμενος ἔξω καταλιπὼν ὅψιν ὁμμάτων μὴδ' ἐπιστρέφων αὐτὸν εἰς τὰς προτέρας ἀγλαΐας σωμάτων»⁷. Η βίωση της μυστικής εμπειρίας εἶναι σαν να εἰσέρχεται κανεῖς μέσα στα ἅγια του ἱεροῦ, καὶ να βλέπει αὐτὴν τὴν ωραιότητα, ἡ ὁποία δεν πρέπει να ἐξέλθει ἀπὸ τὸ ἱερό για να μην τὴν δεῖ κανεῖς βέβηλος. Δεν ἀφορᾷ λοιπὸν παρὰ τους μνημένους, που προχωροῦν στα στάδια της μνήσεως καὶ ἀποσύρονται στα ἐνδότερα του ἱεροῦ καὶ του εαυτοῦ τους, ἀφήνοντας ἔξω τὴν ὄραση των ματιῶν καὶ ἐγκαταλείποντας τὴ θέα των αἰσθητῶν. Τὴ θέα των αἰσθητῶν οφείλει κανεῖς να τὴν ἐγκαταλείψει «γνότας ὥς εἰσιν εἰκόνες καὶ ἴχνη καὶ σκιαί φεύγειν πρὸς ἐκεῖνο οὐ ταῦτα εἰκόνες»⁸.

Ἀλλὰ καὶ σε ἄλλα σημεία ο Πλωτῖνος ἀναφέρεται στους συμβολισμοὺς των μυστηρίων, θέλοντας να περιγράψει τὴν αἰφνίδια παρουσία του Ἐνός στην ψυχὴ. Η προσταγή που δινόταν στους μνημένους, σύμφωνα με τὴν ὁποία δεν ἔπρεπε να ἀποκαλυφτεῖ τίποτα στους ἀμήτους, συνεχίζεται στην πλωτινική φιλοσοφία ἐκφράζοντας με αὐτὸν τὸν τρόπο τὸ ἄρρητο της υπέρτατης θέας. Οἱ εἰκόνες που ἀναφέρονται στις τελετές εἶναι πολυάριθμες στο κείμενο των Ἐννεάδων. Η ψυχὴ γεμίζει ἐνθουσιασμό καθὼς προχωρᾷ στο ἱερό. Παρουσιάζεται, ἐπίσης, ἡ μυστηριακὴ εἰκόνα της ἀπογύμνωσης που συμβολίζει τὴν κάθαρση: «ἐφέτον μὲν γὰρ ὥς ἀγαθὸν καὶ ἡ ἔφεσις πρὸς τοῦτο, τεύξις δὲ αὐτοῦ ἀναβαίνουσι πρὸς τὸ ἄνω καὶ ἐπιστραφεῖσι καὶ ἀποδυομένοις ἃ καταβαίνοντες ἡμφιέσμεθα οἷον ἐπὶ τὰ ἅγια τῶν ἱερῶν τοῖς ἀνιούσι καθάρσεις τε καὶ ἱματίων ἀποθέσεις τῶν πρὶν καὶ τὸ γυμνοῖς ἀνιέναι»⁹.

Εἶναι σημαντικό να τονιστεῖ αὐτός ο παραλληλισμὸς της μυστικής εμπειρίας του Πλωτῖνου με τα μυστήρια της εποχῆς του, γιατί ἔτσι ἀνα-

κύπτει το θέμα του μικρού αριθμού ανθρώπων που μπορούσαν να πραγματοποιήσουν την έκσταση, καθώς τα μυστήρια στην ύστερη αρχαιότητα αφορούσαν κυρίως μία ελίτ. Συχνά στο κείμενο των *Ἐννεάδων* απαντώνται μεταφορές παρμένες από τη ζωή των πιστών μέσα στις μυστηριακές θρησκείες. Όμως, η σύνδεση αυτή περιορίζεται στις εικόνες και τα σύμβολα, καθώς ο ίδιος ο Πλωτίνος δεν συνδέει την φιλοσοφία του με την ανάγκη χρήσης θρησκευτικών πρακτικών. Το κοινό λοιπόν στοιχείο μυστηρίων¹⁰ και Πλωτίνου είναι ότι η μυστική εμπειρία παρουσιάζει έναν αριστοκρατικό χαρακτήρα.

Η θέα του Απολύτου, δηλαδή του Ενός, και μέσα από αυτήν η ένωση – όχι η πλατωνική ομοίωση – με το θείο συνίσταται σε μία φυγή «φίλην ἐς πατρίδα». Η ένωση κατορθώνεται με την κάθαρση και τον φωτισμό ώστε να έρθει η υπέρβαση και η εγκατάλειψη των αισθητών όντων: «πῶς ἂν τοῦτο γένοιτο; Ἄφελε πάντα»¹¹. Ο τελικός σκοπός αυτής της μεθόδου αποκαλύπτεται επίσης με την τελευταία έκφραση των *Ἐννεάδων*: «φυγή μόνου πρὸς μόνον». Η θέα όμως του Αγαθού και η μυστική ένωση με το θείο προϋποθέτει μακρόχρονη άσκηση και κάθαρση της ψυχής. Με την άσκηση αυτή εννοείται η εφαρμογή κυρίως των τεσσάρων πλατωνικών αρετών (φρόνηση, σωφροσύνη, δικαιοσύνη, ανδρεία).

Επίσης, στην *Ἐννεάδα* I.3 αναφέρονται και αναλύονται οι τέσσερις ανθρώπινοι τύποι της διαλεκτικής πορείας που οδηγεί στο Έν: ο μουσικός, ο ερωτικός, ο φιλόσοφος και τέλος ο διαλεκτικός. Με τη διαλεκτική διαδικασία το πνεύμα ανέρχεται τις βαθμίδες που το χωρίζουν από το Έν. Ακόμη, για την προετοιμασία της ανύψωσης της ψυχής προϋποτίθεται ο έρως του Καλού, δηλαδή του Ωραίου, που εδρεύει στο Έν, ο οποίος είναι εγγενής στην ψυχή: «ἔρως ὁ τῆς ψυχῆς σύμφυτος»¹². Το Αγαθό αποτελεί τον πραγματικό πόθο όλων των όντων και το πιο εράσμιο αντικείμενο κατ' ανάγκη για όλα τα πράγματα: «πάντα ὀρέγεται αὐτοῦ... φύσεως ἀνάγκη»¹³.

Τί βιώνει όμως η ψυχή κατά τη μυστική εμπειρία; «Καί ἐστὶν ἐκείνη μὲν ἡ θέα νοῦ ἔμφρονος, αὕτη δὲ νοῦς ἐρῶν, ὅταν ἄφρων γένηται **μεθυσθεὶς τοῦ νέκταρος**: τότε ἐρῶν γίνεται ἀπλωθεὶς εἰς εὐπάθειαν τῷ κόρῳ καὶ ἐστὶν αὐτῶν μεθύειν βέλτιον ἢ σεμνοτέρῳ εἶναι τοιαύτης μέθης»¹⁴. Η κατάσταση της μυστικής **εμπειρίας παρομοιάζεται με ένα είδος μεθυσίου από νέκταρ, το οποίο είναι καλύτερο από τη νηφαλιότητα**. Χαρακτηριστικές είναι **επίσης οι εικόνες του φωτός το οποίο γεμίζει τους οφθαλμούς της ψυχής κατά την τελική βαθμίδα της ένωσης με το Θεό**. «Καὶ μέχρι τοῦ παιδαγωγηθεὶς καὶ ἐν καλῷ ἰδρυθεὶς, ἐν ᾧ μὲν ἐστὶ, μέχρι τούτου νοεῖ, ἐξενεχθεὶς δὲ τῷ αὐτοῦ τοῦ νοῦ οἶον κύματι καὶ ὑποῦ ὑπὲρ αὐτοῦ οἶον οἰδῆσαντο

ἄρθεις εἰσείδεν ἐξαίφνης οὐκ ἰδὼν ὅπως, ἀλλ' αὐτὸ τὸ φῶς τὸ ὄραμα ἦν. Οὐ γὰρ ἦν ἐν ἐκείνῳ τὸ μὲν ὁρώμενον, τὸ δὲ φῶς αὐτοῦ, οὐδὲ νοῦς καὶ νοούμενον, ἀλλ' αὐγὴ γεννώσα ταῦτα...»¹⁵. Ἡ ταύτιση του ὁρώντος με το ὁρώμενο, του υποκειμένου με το αντικείμενο, της ψυχῆς με το Ἐν, γίνεται μέσα σε μία πληρότητα φωτός, όπου δεν υπάρχει πλέον πράγμα που φαίνεται και φως που το παρουσιάζει, οὔτε νους και νοητό ως διαχωρισμένα πράγματα, ἀλλὰ υφίσταται μόνο η ἴδια η ἀκτινοβολία που γέννησε τον κόσμο. Το φως τότε ταυτίζεται με το ἴδιο το ὄραμα.

Ἡ μουσικὴ ἐμπειρία και η μουσικὴ ἔνωση ἀποτελεῖ την τελικὴ μορφή της ἀνύψωσης της ψυχῆς και της ἐφeseῖς της για το Ἀγαθό. Ἀκόμη και ο λόγος ἐκεῖ σωπαίνει, ἀφοῦ αὐτός θα ἦταν στην περίπτωση αὐτὴ μία ἀκόμη ετερότητα που θα κατέλυε την ἐνότητα και θα ματαίωνε την ἔνωση με το Θεῖο. Ο λόγος, ἀκόμη και η θεά, σταματοῦν σε ἓνα σημεῖο πριν την ἀνοδο της ψυχῆς στο Ἀγαθό. Ἡ ἔνωση εἶναι ἓνα θέαμα «δύσφραστον...πῶς γὰρ ἂν ἀπαγγεῖλειέ τις ὡς ἕτερον, οὐκ ἰδὼν ἐκεῖνο, ὅτε ἐθεᾶτο, ἕτερον, ἀλλὰ ἐν πρὸς ἑαυτόν;»¹⁶. Ἡ κατάσταση της μουσικῆς ἔνωσης δεν ἔχει λοιπὸν τίποτε το διανοητικό. Συνίσταται μερικὲς φορές στην παρουσία του Θεοῦ στα ἀνθρώπινα υποκείμενα: «καὶ τότε χρῆ νομίζειν **παρεῖναι**, ὅταν ὥσπερ θεὸς ἄλλος εἰς οἶκον καλοῦντός τινος ἐλθὼν φωτίσῃ»¹⁷.

Ὅπως γίνεται λοιπὸν σαφές, η ἐννοια της ἐμπειρίας που ἀφορὰ τον Πλωτῖνο δεν ἔχει σχέση με τις αἰσθήσεις και τη γνώση των αἰσθητῶν πραγμάτων, ἀλλὰ συνιστᾷ ἓνα βίωμα των υπεραἰσθητῶν οντοτήτων. Πρόκειται για μία ἐμπειρία, λοιπὸν, που δεν συμπεριλαμβάνει το σύνολο των αντικειμένων, φαινομένων και γεγονότων που βρίσκονται ἔξω ἀπὸ το υποκείμενο, ἀλλὰ ἀναφέρεται στο ἐσωτερικὸ ψυχοπνευματικὸ του βίωμα. Ἐπίσης, η λέξη ἐμπειρία στο πλαίσιο των συμφραζομένων της φιλοσοφίας του Πλωτίνου διαφέρει ἀπὸ την χρῆση του ὅρου «ἐκκλησιαστικὴ ἐμπειρία», ὅταν αὐτὴ η τελευταία ἀναφέρεται στην κριτικὴ της μεταφυσικῆς των υπερβατικῶν ὄντων. Ὅταν δηλαδὴ η συμμετοχὴ στις ἐκκλησιαστικὲς ἐκδηλώσεις ἐξαντλεῖται στο τυπικὸ της λατρείας. Ἡ ἐκκλησιαστικὴ ἐμπειρία ἐνέχει την ἐννοια της κοινωνισιμότητας, δηλαδὴ της ευρύτερης συμμετοχῆς στα μυστήρια και τις θρησκευτικὲς τελετές. Ἡ μουσικὴ ἐμπειρία στο ἔργο του Πλωτίνου εἶναι μακριὰ ἀπὸ κάθε θρησκευτικὴ πρακτικὴ και η συμμετοχὴ σε αὐτὴ γίνεται δυνατὴ ἔπειτα ἀπὸ μία ἀσκησι δια του λόγου, συνιστώντας δηλαδὴ την κορύφωση τῆς κατὰ λόγον πνευματικότητας.

3 Σύγκριση με τον Χριστιανισμό και η σημασία των «ἀφροδισίων»

Στο έργο του Πλωτίνου συνδέονται στενά ο μυστικισμός με τη φιλοσοφία, αλλά βέβαια γενικά, η μυστικιστική θεώρηση των πραγμάτων αφορά κυρίως στο θρησκευτικό, θεολογικό και στα νεότερα χρόνια στο λογοτεχνικό επίπεδο. Όπως παρατηρεί ο Eric Robertson Dodds, δεινός μελετητής του Νεοπλατωνισμού και ιστορικός της περιόδου, ενώ οι Έννεάδες αποτελούνται από 6 ολόκληρα βιβλία, μόνο 30 σελίδες είναι αυτές όπου περιγράφεται καθεαυτή η μυστική εμπειρία¹⁸. Τούτο οφείλεται ίσως στο χαρακτήρα του άρρητου αυτής της κατάστασης και στη δυσκολία μεταδοσιμότητάς της. Όμως εάν είναι έτσι, μήπως πρόκειται για ένα καθαρά ατομικό συμβάν, που δεν πρέπει να αφορά άλλους ανθρώπους; Σίγουρα, εάν το συμβάν ή βίωμα αυτό ενταχθεί στην οπτική της θρησκευτικότητας, τότε περνάμε στην έννοια της θρησκευτικής εμπειρίας, όπως αναλύθηκε π.χ. στις αρχές του 20ού αι. από τον William James στο έργο του *The Varieties of Religious Experience* ή λίγο αργότερα από τον Rudolf Otto στο καθοριστικό μελέτημα *Das Heilige*¹⁹. Έτσι, μέσα στο πλαίσιο του Χριστιανισμού, η εμπειρία της ένωσης με το Θείο, όπως ονομάστηκε, αφορά τους πιστούς Χριστιανούς. Βέβαια, και πριν τον Πλωτίνο υπήρχαν χριστιανικές αναφορές στη μυστική εμπειρία, όπως του Ωριγένη, του Ιουστίνου, του Ειρηναίου και του Κλήμη του Αλεξανδρινού, αλλά, εάν εξαιρέσουμε εν μέρει τον Ωριγένη, κανείς από αυτούς δεν αναφέρεται στη δυνατότητα μυστικής ένωσης με το Θεό κατά τη διάρκεια της ζωής πριν το θάνατο. Έτσι, ως πρώτος χριστιανός μυστικός πρέπει να θεωρηθεί ο Γρηγόριος Νύσσης περίπου έναν αιώνα μετά τον Πλωτίνο, ενώ ιδιαίτερη επιρροή του νεοπλατωνικού μυστικού ρεύματος ασκήθηκε και πάνω στον ιερό Αυγουστίνο, για να φτάσει έως τον ησυχασμό του 14ου αι. Ο Βυζαντινός μυστικισμός, όπως και ο Μεσαιωνικός κόσμος της Δύσης, επηρεάστηκαν βέβαια κυρίως από τα γραπτά του Ψευδο-Διονύσιου Αρεοπαγίτη του 5ου αι. –πιθανόν μαθητή του Πρόκλου–, αφού το Αρεοπαγιτικό corpus μεταφράστηκε στα λατινικά από τον Ιωάννη Σκώτο Εριγένη (ο οποίος είναι γνωστός κυρίως για το έργο *De Divisione Naturae*) μαζί με τα σχόλια σε αυτό του Αγ. Μάξιμου Ομολογητή.

Το ερώτημα πού τίθεται όμως είναι: το μυστικιστικό ρεύμα, όπως μορφοποιήθηκε στην περίπτωση του Πλωτίνου, ο οποίος θεωρείται ο ιδρυτής του κινήματος του Νεοπλατωνισμού, συνίσταται μόνο σε μία ατομική και ιδιωτική μυστική ενατένιση; Ποιά μορφή επαλήθευσης μπορούμε να

δεχτούμε για τη μυστική εμπειρία του Πλωτίνου, εφόσον δεν βρίσκουμε σε αυτή μία ευρύτερη κοινωνική αποδοχή, ούτε τη δυνατότητα κοινής συμμετοχής, όπως συμβαίνει με την χριστιανική μυστική εμπειρία, η οποία εντάσσεται μέσα στο εκκλησιαστικό σώμα;²⁰ Γνωρίζουμε ότι ο ίδιος ο Πλωτίνος απέφευγε τις θρησκευτικές τελετές, όπως στην περίπτωση την οποία περιγράφει ο Πορφύριος για τον μαθητή του Πλωτίνου, τον Αμέλιο, ο οποίος κάποτε κάλεσε το δάσκαλό του να θυσιάσει στους Θεούς και αυτός είπε: «ἐκείνους δεῖ πρὸς ἐμὲ ἔρχεσθαι, οὐκ ἐμὲ πρὸς ἐκείνους»²¹. Ξεστόμισε αυτά τα λόγια, διότι πίστευε ότι ο Θεός είναι παρών σε όλα τα όντα και η δύναμη να αντιλαμβάνεται κάποιος τη θεϊκή παρουσία είναι ικανότητα «ἣν ἔχει μὲν πᾶς, χρῶνται δὲ ὀλίγοι»²². Είναι αλήθεια ότι ο Χριστιανισμός κατά τη Βυζαντινή περίοδο ενίοτε καταδίκασε τη μυστικιστική τάση στο εσωτερικό του, ευνοώντας την ορθολογική σκέψη και άλλοτε έπραξε το αντίστροφο. Πάντως, το μυστικιστικό και το ορθολογικό ρεύμα σκέψης ήρθαν σε αντίθεση, τόσο στους Πατέρες της Εκκλησίας, όσο και στη Βυζαντινή Φιλοσοφία. Εδώ μπορούμε να πούμε, ότι ο μυστικισμός δεν είναι ένας, αλλά διαφοροποιείται, ακολουθώντας διάφορες τάσεις και πορείες, όχι μόνο στο φιλοσοφικό, αλλά και στο θρησκευτικό επίπεδο. Επίσης, είναι αλήθεια πως ο Χριστιανισμός και η ορθόδοξη εκκλησία ανέπτυξαν τεχνικές που οδηγούν στη μυστική έκσταση, τις οποίες δεν είχε η φιλοσοφία του Πλωτίνου. Συνέδεσαν ακόμη τη μυστική εμπειρία με τη Θεία Αποκάλυψη, τα μυστήρια, τη σωτηρία του ανθρώπου, τη Θεία Χάρη και γενναιοδωρία. Βέβαια, οι μεταγενέστεροι Νεοπλατωνικοί ξεφεύγοντας από τον καθαρά φιλοσοφικό προσανατολισμό της σκέψης του Πλωτίνου ασχολήθηκαν με ολοένα και περισσότερες θρησκευτικές πρακτικές, όπως τη θεουργία και τη μαγεία.

Ο ίδιος ο Πλωτίνος λέει πως η κατάλληλη προετοιμασία για τη βίωση μίας μακάριας ζωής συνίσταται στην κατά λόγον δραστηριοποίηση της συνείδησης. Ποιος όμως είναι αυτός ο λόγος; Αυτός έχει δύο σημασίες: α) είναι η γνώση που μπορούμε να έχουμε μέσα από την κατανόηση των ίδιων των λεγομένων του Πλωτίνου, δηλαδή μέσα από το σύνολο των *Ἐννεάδων*, οι οποίες όπως έδειξε ο Pierre Hadot σκοπεύουν στην τεχνική εξάσκηση της φιλοσοφικής ανόδου στο Εν²³, (αυτή η σημασία του λόγου δεν μπορεί να αναλυθεί μέσα σε ένα σύντομο άρθρο, αφού θα προϋπέθετε την ανάλυση ολόκληρου του Πλωτινικού συστήματος λόγου) και β) είναι ο λόγος ως διαμεσολαβητική αρχή ο οποίος εδρεύει κυρίως στην υπόσταση της Ψυχής²⁴ (αυτήν την έννοια θα την αναλύσουμε εν συντομία παρακάτω). Το θέμα όμως είναι, αφού ο λόγος στο επίπεδο της μυστικής εμπειρίας δύσκολα ερμηνεύεται και γίνεται μυστηριώδης, πώς

μπορεί αυτή να γίνει κοινωνίσιμη; Εάν κάποιος πράγματι θέλει να βιώσει μία κατάσταση ανάλογη με του μουσικού φιλοσόφου, πώς να οδηγηθεί κατά λόγον στο υπέρλογο;

Εάν κρίνουμε από τα γραπτά του Πλωτίνου, το κατά λόγον πράγματι αντιπαρατίθεται στο κατά πάθος ζην – εάν με αυτό το τελευταίο εννοηθούν τα «ἀφροδίσια», όπως συνήθιζαν να ονομάζουν την «ηθική ουσία» (substance *ithique*) στην αρχαιότητα. Στην εποχή του Πλωτίνου, όπως και στην κλασσική εποχή, αναπτύχθηκαν μορφές ελέγχου του βίου που ανέτεμναν και κωδικοποιούσαν την ύπαρξη του υποκειμένου. Έτσι διαμορφώθηκε μία ηθικότητα της εμπειρίας που αφορούσε πρώτα απ' όλα την έννοια της σεξουαλικότητας. Στην κλασσική εποχή η κωδικοποίηση του φαινομένου της σεξουαλικότητας γινόταν μέσα από έναν τρόπο καθυπόταξης (*mode d' assujettissement*) που αφορούσε την πολιτικοαισθητική επιλογή του καθενός. Υπήρχαν ακόμη μία πρακτική του εαυτού και μία τελεολογία που ήταν το ιδεώδες του ελέγχου του εαυτού και του άλλου²⁵. Βασικά, η χριστιανική κοσμοθεωρία, έχοντας παραλάβει την αρχαιοελληνική κληρονομιά, την μεταβάλλει ως προς την τακτική ελέγχου, τη στοχοθεσία και την ουσία της. Η σεξουαλικότητα συνδέεται με την αμαρτία, την πτώση, το θάνατο, ενώ το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην επιθυμία. Ενώ κατά την αρχαιότητα υπήρχε η ελευθερία του πολίτη ως προς την επιλογή του βίου, με τον Χριστιανισμό διαμορφώνεται σταθερά μία μονοδιάστατη ηθικότητα της εμπειρίας²⁶. Η ήρεμη και ευγενική προσωπικότητα του Πλωτίνου αναφέρεται μόνο στην έννοια του μεταφυσικού έρωτος. Με άλλα λόγια η «πάνδημος Ἀφροδίτη» που συμβολίζει την χυδαία έκφραση της σεξουαλικότητας αντιπαρατίθεται στην «οὐρανία Ἀφροδίτη», δηλαδή στην εξιδανικευμένη ιδέα του έρωτα²⁷. Η «καλλιέργεια του εαυτού»²⁸, όπως προτείνεται στις πραγματείες της Ἐννεάδος Ι, συνίσταται σε μία προσπάθεια παιδευτικού χαρακτήρα η οποία ολοκληρώνεται με τη σταδιακή αναγωγή στο Ἐν. Ο μαθητής του Πλωτίνου, ο Πορφύριος κατέταξε τις έξι Ἐννεάδες του Πλωτίνου με τέτοιο τρόπο ώστε να αυξάνεται η ποιότητα της θεωρητικής γνώσης του μυημένου προοδευτικά, έως ότου φτάσει στην Ἐννεάδα VI²⁹. Η τελική κατάσταση της μουσικής ένωσής περιγράφεται ιδιαίτερα στην VI. 9 πραγματεία (Περὶ τάγαθου ἢ τοῦ ἐνός).

Ας έρθουμε τώρα στο σημείο που μας ενδιαφέρει, δηλαδή στη δυνατότητα κοινής συμμετοχής στη μουσική εμπειρία. Μήπως αυτή αποτελούσε τη μίζερη, αδιαφανή και θολή ερωτική έκσταση μίας στερημένης ζωής, όπως ήταν αυτή του 3ου αι. μ.Χ. για πολλούς ανθρώπους; Για τον ίδιο τον Πλωτίνο λεγόταν ήδη από τους συγχρόνους του ότι ήταν ένας ευσε-

βής παγανιστής φιλόσοφος. Η βιογραφία που μας άφησε ο μαθητής του Πορφύριος έχει τη μορφή σχεδόν μία «αγιογραφίας»³⁰. Παρόλ' αυτά ο Πλωτίνος στο φιλοσοφικό του έργο παρουσιάζει τον φιλόσοφο με νιτσεϊκά σχεδόν μέτρα, που ακόμη και στο βασανιστήριο του «ταύρου του Φάλαρη» να τον τοποθετούσαν –δηλαδή έναν χάλκινο κούφιο ταύρο μέσα στον οποίο ο τύραννος Φάλαρης του Ακράγαντα τοποθετούσε τους εχθρούς του σιγοψήνοντας τους στην φωτιά– δεν θα ξεχνούσε το «μέγιστον μάθημα» δηλαδή τη θέαση του συνολικού Αγαθού³¹. Επίσης, στην προσωπική του ζωή έβλεπε τους άλλους με συμπάθεια και είχε να παρουσιάσει κοινωνική προσφορά –αφού διατηρούσε ως παιδαγωγός ένα ορφανοτροφείο και παράλληλα φιλοσοφική σχολή³². Η νηφαλιότητά του, η εγκαρτέρηση και η γλυκιά συμπεριφορά του Πλωτίνου ήταν γνωστή σε όλο τον περίγυρό του³³. Ακόμη και μέλη της ρωμαϊκής συγκλήτου, όπως ο Ρογατιανός³⁴, αλλά και κάποτε ο αυτοκράτωρ Γαλληνός με τη γυναίκα του Σαλωνίνα –όπως παραδίδει ο Πορφύριος– εκτιμούσαν τον Πλωτίνο. Είναι γνωστή επίσης η προσπάθεια, πού όμως απέτυχε, να χτιστεί κάπου έξω από την Ρώμη στην Καμπανία, με την βοήθεια του αυτοκράτορα, η πλατωνόπολις, την οποία θα επιστατούσε ο ίδιος ο φιλόσοφος³⁵.

Το ερώτημα όμως παραμένει: έχει κάποιο κοινωνικά επαληθεύσιμο νόημα η μυστική εμπειρία ή αποτελεί μία υποκειμενική εμπειρία, όταν δεν συνδέεται με τη συλλογική δικαίωση εντός του εκκλησιαστικού σώματος; Με άλλα λόγια μπορεί να εφαρμοστεί ή όχι σε αυτήν η θεωρία της αλήθειας, σύμφωνα με την οποία για να είναι κάποια γνώση αληθινή πρέπει να γίνεται αποδεκτή από ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας; Όπως δηλαδή συμβαίνει στην περίπτωση της θρησκευτικής εμπειρίας η οποία γίνεται αποδεκτή από ένα πλήθος ατόμων, τα οποία, συμμετέχοντας στην λειτουργική ζωή της εκκλησίας, επιβεβαιώνουν την πραγματικότητα των πνευματικών λειτουργιών ή εκδηλώσεων μέσα από ένα τρόπο συντονισμού³⁶. Εάν συγκρίνουμε την Πλωτινική εμπειρία με τις εμπειρίες τόσων άλλων μυστικών για τις οποίες έχουν γραφτεί βιβλία, όπως π.χ. του W.T. Stace, *Mysticism and Philosophy* ή του R.C. Zaehner, *Mysticism: Sacred and Profane*, γνωστά και συζητημένα στην δεκαετία του '60, που αναφέρονται (το πρώτο κυρίως από αυτά) στα επιχειρήματα της ομοφωνίας, του κοινού πυρήνα των εμπειριών, της διυποκειμενικής συμφωνίας, ενώ αποκλείονται ταυτόχρονα τόσο η υποκειμενικότητα, όσο και η αντικειμενικότητα, για να τονιστούν οι λογικές παραδοξότητες που προκύπτουν από τη μυστική εμπειρία, θα λέγαμε ότι παρόλο που το αρνούνται, οι μελέτες αυτές καταλήγουν στη λύση της Εγγελιανής συνθέσεως των αντιθέτων³⁷. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε εδώ επίσης το εύρημα νεορθόδοξων

συγγραφέων, όπως ο Χρήστος Γιανναράς, που στο βιβλίο του *Χαϊντεγγερ και Αρεοπαγίτης*, μιλά για τον αποφατισμό της ορθόδοξης εκκλησίας και την έννοια του υπαρξιακού ἐξίσταμαι³⁸.

Την έννοια της αποφατικής οδού όμως ως μέσο γνωριμίας με τον Θεό την οικειοποιήθηκαν οι εκκλησιαστικοί συγγραφείς, έπειτα από την επίδραση του Νεοπλατωνισμού. Αποφατική οδός ονομάζεται η οδός απόδοσης όχι μόνο καταφατικών ή και αρνητικών κατηγορημάτων στο Θείο, αλλά η οδός του ούτε-ούτε, δηλαδή του αποκλεισμού κάθε προσιτού μέσου που έχουμε για να γνωρίσουμε τον Θεό. Τούτο γίνεται ώστε να τονιστεί πόσο ασύλληπτος είναι ο Θεός και ως ποιο βαθμό η δυνατότητα βίωσης μίας μυστικής εμπειρίας παραμένει μη-μεταδόσιμη και άρρητη. Ο αποφατισμός, όπως και η υπερθετική οδός –απόδοσης υπερθετικών κατηγορημάτων– βρίσκει βέβαια μία αποδοχή από τους Θεολογικούς κύκλους, χωρίς να επισημαίνεται η νεοπλατωνική και ιδιαίτερα η Πλωτινική καταγωγή του. Ωστόσο, εάν δοθεί υπερβολική έμφαση στον αποφατισμό, τότε είναι εύκολο να οδηγηθεί κανείς στη σχετικοκρατία, τον αγνωστικισμό ή τον μηδενισμό. Ο αποφατισμός του Πλωτίνου αφορά την πρόσβαση στο Έν ή Αγαθό, το οποίο καθορίζεται ως το «πεδίο της αληθείας»³⁹, αλλά η πρόσβαση σε αυτό το πεδίο χρειάζεται τη διαμεσολάβηση εκτός των άλλων και της θεωρίας των λογικών κατηγοριών, παρόλο που ο στόχος παραμένει «ἐπέκεινα ουσίας». Χρησιμοποιούνται ακόμη διάφορα παραδοξολογήματα για να τονιστεί πόσο υπερβατικό παραμένει το Έν. Στον νεοπλατωνισμό εν γένει, με αφετηριακό σημείο και βάση τη σκέψη του Πλωτίνου, συναντάται η συμπλοκή της λογικής με τη μεταφυσική, ο κυριολεκτικός και ο μεταφορικός λόγος, η θεωρητική ενατένιση και η ποιητική έξαρση. Έτσι, όπως και σε κάθε μυστικισμό, όπου και εάν εμφανίστηκε στη γη, γίνεται χρήση της συμπληρωματικότητας των αντιθέτων⁴⁰. Για παράδειγμα, το Έν βρίσκεται για τον Πλωτίνο σε κατάσταση μη ετερότητας προς τον κόσμο, εννοώντας τόσο την απόλυτη συνάφεια του με την εδώ κάτω πραγματικότητα, όσο και την διαχωρισμένη και υπερβατική κατάστασή του⁴¹.

Παρόλ' αυτά, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μυστική φιλοσοφία του Πλωτίνου, αν και ομοιάζει με τη θεολογία της Ορθόδοξης Εκκλησίας ως προς τη μορφή, διαφέρει ως προς το περιεχόμενο και το σκοπό. Έτσι στον Πλωτίνο βρίσκουμε μία Ενολογία (λόγος περί του Ενός) περισσότερο, παρά μία θεολογία· ακόμη η τριάδα των υποστάσεων Έν-Νους-Ψυχή δύσκολα αντιστοιχεί στην Χριστιανική Τριάδα⁴². Ενώ στον Πλωτίνο η μυστική ενόραση βασίζεται στη μεταφυσική γνώση, στον Χριστιανισμό δίνεται έμφαση στην πίστη και παρουσιάζεται, ήδη από την εποχή των Καπ-

παδοκών Πατέρων, η αριστοτελικής προέλευσης διάκριση ουσίας και ενεργειών του Θεού (η οποία θα βρει την πληρέστερη διατύπωσή της στα γραπτά του Γρηγορίου Παλαμά στον 14ον αι.).

Ακόμη ο νεοπλατωνικός μυστικισμός οδηγεί στην επίταση και στην ανύψωση της συνείδησης μέσα από φιλοσοφικούς αναβαθμούς. Στην Ορθόδοξη Εκκλησία όμως ενυπάρχουν στοιχεία από τη Θεία Αποκάλυψη (όπως το άκτιστο φως κ.ά.) και προπάντων, για το στόχο της θέωσης, προϋποτίθεται η Θεία Χάρις. Ο Νεοπλατωνικός Θεός ή Έν αντίθετα δεν χαρακτηρίζεται, ούτε από την προσωπική διάσταση, ούτε από την αγάπη και τη γενναιοδωρή κινητικότητα του προς τα δημιουργήματά του, δηλαδή τις κατώτερες προς αυτόν υποστάσεις. Έτσι η δυνατότητα της επιστροφής της ψυχής στο Έν έγκειται μόνο στην ατομική ικανότητα του καθενός.

4. Ο διαμεσολαβητικός χαρακτήρας του Λόγου

Νομίζουμε πως εάν δεχθούμε όλες τις παραδοξότητες του μυστικισμού, –όπως για παράδειγμα ότι ο Πλωτίνος θεωρεί το Έν δυναμικό γιατί παράγει όλες τις υποστάσεις και μη εξερχόμενο από τον εαυτό του παρόλη την παραγωγική δραστηριότητά του και ότι το θεωρεί ακόμη ως οντολογική αρχή παρόλο που δεν είναι όν– τότε αποδίδει σε αυτό αντιθετικά χαρακτηριστικά ταυτίζοντάς το με το υπέρ-λογο, όπου δεν υφίσταται καθόλου η αρχή του λόγου. Ας δούμε όμως εν συντομία ποιος ο ρόλος του λόγου και ποιο νόημα παίρνει στο σύστημα των Πλωτινικών υποστάσεων Εν-Νους-Ψυχή⁴³. Ο Πλωτίνος λέει πως η Ψυχή είναι ο λόγος του Νου, χωρίς να είναι απαραίτητα ο Νους ο λόγος του Ενός⁴⁴. Εάν το Έν ήταν κάτι σαν «είδος», λέει ο Πλωτίνος, τότε ο Νους θα μπορούσε να ονομαστεί λόγος· εφόσον όμως το Έν δεν μπορεί να περιοριστεί ως μορφή, αλλά δημιουργεί «είδη», άρα ο Νους δεν μπορεί να κατανοηθεί ως λόγος· ο λόγος πρέπει να συνδεθεί με το επίπεδο της Ψυχής⁴⁵.

Πώς λειτουργεί λοιπόν η Ψυχή ενέχοντας τη λειτουργία του λόγου; Καταρχήν υφίσταται ο διαχωρισμός της καθολικής Ψυχής και των επιμέρους ψυχών τις οποίες η πρώτη εμπεριέχει. Επίσης, η Ψυχή και οι ψυχές χωρίζονται σε δύο τμήματα: το ένα θεωρεί/θεάται αιωνίως τις ανώτερες υποστάσεις και το άλλο κατέρχεται σχηματίζοντας τον υλικό κόσμο. Είπαμε πως η Ψυχή είναι λόγος του Νου. Στην Έννεάδα V.1.16 ο λόγος ταυτίζεται με το μέρος της Ψυχής το οποίο παραμένει στο επίπεδο του Νου,

θεωρώντας τον Νου και αποτελώντας τον φορέα των «ειδών», τα οποία παίρνουν τη θέση των μορφοποιητικών αρχών της ύλης, δηλαδή των λόγων. Ο λόγος λοιπόν αποκτά μία γενική σημασία και έναν καθοριστικό ρόλο χωρίς να αποτελεί ξεχωριστή υπόσταση. Μήπως όμως η αποδοχή ενός ανώτερου ψυχικού κομματιού του εαυτού μας, το οποίο βρίσκεται εντός του Νου, σημαίνει πως κάθε άνθρωπος έχει ένα μέρος του κόσμου των Ειδών ή Ιδεών (ἐσμέν ἕκαστος κόσμος νοητός) μέσα του και άρα όλες οι ψυχές κυβερνούνται από τον Νου; Τούτο εάν ισχύει κατορθώνεται δια του λόγου και κατά λόγον (ψυχὴν νοερὰν ποιῶν)⁴⁶.

Η ψυχή λοιπόν, ενέχοντας μέσα της τον λόγο, κρατά έναν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο Ενταύθα και στο Επέκεινα. Άρα ο λόγος ως διαμεσολαβητική αρχή έχει δύο κατευθύνσεις, την οδό προς τα άνω και την καθοδική οδό προς την ύλη. Κατά την κάθοδο ο Νούς θεωρεί/θεάται το Εν, η Ψυχή θεωρεί με τη σειρά της τον Νου και παράγει την ύλη. Κατά την άνοδο, ο λόγος που εδρεύει στην Ψυχή μεταλλάσσεται στο τμήμα ακριβώς του εαυτού μας που αντανakλά τη νοητική ενέργεια του Νου, για να ανέλθει κατόπιν στην πιο αληθινή «νόησιν νοήσεως» που είναι ο Νους και ο οποίος θεάται τον κόσμο του Όντος και των Ιδεών, πριν φτάσει στο κατώφλι του Αγαθού.

Από την άλλη, στο προτελευταίο σκαλοπάτι κατερχόμενοι την κλίμακα ανάμεσα στην Ψυχή και την ύλη υπάρχει βέβαια και η «φύσις», η οποία, εάν και δεν είναι καθεαυτή υπόστασις, παραμένει ένα «εἶδωλον». Ακόμη και εδώ χρειάζεται ο λόγος ως μεσολαβητική αρχή για την τελική αποτύπωση των Ειδών στην ύλη. Ο λόγος παράγεται επίσης από τον Νου και τον νοητό κόσμο, παρόλο που εδρεύει στο επίπεδο της Ψυχής. Ο λόγος πάλι παρουσιάζεται, μέσα σε παρόμοιο νοητικό και μεταφυσικό πλαίσιο, όχι ως «αὐτονόους», ούτε ως αμιγῆς Ψυχή, αλλά ως ένα είδος «ἐκλάμψεως» που παράγεται και από τον Νου και την Ψυχή. Μέσα στο δυναμικό σύστημα του Πλωτίνου η κατά λόγον δύναμη είναι τόσο δύναμη απορροής, όσο και δύναμη επιστροφής των προϊόντων στην πηγή τους. Ο λόγος είναι η δύναμη με την οποία ο άνθρωπος προσδιορίζεται μέσα στον κόσμο. Παρόλ' αυτά το Εν και η ύλη, όντας στις δύο αντίθετες άκρες την μεταφυσικής κλίμακας, δεν χαρακτηρίζονται από τον λόγο. Δηλαδή, ο λόγος παίζει τον ρόλο του μεταφορέα, οδηγώντας, πότε στο Έν και πότε στην ύλη, χάνοντας όμως ακριβώς στα σημεία αυτά των δύο αντίθετων πόλων την ισχύ του. Όπως είπαμε, το Έν παράγει τον Νου, αλλά όχι δια του λόγου. Η μορφή λόγου που περιέχει ο Νους είναι μάλλον μη-διαλογική, που φτάνει ακόμη να γίνει και μη-διασκεπτική. Με άλλα λόγια, όχι μόνο δεν τηρεί ή δεν ακολουθεί τους κανόνες συλλογισμού και τη μορ-

φή της διαδοχικής ακολουθίας τους, αλλά κάποτε αγνοεί και υπερβαίνει την ίδια τη σκέψη και τη χρήση της προτασιακής γλωσσικής δομής. Επίσης, η ύλη παράγεται και αυτή δια του λόγου από την Ψυχή και τη φύση, αλλά παραμένει άλογη.

Το Εν, ο Νους και η Ψυχή έχουν μία δύναμη και ικανότητα θεάς/θεωρίας που δεν έχει ο λόγος. Οι τρεις αυτές υποστάσεις δια της θεάσεως-θεωρίας αληθοποιούνται. Εάν αφαιρούσαμε από τη Ψυχή το στοιχείο του λόγου ή της φύσης, τότε από μόνα τους αυτά δεν θα μπορούσαν παρά να ονειρευτούν την θεωρία/θέαση και τα προϊόντα τους δεν θα ήταν άλλα παρά τα επιμέρους αντικείμενα στον μη-πραγματικό κόσμο του γίγνεσθαι. Έτσι, ο λόγος εντός της Ψυχής βρίσκεται σε μία κοντινή προς την ύλη κατάσταση. Χωρίς τα στοιχεία του λόγου και της φύσης η Ψυχή θα ήταν Νους. Έχουμε λοιπόν το σχήμα: Έν ↔ Έν-Πολλά (Νούς) ↔ Εν και Πολλά (Ψυχή, – όπου ο λόγος και η φύσις) ↔ Πολλά (ύλη). Αυτή εν ολίγοις είναι η σημασία του λόγου στον Πλωτίνο, που ακριβώς σηματοδοτεί τα όρια μεταξύ του δίπολου Έν και ύλης.

Αυτή η λειτουργία του λόγου είναι ακριβώς επίσης που παρουσιάζεται εντός του συστήματος της ιεραρχίας των υποστάσεων. Όμως είπαμε η πρώτη (α) σημασία του λόγου – στην οποία δεν θα επεκταθούμε – σε σχέση με την μυστική εμπειρία, είναι αυτή του συνόλου των Έννεάδων, ως προπαιδευτικού και έλλογου συστήματος για τη μύηση στην γαλήνια ατμόσφαιρα του Ενός. Άρα η μυστική ένωση στον Πλωτίνο δεν είναι ούτε μία κατάσταση οργιαστικής ένωσης με το Θείο και κατοχής από αυτό – όπως στις μυστηριακές λατρείες – ούτε μία θεουργική πρακτική, όπως θα εξελιχθεί έπειτα στους ύστερους νεοπλατωνικούς με τον Ιάμβλιχο, τον Πρόκλο και άλλους⁴⁷. Αντίθετα είναι μία «κίνησις ἀκίνητος» και μία απόδραση από την έγχρονη ταλαιπωρία με κατεύθυνση προς την αιώνια στάση⁴⁸.

Εδώ φαίνεται η ομοιότητα π.χ. με την Νιρβάνα του Βουδισμού, που αποτελεί φυγή από την Σαμσάρα – δηλαδή το χωρο-χρονικό γίγνεσθαι⁴⁹. Βέβαια, όπως σωστά παρατηρήθηκε, υφίσταται μία θεμελιώδη διαφορά ανάμεσα στον Βουδισμό, την Ινδική σκέψη και τις ανατολικές θρησκείες εν γένει με τη σκέψη του Πλωτίνου. Η φιλοσοφία του Πλωτίνου όντας ελληνική στη βάση της, εξαντλεί τη διασκεπτική λογική, ενώ η Νιρβάνα εντάσσεται στη βιοσοφία και δεν προϋποθέτει ούτε τη διασκεπτική έρευνα ούτε τη θεωρία των λογικών κατηγοριών⁵⁰. Ακόμη η θεωρία η οποία είχε αναπτυχθεί παλιότερα για την ανατολική επίδραση στο έργο του Πλωτίνου⁵¹ έχει γενικά εγκαταλειφτεί σήμερα⁵². Ο «θετικός» χαρακτήρας του μυστικισμού του Πλωτίνου τον διαχωρίζει από τον ανατολικό τρόπο

σκέψης⁵³, παρόλο που κατά τη μυστική εμπειρία δεν ισχύει μόνο μία αναίρεση της δια-λογικής σκέψης, αλλά και της διασκεπτικής. Πάντως, ο Πλατωνικός κόσμος των Ιδεών κυριαρχεί και το Αγαθό, ως επιστέγασμα των Ιδεών, είναι για τον νεοπλατωνισμό το βίωμα μίας μεταφυσικής στιγμής η οποία προετοιμάστηκε κατά λόγον και χάρη στην αναλυτική σκέψη. Το μυστικό βίωμα στον Πλωτίνο είναι φυγή, αλλά κατά λόγον.

5. Συμπεράσματα

- 1) Άρα η κοινωνισμότητα ή όχι της μυστικής εμπειρίας, δηλαδή η πιθανότητα γενικότερης συμμετοχής σε αυτήν, όπως εμφανίζεται στη ζωή και το έργο του Πλωτίνου, εξαρτάται από τη βούληση καθενός να ακολουθήσει τον δρόμο των μυστικών. Είναι άλλωστε χαρακτηριστική η τάση της ελληνικής φιλοσοφίας να απευθύνεται στους αρίστους και επομένως σε μία ελίτ η οποία αυτή και μόνο μπορούσε να κατανοήσει τα φιλοσοφικά δόγματα των διαφόρων σχολών⁵⁴.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Πλωτινική φιλοσοφία ομοιάζει ως προς το σημείο της μυστικής εμπειρίας με τον υπότιτλο που έδωσε ο Friedrich Nietzsche στο έργο του *Έτσι μίλησε ο Ζαρατούστρα*: *Ένα βιβλίο για όλους και για κανέναν*. Σύμφωνα με τα ίδια τα λόγια του Πλωτίνου: **«από κανέναν δεν είναι απύουσα αυτή η αρχή (ενν. το Έν) και ωστόσο από όλους παρούσα, παραμένει απύουσα απ' όλους** εκτός από όσους είναι κατάλληλοι να δεχτούν, πειθαρχημένοι σε κάποια συμφωνία, ικανοί να την αγγίξουν από κοντά με την ομοιότητα τους και με εκείνη τη δύναμη μέσα τους, η οποία είναι συγγενική με αυτό που έρχεται από το Ένα» («οὐ γὰρ δὴ ἄπεστιν οὐδενὸς ἐκεῖνο καὶ πάντων δέ, ὥστε παρὼν μὴ παρῆναι ἀλλ' ἢ τοῖς δέχεσθαι δυναμένοις καὶ παρασκευασμένοις, ὥστε ἐναρμόσαι καὶ οἷον ἐφάψασθαι καὶ θίγειν ὁμοιότητι καὶ τῇ ἐν αὐτῷ δυνάμει συγγενεῖ τῷ ἀπ' αὐτοῦ»⁵⁵).

Η πλωτινική φιλοσοφία δείχνει την οδό και την πορεία μόνο της πνευματικής αναγωγής, ενώ η τελική θέα του Ενός αφορά την ενέργεια κάποιου που οδηγείται σε αυτήν την επιλογή: *«Μέχρι γὰρ τῆς ὁδοῦ καὶ τῆς πορείας ἡ διδασκίς, ἡ δὲ θέα αὐτοῦ ἔργον ἤδη τοῦ ἰδεῖν βεβουλημένου»*⁵⁶.

- 2) Θα λέγαμε τέλος, όσον αφορά το ζήτημα της «αναλυτικής» διερεύνησης, δηλαδή της σημασίας του λόγου ως προς τη δυνατότητα κοινωνικής επαλήθευσης της μυστικής εμπειρίας, ότι παρόλο που η μυστι-

κή εμπειρία υπερβαίνει τον λόγο, τούτο δεν σημαίνει ότι ο λόγος καταργείται πλήρως εκεί, αφού έχουμε την εμπειρία του Πλωτίνου, η οποία αποτυπώθηκε μέσα σε μία μορφή λόγου. Η μυστική εμπειρία είναι μεταδόσιμη και άρα εν μέρει κοινωνίσιμη ή έστω κατανοήσιμη από όλους όσους κατανοούν τα περιγραφικά λόγια των μυστικών και συμμετέχουν στην κοινωνία του λόγου (αρχής γενομένης από τον ξυνόν λόγον του Ηράκλειτου). Επομένως, ο λόγος ως διαμεσολαβητική αρχή – δηλαδή ενταγμένος στο οντολογικό σύστημα των υποστάσεων, καθώς οριοθετεί, όπως είδαμε, τις θέσεις τους στην ιεραρχούμενη αρχιτεκτονική τους, επιτρέπει την σχετική και εν μέρει κοινή συμμετοχή στο μυστικό βίωμα. Τούτο κατορθώνεται με την εσωτερικοποίηση της κλιμακωτής διάταξης των υποστάσεων και τον ενδιάθετο λόγο. Όταν υπάρχει το μυστικό βίωμα, η δια του λόγου περιγραφή του βιώματος υπάρχει έστω και εκ των υστέρων. Όταν υπάρχει ο λόγος, προϋποτίθεται το βίωμα. Η βιωματική και μυστικιστική όψη της Πλωτινικής φιλοσοφίας, –λόγω της εμπειρικής και «πειραματικής» σχεδόν εσωτερικότητάς της– δεν σημαίνει τελικά ότι οδηγεί στον παραμερισμό της αναλυτικής και ορθολογιστικής στοχαστικής δύναμης του μηνύματός της, το οποίο μεταμορφώθηκε πολύτροπα και διατηρήθηκε εδώ και πολλούς αιώνες, προκαλώντας γόνιμες επιδράσεις.

Σημειώσεις

1. Λίνος Γ. Μπενάκης, *Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία. Ιστοριογραφικά και Ερευνητικά Δημοσιεύματα*. Παρουσία, Αθήνα, 2004, 221-227.
2. Στο ίδιο, 228.
3. Πλάτωνος, *Ζ Επιστολή*, 7.341c-d.
4. E.R. Dodds, *Εθνικοί και Χριστιανοί σε μία εποχή αγωνίας. Από τον Μάρκο Αυρήλιο έως τον Μ. Κωνσταντίνο*. Μετ. Κ. Αντύπας, Εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1995, 117.
5. H. G. Liddell- R. Scott, *Μέγα Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας*. Τόμ. II, Εκδ. Ιωάννης Σιδέρης, Αθήναι, χ.χ., 75.
6. Για μία λυρική και εμπνευσμένη ανάλυση της μυστικής εκστάσεως στον Πλωτίνος δεσ, Τ. Αντωνίου, *Ο Πλωτίνος θεάται το Όν. Φιλοσοφικό Δοκίμιο*. Εκδ. Δωδώνη, Αθήνα, 2000, 169 κ.ε. και Έννεάδες, VI. 7. 35. 5-15.
7. Έννεάδες, I.6.8.1-6.

8. Ἐννεάδες, I.6.8.6-8.
9. Ἐννεάδες, I.6.7.3-7.
10. Τα κυριότερα μυστήρια στην εποχή του Πλωτίνου ήταν, εκτός από του Διονύσου και της Δήμητρας και Κόρης που είχαν αρχαία ελληνική καταγωγή, της Ἰσιδος, της Μεγάλης Μητέρας και του Μίθρα, τα οποία ήταν κατά κάποιο τρόπο οι αντανakλάσεις των δύο πρώτων. Βλ. W. Burkert, *Μυστηριακές Λατρείες της Αρχαιότητας*. Μεταφρ. Ἐφη Ματθαίου. Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1997, 13-25 και 110-138.
11. Ἐννεάδες, V.3.17.37-38.
12. Ἐννεάδες, VI.9.9.
13. Ἐννεάδες, V.5.12.
14. Ἐννεάδες, VI.7.35.24-28.
15. Ἐννεάδες, VI.7.36.17-21.
16. Ἐννεάδες, VI.9.10.20-22.
17. Ἐννεάδες, V. 3.17.28-40.
18. E.R. Dodds, *Πλάτων και Πλωτίνος. Δύο μελέτες*. Μετάφρ. Στέφανου Ροζάνη. Εκδ. Ερασμος. Αθήνα, 1988², 45.
19. W. James, *The Varieties of Religious Experience. A Study in Human Nature*. Modern Library, New York, 1902 και R.Otto, *Das Heilige: Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*, Beck, Munich, 1917.
20. A.H. Armstrong, "Salvation, Plotinian and Christian", *The Dawnside Review* 75 (No 240), Bath, 1957, 126-139.
21. Πορφύριος, *Περὶ τοῦ Πλωτίνου βίου καὶ τῆς τάξεως τῶν βιβλίων αὐτοῦ*. Εισαγωγή-Αρχαίο Κείμενο-Μετάφραση-Σχόλια: Παύλος Καλλιγὰς, Κέντρον Εκδόσεως Ἑργῶν Ελλήνων Συγγραφέων, Αθήναι, 1991, 46.
22. Ἐννεάδες, I. 6. 8. 26.
23. P. Hadot, *Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Ed. With an introduction by Arnold J. Davidson. Translation by Michael Chase. Blackwell, Oxford UK and Cambridge, USA, 1995, 79-126 και 206-215.
24. Σ. Ράγκος, «Ο λόγος ως διαμεσολαβητική αρχή πνευματικής αναγωγῆς στον Πλωτῖνο», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 13, 1996, 169-187.
25. Μ. Φουκό, *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Μετάφρ. Ζ. Σαρίκας, Ὑψίλον, Αθήνα, 1987, 100-102, και Μ. Φουκό, *Ιστορία της σεξουαλικότητας. Η χρήση των απολαύσεων, τομ. 2*, Εκδόσεις Ράππα, Αθήνα, 1978, 106-7.
26. Μ. Φουκό, *Ιστορία της Σεξουαλικότητας. Η χρήση των απολαύσεων, τόμ. 2*, 51-115 και *Η μέριμνα για τον εαυτό μας*, τομ. 3, Εκδόσεις Ράππα, Αθήνα, 1993, 154-159.

27. Έννεάδες VI.9.9.32-33.

28. P. Hadot, *Philosophy as a Way of Life* όπ.π., 206-215.

29. P. Hadot, «Les divisions des parties de la philosophie dans l'Antiquité», *Museum Helveticum* 36, 1979, 201-3.

30. Μάλιστα ο χρησμός του Απόλλωνα που ζήτησε ένας άλλος μαθητής του Πλωτίνου για τον δάσκαλό του, όταν αυτός πέθανε, τον συμπεριλάμβανε ανάμεσα στους Μίνωα, Ραδάμανθυ, Αιακό, Πλάτωνα και Πυθαγόρα στον κόσμο των αθανάτων. Πορφύριος, *Περὶ τοῦ Πλωτίνου Βίου*, 22. 53-55. Παρ' όλα αυτά, ο Παῦλος Καλλιγὰς διαφωνεί με τον χαρακτηρισμό της βιογραφίας του Πλωτίνου, όπως αυτή γράφτηκε από τον μαθητή του Πορφύριο, ως «αγιογραφία». Δέχεται βέβαια ότι ο συγγραφέας της τονίζει ιδιαίτερα τα θετικά σημεία του βίου του Πλωτίνου. Πορφύριος, *Περὶ τοῦ Πλωτίνου Βίου*, Εισαγ.-Αρχαίο Κείμενο-Μεταφρ.-Σχόλια Π. Καλλιγὰς όπ.π., 4.

31. Έννεάδες I.4.13.7-8.

32. Πορφύριος, *Περὶ τοῦ Πλωτίνου Βίου*, 9.

33. P. Hadot, *Plotin ou la simplicité du regard*, Itudes Augustiniennes, Paris, 1973², 103 κ.εξ.

34. Πορφύριος, *Περὶ τοῦ Πλωτίνου Βίου*, 7.32.

35. Πορφύριος, *Περὶ τοῦ Πλωτίνου Βίου*, 12.

36. Χ. Γιανναράς, *Προτάσεις κριτικής οντολογίας*, Εκδόσεις Δόμος, Αθήνα, 1985, 36-8.

37. W.T. Stace, *Mysticism and Philosophy*, Macmillan, London, 1960 και R.C. Zaehner, *Mysticism: Sacred and Profane: an inquiry into some varieties of preternatural experience*, Oxford at the Clarendon Press, London, 1957.

38. Χ. Γιανναράς, *Χάιντεγκερ και Αρεοπαγίτης ή περί απουσίας και αγνωσίας του Θεού*. Εκδόσεις Δόμος, Αθήνα, 1988, 67 κ.ε. Την έννοια του «αποφατικού ορθολογισμού» αναλύει ο ίδιος στο βιβλίο του *Ορθός λόγος και Κοινωνική Πρακτική*, Εκδ. Δόμος, Αθήνα, 1984, 181-332.

39. Έννεάδες, I. 3. 4.

40. Πρόκειται για την ενδιαφέρουσα απόδοση στον Θεό αντιφατικών προσδιορισμών, την *coincidentia oppositorum*. Δές R. Otto, *Mysticism East and West*, Meridian Books, New York, 1957, 45 και W.T. Stace, *Mysticism and Philosophy*, όπ.π. 286.

41. Σε αντίθεση με τη μονομερή ερμηνεία χωρίων του Πλωτίνου από θεολόγους, όπως ο Ν. Ματσούκας στο βιβλίο του *Κόσμος, Άνθρωπος, Κοινωνία κατά τον Μάξιμο Ομολογητή*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1980, 322 σημ. 7 και 9. Εκεί δεν κατανοείται η συμπληρωματικότητα των αντιθέτων στον Νεοπλατωνισμό, αποδίδεται μόνο η μία όψη, αυτή της συνάφειας του Ενός με τον κόσμο και παραβλέπεται η διττή σημασία της λέξεως *ετερότητα*. (Από την άλλη ο

J.M.Rist, *Plotinus: The road to Reality*, Cambridge at the University Press, 1967, 21-37, οδηγείται στο αντίθετο άκρο από τον Ματσούκα ερμηνεύοντας τα λόγια του Πλωτίνου ότι το Εν δεν έχει ετερότητα με τον κόσμο, όχι με την έννοια της συνάφειας, αλλά της διαφοράς, τονίζοντας την υπερβατικότητα του σε σχέση με την εμμένεια. (Το χωρίο είναι Έννεάδες VI.9.8.34-37: Έκεῖνο μὲν οὖν (τὸ Ἐν) μὴ ἔχον ἐτερότητα ἀεὶ πάρεστιν, ἡμεῖς δ' ὅταν μὴ ἔχωμενς κακεῖνο μὲν ἡμῶν οὐκ ἐφίεται, ὥστε περὶ ἡμᾶς εἶναι, ἡμεῖς δὲ ἐκείνου, ὥστε ἡμᾶς περὶ ἐκεῖνο, δηλαδή ότι το Έν δεν χρειάζεται εμάς, ενισχύεται η άποψη του Rist της διαφοράς μας από αυτό, οπότε υφίσταται το χάσμα). Γνώμη μου είναι, πρώτον, πώς με τη συμπληρωματικότητα των αντιθέτων στον Νεοπλατωνισμό ισχύουν και οι δύο ερμηνείες ως προς τη λέξη *ετερότητα*. δεύτερον, ως προς τη συγκεκριμένη ερμηνεία της σχέσης Θεού-κόσμου από τον Ματσούκα, φαίνεται αυτός να επιμένει στη μονιστική και πανθεϊστική όψη της φιλοσοφίας του Πλωτίνου παραβλέποντας την κληρονομημένη από τον Πλάτωνα δυϊστική αντίληψη. Παρόμοια θέση με τον Ματσούκα έχει και ο A.H. Armstrong ("Man in the Cosmos. A Study of Some Differences between pagan Neoplatonism and Christianity", *Romanitas et Christianitas*, ed. W. den Boer et al. North-Holland Publishing Company, Amsterdam/London, 1973, 5-14), ο οποίος διαβλέπει επίσης ένα χάσμα μεταξύ Θεού και κόσμου στον Χριστιανισμό σε αντίθεση με τη συνάφεια και συνέχεια Θεού-κόσμου κατά τον Νεοπλατωνισμό (βαθμιδωτή διαπλοκή των υποστάσεων με ασαφή όρια). Είναι μάλιστα κατ' αυτόν τον διάσημο μελετητή του Πλωτίνου αυτή η διάσταση και το χάσμα της Χριστιανικής οπτικής που οδήγησε στην εκμετάλλευση της φύσης και στον οικολογικό κίνδυνο. Ο Armstrong όμως επίσης παραβλέπει την υποφώσκουσα δυϊστική τάση του Νεοπλατωνισμού.

42. D.J. O' Meara (ed.), *Neoplatonism and Christian Thought*. Albany, N.Y. 1982, 19-24.

43. Για την έννοια του λόγου στον Πλωτίνο ακολουθώ κυρίως τον J.M.Rist, *Plotinus, Plotinus: The road to Reality*, όπ.π. 21-37 και 84-102.

44. Έννεάδες V.1.6.48 και VI.4.11.16.

45. Έννεάδες V.1.3.13.

46. Έννεάδες II.9.1.31.

47. E.R. Dodds, *Οι Έλληνες και το Παράλογο*, Μετάφραση-Εισαγωγή Γιώργη Γιατρομανωλάκη, Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήναι, 1978², 294 κ.εξ. και C. Zintzen, *Μυστικισμός και Μαγεία στην Νεοπλατωνική Φιλοσοφία*. Μετάφρ. Ι.Γ. Καλογεράκος, Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 2000, 36-7 και 38-60.

48. Έννεάδες III.7.

49. W.T. Stace, *Mysticism and Philosophy* όπ.π. 126-127.

50. Πρόκειται για τα πέντε γένη του *Σοφιστή* του Πλάτωνα ως κατηγορίες

του νοητού κόσμου και τις δέκα κατηγορίες του Αριστοτέλη ως σχετικές με τον αισθητό κόσμο κατά τον Πλωτίνο. (Εννεάδες, VI. 1-3). Πρβλ. Ch. Evangeliiou, *Aristotle's Categories and Porphyry*. E. S. Brill. Leiden-New York-Kopenhagen-Koln, 1988, 93 κ. ε.

51. E. Brehier, *La philosophie de Plotin*. J. Vrin, Paris, 1968, 107-133.

52. Δ. Κ. Βελισσαρόπουλος, *Πλωτίνος. Βίος και Εννεάδων Περίπλους*. Εκδ. Το Άστυ. Αθήνα, 2000, 34-35 και 167 κ. ε. Πρβλ. P. Gregorios, «The Monastic Tradition», *India and Greece. Connections and Parallels*. Marg Publications, Bombay, 1985, 29-35.

53. A. Kilessidou-Galanos, «L' Extase Plotinienne et la problématique de la personne humaine», *Revue des Etudes Grecques*, 1971, 84, 396.

54. Μάλιστα ειπώθηκε πως αυτός ο κλειστός και αριστοκρατικός χαρακτήρας τόσο της ύστερης ελληνικής φιλοσοφίας όσο και των άλλων ιδεολογικών ρευμάτων των πρωτοχριστιανικών χρόνων υπήρξε μία από τις αιτίες της επικράτησης του Χριστιανισμού. Η νέα θρησκεία ήταν ανοικτή σε όλες τις κατηγορίες ανθρώπων, δίνοντας καταφύγιο σε όλους ανεξαιρέτως. Πρβλ. Dodds, *Εθνικοί και Χριστιανοί*, 205.

55. *Εννεάδες*, VI.9.4.34-29.

56. *Εννεάδες*, VI.9.4.15-16.



Βιβλιοπαρουσιάσεις

Επιστημονική επιμέλεια Κυριάκος Ν. Σουλιώτης

Πολιτική Οικονομία της Υγείας
Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2006

«...είναι πλέον αντιληπτό, ότι η παροχή των υπηρεσιών υγείας δεν εξαντλείται στην παρεχόμενη φροντίδα και τον τρόπο λειτουργίας των υπηρεσιών. Πριν από αυτό, υπάρχει ένα υπόβαθρο από οικονομικές, κοινωνικές, διοικητικές και άλλες παραμέτρους, που διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της “φυσιογνωμίας” των συστημάτων υγείας....

Επιπλέον, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου και ως συνέπεια αυτού η αύξηση της κατανάλωσης των υπηρεσιών υγείας, σε συνδυασμό με τις αυξητικές πιέσεις που ασκούνται στο κόστος των τελευταίων, κυρίως λόγω της ραγδαίας εξέλιξης της σχετικής διαγνωστικής και θεραπευτικής τεχνολογίας, κατέστησαν το οικονομικό υπόβαθρο ως τον πιο καθοριστικό ίσως παράγοντα για την εξέλιξη των συστημάτων υγείας...

...εκδοτικές προσπάθειες όπως η παρούσα η οποία χαρακτηρίζεται από μοναδική πληρότητα στα θέματα τα οποία προσεγγίζει, αποτελεί έναν ιδανικό τρόπο ανάδειξης και μελέτης της νέας αυτής πραγματικότητας που διαμορφώνεται στον τομέα της υγείας...»

Καθηγητής Γεώργιος Κρεατσάς
Πρόεδρος Ιατρικής Σχολής

Αντιπρύτανης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Α. Αφουξενίδης – Μ. Αλεξάκης

Πολιτική Κοινωνιολογία

Έξι κείμενα αφιερωμένα στην Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη

Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2006

Η Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη ήταν ένας από τους πυλώνες της σύγχρονης κοινωνιολογικής σκέψης στην Ελλάδα. Έχοντας αποφοιτήσει από το LSE το 1962, εργάστηκε για αρκετά χρόνια ως υπεύθυνη ερευνών στο ΚΕΠΕ και στο ΕΚΚΕ προτού μεταβεί στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών ως Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας. Το πλούσιο συγγραφικό της έργο διακρίνεται για τη χρήση εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη της Ελληνικής κοινωνίας. Το έργο όμως που την έκανε ευρύτερα γνωστή και την καθιέρωσε ως πρωτοπόρα μορφή της κοινωνιολογίας, είναι η κλασική τριλογία *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα* (1986-2000) για το οποίο η ίδια έλεγε ότι παρουσιάζοντας τις κυριότερες τάσεις της κοινωνιολογικής εργασίας που γίνεται σήμερα στον τόπο μας, μπορούμε ίσως να συζητήσουμε για τις δυνατότητες αλλά και τα όρια της κοινωνιολογικής επιστημονικής κοινότητας.

Τα έξι κείμενα που παρουσιάζονται σε αυτό το βιβλίο αποτελούν μια μικρή συνέχεια της παραπάνω συζήτησης μιας και η ιδέα για τη συγγραφή του ανήκει στην Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη η οποία και την πρότεινε στους επιμελητές με στόχο να ανοίξουν επιμέρους επιστημονικοί διάλογοι σε κάθε ειδικότερη κοινωνιολογική κατεύθυνση ξεχωριστά και περισσότερο επικεντρωμένα.

Ο Αλέξανδρος Αφουξενίδης και ο Μανώλης Αλεξάκης είναι κοινωνιολόγοι και διδάσκουν στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Επιμέλεια Ευθύμιος Παπαταξιάρχης

*Περιπέτειες της ετερότητας
Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 2006*

Η έκρηξη της πολιτισμικής διαφοράς σημάδεψε την είσοδο της Ελλάδας στον 21ο αιώνα. Η χώρα ήρθε αντιμέτωπη τόσο με τη δική της απωθμένη και ιστορικά καταπιεσμένη ετερότητα όσο και με την ετερότητα των «άλλων», κυρίως των κοντινών της γειτόνων, που άρχισαν να εγκαθίστανται στο εσωτερικό της. Όπως ήταν επόμενο, μακροχρόνιες στάσεις τέθηκαν σε δοκιμασία, ενώ οι διαδικασίες παραγωγής και διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς ήρθαν στην πρώτη γραμμή του δημόσιου ενδιαφέροντος.

Οι εξελίξεις αυτές προσεγγίζονται εδώ μέσα από επιμέρους ερωτήματα: Τι σημαίνει να είναι κανείς Πομάκος, Αλβανός μετανάστης ή «ομογενής» από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα σήμερα; Ποιες είναι οι σχέσεις ανάμεσα σε μέλη της πλειοψηφικής κοινωνίας, όπως οι μεσοαστές εργοδότες ή οι εθελοντές, και στους ξένους με τους οποίους έρχονται σε συστηματική επαφή, όπως οι Φιλιππινέζες οικιακές βοηθοί ή οι πρόσφυγες από τη Μέση Ανατολή; Πώς αντιμετωπίζουν τις νέες εκπαιδευτικές δυνατότητες οι μουσουλμάνοι της Θράκης; Τι περιθώρια κινήσεων έχουν μειονοτικές κατηγορίες που διεκδικούν το μέχρι χθες αδιανόητο, όπως είναι η μητρότητα για τις γυναίκες με ομοερωτικές επιλογές; Με ποιους τρόπους συμβάλλουν τόσο στην αυξανόμενη διαφοροποίηση όσο και στο αντίθετό της, την ομογενοποίηση, οι νέες ευρωπαϊκές πολιτικές και οι μετασχηματισμοί που επιφέρουν στον αγροτικό χώρο;

Οι συγγραφείς του τόμου μιλούν από ανθρωπολογική σκοπιά για τις περιπέτειες της ετερότητας στη σημερινή Ελλάδα. Μέσα από το θολό τοπίο που περιγράφουν, αναδεικνύεται το πορτρέτο μιας σύγχρονης ευρωπαϊκής κοινωνίας που διατρέχουν οι αντίρροπες δυνάμεις της κοινωνικής αδράνειας και της πολιτισμικής διαφοροποίησης.

Πολύκαρπος Καραμούζης
Πολιτισμός και Διαθηρσκειακή Αγωγή
Ελληνικά Γράμματα, 2007

Το βιβλίο αυτό επιχειρεί να εξετάσει τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα μάθημα διαθηρσκειακής αγωγής στο σύγχρονο σχολείο. Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσπάθεια γνωριμίας των μαθητών με τη θρησκευτική διαφορετικότητα μέσα από τη συγκριτική εξέταση των θρησκευτικών αντιλήψεων αλλά και των κοσμοθεωρητικών κατασκευών που δεν προκύπτουν από θρησκευτικές αφετηρίες. Στόχος ενός τέτοιου εγχειρήματος δεν είναι η εκφορά αξιολογικών κρίσεων για την υπεροχή κάποιας θρησκείας. Αντίθετα, δίνει στους μαθητές το δικαίωμα να συνειδητοποιήσουν, μέσα από εναλλακτικούς τρόπους γνωριμίας με τις θρησκείες, ότι οι άλλοι άνθρωποι, που έχουν διαφορετική κοσμοθεωρητική κατασκευή θρησκευτικού ή άλλου τύπου, δεν είναι διαφορετικά όντα.

Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για μια νέα πρόταση που στηρίζεται στην προσπάθεια αναβάθμισης τόσο του ρόλου όσο και του περιεχομένου της θρησκευτικής αγωγής, όπως τουλάχιστον επιτάσσει σήμερα η δημοκρατική και ανεξάρτητη λειτουργία του σχολείου, χωρίς να προσβάλλει, ούτε βεβαίως να επιβάλλει, οποιαδήποτε θρησκευτική αντίληψη.

Αριστοτέλης Ζμας
Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική
Μεταίχμιο, 2007

Η επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών στην εκπαιδευτική δικτύωση των κρατών-μελών τους είναι αναμφισβήτητη. Στο πλαίσιο της διαμορφώνεται ένας διεθνής λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη μονομερή έμφασή του στην οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης. Η ανασυγκρότηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην αυγή του 21ου αιώνα ευθυγραμμίζεται πλέον με τα νεοφιλελεύθερα προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών, προτάγματα που προωθούνται μέσω των πολιτικών της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», των «πινάκων κατάταξης» και των «χρυσών χαλιναριών». Η αποδυνάμωση, όμως, της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και οι προβαλλόμενες με νομοτελειακό ύφος «τάσεις» δεν προδικάζουν τη γραμμική σύγκλιση των εθνικών συστημάτων. Αξιοσημείωτες διαφορές παρατηρούνται σε εθνικό και τοπικό επίπεδο κατά την πραγμάτωση καίριων κελευσμάτων, που εμπεριέχονται στις εκπαιδευτικές ατζέντες των υπερεθνικών οργανισμών. Οι διαδικασίες, επομένως, αυτοχθονοποίησης ή τοπικής προσαρμογής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο, παρέχοντας μάλιστα τα περιθώρια για την άσκηση πολιτικών, όπως αυτών του «τηλεφωνικού δανεισμού» και των «μη αποφάσεων».

Ο Αριστοτέλης Ζμας είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΑΠΘ και διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Βόννης. Έχει διδάξει τα γνωστικά αντικείμενα Εκπαιδευτική Πολιτική και Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση στο Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας και στο Παν/μιο Θεσσαλίας.

Π.Λ. Παπαγαρυφάλλου

*Ο Δημοσθένης και η διαχρονικότητα των λόγων του
Εκδόσεις Κάδμος, 2008*

Επιχειρώντας να παρουσιάσω τούτο το έργο για τον μεγάλο ρήτορα και πολιτικό άνδρα της εποχής, που η Αθηναϊκή Δημοκρατία ζούσε ακόμη τον αντίκτυπο του λαμπρού παρελθόντος της, σπεύδω να σημειώσω προκαταβολικά ότι σκοπός μου δεν είναι να παρουσιάσω, να αναλύσω και να ερμηνεύσω το σύνολο των λόγων του, γιατί κάτι τέτοιο θα ξεπερνούσε και τις προθέσεις μου και τις αναγκαίες γνώσεις για ένα τέτοιο εγχείρημα, το οποίο προϋποθέτει ένα τεράστιο ιστορικό οπλοστάσιο. Άμεσος στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να αναδείξη την **διαχρονική επικαιρότητα** του δημοσθενείου πνεύματος και διαίτερα την μέγιστη αξία την οποία έχουν οι δημόσιοι λόγοι του για την εποχή μας και μάλιστα στα πράγματα της σημερινής Ελλάδος και όχι μόνο..

Οι υποδείξεις τις οποίες έκανε ο Δημοσθένης από το ιερό βήμα **της Εκκλησίας του Δήμου**, την **Πνύκα**, μοιάζουν ωσάν να απευθύνονται στους σημερινούς Αθηναίους, οι οποίοι σε πολλά σημεία παρουσιάζουν **ανάλογα φαινόμενα παρακμής** στη σκέψη και στη δράση με τους Αθηναίους της εποχής του Δημοσθένους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους δημόσιους άνδρες και την εσωτερική και εξωτερική πολιτική του σύγχρονου ελληνικού κράτους και συνεπώς από την άποψη αυτή οι λόγοι του Δημοσθένους αποκτούν **βαρύνουσα σημασία και προφανή επικαιρότητα**.

Summaries

G. Contogeorgis

*Science as «consequence» of the
anthropocentric cosmosystem.
The case of the European scientific field*

The fundamental working hypothesis which guides the following article is based on the argument of a parallel between scientific fact and the anthropocentric constitution of the world. This hypothesis does not concede that the product of knowledge was unknown in the despotic cosmosystem and particularly in the environment of state despotism. It simply suggests that science –as intellectual inquiry and as the essence of the cognitive process– is by definition inherent in societies that are based on liberty. The anthropocentric cosmosystem mobilizes the cognitive process in order either to construct the basis of its parameters or to inquire about and to interpret occurrences.

G. Tzamalouka, P. Soultatou, J. Chliaoutakis

*Reviewing the concept of lifestyle
as a reliable methodological tool to the research
and prevention of risky driving behaviour*

In this literature review an attempt is made to describe the concept of lifestyle as a reliable research method to the study of risky behaviours. A review of both international and Greek literature was conducted, presenting thus the origins and the development of this methodological tool. Illustrative examples are cited in support of its further use. The evidence emerging from health-related fields, especially from the field of road safety, underpin the notion that particular lifestyles could interpret risky behaviours, either of high or low risk. Social sciences need such models in order for policy-making design to target on lifestyle modification.

Th. Koutroukis

*«European Works Councils: difficulties, effectiveness
and the revision of the Directive 94/45/EC»*

The necessity for social cohesion and workers motivation brought about the adoption of EU 94/45/EC on European Works Councils (EWCs). This fact has been the cornerstone of the venture to europeanize the EU industrial relations area.

This paper aims to examine the main views among the social partners on the revision of the EWC directive, including evidence that have been concluded from the respective practices. Furthermore, the comparative discussion of the results of two conducted researches on the functioning of EWCs in both European and Greek industrial relations systems is included. The discussion indicates that the positive implications from the EWC function could be optimized through a revision of the EWC directive and an efficient activation of the industrial relations actors as well.

G. Skoulas

*Industrial society & contemporary men.
The thought of Herbert Marcuse*

The aim of this article is an examination about society and individual and their relationship in the contemporary time of the advanced industrial stage of the capitalist formation under the prism of Herbert Marcuse. The main interest is at the particular stand and thought of the thinker of critical theory in relation with the others that comprised the Frankfurt School. Emphasis is given essentially on the manner that Marcuse separately confronted the rising problems of his time. Particularly how he reviewed the postwar period in the fields of technology and society as well as in politics and philosophy and how finally he interpreted the culture, which developed in the late capitalism.

J. Pechtelidis*Discourses «games» in school and the construction of pupil's identity.*

This essay's position, which draws upon post-structuralism and especially discourse theory, claims that pupil's identity is not fixed. Instead, pupil's identity is constructed, reconstructed and maintained within discourse. In so doing, I examine the central role power relations in school environment play in the construction of pupils' subjectivity and I emphasize the concept of pupil's resistance and subject's active engagement in the formation of his/her identity.

D. Athanasakis*Theories of subjectivity from Descartes to Kant*

From Cartesian Meditations to Kant's Critique of Pure Reason, fundamental or philosophical knowledge is inseparable from a theory of subjectivity, ego or consciousness. During 17th and 18th centuries, the foundation of philosophical knowledge and rational science upon Cartesian Cogito will be disputed by Hume and Spinoza. By introducing his theory of the origin of ideas, Hume destroys the idea of self or personal identity; at the same time, though, he renders knowledge of nature problematic. From a different point of view, Spinoza shows that mind, as "a part of nature", understands Nature and its laws not as an independent subject, but as a causally determined physical force, therefore capable of producing those knowledge effects (or adequate ideas) that depend upon its individual essence.

D. Leonard

Gender, Change, and Education

This paper reviews the many changes that have taken place in educational theory and practice over the last forty years and discusses the causes and effects of the assimilation of women into both the institutions and values of schools and universities. It notes a recent shift back towards supposedly 'gender-neutral' educational policies in richer nations, which frequently overlook the specific interests of girls and women. It argues for resisting this through knowledge of our own educational history and more exchange of ideas between countries of the North and South.

E. Dermitzaki, M. Hatzistamatiou

Self-regulation of learning: Concept, processes and assessment in educational settings

Self-regulated learning is crucial not only for the effectiveness and the quality of academic achievement but also for the students' overall adaptation to school. The present paper is dealing with the concept of self-regulated learning and its component processes with emphasis on the use of learning strategies underlying their major importance for school learning. Moreover, this paper raises a number of issues related to the assessment of self-regulated learning concepts and to methodological differences and deficiencies. It is proposed that future research needs to develop methodologies analyzing students' actual learning behaviours within well-defined learning environments.

G.A. Koulaouzides, A. Kokkos*Application models of participatory teaching methods in continuing vocational environmental training*

The environment, and every learning process associated with it, was considered for a long period of time as a matter of interest only for special groups. However, nowadays it is widely accepted that environmental problems are of global concern. Environmental vocational training, is a function with significant social value, since it is accepted that political and social problems are directly associated with changes in the physical environment. The purpose of this paper is to present two models for the application of participatory teaching methods, which are the most appropriate for adult learners who participate in environmental vocational training programs.

K. Viglas*Rational Spirituality and the possibility of a common participation in the mystical experience of Plotinus*

The philosopher Plotinus in the 3rd century A.D. connected a personal experience which he had (four times) during his life, with his analytic philosophical system. His system is composed of a hierarchy with three hypostasis, One-Intellect-Soul and the possibility of the soul to go back to her source, which is the One. The question which is raised is about the communicability or non-communicability of mystical experience: it is subjective and interior or it concerns a bigger number of people? Outside the formal religious frame and inside the philosophical system of Plotinus, the spiritual ascent is possible as through the preoperative value of his work, the Enneads, as through the specific intermediary function of Logos. Logos doesn't exist inside the One, but it derives from the Intellect and it stands especially at the level of Soul, forming matter. So the ecstasy and the spiritual experience through Logos are depended on the proper usage of the spiritual content of the Enneads, as a cultural monument and also on the

dynamic element of Logos in the writings of Plotinus. Finally of course, mythical experience is going beyond human reason and it depends on one's will to see the beauty of the ideal state of being and to coming into union with the One.