

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Η ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ  
ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ  
ΣΤΟ ΥΠΑΡΚΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΑΝΤΩΝΙΟΥ Ι. ΑΚΡΙΩΤΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010**

*Στ' αστέρια που φωτίζουν τον έσω ουρανό μου,  
την Στέλλα και τον Γιάννη.*

**Η παιδεία στροφή της ψυχής προς το φώς, δηλαδή προς την ιδέα του αγαθού** "Ο καθένας έχει μέσα στην ψυχή του τη δύναμη να μαθαίνει και το κατάλληλο για τη μάθηση όργανο -και όπως, αν δεν ήταν δυνατό να γίνει διαφορετικά, θα έπρεπε να στρέφει κανείς το μάτι του με όλο μαζί το σώμα του από το σκοτεινό στο φωτεινό, έτσι πρέπει να στρέφει γύρω κι αυτή τη δύναμη και το όργανό της με όλη μαζί την ψυχή του από εκείνο που γίνεται προς το καθαυτό όν, ώσπου να κατορθώσει επιτέλους να ατενίζει, χωρίς να υποφέρει, το φωτεινότατο του όντος, που εμείς λέμε πως αυτό είναι το αγαθό -δεν είν' έτσι; Ναι. Αυτής λοιπόν της περιστροφής θα ήταν τέχνη η παιδεία, με ποιο τρόπο να καταφέρει να μεταστραφεί όσο μπορεί ευκολότερα και ωφελιμότερα η ψυχή, όχι για να της βάλει κανείς μέσα της τη δύναμη να βλέπει, γιατί αυτή την έχει, αλλά για να διορθώσει την κατεύθυνσή της, που δεν είναι σωστά στραμμένη ούτε βλέπει εκεί που έπρεπε".

(Πλάτωνος, Πολιτεία, 518c,d/Τόμ. Β', σ. 509)

**Συμβουλευτική Επιτροπή:**

- 1. Δήμου Γεώργιος, καθηγητής (επιβλέπων)**
- 2. Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, καθηγητής**
- 3. Μπρούζος Ανδρέας, καθηγητής**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	3
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	8
1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ .....	9
1.1 Εισαγωγή .....	10
1.2. Επίδοση-Άμιλλα. Γλωσσική-Εννοιολογική προσέγγιση και συσχέτιση των όρων υπό το πρίσμα της ιστορικής, φιλοσοφικής και κοινωνιολογικής οπτικής .....	11
1.2.1. Πολιτισμικές παράμετροι συνδεόμενες με την έννοια της άμιλλας.....	13
1.2.2. Επίδοση. Όψεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.....	15
1.2.3. Πολιτισμικές παράμετροι συνδεόμενες με την έννοια της επίδοσης.....	22
1.2.4. Κριτική θεώρηση του πολιτισμικού κλίματος που διαμόρφωσε τη λογική των επιδόσεων .....	29
1.2.5. Η επίδοση ως προϊόν ανταγωνισμού ή συναγωνισμού. Συμπερασματικές αποχρώσεις.....	35
2. Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΟ ΥΠΑΡΚΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....	39
2.1. Εισαγωγή.....	40
2.2. Η έννοια της αξιολόγησης .....	41
2.2.1. Η εφαρμογή της αρχής της επίδοσης μέσω της αξιολόγησης στα πλαίσια της κοινωνίας.....	43
2.2.2. Η εφαρμογή της αρχής της επίδοσης μέσω της αξιολόγησης στα πλαίσια του υπαρκτού σχολείου .....	45
2.2.3. Οι φυσικές καταβολές της διάθεσης για επίτευξη επιδόσεων κοινωνικά τροποποιημένες διαμέσου της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο .....	49
2.2.4. Η καταλυτική επίδραση της κοινωνικής προέλευσης του μαθητή στις σχολικές του επιδόσεις.....	53
2.2.5. Η προβληματική πτυχών της αξιολογικής διαδικασίας στο υπαρκτό σχολείο .....	57
2.2.6. Συμπερασματικές επισημάνσεις, ως προς την λογική των επιδόσεων και της αντίστοιχης αξιολόγησης στο υπαρκτό σχολείο .....	66
3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	73
3.1. Εισαγωγή.....	74
3.2. Απόκλιση. Γλωσσική - εννοιολογική προσέγγιση του όρου .....	75
3.2.1. Η πολιτισμικά προσδιοριζόμενη σχετικότητα της αξιολόγησης μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας.....	78
3.2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου των αποκλίσεων .....	80
3.2.2.1. Το αιτιολογικό παράδειγμα .....	81
3.2.2.1.α. Η μεταφυσική κατεύθυνση .....	81
3.2.2.1.α/1. Η αστρολογική άποψη.....	81
3.2.2.1.α/2. Η δαιμονολογική άποψη .....	82
3.2.2.1.β. Ατομοκεντρική κατεύθυνση .....	83
3.2.2.1.β/1. Οι ανθρωπο-βιολογικές θέσεις.....	83
3.2.2.1.β/2. Οι ψυχοδυναμικές θέσεις.....	84
3.2.2.1.β/2.1. Το μοντέλο της ψυχανάλυσης.....	84
3.2.2.1.β/2.2. Το ψυχολογικό μοντέλο.....	85
3.2.2.1.β/3. Οι θέσεις στα πλαίσια των θεωριών της μάθησης .....	86
3.2.2.1.γ. Κοινωνιοκεντρική κατεύθυνση.....	87

3.2.2.1.γ/1. Οι θέσεις για τον υποπολιτισμό - υπόκοσμο .....	87
3.2.2.1.γ/2. Οι θέσεις για την ανομία .....	88
3.2.2.1.γ/3. Οι θέσεις της σύγκρουσης.....	89
3.2.2.1.δ. Συμπερασματικές σκέψεις στο αιτιολογικό παράδειγμα .....	90
3.2.2.2. Το αντιδραστικό παράδειγμα .....	92
3.2.2.2.1. Οι κυριότεροι εκπρόσωποι του αντιδραστικού παραδείγματος .....	92
3.2.2.2.2. Τα στάδια της διαδικασίας του αντιδραστικού παραδείγματος .....	93
3.2.2.2.3. Συμπεράσματα.....	95
3.2.2.3. Το αφομοιωτικό παράδειγμα. Ιστορική αναδρομή. ....	96
3.2.2.3.1. Η αφομοιωτική σκέψη στα πλαίσια του αντιδραστικού παραδείγματος.....	97
3.2.2.3.2. Αφομοιωτική σκέψη στα πλαίσια της κριτικής του αντιδραστικού παραδείγματος .....	97
3.2.2.3.3. Οι αφομοιωτικές θεωρητικές θέσεις.....	98
4. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΥΠΑΡΚΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	101
4.1. Εισαγωγή.....	102
4.2. Οι αποκλίσεις στο υπαρκτό σχολείο, υπο την αφομοιωτική οπτική .....	103
4.3. Η εκπαιδευτική-διδασκτική περίπτωση.....	104
4.4. Η ενεργοποίηση της τελετουργίας του στιγματισμού στο υπαρκτό σχολείο.....	107
4.4.1. Η συχνότητα του χαρακτηρισμού .....	109
4.4.2. Ο δημόσιος χαρακτήρας της διαδικασίας του στιγματισμού.....	110
4.4.3. Ο εκπαιδευτικός υπο την ιδιότητα του "σημαντικού άλλου" .....	111
4.4.4. Η επίδραση του χαρακτηρισμού στο εγώ (στον εαυτό) του (χαρακτηριζόμενου) μαθητή ....	111
4.4.5. Οι δυσχέρειες απεμπλοκής του μαθητή από τον μηχανισμό του στιγματισμού.....	113
4.5. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά σε συνάρτηση με την λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο .....	115
4.6. Ο ρόλος των αποκλίσεων στην εξελικτική πορεία της κοινωνικής οργάνωσης.....	118
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	133
5. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΟΙΤΗΤΩΝ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΟ ΥΠΑΡΚΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....	134
5.1. Εισαγωγή.....	135
5.2. Επισκόπηση του πεδίου προηγούμενων ερευνών .....	138
5.3. Θεωρητικές αποσαφηνίσεις, ως προς την έννοια της κοινωνικής στάσης.....	144
5.3.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις .....	146
6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	150
6.1. Εισαγωγή.....	151
6.2. Η ερευνητική μέθοδος .....	152
6.3. Τεχνικές συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.....	152
6.4. Το ερευνητικό δείγμα.....	152
6.4.1. Το δείγμα των μαθητών .....	153
6.4.2. Το δείγμα των φοιτητών .....	154
6.4.3. Το δείγμα των εκπαιδευτικών .....	154
6.4.4. Το δείγμα των γονέων .....	154
6.5. Οι ερευνητικές υποθέσεις .....	155
7. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	157

7.1. Εισαγωγή.....	158
7.2. Στατιστική ανάλυση δεδομένων έρευνας.....	159
7.2.1. Ανάλυση στάσεων ως προς τις ομάδες πληθυσμών: περιγραφική στατιστική.....	160
7.2.2. Παραγοντική ανάλυση (factor analysis) και αξιοπιστία των παραγόντων.....	170
7.2.3. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.....	176
7.2.4. Έλεγχος παραγόντων συναρτήσει των πληθυσμιακών ομάδων.....	178
7.2.5. Έλεγχος προβλεπτικής ικανότητας των παραγόντων.....	184
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	192
Επανεκθεση των Ερευνητικών Υποθέσεων.....	193
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	203
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	219
8.1. Κείμενα.....	220
8.2. Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	256

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η πορεία και η εξέλιξη του παρόντος εγχειρήματος, βρήκε σταθερό στήριγμα και σημείο αναφοράς στο εμπειριστατωμένο συγγραφικό έργο, καθώς και στην πολύχρονη πανεπιστημιακή πείρα του καθηγητή κ. Γ.Η. Δήμου. Οι θέσεις του για τις έννοιες της απόκλισης, του στιγματισμού και της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο, απετέλεσαν τον θεμέλιο λίθο και εκ παραλλήλου την αφετηρία για περαιτέρω αναζήτηση και προβληματισμό, ως πρὸς το υπό εξέτασιν φαινόμενο. Εξάλλου, η κατανόηση και υπομονή που ο ίδιος επέδειξε σε μιαν ανακύψασα και διόλου ευνοϊκή για μένα οικογενειακή συγκυρία, συνετέλεσαν αποφασιστικά στο να κατορθώσω να φέρω εις πέρας αυτήν εδώ την εργασία.

Ο κ. Χ. Κωνσταντίνου, μέλος της Τριμελούς Επιτροπής, υποδέχθηκε την προσπάθειά μου με ευγένεια και ευρύτητα πνεύματος, δημιουργώντας -σε πλήρη αντιστοιχία με τις παιδαγωγικές αρχές που πρεσβεύει- θερμό όσο και ουσιαστικό κλίμα συνεργασίας, ανθρώπινης επικοινωνίας και κατανόησης, προσανατολίζοντάς με διακριτικά επί τα βελτίω. Η καλοσύνη και η γενναιοδωρία του, ήταν το αντίδωρο στους κόπους μου. Το συγγραφικό του έργο πολλάκις με διαφώτισε διεξοδικά στην κατανόηση δομικών φαινομένων, τα οποία διέπουν την οργάνωση και λειτουργία του υπαρκτού σχολείου.

Το έτερον μέλος της Τριμελούς Επιτροπής, ο κ. Α. Μπρούζος, τις προσωπικές του θέσεις για μια ανθρωπιστική και ανθρωποκεντρική παιδεία τις μετουσίωσε κυριολεκτικά σε πράξη κατά την διάρκεια της επικοινωνίας μας, προσδίδοντάς της εχέγγυα γνησιότητας με την ικανότητα της ενσυναίσθησης που διαθέτει. Άνθρωπος και συνάμα παιδαγωγός, και μάλιστα σε καιρούς, που ενώ οι στέγες των σπιτιών μας είναι πιο κοντά η μια στην άλλη, οι καρδιές μας είναι πιο μακριά από ποτέ, όπως επισημαίνει και ο ίδιος, συμπλέοντας με τα λόγια του Α.Σαμαράκη. Μέσα από τα γραπτά του εμπλουτίστηκε η οπτική περί του υπό εξέτασιν αντικειμένου.

Η αγαπημένη μου ανηψιά και φίλη Μαρία Στούρα, τότε φοιτήτρια της Ιατρικής στα Γιάννενα, ήταν το πρόσωπο που μου έκανε γνωστή την επικείμενη διεξαγωγή εξετάσεων στο Παιδαγωγικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η καθηγήτρια Φιλιά Νόκα-Ζαράχη με τον φαρμακοποιό σύζυγό της Λουκά, ξαδέλφια μου, στάθηκαν φίλοι καλοί στην προσπάθειά μου. Πολλές φορές, στις επισκέψεις μου στα Γιάννενα, με στήριξαν με την θερμή φιλοξενία τους και τον καλό τους λόγο.

Ο επιστήθιος φίλος μου και αεί σκεπτόμενος ιερωμένος, π.Φιλόθεος Θεοχάρης, προσέφερε παντοιοτρόπως την βοήθειά του, συλλέγοντας ερευνητικό υλικό, συμβάλλοντας στα του υπολογιστή, αλλά και εμπυχώνοντάς με. Ο εκλεκτός μου φίλος Σπύρος Τσιτσιγκός, έγκριτος καθηγητής της Ψυχολογίας της Θρησκείας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, με συνέτρεξε ουσιαστικά στην κρίσιμη για την πορεία της θεωρητικής ανάλυσης αποσαφήνιση ενός θεολογικού χωρίου και εξόδεψε πολύτιμο χρόνο για την ανεύρεση κειμένων ή και ολόκληρων βιβλίων απομένων του υπό εξέτασιν αντικειμένου, αλλά και επιστημονικών άρθρων περί ερευνών σχετικών με την προκείμενη εργασία. Το ζεύγος των πανεπιστημιακών στα Γιάννενα, της Νάντιας και του Χρήστου Νάνου, συνέδραμαν φιλοτίμως στην διεξαγωγή της έρευνας.

Ο Σταύρος Σαπουτζόγλου, κινούμενος πέραν των συνηθισμένων πλαισίων των υποχρεώσεων ενός καθηγητή Αγγλικών, υπερέβη εαυτόν, προσφέροντάς μου, εκτός από τις εξαιρετες γνώσεις του στην εν λόγω γλώσσα και την εν γένει καλλιέργειά του, θερμή υποστήριξη στις προσπάθειές μου. Σε ζητήματα του υπολογιστή χείραν βοήθειας προσέφεραν, κατά καιρούς, οι εκπαιδευτικοί Λένα Βαρεία, Νεκτάριος Λαμπρόπουλος (του οποίου η δεξιοτεχνική ευχέρεια σε πρακτικές της Πληροφορικής αντιστρατεύθηκε σθεναρά την σχεδόν φυσική αμηχανία μου με το κομπιούτερ<sup>1</sup>), καθώς και ο δαιμόνιος ανηψιός μου Τάσος Στούρας μετά του πατρός του Τάκη και του Κώστα Κωτσόπουλου, και οι τρεις τους τοπογράφοι.

Το ζεύγος των αγαπημένων μου φίλων εκπαιδευτικών, Βάλιας Παλαιού και Γιώργου Αντωνίου, οι οποίοι, αεικίνητοι ωσάν άλλη *perpetuum mobile*, συνετέλεσαν δραστικά στην διεξαγωγή της έρευνας. Στον τομέα αυτόν πολλά μου προσέφεραν, επίσης, η εκπαιδευτικός Ρόζα Νικολάου, το ζεύγος Κώστα Κυριάκη και Ελένη Θαλασσινού, καθώς και η Φρόσω Κοτσώνα-Καζή –παλαιοί και καλοί μου φίλοι. Ακόμη, ουκ ολίγον συνέβαλαν και οι φίλοι εκπαιδευτικοί Χάρης Μελετίου, Λένα Βαρεία, Γιώτα Κλεφτάκη-Μερτή, Γιώργος Χαρμπής, Ελίνα Σιμιτζή, Νίκος Παπαγιάννης, ο γιατρός Γιώργος Βυλλιώτης, προσέτι δε και η Μικαέλα Σβορώνου.

<sup>1</sup> Ο Μ. Μαρτσιολά αντιπαραθέτοντας τους τεχνολογόφοβους στους τεχνολογόφιλους, υπενθυμίζει πως κάθε τεχνολογική καινοτομία γνωρίζει τρεις φάσεις: τη φάση των φαντασμάτων και των ψυχώσεων, τη φάση των πειραματισμών, τη φάση της πεζοποίησης (Bourg, D. – Besnier, J.M.,2000:246/Μπρυκνέρ, Π.,2002:264). Βέβαια, ο Π. Μπρυκνέρ παρατηρεί πως ποτέ μας δεν είδαμε μια τεχνολογία να υποκαθιστά την πράξη, τον κοινωνικό δεσμό ή να μειώνει τις ανισότητες και προσβλέπει σε μια πρόοδο που θα συνιστά ένα είδος συμμαχίας με τον κόσμο, τιθέμενη στην υπηρεσία της διαφύλαξής του κι όχι της κυριαρχίας επ' αυτού (Μπρυκνέρ, Π.,2002:266,270).



Σε ζητήματα μετάφρασης, πολλά μου προσέφεραν ο γυιός μου, ο Γιάννης, καθώς και ο φίλος και συμφοιτητής του στην Φιλολογία Παναγιώτης Αναγνωστόπουλος, ένας δεινός στην γλωσσομάθεια νέος, καθώς και λάτρης της Γλωσσολογίας. Σε ένα ιδιαίτερος κομβικό σημείο της πορείας της εργασίας, συνέβαλε καθοριστικά στην λύση μεταφραστικού ζητήματος, ο επίσης φίλος και συμφοιτητής του γιου μου, ο Δημήτρης Καλπούζος, ένας τώνοντι φέρελπις νέος με λογοτεχνικές ανησυχίες, άξιο τέκνο του εξαιρετου λογοτέχνη Γιάννη Καλπούζου.

Ο ειδικευμένος στην Στατιστική στις Κοινωνικές Επιστήμες Σάββας Βασιλειάδης μαζί με τον μαθηματικό-στατιστικό Βασίλη Τσαλίκη, συνέβαλαν αποφασιστικά στην στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερευνητικού υλικού, καθώς και στην γεφύρωση μεταξύ της στατιστικής λογικής με αυτήν των κοινωνικών επιστημών. Ο λέκτορας στο Μαθηματικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Απόστολος Μπατσίδης και η μαθηματικός Κατερίνα Μανδράκη, μου παρείχαν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την Στατιστική, και όλως ιδιαίτερος, ο Χρήστος ο Γιαννόπουλος, υπεύθυνος του Κέντρου Ελληνικών Σπουδών -Παραρτήματος του Harvard στο Ναύπλιο- αφιέρωσε πολύτιμο χρόνο για να με δια φωτίσει σε ζητήματα της εν λόγω επιστήμης.

Οι εξακόσιοι άνθρωποι, εκ των οποίων ελάχιστους γνωρίζω προσωπικά, με την έμπρακτη συμμετοχή τους στην έρευνα, απετέλεσαν την ενσάρκωση και την αισθητοποιητική έκφραση των ερευνητικών υποθέσεων, θέτοντάς τες σε γόνιμη δοκιμασία, συντελώντας έτσι στην διεκπεραίωση της ανά χείρας εργασίας, στην παραγωγή συμπερασματικών παρατηρήσεων, καθώς και στην εν γένει προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων αφορώντων την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο γυιός μου, ο Γιάννης, τότε μαθητής τώρα φοιτητής, με τον νεανικό του ενθουσιασμό και την αγάπη του, διοχέτευσε στο ηθικό μου κινητήριες δυνάμεις, απαραίτητες για αυτό εδώ το οδοιπορικό. Καθαρό μυαλό, συχνά έβαζε σε τάξη την σκέψη μου. Τα μαθητικά του βιώματα πολλά με δίδαξαν. Αρκετές φορές, με συνόδευσε στα Γιάννενα. Ένας μικρός μεγάλος φίλος.

Τέλος, η εργασία αυτή δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί, χωρίς την συμπαράσταση της συντρόφου μου στην ζωή, Στέλλας. Αρρώστιες και θανάτους αγαπημένων προσώπων και άλλες δοκιμασίες εβίωσα, στα χρόνια αυτής της εργασίας. Και εκείνη πάντα στο πλευρό μου. Αμέριστα δοτική. Άνεμος αγάπης και ζεστασιάς. Αλλά και ως προς αυτή καθεαυτήν την εργασία, πολλά μου προσέφερε μεταγράφοντας το τελικό κείμενο από τα χειρόγραφα στον υπολογιστή, καταβάλλοντας κόπο μετά ζήλου και άνευ οικονομίας σωματικών δυνάμεων. Συχνά, επίσης, η διαίθησή της και οι εύστοχες παρατηρήσεις της συνέδραμαν στην ανάπτυξη του σκεπτικού και στην εν γένει εξέλιξη της εργασίας.

Όλους αυτούς τους ανθρώπους τους ευχαριστώ, από βάθους καρδιάς, για την πολύτιμη βοήθειά τους. Η ευγνωμοσύνη μου παντοτινή.

Αντώνης Ι. Ακριώτης  
Χαλκίδα/Μάιος, 2010

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### *Το παρόν του παρελθόντος*

Η αναπόληση σκηνών της παιδικής ηλικίας τυγχάνει άρρηκτα συνδεδεμένη με έναν κόσμο που ανέκαθεν συγκινούσε κάθε μορφή Τέχνης και Λόγου και που παρά τις προόδους της επιστήμης, ως προς την εις βάθος μελέτη και την απόπειρα αποκωδικοποίησής του σε βαθμό ενίοτε απομυθοποιητικό, εξακολουθεί να συνιστά έναν κόσμο απaráμιλλης γοητείας. Τον κόσμο του παιχνιδιού, που απλωνόταν στον επίγειο παράδεισο της γειτονιάς. "Κυνηγητό", "κρυφτό", "κλέφτες κι αστυνόμοι", "καπάκια", "κουτσό", "πετροπόλεμος" κι "αμπάριζα". "Δεν περνάς κυρά-Μαρία", "ρολόι", αλλά και αγώνες στο τρέξιμο, στο πάλεμα και στην ξύλινη ξιφομαχία. Και αυτοσχέδιο θέατρο σκιών. Εξερεύνηση του κόσμου, καλπάζουσα φαντασία, ξέφρενη κινητικότητα, περιπέτειες και πληθώρα συναισθηματικών εξάρσεων. Οι φωνές των συντρόφων στα παιχνίδια έπεμπαν προς κάθε κατεύθυνση ενθουσιώδες προσκλητήριο για την ανεπανάληπτη γιορτή που ζούσαμε. Του ανθίσματος της νιότης.

Κι όταν έπεφτε το σούρουπο, λίγο πριν οι μανάδες αρχίσουν απ' τα παράθυρα να μας φωνάζουν να μαζευτούμε σπίτι, μέσα από αστεία και σούσουρα, μέσα από κυκλοτερείς συνωστισμούς ανοιξιάτικων σωμάτων, και βεβαίως, παίζοντας τον περιβόητο "γιατρό και τον ασθενή", γινόταν χαλασμός ανάμεσα στ' αγόρια, για το ποιος θα κερδίσει την καρδιά της ωραίας της γειτονιάς, της ακατάδεχτης Μαίρης, που κάποια σκληρή για μας μέρα έφυγε για την Αμερική, ακολουθώντας την οικογένειά της που μετανάστευε στη χώρα του ονείρου. Έκτοτε, κατοικεί στο Αμερικανικό τραγούδι της εποχής "Proud Mary" των Revival<sup>2</sup>, αλλά και η γειτονιά με τη σειρά της στοιχειώσε στο ομώνυμο τραγούδι του Μάνου Χατζιδάκι.

Αυτό το κάτι, αυτό το ιδιαίτερο είδος ικανοποίησης που νοιώθαμε όταν ξεχωρίζαμε στο παιχνίδι, έλκει την καταγωγή του από τα βάθη της ιστορίας του ανθρώπινου κυττάρου. Αυτό το βιολογικής και ψυχολογικής υφής δυναμικό, ζυμωμένο με κοινωνική μάθηση αιώνων, που σηματοδοτούσε αρχικά μια σε μεγάλο βαθμό φυσικών καταβολών ευχαρίστηση, την οποία νοιώθαμε όταν κατορθώναμε να πετύχουμε κάποιον στόχο στα πλαίσια του παιχνιδιού μα και των αναπτυσσόμενων δεξιοτήτων μας, στη συνέχεια θα το δοκιμάζαμε υπο αλλοιωμένη μορφή σε όλες τις εκφάνσεις της νεόκοπης κοινωνικής μας πορείας, και ιδίως θα το βιώναμε, κάτω από ορισμένες διαμορφωτικές προδιαγραφές, στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ήδη, στο νηπιαγωγείο είχε ανατείλει δειλά αλλά επίσημα πια αυτό που συναντούσαμε σε πρωτοελαϊκή μορφή από τα πρώτα μας βήματα στη γειτονιά, μα και στα ίδια μας τα σπίτια: η ιδέα της πρωτιάς στα αγουροξυπνημένα μυαλουδάκια μας. Και αμέσως μετά η ιδέα αυτή -και οι παρεμφερείς της- άρχισαν να μεστώνουν στο Δημοτικό, με την αγαστή συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων, γιγαντώθηκαν δε στο Γυμνάσιο, συνηγορούσης της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Το "κυνηγητό" μετετράπη σε κυνήγι των βαθμών. Το "κρυφτό", πλέον, είχε να κάνει με μας και με τις υπό έλεγχο επιθυμίες μας. Οι "κλέφτες κι αστυνόμοι", δυστυχώς, πολλές φορές έγιναν "μαθητές και δάσκαλοι". Και όλα τα κατ' αρχάς αθώα (ως προς τον βαθμό της φυσικής τους προέλευσης) παιχνίδια, που (όντας και κοινωνικά προσδιοριζόμενα) προοιωνίζαν την κυοφορία των παρεμφερών ιδεών-νοητικών παραστάσεων (του "καλύτερου", του "ικανότερου", του "ταχύτερου", του "ωραιότερου" κ.ο.κ.), έλαβαν πλέον μια θεαματική μεταμόρφωση διαμέσου θεσπισμένων διαδικασιών. Αυτή η αδιάκοπη προσκόλληση και εμμονή με τον συγκριτικό -κυρίως δε- με τον υπερθετικό βαθμό επιθέτων που προσδιορίζουν ρόλους, θα αποτελούσε στο εξής την μόνιμη και στερεοτυπικά επαναλαμβανόμενη επωδὸ για τα επιθυμητά όρια των επιδιώξεών μας στα νέα μας καθήκοντα. Στα παιχνίδια ενυπήρχαν αχνά προσχέδια των επερχόμενων καθιερωμένων προτύπων. Η φύση πλέον είχε αρχίσει με εντατικούς ρυθμούς, υπό την σταθερή επίδραση προκαθορισμένων διαδικασιών, να ενδύεται την κοινωνική της φορεσιά, έχοντας ως αρμόδιους τους φορείς κύρους και εξουσίας.

Εισερχόμασταν στο τελετουργικό ενός νέου παιχνιδιού, όπου μέσα από προβλεπόμενες διαδικασίες το ζητούμενο στην ουσία και πάλι ήταν το ίδιο, κάτω, όμως, από νέες προϋποθέσεις: η κατάκτηση της επιτυχίας, και ιδίως, ο αποθεωτικός στόχος -η άλωση της πρωτιάς. Στο μεταξύ, ο χρόνος για το παιχνίδι μας άρχισε να συρρικνώνεται ανησυχητικά και να δίνει τη θέση του σε μια σειρά από δραστηριότητες, υπο την πίεση ενός πλέγματος συστηματικών αξιώσεων, στα πλαίσια του νέου αυτού παιχνιδιού. Εντασσόμασταν σταδιακά στους κανόνες του, όπου τα πάντα ήταν προδιαγεγραμμένα και άκαμπτα, και που αυτή τη φορά εκτυλίσσονταν στον καμβά ενός άγνωστου έως τότε άγχους. Η οικοδόμηση των προτύπων που ενσάρκωναν αυτές τις ιδέες έβαινε

<sup>2</sup> Creedence Clearwater Revival: Αμερικανική μπάντα στις δεκαετίες του '60 και '70, με επιρροές από τις μουσικές φόρμες της country, της rock'n'roll και των blues, και της οποίας τα τραγούδια περιείχαν κυρίως πολιτικά και κοινωνικά μηνύματα (Κάποια στοιχεία και από: Αλεξόπουλος, Σ., 2006:95).

πλέον προς την ολοκλήρωσή της. Η ξεγνοιασιά του παιχνιδιού έδινε την θέση της σε μια πρωτόγνωρη ατμόσφαιρα επιβολής, στα πλαίσια ενός καινούργιου περιβάλλοντος διαρθρωμένου με πυκνό σύστημα απαιτήσεων για κάθε είδος συμπεριφοράς, με προεξάρχον εκείνο της διάκρισης. Μια κατάσταση που εξ ορισμού εξέπεμπε αγχογόνα ερεθίσματα, καθότι αλλοίωνε σε τέτοιο βαθμό εκείνο το είδος ευχαρίστησης που παλιότερα νοιώθαμε κατορθώνοντας κάτι, ώστε εν τέλει καταντούσε ξένο προς την ίδια μας τη φύση. Μεταλλάσσόταν στο κυνηγητό μιάς ικανοποίησης για επιτεύγματα -μέσα από μια έντονη ατομικιστική διεκδίκηση- σε ένα παιχνίδι, όπου οι σύντροφοι λογίζονται σαν αντίπαλοι, και όπου η παιδεία ταυτίζεται με έννοιες ξένες προς αυτήν και τον προορισμό της.

Από τότε, κύλησε πολύ νερό στο αυλάκι. Και είναι τόσο σίγουρο, ότι αυτές οι ιδέες εξακολουθούν να υφίστανται, όσο σίγουρο είναι ότι υπήρχαν πριν και θα υπάρχουν και μετά από το πέρασμα της δικής μας γενιάς, αφού συνιστούν την βασική ύλη, απ' όπου φτιάχνονται οι περσόνες στην καθημερινή παράσταση μικρών και μεγάλων -οι κοινωνικοί, τουτέστιν, ρόλοι στις εκάστοτε γενεσιουργές συνθήκες μιας κοινωνικής διαντίδρασης. Οι ιδέες αυτές, διαρθρωμένες και με άλλες, συνιστούν συλλήψεις της σκέψης του ανθρώπου που αναπαριστούν την φυσική και κοινωνική περιβάλλουσα πραγματικότητα και που προφανώς συνταξιδεύουν -διαμορφούμενες ως μια οργανική συνέχεια- με την πορεία του. Κυριολεκτώντας, που τη σηματοδοτούν, αφού αποτελούν προϊόντα μακραιώνης αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ορμέμφυτα, σε αρχετυπικές μορφές αντίληψης και στα αλληπάλληλα στάδια εξέλιξης της ανθρώπινης σκέψης. Προϊόντα σύνθεσης του παρελθόντος με το παρόν που αποτυπώνονται ως φορείς νοημάτων διαμέσου της κοινωνικοποίησης στα άτομα, στην ιστορική τροχιά της εκάστοτε κοινωνίας. Διαμορφώνοντας έτσι την πορεία του οργανωμένου σε κοινωνίες ανθρώπινου είδους με την ατελείωτη ζύμωσή τους, μέσα από την αντιπαράθεση του παλαιού με το νέο, αναπαριστούν, δικαιώνουν και νομιμοποιούν τον τρόπο με τον οποίον δομείται η εκάστοτε κοινωνική οργάνωση και οι εξ αυτής διεπόμενες κοινωνικές σχέσεις. Συνιστώντας νοητικά σχήματα που διαμορφώνονται μέσα από την διαλεκτική σχέση της παράδοσης και παλαιότερων εν γένει πρακτικών με νέα ήθη και αντιλήψεις στη φιλοσοφία, τη θρησκεία, την επιστήμη, την τέχνη, το δίκαιο, την πολιτική και την οικονομία, επηρεάζουν το *modus vivendi*, τον τρόπο της κοινωνικής δραστηριοποίησης και εξέλιξης των ατόμων. Οι ιδέες αποτελούν παράγοντες καθορισμού και επανακαθορισμού νοημάτων που τροφοδοτούν το αξιακό σύστημα της εκάστοτε κοινωνίας, αντανakλώντας τις αντίστοιχες κάθε φορά πολιτισμικές της παραμέτρους. Κατά συνέπεια, αυτές είναι που σμιλεύουν και τους τρόπους παραγωγής προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία συνακόλουθα φορτίζουν τις στάσεις και τη νοοτροπία των μελών της. Μέσα από αυτήν την αδιάλειπτα προσδιοριζόμενη από τις εκάστοτε αντικειμενικές κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικές συνθήκες διαδικασία διαμόρφωσης και επικράτησης συγκεκριμένων κάθε φορά ιδεών, προκύπτει στην ιστορία των κοινωνιών του ανθρώπου και η εκάστοτε αντίστοιχη κοινωνικά αποδεκτή ανάγνωση λέξεων-νοηματικών φορέων, η οποία κατισχύει, επικυρώνεται, διαδίδεται και αναπαράγεται διαμέσου των κοινωνικών προτύπων. Η ανάλογη δηλαδή νοηματική απόχρωση που προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβάνονται και βιώνουν τα μέλη μιας δεδομένης κοινωνίας το περιεχόμενο κάθε λέξης-έννοιας, της επιτυχίας εν προκειμένω, καθώς και τα κριτήρια επιλογής για την υιοθέτηση της αντίστοιχης στάσης που θα οδηγήσει στην κατάκτησή της.

Η έννοια της επιτυχίας, όπως την αντιλαμβάνεται το υπαρκτό σχολείο, καθώς και οι επιβαλλόμενες στους μαθητές μέθοδοι κατάκτησής της (υιοθέτηση ανάλογων στάσεων), συνιστούν το κοινωνικά επιθυμητό περιεχόμενο που προβάλλεται διαμέσου καθιερωμένων πρότυπων. Η εκπαιδευτική διαδικασία, στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας, μέσα από θεσμοποιημένες και θεσμοθετημένες δραστηριότητες έχει ως σκοπό την μετάδοση της γνώσης. Εκ παραλλήλου, ασκεί κοινωνικοποίηση στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες, μεταλαμπαδεύοντας πρότυπα συμπεριφοράς στις συνειδήσεις τους και ενσταλάζοντάς τους την λογική μιας φυσικής τάξης πραγμάτων, που παραπέμπει στην αίσθηση της εκπλήρωσης του "προορισμού" τους, μέσα από την επίτευξη των ενδεδειγμένων συναφών τους καθηκόντων.

Είδαμε εν ολίγοις την πορεία της κοινωνικής ένδυσης της φύσης του ανθρώπου, μέσα από τα πρώτα ερεθίσματα της ζωής του, ιδίως μέσα από την σημαντική διαδικασία του παιχνιδιού, και στη συνέχεια, κατά την μετάβασή του στον χώρο του σχολείου. Πώς, εντέλει, γίνεται και το πρωταρχικό φως του παιχνιδιού μεταστρέφεται σε ένα συσκοτισμένο άχθος, πώς η φυσικών καταβολών χαρά της κατάκτησης ενός στόχου και η ευφορία της δημιουργίας μεταλλάσσονται σε ένα υστερικό φορτσάρισμα για διάκριση;

Ο Κούλεϋ, αναφερόμενος στην ιστορία σε σχέση με την ανάπτυξη του ατομικού κοινωνικού όντος -του κοινωνικού εαυτού- προσανατολισμένος στην ύπαρξη δύο γραμμών μεταβίβασης, την γενετική και την πολιτιστική, γράφει: *"Η ιστορία φαίνεται να ρέει σε δύο μάλλον ξεχωριστά ρυάκια. Ίσως να πρόκειται για ένα ποτάμι και για ένα δρόμο δίπλα στην κοίτη, για δύο γραμμές μεταβίβασης. Το ποτάμι είναι η κληρονομικότητα ή η ζωική μεταβίβαση. Ο δρόμος είναι οι επικοινωνίες ή η κοινωνική μεταβίβαση. Το ποτάμι ρέει μέσα από το*

*πλάσμα του σπέρματος. Ο δρόμος προχωρεί με τη γλώσσα, την επαφή και την εκπαίδευση. Ο δρόμος είναι νεώτερος από το ποτάμι" (Timasheff, N.S.-Theodorson, G.A., 1983:279).*

Οι δύο, λοιπόν, γραμμές μεταβίβασης της ροής της ιστορίας μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα αλληλεπίδρασης του φυσικού με το κοινωνικό και μέσα από την αέναη ζύμωση του παρελθόντος με το παρόν (σε σημείο που να επιβεβαιώνεται αναπόδραστα ο υπότιτλος του κειμένου), συνιστούν τους παράγοντες διαμόρφωσης του κοινωνικού ανθρώπου. Ο άνθρωπος, ήδη από την παιδική του ηλικία, διακρίνεται από πληθώρα δημιουργικών τάσεων, από την φυσική του έφεση για την επίτευξη επιδόσεων. Εισερχόμενος στους κόλπους της κοινωνίας, μέσα από τους διάφορους φορείς κοινωνικοποίησης, και βεβαίως μέσα από το σχολείο, δέχεται επιρροές που αντί να διαμορφώνουν ωθώντας αυτό το φυσικό του χαρακτηριστικό προς γόνιμες κατευθύνσεις, το μεταβάλλουν τελικά σε τέτοιο σημείο, που το εκτρέπουν σε καταστάσεις ξένες προς τις αξίες που προάγουν και βελτιώνουν την ανθρώπινη φύση. Πράγματι, οι επιρροές αυτές ουδόλως δρούν προς την κατεύθυνση δημιουργικής διαμόρφωσης και εξισορροπητικής μετάπλασης τάσεων διεκδίκησης, επιθετικότητας, επικράτησης αλλά και εγγενών συναισθηματικών φορτίσεων που ενυπάρχουν στην ανθρώπινη φύση (θυμού, ζήλιας και φθόνου). Απεναντίας, εμμέσως πλην σαφώς τις ενθαρρύνουν και τις πολλαπλασιάζουν. Κυριαρχία και επιβεβαίωση ισχύος μέσα από άγριο ανταγωνισμό επιδόσεων, είναι το μοτίβο της σύγχρονης νοοτροπίας που εισβάλλει στη συνείδηση των νέων μέσα από τον χώρο της εκπαίδευσης. Αποθέωση του εγωισμού, της αντιπαλότητας και της ανταγωνιστικής στάσης που οδηγεί σε σύγκρουση, εχθρότητα και αλληλολύπονομηση, αντί του δημιουργικού συναγωνισμού και της ευγενούς άμιλλας. Και συνακόλουθα, δραματική η αύξηση των προβληματικών και ελλειμματικών κοινωνικών σχέσεων, των ψυχοσωματικών διαταραχών, της εμφάνιση επεισοδίων αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της αποξένωσης, φαινόμενα τα οποία σταδιακά εδραιώνονται επιβαρύνοντας τη ζωή των ανθρώπων. Μια κοινωνία χωλαίνουσα, ο απολογισμός. Ωστόσο, ένας καλύτερος κόσμος αξίζει στο ανθρώπινο είδος. Ένας τέτοιος κόσμος είναι εφικτός μόνον μέσα από μια παιδεία που έχει ως γνώμονα την καλλιέργεια του κριτικού-δημιουργικού πνεύματος, της φαντασίας, των ιδεών της δικαιοσύνης, του αλληλοσεβασμού, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας, απαρέγκλιτα στην έμπρακτη εκδοχή τους. Αυτοί οι προσανατολισμοί, εμπρός στα κάθε λογής ελλείμματα και αντιφάσεις που ταλανίζουν την οργάνωση της ανθρώπινης κοινωνίας, συνιστούν τη μοναδική απάντηση στο διαρκές αίτημα που δυστυχώς εκκρεμεί. Το αίτημα για έναν καλύτερο κόσμο.

Το ανά χείρας πόνημα, σαν άλλο οδοιπορικό σε δυσπρόσιτους τόπους για την ανεύρεση στοιχείων που θα συνέβαλαν στη σύνθεση της ολικής εικόνας ενός γνωστικού αντικειμένου, έρχεται να προστεθεί στις θεωρητικές και ερευνητικές αναζητήσεις που επικεντρώνονται στην προβληματική πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τον δρόμο έχουν ανοίξει σπουδαίοι σκαπανείς του πνεύματος. Τα άγνωστα τοπία τα έχουν χαρτογραφήσει σημαντικοί οδοιπόροι. Κι αν ακόμη υπάρχουν σκοτεινά και δύσβατα σημεία, το έργο τους φωτίζει ελπιδοφόρα τη διαδρομή. Νέες προσπάθειες ακολουθούν. Νέα στοιχεία θα κατακτηθούν από τον χώρο του αγνώστου και θα ενσωματωθούν σε αυτόν του επιστητού, μέσα από έργα-τομές της ανθρώπινης σκέψης, έως και την πιο ταπεινή πλην χρήσιμη παρατήρηση, εμπλουτίζοντας τον κόσμο της γνώσης, αναμορφώνοντας τις πολιτισμικές δομές και διευρύνοντας τους ορίζοντες των προσδοκιών για έναν καλύτερο κόσμο.

Εάν σε αυτήν την επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία αναζήτησης της αλήθειας, ετούτο εδώ το πόνημα, μέσα από τα συμπερασματικά του ψήγματα, φέρει στην επιφάνεια έστω και έναν κόκκο, ένα ίχνος του ζητούμενου, ο γράφων θα ήταν ευτυχής. Με ένα δύσκολο εγχείρημα σαν αυτό, της δημιουργίας δηλαδή ενός εμπειριστατωμένου κατασταλάγματος προσωπικού λόγου, οι προσδοκίες οφείλουν να είναι φειδωλές. Ενός λόγου, αναδυόμενου μέσα από την μελέτη της σκέψης ανθρώπων του πνεύματος για δαιδαλώδη φιλοσοφικά, κοινωνιολογικά, ψυχολογικά και ιστορικά ζητήματα συνδεδεμένα με την προβληματική της παιδείας, και εκ παραλλήλου, μέσα από διαπιστώσεις, παρατηρήσεις και συμπερασματικές κρίσεις που αντλήθηκαν από την διενεργηθείσα έρευνα.

Εν προκειμένω, στόχος αυτού του πονήματος είναι να συμβάλει στην βελτίωση των δυσμενών όρων που γεννά η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο, ένα κοινωνικό φαινόμενο που δημιουργεί σοβαρά προβλήματα σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων και που η θεραπεία τους είναι τόσο σύνθετη -και εξ αυτού δυσεπίλυτη- όσο και το φαινόμενο που τα εγέννησε. Γι' αυτό, και η δημιουργική διάθεση που έθεσε τέτοιο στόχο οφείλει να διέπεται μεν από ενθουσιασμό για σκέψη και για έρευνα, αλλά και από συνετή συμμόρφωση προς το μέτρο που επιβάλλει η κατάσταση των πραγμάτων. Έτσι, ακόμη και το εάν ή καταγραφή μιας απλής ένδειξης, μιας παρατήρησης, μιας σύλληψης -έστω πρωτολειακής μορφής- θα μπορούσε να δώσει το έναυσμα σε κάποιον μελλοντικό μελετητή για την αξιοποίηση ενός εν δυνάμει συλλογισμού, ανοίγοντας τον δρόμο σε επόμενους για την καρποφορία νέων συμπερασμάτων, θα αποτελούσε σαφώς επιθυμητό στόχο. Τέλος, το εάν τα ψήγματα της εν λόγω καταγραφής κατορθώσουν να εγείρουν δημιουργικές ανησυχίες σε εκπαιδευτικούς,

γονείς και σπουδαστές για το απυρόβλητο των παραδοχών που δομούν τη λογική των επιδόσεων και που συνιστούν στερεοτυπικά στεγανά της επικρατούσας νοοτροπίας, ο γράφων και πάλιν ευτυχής θα ήταν.

Κατ' αρχάς, στο πρώτο μέρος (θεωρητικό πλαίσιο) θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε τα δομικά στοιχεία του περιεχομένου των κυρίαρχων προτύπων που συνδέονται με τη λογική των επιδόσεων στις σύγχρονες κοινωνίες και να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς που οδηγούν στην κοινωνικά αποδεκτή ανάγνωση και εσωτερίκευση εννοιών -της κοινωνικής επιτυχίας, κυρίως- και της αντίστοιχης υιοθέτησης και ανάπτυξης μορφών συμπεριφοράς, που σχετίζονται με τις προσπάθειες κατάκτησής της. Η εξέταση, στη συνέχεια, θα επικεντρωθεί στο επι μέρους πεδίο κοινωνικών σχέσεων, το σχολείο, και στο τι ακριβώς διαδραματίζεται εκεί, σε σχέση με την ως ανω επικρατούσα λογική. Πρώτος μας σταθμός, οι λέξεις. Στον εννοιολογικό τους βυθό θα επιχειρηθεί η εντόπιση κρίσιμων σημείων για την κατανόηση του φαινομένου. Οι λέξεις αποτελούν φορείς νοημάτων ("ουκούν διάνοια {σκέψη, νόηση} μεν και λόγος {γλώσσα} ταυτών" [Πλάτ. Σοφιστής 263ε]) που τροφοδοτούν τα ισχύοντα πρότυπα<sup>3</sup>. Η γλώσσα διαμέσου των προτύπων μεταφέρει τις ιδέες στο πολυσήμαντο δίκτυο της ανθρώπινης επικοινωνίας<sup>4</sup>, διοχετεύοντας στα πολύπλοκα και πολυδιάστατα κανάλια του αξίες, σύμβολα, πεποιθήσεις, αναπαραστάσεις, νοητικά μορφώματα και στερεοτυπικές αντιλήψεις, που σχετίζονται με όψεις της πραγματικότητας, την οποίαν βιώνουν και μαθαίνουν να "βλέπουν" τα μέλη μιας κοινωνίας. Η γλώσσα, άλλωστε, είναι το "σπίτι που κατοικεί ο άνθρωπος"<sup>5</sup>. Σε αυτήν καθρεφτίζεται το σύγχρονο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και εν γένει πολιτισμικό τοπίο<sup>6</sup> -και μοιραία το υπαρκτό σχολείο. Η αποσαφήνιση των γλωσσικών-νοηματικών και περαιτέρω των ιδεολογικών στοιχείων που συνθέτουν τα εν λόγω πρότυπα θα συντείνει στην κατανόηση του ποιού των κοινωνικών σχέσεων που απορρέουν εξ' αυτών, και ειδικότερα εκείνων των σχέσεων που αναπτύσσονται στον χώρο της εκπαίδευσης (δασκάλου-μαθητή) και συνιστούν την παιδαγωγική αλληλεπίδραση.

Κατόπιν, η προσοχή μας θα στραφεί στο κομβικό σημείο που σχετίζεται με το τι συμβαίνει -καθώς και το τι σημαίνει- όταν τα μηνύματα που εκπέμπουν τα εν λόγω πρότυπα πυροδοτούν σε κάποιους μαθητές την εμφάνιση έξω-οριακών μορφών συμπεριφοράς. Μέσα από τις οπτικές των θεωριών περί της αποκλίνουσας συμπεριφοράς θα εξετασθούν ζητήματα, όπως ποιο το σημείο, στο οποίο χωλαίνει η επικοινωνιακή διαδικασία και ποιοι παράγοντες ευθύνονται για την εμφάνιση δυσλειτουργίας στο σύστημα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον "πομπό" και τον "δέκτη", ήτοι, στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Θα επιχειρηθεί η απομόνωση και εξέταση εκείνων των δομικών-συστατικών στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που προκαλούν ψυχο-νοητικές αλλοιώσεις στις συνειδήσεις των μαθητών υποσκάπτοντας την ψυχοσωματική τους ισορροπία, ακυρώνοντας τα παιδαγωγικά τους οφέλη και οδηγώντας αρκετούς εξ αυτών σε προβληματικές καταστάσεις. Θα εξετασθούν εκείνες οι παραδοχές, οι οποίες ενσταλαζόμενες στον τρόπο του νοείν των μαθητών μέσα από την κοινωνικοποίηση και ενσαρκούμενες στη λογική των επιδόσεων, στον ανταγωνισμό και στην κοινωνική επιλογή, αποτελούν εν δυνάμει απειλή ανατροπής της ψυχοσωματικής τους ευστάθειας και γενεσιουργό παράγοντα φαινομένων προβληματικής συμπεριφοράς έως και πλήρους εκτροπής-διαδικασίας στιγματισμού και εν τέλει φθίνουσας κοινωνικής τροχιάς. Την προσπάθεια σύλληψης, περαιτέρω κατανόησης, καθώς και μιας κριτικής-συμπερασματικής αντιμετώπισης του υπο εξέτασιν αντικείμενου, πέραν από το κείμενο καθεαυτό, το οποίο συνοδεύεται από τις απαραίτητες επεξηγηματικές-διευκρινιστικές υποσημειώσεις, συν κάποια σχόλια-παρατηρήσεις του γράφοντος, κρίθηκε σκόπιμο να την πλαισιώσουν ορισμένα αποσπάσματα κειμένων στις υποσημειώσεις, και βέβαια εκτενέστερα, στο Παράρτημα. Τα αξιόλογα αυτά κείμενα αμβλύνουν τις δυσκολίες κατανόησης του εν λόγω -και των συναφών του- αντικείμενου της εργασίας, τείνοντας προς την αποσαφήνιση των δυσδιάκριτων σημείων που το χαρακτηρίζουν. Όχι πάντα συνάδοντα μεταξύ τους, μέσα από τις οπτικές

<sup>3</sup> Δηλαδή, τις συνοπτικές περιγραφές που εγχαράσσονται στις συνειδήσεις των μελών μιας κοινωνίας, μέσα από τους μηχανισμούς της κοινωνικοποίησης, και που χρησιμεύουν σαν μέσα αναγνώρισης της πραγματικότητας ή προσανατολισμού της δράσης τους (Τσαούσης, Δ.Γ.,1985:51). Τα **πρότυπα**, κατά τον Τ.Πάρσονς, συνιστούν τυποποιημένες προσδοκίες, οι οποίες προσδιορίζουν τις πολιτιστικά κατάλληλες μορφές συμπεριφοράς των προσώπων που διαδραματίζουν τους διάφορους κοινωνικούς ρόλους (Timasheff, N.S.-Theodorson, G.A.,1983:427).

<sup>4</sup> **Επικοινωνία**: η με οποιοδήποτε τρόπο μεταφορά μηνυμάτων από ένα υποκείμενο σε άλλο με χρήση σημείων και συμβόλων. Πρόκειται για ουσιώδες στοιχείο της κοινωνικής διαντίδρασης. [**Σημείο**: αντικείμενο, κίνηση, ήχος, χρώμα και γενικά κάθε τι που γίνεται αντιληπτό με τις αισθήσεις και λαμβάνεται ως ένδειξη, μαρτυρία ή στοιχείο δηλωτικό της ύπαρξης ενός αντικείμενου, μιας κατάστασης κλπ. όχι άμεσα αντιληπτής. Τα σημεία διακρίνονται σε **φυσικά σημεία** {τα έχοντα κάποια φυσική σχέση με το αντικείμενο, την ύπαρξη του οποίου θεωρείται ότι φανερώνουν} και σε **σύμβολα** {κάθε οπτικό, ακουστικό ή άλλο σημείο στο οποίο αποδίδεται ένα συμβατικό νόημα και αποτελεί ερέθισμα για ορισμένη συμπεριφορά ή δράση. Χρησιμοποιείται από άτομα ή κοινωνικά σύνολα, ως στοιχείο ενός κώδικα στη μεταξύ τους επικοινωνία και διαντίδραση} (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:240,250).

<sup>5</sup> Από την γαλλική κινηματογραφική ταινία: "Δυο τρία πράγματα που ξέρω γι' αυτήν" του Ζ. Λ. Γκοντάρ.

<sup>6</sup> Η οργάνωση και λεπτομερής ανάλυση της αλληλουχίας των γλωσσικών πράξεων και γλωσσικών μηχανισμών αποκαλύπτει πώς οι κοινωνικές μακροδομές πραγμάτων και ερμηνεύονται στην καθημερινή μας δράση (Γεωργακοπούλου Α.-Γούτσος Δ.,2008:30)/Όταν ο μεγάλος Γάλλος ιστορικός Φερνάν Μπροντέλ έγραφε ότι δεν υπάρχουν μόνο γαλλόφωνοι, και όποιος μιλάει γαλλικά είναι Γάλλος, εννοούσε ότι *η γλώσσα είναι η σύμπτυξη όλου του πολιτισμού και όλης της παράδοσης* (Γλύκατζη-Αρβελέρ, Ε.,4Απρ., 2010).

τους δηλώνουν την πολυπλοκότητα του εξεταζόμενου ζητήματος, δρώντας συμπληρωματικά στην όλη προσπάθεια προσέγγισής του και συμβάλλοντας, εν τέλει, σε μια σφαιρικότερη και πλέον διεξοδική εξέτασή του. Στο Παράρτημα, επίσης, παρατίθεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο και οι εξ αυτής εκφάνσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς συνιστούν αναπόσπαστο τμήμα μιάς ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας διεπόμενης από αντιφάσεις και προβλήματα που σηματοδοτούν μια παρακμιακή πολιτισμική ατμόσφαιρα με υποβαθμισμένες την παιδεία, την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού, την δικαιοσύνη, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Έξ ορισμού σύνθετο και πολυδιάστατο ζήτημα. Το φαινόμενο των αποκλίσεων, ιδίως όταν αυτές πληθαίνουν, αποκαλύπτει τους τριγμούς της υφιστάμενης κοινωνικής δομής. Οι θεσμοί και το αξιακό σύστημα τείνουν προς πτώχευση. Ψήγματα συγκρατημένης αισιοδοξίας θα μπορούσε να κομίσει μόνον η μεταστροφή του σύγχρονου αξιακού προσανατολισμού και ο εμπλουτισμός της στείρας ορθολογιστικής μετάδοσης γνώσεων -μέσα από την πνευματική και ψυχική καλλιέργεια του ανθρώπου. Ευτυχώς, αν και λίαν δυσπρόσιτο, χρονοβόρο όσο και ακανθώδες, δεν είναι αδύνατο. Ευτυχώς, υπάρχουν ακόμη άνθρωποι και ομάδες που σκέπτονται και δεν εφησυχάζουν. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται με τις μικρές της δυνάμεις και αυτή εδώ η εργασία.

Στο δεύτερο μέρος (ερευνητικό πλαίσιο), θα επιχειρηθεί η προσέγγιση του τρόπου, δια του οποίου προσλαμβάνουν την λογική των επιδόσεων οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και του πώς την βιώνουν υιοθετώντας αντίστοιχες συμπεριφορές. Πέραν των ιδίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, κρίθηκε σκόπιμο να εμπλουτισθεί η εμβέλεια της έρευνας με τις γνώμες πρωτοετών φοιτητών, ως εχόντων πρόσφατη την εμπειρία του μεταβατικού "τελετουργικού", αλλά και των γονέων, του κοινωνικού, δηλαδή, περίγυρου που διακαώς συμμετέχει στην ένταση των γεγονότων που συνδέονται με την περίοδο κορύφωσης των απαιτήσεων για υψηλές επιδόσεις των παιδιών τους, στα πλαίσια του μαθητικού τους ρόλου, ήτοι, ενώ πλησιάζουν οι εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αποκαλυπτικά και ενδιαφέροντα, ως προς τις εν τω βάθει πεποιθήσεις των ανθρώπων για τις αξίες της αλληλεγγύης και της συνεργασίας, καθώς και για τις σύγχρονες αντιλήψεις περί των επιδόσεων και του ανταγωνισμού. Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα που αναδύεται από την εκφορά των γνώμών τους σκιαγραφεί την σαφή επίγνωσή τους περί της ύπαρξης σοβαρού εκπαιδευτικού αλλά και ευρύτερου κοινωνικού προβλήματος, αλλά και την έντονη διάθεσή τους για εξεύρεση λύσεων. Για τον δύσβατο και κοπιώδη αυτόν δρόμο, που θα οδηγήσει την κατάσταση των πραγμάτων σε ευνοϊκότερες εκφάνσεις του κοινωνικού βίου για τον άνθρωπο, κινητήρια δύναμη δεν δύναται να είναι άλλη, από την σταθερή και επίμονη καλλιέργεια της παιδείας.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η προκείμενη προσπάθεια, με την ελπίδα της πραγμάτωσης μιάς ελάχιστης έστω συνεισφοράς.

## **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## **1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ**



## 1.1 Εισαγωγή

### Το νοηματικό-ιδεολογικό υπόβαθρο της γλωσσικής εκφοράς του όρου "επίδοση". Συσχετισμός με την έννοια της άμιλλας

Θα ακολουθήσει μια προσέγγιση του όρου "επίδοση", μέσα από την οπτική της γλωσσικής-ενοσιολογικής σε συνδυασμό με την ιδεολογική-ιστορική ανάλυση. Εκ παραλλήλου, σε μίαν απευθείας σύγκριση με τον αρχαιοελληνικό όρο "άμιλλα" θα εξετασθούν τυχόν ομοιότητες και διαφορές τους, με σκοπό την αποσαφήνιση των νοηματικών-ιδεολογικών ερεισμάτων της σύγχρονης αντίληψης του όρου "επίδοση". Οι δυο όροι-έννοιες, που σηματοδοτούν από διαφορετική σκοπιά ο καθένας τον αγώνα του ανθρώπου για επιτεύγματα, θα επιχειρηθεί να εξετασθούν, ως προς το φιλοσοφικό, θρησκευτικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό γίνεσθαι που κατά την ιστορική τους τροχιά τελούσε σε στενή αιτιώδη σχέση με την γένεση, ανάπτυξη και επικράτησή τους (ως νοητικές συλλήψεις συνδεδεμένες με την διαμόρφωση αντίστοιχων στάσεων). Σκοπός της εν λόγω εξέτασης είναι η κατανόηση της διαμόρφωσης των κατευθυντήριων νοηματοδοτικών αφητηριών της επίδοσης και της άμιλλας. Υπο το πρίσμα των πτυχών διαφορετικότητας αλλά και ομοιότητας των πολιτισμικών τους πλαισίων (τα οποία τυγχάνουν συγγενικά, όπως θα δούμε κατωτέρω, γι' αυτό άλλωστε και συνεξετάζονται), θα επιχειρηθεί εν τέλει να εντοπισθούν οι παράγοντες που συνετέλεσαν στο συγκεκριμένο είδος ενοσιολογικής σηματοδότησης του όρου *επίδοσης*, η οποία φορτίζει τις στάσεις και την νοοτροπία των ατόμων, διαπερνά ολόκληρη την σύγχρονη κοινωνική δομή και βέβαια τον χώρο του υπαρκτού σχολείου, γεγονός που αποτελεί και το αντικείμενο της μελέτης μας, ως συνδεδεμένο αιτιολογικά με τις αποκλίσεις (στον χώρο της εκπαίδευσης) και σχετιζόμενο εκ παραλλήλου με τον απώτερο ερευνητικό μας στόχο.

Θα πρέπει να διευκρινισθεί εκ των προτέρων, ότι στα πλαίσια του ανά χειράς πονήματος ο διαχωρισμός των διαφόρων όρων-ενοιών (πρότυπο, επίδοση, αξιολόγηση, κοινωνικός κανόνας, κοινωνική περίσταση, απόκλιση κτλ.) και η εξέτασή τους σε στεγανά που θυμίζουν κλειστό σύστημα<sup>7</sup> έχει καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα και γίνεται μόνον για λόγους αποσαφηνιστικούς. Οι έννοιες αυτές σηματοδοτούν τα μέρη ενός όλου αδιαίρετου. Μίας πραγματικότητας, της οποίας αναπόσπαστα μέρη είμαστε όλοι, οι παρατηρούντες (αλλά και οι μη) την αέναη κίνησή της μέσα απο ένα πυκνό, πολύπλοκο και ακόμη εν πολλοίς αδιευκρίνητο δίκτυο, στο οποίο εμπλέκονται ανθρώπινα σύνολα και περιβάλλον. Πρόκειται για ένα περίπλοκο, πολυσχιδές δίκτυο αλληλεπιδράσεων, ειδικότερα μεν, μεταξύ ατόμων-μελών μιας ή περισσότερων ομάδας, τάξης, κοινωνικής κατηγορίας, κοινωνίας (και αντίστοιχα της προκύπτουσας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ ιδεών, ενοιών, νοητικών σχημάτων, αξιών, νοημάτων, συμβόλων, προκαταλήψεων, στερεοτύπων, πεποιθήσεων, ηθών και πρακτικών)-γενικότερα δε, μεταξύ φυσικού, κοινωνικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος<sup>8</sup>, στοιχείων ευρισκομένων σε αναρίθμητες και διαφορετικές ως προς την υφή, ένταση και έκταση συνάψεις. Τουτέστιν, όλου εκείνου του πλέγματος αλληλεπιδράσεων που συνιστούν την καθαυτό πραγματικότητα, την οποία πλείστοι όσοι στοχαστές και επιστήμονες επιχειρούν από τα βάθη της ιστορίας έως και σήμερα να εξηγήσουν, μέσα από ερμηνευτικά συστήματα συναρτημένων συλλογισμών και αντίστοιχων συμπερασμάτων. Οτιδήποτε, λοιπόν, περικλείεται στο όλο, στην ενιαία πραγματικότητα (φυσικό, κοινωνικό και ανθρωπογενές περιβάλλον), μόνον θεωρητικά μπορεί να διαιρεθεί και να διαχωρισθεί. Συνακόλουθα, και ο διαχωρισμός των ως άνω όρων-ενοιών είναι θεωρητικός και μοναδικό στόχο έχει την όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη εξέταση και κατανόηση φαινομένων που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνυπολογιζόμενου πάντα του γεγονότος ότι και αυτή αποτελεί συναρμολογμένο μέρος μιας ευρύτερης πραγματικότητας, ήτοι, της κοινωνίας εντός των πλαισίων του ανθρωπογενούς και του φυσικού περιβάλλοντος.

<sup>7</sup> **Σύστημα:** αυτοτελής και σύνθετη οντότητα που προκύπτει από την οργανωμένη συναρμογή επιμέρους στοιχείων. Το σύστημα είναι ένα πρότυπο που έχει δομή και λειτουργίες. Η έννοια του συστήματος κατέχει κεντρική θέση στην επιστήμη. Η επιστήμη αφαιρεί στοιχεία της συνολικής πραγματικότητας που περιβάλλει τον άνθρωπο και τα εξετάζει με βάση την παραδοχή ότι αποτελούν αυτοτελή και αυθύπαρκτα συστήματα. Ό,τι βρίσκεται εκτός του συστήματος αποτελεί περιβάλλον. Τα συστήματα διακρίνονται σε κλειστά ή ανοικτά. **Κλειστό** είναι ένα σύστημα που δεν επικοινωνεί με το περιβάλλον. Για λόγους πρακτικούς τα συστήματα μελετώνται σαν να ήταν κλειστά. Στην πραγματικότητα όμως είναι **ανοικτά**, αφού δέχονται επιρροές από το περιβάλλον και ασκούν επιρροές σ' αυτό. Η ανταλλαγή ενέργειας μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος είναι μια μορφή επικοινωνίας (Τσαούσης, Δ.Γ., 1987:257,258).

<sup>8</sup> **Περιβάλλον:** καθετί που είναι εξωτερικό ως προς ένα άτομο, ένα κοινωνικό σύνολο ή ένα σύστημα. Το περιβάλλον διακρίνεται σε φυσικό, σε κοινωνικό και σε τεχνητό ή ανθρωπογενές. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών είναι ότι διευρύνουν συνεχώς το τεχνητό ή ανθρωπογενές περιβάλλον σε βάρος του φυσικού και του κοινωνικού (Τσαούσης, Δ.Γ., 1987:214).

## 1.2. Επίδοση-Άμιλλα. Γλωσσική-Εννοιολογική προσέγγιση και συσχέτιση των όρων υπό το πρίσμα της ιστορικής, φιλοσοφικής και κοινωνιολογικής οπτικής

Αναζητώντας το νοηματικό υπόβαθρο στο εννοιολογικό υλικό που περικλείεται στις εν χρήσει λέξεις (φορείς ιδεών) -πρωτιά-κατόρθωμα-διάκριση, καλός-καλύτερος, έξυπνος-εξυπνότερος, ικανός-ικανότερος κ.ο.κ., καταφεύγουμε στα φώτα της Γλωσσικής-Εννοιολογικής προσέγγισης. Παρατηρούμε πως ο νοηματικός τους πυρήνας εδράζεται σε μίαν έννοια, η οποία ασκεί έναν οιονεί ρόλο κοινού εννοιολογικού τους παρονομαστή-άξονα που οριοθετεί τα εκάστοτε κοινωνικά προσδιορισμένα πλαίσιά τους: την έννοια της  $\epsilon \pi \iota \delta \omicron \sigma \eta$ <sup>9</sup>. Παρατηρούμε επίσης πως οι λέξεις αυτές συσσεγάζονται, τίνι τρόπω ομαδοποιούνται ως συναφείς (σε σχέση, πάντα με το ανωτέρω κοινό τους εννοιολογικό πλαίσιο, τον όρο "επιτυχία") μέσα σε ένα λεκτικό κέλυφος που σχηματίζει τον όρο  $\epsilon \pi \iota \delta \omicron \sigma \eta$ <sup>10</sup>. Με τον όρο "επίδοση" εννοείται ο βαθμός στον οποίον έχει σημειώσει κανείς επιτυχίες, το σύνολο όσων έχει πραγματοποιήσει σε συγκεκριμένο πεδίο (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:653). Σε συγγενικές αποχρώσεις, ως προς την περιεχόμενη έννοια, ο όρος "επίδοση" ανευρίσκεται και ως ένθερμη ενασχόληση με συγκεκριμένο αντικείμενο (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:653) -όπου εδώ, τονίζεται η συστηματική ενασχόληση και όχι τα αποτελέσματά της, παραπέμποντας στην έννοια της κλίσης (Δήμου, Γ.Η.,2008:15) - όπου, βέβαια, και πάλι (σιωπηρώς αλλά ευλόγως) αναμένεται, ότι αυτός που έχει κάποια κλίση, το συνεπαγωγικά πιθανότερο είναι ότι θα σημειώνει και την ανάλογη επίδοση. Ειδικότερα, στον επιστημονικό χώρο ο όρος φορτίζεται ιδιαίτερα από την παράμετρο της αξιολογικής διάστασης του αποτελέσματος (Δήμου, Γ.Η.,2008:15/Πρβλ.Cronbach,L.κ.ά.1963), και συνακόλουθα σημαίνει τον βαθμό που το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας προσεγγίζει τον επιδιωκόμενο στόχο (Δήμου, Γ.Η.,2008:15). Η επίδοση, ως κίνητρο, αναφέρεται σε μια γενική και σχετικά σταθερή τάση του ατόμου να φέρει σε (ευτυχές) πέρας με δραστηριότητα και εμμονή εργασίες που αξιολογεί ως ουσιαστικές (Παπαδόπουλος, Ν.,1994:215) -το ποιες ακριβώς είναι οι εργασίες που το άτομο αξιολογεί ως ουσιαστικές εξαρτάται, βέβαια, σε μεγάλο βαθμό από τους εκάστοτε κοινωνικά καθοριζόμενους όρους. Προσέτι, ο όρος "επίδοση" απαντά και ως πραγμάτωση κάποιου στόχου (Χέρμπερτ, Μ.,1998,1β:140) ή ως πρόοδος και επιτυχία σε ορισμένο τομέα (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:653) -όπου εδώ, σαφώς τονίζονται τα αποτελέσματα στοχοθετημένης δραστηριοποίησης. Επίσης, σε παρεμφερή διατύπωση συναντάται: "Επιδίδωμι εμαυτόν εις τι" -αποδίδεται δε, ως: "Ασχολούμαι, καταγιγνομαι" [με κάποιο αντικείμενο], καθώς και ως "αυξάνομαι, προάγομαι, προβαίνω, ενισχύομαι, βελτιούμαι, προοδεύω, προκόπτω" ["Επεδίδου ή πόλις αυτοίς επί το μείζον"(Θουκυδ.8,24)]/"Βελτίων έσται καί *επιδώσει*" (Πλατ. Πρωτ. 318C)/"Η σπηροτροφία επέδωκεν εσχάτως"(Λεξικό Δημητράκου, 1950)]. Σχεδόν ταυτόσημες ερμηνευτικές παραλλαγές αποδίδουν επίσης την έννοια της επίδοσης, ως πρόοδο, προκοπή, αποκλειστική ενασχόληση σε κάτι, αθλητική επιτυχία, ρεκόρ (Λεξικό Σταφυλίδη). Σε σχετικές νοηματικές αποχρώσεις παρουσιάζεται επίσης στα Λεξικά Ιωαννίδη και Φλώρου (εκδ. Λιβάνη). Σε παλαιότερη πηγή, η επίδοση αποδίδεται ειδικότερα, ως "αθλητικόν κατόρθωμα, επιτευχθέν δι' υπερτάτης τινός προσπαθείας, επιβεβαιούμενον υπό των αρμοδίων αθλητικών επιτροπών και υπερβαίνον κατά τον χρόνον ή την έκτασιν το προηγουμένως εις το αυτό αγώνισμα εκτελεσθέν..", ως αθλητική επιτυχία, ρεκόρ -όπου, τον όρο φέρονται ότι καθιέρωσαν οι Άγγλοι "..κατά τους νεωτέρους χρόνους, ο δε όρος record κατέστη διεθνής σήμερον. Της καταγραφής των επιδόσεων αρξαμένης από των εν Αθήναις πρώτων Ολυμπιακών Αγώνων (1896)..Η επίτευξις επιδόσεων καλλιεργείται πανταχού μετά φ α ν α τ ι σ μ ο ύ, ει και η επιδίωξις των εξαιρετικών κατορθωμάτων και η απόκτησις της τιμής εθνικών ή παγκοσμίων πρωταθλημάτων δεν είναι οι  $\iota \delta \epsilon \omega \delta \epsilon \iota \varsigma$  στόχοι της α γ ω ν ι σ τ ι κ ή ς" (Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια Φοίνικος). Αυτή η τοποθέτηση, δεδομένης και της σχέσης της ευρωπαϊκής σκέψης με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, η οποία σαφώς διαφέρει από την τρέχουσα έννοια της αγωνιστικής -φέρει στην επιφάνεια μια μακρινή συγγενή της έννοιας  $\epsilon \pi \iota \delta \omicron \sigma \eta$ : αυτήν, της  $\alpha \mu \iota \lambda \lambda \alpha \varsigma$ <sup>11</sup>.

<sup>9</sup> **Επιτυχία**<επί+τυγχάνω:σημειώνω πρόοδο, πραγματοποιού/επιτυχία:θετική κατάληξη προσπάθειας, επίτευξη, πραγματοποίηση (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:665).

<sup>10</sup> **Επίδοση**<ετυμ.<Αρχ. Επίδοσις, αρχική σημ. "επιπλέον παροχή, προσφορά", από θ. του ρ. επιδίωμι<επί + δίδωμι/Από την αρχαία εποχή η λ. έλαβε τη σημ."αύξηση, πρόοδος, επιτυχία" (σε ορισμένο τομέα)" [πβ.Πλατ.Νομ. 769b: ώστε επιδοσιν μηκέτ' έχειν εις το καλλίω τε και φανερώτερα γίνεσθαι τα γεγραμμένα] =>Νεοελ.: Επιδίδομαι: καταπιάνομαι (δίδομαι) εντατικά (επί) με κάτι (Μπαμπινιώτης, Γ.,2009:477/Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:653).

<sup>11</sup> **Άμιλλα** (ήδη τον 6° π.Χ. αιώνα στον Ίβυκο), πιθ. <άμ-ιλ-ja <άμα "συγχρόνως, μαζί"+ επίθημα-ιλ-ja /Η υπόθεση ότι το β' συνθετικό προέρχεται από τη λέξη ίλη "στρατιωτικό σώμα" δεν είναι ικανοποιητική): συναγωνισμός χωρίς αντιπαλότητα, οπότε συμβάλλει στη βελτίωση όσων συναγωνίζονται/η προσπάθεια για διάκριση και υπεροχή (κατ' αντιδιαστολή προς τον ανταγωνισμό, ο οποίος διακρίνεται από έντονη αντιπαλότητα)/αμιλλώμαι: προσπαθώ να ξεπεράσω κάποιον, να υπερτερήσω/συμμετέχω σε συναγωνισμό χωρίς αίσθημα έχθρας (Μπαμπινιώτης, Γ.,2009:108/ Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:139).

Η Αριστοτελική αντίληψη, ως προς το ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο της άμιλλας, την αντιμετωπίζει σαν ένα είδος τάσης να φτάσει κάποιος τον άλλον, που τον θαυμάζει, ή και να τον ξεπεράσει, χωρίς να αισθάνεται φθόνο, εάν ο άλλος τον ξεπερνάει. Την αντιμετωπίζει, επίσης, σαν ένα ευγενικό συναίσθημα που συναντάται στους καλούς ανθρώπους, ενώ τον φθόνο σαν κακό και ίδιον των μοχθηρών (Ηθικά Νικομάχεια, 1162b 1094a1 -1181b23, Ρητορική, 1387b 10-1388b/βλ. και: Λυπουρλής, Δ., 2000 {B'}:70). Σαφώς, στην ανωτέρω τοποθέτηση αιωρείται ό,τι σημασιοδοτεί και η νοηματική ατμόσφαιρα της έννοιας επίδοσης. Το θέμα είναι, τίνι τρόπο.

Ο όρος "τάση"-που προτείνεται μέσα από την ελεύθερη μετάφραση του κειμένου (σε συνδυασμό και με τα συμφραζόμενα, ως προς τον ορισμό της άμιλλας/βλ. και: Μπαμπινιώτης, 1998:139)- δημιουργεί τις δέουσες προϋποθέσεις για μια λειτουργική νοηματική προσέγγιση μεταξύ των τρόπων του σκέπτεσθαι του μακρινού παρελθόντος και αυτών του παρόντος χρόνου, μεταφέροντας επαρκώς τα λεγόμενα του αρχαίου κειμένου στα σημερινά δεδομένα κατανόησης. Ο όρος αυτός που εννοείται πια<sup>12</sup> όχι μονομερώς σαν έμφυτο ή επίκτητο ανθρώπινο χαρακτηριστικό, αλλά σαν μια ψυχική λειτουργία που είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων, μέσα από την οποία διαμορφώνεται η λεγόμενη ψυχοκοινωνική προσωπικότητα<sup>13</sup> του ατόμου, μας παραπέμπει στην κατεύθυνση κίνησης και σκέψης σε σχέση με έναν ορισμένο σκοπό<sup>14</sup> (Παπαδόπουλος, Ν., 1994:564). Σηματοδοτεί την διαδικασία, τις ενέργειες που κάποιος άνθρωπος επιθυμεί ή πρέπει-οφείλει να αναπτύξει, προκειμένου να φτάσει ή και να ξεπεράσει κάποιον άλλον, ο οποίος ήδη έχει δραστηριοποιηθεί και βρίσκεται σε κάποιο υψηλό επίπεδο επιτυχίας σε σχέση με κάποιο αντικείμενο-τομέα, έχοντας κι αυτός διανύσει την ίδια διαδρομή, αμιλλώμενος κάποιον παλιότερα. Τα ρήματα "φτάσει" και "ξεπεράσει" ορίζουν κάποιο σημείο αναφοράς, που λειτουργεί ως μέτρο σύγκρισης, και που δεν είναι άλλο, από το επίπεδο επιτυχίας που έχει φτάσει εκείνος, τον οποίον το υποκείμενό μας θαυμάζει και φιλοδοξεί-τείνει (διαμορφώνοντας την ανάλογη στάση) να τον φτάσει, αλλά ακόμη και να τον ξεπεράσει.

Τα ανωτέρω στοιχεία σαφέστατα σκιαγραφούν, βεβαίως, την έννοια *επίδοσης*. Εκ παραλλήλου, όμως, η παράμετρος που τίθεται με τη φράση "χωρίς φθόνο"<sup>15</sup> -θέτει ένα ηθικό πλαίσιο, εισάγει έναν ηθικό κώδικα<sup>16</sup> στην εν λόγω διαδικασία (της επίτευξης έργου-στόχου). Προδιαγράφει, τούτέστιν, τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίον δρομολογείται το αποτέλεσμα της (επίδοσης) -και μάλιστα- προοικονομεί την στάση (άμιλλα) του

<sup>12</sup> Στα πλαίσια της σύγχρονης Κοινωνικής Ψυχολογίας, ο όρος **τάση** (ή τάσεις) μαζί με τις προδιαθέσεις, ροπές, κλίσεις, συναίσθημα, σκέψεις, ένστικτα, ορμές κ.τ.λ., θεωρείται ότι σηματοδοτεί ένα σύνολο από έμφυτες ή και επίκτητες ψυχικές λειτουργίες και καταστάσεις του ατόμου, που προσδιορίζονται από τους λεγόμενους *ψυχολογικούς* παράγοντες, οι οποίοι είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των *βιολογικών* [έμφυτες ιδιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου που οφείλονται τα περισσότερα στην κληρονομικότητα: φύλο, σωματικά χαρακτηριστικά, καλή ή κακή υγεία κλπ.] και των *κοινωνικών* παραγόντων [επίκτητες ιδιότητες του ατόμου, οι οποίες οφείλονται στην κοινωνικοποίηση {εκμάθηση κοινωνικών κανόνων κ.τ.λ.}, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του {κοινωνική μαθητεία} -και που είναι λίγο πολύ κοινοί για όλα τα μέλη της ομάδας]. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν την **ψυχοκοινωνική προσωπικότητα** του ατόμου (Χατζηκωνσταντή, Έ., 1983:153).

<sup>13</sup> Ο όρος αναφέρεται κυρίως στην ψυχοπνευματική υπόσταση του ατόμου, σαν αποκλειστικά ανθρώπινης ιδιότητας, σε αναφορά προς το "εγώ" του. **Προσωπικότητα** είναι το σύνολο των ψυχικών κυρίως γνωρισμάτων κάθε ατόμου που βρίσκονται σε ενιαία αλληλοσύνδεση μέσα στο ίδιο το άτομο (Χατζηκωνσταντή, Έ., 1983:144).

<sup>14</sup> Οι τάσεις προσδιορίζουν την προσωπικότητα και επομένως αποτελούν, μεταξύ άλλων, τους υποκειμενικούς παράγοντες (αίτια) που διαμορφώνουν τη στάση του ατόμου σε κάθε περίπτωση (Χατζηκωνσταντή, Έ., 1983:254). Υπό το πρίσμα αυτό, συνδέονται με την έννοια της **στάσης** (η οποία, κατά την διατύπωση του Γ.Αλπορτ, είναι μια ψυχική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας του ατόμου που οργανώνεται μέσα από την εμπειρία του και ασκεί μια και τεταμένη ή δυναμική επιρροή πάνω στην αντίδρασή του, απέναντι σε όλα τα αντικείμενα ή καταστάσεις που σχετίζονται με αυτή [Χατζηκωνσταντή, Έ., 1983:254]).

<sup>15</sup> **Φθόνος**: το έντονο αίσθημα δυσαρέσκειας για την υπεροχή, τα αγαθά ή την ευτυχία του άλλου, η ζηλία που συνοδεύεται από κακία και μίσος (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:1903)/Ο φθόνος παρουσιάζεται ως ψυχαναγκαστική *σύγκριση* του υποκειμένου με τον Άλλο, που έχει ένα καταστροφικό, ανασταλτικό, μάταιο και βασανιστικό στοιχείο. Κατά τον Αριστοτέλη (Ρητορική, 1387b 10-1388a 25), το λυπηρό συναίσθημα (πάθος) του φθόνου προκαλείται σε τρέχοντα χρόνο από τη σύγκριση κάποιου με τους ομοίους του, όταν εκείνοι επιτυγχάνουν σε κάτι που αυτός θεωρεί πλεονέκτημα, χωρίς όμως ο ίδιος να βλέπεται πραγματικά. Για τον Hume (1739/1969:425-426), τόσο περισσότερος φθόνος γεννάται στο υποκείμενο από τη συγκριτική υπεροχή των άλλων, όσο αυτοί κινούνται εγγύτερα του: ο στρατιώτης δεν φθονεί τον στρατηγό, αλλά τον συστρατιώτη του (όπως, ήδη, άλλωστε, παρατηρεί ο Αριστοτέλης: "και κεραμείς κεραμεί"-κι ο κεραμιδάς δεν χωνεύει τον κεραμιδά- "φθονούμε εκείνους που πλησιάζουν εις την κατάστασή μας, συνήθως ανταγωνίζεται κανείς με τους ασκούντες το ίδιο επάγγελμα"..[Ρητορική, 1388a 3-16]). Κατά τον Σκότο φιλόσοφο, φθόνος εγείρεται από την ευχαρίστηση που νοιώθει κάποιος άλλος με τον οποίο όταν συγκριθούμε, μειώνεται η ιδέα που έχουμε για τον εαυτό μας. Κατά τον Scheler (1978:14), το υποκείμενο μπορεί να παραμείνει φθονερό, αν γίνει "καριερίστας" και "ανταγωνιστικός". Αυτό συμβαίνει όταν μέσω της σύγκρισης και του ανταγωνισμού με τον Άλλο, δεν ενδιαφέρεται για το αντικείμενο ως τέτοιο, αλλά μόνο για το στόχο της *υπεροχής* απέναντι στον Άλλο. Εδώ πρόκειται για μια *εσωτερική απώλεια ορίων*, για έναν τύπο που ευνοείται ιδιαίτερα μέσα στο πλαίσιο του ισχύοντος κοινωνικού συστήματος του ασύδοτου ανταγωνισμού. Στο πλαίσιο αυτό, *όλα* τείνουν να υποβιβαστούν και να *ισοπεδωθούν* στη *χρηματική αξία* τους, μέσω δε της εμπειρικο-στατιστικής επιστήμης και τεχνολογίας να αναχθούν σε μετρήσιμα μεγέθη. Ο φθόνος λειτουργεί εδώ ως ένα *σύμπτωμα* του πολιτισμού, παράγοντας *δυσφορία μέσα από τον καριερίστικο, αθέμιτο ανταγωνισμό*, ως μια *αντιστάθμιση* της έλλειψης (Δεμερτζής, Ν.-Λίποβατς, Θ., 2006:131-133,137).

<sup>16</sup> **Ηθικός κώδικας**: το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς, που υπαγορεύεται από ένα σύστημα ηθικής {αρχές, αξίες, αντιλήψεις} και το οποίο προσδιορίζει τα όρια εντός των οποίων το άτομο μπορεί να κινήθει, να δράσει (Μπαμπινιώτης, Γ. 1998:726)/**Κώδικας**: ένα σύστημα σημείων και συμβόλων που καθιστά δυνατή την επικοινωνία μεταξύ των μελών ενός κοινωνικού συνόλου. Η γλώσσα είναι ένας κώδικας. Το ίδιο και τα σήματα Μόρς/ ένα σύστημα τυπικών και άτυπων κανόνων ρυθμιστικών της συμπεριφοράς (Τσαούσης, Δ.Γ., 1987: 170).

αγωνιζομένου ανθρώπου, στην περίπτωση που κατορθώσει (σε ατμόσφαιρα συναγωνισμού), αλλά και ακόμη στην περίπτωση που δεν κατορθώσει να ξεπεράσει τελικά αυτόν που θαυμάζει (χωρίς φθόνο). Ούτως ή άλλως, κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, ο εν λόγω άνθρωπος αμιλλώμενος βελτιούται εν τέλει, καθότι δοκιμαζόμενος ωριμάζει και σταδιακά προοδεύει, και ως εκ τούτου, αισθάνεται ότι -αλλά και εξ αντικειμένου- έχει ωφεληθεί. Σε κοινωνικές συνθήκες που προάγουν το κλίμα συναγωνισμού και αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων, οι διαβαθμίσεις επίτευξης του καθενός έργου (οι "συναγωνιζόμενες" επιδόσεις) ωφελούν<sup>17</sup> σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο, δημιουργώντας μια πολιτισμική ατμόσφαιρα που τη διακρίνουν οι ιδέες του αλληλοσεβασμού και της δικαιοσύνης.

Έχουμε ενώπιόν μας ένα παντελώς διάφορο σύστημα αντίληψης, ως προς τις ιδέες οι οποίες περιέχονται σε πρότυπα που καθορίζουν στάσεις και εν γένει συμπεριφορές ανθρώπων-μελών μιας ομάδας και κατ'επέκτασιν μιας κοινωνίας, από εκείνο που αποπνέει η λογική της έννοιας "επίδοση" που βιώνουμε στις μέρες μας. Η διαφορά στη λογική των δύο εννοιών έγκειται στο ότι η μεν άμιλλα ορίζεται ως διαδικασία παραγωγής συγκεκριμένου έργου, επίτευξης συγκεκριμένου στόχου, με οδηγό-πλαίσιο ένα σύστημα ηθικών αρχών έναντι των (συν-)αγωνιζομένων, η δε επίδοση επικεντρώνεται σαφώς και μόνον στο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Μάλιστα, η δεύτερη υποδηλώνει την επιδίωξη της επίτευξης του συγκεκριμένου αποτελέσματος σε υπερβολικά υψηλό βαθμό, με μια μονοδιάστατη και απογυμνωμένη από ηθικά πλαίσια διεκδίκηση κατάκτησης της επιτυχίας, αναπόδραστα εκτεθειμένη στο Αριστοτελικό πρότυπο αποφυγής του φθόνου έναντι, εν προκειμένω, των (αντ-)αγωνιζομένων.

Η επίδοση σαν έννοια παραπέμπει σε μια προσπάθεια ενός μοναχικού ατόμου, εγκλωβισμένου στα στεγανά του εγωισμού και στη στείρα λογική της διεκδίκησης διαμέσου του ανταγωνισμού<sup>18</sup>. Συνολικά ιδωμένο το ανωτέρω φαινόμενο, παραπέμπει σε μια κοινωνία μοναχικών ανθρώπων που ανταγωνίζονται και αντιδικούν, κυνηγώντας επιτεύγματα και τις εξ αυτών διακρίσεις (οικονομικές και κοινωνικές).

Η άμιλλα, από την άλλη πλευρά, σαν έννοια "χωράει" πολλούς ανθρώπους, οι οποίοι σε τελική ανάλυση διαπνεόμενοι από αισθήματα αλληλεγγύης συναγωνίζονται, επιτυγχάνοντας έτσι μια λειτουργική και εποικοδομητική μορφή συνεργασίας (όρου απαραίτητου για την ύπαρξη και διαίωνηση μιας κοινωνίας), ενώ ταυτόχρονα βελτιώνονται ατομικά και συλλογικά και εκ παραλλήλου βελτιώνουν το υπό στόχον αποτέλεσμα. Βελτιώνονται, όχι μόνον ως προς την πρακτική του όρου έννοια, αλλά και ως προς αυτήν καθεαυτήν την ανθρώπινή τους υπόσταση. Ακόμη και το ίδιο το αποτέλεσμα, υπό αυτές τας συνθήκες, αναδίδει μιαν άλλου είδους ποιότητα και επιδρά γόνιμα, σαν προϊόν άμιλλας και συναγωνισμού, στις ανθρώπινες συνειδήσεις, προάγοντας την ενδυνάμωση και σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων, άρα και της κοινωνικής συνοχής, όρου αναγκαίου για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκάστοτε ατομικών και κοινωνικών αναγκών.

### 1.2.1. Πολιτισμικές παράμετροι συνδεδεμένες με την έννοια της άμιλλας

Οι ιδέες της άμιλλας και του συναγωνισμού διαδραμάτισαν κομβικής σημασίας ρόλο στην διάρθρωση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Σε συνάρτηση με τις ιδέες-αρετές της φιλοτιμίας, της φιλίας, της βαθειάς ψυχικής καλλιέργειας, της ανθρωπιάς και του σωστού λογισμού, συνιστούν τις κινητήριες δυνάμεις που οδηγούν στην σωματική, πνευματική και ηθική τελείωση, όρους απαραίτητους για την διαφύλαξη της ελευθερίας των λαών<sup>19</sup>. Ο Αγών, ταυτιζόμενος με την αφηρημένη έννοια της ευγενούς άμιλλας στο πεδίο των σωματικών αρετών και των πνευματικών επιτευγμάτων, απετέλεσε ιδεώδες που σφράγισε την σκέψη και την πράξη των Ελλήνων. Διατρέχει κάθε μορφή Αγώνα σωματικού ή πνευματικού, από το έργο των πολιτικών, τους ρητορικούς λόγους και τους Πλατωνικούς διαλόγους, έως και κάθε εκδήλωση της ζωής. Η άμιλλα συνιστά καθοριστικό παράγοντα στους αγώνες του σώματος και του πνεύματος, στον χώρο της τέχνης και της φιλοσοφίας, με μοναδικό

<sup>17</sup> Δρώντας συμπληρωματικά. Ο κάθε άνθρωπος πιθανό να υστερεί σε κάποιον τομέα, όμως, εξίσου πιθανό είναι να υπερτερεί σε κάποιον άλλον. Σε πολιτισμικά πλαίσια συναγωνισμού και αλληλεγγύης -και της εξ αυτών αναπτυσσόμενης κοινωνικής συνοχής- οι ανάγκες των ανθρώπων-μελών μιας κοινωνίας αλληλοσυμπληρώνονται, και έτσι προάγονται οι ατομικοί και οι συλλογικοί στόχοι.

<sup>18</sup> **Ανταγωνισμός:** ο αγώνας μεταξύ αντιπάλων που έχουν τις ίδιες ή παραπλήσιες επιδιώξεις, με σκοπό την ανάδειξη, την επικράτηση, τη νίκη του ενός./ΑΝΤ.: αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια, σύμπραξη, συνεργασία./Ο **ανταγωνισμός** διαφέρει από τον **συναγωνισμό** στο ότι ο ανταγωνισμός προϋποθέτει αντιπαλότητα που μπορεί να φθάνει μέχρι και την σύγκρουση, ενώ ο συναγωνισμός δηλώνει τον παράλληλο αγώνα, την διεκδίκηση, απαλλαγμένη συνήθως από διαμάχες και συγκρούσεις. Η εξιδανικευμένη μορφή του συναγωνισμού, με ευγενή και ανιδιοτελή, κατά κανόνα, κίνητρα, είναι η **άμιλλα** (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:201,1713)/Κατά τον Β.Φίλια, στην ανθρώπινη φύση προάγεται ό,τι επιθετικό και αδίστακτο, δεδομένου ότι ο αγώνας για την οικονομική επιβίωση και επικράτηση διεξάγεται με κάθε μέσο θεμιτό ή αθέμιτο. Στον **ανταγωνισμό** δεν τίθεται ζήτημα **ευγενούς άμιλλας** που βγάζει στην επιφάνεια και οδηγεί στη δημιουργική αξιοποίηση ό,τι καλύτερο έχει ο άνθρωπος μέσα του, αλλά χρησιμοποίηση των θέσεων οικονομικής ισχύος για έλεγχο και κυριαρχία. (Ματακιάς, Α., 1993:78).

<sup>19</sup> "...την δε των δήμων ελευθερίαν η των αγαθών ανδρών άμιλλα..φυλάττει." [Η άμιλλα των καλών ανθρώπων διαφυλάσσει την ελευθερία των λαών] (Δημοσθένης, Προς Λεπτίνην, 109, 2).

έπαθλο τη ταπεινή ελιά, την δάφνη και το σέλινο (Τουράτσογλου, Ι.-Κουρίνου, Ε.,2004:4-6/βλ.:Παράρτημα, 8.1.1). Αν και παρατηρούμε ότι ο Όμηρος έβαλε στα χείλη του Ιππόλοχου το "Αιέν αριστεύειν" -όπου, το επίρρημα και το απαρέμφατο συστρατεύονται για να παροτρύνουν τον γιο του Γλαύκο νάναι πάντα ο καλύτερος στην ανδρεία (Ιλιάδα Ζ 208) -από την άλλη μεριά- στα έπη του παραδέχεται τις αρετές της δικαιοσύνης και της εγκράτειας, οι οποίες σχετίζονται με την συνεργασία (Κουκουζέλη, Α.,2000,τομ.β':56-57). Πράγματι, το πρόβλημα της δικαιοσύνης είναι ήδη παρόν στα Ομηρικά έπη -η ιδέα ότι δεν υπάρχουν μόνο πράγματα που "κάνουμε", τα πρέπει, ή ανδραγαθήματα που φέρνουν δόξα, αλλά και πράγματα δίκαια ή άδικα. Στον Όμηρο διαφαίνεται ένα πρώιμο στάδιο διαμόρφωσης της έννοιας της κοινότητας και της αντίληψης της ολότητας, σε αντίθεση με τη φήμη και τη δόξα του ήρωα, μιας έντασης ανάμεσα σε αυτά τα δύο μεγέθη που είναι χαρακτηριστική στην ελληνική ιστορία. Μια καλά ρυθμισμένη πολιτικότητα μεταξύ του ατομικού ανταγωνιστικού στοιχείου και της αλληλεγγύης της πολιτείας, χαρακτηρίζει την ελληνική δημιουργία (Καστοριάδης, Κ.,2007:241,243,244/βλ.:Παράρτημα, 8.1.2). Ήδη, μέσα από τα έπη του διαφαίνεται η χαρακτηριστική ένταση, η οποία επικρατούσε στην αρχαία ελληνική κοινωνία ανάμεσα στις αξίες του ανταγωνισμού, αφενός, και στην άμιλλα και την συνεργασία, αφετέρου. Εν τούτοις, οι ιδέες της δικαιοσύνης, της εγκράτειας και της αλληλεγγύης, που παράλληλα διαφαίνονται σε αυτά, ευθέως αντιπολιτεύονται το έντονο ανταγωνιστικό πνεύμα, το οποίο επικρατούσε στην εποχή του, και προλείπουν το έδαφος για την περαιτέρω ζύμωση και ωρίμαση της ιδέας της άμιλλας και του συναγωνισμού. Η σημασιοδότηση της έννοιας της επιτυχίας αντικατοπτρίζεται, όπως είναι φυσικό, και στην αρχαιοελληνική γλώσσα. Έτσι, οι λέξεις που περιγράφουν πλούσιους συνδέονται σημειολογικά με αρετές, ενώ οι φτωχοί ταυτίζονται με τους κακούς. Σταδιακά, με την εδραίωση της δημοκρατίας, η διάκριση αυτή παίρνει τέλος, και πλέον, καλός θεωρείται ο ενάρετος, δίκαιος, εγκρατής και νομοταγής άνδρας. Αν και λέξεις όπως καλός και κακός δεν υποδήλωναν πια κοινωνικές διακρίσεις, ακόμη και στο λίκνο της δημοκρατίας, την Αθήνα, η ιδέα της συνεργασίας έβρισκε αντίσταση από αυτήν της ανταγωνιστικότητας. Παρ'όλα αυτά, η άμιλλα και η συνεργασία διαπνέουν την αρχαία Ελληνική κοινωνία σε όλη της την ιστορική διαδρομή, δρώντας αντισταθμιστικά στο ανταγωνιστικό πνεύμα που σχετίζονταν με την επιδίωξη επιτυχίας και τιμής σε αθλητικούς αγώνες, στη λογοτεχνία και στις άλλες τέχνες, στην πολιτική και τον πόλεμο -αξίες που εθεωρούντο σημαντικές στην αρχαιοελληνική δημόσια ζωή. Οι ανταγωνιστικές αξίες, αν και ήταν υπαρκτές, εν τούτοις, οι επιζήμιες επιδράσεις τους περιορίζονταν από τις αξίες της άμιλλας, του συναγωνισμού και της συνεργασίας (Κουκουζέλη, Α.,2000, τομ.β': 56,57/βλ.: Παράρτημα, 8.1.3α).

Εάν ο διάλογος, όπως εύστοχα επισημαίνεται (Γεωργουσόπουλος, Κ.,2004:18), είναι ο πυρήνας της έννοιας της δημοκρατίας -όρος απαραίτητος για την επίτευξη της Ισηγορίας- ήτοι, της κυριαρχίας της ισοτιμίας και του σεβασμού των Αντιθέτων Λόγων στο κέντρο του άστεως, τότε, κάθε Αγώνας συνιστά θεσμιμένο διάλογο. Μια δηλαδή κοινωνικά καθοριζόμενη συνισταμένη αντίρροπων δυνάμεων, ένας σοφά θεσπισμένος τρόπος να αλληλεπιδρούν τα αντίθετα. Από την εποχή, κατά την οποίαν ο προσωκρατικός λόγος θεμελίωσε την διαλεκτική, δηλαδή, την αρμονία, ως συνισταμένη των αντίρροπων στάσεων στη φύση και στο πνεύμα - από την εποχή που ο φιλόσοφος νους αντελήφθη πως κάθε τι, φαινόμενο ή θεσμός, είναι υποκείμενο σε μετάπτωση -ότι μέσα σε κάθε τι ενυπάρχει το αντίθετό του, ο ανταγωνισμός, η αντιπαράθεση, η αντιπαλότητα -ακόμη και η πόλωση- απετέλεσαν κομβικό στοιχείο της αρχαίας σκέψης, και κατά συνέπεια, της αρχαίας αντίληψης για την πολιτική. Οι αγώνες στην Ελληνική αρχαιότητα ήταν θεσμοί που εξασφάλιζαν τον έλεγχο της αντιπαράθεσης μέσα στα όρια του ορθού λόγου. Ήταν η απάντηση της αρχαιοελληνικής σκέψης -που ζυμώθηκε από τα χρόνια του Ομήρου μέσα από τις προαναφερθείσες αξίες-ιδέες- για τον τρόπο διευθέτησης της αντιπαλότητας, για μια διεξοδική στάση απέναντι στο φαινόμενο του ανταγωνισμού, για τον δρόμο που οδηγεί σε λειτουργικές μορφές κοινωνικής συνύπαρξης. Οι κανόνες του ανταγωνιστικού παιχνιδιού δεν τελούσαν κάποια άλλη λειτουργία, δεν ήταν τίποτε άλλο παρά ένα φίλτρο, ένας ηθμός που απορροφούσε τις ακρότητες και τις αντιδεοντολογικές πρακτικές, που απομόνωνε τις θυμικές εκρήξεις. Ήταν ένα είδος στεγανού, το οποίο συγκρατούσε τις ενστικτώδεις αντιδράσεις, κατευθύνοντας μετουσιωμένο τον ανταγωνισμό -και την απορρέουσα εξ αυτού βία<sup>20</sup>- στο μεταφορικό πεδίο της άμιλλας. Ορμέμψα και εγγενείς ανθρώπινες ροπές προς την εκδήλωση επιθετικότητας, αντιπαλότητας, φθόνου κ.τ.λ., διηθούνται μέσα από το φίλτρο της στάσης που σηματοδοτούσε η έννοια της άμιλλας, μεταμορφώνονταν σε δημιουργικές συνισταμένες αντίθετων δυνάμεων. Ο θεσμοθετημένος διάλογος στο αρχαίον άστου -είτε αυτός διεξαγόταν στα

<sup>20</sup> Κάθε μορφή δυσαρμονίας στις ανθρώπινες σχέσεις, προερχόμενη από τις αρνητικές ψυχικές διαθέσεις (πάθη) της ανταγωνιστικότητας, του φθόνου, της ζήλιας, του θυμού, της μνησικακίας, της αντιπαλότητας, της διεκδίκησης και της εχθρότητας, η οποία ενσαρκώνεται στην άσκηση σωματικής δύναμης ή άλλων μέσων και εν γένει σε διάφορα είδη σύγκρουσης και μεθόδων αλληλοϋπονόμευσης (μεταξύ των ανταγωνιζομένων) με σκοπό την επιβολή, την κατάκτηση (αγαθών, διακρίσεων και ευτυχίας), την υπεροχή και την επικράτηση (έναντι των ανταγωνιζομένων).

γυμναστήρια, είτε στα δικαστήρια, είτε στην εκκλησία του δήμου και τη βουλή, είτε στην αγορά, στη στοά και στους περιπάτους, όπου αμίλλονταν οι λόγοι των φιλοσόφων και των ρητόρων, είτε στους δραματικούς αγώνες, τους μουσικούς, κ.ο.κ. -ήταν η θεσμική, βεβαίως, κύρωση της άμεσης δημοκρατίας. Η έννοια της άμιλλας, λοιπόν, παραπέμπει σε ένα πρότυπο συμπεριφοράς, σε μια ιδέα, μια αρετή της αρχαιοελληνικής σκέψης. Μια σύλληψη που μπορεί να ανάγει, να αναβιβάσει τον καθημερινό βίο, από αγώνα για ατομική επιβίωση, σε ένα ανώτερο επίπεδο συλλογικής προσπάθειας για βελτίωση, σε έναν στίβο συναγωνισμού, όπου μια ηθική δύναμη μετουσιώνεται σε γενεσιουργό αιτία προόδου ατόμων και λαών. Μια δύναμη που αφυπνίζει και προάγει τις σωματικές δυνάμεις, οξύνει το πνεύμα και χαλυβδώνει την ψυχή. Μια στάση ζωής που εξορίζει τον δόλο και τα χαμηλά κίνητρα που τρέφει ο ανταγωνισμός -με αντίδοτο το απαύγασμα της ελληνικής σκέψης: "μή φθονήτε τοις πρωτεύουσιν, αλλ' αμιλλάσθε"-καθώς και το πρότυπο του "καλού και αγαθού" πολίτη.

### 1.2.2. Επίδοση. Όψεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας

Η έννοια της επίδοσης συνδέεται με τις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες και αποτελεί το ένδυμα της λεγόμενης αρχής της επίδοσης, η οποία χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων (Κωνσταντίνου, Χ.,2000:21-22). Σύμφωνα με την ανωτέρω αρχή, ο καθένας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει, και κατ' επέκτασιν, η επαγγελματική-κοινωνική του θέση εξαρτάται από την ατομική του επίδοση (Κωνσταντίνου, Χ.,2000:22/Πρβλ. Hartfiel, G.,1977:19).

Η εικόνα ανθρώπων συναγωνιζομένων μετατρέπεται αίφνης σε εικόνα ανθρώπων στριμωγμένων στα στεγανά αυτού του είδους της λογικής να επιδίδονται για την επίτευξη στόχων, αποξενωμένοι από τον εαυτό τους αλλά και από το ίδιο τους το δημιούργημα -στα πλαίσια ενός ανταγωνισμού που οφείλεται στις κοινωνικές συνθήκες της ζωής τους, όπως παρατήρησε ο Κάρολος Μάρξ (1978:22-24). Στα πλαίσια αυτά, η εξισορροπητική δύναμη της άμιλλας που διαμόρφωνε και σηματοδοτούσε μια στάση, η οποία αντιπάλευε την ενστικτώδη διεκδικητική βία του ανταγωνισμού, ωθώντας την προς την μετουσίωσή της σε μια αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη ατομικών και συλλογικών δράσεων με άμεση ωφέλεια στον άνθρωπο αλλά και στην κοινωνία, χάνει πλέον κάθε ίχνος αξιακού-ιδεολογικού ερείσματος. Έτσι, η εικόνα από τις νίκες, τα έπαθλα και τα ιδεώδη των Ολυμπιακών Αγώνων, μηδὲ εξαιρουμένου και του εν ευρεία έννοια Αγώνα της αρχαιοελληνικής οπτικής, που όπως είδαμε αφορούσε ανεξαιρέτως όλους τους τομείς της ανθρώπινης δημιουργικότητας, καταρρέει εμπρός σε αυτήν τη λογική. Τα έπαθλα υποκαταστάθηκαν από τα ρεκόρ των σύγχρονων Ολυμπιακών, από την -μονοσήμαντης επινόησης- επίτευξη επιδόσεων στον στίβο του αθλητισμού, αλλά και οποιουδήποτε άλλου τομέα δραστηριοποίησης, στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνικής οργάνωσης. Εκεί όπου δεν πρόκειται για τον στίβο της αναμέτρησης, υπό το πνεύμα της ευγενούς άμιλλης, όπως ήδη εξετάσαμε, αλλά για αρένα σκληρή, όπου οι καταστάσεις είναι άγριες και οι αναμετρήσεις δεν χαρακτηρίζονται καθόλου από το "ευ αγωνίζεσθαι" του ιδρυτικού αθλητικού ιδεώδους (Καλιόρης, Γ.,2004:170). Ο αθλητισμός σήμερα υπο οϊανδήποτε μορφή, μηδὲ εξαιρουμένων και των Ολυμπιάδων, συνάδει πλέον μόνον κατ' επίφασιν με το αθλητικό πνεύμα και τα υψηλά ιδεώδη του αρχαιοελληνικού πνεύματος. Συγκροτούμενος από ένα οργανωμένο πλέγμα δραστηριοτήτων ελεγχόμενων από παγκόσμιες εμπορικές επιχειρήσεις του θεάματος και των στοιχημάτων, αποτελεί μόνιμο χρηματιστήριο αθλητικών αξιών, όπου λαμβάνουν χώρα γιγαντιαία συμφέροντα με άμεσο στόχο κερδοφόρες επενδύσεις. Οι αθλητές αποξενωμένοι πια από την έννοια του αγώνα και το έπαθλο της ελιάς μεταβάλλονται σε κινούμενες διαφημίσεις και συνιστώντας το έμπυχο κεφάλαιο τεράστιων εταιρειών εμφατικά διαδηλώνουν περιφερόμενοι στα μέσα μαζικής ενημέρωσης την προφανή και άνευ ετέρου "αποδεδειγμένη" αιτιώδη σχέση της επίδοσής τους με συγκεκριμένο διατροφικό ή άλλο προϊόν, γενικότερα δε, μέσα από διαφόρων ειδών συναλλαγές και οικονομικές συμφωνίες, εν τέλει, μεταβάλλουν εαυτόν εις εμπόρευμα. Όταν, βέβαια, και όσοι επιβιώνουν από τις παρενέργειες των χημικών ουσιών που καταναλώνουν λάθρα για την πολυπόθητη επίτευξη -παρά φύσιν- υψηλών επιδόσεων που απαιτούνται για τη δόξα και το χρήμα.

Η λογική των επιδόσεων που διέπει τη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική οργάνωση συνιστά αποφασιστικό διαμορφωτικό παράγοντα του ατομικού πράττειν και διαποτίζεται εκτεινόμενη σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η μεταστροφή του εννοιολογικού στίγματος της άμιλλας και του αγώνα σε μια άνευ ορίων και όρων διεκδίκηση σε κάθε τομέα δραστηριοποίησης του σύγχρονου ανθρώπου, ουδόλως απέχει από την σημερινή τάξη πραγμάτων. Πράγματι, οι ιδέες που τροφοδοτούν τα κοινωνικά πρότυπα σχετίζονται με την κατάκτηση της υπεροχής μέσα από τον στεννό ανταγωνισμό και την επιδίωξη υψηλών επιδόσεων στο μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο, στοιχείων συνεπαγομένων μεγάλο βαθμό κοινωνικής καταξίωσης και οικονομικής ισχύος. Οι ιδέες αυτές, παράγωγα του νεότερου κόσμου, όπως θα εξετάσουμε κατωτέρω,

αντικατοπτρίζουν τις κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις της αστικής ιδεολογίας περί παραγωγικής εργασίας, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και απόδοσης της οικονομίας.

Σε ένα τέτοιου είδους καθεστώς εμμονής στην επιδίωξη επιδόσεων, τα άτομα ωθούνται πάραυτα προς μια καλπάζουσα και εγωκεντρική διεκδίκηση απόκτησης κοινωνικής καταξίωσης και αίγλης. Οι ελληνικές λέξεις, που μέσα από την καθομιλουμένη αποτυπώνουν σημασιολογικά την έννοια της κοινωνικής επιτυχίας και επενδύουν ιδεολογικά τα κυρίαρχα πρότυπα, τα τελευταία χρόνια συμπλέκονται και με ένα αρκετά μεγάλο σύνολο εισερχόμενων ξενόγλωσσων σχετικών λέξεων, των οποίων η ξενική υφή διεπόμενη εξ αντικειμένου<sup>21</sup> από μια μορφή γενικευτικής αοριστίας, δρά ενισχυτικά στην ήδη εκ των πηγών τους διαμορφούμενη στερεοτυπική τους υπόσταση. Οι λέξεις αυτές σε κάποιον βαθμό τείνουν να αντικαταστήσουν τις ελληνικές. Λέξεις αυτού του είδους και προορισμού εμφανίζουν αυξητική πιθανότητα παραπλανητικής ερμηνείας του περιεχομένου τους, γι' αυτό και ευνοούν ιδιαίτερα τη δυνατότητα ελέγχου των ατόμων διαμέσου των εξ αυτών απορρεόντων σκόπιμα προδιαμορφωμένων μηνυμάτων, συστηματικά κατευθυνόμενων από διάφορα κέντρα πολιτικής και οικονομικής ισχύος προς το κοινωνικό σύνολο.

Η emphatic προβαλλόμενη στις μέρες μας αίγλη και γοητεία, λόγου χάριν, ως απόλυτη αξία, κατακτημένη διαμέσου της κοινωνικής καταξίωσης, έχει σε μεγάλο βαθμό υποκατασταθεί από την χρήση του περιώνυμου όρου γκλάμουρ ή γκλάμορ. Ενός όρου που προωθείται κατά κόρον από τα εγχώρια μέσα μαζικής ενημέρωσης, και ιδίως από τα λάιφ στίιλ περιοδικά, θεωρούμενου ως χρηστικότερου και παραστατικότερου από αυτόν της αίγλης ή της γοητείας, καθότι λόγω της ξενικής του καταγωγής και προφοράς (στοιχείων που αυξάνουν κάθετα το κύρος του, εξ αιτίας και της υπαρκτής συμπλεγματικής υφής αντιλήψεων που κατατρύχουν την ελληνική νοοτροπία), παραπέμπει σε φαντασιακές σφαίρες κοινωνικής ανωτερότητας, προσδίδοντας στοιχεία μύθου στα σύγχρονα πρότυπα κοινωνικής ισχύος και ακτινοβολίας. Προσκρούοντας, εν τούτοις, στην οικουμενικότητα της ελληνικής γλώσσας, οι προάγοντες στον ελλαδικό χώρο τον όρο αυτόν αναπόφευκτα καθίστανται φαιδρού προταγωνιστές στο κωμικοτραγικό που αναδύεται από αυτήν τους την επιλογή. Πράγματι, αν και η εκφορά της εν λόγω λέξης ευπειθώς αποπνέει την εντύπωση ξενικής λεκτικής καταγωγής όσο και υποδομής, παρόλα αυτά η ετυμολογική της προέλευση εκπλήσσει, καθότι ερμηνευτικά αποδιδόμενη ως "αίγλη, λάμψη, γοητεία", είναι στην ουσία λέξη ελληνική, μιάς και εν τω βάθει αποτελεί αντιδάνειο<sup>22</sup>. Πράγματι, γκλάμουρ <αγγλ. glamour <σκωτσέζ. glammar <αγγλ. grammar, τουτέστιν, "γραμματική –αίγλη, γοητεία από την κατάκτηση της γνώσης, της σοφίας και μάλιστα της απόκρυφης" <ελλην. γ ρ α μ μ α τ ι κ ή (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:427). Πρόκειται για μια ελληνική λέξη, λοιπόν, την οποία η αγγλική γλώσσα έθεσε ως σημείο αναφοράς, για τον προσδιορισμό της νοηματικής απόχρωσης των εννοιών αίγλη, λάμψη, γοητεία<sup>23</sup>. Έτσι, εν τέλει, παρατηρείται το φαινόμενο, καταφεύγοντας σε ξενικούς όρους (γκλάμ, γκλάμορ, γκλάμουρ) για την απόδοση μιας έννοιας με σημαίνόμενο την αίγλη, οι διαμορφωτές της κοινής γνώμης και εν γένει της νοοτροπίας να αναφωνούν χωρίς καν να το υποψιάζονται την τόσο οικεία μας λέξη "γραμματική"(!), παράγοντας έτσι και διακινώντας μια ψευδή αίσθηση μετουσίωσης σε "άλλους", σε "ανώτερους", μιας φαντασιακής τροχιάς σε "υψηλότερες σφαίρες" κοινωνικής ύπαρξης. Ουδόλως απέχει βέβαια από την ανωτέρω τεχνική δημιουργίας στερεοτυπικών αντιλήψεων και η επαφή των ατόμων με αυτούσια ξενικούς όρους, οι οποίοι συνδέονται με την τρέχουσα σημασιολογία της έννοιας της κοινωνικής επιτυχίας. Άλλωστε και ο όρος γκλάμουρ, ανεξαρτήτως καταγωγής, εκλαμβάνεται ως -και είναι σε τελική ανάλυση- ξενικός. Το παράδειγμα έδειξε την πολιτική της μετατόπισης μιας εννοιολογικής σύνδεσης και του επιδιωκόμενου εξ αυτής επηρεασμού της νοοτροπίας, μέσα από την υποκατάσταση ενός ελληνικού όρου (αίγλη, γοητεία, ακτινοβολία) από έναν ξενικό (γκλάμουρ) και τη συνακόλουθη δημιουργία ψευδαισθησης βήματος "εκπολιτισμού" και συντονισμού (του υιοθετούντος αυτόν) με σύγχρονες και "καταξιωμένες" οπτικές περί του ανθρώπινου βίου. Το γεγονός, ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση η προέλευση του δεύτερου είναι ελληνική, φορτίζει ακόμη περισσότερο τα ψυχοκοινωνικά δρώμενα αυτής της διαδικασίας. Είτε με ελληνικούς όρους, πάντως, είτε με ξενικούς, είτε με δάνεια ή αντιδάνεια, διαμέσου αυτής της διαδικασίας σύνδεσης λέξεων-φορέων ιδεών με πλαίσια νοημάτων σκιαγραφούντων κοινωνικά επιθυμητά πρότυπα συμπεριφοράς, προσλαμβάνονται και εγγράφονται τελικά αυτού του είδους οι μεταδιδόμενες εντυπώσεις και οι στερεοτυπικές εννοιολογικές παραστάσεις στη συνείδηση

<sup>21</sup> Περιπτώσεις ελλειμματικής τους ερμηνείας, και εν γένει, αδυναμίας μιας πλήρους και λειτουργικής νοηματικής τους αντιστοίχισης με τους υφιστάμενους γλωσσικούς μηχανισμούς, και συνακόλουθα, μιας όχι άνευ προβλημάτων ενσωμάτωσής τους στα δομικά στοιχεία της ελληνικής νοοτροπίας.

<sup>22</sup> **Αντιδάνειο:** λέξη μιας γλώσσας, που αφού εισαχθεί ως δάνειο σε άλλη γλώσσα και προσαρμοστεί φωνολογικά και μορφολογικά στο σύστημά της, επιστρέφει αλλοιωμένη στη γλώσσα από την οποία ξεκίνησε (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:206).

<sup>23</sup> Η λέξη "γοητεία" καθιστά επικοινωνιακά αδικαιολόγητο τον ξενισμό γκλάμουρ, που άρχισε να κάνει την εμφάνισή του και που μπορεί να χάσει το "γκλάμουρ" του, αν μαθευτεί πως προέρχεται από την ελληνική λέξη γραμματική, που σημαίνει αρχικώς "την απόκρυφη γνώση"! (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:85).

του κοινωνικού συνόλου. Εκτός από τα ΜΜΕ, πρὸς αὐτὴν τὴν κατεύθυνση ανυπερθέτως κινούνται και οἱ λοιποὶ φορεῖς κοινωνικοποίησης, μὴδὲ εξαιρουμένου και τοῦ σχολείου.

Με δεδομένο αὐτὲς τὶς συνθήκες, ανακλύπτει ἡ βαθύτερη σύγχυση ὑπὸ τὴν ὁποῖαν τελεῖ ὁ σύγχρονος ἄνθρωπος, ὅπου μέσα ἀπὸ ἐνα κυκεῶνα δῆθεν ὑψηλῶν συμβολισμῶν και συνάμα πλάσματικῶν ἐννοιολογικῶν ἀναγωγῶν, ἐγκλωβίζεται ἀπὸ τὸ κοινωνικὸ τοῦ περιβάλλον σε ἓνα κλίμα ἐπιτακτικῆς προσαρμογῆς στη λογικὴ μίᾳς ἀγρίας ἀνταγωνιστικῆς κούρσας γιὰ ἐπιδόσεις, ἐπιτυχία και διάκριση -των ὁποῖων φανταχτερὸ περιτύλιγμα συνιστοῦν λέξεις ἐπενδύουσες πρότυπα, ὅπως γκλάμορ, ἱματζ<sup>24</sup>, χάι, Ἴν, κούλ, μάστ<sup>25</sup>, στάτους κ.ά., συνήθως ξενικῆς προέλευσης, ἀλλὰ και οἱ γνωστὲς ἐλληνικὲς (κοινωνικὴ-ἐπαγγελματικὴ ἐπιτυχία, καταξίωση, ἀνοδος κ.ά.). Ἀποκύημα τῶν ἀνωτέρω ἐπιταγῶν, τὶς ὁποῖες προωθοῦν τὰ κοινωνικὰ ἀποδεκτὰ πρότυπα, συνιστᾶ και ὁ συνακόλουθος ψυχαναγκασμὸς που ὠθεῖ τὸν σύγχρονο ἄνθρωπο πρὸς τὸ νὰ γίνεῖ "κάποιος" (σημαίνων), νὰ εἶναι "Ἴν"<sup>26</sup> (ἐντὸς, δηλαδὴ, νὰ τελεῖ σε κατάσταση συνάδουσα με τὸ περιεχόμενο τῶν ἐν λόγω προτύπων), νὰ διαθέτῃ γκλάμουρ-κοινωνικὴ καταξίωση και αἴγλη. Καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη πλευρᾶ, τὸ σκοτεινὸ σημεῖο, ἡ ἀπειλὴ που ἐλλοχεύει στὸν ἀνωτέρω ἐπιβαλλόμενο ψυχαναγκασμὸ, ὁ φόβος τοῦ ἀνθρώπου νὰ εἶναι "ἀουτ" (ἐκτός, δηλαδὴ, τῶν ἐπιθυμητῶν ὀρίων που προδιαγράφονται ἀπὸ τὰ σχετικὰ πρότυπα, με ἄλλα λόγια, ἄνθρωπος ἀπόβλητος, ἀποτυχημένος). Μία δέσμη κοινωνικῶν ἀπαιτήσεων, ὡς πρὸς τὴν ἀναμενόμενη ἀνάπτυξη συμπεριφορῶν, με τὴν ἐπέλευση τῶν ἀνάλογων κυρώσεων νὰ ἐπικρέμαται σε περίπτωσι μὴ συμμόρφωσης. Ἐνα πλέγμα κοινωνικῶν ἐπιταγῶν που κινεῖται σε πεδία ὑπερβολῆς και ἀλόγιστης δοκιμασίας τῶν ἀνθρώπινων δυνατοτήτων, με ἀμεσες παρενέργειες στὴν ψυχοσωματικὴ<sup>27</sup> ἰσορροπία και βέβαια σε αὐτὴ καθεαυτὴν τὴν εὐρύθημη γλωσσικὴ ἐπικοινωνία, ἡ ὁποῖα κλυδωνίζεται ἀπὸ ἓνα πανδαιμόνιο στερεοτυπικῶν ὄρων, που ἐπενδύουν τὶς ἀνωτέρω ἐπιταγές, ἐλλειμματικῶν ὡς πρὸς τὴν λογικὴ τους ἀκρίβεια και χαρακτηριζόμενων ἀπὸ γενικεύσεις και ἀοριστία που δυσχεραίνουν τὴν ὠριμότητα γλωσσικῶν, ἄρα και ψυχο-νοητικῶν ἐπιλογῶν. Ἡ πίεσι πρὸς τὴν κοινωνικὰ ἐπιθυμητὴ κατεύθυνση -ἀλλὰ και ὁ φόβος πραγματοποιήσεως τῆς ἀπειλῆς τῆς κοινωνικῆς ἀπόρριψης που ἐνυπάρχει στὴν περίπτωσι μὴ τήρησεως τῶν προδιαγεγραμμένων ἐπιταγῶν-κρύβονται ἐπιμελῶς πίσω ἀπὸ ὠραιοποιημένες ὑποσχέσεις ἐνός ἀνύπαρκτου παράδεισου ἀντανακλώμενου στὶς εὐρέως χρησιμοποιούμενες λέξεις, ὅπως, ἐπιτυχία, ἀνοδος, διάκριση, γκλάμουρ, λάιφ στάιλ, στάτους, κούλ, Ἴν κ.ά., σε πλήρη ἀντίθεσι με μίᾳ ἐπικείμενη κόλασι ἀναπαριστάμενη μέσα ἀπὸ λέξεις, ὅπως, ἀποτυχία, ἀπόβλητος, ἀνεπιθύμητος, ἀποτυχημένος, λούζερ<sup>28</sup>, ἀουτ κ.ά. Στερεοτυπικὲς λέξεις συνδεδεμένες με ἓνα δίπολο ἀξιολογικὸ σύστημα κοινωνικῶν προκαθορισμῶν, ἀπὸ τὶς ὁποῖες γέμει τὸ σύμπαν τῶν μέσων μαζικῆς ἐνημέρωσεως -ἀπὸ τὰ λάιφ στάιλ περιοδικὰ και τὴν πλειονότητα τῶν ραδιοτηλεοπτικῶν ἐκπομπῶν ἕως και σε οὐκ ὀλίγα χωρία τοῦ διαδικτύου- με κορυφαία ἐπιτομή τὸ περιεχόμενο τῶν διαφημίσεων<sup>29</sup>. Λέξεις-σύμβολα

<sup>24</sup> **ἱματζ** <αγγλ. image "εἰκόνα": ἡ εἰκόνα που προβάλλεται γιὰ κάποιον πρὸς τὰ ἔξω (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:782). Συνήθως, στὴν λέξι αὐτὴ ἀποδίδεται μίᾳ ἀπόχρωσι κοινωνικῆς ἀνωτερότητας, μίᾳ χρυσοσκονη ἐξαιρετικότητας και διαφυγῆς ἀπὸ τὰ τετριμμένα.

<sup>25</sup> Ἀπὸ τὸ αγγλ.must (**μάστ**):"πρέπει"/Προβάλλεται σαν ὄρος που δηλοῖ τὸ ἐπίπεδο πλήρους ἐφαρμογῆς τῶν ἀπαιτούμενων ἀπὸ τὸ σύγχρονο λάιφ στάιλ προϋποθέσεων τῆς πρέπουσας εἰκόνας τοῦ κοινωνικοῦ ἀνθρώπου, δηλαδὴ, τῶν ἀνάλογων ἐπιλογῶν συμπεριφορᾶς, ὡς πρὸς τὶς κοινωνικὲς σχέσεις, τὴν κατάκτησι οικονομικῆς-κοινωνικῆς ἰσχύος, τὶς καταναλωτικὲς συνήθειες κτλ. Πρόκειται γιὰ τὴν θετικὴ ἀποτίμησι ἐφαρμογῆς τῶν ὄρων που διαρθρώνουν τὴν κυρίαρχη εἰκόνα-πρότυπο τοῦ σύγχρονου ἀνθρώπου (προϋπόθεσι γιὰ νὰ εἶναι Ἴν/βλ.: κατωτέρω).

<sup>26</sup> **Ἴν** ἐπιθ. [ἀκλιτ.] <αγγλ. in "μέσα": αὐτὸς που εἶναι μέσα στα πράγματα, που συμβαδίζει με τὶς τρέχουσες προτιμήσεις, τάσεις, τὴ μόδα κτλ. /ΑΝΤ.: **Ἄουτ** <αγγλ. out "ἐκτός"(Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:782,225).

<sup>27</sup> Τὸν ὄρο "**ψυχοσωματικὴ**" χρησιμοποίησε ἀρχικὰ τὸ 1818 ὁ Γερμανὸς ψυχίατρος Heinieth, ὁ ὁποῖος προσπαθοῦσε νὰ προσδιορίσει τὴν προέλευσι τῆς αἰπνίας, και ἀπὸ τότε αὐτὸς ὁ ὄρος χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμὸ, ἀλλὰ κάθε φορᾶ με μίᾳ διαφορετικὴ ἐννοια, με ἀποτέλεσμα νὰ δημιουργηθῇ σύγχυσι. Σύμφωνα με τὸν Lipowski, ὅταν χρησιμοποιεῖται ὁ ὡς ἄνω ὄρος, ὑποδηλώνει τὴν ἀναμφισβήτητη σχέση και ἀλληλεπίδρασι μετὰ τῶν ψυχοκοινωνικῶν και βιολογικῶν παραγόντων που συντελοῦν στὴν ὑπάρξι ψυχοσωματικῆς υγείας ἢ στὴν ἐκδήλωσι σχετικῆς διαταραχῆς (Τσιάντης, Γ.- Ξυπολιά-Ζαχαριάδη, Α.,2001:15).

<sup>28</sup> **Λούζερ** <ἀπὸ τὸν αγγλικὸ ὄρο loser <χαμένος, ἠττημένος (Stavropoulos,D.N.-Hornby,A.S.,1977:365). Χρησιμοποιεῖται κατὰ κόρον ἀπὸ τὰ λάιφ στάιλ περιοδικὰ, ἔχοντας εἰσαχθεῖ και στους γλωσσικοὺς κώδικες ἐπικοινωνίας, τῶν νέων κυρίως./Ο Θ. Λίποβατς (Δεμερτζῆς, Ν.-Λίποβατς, Θ.,2006:143,144) ἀναφερόμενος στὴν ἐπίδρασι θρησκευτικῶν πεποιθήσεων που ὡδήγησαν τὴν ἀμερικανικὴ κοινωνία (ἀρχῆς γενομένης ἀπὸ τὶς δυτικοευρωπαϊκὲς) στη διαμόρφωσι στάσεων ἀπέναντι στὴν ἐπιτυχία, τὴν ἀποτυχία, τὴν ἐργασία, τὸ κέρδος κτλ. (θέμα που θα ἐξετασθεῖ στο 1.2.3 μέρος) καταλήγει: "ὁ καθένας πρέπει νὰ συμπεριφέρεται *ὡς ἐάν νὰ ἴταν σίγουρος* ὅτι εἶναι ὁ ἐκλεκτός τοῦ Θεοῦ. Ὅλα τὰ ἄτομα ἐγκαλοῦνται σε αὐτὸν τὸν *ἀνταγωνισμό*, και δὲν ὑπάρχει οἶκτος γιὰ τους ἀποτυχόντες (losers). Αὐτὸ φαίνεται ἰδιαίτερα στὶς ἰσοπεδωτικὲς τάσεις στὴν ἐκπαίδευσι, στο γούστο, στὸν πολιτισμὸ. Ὄποτε, στὴ θέση τοῦ μεγάλου Ὑπερ-Εγῶ, τοῦ Θεοῦ, προστίθεται ἡ κοινότητα και τὰ μέλη τῆς, ὡς ἓνα πανταχοῦ παρὸν *βλέμμα*, που ἐλέγχει ἀνελλιπῶς τὶς *ἐπιδόσεις* τῶν ἀτόμων".

<sup>29</sup> Ἡ **διαφήμισι** στοχεύει στὸν προσανατολισμὸ τοῦ δέκτη στὴν ἀγορὰ τοῦ διαφημιζόμενου προϊόντος και στὴν ἀλλαγὴ τοῦ τρόπου συμπεριφορᾶς, τῶν ἀξιών και τῆς γενικότερης νοοτροπίας του. Ὡς ἐκ τούτου, ἡ ἐπίδρασι τῶν διαφημιστικῶν μηνυμάτων εἶναι καθοριστικὴ. Πέρα ἀπὸ τὸ κύριο ἔργο τῆς -τὴν πρόωθησι καταναλωτικῶν αγαθῶν- ἐπιτυγχάνει με τὸν πλέον δραστικὸ τρόπο (μέσω ὑπονοουμένων μηνυμάτων με βιωματικὸ περιεχόμενο) τὴν ἐμπέδωσι κοινωνικῶν ἀξιών, τὴν ἐπιβολὴ συγκεκριμένης συμπεριφορᾶς, νοοτροπίας, και γενικότερα ἐνός συγκεκριμένου τρόπου ζωῆς. Ὑποκαθιστᾶ, ἐτσι, λειτουργίες που ἄλλοτε ἐπιτελοῦσαν ἡ Τέχνη, ἡ Θρησκεία, ἡ Φιλοσοφία, ἡ Ἠθικὴ, σε ὑψηλότερο βέβαια ἐπίπεδο. Ἀπευθυνόμενη στὶς υλικές, προσωπικὲς και κοινωνικὲς ἀνάγκες τοῦ ἀτόμου, διαμορφώνει μίᾳ καταναλωτικὴ ἰδεολογία που συνεχῶς δημιουργεῖ νέες ἐπιτακτικὲς ἀνάγκες και ἐμπλέκει τὸν δέκτη-καταναλωτὴ σε ἓνα σύστημα ἐπιδιώξεων και ἰκανοποιήσεων. Παράλληλα, δημιουργεῖ ἓναν κόσμο φανταστικὸ, εὐχάριστο, γεμάτο ἀνέσεις, χωρὶς ὑποχρεώσεις ἢ καθήκοντα, ὅπου ὅλες οἱ ἐπιθυμίες ἐκπληρώνονται, οἱ κοινωνικὲς διακρίσεις ἰσοπεδώνονται, και ὅλα τὰ ἄτομα -ἀσχετα ἀπὸ τὴν κοινωνικο-οικονομικὴ τους κατάσταση- ἔχουν τὴ δυνατότητα νὰ ἀποκοῦν ἐπιθυμητὲς ιδιότητες ἢ καταστάσεις μόνο μέσω τῆς ἀγορᾶς



μιας φανταχτερής "γιορτής" α-νόητης κατανάλωσης και κενής διασκέδασης που επικαλύπτει έναν κόσμο πλαστό από γκλάμουρ χίμαιρες, συνάδοντας με τη στρατηγική ("άρτος και θέαμα"<sup>30</sup>) εξωκατεύθυνσης των ατόμων από ισχυρά πολιτικά και οικονομικά κέντρα. Από την πεπατημένη δεν ξεφεύγουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους και οι διάφορες μορφές τέχνης (μουσική, κινηματογράφος κ.ά.) αλλά και οι λοιποί φορείς κοινωνικοποίησης.

Ο λόγος αντικατοπτρίζει σε σημαντικό βαθμό τις συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό περιβάλλον, στα πλαίσια του οποίου ζει και δραστηριοποιείται ο άνθρωπος. Αποκαλύπτει πτυχές της δομής και της σύστασης του εκάστοτε υφιστάμενου κοινωνικού και εν γένει πολιτισμικού συστήματος<sup>31</sup>. Ειδικότερα, μέσα από τις συστηματικά προβαλλόμενες στερεοτυπικές λέξεις-έννοιες ή φράσεις που πλασιώνουν το επιθυμητό περιεχόμενο των εκάστοτε κυρίαρχων προτύπων, διοχετεύονται μηνύματα από τους φορείς κοινωνικοποίησης στον καθημερινό λόγο διαποτίζοντας τον τρόπο σκέψης των ατόμων-μελών μιάς κοινωνίας. Μηνύματα που προσλαμβάνονται εν τέλει από τα άτομα, ως συμπυκνωμένες οδηγίες ορθής κοινωνικής πρακτικής. Πρόκειται για ένα είδος αυθαίρετης ερμηνείας της πραγματικότητας, που υπό μορφήν πρακτικής φιλοσοφίας προσφέρει "έτοιμες" τις κοινωνικά επιθυμητές (προκρούστειας λογικής) επιλογές, ως τις απόλυτα ενδεδειγμένες επιλογές ζωής. Οι εν λόγω προβαλλόμενες -διαμέσου των προτύπων- επιλογές, εν τω βάθει αντιστρατευόμενες το κριτικό πνεύμα και συστηματικά δρώσες εφησυχαστικά στη σκέψη, υπερβαίνουν τα όρια των συνιστωσών της ανθρώπινης ύπαρξης και παραπαίουν στον χώρο του αφύσικου και ενίοτε της παράνοιας, απεικονίζοντας μοιραία και τις αιτίες της εν γένει υφιστάμενης σύγχυσης του σύγχρονου ανθρώπου. Μιας κατάστασης, δηλαδή, η οποία μεταξύ άλλων τον εμπλέκει πάραυτα και στον φαύλο κύκλο αμφιβόλου ποιότητας γλωσσικών επιλογών, γεγονός που αναπόφευκτα σημαίνει και την συνακόλουθη πρόσληψη φράσεων ή λέξεων-συμβόλων, την αντίστοιχη εσωτερικευση και ταύτιση με το τρέχον σημαινόμενο (εν προκειμένω, του όρου "κοινωνική επιτυχία"), και εν τέλει, την υιοθέτηση ανάλογων στάσεων που δρουν καθοριστικά στον προσανατολισμό της νοοτροπίας του. Όλες αυτές οι ψυχοκοινωνικές διεργασίες λαμβάνουν χώραν, υπό το κράτος μιας αφόρητα αγχογόνου ατμόσφαιρας, η οποία αυξάνει κάθετα τις πιθανότητες για την εμφάνιση μορφών δυσλειτουργίας στην πνευματική και ψυχοσωματική υπόσταση του ανθρώπου.

Έτσι, οι άνθρωποι στη σύγχρονη κοινωνία πιέζονται από τους φορείς της κοινωνικοποίησης στο να επιδιώκουν να είναι σε σύγκριση με τους άλλους ανθρώπους διαρκώς αποδοτικότεροι στη δουλειά τους, ικανότεροι στις επαγγελματικές προκλήσεις, ευφυέστεροι και ταχύτεροι στη λήψη αποφάσεων, αδιάλειπτα παραγωγικότεροι και βέβαια μορφωτικά επαρκέστεροι, με έπαθλο την κατάκτηση υψηλών επαγγελματικών-

του διαφημιζόμενου προϊόντος (Κουτσογιάννη-Μίχου, Σ.,2004:29,30)./Σύμφωνα με την οπτική γωνία των Δεμερτζή-Λίποβατς (2006:146) -η αρνητική συνέπεια του καταναλωτισμού και του ακατάσχετου πληθωρισμού των εικόνων δεν συνίσταται σε μια υποτιθέμενη συνωμοτική χειραγώγηση των υποκειμένων από την διαφήμιση, τα ΜΜΕ, τους διαμορφωτές γνώμης κλπ, αλλά στη χάλαση και τη χαλάρωση των όρων συγκρότησης της υποκειμενικότητας, στην αποφυγή της περισυλλογής και την ασταμάτητη, και από ψυχαναλυτική άποψη διαστροφική, "διασκέδαση". Κατά μια επάλληλη άποψη, το ζήτημα με τη διαφήμιση δεν είναι ότι λέει ψέματα, αλλά ότι χρησιμοποιεί τη σκόπιμη υπερβολή, που οδηγεί στη "μανιώδη κατανάλωση". Αυτού του είδους η καταναλωτική υπερβολή γεννά ένα "αυτιστικό πνεύμα" το οποίο διαποτίζει τη σύγχρονη συνείδηση (Γουλιάμος, Κ.,2004:67-69/Δεμερτζής, Ν.-Λίποβατς, Θ.,2006:146)/Αυτό που μας απειλεί, λοιπόν, δεν είναι τόσο ο προσηλυτισμός όσο η αποβλάκωση, η αποκτήνωση. Να γιατί η εντελής ανεξέλεγκτη διαφήμιση αποτελεί μια απαράδεκτη παραβίαση της ιδιωτικής ζωής, προπάντων όταν επιτίθεται στο μωρό από την ώρα της γέννησής του –το μωρό είναι πράγματι ένας πολύ αγαπητός στόχος...η διαφήμιση δεν πουλάει τίποτα άλλο παρά τον ίδιο τον εαυτό της, την αναπαραγωγή της επ' άπειρον: αρκείται να οικειοποιείται και να ανεβάζει στη σκηνή τις κυρίαρχες νοοτροπίες –στη Δύση, τον ατομικιστικό ηδονισμό. Δεν έχει ιδεολογία, δεν μας λέει παρά ένα πράγμα μέσα από τα τζινγκλ και τα ανόητα στιχάκια της: ότι επιδιώκει να διαιωνίσει την ύπαρξή της, να γίνει κουλτούρα και στυλ ζωής (Μπρυκνέρ, Π.,2002:80,81)./Βέβαια, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Μπρυκνέρ, επιδιώκοντας η διαφήμιση να γίνει κουλτούρα μιας μη ιδεολογίας, που οδηγεί σε αντίστοιχο *στυλ ζωής*, εδώ ανακλύπει το ζήτημα περί της τυχόν ύπαρξης, εν τέλει, μιας μορφής προωθούμενης -από ισχυρά πολιτικοοικονομικά κέντρα- ιδεολογίας.

30 Στην λύση που πρότεινε στη σύσκεψη (βλ.και:υποσ.83{Μισιά,Ζ.Κ.}), για την διακυβερνησιμότητα της κατά 80% υπεράριθμη ανθρώπινης, ο Μπρεζίνσκυ έδωσε το όνομα **tittytainment-άρτος και θέαμα**. Με αυτόν τον νεολογισμό-βαλίτσα επρόκειτο απλούστατα να ορισθεί ένα "κοκτέιλ αποβλακωτικής διασκέδασης και επαρκούς διατροφής που θα επέτρεπαν να διατηρηθεί σε καλή διάθεση ο αποστερημένος πληθυσμός του πλανήτη"(Μισιά, Ζ.Κ.,2002:37). Η ιδέα, βέβαια, είναι παλιά. Στην εποχή της νεωτερικότητας, λαμβάνει σάρκα μέσα από τα πρότυπα της καταναλωτικής κοινωνίας και της βιομηχανίας του θεάματος, κυρίως μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο.

31 Η **γλώσσα** στη χρήση της είναι κατά μείζονα λόγο ζήτημα κοινωνικής οργάνωσης (Button, G.-Lee, J.,1987:51/Γεωργακοπούλου, Α.-Γούτσος, Δ.,2008:30)/Η χρήση της γλώσσας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ιδεολογικές συνιστώσες που αφορούν στην επιβολή εξουσίας και ελέγχου. Η σύνδεση αυτή δεν είναι πάντοτε εμφανής ούτε συνειδητή, έτσι κάποιες χρήσεις του λόγου ενώ εκ πρώτης όψεως παρουσιάζονται πολιτικά ουδέτερες και αντικειμενικές, μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα σημαντικές για την αναπαραγωγή και ενίσχυση σχέσεων εξουσίας, καταπίεσης, ελέγχου, ιδεολογικής κυριαρχίας, ανισότητας, στερεοτυπικών αντιλήψεων κλπ. Τα κείμενα που παράγονται από τα ΜΜΕ. θεωρούνται ως το κατεξοχήν πεδίο ανάδειξης των ιδεολογικών αυτών σχέσεων και αντιθέσεων (Γεωργακοπούλου, Α.-Γούτσος, Δ.,2008:31)/Οφείλει η νεωτερική εποχή στην ιδιοφία του Βιτγκενστάιν την κατεξοχήν αξιοποίηση της γλωσσικής λειτουργίας ως κανονιστικής σταθεράς στην επιστημονική διατύπωση.Αυτός κυρίως κατέδειξε με ενάργεια ότι η λογική της γλώσσας είναι αναπαραστατική της λογικής του κόσμου...είναι εικόνα της πραγματικότητας, δείχνει την λογική μορφή της πραγματικότητας, την παρουσιάζει...αντανακλά την λογική εικόνα των γεγονότων, γι αυτό και μπορεί να "τοποθετείται σαν μετρικός κανόνας πάνω στην πραγματικότητα" (Wittgenstein, L., *Tractatus logico-philosophicus*/Γιανναράς, Χ.,2005:58).

κοινωνικών θέσεων. Ωθούνται στο να είναι πάντα εμφορούμενοι από τα "υψηλά" ιδανικά του στυλ, στα πλαίσια των κυρίαρχων προτύπων περί κοινωνικής αίγλης-γκλάμουρ, εμπνεόμενοι από τα "ιδεώδη" και τους κανόνες του ανταγωνιστικού παιχνιδιού και της κατάκτησης ισχυρού στάτους. Ο όρος *στυλ*<sup>32</sup> (ή *στάιλ*) ευρίσκεται παντού. Τείνει να γίνει συνώνυμος με τον απόλυτα ενδεδειγμένο τρόπο ζωής. Κατακλύζει τον περιοδικό τύπο, την tv, την καθημερινή ομιλία, είναι αναρτημένος σε επιγραφές, σε ρούχα, σε τσάντες και θυμίζει επίμονα τους περιεχόμενους στα πρότυπα κανόνες περί κοινωνικής καταξίωσης, που υπόσχονται την κατάκτηση του πολυπόθητου στάτους<sup>33</sup>. Το στυλ συνδέεται αναπόσπαστα με το στάτους αλλά και με το γκλάμουρ, το iv (:εντός των κοινωνικά αποδεκτών ορίων), το χάι<sup>34</sup> (:υψηλό επίπεδο κοινωνικής θέσης, καταξίωσης, αίγλης) κ.ο.κ. –μια διαρθρωμένη διάταξη όρων που σηματοδοτούν (διατηρώντας μεν κάποιο βαθμό λογικής ακρίβειας, μεγαλύτερο, όμως, γενίκευσης και αοριστίας) την σύγχρονη εκδοχή της επιτυχίας, και των οποίων η διαρκής αναπαραγωγή και χρήση (με την παράλληλη χρήση των ελληνικών όρων) απο τους φορείς κύρους και εξουσίας (καθορίζουσα, άρα, και το ποιον της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας) εξυπηρετεί τη δρομολόγηση κατασκευής στερεοτυπικών αντιλήψεων που κατευθύνουν τις στάσεις και τη νοοτροπία<sup>35</sup> των ατόμων.

Στα πλαίσια της επιρροής της ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα ενέργειας που εκλύει ο λεκτικός όρος "επιτυχία", σηματοδοτώντας νοηματικά το περιεχόμενο του ανάλογου -κοινωνικά αποδεκτού- προτύπου και των συναφών του<sup>36</sup>, οι άνθρωποι ωθούνται προς την ακατάπαυστη εγρήγορση για μεγαλύτερες επιδόσεις, την επίμονη προσπάθεια για κοινωνική άνοδο και για την απόκτηση ακτινοβολίας-αίγλης (σκοπός, ούτως ή άλλως, αμφίβολος έως και ανέφικτος για την πλειονότητα του κοινωνικού συνόλου), πάντα σύμφωνα με το νόημα του στυλ και τις απαιτήσεις της μόδας (με απώτερο στόχο, ελεγχόμενους εργαζόμενους και παράλληλα ενεργούς καταναλωτές<sup>37</sup>). Ωθούνται στο να είναι εσαεί ευπειθείς στις επιταγές των προτασόμενων κανόνων του λάιφ στάιλ, αρκούντως cool<sup>38</sup> όσο και επιθετικοί προς άγναν της επιτυχίας, ως προς κάθε στόχο και κάθε τομέα. Ουδόλως εξαιρείται από τον κατάλογο των επιθυμητών υψηλών επιδόσεων, κυρίως για τους άρρενες πολίτες (βεβαίως, με ουκ ολίγα ψυχοσωματικά παρεπόμενα<sup>39</sup>, από τα οποία δεν διαφεύγουν ούτε οι γυναίκες, όντας εγκλωβισμένες στα στεγανά αυτής της λογικής και στα δεινά της χειραφέτησής τους), και ο εκ του πονηρού υπερτιμημένος (και βεβαίως μακράν των φυσικών του προδιαγραφών και παραμέτρων) μα και υπερδιαφημιζόμενος (ως εμπορικά πρόσφορος) τομέας, ο οποίος αφορά μίαν πράγματι ιδιαίτερα σημαντική

32 **Στυλ**: η εξωτερική εμφάνιση του ανθρώπου και ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίον αυτή διαμορφώνεται (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998: 1689).

33 Social status (**στάτους**, κοινωνική θέση): ο συνολικός χώρος που κατέχει σε μια κλίμακα ιεραρχίας ο κάτοχος ενός συμπλέγματος θέσεων και των εξ αυτών αντίστοιχων ρόλων (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:102 /Τσαούσης, Δ.Γ.,1985:136)/Σύμφωνα με τον Μάξ Βέμπερ, μορφή κοινωνικής διαστρωμάτωσης με βάση το γόητρο και τη δυνατότητα προνομιακής κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών (Τσαούσης, Δ. Γ.,1987:102).

34 Από την αγγλ. λέξη high (**χάι**) "ψηλός"/"ψηλά", "πλούσια", "ακριβά" (Stavropoulos, D.N.-Hornby, A.S.,1977:276).

35 Από πλευράς του ατόμου, η **νοοτροπία** μπορεί να ορισθεί, ως το σύνολο από ιδέες, αξίες και πνευματικές διαθέσεις που είναι ενσωματωμένες μέσα στο ίδιο το άτομο και συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις λογικής και σχέσεις πεποιθήσεων. Από πλευράς ομάδας, ως το σύνολο ή ορθότερα το ψυχολογικό κατάλοιπο από ιδέες, αντιλήψεις, αξίες, πεποιθήσεις κτλ., που είναι κοινό σε όλα τα άτομα της ίδιας ομάδας ή κοινωνίας (**ομαδική νοοτροπία**) -αυτό το σύνολο αποτελεί την ειδοποιό διαφορά, την ειδοποιό διανοητική δομή κάθε πολιτισμού, δηλαδή, τη νοοτροπία του. Έτσι, η νοοτροπία ορίζεται και ως το ψυχοκοινωνικό θεμέλιο κάθε κοινωνίας ή πολιτισμού (Χατζηκωνσταντή, Ε.,1983:223).

36 Τα οποία, δρώντας συμπληρωματικά, δικτυώνουν, υπηρετούν και αναπαράγουν τη λογική των σύγχρονων κοινωνιών περί κοινωνικής υπεροχής και οικονομικής αποδοτικότητας (ως προς τον όρο "επιτυχία", που συνειρμικά παραπέμπει στο ανάλογο πρότυπο, δρούν συμπληρωματικά και όροι, όπως "ικανότητα", "απόδοση", "άνοδος", "καταξίωση", "αίγλη", "γκλάμουρ", "στάτους", "χάι", κ.ά., που αντίστοιχα επενδύουν παραπλησίας λογικής κανόνες-πρότυπα, τα οποία συμπληρώνουν και ενδυναμώνουν το κυρίως προβαλλόμενο πρότυπο της επιτυχίας).

37 Τα κρίσιμα συμπτώματα εκδοχής και χρήσης του ανθρώπου, ως ουδέτερου εξαρτήματος σε μηχανιστικές διαδικασίες, ήταν προϊόν της σύγχρονης οπτικής για την οργάνωση της κοινωνίας. Το ίδιο και η ορθολογιστική μεθόδευση της κατανάλωσης, η προγραμματική πρόκληση τεχνητών καταναλωτικών αναγκών, η χειραγώγηση της αγοράς από τις απαιτήσεις της αυτονομημένης παραγωγής, η λειτουργία της διαφήμισης ως μέσου πλύσης εγκεφάλου των μαζών (Γιανναράς, Χ.,2005:41).

38 **Cool** (κούλ<αγγλ.: ψυχρός, ψυχραιμος): ήρεμος, ψυχραιμος (αργκ.) αυτός που διατηρεί την ψυχραιμία του, που δεν συγκινείται εύκολα και κατ'επέκτ. αυτός που συμπεριφέρεται με φυσικότητα, χωρίς βεβιασμένες αντιδράσεις (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:946). Άλλος ένας ξενικός όρος του συρμού, που σηματοδοτεί την περιρρέουσα αισθητική του προβαλλόμενου μοντέλου της κοινωνικής επιτυχίας και καταξίωσης -και της εξ αυτών υιοθέτησης της "άνετης" (μορφής) συμπεριφοράς, του "αέρα"-του ύφους της "άνεσης".

<sup>39</sup> Κατά κοινή επιστημονική παραδοχή, ο άνδρας έχασε τις τελευταίες δεκαετίες τη συμπάρταση της γυναίκας στα θέματα ανδρισμού, αφού το σεξ έγινε περισσότερο ατομικό και εγωιστικό. Παράλληλα, η κοινωνία ανέβασε πολύ ψηλά τον πήχη των επιδόσεων, έτσι που πολλοί άνδρες μένουν έξω από το παιχνίδι, σε μια εποχή που το σεξ έπαψε να είναι κυρίως αναπαραγωγικό. Έτσι, λοιπόν, η Σεξολογία τείνει να γίνει επιστήμη των επιδόσεων –η υπερκαταναλωτική και απλουστευτική συμπεριφορά αφορά πλέον και στη σεξουαλικότητα. Από την ποιότητα περάσαμε στην ποσότητα, υποκαθιστώντας την αίσθηση πληρότητας με το εικονικό σεξ. Ανάμεσα στους αρνητικούς παράγοντες που οδηγούν σε ψυχοσωματικά προβλήματα, πρωτεύουσα θέση κατέχουν ο ψυχαναγκασμός και η τελειοθρία (που καλλιεργούνται από νωρίς στον άνδρα, ως στοιχεία επιτυχίας, επικράτησης και ανταγωνιστικότητας), η απορριπτική σύντροφος (όλο και περισσότερες γυναίκες αναζητούν στις μέρες μας έναν σύντροφο που θα τις απογειώσει στο σεξ. Η "απογείωση" όμως απαιτείται συνήθως περισσότερο με έντονα κριτική διάθεση, παρά με πνεύμα συνεργασίας), καθώς και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, που εύκολα καλλιεργείται από την κοινωνία της ανταγωνιστικότητας και το δικαίο του ισχυρού (Παπαθανασίου, Ζ.,2009:22).

(στα πλαίσια πάντοτε μιάς ουσιαστικής οπτικής) ανθρώπινη λειτουργία, αυτήν του έρωτα, που συνηθίζεται εννοιολογικά να σηματοδοτείται στις μέρες μας απο τον ευρέως χρησιμοποιούμενο και πασίγνωστο πλέον ξενικό όρο sex (ο οποίος είναι νοηματικά εγγύτερος προς την διαδικασία της συνουσίας).

Ο όρος αυτός, προερχόμενος από τον χώρο της Βιολογίας, χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να δηλώνει την σχετική με το DNA διαφοροποίηση φύλου {λατ.-sexus}. Περνώντας, κατόπιν, τα σύνορα του επιστημονικού λεκτικού συμβολισμού, γενικεύτηκε στα τέλη της δεκαετίας του '50 στην Ευρώπη, σημασιοδοτώντας την γενετήσια πράξη, και φθάνοντας και στη χώρα μας λίγο αργότερα, καθιερώθηκε σε μεγάλο βαθμό στην καθομιλουμένη. Ο ελληνικός όρος "έρωτας"<sup>40</sup> δεν βρίσκεται πλέον στην εξέχουσα θέση των χρηστικών γλωσσικών επιλογών, καθότι, δηλώνοντας μια πολυσήμαντη ψυχοσωματική διαδικασία φέρνει σε κατανοητή αμηχανία τους εντόπιους διαμορφωτές (και γνωρίζοντες τη σημασία διαμόρφωσης και ελέγχου) της κοινής γνώμης<sup>41</sup> και τους εν γένει συνυπεύθυνους των διάφορων πρακτικών εξωκατεύθυνσης των ατόμων. Πράγματι, η πολυεπίπεδη ανάγνωση του σημαίνοντος της λέξης έρωτας μοιάζει περιττή για τον κοντόφθαλμο υλισμό και τα αντίστοιχα πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα που υποκρύπτονται μέσα από την προπαγάνδα των διάφορων γκουρού-αυθεντιών<sup>42</sup> και υμνητών του λάιφ στάιλ<sup>43</sup>. Ο όρος sex έρχεται να προστεθεί στο πάνθεον των ξενικών όρων, οι οποίοι, όπως προαναφέρθηκε, δρώντας συμπληρωματικά με τους ελληνικούς, συντελούν στην εμπέδωση της προβαλλόμενης απο τα αντιστοίχως διαμορφούμενα πρότυπα εικόνας των ενδεδειγμένων συμπεριφορικών επιλογών στις ατομικές συνειδήσεις. Την χαρτογράφηση της ως άνω επιθυμητής πορείας την έχουν αναλάβει αυτές οι λέξεις-στερεότυπα<sup>44</sup>, που τροφοδοτούν τα πρότυπα των ρόλων και του αντίστοιχου σχηματισμού της αντίληψης για την ανωτερότητα ή κατωτερότητα, την κατοχή εξουσίας, την υπεροχή και την οικονομική-κοινωνική δύναμη -με μια λέξη- για την τρέχουσα νοηματική απόχρωση της ε π ι τ υ χ ί α ς, αποτελώντας ιδεολογικά στοιχεία που αντικατοπτρίζουν την κυρίαρχη κοσμοαντίληψη.

Στην προβαλλόμενη από τους φορείς κύρους και εξουσίας<sup>45</sup> -ως επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά και παράλληλα ως ενσάρκωση αξίας- επιδίωξη των υψηλών επιδόσεων, ενυπάρχει μια ακατάπαυστη εμμονή στη

<sup>40</sup> Έντονο συναίσθημα έλξεως και επιθυμίας μεταξύ δύο προσώπων, που χαρακτηρίζεται και από πόθο για σαρκική επαφή. Η λέξη **έρως** χρησιμοποιήθηκε ευθύς εξαρχής με τη σημ. της αγάπης που στηρίζεται στη σαρκική έλξη (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:678)./Ο έρωτας, όταν η λέξη χρησιμοποιείται σωστά, δεν σημαίνει μιά οποιαδήποτε σχέση ανάμεσα στα δυο φύλα, αλλά μόνο τη σχέση που περιέχει πολύ αίσθημα και που είναι και ψυχολογική και σωματική (Ράσσελ, Μπ., από το: Άντλερ, Κρισναμούρτι, Μαρκούζε, Ράσσελ, Φρόμ,1977:125)/Η αγάπη δεν δημιουργείται με την υπογραφή ενός συμβολαίου, ούτε βασίζεται στην ανταλλαγή της ικανοποίησης, ούτε στην αμοιβαία ασφάλεια και άνεση. Όλα αυτά τα πράγματα είναι από το νου, και γι αυτό ακριβώς η αγάπη πιάνει τόσο λίγο τόπο στη ζωή μας. Η αγάπη δεν είναι από το νου, είναι ολοκληρωτικά ανεξάρτητη από τη σκέψη, με τους πονηρούς υπολογισμούς της, με τις αυτοπροστατευτικές απαιτήσεις και ανπιδράσεις της. Όταν υπάρχει αγάπη, ο σεξουαλισμός δεν είναι ποτέ πρόβλημα. Είναι η έλλειψη της αγάπης που δημιουργεί το πρόβλημα (Κρισναμούρτι, από το ίδιο:69./Έχω μιλήσει για τη πλάνη του Φρόιντ να βλέπει στην αγάπη την αποκλειστική έκφραση του σεξουαλικού ενστίκτου, και να μην αναγνωρίζει ότι ο σεξουαλικός πόθος είναι μια από τις εκδηλώσεις της ανάγκης για αγάπη και συνένωση.. Η σεξουαλική έλξη ανάμεσα στα δύο φύλα, μόνο εν μέρει κινείται από την ανάγκη για την ανακούφιση από την ένταση. Είναι πρωταρχική η ανάγκη για συνένωση με τον άλλο σεξουαλικό πόλο. Πραγματικά, η ερωτική έλξη καθόλου δεν εκφράζεται αποκλειστικά στη γενετήσια έλξη (Φρομ, Ε., από το ίδιο:249-250)./Ο έρωας, σαν ένστικτο ζωής, σημαίνει μάλλον ένα πλατύτερο βιολογικό ένστικτο παρά μια πλατύτερη άποψη της σεξουαλικότητας.. Ακόμα και χωρίς την ξεκάθαρη αναφορά του Φρόιντ στον Πλάτωνα, η αλλαγή στην έμφραση είναι ολοφάνερη: έρωας σημαίνει μια ποσοτική και ποιοτική μεγέθυνση της σεξουαλικότητας (Μαρκούζε, Χ., από το ίδιο: 105) /Την πολυσήμαντη και μεγαλειώδη δύναμη του έρωτα ύμνησε με τρόπο ανυπέβλητο ο κορυφαίος τραγικός Σοφοκλής, του οποίου το στόμα, κατά τον Αριστοφάνη, "μέλιτι κεχρισμένον ήν", οι δε αρχαίοι τον αποκαλούσαν "μέλιτταν" (βλ.: Παράρτημα, 8.1.3β)/Αποτελεί τυπικό γνώρισμα της νεωτερικής εποχής ο περιορισμός της σημασίας των λέξεων *έρωτας* και *ερωτικός* σε μόνη τη σεξουαλική σχέση (και στις ευρωπαϊκές γλώσσες σε μόνη την πορνογραφία). Η ερωτική πρόκληση εμπορευματοποιείται αποκάλυπτα, συντηρεί βιομηχανίες εντύπων και θεαμάτων, αγοράζεται σε ειδικά καταστήματα, επιβάλλεται καθολικά στη διαφημιστική τεχνική της διέγερσης καταναλωτικού ενδιαφέροντος για οποιοδήποτε προϊόν (Γιανναράς, Χ.,2005:57)/Στη θετική γλώσσα του ρεαλισμού της ψυχαναλυτικής έρευνας, η επιθυμία δεν είναι απροσδιόριστη. Είναι η libido, ερωτική επιθυμία πληρωματικής σχέσης, της μόνης σχέσης που (ειδικά στον άνθρωπο) υπερβαίνει την βιολογική σκοπιμότητα της αναπαραγωγής και συνιστά "αμιγές ένστικτο ζωής, δηλαδή ζωής αθάνατης, ζωής απερισταλτης, ζωής που δεν έχει ανάγκη από κανένα όργανο, ζωής απλοποιημένης και ακατάλυτης" (Lacan, J.,1973:180/Γιανναράς, Χ.,2005:229).

<sup>41</sup> Δηλαδή, των αντιλήψεων, των στάσεων και των γνώμων ενός κοινωνικού συνόλου (:**Κοινή γνώμη**) (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:127).

<sup>42</sup> Οι αναρίθμητοι ατζέντηδες της μαζικής παραγωγής και της κουλτούρας της επέβαλαν στον άνθρωπο τυποποιημένες συμπεριφορές, προβάλλοντάς τις σαν τις μόνες φυσικές, βολικές και ορθολογικές (Αντόρνο, Τ.-Χορκχάιμπερ, Μ.,1986:45).

<sup>43</sup> (**Λάιφ στάιλ**) Ήτοι, όλων εκείνων των υποδείξεων και κανόνων, οι οποίοι καθορίζουν την απλοϊκή και στερεοτυπική εικόνα του προβαλλόμενου ως ενδεδειγμένου τρόπου ζωής, συμπεριφοράς, ομιλίας, συμπεριλαμβανομένων προπάντων, βεβαίως, και όσων αφορούν τα περί του έρωτα.

<sup>44</sup> Τα **στερεότυπα** είναι προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης-σκέψης {διανοητικές εικόνες-ιδέες}, που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αντίληψη που πάμε να σχηματίσουμε γι' αυτή την πραγματικότητα, προκαλώντας απλοποιήσεις και γενικεύσεις που τη διαστρεβλώνουν (Χατζηκωνσταντή, Ε.,1983:237)/Τα στερεότυπα είναι ιδέες, εικόνες, που είναι έτοιμες μέσα στο κεφάλι μας και παρεμποδίζουν τη λειτουργία της κρίσης, γιατί υπάρχει μια εκ των προτέρων διαμορφωμένη κρίση. Ο όρος καθιερώθηκε στην Κοινωνιολογία, Κοινωνική Ψυχολογία και την Πολιτική Επιστήμη από τον Αμερικανό κοινωνιολόγο Lippmann, W.(Χατζηκωνσταντή, Ε., 1983:236).

<sup>45</sup> Οι φορείς κυρίαρχων κοινωνικών θέσεων, διαμέσου της εξουσίας των οποίων λειτουργούν οι μηχανισμοί εσωτερικευσης των κοινωνικών κανόνων στα άτομα, τα οποία, λόγω της σημαντικής πολιτισμικής ή πολιτικής ισχύος που διαθέτουν οι ως άνω φορείς, τους αναγνωρίζουν ως αρμόδιους της μορφοποίησης-διατύπωσης (κοινωνικών κανόνων) και του ελέγχου εφαρμογής τους –τυπικού[νόμου, διατάξεις] και άτυπου [κριτική, σტიγματισμός, επιβολή καταστάσεων κοινωνικής απομόνωσης κλπ.]. Ως **φορείς κύρους και εξουσίας** λειτουργούν οι πολιτικοί ηγέτες και τα στελέχη πολιτικών κομμάτων, οι εκκλησιαστικοί ηγέτες και ο κλήρος, το διδακτικό προσωπικό στα

σύγκριση με τις επιδόσεις των άλλων, μια παθολογικού χαρακτήρα διεκδίκηση για κοινωνική καταξίωση και δύναμη, για απόκτηση του αποθεωμένου χρήματος, μια σε άμετρο βαθμό ανταγωνιστική διάθεση για την ικανοποίηση του ατομικού συμφέροντος, που ξεπέφτει σε έναν καριερισμό, μυωπικό συνήθως στη διάκριση μεταξύ θεμιτών και αθέμιτων μέσων. Η ασκούμενη από την λογική των επιδόσεων πίεση προς μια ατομικιστική και εντατική επιδίωξη απόδοσης σε κάθε εργασιακό χώρο εκθέτει τον σύγχρονο άνθρωπο σε επικίνδυνες καταστάσεις, καθλώνοντάς τον σε ρυθμούς και τρόπους εχθρικούς προς την ψυχοσωματική αλλά και την κοινωνική του φύση<sup>46</sup>. Και βέβαια, γεμάτες οι κλινικές (το άγχος είναι επιβλαβές για πολλά συστήματα του ανθρώπινου οργανισμού) και ιδίως αυτές της ψυχικής υγείας, αλλά και τα ιατρεία των ψυχολόγων και ψυχιάτρων, εξ αιτίας του πλήθους των διαταραχών της συμπεριφοράς και των εξ αυτών προβληματικών κοινωνικών σχέσεων. Και δυστυχώς, δεν είναι λίγες οι φορές που οι ψυχολογικές υφής χαινουσες πληγές, εξ αιτίας της αφόρητης πίεσης των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας, ωθούν τα άτομα και πέραν των λιγότερο ή περισσότερο σοβαρών ψυχοσωματικών διαταραχών και της πιθανότητας αντιμετώπισής τους. Στο απονενοημένο διάβημα της αυτοκτονίας<sup>47</sup>. Εκεί που κάθε πιθανότητα ακυρώνεται από την απώλεια της ανθρώπινης ζωής. Η εντατικοποίηση της εργασίας, ο γιγαντισμός του ανταγωνισμού, η αποθέωση της έννοιας του συμφέροντος και του ατομικισμού, η υποβάθμιση της αλληλεγγύης, του συλλογικού πνεύματος, της συντροφικότητας και της συνεργασίας ωθούν τον σύγχρονο άνθρωπο στη μοναξιά και τον φόβο. Τον οδηγούν στην ελλειμματική ψυχοσωματική ισορροπία και ενίοτε στην αυτοκαταστροφική διάθεση. Δεν πρόκειται για τίποτε άλλο, παρά για τον απολογισμό των επαγγελιών και προτροπών της επικρατούσας αντίληψης, την οποίαν εμφατικά όσο και εκκωφαντικά προπαγανδίζουν τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα, προκαλώντας στον κοινό νου απατηλή ταύτιση της ποσότητας με την ποιότητα, της κατάκτησης κοινωνικής διάκρισης και πλούτου με την ευτυχία, καθώς και του κυνηγητού της επιτυχίας (όσο και της απόλαυσης ιδιαίτερων προνομίων, απορρεόντων από την κοινωνική καταξίωση) με το αποκορύφωμα των ιδεωδών στόχων του ανθρώπου.

Μια τέτοια οπτική του ανθρώπινου βίου, εξόχως απάνθρωπη, φέρνει τον σύγχρονο άνθρωπο όλο και πιο κοντά στην απαξίωσή του, στην υπαρξιακή κενότητα, στην ψυχοσωματική δυσαρμονία, στην κατάθλιψη, στις νευρώσεις και στις εν γένει διαταραχές της κοινωνικής του συμπεριφοράς, οδηγώντας τον έως και στην ίδια του την αυτοκαταστροφή, στην αυτοματαίωσή του<sup>48</sup>. Θλιβερός κομπάρσος μιας παρακμάζουσας πολιτισμικής

---

πλαίσια του σχολείου, οι γονείς σε σχέση με τα παιδιά στα πλαίσια της οικονόμειας κλπ. Έξω από τα πλαίσια τέτοιων θεσμών: οι διανοούμενοι, οι επιστήμονες ή οι καλλιτέχνες (κυρίως μέσα από τα μίντια), και εν γένει, οι περισσότερο μορφωμένοι σε σχέση με τους λιγότερο, οι μεγαλύτεροι στην ηλικία σε σχέση με τους νεότερους -ακόμα και στα πλαίσια μιας φιλικής παρέας (Βάρσος, Γ.,1983:210).

<sup>46</sup> Όταν οι καταστάσεις στις οποίες το άτομο ζει και δρα βιώνονται από αυτό ως αγχογόνες -υπερβολικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος, συγκρούσεις...τότε μιλάμε για παρουσία υπερβολικού άγχους, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονες αρνητικές συγκινήσεις συνοδευόμενες από ασυνήθιστα αυξημένο επίπεδο διέγερσης...με πολύ σοβαρές συνέπειες στην ψυχοσωματική υγεία του ατόμου (με τη μορφή αλλαγών τόσο στην συμπεριφορά όσο και στον οργανισμό -δυσπροσαρμοστική ψυχολογική λειτουργία (αυξημένο επίπεδο ανησυχίας, διαταραχές συμπεριφοράς, κατάθλιψη κλ.)&νευροφυσιολογικές ή βιοχημικές αλλαγές εκδηλούμενες με ψυχοσωματικές ασθένειες ή άλλα προβλήματα υγείας. Το άγχος\* θεωρείται ένας από τους πολλούς παράγοντες επικινδυνότητας που συμβάλλουν στη δυσπροσαρμοστική λειτουργία και στην ανάπτυξη διαταραχών συμπεριφοράς και παθολογίας του οργανισμού(Βασιλάκη-Τριλιβιά-Μπεζεβέγκης,01:86)\*το υπερβολικό&χρόνιο. /Ο Σ. Ράμφος περιγράφει με εύστοχη επιγραμματικότητα την νέα συνθήκη: "η νέα πλανητική πραγματικότητα των επικοινωνιών, των συνθέσεων και των υπερβάσεων ζητεί από άτομα και λαούς να την ακολουθήσουν στον φρενήρη ρυθμό της και να αφήσουν πίσω τους κάθε μερικότητα, εάν επιθυμούν να μην φυτοζωούν". Ενώ αλλού, θέλει η σύγχρονη παιδεία να καθιστά τον άνθρωπο ικανό "να επιτελεί την συνεχή αυθυπέμβαση που οι περιστάσεις του ζητούν" [Ράμφος, Σ.,2000:29,81/Καλιόρης, Γ.,2004:203]. Ο ρυθμός λοιπόν είναι φρενήρης κι οι περιστάσεις απαιτούν αυθυπέμβαση...προκειμένου τα άτομα να ανταποκρίνονται στις "απαιτήσεις των περιστάσεων": στις ταχύτητες που εξουθενώνουν, στον συνθλιπτικόν όγκο των πληροφοριών, στον αυξανόμενο φόρτο εργασίας, στην πολλαπλότητα των υποχρεώσεων και καθηκόντων, στις τυραννικές επιταγές της ατομικής πρωτοβουλίας ως καταξιώτικης προϋποθέσεως, στην περιρρέουσα επισφάλεια των καταστάσεων, και φυσικά, στον ανήμερο ανταγωνισμό, που παροξύνεται ως αλληλομαχία εφ'όλης της ύλης, προάγοντας λίγους και αλέθοντας πολλούς, ανάλογα με το αν έχουν ή όχι την ικανότητα να ενστερνίζονται και να εμπεδώνουν αποτελεσματικά την ηθική της επιτυχίας και του συμφέροντος κατά την σύγχρονη και ολοκληρωτική πλέον εκδοχή της..το άτομο καλείται να επωμισθεί τον εαυτό του εν πνεύματι χειραφετήσεως και ποικίλων απελευθερώσεων, αναλαμβάνοντας απόλυτα την πρωτοβουλία -και όλη την ευθύνη-για την ζωή του, τις πράξεις, τις επιλογές, τις αξίες, την επιτυχία ή την αποτυχία του -κι αυτό από τα πρώτα κιόλας σχολικά θρανία...και δεδομένου ότι ο σύγχρονος ηθικός κώδικας καταδικάζει όχι την αδικία, αλλά την αποτυχία, το φορτίο είναι βαρύ (και γίνεται εξόχως δυσβάσταχτο υπό την συνθήκη του αδυσώπητου ανταγωνισμού), η εσωτερική ανασφάλεια μεγάλη (και βαίνει αυξανόμενη από την περιρρέουσα επισφάλεια), οπότε το *στρες* πλήττει ολοένα και πιο ευρέα τμήματα του πληθυσμού, ενώ η *κατάθλιψη* τείνει να γίνει το νέο "σαράκι του αιώνα"...χαρακτηριζόμενο από την αίσθηση της αδυναμίας για ζωή, εκφραζόμενη με θλίψη, αθυμία, κούραση, δυσπραξία, παραίτηση -και τελικά, με ανάγκη εξαρτήσεως...Οι επιδημιολογικές μελέτες δείχνουν συνεχή αύξηση των ψυχικών διαταραχών, και ιδιαίτερα, των περιπτώσεων καταθλιπτικής...ο ίδιος ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας εκτιμά πως από την δεκαετία ήδη του '70 η κατάθλιψη αποτελεί την κυριότερη ψυχική διαταραχή στον κόσμο (Καλιόρης, Γ.,2004:203-207).

<sup>47</sup> Πρόσφατο θλιβερό παράδειγμα συνιστούν οι είκοσι τέσσερις αυτοκτονίες ανθρώπων, τους τελευταίους μήνες, που δεν άντεξαν την εντατικοποίηση της εργασίας, την αποξένωση και την αβεβαιότητα, στα πλαίσια του εργασιακού χώρου της France Telecom, της γαλλικής εταιρείας τηλεπικοινωνιών (Τσιώρου, Β.,2009:10).

<sup>48</sup> Πέρα και από τις κοινωνικά αφομοιωμένες προστακτικές της νεωτερικής εποχής (υπερπαραγωγή, υπερκατανάλωση, οργανωμένη διεκδίκηση ατομικών δικαιωμάτων, πολιτικοποίηση), την αντικοινωνική υποκειμενικότητα μορφοποιούν και παράγοντες εγγενείς στη διαδικασία της τεχνολογικής ανάπτυξης...η εμφατικότερη έκφανση του νεωτερικού ανθρώπινου ψυχισμού θα μπορούσε να εντοπισθεί στην υποκατάσταση κατ' εξοχήν κοινωνικών λειτουργιών και εμπειριών, όπως η παιδεία, η τέχνη, ο έρωτας, από διαδικασίες και

ατμόσφαιρας, ως άλλο χάμστερ (ινδικό χοιρίδιο), τρέχει ασταμάτητα ασθμαίνοντας στον κυλιόμενο διάδρομο των ατομικιστικών και εν τέλει αμοραλιστικών στόχων που θέτουν τα κυρίαρχα πρότυπα, στα στεγανά των οποίων ευρίσκεται εγκλωβισμένος, χωρίς στην ουσία να πηγαίνει πουθενά. Για την ακρίβεια, οδεύει προς μια οντολογικής υφής έκπτωση. Αυτού του είδους η εν κινήσει στατικότητα, στο όνομα της αρχής της επίτευξης επιδόσεων σε αμιγώς ανταγωνιστικό περιβάλλον, τον βυθίζει σε μια εξω-ανθρώπινη υπόσταση, η οποία δρώντας περιοριστικά στα επίπεδα της σκέψης και της βούλησης τον αποξενώνει εν τέλει από τα βασικά και ουσιαστικά στοιχεία των συνιστωσών της ύπαρξής του, ήτοι, από την συντροφικότητα, την επικοινωνία μέσα από σχέσεις προσώπων, την αλληλεγγύη, την αγάπη, την συνεργασία και τον συναγωνισμό. Και βέβαια, σε συνθήκες υποβάθμισης του αταλάντευτου γνώμονα της δικαιοσύνης, καθώς και του περιορισμού της αξίας του αλληλοσεβασμού και των συναφών της, απομακρύνεται η δυνατότητα αρμονικής συνύπαρξης ατομικών και συλλογικών στόχων, πτωχεύει η εξ αυτών απορρέουσα δημιουργικότητα και πρόοδος των ατόμων και της εν συνόλω κοινωνίας. Ταυτόχρονα, μειώνονται και οι πιθανότητες εξέρευσης όρων απαραίτητων για μια ουσιαστική προοπτική εύρυθμης κοινωνικής συμβίωσης, ήτοι, διορθωτικών μηχανισμών και εξισορροπητικών μέτρων για την εξομάλυνση των υπαρκτών κοινωνικών προβλημάτων και αντιφάσεων που ταλανίζουν τον σύγχρονο κόσμο.

### 1.2.3. Πολιτισμικές παράμετροι συνδεδεμένες με την έννοια της επίδοσης

Η αρχή της επίδοσης συμπυκνώνεται στην προβαλλόμενη λογική των κυρίαρχων προτύπων, τροφοδοτεί με συναφείς νοηματοδοτήσεις το ισχύον αξιακό σύστημα και διοχετεύεται στις συνειδήσεις των ατόμων-μελών της κοινωνίας, διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Το ιδεολογικό της εκμαγείο σφυρηλατήθηκε μέσα από σύνθετες όσο και μακροχρόνιες διεργασίες πολιτισμικής υφής, που σημειώθηκαν στη Δυτική Ευρώπη κατά την διάρκεια του Μεσαίωνα, εξελίχθηκαν την εποχή της Αναγέννησης και του Μπαρόκ, κορυφώθηκαν δε μέσα από το ρεύμα του Διαφωτισμού, διαδραματίζοντας αποφασιστικό ρόλο στην διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του σημερινού κόσμου. Οι εξελικτικές διαδικασίες που έλαβαν χώρα στους τομείς της φιλοσοφικής σκέψης, της θρησκείας, πολιτικής, τέχνης, επιστήμης, οικονομίας, τεχνικής και τεχνολογίας, ευρισκόμενες σε διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης, ως άλλα συγκοινωνούντα δοχεία, οδήγησαν, επηρεάζοντας αντιλήψεις, ήθη, πρακτικές και θεσμούς, στη σταδιακή μετάβαση από τον μεσαιωνικό στον σύγχρονο κόσμο μας. Τον κόσμο της νεωτερικότητας, δηλαδή, όλων εκείνων των θεσμικών, τεχνολογικών, επιστημονικών και οικονομικών καινοτομιών (Πασχαλίδης, Γ.,1999,τομ.Α':41), που προέκυψαν σαν άμεσο επακόλουθο ενός από τα σχετικά πρόσφατα πολιτισμικά στάδια στον χώρο της δυτικοευρωπαϊκής σκέψης, του Διαφωτισμού, που κυρίως χαρακτηρίζεται από την κριτική λειτουργία του ορθού Λόγου σε όλα τα επίπεδα, προσδιορίζοντας έτσι την φυσιογνωμία των λεγόμενων βιομηχανικών και μεταβιομηχανικών κοινωνιών, ήτοι, του σύγχρονου κόσμου μας (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:1190).

Η εξελικτική αυτή πορεία, από τις μεσαιωνικές κοινωνικές δομές προς τη νεωτερικότητα, συνιστά ένα σύνθετο πλέγμα μακροχρόνιων πολιτισμικών διαδικασιών. Οι κοινωνικές ζυμώσεις, που συνδέονται με την ανάπτυξη των αστικών στρωμάτων στη Δ. Ευρώπη, ήταν οι αιτίες γέννησης μιας νέας οπτικής, της λεγόμενης ανθρωποκεντρικής στροφής. Πρόκειται για μια νέα σημασιοδότηση της θέσης του ίδιου του ανθρώπου στην περιβάλλουσα πραγματικότητα, δηλαδή, για τη θεώρησή του, ως μέτρου όλων των πραγμάτων (Homo Mensura), η οποία συνέτεινε στην απελευθέρωση της ανθρώπινης σκέψης αποτινάσσοντας τις άτεγκτα περιοριστικές μεσαιωνικές θεοκρατικές αντιλήψεις περί καθορισμού της ατομικής και συλλογικής μοίρας από τη θεϊκή βούληση. Μια νέα σύλληψη της σύνολης πραγματικότητας, που οδήγησε στην αποδαιμονοποίηση της φύσης, στη δημιουργία νέων θεωρήσεων, ως προς την διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων, ως προς την αντίληψη της οικονομίας, ως προς τη σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης, ως προς τον τρόπο αντίληψης του ανθρώπινου βίου, και γενικότερα, της θέσης του ανθρώπου στον κόσμο. Πρόκειται για μια εκ νέου θεώρηση των πραγμάτων, που αποκρυσταλλώνεται μέσα από τις ανθρωπιστικές ιδέες και την μεγάλη ακμή της Αναγέννησης, περί τον 14ο έως και τον 16ο αιώνα μ.Χ. Μια θεώρηση, η οποία αντλώντας νόημα από την μελέτη και την αναβίωση του ανθρωποκεντρικού πνεύματος της κλασικής αρχαιότητας, οικοδόμησε -με τον πρωτοφανή ενθουσιασμό της αφύπνισης από τον χιλιόχρονο ύπνο του Μεσαίωνα- ένα πάνθεον ιδεών που απεικόνιζε μια εντελώς καινούργια αντίληψη του κόσμου και της ζωής. Ο ανθρωποκεντρισμός, η εμπιστοσύνη στον άνθρωπο, η έμφαση στον ατομισμό, η νέα στάση απέναντι στον κόσμο, τη ζωή και τη φύση,

---

συμπεριφορές εγωκεντρικού καταναλωτισμού...πληρέστερα από κάθε κοινωνιολογική ανάλυση, η τέχνη στη νεωτερική εποχή απηχεί την ερημία και μοναχικότητα της ακοινώνητης ύπαρξης, της αντικοινωνικής υποκειμενικότητας. Η προαγωγή του ατομικισμού, αφετηριακή επιδίωξη απελευθέρωσης του ανθρώπου στην νεωτερικότητα, μοιάζει να παγιδεύει τον άνθρωπο σε μια βασιανιστική *αλλοτρίωση* της ίδιας της συστατικής του υποκειμένου υπαρκτικής αναφορικότητας (Γιανναράς, Χ., 2005:54,56,57).

απαλλαγμένη από τις θεοκρατικές μεσαιωνικές αντιλήψεις του καθολικισμού και με νέα οπτική για τη θρησκεία, που έφερε η Μεταρρύθμιση (της οποίας η επιρροή υπήρξε καθοριστική για τις μετέπειτα οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, όπως θα αναλυθεί κατωτέρω). Η αίσθηση της ελευθερίας, της αισιοδοξίας, η πίστη στις απεριόριστες δυνατότητες του ανθρώπου (έως σημείου, μάλιστα, ακύρωσης του μέτρου, της αυτοκυριαρχίας και της ψυχικής γαλήνης του ανθρωπισμού της αρχαιότητας). Η άνθιση της εμπειρικής μεθόδου, οι εφευρέσεις της πυξίδας, της πυρίτιδας και της τυπογραφίας, και γενικότερα, η μεγάλη ακμή στην τέχνη, την φιλοσοφία και την επιστήμη, συνιστούν όρους που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση σημαντικής τομής στο στάτους κβό<sup>49</sup> της μεσαιωνικής κοινωνίας. Μέσα από βαθμιαίες όσο και σύνθετες διαδικασίες, η Αναγέννηση, φθίνοντας με την πάροδο του χρόνου, δίνει τη θέση της στην περίοδο του Μπαρόκ, κατά τον 17ο αιώνα μ.Χ. Η ένταση ασυμφιλίωτων αντιθέσεων και αντιφάσεων, ως προς την θετική αντίληψη της Αναγέννησης απέναντι στη ζωή, αφενός, και την απομάκρυνση από τα εγκόσμια καθώς και άρνηση της χαράς της ζωής<sup>50</sup>, αφετέρου, ο πόλεμος των καθολικών εναντίον των διαμαρτυρομένων, οι έντονες ταξικές διαμάχες (μεταξύ αριστοκρατίας και λαού) και η αντίθεση μεταξύ ιδεαλισμού και υλισμού<sup>51</sup>, συνιστούν συνθήκες, που κατ' εξοχήν χαρακτήρισαν την εποχή του Μπαρόκ. Οι πολιτισμικές ζυμώσεις στη Δ. Ευρώπη (κυρίως στην Αγγλία, την Γαλλία και την Γερμανία), κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, οδήγησαν στη δημιουργία του ρεύματος του Διαφωτισμού. Κεντρικά σημεία που σηματοδότησαν αυτό το πνευματικό κίνημα, ήταν η εξέγερση κατά πάσης φύσεως αυθεντίας ή εξουσίας. Η επαναστατική διάθεση κατά της Εκκλησίας, του βασιλιά και της αριστοκρατίας. Η ακράδαντη πίστη στην ανθρώπινη λογική (γι' αυτό άλλωστε, ονομάστηκε και εποχή του Ορθολογισμού). Η πεποίθηση, ότι η μόρφωση των πλατιών λαϊκών μαζών συνιστά σημαντική προϋπόθεση για μια καλύτερη κοινωνία (την ιδέα του εκπαιδευτικού συστήματος την οφείλουμε στον Μεσαίωνα, ενώ την Παιδαγωγική επιστήμη στον Διαφωτισμό). Η πολιτιστική αισιοδοξία (με την διάδοση της λογικής και της γνώσης η ανθρωπότητα θα έκανε μεγάλα βήματα προς το άνοιγε ο δρόμος προς την ιστορία της διαφωτισμένης ανθρωπότητας). Η επιστροφή στη φύση (με την έννοια της λογικής, η οποία είναι δοσμένη στον άνθρωπο από τη φύση). Η εναρμόνιση της θρησκείας με την φυσική λογική του ανθρώπου, και τέλος, τα "φυσικά δικαιώματα" των πολιτών και ο αγώνας κατά της λογοκρισίας και υπέρ της ελευθερίας του Τύπου (Γκάρντερ, Γ.,1994:204-281, 361-383).

Αναζητώντας τις ιδεολογικές καταβολές της αρχής των επιδόσεων, μέσα από την αναδρομή στο παρελθόν του ευρωπαϊκού πολιτισμού, είναι απαραίτητο, ανάμεσα στις αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν με την ανάκαμψη των αστικών στρωμάτων, να επισημανθεί ιδιαίτερα η γέννηση μιας νέας. Μιας αντίληψης, που έχοντας σαν πλαίσιο αναφοράς τη σχέση μεταξύ του επιτελούμενου από τον άνθρωπο έργου<sup>52</sup> για την ικανοποίηση της ανάγκης του και του βαθμού επίτευξης του προς αυτή την κατεύθυνση αποτελέσματος, έφερε τη γέννηση μιας νέας οπτικής, ως προς το ε i δ ο ς της χ ρ ή σ η ς του επιτευχθέντος αποτελέσματος (του προοριζόμενου για την πλήρη αντιμετώπιση της ανάγκης). Μιας σύλληψης, η οποία μοιραία αλλοίωσε την προϋφισταμένη αντίληψη για το κοινωνικά καθοριζόμενο είδος της σχέσης ανάμεσα στο έργο και στο αποτέλεσμα, εκτινάσσοντας εκ παραλλήλου την δυνατότητα παραγωγής αποτελέσματος, δηλαδή, την αποδοτικότητα (την οργανωμένη προσπάθεια για επίτευξη επιδόσεων σε στοχοθετημένα αποτελέσματα) στα ύψη, και συνάμα, επιφέροντας μεγάλες αλλαγές στον τρόπο που από τούδε και εις το εξής οι άνθρωποι θα έβλεπαν τον εαυτό τους σε σχέση με τα πράγματα, αλλά και σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους.

Για την αποσαφήνιση της ανωτέρω επισήμανσης, θα εντεινουμε την προσοχή μας στον τρόπο θεώρησης της σχέσης ανάμεσα στο έργο και το αποτέλεσμα, το προοριζόμενο για την ικανοποίηση του βασικού ενστίκτου της επιβίωσης. Θα εξετασθεί το πώς διαμορφώθηκε ένα από τα μέρη του σύνολου πολιτισμικού γίνεσθαι της Δυτικής Ευρώπης (λαμβανομένων πάντοτε υπ' όψιν και των συνεχών και αδιάλειπτων αλληλεπιδράσεων με τα υπόλοιπα των μερών του), εκείνο, δηλαδή, που σχετίζεται με τον νευραλγικό τομέα αντιμετώπισης του προαιώνιου αντίπαλου του ανθρώπου, της ανάγκης. Ενός τομέα που συνδέεται με όλες εκείνες τις δραστηριότητες, τις απαραίτητες για τη λύση μιας σειράς πρακτικών προβλημάτων (παραγωγή και κατανομή των αγαθών, εργασιακές σχέσεις, διατροφή, ένδυση, κατοικία, κτλ.) σχετικών με τη διαβίωση

<sup>49</sup> (Στάτους κβό<λατ.) Η ισχύουσα κατάσταση, κυρίως, σε πολιτικό, κοινωνικό ή οικονομικό επίπεδο (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:1666).

<sup>50</sup> Στάση συνδεδεμένη με την αφοσίωση στη θρησκεία, που εμφύσησε το ρεύμα του πούριτανισμού, προερχόμενο από την Μεταρρύθμιση των προτεσταντών (διαμαρτυρομένων, οι οποίοι βρισκόνταν σε σύγκρουση με τους καθολικούς), και το οποίο διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στο πεδίο των οικονομικο-κοινωνικών εξελίξεων, όπως θα εξετασθεί κατωτέρω.

<sup>51</sup> **Ι δ ε α λ ι σ μ ό ς** [ΦΙΛΟΣ.]: α) Η θεωρία κατά την οποίαν ο πραγματικός κόσμος υπερβαίνει τον αισθητό και τα αντικείμενα που αντιλαμβανόμαστε είναι μόνο ατελή αντίγραφα του κόσμου των ιδεών, β) Σύνολο θεωριών που τονίζουν την υπεροχή του πνεύματος και της συνείδησης έναντι του αισθητού υλικού κόσμου. **Υ λ ι σ μ ό ς** [ΦΙΛΟΣ.]: Το ένα από τα δύο κύρια ρεύματα της φιλοσοφικής σκέψης, κατά το οποίο πρωταρχικός παράγοντας και κύριο στοιχείο του σύμπαντος είναι η ύλη, ούτως ώστε όλα τα φαινόμενα, ακόμα και αυτά που αφορούν στο πνεύμα, να ερμηνεύονται ως επιδράσεις ή συνέπειες φυσικών, υλικών αιτίων (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:773,1850).

<sup>52</sup> Με περικλειόμενες τις έννοιες της οργανωμένης προσπάθειας, της εργασίας, του αγώνα του ανθρώπου.

ατόμων, ομάδων και εν γένει κοινωνιών.: τις ο ι κ ο ν ο μ ι κ έ ς δραστηριότητες. Ανατρέχοντας στο παρελθόν, θα παρακολουθήσουμε τη γέννηση και διαμόρφωση μιας νέας οπτικής στον τομέα των οικονομικών δραστηριοτήτων. Μιας αντίληψης, που έφερε μεγάλες ανακατατάξεις στις προϋφιστάμενες οικονομικές σχέσεις, μεταβάλλοντας σταδιακά τις κοινωνικές δομές. Ανακατατάξεις, που έκτοτε κυριολεκτικά άλλαξαν τον ρου της ιστορίας της ανθρωπότητας.

Για την πληρέστερη κατανόηση των συνθηκών από τις οποίες εκπήγασε η αρχή των επιδόσεων, θα ήταν πρόσφορη μια ειδικότερη αναδρομή στο πολιτισμικό τοπίο του απώτερου έως και του πρόσφατου παρελθόντος της Δ. Ευρώπης. Τον 10<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ., λοιπόν, οι πόλεις, μετά από μια μεγάλη περίοδο παρακμής (από τα τέλη της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας έως και την ολοκλήρωση της Φεουδαρχίας), αρχίζουν να ανακάμπτουν, καθιστάμενες σταδιακά ανεξάρτητα και αυτοδύναμα πολιτικοδιοικητικά κέντρα, που ασκούν αποφασιστικό ρόλο στα τεκταινόμενα της Δ. Ευρώπης. Στα πλαίσια αυτής της εξέλιξης, δημιουργείται μια νέα αυτόνομη τρίτη τάξη (που απαρτίζουν παραγωγοί {βιοτέχνες} και έμποροι), η οποία έρχεται να προστεθεί στις δύο προϋπάρχουσες, των φεουδαρχών και των αγροτών, αλλοιώνοντας σταδιακά την σύσταση του μεσαιωνικού κοινωνικού ιστού. Πρόκειται για την τάξη των α σ τ ώ ν. Παράλληλα, αναπτύσσεται ο εκχρηματισμός της οικονομίας, που επιφέρει βαθμιαία αλλαγές στις προϋφιστάμενες οικονομικές σχέσεις (δηλαδή, στον εξαγορισμό της οικονομίας, στον περιορισμό των ανταλλαγών και στην υποβάθμιση της αγοράς -οικονομικές συνθήκες που ίσχυαν στα πλαίσια του φεουδαρχικού συστήματος). Οι ήδη από τον 10<sup>ο</sup> μ.Χ. αιώνα αναζωπυρωμένες πόλεις, η γέννηση της αστικής τάξης, οι νέες αντιλήψεις που αυτή σταδιακά ανέπτυξε, η εξέλιξη της φιλοσοφίας και της επιστήμης, οι καινούργιες πρακτικές διαχείρισης βιοτικών θεμάτων, το πέρασμα από την ανταλλαγή αγαθών στην εγχρήματη οικονομία, το τραπεζικό σύστημα, καθώς και το ανεπτυγμένο εμπόριο, είναι γεγονότα που συνιστούν, αναμφισβήτητα, σημαντικούς παράγοντες στους οποίους εντοπίζονται οι απαρχές της πορείας προς την λεγόμενη καπιταλιστική (κεφαλαιοκρατική)<sup>53</sup> βιομηχανική ολοκλήρωση και τη διαμόρφωση των δομών της σύγχρονης κοινωνίας. Ενώ, λοιπόν, έχει αρχίσει ήδη από τον 10<sup>ο</sup> αιώνα να υφάινεται βαθμιαία ο καμβάς αυτών των εξελίξεων, στις αρχές του 16<sup>ου</sup> αιώνα, κατά την επικράτηση της απολυταρχίας στη Γαλλία και την Αγγλία, ένα γεγονός κομβικής σημασίας για τις οικονομικές και περαιτέρω για τις κοινωνικές εξελίξεις λαμβάνει χώρα. Ένας νέος τύπος αστού εμφανίζεται στο προσκήνιο της ιστορίας, ο οποίος εισάγει μια πρωτόφαντη αντίληψη, και συνακόλουθα, υιοθετεί μια άγνωστη έως τότε στάση στις οικονομικές δραστηριότητες. Εισάγει μια νέα οπτική, ένα νεοφανές νόημα στο είδος της χρήσης του παραγόμενου αποτελέσματος, ανατρέποντας σταδιακά τις φεουδαρχικές δομές και πυροδοτώντας διαδικασίες που οδήγησαν στη διαμόρφωση του σύγχρονου κόσμου. Εδώ, πρέπει εκ των προτέρων να διευκρινισθεί, ότι αστοί (ανεξάρτητοι βιοτέχνες και έμποροι) υπήρξαν, βέβαια, και σε άλλες εποχές και τόπους (αρχαίοι Έλληνες, Ρωμαίοι, Φοίνικες, Άραβες), όπως άλλωστε και στα πλαίσια λειτουργίας αυτού του ίδιου του φεουδαρχικού συστήματος (Εβραίοι και γηγενείς έμποροι στη μεσαιωνική Ευρώπη). Το γεγονός της ενίσχυσης των αστικών κατηγοριών στην πόλη και την ύπαιθρο, από τον 10<sup>ο</sup> αιώνα και μετά στην Ευρώπη, ήταν αναγκαίος, αλλά όχι ο καταλυτικός παράγοντας που επέφερε το φαινόμενο του καπιταλισμού. Έτσι, αστοί προκαπιταλιστικού τύπου [δηλαδή, πριν από τις απαρχές (από τον 10<sup>ο</sup> μ.Χ. αιώνα και μετά) της πορείας προς την καπιταλιστική ολοκλήρωση, αλλά και κατά τη διάρκεια της πορείας αυτής] συνυπήρχαν με τον κύριο κορμό της οικονομίας -τους φεουδάρχες και τους αγρότες- για πολλούς αιώνες. Βασικός τους στόχος ήταν η επίτευξη και συσσώρευση εισοδήματος, η βελτίωση της διαβίωσής τους και η άνοδος της κοινωνικής τους θέσης. Το πλεόνασμα, δηλαδή, που προέκυπτε εκ των οικονομικών τους ενασχολήσεων και δραστηριοτήτων (παραγωγή ατομικών βιοτεχνικών εργαστηρίων ή διακίνηση αγαθών) προορίζονταν για την άνοδο του βιοτικού τους επιπέδου, προς επίρρωση του κοινωνικού τους γοήτρου ή για την σωτηρία της ψυχής τους (Φίλιας, Β.,1983:39-47).

Ο νέος τύπος αστού<sup>54</sup>, σε αντίθεση με τους "συγγενείς" του, εισάγει την έννοια του κέρδους στις οικονομικές δραστηριότητες. Η έννοια του κ έ ρ δ ο υ ς, αντιπολιτευόμενη την στατικότητα των οικονομικών δραστηριοτήτων του αστού προκαπιταλιστικού τύπου [ατομικού ελεύθερου βιοτέχνη ή εμπόρου, ο οποίος

<sup>53</sup> **Καπιταλιστική** < καπιταλισμός < αγγλική: capitalism < capital (κεφάλαιο) < λατινική: capitalis < caput: κεφάλι (Μπαμπινιώτης, Γ.1998:839)/ **Κεφαλαιοκρατική (καπιταλιστική) κοινωνία**: η κοινωνία που χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη ανάπτυξη της βιομηχανίας, τη μετατροπή του συντηχιακού καταμερισμού της εργασίας σε βιομηχανικό καταμερισμό εργασίας και των έργων, την εμφάνιση και ανάπτυξη του προλεταριάτου, εξαιτίας της συγκέντρωσης του κεφαλαίου και της εμπορευματοποίησης της εργασίας, και τέλος, από τη ραγδαία ανάπτυξη των πόλεων και την ένταση ανταγωνισμού πόλης και υπαίθρου (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:134).

<sup>54</sup> Ο **νέος τύπος αστού** προσδιορίζεται ονομαστικά από κάποιους συγγραφείς και ως **μεγαλέμπορος**: Ο οικονομικός δυναμισμός του 16ου αιώνα κάνει να αναδυθεί ένας νέος κοινωνικός τύπος, ο μεγαλέμπορος. Βεβαίως ο έμπορος δεν είναι ένας άγνωστος κατά τους προηγούμενους αιώνες, αλλά η πολύ μεγάλη ανάπτυξη των ανταλλαγών του 16ου αιώνα και η θαυμαστή περιπέτεια του ανοίγματος του κόσμου τον κάνουν μια προσωπικότητα πρώτου μεγέθους. Πολυδιάστατος επιχειρηματίας.....(επιδίδεται σε δραστηριότητες) για να πραγματοποιήσει μια επιχείρηση που θα του αποφέρει πλούσια κέρδη (Berstein, S.-Milza, P.,1997:307).

απλώς αποθησαυρίζει αποταμιεύοντας τα εισοδήματά του], προβάλλει σαν δυνατότητα δημιουργίας κινητού κεφαλαίου, το οποίο επενδύόμενο αποδίδει σταθερό κεφάλαιο σε μίαν αέναη διαδικασία αύξησης του επενδυτικού όγκου και επομένως του παραγωγικού εξοπλισμού της οικονομίας. Η σύλληψη της έννοιας του κέρδους, εν τέλει, καθιερώνει μια νέα στάση στον κύκλο των οικονομικών δραστηριοτήτων. Και συνάμα, μέσα από αυτή τη νέα θεώρηση γεννιέται μια νέα στάση ζωής, η οποία αλλάζει άρδην την πορεία των κοινωνικών δεδομένων. Τη νέα στάση ενσαρκώνει, καθιστάμενος φυσικός της φορέας, ο προερχόμενος από τα ανερχόμενα αστικά στρώματα νέος τύπος αστού. Ένας νέος τύπος ανθρώπου (Homo Egoisticus: άνθρωπος της οικονομίας) κάνει την εμφάνισή του, ο τύπος δηλαδή του ανθρώπου που προσδιορίζει τη συμπεριφορά του με κριτήρια την επίτευξη καλύτερου παραγωγικού αποτελέσματος και την αντίστοιχη πραγμάτωση υψηλότερου κέρδους. Βασικός στόχος του νέου αυτού είδους αστού (καπιταλιστικού τύπου) δεν είναι το εισόδημα, αλλά το κέρδος, το οποίο το μεταβάλλει σε μέσα παραγωγής (κτίρια, εγκαταστάσεις, εργαλεία, μηχανήματα, αργότερα). Ζει λιτά και αντικαταναλωτικά, σε βαθμό ασκητισμού. Τα πάντα -χρήμα, χρόνος, προσπάθεια- κατευθύνονται στον τομέα της παραγωγής, στη συσσώρευση (επένδυση) σε παραγωγικά μέσα. Ο νέος τύπος αστού ζει για να εργάζεται και να παράγει, δεν εργάζεται απλά για να ζει (!). Πρόκειται για μια εξέλιξη, πρωτοφανή στην έως τότε ιστορία της ανθρωπότητας, η οποία ενεργοποιεί την ανθρώπινη δραστηριότητα προς μια και μόνη κατεύθυνση, την οικονομία. Η υιοθέτηση της νέας αυτής στάσης στις οικονομικές δραστηριότητες, ήτοι, η σύλληψη της έννοιας του κέρδους και κατά συνέπεια η εντατικοποίηση της εργασίας, η έμφαση στην αποδοτικότητα, οι πρακτικές σχηματισμού κεφαλαίου και της συνεχούς επανεπένδυσής του στις παραγωγικές διαδικασίες, απέτελεσαν γενεσιουργούς όρους της καπιταλιστικής οικονομικής επανάστασης.

Το κοινωνικό αυτό φαινόμενο υπήρξε αντικείμενο προβληματισμού, μελέτης, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης αντίστοιχων θέσεων από πλειάδα θεωρητικών. Η περίφημη περί Προτεσταντισμού θέση του Μαξ Βέμπερ<sup>55</sup>, κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσά τους. Οι ρίζες του εν λόγω φαινομένου, σύμφωνα με τον κορυφαίο αυτόν στοχαστή, ανευρίσκονται σε θρησκευτικές πεποιθήσεις, επιβεβαιώνοντας ακράδαντα το γεγονός της διαρκούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των επί μέρους πολιτισμικών πεδίων, τα οποία συναρμολογούμενα μεταξύ τους με σύνθετους τρόπους διαμορφώνουν την τελική εικόνα της πολιτισμικής δομής μιας κοινωνίας, σε ορισμένο χρόνο και τόπο. Έτσι, παρατηρούμε με έκπληξη με τι τρόπο ("οι ιδέες γίνονται αποτελεσματικές δυνάμεις της ιστορίας" [Βέμπερ, Μ.,2010:69]) η προερχόμενη από τον επί μέρους κοινωνικό χώρο της θρησκείας ιδεολογική επιρροή, διαμορφώνοντας τους ψυχογονητικούς διαύλους -και συνεπαγωγικά- τις στάσεις των ανθρώπων, μπορεί να επιφέρει ριζικές αλλαγές στην πλεύση του τομέα της οικονομίας, συμπαρασύροντας την κοινωνία στο σύνολό της. Ο Βέμπερ εντοπίζει τα αίτια του ανωτέρω φαινομένου στη μεταρρυθμισμένης λουθηρανικής<sup>56</sup> (προτεσταντικής<sup>57</sup>) προέλευσης ιδεολογία του πουριτανισμού, με την οποία τα νεοκαπιταλιστικά στρώματα είχαν "εκλεκτική συγγένεια", καθότι αυτή εμφανίζεται σαν καταστάλαγμα οικονομικο-κοινωνικών συνθηκών, που τα στρώματα αυτά είχαν αρχίσει να διαμορφώνουν. Η πορεία προς τις ριζικές οικονομικές και κοινωνικές ανακατατάξεις έχει ήδη ξεκινήσει από την εποχή της ανάκαμψης των πόλεων, επιταχυνόμενη δε από τον

55 Ο Βέμπερ εκφράζει την άποψη ότι η αναζήτηση της εγκόσμιας επιτυχίας μέσω της εργασίας, όπως κηρύσσει ο προτεσταντισμός, δημιουργεί αυτήν την ηθική που αποτελεί προϋπόθεση για την καπιταλιστική ανάπτυξη. Παρά τις υπάρχουσες αντιρρήσεις στις θέσεις του Βέμπερ, όλοι δέχονται ότι η αστική τάξη έχει "κάτι το προτεσταντικό"(Νάσιουτζικ, Π.,2002:161,163)/Η εργασία του Βέμπερ μας δίνει μια ζωηρή εικόνα της *ειρωνείας* των ανθρώπινων πράξεων (Μπέργκερ, Π., 1985:53/βλ.: Παράρτημα, 8.1.4).

56 Ο Λούθηρος βλέπει τη θεσμικά συγκροτημένη στατική μεσαιωνική οικονομία να αλλάζει γοργά με την ανάπτυξη του εμπορίου, των συναλλαγών και της χρηματικής οικονομίας. Το χρήμα γέννησε περισσότερο χρήμα, το γεγονός αυτό κλονίζει τις πεποιθήσεις που είχε για αιώνες η μεσαιωνική κοινωνία... Οι αρχές που διέπουν την οικονομική κερδοφορία θα αντιπαρατίθενται μέσα στην συνείδηση του νεωτερικού επιχειρηματικού ανθρώπου προς την Ευαγγελική διδασκαλία της αγάπης και της αλληλεγγύης. Ωστόσο το δίλημμα αυτό θα βρει την υπέρβασή του μέσω της ιδέας της ε ρ γ α σ ί α ς. Η ιερότητα της ανθρώπινης εργασίας αντιπαρατίθεται στη αποκλειστικά χρηματική μορφή του πλούτου. Ο Λούθηρος τονίζει συχνά την χριστιανική αξία και τιμή της εργασίας, σε αντίθεση προς τη στάση του μ η ε ρ γ α ζ ο μ έ ν ο υ (Ψυχοπαίδης, Κ., από το: Λούθηρος, Μ.,2004:16,20)/..Ο Λούθηρος και ο Καλβίνος απέρριψαν το δόγμα της Αφεισης των Αμαρτιών, από το οποίο εξαρτιόταν ένα μεγάλο μέρος των παπικών προσόδων. Με το δόγμα του Προορισμού, η μεταθανάτια μοίρα των ψυχών δεν επηρεαζόταν από τις ενέργειες των παπάδων..(Ράσελ, Μπ.,2006:336)/Στον Λούθηρο το πνεύμα του προτεσταντισμού καταδεικνύεται στο φρόνημα του πράττειν, στη θεοσεβή άσκηση του επαγγέλματος, και όχι τόσο στην εργασιακή επιτυχία, όπως στον Καλβίνο (Auerheimer, G.,2002:215)/Ο Καλβινισμός είναι ίσως η πρώτη συστηματική θρησκευτική διδασκαλία που αναγνωρίζει και επικροτεί τις οικονομικές αρετές..Τα μέλη της Μεταρρυθμισμένης Εκκλησίας πρέπει να είναι συγκρατημένα και λιτά..Ο αληθινός Χριστιανός πρέπει να επιμένει στις αρετές της εργατικότητας και της λιτότητας..Απ' όλα τα πράγματα σ' αυτή τη ζωή, το πιο θεάρεστο είναι ο εργαζόμενος..Ο Καλβίνος παράθετε επιδοκιμαστικά τα λόγια του Αποστόλου Παύλου "ο μη εργαζόμενος μηδέ εσθιέτω".. (Τώουου, Ρ.Χ., 1979:117,122,125,126).

57 Στην ιστορία υπήρξαν τέσσερις κύριες μορφές ασκητικού Προτεσταντισμού: (α) ο Καλβινισμός με την μορφή που πήρε στην κυρίως περιοχή της επιρροής του στη Δ. Ευρώπη, ιδιαίτερα τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, (β) ο Πιετισμός, (γ) ο Μεθοδισμός, (δ) οι αιρέσεις που προήλθαν από το βαπτιστικό κίνημα. Κανένα από αυτά τα κινήματα δεν ήταν ολόκληρα ξεκομμένο από τα άλλα, κι ακόμα και η διάκριση από τις μη ασκητικές Εκκλησίες της Μεταρρύθμισης δεν είναι ποτέ εντελώς σαφής (Βέμπερ, Μ.,2010:73).



πουριτανισμό, προλείπει το έδαφος για την εμφάνιση του "οικονομικού ανθρώπου", του νέου τύπου αστού, ο οποίος δικαιώνεται ιδεολογικά στους κόλπους των θρησκευτικών αυτών δογμάτων.

Κεντρικοί άξονες της ηθικής του πουριτανισμού<sup>58</sup>, οι οποίοι επηρέασαν αποφασιστικά τη γέννηση του καπιταλισμού, είναι η αναγωγή του επαγγέλματος σε πρωταρχική, αν όχι μοναδική, έκφραση του νοήματος της επίγειας ζωής, σε προϊόν θείας κρίσης και σε μέσον καθαγιασμού<sup>59</sup>. Η απονομή της θείας χάριτος καλύπτει λίγους και εκλεκτούς, ενώ οι υπόλοιποι είναι καταδικασμένοι στο αιώνιο σκότος. Οι αγαθοεργίες, η έμπρακτη μετάνοια ή η άφεση αμαρτιών, δεν προδικάζουν την μετά θάνατον ζωή, όπως στον καθολικισμό<sup>60</sup>, αλλά η τύχη του ανθρώπου είναι εξ υπαρχής από Θεού δεδομένη. Ο άνθρωπος θεωρείται, ως απλό ενεργούμενο - άθυρμα στα χέρια του Θεού. Θα περίμενε κανείς, ότι το δόγμα αυτό θα οδηγούσε σε μια κατάσταση αδρανοποίησης τον άνθρωπο. Απεναντίας, έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι επέφερε το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα. Πυροδότησε σε εντυπωσιακό βαθμό την εντατικοποίηση της εργασίας, καθώς και την άνευ προηγουμένου προσπάθεια επιτυχίας στο επάγγελμα. Πρόκειται για ένα φαινόμενο, το οποίο σχετίζεται με την μεταξωτική δύναμη της πραγματικότητας και τον τρόπο αξιοποίησης των ιδεών στην εξελικτική πορεία των τρεχουσών οικονομικών και κοινωνικών αναγκών. Καταλυτικός παράγοντας λειτουργίας της μεταξίωσης αυτής, ο οποίος συμπλήρωσε το δόγμα περί "προκαθορισμού", ήταν η ιδέα της επιβεβαίωσης για την απόκτηση της "βεβαιότητας" για "λύτρωση". Την επιβεβαίωση αυτή μπορούσε να δώσει μόνον η ε π ι τ υ χ ί α (η επίτευξη υψηλών επιδόσεων) στο επάγγελμα, σαν απόδειξη του ότι κάποιος έχει τύχει της θείας χάριτος, ότι τυγχάνει εκλεκτός του Θεού. Η αποθέωση της ιδέας της εργασίας<sup>61</sup>, σαν βάση καταξίωσης της ζωής του ανθρώπου, η άρνηση των απολαύσεων, η ασταμάτητη δραστηριότητα με σκοπό την επίτευξη ενός ορισμένου οικονομικού αποτελέσματος, σαν πρωταρχική απόλαυση του βίου, συνιστούν βασικά στοιχεία της κοσμοθεωρίας των ανερχόμενων αστικών στρωμάτων. Συνακόλουθες επιπτώσεις, εξ αυτής της θρησκευτικού υπόβαθρου ψυχο-νοητικής τοποθέτησης, είναι η ολοκληρωτική υποταγή της ανθρώπινης ύπαρξης στις αναγκαιότητες της επαγγελματικής επιτυχίας και η σε μέγιστο βαθμό αυτοπειθάρχηση του ανθρώπου. Η υιοθέτηση στάσεων με τον προσανατολισμό αυτού του είδους, οφείλεται στον απόλυτο χωρισμό των σφαιρών του Είναι (της ύπαρξης του ανθρώπου) σε πνευματική-υπερβατική (ο λυτρωμένος κόσμος του Θεού και της αιωνιότητας) και στη σφαίρα της ύλης και της σάρκας (ο αμαρτωλός και πρόσκαιρος κόσμος της επίγειας ζωής). Το άτομο, στο έλεος της ανεξιχνίαστης θέλησης του Θεού, ως μοναδικό του στήριγμα είχε την γυμνή του πίστη (sola fides) και την αναζήτηση της επιβεβαίωσης της μέθεξης στη θεία χάρη, μέσα από την άοκνη προσπάθεια για υψηλόβαθμη επιτυχία στο επάγγελμα. Επιτυχία, που συλλαμβάνεται δυναμικά, ως μια συνεχής διαδικασία που σε κάθε στιγμή επιβεβαιώνει την εύνοια του Θεού, επιβεβαιώνει το γεγονός, ότι η θεία χάρη εξακολουθεί να είναι παρούσα και δεν "ανακλήθηκε". Η πουριτανική αντίληψη απορρίπτει όλες τις εγκόσμιες ιεραρχήσεις,

58 **Πουριτανισμός**<αγγλ.puritanism, puritan<μγν.λατ.pouritas: αγνότητα, καθαρότητα<λατ.purus (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:1476).

59 Ο άνθρωπος δεν είναι παρά ένας θεματοφύλακας των αγαθών που έφτασαν στα χέρια του μέσω της χάριτος του Θεού. Όπως ο υπηρέτης της παραβολής, πρέπει να δώσει λογαριασμό για κάθε δεκάρα που του εμπιστεύτηκε ο κύριός του, κι είναι το λιγότερο επικίνδυνο να ξοδεύει οτιδήποτε από αυτά για σκοπούς που δεν χρησιμεύουν για τη δόξα του Θεού αλλά μόνο για την προσωπική του απόλαυση. Ποιος άνθρωπος που έχει τα μάτια του ανοικτά δεν έχει συναντήσει εκπροσώπους αυτής της άποψης ακόμα και σήμερα; Η ιδέα για το καθήκον του ανθρώπου προς τα αποκτήματά του, στο οποίο υποτάσσεται σαν πιστός διαχειριστής, ή ακόμα και σαν αποθησαυριστική μηχανή, βραίνει σαν κρύο μολύβι στην ζωή του. Όσο περισσότερες είναι οι κτήσεις του τόσο βαθύτερο –αν η ασκητική στάση προς τη ζωή αντέξει στη δοκιμασία– είναι το αίσθημα της ευθύνης γι αυτές, για να διατηρηθούν αμείωτες προς δόξα του Θεού και να επαυξηθούν με την αδιάκοπη προσπάθεια. Η προέλευση ορισμένων απαρχών αυτής της στάσης προς τη ζωή φτάνει και αυτή επίσης, όπως τόσες πλευρές του πνεύματος του Καπιταλισμού, μέχρι τον Μεσαίωνα. Αλλά με την ηθική του ασκητικού Προτεσταντισμού βρήκε για πρώτη φορά μια συνεπή ηθική θεμελίωση. Η σημασία της για την εξέλιξη του Καπιταλισμού είναι ολοφάνερη...Σε συμφωνία με την *Παλαιά Διαθήκη* και σε αναλογία με την θετική ηθική αξιολόγηση των καλών έργων, ο ασκητισμός θεωρούσε την επιδίωξη πλούτου σαν αυτοσκοπού, σαν κάτι το εξαιρετικά αξιοκατάκριτο. Όμως, η απόκτησή του σαν καρπού της δουλειάς σε ένα επάγγελμα ήταν ένα σημάδι θείας ευλογίας. Και, πράγμα που είναι ακόμα πιο σημαντικό: η θετική θρησκευτική αξιολόγηση της ακάματης, συνεχούς, συστηματικής εργασίας σε ένα εγκόσμιο επάγγελμα, ως του ανώτερου μέσου προς τον ασκητισμό και ταυτόχρονα ως της πιο σίγουρης και προφανούς απόδειξης αναγέννησης και γνήσιας πίστης, πρέπει να υπήρξε ο πιο ισχυρός μοχλός που μπορεί να φανταστεί κανείς για την εξάπλωση της στάσης εκείνης προς τη ζωή που αποκαλέσαμε εδώ "πνεύμα του Καπιταλισμού"...Ως τον βαθμό που έφτανε η επιρροή της πουριτανικής κοσμοαντίληψης, σε όλες τις περιπτώσεις –και αυτό είναι, φυσικά, πολύ πιο σημαντικό από την απλή ενθάρρυνση της συσσώρευσης κεφαλαίου– ευνόησε την ανάπτυξη μιας ορθολογικής αστικής οικονομικής ζωής, άσκησε την πιο σημαντική, και πάνω απ' όλα, την πιο συνεπή επιρροή στην ανάπτυξη αυτής της ζωής. Παραστάθηκε σαν μαμή στο λίκνο του σύγχρονου οικονομικού ανθρώπου (Βέμπερ, Μ., 2010:125,126,127,128).

60 **Καθολικισμός**: η δυτική χριστιανική εκκλησία, που αναγνωρίζει ως κεφαλή της τον Πάπα. (Εκ του καθολικός <ΕΤΥΜ. αρχ.< καθόλου (επίρρ.) "εν γένει, συνολικά". Η λέξη χρησιμοποιήθηκε από τον 4ομ.Χ.αι. στο Σύμβολο της Πίστεως ως προσδιορισμός της Εκκλησίας γενικά ("εις μίαν, αγίαν, καθολικήν και αποστολικήν εκκλησίαν.."), αλλά μετά το σχίσμα (1054), παρέμεινε ως χαρακτηρισμός των πιστών της δυτικής εκκλησίας (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:808).

61 Στην περίπτωση του καπιταλισμού, το ενδιαφέρον του Βέμπερ περιορίζεται βασικά στο ερώτημα της (εντελώς άγνωστης για τον μεσαιωνικό άνθρωπο) ετοιμότητας για εντατικοποιήσιμους ρυθμούς δουλειάς με σκοπό το κέρδος, και μάλιστα, το κέρδος καθαυτό. Οι αναζητήσεις του, λοιπόν, παραμένουν στο οικονομικό-ψυχολογικό ερώτημα, που για να το ερμηνεύσει χρησιμοποιεί και τα ιστορικο-θρησκευτικά δεδομένα (Φίλιας, Β.,1976:149,150).

τοποθετείται υπέρ ενός αυστηρού, ασκητικού τρόπου ζωής και υπέρ ενός είδους εργατικότητας<sup>62</sup>, εντελώς άγνωστου έως τότε.

Η νέα αυτή στάση στην οικονομία και κατ' επέκτασιν στον ατομικό και συλλογικό βίο, που απλώνει ένα γκρίζο πέπλο πάνω στη ζωή και καταργεί την ανθρώπινη χαρά, έχει τεράστιες επιπτώσεις στη λογική των σωρευτικών διαδικασιών, στη λογική της επένδυσης για την επένδυση, του κέρδους για το κέρδος. Μια λογική, η οποία μετατρέπεται σε μια μεγάλη δύναμη που επιβάλλει ταχύτατους ρυθμούς στον σχηματισμό παραγωγικού κεφαλαίου και στην εν γένει οικονομική ανάπτυξη. Ο πουριτανισμός ψυχαναγκάζει τους ανθρώπους να ζουν για να εργάζονται, καταργεί την φιλανθρωπία και εφαρμόζει το αξίωμα του Παύλου<sup>63</sup> "ο μη εργαζόμενος μηδέ εσθιέτω", με τρόπο άτεγκτο και απαρέγκλιτο. Τους ωθεί προς μια συνεχή επένδυση και επέκταση, μεταλλάσσοντας την οικονομική δραστηριότητα, από μ έ σ ο ν, σε α υ τ ο σ κ ο π ό. Πρόκειται για πρακτικές που επινοήθηκαν από ανθρώπους, οι οποίοι προσπαθώντας να σώσουν την ψυχή τους οδηγήθηκαν σε αντιανθρώπινες και πέραν των φυσικών ορίων στοχοθετημένες νοητικές συλλήψεις και ψυχολογικές τοποθετήσεις, επιβεβαιώνοντας εξ ολοκλήρου τον αφορισμό "ο δρόμος για την κόλαση είναι στρωμένος με καλές προθέσεις".

Με την υιοθέτηση της νέας αυτής στάσης στην οικονομία και εν γένει στην αντιμετώπιση του ανθρώπινου βίου, το πρωτοεμφανιζόμενο είδος αστού απετέλεσε την τελική ευθεία, που οδήγησε στην ανατροπή των φεουδαρχικών δομών, την βασική αιτία μετάβασης στην καπιταλιστική βιομηχανική κοινωνία, καθώς και τη δύναμη που βαθμιαία συμπαρέσυρε προς αυτή την κατεύθυνση και τα άλλα προκαπιταλιστικού τύπου αστικά στρώματα. Ο αστός αυτός παρενέβη αναδιарθρωτικά στη σφαίρα της παραγωγής -ή ακόμη και παραμένοντας στη σφαίρα της κυκλοφορίας- συνέβαλε στη ριζική μεταβολή της οικονομικής οργάνωσης. Είναι ο δημιουργός της ενιαίας παραγωγικής μονάδας, της μανιφακτούρας [manus:{χέρι}+facio:{κατασκευάζω, φτιάχνω}], ήτοι, του προπλάσματος της βιομηχανικής παραγωγής (καθότι, η μηχανή δεν είχε ακόμη υποκαταστήσει την χειρωνακτική εργασία), στα πλαίσια της οποίας εργάζονταν εξαρτημένοι μισθωτοί εργάτες, σε κοινό τόπο δουλειάς και με υψηλό βαθμό καταμερισμού της εργασίας. Σταδιακά και μέσα από σύνθετες εξελικτικές διαδικασίες, ανοίγει ο δρόμος προς τη βιομηχανική επανάσταση, δηλαδή την εισαγωγή της μηχανής στην παραγωγή, περί το 1780 και 1820 στην Αγγλία αρχικά, και κατόπιν, σε ολόκληρο το δυτικό ημισφαίριο. Άμεσο επακόλουθο, η πλήρης ανατροπή των προϋφιστάμενων οικονομικών, και κατ' επέκτασιν, των κοινωνικών και πολιτικών δομών. Οι επί αιώνες διαδραματιζόμενοι πρωταρχικοί ρόλοι για την επιβίωση του ανθρώπου φυσικοί συντελεστές της παραγωγής, το έδαφος και η εργασία, μετατοπίζονται σε δεύτερη μοίρα, σε σχέση με τον "κατασκευασμένο" συντελεστή παραγωγής, το κεφάλαιο<sup>64</sup>. Πράγματι, το επενδυμένο

<sup>62</sup> Οι σκαπανείς [τα υπο ανάκαμψιν αστικά στρώματα] της σύγχρονης οικονομικής τάξης πραγμάτων ήσαν, κατά τον Βέμπερ, "νεόπλουτοι" που άνοιξαν τον δρόμο τους προς την επιτυχία σε πείσμα της κατεστημένης αριστοκρατίας της γής και του εμπορίου. Το τωνατικό που τους αστάλωσε για την σύγκρουση ήταν μια νέα θρησκευτική αντίληψη, που τους διδάσκει να θεωρούν την επιδίωξη πλούτου όχι απλώς σαν όφελος, αλλά σαν καθήκον. Αυτή η αντίληψη μετέτρεψε την αδύναμη ακόμα αστική τάξη σε μια πειθαρχημένη δύναμη, ενέτεινε τη ενεργητικότητα της και φόρεσε το φωτισμένο της οσιότητας στις βολικές ιδιοτροπίες της. Αυτό που έχει σημασία, με λίγα λόγια, δεν είναι η δύναμη του κινήτρου της οικονομικής ιδιοτέλειας, που άλλωστε είναι κοινό σε όλες τις εποχές και δεν χρειάζεται εξήγηση. Είναι η αλλαγή των ηθικών προτύπων που μετέτρεψε ένα φυσικό ελάττωμα σε κόσμημα του πνεύματος και ανακήρυξε σαν οικονομικές αρετές συνήθειες που σε παλιότερες εποχές θα είχαν καταγγελθεί σαν διαστροφές. Η δύναμη που έφερε αυτό το αποτέλεσμα ήταν η πίστη που συνδέεται με το όνομα του Καλβίνου. Ο Καπιταλισμός ήταν το κοινωνικό ταιρί της καλβινιστικής θεολογίας. Η κεντρική ιδέα την οποία επικαλείται ο Βέμπερ για να επικυρώσει την θεωρία του εκφράζεται με τη χαρακτηριστική λέξη για το επάγγελμα (beruf, calling). Για τον Λούθηρο, όπως και για τους περισσότερους θεολόγους του Μεσαίωνα, η λέξη αυτή σήμαινε κανονικά τη θέση στην οποία τοποθετείται το άτομο στη ζωή από τον Θεό, και ενάντια στην οποία είναι βέβηλο να επαναστατεί. Για τον Καλβινιστή, το επάγγελμα δεν είναι μια κατάσταση στην οποία γεννιέται το άτομο, αλλά μια επίμονη και επίπονη δραστηριότητα που πρέπει να διαλέξει το ίδιο και να την ασκεί με αίσθημα θρησκευτικής ευθύνης. Βαπτισμένη στα ζωογόνα, και ας ήταν παγωμένα, νερά της Καλβινιστικής θεολογίας, η επιχειρηματική ζωή, που κάποτε θεωρούνταν επικίνδυνη για την ψυχή, τώρα καθοσιώνεται. Η εργασία δεν είναι απλώς ένα οικονομικό μέσο: είναι ένας ηθικός σκοπός. Η απληστία, αν αποτελεί κίνδυνο για την ψυχή, είναι πάντως μικρότερη απειλή από ό,τι η νωθρότητα. Η φτώχεια δεν είναι καθόλου αξιόπαινη, αντίθετα είναι καθήκον του ανθρώπου να διαλέγει το πιο προσοδοφόρο επάγγελμα. Η σύγκρουση ανάμεσα στον πλουτισμό και την ευσέβεια δεν είναι καθόλου αναπόφευκτη, αντίθετα, αυτά τα δύο είναι φυσικοί σύμμαχοι, γιατί οι αρετές που διακρίνουν τον εκλεκτό -επιμέλεια, λιτότητα, εγκράτεια, σύνεση- είναι το πιο έγκυρο διαβατήριο για την εμπορική ανηρότητα. Έτσι, η επιδίωξη του πλούτου, την οποία κάποτε φοβόντουσαν σαν εχθρό της θρησκείας, καλωσορίζονταν τώρα σαν σύμμαχός της. Οι συνήθειες κι οι θεσμοί με τους οποίους εκφράστηκε αυτή η φιλοσοφία επιβίωσαν επί πολύ αφ' ότου η πίστη που τα γέννησε έσβησε ή αποσύρθηκε απ' την Ευρώπη σε πιο πρόσφορα κλίματα. Αν ο Καπιταλισμός ξεκινάει σαν ο πρακτικός ιδεαλισμός της ανερχόμενης μπουρζουαζίας [αστικής τάξης], τελειώνει, όπως ισχυρίζεται ο Βέμπερ, στις τελευταίες σελίδες του, σαν όργιο υλισμού. (Τόουσου, Ρ.Χ., πρόλ. της αγγλ. μετάφρ. από το: Βέμπερ, Μ., 2010:252,253).

<sup>63</sup> Στην Β' προς Θεσσαλονικείς Επιστολή, η υπακοή στις διδαχές του Παύλου απαιτεί να εργάζεται κανείς για τα προς το ζην, όπως έκανε και ο ίδιος ο Απόστολος. Αφορά άραγε εκείνους που εγκατέλειψαν τις εργασίες τους, επειδή πιστεύουν ότι η μέρα του Κυρίου έχει ήδη έρθει; Εν πάση περιπτώσει, οι αναγνώστες δέχονται τη συμβουλή να αποστασιοποιηθούν από όσους στηρίζονται στους άλλους για τα προς το ζην. Προφανώς, ο σκοπός είναι να τους κάνει να ντραπούν και να αλλάξουν τις απόψεις και τον τρόπο ζωής τους (Φέρνις, Β.Π., 1997:156).

<sup>64</sup> **Κεφάλαιο:** το σύνολο των αγαθών που δεν χρησιμεύουν για άμεση κατανάλωση αλλά για παραγωγή άλλων αγαθών, εισοδήματος και πλούτου/κατά τον Μάρξ, το κεφάλαιο αντιπροσωπεύει την αστική σχέση παραγωγής (Τσαούσης, Δ.Γ., 1987:123).

βιομηχανικό κεφάλαιο, τα μέσα παραγωγής προκαλούν τεράστια αύξηση του παραγωγικού δυναμικού και συνδέεται έτσι η οικονομία με την τεχνολογία. Το κεφάλαιο ενοποιεί την διάσπαρτη παραγωγή σε γιγάντιες συγκεντρωτικές διαδικασίες, επιφέροντας την παγκοσμιοποίηση της αγοράς και βέβαια διαμορφώνοντας τις παραγωγικές σχέσεις, ήτοι, εκείνες τις κοινωνικές-οικονομικές σχέσεις που έχουν σαν βάση την ατομική ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, αφενός, και την εξαρτημένη μισθωτή εργασία, αφετέρου. Οι νέες εξελίξεις (ο καπιταλισμός) απέτελεσαν για τον Μάρξ<sup>65</sup> ένα φαινόμενο που εκόμιζε ελπίδες αποδέσμευσης του ανθρώπινου γένους από την ανάγκη, της τελειοποίησης ανθρώπου και κοινωνίας, της κατάργησης των σχέσεων εξάρτησης που μέχρι τούδε ίσχυαν σε όλες τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Σκιάσθηκαν, όμως, από την αντίφαση την προκύπτουσα από το γεγονός ότι το κεφάλαιο συγκεντρώνεται σε περιορισμένο αριθμό ιδιωτών, ενώ η βιομηχανική παραγωγή έχει χαρακτήρα συλλογικό. Έτσι, τη θέση της άμεσης προσωπικής εξάρτησης κατέλαβε η αντικειμενική οικονομική εξάρτηση, καθότι, οι όροι εργασίας και αμοιβής επιβάλλονται από τους κατέχοντες το κεφάλαιο στους παραγωγούς, τους εξαρτημένους μισθωτούς εργάτες. Οι σχέσεις κυριαρχίας φαινομενικά εξαφανίζονται, εκ της απώλειας της αμεσότητας που τις χαρακτήριζε στα μέχρι τούδε συστήματα κοινωνικής οργάνωσης. Στην πράξη, εν τούτοις, οι σχέσεις αυτές εξακολουθούν να υφίστανται. Απλώς αποπροσωποποιούνται και εμμεσοποιούνται, συγκαλυπτόμενες πίσω από το πλαίσιο λειτουργίας "αντικειμενικών" οικονομικών νόμων. Νόμων, οι οποίοι εν τω βάθει εξασφαλίζουν την ύπαρξη των σχέσεων κυριαρχίας, αναπαράγουν τη λειτουργία τους και ουσιαστικά ακυρώνουν την δυνατότητα απελευθέρωσης του ανθρώπου, ο οποίος εν τέλει εργαλειοποιείται και αντικειμενοποιείται, χάνοντας την οργανική του σχέση με τις κοινωνικού χαρακτήρα συνδεσμοποιήσεις, που ίσχυαν σε όλα τα προηγούμενα κοινωνικά συστήματα. Η εξαθλίωση των εργατικών μαζών (βλ.: Παράρτημα, 8.1.5), κατά τον 19<sup>ο</sup> και στις αρχές του 20ού αιώνα, οι αλληπάλληλες οικονομικές κρίσεις, οι διορθωτικές παρεμβάσεις του κράτους μετά την κρίση του 1929 (ενάντιες προς την αστική ιδεολογία, περί ελεύθερης λειτουργίας της αγοράς, των συμβάσεων, της ιδιωτικής πρωτοβουλίας κτλ.), η δημιουργία κολοσσιαίων επιχειρήσεων, ήταν γεγονότα που συνετέλεσαν στη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνίας. Επίσης, η ανάπτυξη του τομέα υπηρεσιών και μεσολάβησης, και η εξ' αυτής διεύρυνση των μικροαστικών στρωμάτων, σε συνδυασμό με τη δημιουργία μιας νέας οικονομικής αντίληψης, ως προς την ανάγκη ενίσχυσης της αγοραστικής δύναμης των λαϊκών μαζών, με στόχο την αύξηση της καταναλωτικής τους ικανότητας και της αποφυγής καταστροφικών κοινωνικοοικονομικών κρίσεων, οδήγησαν μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, μέσα από την σταδιακή πορεία προς τον ώριμο καπιταλισμό, στην λεγόμενη κοινωνία της κατανάλωσης, την κοινωνία της αφθονίας.

Κεντρικά σημεία, εν κατακλείδι, της αστικής κοσμοαντίληψης που συνετέλεσαν στη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνίας είναι ο ανθρωποκεντρισμός, ο ατομισμός, το αίτημα για άνοιγμα των αγορών, η κατάργηση των προνομίων, η διάλυση όλου του πλέγματος εκείνου που κρατούσε στατικά δεμένη τη μεσαιωνική κοινωνία και οικονομία, η άρνηση της ιδέας μιας από Θεού τάξης, η μέσα από την σταδιακή κατάκτηση επιστημονικής γνώσης και τη βελτίωση της τεχνολογίας συνειδητοποίηση της δύναμης ελέγχου, εκμετάλλευσης και χρησιμοποίησης της φύσης. Το κριτήριο της ανθρώπινης αξίας μετατοπίζεται και διαμορφώνεται στη βάση ενός χωρίς αναστολές οικονομισμού, ενώ όλες οι άλλες αξιολογικές κατατάξεις (η γενναιοδωρία, η φιλανθρωπία, η ζυγισμένη και σφαιρική αντιμετώπιση της ζωής, που ίσχυαν στα μεσαιωνικά πλαίσια) υποχωρούν, προς όφελος της α π ο τ ε λ ε σ μ α τ ι κ ό τ η τ α ς και της α π ό δ ο σ η ς. Ο νέος αστός είναι βαθύτατα σκοπιμοθηρικός, και από άποψη οικονομική, ορθολογικός<sup>66</sup>. Επικρατούν οι ιδέες περί της

65 Μια γενικότερα παραδεγμένη συμβολή της σκέψης του Μάρξ στην κοινωνιολογία είναι η αναγνώριση της σημασίας των οικονομικών παραγόντων στην κοινωνική ζωή. Πολλοί κοινωνικοί θεωρητικοί που ακολούθησαν τον Μάρξ θα απέρριπταν τον οικονομικό ντετερμινισμό του (ήτοι, την αντίληψη ότι η ορθολογική ικανοποίηση των υλικών ανθρώπινων αναγκών είναι ο βασικός προσδιοριστικός παράγοντας της ανθρώπινης συμπεριφοράς [Τσαούσης, Δ.Γ., 1987:190]), κανένας όμως δεν θα αρνιόταν τη σημασία της οικονομικής δομής της κοινωνίας. Έτσι, παρόλο που η θεωρία του Μάρξ για την κοινωνική δομή και την κοινωνική αλλαγή ήταν μονιστική (υπογραμμίζοντας έναν μόνο προσδιοριστικό παράγοντα) και έτεινε γι' αυτό να υπεραπλουστεύει και συχνά να διαστρεβλώνει τόσο την σύνθετη διαδικασία της κοινωνικής μεταβολής όσο και την σύνθετη φύση της κοινωνικής δομής και των πολιτιστικών προτύπων, έδωσε ιδιαίτερη προσοχή σε έναν ως τότε ουσιαστικά αγνοημένο παράγοντα μελέτης της κοινωνίας (Timasheff, N.S.-Theodorson, G.A., 1983:113)./Δεν ελλείπουν, βέβαια, και οι ανεπιφύλακτες απόψεις αποδοχής του εν συνόλω έργου του: "Έχω συχνά διαπιστώσει ότι ένα αντιμαρξιστικό επιχείρημα δεν είναι παρά μία φαινομενική ανανέωση μιάς προμαρξιστικής ιδέας. Ένα υποτιθέμενο "ξεπέρασμα" του μαρξισμού, στη χειρότερη περίπτωση, σημαίνει επιστροφή στον προμαρξισμό, και στην καλύτερη, αποκάλυψη μιάς σκέψης που περιέχεται ήδη μέσα στη φιλοσοφία που πιστεύουν ότι μπορούν να ξεπεράσουν" (Σάρτρ, Ζ.Π., 1975:56)/Από την εποχή του Αγίου Αυγουστίνου, καμιά κοινωνιολογική θεωρία δεν είχε στην πρακτική της την τύχη της θεωρίας του Μάρξ. Έγινε όχι μόνο η άμεση και αναγνωρισμένη εμπνεύστρια των σπουδαιότερων σύγχρονων πολιτικών κινήσεων, αλλά ακόμη και η υποχρεωτική πίστη και σχεδόν θρησκεία του Κράτους για πολλά έθνη (Bouthoul, G., 1989:63).

66 Αυτός ο στενά νοούμενος ορθολογισμός του καπιταλισμού, ο μονομερής οικονομικός ορθολογισμός οδηγεί τελικά σε φοβερές άλλες ανορθολογικότητες, καταστροφικές για τη ζωή του ανθρώπου, όπως επεσήμαναν ο Μαρκούζε\*, ο Φρόμ\*\* κ.α. (Φίλιας, Β., 1977{B': 16})./\* Η (προχωρημένη βιομηχανική) κοινωνία στο σύνολό της είναι παράλογη. Η παραγωγικότητά της καταστρέφεται την ελεύθερη ανάπτυξη των ανθρώπινων αναγκών και ιδιοτήτων, η ειρήνη της διατηρείται με τη σταθερή απειλή πολέμου κι αν αναπτύσσεται, τούτο γίνεται με την κατάνηξη όλων των δυνατοτήτων να πάρει ειρηνική μορφή η ατομική, εθνική και διεθνική πάλη για την ύπαρξη (Μαρκούζε,

ικανότητας διαμόρφωσης των πραγμάτων από τον άνθρωπο σε οποιεσδήποτε αντιξοότητες, της αναγνώρισης της προσωπικής ευθύνης και του καθήκοντος σε μέγιστο βαθμό, της προσωπικής καταξίωσης της ζωής και της αποτελεσματικότητας. Η αποθέωση της ιδέας της εργασίας, σαν βάση της καταξίωσης της ζωής του ανθρώπου οδήγησε στις ακραίες εκείνες αντιλήψεις που, όπως είδαμε, εξέφρασαν τα ανερχόμενα πουριτανικά και προτεσταντικά στρώματα. Οδήγησε, επίσης, και σε μίαν ασκητική αντίληψη ζωής, σε μίαν άρνηση των απολαύσεων, συνδεδεμένη με την αστική πουριτανική ηθική, που ενσάρκωσε το πνεύμα του ανερχόμενου καπιταλισμού, κατά τον Μάξ Βέμπερ. Πρωταρχική απόλαυση της ζωής γίνεται για τους αστούς, η εμμονή στις οικονομικές δραστηριότητες και στα εξ αυτών αποτελέσματα. Αυτή η κεντρικοποίηση της εργασίας, είναι βασικό στοιχείο στην κοσμοθεωρία των ανερχόμενων αστικών στρωμάτων. Ο αστός είναι λογοκρατικός, ως προς την οργάνωση και τη διαχείριση της οικονομίας (με μια μονομερή λογική που δημιουργεί ο καπιταλισμός, η οποία αρνείται άλλες πλευρές της ζωής), ως προς την τεχνική και την επιστήμη, και ως προς τον τρόπο που ασκείται δημόσια η κριτική. Πιστεύει, ότι δια της λογικής είναι δυνατό να ασκηθεί δημόσια συζήτηση, δημόσιος διάλογος και δημόσια κριτική, γι' αυτό, και ανάγει σε βασική λειτουργική αρχή της δημοκρατίας την κοινή γνώμη και την αρχή της δημοσιότητας. Ακόμη, δέχεται την αρχή της ισότητας. Αρνητικά η αρχή της ισότητας σημαίνει απόρριψη οποιασδήποτε ανωτερότητας, που στηρίζεται σε παραδοσιακές κοινωνικές θέσεις, σε καταγωγή, στο δεδομένο από τον θεό, στο μοιραία προκαθορισμένο και σε κρατικά εγγυημένα προνόμια. Η αστική ισότητα συλλαμβάνεται σαν ισότητα ευκαιρίας και ανταγωνιστικών δυνατοτήτων απέναντι στον νόμο<sup>67</sup>. Η ιδέα της ελευθερίας συλλαμβάνεται από τους αστούς, ως ατομική ελευθερία από οποιαδήποτε συντεχνιακή δέσμευση, από τον κηδεμονευτικό ρόλο της οποιασδήποτε εξουσίας, του οποιουδήποτε κράτους, με το επιχείρημα, ότι ο άνθρωπος πρέπει να είναι αυτοδύναμος, πρέπει να είναι μόνος του σε θέση να επιβιώσει, δεν χρειάζεται κρατική βοήθεια, ούτε κρατική παρέμβαση. Συλλαμβάνεται, ακόμη, ως γενική ελευθερία, ήτοι, ελευθερία των συμβάσεων, και εν γένει, ως ελευθερία έκφρασης και στοχασμού, ως ελευθερία απέναντι στους καταναγκαστικούς μηχανισμούς του κράτους κ.ο.κ. (αν και η ελευθερία των άνισων οικονομικά, οδηγεί στην κοινωνική εκμετάλλευση). Η εξισορρόπηση των αντιτιθέμενων συμφερόντων (βασικής αρχής της ανθρωπίνης δράσης) εξασφαλίζεται μέσα από τον συνεχή και αδιάκοπο α ν τ α γ ω ν ι σ μ ό, χωρίς την ανάγκη του ρυθμιστικού ρόλου του κράτους, επικρατεί δε η αντίληψη της ταύτισης των νόμων κίνησης των εμπορευμάτων και της αγοράς<sup>68</sup> με νόμους φυσικούς (Φίλιας, Β.,1978:107-125,141-146 {A'}, 1977:11-35 {B'}). Αυτές ήταν οι κυριότερες αντιλήψεις (και οι πρώτες αποχρώσεις σχολιασμού), οι οποίες απετέλεσαν τους κεντρικούς ιδεολογικούς -ζυμωμένους με θρησκευτικές πεποιθήσεις- άξονες των ανερχόμενων αστικών στρωμάτων. Αντιλήψεις, οι οποίες σταδιακά διαμορφώθηκαν και εκφράστηκαν μέσα από το ρεύμα του Διαφωτισμού, συνιστώντας το πολιτισμικό υπόβαθρο της εικόνας του σύγχρονου κόσμου, της νεωτερικότητας, αλλά και το λίκνο της λογικής των επιδόσεων που επενδύει την ομώνυμη αρχή.

#### 1.2.4. Κριτική θεώρηση του πολιτισμικού κλίματος που διαμόρφωσε τη λογική των επιδόσεων

Παρακολουθήσαμε τις πολιτισμικές ζυμώσεις στη Δυτική Ευρώπη που έλαβαν χώρα διαρκούντος του Μεσαίωνα -και οι οποίες σταδιακά εξελισσόμενες διαμόρφωσαν τις αντιλήψεις, τα ήθη, τους θεσμούς<sup>69</sup>, τις πρακτικές και εν τέλει τις σύγχρονες κοινωνικές δομές. Είδαμε τον σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισε η ανάκαμψη των αστικών στρωμάτων στον σχηματισμό της φυσιογνωμίας του σύγχρονου κόσμου, πάντα υπο την διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης των χώρων της φιλοσοφίας και της θρησκείας, της πολιτικής και της οικονομίας, της επιστήμης και της τέχνης, της τεχνικής και της τεχνολογίας. Η Αναγεννησιακή πολιτισμική ατμόσφαιρα, η εισαγωγή της έννοιας του κέρδους και των συναφών (θρησκευτικής [πουριτανικής]

Χ.,1971:23,24)\*\* Ο τρόπος ύπαρξης, με βάση το έχουν, δεν καθιερώνεται από μια ζωντανή, παραγωγική διαδικασία ανάμεσα στο υποκείμενο και στο αντικείμενο. Τα μεταβάλλει και τα δυό σε πράγματα. Η σχέση αυτή είναι σχέση νέκρας και όχι ζωντανίας (Φρόμ, Έ., 1978:103)/Η καπιταλιστική τιμιότητα στηρίζεται στο αξίωμα της απρόσκοπτης και ελεύθερης προαγωγής των ιδιωτικών συμφερόντων στην αγορά, με μόνο περιορισμό τον σεβασμό του δηλωμένου "λόγου", της τυπικά εκφρασμένης συμβατικής βούλησης.....στην ευθυγράμμιση της συμπεριφοράς του ατόμου προς την εκφρασμένη βούλησή του, που δεν γνωρίζει άλλους φραγμούς στην ελεύθερη ανάπτυξη και προαγωγή των ατομικών συμφερόντων..."τιμιότητα" homo economicus αστού=εκτέλεση συμβατικών του υποχρεώσεων... σε αντιδιαστολή με προκαπιταλιστικούς ηθικούς κώδικες συμπεριφοράς (ελεημοσύνη κτλ.)-αντίθετους με την "τιμιότητα στις συναλλαγές" και τον "σεβασμό του λόγου" (Τσουκαλάς, Κ.,1983:340,341).

67 Αν και η ισότητα απέναντι στον νόμο δεν σημαίνει απαραίτητα και ισότητα των πραγματικών δυνατοτήτων, η δε ανισότητα των πραγματικών δυνατοτήτων οδηγεί τελικά και σε ανισότητα των ευκαιριών και των υλικών συνθηκών διαβίωσης (Φίλιας,Β.,1977 Β':20-21).

68 Η έκθεση του ατόμου στις ιδιοτροπίες της αγοράς εργασίας και αγαθών εμπνέει και προωθεί τον διαχωρισμό, όχι την ενότητα. Επιβραβεύει τις ανταγωνιστικές στάσεις, ενώ υποβαθμίζει την συνεργασία και την ομαδική εργασία στο επίπεδο των στιγμιαίων τεχνασμάτων, τα οποία, από τη στιγμή που εξανεμίζονται τα οφέλη τους, τίθενται αναγκαστικά σε διαθεσιμότητα ή θερματίζονται (Μπάουμαν, Ζ.,2008:17).

69 (Θεσμός) Ένα συγκεκριμένο σύμπλεγμα κοινωνικών πράξεων-ρυθμιστικός παράγοντας που καθοδηγεί τις ανθρώπινες πράξεις-συμπεριφορές (διαμορφώνοντας-διοχετεύοντάς τις σε επιθυμητά από την κοινωνία κανάλια), με τον ίδιο τρόπο που τα ένστικτα καθοδηγούν τη συμπεριφορά των ζώων (Μπέργκερ, Π.,1985:106).

προέλευσης) αντιλήψεων από τα νέου τύπου αστικά στρώματα, οι διαμορφούμενες φιλοσοφικές θέσεις σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις εξελίξεις στον πολιτικο-οικονομικό και θρησκευτικό, καλλιτεχνικό και επιστημονικό, τεχνικό και τεχνολογικό χώρο, ήταν οι ζυμώσεις που καταλήγοντας στο ρεύμα του Διαφωτισμού απετέλεσαν τους κυριότερους όρους, οι οποίοι συνετέλεσαν σταδιακά στη διαμόρφωση του σύγχρονου κοινωνικού γίνεσθαι και στην αντίστοιχη νοηματοδότηση των κυρίαρχων αξιών που τροφοδοτούν τα κοινωνικά πρότυπα.

Παρά τα αδιαμφισβήτητα βήματα ανάπτυξης που κατόρθωσε να επιτύχει ο ανθρώπινος πολιτισμός, κατά την διάρκεια του υπό εξέταση χρονικού διαστήματος<sup>70</sup>, και αντίθετα προς τις αναμενόμενες προσδοκίες του οράματος περί ολοκλήρωσης του ανθρώπου (και αποδεδειμμένης του από τον προαιώνιο ζυγό της *Ανάγκης*, την έννοια της οποίας με απaráμιλλο τρόπο έχει ήδη συλλάβει ο μέγιστος Αισχύλος [Lesky, A., '06:371]) μέσα από την πρόοδο που ευαγγελίσθηκε η κορυφούμενη με τον Διαφωτισμό αστική κοσμοαντίληψη, η κοινωνία της νεωτερικότητας εν τέλει οδηγήθηκε στην υιοθέτηση ενός πλημμελούς συστήματος λογικών συλλήψεων παρασυρμένων από "τη χίμαιρα της σωτηρίας διαμέσου της υλικής αφθονίας" (Μπρυκνέρ, Π., 2002:255/βλ.: Παρ/μα 8.1.6), εν ονόματι δικαιωμάτων που παρέχουν εξομοιωμένη και ουδέτερη εξουσία συμφέροντος σε αδιαφοροποίητα άτομα (Γιανναράς, Χ., 2006:17,45,46,87/βλ.: Παρ/μα 8.1.6) -"νομικά είδωλα" του πραγματικού ανθρώπου (Μανιτάκης, Α., '81:113/Γιανναράς, Χ., '06:17/βλ.: Παρ/μα 8.1.6). Ενός συστήματος που τροφοδότησε αντιλήψεις, οι οποίες οικοδόμησαν -μέσα από την οπτική μιας ανυπόστατης νοητικής δομής- το σύγχρονο μοντέλο κοινωνικής οργάνωσης. Αντιλήψεις, οι οποίες εμφαιτικά τονίζουν, ανάγοντάς τες σε αξίες, τις έννοιες του χρήματος, του κέρδους, της ιδιοτέλειας, του ατομικισμού, της συμφεροντοκρατίας, του ανταγωνισμού<sup>71</sup>, της υπέρμετρης εμμονής στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, στα πλαίσια της συγγής και μονοσήμαντης λογικής ενός άκρατου οικονομισμού. Αν οι οικονομικές φιλοδοξίες είναι καλοί υπηρέτες, είναι κακοί αφέντες, επισημαίνει με οξυδέρκεια ο Ρ.Τώου (1979:280,281,284/βλ.: Παράρτημα, 8.1.7), ο οποίος θεωρεί αδιαμφισβήτητο γεγονός τον συμβιβασμό μεταξύ της εκκλησίας και της ειδωλολατρίας του πλούτου που απετέλεσε και τη βασική αιτία διαμόρφωσης της πρακτικής θρησκείας των καπιταλιστικών κοινωνιών. Ουδείς αμφισβητεί την αναγκαιότητα απόδοσης της οικονομίας για την στέρεη οικοδόμηση μιας κοινωνίας. Η οικονομική αποδοτικότητα είναι οπωσδήποτε ένα απαραίτητο στοιχείο στη ζωή μιας υγιούς και σφριγηλής κοινωνίας. Η εμμονή, όμως, στον ανωτέρω στόχο και η καθ' υπερβολήν εξύψωσή του στις βαθμίδες ιεράρχησης των αξιών, συνεπάγεται αντίθετα των προσδοκώμενων αποτελέσματα. Η μετατροπή της αποδοτικότητας από όργανο σε πρωταρχικό σκοπό σημαίνει την καταστροφή της ίδιας της αποδοτικότητας. Γιατί η προϋπόθεση της αποδοτικής δράσης σε έναν πολύπλοκο πολιτισμό είναι η συνεργασία. Μακράν της αρχής αυτής, οι σύγχρονες κοινωνίες ταυτίζουν τον βαθμό επιτυχίας ατομικιστικών προσπαθειών για επιτεύγματα με την κατάκτηση πλούτου. Το διακριτικό γνώρισμά τους βρίσκεται στην υπόθεση, που την ασπάστηκαν οι περισσότεροι μεταρρυθμιστές με την ίδια αφέλεια, όπως κι οι υπερασπιστές της καθεστηκυίας τάξης, πως η απόκτηση υλικού πλούτου είναι ο υπέρτατος στόχος της ανθρώπινης προσπάθειας και το τελικό κριτήριο της ανθρώπινης επιτυχίας. Η λογική αυτή κατίσχυσε και επικρατεί, ως πρὸς την συγκρότηση του σύγχρονου μοντέλου κοινωνικής οργάνωσης, διαταράσσοντας την σωματική και πνευματική ισορροπία του ανθρώπου, τον κύκλο των κοινωνικών του σχέσεων<sup>72</sup> και των συνεκτικών προσωπικών του δεσμών, την κοινωνική αλληλεγγύη, αλλά και αυτό καθαυτό το πλαίσιο της ίδιας της ζωής, το λίκνο της ίδιας της ύπαρξης, τη φύση. Μια λογική που εδραιώνεται από "αξίες", οι οποίες αν και ευαγγελίζονται την άνοδο, την πρόοδο και την ευημερία του ανθρώπου, τον έχουν καθηλώσει σε μίαν ανταγωνιστική και ατομικιστική αντίληψη ζωής<sup>73</sup> που κινείται στον χώρο του αφύσικου, αποδομώντας σε επικίνδυνο βαθμό την φύσει κοινωνικότητά του και τις συνιστώσες της ψυχοκοινωνικής του προσωπικότητας. Μια λογική, η οποία

70 Η συνύπαρξη θετικών και αρνητικών στοιχείων (μεγάλων κατακτήσεων στον χώρο του πνεύματος, της επιστήμης, της πολιτικής, της οικονομίας, της τεχνολογίας κτλ., αλλά και εκ παραλλήλου λανθασμένων αντιλήψεων και επιλογών σε κάποιον τομέα, με άμεσο επακόλουθο, την εξ αυτών εκάστοτε συνισταμένη, την εκάστοτε προκύπτουσα εκ της σύνθεσής τους εικόνα) χαρακτηρίζει, άλλωστε, όλη την πολιτισμική ιστορία της ανθρωπότητας.

71 Η άποψη ότι η οικονομική και κοινωνική ζωή δεν είναι τίποτε άλλο από μια αδυσώπητη μάχη ανταγωνισμού και αλληλοεξόντωσης είναι καθαρός *παραλογισμός*. Στην πραγματικότητα συμβαίνει εντελώς το αντίθετο. Η οικονομική ευημερία και η επιβίωση μιας κοινωνίας εξαρτώνται από την ικανότητά της να *χαλιναγωγεί και να πησσεύει ή ακόμη καλύτερα να υπερβαίνει την ολέθρια αυτή μορφή ανταγωνισμού, ενισχύοντας τους μηχανισμούς συνεργασίας και συλλογικής δράσης*. (Δουράκης, Γ., πρόλ. στο: Σμίθ, Α., 2010:19).

72 Οι καθημερινές σχέσεις του ανθρώπου με τον εαυτό του και τους όμοιούς του κατέληξαν να κυβερνούνται από το σύστημα των εμπορικών συναλλαγών. Το ποσοτικό κυριαρχεί στο σύνολο της δημόσιας και της ιδιωτικής ζωής (Βανεγκέμ, Ρ., 1977:103).

73 Εθνογραφικές έρευνες δεν πιστοποιούν ότι η παραγωγή για ιδιωτική χρήση είναι αρχαιότερη από την παραγωγή της αμοιβαιότητας ή της αναδιανομής. Αντίθετα, η ορθόδοξη θεωρία, όπως και μερικές πιο πρόσφατες απόψεις, έχουν διαψευστεί πανηγυρικά στο σημείο αυτό. Ο α τ ο μ ι κ ι σ τ ή ς άγγριος, που συλλέγει τρόφιμα για τον ίδιο και την οικογένειά του, δεν υπήρξε ποτέ (Πολάνυι, Κ., 2007:55). / Η λογική των σύγχρονων κοινωνιών υποβιβάζει τον άνθρωπο σε επίπεδο, που ούτε στο στάδιο της αγριότητας δεν είχαν οι μακρινοί του πρόγονοι.

υποβαθμίζει δραματικά τον άνθρωπο, από τον ρόλο του προσώπου-υποκειμένου σε ρόλο αντικειμένου, καταρρακώνει τη λειτουργία της κριτικής του ικανότητας, οδηγώντας σε μαρasmus τις εν δυνάμει δημιουργικές του δυνατότητες. Η κατάλυση της ανθρωπολογικής του υπόστασης και ο συνακόλουθος οντολογικός του υποβιβασμός δεν απέχουν πολύ. Το ιδεολογικό υπόβαθρο, επί του οποίου εδραιώθηκε η λογική της αστικής κοσμοαντίληψης, στηρίχθηκε υπέρμετρα στην έννοια του ατομικισμού, στο ιδιωτικό συμφέρον. Η πραγματική κριτική στην κοινωνία της αγοράς, δεν έγκειται στο ότι βασίσθηκε στην οικονομία -από μια άποψη όλες οι κοινωνίες στηρίζονται αναγκαστικά στην οικονομία- αλλά στο ότι η οικονομία της βασίσθηκε στο ιδιωτικό συμφέρον που αποβλέπει στο κέρδος, παρατηρεί ο Πολάνυι (2007:237). Μια τέτοια οργάνωση της οικονομικής ζωής είναι ολότελα αφύσικη. Η διάσημη Αριστοτελική διάκριση της παραγωγής για το νοικοκυριό, από την παραγωγή για την επιδίωξη κέρδους, στο εισαγωγικό κεφάλαιο των Πολιτικών του, ίσως να ήταν η πιο προφητική νύξη, στον χώρο των κοινωνικών επιστημών. Οπωσδήποτε, εξακολουθεί να είναι η καλύτερη υπάρχουσα ανάλυση του θέματος. Ο Αριστοτέλης τονίζει την παραγωγή για την  $\chi\rho\eta\sigma\eta$  σε αντίθεση με την παραγωγή για το  $\kappa\acute{\epsilon}\rho\delta\omicron\varsigma$ -ουσία της οικιακής οικονομίας. Μόνο μια ιδιοφυΐα της κοινής λογικής, όπως αυτός, θα μπορούσε να ισχυριστεί, ότι το κέρδος αποτελούσε ιδιαίτερο κίνητρο της παραγωγής για την αγορά, και ότι ο χρηματικός παράγοντας εισήγαγε ένα νέο στοιχείο στην πραγματικότητα. Η διάκριση ανάμεσα στην αρχή της χρήσης και στην αρχή του κέρδους, αποτελεί το κλειδί για έναν ριζικά διαφορετικό πολιτισμό, που περιέγραψε με ακρίβεια ο Αριστοτέλης, δύο χιλιάδες χρόνια πριν την έλευσή του. Κατηγορώντας την αρχή της παραγωγής για το κέρδος, ως  $\alpha\phi\acute{\upsilon}\sigma\iota\kappa\eta$  για τον άνθρωπο, ο Αριστοτέλης εντόπιζε ουσιαστικά το κρίσιμο σημείο, δηλαδή, την απόσπαση ενός ξεχωριστού οικονομικού κινήτρου, από τις κοινωνικές σχέσεις, στις οποίες ενυπήρχαν οι παραπάνω περιορισμοί.

Η υπόθεση των διανοητών του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ότι ο άνθρωπος μέσα από τις οικονομικές δραστηριότητες που αναπτύσσει έχει σαν σκοπό το κέρδος, ότι τάσεις φυσικών καταβολών ωθούσαν τους πρωτόγονους προδρόμους του στον κύκλο της ανταλλαγής (όπως τόσο θερμά πρέσβευε ο Άνταμ Σμίθ), καθώς και οι διαμορφωθείσες αντιλήψεις περί της ιστορίας του εμπορίου και των αγορών, οδηγήθηκαν σε διάψευση από τα πορίσματα της ανθρωπολογικής έρευνας. Η τάση για ανταλλαγή, αντίθετα με ό,τι υποστήριζαν αυτές οι ορθολογιστικές κατασκευές, δεν τυγχάνει διόλου σύνηθες χαρακτηριστικό των ανθρωπίνων οικονομικών δραστηριοτήτων, αλλά παντελώς ασυνήθιστο<sup>74</sup>. Η οικονομική ιστορία, από την πλευρά της, δείχνει ότι οι εθνικές αγορές δεν γεννήθηκαν σαν αποτέλεσμα αυθόρμητης αποδέσμευσης της οικονομικής δραστηριότητας από τον κυβερνητικό έλεγχο, τουναντίον η οργάνωση της αγοράς ήταν προϊόν της συνειδητής και συχνά βίαιης επιβολής του. Το ιδιωτικό οικονομικό συμφέρον αποτελεί την υποστηρικτική βάση για την αυτορύθμιση της αγοράς του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ ο άνθρωπος, ο φορέας της εργασιακής δύναμης, βάλλεται από τον ανταγωνιστικό της χαρακτήρα. Η εργασία αποκόπηκε από το πλέγμα των δραστηριοτήτων της ζωής έχοντας υπαχθεί στους νόμους της αγοράς, γεγονός που ισοδυναμούσε με την εκμηδένιση όλων των οργανικών μορφών ύπαρξης (συγγένεια, γεινίαση, επάγγελμα, λατρεία) και την αντικατάστασή τους από έναν διαφορετικό, ατομικιστικό τύπο οργάνωσης (Πολάνυι, Κ.,2007:55,129,159,161,237/βλ.:Παράρτημα, 8.1.8).

Η καθ' υπερβολήν αποκοπή του τομέα της οικονομίας<sup>75</sup> από την διάρθρωση του κύκλου των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, ήταν εν τέλει μια πραγματικότητα άγνωστη στις αγροτικές κοινωνίες, στις οποίες, παρότι αναμφισβήτητα δεν εξέλιπαν διαφόρων ειδών προβλήματα, η οικονομία ήταν λειτουργικά ενσωματωμένη και ενταγμένη στο σύστημα των υπόλοιπων τομέων, με αποτέλεσμα ο ανθρώπινος βίος και εν γένει η κοινωνική συνύπαρξη να ορίζεται με ενιαίο και συνεκτικό τρόπο (βλ.:Παράρτημα, 8.1.9). Η νέα αυτή πραγματικότητα, συνδεδεμένη με τη μονοδιάστατη εστίαση και καθ' υπερβολήν προσήλωση στον τομέα των οικονομικών δραστηριοτήτων, εσήμανε την μετατόπιση των μακροχρόνια προϋφιστάμενων ψυχο-νοητικών καθορισμών που οδήγησαν από την αγροτική στη σύγχρονη μορφή της μεταβιομηχανικής κοινωνικής οργάνωσης. Η σταδιακή μετάβαση από τον μεσαιωνικό στον κόσμο της νεωτερικότητας και οι εν τω μεταξύ εξελίξεις στην

<sup>74</sup> Η αγορά ως σύστημα εμπορικών συναλλαγών είναι "κοινωνική κατασκευή", κοινωνικός θεσμός. Δεν έχει τίποτα το φυσικό και το αυθόρμητο. Η ιστορία του Καπιταλισμού δείχνει ότι η οικονομία της ελεύθερης αγοράς δεν αποτελεί αυθόρμητη φυσική εξέλιξη, αλλά προϊόν πολιτικού σχεδίου, που υλοποιείται μέσα από συνειδητές και συστηματικές κρατικές παρεμβάσεις. Άρα, το βασικό θεωρητικό εγχείρημα του Σμίθ, να διατυπώσει μια οικονομική ερμηνεία της κοινωνίας, μένει μετέωρο. Η ανθρώπινη ιστορία δείχνει ότι η οικονομία εντάσσεται πάντοτε σε ένα ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, από το οποίο και εξαρτάται -όχι το αντίστροφο. (Δουράκης, Γ., πρόλ. στο: Σμίθ, Α.,2010:16).

<sup>75</sup> Ίσως ο καπιταλισμός είναι κυρίως η προώθηση της οικονομίας σαν αυτόνομης επιστήμης αποσυνδεδεμένης από κάθε θρησκευτική, ηθική και πολιτική αναφορά, μιας επιστήμης που εμφανίστηκε ταυτόχρονα με την ανάδυση και τον θρίαμβο του ατομικισμού. Με αυτόν, ο άνθρωπος γίνεται ιδιοκτήτης του εαυτού του, επιχειρηματίας της ίδιας του της ζωής, διαχειριστής των συμφερόντων του, κύριος του πεπρωμένου του, αφιερωμένος στη διαρκή βελτίωση της ζωής του. Από τον Διαφωτισμό και μετά, η οικονομική λογική κατακτά σιγά-σιγά μια υπεροχή απέναντι στις άλλες δραστηριότητες, με την ελπίδα να συμφιλιώσει την ηθική με το συμφέρον, την τεχνολογική με την πνευματική πρόοδο, το εμπόριο με την αρετή: επαναπατρισμός όλων των ανθρώπινων εκφάνσεων και αξιών σε μια και μόνη σφαίρα που γίνεται η υπέρτατη αξία (Μπρυκνέρ, Π.,2002:120).

φιλοσοφία, θρησκεία, πολιτική-οικονομική σκέψη και επιστημονική γνώση, σηματοδότησαν αντίστοιχα και το προχώρημα του ανθρώπινου πνεύματος σε αφηρημένες συλλήψεις. Μια από αυτές ήταν η διαπίστωση της αναλογίας μεταξύ δύο ποσοτήτων, όχι με την άμεση σύγκρισή τους, αλλά με βάση το γεγονός ότι η καθεμιά τους συνδέεται με μια τρίτη ποσότητα και ότι οι δύο αυτές σχέσεις είναι είτε ίσες είτε άνισες, διαπίστωση, η οποία οδήγησε στην επινόηση του συμβολισμού του χρήματος, ως τρίτου σημείου αναφοράς, που επέτυγχανε την σύγκριση ποιοτικά διαφορετικών αντικειμένων. Το χρήμα ενσάρκωσε την καθαρή ποσότητα σε αριθμητική μορφή, ανεξάρτητα από όλες τις σαφώς ορισμένες ιδιότητες ενός αντικειμένου με αξία, καθιστάμενο σε αγαθό που χρησιμεύει (όντας μέτρο αξίας) σαν μέσο ανταλλαγής όλων των αγαθών. Η δυνατότητα, όμως, της πώλησης και αγοράς των πάντων, διαμέσου του χρήματος, επέφερε και την απώλεια της ζωντανίας, της σταθερότητας και της εσωτερικής ενότητας που συνέδεε τον άνθρωπο με τα αντικείμενα, μιας σχέσης που μεταλλάχθηκε προσδιοριζόμενη από τους όρους του ανωτέρω συμβολισμού, απομακρύνοντάς τον από αυτούς τους παμπάλαιους ψυχο-νοητικούς δεσμούς. Η αναζήτηση των απωλεσμένων αυτών στοιχείων μετατοπίσθηκε στα (σε σημείο ταύτισης με τα) ίδια τα αντικείμενα, γεγονός που σημαίνει ότι ο άνθρωπος (τα κίνητρα και ο προσανατολισμός του) υπόκειται σε τέτοιο βαθμό ταύτισης με τα αντικείμενα που κατέχει, ώστε μέσα από την συνεχή πώληση και ανταλλαγή τους να καταλήγει εν τέλει να πουλάει και να ξεριζώνει προσωπικές αξίες (Τσαούσης, Δ.,1985:610,612,36/Simmel, G.,1978:146,150,404). Η υπερβολική όσο και αφύσικη διάσταση που δόθηκε στις οικονομικές δραστηριότητες και στην ικανότητα του κατέχειν, στην επιδίωξη του κέρδους και της παραγωγικότητας, καθιστούν εξ αντικειμένου το χρήμα θεότητα της σύγχρονης κοινωνίας, φετίχ τυφλής αφοσίωσης και κεντρικό σημείο ενός νοσηρού τελικά ψυχοκοινωνικού φαινομένου. Το χρήμα αναγορεύεται σε κεντρικό άξονα νοηματοδότησης ενός συστήματος κοινωνικά προσδιορισμένων πράξεων, όπου ως άλλοι πλανήτες περιστρέφονται γύρω του οι εξ αυτού διαμορφούμενες κοινωνικές στάσεις, διεπόμενες από τις αρχές του ιδιωτικού συμφέροντος και του ανταγωνισμού. Αυτού του είδους και βαθμού η αποθέωση του χρήματος έχει τις ρίζες της στον τρόπο που δομήθηκε ο σύγχρονος κόσμος, μέσα από τις μετασχηματιστικές διαδικασίες που οδήγησαν, όπως είδαμε, στην βιομηχανική επανάσταση, και αντίστοιχα, βέβαια, στην καπιταλιστική (κεφαλαιοκρατική) κοινωνία. Η κυριαρχία του χρήματος και η εμπορευματοποίηση των πάντων σηματοδοτούν τον κεφαλαιοκρατικό τρόπο παραγωγής και μοιραία το πολιτισμικό τοπίο -αντανάκλαση της σύγχρονης πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας. Βέβαια, αυτό καθευατό εξεταζόμενο το χρήμα, ουσιαστικά, πέραν της ανταλλακτικής του αξίας, ουδεμίαν άλλη διαθέτει. Ένα μέσο και τίποτα περισσότερο, αποφαίνεται ο Ζίμμελ, εξετάζοντας την ουσία του και έχοντας, όπως και ο Πολάνυι, ως σημείο αναφοράς την Αριστοτελική διάκριση μεταξύ χρήσης και προσπορισμού για την ανάπτυξη μιας θετικής ηθικότητας, καθώς και την σύμφωνη προς αυτήν την κατεύθυνση Πλατωνική αντιμετώπιση του χρήματος, ως αναγκαίου κακού. Ο αδιάφορος και κενός του χαρακτήρας αποκαλύπτεται κατά την κατανάλωση, καθότι έρχεται αντιμέτωπο με τον *τ ε λ ι κ* ό σκοπό της οικονομίας, ενώ σαν μέσο παραγωγής απομακρύνεται από τον σκοπό αυτόν (Simmel, G.,2004:211-213, 216,217/βλ.:Παράρτημα, 8.1.10).

Στα πλαίσια της σταδιακής διαμόρφωσης της σύγχρονης κοινωνικής οργάνωσης, όπως είδαμε, έλαβαν χώρα εξελίξεις και συνθήκες, εξ αιτίας των οποίων συντελέστηκε η δημιουργία ενός είδους νοηματοδότησης του χρήματος που συνδέθηκε με την παραγωγή και το κέρδος, και που εν τέλει οδήγησε στην παρανόηση του προορισμού του, στην αφύσικη εξύψωσή του σε υπέρτατη αξία, και συνακόλουθα, στην εμπορευματοποίηση ανθρώπου και φύσης, στην αποξένωση (αλλοτρίωση<sup>76</sup>) του ανθρώπου από τον εαυτό του και τους

<sup>76</sup> **Αλλοτρίωση: 1.** η αίσθηση της αποξένωσης του ανθρώπου από τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει, η απώλεια στοιχείων της προσωπικότητάς του, με αποτέλεσμα να καταλήγει ξένος ή κατώτερος ως προς αυτό που ήταν. **2.** (Κοινωνιολ.) α] (κατά την Μαρξιστική θεωρία ) η αποξένωση του εργάτη από την εργασία του και το προϊόν της. β] η αποξένωση του ανθρώπου, που εκδηλώνεται ως σύγκρουση είτε του εαυτού του σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει (λ.χ. ενός μετανάστη στην ξένη χώρα, σε φιλόξενο ή απλώς ξένο περιβάλλον ), είτε ως σύγκρουση με τον κοινωνικό ρόλο του (λ.χ. κάνοντας διαφορετικά πράγματα από αυτά που μπορεί ή θα ήθελε ), είτε ως διάσταση ανάμεσα στην ιδέα που έχει για τον εαυτό του και την πραγματική του κατάσταση. **3.** (γενικот.) η υπαγωγή του εαυτού μας σε άλλους, η εξάρτηση, η υποδούλωση που συνεπάγεται απώλεια βασικών γνωρισμάτων της προσωπικότητάς μας: η αλλοτρίωση του σύγχρονου ανθρώπου στις επιταγές της καταναλωτικής κοινωνίας είναι μια σκληρή πραγματικότητα (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:127)/Το να νιώθει κανείς ξένος από τους άλλους και από τον πραγματικό του εαυτό. Πρόκειται για ένα πολύ δυσάρεστο και παθογές συναίσθημα (Παπαδόπουλος, Ν.,1994:36)/Αποξένωση. Κατά τον Μάρξ η αλλοτρίωση του ανθρώπου από το προϊόν της εργασίας του, που στέκεται αντίκρου στον άνθρωπο σαν μια υπέρτερη δύναμη, οδηγεί στην αλλοτρίωσή του από την ίδια την εργασία του, που βρίσκεται ενσωματωμένη στο αλλοτριωμένο προϊόν, στην αλλοτρίωσή του από τους συνανθρώπους του και στην αλλοτρίωσή του από την ίδια την ανθρώπινη φύση του. Με την γενικότερη έννοιά του, ο όρος δηλώνει την αίσθηση αποξένωσης και μη συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνία που το περιβάλλει και στον πολιτισμό της (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:20-21)/Για μια αναλυτική επισκόπηση της έννοιας και των χρήσεών της στη θεωρία και την έρευνα βλ. Ιωακείμ Ίζραελ, 1971: "Αλλοτρίωση: Από τον Μάρξ στην σύγχρονη κοινωνιολογία." Αξίζει να σημειωθεί, πως ο Λ.Φόουερ (1962, τόμ. I:117) θεωρεί πως η ρίζα του όρου βρίσκεται στην προτεσταντική θεολογία και ανάγει τη δημιουργία του στου Καλβίνου τα Σχόλια, στις Επιστολές του Παύλου προς Γαλάτες και Εφεσίους και τα Σχόλια στις Καθολικές Επιστολές. Ο Καλβίνος χρησιμοποίησε τον όρο *αλλοτρίωση* για να δηλώσει τον χωρισμό (της ψυχής) του ανθρώπου από τον Θεό (Timasheff, N.S.-Theodorson, G.A.,1983:113). Εκ παραλλήλου, ως προς τις επιρροές στη σκέψη του Μάρξ (Χέγκελ, Φέργκιουσον, Σμιθ, Ρικάρντο, Μιλ, Σιμόν, Φουριέ, Προυντόν, Δαρβίνος) θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν και το γεγονός (ως

συνανθρώπους του, από τα δημιουργήματά του, και ακόμη, από το πλαίσιο της ίδιας του της ζωής, τη φύση. Η αποθέωση του χρήματος<sup>77</sup> και η επιδίωξη του κέρδους, ο εγωπαθής ανταγωνισμός και η εντατικοποίηση των ενεργειών για αποδοτικότητα και επίτευξη υψηλών επιδόσεων, η υπέρ το δέον επικέντρωση στην ιδέα του ατομικού συμφέροντος<sup>78</sup> και ο εξ αυτής αφύσικος γιγαντισμός της -συνιστούν ένα πλέγμα από παραστάσεις, αντιλήψεις, συμβολισμούς, προκαταλήψεις και τοποθετήσεις, που θεμελιώνει τους πυλώνες διάρθρωσης του σύγχρονου κόσμου. Ήτοι, του κόσμου της νεωτερικότητας. Συμπαρομαρτούντα φαινόμενα άμεσης αιτιώδους συνάφειας με την λογική και τους τρόπους οικοδόμησής του, η αποπροσωποποίηση των ανθρώπινων σχέσεων, η υποβάθμιση έως και πτώχευση των αξιών της αλληλεγγύης, αλληλοσεβασμού και συνεργασίας, η εμφάνιση πρωτόφαντων ψυχοσωματικών διαταραχών-των ασθενειών του σύγχρονου πολιτισμού (του άγχους, του υπο μορφήν διάφορων νοσηματικών παραλλαγών διεθνώς επανομαζόμενου στρες<sup>79</sup> [βλ.:Παράρτημα, 8. 1. 11], των αισθημάτων μοναξιάς και αποξένωσης, των διαφόρων μορφών δυσπροσαρμοστικότητας, απόκλισης, νεύρωσης, μελαγχολίας, κατάθλιψης, έως και της αυτοκαταστροφικής διάθεσης). Πολύπλοκα προβλήματα, των οποίων τα συμπτώματα εκδηλώνονται διαμέσου αντιδράσεων και ψυχοσωματικής υφής διεργασιών, που έως και σήμερα<sup>80</sup> αποτελούν ζητήματα μελέτης και έρευνας των οικείων επιστημονικών κλάδων, στα πλαίσια των προσπαθειών για την εν βάθει κατανόηση της λειτουργίας των μηχανισμών τους, με στόχο την άμβλυση και την εν γένει αντιμετώπισή τους.

Η επικέντρωση σε νοητικές συλλήψεις και ψυχολογικές τοποθετήσεις, που έβρισκαν την πραγμάτωσή τους στο κέρδος, στην αποδοτικότητα και στον ανταγωνισμό, απετέλεσαν το ιδεολογικό υλικό που θεμελίωσε κοινωνικές στάσεις και διαμόρφωσε τις συνθήκες μετάβασης στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία, στον κόσμο της νεωτερικότητας, συμπαρασύροντας θεσμούς, πρακτικές, τρόπους, σχέσεις, ήθη, κοινωνικές δομές αιώνων. Η αλλοίωση της υφής της ψυχοκοινωνικής προσωπικότητας των ατόμων, κάτω από αυτές τις συνθήκες, ήταν φυσικό επακόλουθο. Η οργάνωση της όλης κοινωνίας με βάση την επιδίωξη και την πραγμάτωση του κέρδους, κατά τον Πολάνυι (2007:128), είχε μακροπρόθεσμες συνέπειες, που σχετίζονται άμεσα με τον χαρακτήρα των ανθρώπων. Το προφανέστερο αποτέλεσμα του νέου θεσμικού συστήματος, ήταν η καταστροφή του παραδοσιακού χαρακτήρα των εγκατεστημένων πληθυσμών και η μετάλλαξή τους σε ένα ν έ ο ε ί δ ο ς ανθρώπων, μεταναστευτικών, νομάδων, με έλλειψη αυτοσεβασμού και εσωτερικής πειθαρχίας -σκληρών, ανελέητων όντων, άσχετα αν ήταν εργάτες ή καπιταλιστές. Μια αρχή που υπάκουε σε μια λογική ασυμβίβαστη με την ατομική και συλλογική ευτυχία έσπερνε το χάος στο κοινωνικό περιβάλλον του ανθρώπου, στη γειτονιά του, στην κοινωνική του θέση, στην ίδια του την τέχνη. Με λίγα λόγια, κατέστρεφε εκείνες τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και μεταξύ του ανθρώπου και της φύσης, στις οποίες στηριζόταν προηγουμένως η οικονομική του ύπαρξη. Η βιομηχανική επανάσταση απετέλεσε ένα φαινόμενο που προκαλούσε μια κοινωνική αποδιάρθρωση γιγαντιαίων διαστάσεων. Οι ιδέες του ορθού Λόγου και της Προόδου, μέσα από το ρεύμα του Διαφωτισμού<sup>81</sup> και υπό τους όρους της καπιταλιστικής οργάνωσης,

κοινωνικοποιητικός παράγοντας), ότι η οικογένειά του, αν και εβραϊκής καταγωγής, είχε ασπασθεί τον Λουθηρανισμό για πολιτικούς λόγους.

<sup>77</sup> Αυτό είναι το κακό: αντί η οικονομία να μας επιτρέψει να σχετικοποιήσουμε την υλική μέριμνα, μας στοιχειώνει κυριολεκτικά...ο μηχανισμός έχει μεταλλαχθεί στο αντίθετό του: το μέσον έχει γίνει σκοπός...η εμπορική και νομισματική μέγκενη έχει εισχωρήσει σε όλες τις χαραμάδες της ζωής -ένα γεγονός τόσο τερατώδες, έλεγε ο Πηγκύ σχετικά με το χρήμα, όπως αν το ρολόι άρχιζε να γίνεται ο χρόνος (Μηρυκνέρ, Π., 2002:244).

<sup>78</sup> Η ιδέα ότι το *συμφέρον* είναι η πραγματική κινητήρια δύναμη όλων των ανθρώπινων πράξεων αποτελεί την λογική κατάληξη των προσπαθειών που αναλήφθηκαν από τον 16ο αι., προκειμένου να δυσφημιστούν τα πάθη που υποτίθεται ότι οδηγούν τους ανθρώπους στον *αναίτιο* αλληλοσκοτωμό...σε ένα τέτοιο ιστορικό πλαίσιο θα πρέπει να επανατοποθετήσουμε την αντιπαράθεση, που θα γίνει κεντρική στη φιλοσοφία των Φώτων, ανάμεσα στα *πάθη*, που παρασύρουν τους ανθρώπους και τους οδηγούν στην αυτοκαταστροφή και τον αλληλοσκοτωμό, και το *συμφέρον*, το οποίο, *αν είναι σωστά υπολογισμένο*, αποτελεί ένα κίνητρο για δράση σύμφωνα με τον ορθό λόγο (Μισιά, Ζ.Κ.,2002:69)/Η διάκριση ανάμεσα σε ιδιωτική και δημόσια ζωή αποτελούσε, μάλλον, την ψυχολογική αντανάκλαση του αγώνα ανάμεσα στον *αστό* και τον *πολίτη* του 19<sup>ου</sup> αι., ανάμεσα στον άνθρωπο που έκρινε και χρησιμοποιούσε όλους τους δημόσιους θεσμούς από τη σκοπιά των ιδιωτικών του συμφερόντων και τον υπεύθυνο πολίτη που ασχολείται με τις δημόσιες υποθέσεις επειδή είναι υποθέσεις όλων. Η πολιτική φιλοσοφία των φιλελευθέρων, για την οποία το απλό άθροισμα των ιδιωτικών συμφερόντων καταλήγει στο θαύμα του κοινού αγαθού, δεν έμοιαζε να είναι παρά μια ορθολογιστική διατύπωση της απειρισκεψίας με τη οποία οι φιλελεύθεροι προωθούσαν τα ιδιωτικά συμφέροντα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το κοινό καλό (Arendt, Η.,1988:77).

<sup>79</sup> Ο βιολόγος Χ. Σελί δηλώνει πως στο μέτρο που εξαφανίζονται οι φορείς ειδικών ασθενειών, υπάρχει αυξανόμενη αναλογία ανθρώπων που πεθαίνουν από αρρώστιες φθοράς ή εκφυλισμού, τις οποίες και προκαλεί το στρες, δηλαδή η σωματική φθορά που έρχεται σαν αποτέλεσμα συγκρούσεων, σοκ, νευρικής έντασης, αντιθέσεων, αποδυναμωτικού ρυθμού (Βανεγκέμ, Ρ.,1977:29,30).

<sup>80</sup> Τα τελευταία 15-20 χρόνια έχουν προκαλέσει αρκετά μεγάλα επιστημονικά ενδιαφέροντα στους ερευνητές διαφόρων κλάδων (γι' αυτά τα φαινόμενα δεν ενδιαφέρονται μόνον οι ψυχολόγοι, αλλά και οι φυσιολόγοι, οι νευροεπιστήμονες, οι ψυχίατροι, οι κοινωνιολόγοι, οι ανθρωπολόγοι κ.ά), γεγονός που διαπιστώνεται από τις εκατοντάδες, αν όχι τις χιλιάδες, άρθρων και βιβλίων που παρουσιάζουν διάφορες πλευρές τους (Βασιλάκη, Ε.-Τριλιβα, Σ.-Μπεζεβέγκης, Η. {Πουρκός, Μ.}2001:61,62).

<sup>81</sup> Ο ορθολογισμός του φιλοσοφικού κινήματος που έμεινε γνωστό με το όνομα Διαφωτισμός ενθάρρυνε έναν αναλυτικό τρόπο σκέψης: αντί να προσπαθούν να δουν τα πράγματα συνολικά, οι άνθρωποι μάθαιναν να διαμελίζουν μια πολύπλοκη πραγματικότητα και να μελετούν τα συστατικά της (Άρμστρονγκ, Κ.,2008:237,238)/..Ο Ρομαντισμός ήταν και μια αντίδραση στη μηχανιστική εικόνα του κόσμου που είχε προτείνει ο Διαφωτισμός. Και με το δικό τους ισχυρίστηκαν μερικοί, ότι ο Ρομαντισμός ήταν μια Αναγέννηση των παλιών



καταλήγοντας στην ψυχο-νοητική τοποθέτηση υπέρ μιας κυριαρχίας του ορθολογισμού επί των πάντων, υπέρ μιας θεοποίησης της αύξησης, της ποσοτικοποίησης, της τεχνολογικής ανάπτυξης και υπεροχής, προσέβλεπαν στη χειραφέτηση και ευτυχία του ανθρώπινου γένους. Η νέα κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα, ο καπιταλισμός<sup>82</sup>, συνιστώντας ένα "ολικό κοινωνικό γεγονός" (Καστοριάδης, Κ.,1992:17-20/βλ.:Παράρτημα, 8.1.12), δεν ήταν απλώς η ατελείωτη συσσώρευση για τη συσσώρευση, η συνεχής επανάσταση της παραγωγής, του εμπορίου, του χρήματος και της κατανάλωσης. Ενσάρκωνε μια καινούργια κοινωνική φαντασική σημασία: την απεριόριστη επέκταση της ορθολογικής κυριαρχίας. Το νόημα του Λόγου, εκφρασμένο μέσα από τη λογική του καπιταλισμού, πραγματώνεται εν προκειμένω με την ποσοτικοποίηση και ανάγει την αύξηση σε αυτοσκοπό, πρεσβεύοντας ότι το μοναδικό αντικείμενο της οικονομίας είναι να παράγει περισσότερα με λιγότερα και ότι τίποτα δεν πρέπει να αποτελεί εμπόδιο στην πορεία της μεγιστοποίησης: ούτε η φύση (του κόσμου και του ανθρώπου), ούτε η παράδοση, ούτε άλλες αξίες. Παρά τα προσδωκόμενα αποτελέσματα και τις εύλογες ελπίδες περί χειραφέτησης και ευτυχίας του ανθρώπινου γένους, μέσα από την πραγμάτωση της ως άνω οπτικής των πραγμάτων, εν τέλει ουδέποτε αυτές ευδοκίμησαν. Αντίθετα, σημαντικές έως και δραματικές ήταν οι απώλειες, εξ αιτίας αυτών των επιλογών, ως προς την ψυχοσωματική και την κοινωνική διάσταση της ανθρωπίνης οντότητας<sup>83</sup>, ως προς την παράδοση, τις αξίες και την φύση. Ο ορθολογισμός οργάνωσης της παραγωγής, επισημαίνει ο Χ. Γιανναράς (2005:41), η αυτονόμηση μεθόδων και στόχων, ο αφαιρετικός σχεδιασμός καταμερισμού της εργασίας, ήταν από τα πρώτα κρίσιμα συμπτώματα εκδοχής και χρήσης του ανθρώπου, ως ουδέτερου εξαρτήματος σε μηχανιστικές διαδικασίες.

Οι παράγοντες γέννησης της αρχής των επιδόσεων, με αφετηρία τις σταδιακά διαμορφούμενες ιδέες που συνδέονται με την ανάκαμψη των αστικών στρωμάτων και μετά, στη Δ. Ευρώπη, σφυρηλατήθηκαν τελειωτικά μέσα από τις αντιλήψεις του Διαφωτισμού, των οποίων θεμέλιος λίθος ήταν η λογική του οράματος της ανθρωπίνης προόδου. Ο πλήρως διαφωτισμένος κόσμος ακτινοβολεί θριαμβεύουσα καταστροφή, παρατηρούν οι Αντόρνο και Χορκχάιμ (1997:3/Πασχαλίδης, Γ.,1999,τόμ.Α:40-41), αποδίδοντας την καταστροφή αυτή σε ένα θεμελιακό πρόβλημα της αντίληψης του Διαφωτισμού για τον πολιτισμό, ήτοι, στο όραμα της ανθρωπίνης προόδου, ως όραμα του αυξανόμενου εξορθολογισμού<sup>84</sup> της ανθρωπίνης κοινωνίας και της εντεινόμενης καθυπόταξης της φύσης στους ανωτέρω σκοπούς. Ειδικότερα, στο όνομα της προόδου, η ολοένα αυξανόμενη άνοδος του επιπέδου της τεχνολογίας επεκτείνεται ταχύτατα σε κάθε τομέα της ανθρωπίνης δραστηριότητας προβαίνοντας στην αλόγιστη κατάχρηση της φύσης και υποβαθμίζοντας την από πλαίσιο ζωής σε αντικείμενο εκμετάλλευσης (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:269), σε τόσο επιβαρυντικό όσο και οριακά επικίνδυνο για το μέλλον της ανθρωπότητας σημείο, που η ραγδαία ανάπτυξη και επέκταση του κεφαλαίου στην εποχή μας έχει πλέον ανατρέψει την οικολογική ισορροπία σε πλανητικό επίπεδο και τείνει να υπερβεί ορισμένα κρίσιμα σημεία όρια για την επιβίωση του οικοσυστήματος και του ίδιου του ανθρώπου (Λιοδάκης, Γ., 1998:199). Αυτή η οπτική οργάνωσης της κοινωνίας του ανθρώπου δεν καταλήγει μόνο στην αποξένωσή του από τα αντικείμενα επι των οποίων κυριαρχεί, αλλά προχωρεί ακόμη βαθύτερα: στην πραγματοποίηση του πνεύματός του-στον μετασχηματισμό της ψυχής του σε πράγμα και στην αλλοίωση των κοινωνικών του

"συνολικών" αντιλήψεων που αντιμετώπιζαν τον κόσμο και την ύπαρξη σαν ένα αδιαίρετο σύνολο (Γκάρντερ, Γ.1994:416)/Ως προς ένα σημείο θα συμφωνούσαμε με τις χειμαρρώδεις όντως επιστημονικές των φιλοσοφικών Εβραϊοδισκοφών [Αντόρνο-Χορκχάιμ...]. την οριστική διάλυση και φιλοσοφικό τερματισμό μιας φαρισαϊκής-υποκριτικής ουτοπίας για την ανθρωπότητα(Δημητρακόπουλος Μ.'01B:514).

<sup>82</sup> Πριν από εκατό χρόνια, η Ρόζα Λούξεμπουργκ υπέδειξε ότι μολονότι ο καπιταλισμός "χρειάζεται μη καπιταλιστικές οργανώσεις, ως το πλαίσιο για την ανάπτυξή του, προχωρά αφομοιώνοντας τις ίδιες τις συνθήκες που από μόνες μπορούν να διασφαλίσουν την ίδια του την ύπαρξη" (Luxemburg, R.,1961:387,416/Λούξεμπουργκ, Ρ., I και II,2006/Μπάουμαν, Ζ.,2008:55/βλ.: Παράρτημα, 8.1.12).

<sup>83</sup> Πιθανόν, το πιο μοιραίο αποτέλεσμα του παγκόσμιου θριάμβου της νεωτερικότητας είναι η οξεία κρίση της βιομηχανίας αποκομίδης των "ανθρώπινων αποβλήτων". Και αυτό συμβαίνει, γιατί κάθε νέο προκεχωρημένο φυλάκιο που κατακτούν οι καπιταλιστικές αγορές προσθέτει νέες χιλιάδες ή εκατομμύρια στη μάζα των αντρών και των γυναικών που αποστερήθηκαν τη γή τους, τα εργαστήριά τους και τα κοινωνικά δίκτυα ασφαλείας..Ο αριθμός των ανθρώπων τους οποίους ο παγκόσμιος θρίαμβος του καπιταλισμού καθιστά περιττούς αυξάνεται ασταμάτητα και σήμερα κοντεύει να ξεπεράσει την ικανότητα διαχείρισης του πλανήτη (Μπάουμαν, Ζ.,2008:56,57). Βέβαια, οι ποικίλοι ειδούς και βαθμού αρνητικές συνέπειες (στο ψυχοσωματικό, οικονομικό, κοινωνικό επίπεδο) πλήττουν με διάφορους κατά περίπτωση τρόπους και τους ε ν τ ό ς (σε όλη την κλίμακα της κοινωνικής ιεράρχησης) και τους ε κ τ ό ς των τειχών του συστήματος τίθμενους ανθρώπους (τους απόβλητους, τους περιττούς)./Τον ερχόμενο αιώνα "τα δύο δέκατα του ενεργού πληθυσμού θα ήταν αρκετά για να διατηρηθεί η δραστηριότητα της παγκόσμιας οικονομίας", αναγνώρισε σαν κάτι το απολύτως προφανές η σύσκεψη -υπο την αιγίδα του ιδρύματος Γκορματσώφ, το 1995- μιας ελίτ πεντακοσίων πολιτικών, οικονομικών ηγετών και επιστημόνων πρώτης κλάσεως. Το κύριο πολιτικό πρόβλημα που το καπιταλιστικό σύστημα είναι υποχρεωμένο να αντιμετωπίσει τις επόμενες δεκαετίες, μπορεί να διατυπωθεί με κάθε αυστηρότητα: πώς θα είναι δυνατό, για την ελίτ του κόσμου, να διατηρηθεί η διακυβερνησιμότητα της κατά τα 80% υπεράριθμη ανθρωπότητας, της οποίας το ανώφελο έχει ήδη προγραμματίσει η φιλελεύθερη λογική (Μισιά, Ζ.Κ.,2002: 35,36/βλ.και:υποσ.30)/Είναι αλήθεια, ότι ο καπιταλισμός διατήρησε ως σταθερά του, την ακραία δυστυχία των ¾ της ανθρωπότητας, πολύ φτωχή για να ξεχρεώσει, πολυάριθμη για να εγκλειστεί (Ντελέζ, Ζ.,2001:14).

<sup>84</sup> Αυτό που η ειδωλολατρία θεοποίησε, η Ευρώπη το μηχανοποίησε. Είμαστε ενάντια σ' αυτή την ορθολογικοποίηση της ύπαρξης που μας εμποδίζει να σκεφτόμαστε τον εαυτό μας, να νοιώθουμε δηλαδή άνθρωποι..ό,τι μας απέσπασε η επιστήμη, ό,τι κατακερμάτισε στους δοκιμαστικούς της σωλήνες, στα μικροσκόπιά της, στις ζυγαριές της, στις πολύπλοκες μηχανικές της, ό,τι βάζει σε τάξη με τους αριθμούς της θέλουμε να της το πάρουμε πίσω γιατί πνίγει τη ζωτικότητά μας (Αρτώ, Α.,1983:21).

σχέσεων. Έτσι, ο άνθρωπος λογίζεται πλέον ως ένα πράγμα, σαν στατιστικό στοιχείο. Λογίζεται μονοδιάστατα με όρους  $\epsilon \pi \iota \tau \upsilon \chi \acute{\iota} \alpha \varsigma \ \eta \ \alpha \rho \epsilon \tau \upsilon \chi \acute{\iota} \alpha \varsigma$  (Αντόρνο Τ.-Χορκχάιμερ, Μ.,1986:45,59/βλ.:Παράρτημα, 8.1.13). Ο προσανατολισμός του Διαφωτισμού στις ιδέες του ορθού Λόγου και της Προόδου και το όραμά του για την χειραφέτηση και την τελειοποίηση του ανθρώπου, κατέληξε να γίνει ο εφιάλης της υποδούλωσής του, με δεσμά πιο τρομερά από ποτέ. Άμεσα συνακόλουθη επίπτωση της λογικής αυτού του είδους είναι η  $\eta \ \rho \alpha \gamma \mu \alpha \tau \omicron \ \pi \omicron \iota \eta \ \sigma \eta$  της φύσης του ίδιου του ανθρώπου. Η αλλοτρίωση του ανθρώπου από τον εαυτό του και την φύση. Η μονομερής έμφαση του Διαφωτισμού στη λογική και στη θέση, ότι ο άνθρωπος μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα από την πρόοδο, τραυμάτισε την υπόστασή του καθιστώντας τον θύμα του ίδιου του πολιτισμού. Η λογική αυτή είχε σαν συνέπεια να ανοιχθεί *ρήγμα* ανάμεσα στον ίδιο τον άνθρωπο και τη φύση, στην διάνοια και την διαίσθηση, εξ αιτίας της πολυδιάσπασης της επιστημονικής γνώσης, της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας, της ανόητης επαναληπτικότητας και της υπερεξειδίκευσης της βιομηχανικής εργασίας, του εκμηχανισμού της συλλογικής ζωής -καθώς και της  $\upsilon \ \pi \omicron \tau \acute{\iota} \mu \eta \ \sigma \eta \varsigma$  του ανθρώπου σε φορέα απλών  $\delta \epsilon \xi \iota \omicron \tau \acute{\eta} \tau \omega \nu$  και  $\epsilon \pi \iota \delta \omicron \sigma \epsilon \omega \nu$  (Πασχαλίδης, Γ.,1999:τομ.Α, 40,41/Schiller, F.,1990:77-96). Μια πολυσήμαντης διάστασης οντότητα, λοιπόν, ο άνθρωπος, από εν δυνάμει δημιουργικός φορέας πραγμάτωσης των πνευματικών και των υλικών συνιστωσών του βίου του, υπο την υπαγόρευση των νεωτεριστικής λογικής όρων, κατέστη φορέας απλών δεξιοτήτων και επιδόσεων. Από φύσει κοινωνικό πρόσωπο, σε μοναχικό άτομο, εγκλωβισμένο στις εντός ορίων κοινωνικής παθολογίας συνιστώσες οργάνωσης του σύγχρονου κόσμου.

### 1.2.5. Η επίδοση ως προϊόν ανταγωνισμού ή συναγωνισμού. Συμπερασματικές αποχρώσεις

Η λογική των επιδόσεων παγιώθηκε εν τέλει σε πρότυπο, μέσα από το ιδεολογικό περιεχόμενο δύο ριζικών κοινωνικών τάσεων. Η πρώτη σχετίζεται με μια λογική τεινούσα στην ιδέα της κοινωνικής εξίσωσης, η οποία διαμορφώθηκε κυρίως μετά τον Μεσαίωνα, λαμβάνοντας την σαφή υπόσταση κοινωνικής ανάγκης μετά την Γαλλική επανάσταση. Επακόλουθο αυτής της αντίληψης ήταν η απόρριψη των μη "δικαιολογημένων" κοινωνικών προνομίων, καθώς και η "κατάργηση" της τροχοπέδης στην κοινωνική κινητικότητα που προερχόταν κυρίως από κληρονομικά καθορισμένες διαστρωματώσεις -ιδεολογικά στοιχεία που συνδέονται, όπως είδαμε, με την ανάκαμψη και κοσμοαντίληψη των αστικών στρωμάτων στη Δ.Ευρώπη<sup>85</sup>. Η δεύτερη τάση σχετίζεται με την "ανάγκη" υιοθέτησης ενός "λογικού" κριτηρίου νομιμότητας του τρόπου, με τον οποίον οργανώνεται και λειτουργεί η κοινωνία. Στα πλαίσια αυτού του ιδεολογικού προσανατολισμού, οι επιδόσεις διαδραματίζουν τον ρόλο του κριτηρίου της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, λειτουργώντας έτσι σαν κοινωνικό πρότυπο, που καθορίζει και νομιμοποιεί την ύπαρξη ανισοτήτων μεταξύ των ατόμων-μελών μιας κοινωνίας. Είναι εμφανής η αντίφαση που προκύπτει μεταξύ των επιπέδων λογικής των δύο κοινωνικών τάσεων. Η λογική της πρώτης, προσβλέπουσα στην κοινωνική εξίσωση, είναι πλήρως αντίθετη με την λογική της δεύτερης, η οποία τείνει στη ρύθμιση-διευθέτηση και εν τέλει στην κατοχύρωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ιδέα της κοινωνικής εξίσωσης, που θα άλλαζε τις ισορροπίες στην οργάνωση της κοινωνίας, δεν κατόρθωσε τελικά να αλώσει την εξουσία, η οποία μάλιστα εδραιώθηκε σε μian άλλη βάση, που οι ιστορικές παράμετροι είχαν οδηγήσει την εξελικτική πορεία της κοινωνίας. Τα νέα δεδομένα υψής της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως αποτυπώνονται στον διαμορφούμενο καμβά των προδιαγραφών του εν λόγω προτύπου, συνιστούν μάλλον αποτέλεσμα στρατηγικής<sup>86</sup> που ανέπτυξαν οι φορείς της εξουσίας, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την πίεση

<sup>85</sup> Η ισότητα συλλαμβάνεται από τους αστούς σαν ισότητα απέναντι στον νόμο, δηλαδή, σαν εγγύηση ότι δεν θα υπάρξουν προνομιακά κατοχυρωμένες κατηγορίες πολιτών. Η μεσαιωνική κοινωνία ήταν μια κοινωνία που στηριζόταν σε μια διαστρωμάτωση προνομιακών παραχωρήσεων προς όλες τις κατευθύνσεις. Οι αστοί πίστευαν ότι όταν εξασφαλιστεί η ισότητα απέναντι στον νόμο, οι άνθρωποι γίνονται πραγματικά ίσοι. Η ιδέα της ισότητας (όπως και η περί του κράτους, του δικαίου, της ελευθερίας κτλ.) διαμέσου ενός πλέγματος πολιτικών ζυμώσεων και κοινωνικών εξελίξεων, φιλοσοφικών θεωρήσεων και αντιλήψεων, στα πλαίσια της αστικής ανάκαμψης σε Δ.Ευρώπη και Β. Αμερική(Χόμπς,Λόκ, Ρουσσώ, Τοκβίλ, Πέιν, Κόντ, Μπένθαμ, Μιλ, Σπένσερ, Κάντ κ.ά), υφίσταται αντίστοιχες αναλύσεις και επανεκτιμήσεις, στην προσπάθεια προσδιορισμού ενός ακριβούς και πανοραμικού εννοιολογικού στίγματος. Ο Χέγκελ παρατηρεί ότι η αστική κοινωνία όχι μόνον δεν αίρει την φυσική ανισότητα, αλλά δημιουργεί και ιστορική ανισότητα, ανισότητα περιουσιακή και ανισότητα πνευματικού επιπέδου. Κατά τον Κάρολο Μάρξ, η ισότητα στο διανοητικό επίπεδο ξεκινάει από τη βάση ότι οι άνθρωποι έχουν περίπου ίσες διανοητικές προϋποθέσεις. Στο ηθικό επίπεδο, διαφωνώντας με την χριστιανική αντίληψη για το "ριζικά κακό", πίστευε ότι ο άνθρωπος είναι θεμελιακά καλός, αλλά η κοινωνική πραγματικότητα, ήτοι, η κοινωνική ανισότητα και ο ανταγωνισμός δημιουργούν το έδαφος για την ανάπτυξη της ανθρώπινης κακίας, κατάσταση που θα την απέκλειε μια κοινωνία ισότητας και δικαιοσύνης. Στο πολιτικό επίπεδο, αποκλείοντας τις τεχνητές διαφορές που προέβλεπαν οι αστοί, πίστευε ότι οι άνθρωποι μπορούν να λειτουργήσουν σαν ίσοι, και επομένως, όλοι οι πολίτες μπορεί να είναι διαμορφωτές της κοινής γνώμης, της γενικής κατά τον Ρουσσώ θέλησης, της θέλησης δηλαδή της κοινωνικής ολότητας, ενώ σαν απαραίτητη προϋπόθεση της πολιτικής θεωρούσε την οικονομική ισότητα (Φίλιας, Β.,1977, Β' :20,47,120).

<sup>86</sup> Στην επανάσταση του 1848 στη Γαλλία (η αστική τάξη επιδιώκει τον άμεσο έλεγχο της πολιτικής εξουσίας, μη έχοντας πλέον την ανάγκη του διακοσμητικού ρόλου του βασιλιά) εμπλέκονται και οι εργατικές μάζες σε μιά κλίμακα και με τέτοιες επιδιώξεις, ώστε η αστική τάξη αισθάνεται για πρώτη φορά σοβαρά απειλημένη από τα κάτω...Όταν αρχίζει η αναδίπλωση των αστικών στρωμάτων, κάτω από τον φόβο και την απειλή του προλεταριάτου, περιορίζεται η λειτουργία της δημοσιότητας (η συμμετοχή στα κοινά, μέσα από τη διαμόρφωση μιάς συνολικής γνώμης που σχηματίζεται δημόσια-σε αντίθεση με τη γνώμη ενός μονάρχη ή ενός στενού κύκλου ανθρώπων) -περιορίζεται στον αστό ιδιοκτήτη, και ο εργάτης θεωρείται ανίκανος να λειτουργήσει στο επίπεδο της δημόσιας ζύμωσης που οδηγεί στον σχηματισμό

που τους ασκήθηκε προς την μη επιθυμητή γι' αυτούς κατεύθυνση, ήτοι, πρὸς μίαν οργάνωση της κοινωνίας, με γνώμονα την κοινωνική εξίσωση. Στα πλαίσια της λογικής που διέπει το ανωτέρω πρότυπο, ο T.Parsons<sup>87</sup> (1964:117/Δήμου, Γ.Η.,2008 {II}:19/βλ:Παράρτημα, 8.1.14) φρονεί ότι οι ατομικές επιδόσεις στον εργασιακό και τον παραγωγικό τομέα συνιστούν το α π ο κ λ ε ι σ τ ι κ ὸ κριτήριο, διὰ του οποίου καθορίζεται και δικαιολογείται η κατάκτηση της κοινωνικής θέσης (status) από τα άτομα-μέλη μιας σύγχρονης κοινωνίας. Η εν λόγω θέση αδυνατεί να καλύψει ερμηνευτικά το ζήτημα των κοινωνικών ευκαιριών, καθότι σε κοινωνικές κατηγορίες, όπως των δημοσίων υπαλλήλων, εισοδηματιών, βιομηχάνων, βουλευτών κλπ., το status, δηλαδή, η κοινωνική τους θέση δεν συμβιβάζεται με την παραγωγικότητα (βλ.:Παράρτημα, 8.1.15). Ανεξάρτητα πάντως από τις όποιες διαφορές στην πληθώρα επιστημονικών αναλύσεων που πραγματεύονται το κοινωνικό φαινόμενο της λογικής των επιδόσεων, εν τέλει σχεδόν όλες συγκλίνουν στο ότι οι επιδόσεις αποτελούν θεμελιακό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, το οποίο μάλιστα δεν περιορίζεται στα όρια του δυτικού κόσμου<sup>88</sup>. Γίνεται λόγος, λοιπόν, για κοινωνίες επιδόσεων, οι οποίες έχουν αναγάγει τις επιδόσεις σε κυρίαρχο πρότυπο, του οποίου οι όροι λειτουργούν σαν ένα είδος κοινωνικού εφελθίου για τα άτομα. Πρόκειται για μια λογική που ενσταλαζόμενη μέσα από τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς εκλαμβάνεται ως αυτονόητη, η οποία υπό την παγιωμένη μορφή κοινωνικού προτύπου και μέσα από (κοινωνικά) προσδιορισμένες διαδικασίες δρα, εν τέλει, ως κριτήριο καθορισμού και κύρωσης (θετικά ή αρνητικά) της κοινωνικής θέσης-status των ατόμων σε μια σύγχρονη κοινωνία (Offe, C.,1970:42κ.ό./Δήμου, Γ.Η.,2008{II}:18,19).

Εξετάσαμε ανωτέρω τις εκφάνσεις των ιδεών που σηματοδοτούν το κοινωνικά προσδιορισμένο νόημα συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, τα οποία παράγονται από τις προσπάθειες του ανθρώπου. Προσπάθειες προοριζόμενες για την παραγωγή έργων, ποικίλων δημιουργημάτων, για την επίτευξη επιδόσεων ως προς διάφορα στοχοθετημένα αποτελέσματα, σχετιζόμενα με την ικανοποίηση πρακτικών αλλά και ψυχικών του αναγκών. Επίσης, διασαφήνισαμε την ύπαρξη διαφορετικότητας, σε σχέση με το είδος της νοηματοδότησης που αποδίδεται στις ανθρώπινες προσπάθειες και στα εξ αυτών παραγόμενα αποτελέσματα, καθώς στην ανάλογη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων εντός των πλαισίων της εκάστοτε κοινωνικής οργάνωσης και του αντίστοιχου πολιτικού, κοινωνικού, οικονομικού και εν γένει πολιτισμικού της υπόβαθρου. Εν προκειμένω, επικεντρώσαμε την προσοχή μας στις ιδέες που φορτίζουν την υπόσταση της κοινωνικής ανάγνωσης, ως προς τον βαθμό και τους υιοθετούμενους τρόπους προσέγγισης των κοινωνικά προσδιορισμένων επιτευγμάτων-δημιουργημάτων-κατορθωμάτων, στα οποία επιδίδεται ο άνθρωπος, εντός των πλαισίων δύο πολιτισμών, δύο κόσμων και κοσμοθεωριών. Του αρχαιοελληνικού και του δυτικοευρωπαϊκού. Καθόλου τυχαία η ανωτέρω επιλογή, καθότι, ο δεύτερος προέρχεται κατά πολύ από τον πρώτο. Η επιβεβαίωση αυτού του γεγονότος είναι πλέον κοινός τόπος πλείστων όσων πηγών<sup>89</sup>. Πράγματι, από την ενδεικτική παρουσίαση σχετικών με το θέμα

---

της κοινής γνώμης. Έτσι, ακυρώνονται οι προϋποθέσεις για ισότητα, και μόνον θεωρητικά αυτή θεσπίζεται απέναντι στον νόμο, αφού η υπαρκτή διαφορά ισχύος, οικονομικής και κοινωνικής, είναι εκείνη η οποία στην καθημερινή ζωή επιβάλλει το καθεστώς της άνισης μεταχείρισης και τους άνισους όρους (Φίλιας, Β.,1977, Β' :62,117,118).

<sup>87</sup> **Δομολειτουργισμός:** η αντίληψη ότι η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί ένα συγκροτημένο σύστημα στοιχείων (ΔΟΜΗ), τα οποία επιτελούν ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ που διευκολύνουν τις λειτουργίες των άλλων στοιχείων και την εξισσορόπηση και διατήρηση ολόκληρης της κοινωνίας και του ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ της. Ο κυριότερος εκπρόσωπος του δομολειτουργισμού ήταν ο Τ. Πάρσονς. Γενικότερα, η λειτουργική θεώρηση κατηγορήθηκε ότι δίδει έμφαση στην ισορροπία και στην διαίωνιση του κοινωνικού συστήματος και ότι γιαυτό έχει συντηρητικό χαρακτήρα (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:67,173)./Η βασική κριτική στο σημείο αυτό είναι ότι υπάρχει μια έλλειψη βολонταρισμού\* κατά την ερμηνεία της δράσης, δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές δομές που επηρεάζουν την δράση των υποκειμένων παρά στο αντίθετο, με αποτέλεσμα την δημιουργία ενός κοινωνικού συστήματος που υπερτίθεται στα άτομα. Απουσία δρώντος υποκειμένου -όλα καθορίζονται και εννοιολογούνται από την μεριά του συστήματος (Μαγκλάρας, Β., Εισαγωγή στο: Πάρσονς, Τ.,2008:13)./\***Βολонταρισμός** ελλην. **βουλησαρχία** ΦΙΛΟΣ. αντίληψη σύμφωνα με την οποία η βούληση έχει το προβάδισμα απέναντι σε άλλες ανθρώπινες λειτουργίες (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:382).

<sup>88</sup> Το ρηθέν υπό του Αποστόλου Παύλου "ο μη εργαζόμενος μηδέ εσθιέτω" ήταν ανηρημένο στην Κόκκινη Πλατεία της Μόσχας για την παρότρυνση των εργαζομένων, στα πλαίσια λειτουργίας του κομμουνιστικού μοντέλου κοινωνικής οργάνωσης στη Ρωσία, ευρισκόμενη εκ παραλλήλου σε έντονο ανταγωνισμό με τα επιτεύγματα του καπιταλιστικού μοντέλου οργάνωσης του δυτικού κόσμου.

<sup>89</sup> Η αρχαιοελληνική φιλοσοφία, μετά τον μαρasmus του αρχαίου κόσμου (περί τον 5ο αιώνα μ.Χ.), και υπό μορφήν τριών ρευμάτων (ο Νεοπλατωνισμός του ρωμαιοκαθολικού πολιτισμού της Δύσης, ο Πλατωνισμός του βυζαντινού και ο Αριστοτελισμός του αραβικού πολιτισμού), τα οποία ενώθηκαν στην Β. Ιταλία στα τέλη του Μεσαίωνα (περί τον 14ο αιώνα μ.Χ.), άσκησε σημαντική επίδραση στη Δ. Ευρώπη και πυροδότησε τις συνθήκες δημιουργίας και ακμής της Αναγέννησης (Γκάρντερ, Γ.,1994:214,215) και της μετέπειτα πορείας της δυτικοευρωπαϊκής σκέψης. Η Ευρώπη αφομοίωσε την ελληνορωμαϊκή κουλτούρα./Ο Χριστιανισμός του Μεσαίωνα έστρεψε τη θεολογία του πάνω στη σκέψη του Αριστοτέλη που τον ανακάλυψε μέσω των Αράβων, και παρόλο που σε μεγάλο βαθμό αγνοούσε τον Πλάτωνα, δεν αγνοούσε τον νεοπλατωνισμό, ο οποίος επηρέασε έντονα τους Πατέρες της Εκκλησίας (Έκο, Ουμπ., 2006: 356)/Όπως τόνιζε ο Ε. Παπανούτσος, η σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη συγκρίνεται κάλλιστα με τη σχέση ρίζας και δένδρου. Οι Έλληνες που έχουν μορφωθεί και ζήσει σε κέντρα του εξωτερικού, οραματίζονται την Ελλάδα, όχι απλώς ως τμήμα της Ευρώπης, αλλά ως anima mater (σεβάσμια μητέρα) του δυτικού πολιτισμού, κορυφαία στον ευρωπαϊκό χορό (Παπανούτσος, Ε.,1979:170)./Είναι γνωστό ότι οι γλώσσες και οι πολιτισμοί προάγονται με τις διασταυρώσεις και τις ωσμώσεις. Ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα που βοηθούν αυτές τις σχέσεις είναι η μετάφραση. Το φαινόμενο είναι γενικό, φτάνει να σκεφτεί κανείς ότι έως το τέλος της Αναγέννησης η ιστορία της παιδείας των ευρωπαϊκών λαών δεν είναι τίποτε άλλο, παρά η προσπάθεια δεξίωσης των ελληνικών και λατινικών κειμένων της κλασικής αρχαιότητας μέσω της μετάφρασης (Κασίνης, Κ.Γ.,1998:11)./Η δυτικοευρωπαϊκή σκέψη σαφώς στηρίχθηκε στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Τα

διαπιστώσεων και απόψεων, η μεσαιωνική Ευρώπη εκ νέου ανακαλύπτει την Ελλάδα και όλον τον αρχαίο κόσμο, μιμούμενη και δανειζόμενη στοιχεία του, ιδιαίτερα κατά την Αναγέννηση, αλλά και τον 17ο αι., εν τέλει δε, υπερβάνοντας το στάδιο της απλής αντιγραφής, προχωρεί δημιουργώντας νέες πολιτισμικές μορφές.

Είδαμε, λοιπόν, ότι ο δυτικοευρωπαϊκός πολιτισμός, αν και έχοντας ρίζες στον αρχαιοελληνικό (τον θαύμασε, τον μιμήθηκε και στηριζόμενος σε αυτόν προχώρησε δημιουργικά περαιτέρω<sup>90</sup>), για κάποιους σύνθετους λόγους (εικόνα των οποίων ήδη σκιαγραφήθηκε στην αναφορά περί της ανάκαμψης των αστικών στρωμάτων και της κριτικής θεώρησης της κοσμοθεωρίας τους) απομακρύνθηκε από την ιδέα της άμιλλας (ένα σημαντικό στοιχείο του αρχαιοελληνικού πολιτισμού) σαν τρόπο νοηματοδότησης της επίτευξης των ανθρώπινων επιδόσεων, σαν ψυχο-νοητική σύλληψη που μετουσιώνεται σε κοινωνική στάση, σαν μέσο εκτόνωσης ανταγωνιστικών διαθέσεων και εξισορρόπησης αντίρροπων δυνάμεων και συμφερόντων, σαν θέση ζωής και σαν τρόπο απομάκρυνσης στοιχείων χαμηλής ηθικής αξίας (όπως, ο κατά τον Αριστοτέλη φθόνος). Απεναντίας, συνέτρεξαν συνθήκες όπου διαμορφώθηκαν νοητικές συλλήψεις και ψυχολογικές τοποθετήσεις θρησκευτικού υπόβαθρου, κατ' αρχάς, οι οποίες μετασχηματισμένες παγιώθηκαν στον τομέα των οικονομικών δραστηριοτήτων, οδηγώντας στην υιοθέτηση στάσεων που ευνοούσαν την υπέρμετρη επιδίωξη του κέρδους, της αποτελεσματικότητας και του ανταγωνισμού. Αντιλήψεις, οι οποίες αναγορεύοντας σε αξίες -όσο και υπερτονίζοντας- την αποδοτικότητα, την ποσοτικοποίηση, το κέρδος, μέσα από ατομικιστικές και εγωιστικές πρακτικές επικεντρωμένες στην έννοια του συμφέροντος, διαπέρασαν τα όρια του οικονομικού και εισέβαλαν τελικά σε κάθε τομέα του ανθρώπινου βίου, σε όλα τα επί μέρους πεδία κοινωνικών σχέσεων, μεταβάλλοντας εκ βάθρων κοινωνικές δομές αιώνων. Οι ιδέες περί κοινωνικής εξίσωσης που έτειναν προς μian δικαιότερη οπτική κοινωνικής οργάνωσης και που εκφράστηκαν σαν κοινωνική ανάγκη μετά την Γαλλική Επανάσταση, επικαλύφθηκαν από θεωρητικές συλλήψεις περί νομιμοποίησης και δικαιολόγησης των κοινωνικών ανισοτήτων -με αποκλειστικό κριτήριο τις επιδόσεις των ατόμων. Το ρηθέν από τον Απόστολο Παύλο<sup>91</sup> "ο μη εργαζόμενος μηδέ εσθιέτω" απολυτοποιήθηκε, μέσα από την εννοούμενη αντιστροφή του, καταλήγοντας στην επιτακτική αρχή: "Ο εργαζόμενος εσθιέτω". Η κλιμάκωση των στόχων της αποτελεσματικότητας, της εντατικοποίησης και της ποσοτικοποίησης αντιστοιχήθηκε κατά απόλυτο και άτεγκτο τρόπο με την κοινωνική ιεραρχική κλίμακα. Έτσι, η λέξη "εργαζόμενος", υπονοούσα εμμέσως πλην σαφώς μια πλάγια υποθετική ερώτηση (πόσο [εάν] εργάστηκε; Ό σ ο εργάστηκε [το σύνολο των όσων κατόρθωσε, όσων επέτυχε], τ ό σ ο θα αμειφθεί), παρέπεμπε αβίαστα στο αναμενόμενο συμπέρασμα, περί της ανάλογης κοινωνικής αξιολόγησης των επιδόσεων και των εξ αυτής παρεπόμενων. Απολυτοποίηση και υπερβολή λόγων, των οποίων το νόημα, αν και δεν αντιστοιχούσε επακριβώς στο πρωταρχικό τους<sup>92</sup>, εν τέλει κορυφώθηκε μετασχηματισμένο σε ψυχο-νοητικές

προϊόντα της συνιστούν αποτέλεσμα δανεισμού, μίμησης, αφομοίωσης, αλλά και εν τέλει της δημιουργίας νέων νοητικών σχημάτων και συλλήψεων (Καστοριάδης, Κ.,2007:122).

<sup>90</sup> Αν και η πίστη στις απεριόριστες δυνατότητες του ανθρώπου, ήδη από την Αναγέννηση, η οποία έφτασε, όπως είδαμε, έως σημείο ακύρωσης του μέτρου, της αυτοκυριαρχίας και της ψυχικής γαλήνης του ανθρωπισμού της κλασσικής αρχαιότητας, ήταν ένα γεγονός που οι συνέπειές του συνιστούν εν δυνάμει παράγοντες διαμόρφωσης ελλειμματικών νοητικών συλλήψεων και επιλογών/Η αρχαιοελληνική εκδοχή της πολιτικής έδινε προτεραιότητα στην κοινωνία των σχέσεων, γιατί πρωταρχική ανάγκη των πολλών ήταν να *αληθεύει* ο βίος (καθ' ό τι αν κοινωνήσωμεν, αληθεύομεν [Ηράκλειτος]), να αποβλέπει ο κοινός βίος καταρχήν στην *αλήθεια*: στη μένουσα και αμετάβλητη πραγματικότητα της λογικής κοσμιότητας των υπαρκτών, της αρμονίας και τάξης του κόσμου..η υποκατάσταση του στόχου της *αλήθειας* από τον στόχο της *χρησιμότητας* είναι η καινούργια νοηματοδότηση της πολιτικής που κομίζει η νεωτερικότητα...τα θετικά επιτεύγματα αυτού του χρησιμοθηρικού ρεαλισμού αναγνωρίζονται καθολικά..θα μπορούσε και ευρύτερα να θεωρηθεί ως επίτευγμα με πανανθρώπινες συνέπειες ο νομικός καθορισμός και η συνταγματική κατοχύρωση των δικαιωμάτων του ατόμου: των ορίων της ελευθερίας του ανθρώπου στα πλαίσια της συλλογικής συνύπαρξης. Για πρώτη φορά στην Ιστορία, και χάρη στον πολιτισμό της νεωτερικότητας, αυτά τα όρια διασαφηνίζονται και θεσμοποιούνται, τουλάχιστον ως άξονας αναφοράς και στόχος συνειδητής επιδίωξης των κοινωνιών....είναι πια αδύνατο να φιλοσοφούμε για την πολιτική όπως πριν από τη νεωτερικότητα, ερήμην των θετικών επιτευγμάτων της. Αλλά είναι εξίσου αδύνατο να αγνοήσουμε και τα αδιέξοδα του χρησιμοθηρικού ρεαλισμού της πολιτικής της νεωτερικότητας...η απολυτοποίηση της προτεραιότητας του ατομικού δικαιώματος -η αφομοίωσή της στη νοοτροπία του ανθρώπου της νεωτερικότητας- γέννησε καινούργια διευρυμένα μορφώματα εξουσιαστικής αυθαιρεσίας και συγκαλυμμένης τυρρανίας, εισάγοντας επιπλέον ένα στοιχείο ανθρωπολογικής αλλοίωσης, που μοιάζει να απειλεί τη ίδια την ικανότητα της επικοινωνίας, τους προϋποθετικούς όρους του κοινωνικού γεγονότος (Γιανναράς, Χ.,2006:71-74).

<sup>91</sup> "Ει τις ού θέλει εργαζέσθαι, μηδέ εσθιέτω" (Β' Θεσ. 3,10). Φαίνεται ότι τούτο ήτο γνωστόν απόφθεγμα ή λαϊκό λόγιο, το οποίο όμως εκφράζει θείο νόμο: "εν ιδρώτι του προσώπου σου φαγή τον άρτον σου"(Γεν.3,19) και "άξιός γάρ ο εργάτης του μισθού αυτού" (Λουκ.10,7). Σύμφωνα με την ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία, αφ' ενός μεν αποδοκιμάζεται η αργία (Θεοδώρητος Κύρου), αφ' ετέρου επιδοκιμάζεται η εργασία των δυναμένων, ούτως ώστε να έχουν την δυνατότητα να β ο η θ ή σ ο υ ν μέσω της φιλανθρωπίας τους α δ ύ ν α μ ο υ ς (Χρυσοστόμου, Είς β' Θεσ.,MPG\*62,498). Πάντως, το γενικότερο πνεύμα του αποστόλου Παύλου στο εν λόγω χωρίο δεν είναι μια νομική απαγόρευση, αλλά η παρότρυνση στην εργασία. Όπως γράφει ο Ζιγαβινός, "αναγκάιον το εσθιέν", έτσι και τόσο "αναγκάιον" είναι "και το εργαζέσθαι" (π.Ν.Τρεμπέλα, Υπόμνημα είς τας επιστολάς του Παύλου, Αθήναι 1937, σ.617). Πρβλ. Ι.Δ.Λάππα, "Η περί εργασίας διδασκαλία Ιωάννου του Χρυσοστόμου", διδ.διατριβή, Αθήναι 1984,σ.108 εξ. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το ανωτέρω ρηθέν ήτο ανηρημένο και [σ.σ.στην αντίπερα ιδεολογική όχθη] στην Κόκκινη Πλατεία της Μόσχας, προς παρότρυνση των εργαζομένων (Με τα ανωτέρω αυτά στοιχεία συνέδραμε στην εξ Ανατολών (είδαμε ήδη τις εκ Δυσμών θέσεις) αποσαφήνιση του εν λόγω θέματος, ευγενώς προσφερθείς, ο Αναπλ. Καθηγητής Ψυχολογίας της Θρησκείας του Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Σ. Τσιτσιγκός).[\*Migne Patrologia Graeca].

<sup>92</sup> Όπως διαπιστώθηκε από τα ερμηνευτικά σχόλια του ρηθέντος από τον Απόστολο Παύλο (βλ.:υποσ.91), η σχετική παρότρυνση είχε αμιγώς πνευματικό χαρακτήρα. Αποσκοπούσε στην ηθική διάπλαση των ανθρώπων (αποφυγή της αργίας -"μητρός πάσης κακίας" και στον

συλλήψεις περί αποδοτικότητας, ανταγωνισμού, εντατικοποίησης της εργασίας, ατομικού συμφέροντος, μέσα από την σταδιακή άνοδο του καπιταλισμού σε συνδυασμό με το όραμα του ορθολογισμού και της προόδου της πνευματικής κίνησης του Διαφωτισμού -και μοιραία μετετράπη σε επιτακτική προσδοκία συγκεκριμένης συμπεριφοράς, συνδεδεμένης με την κοινωνική και οικονομική θέση του ανθρώπου στις σύγχρονες κοινωνίες.

Αυτές είναι οι καταβολές, οι συνιστώσες διαμόρφωσης της αρχής των επιδόσεων. Μέσα από τις εξελίξεις που ήδη εξετάσαμε, προέκυψαν τρόποι και οπτικές που διαμόρφωσαν και εν τέλει παγίωσαν την λογική επένδυση της αρχής των επιδόσεων στις σύγχρονες κοινωνίες<sup>93</sup>, τις συνακόλουθα επονομαζόμενες και κοινωνίες επιδόσεων. Η αρχή των επιδόσεων, συναρτώμενη εν γένει με το μονοδιάστατο πλαίσιο του τρόπου θεώρησης και αντίστοιχης οικοδόμησης του σύγχρονου κόσμου, οδήγησε στην υποτίμηση του ανθρώπου, καθιστώντας τον από ένα εν δυνάμει κοινωνικό, ελεύθερο και δημιουργικό όν, σε έναν αλλοτριωμένο φορέα απλών δεξιοτήτων και επιδόσεων. Υπό το πρίσμα των συλλογισμών αυτών και στα πλαίσια των δύο προαναφερθεισών κοσμοαντιλήψεων, μπορούμε πια να διευρύνουμε τον ορίζοντα της θεώρησης περί ύπαρξης μακρινής συγγένειας ανάμεσα στην επίδοση και την άμιλλα, συμπεραίνοντας ότι η έννοια της επίδοσης αποτελεί μian έκφανση εκφυλισμένης νοηματικής απογόνου της έννοιας της άμιλλας. Η αποδόμηση των νοηματικών συνιστωσών της έννοιας της άμιλλας απογυμνώνει στην πράξη τις ανθρώπινες προσπάθειες, οριοθετώντας τις στα μονοδιάστατα πλαίσια της έννοιας της επίδοσης και οδηγώντας τις στην κατεύθυνση μιας στυγνής και ατομικιστικής διεκδίκησης. Η σύγχρονη αντίληψη της έννοιας *επίδοσης*, σαν απόρροια λογικής διεργασίας, είναι ελλειμματική. Συνιστά το συμπέρασμα συλλογισμού, ο οποίος πάσχει ως προς τα εξής συνετέθη. Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι η επίδοση είναι η άμιλλα που πλέον νοσεί, όντας ένα εκπεσόν πρότυπο, αφυδατωμένο από τον χυμό των ιδεών της συνεργασίας και του αλληλοσεβασμού, αλλά και εκ παραλλήλου στερούμενο μιας εύλογης περιεκτικότητας όσο και υγιούς έκφρασης παιδικότητας και παιχνιδιού στις εκτυλισσόμενες δραστηριότητες και ενέργειες της καθημερινότητας. Ιδέες, όπως η αλληλεγγύη, ο συναγωνισμός και η δικαιοσύνη, αποτελούν *sine qua non*, δίχως άλλο απαραίτητα συστατικά στοιχεία ενός *α ν θ ρ ώ π ι ν ο υ* αξιακού συστήματος, που είναι σε επιτακτικό βαθμό αναγκαίο να διέπει τον τρόπο οργάνωσης των κοινωνιών. Ιδέες, οι οποίες εν τέλει συνιστούν τους όρους ουσιαστικής έκφρασης και πραγμάτωσης του ανθρώπινου βίου, καθότι αποτελούν ακατάλυτες πηγές δημιουργικής ζωτικότητας, θερμής συντροφικότητας, ισχυρής συνοχής και έλλογης αισιοδοξίας για αρτιότερες -ως προς τη δομή και λειτουργία- μορφές κοινωνικής συνύπαρξης, αλλά εκ παραλλήλου και σημαντικούς αντισταθμιστικούς παράγοντες σε διάφορες αντικειμενικές βιοτικές δυσχέρειες που συχνά συνοδεύουν την καθημερινότητα. Ιδέες ευδοκιμούσες εφόσον ανθεί η παιδεία, οπότε *θα πρωταγωνιστεί το ηθικό και όχι το θηριώδες* (Αριστοτ., Πολιτ., 1338b 29).

---

αρχαιοελληνικό πολιτισμό), καθώς και στη διαμόρφωση διάθεσης ελεημοσύνης από τους δυναμένους (να εργάζονται) προς τους αδύναμους. Ουδόλωσ εννοούσε την επικέντρωση στην εντατική εργασία, την συσσώρευση κέρδους και όλες τις σχετικές νοηματοδοτήσεις που δόθηκαν από τους Μεταρρυθμιστές (στα πλαίσια της λογικής των οποίων, όπως είδαμε, κατά τον Βέμπερ, η αναζήτηση της σωτηριολογικής βεβαιότητας στην εργασία και δια της εργασίας μετατόπισε το κέντρο βάρους από την υψηλή αξιολογική τοποθέτηση της ακινητοποιημένης ιδιοκτησίας στη δυναμική λειτουργία ενός συνεχώς αυξανόμενου κέρδους, που θεωρήθηκε σαν μια συνεχής και έμπρακτη επιβεβαίωση της θείας ευλογίας και χάριτος. Ο καθαγιασμός του επαγγέλματος, που θεωρήθηκε σαν η βάση και ο άξονας ενός θρησκευτικού καθήκοντος μέσα σε αυτόν τον κόσμο, συνδυάστηκε με την ιδέα της καταξίωσης της ζωής. Το ήθος που περικλείει η διδασκαλία της Μεταρρύθμισης είναι αποφασιστικής σημασίας για το πνεύμα του σύγχρονου καπιταλισμού [Φίλιας, Β., 1976: 144, 146, 147]).

<sup>93</sup> Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί η ιδιαιτερότητα της νεοελληνικής κοινωνίας η καθοριζόμενη από συγκεκριμένες ιστορικές και πολιτισμικές παραμέτρους (πολιτικές-θρησκευτικές-οικονομικές/βλ.: Παρ/μα, 8.1.16), σε σχέση με τις μορφές υποδοχής, πρόσληψης και εσωτερίκευσης των θέσεων της Δύσης περί εργασίας-επιδόσεων-επιτυχίας και συναφών εννοιών που αντανακλούν νοοτροπίες, ήθη και αντιλήψεις του δυτικού πολιτισμικού υπόβαθρου (που μόλις εξετάστηκαν, ως συνδεδεμένες με την λογική των επιδόσεων). Ιδιαιτερότητα, που αφορά και τα τεκταινόμενα στον χώρο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα σύνθετο ζήτημα, που ακόμη αποτελεί πεδίο μελέτης και έρευνας, αλλά και αιτία έντονων αντιθέσεων και διαξιφισμών ως προς την δέουσα στάση της Ελλάδας έναντι τρόπων και ηθών της δυτικής κοσμοαντίληψης.

## **2. Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΟ ΥΠΑΡΚΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

## 2.1. Εισαγωγή

### Η αρχή της επίδοσης εφαρμοσμένη στην πράξη μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης στο υπαρκτό σχολείο

Μετά την εξέταση των ιδεών που συμπυκνώνονται σε λεκτικούς όρους (επίδοση, επιτυχία, απόδοση, καταξίωση κτλ.) της καθημερινής γλωσσικής επικοινωνίας, οι οποίοι νοηματοδοτούν τις αντιλήψεις και τις αξίες που αποκρυσταλλώνονται στα πρότυπα και προσανατολίζουν το περιεχόμενο στους κοινωνικούς κανόνες πνεύμα, φορτίζοντας αντίστοιχα στάσεις και νοοτροπία και αντικατοπτρίζοντας παράλληλα την επικρατούσα πολιτισμική ατμόσφαιρα μιας κοινωνίας, θα στρέψουμε την προσοχή μας, από το γενικό στο ειδικό, από την εν συνόλω κοινωνική οργάνωση, στο επί μέρους πεδίο κοινωνικών σχέσεων που ονομάζεται σχολείο<sup>94</sup>.

Είναι καιρός να εξετάσουμε αναφορικά με την αρχή της επίδοσης, τι συμβαίνει στους κόλπους του χώρου στον οποίον διεξάγεται η εκπαιδευτική<sup>95</sup> διαδικασία. Τι σημαίνει για τους πρωταγωνιστές της, τον δάσκαλο και ιδιαίτερα τον μαθητή, η ενστάλαξη και εφαρμογή της λογικής των επιδόσεων, της κυρίαρχης αντίληψης σε κάθε έκφανση της κοινωνικής πραγματικότητας, διασφαλιζόμενης όσο και αναπαραγόμενης μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης. Πόσο χρήσιμη, σκόπιμη και παιδαγωγικά ωφέλιμη μπορεί να είναι για την ψυχοκοινωνική προσωπικότητα του μαθητή η άνωθεν επιτακτική πίεση για την κατάκτηση υψηλών θέσεων στο βαθμολόγιο, η αξιολόγηση και η ανάλογη κατάταξή του στην ιεραρχία της τάξης και αργότερα της κοινωνίας. Τι είδους αποτελέσματα γεννά αυτή η λογική στο σύνολο των μαθητών, κατ' αρχάς, και με ποιόν τρόπο, για κάποιους εξ αυτών, η επίδρασή της αγγίζει τα όρια της παρενέργειας, προκαλώντας την εμφάνιση μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς. Και από εκεί και πέρα, η ανακύπτουσα κορυφή του παγόβουνου, ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα με ανάλογα υπολογίσιμες προεκτάσεις (που θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερα σε επόμενο κεφάλαιο), τουτέστιν, ποια είναι η τύχη αυτών των παιδιών, τα οποία οι συνιστώσες διαμόρφωσης των προτύπων του εκπαιδευτικού θεσμού εξορίζουν σε ένα είδος κοινωνικού κενού. Και εν τέλει, τι μπορεί να σημαίνει όλος αυτός ο φαύλος κύκλος για τον ίδιο τον θεσμό, αλλά και για την μήτρα που τον εδημιούργησε, την κοινωνία, επανερχόμενοι -σε σχέση με το υπό εξέταση αντικείμενο- από το μέρος στο όλο, και συνάμα επιχειρώντας την σύγκλιση σε μια συμπερασματικά πανοραμική άποψη των πραγμάτων.

Με αυτά ως δεδομένα, θα ακολουθήσει η εξέταση των συνθηκών, οι οποίες διαμορφώνονται από την εφαρμογή της αρχής της επίδοσης και της αντίστοιχης αξιολόγησης στον χώρο του υπαρκτού σχολείου.

<sup>94</sup> **Σχολείο:** 1. Το ίδρυμα όπου παρέχεται παιδεία. 2. Το κτήριο όπου στεγάζεται το παραπάνω ίδρυμα. 3. Το σύνολο των μαθητών και των διδασκόντων στο παραπάνω ίδρυμα. 4. Η περίοδος του χρόνου ή της ημέρας, στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα. 5. Τα μαθήματα, η διδασκαλία που διεξάγεται στο σχολείο (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:1748/βλ:Παράρτημα, 8.1.17).

<sup>95</sup> **Εκπαίδευση:** μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενό της την μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς...Ο Ε. Ντυρκάιμ ορίζει την εκπαίδευση, ως την δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες, που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Η δράση αυτή σκοπόν έχει να προκαλέσει και να αναπτύξει στο παιδί ορισμένες φυσικές, πνευματικές και ηθικές καταστάσεις, που απαιτούν από αυτό τόσο η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της, όσο και το ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον, για το οποίο προορίζεται το παιδί (Τσαούσης, Δ.Γ., 1987:78)/Σκοπός αγωγής και μάθησης σήμερα πρέπει να είναι ο άνθρωπος, ο οποίος, εξοπλισμένος με ελεύθερη και κριτική σκέψη και μυημένος σε μεθόδους προσέγγισης της φυσικής, ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας, είναι ικανός να προσανατολιστεί με ασφάλεια και να δράσει δημιουργικά και υπεύθυνα μέσα στο κοινωνικό σύνολο. (Ξωχέλλης, Π., 1986:57).

## 2.2. Η έννοια της αξιολόγησης

Επιχειρώντας μίαν εμβάθυνση στα συστατικά στοιχεία του επί μέρους κοινωνικού χώρου του σχολείου, όπως αυτό είναι διαμορφωμένο σήμερα, δηλαδή του υπαρκτού σχολείου, είναι επιβεβλημένο, πριν εξετάσουμε το τι σηματοδοτεί στα πλαίσια λειτουργίας του η κοινωνικά αποδεκτή ανάγνωση της έννοιας της επίδοσης, να αναλύσουμε πρώτα μίαν άλλη. Την έννοια που παραπέμπει σε μια διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα σε κάθε πτυχή του κοινωνικού γίγνεσθαι, σε κάθε στιγμή δραστηριοποίησης των ατόμων και συνδέεται άμεσα με αυτήν της επίδοσης, σε βαθμό που τίνι τρόπον την προοικονομεί, προετοιμάζοντας την πραγμάτωσή της. Πρόκειται για την έννοια της αξιολόγησης.

Οι επιδόσεις στον αγώνα για επιβίωση του Ροβινσώνα Κρούσου -στο φυσικό περιβάλλον που τον ξέβρασε η πέννα του Defoe- δεν θάχαν νόημα δίχως την εμφάνιση του Παρασκευά. Για την ακρίβεια, πέραν της αντιμετώπισης της ούτως ή άλλως απαραίτητης ανάγκης για ικανοποίηση του ενστίκτου της αυτοσυντήρησης, δεν θάχαν εκείνη την φόρτιση που αποκτά μια επίδοση, όταν κάποιος ή κάποιοι απέναντι την προσλαμβάνουν, την εξετάζουν και της αποδίδουν μια διαβάθμιση αξίας. Εκείνη την ίδια φόρτιση, που νοιώθαμε και τότε που ήμασταν παιδιά, όταν διακρινόμασταν στο παιχνίδι. Όταν, λοιπόν, το φυσικό περιβάλλον, όπου ο Ροβινσώνας επιδίδεται σε διάφορους νευραλγικούς για την επιβίωσή του τομείς, μετατρέπεται αίφνης σε κοινωνικό, με την εμφάνιση του Παρασκευά<sup>96</sup>, τα αποτελέσματα των ενεργειών του, των προσπαθειών του, δηλαδή, οι επιδόσεις του, αποκτούν ένα νέο νόημα. Τα σημασιακά πεδία, εντός των οποίων η λογοτεχνική αφήγηση τοποθετεί την δράση του ήρωα πριν και μετά την εμφάνιση του Παρασκευά, δεν απέχουν και πολύ από την πραγματικότητα. Με την εμφάνιση ενός δεύτερου ανθρώπου σε έναν φυσικό χώρο και με την εξ αυτής γένεση κοινωνικών σχέσεων<sup>97</sup>, εκτυλίσσονται μορφές συμπεριφορών, στα όρια μιάς κοινωνίας σε σμίκρυνση. Στα πλαίσια της νέας αυτής εξέλιξης, οι πράξεις του ενός αξιολογούνται από τον άλλον και αντίστροφα. Μια μικρή κοινωνία γεννήθηκε, και παράλληλα, ένα δυαδικής υφής πλέγμα αλληλοαξιολόγησης.

Το νόημα των εν γένει ενεργειών προς επίτευξη διαφόρων σκοπών -συμπεριλαμβανομένου, βεβαίως, και του βαθμού επιτυχίας του υπό στόχον αποτελέσματος, τουτέστιν, της εκάστοτε επίδοσης- ενός ανθρώπου πληρούται, όταν η αντίληψή μας συλλάβει την υπόσταση και λειτουργία μιας διαρκούς διαδικασίας στην κοινωνία. Μιας διαδικασίας, η οποία δρά κατευθυντικά προς τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο ανάγνωσης της έννοιας επίδοση, σε σχέση με ένα στοχοθετημένο αποτέλεσμα που συνάδει με αντίστοιχη επίτευξη συγκεκριμένου και κοινωνικά αναμενόμενου σκοπού. Μιας διαδικασίας, η οποία λειτουργεί προσανατολίζοντας την ανάπτυξη συμπεριφοράς με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένης επίδοσης, ως άλλο σχήμα πρωθύστερον<sup>98</sup>, και που σημασιοδοτείται με τον όρο-έννοια αξιολόγηση<sup>99</sup>. Πράγματι, η αξιολόγηση μας περιμένει και μας υποδέχεται από τα πρώτα μας βήματα. Αλλά και εμείς, όντας εν δυνάμει κοινωνικά πλάσματα, γεννιόμαστε με μίαν έμφυτη επιθυμία αναγνώρισής μας από την κοινωνία σαν ικανά της μέλη, η οποία έρχεται να συναντήσει την αξιολόγηση (της κοινωνίας για εμάς). Έτσι, τείνουμε να επιδιώξαστε δια βίου σε έναλλασσόμενους στόχους, στα πλαίσια του εκάστοτε συμπλέγματος των ρόλων μας<sup>100</sup>, σε ένα διηλεκτές feedback, σε μια

<sup>96</sup> Αναλύοντας τη **δυάδα**, την μικρότερη κοινωνική μονάδα, ο Ζίμελ παρατήρησε πως ενώ υπάρχουν πολλά και διάφορα είδη δυάδων, η απλή δυαδικότητα της δομής τους οδηγεί σε σημαντικές αναλυτικές ομοιότητες. Έτσι, π.χ., η ευθύνη του κάθε προσώπου στη δυάδα είναι σαφής [σ.σ.: αλληλοαξιολόγηση στα πλαίσια ενός κοινά αποδεκτού συστήματος δικαιωμάτων και υποχρεώσεων]. Σε περίπτωση που δεν ενεργήσει όπως θα έπρεπε[σ.σ.: αξιολόγηση-κοινωνικός έλεγχος], δεν μπορεί να κρυφτεί πίσω από την απρόσωπη εικόνα της ομάδας. Κάθε μέλος της δυάδας βρίσκεται σε αποκλειστική σχέση με το άλλο. Δεν υπάρχουν συνεκτικές δυνάμεις πέρα από τους δυο τους ούτε υπάρχει καμιά πλειοψηφία που να επιβάλλεται στο άτομο. Αν ένα από τα μέλη αποσυρθεί, η ομάδα παύει να υπάρχει (Timasheff N.S.-Theodorson, G.A., 1983: 214/Ζίμελ, Γκ.,1902, τόμ. 8:1-46,158-196).

<sup>97</sup> **Κοινωνική σχέση**: μορφή κοινωνικής διαντίδρασης, δηλαδή, της συμπεριφοράς ενός προσώπου που κατευθύνεται προς ή επηρεάζεται από άλλο (στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διαδικασίας) και που χαρακτηρίζεται από την αμοιβαία αναγνώριση των προσώπων που διαντιδρούν, ότι είναι κάτοχοι συγκεκριμένων θέσεων και φορείς συγκεκριμένων ρόλων (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:148).

<sup>98</sup> Το σχήμα λόγω κατά το οποίο προτάσσεται στη σειρά του λόγου εκείνο που χρονολογικά ή λογικά έπεται (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998: 1523). Κατά αναλογικό τρόπο, θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε το νοούμενο του πρωθύστερου σχήματος με το γεγονός, ότι η επίγνωση της ύπαρξης της αξιολογικής λειτουργίας ενέχει αναπόφευκτα κάποιον βαθμό ψυχαναγκασμού για τα άτομα, έτσι που το ζητούμενό της να προηγείται της τελικής επιλογής δράσης, ασκώντας σε ένα ποσοστό προκαθοριστική επιρροή στο τελικό αποτέλεσμα.

<sup>99</sup> (**Αξιολόγηση**) Η εκτίμηση της αξίας προσώπου ή έργου με συγκεκριμένα κριτήρια: η αξιολόγηση [βαθμολόγηση της επίδοσης] των μαθητών στο σχολείο (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:223)/Η απόδοση αξίας σε ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο, μια θέση, μια μορφή συμπεριφοράς κλπ./η κατάταξη προσώπων, αντικειμένων, θέσεων κλπ -σε σχέση καλύτερου προς χειρότερο- με γνώμονα την αξία που αποδίδεται στο καθένα και την αξία του καθενός σε σχέση με τα άλλα (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:30).

<sup>100</sup> **Ρόλος**: η συμπεριφορά που αναμένεται από τον κάτοχο μιας θέσης στην σχέση του με τον κάτοχο μιας άλλης θέσης. Κατά τον Ράλφ Λίντον, ο ρόλος αποτελεί την δυναμική όψη της θέσης./**Σύμπλεγμα θέσεων**: κατά την ορολογία του Ρόμπερτ Μέρτον, το σύνολο των διακεκριμένων θέσεων που κατέχει ένα άτομο σε μια δεδομένη στιγμή. Κάθε μεταβολή θέσης συνεπάγεται μεταβολή και ολόκληρου του συμπλέγματος θέσεων του ατόμου./**Σύμπλεγμα ρόλων**: κατά τον Μέρτον, το σύνολο των ρόλων που απορρέουν από μια θέση (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:236,253)/Ο **ρόλος** μπορεί να οριστεί σαν μια τυποποιημένη αντίδραση σε μια τυποποιημένη κατάσταση. Η κοινωνία έχει προκαθορίσει τη βασική τυπολογία (Μπέργκερ, Π.,1985:115).



δηλαδή διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης, σε μια διαρκή διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις μας και στην ανάλογη αξιολόγηση της κοινωνίας. Επιθυμώντας και επιδιώκοντας κατά βάθος να γίνουμε αποδεκτοί από συγκεκριμένα άτομα, από ομάδες -και γενικότερα, από την κοινωνία- επιδιώκουμε δια βίου σε διάφορους κοινωνικά προσδιοριζόμενους στόχους, έτσι ώστε τα αποτελέσματα των προσπαθειών μας, οι επιδόσεις μας, να τυγχάνουν εκείνης της μορφής αξιολόγησης από την κοινωνία, προφανώς θετικής, που θα μας προσφέρει μια θέση σ' αυτήν.

Η αξιολόγηση, η διαδικασία δηλαδή αποτίμησης του βαθμού επίτευξης (επίδοσης) κάποιου κοινωνικά αναμενόμενου αποτελέσματος ή στόχου, σαν κοινωνικό φαινόμενο, συνιστά μορφή του κοινωνικού ελέγχου<sup>101</sup>. Υπό αυτήν την μορφή, η αξιολόγηση λειτουργεί συμπληρωματικά με την κοινωνικοποίηση -την διαδικασία, δηλαδή, της κοινωνικής αναπαραγωγής ενός κοινωνικού συνόλου<sup>102</sup>- και με χαρακτήρα είτε επίσημο είτε όχι, δρα σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας σαν οδηγός, σαν σημείο αναφοράς, και σε τελική ανάλυση, σαν κίνητρο και ανατροφοδότης του εκάστοτε κοινωνικά προσδιορισμένου νοήματος των ατομικών και συλλογικών προσπαθειών, τείνοντας στη θεμελίωση, συνοχή και διαιώνιση μιας κοινωνίας στον χρόνο. Δεν υπάρχει τομέας ανθρώπινης ενεργοποίησης, κίνησης και δράσης που να μην εμπίπτει στην διαδικασία της αξιολόγησης. Παντού και πάντα. Από τα ελαχίστη, έως και τα μέγιστη σημασίας συμβαίνοντα. Πράξεις και συμπεριφορές, ακόμη και οι παραλείψεις (οι μη πράξεις) -κάθε τι εκτιμάται- ως προς το κατά πόσον συνάδει με το καθιερωμένο αξιακό<sup>103</sup> σύστημα. Όλοι μας ανεξαιρέτως απαρτίζουμε ένα πολύπλοκο δίκτυο αξιολογούντων και αξιολογουμένων. Η αξιολόγηση συνιστώντας μια διαδικασία που καλύπτει ολόκληρο το σύνολο των συμπεριφορών που γίνονται κοινωνικά αντιληπτές, εκκινεί από άτυπες (άγραφοι κανόνες) και εκτείνεται σε τυπικές μορφές (γραπτοί κανόνες).

Για να γίνει αντιληπτή με μεγαλύτερη σαφήνεια η έκταση της αξιολογικής διαδικασίας στην κοινωνία, μπορούμε εφαρμόζοντας τον εύστοχο παραλληλισμό για πληρέστερη κατανόηση του κοινωνικού ελέγχου που επινόησε ο Π.Λ.Μπέργκερ (1985:91), να φανταστούμε την εικόνα ενός ανθρώπου που βρίσκεται στο κέντρο ενός συνόλου ομόκεντρων κύκλων, όπου ο κάθε κύκλος αντιπροσωπεύει και ένα σύστημα αξιολόγησης (που συνιστά, όπως είδαμε, μορφή κοινωνικού ελέγχου). Ξεκινώντας, λοιπόν, από τον εξωτερικό δακτύλιο που αντιπροσωπεύει το νομικό και πολιτικό σύστημα, στα πλαίσια του οποίου ο εν λόγω άνθρωπος ζει, δραστηριοποιείται, συμπεριφέρεται και συνακόλουθα υπόκειται σε αξιολόγηση (ως μαθητής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ως στρατιώτης υπηρετώντας την στρατιωτική του θητεία, ως εργαζόμενος στον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα, ως φορολογούμενος στις αρμόδιες υπηρεσίες, τυχόν, ως κατηγορούμενος στην δικαιοδοσία των εντεταλμένων δικαστηρίων, εν γένει ως δρών πολίτης κ.ο.κ.). Κατόπιν, συναντάμε τον επόμενο κύκλο - που αντιπροσωπεύει το ισχύον σύστημα ηθικής, ηθών-εθίμων (αξίες) και προτύπων συμπεριφοράς (κανόνες) [κοινωνικοποίηση], στα πλαίσια του οποίου οφείλει να κινείται, υφιστάμενος διαρκή αξιολόγηση [κοινωνικό έλεγχο] (τρόπος ένδυσης, κόμμωσης, περπατήματος, χαιρετισμού, συνήθειες, επιλογές συναναστροφής, και η εν γένει πολιτεία του στα πλαίσια του κοινωνικού ιστού όπου ζει, κινείται, δραστηριοποιείται). Μετά, φτάνουμε στον κύκλο του επαγγελματικού του χώρου και στην προσδοκώμενη και υπό αξιολόγηση ανάπτυξη της συμπεριφοράς του (εργοδότης, προϊστάμενος, υφιστάμενος, συνάδελφοι διαφόρων βαθμίδων, συνεργάτες, το κοινό με το οποίο, τυχόν, λόγω κατοχής μιας εκ των ως άνω θέσεων-και του αντίστοιχου ρόλου, έρχεται σε προσωπική επαφή και επικοινωνία). Ύστερα, στον κύκλο των οργανώσεων, συλλόγων, λεσχών, συνδέσμων ή κόμματος, σε κάποιο από τα οποία τυχόν συμμετέχει, και βέβαια, αξιολογείται αντίστοιχα (μέλος κόμματος, αθλητικού, φιλανθρωπικού, κληρικού, πολιτιστικού συλλόγου κτλ.). Έπειτα, έχουμε εμπρός μας τον κύκλο προσώπων, με τα οποία διατηρεί χαλαρούς δεσμούς και τα οποία αναπόφευκτα πλέκουν τον δικό τους ιστό αξιολόγησης γι' αυτόν (γείτονες, συγγενείς και απλώς γνωστοί), και τέλος, φτάνοντας στον νευραλγικό ιδιωτικό χώρο προς τον κεντρικό κύκλο, συναντάμε την οικογένεια, τους προσωπικούς φίλους και ορισμένα συγγενικά πρόσωπα, με τα οποία τυχόν επιλέγει να διατηρεί στενούς δεσμούς, και όπου η αξιολόγησή τους έχει ιδιαίτερα επιβαρυντικό γι' αυτόν χαρακτήρα (ρόλος συζύγου, πατέρα, αδελφού, θείου, εξαδέλφου, φίλου

<sup>101</sup> **(Κοινωνικός έλεγχος)** Το σύνολο των μέσων που χρησιμοποιεί μια κοινωνία για να εξασφαλίσει την συμμόρφωση των μελών της προς τους κανόνες και τα πρότυπα που ισχύουν στους κόλπους της μια δεδομένη στιγμή (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:154).

<sup>102</sup> Από τη μεριά του κοινωνικού συνόλου ειδομένη η **κοινωνικοποίηση**, συνίσταται στην μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς, του πολιτισμού του κοινωνικού συνόλου, από την μια γενιά στην άλλη. Είναι η διαδικασία της κοινωνικής παραγωγής της νέας γενιάς. Από την μεριά του ατόμου, η κοινωνικοποίηση σημαίνει την εκ μέρους του εσωτερικεύση των κανόνων συμπεριφοράς, των τρόπων ενέργειας και του συστήματος αξιών ενός κοινωνικού συνόλου (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:152).

<sup>103</sup> **Αξία:** Το ιδανικό, η ιδέα που καθορίζει τον τρόπο ζωής και σκέψης (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:223)/Ιδεώδες. Γενική και αφηρημένη αρχή που χρησιμεύει ως γνώμονας προσδιορισμού και κρίσης της συμπεριφοράς. Οι αξίες εκφράζονται με κανόνες συμπεριφοράς, αποτελούν συστατικά στοιχεία του **πολιτισμού** (:των επιτευγμάτων και των κοινωνικώς μεταβιβάσιμων στοιχείων) μιας κοινωνίας, μεταδίδονται από τη μια γενιά στην άλλη και εσωτερικεύονται από τα άτομα με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Τσαούσης, Δ.,1987:29,220).

κτλ.). Είναι ευνόητο, ότι και ο συγκεκριμένος άνθρωπος αξιολογεί με τη σειρά του όλα τα πρόσωπα ή ομάδες, με τα οποία έρχεται σε επαφή, στα πλαίσια της αλληλουχίας των κύκλων του παραδείγματος. Με άλλα λόγια, υφίσταται αλλά και παράλληλα ασκεί αξιολόγηση, κατά την διάρκεια της διαντίδρασης<sup>104</sup> του με άτομα ή ομάδες, στα διάφορα επί μέρους πεδία κοινωνικών σχέσεων στα οποία κινείται.

Μπορούμε πλέον να αντιληφθούμε την έκταση της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς και την αντίστοιχη πολυπλοκότητα του δικτύου αξιολόγησης σε μια κοινωνία, εάν προσπαθήσουμε να συλλάβουμε ταυτόχρονα με την προηγούμενη εικόνα ενός ατόμου στο κέντρο συνόλου ομόκεντρων κύκλων αξιολόγησης, εκατοντάδες, χιλιάδες, εκατομμύρια άτομα σε αντίστοιχα και αναρίθμητα κέντρα ομόκεντρων κύκλων, σε έναν δυσδιάκριτο όσο και πυκνό συνδυασμό από διαδικασίες αλληλεπιδράσεων με αξιολογικό περιεχόμενο. Ο αριθμός των αξιολογούντων και των αξιολογούμενων είναι ανυπολόγιστος, εάν αναλογιστούμε την ανά πάσα στιγμή πιθανότητα γέννησης πλήθους διάσπαρτων στον κοινωνικό ιστό περιστάσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα άτομα αξιολογούν και αξιολογούνται συνεχώς στα διάφορα επί μέρους πεδία κοινωνικών σχέσεων, στα οποία συμμετέχουν και αναπτύσσουν συμπεριφορές, το δε σύνολο των αξιολογικών ενεργειών εν τέλει εκτιμάται ως απειράριθμο.

Όταν, λοιπόν, αναφερόμαστε στον όρο επίδοση, εννοούμε την υλοποίηση έργου σε συγκεκριμένο τομέα, την επίτευξη ενός κοινωνικά αναμενόμενου αποτελέσματος, το κριτήριο βαθμού επιτυχίας (επίδοσης) του οποίου έχει καθορισθεί εκ των προτέρων από τους φορείς κοινωνικοποίησης, μετά δε την επιτέλεσή του υφίσταται την ανάλογη επεξεργασία της αξιολογικής διαδικασίας. Όπως με τις αλληλένδετες έννοιες της κοινωνικής θέσης και του (αντίστοιχου) κοινωνικού ρόλου (Τσαούσης, Δ.Γ.,1985:138), όπου χωρεί ένας οιονεί παραλληλισμός με τις δύο όψεις ενός νομίσματος, το ίδιο ισχύει και με τις έννοιες της επίδοσης και της αξιολόγησης, που σημαίνει δηλαδή ότι η επίδοση, όντας αλληλένδετη με την αξιολόγηση, συνιστά ένα κοινωνικά καθορισμένο μέγεθος εξαρτώμενο από τους όρους της άλλης πλευράς του νομίσματος, δηλαδή, του κοινωνικά προσδιορισμένου συστήματος αξιολόγησης (φρουρού τήρησης των κανόνων και υποδείξεων της κοινωνικοποίησης -και μέσου εξασφάλισης της συμμόρφωσης των ατομικών επιλογών προς αυτές). Άλλωστε, μιλώντας για επίδοση σε συγκεκριμένο τομέα, εννοούμε αν μη τι άλλο, ότι μέσα από την επιτελούμενη επίδοση, στα πλαίσια λειτουργίας του ρόλου που καλύπτει αυτόν τον τομέα (γιατρός, μηχανικός, δάσκαλος, μαθητής κ.ο.κ.), πραγματώνεται εν τέλει η κοινωνική θέση η συνδεδεμένη με τον σχετικό ρόλο. Ο ρόλος, μέσα από τις επιτελούμενες επιδόσεις του φορέα του, συνιστά τη δυναμική όψη της κοινωνικής θέσης εκ της οποίας απορρέει. Οι επιδόσεις, λοιπόν, στα πλαίσια άσκησης συγκεκριμένου κοινωνικού ρόλου και της εκπλήρωσης των σχετιζόμενων με αυτόν στόχων, συνδέονται με την αντίστοιχη κοινωνική θέση, την οποία βέβαια και ενσαρκώνουν. Η αξιολόγηση που επακολουθεί αφορά τις εν λόγω επιδόσεις σε σχέση με τον ρόλο αυτόν, και συνεπώς, το κατά πόσον ο φορέας του (με βάση τον βαθμό επίτευξης των στόχων του ρόλου) αξίζει τελικά να είναι κάτοχος της αντίστοιχης κοινωνικής θέσης. Υπό αυτό το πρίσμα, οι επιδόσεις συνδέονται με την κατοχή κοινωνικών θέσεων. Το κοινωνικά αποδιδόμενο νόημα στις επιδόσεις, οι όροι και τα κριτήρια σύνδεσής τους με τις κοινωνικές θέσεις και τους αντίστοιχους κοινωνικούς ρόλους εξαρτώνται από το ιδεολογικό υπόβαθρο-κοινωνικοποιητικό περιεχόμενο βάσει του οποίου ενεργοποιείται η αξιολογική διαδικασία, που με τη σειρά του αντανακλά το εκάστοτε ισχύον πολιτισμικό περιβάλλον (φιλοσοφικό, θρησκευτικό, πολιτικό, επιστημονικό, καλλιτεχνικό, οικονομικό, τεχνικό, τεχνολογικό επίπεδο) των κοινωνιών σε συγκεκριμένο στάδιο της ιστορικής τους τροχιάς.

### 2.2.1. Η εφαρμογή της αρχής της επίδοσης μέσω της αξιολόγησης στα πλαίσια της κοινωνίας

Η σύνδεση και αντιστοίχιση της αξιολόγησης (θετικής ή αρνητικής) του βαθμού επίτευξης κοινωνικά προσδιορισμένων στόχων με την επαγγελματική-κοινωνική κατάταξη των ατόμων, έλκει την καταγωγή της από εξελίξεις και θεωρήσεις, οι οποίες κατέληξαν στην υιοθέτηση της λογικής των επιδόσεων -ενός είδους λογικής, παγιωμένης στην γνωστή αρχή της επίδοσης- ήτοι, του απόλυτου συσχετισμού των επιδόσεων με τις επαγγελματικές-κοινωνικές θέσεις, αποτελώντας πλέον θέσφατον, στα πλαίσια της οργάνωσης και λειτουργίας του σύγχρονου κόσμου. Έτσι, οι βασικές συνιστώσες της ρύθμισης του κοινωνικού βίου (περιεχόμενο του υφιστάμενου κοινωνικοποιητικού-αξιολογικού συστήματος [κανόνες, αξίες, πρότυπα, νόρμες και αντίστοιχα μέσα συμμόρφωσης], διαμόρφωση νοοτροπίας, υιοθέτηση στάσεων, κατοχύρωση επαγγελματικών-κοινωνικών θέσεων και αντίστοιχων ρόλων, ποιότητα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, κοινωνική τροχιά<sup>105</sup> των ατόμων)

<sup>104</sup> (Κοινωνική διαντίδραση) Όρος που εισήχθη από τον Τζώρτζ Χόμανς για να δηλώσει την συμπεριφορά ενός προσώπου που κατευθύνεται προς ή επηρεάζεται από ένα άλλο άτομο (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:62).

<sup>105</sup> Κάθε άτομο στη διάρκεια της ζωής του διανύει μια συγκεκριμένη **κοινωνική τροχιά**, κατέχει, δηλαδή, διαδοχικά διάφορες κοινωνικές θέσεις. Στις διάφορες φάσεις της ζωής μπορεί να είναι στάσιμη, ανοδική ή καθοδική, ανάλογα με τον βαθμό κοινωνικής ισχύος που

στις σύγχρονες κοινωνίες διέπονται από την λογική των επιδόσεων, η οποία υπό μορφήν αρχής έχει αναγορευτεί σε κοινωνικό κριτήριο προσδιορισμού της κοινωνικής θέσης -του status- των ατόμων, σε προκαθορισμένη σταθερά κοινωνικής κατάταξης. Την πολιτισμική ατμόσφαιρα<sup>106</sup> στη Δ.Ευρώπη, πεδίο γένεσης και διαμόρφωσης των ως άνω θεωρήσεων που φορτίζουν την κοινωνικά αποδεκτή ανάγνωση της έννοιας της επίδοσης, της αντίστοιχης αξιολόγησης, και βέβαια, της κοινωνικής επιλογής και κατάταξης των ατόμων, επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε εκτενέστερα στα προηγούμενα. Πρόκειται για θεωρήσεις, οι οποίες εκκινώντας από θρησκευτικού πυρήνα πεποιθήσεις πέρασαν στον χώρο της οικονομίας διαμορφώνοντας νέες κοινωνικές στάσεις. Διαποτίζοντας σταδιακά κάθε τομέα του κοινωνικού βίου, επέδρασαν μετασχηματιστικά στο σύνολο του κοινωνικού ιστού, αλλοιώνοντας εν τέλει παγιωμένες δομές, ήθη, πρακτικές και νοοτροπίες αιώνων. Έχοντας σαν ψυχο-νοητικό υλικό ιδέες αρχικά θρησκευτικής προέλευσης, οι οποίες μετασχηματισμένες σε οικονομικές αρχές δεν άργησαν να μεταγισθούν κατακλύζοντας όλα τα μέρη του κοινωνικού φάσματος, αναγορευόμενες σε ιδέες-αξίες τροφοδοτούσες το νοηματικό περιεχόμενο των κυρίαρχων προτύπων. Αξίες προσανατολισμένες σε έναν άκρατο και χωρίς αναστολές οικονομισμό, που σε συνδυασμό με τα οράματα του Διαφωτισμού περί προόδου προωθούν και προβάλλουν -τονίζοντας εμφατικά- το συμφέρον, τον ατομικισμό, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα, το κέρδος, το χρήμα, την συσσώρευση αγαθών και την ανταγωνιστικότητα, εξωθώντας τα άτομα σε αδυσώπητο αγώνα κατάκτησης θέσεων επαγγελματικής-κοινωνικής και οικονομικής ισχύος. Αξίες, οι οποίες καθιστούν εξ αντικειμένου εμπορεύσιμο κάθε στοιχείο της ζωής ανάγοντάς το σε προϊόν ανταλλαγής, μετατρέποντας εν τέλει τα πάντα, υλικά και άυλα, σε προϊόντα εμπορευματοποίησης, σε πράγματα εξαγοράσιμα, διατιθέμενα προς αγοραπωλησία. Αξίες, κατ' όνομα μόνον. Η ανθρώπινη υπόσταση υποβιάστηκε. Κάθε περιοχή, κάθε τομέας δραστηριοτήτων και ενασχολήσεων του ανθρώπου, κάθε πλευρά του ανθρώπινου βίου κατελήφθη από αντιλήψεις και πρακτικές με αμιγώς οικονομικό προσανατολισμό. Βέβαια, τα αδιαμφισβήτητα βήματα προόδου, στο κλίμα της ανθρωποκεντρικής στροφής, που σημειώθηκαν στην Δ.Ευρώπη, από την Αναγέννηση και μετά, με κορύφωση την βιομηχανική επανάσταση, υπό άλλες προϋποθέσεις -των οποίων το περιεχόμενο ακόμη αποτελεί ζητούμενο, συνιστώντας αντικείμενο πολλών αντικρουόμενων θεωρήσεων- θα μπορούσαν να έχουν ένα ουσιαστικό νόημα για την ανθρωπότητα. Διαφάνηκαν, προς στιγμήν μόνον, οι ελπίδες απεμπλοκής του ανθρώπου από την ανάγκη. Αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές, όμως, ξένες προς τρόπους και κατευθύνσεις που πιθανόν να βελτίωναν τα ανθρώπινα, εξελίχθηκαν σε νοσηρού βαθμού λανθασμένες νοητικές συλλήψεις και ψυχολογικές τοποθετήσεις, ρέπουσες στον χώρο του αφύσικου και του αντιανθρώπινου, οι οποίες αφού διαπέρασαν το πεδίο της οικονομίας εισέβαλαν σε κάθε ίνα συνόλου του κοινωνικού ιστού. Έτσι, υπό το πνεύμα της σύγχρονης κοινωνικής οργάνωσης, υλικά και άυλα αγαθά, υγεία, παιδεία, γνώση, ψυχαγωγία, σύμβολα, αισθήματα, ζωτικά στοιχεία της ζωής και της φύσης, τέχνη, κουλτούρα, ψυχικές ροές, η ίδια η ιδιωτικότητα, τα πάντα μπορούν να γίνουν εμπόρευμα. Η οικονομική ανάπτυξη συναρμοσμένη με τις υπόλοιπες σφαίρες της κοινωνικής οργάνωσης είναι αυτονόητα απαραίτητη σε κάθε μορφή κοινωνίας, αλλά στον κόσμο της νεωτερικότητας η μονοδιάστατη οικονομική οπτική αντιμετώπιση των πάντων, η αποκαλούμενη και οικονομική ολοκλήρωση ή ολοκλήρωση των αγορών ή πλήρης απελευθέρωση του εμπορίου συνιστά εν τέλει κοινωνία της αγοράς, ολοκληρωτισμό και παγκοσμιοκρατία του εμπορεύματος, που ως μέτρο προόδου έχει την μετατροπή των ανθρωπίνων πραγμάτων σε ποσότητες και σχέσεις μεγεθών, μετρήσιμων και μετατρέψιμων σε χρήμα. Αριθμοποίηση και εκχρηματισμός του παντός, μέσα από την ως άνω λογική, είναι τάσεις που διαχέονται στο σύστημα αξιών, σε κίνητρα και συμπεριφορές, στο ήθος της καθημερινότητας, στην ίδια τη στάση απέναντι στον άνθρωπο και τα πράγματα, στον ίδιο τον τρόπο ύπαρξης στον κόσμο, σε σημείο που εικάζεται η εμφάνιση ενός νέου ανθρωπολογικού τύπου που δεν έχει ακόμη επαρκώς μελετηθεί (την απαρχή του φαινομένου ήδη είχε εντοπίσει ο Πολάνυι, όπως είδαμε). Οι εξ αυτής της λογικής απορρέοντες όροι καθιέρωσαν έναν κώδικα ηθικής που δεν απαξιώνει την αδικία αλλά την α π ο τ υ χ ί α και συνδέοντας σημασιακά την ε π ι τ υ χ ί α με την αποτελεσματικότητα, την ποσοτικοποίηση, τη συσσώρευση κεφαλαίου, το κέρδος (τοποθετήσεις από τον χώρο της οικονομίας που εισχώρησαν σε κάθε τομέα της κοινωνικής οργάνωσης), ωθεί εν τέλει τα άτομα στον ανταγωνισμό και την

εκάστοτε διαθέτει το άτομο. Η σημασία του τρόπου με τον οποίον κάθε άτομο βιώνει την κοινωνική θέση που κατέχει σε μια δεδομένη στιγμή, σε σχέση με τις θέσεις που κατείχε στο παρελθόν, είναι μεγάλη. Πρόκειται για έναν από τους βασικούς παράγοντες που προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και δραστηριοποιείται μέσα σε ορισμένα κοινωνικά πλαίσια. Η κοινωνική προέλευση, το φύλο κτλ. προδιαγράφουν ορισμένα όρια, μέσα στα οποία κινείται η κοινωνική τροχιά. Οι πιθανότητες που έχουν οι γυναίκες σε αντιδιαστολή με τους άνδρες ή τα άτομα εργατικής προέλευσης σε αντιδιαστολή με άτομα ανώτερης, να καταλάβουν θέσεις κυρίαρχες στον επαγγελματικό τομέα ή στη δημόσια ζωή είναι σχετικά μικρές (Βάρσος, Γ.,1983:190). Το θέμα αυτό συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της **κοινωνικής διαστρωμάτωσης\*-κοινωνικής κινητικότητας\*\*** (\*Η κατάταξη των ατόμων σε ένα σύστημα κοινωνικής οργάνωσης {κοινωνική θέση, τάξη, στρώμα κ.ά.}/\*\*Η στα πλαίσια ενός ορισμένου συστήματος κοινωνικής διαστρωμάτωσης μετακίνηση των ατόμων από μια κοινωνική θέση, τάξη, στρώμα σε ένα άλλο/βλ.: Παράρτημα, 8.1.15).

<sup>106</sup> Δηλαδή, το σύνθετο πλέγμα των εξελίξεων από τα τέλη του Μεσαίωνα έως και τη σύγχρονη εποχή στους χώρους της φιλοσοφίας, θρησκείας, πολιτικής, οικονομίας, επιστήμης, τέχνης, τεχνικής και τεχνολογίας.

πλειονοθηρία<sup>107</sup>. Και όπως το κεφάλαιο πρέπει να αναπαράγεται και να μεγεθύνεται διαρκώς, κατά ανάλογο τρόπο και το ανθρώπινο δυναμικό, έχοντας μεταβληθεί σε ανθρώπινο κεφάλαιο και λειτουργώντας σαν τέτοιο, πρέπει να συνάδει με τη λογική της διαρκούς αναπαραγωγής και μεγέθυνσης, με στόχους την αποδοτικότητα και την κτητικότητα. Στα πλαίσια λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών, η αξιολόγηση, ως μορφή κοινωνικού ελέγχου, έχοντας ως γνώμονα την λογική των επιδόσεων παγιωμένη στην σχετική αρχή-πρότυπο, δρά επιτακτικά προς αυτού του είδους την κατεύθυνση. Υπο αυτές τας συνθήκας, τα άτομα ωθούνται στο να είναι όλο και πιο παραγωγικά, στο να επιδιώκουν να αποκτούν αγαθά και κοινωνική ισχύ, να κερδίζουν, να καταναλώνουν, να απολαμβάνουν, στα πλαίσια ενός χάρτη αξιών, όπου η πλεονεξία ρητά και απροκάλυπτα απενοχοποιείται κι αναγορεύεται σε αρετή. Σε ένα κοινωνικό περιβάλλον σαν κι αυτό, με δεσπόζουσες κοινωνικοποιητικές προδιαγραφές τις "αρετές" της πλεονεξίας, της ανταγωνιστικότητας, της ιδιοτέλειας και του ατομικισμού να προοιωνίζουν διεκδικητική έως και πολεμική ατμόσφαιρα, τα άτομα υποβαθμισμένα στον μονοδιάστατο δομημένο ρόλο του φορέα δεξιοτήτων και επιδόσεων, εξωθούνται στην αναζήτηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, δια του οποίου θα κατισχύσουν και θα επιβιώσουν, προκειμένου ο βαθμός επιτυχίας ως προς τα ως άνω κοινωνικά προσδιορισμένα επιτεύγματα (επιδόσεις) να τύχει θετικής αξιολογικής αποτίμησης, εφόσον συνάδει και με τους όρους της αντίστοιχης αρχής. Στα πλαίσια του ανταγωνισμού μεταξύ των ατόμων, που σημαίνει απαραίτητα συσχετισμό δυνάμεων και βέβαια την επακολουθούσα κατίσχυση του ενός εις βάρος του άλλου, και σε περιβάλλον όπου σε δραματικά μεγάλο βαθμό υφίσταται έλλειψη των αξιών αλληλεγγύης, αλληλοσεβασμού, άμιλλας και συναγωνισμού, αναδύεται ένα είδος κοινωνικού δαρβινισμού (βλ.: Παράρτημα, 8.1.19), όπου μοιραία ο πιο δυνατός υπερισχύει κι ο πιο αδύναμος-ο λιγότερο ανταγωνιστικός αφανίζεται (Καλιόρης, Γ., 2004:159-161). Με αυτούς τους όρους εν τέλει διαμορφώνονται οι συνιστώσες της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, υπο το κράτος της αρχής της επίδοσης, η οποία αποτελεί και τον γνώμονα εφαρμογής της αξιολόγησης και της αντίστοιχης κοινωνικής επιλογής των ατόμων -διαδικασιών που δρουν προς επίρρωση του τροφοδοτούντος την λογική της ανωτέρω αρχής κοινωνικοποιητικού περιεχομένου.

### 2.2.2. Η εφαρμογή της αρχής της επίδοσης μέσω της αξιολόγησης στα πλαίσια του υπαρκτού σχολείου

Αφού διευκρινίσθηκαν έως τώρα τα συστατικά στοιχεία των εννοιών της επίδοσης και της αξιολόγησης, το γεγονός της αλληλένδετης σχέσης τους και η περαιτέρω σύνδεσή τους με την διαδικασία κατάκτησης και κατοχύρωσης των κοινωνικών-επαγγελματικών θέσεων στην ευρύτερη κοινωνία, καθώς και το ότι οι εκάστοτε πολιτισμικές συνθήκες συντελούν στη διαμόρφωση του κοινωνικοποιητικού-ιδεολογικού τους υπόβαθρου (στα πλαίσια μιας κοινωνίας), θα εστιάσουμε την προσοχή μας στο τι συμβαίνει σε ένα εκ των τμημάτων του συνόλου κοινωνικού κορμού. Στο επιμέρους πεδίο κοινωνικών σχέσεων, τον χώρο του υπαρκτού σχολείου, λαμβάνοντας πάντοτε υπ' όψιν μας και συνεκτιμώντας την αδιάλειπτη αλληλεπίδραση των μερών με το όλο. Είναι καιρός να ψηλαφίσουμε εκτενέστερα τους τρόπους πραγμάτωσης του νοηματικού περιεχομένου της καθεμιάς από αυτές τις έννοιες, το πώς δηλαδή τα σημασιακά τους πεδία μετατρέπονται σε πράξη (στα εκπαιδευτικά δρώμενα) αλλά και πώς ο αφηρημένος χαρακτήρας τους μετασηματιζόμενος σε μέρος της πραγματικότητας καθίσταται αισθητός στα υποκείμενα (δάσκαλος-μαθητής) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερος μάλιστα στους μαθητές, επηρεάζοντας αντίστοιχα την διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής τους προσωπικότητας, και κατ'επέκτασιν, του φάσματος εκδηλώσεων της συμπεριφοράς τους, ορισμένες εκ των οποίων εγκλωβίζονται σε προβληματικά πλαίσια, θέμα που αποτελεί βέβαια και το αντικείμενο της ανά χείρας μελέτης και έρευνας.

Εκκινώντας από την έννοια της επίδοσης, όπως την αντιλαμβάνεται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή (της επίδοσης) με θεωρητικό-ιδεολογικό υπόβαθρο την δομολειτουργική προσέγγιση<sup>108</sup>, καταλήγουμε στην

<sup>107</sup> Το χρήμα, όταν ενσαρκώνει την απληστία και τη φιλαργυρία, μέσα από την χρήση του προξενεί πολλές δυστυχίες, κατά τον μέγα Σοφοκλή (Αντιγόνη) (Κούστας, Δ.Χ.-Νικολάου, Απ. Θ., 1990:102)/βλ.: Παράρτημα, 8.1.18)/Όσο ο καθένας θα θέλει να έχει περισσότερα, θα υπάρχουν ταξικοί σχηματισμοί, θα υπάρχει ταξική πάλη και σε παγκόσμια κλίμακα δεν θα αποφευχθεί ο παγκόσμιος πόλεμος. *Η απληστία και η ειρήνη αλληλοαποκλείονται*. Οι ιδιότητες που το σύστημα απαιτούσε από τους ανθρώπους -εγωκεντρισμό, ιδιοτέλεια και απληστία, στοιχεία άγνωστα σε θεωρούμενες ως "πρωτόγονες" και αποτελούμενες από μέλη "απλοϊκά" κοινωνίες- εθεωρούντο σύμφυτες με την ανθρώπινη φύση. Οι άνθρωποι αρνούσαν να παραδεχτούν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά που γέννησαν τη βιομηχανική κοινωνία, δεν ήταν έμφυτα, αλλά *προϊόντα* κοινωνικών περιστάσεων (Φρόμ, Ε., 1978:20,21).

<sup>108</sup> Με κυριότερο εκπρόσωπό της τον Τ. Πάρσονς και αντιτιθέμενη σε αυτήν των συγκρούσεων (βλ.: 1.2.5 και: Παράρτημα, 8.1.14, 8.1.15) /Οι θεωρήσεις που έχουν αναπτυχθεί για την ερμηνεία της κοινωνικής στρωμάτωσης ακολουθούν τις ευρύτερες θεωρήσεις για τα κοινωνικά φαινόμενα, δηλαδή, είτε εκείνη των συγκρούσεων, είτε την φονξιοναλιστική (δομολειτουργισμός). Η πρώτη (μαρξιστές, νέο-μαρξιστές) θεωρεί την κοινωνική στρωμάτωση ως τον τρόπο παραγωγής και αναπαραγωγής του ιεραρχημένου κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Η δεύτερη προβάλλει ότι η στρωμάτωση εγγυάται πως οι διάφορες θέσεις στην κοινωνία καταλαμβάνονται σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια ικανοτήτων [για επίτευξη επιδόσεων], έτσι ώστε τα άτομα -φορείς των ικανοτήτων- επιβραβεύονται και το καλό του κοινωνικού συνόλου διασφαλίζεται (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:340)/Με βάση την υιοθέτηση κάποιας από τις ως άνω

διαπίστωση ότι στην καθημερινή πρακτική οι ατομικές επιδόσεις στον εργασιακό και τον παραγωγικό τομέα θεωρούνται σαν το αποκλειστικό κριτήριο δια του οποίου καθορίζεται και δικαιολογείται η κοινωνική θέση (status) των ατόμων-μελών μιας σύγχρονης κοινωνίας. Η θέση αυτή παρουσιάζει ερμηνευτικές αδυναμίες, όπως είδαμε, ως προς το ζήτημα των κοινωνικών ευκαιριών, στο μέτρο κατά το οποίο η κοινωνική θέση δεν συμβιβάζεται με την παραγωγικότητα σε κοινωνικές κατηγορίες, όπως λόγου χάριν των δημοσίων υπαλλήλων, εισοδηματιών, βιομηχάνων, βουλευτών κλπ. Αν και η θέση του Τ. Πάρσονς, ως προς την συνολική θεώρηση της κοινωνίας, έχει δεχθεί επιχειρήματα αμφισβήτησης (Offe, C., 1970, Seyfahrt, C., 1969/Δήμου, Γ.Η., 2008 {II}: 19), εν τούτοις, στο επί μέρους πεδίο κοινωνικών σχέσεων, το υπαρκτό σχολείο, η εμβέλειά της μπορεί να θεωρηθεί αρκετά ικανοποιητική (Δήμου, Γ.Η., 2008{II}:19).

Η ελληνική κοινωνία (παρά τις ιδιαιτερότητες που την χαρακτηρίζουν σε σχέση με την δομή και σύσταση των δυτικών κοινωνιών{βλ.:Παράρτημα, 8.1.16}) ουδόλως εξαιρείται από τον γενικευμένο κανόνα υιοθέτησης της αρχής των επιδόσεων, συνδεδεμένης με την ανωτέρω οπτική κοινωνικής οργάνωσης, και με το κριτήριο των επιδόσεων να κυριαρχεί σε πλαίσια σκληρού ανταγωνισμού. Το υπαρκτό σχολείο, αναπόφευκτα, ως δημιουργήμα και αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας, έχει οργανωθεί και λειτουργεί με βάση αυτού του είδους τη λογική. Θα ήταν περιττή μια επισταμένη έρευνα, προκειμένου να εξακριβωθεί κατά πόσον συνάδει με την αλήθεια η ανωτέρω εκτίμηση, μιάς και το γεγονός ότι το υπαρκτό σχολείο συνιστά κοινωνία επιδόσεων σε σμίκρυνση είναι εξόφθαλμα αυταπόδεικτο και με την ελάχιστη προσπάθεια προσέγγισης. Έτσι, οι όροι αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης ενός κοινωνικά αναμενόμενου αποτελέσματος και της κοινωνικής θέσης που του αναλογεί, αφού παγιώθηκαν και ισχύουν στα πλαίσια λειτουργίας του σύγχρονου κόσμου με όλες τις παρεπόμενες αλλοτριωτικές επιπτώσεις στο πεδίο της ψυχοκοινωνικής προσωπικότητας των ατόμων και της διαμόρφωσης των κοινωνικών τους σχέσεων, εισέβαλαν μοιραία και στον χώρο της εκπαίδευσης, με ανάλογα αποτελέσματα<sup>109</sup>. Η σχολική πραγματικότητα έχει οικοδομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε η αξία του κάθε μαθητή να μετριέται με βάση τις επιδόσεις του σε δεδομένα γνωστικά αντικείμενα. Το πόσο κατορθώνει την επίτευξη των ανωτέρω στόχων ο μαθητής, γεγονός που αναλόγως χαρακτηρίζει και την αξία του, συνάγεται από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα μέτρησης της επίδοσης, με βάση μια αριθμητική κλίμακα. Πρόκειται για μια απόπειρα απεικόνισης της ανθρώπινης ψυχο-νοητικής ενέργειας, μέσα από μια ιεραρχημένη σειρά αριθμών. Δι' αυτής επιχειρείται ένα είδος μετουσίωσης πνευματικών προϊόντων, μια μορφή μετατροπής ενεργημάτων του νοείν σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο αριθμών, διά του οποίου -τίνοι τρόπω- αναπαρίστανται. Αυτού του είδους η αποτύπωση έχει σαν σημεία αναφοράς ορισμένους αριθμούς, τους κοινώς λεγόμενους βαθμούς. Η λογική των επιδόσεων ενσαρκώνεται και αναπαράγεται στο σχολείο, μέσα από την καθιέρωση του ανωτέρω μετρικού συστήματος. Οι βαθμοί συνιστούν προσδιοριστικό παράγοντα όχι μόνον για το status, τη θέση του μαθητή στην τάξη, αλλά και γενικότερα για την σταδιοδρομία του στην ευρύτερη κοινωνία. Οι τυπικές επικυρώσεις, τα πιστοποιητικά, οι τίτλοι, που εξουσιοδοτείται να εκδίδει το σχολείο, βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά στις επιδόσεις και είναι προσδιοριστικοί παράγοντες της κατανομής ευκαιριών στην παραγωγική διαδικασία και εν γένει στην εξέλιξη της μελλοντικής επαγγελματικής-κοινωνικής τροχιάς των μαθητών. Η εξύψωση-αποθέωση του προτύπου των υψηλών επιδόσεων διαπερνά και επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα σχεδόν κάθε δραστηριότητα και λειτουργία του υπαρκτού σχολείου (Δήμου, Γ.Η., 1998:146-148). Η αξιολογική διαδικασία για την απόδοση του status του μαθητή στην τάξη δεν περιορίζεται μόνο στο πεδίο των επιδόσεων του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Προχωρεί και στο επίπεδο ελέγχου της συμπεριφοράς του. Ένα αυστηρά τυποποιημένο αξιολογικό σύστημα της μαθητικής επίδοσης και συμπεριφοράς, το οποίο στις μέρες μας έχει λάβει απόχρωση

ερμηνευτικές απόπειρες περί στρωμάτωσης, διαμορφώνεται και η οπτική περί της κοινωνικής ιεράρχησης (στρωμάτωσης των μαθητών με γνώμονα την αξιολόγηση των επιδόσεών τους) στο σχολείο, προοιωνίζουσα και την κοινωνική τροχιά των μαθητών και μετά από αυτό.

<sup>109</sup> Εφ' όσον δεσπόζει η δυσμενής επίδραση της εργασιακής διαδικασίας στη συνολική εργασία της κοινωνίας, ενώ οι σχετικά ευμενείς εργασιακές διαδικασίες αφορούν μια μειοψηφία ανθρώπων και η παραγωγή αγαθών κυμαίνεται υπεράνω του ελαχίστου ορίου επιβίωσης της μελών της κοινωνίας, αλλά *κάτω του βελτίστου*, η διαπάλη, η έχθρα και ο ανταγωνισμός είναι το *κύριο πρότυπο*, ο κύριος τύπος σχέσεων που παρατηρείται στην κοινωνία συνολικά αλλά και στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, στην όλη δομή και λειτουργία της. Σε αυτή την περίπτωση, *τα περί "ευγενούς άμιλλας" ιδεολογήματα λειτουργούν απολογητικά ως προς τον αδυσώπητο ρόλο της εκπαίδευσης ως κυρίαρχης σχέσης παραγωγής*. Σε τέτοιες συνθήκες *εμποτίζεται αρνητικά το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (χειραγωγικός πειθαναγκασμός, ανιαρά μαθήματα, μηχανιστική αποστήθιση, φορμαλιστική πειθαρχία κλπ.). Καθοριστικός σε αυτή την κατεύθυνση είναι και ο ρόλος της αξιολόγησης (Πατέλης, Δ., 2003:112,113)/Υπάρχουν, βέβαια, και οπτικές που δικαιολογούν την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων στην κοινωνία και συνεπαγωγικά στην εκπαίδευση: Η ανισότητα που επικρατεί σε κάθε βιομηχανική κοινωνία εξηγείται από την πολύ διαφορετική λειτουργική σημασία των καθηκόντων που συνεπάγονται οι θέσεις από τον επίσης πολύ διαφορετικό βαθμό δυσκολίας τους και από την σπανιότητα των προσόντων που απαιτούνται για ορισμένες θέσεις. Έτσι, οι άνισες αμοιβές (υλικές και συμβολικές) είναι αναγκαίες για την ενεργοποίηση των κινήτρων των ατόμων που διαθέτουν αυτά τα σχετικά σπάνια προσόντα για την ανάληψη των ρόλων και την εκτέλεση των αντίστοιχων λειτουργιών (Κελπανίδης, Μ., 2002:328)/Μέσα από την αξιολογική-επιλεκτική λειτουργία, παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών, να τους προεπιλέγει και να τους ταξινομήσει με προορισμό συγκεκριμένες περιοχές της επαγγελματικής και κοινωνικής κατηγορίας ή και ιεραρχίας (Κωνσταντίνου, Χ., 2004:40).

τελετουργίας<sup>110</sup>, καλύπτει κάθε ίνα σύνολου του σχολικού ιστού. Ενσαρκώνεται μέσα από διάφορους τύπους εξέτασης σε κάθε στάδιο της δωδεκαετούς εκπαίδευσης, με εξέχοντα σταθμό τις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από αυτού του είδους τις αξιολογικές διαδικασίες, όπου εμπλέκονται μαθητές, εκπαιδευτικοί, επιτηρητές, βαθμολογητές, γονείς αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον προβάλλει μια όψη της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία δεν αφήνει περιθώρια διαφορικής διάγνωσης για το τι ακριβώς αντικατοπτρίζει. Μέσα, λοιπόν, από κάθε μορφή αξιολόγησης και τις αντίστοιχες μεθόδους της, αναδύεται ένας συμβολισμός του υφιστάμενου αξιακού συστήματος, ο οποίος αντικατοπτρίζει τη λογική της καθεστηκυίας πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικής δομής και συμπυκνώνεται στο πρότυπο της αποδοτικότητας σε περιβάλλον που επιβάλλει όρους ατομικισμού και ανταγωνισμού. Ειδικότερα, η μονοδιάστατης οπτικής εξεταστικοκεντρική αντίληψη του σχολείου (γραπτές και προφορικές εξετάσεις, tests [δοκιμασίες], πρόχειρα διαγωνίσματα, γραπτές εργασίες), η επακολουθούσα βαθμολογική αξιολόγηση, η στείρα απομνημόνευση στην οποίαν ωθείται το μαθητικό σύνολο υπό το καθεστώς πίεσης για υψηλή απόδοση στις συχνά υπερβάλλουσες και διαρκώς αυξανόμενες σχολικές απαιτήσεις<sup>111</sup>, η εξ αυτών αλλά και εκ της ελλειμματικότητας του σχολείου τόνωση της παραπαιδείας, η επακολουθούσα απώλεια ωφέλιμου χρόνου, η εκ παραλλήλου συστηματική παρακολούθηση της συνολικής μαθητικής παρουσίας και δράσης, η καταχώρηση αξιολογικών στοιχείων στον έλεγχο προόδου των μαθητών, οι τίτλοι προόδου -απαρτίζουν ένα σύμπλεγμα συνθηκών που τυγχάνει ίδιον μιας κατάστασης πραγμάτων απορρέουσας από την επίδραση των ευρύτερων κοινωνικών δομών στις τάσεις και αντιλήψεις για την αξιολόγηση της επίδοσης και της γενικότερης εικόνας των μαθητών στο σχολείο. Η πραγμάτωση των εν λόγω τάσεων και αντιλήψεων επέρχεται μέσα από ενεργούς μηχανισμούς επιτήρησης, παρέμβασης και προσαρμογής (Μαυρογιώργος, Γ.,1993:119,35), διαπλασσομένης μιας απωθητικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, η οποία ελαχιστοποιεί και κατά κανόνα ματαιώνει την δυνατότητα ουσιαστικής πρόσβασης στη μόρφωση, την κριτική σκέψη, την φαντασία και την δημιουργικότητα.

Η καθιέρωση και εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας με μορφή βαθμολογικού συστήματος λειτουργεί ψυχαναγκαστικά, ως μέσον πίεσης για την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων, εγγράφοντας και διατρανώνοντας στις συνειδήσεις των κοινωνικοποιούμενων μαθητών την απόλυτη και άκαμπτη δυαδική σχέση: υψηλοί βαθμοί –επαγγελματική(-κοινωνική) κατοχύρωση και καταξίωση. Η σχέση αντιστοιχίας των δύο όρων αποτελεί σημείο αναφοράς και σταθερά αποφασιστικής σημασίας για την εξέλιξη της κοινωνικής τροχιάς των μαθητών και μετέπειτα πολιτών. Στην κυρίαρχη λογική των επιδόσεων, η οποία διατρέχει κάθε τομέα της κοινωνικής οργάνωσης, και κατά συνέπεια και το σχολείο, ελλοχεύει ένα σκοτεινό σημείο, αυτό της αποτυχίας, η οποία, κατά την Α. Κορντιέ (1995:18), αντιδιαστέλλομενη με την επιτυχία, ενέχει μίαν αξιολογική κρίση που αποτελεί ένα ιδανικό. Τα άτομα-μέλη μιας κοινωνίας δομούνται ακολουθώντας τα ιδανικά, μέσα από πρότυπα και ιδέες που τους προτείνονται κατά την διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Έτσι, το κάθε άτομο είναι το προϊόν των διαδοχικών του ταυτίσεων, που συνυφαίνουν την ψυχοκοινωνική του προσωπικότητα. Αυτές οι ιδέες-πρότυπα που ενέχουν θέση ιδανικών προέρχονται από το ευρύτερο πολιτισμικό και το οικογενειακό του περιβάλλον και αποτελούν μέρος του αξιακού συστήματος που ισχύει στην εκάστοτε κοινωνία. Αυτά τα ιδανικά ποικίλλουν από πολιτισμό σε πολιτισμό στον ίδιο χρόνο, αλλά και στα πλαίσια ενός πολιτισμού σε διαφορετικό χρόνο: η σωματική δύναμη, η επιδεξιότητα, το θάρρος, η μαχητικότητα, η περιφρόνηση του θανάτου, ο στοχασμός, η ηλικία, η σοφία, η μη θεώρηση του χρήματος καθαυτού ως αξίας (σε κοινωνίες με ανταλλακτική οικονομία). Στις δυτικές σύγχρονες κοινωνίες η επιτυχία, το χρήμα, η κατοχή αγαθών και η δύναμη που απορρέει εξ αυτών, όπως ήδη εξετάστηκε, αντιπροσωπεύουν στον μέγιστο βαθμό τις αξίες, τα ιδανικά, τα πρότυπα, που όλοι ονειρεύονται να κατακτήσουν. Κάθε μόριο της κοινωνικής πραγματικότητας κατακλύσθηκε από λογικές και πρακτικές αυτού του είδους, απομακρύνοντας τον άνθρωπο από τις προϋποθέσεις της ανάπτυξης σχέσεων αλληλεγγύης και συνεργασίας, από την δημιουργικότητα δια της απρόσκοπτης καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και φαντασίας, από την έλλογη ενθάρρυνση της φυσικής του ροπής για επίτευξη επιδόσεων, και εκ παραλλήλου, αποδυναμώνοντας τις αξίες του αλληλοσεβασμού και της δικαιοσύνης.

Ο χώρος του σχολείου, ως αναπόσπαστο μέρος της ευρύτερης κοινωνίας, δεν απετέλεσε την εξαίρεση. Τουναντίον, οι θεωρίες ενός αντιανθρώπινου οικονομισμού εισέβαλαν στη λογική των μηχανισμών λειτουργίας του χώρου αυτού, εκτρέποντας την παιδεία από τον πραγματικό της προορισμό, της διάπλασης ελεύθερων,

<sup>110</sup> (Τελετουργία) Σειρά αυστηρά τυποποιημένων ενεργειών και πράξεων με συμβολικό χαρακτήρα και κατά κανόνα με θρησκευτικό ή μαγικό περιεχόμενο (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:267).

<sup>111</sup> Με την ραγδαία αλλαγή των πολιτιστικών, κοινωνικών και επιστημονικών συνθηκών εμφανίζεται ήδη προς το τέλος του 19<sup>ου</sup> αι. το πρόβλημα της πληθώρας της διδακτέας ύλης...η επιβάρυνση είναι τόσο μεγάλη, ώστε πολλοί υποστηρίζουν ότι πλέον το σχολείο επιφανειακά μόνον καλύπτει την ύλη και δεν μπορεί να προχωρήσει σε βάθος (Νημά, Ε.-Καψάλης, Αχιλ.,2002:46,28).

σκεπτόμενων, δημιουργικών και συνεργαζόμενων ανθρώπων. Η παιδεία κατέληξε να αποτελεί προϋργείο<sup>112</sup> όλων αυτών των συλλήψεων και φυτώριο όλων εκείνων των πρακτικών, οι οποίες καλλιεργούν την αποθέωση του χρήματος και του ιδιωτικού συμφέροντος, τον ανταγωνισμό άνευ ορίων και άνευ όρων, καθώς και την παντί τρόπον κατάκτηση αγαθών και δύναμης. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε έναν μακράν του υποτιθέμενου ρόλου της προορισμό, θέτοντας ως μέτρο διαπαιδαγώγησης τους οικονομικής υφής στόχους της αποδοτικότητας και παραγωγικότητας<sup>113</sup>, της αντίστοιχης επαγγελματικής-κοινωνικής καταξίωσης, της αλόγιστης ευωχίας που διέπεται από υποσχέσεις ενός κενού ευδαιμονισμού και της ελεγχόμενα οριοθετημένης διαγωγής, έχει τεθεί στην υπηρεσία στρατολόγησης μιας πλειονότητας αφύσικα φιλήσυχων υπηκόων, έχει ενδυσθεί ένα είδος εργαλειακής υπόστασης, έχει λάβει τη μορφή ενός εξαρτήματος πολιτικο-οικονομικών μηχανισμών, που για προφανείς λόγους υποθάλουν και βέβαια διαιωνίζουν την απρόσκοπτη λειτουργία του ισχύοντος συστήματος κοινωνικής οργάνωσης. Ο -εκτός από μουσική ιδιοφυΐα- Μάνος Χατζιδάκις (1980:156), ως εξέχουσα πνευματική προσωπικότητα, καθόλου δεν συμφωνούσε με την ιδέα μιας παιδείας που μάλιστα την χαρίζουν δωρεάν, όχι χωρίς αντάλλαγμα, κατά πώς φανερώνεται εκ των υστέρων. Στο ερώτημα, εάν το ουσιαστικό περιεχόμενο της παιδείας σηματοδοτείται από την πληροφορία, την τεχνική, το δίπλωμα εξειδίκευσης που εξασφαλίζει γάμο, αυτοκίνητο και ακίνητο -με πληρωμή, βέβαια, την πλήρη υποταγή του "εξασφαλισθέντος"- ή από την πνευματική και ψυχική διάπλαση ενός ελευθέρου ανθρώπου -με τεχνική αναθεώρησης κι ονειρικής δομής, με αγωνία απολευθέρωσης- υπεστήριζε ανεπιφύλακτα την δεύτερη εκδοχή. Αυτή την δεύτερη παιδεία, παρατηρούσε, την αποσιωπούν και δεν την δίνουν δωρεάν. Γιατί δεν συντηρεί και δεν υπηρετεί συστήματα. Αντίθετα, τα ελέγχει, τα αποδυναμώνει και τα αναθεωρεί.

Μέσα από τον κοινωνικοποιητικό-ιδεολογικό προσανατολισμό του υπαρκτού σχολείου, ο οποίος συνάδει με τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις, το προβαλλόμενο πρότυπο της επιτυχίας προοιωνίζει μια καλή θέση στην κοινωνική ιεράρχηση στο απώτερο μέλλον, τούτέστιν, προνομιακή πρόσβαση στην κατανάλωση αγαθών. Προοιωνίζει, βέβαια, και την κατοχύρωση-κατάκτηση μιας καλής υπόληψης, του να είσαι "κάποιος", να σε υπολογίζουν, να σε σέβονται, αρχικά στην σχολική τάξη κι αργότερα στην ευρύτερη κοινωνία (εξ ου, σε ακραίες όσο και συνήθεις εξάρσεις κυνηγητού της επιτυχίας, και οι αγχωμένοι από την πίεση των ιδανικών και απαιτήσεων του σύγχρονου πρότυπου ζωής (life style) κυνηγοί της επιτυχίας, οι αποκαλούμενοι και "γουοναμπίδες"<sup>114</sup>). Αναπόφευκτα, λοιπόν, η επιτυχία, ήτοι, οι υψηλές επιδόσεις, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, ευρισκόμενη σε σχέση αίτιου-αιτιατού με την υψηλή διαβάθμιση κύρους στην τάξη, είναι συνδεδεμένη άρρηκτα και αντιστοιχίζεται έως σημείου ταύτισης με την κατοχή χρήματος και δύναμης σε μελλοντικό χρόνο, ως υπόσχεση επιβράβευσης και αποζημίωσης των κόπων που θα έχουν καταβληθεί για την επίτευξη των κοινωνικά προδιαγεγραμμένων σχολικών επιδόσεων. Υπό το πρίσμα αυτών των κοινωνικών προκαθορισμών, εν τέλει, το νοηματικό περιεχόμενο της επιτυχίας συμπυκνώνεται στις διαστάσεις ενός προτύπου, ενός ιδανικού. Στον αντίποδα του ανωτέρω προτύπου, ως ιδανικού της επιτυχίας και της συνακόλουθης απόλαυσης χρονικά απώτερων προοπτικών και αναγνώρισης, παραμονεύει το σκοτεινό σημείο,

<sup>112</sup> Το κοινωνικό σύνολο καθορίζεται από τους νόμους του κεφαλαίου. Το κεφάλαιο δημιουργεί σχέσεις εκμετάλλευσης. Ο άνθρωπος μέσω της παιδείας του κατασκευάζεται σαν εξάρτημα μιας παραγωγικής διαδικασίας που μόνο στόχο έχει τον πλουτισμό των λίγων σε βάρος των πολλών (Σολδάτος, Ι., από το: βλ. επόμεν./Στο σχολείο κατασκευάζονται άνθρωποι. Η διαδικασία της κατασκευής ανθρώπων λέγεται εκπαίδευση. Η οικογένεια, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, το θέατρο, το ραδιόφωνο, οι εφημερίδες και τα πλακάτ είναι σχολεία με την ευρύτερη έννοια. Όλα τα κέντρα που μεταδίδουν πληροφορίες είναι σχολεία. Για την κατασκευή πραγμάτων χρησιμοποιούνται εργαλεία. Το εργαλείο, με το οποίο κατασκευάζονται άνθρωποι, είναι η πληροφορία...Ο σκοπός διαμορφώνει το εργαλείο. Δεν υπάρχει εργαλείο χωρίς σκοπό. Δεν υπάρχει πληροφορία χωρίς σκοπό (Ράουτερ, Ε.Α.,1971:6,7,13)./Η μετατομική αρχή "μισθός ανάλογα με την αξία" δεν παραλείπει να δαλεάζει και αυτή την ίδια την εθνική εκπαίδευση...Στις κοινωνίες του ελέγχου κάτι τέτοιο δεν σταμάτησε ποτέ, με τίποτα, όσον αφορά την επιχείρηση, την εκπαίδευση, την στρατιωτική θητεία (Ντελέζ, Ζ.,2001:11).

<sup>113</sup> Το σχολείο, αποτελώντας αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης κοινωνίας επιδόσεων και μονοπωλώντας το προνόμιο χορήγησης τίτλων σπουδών, συνδεδεμένων με τη δυνατότητα επαγγελματικής-κοινωνικής αποκατάστασης των ατόμων, στηρίζεται στην **αρχή των επιδόσεων**, η οποία σχετίζεται άρρηκτα με τον ανταγωνισμό. Σύμφωνα με αυτήν, η αμοιβή ενός ατόμου (οικονομική παροχή, προαγωγή κλπ.) εξαρτάται από την εκπλήρωση των όρων της επίδοσης. Με βάση την αρχή της επίδοσης, η κατονομή των "αγαθών" γίνεται όσο το δυνατόν "δικαιότερα", ήτοι, ίση αμοιβή προς ίση επίδοση (Furck, C.L.,1961:9/Schmaderer, F.-O.,1991:284,285/Κωνσταντίνου Χ.Ι., 2000:27). Εξ αυτών, προκύπτει και ο προσανατολισμός του περιεχομένου της επίδοσης: α) στην **παραγωγή** (έργο, π.χ., παραγωγή ενός καθορισμένου αριθμού μηχανικών εξαρτημάτων σε καθορισμένο χρόνο/στον κοινωνικό χώρο του υπαρκτού σχολείου, η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη, η δε σχολική επίδοση εκτιμάται με βάση αποκλειστικά τα αποτελέσματα των εξετάσεων, χωρίς την συνεξέταση των προϋποθέσεων που οδήγησαν σε αυτά), β) στον **ανταγωνισμό** (το υπαρκτό σχολείο προέβη στη νομιμοποίηση του ανταγωνισμού και της αντιπαλότητας μεταξύ των μαθητών, καθώς επίσης και της σύγκρισης των επιδόσεών τους) και γ) στην **επιλογή** (Ο εξουσιοδοτημένος ταξινόμικός ρόλος του σχολείου, με βάση τις επιδόσεις των μαθητών. Συνιστά τον συνδετικό κρίκο του σχολείου με το κοινωνικό σύστημα, μέσω του οποίου αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή) (Bartnitzky, H./Christiani, R.,1987:8/Ingenkamp, K.,1988:96/Κωνσταντίνου, Χ.Ι.,2000:28,30,33).

<sup>114</sup> Χαρακτηρισμός που πηγάζει από το οξυδερκές, σαρκαστικό και υπό μορφήν λογοπαιγνίου κοινωνικό σχόλιο, προερχόμενος από την αγγλική έκφραση: I want to be>I wanna be [Αϊ γουόνα μπι]: επιδιώκω, θέλω να γίνω, να είμαι ["κάποιος", "σημαντικός", κάτοχος υπολογισμού status].

όπως είδαμε, παράδειγμα προς αποφυγήν και ο καιάδας της διαδικασίας της αξιολόγησης: το απωθητικό πεδίο της σχολικής αποτυχίας, το πεδίο των απόβλητων και ανεπιθύμητων, που προμηνύει την παραίτηση από όλα αυτά, την παραίτηση από την απόλαυση (Κορντιέ, Α.,1995:19), που γεννά φόβο, άγχος και εκδηλώσεις δυσπροσαρμοστικότητας σε πλήθος παιδιών, αυξάνοντας τις αρνητικές πιθανότητες ανάκαμψης και οδηγώντας την σχολική τους καριέρα σε πτωτική, πολυδαίδαλη και άδοξη πορεία, προαναγγέλλοντας συνάμα και την ανάλογη πορεία της επαγγελματικής-κοινωνικής τους τροχιάς, αλλά και τη κατά το πιθανότερο εμπλοκή τους στην άσκηση προβληματικών ρόλων, από τους οποίους η διαφυγή τυγχάνει κατά κανόνα αδύνατη.

### **2.2.3. Οι φυσικές καταβολές της διάθεσης για επίτευξη επιδόσεων κοινωνικά τροποποιημένες διαμέσου της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο**

Οι βιολογικές και ψυχολογικές προδιαγραφές του ανθρώπου τον έχουν εφοδιάσει με την ικανότητα πραγματοποίησης έργων σε βαθμό που να καλύπτει υλικές, πνευματικές και ψυχικές του ανάγκες -τον έχουν προικοδοτήσει, δηλαδή, με την ικανότητα πραγματοποίησης επιδόσεων. Η φύση του τον προσανατολίζει στην ενεργοποίηση της διαδικασίας επίτευξης επιδόσεων, στα πλαίσια της δημιουργικής παραγωγής και έκφρασης. Από το πεδίο του παιχνιδιού έως το πεδίο της διαρθρωμένης ατομικής και συλλογικής εργασίας, από τα χρόνια της παιδικής ηλικίας έως τα χρόνια της ωριμότητας, και ακόμη, μέχρι τα βαθιά γεράματα, η επίτευξη επιδόσεων αποτελεί για τον άνθρωπο μια από τις μεγαλύτερες ικανοποιήσεις του. (Δήμου, Γ.Η,1998:148/Κωνσταντίνου, Χ.Ι.,2000:21). Αναμενόμενο, καθότι, σε ατομικό επίπεδο, οι επιδόσεις δεν είναι τίποτε άλλο, παρά η επιβεβαίωση των δημιουργικών του δυνατοτήτων, δείγματα της προσωπικής του έκφρασης και μέσα ικανοποίησης πρακτικών και πνευματικών του αναγκών (επαγγελματικών, οικογενειακών). Σε συλλογικό επίπεδο, οι επιδόσεις, συνδεδεμένες με σχέση συμπληρωματικότητας συνιστούν μακροσκοπικά την εικόνα του εν συνόλω ανθρώπινου έργου (σε πεδία της φιλοσοφίας, θρησκείας, τέχνης, πολιτικής, οικονομίας, επιστήμης, τεχνολογίας και εν γένει του πολιτισμικού φάσματος). Οι επιδόσεις σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, εφόσον διενεργούνται σε πλαίσια αλληλεγγύης και συνεργασίας, τείνουν σταθερά σε δημιουργικές εκφράσεις προσώπων διατελούμενων σε αλληλοπεριχώρηση, αποτελώντας πεδίο σύνθεσης προσπαθειών και επαρκούς επικοινωνίας ανθρώπων εργαζομένων από κοινού στον αγώνα για μια καλύτερη ζωή, για μια λειτουργικότερη κοινωνική οργάνωση, για μια δικαιότερη κοινωνία, στον αγώνα που αφορά όλους, με εξόριστες τις εγωιστικές και ανταγωνιστικές στάσεις και πρακτικές, και τότε μόνον αναδύεται η προοπτική αυτός ο αγώνας να μπορεί να κερδηθεί.

Στην πράξη, όμως, η υφιστάμενη λογική των επιδόσεων στην κοινωνία -και διέπυσε τη νοηματοδότηση της ομώνυμης αρχής- έχοντας εισχωρήσει και στο σχολείο παρασάγγας απέχει από την προηγούμενη δυναμική εικόνα εύρυθμης, ομαλής και λειτουργικής ανάπτυξης της φυσικής ικανότητας και προδιάθεσης του μαθητή για επιδόσεις, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Και αυτό, διότι απαραίτητη προϋπόθεση για την απρόσκοπτη ανάπτυξη της φυσικής του αυτής ικανότητας, της προορισμένης για την επαρκή κάλυψη των διαφόρων αναγκών και επιθυμιών του δια της πραγμάτωσης έργων, είναι ένα σχολικό περιβάλλον διαρκώς διεπόμενο από τις αξίες της αλληλεγγύης, συνεργασίας, κοινωνικής προσφοράς, αλληλοσεβασμού, αυτό-αλληλοεκτίμησης, καθώς και της επιδίωξης επικοινωνιακής πληρότητας. Αξίες συνιστώσες όρους ευδοκίμησης της δημιουργικής σκέψης και της ανεμπόδιστης ανάπτυξης της φυσικής ικανότητας του ανθρώπου -και κατά την άσκηση του μαθητικού του ρόλου- για επιδόσεις. Αξίες, των οποίων η στέρεη οικοδόμηση είναι απαραίτητο να αρχίζει ήδη μέσα από τα πλαίσια της οικογένειας, από τα σκηνικά του καθ'ημέραν βίου και της ατμόσφαιρας του παιχνιδιού, δημιουργούμενου έτσι του υλικού από προσλαμβάνουσες παραστάσεις, οι οποίες αργότερα θα έχουν προλειάνει το έδαφος για το σχολείο. Αξίες θεμελιώδεις, που εμπλουτίζουν ουσιαστικά το ψυχο-νοητικό υπόβαθρο των ανθρώπινων προσανατολισμών, επιλογών και πράξεων, οι οποίες, υπο το κλίμα της σύγχρονης κοσμοαντίληψης τυγχάνουν είδος απειλούμενο αφήνοντας τα άτομα εκτεθειμένα σε αντιανθρώπινες λογικές σε όλα τα επιμέρους πεδία κοινωνικών σχέσεων, και βέβαια, στο λίκνο της διαπαιδαγώγησης, την οικογένεια, εισχωρώντας στα γεγονότα και δρώμενα της παιδικής ηλικίας, στο είδος των υιοθετούμενων στάσεων, έως και σε αυτήν την δομή των κανόνων σκηνογραφίας του παιχνιδιού. Μια κατάσταση, η οποία εκκινώντας από την διάχυτη ατμόσφαιρα αξιακής έκπτωσης στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καταλήγει σε μια πραγματικότητα με δυσοίωνες προοπτικές για την διαμόρφωση των παιδιών, για την εξέλιξη και πραγμάτωση του κοινωνικού τους βίου. Με τα μίντια -εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων- υπαίτιους και ηθικούς αυτουργούς για τον μαζικό εκμαυλισμό συνειδήσεων, τη μετατροπή της πλειονότητας των ανθρώπων σε παθητικούς δέκτες ανεξέλεγκτων μηνυμάτων, την κατάρριψη των ορίων μεταξύ παιδιών και ενηλίκων με αποτέλεσμα την τάση εξαφάνισης της παιδικής ηλικίας (Ματσαγγούρας, Η., 2002:287) και για την κατά συρροήν περιθωριοποίηση των αξιών, τα όρια στενεύουν δραματικά για τα παιδιά. Η έκβαση της πλημμελούς παιδαγωγικής προετοιμασίας εκτείνεται περαιτέρω καταλήγοντας άδοξα, όταν οι αξίες που αποτελούν τους βασικούς όρους δημιουργικής ανάπτυξης



των ανθρώπων, τυγχάνουν -παρά τις αντίθετες διακηρύξεις- στην ουσία εξόριστες και από αυτά καθεαυτά τα προγράμματα-λειτουργίες-διαδικασίες του υπαρκτού σχολείου, αποπροσανατολίζοντας παντελώς την άσκηση του μαθητικού ρόλου. Μοιραία υποβιβάζεται και το επίπεδο ποιότητας αγωγής, ήθους, μόρφωσης, κριτικής σκέψης και τελικά της ψυχοσωματικής ισορροπίας των παιδιών ως μαθητών, προσιωπίζοντας με θλιβερή ακρίβεια και την εικόνα τους, ως μελλοντικών πρωταγωνιστών άσκησης -και πέραν του μαθητικού τους- ρόλων εντός των ευρύτερων κοινωνικών πλαισίων, στα οποία θα αναπτύξουν συμπεριφορές αργότερα.

Άμεση παρενέργεια του υποβιβασμού του ρόλου των παιδαγωγικών αξιών ως πλαισίου αναφοράς των σχολικών επιδόσεων και της καθιέρωσης του ευρέως κοινωνικά αποδεκτού και υπερτιμημένου ατομικιστικού και ανταγωνιστικού πνεύματος<sup>115</sup> στην εκπαιδευτική πράξη, είναι η έκπτωση που υπέστη το νόημα των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο. Έτσι, από αγώνας για την βελτίωση του υπό στόχον αποτελέσματος, αλλά και την του ιδίου του αγωνιζομένου -σε αρμονική συνύπαρξη με τις επιδόσεις των άλλων συναγωνιζομένων- από χαρά της δημιουργίας και της έκφρασης που δίνει νόημα και ουσία στη ζωή, οι επιδόσεις σαν έννοια και διαδικασία κατήντησαν να έχουν την υφή ενός προκατασκευασμένου, ακατανόητου, απόμακρου και τεχνητού οράματος (Coleman, J.S.,1961/Δήμου, Γ.Η.,1998:148), με χαρακτηριστικά ξένα προς την ανθρώπινη φύση και διάνοια. Εν προκειμένω, λοιπόν, παρακολουθούμε την υγιή τάση και την εκ φύσεως έφεση των μαθητών για επίτευξη επιδόσεων να σκιάζεται και να υποκαθίσταται -σύμφωνα με την τρέχουσα ακυρωτική λογική όσων αξιών συντείνουν στην δημιουργική ανέλιξη του ανθρώπου- από τις τεχνητές, αφύσικες και ακατανόητες επιδόσεις που εμφιασμένα αξιώνει το υπαρκτό σχολείο. Είναι αξιοσημείωτο, ότι δραστηριότητες διαθέτουσες κάποια δείγματα και χαρακτηριστικά δημιουργικότητας, αλληλεγγύης και συνεργασίας, στα πλαίσια του σχολείου, μόνον ως συμπτώσεις με αποσπασματικό και περιθωριακό χαρακτήρα μπορεί να εκληφθούν. Και μάλιστα, η τυχόν επισήμανση από το σχολείο τέτοιου είδους δραστηριοτήτων που εκδηλώνονται από κάποιους μαθητές -και οι οποίες σαφώς δεν συνάδουν με την τρέχουσα μονοδιάστατη και στείρα λογική των επιδόσεων- αντιμετωπίζεται αρνητικά, και εκ παραλλήλου, οι εν λόγω δραστηριότητες (αντί για κορωνίδες μεταξύ των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου) κατατάσσονται στις άστοχες και επικίνδυνες παρενοχλήσεις (Δήμου, Γ. Η.,1998:148).

Το παιδί, από τα πρώτα του βήματα στη ζωή, αφιερώνεται στην εξερεύνηση του σώματός του και του περιβάλλοντός του. Θέλει να ανακαλύψει τον εαυτό του και τον γύρω του κόσμο, επιδιώκοντας να κυριαρχήσει σε αυτά. Επιθυμεί διακαώς να μάθει, νιώθει την ανάγκη να κατανοήσει -κινούμενο από μια πελώρια περιέργεια, από την χαρά που δίνει ή ανακάλυψη, η κατάκτηση της γνώσης- κινούμενο, δηλαδή, από αυτήν καθεαυτήν την δυναμική της ζωής. Ακόμη και υπο το αξιακά ομιχλώδες σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, η φυσική αυτή επιθυμία των παιδιών ευρισκόμενη σε λειτουργία τα ωθεί προς ζωτικής σημασίας κατευθύνσεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Στην ανακάλυψη του εαυτού και του κόσμου. Από την μάθηση μέσα από το παιχνίδι, σε κάποια στιγμή, το παιδί καλείται να περάσει σε μίαν άλλη μορφή μάθησης, την μάθηση που δίνει το σχολείο. Η χαρά της ανακάλυψης πραγμάτων και του βιώματος αισθημάτων, η ικανοποίηση που δίνει ένα κατόρθωμα, δηλαδή, μια επίδοση -μέσα από το παιχνίδι αλλά και τα εν γένει δρώμενα της παιδικής ηλικίας- μεταβάλλονται αργότερα σε επιτακτικά και συνήθως επουσιώδη "πρέπει", και αντίστοιχα, σε μια σειρά ματαιώσεων<sup>116</sup>, που συνδέονται συχνά με την εμφάνιση στάσεων απώθησης, ως προς το σχολικό περιβάλλον και τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και μορφών επιθετικότητας στον χώρο του σχολείου. Η επιτακτική αυτή πίεση για παθητική υποδοχή πληροφοριών και στείρα απομνημόνευση σε ένα επιβαλλόμενο κλίμα ισχυρού ανταγωνισμού, όπου η επιτυχία και οι επιδόσεις διεκδικούνται επίμονα από πλήθος μοναχικών "εγώ", μόνον υποβαθμισμένες μορφές μάθησης και κριτικής σκέψης, καθώς και πιθανότητες εμφάνισης παρενεργειών στην ψυχοσωματική ισορροπία των μαθητών μπορεί να παράγει. Υπό αυτές τας συνθήκες, εξορίζεται δια παντός η

<sup>115</sup> Ερευνητικά πορίσματα που συγκρίνουν την συμβολή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας με τη συμβολή συναγωνιστικών\* και ατομικιστικών μεθόδων, διαπίστωσαν ότι οι συνεργατικές μέθοδοι συμβάλλουν περισσότερο απ' ό,τι οι άλλες στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στην νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη τους, καθώς και στην ψυχική τους υγεία -προάγοντας παράλληλα τις ενδο-μαθητικές σχέσεις και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών που προϋποθέτει η σωστή παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Η πλειονότητα των μαθητών προτιμά την συνεργασία από τον συναγωνισμό\* στις σχολικές εργασίες και κατ' επέκτασιν και στα παιχνίδια. Ο συναγωνισμός\* -όπως διαπιστώθηκε- προκαλεί άγχος και ελαττώνει την αυτοπεποίθηση (Ματσαγγούρας, Η.,2002:123)./\*Δεδομένης όσο και πασίγνωστης της εννοιολογικής χρήσης της πρόθεσης *συν* (δηλώνει ότι αυτό που σημαίνει το β' συνθετικό συντελείται από κοινού ή με τη βοήθεια άλλου (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:1713), η επιλογή του όρου σε σχέση με το νοούμενο είναι μάλλον ατυχής. Οι ορθοί όροι δια των οποίων πληρούται το νόημα των ανωτέρω προτάσεων είναι "ανταγωνιστικός"- "ανταγωνισμός"(βλ.και: σ.12, υποσ.18).

<sup>116</sup> **Ματαιώση:** διακοπή ή εμπλοκή της πορείας ενός οργανισμού προς ένα σκοπό και ακόμη η συναισθηματική κατάσταση που προκαλείται από το μπλοκάρισμα αυτό. Στον Μπιχεβιορισμό (βλ.: στο κεφάλαιο της απόκλισης-θεωρίας) γίνεται λόγος για ματαιώση, μόνον όταν ένα ζώο ή ένας άνθρωπος εμποδίζεται να δείξει μια συγκεκριμένη αντίδραση. Η υπόθεση των ερευνητών Ντόλαρντ και Μίλερ (Dollard, Miller) για τη συνάρτηση μεταξύ ματαιώσης και επιθετικότητας έχει βέβαια ευρύτατη ισχύ, αλλά οπωσδήποτε δεν μπορεί να γενικευτεί απεριόριστα(Frohlich)(Παπαδόπουλος, Ν.,1994:328).

δημιουργική μάθηση, προϊόν μεθόδων ενός σχολικού περιβάλλοντος, που σέβεται την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή -σε ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης- στοχεύοντας στην αγωγή σώματος και ψυχής, στην μόρφωση και στην οικοδόμηση μιας εμπειριστατωμένης στάσης απέναντι στη ζωή και στην ουσία των πραγμάτων.

Ο Μ.Μονταίν έλεγε (1950:Ι, XXVI/Κορντιέ, Α.,1995:23,24,26), ότι οι μέλισσες πετάνε από λουλούδι σε λουλούδι -αλλά μετά κάνουν το μέλι, που είναι καταδικό τους- δεν είναι πια ούτε θυμάρι, ούτε μαντζουράνα. Αυτού του είδους την δημιουργική διαδικασία, φαίνεται ότι το σύγχρονο σχολείο την έχει διαπαντός λησμονήσει. Η δημιουργική μάθηση -δηλαδή, η εν τω βάθει των πραγμάτων μελέτη, η εμβριθής τους επεξεργασία και αφομοίωση, καθώς κι η καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής συμπερασματικών κρίσεων- τυγχάνει μια διαδικασία, η οποία εκ παραλλήλου με την ενστάλαξη αξιών διαμέσου της διαπαιδαγώγησης των παιδιών, διαμορφώνει ελεύθερα σκεπτόμενους ανθρώπους. Αυτή η οπτική διαφεύγει σε δραματικό βαθμό από το πνεύμα των μεθόδων, των τρόπων και αρχών που το υπαρκτό σχολείο εφαρμόζει. Στην καθημερινή πράξη, έχει εγκλωβίσει νέους ανθρώπους στα στεγανά ενός συστήματος αξιολόγησης, που απαιτεί υψηλές επιδόσεις σε στείρα γνώση, καλλιιεργεί ανταγωνιστικές τάσεις και επιδιώκει ελεγχόμενη συμπεριφορά. Παρά το γεγονός, ότι η ουσιαστική μάθηση προϋποθέτει μιαν επιθυμία, μια προοπτική -και όχι μόνον μιαν επίπεδη κατανόηση- κάτω από συνθήκες πίεσης, όπου το μέσο συγχέεται με τον σκοπό και το σχολείο ξεμακραίνει από την παιδεία, ο εκπαιδευτικός χώρος, ενώ θα έπρεπε διαρκώς να επικεντρώνεται σε ζητήματα αφορώντα αναλυτικά προγράμματα-στόχους-μεθόδους μάθησης-διδάσκοντες και διδασκόμενους -με αποκλειστικό προσανατολισμό την ολόπλευρη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τείνουσας προς το ιδανικό της παιδείας- παραπέμπει μονομερώς στην πρακτική των εξετάσεων, της βαθμολόγησης και των τίτλων σπουδών. Με εμμονή στον ίδιο πάντα παρονομαστή, την απαιτούμενη από το υπαρκτό σχολείο επίτευξη υψηλών επιδόσεων με υφή που κατά κανόνα απέχει πολύ από τις γνήσιες ανάγκες του μαθητή (Δήμου Γ.Η.,1998:148), η καθιερωμένη σχολική αξιολόγηση παραπέμπει άμεσα στον ανταγωνισμό και στην επιλογή, καθρεπτίζουσα, ως έννοια και διαδικασία, την λογική της επικρατούσας κοινωνικής πραγματικότητας.

Στον βαθμό, λοιπόν, που κάθε άνθρωπος εκ φύσεως τείνει να επιδίδεται σε διάφορους τομείς για την ικανοποίηση και εκπλήρωση των αναγκών του, και εξίσου εκ φύσεως επιθυμεί να αναγνωρίζεται<sup>117</sup> από το κοινωνικό του περιβάλλον, σαφώς εδραιώνονται τα στοιχεία που οδηγούν συμπερασματικά στη διαπίστωση ύπαρξης μιας νομοτελειακής φυσικής υπόστασης στο δίπτυχο επίδοσης και (της αντίστοιχης) αξιολόγησης. Υπό τους όρους της νοηματικής αυτής απόχρωσης, η φυσική διάθεση των ανθρώπων για επίτευξη επιδόσεων, για αναγνώριση και ένταξη στην ομάδα -και εφόσον λαμβάνει χώρα σε πλαίσια δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και συναγωνισμού- συμβάλλει αποφασιστικά προς την κατεύθυνση επίτευξης πολιτισμικών σκοπών (στις σφαίρες της φιλοσοφίας, θρησκείας, τέχνης, επιστήμης, πολιτικής, οικονομίας, τεχνικής και τεχνολογίας), αλλά και προς την αρμονική συνύπαρξη ατομικών και συλλογικών στόχων, την κοινωνική συνοχή, καθώς και την βελτίωση των τρόπων και όρων που δομούν την κοινωνική οργάνωση σε βάθος χρόνου. Η δε αξιολογική διαδικασία, υπό τοιαύτας συνθήκας, λαμβάνει τον χαρακτήρα μιας φυσικής απόρροιας, σε σχέση με την αναγνώριση και ένταξη των ατόμων-μελών στην ομάδα (διαμέσου των επιδόσεών τους), συμβάλλοντας από τη μεριά της προς μιαν κατά το δυνατόν ομαλότερη και δικαιότερη ένταξή τους στους κόλπους της, αλλά και τείνοντας προς μιαν αντισταθμιστική και εξισορροπητική δράση έναντι εγωιστικών και ανταγωνιστικών τάσεων όσο και προς την εξομάλυνση αντιρροπων συμπεριφορών.

Όταν, όμως, οι επιδόσεις, ως ένα κοινωνικά προσδιοριζόμενο όσο και αναμενόμενο αποτέλεσμα, τίθενται μακράν της φύσεως και της ουσίας τους, δεσμεύοντας επιλογές και πράξεις των ατόμων, ωθουμένων (από μη συνάδοντες μεταξύ τους εξωγενείς [κοινωνικούς] και ενδογενείς [φυσικούς/βιοψυχικούς] παράγοντες) στο να επιδίδονται καθ' υπερβολήν, ως προς το μέτρο και το ποιόν, τότε η ροή των πραγμάτων εκτρέπεται. Όταν, λοιπόν, ο βαθμός επίτευξης αυτού του κοινωνικά επιθυμητού αποτελέσματος τίθεται σε υπερβάλλον ύψος και σε αμφιβόλου ποιότητας επιλογές, όταν φτάνει σε σημείο να ταυτίζεται με προκρούστειες απαιτήσεις, με τραυματικές πρακτικές σύγκρισης και εν μέσω άγριου ανταγωνισμού, τότε πια η πίεση για ανάλογη επίδοση -

<sup>117</sup> Καθότι, όπως είδαμε, η τάση αυτή παρατηρείται σε όλο το εύρος της ηλικιακής του κλίμακας, και μάλιστα ενστικτωδώς, ήδη από τη νηπιακή περίοδο [σχεδόν προ-κοινωνικοποιητική\* περίοδο] έως και την δύση του ανθρώπινου βίου.\*Αναμφίβολα, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αρχίζει από τις πρώτες στιγμές της γέννησής μας. Είναι εξ' ίσου βέβαιοι, παρ' όλα αυτά, ότι ο άνθρωπος γεννιέται με ένα είδος ιδιο-κατασκευής, ενός εξοπλισμού από βιολογικά, καθώς και από ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως ένστικτα, ροπές και κλίσεις. Υπό αυτήν την οπτική, κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου, η κοινωνικοποίηση δεν έχει ακόμη εδραιωθεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό, γεγονός το οποίο επέρχεται σταδιακά, μέσα από την διαδικασία σύνθεσης των βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που διαμορφώνουν εν τέλει την ψυχοκοινωνική προσωπικότητα του ανθρώπου. Γι αυτό και η τοποθέτηση περί σχεδόν προ-κοινωνικοποιητικής περιόδου, επισημαίνουσα ότι σε εκείνη την περίοδο (τη νηπιακή) ανάπτυξης υπερισχύει προσωρινά η βιολογική και η ψυχολογική ιδιο-κατασκευή του ανθρώπου.

υπό τον βαρύν μάλιστα πέλεκυν της ανάλογου ύφους αξιολόγησης- ξεπερνά κάθε φυσικό όριο, ηθικό πλαίσιο και λογική. Η όλη κοινωνική κατάσταση που εν τέλει διαμορφώνεται<sup>118</sup>, εισέρχεται σε ένα νοσηρό πεδίο -όπου η έξωθεν ώθηση και απαίτηση για επίτευξη υψηλών επιδόσεων μεταλλάσσεται σε καταλυτικό και ανεξέλεγκτο παράγοντα- οπότε, εν τέλει, ο όρος επίδοση, ως έννοια, αλλά και πρακτικά, ως συντονισμένη και οργανωμένη προσπάθεια, από μέσον βελτίωσης των μαθητών(-μελλοντικών πολιτών αλλά και κατ' επέκτασιν της κοινωνίας καθεαυτήν), καθίσταται ένας μωπικός και αμφίβολης ποιότητας αυτοσκοπός. Η αρχή της επίδοσης, η οποία μονοδιάστατα προσανατολίζει στην παραγωγή σε υψηλό βαθμό έργου, στον ανταγωνισμό και στην επιλογή των ατόμων, ακυρώνει εξ ορισμού τις ανθρωπιστικές αξίες. Έτσι, η φυσική τάση για επίτευξη επιδόσεων, υπο τον κοινωνικά τροποποιημένο μανδύα της ως άνω τρέχουσας λογικής, παγιδευεται σε μια παράλογη κούρσα ανταγωνισμού, ενώ η απαιτούμενη επίτευξη επιδόσεων αναγορεύεται σε πρόβλημα (Κωνσταντίνου, Χ.Ι.,2000: 15,21). Η υπέρμετρη πίεση για επιδόσεις τέτοιου είδους, την οποία δέχονται ήδη από το πρώτο τους ξεκίνημα οι μαθητές, προκαλεί προβλήματα, τα οποία σχετίζονται άμεσα με την πραγματική δυνατότητα ανταπόκρισης τους στην επιτακτική αυτή απαίτηση. Οι προσπάθειες για βελτίωση όσων μαθητών δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στην επιταγή για υψηλές επιδόσεις, αλλά και αυτών που ήδη έχουν κατορθώσει να φτάσουν στον ποθητό στόχο, προκειμένου να τον διατηρήσουν, συνδέονται άρρηκτα με ψυχοσωματικές εκδηλώσεις άγχους και αγωνίας. Κι αυτό, διότι το κοινωνικά καθορισμένο αγαθό των υψηλών επιδόσεων είναι αντικείμενο σκληρής και οξείας διεκδίκησης από πολλούς μαθητές σε αμιγώς ανταγωνιστικό κλίμα (Γκότοβος, Α.Ε.,1986: 152-155/Μαυρογιώργος, Γ.,1993:44-45/Δήμου, Γ.Η.,1998:149). Τωόντι, αυτού του είδους οι ψυχοπαιστικοί παράγοντες αναμφισβήτητα προκαλούν τα σωματικά ερεθίσματα από το περιβάλλον και συνδέονται με την εμφάνιση συμπτωμάτων (άγχος, κεφαλαλγία, ναυτία, έμετοι). Το στρες γενικά στον χώρο του σχολείου και ειδικότερα η αγχώδης προσδοκία για κάποιο γεγονός, όπως οι εξετάσεις, συμπεριλαμβάνονται στην χορεία τέτοιων παραγόντων. Στα πλαίσια μιας κατάστασης, όπου το παιδί υφίσταται συνεχή κριτική από τον δάσκαλο για την όχι καλή επίδοσή του, δημιουργούνται συνθήκες ευνοϊκές για την πρόκληση πρωινής ναυτίας στο παιδί, η οποία συνεχίζεται για όσο καιρό η στάση του δασκάλου παραμένει η ίδια (Τσιάντης, Γ. Ξυπολιά-Ζαχαριάδη, Α.,2001:23,24,30). Η αρνητική κρίση του δασκάλου μπορεί να παίξει αποφασιστικό ρόλο στην πρόσληψη από τον μαθητή μιας αρνητικής εκδοχής της (αυτό)εικόνας του (Φραγκουδάκη, Α.,1985:99) Και όπως θα εξετασθεί οσονούπω, η κατάσταση αυτή τυγχάνει συνήθως μη αναστρέψιμη, καθότι οι πιθανότητες αλλαγής της ανωτέρω στάσης -εφόσον έχουν συντρέξει οι κοινωνικά προσδιοριζόμενοι όροι διαμόρφωσής της- δεν είναι πολλές, ενώ απεναντίας, είναι αυξημένες οι πιθανότητες της παγίωσης ενός αρνητικού κλίματος στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ελλοχεύοντας του κινδύνου στιγματισμού των διαταραχών ανταπόκρισης του μαθητή στις σχολικές απαιτήσεις, ως μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς, και περαιτέρω, της εμπλοκής του στην άσκηση ενός αρνητικού ρόλου που καταλήγει στην κοινωνική του περιθωριοποίηση.

Όσοι μαθητές κατορθώνουν τελικά να περάσουν τις συμπληγάδες των απαιτήσεων της επιβαλλόμενης λογικής των επιδόσεων, διαθέτουν αντίστοιχα και τις αναμενόμενες πιθανότητες στον πίνακα των κοινωνικών ευκαιριών για την κατάκτηση υψηλού κύρους επαγγελματικών-κοινωνικών θέσεων. Έχοντας μεν κερδίσει αυτό το πολυπόθητο στοίχημα, συνεχίζουν την πορεία τους κινούμενοι ανοδικά στην κλίμακα της επαγγελματικής-κοινωνικής ιεράρχησης, μεταφέροντας και αναπαράγοντας, όμως, στο περιβάλλον τους (και βέβαια, στα παιδιά τους) τα ιδεολογικά σπέρματα της δριμείας, στυγνής και εγωιστικής διεκδίκησης, απευθείας καταγόμενα από τα ατομικιστικά και ανταγωνιστικά ιδεώδη που συστηματικά διδάχθηκαν (αρχή των επιδόσεων) στο σχολείο και βάσει αυτών δραστηριοποιήθηκαν. Σύνθηες τίμημα της κοινωνικής επιτυχίας, σε πλαίσια αυτού του είδους προδιαγραφών, είναι η κλιμάκωση των αποπροσωποποιημένων σχέσεων και των ανταγωνιστικών στάσεων, της αλλοτρίωσης και των ψυχοσωματικών διαταραχών (σε μια θλιβερά μεγάλη ποικιλία εκδηλώσεων -άγχος, στρες, νευρώσεις, ψυχώσεις, κατάθλιψη, απόκλιση κ.ά.- αυξανόμενων με ραγδαίους ρυθμούς) -συνιστώντας αποκυήματα της νεωτεριστικής κοσμοαντίληψης περί της ενδεδειγμένης οργάνωσης και λειτουργίας του κοινωνικού βίου.

Οι συνέπειες-παρενέργειες της πίεσης για υψηλές επιδόσεις για κάποιους άλλους μαθητές, όμως, όσους δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις κοινωνικά προκαθορισμένες αυτές απαιτήσεις, λαμβάνουν μιαν άλλη διάσταση σχετική με καταστάσεις, σχέσεις και συμπεριφορές διαμορφούμενες από το είδος της αντιμετώπισης των μη επιθυμητών επιδόσεων από το σχολικό περιβάλλον, μέσα από έναν φαύλο κύκλο παρερμηνειών, από ένα ντόμινο ατυχών προσδιορισμών και συμβολισμών κοινωνικής κατάταξης. Η εκ πρώτης όψεως εντύπωση πιθανόν να οδηγεί σε συμπεράσματα περί χάσματος μεταξύ των επιτυχόντων και των αποτυχόντων μαθητών,

<sup>118</sup> Ως αποτέλεσμα της σύνθεσης των αντικειμενικών συνθηκών -περιλαμβανομένων και των κοινωνικά επιβαλλόμενων κανόνων συμπεριφοράς, των προϋφιστάμενων στάσεων του ατόμου και της ομάδας, καθώς και του τρόπου που προσδιορίζει την κατάσταση το δρών υποκείμενο (Τσαούσης, Δ.,1987:144).

το οποίο μοιραία δημιουργείται από την ύπαρξη ή μη φυσικών χαρισμάτων, όπως η ευφυΐα και το ταλέντο. Μια, όμως, προσεκτικότερη ματιά θα οδηγήσει σε άλλου είδους διαπιστώσεις και συμπεράσματα, περί της ικανότητας για την επίτευξη επιδόσεων, μέσα από την ανάδυση και άλλων παραγόντων, οι οποίοι εμπλέκονται πέραν των φαινομενικών (στερεοτυπικές αντιλήψεις περί ταλέντου) στις προσπάθειες επιτυχίας από τους μεν και τους δε, στα πλαίσια της λειτουργίας του υπαρκτού σχολείου. Η εξέταση αυτού του ιδιαίτερης βαρύτητας ζητήματος ακολουθεί αμέσως μετά.

#### 2.2.4. Η καταλυτική επίδραση της κοινωνικής προέλευσης του μαθητή στις σχολικές του επιδόσεις

Μια σημαντική παράμετρο, η οποία δρα αποφασιστικά στο ποιοι μαθητές περνούν τις συμπληγάδες της λογικής των επιδόσεων και ποιοι όχι, συνιστούν οι διαφορές της κοινωνικοποίησής τους, που εξαρτώνται άμεσα από την θέση της οικογένειάς τους στο υφιστάμενο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης<sup>119</sup>. Είναι γεγονός, ότι η δομή του υπαρκτού σχολείου ρέπει στην άσκηση αυστηρά κοινωνικής επιλογής και ότι στα πλαίσια του υιοθετούμενου συστήματος αξιολόγησης (βαθμολογία, διαγωνίσματα, δοκιμασίες, εξετάσεις) - σαφώς συνδεδεμένου με την κοινωνική διαστρωμάτωση- διαμορφώνεται ένα είδος σχολικής επιλογής, το οποίο αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα (Φραγκουδάκη, Α.,1985:18/Βλ.:Παράρτημα, 8.1.15). Από την εποχή της καθιέρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, με τις θερμές εξαγγελίες για εξάλειψη των κοινωνικών τάξεων και για την ισότητα ευκαιριών για όλους (Ζυλ Φερύ, "Λόγος για την ισότητα στην εκπαίδευση", ο οποίος εκφωνήθηκε στις 10 Απριλίου 1870) -και παρά το γεγονός, ότι επιχειρήθηκε "το ανακάτεμα πλουσίων και φτωχών στα θρανία" (Κορντιέ, Α.,1995:16), εν τούτοις, μέχρι και σήμερα, η κοινωνική ιεράρχηση εξακολουθεί να καθορίζει την εξέλιξη της σχολικής σταδιοδρομίας. Η εξισωτική ιδεολογία όσο και η επιδίωξη ενιαίας εκπαίδευσης, ίδιας για όλους, που απονέμει ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν συνάδει ούτε κατά διάνοιαν με την πραγματικότητα. Στην καθημερινή πράξη αναδύεται η διαφορά του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας, στην οποία ανήκει ο κοινωνικοποιούμενος μαθητής. Διαφορά, η οποία σαφώς σχετίζεται με την θέση της εν λόγω οικογένειας στο σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Ως εκ τούτου, ο βαθμός προσέγγισης του παιδιού στα πεδία του λόγου και μελέτης, της ποικιλίας συζητήσεων και αναζητήσεων στην τέχνη και την επιστήμη, σε ευκαιρίες για γόνιμες εμπειρίες αλλά και στον εν γένει τρόπο διαβίωσης (ποιότητα διατροφής, κατοικία, ένδυση, κοινωνικό περιβάλλον)-μέσα από τα πλαίσια της οικογένειάς του- είναι ευθέως ανάλογος με τον βαθμό προσαρμογής και αντίδρασής του, ως νεόκοπου μαθητή, στις αξιώσεις του σχολείου. Επομένως, είναι ευνόητο ότι οι πιθανότητες ικανοποιητικής προσαρμογής στις αντίστοιχες σχολικές αξιώσεις-απαιτήσεις (απευθυνόμενες κυρίως στα μεσαία στρώματα-κοινωνικά προδιαγεγραμμένες για τους κώδικες επικοινωνίας-νοοτροπίας τους<sup>120</sup>) για υψηλές επιδόσεις δεν είναι με το μέρος των μαθητών των καταγόμενων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα -ή με άλλα λόγια, η φτώχεια (ή ο "φαύλος κύκλος της πενίας", όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος [1985{2}:158]) στρώνει τον δρόμο για την εμφάνιση της υπο-επίδοσης σε μεγάλα τμήματα της κοινωνίας μας -δυσχεραίνοντας δραματικά την επίπονη πορεία αυτοπραγμάτωσης των παιδιών αυτών (Χέρμπερτ, Μ.,1998 {1β}:196, {1α}:16).

Το γεγονός ότι το σχολείο αποσιωπά το φαινόμενο της συνύπαρξης στους κόλπους του μαθητών με διάφορη κοινωνική προέλευση, δεν σημαίνει ότι αυτή παύει και να υφίσταται, όπως άλλωστε και η αδυναμία του για μια παιδαγωγικά εμπειριστωμένη υποδοχή της κοινωνικοποιητικής διαφορετικότητας και της ατομικής ιδιαιτερότητας αυτών των μαθητών. Εις πέρισμα των σχολικών προγραμμάτων, τα οποία "αγνοούν" το γεγονός ύπαρξης διαφορετικότητας ως προς την κοινωνική καταγωγή των εισερχόμενων στο σχολείο μαθητών και a priori τους αντιμετωπίζουν σαν ισοδύναμους στις απαιτήσεις ενός σχολείου που "προσφέρει" ίσες ευκαιρίες, η διαφορετικότητα μεταξύ τους συνιστά εξόφθαλμη πραγματικότητα. Διαφορετικότητα εκτεινόμενη και πέραν της κοινωνικής προέλευσης, στα ιδιαίτερα βιο-ψυχικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, συνυπεύθυνα για την ανάπτυξη και διαμόρφωση της ψυχοσωματικής του προσωπικότητας. Η διαδικασία αυτή ποικίλλει σημαντικά σε ατομικό επίπεδο, προσδιοριζόμενη από την φυσική ιδιομορφία όσο και τον ρυθμό εξέλιξης της εκάστοτε

<sup>119</sup> Ένα σύστημα κοινωνικής διαφοροποίησης που συνδυάζεται με ένα σύστημα κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες θεμελιώνονται στην ιεράρχηση και αξιολόγηση των θέσεων και ρόλων, καθ'αυτούς και μεταξύ τους. Η ιεραρχική διάταξη των κοινωνικών χώρων ενέργειας και δράσης. Συστήματα κοινωνικής στρωμάτωσης είναι η δουλεία, η δουλοπαροικία, η κάστα, οι νομοκατεστημένες τάξεις, οι κοινωνικές τάξεις, η ελίτ κλπ. (Τσαούσης, Δ., 1987:148) [βλ. και: υποσ.105]/Όλες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στη χώρα μας όσο και αλλού, έχουν δείξει ότι τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα στρώματα επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Κασσωτάκης, Μ.,2006{Α}:266,267)/Από την έρευνα.....έχουμε πολλά και θεμελιωμένα δεδομένα.....ότι όλοι οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας, αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την μάθηση του παιδιού και την επιτυχία του στο σχολείο (Νημά, Ε.-Καψάλης, Αχιλ.,2002:225).

<sup>120</sup> Δεν σημειώθηκε καμιά που προερχόμενη προσπάθεια για προσαρμογή του ελληνικού σχολείου στη μαθησιακή κατάσταση των παιδιών χαμηλής κοινωνικής προέλευσης...είναι γνωστό ότι τα σχολεία σε διεθνές επίπεδο είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στα δεδομένα της μεσαίας κοινωνικής τάξης, είναι σχολεία "μεσαίου κοινωνικού στρώματος", όπως χαρακτηριστικά ονομάζονται (Πυργιωτάκης,Ι.,2001:163).

περίπτωσης. Παρόλο που η διαφορετική ιδιοκατασκευή-διάπλαση και ανάπτυξη των παιδιών, ως προς την βιολογική-ψυχολογική τους υποδομή, σαφώς αλληλεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον που διαβιών, διατηρεί ωστόσο ένα ποσοστό "ανεξαρτησίας" έναντι των κοινωνικοποιητικών επιδράσεων, με μη προβλέψιμη εικόνα διαμόρφωσης. Αποτέλεσμα, μια τεράστια ποικιλία από παραλλαγές υφής των συμπεριφορικών εκδηλώσεων, στάσεων, νοοτροπίας, κοινωνικής προσαρμοστικότητας και εν γένει της προσωπικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του ως άνω γεγονότος, συνιστά το φαινόμενο της διαφορετικής διαμόρφωσης παιδιών (έως και διδύμων), τα οποία κοινωνικοποιούνται ταυτόχρονα στο ίδιο περιβάλλον<sup>121</sup>. Το αδιαμφισβήτητο γεγονός της κατά περιπτώσεων ιδιαιτερότητας και μοναδικότητας, ως προς την ψυχοσωματική ανάπτυξη, συνιστά σημαντικό παράγοντα για την τελική<sup>122</sup> διαμόρφωση της εκάστοτε ψυχοκοινωνικής προσωπικότητας, και βέβαια, σηματοδοτεί ανάλογη διαβάθμιση διαφορετικότητας στα στεγανά ακόμη και της ίδιας κοινωνικής τάξης, στην οποίαν ανήκει κάποιος αριθμός παιδιών. Μια διαφορετικότητα φυσικής προέλευσης, η οποία αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνει την εκάστοτε ατομική περίπτωση διαφεύδοντας εμφατικά τις εξαγγελίες περί της άρσης της. Διαφορετικότητα υφιστάμενη από τη στιγμή της γέννησης κάθε ανθρώπου και προσδιοριζόμενη από μέγα φάσμα ιδιαιτεροτήτων και χαρακτηριστικών (τόσων, όσων και οι άνθρωποι). Συνιστά έναν ενδογενή -μη ταξικό- παράγοντα που αλληλεπιδρά με τον εκάστοτε εξωγενή (κοινωνικό περιβάλλον) συντελώντας καθοριστικά στην περαιτέρω διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής προσωπικότητας.

Επισημαίνουμε αυτού του είδους την διαφορετικότητα, η οποία χαρακτηρίζει ακόμη και παιδιά της ίδιας κοινωνικής τάξης, για να τονίσουμε την αναμφισβήτητη ύπαρξη ιδιαιτερότητας και μοναδικότητας του κάθε μαθητή, ακόμη και αν τα διατιθέμενα εφόδια-συνθήκες-προδιαγραφές και δυνατότητες διαβίωσης ευρίσκονται στο ίδιο περίπου επίπεδο. Οι βιολογικές-ψυχολογικές παράμετροι, μέσα από την πολύπλοκη αλληλεπίδρασή τους με τις κοινωνικές, επενεργούν στη διαμόρφωση της εκάστοτε μοναδικής ιδιοκατασκευής, συνθέτοντας τοιούτοτρόπως την εικόνα διαφορετικότητας κάθε ατομικής περίπτωσης. Η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, λοιπόν, προέρχεται από τη σύνθεση των *sui generis* στοιχείων του (βιολογικοί-ψυχολογικοί παράγοντες) με τους εκάστοτε υφιστάμενους κοινωνικούς παράγοντες (σε πλαίσια ενδοταξικά-στην τάξη που ανήκει, αλλά και διαταξικά-σχέσεις και επιρροές μεταξύ ατόμων διαφορετικών τάξεων διαδραματιζόμενες στα πλαίσια της εκάστοτε επικρατούσας πολιτικο-οικονομικής πραγματικότητας). Οι αναμφισβήτητες ομοιότητες μεταξύ ατόμων της ίδιας κοινωνικής τάξης (διαβίωση, τρόποι συμπεριφοράς, στάσεις, νοοτροπία κλπ.) δεν αποκλείουν και την παράλληλη ύπαρξη στοιχείων διαφορετικότητας, εξαρτώμενης από τον βαθμό και την ποιότητα της σύζευξης-σύνθεσης των εξατομικευμένων βιο-ψυχικών τους χαρακτηριστικών με το κοινωνικό περιβάλλον. Αναμφισβήτητα, ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής προσωπικότητας του ανθρώπου δεν παύει να είναι ιδιαίτερα αποφασιστικός<sup>123</sup>, σε τέτοιον μάλιστα βαθμό, που οι θεσμικές επιταγές της κοινωνίας να βιώνονται από τα άτομα σαν φυσικές και οι επιστήμονες να μιλάνε για κοινωνικά διαμορφωμένα ένστικτα-κλίσεις-τάσεις-ροπές κλπ. (Χατζηκωνσταντή, Έ.,1983:155). Αλλά είναι σημαντικό να μην υποτιμάται και η υπόσταση των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων, το προϋπάρχον δηλαδή βιο-ψυχικό υλικό -και η σε κάποιον βαθμό ανεξαρτησία του- με το οποίο μετέπειτα αλληλεπιδρούν οι κοινωνικοί παράγοντες, διαμορφώνοντας τελικά την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου -και εν προκειμένω- μαθητή.

<sup>121</sup> Είναι γεγονός ότι τα ίδια κοινωνικά αίτια, τα ίδια κοινωνικά ερεθίσματα έχουν διαφορετικό αντίκτυπο στην προσωπικότητα του κάθε ατόμου, η οποία ως προϊόν αλληλεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντος, βρίσκεται σε ένα διαρκές δυναμικό γίνεσθαι, είναι μια σύνθεση βιο-ψυχο-κοινωνική (Τσαλίκου-Κωστοπούλου, Φ.,1983:298)/ Η βιολογική μας υπόσταση ως ένα σημείο διακρίνεται για την αυτοτέλειά της.. Η βιολογική ωριμότητα ακολουθεί αυστηρά τον καθορισμένο κύκλο της, πιστοποιώντας έτσι τον βαθμό και τα όρια της αυτοτέλειάς της (Δήμου, Γ.Η.,1998:65)/Προσωπικότητα είναι ο άνθρωπος ως εσωτερική ενότητα κοινωνικού και ατομικού, η διάθλαση του κοινωνικού μέσω των ζωντανών ατόμων.. Η νομοτελεστική ανάπτυξη του ανθρώπου, ως προσωπικότητας, εξαρτάται από το κοινωνικό περιεχόμενο που αφομοιώνει το άτομο και από τις βιολογικές ροπές του ατόμου -προσωπικότητα.. είναι η εσωτερική ενότητα, η οργανική συνένωση του μεν και των δε (Βαζούλιν, Β.Α.,1998:195).

<sup>122</sup> Τελική, όχι με την έννοια της νομικά προβλεπόμενης στα 18 έτη ενηλικίωσης, αλλά με την έννοια εκείνου του ηλικιακού σταδίου (που μπορεί να επέρχεται νωρίτερα, μπορεί και αργότερα, ως αποτέλεσμα πολύπλοκης αλληλεπίδρασης της ατομικής ιδιαιτερότητας με τους εκάστοτε κοινωνικούς παράγοντες), όπου το άτομο είναι πλέον σωματικά και ψυχικά\* ώριμο και αυτεξούσιο -και ως εκ τούτων- ικανό να εισέλθει ενεργά στην κοινωνία. Η διαδικασία εξέλιξης και διαμόρφωσης της ψυχοκοινωνικής προσωπικότητας του ανθρώπου στην ουσία δεν τελειώνει, αλλά είναι συνεχής και δια βίου./\* Στην καθημερινή πράξη, δεν αποκλείονται οι περιπτώσεις μη αρμονικής-αναλογικής ανάπτυξης των δυο αυτών παραμέτρων, οπότε εμφανίζονται διαβαθμίσεις φαινομένων ανωριμότητας, επιδεχόμενων βελτίωση ή και μη -θεμάτων απομένων της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής.

<sup>123</sup> Σε σχετικές έρευνες σε διδύμους, με σταθερό τον κληρονομικό παράγοντα και επομένως διευκόλυνση της διερεύνησης της επίδρασης του περιβάλλοντος και της αγωγής, διαπιστώθηκε ότι η νοητική συμπεριφορά είναι περισσότερο επιδεκτική σε εξωτερικές επιδράσεις από ό,τι η ενδοθυμική σφαίρα (Ξωχέλλης, Π.,1986:35,36)/ Είναι ευκολονόητο, ότι αν η συμπεριφορά ήταν κληρονομική ή συνέπεια βιολογικών παραγόντων, τότε κάθε εκπαιδευτική και γενικά κάθε εξωτερική (από το περιβάλλον) επίδραση ή παρέμβαση δεν θα είχε περιεχόμενο και δικαιολόγηση. Είναι, όμως, αναμφισβήτητο ότι η μάθηση και κατ' επέκταση η εκπαίδευση, επηρεάζει το μεγαλύτερο μέρος των εκδηλώσεων του ανθρώπου (Δήμου,Γ.Η.,2008{I}:34)/Οι κληρονομικές καταβολές, οι αναπτυξιακές δομές, προϋπάρχουν. Για να δραστηριοποιηθούν όμως οι δομές αυτές και να αναπτυχθούν, πρέπει να βρεθούν κάτω από τις κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες (Παρασκευόπουλος, Ι.,1985{1}:30).

Έτσι, το εκάστοτε καθιερωμένο σύστημα κοινωνικών κανόνων, οι αντιλήψεις, οι πρακτικές, οι νόρμες και τα πρότυπα στα ενδοοικογενειακά πλαίσια αλληλεπιδρούν καθοριστικά για την περαιτέρω διαμόρφωση του κάθε μαθητή με το εκ γενετής προϋπάρχον υλικό της βιοψυχολογικής ιδιοσυστασίας του. Και συνεπαγωγικά, προσδιορίζουν την ικανότητά του για την μετάβαση από την θέση του προστατευόμενου και υπό διαμόρφωσιν μέλους μέσα στο ζεστό και ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον, στην θέση ενός κοινωνικού όντος, ικανού και αυτοτελούς υποκειμένου, αντιμέτωπου με τον νόμο της ομάδας. Στον νέο αυτόν χώρο, το σχολείο, στον οποίο καλούνται τα παιδιά να περνούν ένα σταδιακά αυξανόμενο -ανάλογα με την σχολική τάξη- κομμάτι της ημέρας τους, έρχονται σε επαφή με ένα πλέγμα ερεθισμάτων, εμπειριών, νοημάτων, γνώσεων, επιταγών και κανόνων. Επαφή που εξ ορισμού έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, αποκλεισμένης οποιασδήποτε διαφορετικής επιλογής, ενώ το οικείο οικογενειακό περιβάλλον χάνει ολοένα την μέχρι τούδε πρωτοκαθεδρία του στην καθημερινή αλληλεπίδραση. Ο νέος ρόλος, αυτός του μαθητή, στον οποίον η κοινωνία εισάγει το παιδί, πλαισιώνεται από μηνύματα και συμβολισμούς του ισχύοντος αξιακού συστήματος. Μια νέα κατάσταση, την οποία το παιδί οφείλει να κατανοήσει προκειμένου να επιβιώσει κοινωνικά στον χώρο του σχολείου -και η οποία προμηνύει τα τεκταινόμενα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι συμβολισμοί-τα μηνύματα και η κάθε είδους γνώση, που δέχεται ο μαθητής στον χώρο του σχολείου, δεν προορίζονται στο σύνολό τους για την κάλυψη γνωστικών και μόνον αντικειμένων, αλλά κάποια από αυτά έχουν έναν άλλον προσανατολισμό, δίνοντας έτσι στον μαθητικό ρόλο διπτό χαρακτήρα. Παράλληλα με την διαδικασία μεταβίβασης γνώσης, το σχολείο μέσα από κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς -με την αξιολόγηση επιτηρήτρια της απρόσκοπτης λειτουργίας και των δύο- εισάγει τον μαθητή στις συνιστώσες ενός νέου ρόλου, του μαθαίνει να συμμετέχει στο πυκνό και πολύπλοκο παιχνίδι της επικοινωνίας, μέσα από το οποίο προσεγγίζει την διδακτέα ύλη. Στην κυριολεξία του μαθαίνει να μαθαίνει μέσα από την προσπάθεια να αντιμετωπίσει πρακτικά προβλήματα, που συνεπάγεται η συμμετοχή του στη ζωή του σχολείου. Αυτή η διαδικασία ένταξης του παιδιού στο υπαρκτό σχολείο έχει να κάνει με την σχέση του με τους άλλους (μαθητές και δάσκαλους). Με την προκύπτουσα εξ αυτής της σχέσης μάθηση, στα πλαίσια της συμμετοχής του στην αλληλεπίδραση (σχέση μαζί τους) αφ' ενός -αλλά και αφ' ετέρου, με το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης (αδιάσπαστο τμήμα της σχέσης μαθητή-δάσκαλου) -διαμορφώνεται έτσι η γενικότερη εικόνα ένταξης του στο σχολικό περιβάλλον. Οι στόχοι του σχολείου προσανατολίζονται στο να αποκτήσει ο μαθητής γνώσεις, δεξιότητες αλλά και στο να υιοθετήσει στάσεις συνάδουσες με το αναλυτικό πρόγραμμα -δηλαδή, το κοινωνικά επιθυμητό "σχέδιο" διαπαιδαγώγησης. Έτσι ο μαθητικός ρόλος οριζόμενος από δύο συμπληρωματικές πτυχές ενσαρκώνεται δια της συμμετοχής του μαθητή σε δύο αντίστοιχες διαδικασίες μάθησης: στην διαδικασία της επίσημα προσδιορισμένης ακαδημαϊκής μάθησης και σε εκείνη της λανθάνουσας -αλλά αποφασιστικής σημασίας για την διαμόρφωση ταυτότητας του μαθητή- της κοινωνικής μάθησης (Γκότοβος, Α.Ε.,1990:77), που συνιστά μορφή κοινωνικοποίησης. Τη νέα για το εισερχόμενο παιδί στο υπαρκτό σχολείο πραγματικότητα χαρακτηρίζουν στοιχεία, όπως η υποχρεωτική φοίτηση, η συστηματική εργασία, η αξιολόγηση των επιδόσεων και των συμπεριφορών του, και βέβαια ο κυρίαρχος ρόλος του εκπαιδευτικού. Καλείται να προσαρμόσει τις πράξεις και τις επιδόσεις του στα κυρίαρχα πρότυπα του σχολικού περιβάλλοντος, ανταποκρινόμενος στα προδιαγεγραμμένα στοιχεία του συγκεκριμένου ρόλου κι αποφεύγοντας εκ παραλλήλου τις τυχόν αρνητικές συνέπειες (της μη συμμόρφωσής του). Οι προσπάθειες προσαρμογής για ορισμένους μαθητές μπορεί να συνοδεύονται από εκδηλώσεις άγχους και από κρίσεις ανασφάλειας και να ανοίξει έτσι ο δρόμος, ο οποίος οδηγεί σε υιοθέτηση αρνητικών στάσεων και ενεργειών αποστροφής για το σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην εμφάνιση προβλημάτων που θα τους συνοδεύουν στη μαθητική τους τροχιά αλλά και πέραν αυτής. Η σχολική πραγματικότητα αμφισβητεί, εν μέρει, την κοινωνική ταυτότητα του μαθητή, όπως αυτή μέχρι τούδε έχει διαμορφωθεί στην οικογένεια. Το σχολείο αξιώνει νέες προδιαγραφές, ο δε μαθητής καλείται να αφομοιώσει τα εξ αυτών στοιχεία της εμπειρίας του, βιώνοντας τους όρους της νέας πραγματικότητας. Είναι ευνόητο, ότι ο βαθμός ομοιότητάς της με την αντίστοιχη της οικογένειας του μαθητή (ως προς τους όρους διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων, στάσεων κτλ) είναι ευθέως ανάλογος με τον βαθμό προσαρμογής (ευκολότερη και με σαφώς λιγότερες απώλειες) στα νέα στοιχεία της ταυτότητας -του αντίστοιχου μαθητικού ρόλου, τον οποίο αξιώνει το σχολείο. Η διαδικασία αυτού του είδους της κοινωνικής ενσωμάτωσης έχει -σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών- αρνητική επίπτωση στην αντίληψη για την προσωπική ταυτότητα και μπορεί να έχει δυσμενείς συνέπειες στην επικοινωνία και τις επιδόσεις τους. Η αποτυχία προσαρμογής στη λογική της υφιστάμενης σχολικής κουλτούρας σχετίζεται κυρίως με μαθητές προερχόμενους από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, σε αντίθεση με τους μαθητές τους καταγόμενους από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι και διαθέτουν εκείνες τις κοινωνικοποιητικές προδιαγραφές, τις συνάδουσες με τους κώδικες προσαρμογής στην ανωτέρω λογική.

Έτσι, το σχολείο υποδέχεται με φιλικότητα κοινωνικοποιητικά πρότυπα, τα οποία επιδοκιμάζουν την υιοθέτηση θετικής στάσης στην ιδέα της επίτευξης υψηλών επιδόσεων, της διεκδίκησης κοινωνικής ανόδου -

τα οποία προωθούν την διαμόρφωση ικανότητας για μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, την μετάθεση και την ετεροχρονισμένη ικανοποίηση των διαφόρων αναγκών. Τέτοιου είδους πρότυπα λείπουν σε δραματικό βαθμό από τις κοινωνικοποιητικές προδιαγραφές μαθητών καταγόμενων από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ τα πρότυπα με τα οποία γαλουχήθηκαν απεικονίζουν την διαφορετικότητα του υπόβαθρου νοοτροπίας τους και δεν εναρμονίζονται με τις αξιώσεις του σχολείου (ελλειμματικότητα κατανόησης της σπουδαιότητας των σχολικών αξιώσεων και της μετάθεσης σχεδίων στο μέλλον, μορφές υποταγής στην κοινωνική τους μοίρα, απλοϊκή γλώσσα χωρίς αφηρημένες έννοιες)<sup>124</sup>. Η δομή της εν λόγω πραγματικότητας έχει ως επακόλουθο την αδυναμία ανταπόκρισης στα σχολικά πρότυπα συμπεριφοράς και επιδόσεων από μέρους των χαμηλής κοινωνικής καταγωγής μαθητών, καθώς και την επακολουθούσα αρνητική τους αξιολόγηση και αντίστοιχα την ταξινόμησή τους στον κύκλο των αποκλινόντων. Οι μαθητές αυτοί εισέρχονται στην σχολική πραγματικότητα, μη έχοντας τους κωδικούς πρόσβασης σε αυτήν. Ενώ οι άλλοι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο διαθέτοντας τον κατάλληλο κοινωνικό εξοπλισμό, αυτοί θα πρέπει να τον εφεύρουν, καταβάλλοντας σκληρές έως και αιματηρές προσπάθειες για την κατανόηση των όρων και προϋποθέσεων λειτουργίας του νέου περιβάλλοντος, προκειμένου να προσαρμοστούν, επιδιώκοντας μια θέση στο πάνθεον της σχολικής-κοινωνικής καταξίωσης. Οι προσπάθειες αυτές προσαρμογής συνεπάγονται ψυχική ένταση και άγχος. Δεν είναι διόλου εύκολο, ένας άγνωστος -και γιαυτό- ακατανόητος κόσμος νοημάτων και συμβολισμών να εισβάλλει στον ήδη υπάρχοντα εντός τους κόσμο. Οι εν λόγω μαθητές, με δεδομένη την απειλητική σκιά που προβάλλει ο αξιολογικός πέλεκυς του σχολείου, αγωνίζονται να μετατρέψουν τον ακατανόητο αυτόν κόσμο σε κατανοητό, έναν κόσμο αποκωδικοποιημένο που πλέον καταλαβαίνουν και αποδέχονται, απωθώντας στο βάθος του ψυχικού τους σύμπαντος τις οικείες τους νοηματικές μορφές και σχήματα, στοιχεία δηλαδή με τα οποία γαλουχήθηκαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον<sup>125</sup>. Από τη μια πλευρά οι νέες απαιτήσεις, από την άλλη οι καταβολές. Το πρόβλημα είναι δύσκαμπτο και η πορεία τους μετέωρη. Ούτως ή άλλως, δεν έχουν πολλά περιθώρια επιλογής. Ο άλλος δρόμος οδηγεί κατευθείαν στα δυσσιώνα σύνορα του σκοτεινού σημείου, του κοινωνικά μη αποδεκτού -και κοιτάζει κατάματα την απειλητική πιθανότητα εισόδου τους στην άσκηση ενός προβληματικού ρόλου: αυτήν, του αποκλίνοντα (Δήμου, Γ.Η.1998:152,153).

Το υπαρκτό σχολείο, λοιπόν, προσανατολισμένο στην ευρύτερα αποδεκτή λογική των επιδόσεων και σε ένα κοινωνικά κατασκευασμένο μοντέλο λειτουργίας βασιζόμενο στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών (σκιώδους στην πράξη), έχει τελικά απέναντί του μια πυκνή παράταξη απαρτιζόμενη από διαφορετικότητες<sup>126</sup> ψυχοκοινωνικών προσωπικοτήτων -των μαθητών- οι οποίοι ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την κατάκτηση της σχολικής επιτυχίας. Ο συσχετισμός των δυνατοτήτων και ευκαιριών πρόσβασης όλων αυτών των μαθητών -διαμέσου των επιδόσεών τους- στο ως άνω σχολικό-κοινωνικό αγαθό έχει οικοδομηθεί με κριτήρια εξ αντικειμένου άνισα, καθοριζόμενα άμεσα από την κοινωνική προέλευση του καθενός. Το σχολείο λειτουργεί ανεξάρτητα από τις κοινωνικοποιητικές προδιαγραφές των μαθητών του, και βέβαια, μακράν της "πολυτέλειας" της ενασχόλησης με την προσωπική ιδιοσυστασία του καθενός τους. Άμεσο αποτέλεσμα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, η συνύπαρξη μαθητών με διαφορετική κοινωνική καταγωγή και βέβαια η μη ισότιμη αντιμετώπιση των μαθησιακών και κοινωνικών τους αναγκών από το σχολείο, το οποίο μοιάζει να αγνοεί την υφιστάμενη μεταξύ τους κοινωνικοποιητική διαφοροποίηση και εκ παραλλήλου την αδιαμφισβήτητη ατομική τους ιδιαιτερότητα. Η σύνθεση-συνισταμένη των κοινωνικών και βιο-ψυχικών στοιχείων συμπυκνούμενη στην ατομική περίπτωση του κάθε μαθητή -με σαφώς ιδιαίτερα βαρύνουσας σημασίας το στοιχείο της κοινωνικής

<sup>124</sup> Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον τρόπο αντίληψης διαφόρων επιτευγμάτων μεταξύ παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και εθνικές ομάδες (Coles, 1967). Ο Rubin (1976) σε μια ανάλυση του κοινωνικού περιγύρου της εργατικής τάξης στις ΗΠΑ, υποστηρίζει ότι χαρακτηριστικά που συνήθως περιγράφονται ως εκδηλώσεις της προσωπικότητας του ατόμου -όπως η παθητικότητα ή η παραίτηση- μπορούν να θεωρηθούν απλά ως δικαιολογημένες αντιδράσεις των ατόμων στον κοινωνικό τους περίγυρο. Οι ανωτέρων εργασίες σκιαγραφούν μια εικόνα της ανθρώπινης κοινωνίας στην οποία συνυπάρχουν πολλαπλοί κόσμοι εμπειρίας (Molnar, A.-Lindquist, B., '94:23).  
<sup>125</sup> Η (τυχόν) εντυπωσιακή επιτυχία ενός παιδιού ταπεινής καταγωγής μπορεί να το κάνει να απορρίψει και ίσως και να περιφρονήσει τους ίδιους του τους γονείς. Το υποκείμενο θα φέρει σε όλη του τη ζωή τα ίχνη αυτής της κατάστασης, λύπη, ντροπή, ερωτηματικά για την ταυτότητά του -αλλά και ενοχές για την απόρριψη του οικείου του περιβάλλοντος (Κορντιέ, Α., 1995:18)/Το δράμα σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι οι πράξεις του χαρακτηρίζονται πάντοτε από το ένα ή το άλλο σύστημα επιρροής (σχολείο-κοινωνικό στρώμα), ως προβληματικές. Οι μαθητές που ταυτίζονται με τη λογική του σχολείου, αγνοώντας το ένα σύστημα επιρροής, συναντούν αντίσταση από την κοινωνική αντίληψη και την υπαγορευμένη λογική του σχολείου, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις και οι πράξεις τους να τελούν υπο αίρεση ή οι ίδιοι ως εξαίρεση, μη κατορθώνοντας εν τέλει να ενσωματωθούν στα μεσαία στρώματα και εμφανίζοντας ανασφάλεια, απογοήτευση ή ατομικισμό (Δήμου, Γ.Η., 1989:143).

<sup>126</sup> Η κατάσταση αυτή, να συνδιδάσκονται δηλαδή όλοι οι μαθητές, παρά την μεγάλη ανομοιογένεια που τους διακρίνει, υπο την ίδια στέγη, με τα ίδια προγράμματα, υλικά και μέσα διδασκαλίας, χωρίς καμιά απολύτως διαφοροποίηση, συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης, με αποτέλεσμα τις μεγάλες αποκλίσεις στη σχολική επίδοση (Πυργιωτάκης, Ι., 2001:163).

του καταγωγής<sup>127</sup>, ως καθοριστικού όρου διαφορετικότητας- αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για τον βαθμό προσαρμογής του στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Με δεδομένη αυτήν την κατάσταση -και κάτω από το βάρος της απαίτησης από το υπαρκτό σχολείο για υψηλές επιδόσεις- μπορούμε αβίαστα να αντιληφθούμε τώρα, το πόσο περιορίζεται ο ορίζοντας του σχολείου για κάποιους μαθητές -τους "βραδυπορούντες" του συστήματος, κατά τον Πυργιωτάκη (2001:164), όσους απομένουν από τα μεγάλα ποσοστά μαθητών που ο εκπαιδευτικός χώρος έχει ήδη απολακτίσει πριν από το απολυτήριο (Φραγκουδάκη, Α.,1985:190/[Ένας υπολογισμός αριθμός μαθητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σχολείο, αδυνατώντας να ανταποκριθεί στον σκληρό ανταγωνισμό για υψηλές επιδόσεις<sup>128</sup>]). Μπορούμε επίσης να αντιληφθούμε τώρα, το πόσο άστοχες και ανεδαφικές είναι κάποιες εκτιμήσεις περί δήθεν χαμηλής ικανότητας και μειωμένης ευφυΐας τους και πόσο δύσκολος έως και αβάστακτος είναι γι' αυτούς τους μαθητές ο ρόλος, τον οποίον καλούνται να ασκήσουν. Το υπαρκτό σχολείο, εντός των πλαισίων που περιχαράκωνουν οι ιδρυματικά οργανωμένες προδιαγραφές του, ακολουθεί την επιλεκτική αντιμετώπιση των μαθητών αγνοώντας συστηματικά τους όρους διαμόρφωσης κάποιων, μάλιστα δε, πολλούς από αυτούς αυθαίρετα και a priori τους θεωρεί περιθωριακούς και ανεπιθύμητους. Οι μαθητές, ερχόμενοι από το υπερπροστατευτικό συνήθως οικογενειακό περιβάλλον στο αντίστοιχο σχολικό, βρίσκονται αναπόδραστα και κάθετα αντιμέτωποι με μια εντελώς διάφορη από την οικεία τους και φίλια πραγματικότητα. Μια νέα πραγματικότητα στοιχειοθετούμενη από νοήματα ξένα προς αυτούς, την οποίαν ορισμένοι (εξ αυτών) βιώνουν ως ακατανόητα πιεστική και εχθρική (Δήμου, Γ.Η.,1998:150,151).

Έτσι, η σχολική πραγματικότητα δομημένη σύμφωνα με αυτούς τους όρους (τους προερχόμενους από την νεωτεριστική κοσμοαντίληψη), επιβάλλοντας τις με την αντίστοιχη ένταση κοινωνικοποιητικές-ρυθμιστικές προϋποθέσεις της, εξ αντικειμένου αποτελεί για τους μαθητές μονόδρομο: ως δημιουργήματα κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν των κοινωνιών επιδόσεων, το σύγχρονο σχολείο έχει υιοθετήσει την αρχή της επίδοσης<sup>129</sup> και παράλληλα την έχει αναπόσπαστα συνδέσει με την επαγγελματική-κοινωνική άνοδο. Απότοκα αυτής της οπτικής, η μονοδιάστατη μέτρηση της παραγωγής μαθητικού έργου με αριθμούς (βαθμούς) και η αντίστοιχη κατάταξη μαθητών στο σύστημα σχολικής ιεράρχησης. Όσοι από αυτούς -κατά κανόνα οι έχοντες χαμηλή κοινωνική προέλευση- δεν επιτυγχάνουν υψηλούς βαθμούς κατατάσσονται στην χορεία των αποτυχημένων<sup>130</sup> και ανίκανων να διαχειριστούν τον εαυτό τους, να προσφέρουν στην κοινωνία και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Η κατηγορία των μαθητών αυτών οδηγείται σταδιακά στην όχθη των κοινωνικά ύποπτων όσο και ευάλωτων στον επερχόμενο στιγματισμό και την περιθωριοποίηση, σε ψυχοσωματικές διαταραχές, σε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, και ακόμη, στο έσχατο σκαλοπάτι της παραίτησης και της ψυχικής ερείπωσης, στην κατάθλιψη και ενίοτε στην προδιάθεση αυτοκτονίας.

### 2.2.5. Η προβληματική πτυχών της αξιολογικής διαδικασίας στο υπαρκτό σχολείο

Ο Χ.Ι.Κωνσταντίνου (2000:23) επισημαίνει μια διάσταση της αξιολόγησης, η οποία συνιστά πρόσθετο πρόβλημα στην ήδη επιβαρυνόμενη ατμόσφαιρα που δημιουργεί ευρύτερα η λογική των επιδόσεων, ήτοι, το *δυσπροσδιόριστο και ασαφές, ως προς το περιεχόμενο και την έκταση της αξιολογούμενης επίδοσης* του κάθε ατόμου, ιδιαίτερος δε, όταν η απόπειρα μέτρησης έχει να κάνει με συλλογικές προσπάθειες επίτευξης έργου-αποτελέσματος. Είναι ευνόητο, το πόσο δύσκολο είναι να αποτιμηθεί με ακρίβεια σε ποιον βαθμό η επίδοση του καθενός συνετέλεσε στην παραγωγή ενός συνολικού αποτελέσματος, και κατά πόσον έχει να κάνει με τον συντονισμό διαφόρων παραγόντων σχετιζόμενων με το συγκεκριμένο σύστημα λειτουργίας του εργασιακού χώρου -είτε πρόκειται για εργοστασιακό χώρο, είτε για υπηρεσία, είτε για ερευνητική ομάδα κτλ. Όταν αυτό συμβαίνει κατά κόρον στο ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, είναι πασιφανές πόσο εύθραυστη και

<sup>127</sup> Η τυχόν εκδήλωση συμπεριφορικών ιδιαιτεροτήτων κάποιων μαθητών μεσαίας και κυρίως ανώτερης κοινωνικής προέλευσης, που δεν συνάδουν με τα καθιερωμένα πρότυπα συνήθως αντιμετωπίζονται με την δέουσα επιείκεια (αξιολόγηση-κοινωνικός έλεγχος) από το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, η αντίστοιχη κοινωνική ανάγνωση τις κατανέμει ανάλογα: σε μορφές "εκκεντρικότητας" για τους πρώτους ή σε αποκλίσεις για τους υπόλοιπους (χαμηλής κοινωνικής προέλευσης).

<sup>128</sup> Η σχολική διαρροή είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο. Κατά μια ερμηνεία, η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μιας κακής αυτοεικόνας του μαθητή..ο οποίος αναζητά εναλλακτικές εξωσχολικές δραστηριότητες για την βελτίωσή της..(Καλαντζή-Ασιζ-Ζαφειροπούλου, Μ., 2009:385).

<sup>129</sup> Η απόλυτη υιοθέτηση της αρχής αυτής, ως βασικού στοιχείου για την ατομική και κοινωνική άνοδο, μπορεί να οδηγήσει και στην επακόλουθη "αρχή": "ο καθένας αξίζει ανάλογα με αυτό που παράγει" [με καταβολές τις πουριτανιστικές πεποιθήσεις και την ρήση του Αποστόλου Παύλου: "ο μη εργαζόμενος μηδέ εσθιέτω", όπως είδαμε]. Ο προσδιορισμός αυτός είναι δυνατόν ακολούθως να μετατραπεί συνειρμικά σε αυτοπροσδιορισμό, που μεταφράζεται: "αυτός που δεν παράγει δεν αξίζει τίποτα" (Κωνσταντίνου, Χ.Ι.,2000:22).

<sup>130</sup> Σε αυτήν την κοινωνία, όπου κυκλοφορούν φράσεις του τύπου "ή το πτυχίο ή τίποτα". εκείνοι που έμειναν στα αζήτητα της γνώσης κατάντησαν απόβλητοι της κοινωνίας. Χωρίς δίπλωμα σημαίνει χωρίς δουλειά, χωρίς λεφτά. Έτσι, η φτώχεια σε αυτήν την κοινωνία που λέγεται καταναλωτική φέρνει μια ανικανοποίητη που σίγουρα δεν την είχε γνώρισε η φτωχή αγροτιά του περασμένου αιώνα. Με τα σημερινά δεδομένα μπορούμε να πούμε πως η σχολική αποτυχία έχει καταντήσει συνώνυμη της αποτυχίας στη ζωή (Κορντιέ, Α.,1995:18).



αλώσιμη ως προς την ακρίβεια και ορθότητά της, είναι η αξιολόγηση η εκφράζουσα την πολιτική της αρχής της επίδοσης, η οποία μάλιστα εφαρμόζεται σε έναν παιδαγωγικό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο. Μια πιο προσεκτική ματιά, κατ' αρχάς, στην επίδοση του ίδιου του εκπαιδευτικού, οδηγεί κατευθείαν στο συμπέρασμα, ότι αυτή δεν εξαρτάται μόνον από την επαγγελματική του κατάρτιση και από τον βαθμό που αυτός δίνεται στη δουλειά του, αλλά και από πληθώρα άλλων παραγόντων. Εξαρτάται και από την ποιότητα της τάξης, καθώς από και τις επιδόσεις προηγούμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι έδιδαν σε αυτή την τάξη. Επίσης, και από το είδος των ισχυόντων αναλυτικών προγραμμάτων, τον εξοπλισμό, από την υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, από το πολιτικό-οικονομικό και εν γένει το πολιτισμικό κλίμα, που επικρατεί στη δεδομένη κοινωνία την αντίστοιχη χρονική περίοδο και επηρεάζει και τον χώρο της εκπαίδευσης. Από τη μεριά τώρα του μαθητή, η επίδοσή του εξαρτάται από τα ιδιαίτερα βιολογικά και ψυχολογικά του χαρακτηριστικά και από την κοινωνική του καταγωγή (ως προς την επαγγελματική-οικονομική -κοινωνική θέση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την ατμόσφαιρα του οικογενειακού περιβάλλοντος-του κοινωνικού περιγύρου, καθώς και την περιοχή διαβίωσης). Και βέβαια, αναπόφευκτα, από τον τρόπο που είναι δομημένη η σχολική πραγματικότητα (η εκάστοτε εικόνα διαμόρφωσης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ατμόσφαιρα τυχόν φορτισμένη από αυταρχισμό, από ανταγωνισμό ή από συνεργατικότητα, από παιδαγωγικές μεθόδους<sup>131</sup> κλπ). Τα κατά κανόνα δυσδιάκριτα συστατικά στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα μιας επίδοσης, στα πλαίσια ενός κοινωνικά στοχοθετημένου αποτελέσματος, αποτελούν, λοιπόν, συνιστώσες που δυσχεραίνουν την αξιολογική διαδικασία στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, και πολλών μάλλον, στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης.

Μια άλλη πτυχή της αξιολογικής διαδικασίας, όπου χωρούν αμφιβολίες για την εγκυρότητα και το εύρος της εμβέλειάς της, αφορά την *ελλειμματικότητα μιας αξιόκα προσδιοριζόμενης σταθεράς*, στα πλαίσια της κοινωνίας, διαχεόμενης μοιραία και στο υπαρκτό σχολείο. Πράγματι, η επιτελούμενη στα κοινωνικά πλαίσια αξιολόγηση πάσχει από το ευμετάβλητο των μέτρων και σταθμών που δρουν ως σημεία αναφοράς της. Σε μια εποχή κρίσης αξιών, κλυδωνιζόμενων θεσμών, χαοτικής αμφισημίας εννοιών, κενού ευδαιμονισμού, άκρατου εγωισμού, μηδενιστικής πολτοποίησης ιδεών και ασύδοτης εξουσίας του χρήματος, όπως η δική μας, τα μέτρα και τα σταθμά για τους επιδιωκόμενους σκοπούς στον κοινωνικό βίο έχουν πλέον αμβλυνθεί και συσκοτισθεί, αυξανόμενου ανησυχητικά του φαινομένου σύγχυσης κριτηρίων και επιλογών. Ως εκ τούτου, τα ισχύοντα στην περιβάλλουσα κοινωνική πραγματικότητα μόνον σαφείς και ακριβείς απαντήσεις δεν μας δίνουν για το ποιο, εν τέλει, είναι το κριτήριο, ως προς την συνάρτηση της επίδοσης με την αντίστοιχη κοινωνική ιεράρχηση, ως προς την κατάκτηση της κοινωνικής επιτυχίας διαμέσου των επιδόσεων. Οι αντιφάσεις μάλλον είναι ο κανόνας, ο οποίος αποτυπώνεται σε χρωματιστές παραλλαγές τορπιλιστικών ερωτήσεων ουκ ολίγων μαθητών, και οι οποίες έχουν σαν θέμα τις υψηλές τιμές κοινωνικών μεγεθών ("χρήμα και status"), που απολαμβάνουν διάφορα είδωλα του αθλητικού, καλλιτεχνικού στερεώματος, τηλεοπτικές περσόνες, εμπορικοί μεσίτες κτλ., εξόφθαλμα αντιστρόφως ανάλογες με την μόρφωση που συνήθως διαθέτουν και πιθανόν και με αυτό, το οποίο στην ουσία προσφέρουν. Την στιγμή που η διαδρομή και η προσφορά κάποιων άλλων ανθρώπων βρίσκεται σε σαφώς υποδεέστερα επίπεδα αμοιβών (βλ. και Παράρτημα, 8.1.15) ή κάποιες φορές ακόμη και στη σκιερή πλευρά της κοινωνίας. Τα παιδιά αναρωτιούνται, γιατί θα πρέπει να περάσουν όλα αυτά τα χρόνια σπουδάζοντας και κοπιάζοντας για μια (τελικά και αυτή αμφίβολη) θέση -και βέβαια, ούτε λόγος για σύγκριση με τον κόπο και τα ανάλογα "μεγαλεία" της θέσης των εν λόγω επιτυχημένων, οι οποίοι ανελλιπώς προβάλλονται και ηρωοποιούνται από τα ΜΜΕ και τους εν γένει προωθούμενους και σμιλεύοντες τα must όνειρα του σύγχρονου life style. Οι γονείς εμβρόντητοι συνήθως αλλά και αμήχανοι στην απόπειρα εξεύρεσης ενδελεχούς αιτιολόγησης του ανωτέρω φαινομένου, και όχι άδικα, εν μέσω μάλιστα της προσωπικής τους ψυχοσωματικής κόπωσης στην οδύσσεια του επαγγελματικού στίβου και υπό την σκιά και των δικών τους αναπάντητων ερωτημάτων σε κλίμα διάχυτης δίνης και αποδόμησης των πάντων. Εκτός, βέβαια, από μερίδα γονέων, οι οποίοι ενσυνείδητα ωθούν μετά φανατισμού τα τέκνα τους στην αιμοβόρα σκηνή που έχει στήσει η σύγχρονη κοινωνία στο δικό της Κολοσσαίο. Αντιφάσεις τέτοιου είδους όπως οι αβυσσαλέες διαφορές αμοιβών ανάμεσα σε ανθρώπους, οι οποίοι μοχθούν καθημερινά στα γράμματα και την επιστήμη και σε διάφορα επαγγελματικά πεδία, αφενός, και σε κάποιους άλλους απολαμβάνοντες χρήμα μετά δόξης ή μη -άνευ ανάλογων μορφωτικών εφοδίων και μόχθου, αφετέρου, επιβεβαιώνουν περίτρανα και με ιδιαίτερη σαφήνεια το γεγονός ανυπαρξίας κάποιου σταθερού κριτηρίου, ανταποκρινόμενου σε μια στοιχειωδώς εμπεριστατωμένη

<sup>131</sup> Από τις έρευνες προκύπτει ότι η συμπεριφορά και επίδοση των μελών της ομάδας μεταβάλλονται παράλληλα με την αλλαγή της μορφής ηγεσίας. Κατά την εφαρμογή του "αυταρχικού στυλ" συμπεριφοράς η επίδοση των μελών της ομάδας είναι ποσοτικά κάπως υψηλότερη, σε σύγκριση με την εφαρμογή του "δημοκρατικού στυλ" συμπεριφοράς, διαφέρει όμως ποιοτικά (προσοχή, επιμονή, αυτοτέλεια, κριτική σκέψη κτλ). Η ατμόσφαιρα της ομάδας είναι φορτισμένη με τάση για δυσφορία, συγκρούσεις και επιθετικότητα, το κλίμα εργασίας είναι αρνητικό και το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων πολύ αραιό, ενώ ακριβώς την αντίθετη εικόνα ως προς τους παραπάνω συντελεστές παρουσιάζει η εφαρμογή του "δημοκρατικού στυλ" συμπεριφοράς (Ξωχέλλης, Π., 1986:59).

λογική και σε ένα αίσθημα δικαίου, όσον αφορά τις επιδόσεις και την αντίστοιχη κοινωνική και οικονομική ιεράρχηση. Είναι φανερό, λοιπόν, πόσο δυσδιάκριτος είναι ο ακριβής ποιοτικός και ποσοτικός προσδιορισμός της επίδοσης και πόσο αμφιλεγόμενα τα αξιολογικά κριτήρια που την σηματοδοτούν (όσο αμφιλεγόμενο και ερμαφρόδιτο είναι και το σύστημα αξιών στο σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον, καλυμμένο συνήθως με την λεοντή των "δύο είναι" αξιών, η οποία διασκεδάζει την άχαρη εικόνα των "αξιών" που εφαρμόζονται στην πράξη). Έτσι, ουδείς δύναται να βεβαιώσει, όπως επισημαίνει ο Χ.Ι.Κωνσταντίνου (2000:23,24), εάν όλες οι επαγγελματικές θέσεις υλοποιούμενες μέσα από τους αντίστοιχους κοινωνικούς ρόλους σε αξιακά πλαίσια κριτικής ικανότητας, αυτενέργειας, συνέπειας, δυνατότητας αντίστασης, αλλά βεβαίως και αποφασιστικότητας, αισθήματος δικαίου, αλληλεγγύης και συνεργασίας, θεωρείται στον σύγχρονο κόσμο, ότι ταυτίζονται με τις -εν τη ουσία- επιδόσεις. Ενώ, τυγχάνει πλέον του βεβαίου, ότι στην καθημερινή πρακτική χαίρουν πλήρους εκτιμήσεως η υπακοή, η αδιάλειπτη παρουσία των εργαζομένων στην εντεταλμένη εργασιακή θέση, η τάση πειθήνιας συμμόρφωσης στις εντολές των ανωτέρων, η ως προς την υλοποίηση των στόχων της επιχείρησης ή της υπηρεσίας γρήγορη και αλάνθαστη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων και η απρόσκοπτη -η για κανένα λόγο και αιτία διαταρασσόμενη- ηρεμία του εργασιακού χώρου. Επιλογές τρόπων ενέργειας και αντιμετώπισης καταστάσεων, ήτοι στάσεις οι οποίες -ευθυγραμμισμένες με την λογική της σύγχρονης κοινωνίας- θεωρούνται αρεστές αρετές, και αντιμετωπίζονται σαν φυσιολογικές-αναμενόμενες-αποδεκτές εκφάνσεις καλών επιδόσεων, αποδιοργανώνοντας κάθε εκδοχή εύρυθμης αξιολόγησης επιδόσεων και παράλληλα συσκοτίζοντας τον αξιακό προσανατολισμό των ατόμων, και εν προκειμένω των μαθητών, ως προς το νοηματικό περιεχόμενο του δίπτυχου επιδόσεων-επιτυχίας που απαιτεί από αυτούς το υπαρκτό σχολείο αξιολογώντας τους.

Μια ακόμη απόχρωση εγείρουσα προβληματισμό της υψής της αξιολογικής διαδικασίας στην κοινωνία, ιδιαίτερα μάλιστα εντεινόμενη στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, είναι η υπο το κράτος της λογικής των επιδόσεων μετάλλαξη της σε ένα παγερό *ορθολογιστικό εργαλείο επιλογής ανθρώπων*. Η εκδοχή της σφαιρικά αξιολογούμενης μαθητικής επίδοσης άνευ ετέρου εμπεριέχει την συνεξέταση της βιολογικής, συναισθηματικής, γνωστικής ικανότητας και της εν γένει ετοιμότητας του ατόμου, καθώς και του χωροχρόνου, του είδους επικοινωνίας και του πολιτισμικού κλίματος του καθορίζοντος την εκάστοτε περίπτωση. Η αντίληψη του επικοινωνιακού-απέναντι (του εκπαιδευτικού) για τον κάθε μαθητή και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις του, συνιστά καθοριστική παράμετρο της αξιολογικής διαδικασίας, που όμως στην πράξη περιορίζεται στη μονοδιάστατη εξέταση της επίδοσης, υπό την στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης των σχολικών στόχων, παραλείποντας σχεδόν συστηματικά οιοδήποτε φαινομενικά ξένο προς αυτούς στοιχείο. Μια τέτοια οπτική με ορίζοντα την αρχή των επιδόσεων και τον ανταγωνισμό, που καταπνίγει κάθε πιθανότητα υλοποίησης μιας παιδαγωγικά προσανατολισμένης αξιολογικής λειτουργίας, έχει μετατρέψει την αξιολόγηση του μαθητικού έργου, από παιδαγωγικό μέσο σε στυγνή επιλεκτική διαδικασία, την δε σχολική τάξη, από χώρο αγωγής και μόρφωσης συνεργαζόμενων και συναγωνιζόμενων μαθητών, σε αρένα ανταγωνιζόμενων μονομάχων, με θεό την ελεύθερη οικονομία και τις επιταγές της, ως προς την διεκδίκηση για την κατανομή και ιεράρχηση των επαγγελματικών-κοινωνικών θέσεων. Αποθωπικούς στόχους της μαθητικής επίδοσης αποτελούν δίχως άλλο τα μαθηματικά και η γλώσσα, ενώ σχεδόν συστηματικά αγνοούνται από το υπαρκτό σχολείο οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί προσανατολισμοί του, και ιδιαίτερα, η πρόοδος και οι επιδόσεις του μαθητή σε ζωτικούς τομείς, όπως η κοινωνική δράση, η επικοινωνιακή δραστηριοποίηση (η συνεργασία-υπευθυνότητα-οργάνωση-πρωτοβουλία-δημιουργία-συνέπεια-περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση- και η ατομική και συλλογική συγκίνηση [παιχνίδι, χαρά, ξεγνοιασιά, απόλαυση, ενθουσιασμός]). Εξαιρετικής παιδαγωγικής σημασίας προσανατολισμοί, εξόριστοι όμως και παραγκωνισμένοι από τον κυρίαρχο κανόνα των σύγχρονων κοινωνιών που μονοδιάστατα επιβάλλει, ως κριτήριο προσδιορισμού και κύρωσης (θετικής ή αρνητικής) της κοινωνικής θέσης των ατόμων, τις επιδόσεις.

Ιδιαίτερα όταν πλησιάζουν εξετάσεις, και μάλιστα το "μεγάλο και δύσβατο μονοπάτι" (Βασιλάκη-Τριλίβα-Μπεζεβέγκης,2001:128) προς τις Πανελλαδικές-κρίσιμες για την επαγγελματική-κοινωνική τροχιά των μαθητών -πολλές φορές και πολύ πριν- σημαίνει συναγερμός στους κόλπους της ελληνικής οικογένειας, η δε αξιολόγηση των επιδόσεων του τέκνου συνιστά κυρίαρχο θέμα που ηλεκτρίζει την ατμόσφαιρα της καθημερινής ζωής και το κυνήγι του καλού βαθμού, εκκινώντας από ψυχολογική ένταση, εγγίζει τελικά τα όρια της ψύχωσης (Κωνσταντίνου,Χ.Ι.,2000:57-60/Δήμου,Γ.Η.,1989:131,133/Δήμου,Γ.Η.,1998:149). Το φαινόμενο συνδέεται και με τις ιδιαιτερότητες σύστασης της ελληνικής κοινωνίας (βλ.:Παράρτημα, 8.1.16) και συνακόλουθα του σχολικού της συστήματος που διαφέρει από τα της δύσης, όπου η κοινωνική επιλογή ξεκινά πολύ ενωρίτερα, σε μικρότερες σχολικές βαθμίδες. Έτσι, οι μαθητές στην Ελλάδα συνωθούνται στις πύλες των πανεπιστημίων, όπου και σφαγιάζονται, όπως παρατηρούσε ο Ευάγγελος Παπανούτσος (1972), καθότι η επιλογή στο ελληνικό σχολείο επιτελείται κατά κύριο λόγο σε αυτό το στάδιο. Το γεγονός αυτό επιτείνει ακόμη περισσότερο την

ψυχική ένταση των διαγωνιζομένων και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, κατά κανόνα δε, η προοπτική αυτής της μέλλουσας επιλογής γεννά ανησυχίες από πολύ πριν. Ήδη από τα τρυφερά χρόνια του νηπιαγωγείου, πολλοί είναι οι γονείς που άκαιρα ανησυχούν για τις μελλοντικές επιδόσεις του γόνου τους ενσταλάζοντας στο μικρό παιδάκι το μοτίβο: "πρέπει να μάθεις, πρέπει να πετύχεις". Η ανυπομονησία τους θυμίζει τον Ν.Καζαντζάκη που διηγείται ότι κάποτε βιάστηκε να χαρεί την ομορφιά μιας πεταλούδας και άκαιρα άνοιξε το κουκούλι, αντικρύζοντας έντρομος ένα ά-σχημο, υπό διαμόρφωσιν πλάσμα που ακόμη δεν ήταν έτοιμο να ενσαρκώσει την τελείωση της μορφής του. Κατά αντίστοιχο τρόπο, πολλοί γονείς εκβιάζοντας τον φυσικό κύκλο ανάπτυξης επιδιώκουν να "κερδίσει" χρονιά το παιδί τους, θεωρώντας ότι έτσι προηγείται χρονικά από την προβλεπόμενη -πράγμα που θεωρούν ωφέλιμο- και γενικότερα, αφήνονται στην βεβαιότητα ενός είδους υστερικής άποψης, περί μιας όσο το δυνατόν πιο "έγκαιρης" εκκίνησης και εντατικοποιημένης προσπάθειας για οτιδήποτε έχει να κάνει με την -ταυτιζόμενη με αγώνα δρόμου ταχύτητας- μαθητική πορεία των παιδιών τους. Το παιδί, από την δική του πλευρά, σαφέστατα αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να ανταποκριθεί σε αυτό που περιμένουν, δηλαδή, στην επιθυμία-εντολή να επιθυμεί να μάθει, στοχεύοντας κατευθείαν στο αντικείμενο ικανοποίησης που οφείλει να δώσει στους γονείς του, την επιτυχία, τουτέστιν, στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων στο σχολείο. Η θετική αξιολόγηση, οι καλοί βαθμοί, η καλή διαγωγή δίνουν χαρά. Πίσω από το γονεϊκό αίτημα βρίσκεται η κοινωνική πίεση που προκαλεί αγωνία στο παιδί και είναι αμφίβολο αν μπορεί να την αντιμετωπίσει. Η αγωνία και το άγχος που προκαλεί ο παραγόμενος ανταγωνισμός -από την οικογενειακή, σχολική και την ευρύτερη κοινωνική πίεση για υψηλές επιδόσεις- είναι ιδιαίτερα βλαπτικοί παράγοντες σε όλες τις τάξεις του σχολείου, και ειδικότερα, στα πρώτα χρόνια της μάθησης. Η ανησυχία για τις επιδόσεις του παιδιού εκφράζεται μέσα από συνεχή ερωτήματα: "θα περάσει την τάξη;"-"έχει τις πνευματικές ικανότητες που νομίζουμε;". Οι αξιολογικές κρίσεις έχουν σοβαρές, και κάποιες φορές, καθοριστικές συνέπειες στην κατοπινή σχολική ζωή του μαθητή, καθότι μπορούν να αλλάξουν ακόμη και να υποβαθμίσουν τις σχέσεις του με το περιβάλλον (Κορντιέ, Α.,1995:22,23).

Εστιάζοντας την προσοχή μας στον ίδιο τον μαθητή, παρατηρούμε έναν νέο άνθρωπο στο στάδιο της ψυχοσωματικής του ανάπτυξης, με όλες τις ιδιαιτερότητες που αυτό συνεπάγεται, με ανάγκη για αγάπη, κατανόηση, έλλογη τροφοδότηση του αισθήματος ευθύνης για τον ρόλο του -μα και για γενναιόδωρες δόσεις ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι, διασκέδαση, εναλλακτικές μορφές δημιουργικής απασχόλησης -και βέβαια εξίσου απαραίτητο- για ανάπαυση. Αντ' αυτών με απογοήτευση διαπιστώνουμε πως η αγάπη και η κατανόηση, ως έννοιες, τελούν υπό παρανόησιν που παραπέμπει σε αρνητικό φωτογραφίας, πως ο ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι, διασκέδαση και ανάπαυση είναι ως έγγιστα ελάχιστος (οι γενιές παιδιών των τελευταίων δεκαετιών κάλλιστα μπορούν να χαρακτηριστούν σαν τα παιδιά που δεν έπαιζαν αλλά σκληρά εργάζονταν -με ό,τι αυτό μπορεί και να σημαίνει για την κατοπινή τους εξέλιξη, ως ενηλίκων). Όσο για την έλλογη τροφοδότηση του αισθήματος ευθύνης σχετικά με την άσκηση του μαθητικού του ρόλου, αντ'αυτής, έχουμε εμπρός μας μια πλημμυρίδα από υπερβολικές έως και άλογες απαιτήσεις που μέσω της αξιολόγησης των επιδόσεων τον κατακλύζει, πιέζοντας αφόρητα την φυσική διαδικασία διάπλασής του και προλειαινοντας το έδαφος για την γένεση εκφάνσεων ψυχοσωματικών διαταραχών και προβληματικών κοινωνικών σχέσεων.

Η αξιολόγηση των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο με τη σημερινή της μορφή έχει λάβει τις διαστάσεις ενός ψυχρού επιλεκτικού μηχανισμού επιδρώντος διαβρωτικά στην ψυχοσωματική υγεία, ο οποίος συνιστά φόβητρο που έχει διεισδύσει σχεδόν σε κάθε οικογένεια -ανεξαρτήτως κοινωνικού στρώματος, Οι γονείς στην πλειονότητά τους έχουν πεισθεί για κάθε είδους θυσία, προκειμένου να εξευμενίσουν τις σκληρές "βουλές" της αξιολόγησης, ακόμη και για την δίχως άλλο δεσπόζουσα αναγκαιότητα συστηματικής εξωσχολικής υποστήριξης των παιδιών για να ενισχυθούν οι γνώσεις και η διεκδικητική τους ικανότητα. Πράγματι, η ψυχική ένταση που προκαλεί το κλίμα της αξιολόγησης -με βάση της την λογική των επιδόσεων σε ανταγωνιστικό περιβάλλον, αντανάκλαση της σύγχρονης κοσμοαντίληψης που ενστερνίζεται και το υπαρκτό σχολείο- έχει διαποτίσει ανεξαιρέτως όλα τα κοινωνικά στρώματα, τα οποία έχουν τεθεί στην τροχιά των απαιτήσεων της αναζητώντας συστηματικά πρακτικές "ενδυνάμωσης" και έξω από τα σχολικά όρια. Η ελληνική οικογένεια, υπο το κράτος των απαιτήσεων της αξιολόγησης, ποιώντας την ανάγκη φιλοτιμία, έχει συμμαχήσει με την πολιτική του υπαρκτού σχολείου, αγωνιζόμενη για την διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών στον ρόλο του μαθητή-κυνηγού βαθμών και ευνοούμενου της αξιολογικής διαδικασίας, προτάσσοντάς τους υποδείξεις και παραινήσεις για μελλοντικούς στόχους, "λαμπρά" παραδείγματα και άλλες "παιδαγωγικές" νοθεσίες. Συντονισμένα στον (αντ-)αγωνιστικό παλμό των ιδεωδών αυτών, από τη δικιά τους μεριά, τα ιδιωτικά φροντιστήρια, αποδεκτά από την συντριπτική πλειοψηφία των οικογενειών στην Ελλάδα, ανελλιπώς σφυρηλατούν την διεκδικητική εμμονή για υψηλές επιδόσεις και αντίστοιχη κοινωνική-επαγγελματική διάκριση, υποστηρίζοντας εξωσχολικά τους μαθητές. Υπονομεύουν συστηματικά την αξία του σχολείου και διαιωνίζουν τον φαύλο κύκλο του

ανταγωνιστικού παιχνιδιού, της λογικής των επιδόσεων και του κυνηγητού των κοινωνικών ευκαιριών, προς διατήρησιν της δικής τους ύπαρξης -για να μην ανοίξουμε και το θέμα της οικονομικής αιμορραγίας των νοικοκυριών, που ούτως ή άλλως δεν συνάδει με τη διακηρυγμένη "δωρεάν παιδεία"<sup>132</sup>. Η αξιολόγηση στο υπαρκτό σχολείο έχοντας λάβει μορφή ενός άκαμπτου, μονοδιάστατου και ψυχρού επιλεκτικού μηχανισμού ωθεί ψυχαναγκαστικά τους μαθητές σε ακραίες επιλογές κοινωνικής επιβίωσης, εκθέτοντάς τους σε αρνητικές και ψυχοφθόρες καταστάσεις, εμπλέκοντας συνάμα και αυτό το οικογενειακό τους περιβάλλον στη δίνη της έντασης του ανταγωνισμού.

Το γεγονός ότι η αξιολογική διαδικασία -ως μορφή κοινωνικού ελέγχου δρώσα υπέρ της επιβεβαίωσης, υλοποίησης και αναπαραγωγής της αρχής της επίδοσης, κεντρικής θέσης της νεωτεριστικής κοσμοαντίληψης εφαρμοζόμενης και στο υπαρκτό σχολείο- εμπλέκεται ως συνυπαίτια για την εμφάνιση ενός φαινομένου, συνιστά μια ακόμη ελλειμματική πτυχή της. Ενσαρκώνοντας την λογική των επιδόσεων, του ατομικισμού, του ανταγωνισμού και πραγματοποιώντας την κοινωνική επιλογή των ατόμων, αναπότρεπτα αποτελεί ένα από τα ζωτικής σημασίας δομικά στοιχεία που συνθέτουν την περιβάλλουσα κοινωνική και εν γένει την πολιτισμική πραγματικότητα. Απότοκο της μια κατάσταση, μοιραία παρενέργεια εκπορευόμενη από την δεσπόζουσα λογική των σύγχρονων κοινωνιών, η οποία εισρέουσα και στο εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνει ανάλογα την δομή του υπαρκτού σχολείου. Πρόκειται για την εμφάνιση ελλειμματικών μορφών γνώσης -προκυψάντων εκ των εφαρμοζόμενων σύγχρονων μεθόδων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με πρωτεύουσα την αξιολόγηση των επιδόσεων- που εγγίζουν πρωτόφαντα *είδη αμάθειας και υπολειπόμενης κριτικής ικανότητας*. Ο Κρίστοφερ Λας (1981:177,178) επισημαίνει ότι η μαζική εκπαίδευση, υποσχόμενη να εκδημοκρατίσει την κουλτούρα που παλιότερα επιχωρίαζε στις προνομιούχες τάξεις, κατέληξε να αποβλακώνει τους ίδιους τους προνομιούχους. Η σύγχρονη κοινωνία, αν και κατάφερε να δημιουργήσει ένα χωρίς προηγούμενο επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, παρήγαγε ταυτόχρονα νέες μορφές αμάθειας. Ολοένα και πιο δύσκολα οι άνθρωποι χειρίζονται τη γλώσσα τους με άνεση και ακρίβεια, ολοένα και λιγότερο θυμούνται τα βασικά γεγονότα της ιστορίας της χώρας τους, ολοένα και πιο δύσκολα είναι σε θέση να κάνουν λογικές αφαιρέσεις ή να κατανοούν γραπτά κείμενα εκτός από τα υποτυπώδη. Την έκταση της δυσοίωσης αυτής διαπίστωσης, βεβαίως, οι φορείς κύρους και εξουσίας έσπευσαν να μειώσουν και να διασκεδάσουν. Η ερευνήτρια στον χώρο των επιστημών της εκπαίδευσης Λιλιάν Λυρσά (1999) σημειώνει χαρακτηριστικά, ότι όπως μια θάλασσα χάνεται στην αμμουδιά, το πρόβλημα εξαφανίστηκε, χάρη στο μαγικό ραβδί των ΜΜΕ και της πολιτικής προπαγάνδας. Πάνω στα χαλάσματα της διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης χτίζεται με βιασύνη το μαζικό σχολείο. Ο Ζ.Κ. Μισεά (2002:12,13) παρατηρεί, ότι η κρίση του ονομαζόμενου σε παλαιότερες εποχές δημοκρατικού σχολείου είναι αξεχώριστη από την κρίση που προσβάλλει έκτοτε την σύγχρονη κοινωνία στο σύνολό της. Με την έκφραση "πρόοδος της αμάθειας" εννοείται, εδώ, λιγότερο η εξαφάνιση των απαραίτητων γνώσεων με τον τρόπο που συνήθως διεκτραγωδείται (και συχνά δικαίως) και περισσότερο η προοδευτική παρακμή της κριτικής διάνοιας, δηλαδή, αυτής της θεμελιώδους δεξιότητας του ανθρώπου να κατανοεί σε ποιον κόσμο καλείται να ζήσει και, συνάμα, κάτω από ποιες συνθήκες η εξέγερση εναντίον αυτού του κόσμου συνιστά ηθική αναγκαιότητα. Ο ισχυρισμός, ότι "το επίπεδο ανεβαίνει", συνδράμουςας και της *υπουργικής κοινωνιολογίας*, επικρατεί, παρ' όλο που όλα τα υπάρχοντα δεδομένα τεκμηριώνουν, ότι στις βιομηχανικές χώρες η μαθητιώσα νεολαία είναι ολοένα και περισσότερο υπόφορη στα διάφορα προϊόντα της δεισιδαιμονίας (από την παλαιά Αστρολογία ως την μοντέρνα New Age), ότι μειώνονται με ανησυχητικό τρόπο οι ικανότητες διανοητικής αντίστασής της στις μιντιακές χειραγωγήσεις ή στην διαφημιστική πλαισίωση και ότι, τέλος, κατάφεραν να της ενσταλάξουν με αξιοσημείωτη αποτελεσματικότητα μια γερή αδιαφορία για ανάγνωση των κριτικών κειμένων της παράδοσης. Ένα ευρύτερο πολιτισμικό κλίμα, που εισχωρεί αναφανδόν και στο υπαρκτό σχολείο, όπου η έκπτωση αξιών είναι ο κανόνας, όπου τα 3Κ (Καριέρα-Κέρδος-Κατανάλωση [*Όραμα κινόμας-ευζωίας και ανόδου*, κατά τον Δ.Σαββόπουλο]) ως όροι ατομικής επιβίωσης -από τη φύση τους ξένοι και ασύμβατοι με το πρότυπο της

<sup>132</sup> Ο Γ.Η. Δήμου (1999:11,16,17) παρατηρεί ότι το αξιοπρόσεκτο είναι πως το συγκεκριμένο φαινόμενο, θεσμικά κατοχυρωμένο και κοινωνικά καταξιωμένο σε σημείο μάλιστα που ασκείται "ισότιμα" με την επίσημη εκπαίδευση, παρατηρείται εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων μόνον στη χώρα μας, και ότι στον τομέα αυτόν πρωτοτυπούμε παγκοσμίως. Το γεγονός ότι η φροντιστηριακή δραστηριότητα, με την έκταση και την καταξίωση που έχει αποκτήσει στη χώρα μας, δεν συναντάται σε άλλη χώρα, παραπέμπει μάλλον σε μια δική μας παιδαγωγική "καινοτομία". Το φροντιστήριο για πολλά χρόνια μονοπωλούσε και σχετικά μονοπωλεί τις επιτυχίες των μαθητών στα Α.Ε.Ι, χωρίς φυσικά να έχει γι' αυτές την αποκλειστικότητα. Έτσι, με την πάροδο του χρόνου, συμβάλλοντος και του γεγονότος της ύπαρξης αδυναμιών της δημόσιας εκπαίδευσης, διαμορφώθηκε μια αντίληψη, ότι το φροντιστήριο αποτελεί έναν παράγοντα αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις, παγιώθηκε η απόλυτη ταύτιση της χρήσης του φροντιστηρίου με την βελτίωση της διεκδικητικής ικανότητας του μαθητή ή την διατήρησή της σε υψηλό επίπεδο. Η αντίληψη αυτή κατέληξε να είναι τόσο βαθιά ριζωμένη στη συνείδηση του Νεοέλληνα, ώστε να πιστεύει σήμερα, ότι χωρίς φροντιστήριο δεν είναι δυνατή η επιτυχία ενός μαθητή στις Γενικές Εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ευγενούς άμιλλας (Πανούσης, Ι. 2003:106)- είναι η κυρίαρχη λογική. Ένα κλίμα, όπου το κυνήγι της επιτυχίας -στα πλαίσια της ανταγωνιστικής και προσανατολισμένης στα πολλά επιτεύγματα θορυβώδους κοινωνίας μας (Χέρμπερτ, Μ.,1998{1B}:140)- μέσα από άγρια ανταγωνιζόμενες επιδόσεις αναζητά εις μάτην επιστημονικό-ιδεολογικό έρεισμα στους νόμους της άγριας ζούγκλας<sup>133</sup>, όπου η στείρα απομνημόνευση πρυτανεύει προς δόξαν της αντιδημιουργικής-αγχογόνου μαθητικής καταξίωσης και όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις τελούν υπο πτώχευσιν. Σε ένα κλίμα με τέτοιο ποιόν, λογικό επόμενο είναι να απομακρύνεται κάθε προοπτική καλλιέργειας του κριτικού πνεύματος και αντίστοιχα κάθε ελπίδα διαμόρφωσης ελεύθερα σκεπτόμενων μαθητών με διαρκή ορίζοντα την φαντασία και την δημιουργία. Η εκδοχή πειθήνιων εργαζόμενων-καταναλωτών τυγχάνει απείρως προτιμότερη για τα ισχυρά πολιτικά και οικονομικά κέντρα.

Η δομή του σχολικού συστήματος καθυποτάσσει τους μαθητές σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης, όπου απουσιάζουν οι μέθοδοι διάπλασης ελεύθερα σκεπτόμενων και δημιουργικών ανθρώπων, ενώ δεσπόζουν η επιφανειακή συσσώρευση γνώσεων και η εκμάθηση-υιοθέτηση "καλής" συμπεριφοράς, με την έννοια της άκριτης υπακοής, πρόσφορης για την απρόσκοπτη ένταξη των μελλοντικών πολιτών και απαλλαγμένης από τυχόν προβληματισμούς κριτικής σκέψης, εν δυνάμει απειλητικούς για την διαιώνιση της δεδομένης τάξης πραγμάτων. Ο Αλέξανδρος Σ.Νήλ<sup>134</sup> (1972:145) δεν συμφωνούσε διόλου με το κυρίαρχο σχολικό σύστημα, επισημαίνοντας τις επιπτώσεις της καθήλωσης των παιδιών και μετέπειτα εντασσομένων πολιτών σε τέτοιου είδους παιδαγωγικά πρότυπα αγωγής και συμμόρφωσης. Ο ειρμός της σκέψης του παραπέμπει άμεσα και στο μάταιο των ιδεωδών του σύγχρονου σχολείου που αφορούν την κατάκτηση του πανθέου εκ παντοίων μορφών "επιδόσεων". Παρατηρούσε εύστοχα, ότι το πλαστό, το γυμνασμένο, πειθαρχικό, καταπιεσμένο και ανελεύθερο παιδί το βρίσκει κανείς σε όλον τον κόσμο. Δε χρειάζεται παρά να ριξουμε μια ματιά γύρω μας. Θα το δούμε να κάθεται σε ένα άβολο θρανίο μέσα σε ένα άβολο σχολείο. Αργότερα, θα κάθεται σε ένα πιο άβολο γραφείο μιας επιχείρησης ή στον πάγκο εργασίας ενός εργοστασίου. Ένα τέτοιο παιδί είναι πειθήνιο, υπακούει κατά λέξη σ' αυτό που θεωρεί αυθεντία. Φοβάται την κριτική κι επιθυμεί σχεδόν φανατικά να είναι τυπικό, συμβιβαστικό και φυσιολογικό. Αποδέχεται ό,τι του διδάσκουν σχεδόν χωρίς αντίρρηση και θα μεταβιβάσει στα παιδιά του όλα του τα συμπλέγματα, τους φόβους και τις απογοητεύσεις του. Η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο, αντανακλώσα την λογική των σύγχρονων κοινωνιών επιδόσεων και συναποτελούσα ένα βασικό στοιχείο της σύγχρονης κοσμοαντίληψης και αντίστοιχα της κοινωνικής-πολιτισμικής δόμησης, συντελεί στην ελλειμματικότητα της κριτικής σκέψης των μαθητών ανοίγοντας τον δρόμο για την διαμόρφωση παθητικών δεκτών εξωκατευθυνόμενων μηνυμάτων και παράλληλα μειώνοντας τις πιθανότητες εκφάνσεων μαθητικής δημιουργικότητας και ουσιαστών επιδόσεων.

Η υλοποίηση της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων από τον φυσικό της φορέα και κατέχοντα την αρμόδια θέση και τον εξ αυτής απορρέοντα κοινωνικό ρόλο του αξιολογούντος, τον εκπαιδευτικό, εγείρει επίσης ζητήματα, ως προς την *παιδαγωγική αρτιότητα* της επιτελούμενης αυτής λειτουργίας. Το σχολείο, ως θεσμός προσανατολισμένος στη μόρφωση των νέων, θα επιτελούσε επαρκώς την παιδαγωγική του αποστολή έχοντας σαν στόχο να επικεντρώνεται στην εντός των ορίων του διαβάθμιση των μαθητών, στα πλαίσια μιας διαγνωστικής διαδικασίας με βελτιωτική προοπτική, που συνδέεται άλλωστε με την φυσιολογική επιμέλεια της προόδου των επιδόσεων. Εντούτοις, το σχολείο έχει εξουσιοδοτηθεί να οδηγεί τους μαθητές ταξινομημένους, με κριτήριο τις υπό στενή και μονομερή έννοια επιδόσεις τους (ενδεικτικά, απολυτήρια, πτυχία κλπ.), στην κοινωνία, και αντίστοιχα, σε μεγάλο βαθμό να προδιαγράφει και τις κοινωνικές τους ευκαιρίες. Κάθε παιδαγωγική δραστηριοποίηση στα πλαίσια της διδασκαλίας, κατευθύνεται αποκλειστικά στην -όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και μαζικότερη, ως προς τον αριθμό μαθητών- προσέγγιση των στόχων που υποδεικνύουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, με κεντρικό πυρήνα, βεβαίως, τις υψηλές επιδόσεις, οι οποίες έφτασαν στο σημείο να νοσηματοδοτούν την διδακτική διαδικασία.

Εμπειρικές έρευνες (Hohn,E.1963,Koplitz,J.1980,Dimou,G.1979/Δήμου,Γ.Η.,'08{II}:21-24) αποδεικνύουν ότι οι όροι της διδασκαλίας σπάνια θεωρούνται υπεύθυνοι για την ύπαρξη "κακών" και "μετρίων" επιδόσεων. Η "ζυγαριά" βαρύνει άμεσα ή έμμεσα (κοινωνική προέλευση) τον ίδιο τον μαθητή, επιβεβαιώνοντας την άκριτη

<sup>133</sup> Νεότερες επιστημονικές έρευνες έφεραν στο φώς πτυχές της συμπεριφοράς των "άγριων" ζώων, που κατέρριψαν τις έως πρότινος αντιλήψεις περί των νόμων που εν γένει ισχύουν στο ζωικό βασίλειο. Με έκπληξη διαπιστώθηκε το γεγονός της ύπαρξης αλληλεγγύης, τρυφερότητας και προστατευτικότητας ανάμεσα στα ζώα, όπως και της σύμπλευσης των πρακτικών, που αυτά αναπτύσσουν για την επιβίωσή τους, με την διασφάλιση της οικονομίας της φύσης.

<sup>134</sup> Το σύστημα του Νήλ έδωσε την αφορμή ενός *γόνιμου διαλόγου*, ο οποίος συνεχίζεται επι των ημερών μας ...για να διεισδύσουμε ακόμη περισσότερο στον ανεξερεύνητο χώρο της ελευθερίας του ατόμου, της ευτυχίας του ανθρώπου και της ωρίμασης του παιδιού...αποτελεί πρόκληση για τους νέους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να τολμήσουν την πρόωθηση και υποστήριξη καινοφανών ιδεών στον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε αυτή να γίνει πιο ουσιαστική, πιο παραγωγική και να ανταποκριθεί στις σύγχρονες επιστημονικές, οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες της εποχής μας (Δανασσής-Αφεντάκης, Α., 2000{B'}:282-283).

αποδοχή της λογικής του σχολείου δια του προτύπου των υψηλών επιδόσεων. Δραστηριότητες, οι οποίες δεν συνάδουν με την λογική αυτή, που υπαγορεύει τους όρους της προσέγγισης του συγκεκριμένου διδακτικού στόχου, αντιμετωπίζονται ως παρενοχλητικές ή προβληματικές. Ακόμη κι αν κάποιος δεν έρχονται σε αντίθεση με την διδακτική διαδικασία και τους στόχους του μαθήματος, αλλά δεν την προάγουν άμεσα, αγνοούνται ή τυγχάνουν απαξιωτικής αντιμετώπισης, θεωρούμενες ως δευτερεύοντα και επικουρικά στοιχεία των επιδόσεων. Η διδακτική διαδικασία (μέθοδοι, προγράμματα κλπ.), λοιπόν, δικαιώνεται, ως υποδειγματική σχολική λειτουργία με σημαντικό κοινωνικό αντίκρυσμα, όχι μόνον από το ενδεχόμενο επίτευξης υψηλών επιδόσεων, αλλά και από τις υποδεέστερες, τις μέτριες επιδόσεις, έως και τις κακές. Η επιβεβαίωση και αναπαραγωγή της λογικής των επιδόσεων είναι εξασφαλισμένη και εδραιώνεται κατ' απόλυτον τρόπον, ερήμην του διδακτικού αποτελέσματος. Μπορεί κάποιος μέθοδοι της διδακτικής να αμφισβητηθούν, ως προς την αποδοτικότητά τους, και να υποβληθούν σε μικρή ή μεγάλη μεταβολή ή και να αντικατασταθούν. Πάντοτε, όμως, αυτού του είδους οι διορθωτικές επεμβάσεις λαμβάνουν χώραν, υπό το πρίσμα προώθησης της λογικής των επιδόσεων, η οποία, βεβαίως, απολαμβάνει το άβατον εις τα χωρία της.

Ο εκπαιδευτικός, όντας εντολοδόχος αυτής της λογικής και πλαισιωμένος από τα στεγανά της ισχύουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καταλήγει να ασκεί ρόλο "πράκτορα", όπως παρατηρεί ο Δήμου (2008{II } : 23), με ανάλογο status (κοινωνική θέση) και με ελεγχόμενη, κατά κύριον λόγον, εξουσία. Ένας ρόλος που βιώνεται ως πλήρως αποδεκτός και που δομήθηκε συστηματικά, μέσα από την κοινωνικοποίησή του -επί σειράν ετών- και σε όλην τη διάρκεια της κοινωνικής του τροχιάς, ως μαθητή, φοιτητή, και σε τελική μορφή, ως εκπαιδευτικού, πάντοτε, υπό την άγρυπνη γραφειοκρατική διοικητική επιτήρηση για την απρόσκοπτη και χωρίς αποκλίσεις από τα καθορισμένα όρια, άσκηση των καθηκόντων του. Αναπότρεπτο επακόλουθο, κατά την ενσάρκωση του εκπαιδευτικού ρόλου, η επίδοση, ως ιδέα-πρότυπο, να ενσταλάζεται από τον εκπαιδευτικό στη συνείδηση των μαθητών με τρόπο βιωματικό και να αναδεικνύεται μέσα από όλες τις διδακτικές ενέργειες, ως πρωταρχικής σημασίας κοινωνική αξία και σύμφωνα με την αντίληψη των εντολέων ένας κομβικός, γενεσιουργός παράγοντας εξασφάλισης και κατανομής κοινωνικών ευκαιριών, ενώ αγνοούνται ουσιώδεις στόχοι της παιδαγωγικής. Ο εκπαιδευτικός έχει ως κύριο μέλημα την διασφάλιση από "παρενέργειες" των υψηλών επιδόσεων των μαθητών του, εις τρόπον ώστε να αναδεικνύεται και να προβάλλεται η λογική τους, πιστοποιώντας αντίστοιχα -και άλλο τόσο απολογητικά- και τις δικές του επιδόσεις. Με αυτά τα δεδομένα, ο κοινωνικά προσδοκώμενος εκπαιδευτικός του ρόλου του επιβάλλει να αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών, ως προς τους καθορισμένους γνωστικούς στόχους, προβαίνοντας -μέσα από συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση- στην επιλογή, ταξινόμηση και την ιεραρχική τους διάταξη.

Το πέπλο της αυθεντικότητας, που καλύπτει την διαδικασία της αξιολόγησης, είναι υφασμένο από τα απαραίτητα προσχήματα περί αποδόσεως του "δικαίου", ως προς τις "ικανότητες" και "το έργο" του μαθητή, και επομένως, και για την "αμεροληψία" και τη "νομιμότητα" του βαθμού. Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό δεν λειτουργεί μόνον ενδοσχολικά, αλλά διαπερνά τα όρια του σχολικού χώρου με την δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της, επιβεβαιώνοντας και προβάλλοντας, έτσι, τον "σημαντικό" ρόλο του σχολείου, αλλά και την αξία των επιδόσεων. Παρά το γεγονός της ελάχιστης συμμετοχής του στην διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να υπερασπίζεται μέσα από τη διδασκαλία και να επιβάλλει μέσα από την αξιολόγηση το θέσφατον των σχολικών στόχων και της "αξίας" επίδοσης, μαχόμενος κάθε αμφιβολία περί της ουσιώδους τους υπόστασης και του κεφαλαιώδους χαρακτήρα τους, και προβάλλοντάς τους, ως στοιχεία απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας. Έτσι, ο εν δυνάμει παιδαγωγικός ρόλος του συρρικνώνεται στα στενά και μονοδιάστατα πλαίσια του απλού εκφραστή της αρχής της επίδοσης δια της αξιολόγησης, ως εντεταλμένης και αυστηρά προδιαγεγραμμένης υπηρεσίας.

Μια ακόμη πτυχή της αξιολογικής διαδικασίας που γεννά ερωτηματικά περί του απυρόβλητου των δομικών της στοιχείων, είναι η εν τη πράξει απόπειρα μετουσίωσης των κρίσεων περί της αξίας μιας μαθητικής επίδοσης σε αριθμούς, η τίνι τρόπω προσπάθεια αποτύπωσης νοητικών ενεργημάτων (των μαθητών) με αριθμούς, τους βαθμούς. Όπως είδαμε, η έννοια της επίδοσης, στα πλαίσια του καθενός από τα επιμέρους πεδία κοινωνικών σχέσεων, και βέβαια, στην εν συνόλω κοινωνία, βρίσκεται σε συμπληρωματική σχέση με μίαν άλλην έννοια, την αξιολόγηση. Με τον όρο αξιολόγηση των επιδόσεων, όπως είδαμε, εννοούμε την αποτίμηση-την μέτρηση σε τελική ανάλυση του βαθμού επίτευξης συγκεκριμένου σκοπού, του βαθμού προσέγγισης συγκεκριμένου στόχου. Ο βαθμός προσέγγισης είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μέτρησης, είναι ένα είδος ποσοτικοποίησης γεγονότων ή καταστάσεων, συνδέεται δε, με τη φυσιοκρατική<sup>135</sup> αντίληψη, εντός

<sup>135</sup> **Φυσιοκρατία** (Φιλοσ.): θεωρία κατά την οποία η φύση ανάγεται σε απώτατη αιτιοκρατική αρχή των πάντων και απορρίπτεται η ύπαρξη οποιασδήποτε υπερφυσικής δημιουργικής δύναμης (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:1937).

των πλαισίων της οποίας σηματοδοτείται μια διαδικασία προσδιορισμού της τιμής ενός συγκεκριμένου μεγέθους. Η τιμή αυτή συνάγεται μετά από τη σύγκριση του προς αποτίμησιν μεγέθους με ένα καθορισμένο σημείο αναφοράς, ήτοι, ως πολλαπλάσιο από τη σύγκριση του συγκεκριμένου μεγέθους με ένα ομοειδές μέγεθος, που έχει καθιερωθεί ως μονάδα μέτρησης (Frohlich, W./Becker.I. 1971/Δήμου, Γ.Η.,2008:25). Στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, οι ποσοτικοποιήσεις πραγματοποιούνται, κυρίως, χωρίς τέτοιου είδους μονάδες μέτρησης. Στον τομέα της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, η έννοια της μέτρησης συνδέεται με την θεωρία των μοντέλων (:η αφηρημένη ή η συμβολική απεικόνιση συγκεκριμένων αντικειμένων, γεγονότων ή καταστάσεων με καθορισμένες προδιαγραφές), καταγόμενης από τη σφαίρα της μαθηματικής λογικής (Bortz, J. 1984:43/ Δήμου, Γ.Η.,2008:26).

Όταν αναφερόμαστε στον όρο "μέτρηση" στις κοινωνικές επιστήμες, λοιπόν, εννοούμε μια διαδικασία αντιστοίχισης και ταξινόμησης αριθμών ή αντικειμένων με υποκείμενα, ψυχικά φαινόμενα, καταστάσεις, γεγονότα κλπ., η οποία είναι διαρθρωμένη με συγκεκριμένους κανόνες και προδιαγραφές (Stevens, S.S.,1959: 18 κ.ο./Δήμου, Γ.Η.,2008:26). Όταν χρησιμοποιούνται αριθμοί του καθιερωμένου αριθμητικού συστήματος, η μέτρηση εκφράζει περισσότερα στοιχεία, από την απλή αντιστοίχιση και μετονομασία ατόμων, φαινομένων, γεγονότων, ικανοτήτων, γι' αυτό και αναφερόμαστε στην μετρική "κλιμακοποίηση"(Gutjahr, 1974/Δήμου, Γ.Η.,2008:26/). Υπό αυτό το πρίσμα, οι μετρικές κλίμακες είναι μια μορφή κοινωνικών συμβάσεων που θέτουν τις προδιαγραφές απεικόνισης εμπειρικών δεδομένων, μέσα από ένα σύστημα διατεταγμένων αριθμών (Gigeranzer,G.,1981/Δήμου,Γ.Η.,2008:26). Οι μετρικές κλίμακες αποτελούν βασική μέθοδο που μεταχειρίζεται το υπαρκτό σχολείο, προκειμένου να προβαίνει στην μέτρηση των μαθητικών επιδόσεων. Η βαθμολογία, λοιπόν, που απεικονίζει τις επιδόσεις ενός μαθητή στα καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα, είναι αποτέλεσμα μέτρησης με βάση τέτοιου είδους κλίμακες. Η κοινωνική αποδοχή των μετρήσεων εξαρτάται από τα κριτήρια της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (Kerlinger,F.N.,1979/Δήμου,Γ.Η.,2008:26), των οποίων η τήρηση είναι σημαντική, καθότι συνδέεται με την τελική εκτίμηση των επιδόσεων-μιας αξιολογικής διαδικασίας, η οποία παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο για την κατοχύρωση των κοινωνικών ευκαιριών των νέων. Η εξασφάλιση, όμως, της τήρησης αυτών των κριτηρίων, κατά την βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στα καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, συνδέεται με δυσεπίλυτα και ακανθώδη προβλήματα (Fingertut,W.-P./Langeelt,H.-P.,1978, Fischer,G.H.,1968:54/Δήμου,Γ.Η.,2008:27). Βασική αιτία αποτελεί το είδος υφής και της τηρούμενης σχετικής διαδικασίας -στα κοινωνιολογικά μετρικά συστήματα που υπάγονται οι βαθμολογικές κλίμακες. Οι μετρήσεις αυτές πραγματοποιούνται μέσω μοντέλου απεικόνισης και προϋποθέτουν μια διαδικασία διαμεσολάβησης-εναρμόνισης μεταξύ του αντικειμένου μέτρησης (μέγεθος) και της μετρικής (βαθμολογικής) κλίμακας. Οι αριθμοί που απαρτίζουν την βαθμολογική κλίμακα φαινομενικά ακολουθούν μια απόλυτα καθορισμένη διαδοχή, η οποία συχνά θεωρείται και χρησιμοποιείται ως τέτοια. Όμως, στην πράξη ο κάθε βαθμός εκφράζει μια σφαιρική εκτίμηση που συνήθως διέπεται από ασάφεια και που έχει πολύ λίγα κοινά στοιχεία με τους προηγούμενους και τους επόμενους βαθμούς της κλίμακας. Οι βαθμοί, τουτέστιν, της βαθμολογικής κλίμακας δεν εκφράζουν ποσότητες, αλλά μάλλον έχουν τη μορφή διατεταγμένης ταξινομικής θυρίδας, άνευ καθορισμένης διάταξης και περιεχομένου. Για να αποδίδει σε λειτουργικότητα και περιεχόμενο η βαθμολογική κλίμακα, επιδιώκεται συνήθως η καθιέρωση εξωτερικών κριτηρίων σύγκρισης (Heckhausen,H., 1974,Reinberg,F.,1979/Δήμου,Γ.Η.,2008:27). Ο εκπαιδευτικός για να προβεί στη βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, στηρίζεται στα εξής κριτήρια σύγκρισης: στην ατομική (ατομικά προγενέστερη επίδοση ή ατομικός μέσος όρος), στην πραγματολογική (ύπαρξη ή μη της συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας) και στην κοινωνική (μέσος όρος της τάξης ή της ομάδας) νόρμα. Για τον προσδιορισμό του κοινωνικού status του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, προβαίνουν σε σύγκριση χρησιμοποιώντας το τρίτο κριτήριο (Schwarzer, C.,1979:10-16/Δήμου,Γ.Η.,2008:28). Τα κριτήρια αυτά δεν είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης διαδικασίας και μεθόδου, αλλά της διαίσθησης και της υποκειμενικής κρίσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Είναι ευνόητο, ότι η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της τελικής μέτρησης-βαθμολογίας, με αυτού του είδους τις προδιαγραφές, κλυδωνίζονται από την ορμητικότητα προφανών ενστάσεων και αμφισβήτησης, σύμφωνα με τις οποίες (Ingenkamp, K., 1977/Δήμου, Γ.Η.,2008:28) παρατηρούνται φαινόμενα, όπως, η πιθανότητα –έναν "μέτριο" μαθητή, αλλάζοντας τάξη ή σχολείο, να μπορεί να βρεθεί αυτόματα στην ομάδα των καλύτερων ή των χειρότερων μαθητών. Μια τέτοιους είδους "μέτρηση" κινδυνεύει, εύλογα, να στερηθεί την συνύπαρξη των ανωτέρω κριτηρίων (της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας).

Η διαδικασία διαμεσολάβησης στόχον έχει να λαμβάνει χώρα σε πλαίσια ανεπηρέαστης και ακριβούς προσαρμογής του αντικειμένου μέτρησης στον ανάλογο αριθμό της βαθμολογικής κλίμακας. Φορέας της, ο εκπαιδευτικός και τα εξ αυτής αποτελέσματα συνιστούν αντανάκλαση της προσωπικότητάς του. Η επίδοση, ως αντικείμενο μέτρησης, υπόκειται σε μια περίπλοκη γνωστική διεργασία, η οποία ξεκινάει από την αντίληψη της

πληροφορίας και καταλήγει στην προσαρμογή της απόφασης σε κάποιο από τα επίπεδα της βαθμολογικής κλίμακας. Η ύπαρξη πιθανότητας εσφαλμένων συμπερασμάτων -κατά την ανωτέρω γνωστική διεργασία- ως αιτιατούς παράγοντες έχει δύο παραμέτρους: την περίπτωση και τον εκπαιδευτικό (Δήμου, Γ.Η., 1988:125 κ.ό.). Παράλληλα με την επίδοση, η υφή της εκάστοτε περίπτωσης που σηματοδοτείται από την προσωπικότητα του μαθητή καθώς και από την κοινωνική του θέση -επηρεάζουν σημαντικά τον εκπαιδευτικό και συνεπιδρούν αποφασιστικά στην τελική του αξιολογική κρίση για την θέση του (μαθητή) στη βαθμολογική κλίμακα, η οποία βέβαια αντικατοπτρίζει και το μαθητικό του status. Η κοινωνική προέλευση του μαθητή και η μορφή του κειμένου μπορεί να παίξει θετικό ή αρνητικό ρόλο στην τελική βαθμολογία. Η ασάφεια ή δεσμευτικότητα των συνθηκών -μέσα από τις οποίες αξιώνεται και αξιολογείται μια επίδοση- είναι δυνατόν να προοιωνίζουν μια αρνητική ή θετική βαθμολογία. Στα αξιοσημείωτα παραδείγματα συγκαταλέγονται οι εκθέσεις, των οποίων τα θέματα συγγενεύουν με τα αινίγματα, και ενώ ο αντικειμενικός στόχος δεν μπορεί νάναι άλλος, από την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας (ορθογραφία, σύνταξη, ανάπτυξη απόψεων, βαθμός κατανόησης του θέματος κλπ.), το κριτήριο που δεσπάζει είναι η κατανόηση "κειμένου", διαχωριζόμενων έτσι εξ αρχής των μαθητών, σε επιτυχόντες και αποτυχόντες, χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν η ποιότητα των άλλων στοιχείων του γραπτού λόγου. Πιθανότητα σφαλμάτων του εκπαιδευτικού, ως απόρροια της δομής αλλά και των τρόπων εκδήλωσης της προσωπικότητάς του, υπάρχει σε κάθε στάδιο της διαμεσολάβησης, από την εστίαση της αντίληψης και την αποκρυστάλλωση μιας πληροφορίας, έως και την τελική απόφαση για την ταξινόμηση της επίδοσης, γεγονός που συνεπαγωγικά επιφέρει την τοποθέτηση του μαθητή στο αντίστοιχο επίπεδο της βαθμολογικής κλίμακας (Asch S.E., 1946, Schwarzer, R./Schwarzer, C., 1977, σ.12-35/Δήμου, Γ.Η., 2008:29).

Εκτός από την πιθανότητα σφαλμάτων στη γνωστική διεργασία, το γεγονός αυτό καθαυτό, ότι οι πληροφορίες υφίστανται επεξεργασία (ερμηνεία, σύγκριση, καταχώρηση κλπ), προεξοφλεί άμεσα την εισροή υποκειμενικών στοιχείων και την έως ενός βαθμού αλλοίωση της πληροφορίας. Η αποκρυστάλλωση δηλαδή της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, η βαθμολογία, είναι σε τελική ανάλυση σχεδόν εξ ολοκλήρου υποκειμενική υπόθεση του εκπαιδευτικού, η οποία αντικατοπτρίζει μάλλον το πλέγμα των διαθέσεων και προθέσεων αλλά και το επίπεδο αντιληπτικής, διαγνωστικής και αξιολογικής δυνατότητας που τον διακρίνει, παρά την ακριβή αποτύπωση της πραγματικότητας. Ακόμη και σε γνωστικά αντικείμενα -γλώσσα, μαθηματικά- τα οποία εκ της φύσεώς τους δεν επιδέχονται ερμηνευτικές απόπειρες, παρ' εφόσον η υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού, διαμορφώνοντας ανάλογα την βαθμολογική και συνακόλουθα την μαθητική-ιεραρχική κλίμακα. Η αξιολογική διαδικασία των μαθητικών επιδόσεων μέσα από βαθμολογικές κλίμακες λειτουργεί ερήμην των προβληματισμών περί του τίνι τρόπω οργανώνονται οι εκπαιδευτικές διδακτικές περιστάσεις.

Είναι εύλογο, ότι όταν επιχειρείται η αποτύπωση άυλων στοιχείων, όπως τα πνευματικά προϊόντα, ελλοχεύουν πιθανότητες παραπλανητικών συμπερασμάτων. Τα αντικείμενα καταλαμβάνουν διαστάσεις στον χώρο και υπακούουν σε φυσικούς νόμους (βαρύτητα, αδράνεια, ορμή, κρούση κτλ.). Είναι ορατά-απτά, άμεσα αντιληπτά και μετρήσιμα. Αντίθετα, τα ενεργήματα-διεργασίες και προϊόντα του νου διαφεύγουν από τα αισθητήρια όργανα και την άμεση αντίληψη. Η έλλειψη αυτή γίνεται προσπάθεια να θεραπευθεί μέσα από την αντικειμενοποίηση, μια διαδικασία μετατροπής μιας ποιότητας σε ένα πράγμα που έχει ανεξάρτητη ύπαρξη (Hayes, N., 1998{A'}:354). Η αντικειμενοποίηση της έννοιας των μαθητικών επιδόσεων μέσα από αξιολογικές διαδικασίες βασίζεται στην επινόηση του βαθμολογικού συστήματος, ως μέσου απεικόνισης της μετατροπής της ποιότητας σε ποσότητα, του άυλου σε υλικό, ως αποκωδικοποιητή ανεξχνιάστων (οι νευροεπιστήμες προοδεύουν) επι του παρόντος ψυχο-νοητικών πεδίων σε μορφές κατανοητές. Οι βαθμολογικές κλίμακες, οι οποίες προέρχονται από τα μετρικά συστήματα των κοινωνικών επιστημών, αδυνατούν<sup>136</sup> να απεικονίσουν τις μαθητικές επιδόσεις αντικειμενικά, αξιόπιστα και έγκυρα, κι αυτό, διότι σε τελική ανάλυση δεν έχει βρεθεί "μέτρο" που να μπορεί να "μετρήσει" τον άνθρωπο.

Συμπερασματικά, οι επιδόσεις του ανθρώπου όντας αποτέλεσμα συνδεδεμένο με την ψυχοκοινωνική του προσωπικότητα -τον πολύπλοκο τρόπο αλληλεπίδρασης των βιο-ψυχικών του στοιχείων με τους εκάστοτε κοινωνικούς όρους (των δυο γραμμών μεταβίβασης, κατά τον Κούλεϊ/βλ.:σ.4)- διαθέτουν μια δυναμική και ένα ποιόν που διαφεύγει από τις αξιολογικές δυνατότητες αυτών των μετρικών συστημάτων, οι οποίες αδυνατούν τελικά να συλλάβουν και αποδεικνύονται ανεπαρκείς -πόσο μάλλον- όταν χρησιμοποιούνται για τον

<sup>136</sup> Είναι προφανές ότι η μέτρηση στην εκπαίδευση δεν έχει την ακρίβεια των μετρήσεων που πραγματοποιούνται σε άλλους τομείς και κυρίως στον χώρο των Θετικών Επιστημών. Είναι σχετική, αν εξαιρέσει κανείς ελάχιστες μεταβλητές, οι οποίες επιδέχονται ακριβείς μετρήσεις (π.χ. οι δαπάνες για την εκπαίδευση). Αυτό σημαίνει ότι οι απόλυτες τιμές των μετρήσεων στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην περιοχή της αξιολόγησης των μαθητών δεν έχουν, όταν τις εξετάσει κανείς μεμονωμένα, ουσιαστική σημασία...Οι αδυναμίες αυτές παραμένουν, παρά τη βελτίωση των συστημάτων μέτρησης, τα οποία χρησιμοποιούνται και την εφαρμογή προχωρημένων στατιστικών τεχνικών για την επεξεργασία τους (Κασσωτάκης, Μ.-Φλουρής, Γ., 2006{B'}:461).



καθορισμό των κοινωνικών ευκαιριών και της εν γένει εξέλιξης νέων ανθρώπων (Φράγκος, Χ.,1976:10/Δήμου, Γ.Η.,2008:30,31). Ενέχει, λοιπόν, υψηλό βαθμό κινδύνου το γεγονός, ότι έχει αποθεωθεί στο υπαρκτό σχολείο ένα τόσο ατελέσφορο και ανώφελο μέτρο για τόσο σπουδαίες και βαρύνουσες αποφάσεις, που κατοχυρώνουν σε μεγάλο βαθμό σημαντικές κοινωνικές ευκαιρίες και προδικάζουν το μέλλον των παιδιών.

Οι ανωτέρω εκτεθείσες πτυχές της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων σηματοδοτούν την ύπαρξη πολλών εκκρεμούντων προβλημάτων και αντιφάσεων, που εκκινώντας από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον εισρέουν μοιραία και στον χώρο του υπαρκτού σχολείου προκαλώντας δυσλειτουργίες και αδιέξοδα. Η κατάσταση αυτή δρώντας αλλοτριωτικά επιβαρύνει όλον τον μαθητικό πληθυσμό, ιδιαίτερα όμως, τους μαθητές χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, οι οποίοι οδηγούνται σε κοινωνικό κενό εγκλωβιζόμενοι σε προβληματικούς ρόλους και βιώνοντας έναν άχαρο κοινωνικό βίο.

### **2.2.6. Συμπερασματικές επισημάνσεις, ως προς την λογική των επιδόσεων και της αντίστοιχης αξιολόγησης στο υπαρκτό σχολείο**

Η λογική των επιδόσεων, της οποίας τόσο προβληματική αποδεικνύεται η εφαρμογή στον ευρύτερο χώρο των ενηλίκων καθότι οι κοινωνικά προσδιορισμένες προδιαγραφές της παραβιάζουν τα φυσικά προσδιορισμένα της όρια, είναι ευλόγως αναμενόμενο να γεννά δυσχέρειες στις ήδη ευαίσθητες ισορροπίες της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στον χώρο του υπαρκτού σχολείου. Οποιαδήποτε διαδικασία, σκοπόν έχουσα να διαμορφώσει χαρακτήρες με ουσιαστικό αξιακό υπόβαθρο, να εφοδιάσει με γνώσεις-να κοινωνικοποιήσει άτομα ευρισκόμενα σε στάδιο ανάπτυξης και διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους, οφείλει να σέβεται τις παιδαγωγικές ιδέες-αξίες<sup>137</sup> και να περιορίζει στο ελάχιστο τους παράγοντες που βλάπτουν τον γνωστικό και συναισθηματικό κόσμο των μαθητών (Κωνσταντίνου, Χ.Ι.,2000:24), όπως οι εν ισχύει κανόνες του έντονου ανταγωνισμού, οι οποίοι καταλύουν τις κοινωνικές σχέσεις, ακόμη και των ενηλίκων, οι οποίοι υποτίθεται πως διαθέτουν αντιστάσεις και ανεπτυγμένη κρίση. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι κάθε ηλικιακό στάδιο των μαθητών<sup>138</sup> που συμβαδίζει με το αντίστοιχο σχολικό διέπεται από χαρακτηριστικά, τα οποία απαιτούν την ανάλογη προσοχή και φροντίδα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη επισήμανση, όμως, πρέπει να γίνει για την περίοδο της εφηβείας, όπου οι νέοι παρουσιάζουν στην συναισθηματική περιοχή μια έντονη διαβάθμιση αστάθειας, ανισορροπίας και ανησυχίας -στοιχεία που προκαλούν φυσικές μεταβολές, οι οποίες συντελούνται σε σωματικό επίπεδο και σε όλες τις περιοχές της προσωπικότητας των εφήβων, καθώς και στις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Είναι ένα κρίσιμο στάδιο που πολλές φορές -και ιδιαίτερα, αν προκύψει συναισθηματικό πρόβλημα- μπορεί να αποβεί εμπόδιο για τη μάθηση, σε μια περίοδο μάλιστα που συνήθως συμπίπτει με την εντατικοποίηση του σχολικού μόχθου εν όψει των επερχόμενων εισαγωγικών εξετάσεων<sup>139</sup>. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον εν προκειμένω θα πρέπει να προσανατολίζεται στο να μεριμνά, ώστε να διαφυλαχθεί-διατηρηθεί η συναισθηματική ισορροπία των εφήβων μαθητών του και να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, με αναγνώριση της προσπάθειάς τους, με κατανόηση και συνεργατική διάθεση (Μάνος, Κ.,1997: 188,189). Για κάθε λοιπόν ηλικιακό στάδιο που διανύουν οι μαθητές, και με ιδιαίτερη έμφαση στο εφηβικό, επικρέματα ένα τεταμένο ερώτημα, ως προς τον δυνάμει παιδαγωγικό ρόλο του υπαρκτού σχολείου, το οποίο ενώ ως γέννημα και δημιουργήμα της κοινωνίας διατηρεί και αναπαράγει το αξιακό σύστημα και τη λογική του εντολοδότη του, από την άλλη πλευρά, ως παιδαγωγική μήτρα επαγγελλόμενη την καλλιέργεια αγωγής και μόρφωσης, οραματίζεται την εξισορρόπηση των κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ ατόμων με διαφορετικά σημεία εκκίνησης στον αγώνα για την σχολική σταδιοδρομία. Στα πλαίσια της φυσικής ανθρώπινης τάσης για επιδόσεις και της αντίστοιχης αξιολογικής διαδικασίας-αποτίμησής τους από το κοινωνικό περιβάλλον, και υπό προϋποθέσεις αλληλεγγύης, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού, ευλόγως αναμένεται η επίτευξη (επιδόσεις) δημιουργικών ατομικών και συλλογικών στόχων. Υπο αυτό το πρίσμα, θα περίμενε κανείς ότι στον χώρο του σχολείου οι επιδόσεις των μαθητών και η αντίστοιχη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα προσανατολιζονταν

<sup>137</sup> Ο μαθητής που υποβοηθείται ψυχολογικά και μπορεί να αναπτύσσει τα ενδιαφέροντα για τα πράγματα που τον περιβάλλουν, να ζει σε ένα υγιές κλίμα άμιλλας, να μαθαίνει να μελετά και να καλλιεργεί την αυτενέργειά του -είναι εύλογο να σημειώνει υψηλές επιδόσεις στο σχολείο (Ελευθεριάδης, Α.,2002:291).

<sup>138</sup> Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι τα ίδια τα παιδιά θεωρούν ως πιο στρεσογόνα τα γεγονότα που σχετίζονται με το σχολείο και την επίδοσή τους. Τα προβλήματα στον χώρο του σχολείου στρέφονται γύρω από πιθανές συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές, δυσκολίες γύρω από τη διαδικασία της μάθησης και τις εξετάσεις, ενώ κυριότερο φαίνεται να είναι το θέμα της σχολικής επιτυχίας που συνδέεται με τη γενικότερη επιτυχία και ευτυχία του ατόμου. Οι έφηβοι αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες πηγές στρες που πηγάζουν από το μεταβατικό στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται (Καλαντζή-Αζίζι, Α.-Ζαφειροπούλου, Μ.,2004:407) /Το υπερβολικό και χρόνιο στρες σχετίζεται με ένα μεγάλο αριθμό βιολογικών ασθενειών (Vassiliadou, Μ.,2008:85).

<sup>139</sup> Σε τέτοιες στιγμές ηλικιακής κρίσης η ψυχική πίεση είναι κατανοητή μόνο από τον ίδιο τον έφηβο. Οι άλλοι, γονείς και εκπαιδευτικοί, πρέπει απλώς να παρακολουθούν την κατάσταση, χωρίς να την επιδεινώνουν και χωρίς να προσθέτουν περισσότερη πίεση στην ήδη υπάρχουσα..διακριτική παρακολούθηση, λοιπόν, και έντονο εξ αποστάσεως ενδιαφέρον (Παπαγεωργίου, Η.,2004:122).

στην μάθηση και ενίσχυση της κοινωνικής δράσης-συνεργασίας-αλληλεγγύης και της δημιουργικότητας, όπου η ατομική ωφέλεια εναρμονίζεται με την συλλογική. Στην πράξη, αυτού του είδους οι ιδανικοί στόχοι, οι οποίοι συγγενεύουν κατά πολύ με την έννοια της άμιλλας, υπονομεύονται από την μονοδιάστατη και οικονομικίστικη αρχή της επίδοσης, ισοπεδώνοντας την αναγνώριση και ενίσχυση της προσωπικότητας του μαθητή με όλες τις ιδιαιτερότητες που την συνοδεύουν και μειώνοντας τις ευοίωνες προοπτικές για δημιουργική έκφραση και ανάπτυξη (ως μαθητών) εντός του σχολείου, αλλά και με μελλοντικές επιπτώσεις εκτός αυτού -σε όλο το εύρος του σύγχρονου κοινωνικού φάσματος (ως πολιτών).

Έτσι το φυσικό καταλύεται σε τέτοιο βαθμό από κοινωνικούς προκαθορισμούς που καταντά αφύσικο. Η φυσική τάση του μαθητή να επιδίδεται στην δημιουργική πραγμάτωση στόχων συνθλίβεται κάτω από την παραβαίνουσα τα φυσικά όρια αφύσικη -νεωτερικής προέλευσης- λογική του υπαρκτού σχολείου παγιωμένη στην αρχή των επιδόσεων. Το παιχνίδι των παιδιών, το οποίο πηγάζει από την ανθρώπινη φύση κι αποτελεί έκφραση εκκολλαπτόμενης δημιουργικότητας, μετατρέπεται σε άγχος για διάκριση των μετέπειτα μαθητών. Άμεσο επακόλουθο, το "κυνηγητό" να μεταλλάσσεται σε "κυνήγι των βαθμών", οι "κλέφτες κι αστυνόμοι" να καταλήγουν σε "μαθητές και δάσκαλους", και το "κρυφτό" να έχει πια να κάνει με τις υπό διωγμόν επιθυμίες νέων ανθρώπων -υπό το κράτος της "παιδαγωγικής" της αξιολόγησης, του ελέγχου και της συμμόρφωσης, της καλλιέργειας του ανταγωνισμού, του ατομισμού και της ιδιοτέλειας. Υπο αυτές τις προϋποθέσεις, η προσδοκία για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση εξαρτάται από την χορήγηση τίτλων σπουδών, οι οποίοι στα πλαίσια της αρχής της επίδοσης χορηγούνται μονοπωλιακά από το εκπαιδευτικό σύστημα, με υπόβαθρο κανόνες και πρακτικές που σχετίζονται με τον κοινωνικό ανταγωνισμό. Η επίδοση συνδέεται με την εμμονή σύγκρισης των μαθητών, με τον μονοδιάστατο στόχο παραγωγής έργου στην τάξη και την αξιολογική εκτίμηση των αποτελεσμάτων από εξεταστικές διαδικασίες, δίχως την απαραίτητη συνεκτίμηση άλλων παραγόντων (ατομικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων του μαθητή) που οδήγησαν στα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης υλοποιείται με μια φτωχή απαρίθμηση μονάδων, δίχως την απαραίτητη συνεκτίμηση του θεσμικού, διδακτικού και κοινωνικού πλαισίου, εντός των όρων του οποίου πραγματώθηκε. Στον βωμό των επιδόσεων θυσιάζονται οι αξίες της συνεργασίας και της αλληλεγγύης, που υποτίθεται ότι αποτελούν παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, ενώ ο νόμος της ζούγκλας που εφηύρε ο σύγχρονος άνθρωπος (που μπροστά του ωχριούν η πραγματική ζούγκλα και οι νόμοι της, και που άλλωστε κάθε άλλο παρά "άγριοι" είναι, εις πείσμα των στερεοτυπικών αντιλήψεων που καλλιεργούν τέτοιες εικόνες) επιβεβαιώνεται με την στυγνή-αντιπαιδαγωγική σύγκριση των επιδόσεων, την ανταγωνιστική μάθηση και την αποθέωση του ατομικισμού. Ο δρόμος για την μάθηση και την πρόοδο κλυδωνίζεται επικίνδυνα, αφού είναι στρωμένος με καλλιεργούμενες στάσεις ανταγωνισμού και αντιπαλότητας, δηλητηριάζοντας τις συνειδήσεις των μαθητών, οι οποίοι στο απώτερο μέλλον θα τις ενσαρκώσουν με θλιβερή ακρίβεια στον καθημερινό τους βίο και στους συνανθρώπους τους, αναπαράγοντας ρόλους πιστούς στον ανταγωνιστικό και απάνθρωπο χαρακτήρα του σχολικού συστήματος που τους ανέθρεψε.

Το σχολείο άνευ ετέρου οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση ανθρώπων ικανών -με εξειδικευμένη, δηλαδή, δυνατότητα για επίτευξη επιδόσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών, που εκκινούν από τις προσωπικές προτιμήσεις, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του καθενός, δηλαδή με πληρότητα πράξης. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση επιβίωσης και εξέλιξης για το κάθε άτομο, αλλά και συνακόλουθα, για την κοινωνία στο σύνολό της. Το πρόβλημα αναφύεται, όταν η πληρότητα πράξης, συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας επίδοσης, συνδέεται με τον ανταγωνισμό και η επίδοση του καθενός πέφτει στα δίχτυα της σύγκρισης με τις επιδόσεις των άλλων, ενώ αγνοούνται συστηματικά οι προσωπικές ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου. Αν βέβαια ίσχυε το αντίστροφο, λαμβανομένης υπόψη και της δεδηλωμένης αρχής των ίσων ευκαιριών, θα ετίθετο σε αμφισβήτηση το αυτονόητο του ανταγωνισμού των ατόμων για την κατάκτηση μιας κοινωνικής θέσης, η οποία συνδέεται συνήθως με άνισα κατανομημένα κοινωνικά κριτήρια. Η δομή και λειτουργία της κοινωνικής πραγματικότητας δεν αφήνει περιθώρια για αμφιβολίες και πολυτέλειες θεωρητικών ακροβατισμών για τον τρόπο με τον οποίον κατακτώνται οι κοινωνικές θέσεις<sup>140</sup>. Η Παιδαγωγική, λοιπόν, καλείται να παλέψει με το δυσεπίλυτο πρόβλημα της αντίφασης, η οποία γεννάται αφενός μεταξύ της διδαχής περί των αξιών της αλληλεγγύης και συνεργασίας -όπου ο ανταγωνισμός δεν έχει θέση και που θα είχαν νόημα μόνον σε καθεστώς ισότιμης και δίκαιης κατανομής των ευκαιριών διαβίωσης -και αφετέρου της

<sup>140</sup> Οι κοινωνικές ανισότητες δεν είναι υπόθεση σε τελική ανάλυση των ατόμων, είναι πρώτα από όλα ένα κοινωνικό φαινόμενο. Γιατί, τόσο οι ικανότητες που μπορεί να αναπτύξει το άτομο όσο και οι ευκαιρίες που θα του παρουσιαστούν για κοινωνική δράση, σε μεγάλο ποσοστό προσδιορίζονται από τη θέση που κατέχει στην κοινωνία. Αυτό σημαίνει, ότι οι ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες παράγουν άνισες ευκαιρίες και δυνατότητες για να μπορέσουν τα άτομα να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση και να μειώσουν έτσι τις κοινωνικές διαφορές (Κασιμάτη, Κ.,1983:74).

ρεαλιστικής αντιμετώπισης του είναι της σύγχρονης ανταγωνιστικής κοινωνίας, ήτοι, της πραγματικότητας για την οποία προορίζονται οι μαθητές (Κωνσταντίνου,Χ.Ι.,2000:32,33). Όπως και στον στρατό, κατά την εκγύμναση των στρατιωτών, κάποιες φορές ακούγεται στα μεγάφωνα: "Προσοχή! Δεν πρόκειται για άσκηση! Τα πυρά είναι πραγματικά!" -έτσι εικάζεται ότι θα πρέπει να προειδοποιούνται και να προετοιμάζονται επίσης και οι μαθητές για τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν "εκεί έξω". Μια ισχυρή αντίφαση, λοιπόν, κάνει την εμφάνισή της και ίσεται ανάμεσα στο δέον είναι-στο πρακτέον και στο ήδη πραττόμενο. Οι αξίες της αλληλεγγύης και της συνεργασίας απέναντι στον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό. Επικρέμαται ένα επίμονο ερώτημα, ένα αίτημα εξεύρεσης εκείνης της πρακτικής φιλοσοφίας, που θα προετοιμάζει τον μαθητή και μέλλοντα πολίτη, για το τι πρόκειται να αντιμετωπίσει στον κοινωνικό στίβο, δίχως εκ παραλλήλου να τον απομακρύνει από αξίες, όπως η αλληλεγγύη και η συνεργασία. Πώς να συμφιλωθούν τα ασυμφιλίωτα. Η αντίφαση αυτή βρίσκεται προ των θυρών της Παιδαγωγικής και συνιστά ένα οξύ πρόβλημα που την ταλανίζει και για το οποίο καλείται να εξεύρει τρόπους και πρακτικές άμβλυνσής του. Ανώτερος στόχος, βέβαια, αν και μοιάζει μακρινός, είναι να γεννηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, πάντα με την δική της συνδρομή και τον αγώνα της στο ερευνητικό και το θεωρητικό πεδίο, έτσι ώστε, έχοντας πια κατακτηθεί εκείνη η ποιότητα ανθρώπινης σκέψης, εκείνη η παιδεία, η ικανή να αναμετρηθεί με τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα -για να αρθεί επί τέλους η ως άνω αντίφαση και να ανοιχτούν οι δρόμοι για αρτιότερες -με κεντρικό άξονα την δικαιοσύνη- μορφές κοινωνικής οργάνωσης όσο και εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Η μονοδιάστατη σύνδεση της επίδοσης με την αξιολόγηση και την αντίστοιχη ταξινόμηση των μαθητών σε μια κλίμακα ιεράρχησης αποτυπώνεται στα χορηγούμενα από το σχολείο ενδεικτικά, απολυτήρια και πτυχία, αντικατοπτρίζοντας και τις κοινωνικές ευκαιρίες για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Το σχολείο, σύμφωνα με την λογική των επιδόσεων, επιλέγει ανάλογα με την "αξία" του τον κάθε μαθητή και τον παραδίδει στο κοινωνικό σύστημα, αναπαράγοντας τοιοιτοτρόπως την υφιστάμενη κοινωνική δομή. Η ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων αντικατοπτρίζεται στη σχολική πραγματικότητα και βιώνεται αντίστοιχα με την μορφή σχολικών ανισοτήτων, οι οποίες σηματοδοτούν με τη σειρά τους άνισες ατομικές επιδόσεις, συνδεόμενες ανυπερθέτως με την κοινωνική προέλευση του κάθε μαθητή, την οποία, σημειωτέον, λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψιν τους οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, ταυτόχρονα, η υιοθέτηση της αρχής της επίδοσης επιβεβαιώνει και αναπαράγει τις ανισότητες στα πλαίσια του σχολείου και συνακόλουθα της ευρύτερης κοινωνίας, υπο τον μανδύα της δήθεν ελλειμματικότητας ικανοτήτων των αδύναμων μαθητών (χαμηλής κοινωνικής προέλευσης). Πράγματι, η πίεση που ασκείται στο υπαρκτό σχολείο για την άνοδο του επιπέδου επιδόσεων προκάλεσε την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών σε ορισμένη κατηγορία μαθητών, ομαδοποιώντας τους, αντίστοιχα, για την τελική τους επαγγελματική-κοινωνική κατανομή. Ως βασική αιτία της μαθητικής αποτυχίας στις απαιτήσεις για υψηλές επιδόσεις, θεωρήθηκε η ελλειμματικότητα αυτών των μαθητών, και όχι το ίδιο το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα που αντιμετωπίζει τους μαθητές με όρους εντατικοποίησης, αγνοώντας τις πολιτισμικές παραμέτρους που τους προσδιορίζουν και τις ανάλογες δυνατότητες ανταπόκρισής τους στις συγκεκριμένες (και ούτως ή άλλως υπερβολικές) απαιτήσεις. Και αφού στην πραγματικότητα δεν υπάρχει *εκ φύσεως διαφορά* στη νοημοσύνη ανάμεσα σε παιδιά της ανώτερης και της κατώτερης τάξης, έπρεπε να την εφεύρουν<sup>141</sup>. Ο Π. Μπουρντιέ (1994:86,88/βλ.:Παράρτημα,8.1.20) επισημαίνει ότι πρόκειται για ένα είδος φυλετισμού της νοημοσύνης, που προσιδιάζει σε μια κυρίαρχη τάξη, της οποίας η αναπαραγωγή εξαρτάται, κατά ένα μέρος, από τη μετάδοση του πολιτισμικού κεφαλαίου, κεφαλαίου κληρονομημένου που έχει ως ιδιότητα να είναι ένα

<sup>141</sup> Κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> αι., ο δυτικός κόσμος κινήθηκε προς ένα αξιολογικό σύστημα, το οποίο πρέσβευε ότι οι ανώτερες κοινωνικά θέσεις θα έπρεπε να καταληφθούν από αυτούς που ήταν πολύ ικανοί, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Οι απόψεις αυτές απομακρύνθηκαν από την πεποίθηση ότι η θέση ενός ατόμου μέσα στη κοινωνία θα έπρεπε να εξαρτάται από την οικογένεια ή τον κληρονομημένο πλούτο. Σε αυτήν ακριβώς την περίοδο πρωτοεμφανίστηκε η έννοια της ευφυΐας-νοημοσύνης. Και αυτό εγείρει ένα από τα πρώτα πολιτικά θέματα όσον αφορά τις έρευνες της ψυχολογίας πάνω στην ευφυΐα, οι οποίες ασχολήθηκαν με το πώς η έννοια της ευφυΐας χρησιμοποιήθηκε για να στηρίξει την υπάρχουσα κοινωνική τάξη. Σε ένα αξιολογικό σύστημα δεν θα έπρεπε να υπάρχει καμιά δικαιολογία για την διατήρηση της θέσης των ατόμων από την ανώτερη και μεσαία τάξη μόνο λόγω της καταγωγής τους. Αν όμως μπορούσαν να δείξουν ότι είναι πιο ευφυείς και αν τα μέλη των εργατικών τάξεων αποδεικνύονταν λιγότερο ευφυή, τότε μόνο τα μέλη των ανώτερων τάξεων θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν την θέση τους. Αυτό το κοινωνικοπολιτικό θέμα είχε άμεση επίδραση στην πρώιμη ανάπτυξη της μέτρησης της νοημοσύνης. Το εκπαιδευτικό θέμα είναι στενά συνδεδεμένο με την κοινωνική διαστρωμάτωση...Οι σχολικές και εκπαιδευτικές πρακτικές τις οποίες ασκεί μια κοινωνία (όπου, η κοινωνική πρόοδος βασίζεται στην εκπαίδευση και οι διαμάχες και οι διεκδικήσεις για το ποιος είναι ή ποιος δεν είναι ευφυής είναι θεμελιώδους σημασίας) έχουν δραματικές επιπτώσεις στη ζωή των ανθρώπων (Hayes,N.,1998{A'}:354,355)/Το σχολείο εξυπηρετεί τον *μύθο της ισότητας*, γιατί είναι φορέας της αντίληψης μιας στρωματοποιημένης κοινωνίας, που παράγουν τα πιστοποιητικά της. Η αδυναμία να θεωρηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία των σχολείων ως *μέσο* για τον καθορισμό της ικανότητας, ως *μέτρο* της κοινωνικής αξίας και ως *παράγοντας* της ισότητας, απειλεί όλα τα πολιτικά συστήματα που στηρίζονται στο σχολείο -μέσο, για να αναπαράχονται τα ίδια...Το σχολείο έχει *αποξενώσει* τον άνθρωπο από την μάθησή του...είναι *αυταρχικό* και άκαμπο, παράγει κομφορμισμό και συγκρούσεις ανάμεσα στις ενδοκτιώδεις τάξεις και τις ηθικοκοινωνικές απαιτήσεις, κάνει διακρίσεις ενάντια στους πτωχούς και απαλλάσσει τους προνομιούχους (Illich, I., 1972,1976/επίσης βλ.και: Illich, I.,χ.χ./Δανασσής-Αφεντάκης, Α., 2000:289-290).

κεφάλαιο ενσωματωμένο, επομένως φαινομενικά φυσικό, έμφυτο. Έτσι, η ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να επεξεργάζεται κανείς τα δεδομένα γύρω του, και ειδικότερα, η αφαιρετική ικανότητα-η ικανότητα μάθησης-η ικανότητα αντιμετώπισης νέων καταστάσεων (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:1196/Παπαδόπουλος, Ν., 1994:382), ήτοι, η νοημοσύνη -συνιστά ένα κοινωνικά καθορισμένο μέγεθος. Μια εκ των προτέρων κατασκευασμένη εικόνα, μια νόρμα, μια κοινωνική νομοτέλεια, η οποία προκαθορίζει "φωτογραφίζοντας" τους "φυσικούς" της φορείς, και η οποία τροφοδοτεί ανελλιπώς τα ισχύοντα πρότυπα του επίλεκτου, του προικισμένου, επιβεβαιώνοντας και αναπαράγοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, το υφιστάμενο σύστημα της σχολικής και περαιτέρω της κοινωνικής ιεράρχησης. Τα εύσημα, όπως είναι αναμενόμενο, αποδίδονται στους επιθυμητούς αποδέκτες, οι οποίοι δεν είναι άλλοι από τους μαθητές που κατάγονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, με την συναίνεση του ευρύτερου πολιτικοοικονομικού συστήματος που αντικατοπτρίζεται αντίστοιχα και στο επί μέρους κοινωνικό πεδίο του σχολείου, αλλά και με μian αμφιλεγόμενη -τουλάχιστον, ως προς κάποιες μεθόδους της- συμβολή της Ψυχολογίας. Ο Μπουρντιέ παρατηρεί ότι η νοημοσύνη είναι αυτό που μετρούν τα τεστ νοημοσύνης, δηλαδή, αυτό που μετράει το σχολικό σύστημα. Η ίδια η ψυχολογία (ή τουλάχιστον τα τεστ νοημοσύνης) είναι προϊόν των κοινωνικών καθορισμών που βρίσκονται στην αρχή του φυλετισμού της νοημοσύνης, φυλετισμού που προσιδιάζει σε "επίλεκτους", οι οποίοι κατά ένα μέρος είναι συνδεδεμένοι με τη σχολική εκλογή, σε μια κυρίαρχη τάξη που αντλεί τη νομιμότητά της από τις σχολικές κατατάξεις, οι οποίες έχοντας υποστεί μια μεταποίηση, μια αλχημεία μετασχηματίζουν τις ταξικές διαφορές σε διαφορές "νοημοσύνης", "δώρου", δηλαδή, σε φυσικές διαφορές. Έτσι, το σχολικό σύστημα με την συνδρομή της ψυχολογίας διαχωρίζει τους "προδιατεθειμένους" και "ταλαντούχους" από τους μη. Οι τελευταίοι έκαναν την εμφάνισή τους με την καθιέρωση της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης -και τους οποίους το σχολικό σύστημα δεν ήξερε τι να κάνει, γιατί δεν ήταν προικισμένοι από το οικογενειακό τους περιβάλλον με προδιαθέσεις που προϋποθέτει ο συνήθης τρόπος λειτουργίας του σχολικού συστήματος (βλ.: Παράρτημα, 8. 1.20).

Στα πλαίσια της λογικής του υπαρκτού σχολείου, οι μαθητές καλούνται να ασκήσουν τον ρόλο τους, που συμπυκνώνεται στην κατάκτηση της διδακτέας ύλης και στην εκμάθηση των επικοινωνιακών κωδικών, πάντα υπο το κράτος της αρχής της επίδοσης, της αντίστοιχης αξιολόγησης και με την επαγγελματία κλίματος ίσων ευκαιριών, θεωρούμενοι ως οι μόνοι υπεύθυνοι στην περίπτωση κακού αποτελέσματος (αποσιωπώμενων των συνθηκών και μεθόδων διδασκαλίας που συνετέλεσαν αρνητικά), ενώ σε επιτυχίες (σε κάθε ενδοσχολική δοκιμασία, και ιδιαίτερα, στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση) σύσσωμο το σχολικό περιβάλλον σπεύδει να διεκδικήσει πρωταγωνιστικά εύσημα. Η εικόνα ενός σχολείου που αγκαλιάζει τα παιδιά με στοργή και τα παιδαγωγεί μορφώνοντάς τα, ξεθωριάζει μαζί με τις προσδοκίες πολλών μαθητών. Η πίεση για υψηλές επιδόσεις, η αγνόηση των ψυχοσωματικών αναγκών των μαθητών και των εκ της κοινωνικής καταγωγής ιδιαιτεροτήτων τους, ο κατατρεγμός σώματος και ψυχής έως το περιβόητο νήμα της επιτυχίας και της διάκρισης, ο γιγαντισμός του ατομικισμού στο ανταγωνιστικό παιχνίδι που τους επιβάλλεται, η ασφυκτική συμπίεση του ελεύθερου χρόνου τους, η πτωχεία δημιουργικών δραστηριοτήτων -το πιστοποιούν περίτρανα. Τώρα πια φαίνεται καθαρά πως πίσω από τις κενές ιαχές για κατάκτηση της πρωτιάς, για σάρωμα και καταποντισμό των αντιπάλων, για την ξέφρενη βαθμοθηρία, για την πολλά υποσχόμενη κοινωνική καταξίωση -με εξόριστη την ανθρωπιά που περιέχει ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη και η συνεργασία- κρύβεται μια κάθε άλλο παρά γοητευτική εικόνα: Όλοι ανεξαιρέτως, νικητές και ηττημένοι στον σχολικό κι αργότερα στον κοινωνικό στίβο, γεύονται τους άνοστους καρπούς της αλλοτρίωσης (κατάθλιψη, άγχος, τάσεις αυτοκτονίας<sup>142</sup>, μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς και εν γένει οι ψυχοσωματικές διαταραχές -κυριολεκτικά σαρώνουν από άκρου εις άκρον- ολόκληρο το κοινωνικό φάσμα σε παγκόσμιο επίπεδο), που παράγει ο ανταγωνισμός και ο άκρατος εγωκεντρισμός, αποκυήματα της λογικής και του τρόπου οργάνωσης των κοινωνιών επιδόσεων. Πίσω από τη βιτρίνα των ψευδο-glamour ονείρων, πίσω από την αχαλίνωτη πίεση για επαγγελματική-κοινωνική άνοδο, κρύβεται ένα πρόωρα και αφύσικα κουρασμένο παιδί, ένα λαχανιασμένο και απορημένο πλάσμα, αποξενωμένο από τα ουσιώδη στοιχεία του είναι του, ένα πλάσμα που αγωνιά να πάρει ανάσα, μέσα από τις υφιστάμενες παραμέτρους του κοινωνικά προσδιορισμένου ρόλου του. Ένα πλάσμα που θα κουβαλάει για πάντα μέσα του την αποξένωση από τα ζωογόνα, τα ζωοποιά στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης.

<sup>142</sup> Δυο νέες μελέτες του Πανεπιστημίου Αθηνών πιστοποιούν την θλιβερή πραγματικότητα. Σύμφωνα με την πρώτη, ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες εφήβους παρουσίαζε συμπτώματα κατάθλιψης -εν δυνάμει επικίνδυνα για το μέλλον του. Η δεύτερη δείχνει ότι οι αυτοκτονικές απόπειρες των εφήβων έχουν διπλασιαστεί μέσα σε μια εικοσαετία. Η αιτία των φαινομένων αυτών δεν είναι άλλη από την πίεση που υφίστανται οι νέοι για καλές επιδόσεις και για επαγγελματική-κοινωνική επιτυχία (Λαζαράτου, Α.-Δικαίος, Δ.-Αναγνωστόπουλος, Δ.-Σολδάτος, Κ., και αντίστοιχα, Κοκκέβη, Ά.- Ρότσικα, Β.-Αραπάκη, Α.-Ρίτσαρτσον, Κ.) {Τσώλη, Θ., 2010:6/24}.

Οι συνθήκες που επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο<sup>143</sup> γίνανε κάγκελα-ανυπερέβλητα εμπόδια για το εν δυνάμει κοινωνικό όν που κρύβει μέσα του ο νέος, για την φυσική του ανάγκη να μαθαίνει, να σκέφτεται, να εκφράζεται, να επικοινωνεί, να συμμετέχει, να δημιουργεί επιδόσεις. Συνθήκες που δρουν ως τροχοπέδη στο αναφαίρετο δικαίωμά του να μορφώνεται και να διαπαιδαγωγείται σε ανθρώπινα πλαίσια, υπό τον αστερισμό αξιών θεμελιωμένων στις ιδέες του δικαίου, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και των συναφών.

Μέσα, λοιπόν, από τις περιγραφόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες και υπό την κυρίαρχη λογική των επιδόσεων και του ανταγωνισμού, κάποιοι από τους μαθητές τα καταφέρνουν στις δοκιμασίες του σχολείου και αργότερα στο επίπεδο της καριέρας, καταλαμβάνοντας νευραλγικές επαγγελματικές και αντίστοιχα υψηλές κοινωνικές θέσεις. Συνήθως, οι καταγόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, και αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, οι συχνά μαθητεύοντες σε ιδιωτικά σχολεία στα μεγάλα αστικά κέντρα, και οι οποίοι τις περισσότερες φορές συνεχίζουν τις σπουδές τους σε γνωστά πανεπιστήμια της δύσης, παρά στα ημέτερα. Κάποιοι, όμως, από αυτούς συμβαίνει (συνήθως λόγω τόπου διαμονής -εκτός Αθήνας, Θεσσαλονίκης κτλ.) να μαθητεύουν σε δημόσια σχολεία. Όσοι από αυτούς δεν φεύγουν στο εξωτερικό για σπουδές και επιλέγουν (λόγοι οικογενειακοί, πρακτικοί, ψυχολογικοί κ.ο.κ.) να παρακολουθήσουν έστω σε πρώτη φάση τα ελληνικά πανεπιστήμια, συνήθως διαβαίνουν επιτυχώς τις απαιτήσεις των εξετάσεων, χάρη στις ενισχυτικές φροντίδες της οικογένειάς τους και στις προδιαγραφές που αυτή ήδη τους εξασφάλισε (ιδιαίτερα μαθήματα, μορφωτικές ευκαιρίες, όροι διαβίωσης κτλ.), οπότε οι δυσκολίες λυγίζουν. Πάντα όμως επιφανειακά, διότι τα σημάδια του ανταγωνισμού και της αποξένωσης θα τους ακολουθούν σε μια πορεία ζωής εν τω βάθει ελλειμματικής, όσο απαστράπτουσα και επιτυχημένη και αν αυτή φαντάζει εξωτερικά.

Κάποιοι εκ των μαθητών, πάλι, τα καταφέρνουν σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τους προηγούμενους -ειδικά όταν πρόκειται για κατάληψη θέσεων κορυφής- χωρίς βέβαια να αποκλείονται και οι εκπλήξεις. Στην κατηγορία αυτή συνήθως ανήκουν οι καταγόμενοι από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι (μαθητεύουν στην πλειονότητά τους στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση, χωρίς να αποκλείεται για κάποιους η πιθανότητα σπουδών ή μεταπτυχιακών στο εξωτερικό) και καταλαμβάνουν αντίστοιχες ή και ανώτερες θέσεις. Ούτε και αυτοί, όμως, στην ενήλικη ζωή τους διαφεύγουν από τις αντιανθρώπινες και βλαπτικές προδιαγραφές του ανταγωνιστικού ιδεώδους και τους αντίστοιχα υποβαθμισμένους όρους της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, η οποία επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό τις κοινωνικές τους σχέσεις, την ψυχοσωματική τους ισορροπία και εν γένει την ποιότητα του καθημέραν βίου τους.

Κάποιοι, όμως, "απλά" δεν τα καταφέρνουν. Τα ιδεώδη των υψηλών επιδόσεων σε αυτήν την κατηγορία ακυρώνονται. Συνήθως<sup>144</sup>, όσοι κατάγονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αυτοί καταλαμβάνουν,

<sup>143</sup> Το σχολείο όπως έχει παραδοσιακά διαμορφωθεί δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση ιδανικό χώρο ανάπτυξης του παιδιού. Οι συνθήκες συνωστισμού, ο περιορισμός στην κίνηση και την ελεύθερη επιλογή, η ενασχόληση με θέματα άσχετα προς τις άμεσες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της σχολικής ηλικίας, οι παραδοσιακοί τρόποι παθητικής μάθησης, ο μαθητικός ανταγωνισμός και η συμβολική κατάχρηση της εξουσίας, της αυθεντίας...αποτελούν όλα μαζί παράγοντες που καθιστούν το σχολείο αποκρουστικό και παράγοντα ενίσχυσης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών(Ματσαγγούρας,Η.,2002:288)/Γενικά και αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας, καθώς και τους προσανατολισμούς του ελληνικού σχολείου, υποστηρίζεται ερευνητικά, ότι αυτό χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, ιεραρχική οργάνωση και γενικά από έναν γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας. Πραγματοποιεί, δηλαδή, τον ρόλο του περισσότερο ως ένας μηχανισμός παροχής στερεότυπων υπηρεσιών, με κυρίαρχα γνωρίσματα τον προσανατολισμό του στον κλασικισμό του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την τυπολατρία και την δυσκαμψία στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, την ιεραρχία και την επικοινωνιακή ανεπάρκεια στις κοινωνικές σχέσεις, τον διδακτισμό και την λογοκοπία στις μαθησιακές διαδικασίες&γενικά την απουσία παιδαγωγικών δράσεων που αποσκοπούν στην προσέγγιση των ενδιαφερόντων του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ.,2004:18,19)/Είναι επιτέλους ανάγκη να γίνει κατανοητό, ότι το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ούτε ως "χώρος διεξαγωγής μαθήματος", αν δεν οργανωθεί ταυτόχρονα και ως "χώρος ζωής". Το σημερινό σχολείο κατηγορείται ότι "αρρωσταίνει τους μαθητές", και γι αυτό ζητείται επιτακτικά ο εξανθρωπισμός του. Είναι γνωστό σε όλους -άσχετα αν μερικοί αδυνατούν για διάφορους και διαφορετικούς λόγους να το συνειδητοποιήσουν ή να το παραδεχθούν-ότι οι σημερινοί μαθητές υποφέρουν κάτω από τις πιεστικές και περιοριστικές συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Βιώνουν τον εαυτό τους ως "homuncula" (ανθρωπάκια), τα οποία πρέπει να εκπαιδευτούν, ασκούμενα στην "παπαγαλία", προκειμένου να πάρουν μια "θέση στον ήλιο", να εισαχθούν ίσως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Νιώθουν την διαρκώς αυξανόμενη αποξένωση από την μάθηση - τρέχουν από το σχολείο στα ιδιαίτερα και στο φροντιστήριο και από κει σε κάποιες κάπως οργανωμένες ομάδες "ελεύθερου χρόνου" - αισθάνονται μόνοι τους και αβοήθητοι στον κόσμο του ανταγωνισμού και της επίδοσης. Γι αυτό, κάθε χρόνο, ολοένα και περισσότεροι μαθητές αντιδρούν στον κόσμο αυτόν με ψυχοσωματικά συμπτώματα, υφιστάμενοι δυσμενή επίδραση και από εξωσχολικούς παράγοντες (Μηρούζος, Α.,2009:99,100)/Συμπερασματικά θα υποστηρίξαμε ότι τα ερήματα της έρευνας εμφανίζουν μια σχολική πραγματικότητα, που κάθε άλλο παρά ενθουσιάζει τον μαθητή. Απεναντίας, υπολογίζουμε ότι ο μαθητής θα αισθάνεται "λυτρωμένος", όταν βρίσκεται μακριά της, είτε παροδικά είτε μόνιμα (Κωνσταντίνου, Χ.,2005:209).

<sup>144</sup> Η λέξη "συνήθως", που αναφέρεται σε όλες τις διαβαθμίσεις των κοινωνικών στρωμάτων, στα οποία ανήκουν οι μαθητές, μαρτυρεί την ύπαρξη εξαιρέσεων στα πλαίσια του κάθε στρώματος, που συμβαίνουν με τη συγκυρία απρόβλεπτων παραγόντων στη ζωή ενός ατόμου, του οποίου η κοινωνική τροχιά μπορεί και να λάβει κατεύθυνση αντιστρόφως ανάλογη με την κοινωνική του καταγωγή. Οι εξαιρέσεις αυτού του είδους απλώς επιβεβαιώνουν τον κανόνα της πιθανότερης στην καθημερινή πράξη εξέλιξης, ως προς τον βαθμό προσαρμογής και επιτυχίας στους όρους που θέτει η κοινωνία -διαμέσου των απαιτήσεων του υπαρκτού σχολείου στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες- για την επαγγελματική και κοινωνική ιεράρχηση.

μοιραία, τις κατώτερες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις, έχοντας γευτεί το πιο πικρό μέρος του ούτως ή άλλως άνοστου καρπού του ανταγωνισμού, όντας υποτελείς σε ένα είδος κοινωνικού δαρβινισμού, που τους επιφυλάσσει τον πιο άχαρο ρόλο -στα πλαίσια μιας κοινωνίας που καθορίζεται από όρους ανισότητας και από ελλειμματικότητα δικαιοσύνης. Βεβαίως, η οικονομική δυσχέρεια, η υποαπασχόληση, η ανεργία, η μιζέρια της αλλοτρίωσης, η εμφάνιση ψυχοσωματικών προβλημάτων, η παρέκκλιση και το κοινωνικό περιθώριο, σε αυτή την κοινωνική κατηγορία είναι πιθανότητες που βρίσκονται πολύ πιο κοντά από κάθε άλλη.

Όσο αυξάνεται η πίεση για επιδόσεις στο υπαρκτό σχολείο, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες προσαρμογής στο κοινωνικά επιθυμητό μοντέλο του μαθητικού ρόλου, καθότι παραβιάζονται τα ανθρώπινα φυσικά όρια, και ιδιαίτερα για τους χαμηλής καταγωγής μαθητές<sup>145</sup>, ενώ κάνουν την εμφάνισή τους οι πιθανότητες εμφάνισης μορφών συμπεριφοράς που δεν συνάδουν με τις κοινωνικά αναμενόμενες. Σε αυτό το είδος συμπεριφορών και στις επακόλουθες συνέπειες θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στο επόμενο κεφάλαιο.

Έτσι, μέσα από τα αλληπάλληλα στάδια αξιολόγησης των επιδόσεών τους, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται σε κλίμα ανταγωνισμού και στην αποδοχή της κοινωνικής τους μοίρας, κατηγοριοποιούμενοι σε "καλούς", σε "μέτριους" και σε "κακούς", αντίστοιχα. Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης και αντίστοιχης ταξινόμησης, οικοδομείται σταδιακά η κοινωνική κατασκευή της ταυτότητάς τους και ενσταλάζεται στη συνείδησή τους, ότι η επιτυχία και προαγωγή με υψηλές επιδόσεις δεν ανοίγει μόνον τον δρόμο για περαιτέρω σπουδές, αλλά εξασφαλίζει και προϋποθέσεις για αυτοεκτίμηση και υψηλή κοινωνική υπόληψη. Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης αποτυπωμένη μέσα από την απονομή βαθμών σηματοδοτεί διαφορές και ιεραρχήσεις. Και βέβαια, ως μορφή κοινωνικού ελέγχου επιβραβεύει (θετικός) ή και τιμωρεί (αρνητικός), ανάγοντας τις μαθητικές επιδόσεις ως προς τον μαθησιακό-συμπεριφορικό τομέα σε ένα κοινωνικά προσδιορισμένο πεδίο σύγκρισης (ποσοτήτων [αριθμών-βαθμών]-κοινωνικής παρουσίας στο σχολείο) και παραπέμποντας σε μια διαφοροποίηση αποτίμησης των μαθητικών ικανοτήτων. Εν τέλει, η αξιολόγηση συνιστά ένα μέσο της μαθητικής συμμόρφωσης προς τον κοινωνικοποιητικό κανόνα -που απηχεί τη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο- με το να επιβραβεύει τους ικανούς (μεσαία-άνωτερα στρώματα), να ενοχοποιεί τους αποτυχόντες (κατώτερα κοινωνικά στρώματα), στιγματίζοντάς τους ως "αποδιοπομπαίους τράγους" και να επιβεβαιώνει-να αναπαράγει την κατάληψη θέσεων στην επαγγελματική-κοινωνική ιεράρχηση, όντας μια βασική λειτουργία του σχολείου, η οποία το καθιστά ένα σύστημα που κατέχει το διεθνές μονοπώλιο της εισόδου στα διάφορα επαγγέλματα και στους πολιτικούς και κοινωνικούς ρόλους (Illich, I.,1972,1976,χ.χ./Δανασσής-Αφεντάκης, Α.,2000:292). "*Εν τη παραδόσει, λοιπόν, και ουχί εν ταις εξετάσει φαίνεται ο καλός διδάσκαλος, μάλιστα εν εξετάσει γενομένης, ως γίνονται, μετά σπουδής και τάσεως επιδεικτικής αξιοκατακρίτου αναιρούσης τον σκοπόν των εξετάσεων.. Όσοι διδάσκαλοι εργάζονται χάριν των εξετάσεων και ουχί χάριν της ορθής των μαθητών μορφώσεως, αυτοί είναι διδάσκαλοι αγύρται και ασυνειδητοί*" αναφωνεί ο αρθρογράφος, πολλά χρόνια πριν (από το παλαιότερης εποχής περιοδικό "Εκπαίδευσις", τον Μάιο του 1892/βλ.:Παράρτημα, 8.1.21), ασκώντας δριμεία κριτική κατά των αμφιβόλου παιδαγωγικής αξίας μορφών αξιολόγησης που υιοθετεί το σχολικό σύστημα, φανερώνοντας την παλαιότητα του προβλήματος, τις ομοιότητες του με σημερινά δεδομένα (που άλλωστε αποτελούν φυσική του συνέχεια) και αποτυπώνοντας με χαρακτηριστική ενάργεια το πλέγμα όλων εκείνων των νοητικών συλλήψεων, οι οποίες συμπυκνώνονται στις γενικές αρχές του σχολείου. Το κείμενο δεν αφήνει περιθώρια αμφιβολίας. Φωτογραφίζει διαυγώς όψεις μιας πραγματικότητας με μακρά ιστορία, η οποία διαιωνιζόμενη έφτασε να ισχύει και στις μέρες μας κατά μεγάλη αναλογία. Έτσι, ο υδροκεφαλισμός της αξιολογικής λειτουργίας του σχολείου δρά εις βάρος των ουσιαστών παιδαγωγικών παραμέτρων, καταλαμβάνοντας τον ζωτικό τους χώρο. Μέσα, λοιπόν, από τον τελετουργικό χαρακτήρα του μηχανισμού της αξιολόγησης διαγράφεται μια φανταστική λειτουργία "δικαίας" και "αναγκαίας" αποβολής των ανεπιθύμητων μαθητών -λειτουργία κάθαρσης του εκπαιδευτικού συστήματος από τους παρίες που αποτυγχάνουν- οι οποίοι, βεβαίως, εννοείται ότι φέρουν οι ίδιοι ακέραια την ευθύνη της αποτυχίας τους (Μαυρογιώργος,Γ.,1993:44-47,60-63,117), ενώ εξίσου "δικαία" όσο και "αναγκαία" θεωρείται η επιβράβευση των "ταλαντούχων" και "χαρισματικών" μαθητών, προς δόξαν και διαιώνισιν της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Τα στοιχεία της τυπικότητας, του φορμαλισμού, της ομοιομορφίας, της κανονικότητας, της αυστηρότητας που χαρακτηρίζουν κάθε μορφή της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης -με αποκορύφωμα τις

<sup>145</sup> Οι ούτως ή άλλως υπερβολικές απαιτήσεις του σχολείου για επιδόσεις προκαλούν σε ολόκληρο το μαθητικό φάσμα τα ήδη γνωστά παρεπόμενα της επιβαλλόμενης εντατικοποίησης σε κλίμα ανταγωνισμού και ατομικισμού. Οι δυνατότητες όμως προσαρμογής ή και εξεύρεσης λύσεων και τρόπων διαφυγής\*, σε σχέση με τις σχολικές απαιτήσεις, όσων μαθητών κατάγονται από μεσαία -και πόσο μάλλον- από ανώτερα κοινωνικά στρώματα είναι υπερπολλαπλάσιες των αντίστοιχων δυνατοτήτων όσων κατάγονται από χαμηλά στρώματα. \*Π.χ. ένας αδύναμος μαθητής ανώτερης καταγωγής ανευρίσκει εύκολα εναλλακτικές λύσεις για την εξέλιξη της σπουδαστικής ή επαγγελματικής του καριέρας, αντίθετα με τον χαμηλής προέλευσης, του οποίου η τροχιά συνήθως καταβαρθώνεται [Ο κοινωνικός έλεγχος εμφανίζεται πιο εύκαμπτος και επιλεκτικός στην α' περίπτωση, ενώ παραμένει άκαμπτος και σκληρός στην β'].

εισαγωγικές εξετάσεις<sup>146</sup>-αποτελούν μέρος από τις ρουτίνες και τελετουργίες που λαμβάνουν χώρα στο υπαρκτό σχολείο, επιβεβαιώνοντας τη λειτουργία του, ως κοινωνικού-οικονομικού θεσμού.

Η προσκόλληση στη λογική των επιδόσεων δια της αξιολόγησης λαμβάνει ακόμη μεγαλύτερες διαστάσεις, λόγω της υφιστάμενης στενότητας στον τομέα της απασχόλησης<sup>147</sup>. Έτσι, ο ούτως ή άλλως αλλοτριωτικός χαρακτήρας της ενστερνιζόμενης αυτή την λογική κοινωνικής οργάνωσης αποκτά ακόμη πιο σκληρό πρόσωπο, σε βαθμό που οι υψηλές επιδόσεις κατέστησαν μια επιτακτική ανάγκη, καθώς οδηγηθήκαμε σε εποχές που η κοινωνία αδυνατεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες για τα νέα της μέλη συνθήκες, ώστε αυτά να δύνανται να απολαμβάνουν το συνταγματικά κατοχυρωμένο τους δικαίωμα για εύρεση θέσεων εργασίας. Συνακόλουθα, η λογική των επιδόσεων εδραϊώνεται, όχι μόνο με το επιχείρημα της μεγιστοποίησης της δυνατότητας για την κοινωνική άνοδο, αλλά και με το επιχείρημα της εξασφάλισης του ελαχίστως και στοιχειωδώς ευλόγου, ήτοι, των προϋποθέσεων άσκησης του συνταγματικά κατοχυρωμένου δικαιώματος για εργασία (Δήμου, Γ.Η., '08:25).

Η εκπαίδευση μόνον όταν εμπλουτίζεται με αγωγή και μόρφωση, όταν ο παιδαγωγικός προσανατολισμός ενσαρκώνεται στις μεθόδους της -θεωρίας και πράξης συμπλευσών σε πλήρη αρμονία- όταν σέβεται την φυσική ανάπτυξη και ηλικιακή εξέλιξη των μαθητών ρυθμίζοντας ανάλογα τις απαιτήσεις της, όταν αποφεύγει συστηματικά λογικές ανταγωνιστικών επιδόσεων και την εμπλοκή τους σε διαδικασίες σύγκρισης και επιλογής που τραυματίζουν βαθειά τον ψυχισμό τους, όταν τους γαλουχεί με το νόημα της αλληλεγγύης και του αλληλοσεβασμού, όταν αφουγκράζεται με προσοχή τις ανησυχίες τους και με υπομονή αγωνίζεται να τους βοηθήσει να προοδεύσουν διαλεγόμενη μαζί τους, όταν αδιάκοπα μοιράζεται τις χαρές και τις λύπες τους -μόνον τότε μπορεί να δώσει *ω ρ α ί α* (δηλαδή, όμορφα-στην ώρα τους) αποτελέσματα, σε έδαφος όπου ευδοκίμουν αβίαστα, και ως φυσική συνέπεια, οι ατομικά αλλά και συλλογικά ωφέλιμες επιδόσεις. Για τους μαθητές, εν πρώτοις, τους πολίτες, εν συνεχεία, και συνεπαγωγικά, για την κοινωνία στο σύνολό της. Τότε θα μπορέσει να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο μια σημαίνουσα εκδοχή ώριμων ανθρώπων, αεί σκεπτόμενων και ικανών για την παραγωγή έργου χρήσιμου και δημιουργικού, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Για όσο οι κοινωνίες θα απέχουν από αυτή την οπτική, από εκείνη την παιδεία που βασίζεται στον ελεύθερο λογισμό, την κριτική διάνοια και την δικαιοσύνη, η κοινωνική οργάνωση θα είναι ελλειμματική και τα κοινωνικά προβλήματα θα αυξάνονται. Η αξιολόγηση θα συνιστά μηχανισμό που υπηρετεί ανελλιπώς την αρχή της επίδοσης και μέσα από την πραγμάτωση της λογικής της θα επιτελεί ταξινομικό έργο με τη μορφή ενός μονοδιάστατα επιλεκτικού πέλεκυ, που διαχωρίζει τους ανθρώπους σε πολλούς (κυριαρχούμενους) και σε λίγους και εκλεκτούς (κυρίαρχους), ως προς την σχέση τους με την πρόσβαση στην απόλαυση των αγαθών της ζωής, τους όρους διαβίωσης, την μόρφωση, την εργασία, την χαρά και την δημιουργία. Αναπότρεπτα και το σχολείο θα αναπαριστά αυτήν την εικόνα. Αναπότρεπτα και η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων στο σχολείο, βασισμένη σε αυτή την λογική, θα αποτελεί πρόρρηση-κοινωνικά καθορισμένη προφητεία για τους μαθητές και την αντίστοιχη πρόσβασή τους στην μαθητική, εν πρώτοις, κι αργότερα στην επαγγελματική-κοινωνική ιεράρχηση. Όταν νοσοούν οι αξίες, νοσεί απαξάπασα η κοινωνία. Και αναπόδραστα, και το υπαρκτό σχολείο. Όλο το μαθητικό σώμα, σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό κλίμα, δέχεται διαφόρου βαθμού και ποιότητας αρνητικές επιδράσεις στην ψυχοσωματική του ακεραιότητα, στο επίπεδο αγωγής και μόρφωσης και εν γένει στην κοινωνική του δραστηριοποίηση. Κορυφαιοί, όμως, αποδέκτες αυτής της αρνητικής ενέργειας και εσσεί αποδιοπομπαίοι τράγοι σε αυτό το κοινωνικά προκαθορισμένο σκηνικό -αναπόδραστα εγκλωβισμένοι σε εν δυνάμει προβληματικούς ρόλους- δεν είναι άλλοι, από τους μαθητές χαμηλής κοινωνικής προέλευσης.

<sup>146</sup> "Είναι ο θάνατος κάθε μορφής γνώσης, ο τρόπος να διασπρεβλωθεί ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Έχω κάνει έρευνες, έχω πάρει συνεντεύξεις από μεγάλο αριθμό μαθητών κι όταν τους ρωτούσα τι τους έμεινε από την τελευταία τους χρονιά στο σχολείο, η μονότονη απάντησή τους ήταν *σχεδόν τίποτε*. Τα παιδιά μαθαίνουν να είναι ωφελιμιστές, να επιζητούν μόνο το αναγκαίο, να σκέφτονται και να μαθαίνουν σε κουτάκια και παπαγαλίζοντας. Φοβούνται ότι, αν αυτενεργήσουν, δεν θα γράψουν καλά. Και προσομοιάζουν, αναγκαστικά, στον μαθητή της Σχολής του Ευκλείδη στη Ρόδο, που συνεχώς ρωτούσε τους δασκάλους του σε τι θα τον ωφελήσει το κάθε θεώρημα. Μέχρι που ο Ευκλείδης απηύδωσε και είπε στους βοηθούς του να του διδάξουν ένα τελευταίο θεώρημα, να του δώσουν 2 οβολούς και να τον διώξουν...(Μαρίνης, Σ., 12/09/2010:40).

<sup>147</sup> Εντεινόμενη και από τον φαύλο κύκλο των πελατειακών σχέσεων, όπως αποκρυσταλλώθηκε στο ελληνικό πολιτικό σύστημα κατά τον 19ο αι., δηλαδή, των σχέσεων εκούσιας διπολικής ανταλλαγής ανάμεσα σε κοινωνικούς φορείς άνισης κοινωνικής και οικονομικής ισχύος, που συνοψίζονται στην αμοιβαία ανάληψη υποχρεώσεων παροχής ορισμένων διαφορετικών υπηρεσιών, χωρίς το πλέγμα αυτό να εντάσσεται σε ένα δεδομένο έννομο ή οπωσδήποτε θεσμοποιημένο σύστημα αξιολογικών κανόνων συμπεριφοράς και αντίστοιχων κυρώσεων (Τσουκαλάς, Κ., 1983:323,324).

### **3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**



### 3.1. Εισαγωγή

Μετά από την αποσαφήνιση της έννοιας της επίδοσης, του συσχετισμού της με την έννοια της άμιλλας, του τρόπου νοσηματοδότησης των σημασιακών της πεδίων που ορίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες επιδόσεων και της πραγμάτωσής της στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον δια της ανάλογης ενεργοποίησης (κοινωνικοποίηση-αξιολόγηση) των ατομικών συμπεριφορικών επιλογών, και ιδιαιτέρως, της εφαρμογής της στον χώρο του υπαρκτού σχολείου, το τελευταίο μέρος της θεωρητικής ανάλυσης θα στραφεί σε μια άλλη έννοια. Έτσι, αφού κατά σειρά λογικής τάξης εξετάστηκαν οι συνθήκες γέννησης, επικράτησης και εφαρμογής της αρχής της επίδοσης στην εν συνόλω κοινωνία και -φτάνοντας στο κομβικό σημείο της μελέτης- η εν συνεχεία είσοδος και υλοποίησή της στο σχολικό περιβάλλον -διαμορφούμενης αντίστοιχα και της προβληματικής του εικόνας- ο κύκλος αυτός θα κλείσει με την επικέντρωση στο επίμαχο αντικείμενο της ανα χείρας εργασίας, στην εμφάνιση ενός φαινομένου συνδεδεμένου με την λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο. Πρόκειται για την *αποκλίνουσα συμπεριφορά ή απόκλιση*, όρο που σηματοδοτεί αυτό το κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο αποτελεί αντικείμενο ενός σημαντικού πλήθους από επιστημονικές προσεγγίσεις, που για λόγους εποπτείας και κατανόησης (Δήμου, Γ.Η., 1998:49) μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία παραδείγματα θεωρητικών θέσεων.

Θα εξετασθούν λοιπόν κατά σειρά και σύμφωνα με την οπτική τους γωνία, το *αιτιολογικό παράδειγμα*, το οποίο προσανατολίζεται σε προϋπάρχοντα αίτια, ως λογικά προηγούμενα της απόκλισης. Το *αντιδραστικό παράδειγμα* που επικεντρώνεται στα επακόλουθα τέλεσης μιας πράξης, ως λογικά επόμενο της απόκλισης. Τέλος, το *αφομοιωτικό παράδειγμα* που αποτελώντας σύζευξη-συνδυασμό αντιλήψεων και θέσεων των δυο προηγούμενων παραδειγμάτων, έχει ως στόχο την όσο το δυνατόν διεξοδικότερη κατανόηση και πλέον λειτουργική αντιμετώπιση του φαινομένου των αποκλίσεων. Με βάση το θεωρητικό οπλοστάσιο του τρίτου παραδείγματος θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση του φαινομένου στο υπαρκτό σχολείο, σε σχέση με την λογική των επιδόσεων που προσδιορίζει την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Τέλος, θα ακολουθήσει μια πανοραμική προσέγγιση της σχολικής πραγματικότητας, όπως αυτή διαμορφώνεται και οριοθετείται από το πλέγμα που συνθέτουν οι εκπαιδευτικές πρακτικές -η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο-οι κοινωνικές-σχολικές ανισότητες-οι αντίστοιχες άνισες μαθητικές επιδόσεις-η συνακόλουθη βαθμολογική ιεράρχηση-η μαθητική ταξινόμηση και αντιμετώπιση των αδυνάτων-η εμφάνιση αποκλίσεων-τα επακόλουθα-το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον-το αξιακό σύστημα και οι θεσμοί-ο θεσμός της παιδείας και η παιδεία καθεαυτήν. Απώτερος στόχος, η σκιαγράφηση μιας συμπερασματικής-κριτικής στάσης απέναντι σε αυτή την κοινωνική κατάσταση και στα συνδεδεμένα με αυτήν δυσεπίλυτα ζητήματα.

Η αναζήτηση διεξόδων στα λαβυρινθώδη θέματα της προβληματικής δόμησης της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, διότι περί αυτού πρόκειται σε τελική ανάλυση, εύλογα εγείρει την ανάγκη προσεκτικής διατύπωσης και άρθρωσης ενός λόγου αποστασιοποιημένου από κενές και ευχολογικές τοποθετήσεις. Την προσπάθεια μιας πραγματιστικής αντιμετώπισης του εν λόγω κοινωνικού προβλήματος θα ενδυναμώσει και η επακολουθούσα σε επόμενο κεφάλαιο παρουσίαση της διενεργηθείσης έρευνας, που σχετίζεται άμεσα με το υπο εξέτασιν αντικείμενο -της λογικής των επιδόσεων σε ατμόσφαιρα ανταγωνισμού στο υπαρκτό σχολείο, ως γενεσιουργού παράγοντα απόκλισης. Τα εξαχθέντα συμπεράσματα θα αποτελέσουν συμβολή στην προσπάθεια αντιμετώπισης και άμβλυνσης αυτών των εκπαιδευτικών-και εν τω βάθει- κοινωνικών προβλημάτων.

### 3.2. Απόκλιση. Γλωσσική - εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Επειδή στο εκάστοτε ισχύον γλωσσικό σύστημα αντικατοπτρίζονται ιδέες, αντιλήψεις, νοήματα, σύμβολα, παραστάσεις, αξίες, ήθη και πρότυπα του υφιστάμενου πολιτισμικού περιβάλλοντος, αποκαλύπτοντας τρόπους του νοείν που πραγματώνονται μέσα από τη δραστηριοποίηση των ατόμων, επιβεβαιώνοντας καταφανώς την διατυπωθείσα θέση περί της ταύτισης της διάνοιας (σκέψης-νόησης) και του λόγου (γλώσσας) (Πλάτωνας, Σοφιστής, 263e), αφετηρία μας και πάλι θα είναι η γλώσσα-οι λέξεις.

Με πρώτο συνθετικό την πρόθεση α π ό, που δηλώνει απομάκρυνση, διάλυση, ανατροπή αυτού που εκφράζει το β' συνθετικό, το οποίο, εν προκειμένω, είναι το ουσιαστικό κ λ ί σ η (<αρχ. κλίσις< ρ. κλίνω: εμφανίζω ροπή, τάση προς κάτι) -η εν λόγω σύνθετη λέξη (*απόκλιση*) προέρχεται από το ρήμα αποκλίνω, που σε μίαν από τις νοηματικές του αποχρώσεις σημαίνει: "δεν ακολουθώ την κυρίαρχη τάση, εμφανίζω ιδιαιτερότητες", π.χ., όσοι αποκλίνουν από τους συμβατικούς κανόνες συμπεριφοράς, αντιμετωπίζουν την κοινωνική δυσπιστία (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:247)<sup>148</sup> Ο όρος *απόκλιση*, σε άλλη παραλλαγή νοηματοδότησης, θεωρείται ως συμπεριφορά που παραβιάζει τους κανόνες που τέθηκαν από μια κοινωνία ή ομάδα, ή ακόμη, σαν εκείνες τις διαδικασίες, μέσα από τις οποίες κάποιοι άνθρωποι απομακρύνονται από τους γενικά παραδεκτούς κανόνες, ήτοι, από τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα οργάνωσης της σκέψης και συμπεριφοράς που μια κοινωνία ή και ομάδα επιβάλλει με διάφορους τρόπους στα μέλη της (Βλαχόπουλος, Σ-Γεωργούλας, Α.,2005:194). Σε μίαν άλλη της εννοιακή εκδοχή θεωρείται, ως η κοινωνικά παραδεκτή απόσταση του τρόπου εκπλήρωσης από το κανονιστικά ορισμένο περιεχόμενο του ρόλου ή -κατά τον χρησιμοποιούμενο από ορισμένους Έλληνες συγγραφείς σαν ταυτόσημο όρο *εκτροπή* (απαντάται και ως *παρέκκλιση*)- ως η κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά, που δεν ανταποκρίνεται προς στους κανόνες που επικρατούν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:32,79). Ως *παρέκκλιση*, επίσης, ορίζεται κάθε συμπεριφορά που θεωρείται μη ανεκτή και επιλήψιμη από ένα σημαντικό αριθμό ατόμων μιας κοινωνίας, η οποία δεν επιφέρει μόνον αρνητικές αξιολογήσεις αλλά και συγκεκριμένες εχθρικές αντιδράσεις, εξαρτώμενη από τα κοινωνικά πρότυπα, άνευ των οποίων δεν θα υφίστατο, που σημαίνει ότι δεν αποτελεί εγγενή ιδιότητα ορισμένων συμπεριφορών (Erikson 1962,Becker 1963,Lemert 1972/ Hughes,M.-Kroehler,C.,2007:273), αλλά μια ιδιότητα που αποδίδεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές μέσω διαφορετικών κοινωνικών ορισμών. Σε παραπλήσια νοηματική απόδοση εκφέρεται ως όρος που χρησιμεύει για ποιοτικές ή ποσοτικές διαφορές μεταξύ της συμπεριφοράς ενός συμβάντος ή ατόμου και ενός κανόνα, ενός συστήματος αναφοράς, μιας κανονικής πορείας κ.ο.κ. Ως *παρεκκλίνουσα συμπεριφορά*, θεωρείται συνώνυμο για διαταραγμένη ή αρρωστημένη συμπεριφορά, ή (μερικές φορές επίσης) για εγκληματική συμπεριφορά ή ως η συμπεριφορά που αποκλίνει από τον φυσιολογικό μέσο όρο ή φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με τις κοινωνικές επιταγές και τις ηθικές αρχές (Παπαδόπουλος,Ν.,1994:77) -ή η παράβαση κανόνα συμπεριφοράς που ορισμένη κοινωνική ομάδα θεωρεί ως τηρητέο από τα μέλη της, παράβαση που προκαλεί αντιδράσεις αποδοκιμασίας (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α,1984:33). Η ακραία περιφρόνηση των ηθών συγκεκριμένης κοινωνίας, για τον Π. Μπέργκερ (1985:92), μπορεί να έχει ως συνέπεια τον προσδιορισμό του ατόμου, κατά κοινή συναίνεση, σαν "αρρώστου". Ως *απόκλιση* αναφέρεται ακόμη εκείνη ή συμπεριφορά που απομακρύνεται από τους κοινά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν την λειτουργία μιας κοινωνίας μια δεδομένη χρονική περίοδο (Τσαλίκου-Κωστοπούλου,Φ.,1983:289). Κατά μια προσέγγιση στηριγμένη σε στατιστικά κριτήρια, όσο περισσότερο αποκλίνει μια συμπεριφορά από τον μέσο όρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τόσο πιο προβληματική θεωρείται. Άρα το σπάνιο, το ασύνθηες, είναι και προβληματικό. Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, η έμφαση δίνεται στη συχνότητα εμφάνισης και στην ένταση μιας συμπεριφοράς (Καλαντζή-Αζίζι,Α-Ζαφειροπούλου, Μ., 2009:144). Σε μίαν ακόμη παρεμφερή εκδοχή ορισμού αναφέρεται ότι αυτό που κάνει κάποιον άνθρωπο *διαφορετικό ή παρεκκλίνοντα*, είναι η ερμηνεία του κοινωνικού του περιβάλλοντος για τον τρόπο που διαδρά και επικοινωνεί (Τσιρώνης, Χ.Ν.,2003:181).

Είναι προφανές ότι η ανωτέρω ενδεικτική περιήγηση σε προτεινόμενους ορισμούς της απόκλισης στα πλαίσια της σχετικής βιβλιογραφίας αποτελεί αδιάσειστη απόδειξη του γεγονότος, ότι πρόκειται για έναν όρο, ο οποίος στα σημασιακά-εννοιολογικά του πεδία έχει δεχθεί πλήθος διανοητών και ερευνητών εχόντων ως στόχο τον προσδιορισμό της περικλειόμενης ουσίας στο δι' αυτού σηματοδοτούμενο φαινόμενο. Η παρατηρούμενη ποικιλία των παραλλαγών στους ορισμούς αλλά επίσης και στην ονοματοθεσία του φαινομένου φανερώνει την διαφορετικότητα των αφετηριακών ιδεολογικών θέσεων και θεωρητικών προσανατολισμών που πολλές φορές,

<sup>148</sup> Αρχική σημασία "γέρνω στο πλάι ή πίσω>αρχ.σημ.(συχνά μφ.) "βγαίνω από τον δρόμο, ξεστρατίζω" (πβ. Ξενοφ. Κύρ. Ανάβ.2.2: ου μέντοι ουδέ απέκλινε..")>ήδη αρχ. σημ. "παρεκκλίνω, τείνω προς κάτι κακό" (πβ. Δημοσθ. Ολυνθ. Α'13: πάλιν ράσας ουκ επι το ραθυμείν απέκλινεν..") (Μπαμπινιώτης, Γ.,2009:184).

όπως παρατηρεί ο Δήμου, Γ.Η. (1998:49), εγγίζει τα όρια μιας έντονης αντιπαράθεσης ή και πολεμικής αόκληρης. Ως προς τις υπάρχουσες θεωρίες περί του φαινομένου, θα ακολουθήσει η δέουσα εξέταση στο επόμενο τμήμα. Ως προς την ποικιλία των προτεινόμενων λεκτικών επιλογών περί των όρων δια των οποίων επιχειρείται η εκάστοτε απόπειρα ονοματοθεσίας του φαινομένου, συχνότερα χρησιμοποιούμενοι στη βιβλιογραφία είναι οι όροι *απόκλιση-αποκλίνουσα συμπεριφορά, παρέκκλιση-παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, παράβαση-παραβατική συμπεριφορά, εκτροπή-παρεκτροπή, παρανομία, εγκληματική πράξη-έγκλημα*. Το σύνολο αυτό από λεκτικούς σχηματισμούς, οι οποίοι αφορούν το εν λόγω φαινόμενο, συνιστά αποτέλεσμα συνδυαστικών παραλλαγών από μορφηματικούς και λεξικούς συνδυασμούς διαμορφωμένους από γλωσσικό υλικό, όπως τα ουσιαστικά, τα επίθετα, οι ρηματικοί τύποι και τα μορφήματα<sup>149</sup>.

Έτσι, οι λεκτικές μορφές -κλίση, -κλίνουσα [ <ρ. κλίνω ] / -τροπή [ <ρ. τρέπω ] / -νομία [ <ρ. νέμω ] / -βατική, -βάση [ <ρ. βαίνω ] / -κλήμα [ <ρ. καλώ ] σε συνδυαστικές γλωσσικές παραλλαγές με μίαν ή και περισσότερες προθέσεις (από+ [ κλίση, -κλίνουσα ] / παρά+εκ+ [ -κλίση, -κλίνουσα ] / εκ+ [ τροπή ] / παρά+εκ+ [ τροπή ] / παρά+ [ νομία ] / παρά+ [ βατική, -βάση ] / εν+ [ { > γ } κληματική, εν+ { > γ } κλημα) -συνθέτουν τελικά τους αντίστοιχους όρους.

Όλη αυτή η κληρονομιά από συνθετικές απόπειρες διαμόρφωσης λέξεων -με στόχο να δοθεί ένα όνομα που να περικλείει όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια το περιεχόμενο του υπό εξέταση φαινομένου- δεν κατόρθωσε να προσφέρει αξιοσημείωτες υπηρεσίες. Μέσα από τις προτεινόμενες παραλλαγές γλωσσικής εκφοράς που εμπλουτίζουν το ονοματολόγιο με νέα λεκτικά στοιχεία, διαφαίνονται τάσεις επανατοποθέτησης και επανακαθορισμού στον επιστημονικό χώρο. Η τυχόν επιβάρυνση με ανεπιθύμητη ένταση κάποιων όρων στη δημόσια ή επιστημονική συζήτηση ωθεί ορισμένους ερευνητές προς την απομάκρυνση από αυτούς. Επιχειρώντας να λύσουν, να συγκαλύψουν ή να παρακάμψουν το πρόβλημα καθορισμού του περιεχομένου της έννοιας *απόκλιση*, εφευρίσκουν την συναρμογή διαφόρων νέων λεκτικών σχηματισμών με ευφημιστικό χαρακτήρα (Δήμου, Γ.Η., 1998:39,40).

Μια προσεκτικότερη εξέταση πέραν από το λεκτικό περίβλημα της έννοιας -στα ενδότερα σημασιακά της πεδία- οδηγεί στη διαπίστωση ύπαρξης τριών διαφορετικών θέσεων, οι οποίες λειτουργούν ως άξονες-κριτήρια καθορισμού του περιεχομένου της στις τρέχουσες επιστημονικές αντιλήψεις.

Σύμφωνα με την πρώτη, προερχόμενη εκ της Κοινωνιολογίας και Εγκληματολογίας, την *κανονιστική-νομική* θέση, ως αποκλίνουσα συμπεριφορά νοείται και καταχωρείται κάθε δραστηριότητα που συγκεντρώνει εκείνα τα χαρακτηριστικά, τα οποία περιγράφει η εκάστοτε ισχύουσα ποινική νομοθεσία (Sutherland, E/ Gressey, D., 1960:22-34, Opp, K-D., 1974:38 κ.ο./Δήμου, Γ.Η., 1998:41,42). Η θέση αυτή, έχοντας ως μοναδικό κριτήριο εννοιακού καθορισμού της απόκλισης τον ποινικό κώδικα (Bloch, H./Flynn, F., 1956:7-11/Δήμου, Γ.Η., 1998:41), ακόμη και όταν περιλαμβάνει κάθε νομικό κώδικα πέραν αυτού, δεν ανταποκρίνεται με επάρκεια στο επιστημονικό ζητούμενο ενός πλήρους ορισμού της. Και αυτό, διότι η έκταση των κοινωνικών κανόνων δεν σταματά στα πλαίσια του θεσπισμένου τυπικού και ημιτυπικού δικαϊκού συστήματος σε μια δοσμένη κοινωνία. Συνεχίζεται και στον χώρο των εθιμικών, επικοινωνιακών και διαδικαστικών κοινωνικών κανόνων, των οποίων η μη τήρηση σηματοδοτεί παράβαση -και η συγκεκριμένη συμπεριφορά κατατάσσεται στις αποκλίνουσες. Ακόμη και στην περίπτωση, κατά την οποία ορισμένοι ερευνητές στην προσπάθειά τους να διευρύνουν τον ορίζοντα αυτής της θέσης συμπεριλαμβάνουν μαζί με τους γραπτούς και όλες αυτές τις μορφές των άγραφων κοινωνικών κανόνων που η τυχόν προσβολή τους προσδιορίζει αποκλίσεις, και παρά την αύξηση των δεικτών αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας για τον προσδιορισμό της έννοιας, τελικά αυτή η προσέγγιση δεν κατάφερε να απαλλαγεί από ένα είδος μονομέρειας. Δεν κατέστη ικανή να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις ενός εγνωσμένης επιστημονικής αξίας εννοιολογικού προσδιορισμού των αποκλίσεων. Αν και το εύρος των αποκλίσεων που φιλοδοξεί να προσδιορίσει ολοκληρωμένα αυξάνεται με την ανανέωση της οπτικής της, εν τούτοις υπάρχουν δραστηριότητες που η εμβέλειά της αδυνατεί να προσεγγίσει. Πρόκειται για τις δραστηριότητες, οι οποίες αξιολογούνται και καταχωρούνται ως αποκλίσεις κατ' επίκληση, χωρίς ακριβή γνώση των κοινωνικών κανόνων ή με βάση συνειδητές ή ασυνειδητές διαστρεβλώσεις της ερμηνείας των συγκεκριμένων κοινωνικών κανόνων. Η εν λόγω θέση, παρά τα σημεία αδυναμίας της, διαθέτει εν τούτοις, σημεία δύναμει χρήσιμα για την σύνθεση μιας αφομοιωτικής εννοιολογικής προσέγγισης της απόκλισης.

Σε αλληλεξάρτηση με την προηγούμενη αναπτύχθηκε η δεύτερη θέση, η της *κοινωνικής προσδοκίας*. Βασικό κριτήριο προσδιορισμού της έννοιας της απόκλισης, ως προς αυτή, συνιστούν οι κοινωνικές προσδοκίες (Gross, N./Mason, L.S./Meachern, A.W., 1961:18-41/Opp, K.-D., '74:43/Lamnek, S., '83:46-48/Δήμου Γ.Η., '98:43),

<sup>149</sup> **Μόρφημα:** η ελάχιστη μονάδα σημασίας (λεξικής ή γραμματικής) (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:1131)..

οι οποίες απορρέουν από τους κοινωνικούς κανόνες<sup>150</sup> και βέβαια ενσταλάζονται διαμέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης στα άτομα, επενεργώντας ρυθμιστικά ως εσωτερικευμένοι κανόνες στην ατομική-συλλογική δράση και στην αξιολόγηση (Wiswede,G.,1973:21/Δήμου,Γ.Η.,1998:43,44). Ανάλογα, λοιπόν, με το αν μια συμπεριφορά εκπληροί ή μη την αντίστοιχη κοινωνική προσδοκία-κανόνα, λογίζεται και ταξινομείται, ως "κανονική" ή ως "αποκλίνουσα". Το σκεπτικό αυτό τείνει στην ταύτιση των εννοιών της προσδοκίας και του κανόνα, ενώ η πρώτη έννοια συνιστά ευρύτερη κατηγορία από αυτήν της δεύτερης, γεγονός που καθιστά αμφίβολη την αποτελεσματική της χρήση, ως προσδιοριστικού κριτηρίου των αποκλίσεων. Αν και η θέση αυτή διαθέτει αρκετά επωφελή σημεία, δεν κατορθώνει να θεμελιώσει πλήρως ένα συλλογιστικό σχήμα για τον ορισμό των αποκλίσεων, παρά μόνο στην περίπτωση που η κοινωνική προσδοκία ταυτίζεται με το υποσύνολο των "αξιωματικών" προσδοκιών, δηλαδή με τους κοινωνικούς κανόνες, οπότε λειτουργεί αποτελεσματικά σαν κριτήριο προσδιορισμού τους.

Σύμφωνα με την τρίτη θέση, την *αντιδρασιακή*, όσες πράξεις υφίστανται αντιδράσεις με αρνητικό περιεχόμενο από το κοινωνικό περιβάλλον, ιδιαίτερα δε από τον εκάστοτε επικοινωνιακό απέναντι, θεωρούνται αποκλίνουσες (Becker,H.S.,1973:9-43/Kitsuse,J.I.,1962: Στο Soc.Probl.9 (247-256)/Δήμου, Γ.Η.,1998:44,45). Το κριτήριο με άλλα λόγια της αντιδρασιακής θέσης για τον εννοιολογικό προσδιορισμό των αποκλίσεων, είναι οι κοινωνικές αντιδράσεις -με την μορφή ποινών, κυρώσεων- οι οποίες γεννώνται με την εμφάνιση ορισμένων συμπεριφορών. Ο κοινωνικο-ψυχολογικός χαρακτήρα μηχανισμός και εν γένει οι όροι, εξ αιτίας των οποίων κάποιες πράξεις επισύρουν αρνητικές κυρώσεις, μένουν έξω από το ενδιαφέρον αυτής της άποψης, η οποία αρκείται απλά στο γεγονός αυτό καθαυτό (γένεση αρνητικών κυρώσεων). Βέβαια, οι αρνητικές κυρώσεις δεν είναι προϊόντα παρθενόγνεσης, αλλά οφείλονται -ακόμη και από σύμπτωση- σε κάποια αίτια, αποτελώντας, σύμφωνα με τις ισχύουσες παραμέτρους του πολιτισμικού περιβάλλοντος, τα "φυσικά" παρεπόμενα των πράξεων και στάσεων ή των καταστάσεων εκείνων, που δεν συνάδουν με τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα. Η άποψη αυτή δεν κατορθώνει να προσδιορίσει με επάρκεια το υπό εξέταση φαινόμενο των αποκλίσεων, καθότι δεν συνυπολογίζει τον πολύ σημαντικό παράγοντα που αφορά τις αιτίες και τους τρόπους γένεσης και ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Wiswede,G.,1973:18-21/Δήμου,Γ.Η.,1998:45). Παρ' όλα αυτά, το στοιχείο των αρνητικών κυρώσεων της αντιδρασιακής θέσης μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο αρμό -που σε συνδυασμό με τις προηγούμενες εννοιολογικές προσεγγίσεις- εν τέλει να συμβάλλει σε μian πληρέστερη και σαφέστερη αποτύπωση του εννοιολογικού προσδιορισμού των αποκλίσεων.

Με προσανατολισμό μια λειτουργική συνάρθρωση των προηγούμενων θεωρητικών θέσεων μέσα από την αξιοποίηση των χρήσιμων στοιχείων της καθεμιάς, ο Γ.Η. Δήμου (1988:45) προχωρεί στην υιοθέτηση μιας *αφομοιωτικής* εννοιολογικής προσέγγισης της απόκλισης. Τα κριτήρια της κανονιστικής και της αντιδρασιακής θέσης μέσα από μια συνδυαστική οπτική δίνουν μια πληρέστερη απάντηση στο ζήτημα του εννοιακού προσδιορισμού της (Lamnek, S.,1983:50-54/Δήμου, Γ.Η.,1988:46,47). Εκείνη η συμπεριφορά που προσβάλλει στις συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις την προσδοκία που αξιώνει ο επικοινωνιακός απέναντι ή τρίτος -και η οποία αντιμετωπίζεται αρνητικά- συνιστά το κριτήριο για μian πληρέστερη εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου των αποκλίσεων. Η τοποθέτηση αυτή εμπεριέχει την έννοια των κοινωνικών κανόνων, καθώς και αυτήν της κοινωνικής αντίδρασης, η οποία προσδίδει έναν χαρακτηρισμό στην συγκεκριμένη δράση και στον δράστη, στα πλαίσια του κοινωνικού περιγύρου. Η οπτική αυτή σαφώς τείνει προς έναν πληρέστερο ορισμό. Έτσι, *οι πράξεις που προσβάλλουν την αξιωματική προσδοκία και προσελκύουν αρνητικές αντιδράσεις του επικοινωνιακού απέναντι -και γενικότερα του κοινωνικού περιγύρου- συνιστούν αποκλίσεις*. Η αξιωματική προσδοκία, ως εξειδικευμένη μορφή του κοινωνικού κανόνα, στις συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις, υπάρχει πιθανότητα να προσβληθεί ή να μην εκπληρωθεί από συμπεριφορές που πραγματώνονται με τους εξής τρόπους: α) Με τη συχνότητα, την ένταση ή τη διάρκεια, ως υπερβάλλουσα ή ως υπολειπόμενη. β) Με την αλλόκοτη εμφάνισή της ή την απουσία της σε συγκεκριμένες περιστάσεις. γ) Με τον τρόπο που εκδηλώνεται, τον στόχο που προσεγγίζει και τους αποδέκτες στους οποίους απευθύνεται η πράξη. δ) Με την σκοπιμότητα που επενδύεται ή αναγιγνώσκεται. ε) Με την ταυτότητα, την κοινωνική καταγωγή και θέση του υποκειμένου στην κοινωνική ιεράρχηση ή με διάφορους άλλους τρόπους. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, την προσβολή υποδέχονται συνήθως αρνητικές αντιδράσεις και κυρώσεις σε επίπεδο συμβολικό ή πραγματολογικό.

Έτσι λοιπόν, η σταδιακή πορεία εξέτασης του όρου *απόκλιση*, εκκινώντας από την λεκτική-εννοιακή του διερεύνηση και καταλήγοντας σε μian οπτική επιλογής κριτηρίων πρόσφορων για την ασφαλή διατύπωση ενός εμπειριστατωμένου ορισμού, ανοίγει τον δρόμο πλέον για την περαιτέρω μελέτη του φαινομένου.

<sup>150</sup> Ο G.Spittler (1967:14. Ό.π./Δήμου, Γ.Η.,1998:26,33) κατανοεί τον **κοινωνικό κανόνα**, ως συστηματική αξίωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς σε επανερχόμενες **κοινωνικές περιστάσεις** (:χωροχρονικά οριοθετημένα πεδία-μήτρες παραγωγής και άντλησης μηνυμάτων, μέσω των οποίων διαμορφώνονται δυνατότητες και όροι δράσης, κατανόησης και εφαρμογής του κοινωνικού ελέγχου).

### 3.2.1. Η πολιτισμικά προσδιοριζόμενη σχετικότητα της αξιολόγησης μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας

"Της γειτονιάς μας ο τρελός,  
 όλα ανάποδα τα βλέπει.  
 Όλα ανάποδα τα βλέπει,  
 μες του μυαλού του τον καθρέφτη.  
 Πάει στις κηδείες και γελάει  
 στα γεννητούρια πάει και κλαίει.."<sup>151</sup>

Τραγουδούσαμε, τα παιδιά της γειτονιάς, ξορκίζοντας το αλλόκοτο που διαισθανόμασταν στον "Αχυρένιο" -έναν άνθρωπο με παράταιρη κι ασυνήθιστη συμπεριφορά- που με τα κατώματά του απήλλασε τη μικρή μας πόλη από τον κόπο να τον εφεύρει<sup>152</sup>. Αυτή ή συμπεριφορά, που δεν ακολουθούσε τους "καθωσπρέπει" τρόπους επικοινωνίας στον καθημέραν βίο, ανήκει στην κατηγορία της *αποκλίνουσας συμπεριφοράς* ή της *απόκλισης*. Ο χαρακτηρισμός και η ταξινόμηση κάποιων από τις εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην κατηγορία αυτή, καθώς και οι εκάστοτε υιοθετούμενες ερμηνείες της, δεν υπόκεινται σε κάποια σταθερά και αμετάβλητα κριτήρια δια μέσου των αιώνων. Το πολιτισμικό υπόβαθρο της κάθε εποχής, η πολιτικο-κοινωνικο-οικονομική ατμόσφαιρα, τα ήθη-έθιμα, οι αξίες και οι αντιλήψεις της, η επιστήμη και η θρησκεία, προσδιορίζουν ανάλογα την οριοθέτηση ορισμένων συμπεριφορών σε αυτή την κατηγορία, καθώς και την αντίστοιχη υιοθέτηση ερμηνείας και αντιμετώπισής τους.

Έτσι, ο εν λόγω "τρελός" μας στα χρόνια του Μεσαίωνα θα ενσάρκωνε ένα μεταφυσικό πρότυπο της τρέλας (που διατηρείται έως τις αρχές του 18ου αι) μέσα από την οπτική της πίστης ότι ο κόσμος κυριαρχείται από αντιμαχόμενα καλά και κακά πνεύματα, που συμπαρασύρουν την ανθρώπινη ύπαρξη στην αμείλικτη πάλη τους. Αν ζούσε εκείνη την εποχή, λοιπόν, θα είχε μεγάλες πιθανότητες να οδηγηθεί στην πυρά, ούτως ώστε να εξαγνισθεί από την κυριαρχία των δαιμονίων που τον εξουσίαζαν. Αν πάλι ζούσε τον 19ο αιώνα θα γλύτωνε μεν από την φωτιά του Μεσαίωνα, θα δοκίμαζε όμως την απομόνωση του ψυχιατρικού ασύλου. Ήταν η εποχή που άρχισε η συστηματική επιστημονική μελέτη της τρέλας. Σύμφωνα με την οπτική του ορθολογισμού και την θεώρηση της ψυχής και του σώματος ως αδιαχώριστης ενότητας, τρελός θεωρείται ένα βιολογικά άρρωστο άτομο με εγκεφαλικές βλάβες. Η τύχη του συμπαθούς "Αχυρένιου" ήταν μάλλον με το μέρος του - ειδικά, αν σκεφτεί κανείς την Μεσαιωνική πυρά ή τα άσυλα- καθότι τον "τοποθέτησε" αρκετά μετά τα μέσα του 20ου αιώνα, εποχή κατά την οποία διαπιστώνεται η αδυναμία εξήγησης της τρέλας μέσα από την βιολογία και το προβάδισμα στην προσέγγισή της δίδεται τώρα σε ψυχολογικούς ή και σε κοινωνικούς παράγοντες. Ακόμη και σήμερα αναπτύσσονται οπτικές που επαναδιαπραγματεύονται τα περί παθολογικού χαρακτήρα της παραφροσύνης, θεωρώντας την σαν ένα είδος διεξόδου ή άμυνας, την οποία εφευρίσκει το άτομο ως αντίβαρο στις αλλοτριωτικές συνθήκες διαβίωσης ή στην έλλειψη ανθρωπιάς και επικοινωνίας, στα πλαίσια των δομών της σύγχρονης ανταγωνιστικής μας κοινωνίας. Η ιστορική τροχιά του εννοιολογικού προσδιορισμού της τρέλας καταδεικνύει ότι ένα είδος συμπεριφοράς μπορεί να γίνει αντικείμενο ποικίλων όσο και διαφορετικών τρόπων θεώρησης, ορισμού και αντιμετώπισης (Τσαλικογλου-Κωστοπούλου,Φ.,1983:289,290). Στον βαθμό που διαφέρουν οι ηθικοί-αξιακοί κώδικες και τα πρότυπα από κοινωνία σε κοινωνία ή στην ίδια κοινωνία (στο ίδιο ή σε διαφορετικό χρονικό διάστημα), διαφέρουν ανάλογα και οι τρόποι ερμηνείας, προσδιορισμού και αντιμετώπισης μιας συμπεριφοράς, ως αποκλίνουσας. Ο αρχαίος λαός των Μοσσονοίκων προκάλεσε την δριμεία κριτική του ποιητή και λόγιου Απολλώνιου του Ρόδιου με τα παράξενα έθιμα και τις συνήθειές του (ιδίως, η δημόσια ερωτική συνεύρεση)<sup>153</sup>. Για τους Ετόρο της Νέας Γουινέας, οι ομοφυλοφιλικές σχέσεις ενήλικων ανδρών με μικρά αγόρια είναι κομμάτι της καθημερινής ζωής και ουσιαστικό στοιχείο του πολιτισμού της φυλής, βασισμένο σε δοξασίες που έχουν ως απόρροια την ρητή απαγόρευση των ετεροφυλοφιλικών σχέσεων -ακόμη και μεταξύ συζύγων- για 260 ημέρες ετησίως. Η παραβίασή της θεωρείται σοβαρό παράπτωμα, καταχωρείται στις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς και τιμωρείται με μεγάλη αυστηρότητα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες (ή στην Ευρώπη), ο ενήλικος που θα έκανε το ίδιο, θα χαρακτηριζόταν εγκληματίας.

<sup>151</sup> Τραγούδι του Κ.Χατζή.

<sup>152</sup> Τελετουργική πράξη που θυμίζει την πολύ συχνή αναφορά της τρέλας στην πλοκή των μυθιστορημάτων και στο θέατρο: "Ας μη μας ξαφνιάζει που τη βλέπουμε να τριγυρνά στους δρόμους. Ο F.Colletet τη συνάντησε χίλιες φορές: Στο δρόμο ξάφνου συναντώ έναν αθώο που παιδιά τον ακολουθάν κοροϊδευτά...Κοίτα τον δόλιο φουκαρά τι κάνει τάχα ο τρελός μ' όλο του το κουρελαριό;" (Φουκώ,Μ.,1964:38).

<sup>153</sup> Οι συνήθειες και οι νόμοι τους είναι διαφορετικοί από των άλλων. Όσα είναι σωστά να γίνονται μπροστά στο πλήθος ή στην αγορά αυτοί τα κάνουν όλα στο σπίτι τους, κι όσα μέσα στο σπίτι κάνουμε αυτά ακατηγόρητα τα κάνουν δημόσια μέσα στους δρόμους. Δεν έχει ο λαός αυτός συζυγική πίστη, αλλά, σαν τα αγελαία γουρούνια και χωρίς ντροπή από την παρουσία των άλλων, ξαπλώνουν κατάχαμα και σμίγουν ερωτικά με τις γυναίκες (Απολλώνιος Ρόδιος, στ. 1006-1025/1999:183).

Ένα λιγότερο ακραίο και πιο οικείο παράδειγμα αυτής της σχετικότητας είναι τα τατουάζ και τα σκουλαρίκια που φορούν οι άνθρωποι σε διάφορα μέρη του σώματος. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να θεωρηθεί παρεκκλίνουσα από τα παιδιά και τους μεγαλύτερους ενηλίκους, όμως οι φοιτητές και οι νεαροί ενήλικοι μπορεί να την θεωρούν όχι μόνον φυσιολογική, αλλά ακόμα και πολύτιμο κομμάτι της καθημερινής ζωής. Προσέτι, η συμπεριφορά των λευκών του Αμερικανικού Νότου που τάσσονταν υπέρ του κινήματος των πολιτικών δικαιωμάτων της δεκαετίας του 1960 ήταν σαφώς παρεκκλίνουσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Durr,V.F.,1985), παρόλο που η στάση τους ήταν μια ηθική απάντηση σε μιαν ανήθικη και ρατσιστική κοινωνική τάξη πραγμάτων. Αντιστοίχως, οι Γερμανοί αστυνομικοί, οι οποίοι κατεδίωξαν και δολοφόνησαν χιλιάδες Εβραίους στο Ολοκαύτωμα δεν εμφάνιζαν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στο πλαίσιο του ναζιστικού καθεστώτος της Γερμανίας (Goldhagen,D.J.,1996) και είναι πιθανότερο ότι ήταν ειλικρινείς στην περιγραφή του εαυτού τους σαν γραφειοκράτες που αναγκάστηκαν κάποια στιγμή να αντιμετωπίσουν ορισμένες δυσάρεστες καταστάσεις απεχθείς σ' αυτούς, από την υπόθεση ότι η εξομολόγησή τους σκοπόν είχε την συμπάθεια των δικαστών τους (Μπέργκερ, Π.,1985:130), παρόλο που ο όρος *ανήθικες* είναι πολύ αδύναμος για να περιγράψει την δριμύτητα των ηθικών αντιδράσεων που προκαλούν σήμερα οι πράξεις τους (Wiesel, E.,1961). Όταν οι άνθρωποι ορίζουν διαφορετικά την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, η τελική έκβαση καθορίζεται με βάση το ποια άτομα ή κοινωνικές ομάδες καταφέρνουν να επιβάλλουν τους δικούς τους ορισμούς. Το 1776 οι Βρετανοί χαρακτήριζαν τον Τζώρτζ Ουάσιγκτον προδότη. Είκοσι χρόνια αργότερα, ο δημοφιλής Ουάσιγκτον ορκιζόταν πρώτος πρόεδρος των Ηνωμένων Πολιτειών και θεωρούνταν "πατέρας" της πατρίδας του (Hughes,M.-Kroehler,C.,2007:275,276). Πράξεις που άλλοτε καταδικάζονταν ως εγκληματικές, σήμερα η καταδίκη τους φαίνεται αδιανόητη: όταν έκανε την εμφάνισή του το κάπνισμα στην Ευρώπη σε μερικές χώρες επιμωρείτο με θάνατο, την ίδια ποινή επέσυρε στην Αγγλία έως τον 18ο αιώνα η εμφάνιση προσωπιδοφόρου σε κεντρικό δρόμο. Από την άλλη πλευρά, η λεηλασία σκάφους που ναυάγησε ήταν πράξη νόμιμη σε μερικά κράτη, ο θάνατος ύστερα από βασανιστήρια ήταν συνηθέστατη ποινή και η καύση του αποθανόντος συζύγου στην Ινδία -έως πρότινος- συνοδευόταν από την καύση της συζύγου του -ζωντανής (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου,Α.,1984:23). Όλες αυτές οι περιπτώσεις -και σε κάθε χωροχρονική παραλλαγή- σαφώς πιστοποιούν ότι η λειτουργία του συστήματος *κανόνας-απόκλιση-κύρωση* δεν είναι μηχανική, αλλά κοινωνικά προσδιοριζόμενη, στην οποία ενέχονται πολλαπλές αλληλεπιδράσεις πολυδιάστατων υποκειμένων (Γκότοβος, Α.Ε.,1988:45).

Η νοηματοδότηση -η "ηθική" διαφοροποίηση και ταξινόμηση μιας πράξης-συμπεριφοράς, παρατηρεί ο Γ.Η.Δήμου, πραγματοποιείται όταν αυτή υπαχθεί στη *μήτρα-κοινωνική περίσταση-κατάσταση* (θεωρούμενη ως μια ερμηνεύσιμη κοινωνικά δομημένη πραγματικότητα (Thomas, W.I.<sup>154</sup>,1984:330-335/Δήμου, Γ.Η.,1998:36) παραγωγής και αξιολόγησής της και συσχετιστεί με τον συγκεκριμένο κοινωνικό κανόνα (Lemert, E.M.,1967:8 /Δήμου, Γ.Η.,1998:37). Οι πράξεις μας αποκομμένες από το πλαίσιο της περίστασης και των κοινωνικών κανόνων περιγράφουν και πιστοποιούν απλά τις "φυσικές" μας δυνατότητες -είναι αποφορτισμένες-κενές από ηθικό περιεχόμενο. Όταν ενεργοποιηθούν αυτές οι παράμετροι (*περίσταση-κανόνας*), τότε θα λειτουργήσει και η αντίστοιχη νοηματοδότηση-ηθική διαφοροποίηση-ταξινόμησή τους. Έτσι, λοιπόν, η ίδια πράξη-συμπεριφορά -η έκδυση- όταν γίνεται στο λουτρό, στην κρεβατοκάμαρα, σε ένα στρατόπεδο γυμνιστών ή για λόγους επαγγελματικούς συνιστά μη επιλήψιμη πράξη, ενώ σε μια πολυσύχναστη πλατεία μετατρέπεται σε κολάσιμη, εκτός και εάν πρόκειται για περιπτώσεις ανωτέρας βίας, για πρόσωπα χρίζοντα ψυχιατρική περίθαλψη και

<sup>154</sup> Η έννοια επινοήθηκε από τον αμερικανό κοινωνιολόγο Γ.Ι.Τόμας και σημαίνει ότι μια **κοινωνική κατάσταση** είναι εκείνη, που ορίζεται να είναι από τα άτομα που συμμετέχουν σ' αυτή. Με άλλα λόγια, για τον κοινωνιολόγο η πραγματικότητα είναι θέμα ορισμού. Γι αυτό, πρέπει να αναλύει ευσυνειδητά πολλές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς που είναι καθεαυτές παράλογες ή παραπλανητικές. Ένας βιολόγος ή ανθρωπολόγος μπορεί να αποφανθεί για τις φυλετικές πεποιθήσεις των λευκών του Νότου ότι είναι λαθεμένες...μυθολογία-προϊόν άγνοιας, να μαζέψει τις σημειώσεις και να πάει σπίτι του. Η εργασία του κοινωνιολόγου αρχίζει σε αυτό ακριβώς το σημείο. Η απόρριψη της ιδεολογίας των Νοτιών σαν επιστημονική ανοησία, δεν τον βοηθάει καθόλου. Πολλές κοινωνικές καταστάσεις ελέγχονται αποτελεσματικά από τους ορισμούς που τους δίνουν άνθρωποι ανόητοι...Έτσι η κατανόηση της "πραγματικότητας" από τη μεριά του κοινωνιολόγου είναι κάπως παράξενη (Μπέργκερ,Π.,1985:102)/*Η κοινωνική κατάσταση* αποτελείται από τρία αλληλοσχετιζόμενα στοιχεία: α) από τις αντικειμενικές συνθήκες, που περιλαμβάνουν τους κοινωνικά επιβαλλόμενους κανόνες συμπεριφοράς, β) από τις προϋφιστάμενες στάσεις του ατόμου και της ομάδας, γ) από τον τρόπο που προσδιορίζει την κατάσταση ο ίδιος ο φορέας της δράσεως, ο οποίος όμως επηρεάζεται από την ομάδα... Για τον Τόμας οι αντικειμενικές συνθήκες, το πρώτο από τα τρία στοιχεία της συνολικής καταστάσεως, είναι ουσιαστικά ταυτόσημες με τους κανόνες και τους θεσμούς που διαπλάθουν τη στάση ενός ατόμου και κατά συνέπεια με τον τρόπο που το άτομο ορίζει τις καταστάσεις. "Ο ορισμός της καταστάσεως", σημειώνει σε μια μελέτη του "αρχίζει από τους γονείς...συνεχίζεται από την κοινότητα...και αντιπροσωπεύεται με τυπική μορφή από το σχολείο, το δίκαιο, την εκκλησία". Ταυτόχρονα όμως ο ορισμός της καταστάσεως, σαν άποψη του φορέα της δράσεως τη στιγμή της αποφάσεώς του για δράση, εμφανίζεται και στο τρίτο στοιχείο της συνολικής καταστάσεως, που περιλαμβάνει πάντοτε υποκειμενικά στοιχεία (στάσεις). Τη συμπεριφορά μπορούμε να την κατανοήσουμε μόνο όταν την μελετούμε στο καθολικό αυτό πλαίσιο -στην κατάσταση όχι μόνο τέτοια που είναι, με τη βεβαιώσιμη, αντικειμενική μορφή της, αλλά και τέτοια που το άτομο τη θεωρεί πως είναι. Ο υποκειμενικός αυτός παράγων δεν πρέπει ποτέ να παραβλέπεται στην κοινωνική ανάλυση, αφού, σύμφωνα με το πασίγνωστο θεώρημα του Τόμας, "αν οι άνθρωποι ορίζουν τις καταστάσεις ως πραγματικές, τότε είναι πραγματικές ως προς τις συνέπειές τους" (Timashef, N.S.-Theodorson, G.A.1983:292,294,295).

υποστήριξη ή απλά για ένα μωρό (Δήμου, Γ.Η.,1998:38). Η εκάστοτε κοινωνική περίσταση λοιπόν θέτει ένα χωροχρονικό, επικοινωνιακό και κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς, τα όρια του οποίου προδιαγράφουν δυνητικά το ρεπερτόριο των πιθανών ατομικών συμπεριφορικών επιλογών ή στάσεων και καθορίζουν τους όρους κατανόησης και αξιολόγησής τους από τον επικοινωνιακό απέναντι ή τρίτο πρόσωπο. Σε μια περίπτωση, τα συμμετέχοντα πρόσωπα δέχονται μηνύματα από το ως άνω διαγραφόμενο πλαίσιο της. Μηνύματα άμεσα ή έμμεσα, τα οποία περιγράφουν την συγκεκριμένη μήτρα της περίπτωσης, η οποία οριοθετεί το πλαίσιο πραγματοποίησης μιας μορφής συμπεριφοράς και αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα διαμόρφωσης και αξίωσης της σχετικής προσδοκίας (Δήμου, Γ.Η.,1989:128).

Η σχετικότητα, η οποία χαρακτηρίζει την αντιμετώπιση μιας ανθρώπινης πράξης, είναι αποτέλεσμα των ιστορικά μεταβαλλόμενων κοινωνικών προκαθορισμών που διέπουν τις συνιστώσες της εκάστοτε περίπτωσης, στα πλαίσια της οποίας αναπτύσσεται η εν λόγω πράξη. Η αξιολόγηση και ταξινόμηση μιας συμπεριφοράς τελικά εξαρτάται -εν γένει- από την κοινωνία και το πολιτισμικό της υπόβαθρο -και ειδικότερα- από την κοινωνική περίσταση στα πλαίσια της οποίας εκτυλίσσεται. Η ανωτέρω ενδεικτική παράθεση μερικών από τα αναρίθμητα παραδείγματα αξιολόγησης συμπεριφορών επιφέρει αβίαστα την αυταπόδεικτη διαπίστωση της ύπαρξης διαφορετικότητας και άρα σχετικότητας της αξιολόγησης και αντιμετώπισης μιας συμπεριφοράς, ως αποκλίνουσας. Σχετικότητας, η οποία τελεί άμεσα εξαρτώμενη από τα εκάστοτε διαμορφούμενα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, και ειδικότερα, από τον μικρόκοσμο των συνθηκών που υφαίνουν την κάθε κοινωνική περίπτωση που διαδραματίζεται στα όρια των πλαισίων αυτών.

### **3.2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου των αποκλίσεων**

Οι προσπάθειες αποσαφήνισης του φαινομένου των αποκλίσεων στον χώρο της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας διακρίνονται σε δυο κύρια θεωρητικά ρεύματα-παραδείγματα. Η πολυπλοκότητα και το δυσδιάκριτο των όρων γένεσης του φαινομένου οδήγησε πλήθος επιστημόνων σε πολυδαίδαλες περιπέτειες του νοείν. Συνακόλουθη και η εικόνα των έντονων αντιπαράθεσεων ανάμεσα στους εκπροσώπους των δυο παραδειγμάτων, ως προς την ονοματοθεσία των σχολών, τις εν γένει λεκτικές-εννοιακές σηματοδοτήσεις, τις μεθόδους θεωρητικής δόμησης, τις αφετηρίες της συλλογιστικής, και βέβαια, τις τελικά προτεινόμενες λύσεις. Οι απόπειρες ονοματικής ένδυσης και των αντίστοιχων ορισμών του υπο εξέτασιν φαινομένου, όπως είδαμε, δεν είναι παρά οι ιδεολογικές-εννοιολογικές συμπυκνώσεις των θεωρητικών ρευμάτων -συνιστώντας και οι ίδιες μέρος αυτής της έντονης αντιπαράθεσης-διαφοροποίησης. Μέσα από την πολυχρωμία των απόψεων και των παραλλαγών τους, διακρίνονται διάφορες προτάσεις ονοματοθεσίας των θεωρητικών παραδειγμάτων για την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Για λόγους σαφήνειας και απρόσκοπτης συνεννόησης, από την πλειάδα των διάφορων προτάσεων ονοματοθεσίας των δύο ρευμάτων, υιοθετούμε τους όρους *αιτιολογικό* παράδειγμα, αφενός, και παράδειγμα *ελέγχου* ή *αντιδραστικό*, αφετέρου. Μετά από την παρουσίασή τους, θα εξετάσουμε τη δυνατότητα αφομοίωσής τους -μέσα από τον συγκεκριασμό των θέσεών τους- σε ενιαία θεωρητική πρόταση.

Η δημιουργηθείσα δυσανάγνωστη εικόνα από το σύνολο των πολυάριθμων και πολυποίκιλων θεωρητικών θέσεων που διαμορφώθηκαν στα πλαίσια των παραδειγμάτων αυτών, επιβάλλει μια ταξινομική οργάνωση, ένα σύστημα χρήσιμων εποπτικών κατασκευών, το οποίο αποσκοπεί σε μια ευανάγνωστη και εύληπτη παρουσίαση του ευρύτατου αυτού φάσματος θεωριών που το απαρτίζουν. Ένα ταξινομικό σύστημα που δεν φιλοδοξεί να εκληφθεί ως αντικειμενική περιγραφή του συγκεκριμένου θεωρητικού φάσματος, αλλά που αποβλέπει σε μια λειτουργική όσο και σφαιρική εξέτασή του.

Για την κάλυψη αυτού του αιτήματος προτάθηκε μια σειρά από αντίστοιχα ταξινομικά συστήματα. Η διεξοδική συλλογιστική του Γ.Η.Δήμου στα υπό εξέτασιν ζητήματα, την οποία και υιοθετούμε, καταλήγει στην άποψη ότι στον χώρο της επιστημονικής κοινότητας, τα πλέον επαρκή και διεξοδικά συστήματα ταξινόμησης είναι αυτά των G.Wiswede και G.Lamnek -στη συνδυαστική μορφή που τα παρουσιάζει ο Α.Ε. Γκότοβος (Wiswede, G.,1973:82/ Lamnek, G.,1983:105/Γκότοβος, Α.Ε.,1988:47/Δήμου,Γ.Η.,1988:50) -με συγκεκριμένες προσθήκες και με ελάχιστες τροποποιήσεις του ίδιου στο προτεινόμενο από τον Γκότοβο σύστημα. Έτσι, το προϊόν αυτής της σύνθεσης ταξινομικών προτάσεων έχει ως εξής:

#### **Ταξινόμηση των θεωριών της απόκλισης**

##### **I. Αιτιολογικό παράδειγμα**

1. Μεταφυσική κατεύθυνση
  - α. Αστρολογική άποψη
  - β. Δαιμονολογική άποψη

- 2. Ατομοκεντρική κατεύθυνση
  - α. Ανθρωπο-βιολογικές θέσεις
  - β. Ψυχοδυναμικές θέσεις
  - γ. Θέσεις στα πλαίσια της μάθησης
- 3. Κοινωνιοκεντρική κατεύθυνση
  - α. Θέσεις του υποπολιτισμού-υπόκοσμου
  - β. Θέσεις της ανομίας
  - γ. Θέσεις της σύγκρουσης

### **II. Αντιδραστικό παράδειγμα**

- 1. Μικροκοινωνιολογικές θέσεις
- 2. Μακροκοινωνιολογικές θέσεις

### **III. Αφομοιωτικό παράδειγμα**

- 1. Αφομοιωτική σκέψη στο αντιδραστικό παράδειγμα
- 2. Αφομοιωτική αντίληψη στον ευρύτερο θεωρητικό χώρο

Με βάση την ανωτέρω ταξινόμηση, θα εξετασθούν οι θέσεις (δομή-προτάσεις) κάθε κατηγορίας και μετά θα επιχειρηθεί μια αφομοιωτική οπτική για την εξήγηση των αποκλίσεων, ανοίγοντας τον δρόμο για τον απώτερο στόχο: τις αποκλίσεις στο σχολείο.

#### **3.2.2.1. Το αιτιολογικό παράδειγμα**

Ο κεντρικός άξονας της συλλογιστικής του αιτιολογικού παραδείγματος αφορά την σχέση αιτίου-αιτιατού, που σημαίνει πως -σύμφωνα με το σκεπτικό του- το φαινόμενο των αποκλίσεων (όντας το αιτιατό) εξαρτάται αποκλειστικά και αυτονόητα από προϋπάρχοντα αίτια. Οι θέσεις που απαρτίζουν τον θεωρητικό του γαλαξία αναζητούν τα αίτια των αποκλίσεων σε εξωκοινωνικούς, σε ατομικούς ή σε κοινωνικούς παράγοντες, τους οποίους όμως προσδιορίζουν με αναγωγές μετά την τέλεση της πράξης -γεγονός που εγείρει ζητήματα για τον τρόπο κατασκευής των θεωριών αυτών. Δεν είναι τόσο οι επιστημονικοί, αλλά οι ιστορικοί-πολιτισμικοί λόγοι που επιβάλλουν την παρουσίασή του -μιας και οι δοξασίες του υιοθετούνται ως αιτιολογικές εκφάνσεις που κινούνται στον χώρο του μεταφυσικού σε ουκ ολίγες περιπτώσεις. Συνιστώντας πολιτισμικά στοιχεία έμπρακτα εμπλεκόμενα στην ζωή πολλών ανθρώπων, παρουσιάζουν και το ανάλογο κοινωνιολογικό ενδιαφέρον.

##### **3.2.2.1.α. Η μεταφυσική κατεύθυνση**

Η μεταφυσική απόχρωση του σκεπτικού των απόψεων αυτής της κατεύθυνσης εξορίζει νομοτελειακά οποιαδήποτε επιστημονική θεώρηση που θα μπορούσε να το αξιοποιήσει στην αναζήτηση συμπεριφορικών αιτιών. Τα κοινωνικά φαινόμενα -συμπεριλαμβανόμενης και της απόκλισης- δεν είναι προϊόντα μεταφυσικών παραμέτρων ούτε και αποτελούν αινίγματα που η αιτιολόγησή τους κρύβεται σε μεταφυσικούς παράγοντες. Η εξήγηση των αποκλίσεων η βασιζόμενη σε στοιχεία του πολιτισμικού γίνεσθαι που κινούνται στον χώρο της δοξασίας διαμορφώνει εξ ορισμού προβληματικές κοινωνικές πρακτικές. Τα αίτια των αποκλίσεων εντοπίζονται στον χώρο του μεταφυσικού και της δοξασίας -δια παντός σε εξωκοινωνικούς παράγοντες και υπό την σκέπη δυο αιτιολογικών προσανατολισμών: του αστρολογικού και του δαιμονολογικού.

##### **3.2.2.1.α/1. Η αστρολογική άποψη**

Ο Γ.Η Δήμου (1998:54-56) εξετάζει αυτές τις υπολογίσιμα αποδεκτές αντιλήψεις, εντάσσοντάς τις σε υποκατηγορία. Η δομή και λειτουργία του σύμπαντος, ειδικότερα δε, οι συγκροτήσεις των άστρων παράγουν κοσμικές δυνάμεις επηρεάζουσες τους ανθρώπους, ως όντα που ζουν σε τέτοιες συγκροτήσεις, κατευθύνοντας συστηματικά τις συμπεριφορές τους και -στην περίπτωση των αποκλίσεων- σε αρνητικά αξιολογημένες ενέργειες και στάσεις. Κατ' αυτήν την λογική, οι αποκλίσεις και τα πλήγματα (πανσεληνοπληξία, σεληνιασμός κλπ.) ή μοιραίες εκβάσεις (ζωδιακές συσχετίσεις, βιόρρυθμοι κλπ.) είναι προϊόντα κοσμικών δυνάμεων. Για τον κάθε άνθρωπο υφίστανται όροι που προοιωνίζουν συγκεκριμένες σχέσεις με τις κοσμικές αυτές δυνάμεις, οι οποίες προσδιορίζουν τον τρόπο, την διάρκεια και την ένταση του επηρεασμού του. Ο συντονισμός των κοσμικών δυνάμεων, που πηγάζουν από τις κινήσεις και συσχετίσεις των άστρων με τις αντίστοιχες ατομικές προδιαγραφές, καθορίζει περιοδικά τον χρόνο και την διάρκεια εμφάνισης της απόκλισης, της οποίας η αντιμετώπιση υλοποιείται με πρακτικές που συγγενεύουν ή ταυτίζονται με τις αντίστοιχες δαιμονολογικές.



Η αστρολογία -στερούμενη δικού της επιστημονικού πεδίου- για την αιτιολόγηση των αποκλίσεων, υπό το πρίσμα των κοσμικών δυνάμεων, οικειοποιείται με την δική της οπτική γνώσεις προερχόμενες από τον χώρο της αστρονομίας, της αστροφυσικής και της μετεωρολογίας, εφευρίσκοντας την σύνθεση παντελώς εξωεπιστημονικών ερμηνευτικών σχημάτων. Η οπτική της αναλύει τις κοσμικές δυνάμεις με τρόπους που άπτονται της δοξασίας και του μεταφυσικού. Είναι ούτως ή άλλως επιστημονικά διακριβωμένη η προερχόμενη από τον αστρικό χώρο ύπαρξη ηλεκτρικών φορτίων, ηλεκτρομαγνητικών πεδίων, καιρικών μεταβολών κ.ο.κ., που σαφώς ασκούν επίδραση στους ανθρώπους. Ο απόλυτος συσχετισμός, όμως, αυτών των δυνάμεων με την ανθρώπινη συμπεριφορά -από την κανονική έως και τις αποκλίσεις- αποτελεί μίαν επιδερμική αντιμετώπιση άνευ επιστημονικού και γνωσιολογικού βάθους. Αυτή η μονοδιάστατη και θεοκρατικού χαρακτήρα οπτική, θεωρώντας τις κοσμικές δυνάμεις προσδιοριστικό παράγοντα των κανονικών και μη συμπεριφορών, ακυρώνει την ουσιαστική παράμετρο των κοινωνικών διεργασιών, αγνοώντας ότι οι συμπεριφορές των ατόμων -και βέβαια οι αποκλίσεις- αξιολογούνται και αντιμετωπίζονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις -πάντα σε συνάρτηση με κοινωνικούς καθορισμούς. Η νοηματοδότησή τους αντικατοπτρίζει αξίες και ήθη του πολιτισμικού συστήματος της εκάστοτε κοινωνίας. Η άποψη αυτή δεν παρουσιάζει επιστημονικό ενδιαφέρον ως προς την εξηγητική της εμβέλεια, αλλά ως προς τον τρόπο με τον οποίον διαμορφώνεται, καταξιώνεται και λειτουργεί ως πολιτισμικό στοιχείο στην κοινωνική ζωή. Πράγματι, η εμπλοκή της αστρολογίας στη ζωή πολλών ανθρώπων<sup>155</sup> τυγχάνει αξιοσημείωτη (αστρολόγοι, αστρολογικές προγνώσεις, συμβουλές από τα μίντια, βιβλία αστρολογίας -όλα αυτά με υπολογίσιμο βαθμό κοινωνικής αποδοχής, όσο και με ανάλογο χρηματικό αντίτιμο). Η συχνή αναζήτηση λύσεων σε ατομικά-κοινωνικά προβλήματα, μέσα από αυτή την οπτική, εγείρει σοβαρό ψυχοκοινωνιολογικό ζήτημα -και από αυτή την άποψη και μόνο- παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον.

### 3.2.2.1.α/2. Η δαιμονολογική άποψη

Κατ'αυτήν, οι σκέψεις και οι πράξεις των ανθρώπων κατευθύνονται άμεσα ή έμμεσα από μίαν επουράνια διπολική κεντρική διεύθυνση. Ένα αξιολογικό σύστημα πνευματικού περιεχομένου, που συναρθρώνεται από τα καλά δαιμόνια, τα οποία επηρεάζουν και επιβραβεύουν τις καλές σκέψεις και πράξεις, αφενός, και τα κακά δαιμόνια τις αντίστοιχες κακές-αποκλίνουσες, αφετέρου, ενώ οι μεταξύ τους σχέσεις είναι ανταγωνιστικές. Η αιτιώδης σχέση μεταξύ κακών δαιμονίων και του φαινομένου της απόκλισης -παρ' όλον που, εν πρώτοις, προσελκύει το εξεταστικό ενδιαφέρον, μιας και οι αποκλίσεις (όντας συνδεδεμένες με το "κακό") αποτελούν το ζητούμενο- εν τούτοις, δεν συνεπάγεται την υποτίμηση της ύπαρξης των καλών δαιμονίων, που συνιστούν αδιαχώριστο τμήμα του επουράνιου διπολικού συστήματος. Η αιτιολόγηση των αποκλίσεων, κατά την άποψη αυτή, εντοπίζεται στο γεγονός, ότι τα κακά δαιμόνια ωθούν τα άτομα σε σκέψεις και πράξεις κοινωνικά μη αποδεκτές. Τα άτομα δεν είναι φύσει αποκλίνοντα, αλλά γίνονται, και μάλιστα με τόση διάρκεια, όσην έχει ο επηρεασμός των κακών δαιμονίων. Η απομάκρυνση του δαίμονα συνεπάγεται την επανάκαμψη του ατόμου, από τον χώρο της απόκλισης (αμαρτίας) στην κανονική ζωή. Η επιλογή του δαιμονισμού πραγματοποιείται αυτεπαγγέλτως, από το επουράνιο διευθυντήριο ή κατ' επίκληση, μέσω τελετουργιών που γίνονται από άτομα με μαντικές ικανότητες -και αποτελεί το ηθικό αντιστάθμισμα των παραβάσεων (αμαρτίες, διαστροφές, εγκλήματα κλπ), στις οποίες περιέπεσε το άτομο ή στενοί του συγγενείς.

Στα πλαίσια του ως άνω του εξηγητικού σχήματος για την απόκλιση, επιχειρείται να συνδεθεί διαλεκτικά το εν λόγω φαινόμενο με τις κοινωνικές λειτουργίες και το επουράνιο διευθυντήριο. Στα με κοινωνικούς όρους τεκταινόμενα μιας παραβατικής συμπεριφοράς εμπλέκεται ένα εξωκοινωνικό επουράνιο κέντρο εξουσίας -με στόχο την αποκατάσταση της κοινωνικής ηθικής μέσω του δαιμονισμού. Σταδιακά, η τάση σύνδεσης των γήινων με τα επουράνια ατονεί, κυριαρχώντας η αναγωγή των αιτιών της απόκλισης στις άνωθεν πνευματικές δυνάμεις. Η αιτιολόγηση της απόκλισης οδηγείται έτσι στην χορεία θεοκρατικών αντιλήψεων. Ως προς τον τρόπο απόδοσης δικαιοσύνης, παρατηρείται ένα ακόμη λογικό κενό. Ο δαιμονισμός, παρά τον εξιλεωτικό χαρακτήρα του, είναι μια αρνητική κατάσταση, που από την μεριά των κακών δαιμονίων είναι σαφώς αρεστή. Ενώ οι ρόλοι των καλών και κακών δαιμονίων είναι ανταγωνιστικοί, στην περίπτωση της εξιλεωτικής τιμωρίας διαφαίνεται η ύπαρξη μιας σιωπηρής συμφωνίας-ανάθεσης των καλών στα κακά της εν λόγω τιμωρίας των αποκλινόντων (ως προς τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες) ατόμων. Από την στιγμή της πραγματοποίησης της συμφωνημένης ενέργειας δαιμονισμού, τα καλά δαιμόνια την αποποιούνται αντιμετωπίζοντάς την ως

<sup>155</sup> Οι κλήσεις στα τηλέφωνα 090 για αστρολογικές συμβουλές υπερβαίνουν ορισμένες ημέρες τις 200.000 ημερησίως! Στα τηλεπρωινάδικα από τα χείλη του αστρολόγου κρέμονται όχι μόνο μπαϊλιντισμένες νοικοκυρές αλλά και απελπισμένοι άνεργοι και κατάκοποι γέροντες και αγχωμένοι έφηβοι και παραζαλισμένοι μεσόκοποι. Η επίκληση στο μαγικό έχει μια παράδοση "δημοκρατικότητα". Δεν κοιτάζει ηλικίες, κοινωνικές τάξεις και μορφωτικό επίπεδο...Όταν όλα γύρω είναι αβέβαια και το μέλλον σκοτεινό, η προφητεία παρέχει την ψευδαίσθηση του ελέγχου...Οι μάγοι καλύπτουν το κενό που δημιουργείται από την αποδυνάμωση της πίστης στις μεγάλες θρησκείες, αλλά και στις επιστημονικές και πολιτικές ιδεολογίες, οι οποίες με τη σειρά τους θρυσματίζονται ως προς τις βεβαιότητές τους(Τσαλικογλου,Φ.,2010:89).

εχθρική πράξη που απειλεί την ηθική ισορροπία, την οποίαν έχουν εγκαθιδρύσει στην κοινωνία. Η λύτρωση επέρχεται κατόπιν συστηματικής προσευχής, παρακλήσεων κτλ. -όπου καλούνται να επέμβουν σωτήρια τα καλά δαιμόνια- ή κατόπιν της διαμεσολάβησης ατόμων με ιδιαίτερα χαρίσματα, ως εκπροσώπων των καλών δαιμονίων, και τελικά, εάν επιτευχθεί ένα αίσιο τέλος επί της γης, τότε, η απόφαση για την λύτρωση ή για αιώνιο κολαστήριο μετατίθεται στον άλλο κόσμο. Η οπτική αυτή, μέσα από τον μύθο της που λειτουργεί ως ερμηνευτικό μοντέλο (Γκότοβος, Α.Ε., 1988:49), εν γένει δε η λογική της μεταφυσικής κατεύθυνσης μετέρχεται εξωεπιστημονικές μεθόδους βασιζόμενες στην πίστη με απόντα τα κριτήρια της αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Οι αντιλήψεις αυτές, παρόλα αυτά, αποτελούν πολιτισμικά στοιχεία τα οποία καταγράφονται σε κοινωνικές πρακτικές σε βαθμό που εγείρονται σοβαρά κοινωνικά ζητήματα, και υπό αυτές συνθήκες, δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν και να μην ερευνηθούν από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Δήμου, Γ.Η., 1998:56-60).

### **3.2.2.1.β. Ατομοκεντρική κατεύθυνση**

Η συλλογιστική της κατεύθυνσης αυτής εστιάζει την προσοχή της στα άτομα, θεωρώντας ότι τα αίτια της απόκλισης εντοπίζονται στη βιολογική-ψυχολογική δόμηση και λειτουργία της προσωπικότητας, διαχωρίζοντας και ταξινομώντας τα -a priori- σε μειονεκτούντα και μη. Σε κάποιες από τις απόψεις της λαμβάνεται υπ' όψιν - αλλά σε μικρό βαθμό- και ο ρόλος του περιβάλλοντος για την προσέγγιση του φαινομένου της απόκλισης. Όπου αυτό συμβαίνει, θα εξετασθεί δεόντως.

#### **3.2.2.1.β/1. Οι ανθρωπο-βιολογικές θέσεις**

Η βιολογία και τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ιδιοσυγκρασίας απετέλεσαν πάντοτε πόλο έλξης του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την αιτιολόγηση φαινομένων σχετιζόμενων με τη ζωή και τη δράση των ανθρώπων, και όχι άδικα, καθότι οι βιολογικές λειτουργίες εμπλέκονται σε όλες της εκφάνσεις της ζωής. Άξιον εξέτασης δεν είναι το αυτονόητο γένεσης θέσεων αιτιολόγησης των αποκλίσεων σε αυτόν τον επιστημονικό χώρο, αλλά ο τρόπος εμπλοκής και χρησιμοποίησης της βιολογίας στη διαδικασία αυτή (Δήμου, Γ.Η., '88:61-67).

Οι Lobroso, Ferri και Garofalo (βλ.: Παράρ/μα, 8.1.22) εγκαινιάζουν την προσέγγιση των αποκλίσεων από την μεριά της βιολογίας, διαφαινόμενου του θετικισμού στην επιστημονική σκέψη για την απόκλιση (Γκότοβος Α.Ε., 1988:50). Παρά το ότι δέχθηκε βάσιμη κριτική που μείωσε την εξηγητική της εμβέλεια, εξακολουθεί να επηρεάζει επιστήμονες που θεωρούν την βιολογία αποκλειστικό παράγοντα αιτιολόγησης των αποκλίσεων. Το γεγονός αυτό επιβάλλει την εξέταση των θέσεων της, και παράλληλα, την αναζήτηση των στοιχείων που τη διατηρούν στην επικαιρότητα, καθώς και των δυνατοτήτων αξιοποίησής τους σε ένα αφομοιωτικό μοντέλο.

Κατ'αυτήν την οπτική, οι κληρονομικές βιολογικές προδιαγραφές προδικάζουν την εμφάνιση ή μη της απόκλισης, ο δε εντοπισμός και η έγκαιρη αντιμετώπιση των αποκλινόντων εξασφαλίζονται από τους δείκτες της μειονεξίας τους (σωματικά-ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά). Προτεινόμενες λύσεις, όροι αμβλύνοντες την μειονεξία τους και σε κατίσχυση της υπερβολής η οργανωμένη εκκαθάριση των μειονεκτούντων. Η αυτονόητη εμπλοκή της βιολογικής υποδομής των δρώντων στα κοινωνικά πεδία ατόμων μπορεί να οδηγήσει σε θέσεις αμφίβολων επιστημονικών βάσεων και σε επίφοβες απόπειρες σύνδεσής της με συμπεριφορικές εκδηλώσεις και δη τις αποκλίσεις. Το έλλειμμα της ανωτέρω οπτικής εντοπίζεται στο ότι ναι μεν τα μέλη μιας κοινωνίας ανήκουν στο ανθρώπινο είδος, στα πλαίσια της βιολογικής τους υπόστασης, δεν παραμένουν όμως απλοί φορείς της φυσικής τους βιοκατασκευής. Υπόκεινται από την γέννησή τους στην αδιάλειπτη διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσω της οποίας διαμορφώνουν τρόπους σκέψης, δράσης και κατανόησης των κοινωνικών περιστάσεων. Η έλλειψή της αποτυπώνεται δραματικά στην εικόνα των παιδιών της ζούγκλας [περιπτώσεις εξαφάνισης βρεφών-νηπίων στα βάθη της ζούγκλας, την εποχή των εξερευνήσεων], που άφησε άναυδους τους επιστήμονες, όταν κάποια από αυτά ανευρέθηκαν. Η εικόνα αυτή αποτελεί την αποστομωτική απάντηση στο επιχείρημα, περί αποκλειστικότητας της επιρροής του βιολογικού παράγοντα στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο άνθρωπος γεννιέται εν δυνάμει κοινωνικό όν. Τα υπόλοιπα τα αναλαμβάνει η κοινωνικοποίηση. Το πολύπλοκο δίκτυο αλληλεπίδρασης με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία τον διαμορφώνει σε θέσει κοινωνικό όν-ενιαία ψυχοκοινωνική προσωπικότητα, μεταλαμπαδεύοντάς του μυριάδες μονάδες συσσωρευμένης μνήμης, εμπειρίας, γνώσης, αξιών, προτύπων, στάσεων και νοοτροπίας -που συγκροτούν πολιτισμικές κατακτήσεις αιώνων. Η δράση και εν γένει η συμπεριφορά του νοηματοδοτείται και αξιολογείται μέσω αλληλοεπιδράσεων σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. Η a priori κατάταξη σε αποκλίσεις-αποκλίνοντες -και μη- αδυνατεί να λειτουργήσει στα πλαίσια της δράσης, αφού οι παράμετροι της κάθε περίπτωσης σαφώς αίρουν την λογική της. Η ίδια πράξη -η έκδυση λ.χ.,(βλ.:σ.80ν)- λαμβάνει διαφορετικό νόημα σε διαφορετικές περιστάσεις, όπως και το ίδιο το άτομο στην ίδια περίπτωση πολλές φορές

αξιολογείται διαφορετικά. Στις περιπτώσεις αυτές απουσιάζει το αξιολογικό πλαίσιο και η διαδικασία εφαρμογής του, γεγονός που αναιρεί τον άμεσο συσχετισμό βιολογίας και αποκλίσεων (Bohnsack, R., 1973:59/Δήμου, Γ.Η., 1998:64). Στην προσδιοριζόμενη κοινωνικά και γενικώς πολιτισμικά ατομική δράση, οι βιολογικοί παράγοντες μόνον εμμέσως επιδρούν στην εξήγηση των αποκλίσεων, καθότι, όντας πολιτισμικά αγαθά -υγεία, αρτιμέλεια κτλ.- υπεισέρχονται βέβαια στην αξιολογική διαδικασία μορφών συμπεριφοράς ως αποκλίσεων, επ' ουδενί όμως, ο συσχετισμός αυτός δεν σημαίνει πως η βιολογία αποτελεί τον βασικό αιτιακό τους παράγοντα (Wiswede, G., 1973:76/Δήμου, Γ.Η., 1998:64). Η ανθρώπινη βιολογική υποδομή διέπεται από αυτοτέλεια μη επιδεχόμενη παραβιάσεις, ακολουθώντας αυστηρά την σταδιακή ωρίμανση<sup>156</sup>. Η απορριπτική αντίσταση των βιολογικών ρυθμών, σε περιπτώσεις παραβιάσεών τους, ενώ πιστοποιεί τα όρια του επηρεασμού της από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, αδυνατεί να αιτιολογήσει τις αποκλίσεις, καθότι εξόφθαλμα η αιτία εντοπίζεται, όχι στις βιολογικές συνιστώσες του υποκειμένου, αλλά σε εξωκατευθυνόμενες σκοπιμότητες και σε διαδικασίες εκβιασμού. Βέβαια, η ύπαρξη βιολογικών ανωμαλιών μπορεί πράγματι να οδηγήσει τα πάσχοντα υποκείμενα σε συμπεριφορές, που οι πολιτισμικοί όροι τις καταχωρούν στις αποκλίσεις. Εδώ η βιολογική κατεύθυνση δικαιώνεται. Γεννάται όμως σοβαρό ζήτημα -όταν αυτή προβαίνει σε αιτιολόγηση φαινομένων, όπου η μειονεξία δεν επιβεβαιώνεται ιατρικά- οπότε, οι "ανωμαλίες"-αποκλίσεις αποδίδονται στην φυσιολογία του ατόμου -μέσα από ασαφείς αναγωγές και ερμηνείες των δήθεν συμπτωμάτων τους.

Οι εν λόγω απόψεις εν τέλει δεν προσφέρουν λύσεις, αλλά μέσα από μια ιδεολογική συγκάλυψη τείνουν στην κοινωνική εκκαθάριση από τα αποκλίνοντα "μιιάσματα" δια του αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης, της υποβάθμισης, ακόμη και της βιολογικής εκκαθάρισης. Τα "σφραγιστικά" καταστήματα ή άσυλα, οι μέθοδοι ευγονικής, η προληπτική έκτρωση, η ευθανασία, ήταν και είναι τα προσφιλή μέσα εκκαθάρισης πολιτικών, κοινωνικών και θρησκευτικών αντιπάλων -που βρήκαν "επιστημονικό" άλλοθι και αληθοφανές στήριγμα στις θέσεις της βιολογικής κατεύθυνσης- υπό το πρόσχημα της προώθησης υψηλών αξιών από τα ιδεολογικά υβρίδια του ναζισμού ή ακραίων θέσεων διαφόρων φανατικών θρησκευτικών-πολιτικών οργανώσεων, όπως, η κού κλούξ κλάν κτλ. (Klingemann, H., 1987:10-26/Klingemann, H., 1987 (επιμ.)/Δήμου, Γ.Η., 1998:67).

### 3.2.2.1.β/2. Οι ψυχοδυναμικές θέσεις

Οι πολυάριθμες αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις, παρά τις διαφορές τους μπορεί να ταξινομηθούν σε δυο γενικές κατευθύνσεις: τις ψυχαναλυτικές και τις ψυχολογικές θέσεις (Moser, T., 1970/Δήμου, Γ.Η., 1998:67). Τα κοινά σημεία οπτικής όλων των αυτών των θέσεων εντοπίζονται στο ότι το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στη δομή και λειτουργία της προσωπικότητας, η δε διαταραχή της συνδεόμενη με μια παθολογική κατάσταση της γνωστικής ή της συγκινησιακής περιοχής, έχει ως σύμπτωμα την απόκλιση. Άνευ ετέρου, επιτελείται ένας a priori ποιοτικός διαχωρισμός των πράξεων και των ατόμων σε ομαδοποιήσεις καλών και κακών-κανονικών και αποκλινόντων.

Ειδικότερα, στα πλαίσια της εξέτασης εκείνων των σημείων, τα οποία, επιπλέον των κοινών, προσδίδουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα στην κάθε θεωρητική κατεύθυνση, θα προβούμε σε μια συνοπτική παρουσίαση του ψυχαναλυτικού και ψυχολογικού μοντέλου.

#### 3.2.2.1.β/2.1. Το μοντέλο της ψυχανάλυσης

Σύμφωνα με τις θέσεις της κατεύθυνσης αυτής, της οποίας κορυφαίος εκπρόσωπος είναι ο S.Freud, η διαμόρφωση της προσωπικότητας που οργανώνεται σε τρία δομικά στοιχεία, το *είναι* το *εγώ* και το *υπερεγώ*, λαμβάνει χώραν υπό την επίδραση του περιβάλλοντος, και ιδιαίτερα του οικογενειακού, μόνον στα πρώτα έτη της ζωής του ανθρώπου. Οι αποκλίσεις συνιστούν πράξεις λύτρωσης και κάθαρσης ή εμφανίζονται ως βασανιστικές στερήσεις από την καταπίεση την προερχόμενη από καταστάσεις ανισορροπίας, εξ' αιτίας του ανταγωνισμού μεταξύ κάποιων δομικών στοιχείων της προσωπικότητας. Το αρχέγονο και διεστραμμένο ασυνείδητο *είναι-αυτό* (Es) τείνει να μεγιστοποιήσει την ικανοποίησή του και έρχεται σε αντίθεση με τη διοχετευμένη στο άτομο ιδεώδη εικόνα της κοινωνικής συνείδησης, δηλαδή, με ό,τι περικλείει το *υπερ-εγώ* (über-ich), το οποίο τείνει να επιβάλλει την απόλυτη αναστολή των ορμών και ενστίκτων που εκπορεύονται από το ασυνείδητο, επειδή τα θεωρεί διεστραμμένα. Η σύγκρουση του *είναι* με το *υπερεγώ* επιφέρει διαταραχές στην προσωπικότητα, οι οποίες εξελίσσονται σταδιακά σε παθολογικές καταστάσεις που αιτιολογούν τις αποκλίσεις. Η κυριαρχία του ενός ή του άλλου στοιχείου, που προκύπτει από την εξασθένηση του εξισορροπητικού ρόλου του τρίτου στοιχείου της προσωπικότητας, του *εγώ*, δημιουργεί το φαινόμενο των

<sup>156</sup> Ζήτημα που ήδη εξετάστηκε στα περί διαφορετικότητας του κύκλου ωρίμανσης των παιδιών και ύπαρξης ενός είδους ανεξαρτησίας των βιολογικών παραμέτρων έναντι των κοινωνικών επιδράσεων (βλ.:σ.55).

αποκλίσεων (Freud, S.,1949:390-393/Freud, S.,1968/Δήμου, Γ.Η.,1998:68,69). Η αξιοσημείωτη έμφαση που δίνεται στο *υπερ-εγώ* (το κατεξοχήν συνειδητό και λογικό σύστημα της ψυχικής συσκευής [Νασιάκου, Μ., 1982:49]), εμμέσως δε στον κοινωνικό περίγυρο και το πολιτισμικό του υπόβαθρο, σκιαγραφεί την απόκλιση ως αποτυχία προσαρμογής του υποκειμένου στο ισχύον σύστημα, λόγω της αδυναμίας των εσωτερικευμένων μηχανισμών ελέγχου να μπλοκάρουν ή να εξιδανικεύσουν αθέμιτες επιθυμίες-τάσεις του ασυνειδήτου, το δε μεγαλύτερο μέρος ευθύνης γι'αυτή την αποτυχία φέρει η ίδια η κοινωνία (Γκότοβος, ΑΕ.,1988:56).

### 3.2.2.1.β/2.2. Το ψυχολογικό μοντέλο

Οι θέσεις του ερευνούν την διαμόρφωση της προσωπικότητας, δια μέσου του τρόπου με τον οποίον συνδυάζεται και κατανοείται η αλληλεπίδραση των περιβαλλοντικών, ατομικών και βιολογικών παραγόντων. Εκ των σημαντικότερων είναι η *βιοτυπολογία* του Shelton (1949), Kretschmer (1955) και άλλων (Δήμου, Γ.Η., 1998:71), η οποία θεωρεί τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά σημαντικό παράγοντα για την συγκρότηση της προσωπικότητας, βασιζόμενη δε σε αυτά καταλήγει στον καθορισμό συγκεκριμένων τύπων προσωπικότητας που χρησιμοποιεί ως αυτοτελείς προσωπικότητες για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μέσω της ταξινόμησης αυτής, αναδύονται και εκείνοι οι τύποι της προσωπικότητας που εμφανίζουν ροπή προς τις αποκλίσεις. Το βάρος που δίδεται στον ρόλο των βιολογικών παραγόντων καθιστά τις ανωτέρω θέσεις ταυτόσημες με τις ανθρωποβιολογικές. Επίσης, είναι οι θέσεις των *υποθετικών δομών* που πρεσβεύουν πως η προσωπικότητα συγκροτείται από στοιχεία, όπως προσοχή, ευφυΐα, συναίσθημα, ενδιαφέρον, κίνητρα κτλ. (Cattell,1965/Guilford,1974/Eysenk,1964/Dorner-Selg,1985/Δήμου,Γ.Η.,1998:71), που συνιστούν οργανωμένες δομές, τις υποθετικές δομές, με δυναμική και συντονισμένη αλληλεπίδραση και ετοιμότητα. Ο βαθμός ανάπτυξης των στοιχείων της προσωπικότητας εξαρτάται, κατά ένα μέρος, από βιογενετικούς παράγοντες, και κατά ένα άλλο, από το πώς εξελίσσεται η σχέση του υποκειμένου με το περιβάλλον στις αρχές της παιδικής ηλικίας. Η στρεβλή ή υποβαθμισμένη ανάπτυξη των βασικών στοιχείων της προσωπικότητας είναι η αιτία των αποκλίσεων (Roth,1969/Mischel,1976/Banstedt,1972/Losel,1975/Heinz-Salomon,1973/Δήμου,Γ.Η.,1998:72). Η *φαινομενολογική*, τέλος, άποψη του C.Rogers (1975 49-51/Kaufmann, 1988/Pawlowsky,1988/Kirschenbaum-Henderson,1989a/Stipsits-Hutterer,1992/Rogers,1961/Δήμου,Γ.Η.,1998:72) προτείνει για την οργάνωση της προσωπικότητας τρεις παράγοντες: τον οργανισμό, τον εαυτό του υποκειμένου και το φαινομενολογικό πεδίο. Ένα τρισδιάστατο δομολειτουργικό πλαίσιο, που αντιστοιχεί στην βιολογική υπόσταση και ετοιμότητα του οργανισμού, στο δεδομένο πραγματικό και κατανοητό περιβάλλον, που αντιστοιχεί στην προσωπική εμπειρία του υποκειμένου και στις ατομικές ικανότητές του. Στην εν λόγω άποψη, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα, ως προς την διαμόρφωση του φαινομενολογικού πεδίου, όχι όμως, και ως προς την ενεργοποίησή του. Για τον Rogers, η πραγμάτωση και η ανάπτυξη του εαυτού, αποτελούν το βασικό κίνητρο των πράξεων ενός υποκειμένου.

Σύμφωνα με τις ψυχολογικές θέσεις, τα στοιχεία της προσωπικότητας εμφανίζονται ως οργανωμένες σταθερές αφετηρίες της συμπεριφοράς ή ως δυναμικά παγιωμένα σχήματα δράσης. Η περίοδος της παιδικής ηλικίας θεωρείται η σημαντικότερη της ζωής, καθότι τότε διαμορφώνονται τα στοιχεία της προσωπικότητας, η δε στρεβλή τους ανάπτυξη οδηγεί στις αποκλίσεις. Οι ανωτέρω θέσεις τείνουν προς τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, ενώ όμως αναγνωρίζουν τον κοινωνικοποιητικό τους ρόλο, δεν τους θεωρούν παράγοντες ενεργοποίησης της συμπεριφοράς, ούτε λαμβάνουν υπ' όψιν τον αξιακό και αξιολογικό τους χαρακτήρα. Τελικά, οι θέσεις αυτές παραμένουν ατομοκεντρικές, κατευθυνόμενες προς τον "δράστη" και με μια εκ των προτέρων ταξινόμηση των ατόμων, σε κανονικά και αποκλίνοντα. Η βιολογική αρτιότητα διαμορφώνει όρους ετοιμότητας στο υποκείμενο που το ενεργοποιεί σε διάφορους στόχους. Εκ παραλλήλου, το άτομο μέσα από την κοινωνικοποίηση, έχει διαμορφώσει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο κατανόησης και δράσης, το οποίο, όμως, δεν μπορεί να ενεργοποιήσει αυτοτελώς, χωρίς την αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο. Τα δεδομένα συγκρότησης ενός ατόμου δεν παραμένουν ίδια, μετά την τέλεση μιας πράξης-ενεργοποίησης, μιας μορφής συμπεριφοράς. Το άτομο διαμορφώνει την δράση του και διαμορφώνεται μέσα από αυτήν προσθέτοντας στοιχεία εμπειρίας και καθιστάμενο ικανό για πληρέστερη αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιστάσεων, στα πλαίσια της διαρκούς του αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Η αδυναμία στις ως άνω θέσεις εντοπίζεται στην εμμονή των ερευνητών σε μια προδιαγεγραμμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας, σε συνδυασμό με την ακαμψία που χαρακτηρίζει τη λειτουργία της στα κατοπινά στάδια της ζωής του ατόμου. Με τρόπο που θυμίζει τις ανθρωπο-βιολογικές θέσεις, έτσι και οι ψυχοδυναμικές με ένα διαφορετικό στοιχείο μειονεξίας, καταλήγουν στις ίδιες προγραφές στα άτομα. Στοιχεία των θέσεων αυτών, όπως η ετοιμότητα, η οργάνωση και η ενεργοποίηση του υποκειμένου στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, μπορεί να φανούν χρήσιμα, καθότι εξασφαλίζουν τους όρους πραγματοποίησης μιας πράξης. Η πιθανότητα μιας υποβαθμισμένης ενεργοποίησης της προσωπικότητας ή η μη συνάδουσα με την ισχύουσα λογική αντιμετώπιση ενός κοινωνικού στόχου, δεν

σημαίνει απαραίτητα ύπαρξη ελλειμματικής ανάπτυξης και λειτουργίας της. Ο κάθε άνθρωπος δικαιούται να κατανοεί και να ενεργεί με τρόπο διάφορο, από αυτόν που αξιώνουν οι άλλοι. Στο στάδιο αυτό, χωρίς την αντίστοιχη ατομική και κυρίως την κοινωνική αντανάκλαση-κοινωνικό έλεγχο, η συμπεριφορά φανερώνει τον τρόπο και τον βαθμό ενεργοποίησης της ικανότητας του ατόμου και την πιθανότητα θετικής ή αρνητικής της αποδοχής από το κοινωνικό περιβάλλον (Δήμου, Γ.Η.,1998:70-75).

### 3.2.2.1.β/3. Οι θέσεις στα πλαίσια των θεωριών της μάθησης

Κεντρικός τους άξονας και συνάμα κριτήριο ένταξής τους στην ατομοκεντρική κατεύθυνση, είναι η διαδικασία της μάθησης, προϋποθέσεις της οποίας θεωρούνται οι ψυχολογικές, αλλά και οι περιβαλλοντικές παράμετροι. Η μάθηση, σαν διαμορφωτική διαδικασία της υποδομής της κοινωνικής δράσης, δεν αποτελεί τον μοναδικό όρο διαφοροποίησης συμπεριφοράς, αλλά για την τελική της μορφή ευθύνονται και όροι κοινωνικοί. Έτσι, με την μάθηση δημιουργούνται συγκεκριμένοι τύποι κοινωνικής δράσης, προδιαγράφοντας νοηματικούς προσανατολισμούς-αντίστοιχα αποτελέσματα και προβλεπόμενες αξιολογικές-ηθικές λύσεις. Οι αποκλίσεις, εν προκειμένω, έχουν σαν αιτία τη διαφορετικότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία προέρχονται από βεβαρημένα -αποκλίνοντα κοινωνικοποιητικά περιβάλλοντα. Και στο εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο παρατηρείται μια αφετηριακή ταξινόμηση των ατόμων, σε κανονικά και σε αποκλίνοντα (Lamnek, S,1983 186-216/Δήμου, Γ.Η.,1998:76). Η απόκλιση αποτελεί μια μαθημένη συμπεριφορά, όπως και κάθε μορφή συμπεριφοράς, η οποία εν προκειμένω, όμως, προκύπτει από λογικές μη αποδεκτές στο ισχύον αξιακό σύστημα. Όταν το κοινωνικοποιητικό περιβάλλον ορισμένων ατόμων ενσταλάζει συμπεριφορικά πρότυπα διάφορα της κυρίαρχης νοοτροπίας, η εν λόγω κοινωνικοποίηση είναι προβληματική και οδηγεί τα άτομα σε παραβατικά μοντέλα και αντίστοιχες συμπεριφορές. Η προτεινόμενη θεραπεία έχει συμμορφωτικό χαρακτήρα στηριζόμενη στις αρχές της μάθησης-απομάθησης, όπου με κατάλληλους χειρισμούς επιχειρείται η κανονικοποίηση και η ακόλουθη ένταξη του ατόμου στην κοινωνική ζωή. Ειδικότερα, ο E.H. Sutherland (1955 και 1968:395-399/Δήμου, Γ.Η., 1998:77), ιδρυτής των θεωριών της διαφορετικής μάθησης, υποστήριξε ότι οι επαφές γίνονται αποδεκτές και κατανοούνται σαν κύριος κοινωνικοποιητικός παράγοντας για την διαμόρφωση και εκδήλωση της απόκλισης, η οποία είναι προϊόν υπερίσχυσης των τάσεων που την ευνοούν, έναντι αυτών που την αποτρέπουν.

Η εμπειριστατωμένη κριτική που ακολούθησε-έφερε νέες ιδέες που προέκτειναν την εν λόγω κατεύθυνση. Έτσι, οι R.L.Burges και R.L.Akers (1966:128-147/Δήμου,Γ.Η.,1998:77)-προκειμένου να ξεπερασθεί η αδυναμία του μοντέλου των απλών επαφών για την κοινωνικοποίηση ενός ατόμου σε έναν αρνητικό ρόλο, εισάγουν την διαδικασία της *επιχειρημένης διασύνδεσης*, ως πρόσθετο κοινωνικοποιητικόν όρο. Η απόκλιση εκδηλώνεται στηριζόμενη στις αρχές της επιχειρημένης διασύνδεσης -και ιδίως στις επιβραβεύσεις (ενισχύσεις) από το κοινωνικό περιβάλλον προς το άτομο ή ως αυτοενίσχυση που το ίδιο θέτει για τον εαυτό του. Οι R.A.Cloward/L.E.Orlin (1960/Δήμου,Γ.Η.,1998:78) έρχονται να συμπληρώσουν τις δυο προηγούμενες θεωρητικές απόψεις, εμπλουτίζοντας τις θέσεις της διαφορετικής μάθησης και της ενίσχυσης με το στοιχείο των διαφορετικών ευκαιριών, παρατηρώντας ότι οι θέσεις αυτές λαμβάνουν αξία, όταν συνεξετασθούν με την πιθανότητα, την ευκαιρία πρόσβασης του ατόμου σε παραβατικά μοντέλα κοινωνικοποίησης, την οποίαν αντιλαμβάνονται ως μαθησιακό αντικείμενο και ως μέσο ενεργοποίησης της απόκλισης. Η οπτική αυτή κατορθώνει μια σχετικά ολοκληρωμένη απάντηση για την ζύμωση και εκδήλωση των αποκλίσεων. Ο P.Glaser (1956/Δήμου, Γ.Η.,1998: 78) παρατηρεί ότι η απόκλιση δεν εξαρτάται τόσο από τις επιβραβεύσεις που την συνοδεύουν, όσο από τον βαθμό ταύτισης με άτομα που υποστηρίζουν τις αποκλίσεις ή τις πραγματοποιούν τα ίδια (Wiswede, G.,1973: 36/Δήμου, Γ.Η.,1998:78). Η θέση αυτή κινείται πλησίον των προηγούμενων μην κομίζοντας νέα απόκλιση. Τέλος, οι G.M.Sykes/D.Matza (1957/Δήμου, Γ.Η.,1998:79) διευρύνοντας την ως άνω οπτική, εισηγούνται το στοιχείο της εξουδετέρωσης. Υποστηρίζουν ότι δεν είναι απολύτως βεβαία η εκδήλωση της απόκλισης, ως προϊόντος μάθησης, χωρίς την λειτουργία των μηχανισμών εξουδετέρωσης των αντιστάσεων, που μέσω της μάθησης διαμορφώνουν μια λογική δικαιολόγησης της απόκλισης ακυρώνοντας τις αντιστάσεις για την τήρηση των κανόνων που εδρεύουν στη συνείδηση του ατόμου (εσωτερικευμένος κοινωνικός έλεγχος). Αίρεται έτσι η επισημανθείσα υπο των κοινωνιολόγων αντίφαση μεταξύ της αποδοχής αλλά της μη τήρησης των κοινωνικών κανόνων από τα άτομα των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων.

Οι θέσεις αυτές κατορθώνουν μια σημαντική διεύρυνση στον χώρο της ατομοκεντρικής κατεύθυνσης με το βήμα της ισότιμης συνεξέτασης ατομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων έστω στο στάδιο διαμόρφωσης και ενεργοποίησης της απόκλισης. Η ισοτιμία, όμως, των δεύτερων εξαντλείται στην διαδικασία διαμόρφωσης μιας γνωστικής δομής του υποκειμένου που το κατευθύνει με αυξημένες πιθανότητες στην παράβαση, χωρίς τη συνεξέταση του κοινωνικού ελέγχου στις εκάστοτε περιστάσεις δράσης και αξιολόγησης. Οι ως άνω θέσεις,

παρά τις κινήσεις διεύρυνσης, παραμένουν ατομοκεντρικές-κλίνουσες προς τον "δράστη", όμως, τα σχετικά με τη διαμόρφωση-ενεργοποίηση του ατόμου στοιχεία τους είναι πρόσφορα για μια αφομοιωτική προοπτική.

### 3.2.2.1.γ. Κοινωνιοκεντρική κατεύθυνση

Σε αντίθεση με την ατομοκεντρική, η εν λόγω κατεύθυνση κλίνει υπέρ των κοινωνικών παραγόντων για την εξήγηση των αποκλίσεων, ενώ ο ατομικός παράγοντας περιορίζεται. Η δομή και λειτουργία της κοινωνίας, εν προκειμένω, οριοθετεί διαδικασίες και στόχους μη προσβάσιμους σε όλα τα μέλη της, διαμορφώνοντας έτσι συνθήκες που ευνοούν -για ορισμένες κατηγορίες ατόμων- την τέλεση πράξεων μη αποδεκτών. Οι αποκλίσεις συνιστούν απόρροια της ανισότητας ευκαιριών στην πρόσβαση μέσω των πραγμάτων πολιτισμικών στόχων, εξ αιτίας των στεγανών που προδιαγράφει η κοινωνική διαφοροποίηση. Στην ως άνω κατεύθυνση διακρίνονται τρία θεωρητικά ρεύματα: οι θέσεις για τον *υποπολιτισμό-υπόκοσμο*, για την *ανομία* και για την *σύγκρουση*.

#### 3.2.2.1.γ/1. Οι θέσεις για τον υποπολιτισμό - υπόκοσμο

Η εγκληματικότητα των οργανωμένων συμμοριών (gangs) που γιγαντώθηκε στις μεγαλουπόλεις των ΗΠΑ το 1920-30, έγινε αντικείμενο έρευνας από την επονομαζόμενη σχολή του Σικάγο, με αποτέλεσμα τη γένεση διαφόρων μικροκοινωνιολογικών θεωριών για το φαινόμενο του *υπόκοσμου* (Cohen, A.K., 1961/Trasher, F.M., 1963/Yinger, J.M., 1960:625-635/Δήμου, Γ.Η., 1998:81) ή *υποπολιτισμού-υποκουλτούρας* (F.M.Trasher-A.K. Cohen) ή *αντι-κουλτούρας* (J.M.Yinger) ή *πολιτισμού του κατώτερου κοινωνικού στρώματος* (W.B.Miller) κ.ο.κ. Ως υπόκοσμος, (Cohen, A.K.-Short, J.T., 1958 [μεταφορά Γκότοβος, Α.Ε., 1988:61]/Δήμου, Γ.Η., 1998:82), εννοείται *ένα σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, το οποίο διαμορφώνεται μέσω μιας διαδικασίας επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης μεταξύ των νέων που βρίσκονται στην ίδια σχεδόν κατάσταση εξαιτίας της θέσης τους στην κοινωνία (κοινωνική δομή)*. Ο υπόκοσμος λειτουργεί σαν διέξοδος στα προσαρμοστικά προβλήματα αυτών, που το καθιερωμένο πολιτισμικό πλαίσιο (κοινωνικές αξίες, κανόνες, πεποιθήσεις κλπ) δεν τους προσφέρει ικανοποιητικές λύσεις. Η συλλογική αντίδραση και αλληλεγγύη από ομάδες νεαρών κυρίως ατόμων που ενσαρκώνεται στην ανάπτυξη και συντήρηση του υποκόσμου, αποτελεί το βασικό πεδίο αιτιολόγησης των αποκλίσεων. Σύμφωνα με τις βασικές παραδοχές των θεωριών του υποκόσμου, η κοινωνία διαρθρώνεται σε μεγάλα ή μικρά κοινωνικά μορφώματα (υπόκοσμούς) με εσωτερική συνοχή-λειτουργία σε πλαίσια κοινωνικής-πολιτισμικής ανομοιογένειας, γεγονός που συνεπάγεται την διαφορετικότητα ανάγνωσης και βαρύτητας των καθιερωμένων κανόνων-αξιών για τα άτομα-μέλη της συνολικά. Ενδέχεται στον υπόκοσμο να ισχύουν κανόνες και πεποιθήσεις με ελάχιστη ή ανύπαρκτη συμβατότητα με την ισχύουσα κοινωνική ηθική. Για τις αποκλίσεις, η αιτία τους εντοπίζεται στις κοινωνικές δομές και στις σχέσεις των αποκλινόντων με αυτές, ο δε χαρακτηρισμός τους ορίζεται σαφώς με εργαλείο τη λογική της ισχύουσας ηθικής και του αντίστοιχου αξιακού συστήματος και όχι με τους όρους της δεδομένης υποκουλτούρας των αποκλινόντων.

Κατά τον A.K.Cohen, η κοινωνία αν και προβάλλεται ως δημοκρατική και υπέρ των ίσων ευκαιριών, είναι βαθιά ταξική δημιουργώντας προβλήματα ένταξης στα κατώτερα στρώματα, σε σχέση με τα άλλα, των οποίων οι αντιλήψεις και τα πρότυπα είναι συμβατά με τα καθιερωμένα. Η πίεση για προσαρμογή, τρεχούσης της εξόφθαλμης αναντιστοιχίας μεταξύ των εξαγγελιών της και της προγραμμαμένης τους κοινωνικής τους μοίρας, καταντά ψευδοδίλημα για τα άτομα των κατωτέρων στρωμάτων. Η απόκλιση είναι η αρνητική απάντησή τους στις πιέσεις της για προσαρμογή, αφού όταν ένα άτομο αδυνατεί να προσαρμοστεί σε ό,τι η κοινωνία θεωρεί αποδεκτό ή όταν η διακηρυγμένη κοινωνική κινητικότητα είναι κενή νοήματος και η ανέλιξή του με θεμιτά μέσα ανέφικτη, οι πιθανότητες σύμπλευσης με τους "δικούς του" και υιοθέτησης ενός ήδη προδιαγεγραμμένου για αυτό αρνητικού ρόλου αυξάνονται. Η είσοδος του σε κάποια συμμορία, η οποία υποδέχεται με κατανόηση την εισόδο του στα πεδία του αρνητικού αυτού ρόλου, έρχεται να σφραγίσει την απάντηση στις κοινωνικές πιέσεις. Οι θέσεις των J.F.Short/F.L. Strodbeck (1965/Δήμου, Γ.Η., 1998:84), ως προς τη σχέση αποκλίνουσας κλίμακας-κυρίαρχης ιδεολογίας και πρακτικής, είναι παραπλήσιες με του Cohen. Διαφοροποιούνται, ως προς την μη αποδοχή του επιχειρήματος, ότι η πολιτισμική ασυνέχεια και το πολιτισμικό έλλειμμα συνιστούν ιδεολογικά εργαλεία διαμόρφωσης πολωτικού κλίματος και συγκρούσεων. Θεωρούν τις αποκλίσεις αναπότρεπτη επιλογή ορισμένων ατόμων που λόγω της κοινωνικοποίησής τους τα εφόδιά τους για προσαρμογή είναι ελλειμματικά. Η καταφυγή τους από τις συνεχείς ματαιώσεις σε κλίκες προς ανεύρεση ασφάλειας, αλληλεγγύης και καταξίωσης, αποτελεί το αντίβαρο σε ό,τι συστηματικά η κοινωνία τους στερεί. Ο L.Yablonski (1973/Δήμου, Γ.Η., 1998:84), ως εξηγητικό εργαλείο της απόκλισης, προτείνει την έννοια των ασταθών ομάδων (near group), ένα είδος κοινωνικού σχηματισμού μεταξύ ομάδας<sup>157</sup>, με την κοινωνιολογική οπτική, και του όχλου<sup>158</sup>. Παρά

<sup>157</sup> Κάθε μικρό ή μεγάλο σύνολο προσώπων, ανεξάρτητα αν αποτελεί συγκροτημένη οντότητα ή απλή κατηγορία (Τσαούσης, ΔΓ., 1987:200).

την ύπαρξη σημαντικών στοιχείων για τη δομή-λειτουργία-εξέλιξη της ομάδας, οι απόψεις του απομακρύνονται από την κοινωνιολογία και συνδέονται με ψυχοκοινωνικές διαταραχές (Lamnek, S.,1983:174-178/Δήμου, Γ.Η., 1998:85), προσανατολιζόμενες μάλλον προς την ψυχολογία. Κατά τον W.B.Miller (1968/Δήμου, Γ.Η.,1998:85), ο οποίος έχει διαφορετική θέση για τις αποκλίσεις, ο υπόκοσμος, εντοπιζόμενος στα κατώτερα στρώματα δεν μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας δυσπροσαρμογής ή εμπόδιο στην κινητικότητα, καθότι τα μέλη του στα πλαίσια της πολιτισμικής τους διαφορετικότητας έχουν διαμορφώσει κριτήρια δράσης ριζικά διαφορετικά από τα των άλλων στρωμάτων, γι αυτό και οι παραβάσεις τους στερούνται προθέσεων. Ο υπόκοσμος συνιστά μια μη κοινωνικά αποδεκτή "αυτόνομη" παρουσία.

Σε αυτή την οπτική οι προτάσεις συγκεκριμένων μέτρων για την αντιμετώπιση των αποκλίσεων ελλείπουν πλην γενικών προτροπών, χωρίς σαφή υπόδειξη πολιτικών παρεμβάσεων για την άρση κοινωνικών ζητημάτων. Στοιχεία, όπως η διαφορετική πολιτισμική κοινωνικοποίηση και δράση, μπορούν βέβαια να αποδειχθούν γόνιμα για μια αφομοιωτική οπτική του υπό εξέταση φαινομένου.

### 3.2.2.1.γ/2. Οι θέσεις για την ανομία

Τον όρο *ανομία* εισάγει ο E. Durkheim (1966:396-435/Δήμου, Γ.Η.,1998:86) για την περιγραφή του φαινομένου της αυτοκτονίας -εννοώντας με αυτόν- εκείνη την κατάσταση απουσίας κανονιστικών δεσμεύσεων για το άτομο, η οποία είναι προϊόν του αυξανόμενου καταμερισμού εργασίας, όπου οι χαλαρές σχέσεις των ατόμων κλονίζουν την ανάπτυξη ενός κοινού συστήματος κανόνων, που θα εξασφάλιζε κοινωνική συνοχή. Η κοινωνική αλληλεγγύη, σαν μορφή κοινωνικής συνειδησης και συνοχής, απειλείται σε περιόδους κοινωνικής αστάθειας, κατά τις οποίες οι κανόνες-αξίες βιώνονται υποτονικά από τα άτομα. Οι πιθανότητες εμφάνισης ανομικών φαινομένων, ήτοι αποκλίσεων (π.χ. ανομική αυτοκτονία), αυξάνονται με την απότομη οικονομική ύφεση ή ανάκαμψη. Για πρώτη φορά τα φαινόμενα απόκλισης προσεγγίζονται κοινωνιολογικά και ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων τίθεται σε πρωτεύουσα θέση, ενώ οι ατομικοί σε δευτερεύουσα. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά, λοιπόν, δεν συνιστά προϋπάρχουσα ιδιότητα του ατόμου που είναι αντιμετώπιμο με μια δεδομένη κοινωνική δομή -αλλά προϊόν της ίδιας της κοινωνικής δομής (König,R.,1967b:23-31/Δήμου, Γ.Η.,1998:87).

Ο R.Merton (1957/Δήμου, Γ.Η.,1998:87) βασιζόμενος αφενός στον Durkheim και στη δομολειτουργική αφετέρου οπτική της κοινωνικής οργάνωσης του T.Parsons (1951/Δήμου,Γ.Η.,1998:87/βλ.:Παρ/μα, 8.1.14, 8.1.15), υποστηρίζει ότι σε ένα κοινωνικό σύστημα καθιερώνονται ορισμένοι πολιτισμικοί στόχοι και αντίστοιχοι κανόνες καθορισμού των μέσων πραγμάτωσής τους -εξαρτώμενης από τις άμεσα κατανεμημένες ευκαιρίες στα άτομα και από τη διαφορετικότητα δυνατότητας πρόσβασής τους στα νόμιμα μέσα- στοιχεία συνυφασμένα με την κοινωνική τους θέση (status position). Η διάσταση στόχων και νόμιμων μέσων δράς πειστικά για ορισμένα άτομα, αποσταθεροποιώντας τη δέσμευσή τους έναντι πολιτισμικών στόχων-νόμιμων μέσων και οδηγώντας σε μια κατάσταση έλλειψης κοινωνικού μέτρου, ήτοι σε μια ανομική κατάσταση, αντιμετωπιζόμενη από αυτά με διάφορες μορφές συμπεριφοράς που σε ορισμένες περιπτώσεις συνιστούν αποκλίσεις. Ο Merton διακρίνει τέσσερις τύπους του φαινομένου της ανομίας, ορίζοντάς τους ως τύπους προσαρμογής, καθότι τους εξετάζει ως προς το είδος προσαρμογής τους σε ένα καθιερωμένο κοινωνικό σύστημα. *Ο τύπος της παραίτησης* : Το άτομο απορρίπτει στόχους και μέσα χωρίς εναλλακτικές προτάσεις, αποσυρόμενο σε ένα ιδιότυπο τρόπο ζωής με τάση στην κοινωνική απραγμία και περιθωριοποίηση. *Ο τύπος της τελετουργίας* : Το άτομο ενώ απορρίπτει τους πολιτισμικούς στόχους, εμμένει τυπολατρικά στα μέσα πραγμάτωσής τους. *Ο τύπος της καινοτομίας* : Το άτομο αποδέχεται μεν τους στόχους, απορρίπτει όμως τα νόμιμα μέσα πραγμάτωσής τους. Κατά τον Merton, ο τύπος αυτός εγγίζει τον υψηλότερο βαθμό απόκλισης και εντοπίζεται σε όλο το κοινωνικό φάσμα. *Ο τύπος της εξέγερσης* : Το άτομο απορρίπτει στόχους-μέσα αντικαθιστώντας τα με δικά του και όντας ασυμβίβαστο με τα προτεινόμενα μοντέλα της κοινωνίας τίθεται συνειδητά αντιμετώπιμο με αυτήν.

Η κριτική στον Merton επικεντρώθηκε στις δυσκολίες της εμπειρικής της αξιολόγησης αναδεικνύοντας και ορισμένες θεωρητικές αδυναμίες, τις οποίες πολλοί ερευνητές επεχείρησαν να άρουν. Έτσι, οι Cloward-Orlin (1960/Δήμου,Γ.Η.,1998:89) εκτιμούν ότι την απόκλιση δεν την επηρεάζουν μόνον οι ευκαιρίες πρόσβασης στα νόμιμα μέσα, αλλά και οι ευκαιρίες πρόσβασης στα μη νόμιμα, εννοώντας ότι τα άτομα ανώτερων στρωμάτων έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες πρόσβασης σε μέσα για να χειραγωγήσουν προς ίδιον όφελος τις συνέπειες αρνητικής αξιολόγησης των πράξεών τους, από ό,τι δύνανται να το πράξουν τα μέλη κατώτερων στρωμάτων (Sutherland, E.,1990:427-447/Δήμου, Γ.Η.,1998:90). Ο R.Dubin (1967:234-248/Δήμου, Γ.Η.,1998:90) θεωρεί την τυπολογία του Merton ανεπαρκή και προχωρεί στη διεύρυνση του επιπέδου των τύπων προσαρμογής

<sup>158</sup> Ένα πλήθος, ήτοι, ένα αδιάθροτο και σχετικά μεγάλο σύνολο προσώπων, που προβαίνει σε ανεξέλεγκτες πράξεις κατεχόμενο από ισχυρές παρορμήσεις (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:207).

εισάγοντας κριτήρια όπως η *πραγματική συμπεριφορά και η πραγματική επιθυμία* (αντί των τύπων καινοτομίας και τελετουργίας) και η *παθητική και η ενεργητική αποδοχή ή απόρριψη* στο επίπεδο των στόχων-μέσων-κανόνων, καταλήγοντας τελικά σε δώδεκα τύπους, οι οποίοι όμως δεν προωθούν το σκεπτικό της θεωρίας. Προς την κατεύθυνση της διεύρυνσης (*κριτήριο αδιαφορίας*) της τυπολογίας κινήθηκε και ο F.Harary (1966: 695-698/Δήμου, Γ.Η.,1998:90) καταλήγοντας σε ακόμη πιο πολύπλοκα σχήματα χωρίς θεωρητική και πρακτική σημασία. Ο K.D.Orp(1974:123-156/Δήμου, Γ.Η.,1998:91), θεωρώντας τις θέσεις του Merton χρήσιμες για την αιτιολόγηση του φαινομένου των αποκλίσεων και επιχειρώντας να συνδράμει στην εμπειρική της αξιολόγηση, επικεντρώνεται στα εξής σημεία: Οι θέσεις πρέπει να διατυπωθούν με την μορφή αιτιώδους σχέσης "εάν αυτό, τότε τούτο". Θα πρέπει να διευρυνθεί ο παράγοντας "εάν", εκτεινόμενος σε όλες τις δυνατές περιπτώσεις στόχων -και όχι μόνον των πολιτισμικών- για την περαιτέρω διεύρυνση του πληροφοριακού δυναμικού της θεωρίας. Αποσαφήνιση των όρων *στόχος* και *κανόνας-μέσα* με βάση την *επιθυμία*, απαραίτητο δυναμικό στοιχείο αντιμετώπισής τους από το άτομο. Εισαγωγή του κριτηρίου της "έντασης"-*βαρύτητας*", έτσι ώστε να διευκολυνθεί η ποσοτικοποίηση της αποδοχής ή της απόρριψης των στόχων και των μέσων. Συνεκτίμηση των (ως άνω) απόψεων των Cloward-Orlin. Να αποσαφηνισθούν οι σχέσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών που εμπλέκονται, με βάση τη βαρύτητα και τη δυνατότητα πρόσβασης στα μέσα πραγμάτωσης των στόχων, ως ανεξάρτητων μεταβλητών και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ως εξαρτημένης μεταβλητής.

Ο Orp (1974:128-133/Δήμου, Γ.Η.,1998:93) μετασχηματίζοντας τη θεωρία του Merton σε επιχειρησιακό-ερευνητικό επίπεδο, με στόχο την εμπειρική της επαλήθευση, προχωρεί στην διατύπωση κάποιων ερευνητικών υποθέσεων: Όσο πιο σημαντικοί θεωρούνται οι στόχοι από ένα άτομο-όσο λιγότερο σημαντικά θεωρούνται τα θεμιτά μέσα πραγμάτωσής τους και συγχρόνως όσο πιο λίγες είναι και θεωρούνται οι δυνατότητες πρόσβασης στα θεμιτά μέσα και όσο πιο σημαντικά θεωρούνται τα αθέμιτα μέσα, με τα οποία μπορεί αυτό να προσεγγίσει τους στόχους-τότε τόσο πιο πιθανό είναι, το συγκεκριμένο άτομο να εκδηλώσει απόκλιση.

Ο Orp απομακρυνόμενος από την Κοινωνιολογία και με στόχο την συγκεκριμενοποίηση της Μερτονικής θεωρίας, εμπλέκει στοιχεία της Ψυχολογίας -χρήσιμα σε πολλές περιπτώσεις. Οι απόψεις του είναι οι πλέον αξιόπιστες στις θεωρίες της ανομίας. Αξιοποιήσιμο υλικό για μίαν αφομοιωτική οπτική των αποκλίσεων από τις ως άνω θέσεις είναι στοιχεία, όπως το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η θέση και οι δυνατότητες δράσης και αξιολόγησης των πράξεων ενός ατόμου, που ως στοιχεία της κοινωνικής δομής αναμφίβολα σχετίζονται με τη συμπεριφορά του και τα φαινόμενα που τη συνοδεύουν (Δήμου, Γ.Η., 1998:86-93). Πρόκειται για την πρώτη συστηματική προσπάθεια αναζήτησης των αιτιών της απόκλισης όχι στον εσωτερικό κόσμο του υποκειμένου αλλά στο εξωτερικό του: στον κοινωνικό οργανισμό (Γκότοβος, Α.Ε., 1988:82).

### 3.2.2.1.γ/3. Οι θέσεις της σύγκρουσης

Οι απόψεις της προσέγγισης αυτής είναι συνυφασμένες με την μαρξιστική-σοσιαλιστική συλλογιστική. Το κοινωνικό φαινόμενο των συγκρούσεων εξετάζεται θεωρητικά και στον χώρο του καπιταλιστικού συστήματος, με οπτικές όχι αποκλειστικά σοσιαλιστικές. Οι ως άνω θέσεις συσχετισμένες με τη μαρξιστική σκέψη επιχειρούν ανάλογες προσεγγίσεις στο φαινόμενο της απόκλισης, διακρίνονται δε σε εκείνες που μελετούν το φαινόμενο της σύγκρουσης στον καπιταλισμό και σε αυτές που αναπτύσσουν θέσεις περί των αποκλίσεων στο πρώην σοσιαλιστικό σύστημα. Το φαινόμενο της σύγκρουσης αποτελεί κομβικό στοιχείο της κοσμοαντίληψης των K.Marx-F.Engels (1962/1963/Δήμου, Γ.Η.,1998:93-97)<sup>159</sup>. Υποστηρίζουν ότι η κοινωνία δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται εξ αιτίας των πιέσεων που προκαλούν οι κοινωνικές αντιθέσεις, οι οποίες κυριαρχούν σε όλες τις κοινωνίες. Οι κοινωνικές τάξεις παίζουν έναν ειδικό ρόλο στην εξελικτική διαδικασία, ο οποίος εκδηλώνεται μέσα από ταξικούς αγώνες με στόχο την απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων μέσων παραγωγής από τους ιδιοκτήτες κεφαλαίου, και τέλος, την κατάκτηση της πολιτικής εξουσίας από τους εργάτες (Κασιμάτη, Κ., 1983:82/Βλ.: Παράρτημα, 8.1.15). Ειδικότερα, οι αντιφάσεις και η καταπίεση που διέπουν τον καπιταλισμό γεννούν αποκλίσεις-"εγκλήματα", ως αναπότρεπτες παρενέργειες της δομής και λειτουργίας του. Τα φαινόμενα αυτά θα εκλείψουν αυτόματα, με την κατάργηση των κοινωνικών τάξεων. Ο Marx θεωρεί τις αποκλίσεις, εν πρώτοις, λειτουργικά εργαλεία<sup>160</sup> για την περιχαράκωση της αστικής κοινωνίας στα υπ' αυτής κεκτημένα, και

<sup>159</sup> Ο Μαρξ (1818-1883) δεν ήταν μόνον ένας επιστήμονας -εξάιρετος στα οικονομικά, την φιλοσοφία και την ιστορία. Υπήρξε και ο ιδρυτής ενός πολύ σημαντικού επαναστατικού κινήματος. Το όνομά του και οι θεωρίες του προκαλούν συχνά συναισθηματικές αντιδράσεις και στους οπαδούς και στους εχθρούς του. Ο Μαρξ συνδέθηκε με τον Ένγκελς (1820-1895) με μια φιλία που κράτησε μέχρι το τέλος της ζωής του, η δε συνεργασία τους ήταν τόσο στενή, ώστε δύσκολα μπορεί να ξεχωρίσει κανείς ένα μεγάλο μέρος του έργου τους, που συχνά θεωρείται κοινό (Ν.Σ.Τιμάσεφ-Τζ.Α. Θηόντορσον, 1983:100,101).

<sup>160</sup> Ο Μαρξ, από τους πρώιμους υποστηρικτές της άποψης για τον κοινωνικό καθορισμό του εγκλήματος, σε ένα κείμενο που έγραψε το 1859 σχετικά με την θανατική ποινή επισημαίνει ότι το έγκλημα είναι φυσικό συστατικό της αστικής κοινωνίας και ότι η κριτική στις κυρώσεις (π.χ. θανατική ποινή) καταντά επιφανειακή αν δεν στραφεί εναντίον των όρων που γεννούν το έγκλημα, με άλλα λόγια εναντίον



δευτερευόντως, αποδεικτικά στοιχεία της εξαθλίωσης, της αποξένωσης και της άσκησης του ταξικού δικαίου. Ο Engels, με κεντρικό άξονα της οπτικής του το φαινόμενο των συγκρούσεων, θεωρεί την εγκληματικότητα σαν αποκύημα της καταπίεσης και της εκμετάλλευσης που χαρακτηρίζουν τον καπιταλισμό και σαν έκφραση ασυνείδητης διαμαρτυρίας του προλεταριάτου<sup>161</sup>. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται οι J.Roth και E.Bucholtz (1971/Δήμου, Γ.Η.,1998:94) κ.ά., βασιζόμενοι στη σοσιαλιστική σκέψη για την ερμηνεία των αποκλίσεων.

Στα πλαίσια των σοσιαλιστικών κοινωνιών, το φαινόμενο εξετάζεται υπό την οπτική τριών κριτηρίων που οδηγούν αντίστοιχα σε τρεις θεωρητικές τάσεις: Η πρώτη (Herzenson, A.A.,1967/10/Δήμου, Γ.Η.,1998:95) συνδέει τις αποκλίσεις με προϋπάρχοντα υπολείμματα του καπιταλισμού και της μικροαστικής σκέψης, θεωρεί δε ότι αυτά βαθμιαία θα εξαλειφθούν, οπότε και θα εξουδετερωθεί το φαινόμενο των αποκλίσεων. Η δεύτερη (Friebel,W.,κ.ά.,1970:15-24/Δήμου,Γ.Η.,1998:95) εκλαμβάνει τις αποκλίσεις στη σοσιαλιστική κοινωνία σαν αρνητικές επιδράσεις του ανταγωνιστικού καπιταλιστικού συστήματος που με την εισαγόμενη προπαγάνδα επιχειρεί την ιδεολογική χειραγώγηση της νεολαίας και διαμόρφωση συμπεριφορών ενάντιων στα σοσιαλιστικά ιδεώδη. Τα αίτια της εγκληματικότητας στις σοσιαλιστικές κοινωνίες, για την τρίτη (Bavcon, L./Skabernè, B./Vodobivec, K.,1968/Δήμου, Γ.Η.,1998:96), εντοπίζονται στην εκπορευόμενη αντιφατικότητα από τις ίδιες, οι οποίες μέσα από την εξελικτική τους πορεία εμφανίζουν ρήγματα αναντιστοιχίας μεταξύ των σοσιαλιστικών ιδεωδών και της καθημερινής κοινωνικής πρακτικής.

Σε αυτές τις προσεγγίσεις παρατηρείται μια τάση ενοχοποίησης του καπιταλισμού για την πρόκληση του φαινομένου των αποκλίσεων -ως στρατηγικών δολιοφθοράς του σοσιαλισμού- χωρίς να διευκρινίζεται και ο τρόπος διείσδυσης ξενόφερτων προτύπων σε τόσο κλειστά και αυστηρά επιτηρούμενα κοινωνικά συστήματα (Lekshas,J./Haarland,H./Hartmann,R./Lehmann,G./1983:151/Δήμου,Γ.Η.,1998:96). Η θεωρία των αντιφάσεων στην σοσιαλιστική καθημερινότητα λειτουργεί με ψυχολογικούς όρους, βασιζόμενη στη σχέση αντιδιαστολής της προσωπικότητας του ατόμου με το περιβάλλον. Οι ξενόφερτοι παράγοντες εκλαμβάνονται ως αυθόρμητες, εγωιστικές διαταραχές (Lekshas,J./Henning,W.,1982:12/Δήμου,Γ.Η.,1998:96) ή ως εγκληματογόνα δυναμικά και σύνδρομα (Holyst,B.,1985:9-14/Δήμου,Γ.Η.,1998:97). Όταν αναφέρονται σε μακροκοινωνιολογικό<sup>162</sup> επίπεδο οι θεωρίες διατηρούν τον ιδεολογικό και ταξικό τους προσανατολισμό, ενώ στο μικροκοινωνιολογικό<sup>163</sup> ταυτίζονται κατά βάθος με τις ισχύουσες ψυχολογικές θεωρίες. Οι προτεινόμενες λύσεις τους είναι καθαρά πολιτικού χαρακτήρα, στοχεύοντας στην αναδιοργάνωση του καπιταλισμού ή την περιφρούρηση της ομαλής σοσιαλιστικής ανάπτυξης. Ο σοσιαλισμός, όμως, όντας σε κρίση και σε πολλές περιπτώσεις υπό καπιταλιστική αναδιοργάνωση, καθιστά την κατανόησή τους δυσχερή, η δε μελέτη τους γίνεται για ιστορικούς αλλά και γνωσιολογικούς λόγους.

### 3.2.2.1.δ. Συμπερασματικές σκέψεις στο αιτιολογικό παράδειγμα

Βασικό μοτίβο σε όλες τις εκφάνσεις του ως άνω παραδείγματος, είναι η εμμονή στην αναζήτηση της εξήγησης των αποκλίσεων σε προϋπάρχοντες παράγοντες (Keckeisen, W., 1974 27/Δήμου, Γ.Η.,1998:97-104), τους οποίους όμως προσδιορίζουν μετά την τέλεση της εκάστοτε απόκλισης. Η συσχετική οπτική απόκλισης και αποκλίνοντα με το αίτιο -αν και δεν δύναται να θεωρηθεί αβάσιμη- επιφέρει επιστημολογικό ζήτημα. Η αποδεικτική τους συλλογιστική παγιδεύεται στην διαδικασία αιτιολογικής ένταξης των αποκλίσεων, καθότι οι επιβεβαιώσεις τους παράγονται με την ίδια μέθοδο που υποτίθεται ότι επιβεβαιώνουν. Η εκ των υστέρων εντόπιση δομικών παραμέτρων και η ένταξή τους σε μια θεωρία που υποτίθεται ότι τη συγκροτούν, οδηγεί αναπότρεπτα σε αδιέξοδο, δεδομένου ότι τις ανωτέρω παραμέτρους, ως προϋπάρχουσα κατάσταση, τις χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των αποκλίσεων. Η αδιάκριτη εναλλαγή αιτίου και αιτιολογούμενου κατά την οικοδόμηση καθεμιάς θεωρίας -καθιστά τον χαρακτήρα των συλλογιστικών μεθόδων του αιτιολογικού παραδείγματος ταυτολογικό (Keupp, H.,1983a:106-117/Sack, F.,1986:39-55/Δήμου, Γ.Η.,1998:98). Ο ορισμός της απόκλισης-αποκλίνοντος και ο ρόλος τους στις κοινωνικές σχέσεις λίγο απασχολεί τους εκπροσώπους του, θεωρούμενος ως γεγονός αυτονόητο (Keupp, H.,1983:22/Δήμου, Γ.Η.,1998:99), στα πλαίσια ενός παραδεκτού

της ίδιας της δομής της αστικής κοινωνίας. Η *λειτουργικότητα* της απόκλισης ("κανονικότητα" του εγκλήματος) είναι η κεντρική κατηγορία με την οποία ερμηνεύεται από μαρξιστική σκοπιά η παράβαση των κανόνων στα πλαίσια της αστικής κοινωνίας. Προσπαθώντας να δείξει την "κανονικότητα" του εγκλήματος από την οπτική γωνία της αστικής κοινωνίας, ο Μαρξ συνδέει με την γνωστή ειρωνεία που διακρίνει τα περισσότερα από τα κείμενά του τον εγκληματία με τον εθνικό πλούτο: *Ο εγκληματίας δεν παράγει μόνο το έγκλημα, αλλά ταυτόχρονα παράγει και το ποινικό δίκαιο, και μαζί με αυτό τον καθηγητή που διδάσκει το ποινικό δίκαιο και ακόμα παραπέρα το απαραίτητο εγχειρίδιο με το οποίο ο καθηγητής αυτός λανσάρει τις διαλέξεις του στην αγορά ως εμπόρευμα. Κι έτσι ο εθνικός πλούτος αυξάνεται* (Marx,1965: 363/Γκότοβος, Α.Ε.,1988:84,87).

<sup>161</sup> **Προλεταριάτο:** η εργατική τάξη -η τάξη των προλεταρίων- που δεν κατέχουν ούτε ελέγχουν τα μέσα της παραγωγής και δεν έχουν άλλο μέσο συντήρησης από την πώληση της εργασίας τους, της εργατικής τους δύναμης ή ικανότητας (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:231).

<sup>162</sup> Η μελέτη μεγάλων κοινωνικών συνόλων και των σχέσεων που διαμορφώνονται και δημιουργούνται μεταξύ τους (Τσαούσης,1987:176).

<sup>163</sup> Η κοινωνιολογική μελέτη μικρών ομάδων (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:184).

"αντικειμενικού" κανονιστικού συστήματος προσδιορίζοντας το *κανονικό-προβληματικό* -και της σύνδεσης του κριτήριου της απόκλισης με τον βαθμό εμπιστοσύνης των ατόμων σε αυτό. Όσο υψηλότερος ο βαθμός εμπιστοσύνης, τόσο σαφέστερη και η αντίληψη των ατόμων περί κανονικότητας ή μη, τόσο πιο αυτονόητα ορίζονται οι αποκλίσεις. Δεδομένης της ιδιαίτερης σημασίας που έχει ο ορισμός και η επίγνωση των τρόπων ορισμού της απόκλισης για την εξέλιξη της αλληλεπίδρασης των ατόμων, όπως μεταξύ δασκάλου και μαθητή, είναι απορίας άξιο το γεγονός της μάλλον επιφανειακής αντιμετώπισης του εν λόγω αντικειμένου και της έλλειψης συστηματικής του μελέτης από τους θεωρητικούς του εν λόγω παραδείγματος. Συνήθως αγνοούν το ότι οι κοινωνικοί κανόνες έχουν σχετική υπόσταση συνιστώντας σημεία αναφοράς που εξειδικεύονται και διαμορφώνονται από τα εκάστοτε μηνύματα των κοινωνικών περιστάσεων νοηματοδοτώντας-ορίζοντας και ταξινομώντας τα κοινωνικά γεγονότα (Stallberg, F.W.(επιμ.),1977:182/Δήμου, Γ.Η.,1998:100). Η σχετικότητα των κοινωνικών κανόνων, ως σημείου αναφοράς για τον ορισμό της απόκλισης, οι όροι και η λειτουργία της περίπτωσης, ως πλαισίου δυνατοτήτων δράσης και προϋποθέσεων κατανόησής της, ακυρώνουν την εκ των προτέρων διχοτόμηση της συμπεριφοράς, η οποία αποκομμένη από την περίπτωση και το πλαίσιο των κοινωνικών κανόνων περιγράφει απλώς την ενεργοποίηση φυσικών παραμέτρων. Η κατανόηση και η εν γένει αξιολόγησή της επέρχονται, αφού ενταχθεί στην εκάστοτε περίπτωση και τον αντίστοιχο κοινωνικό κανόνα, ειδάλλως, παραμένει κενή νοήματος. Η ίδια η ζωή, άλλωστε, απορρίπτει μίαν αρχέγονη ηθική διαχωρισμού των γεγονότων και της δράσης από το γενεσιουργικό τους πλαίσιο -δίχως κανενός είδους συσχετισμό με το κοινωνικό περιβάλλον (Hess,H.,1966:24-42/Δήμου,Γ.Η.,1998:100). Η οπτική αυτή κλίνει προς τον διαχωρισμό των ατόμων σε κανονικούς και αποκλίνοντες -με βάση το χαρακτηριστικό απόκλισης (Link,B.G.,1987:96-112/Sack,E.M.,1978:285/Δήμου, Γ.Η. 1998:101), συνδεόμενης, ως τελεσθείσας πράξης, με μια ιδιαίτερη κατηγορία χαρακτηριστικών, στόχων, ερμηνευτικών και αξιολογικών συστημάτων, στάσεων κλπ. Η αιτιολόγηση των αποκλίσεων βασίζεται στη σύγκριση της κατηγορίας αυτής με την αντίστοιχη των κανονικών ατόμων -μέσα από την οποία, αναζητούνται μεταβλητές και ατομικά χαρακτηριστικά που θα προσδιορίζουν με σαφήνεια την κάθε κατηγορία και θα πιθανολογούν την εμφάνιση κανονικής ή μη συμπεριφοράς. Οι διατυπούμενες θεωρίες του αιτιολογικού παραδείγματος με μορφή μεταβλητών, μέσω των οποίων επιδιώκεται η περιγραφή των αιτιών της απόκλισης και των αποτελεσμάτων τους, συγκροτούν ένα είδος θεωρητικής προσέγγισης που δεν ενδιαφέρεται ούτε προβαίνει στη διαμόρφωση μοντέλων που περιγράφουν τις διαδικασίες με τις οποίες δομείται, διαμορφώνεται και εκδηλώνεται η συμπεριφορά του ατόμου κατά την αλληλεπίδρασή του με το φυσικό-κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (Schur,E.M.,1974:17/Δήμου,Γ.Η.,1998:101). Στην προσέγγιση αυτή αγνοείται η αδιαμφισβήτητη σημασία του κοινωνικού ελέγχου στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Κάθε συμπεριφορική εκδήλωση εκπέμπει μηνύματα προς το κοινωνικό περιβάλλον και αυτό απαντά θετικά ή αρνητικά επιδρώντας σε αυτήν και στο υποκείμενο-φορέα της, στα πλαίσια της μεταξύ τους διαντίδρασης, αλλά και σε μελλοντικές του συμπεριφορές, σε τέτοιο βαθμό που συχνά να το εντάσσει στην άσκηση ενός προδιαγεγραμμένου ρόλου.

Στα πλαίσια μιας διορθωτικής προοπτικής, οι θιασώτες αυτής της κατεύθυνσης πρεσβεύουν πως εάν μια κοινωνία επιθυμεί να μην υπάρχουν αποκλίσεις και αποκλίνοντες, θα πρέπει να παρεμβαίνει προληπτικά, αφού πρώτα προβεί στην πρόβλεψη του ανεπιθύμητου αποτελέσματος, στηριζόμενη στη θεωρητική γνώση, η οποία μοιραία διαμορφώνει τη νοηματοδότηση της πρόληψης στα μέτρα του τρόπου που αυτή παράγεται. Κατά την συλλογιστική αυτή, αφού τελεσθεί η πράξη τότε μπορούν να ανιχνευθούν οι γενεσιουργές αιτίες -εγείρομενου προβλήματος στη διαδικασία της πρόληψης- μιας και μοιραία αυτή προσανατολίζεται στις μελλοντικές πράξεις του υποκειμένου, υποτίθεται γνωστές, ως προς τον τρόπο και τον χρόνο υλοποίησής τους. Η πρόβλεψη μιας ατομικής συμπεριφοράς -με βάση τα μηνύματα μιας περίπτωσης- δεν είναι εύκολη, ούτε μέσο αντιμετώπισης επικοινωνιακών φαινομένων. Ευσταθεί μόνο σαν παρέμβαση για τη διαμόρφωση όρων ευνοϊκών για δράση χωρίς συγκρούσεις και κίνδυνο αρνητικών κυρώσεων. Προληπτική παρέμβαση σε άτομα και συμπεριφορές, εκ της φύσεως των πραγμάτων είναι μάλλον αδύνατη, μάλιστα μπορεί να αποβεί κοινωνικά επικίνδυνη -τραγική απόδειξη τα ιστορικά παραδείγματα εκκαθάρισης πολιτικών-θρησκευτικών αντιπάλων- ή μέσο παρεμπόδισης κοινωνικής κινητικότητας. Οι διορθωτικές λύσεις του -χωρίς να ξεμακραίνουν από το σκεπτικό της πρόληψης- στοχεύουν στην αποτροπή της απόκλισης μέσω του χειρισμού των μεταβλητών-αιτιών που τη γεννούν ή στη συστηματική αποδόμησή της με σειρά μέτρων εκτόνωσης. Τα προτεινόμενα διορθωτικά μέτρα -εκτός από τα κοινωνιολογικά μοντέλα- διέπονται από ατομοκεντρισμό και συμμορφωτική διάθεση στοχεύοντας σε ανεύρεση μέτρων επαναφοράς του ατόμου στον "καλό"-έντιμο βίο" και στην "γαλήνη" του -αγνοώντας συστηματικά την συνεξέταση εξω-ατομικών παραμέτρων. Όταν το εν λόγω παράδειγμα επικαλείται κοινωνικές παραμέτρους στη διορθωτική διαδικασία -αυτοί έχουν πολιτικό χαρακτήρα και οι παρεμβατικές τους αναφορές εξαντλούνται στο μακροεπίπεδο χαρακτηριζόμενες από το στοιχείο της πρόθεσης, παρά της επεξεργασμένης-οργανωμένης διορθωτικής παρέμβασης. Η οπτική αυτή -ελλειμματική χωρίς την παράμετρο της κοινωνικής αντίδρασης-

αδυνατεί να απαντήσει βάσιμα στο φαινόμενο των αποκλίσεων. Κάποια στοιχεία της, όμως, συνδυαζόμενα με τα της αντιδραστικής, μπορεί να οδηγήσουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης θεωρητικής πρότασης.

### 3.2.2.2. Το αντιδραστικό παράδειγμα

Η ως άνω οπτική κινούμενη σε τελείως διάφορη τροχιά από τήν του αιτιολογικού εστιάζει, όχι στα προ, αλλά στα μετά την τέλεση μιας πράξης δρώμενα, για την εξήγηση του φαινομένου της απόκλισης -λογιζόμενης όχι ως στιγμιαίου και στατικού γεγονότος, όπως στην προηγούμενη, αλλά ως διαδικασίας αλληλεπιδράσεων, ορισμών και κοινωνικών αντιδράσεων, ήτοι, ως αρνητικής-ανεπιθύμητης κατάστασης διαμορφούμενης από τυπικούς και άτυπους ορισμούς και κοινωνικές αντιδράσεις, στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Schur, E.M., 1974:310/Keupp, H., 1972:62/Δήμου, Γ.Η., 1998:104-107). Θεμέλιο λίθο της αποτελούν οι θέσεις της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*, συναφείς με την εθνομεθοδολογία των A.V.Cicourel (1968), H.Garfinkel (1967), J. Douglas (1971a) (Δήμου, Γ.Η., 1998:105). Ο *συμβολικός ιντερακτιονισμός* και η *εθνομεθοδολογία* έχουν μια αξιοσημείωτη πορεία στην μικροκοινωνιολογία, και ιδίως στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Mathes, J.-Schütze, F., 1973:11-53/Δήμου, Γ.Η., 1998:105). Η δεύτερη στρέφεται στον υποκειμενικό παράγοντα της κοινωνικής πραγματικότητας με τον τρόπο που αυτή βιώνεται από τα μέλη μιας κοινωνίας στις εκάστοτε περιστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συναρμοζόμενη λειτουργικά με τις θέσεις της πρώτης.

Η *συμβολική αλληλεπίδραση* -και ιδίως οι θέσεις των W.I.Thomas (1965) και G. Mead (1968) (Δήμου, Γ.Η., 1998:105)- είναι η θεωρητική πλατφόρμα αυτού του παραδείγματος. Μια εκ των κεντρικών του θέσεων συμπυκνώνεται στην άποψη του Μήντ, ότι *το άτομο αποκτά με την εμπειρία του μια αντίληψη για τον εαυτό του, η οποία επηρεάζεται από τις αντιδράσεις και τις αξιολογήσεις των άλλων* (Hartmann, H., (επιμ.), 1967a:62/Δήμου, Γ.Η., 1998:105) -η αυτοεικόνα του, δηλαδή, διαμορφώνεται κυρίως εξωτομικά -από την αντίληψη των άλλων για αυτό (Luckmann, T., 1964:299/Δήμου, Γ.Η., 1998:105). Η ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται από δυο βασικές παραμέτρους: το απόλυτα προσωπικό *I* και το *me* -όπου επικρατούν οι επιδράσεις των ορισμών, ερμηνειών και προσδοκιών των άλλων. Το *me* μπορεί να λογισθεί ως η υποκειμενική πλευρά του κοινωνικού ρόλου (Hartmann, ό.π.), η σχηματιζόμενη από τις κοινωνικές αντιδράσεις που υπο μορφή κοινωνικού ελέγχου μεταβιβάζουν στο άτομο ερμηνείες-εκτιμήσεις-αντιλήψεις για τον εαυτό του και για την εν γένει κοινωνική κατάσταση, κατευθύνοντας την συμπεριφορά του. Ο Ουίλ. Τόμας εναργώς επισημαίνει ότι εάν οι άνθρωποι ορίζουν κάποιες καταστάσεις ως αληθινές, στη συνείδησή τους αυτές είναι αληθινές-πραγματικές<sup>164</sup>. Για τις καταστάσεις των αποκλίσεων αυτό σημαίνει, παρατηρεί ο Δήμου (1998:106), ότι ο ορισμός-χαρακτηρισμός ενός ατόμου από το κοινωνικό περιβάλλον ως αποκλίνοντος, μπορεί να το οδηγήσει στο να ορίζει και αυτό τον εαυτό του έτσι, υιοθετώντας μια αποκλίνουσα ταυτότητα που το εγκλωβίζει στην άσκηση ενός αρνητικού ρόλου -ήτοι, όπως σημειώνει ο Γκότοβος (1988:90), μέσα από την αναθεώρηση του ίδιου του εαυτού και από την αποδοχή ενός αποκλίνοντος ρόλου. Μεθοδολογικά, η οπτική αυτή βασίζεται στο ερμηνευτικό παράδειγμα (Wilson, T.P., 1973:70/Δήμου, Γ.Η., 1998:106) -όπου, η κοινωνική αλληλεπίδραση θεωρείται ως μια ερμηνευτική διαδικασία που νοηματοδοτείται και λειτουργεί στα πλαίσια της εκάστοτε κοινωνικής περιστασης- με εστίαση στην κατανόηση των φαινομένων της καθημερινής ζωής, όπως αυτά παρουσιάζονται στα μετέχοντα στις κοινωνικές περιστάσεις υποκείμενα (Douglas, J., 1971a:12.Ο.π./Berger, P.-Luckmann, T., 1969/Δήμου, Γ.Η., 1998:107). Επομένως, η κοινωνική δράση κατανοείται και αξιολογείται στο μέτρο που κάποιος γνωρίζει το νόημα της συσχετιζόμενης με αυτήν περιστασης -εν προκειμένω η αποκλίνουσα συμπεριφορά ορίζεται με τη σημασία ή τις σημασίες που νοηματοδοτούνται και βιώνονται από το άτομο ή τα άτομα στη συγκεκριμένη περίπτωση (Τοκατλίδου, Β., 1986:19-32/Keupp, H., 1983:163/Δήμου, Γ.Η., 1998:107/βλ.: Παράρτημα, 8.1.23).

#### 3.2.2.2.1. Οι κυριότεροι εκπρόσωποι του αντιδραστικού παραδείγματος

Ο F.Tannenbaum (1938/Δήμου, Γ.Η., 1998:107-111) πρώτος τόνισε ότι οι χαρακτηρισμοί και οι αντιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος συνιστούν ουσιώδη αιτία για μια αποκλίνουσα συμπεριφορά. Εκλαμβάνόμενο ένα άτομο από το κοινωνικό περιβάλλον ως αποκλίνον, διότι υπέπεσε σε παράβαση, εν τέλει καταλήγει σε "γνήσια" αποκλίνον, έχοντας η συμπεριφορά του και το ίδιο παγιδευτεί στην δραματοποιημένη σφαίρα "των κακών" και "απορριπτών". Ο νεαρός παραβάτης γίνεται κακός διότι έχει ορισθεί-χαρακτηρισθεί ως κακός, κατά τον Tannenbaum (1951:17/Steinert, H., 1985:21-43/Δήμου, Γ.Η., 1998:107). Επομένως, οι χαρακτηρισμοί

<sup>164</sup> Ομιλώντας το *Έτσι είναι, αν έτσι νομίζετε* του Πιραντέλλο ή την τελευταία σκηνή του *Blow up* του Αντονιόνι, όπου ο πρωταγωνιστής καταπονημένος από την οδύσσεια ανεύρεσης του *πραγματικού* και προσέτι τελών εν απορία, "επιστρέφει" την μπάλα που "παράπεσε" από τροφίμους ενός ψυχιατρείου. Ανύπαρκτη γι αυτόν, πλην όμως, παντελώς υπαρκτή για εκείνους, ο πρωταγωνιστής υπακούει εν τέλει στην προκαθορισμένη λογική περι του *πραγματικού* -με τον παραλληλισμό της *πραγματικότητας* των τροφίμων με εκείνη της κοινωνίας να υποδηλώνει τον σκεπτικισμό του μεγάλου σκηνοθέτη για το ποιόν των κοινωνικών προκαθορισμών, ενισχυόμενο από τη σχετικότητα της αξιολόγησης μιας συμπεριφοράς, στα πλαίσια μιας κατάστασης-περίστασης κοινωνικά οριζόμενης ως *πραγματικής*, όπως είδαμε (σ.:79-81).

και οι διάφορες κοινωνικές αντιδράσεις είναι οι -αμιγώς κοινωνικοί- όροι προσδιορισμού των αποκλίσεων, και βέβαια, της διαμόρφωσης ενός ατόμου σε αποκλίνον.

Συνεχιστής της ιδέας του Tannenbaum, ο E.M.Lemert (1972:72/Δήμου,Γ.Η.,1998:108) υλοποίησε μια ολοκληρωμένη θεωρητική πρόταση, κάνοντας λόγο για πρωτογενή και δευτερογενή απόκλιση, με επικέντρωση στη δεύτερη. Η *πρωτογενής απόκλιση*, με υπόβαθρο διάφορες αιτίες, προκύπτει ως παράβαση των κοινωνικών κανόνων. Η *δευτερογενής απόκλιση* θεωρείται συνακόλουθο κοινωνικών ορισμών και αντιδράσεων που τείνει στην κατανομή ενός αρνητικού ρόλου. Η επίδραση της πρώτης εξαντλείται στα αρχικά στάδια, μη σχετιζόμενη με τις μετέπειτα διαδικασίες κατασκευής ενός αποκλίνοντα ρόλου. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις γεννούν τη δεύτερη, εξελισσόμενη σε οκτώ στάδια, ενώ *χαρακτηρισμοί* και *κοινωνικές αντιδράσεις* είναι οι πιο σημαντικές αιτίες προσδιορισμού των αποκλίσεων (Lemert,Ε.,'64:82,83/1951:71/Keupp,Η,1972:167/Δήμου,Γ.Η.,'98:108).

Παράλληλα με τον Lemert -και μάλιστα εν αγνοία των απόψεών του- ο H.Becker, οδηγείται στην ίδια θέση παρουσιάζοντας ως διαδοχικό μοντέλο της αποκλίνουσας καριέρας (αναλύοντας την εξέλιξή της μέσα από πρακτικά παραδείγματα, λαμβάνοντας υπόψη και την διαδικασία θέσπισης και εφαρμογής των κανονικών κανόνων), ό,τι ο πρώτος περιγράφει ως διαδικασία από την πρωτογενή στη δευτερογενή απόκλιση (Becker, Η.,1970:165/1963:24/Δήμου, Γ.Η.,1998:109/βλ. Παράρτημα, 8.1.24). "Εννοώ κυρίως", τονίζει υποδειγματικά, "ότι συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες δημιουργούν αποκλίσεις τη στιγμή που θεσπίζουν κοινωνικούς κανόνες, η παραβίαση των οποίων στοιχειοθετεί απόκλιση και οι οποίοι εφαρμόζονται σε συγκεκριμένους ανθρώπους που χαρακτηρίζουν ως απόκληρους (outsiders). Σύμφωνα με αυτή τη θέση, η αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν είναι ποιότητα δράσης, την οποία πραγματοποιούν συγκεκριμένοι άνθρωποι, αλλά πολύ περισσότερο είναι μια πράξη που προέκυψε ως συνέπεια της αποτελεσματικής εφαρμογής από τους άλλους του σχετικού κοινωνικού κανόνα με τις συνακόλουθες αρνητικές κυρώσεις του. Κατ' επέκταση, το άτομο που πραγματοποιεί μια αποκλίνουσα συμπεριφορά, είναι άτομο στο οποίο εφαρμόστηκαν με συνέπεια και αποτελεσματικά ένας αρνητικός χαρακτηρισμός και τα σχετικά κυρωτικά μέτρα. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά, συνεπώς, είναι μια μορφή συμπεριφοράς, η οποία ουσιαστικά έχει προσδιοριστεί ως τέτοια" (Becker,Η.,1963/1973:8,9/Dreitzel,Η-Ρ,1972:69/Δήμου,Γ.Η.,1998:110). Έτσι, οι *θεσπίζοντες* τους κοινωνικούς κανόνες σε ένα κοινωνικό σύνολο καθορίζουν ταυτόχρονα τι στοιχειοθετεί απόκλιση, εκ παραλλήλου δε, οι *εφαρμόζοντες* τους εν λόγω κανόνες δεν χαρακτηρίζουν όλους τους παραβάτες ως αποκλίνοντες, τηρουμένης μιας επιλεκτικότητας -ως προς τον τρόπο και την αυστηρότητα εφαρμογής των κοινωνικών κανόνων στα μέλη της κοινωνίας- πάσχουσας από αντιφάσεις που ωθούν στην αλλοίωση των παραμέτρων και του περιεχομένου της εκάστοτε περίπτωσης (Becker,Η.,1973:12/Δήμου,Γ.Η.,1998:111). Δυο είναι τα κριτήρια καθορισμού μιας πράξης, ως αποκλίνουσας ή μη: η παραβίαση ή η υποτιθέμενη παραβίαση ενός κοινωνικού κανόνα με τη συμπεριφορά κάποιου, πρώτον, και δεύτερον, η προσέλευση κοινωνικών αντιδράσεων από αυτήν την παραβατική συμπεριφορά. Το αντιδραστικό παράδειγμα πρεσβεύει πως η παράβαση ενός κανόνα δεν είναι απόκλιση. Συνιστά, παρά ταύτα, την έναρξη μιας αποκλίνουσας καριέρας, η οποία καθιερώνεται και αναπαράγεται μέσα από τις κοινωνικές αντιδράσεις. Από το χρονικό σημείο ταξινόμησης της συμπεριφοράς ενός ατόμου ως αποκλίνουσας και εκείθεν, εκκινεί η εμπλοκή του σε μια αποκλίνουσα σταδιοδρομία που έχει ως κορύφωση την πλήρη παράδοσή του στα στεγανά ενός αρνητικού προτύπου και στην αποδοχή του μονόδρομου της άσκησης ενός αποκλίνοντα ρόλου, μέσα από τον οποίο πια το άτομο αυτό αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει το κοινωνικό του περιβάλλον<sup>165</sup>.

Συγγενικές με του Becker ήταν οι οπτικές των K.Erikson(1962), J.Kitsuse(1970) και A.Mehrabian(1987).

### 3.2.2.2.2. Τα στάδια της διαδικασίας του αντιδραστικού παραδείγματος

Εξηγητικό πυρήνα αυτού του παραδείγματος συνιστά η θεώρηση της απόκλισης ως αποτελέσματος μιας διαδικασίας λαμβάνουσας χώρα στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με επίκεντρο τις κοινωνικές αντιδράσεις. Τα σημαντικότερα στάδια εξέλιξης αυτής της ενιαίας διαδικασίας είναι τα ακόλουθα:

α. *Η θέσπιση και η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων.* Δομικά και λειτουργικά στοιχεία του κοινωνικού ιστού, είναι οι κοινωνικοί κανόνες, η δε ύπαρξή τους συνιστά αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Αμφισβήτηση

<sup>165</sup> Η απόκλιση ως κοινωνικό γεγονός ορίζεται διαλεκτικά, είναι παράγωγο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη διαδικασία θέσπισης των κανόνων και στη διαδικασία εφαρμογής των κανόνων. Χωρίς αναφορά στις δυο αυτές διαδικασίες είναι αδύνατον να γίνει λόγος για απόκλιση. Τόσο η μια όσο και η άλλη προσδιορίζονται κοινωνικά. Αυτό που γεννά την αποκλίνουσα προσωπικότητα όμως δεν είναι ούτε οι κανόνες από μόνοι τους, ούτε η παραβίασή τους, αλλά η αντίδραση της κοινωνίας απέναντι στην πρωτογενή απόκλιση. Η δύναμη αυτών των αντιδράσεων φαίνεται καθαρά από την αλλαγή που επιφέρει στην προσωπικότητα του ατόμου η (αποκλίνουσα) επικέτα όταν προσαφθεί. Αποκλίνουσες σταδιοδρομίες δεν αναπτύσσονται όλοι οι παραβάτες κάποιου κανόνα, αλλά εκείνοι που αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν συνεχώς με την ιδιότητα του παραβάτη το κοινωνικό περιβάλλον/Υπάρχει διαφορετική μεταχείριση ανάλογα με τα στερεότυπα που έχουν οι "ελεγκτές" για τους παραβάτες -ευνοϊκή μεταχείριση για "μη-τυπικών" παραβατών και μη-ευνοϊκή μεταχείριση "τυπικών" παραβατών (Γκότοβος, Α.Ε.,1988:96,92).

χωρεί μόνον, ως προς την ύπαρξη των συγκεκριμένων κανόνων και ως προς το δικαίωμα μονοπώλησης θέσπισής τους από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ή πρόσωπα -στο όνομα κάποιων άλλων. Οι θεσπισμένοι κοινωνικοί κανόνες κατηγοριοποιούν την ανθρώπινη συμπεριφορά σε κανονική και μη (με σαφή περιγραφή της αντιμετώπισης, ιδίως της δεύτερης) και εφαρμόζονται από δημόσια πρόσωπα, υπηρεσίες κτλ. ή από τον κοινωνικό περίγυρο -με προσανατολισμό την εξειδίκευσή τους στις συνιστώσες της εκάστοτε περίπτωσης με υποκειμενικό βέβαια τρόπο. Ανάλογα με το πρόσωπο και την περίπτωση, διαμορφώνεται επιλεκτικά και η εφαρμογή τους. β. *Η επιλογή και η καταγραφή μιας μορφής συμπεριφοράς, ως απόκλισης.* Αν και η κάθε παράβαση κοινωνικού κανόνα μπορεί να στοιχειοθετηθεί ως απόκλιση, το ζήτημα είναι πόσες από αυτές γίνονται αντιληπτές και επιλέγονται ως αποκλίσεις από τους επίσημους και ανεπίσημους φορείς κοινωνικού ελέγχου. Αν και η απόκλιση καθορίζεται από την θέσπιση και εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων και όχι από τις κοινωνικές αντιδράσεις, στην ουσία αυτή επιλέγεται-καταγράφεται-καταχωρείται ως τέτοια, καθιστάμενη έτσι μια καταγεγραμμένη μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς. γ. *Ο χαρακτηρισμός μιας απόκλισης.* Μετά την επιλογή και την καταγραφή της στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η απόκλιση, μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία αποκτά ένα αρνητικό πρόσημο, ένα προσδιοριστικό στοιχείο αρνητικής αξιολόγησης. Αφού ετικεταρισθεί αρνητικά, λαμβάνει δημόσιο χαρακτήρα-τίθεται σε κοινωνική κυκλοφορία, διευκολύνοντας έτσι τον κοινωνικό προσανατολισμό και την επικοινωνία. Η ετικέτα μέσα από γενικεύσεις, δημοσιοποιήσεις και αλληλεπιδράσεις καταλήγει σε προσδιοριστικό στοιχείο της προσωπικότητας ενός ατόμου, αφού με αυτόν τον τρόπο η ποιότητα της συγκεκριμένης μορφής απόκλισης περνά και στην προσωπικότητα του φορέα της (Irle, M.,1976:87/Goffman,I.,1967/Kitsuse,J.,1962/Δήμου,Γ.Η.,'98:111-116). Ο χαρακτηρισμός του ως αποκλίνοντος επιφέρει και την κοινωνική μεταχείριση που επιφυλάσσεται σε ανάλογες περιπτώσεις για τον στιγματισμένο και βέβαια, καταλαμβάνει όλο το φάσμα της κοινωνικής και επαγγελματικής του ζωής. δ. *Η κατανομή και κατασκευή ενός αρνητικού ρόλου.* Το άτομο που έχει υποστεί το "τελετουργικό" της αρνητικής ετικέτας ταξινομείται σε ειδική κατηγορία ατόμων με διάφορη μεταχείριση εκείνης, που απολαμβάνουν τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Η ετικέτα θέτει σε κίνηση τον μηχανισμό σύνδεσης του στιγματισμένου ατόμου με έναν κατανεμημένο αρνητικό ρόλο, ο οποίος μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επιβεβαιώνεται, αναπαράγεται και παγιώνεται, έως του σημείου, το άτομο βαθμιαία να προσαρμόζεται στα πλαίσια της νέας κατάστασης που το περιβάλλει και εν τέλει να υιοθετεί αλλά και να προβαίνει στην άσκηση του αρνητικού ρόλου που του επιβλήθηκε, βιώνοντάς τον ως εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του (Keckeisen, W 1974:38-42/Lösel,F.,1975/Δήμου,Γ.Η.,1990/Mehrabian,A.,1987:28/Δήμου,Γ.Η.,'98:115). Προσαρμοσμένο στη νέα για αυτό κατάσταση, αναγκάζεται μέσα από την άσκηση του ρόλου του να ανταποκριθεί -όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά- στις κοινωνικές και ατομικές του ανάγκες και επιδιώξεις. Η ετεροπροσδιορισμένη αρνητική αντίληψη, προερχόμενη από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, μετατρέπεται τελικά σε αυτοαντίληψη του ατόμου (Mead,G.,1968/Δήμου,Γ.Η.,1998:115) με παρενέργειες στην ταυτότητα, την κοινωνική του θέση και στην σταδιοδρομία του(Williams,C.I.J.-Weinberg,M.S.,1971:11/Δήμου,Γ.Η.,1998: 115). ε. *Οι υποκειμενικές επιδράσεις.* Ο μετασχηματισμός της προσωπικότητας του ατόμου μετατρέπει την ετεροαντίληψη σε αυτοαντίληψη. Δεν πρόκειται για επιφανειακή προσπάθεια αποτελεσματικής προσαρμογής του ατόμου στα δεδομένα της νέας πραγματικότητας, αλλά για μια βαθιά και θεμελιακή αναδιάρθρωση και για έναν εκ νέου προσανατολισμό της γνωστικής και συγκινησιακής οργάνωσης του ατόμου. Θα ήταν παραπλανητικό, παρατηρεί ο Μπέργκερ (1985:121/βλ.:Παρ/μα,8.1.23) να δούμε αυτή τη διαδικασία απλά σαν αποδιοργάνωση της προσωπικότητας. Σωστότερος τρόπος, είναι να αντιμετωπίσουμε το φαινόμενο σαν μια αναδιοργάνωση της προσωπικότητας, καθόλου διαφορετική στην κοινωνικοψυχολογική δυναμική της, από τη διαδικασία μέσα από την οποία είχε οργανωθεί η παλιά ταυτότητα. Και στις δυο περιπτώσεις, η ταυτότητα συμβαδίζει με τη συμπεριφορά και η συμπεριφορά παίρνει τη μορφή ανταπόκρισης σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση. Πράγματι, το άτομο σε αυτές τις περιπτώσεις αντιλαμβάνεται-κατανοεί-βιώνει την κοινωνική πραγματικότητα, υπό την οπτική του αρνητικού του ρόλου. Οι σχέσεις του και οι επιλογές του υπαγορεύονται από τα πλαίσια της νέας πραγματικότητας. Η μοναδική δυνατότητα καταξίωσής του στον κοινωνικό περίγυρο, εξαρτάται από τη συνέπεια και την πειστικότητα με την οποία θα "παίξει" τον αρνητικό του ρόλο. Η συγκινησιακή του συγκρότηση συντονίζεται με τα δεδομένα αυτού του ρόλου. Τα αισθήματα θυμού και λύπης εξ αιτίας του τρόπου αντιμετώπισής του από τους άλλους -μέσα από την σταδιακή του εξοικείωση με τον αρνητικό του ρόλο και τη διαμόρφωση μηχανισμών αντίστασης που αναπτύσσει αντισταθμιστικά- μετατρέπονται σε θετικά συναισθήματα για τον ρόλο του (Hawkins, R.-Tiedeman, G.,1975:245/Δήμου, Γ.Η.,1998:116). Η έστω και αρνητική ενασχόληση ενός άλλου προσώπου μαζί του, αποτελεί για το στιγματισμένο άτομο πηγή χαράς, που φτάνει στο σημείο η "ρετσίνα" του νάναι καψοχαρά του -παραφράζοντας ένα στίχο του Σαββόπουλου (fanto). Με τη γνωστική-συγκινησιακή αναδιοργάνωση-μεταστροφή της αυτοαντίληψης ενός ατόμου ολοκληρώνεται η διαδικασία στιγματισμού του σε αποκλίνοντα, με μηδενικές πιθανότητες επιστροφής.

### 3.2.2.2.3. Συμπεράσματα

Οι αντιτιθέμενες θέσεις του αιτιολογικού και του αντιδρασιακού παραδείγματος δημιούργησαν ένα ευρύ πεδίο διαμάχης. Η κριτική στο δεύτερο επικεντρώθηκε στην ιδεολογική του βάση, τις απόψεις του για τους κοινωνικούς κανόνες, για τη συμπεριφορά και την αποκλίνουσα σταδιοδρομία. Ορισμένοι το επικρίνουν διότι θεωρούν ότι η συγκρότησή του στηρίζεται σε έναν αποκλειστικά εξουσιαστικό παράγοντα, τον κοινωνικό έλεγχο, εφαρμοζόμενο με έναν "απάνθρωπο" τρόπο (Mankoff, M., 1971:204-218/Δήμου, Γ.Η., 1998:116-121), όπως οι υπαινιγμοί του D.J. Bordua (1967:149-163/Δήμου, Γ.Η., 1998:116) περί της ύπαρξης μιας ιδεολογίας για τους αδύνατους, τους ηττημένους της ζωής, τους καταπιεζόμενους (*ideology for the underdog*) ή οι απόψεις του Roman P.-M. (-Trice, H.M., 1971:378-390/Δήμου, Γ.Η., 1998:117) περί του αντιδρασιακού παραδείγματος, ως ενός είδους κοινωνιολογίας των αδυνάτων (*underdog-sociology*), που καταλογίζει προθέσεις απανθρωπιάς και μίσος εκδικητικό στους φορείς του κοινωνικού ελέγχου. Άλλοι θεωρούν ότι το παράδειγμα αυτό μάλλον εγγίζει τα όρια της κοινής λογικής (*common sense*) με προσανατολισμό τη συγκινησιακή φόρτιση, παρά μιας θεωρίας επιστημονικής (Roman, P.-M.-Trice, H.M., 1971:382/Δήμου, Γ.Η., 1998:117). Η απουσία εξέτασης της απόκλισης, ως αιτιολογημένου γεγονότος, εκτός από την υποβάθμιση της θεωρητικής δομής του ως άνω παραδείγματος ελλείπει ενός τόσο σημαντικού στοιχείου, αποδίδει στον αποκλίνοντα μια συγκινητική εικόνα θύματος (Keupp, H., 1983:89-98/Hess, H., 1986:24-43/Δήμου, Γ.Η., '98:117). Εάν οι επικρίσεις αποδεσμευθούν από τις ιδεολογικές υψής νύξεις προς το εν λόγω παράδειγμα και εφόσον η οπτική του συμπληρωθεί με στοιχεία του αιτιολογικού, μπορεί να επιτευχθεί μια στέρεη θεωρητική προσέγγιση. Η κριτική εστιάζεται και στον τρόπο που το ως άνω παράδειγμα αντιμετωπίζει ερωτήσεις περί του τι διαμορφώνει τις αποκλίσεις -ή αν υπάρχουν άραγε έγκυρες κοινωνικές προδιαγραφές και κανόνες ή μήπως οι αποκλίσεις είναι αποτέλεσμα κοινωνικών αντιδράσεων ορισμένων ομάδων σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Wheeler, S., 1973:65/Δήμου, Γ.Η., '98:118). Η υπερβάλλουσα θέση, η οποία κατανοεί τις αποκλίσεις σαν αποκλειστικό αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών αντιδράσεων (ορισμών, κοινωνικών ταξινομήσεων και κυρώσεων) σε περιστάσεις αλληλεπίδρασης κατά την άσκηση του κοινωνικού ελέγχου (Gibbs, J., '66:9-14/Word, R.H., '71:268-290/Δήμου, Γ.Η., '98:118), φορτίζει ανάλογα και το κατηγορητήριο των επικριτών. Οι ερωτήσεις αυτές δεν απαντώνται -και εν πάση περιπτώσει- δεν θα πρέπει η απάντηση να κλίνει προς μια ερμηνευτική απόχρωση, όπου ο τρόπος άσκησης του κοινωνικού ελέγχου να αποκλείει τις γενικές κοινωνικές ρυθμίσεις ή -καταλύοντας κάθε είδος "νομοτελειακής" υπόστασης και σαφών κοινωνικών αναφορών- να ασκείται άναρχα. Η ύπαρξη και λειτουργία σε κάθε κοινωνία ρυθμίσεων και η συνήθης αντιστοιχία τους με τους κανόνες συμπεριφοράς -που ενσαρκώνονται από τα άτομα στις εκάστοτε περιστάσεις- αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός. Η εκάστοτε κοινωνία στην ιστορική της πορεία δημιουργεί έναν καμβά όρων δράσης και αξιολόγησης που σηματοδοτεί πολιτισμικά αποδεκτές ρυθμίσεις όντας οιωνεί συμπεριφορική πυξίδα στις κοινωνικές περιστάσεις. Έτσι, ένα "έγκυρο" και "αντικειμενικό" σύστημα αξιών και κανόνων επιτελεί μια αξιολογική κοινωνική λειτουργία. Βέβαια, η χρηστική αξία και λειτουργική του εμβέλεια εξαντλείται στον εξαγγελτικό και προσανατολιστικό του χαρακτήρα, καθότι το σημαντικό ζήτημα είναι ποια η χροιά που λαμβάνει ο κάθε κοινωνικός κανόνας μέσα από την καθημερινή δράση στα πλαίσια της εκάστοτε περίπτωσης, όπου το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον<sup>166</sup>. Ακόμη, η συμπεριφορά ελέγχου στα εκάστοτε δρώμενα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν οδηγεί νομοτελειακά σε διαφοροποίηση ή σε αντίθετο περιεχόμενο από το καθοριζόμενο με τις γενικές -"αντικειμενικές"- κοινωνικές ρυθμίσεις (Bohnsack, P., 1973: 59/Δήμου, Γ.Η., 1998:119).

Ένα επίσης σοβαρό έλλειμμα στην οπτική αυτή είναι το ότι αγνοεί τον τρόπο και τις διαδικασίες με τις οποίες υλοποιείται η απόκλιση από το συγκεκριμένο άτομο (Warren, G.-Johnson, J., 1972:89/Taylor, I., -Walton, P., -Yung, J., 1973:147/Δήμου, Γ.Η., 1998:119), πλειοδοτώντας υπέρ της συμπεριφοράς ελέγχου-των κοινωνικών αντιδράσεων που έλκει η απόκλιση, παράμετρος που συνήθως αδυνατεί από μόνη να αιτιολογήσει διεξοδικά το φαινόμενο, καθότι είναι αδιανόητο να δύναται να λειτουργήσει ανεξάρτητα από τις διαδικασίες παραγωγής της απόκλισης. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά συνιστά προϊόν κοινωνικής δράσης συντελώντας άμεσα με κάθε "δημογραφικό" της στοιχείο στη διαδικασία των κοινωνικών αντιδράσεων, εις πείσμα της μυωπικής εμμονής

<sup>166</sup> Στον κατά τον Spittler ορισμό του κοινωνικού κανόνα, ως συστηματικής αξίωσης συγκεκριμένης συμπεριφοράς σε επανερχόμενες, επαναλαμβανόμενες κοινωνικές περιστάσεις, διαφαίνονται στοιχεία, όπως η συχνότητα εμφάνισης της κοινωνικής συμπεριφοράς, η αξιακή και αξιολογική προδιαγραφή της πορείας της και η συστηματική της αξίωση από τον κοινωνικό περίγυρο, στοιχεία που του προσδίδουν λειτουργική πληρότητα, καθότι καλύπτει τους επικοινωνιακούς όρους και διευκολύνει την χρηστική προσαρμογή του περιεχομένου του κανόνα στις αντίστοιχες κοινωνικές περιστάσεις. Οι κοινωνικοί κανόνες σε συνάρτηση με την εκάστοτε κοινωνική κατάσταση στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης λαμβάνουν συγκεκριμένο κάθε φορά περιεχόμενο και λειτουργικότητα κατά την εφαρμογή τους. Ανάλογα, δηλαδή, με τον τρόπο που τα μετέχοντα στην κατάσταση άτομα βιώνουν και τους χρησιμοποιούν, διαμορφώνοντας την πορεία της δράσης και της αξιολόγησης στην αλληλεπίδραση, αποσαφηνίζεται και πλαισιώνεται το πεδίο της επιθυμητής δράσης (Δήμου, Γ.Η., 1998: 24-32).

του ανωτέρω παραδείγματος που επιφέρει νοηματικό κενό στη ροή των συλλογιστικών του και φρενάρει την προοπτική μιας ολοκληρωμένα διατυπωμένης θεωρητικής προσέγγισης.

Τέλος, η κριτική εστιάζεται στην παράμετρο της αποκλίνουσας καριέρας -αφορώσα κυρίως τις θέσεις του Becker. Η εξέλιξη μιας αποκλίνουσας καριέρας δέχεται την ανασταλτική και αποτρεπτική επίδραση σημαντικών ατομικών και κοινωνικών μηχανισμών, όπως η διαδικασία "εξομάλυνσης" και "αποχαρακτηρισμού", μέσα από συμμορφωτική προσπάθεια, ή ο "συμβιβασμός", μέσα από διαπραγμάτευση και συστηματική αγνόηση ή αδιαφορία του περίγυρου -μέθοδοι που δεν είναι συνετό να αγνοούνται και που το αντιδραστικό παράδειγμα παραβλέπει την αναχαιτιστική τους λειτουργία, θεωρώντας τες ως ανάξιας λόγου.

Παρά τις βολές της κριτικής, το αντιδραστικό παράδειγμα διέυρνε τον ορίζοντα των προσεγγίσεων του φαινομένου των αποκλίσεων, προσφέροντας νέες οπτικές θεώρησης. Η απόκλιση σαφώς δεν σταματά στην πράξη του δρώντος υποκειμένου, αλλά επιδρά στο κοινωνικό περιβάλλον, που και αυτό αντιδρά ασκώντας επιρροή στα κοινωνικά δρώμενα, ως κοινωνικός έλεγχος. Το πρόδηλο για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εξηγητικής προσέγγισης του φαινομένου των αποκλίσεων, στα πλαίσια μιας ενιαίας συνθετικής θεώρησης του αιτιολογικού και του αντιδραστικού παραδείγματος, φαίνεται ακατανόητο για τους εκπροσώπους του. Προς αυτή την κατεύθυνση, λοιπόν, είναι απαραίτητη η συναρμογή των θέσεων των δυο παραδειγμάτων.

### 3.2.2.3. Το αφομοιωτικό παράδειγμα. Ιστορική αναδρομή.

Η οξεία αντιπαράθεση μεταξύ αιτιολογικού και αντιδραστικού παραδείγματος οδήγησε την επιστημονική σκέψη στη συνειδητοποίηση της ανάγκης αφομοίωσής τους σε μια ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση. Η βιβλιογραφία μαρτυρεί τις ζυμώσεις προς αυτή την κατεύθυνση, μέσα από διάφορες φραστικές εκφάνσεις παραπέμπουσες στην ύπαρξη της διάθεσης ή στην αίσθηση της εν λόγω αναγκαιότητας. Στη δεκαετία του εβδομήντα οι τάσεις αυτές δεν περιορίζονται στην έκφραση διάθεσης, αλλά ενσαρκώνονται σε συγκεκριμένη επιστημονική πρόταση.

Η ιστορική αναδρομή οδηγεί στην αναπάντεχη διαπίστωση ότι οι πηγές της αφομοιωτικής προσέγγισης εμφανίζονται πολύ πριν αρχίσει η συζήτηση για το αντιδραστικό παράδειγμα. Ήδη ο E.Durkheim<sup>167</sup> (βλ.: Παρ/μα, 8.1.25) έχοντας ως στόχο την κατανόηση των αποκλίσεων-εγκλημάτων, διαχωρίζει το έγκλημα ως κοινωνικό φαινόμενο από την εγκληματική συμπεριφορά, την οποίαν αντιλαμβάνεται ως μια διάσταση του ατομικού-προσωπικού συστήματος (Sack, F., 1969:969/Δήμου,Γ.Η.,1998:121-124). Ο C.R.Jeffery (1965:298/Δήμου,Γ.Η.,1998:123) προβαίνει στην συνεξέταση της συμπεριφοράς του υποκειμένου και της συμπεριφοράς ελέγχου. Βέβαια, τη δεύτερη την αναλύει μόνον από την πλευρά της θέσπισης των κοινωνικών κανόνων, υποστηρίζοντας ότι η αυξανόμενη αποξένωση στα πλαίσια των άγριων ρυθμών, της πολυπλοκότητας και της ανωνυμίας που επικρατούν στη σύγχρονη κοινωνία, εγείρει το αίτημα της θέσπισης νόμων οριοθετούντων σαφώς την εγκληματικότητα, καθώς και του ορισμού των αριθμητικά αυξημένων μορφών ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ως εγκληματικής. Γίνεται αντιληπτό από πολύ νωρίς, πως δυο είναι οι δεσπόζουσες συνιστώσες για την αιτιολόγηση της απόκλισης: ο ορισμός της μέσα από τη θέσπιση κοινωνικών κανόνων και η εμφάνισή της καθευατήν. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο G.Vold (1958:6/Δήμου,Γ.Η.,1998:123), εφιστώντας την προσοχή των μελετητών στη συνεξέταση των δυο συνιστωσών. Έτσι, η συνειδητοποίηση της ανεπάρκειας των έως τότε επιστημονικών μεθόδων αιτιολόγησης των αποκλίσεων συντελέστηκε νωρίς, παρά τις κυρίαρχες θεωρητικές τάσεις, οι οποίες εμπόδιζαν την περαιτέρω επιστημονική ανάπτυξη προς αυτήν την κατεύθυνση. Οι πρώιμες αφομοιωτικές σκέψεις αυτής της περιόδου -παρά τον φραστικό τους χαρακτήρα και την εξειδικευτική τους ενασχόληση με κάποιες πτυχές της απόκλισης- απέβησαν εντέλει ωφέλιμες.

Οι αφομοιωτικές σκέψεις στην περίοδο καθιέρωσης του αντιδραστικού παραδείγματος, ταξινομούνται σε αυτές που διαμορφώθηκαν στα πλαίσια του αντιδραστικού παραδείγματος και σε αυτές που γεννήθηκαν από την κριτική των επικριτών που ασκήθηκε στο ανωτέρω παράδειγμα.

<sup>167</sup> Τα κοινωνικά φαινόμενα είναι πράγματα και πρέπει να τα πραγματευόμαστε ως τέτοια. Για να αποδείξουμε αυτήν την πρόταση, δεν είναι αναγκαίο να φιλοσοφήσουμε για τη φύση τους, να συζητήσουμε αν παρουσιάζουν αναλογίες με τα φαινόμενα κατώτερης φύσης. Αρκεί να διαπιστώσουμε, ότι αποτελούν μοναδικό δεδομένο που διαθέτει ο κοινωνιολόγος. Είναι *πράγμα* καθετί που είναι δεδομένο, καθετί που προσφέρεται ή που μάλλον επιβάλλεται για παρατήρηση. Το να πραγματευόμαστε τα φαινόμενα σαν πράγματα, σημαίνει το να τα πραγματευόμαστε με την ιδιότητα των δεδομένων, τα οποία αποτελούν το σημείο εκκίνησης της επιστήμης...Ο M.Garofalo στην αρχή της "Εγκληματολογίας" του, αποδεικνύει πολύ καλά, ότι το σημείο εκκίνησης αυτής της επιστήμης πρέπει να είναι η κοινωνιολογική έννοια του εγκλήματος...Μπορεί να θέσει κανείς ως αρχή, ότι τα κοινωνικά γεγονότα έχουν τη δυνατότητα να παρασταθούν τόσο αντικειμενικά, όσο πληρέστερα είναι διαχωρισμένα από τα ατομικά γεγονότα που τα εκφράζουν.. *Όταν, λοιπόν, ο κοινωνιολόγος αποπειράται να διερευνήσει μια οποιαδήποτε τάξη κοινωνικών γεγονότων, οφείλει να τα εξετάσει από την πλευρά που εμφανίζονται αποκομμένα από τις ατομικές τους εκδηλώσεις* (Ντυρκάιμ, Ε./Κουζέλης,Γ.-Ψυχοπαίδης [μετ.-επιμ.: Κοτρόγιαννος, Δ.],1996:98,108,112,113).

### 3.2.2.3.1. Η αφομοιωτική σκέψη στα πλαίσια του αντιδραστικού παραδείγματος

Η παράμετρος *συμπεριφορά* είχε εντοπισθεί από εκπροσώπους του αντιδραστικού παραδείγματος, όμως, ο ρόλος της στην πορεία της συλλογιστικής τους για την αιτιολόγηση του φαινομένου της απόκλισης από τη νόρμη. Έτσι, ο Becker (1963/1973:13/Δήμου, Γ.Η., 1998:124-126) έβλεπε την απόκλιση σαν αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ανθρώπου -ο οποίος πραγματοποιεί μια πράξη- και ανθρώπων που αντιδρούν. Η αιτία που κατευθύνει το συγκεκριμένο άτομο στην πραγματοποίηση της αποκλίνουσας πράξης συνιστά μια παράμετρο άνευ ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Ομοίως κινείται και ο E.M.Lemert (1967a/Δήμου, Γ.Η., 1998:125), εκθέτοντας τη θέση του για την πρωτογενή απόκλιση και εκλαμβάνοντας την αποκλίνουσα συμπεριφορά ως αιτιολογημένο γεγονός, που όμως καθίσταται κοινωνικά σημαντικό από τις κοινωνικές αντιδράσεις, οι οποίες και καθορίζουν την υπόστασή του (δευτερογενής απόκλιση).

Σε συνδυασμό με τα ερμηνευτικά συμπεράσματα από τις επίσημες στατιστικές για την εγκληματικότητα, οι J.I.Kitsuse/A.V.Cicourel (1963/Δήμου, Γ.Η., 1998:125) προσανατολίζονται προς τη διαπίστωση συνύπαρξης της διαδικασίας της συμπεριφοράς και της διαδικασίας ορισμού της αποκλίνουσας πράξης, ως τέτοιας. Στόχος πρωτεύουσας σημασίας των εγκληματολογικών στατιστικών (Erikson, K., 1966:24/Δήμου, Γ.Η., 1998:125) είναι η αποτίμηση του μεγέθους των συνεπειών του συστήματος ελέγχου, οπότε ο εντοπισμός των δυο παραμέτρων αιτιολόγησης του φαινομένου της απόκλισης από τους ως άνω ερευνητές αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Προς την ίδια κατεύθυνση της αφομοιωτικής οπτικής κινούνται επίσης και οι απόψεις του E.Schur[1] (γονιμότερη η ανάλυση εάν επικεντρωθεί *on the control side of the deviance-and control cycle*) καθώς και των M.Brusten-K.Hurrelman[2] ([1]:1969:313/[2]:1973:24/Δήμου, Γ.Η., 1998:125), οι οποίοι επισημαίνουν την συνύπαρξη και την συνεξέταση των αιτίων της απόκλισης και της συμπεριφοράς ελέγχου

Η έκθεση απόψεων των προαναφερθέντων μελετητών από τον χώρο του αντιδραστικού παραδείγματος, περί της ανάγκης συνεξέτασης των αιτιολογικών παραγόντων στην οπτική τους, πληροί τους όρους μιας επαρκούς απεικόνισης του επικρατούντος σε αυτόν αφομοιωτικού κλίματος την δεκαετία του εβδομήντα, σε σημείο που μια περαιτέρω παρουσίαση και άλλων ομοειδών απόψεων θα ήταν άνευ λόγου. Εκείνη την εποχή έλαβαν χώρα ιδιαίτερα σημαντικές ζυμώσεις που ώθησαν τα δυο επιστημονικά ρεύματα-παραδείγματα προς τον συμβιβασμό -και έτσι διαφάνηκε η προοπτική διαμόρφωσης μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης θεωρητικής προσέγγισης, ως προς το υπο εξέτασιν αντικείμενο.

### 3.2.2.3.2. Αφομοιωτική σκέψη στα πλαίσια της κριτικής του αντιδραστικού παραδείγματος

Η υπερτίμηση της συμπεριφοράς ελέγχου και η υποτίμηση της συμπεριφοράς του υποκειμένου, υπήρξε κεντρικό σημείο της δριμείας κριτικής στο αντιδραστικό παράδειγμα και παράλληλα σημείο εκκίνησης των περισσότερων αφομοιωτικών αντιλήψεων. Η απαίτηση των εκτός του αντιδραστικού παραδείγματος φορέων της για προσεκτικότερη εστίαση στην παράμετρο της συμπεριφοράς του δρώντος υποκειμένου δηλώνει την έμμεση αναγνώριση στην επιστημονική προσφορά του ανωτέρω παραδείγματος, αλλά και τη συνειδητοποίηση της ανάγκης διαμόρφωσης μιας ενιαίας οπτικής διαμέσου των δυο παραδειγμάτων. Ο R.L.Akers (1968:456/Δήμου, Γ.Η., 1998:126-129) παρατηρεί χαρακτηριστικά, πως ο σκοπός είναι να (συν)εξετάσουμε-θεωρήσουμε και τα δυο, την συμπεριφορά και την(κοινωνική) αντίδραση. Ο V.Eisner (1969:13/Δήμου, Γ.Η., '98:127) επίσης παρατηρεί την εμπλοκή-είσοδο δυο τύπων δράσης στη διαδικασία του στιγματισμού: της δράσης των νεαρών και αυτής του νόμου. Ο R.Lautmann (1972a:73-74/Δήμου, Γ.Η., '98:127) τονίζει πως η εμμονή στη μονόπλευρη εξέταση των παραγόντων του αιτιολογικού και του αντιδραστικού παραδείγματος μέσα από διαχωριστικές λογικές καταλήγει σε μian ελλειμματική και άγονη οπτική. Ο G.Endruweit (1972:65 κ.ο./Δήμου, Γ.Η., 1998:127) οραματίζεται την βασιζόμενη στους δυο παράγοντες κατασκευή ενός κυκλοφορικού θεωρητικού μοντέλου με εσωτερική συνοχή και λειτουργία που θα αποσαφηνίζει περισσότερες πλευρές του φαινομένου της απόκλισης, από όσες ο κάθε παράγοντας ξέχωρα, επίσης δε κλίνει υπέρ της διάθεσης να εξετασθεί με ιδιαίτερη προσοχή ο παράγοντας της συμπεριφοράς του (δρώντος) υποκειμένου. Ο G.Weis (1972:130-135/Δήμου, Γ.Η., 1998:127) επισημαίνει ότι η συμπεριφορά του δρώντος υποκειμένου και η συμπεριφορά ελέγχου, στην ουσία, συνιστούν μian αδιαχώριστη ενότητα, καθότι η λειτουργία της μιας είναι προϋπόθεση της άλλης. Ο V.Aubert (1968:215/Δήμου, Γ.Η., 1998:128), παλιός θιασώτης του αιτιολογικού παραδείγματος, τοποθετείται υπέρ της αφομοιωτικής προσέγγισης του φαινομένου των αποκλίσεων, τονίζοντας ότι η συνεξέταση των παραγόντων *συμπεριφορά και συμπεριφορά ελέγχου* θα πρέπει να αφορά σε όλα τα στάδια αλληλεπίδρασής τους κατά την εξηγητική διαδικασία του φαινομένου, μη εξαντλούμενη σε μια τυπική συναρμογή τους αλλά εστιάζουσα στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Μια εκτενέστερη παρουσίαση των αφομοιωτικών σκέψεων δεν θα προσέφερε περισσότερα στην ήδη διαμορφωθείσα εικόνα των τάσεων εκείνης της περιόδου που οδήγησαν στην ολοκλήρωση της αφομοιωτικής



οπτικής για το φαινόμενο των αποκλίσεων. Εκτός από τις φραστικές εκφορές αφομοιωτικής χροιάς, η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται και από την εμφάνιση συγκεκριμένων θεωρητικών προτάσεων για μια εμπεριστατωμένη προσέγγιση του εν λόγω φαινομένου.

### 3.2.2.3.3. Οι αφομοιωτικές θεωρητικές θέσεις

Την δεκαετία του εβδομήντα οι θεωρητικές τάσεις διαμορφώνουν μια οπτική που τείνει στην συνεξέταση των δυο παραδειγμάτων και που υιοθετεί την πεποίθηση ότι η εμπεριστατωμένη αιτιολόγηση των αποκλίσεων θα επιτευχθεί, όταν στην ανάλυση συμπεριληφθεί η *συνεξέταση της συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς ελέγχου* -προϊόντων σε τελική ανάλυση των κοινωνικών και εν γένει των πολιτισμικών συνιστώσων -ειδικότερα δε της εκάστοτε κοινωνικής περίπτωσης. Οι τάσεις αυτές ενσαρκώνονται σε συγκεκριμένα μοντέλα-σχέδια θεωρητικής προσέγγισης του εν λόγω φαινομένου, μη συνιστώντα μια κλειστή και ενιαία θεωρία, αλλά μάλλον προσανατολισμένα στην αναζήτηση της γνώσης περί του αντικειμένου -και γι'αυτό, αξιοποιήσιμα.

#### Το σχέδιο του Quinney

Ο R.Quinney (1970/Δήμου, Γ.Η.,1998:129-132) εξετάζοντας το πρόβλημα της διένεξης, προτείνει ένα μακροκοινωνιολογικής υφής σχέδιο με ενσωματωμένα στοιχεία και των δυο παραδειγμάτων. Αντιλαμβάνεται την εγκληματική πράξη σαν προϊόν ορισμού-χαρακτηρισμού, σαν έναν προσδιορισμό της συμπεριφοράς, επιτελούμενο από τους φορείς -"πράκτορες"- της εξουσίας, στα πλαίσια της εκάστοτε πολιτικά οργανωμένης κοινωνίας. Οι προσδιορισμοί της εγκληματικότητας παραπέμπουν σε μορφές συμπεριφοράς, μέσα από τις οποίες δηλώνεται η απροθυμία ή η αδυναμία ανταπόκρισης των ατόμων στους στόχους των κοινωνικών ομάδων-φορέων εξουσίας (ως προς την θέσπιση, εφαρμογή και παρακολούθηση της εφαρμογής [κοινωνικός έλεγχος] των νόμων), οι οποίες καθορίζουν τις συνιστώσες της κοινωνικής ζωής. Ο Quinney συναρμόζοντας τα δυο παραδείγματα, αντιλαμβάνεται τον αποκλίνοντα ως ένα "εξαρτημένο" υποκείμενο που συμπεριφέρεται εγκληματικά μάλλον συνειδητά -όντας απογοητευμένο από την υποβιβασμένη κοινωνική του ύπαρξη. Άτομα αυτού του είδους -μέλη εξαρτημένων και ανίσχυρων κοινωνικών υποομάδων- εισάγονται σταδιακά στην υιοθέτηση στάσεων και εκμάθηση συμπεριφορών ενάντιων στην εξουσία, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες χαρακτηρισμού και κατάταξής τους από αυτήν στην κατηγορία των εγκληματιών. Η εγκληματική συμπεριφορά αποτελεί μια συνειδητή επιλογή του ατόμου και έχει ταξικό χαρακτήρα, ορίζεται δε ως εγκληματική από την εκάστοτε εξουσία -προκειμένου αυτή να νομιμοποιεί τη διορθωτική της παρέμβαση, διαιωνιζόμενη στο χρόνο.

Οι θέσεις του (βλ.:Παράρ/μα,8.1.26) χαρακτηρίζονται από ένα είδος υπεραπλούστευσης των κοινωνικών κανόνων. Παραβλέπει, μάλλον, το γεγονός ότι δεν είναι όλοι οι κοινωνικοί κανόνες εξειδικευμένοι για τους εγκληματίες, ούτε επιβάλλονται πάντα από την εξουσία. Η διαπραγματευτική δυνατότητα των μελών μιας σύγχρονης κοινωνίας για τη διεκδίκηση και αποδοχή των κανόνων είναι υπαρκτή, και δη στο διαπροσωπικό επίπεδο υφίστανται περιπτώσεις διασφάλισης και λειτουργίας της διαδικασίας διαπραγμάτευσης-συναίνεσης. Και στα πλαίσια του μακροκοινωνικού επιπέδου υφίστανται κανόνες-προϊόντα συναινετικών διαδικασιών και τυγχάνουν καθολικής αποδοχής, όπως υφίστανται και κανόνες που ισχύουν σταθερά για μεγάλες χρονικές περιόδους, ανεξαρτήτως των όποιων αλλαγών στην εξουσία. Έχοντας αντιληφθεί το πρόβλημα αυτό, ο Quinney εισάγει αντισταθμιστικά την παράμετρο της μάθησης με στόχο την εξουδετέρωση των αδυναμιών, όμως, χωρίς να γίνει πειστικός με την πρότασή του, ως προς τον ρόλο της εγκληματικής-αντιεξουσιαστικής συμπεριφοράς. Εξάλλου, η ταξική πάλη δεν αποσκοπεί στην απλή συμμετοχή των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων στην εξουσία, αλλά -πολλώ μάλλον- στην ανατροπή της καθεστηκυίας τάξης και σε μian εκ νέου διάρθρωση του κοινωνικού γίγνεσθαι. Οι θέσεις του Quinney σαν μια πρώτη απόπειρα αφομοιωτικής οπτικής των αποκλίσεων, παρουσιάζουν ενδιαφέρον και μπορούν να αποβούν χρήσιμες.

#### Το σχέδιο του Schur

Στο αφομοιωτικό εγχείρημα των δυο παραδειγμάτων, ο E.Schur ([1971]1974/Δήμου, Γ.Η.,1998:132-133) προκειμένου να αμβλύνει τη δριμεία κριτική στο αντιδραστικό παράδειγμα, πρωτοπορεί εκτιμώντας ότι η συνεξέταση βασικών γνωρισμάτων του δρώντος υποκειμένου (αιτιολογικοί παράγοντες) σαφώς συντελεί στην εξήγηση των αποκλίσεων δια της παροχής γνώσεων, τις οποίες το αντιδραστικό παράδειγμα αδυνατεί να προσφέρει. Το θεωρητικό του μοντέλο συγκροτείται από το αντιδραστικό παράδειγμα ως θεωρητικό κορμό και από στοιχεία του αιτιολογικού (βλ.:Παράρτημα, 8.1.27). Η διάταξη των παραγόντων δίνει την εντύπωση μιας αιτιώδους αλληλουχίας μη λειτουργούσας βεβαίως γραμμικά. Η διάρθρωση αυτών των σταδίων χαρακτηρίζεται από μια δυναμική λειτουργία. Ο ίδιος, όμως, παρατηρεί emphaticά, ότι τα στάδια αυτά συνιστούν αυτοτελείς διαδικαστικές ενότητες, και γι αυτό προτείνει να ερευνώνται εμπειρικά σαν μεμονωμένα συμβάντα, μέθοδο την οποία θεωρεί μη εφαρμόσιμη από μακροκοινωνιολογική έποψη. Τελικά το μοντέλο του έχει νόημα, κυρίως,

στο μικροεπίπεδο. Ο Schur πιστεύει πως η ύπαρξη κοινών στοιχείων μεταξύ των δυο παραδειγμάτων είναι αναμφίβολη, αλλά ελλείπει μια ενιαία και αφομοιωτική θεωρητική απόδειξη, γι αυτόν τον λόγο και προβαίνει στην πρόταση της ξεχωριστής εμπειρικής επαλήθευσης.

Η ερευνητική του ματιά προσελκύεται από τις κοινωνικές αντιδράσεις ενώ η συνεξέταση των παραγόντων του αιτιολογικού παραδείγματος υποτιμάται, καθιστώντας τα θεμέλια της αφομοιωτικής του πρότασης ασταθή.

### **Το σχέδιο του Haferkamp**

Ο H.Haferkamp (1972/Δήμου, Γ.Η.,1998:134,135), στα πλαίσια της δικής του αφομοιωτικής οπτικής για τις αποκλίσεις και με θεμέλιο τις θεωρητικές προσεγγίσεις περί της δράσης, εισάγει δυο διαδοχικές διαδικασίες, αντίστοιχες στις διαδικασίες του αιτιολογικού και του αντιδραστικού παραδείγματος, ήτοι, μια περίπτωση παραγωγής της ανθρώπινης δράσης-συμπεριφοράς και μια περίπτωση ορισμού-χαρακτηρισμού της δράσης (βλ.:Παρ/μα,8.1.28). Θεωρεί ότι οι δυο αυτές διαδικασίες -η παραγωγή μιας πράξης, καθώς και η συμπεριφορά ελέγχου- έχουν αιτιολογικές βάσεις, αναντίρρητα άξιες ιδιαίτερας προσοχής στην εξηγητική διαδικασία του φαινομένου των αποκλίσεων. Στην περίπτωση παραγωγής -αιτιολογική διαδικασία- διακρίνει τριών ειδών ερμηνευτικά αποτελέσματα, που αντιστοιχούν σε τρεις κατηγορίες υποκειμένων: στον παραγωγό-"δράστη", στον ασκούντα κοινωνικό έλεγχο και στον "κομφορμιστή"-τον προσαρμοσμένο στη λογική των κοινωνικών κανόνων. Με το τρίτο ερμηνευτικό αποτέλεσμα -του κομφορμιστή- αναφέρεται μάλλον στην αντίληψη που έχει διαμορφωθεί για συγκεκριμένη συμμορφωτική συμπεριφορά, η οποία εκλαμβάνεται ως ισχύουσα σε κάθε περίπτωση -και όχι ως ερμηνευτική διεργασία των μηνυμάτων της περίπτωσης. Τα υπόλοιπα δυο ερμηνευτικά αποτελέσματα σχετίζονται με τις υποκειμενικές ερμηνείες της περίπτωσης, στις οποίες προβαίνουν το δρων υποκείμενο, αφενός, και ο επικοινωνιακός απέναντι, αφετέρου. Πεποίθησή του είναι, ότι εάν μελετηθούν συστηματικά οι δυο τύποι της περίπτωσης, θα αποσαφηνισθούν αποτελεσματικά πολλές πλευρές του τρόπου με τον οποίον αυτές συναρμολόγούνται και αλληλεπιδρούν.

Ο Haferkamp ανήκει στους πρωτοπόρους της αφομοιωτικής προσπάθειας, η συμβολή του οποίου στην καθιέρωσή της, ως ολοκληρωμένης θεωρίας στον επιστημονικό χώρο, υπήρξε μεγάλη.

### **Το σχέδιο του Wiswede**

Ο G.Wiswede (1973/Δήμου,Γ.Η.,1998:135-138) αναπτύσσει την αφομοιωτική συλλογιστική του σε δυο επίπεδα. Στο πρώτο, μέσα από την άσκηση κριτικής στο αντιδραστικό παράδειγμα, επιχειρεί να συνδυάσει αφομοιωτικά τα δυο παραδείγματα, ενώ στο δεύτερο, μελετά με ενιαίο τρόπο τις θέσεις της ψυχολογίας σε αλληλεξάρτηση με τις θέσεις της κοινωνιολογίας, ως προς τις αποκλίσεις. Επηρεασμένος από τις απόψεις του R.Konig -περί διεπιστημονικής έρευνας, ως θεμελιώδους κοινωνιολογικής αρχής- προβαίνει στην ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων με ανάλογο σκεπτικό. Ως προς την οπτική της ψυχολογίας, η ερευνητική του εργασία επικεντρώνεται κυρίως στο θέμα της διαφοροποιημένης κοινωνικοποίησης -δια της μελέτης της ψυχολογικής παραμέτρου- σε περιπτώσεις διαμόρφωσης συνθηκών που ευνοούν κοινωνικοποιητικές διαταραχές καθώς και την εμφάνιση αποκλίσεων. Πηγή αυτών των διαταραχών είναι η κοινωνική-πολιτισμική δομή και λειτουργία και εξ αυτού, τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι περισσότερο τρωτά στις αποκλίσεις, από ό,τι αυτά των άλλων. Η συνεξέταση των ψυχολογικών και των κοινωνιολογικών συνιστωσών, ως μιας λειτουργικής ενότητας, προσφέρει ωφέλιμα συμπεράσματα στην εξηγητική περιπέτεια του φαινομένου των αποκλίσεων. Θεωρεί πως τα δυο παραδείγματα λειτουργούν συμπληρωματικά όταν ενσωματωθούν σε μια ενιαία θεωρητική οπτική με εσωτερική συνοχή και λειτουργική συγκρότηση. Δέχεται την ύπαρξη συμπεριφοράς προσβάλλουσας συγκεκριμένο κοινωνικό κανόνα και οφειλομένης σε περισσότερα του ενός αίτια, ήτοι, εκτός των άλλων - "προηγούμενα" αιτίων- και σε κοινωνικές αντιδράσεις του περιβάλλοντος του υποκειμένου που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κατασκευής και κατανομής ενός αποκλίνοντα ρόλου (βλ.:Παρ/μα, 8.1.29 -a). Παρατηρεί πως εκτός από τις εξωτερικές κυρώσεις που "υποδέχονται" μια μορφή απόκλισης, παίζουν ρόλο και οι εσωτερικές, οι οποίες εμφανίζονται σαν αποτέλεσμα των εσωτερικευμένων κοινωνικών κανόνων, υπό μορφήν άγχους, αισθημάτων ενοχής κλπ. Πρόκειται για τον εσωτερικό κοινωνικό έλεγχο, ο οποίος σε συνδυασμό με τον εξωτερικό δρα συμπληρωματικά με τη διαδικασία εσωτερίκευσης κανόνων, ήτοι, με την κοινωνικοποίηση. Στις αναλύσεις του διαχωρίζει τον αποκλίνοντα ρόλο από την αποκλίνουσα συμπεριφορά (βλ.:Παράρτημα, 8.1.29 -β), η οποία προκύπτει κυρίως αιτιολογικά -ενώ ένας αποκλίνων ρόλος κατανέμεται βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών, στα οποία συμπεριλαμβάνεται και η ίδια η απόκλιση. Θεωρεί ότι η απόδοση ενός αρνητικού ρόλου σε ένα άτομο επιδρά στην συμπεριφορά και εν γένει στην προσωπικότητά του. Ο αποκλίνων ρόλος και η αποκλίνουσα συμπεριφορά υφίστανται διαρκώς τις επιδράσεις του κοινωνικού ελέγχου -θετικού, αλλά εν προκειμένω, κυρίως αρνητικού. Επιχειρεί έτσι να προσεγγίσει την πολυμορφία και την πολυπλοκότητα που διέπει τα αίτια των αποκλίσεων.

Οι θέσεις του, εάν αναλυθεί συστηματικά η δυναμική και ανατροφοδοτική τους συναρμογή, θα δώσουν αξιολογικά εφόδια για την εξήγηση των αποκλίσεων στο μακρο- αλλά και στο μικροεπίπεδο.

### **Το σχέδιο του Rütther.**

Πρόκειται για την πλέον άρτια αφομοιωτική συλλογιστική για το φαινόμενο των αποκλίσεων, κατά τον Γ.Η. Δήμου. Ο W.Rütther (1975/Δήμου,Γ.Η.,1998:138-140) στηριζόμενος στο αιτιολογικό και στο αντιδραστικό παράδειγμα, συνεξετάζει διεξοδικά τη συμπεριφορά και την συμπεριφορά ελέγχου -αλλά και επιχειρεί την συστηματική ανάλυση των επιμέρους σταδίων τους. Θεωρεί πως και στα δυο παραδείγματα η εξήγηση των αποκλίσεων είναι συνάρτηση της εκάστοτε κοινωνικής δομής. Οι κοινωνικές-πολιτισμικές παράμετροι επιδρούν όχι μόνον στην μορφή συμπεριφοράς του ατόμου αλλά και στην συνακόλουθη συμπεριφορά ελέγχου του κοινωνικού περιγυρου, δηλαδή, στα πλαίσια της κοινωνικής δομής και λειτουργίας διαισθάνεται την ύπαρξη αιτιοκρατικών βάσεων και για τα δυο παραδείγματα. Παρατηρεί ότι μεταξύ της συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς ελέγχου υφίσταται μια διαρκής σχέση αλληλεπίδρασης με αμοιβαία ανατροφοδοτική λειτουργία, σε βαθμό που να συγκροτούν μια ενιαία δυναμική διαδικασία. Η εξέταση των αποκλίσεων κινείται κυρίως στο μικροεπίπεδο περιγράφοντας μια σειρά από επιμέρους διαδικασίες και προσφέροντας πολύ χρήσιμα στοιχεία για μια ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου των αποκλίσεων στο σχολείο. Τη λειτουργία του εν λόγω μοντέλου (βλ.:Παράρτημα, 8.1.30), ο Rütther την αντιλαμβάνεται ως επιμέρους διαδικασίες που συγκροτούν μια ενιαία διαδικασία και συνδέονται με σχέσεις αλληλεξάρτησης. Οι μορφές της συμπεριφοράς διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σύνθεση και τον βαθμό συμμετοχής του κάθε επιμέρους παράγοντα της συγκεκριμένης διαδικασίας στο στάδιο της ενεργοποίησης του ατόμου. Αντίστοιχη διαδικασία παρατηρείται και στην συμπεριφορά ελέγχου, η οποία επηρεάζεται περισσότερο από τον κοινωνικό κανόνα που ισχύει στην δεδομένη περίπτωση, ειδικότερα δε από τον τρόπο εφαρμογής του. Οι σχετιζόμενοι με το δρών υποκείμενο και το κοινωνικό του περιβάλλον μακροκοινωνιολογικοί παράγοντες διεισδύουν στο μικροκοινωνιολογικό επίπεδο επηρεάζοντας τη μορφή της αλληλεπίδρασης των ασκούντων κοινωνικό έλεγχο υποκειμένων.

Η θέση του Rütther, ως η πλέον ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου των αποκλίσεων, ανοίγει ορίζοντες για μια επαρκή προσέγγιση και ερμηνεία του εν λόγω φαινομένου στον χώρο του υπαρκτού σχολείου.

#### **4. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΥΠΑΡΚΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

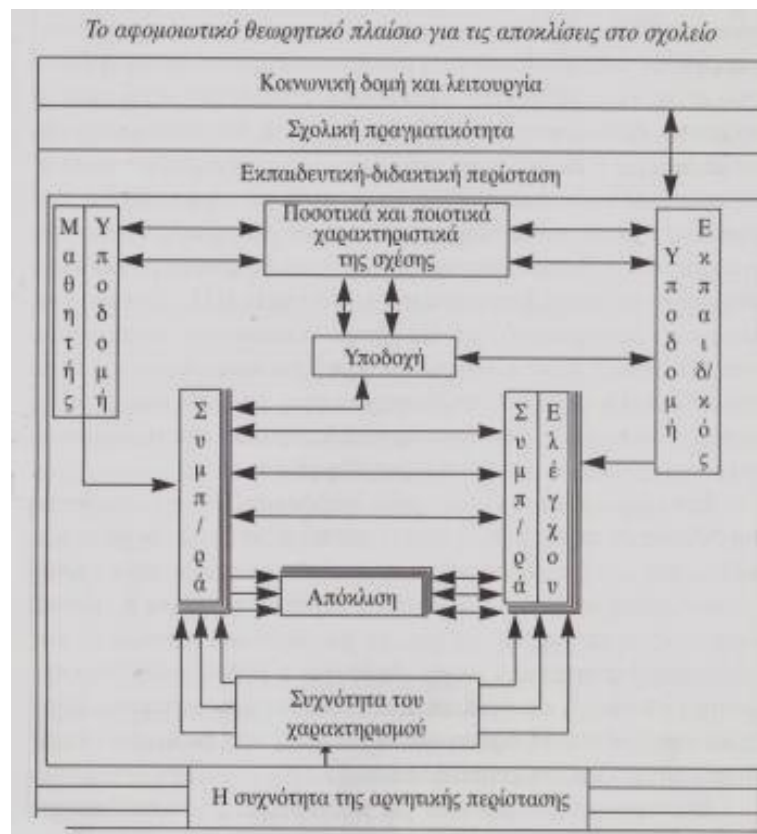
#### 4.1. Εισαγωγή

Τα στοιχεία που συνθέτουν το κοινωνικό και εν γένει πολιτισμικό πλαίσιο που νοηματοδοτεί την εκάστοτε περίπτωση, εντός της οποίας διαμορφώνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση -και συνακόλουθα η διαντίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή- απετέλεσαν αντικείμενο εξέτασης στα προηγούμενα χωρία. Πρόκειται για τον τρόπο δόμησης της σύγχρονης κοινωνικής-πολιτισμικής πραγματικότητας, την εξ αυτού παγίωση της λογικής των επιδόσεων στην κοινωνία και μοιραία στο υπαρκτό σχολείο -με τις ανάλογες συνέπειες στις ανθρώπινες σχέσεις και εν προκειμένω στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, αλλά και στην καθαυτό ποιότητα της παιδείας. Πρόκειται, επίσης, για την υφιστάμενη διάσταση μεταξύ σχολικών όρων και κοινωνικοποιητικού υπόβαθρου συγκεκριμένων μαθητών, για την θέση και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στον σχολικό μηχανισμό, καθώς και για την αξιολογική διαδικασία-τον κοινωνικό έλεγχο μαθητικής συμπεριφοράς και επιδόσεων. Τα συναρτώμενα στοιχεία-παράγοντες που υφαιίνουν τη δομή της κοινωνικής πραγματικότητας επηρεάζουν αντίστοιχα και τη χροιά της εκάστοτε κοινωνικής περίπτωσης, στα όρια της οποίας διαμορφώνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση. Με τρόπο ανάλογο, και στο επι μέρους πεδίο κοινωνικών σχέσεων -το σχολείο- εκτυλίσσεται και μορφοποιείται η παιδαγωγική αλληλεπίδραση με φόντο μια ειδικότερη κατηγορία της κοινωνικής περίπτωσης, την λεγόμενη εκπαιδευτική-διδασκτική περίπτωση, η δομή και ο ρόλος της οποίας θα εξετασθεί στα επόμενα. Στα πλαίσιά της συναντώνται όλοι οι ανωτέρω αλληλένδετοι παράγοντες της κοινωνικής-πολιτισμικής και μοιραία της σχολικής πραγματικότητας, οι οποίοι συντελούν στην παραγωγή, αξιολόγηση και αντίστοιχη κατάταξη των διαφόρων στοχοθετημένων κοινωνικών αλλά και μαθησιακών αποτελεσμάτων-επιδόσεων. Εν προκειμένω μάλιστα, και υπο ορισμένη τους υφή, οι παράγοντες αυτοί συντελούν στη γένεση ενός είδους εκπαιδευτικής-διδασκτικής περίπτωσης, που η διαπνέουσα τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή ατμόσφαιρά της είναι ικανή να πυροδοτήσει τους μηχανισμούς μετάβασης ορισμένων μαθητών -παγιδευμένων στον κλοιό του στιγματισμού- στα στεγανά μιας προβληματικής θέσης στο σχολικό περιβάλλον και στην αντίστοιχη άσκηση ενός αρνητικού-αποκλίνοντος ρόλου, παρασύροντάς τους εν τέλει σε μια καθοδική πορεία, καταλήγουσα στο περιθώριο του σχολείου και αργότερα της ευρύτερης κοινωνίας.

Μετά την συνεξέταση, λοιπόν, των παραγόντων που διέπουν την κοινωνική-πολιτισμική και ειδικότερα την σχολική πραγματικότητα, συνακόλουθα δε την υφή της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, εκ παραλλήλου και με την εξέταση των θεωρήσεων για την απόκλιση -δεσπόζουσας προπάντων της αφομοιωτικής οπτικής- η αναχείριση εργασία επικεντρώνεται πλέον εστιάζοντας στο κομβικό σημείο *συνάντησης* εκπαιδευτικού και μαθητή και στις εν δυνάμει εκδοχές εξέλιξής της, ιδίως δε της αρνητικής σε συνάρτηση με την συνθήκη της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο. Θα ακολουθήσει μια περαιτέρω πραγμάτευση του εν λόγω ζητήματος, οι πολύπλοκα συναρτώμενοι παράμετροι του οποίου το ανάγουν στη σφαίρα μιας σύνθετης προβληματικής. Με γνώμονα τις θέσεις των κοινωνικών επιστημών και βέβαια της παιδαγωγικής, περί της λογικής των επιδόσεων, της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ιδίως δε αυτές της αφομοιωτικής οπτικής για το σχολείο, και εκ παραλλήλου, τις σκέψεις ανθρώπων του πνεύματος περί παιδείας-παιδαγωγικών μεθόδων, θα επιχειρηθεί μια τοποθέτηση, ως προς το υπο εξέτασιν φαινόμενο. Υπο την σκέπη πάντα των ανωτέρω προσανατολισμών, θα παρατεθούν ψήγματα μιας πρώτης προσέγγισης, στόχον έχουσας την αναζήτηση προοπτικών βελτίωσης των δυσεπίλυτων καταστάσεων που γεννά η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο, η οποία θα ολοκληρωθεί μετά την ερευνητική διαδικασία και τα αντίστοιχα αποτελέσματά της.

#### 4.2. Οι αποκλίσεις στο υπαρκτό σχολείο, υπο την αφομοιωτική οπτική

Η αφομοιωτική αντίληψη εκπληρώνοντας το αίτημα για μια πληρέστερη προσέγγιση του φαινομένου των αποκλίσεων αντιμετωπίζει τις αποκλίσεις σαν το προϊόν μιας κοινωνικής διαδικασίας, η οποία εκκινεί από τη συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς και τον φορέα της και εν τέλει παγιώνεται σε μια αρνητική κατάσταση για αυτόν μέσα από την επίδραση που ασκούν οι κοινωνικές αντιδράσεις. Δεδομένου ότι είναι αδύνατον να προσδιοριστεί επακριβώς τι προηγείται και τι έπεται στη διαδικασία αυτή -εφόσον η πρωτογενής και η δευτερογενής αιτιολόγηση συγκροτούν μια λειτουργικά συναρμοσμένη ενότητα από πολλούς παράγοντες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων- και με επίκεντρο τις αποκλίσεις στο σχολείο, αρχικά θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι εν προκειμένω προηγείται η πράξη του μαθητή και έπεται η αντίδραση (χαρακτηρισμοί και κυρώσεις) του εκπαιδευτικού. Μια πιο προσεκτική ματιά, όμως, αποκαλύπτει ότι η εικόνα του "προβληματικού" μαθητή στην αντίληψη του εκπαιδευτικού προηγείται οποιασδήποτε πρόθεσης του πρώτου για δραστηριοποίηση, με τους κυρωτικούς μηχανισμούς πάντα σε ετοιμότητα για αποκατάσταση της "τάξης" και απόδοση της "δικαιοσύνης". Η επικείμενη αλληλεπίδρασή τους, λοιπόν, μοιραία φορτίζεται από την εκάστοτε κοινωνική τους βιογραφία. Έτσι, ο διαχωρισμός πρωτογενούς και δευτερογενούς αιτιολόγησης μόνον χρηστική αξία έχει, ως προς ζητήματα μεθοδολογίας της ανάλυσης. Η εξηγητική οπτική των δυο θεωρητικών παραδειγμάτων μπορεί να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στο φαινόμενο των αποκλίσεων στο σχολείο. Η πρωτογενής αιτιολόγηση των μαθητικών αποκλίσεων προσδιορίζει ως ένα βαθμό την πιθανότητα αξιολόγησης μιας μορφής συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας και της ανάλογης αρνητικής αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού. Η δευτερογενής αιτιολόγηση των μαθητικών αποκλίσεων έχει να κάνει κυρίως με τον τρόπο δια του οποίου ο εκπαιδευτικός ορίζει και αντιμετωπίζει τα γεγονότα, τις επιδόσεις και τον ίδιο τον μαθητή. Με σημείο αναφοράς το σκεπτικό του Haferkamp και ιδιαίτερος του Rütger -και μέσα από τον αφομοιωτικό τους προσανατολισμό για τις αποκλίσεις στην ευρύτερη κοινωνία- δύναται να επιτευχθεί μια ανάλογη προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο (Δήμου, Γ.Η.,1998:141-193). Παρά τις ιδιαιτερότητες του χώρου αυτού, οι μαθητικές αποκλίσεις δεν παύουν να συνιστούν μέρος του φαινομένου των αποκλίσεων στην ευρύτερη κοινωνία. Λαμβανομένων υπόψιν των δεδομένων αυτών, θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση στις μαθητικές αποκλίσεις με επίκεντρο το αφομοιωτικό παράδειγμα αλλά και την ιδιάζουσα υφή του εκπαιδευτικού χώρου. Οι κυριότεροι γενεσιουργοί παράγοντες οι σχετιζόμενοι με το εν λόγω φαινόμενο αναπαρίστανται στο κάτωθι σχήμα:



Πηγή: Δήμου, Γ.Η., 1998 : 144

Ανωτέρω διαφαίνεται ο κομβικός ρόλος της εκπαιδευτικής-διδασκτικής περίπτωσης, πλαισίου διαντίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και αποκλίνοντα μαθητή, όπου διεισδύουν μακρο- και μικροκοινωνιολογικά και εν γένει πολιτισμικά στοιχεία που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, ασκώντας επιρροή στη δράση και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Στα πλαίσιά της, οι εκτυλισσόμενες μορφές συμπεριφοράς εισέρχονται σε ένα είδος κοινωνικής επεξεργασίας και ενδύονται συγκεκριμένο νόημα, ερμηνεία και αξιολόγηση. Εκεί συναντώνται οι πολιτισμικές παράμετροι με τις αντίστοιχες ατομικές και συνακόλουθα διαμορφώνεται η επικοινωνιακή ροή και το μαθησιακό έργο καθώς και οι όροι της αξιολογικής τους ένταξης, κατά την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικές-διδασκτικές περιστάσεις συνιστούν πεδία παραγωγής και άντλησης μηνυμάτων, ερμηνευτικές μήτρες μέσα από τις οποίες γίνεται δυνατή η δραστηριοποίηση και αξιολόγηση των εκδηλώσεων της μαθητικής συμπεριφοράς και των ιδίων των μαθητών, λειτουργώντας ως δείκτες των προδιαγραφών ως προς τις δυνατότητες δράσης τους και τις προϋποθέσεις "κατανόησης" και αξιολόγησής τους.

Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αντιδρούν στην εκάστοτε εκπαιδευτική-διδασκτική περίπτωση, διαθέτοντας συγκεκριμένο βιολογικό, γνωστικό και συγκινησιακό υπόβαθρο και την αντίστοιχη ετοιμότητα. Οι ατομικές αυτές συνιστώσες, σε συνάρτηση με τις συνθήκες της περίπτωσης, προοιωνίζουν πιθανότητες για το είδος του μαθησιακού και επικοινωνιακού αποτελέσματος. Οι εκδηλώσεις συμπεριφοράς και οι επιδόσεις που παράγει ο κάθε μαθητής χαρακτηρίζονται από αντίστοιχη "αξία" και "ποιόν" άμεσα συνδεδεμένη με την ταυτότητα και την καταγωγή του, συνιστούν δηλαδή *αγαθό* με κοινωνική αξία και ιστορία. Ο εκπαιδευτικός-επικοινωνιακός απέναντι προσλαμβάνει τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς και επιδόσεις του μαθητή, ως συγκροτημένες ενότητες, συνυφασμένες με τις δημογραφικές παραμέτρους και την ταυτότητα του -και όχι ως αυτόνομα συμβάντα, ανεξάρτητα από τον φορέα τους. Στις εκδηλούμενες, λοιπόν, μορφές συμπεριφοράς και επιδόσεις του μαθητή ενυπάρχουν -προερχόμενες από αυτή καθεαυτή την κοινωνική τους υπόσταση- οι πιθανότητες αρνητικού προσδιορισμού και αντίστοιχης αντιμετώπισής τους από τον εκπαιδευτικό. Το ποιόν αλλά και η συχνότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή αποσαφηνίζει τα πράγματα, μετατρέποντας εν δυνάμει καταστάσεις σε ένα παγιωμένο καθεστώς σχέσεων που η υφή τους μπορεί να ακυρώσει τις πιθανότητες θετικής αντιμετώπισης του δεύτερου από τον πρώτο.

#### 4.3. Η εκπαιδευτική-διδασκτική περίπτωση

Το εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό γίνεσθαι διεισδύοντας στη σχολική πραγματικότητα την διαμορφώνει αντίστοιχα, επηρεάζοντας τη διαντίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή. Η εδραίωση της λογικής των επιδόσεων στις σύγχρονες κοινωνίες (ως απότοκο της δομήσής τους) και στο σχολείο -με τις παρεπόμενες επιπτώσεις, η διάσταση μεταξύ σχολικών όρων και κοινωνικοποιητικών προδιαγραφών ορισμένων μαθητών, η θέση(-ρόλος) του εκπαιδευτικού στο σχολείο, η αξιολόγηση συμπεριφοράς-επιδόσεων των μαθητών, συνιστώντας στοιχεία (που ήδη εξετάστηκαν στα προηγούμενα) τα οποία -προερχόμενα και προσδιοριζόμενα από την κοινωνική-πολιτισμική πραγματικότητα- διεισδύουν στη σχολική πραγματικότητα και διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο (εκ της φύσεως του επι μέρους κοινωνικού χώρου του σχολείου) είδος κοινωνικής περίπτωσης, την *εκπαιδευτική-διδασκτική περίπτωση*. Στα πεδία της συναντώνται όλοι αυτοί οι αλληλεξαρτώμενοι παράγοντες της κοινωνικής-πολιτισμικής και μοιραία της σχολικής πραγματικότητας, συντελώντας -με περίπλοκους συνδυασμούς- στην θετική ή την αρνητική εξέλιξη της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές-διδασκτικές περιστάσεις χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι τα συστατικά τους στοιχεία -διάταξη χώρου και χρόνου, γνωστικά αντικείμενα, ρόλος των μετεχόντων υποκειμένων κτλ.- είναι θεσμικά προσδιορισμένα (τυπικά προκαθορισμένη διαδικασία παραγωγής συγκεκριμένου εκπαιδευτικού-διδασκτικού έργου, διάφορη αυτής που επιτελείται από άλλους φορείς κοινωνικοποίησης -οικογένεια, ΜΜΕ, συνομήλικοι, γειτονιά κτλ.- στα πλαίσια των μη τυπικού χαρακτήρα εκπαιδευτικών περιστάσεων). Ο τυπικός χαρακτήρας που διέπει τον χώρο του σχολείου και τις εντός των πλαισίων του εκτυλισσόμενες εκπαιδευτικές-διδασκτικές περιστάσεις προδιαγράφει τις δυνατότητες δράσης, παραγωγής και αξιολόγησης των μετεχόντων σε αυτές πρωταγωνιστών (εκπαιδευτικών-μαθητών), προσανατολίζοντας ανάλογα την έκβαση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Οι παράγοντες που συνθέτουν τις κοινωνικές και συνακόλουθα τις εκπαιδευτικές-διδασκτικές περιστάσεις ταξινομούνται για λόγους μεθοδολογίας σε δύο κατηγορίες, στους στατικούς-εξωατομικούς και στους δυναμικούς-ατομικούς (Belschner, W., 1986:99-168/Δήμου, Γ.Η., 1988:157).

Από τους πρώτους, οι πλέον κρίσιμοι για την κινητοποίηση της διαδικασίας της αρνητικής αξιολόγησης και της αντίστοιχης ταξινόμησης του μαθησιακού έργου και του ίδιου του μαθητή -αντικείμενο, άλλωστε, της ανά χείρας εργασίας- είναι οι ακόλουθοι: *Ο τρόπος διαμόρφωσης του σχολικού χώρου* και τα εξ αυτού εκπεμπόμενα μηνύματα για τους προδιαγραφόμενους ορίζοντες δράσης των μαθητών, είναι δυνατόν να

επιδράσει θετικά ή αρνητικά στις εκδηλώσεις και μορφές συμπεριφοράς τους. *Ο τρόπος οργάνωσης* (αυστηρά προκαθορισμένη περιοδικότητα) *του σχολικού χρόνου* και ιδιαίτερα μάλιστα του χρόνου ολοκλήρωσης ενός επικοινωνιακού μαθησιακού γεγονότος, δρα καταλυτικά στην υφή της αλληλεπίδρασης του μαθητή με τον εκπαιδευτικό. *Ο αριθμός, η ταυτότητα και ο ρόλος των μετεχόντων υποκειμένων* στις εκπαιδευτικές περιστάσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ως προς την τελική τους έκβαση. Ο αριθμός των μαθητών, σε συνάρτηση με τη σχολική χωροταξική συγκρότηση, επηρεάζει άμεσα την ποιότητα διαβίωσης, επικοινωνίας και έργου των μαθητών -και όσο αυτός αυξάνεται, τόσο επιβαρύνονται οι εν λόγω λειτουργίες- εξωθώντας τον εκπαιδευτικό να επικοινωνεί επιλεκτικά άνευ σαφών διαγνωστικών στοιχείων, δυσχαιρένοντας εν τέλει την μαθητική τροχιά ορισμένων μαθητών. Η κοινωνική ταυτότητα, καθώς και το φύλο, η ηλικία, η υγεία, η εμφάνιση κτλ. του μαθητή διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στη διαμόρφωση της αλληλεπίδρασής του με το σχολικό περιβάλλον και βεβαίως με τον εκπαιδευτικό. *Οι* προκαθορισμένοι και υποχρεωτικοί *στόχοι* στις εκπαιδευτικές περιστάσεις, σε συνδυασμό με την υπαρκτή παρέμβαση του εκπαιδευτικού και την σχεδόν ανύπαρκτη των μαθητών, είναι υπό τοιαύτας συνθήκας δυνατόν να μην γίνονται κατανοητοί από κάποιους εκ των μαθητών, αυξανόμενου επομένως του κινδύνου ασυμβατότητας μεταξύ μαθησιακού έργου και σχολικού προσανατολισμού. Η δραστηριοποίηση του μαθητή σε όλα της τα στάδια συνδέεται με τα κίνητρα (*γενικοί* αλλά και *ατομικοί στόχοι*) από τα οποία ωθείται -γεγονός που ενισχύει ανάλογα τη διαφορετική αντιμετώπιση των διδακτικών στόχων από κάποιους μαθητές. Το πνεύμα που ανακλύπτει από την εκάστοτε *οργανωτική και λειτουργική δομή του σχολείου* διαμορφώνει αντίστοιχα και τις εκτυλισσόμενες εκπαιδευτικές περιστάσεις και μπορεί να δρα καταπιεστικά για κάποιους μαθητές, σε σημείο που να βιώνουν το σχολικό περιβάλλον και τις απαιτήσεις του, ως μια ακατανόητη πραγματικότητα. *Οι μέθοδοι διδακτικού σχεδιασμού* για την προσέγγιση των σχετικών στόχων έχουν κατά κανόνα επιτακτικό χαρακτήρα για τον μαθητή, χωρίς περιθώρια συμμετοχής του σ' αυτές και με αυξημένες πιθανότητες ελλειμματικής κατανόησης του περιεχομένου και του προορισμού τους. Η *αξιολόγηση-κοινωνικός έλεγχος* της εν γένει μαθητικής συμπεριφοράς και ιδιαίτερως των μαθητικών επιδόσεων έχει βαρύνουσα σημασία για την πορεία της εκάστοτε εκπαιδευτικής περίπτωσης, αφού στην ουσία ταξινομεί τους μαθητές και μάλιστα προδιαγράφει τις προϋποθέσεις αρνητικού χαρακτηρισμού για κάποιους εξ αυτών.

Τους λεγόμενους δυναμικούς παράγοντες απαρτίζουν, βέβαια, οι πρωταγωνιστές της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης -*ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής*- οι οποίοι συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές περιστάσεις φέροντας στην επικείμενη διαντίδραση τους ατομικούς τους όρους και τις προδιαγραφές ετοιμότητας και ανάπτυξης της συμπεριφοράς τους. *Ως προς τον μαθητή*, η υφή δόμησης *της βιολογικής του υπόστασης*, ως πολιτισμικό αγαθό, εμπλέκεται άμεσα ή έμμεσα στην επικοινωνία και ιδίως στην αξιολόγηση των εκδηλώσεων της συμπεριφοράς του και βέβαια αυτού του ίδιου. Σε περιπτώσεις αποκλίσεων εκτός των άλλων παραγόντων, τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά δρουν μεγεθυντικά στη διαδικασία προσδιορισμού του αποκλίνοντος μαθητή ετικετάροντάς τον μέσα από εμφατικές υπεραπλουστεύσεις. Η παράμετρος *κοινωνική καταγωγή* του μαθητή προσανατολίζει σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη του εκπαιδευτικού και συνακόλουθα την αξιολογική του κρίση, ως προς την ταξινόμησή του -και βέβαια, το ποιόν της κοινωνικοποίησής του μπορεί να σημαίνει ευσίωνες κοινωνικές προοπτικές γι' αυτόν ή προβληματικές και καταπιεστικές καταστάσεις ελλειμματικής ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου οδηγώντας τον σε συμμορφωτική συμπεριφορά, γενικότερο αποπροσανατολισμό και σε δραστηριότητες, όπου ελλοχεύει ο κίνδυνος κινητοποίησης αρνητικής κοινωνικής αντιμετώπισης. Η *κοινωνική θέση* του μαθητή στο σχολικό ταξινόμικό σύστημα, που τελικά αυτός κατακτά διαπραγματευόμενος με τους όρους της διαδικασίας σχηματισμού των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών αλλά και των ιδίων των συμμαθητών του, ανάλογα με την βαθμίδα της, προσφέρει δυνατότητες ευνοϊκής διαπραγμάτευσης για θέματα αφορώντα τον μαθητικό του ρόλο ή προοιωνίζει επιβαρυντική εξέλιξη στην εν λόγω διαπραγμάτευση, ωθώντας την επιλεκτική αντίληψη του εκπαιδευτικού σε κρίσεις με αρνητικό πρόσημο γι αυτόν. Η εν γένει πολιτεία του μαθητή στον χώρο του σχολείου διαμορφώνει μια εικόνα, μια *προϋπάρχουσα αντίληψη* γι αυτόν, η οποία τον ακολουθεί επηρεάζοντας αποφασιστικά την αξιολόγηση των συμπεριφορικών του εκδηλώσεων από τη μεριά του εκπαιδευτικού, πάντα στα πλαίσια λειτουργίας της επιλεκτικής μνήμης και των στερεοτύπων, τα οποία διέπουν την διδακτική καθημερινότητα, αλλά βέβαια και της υπαρκτής ανάγκης του εκπαιδευτικού να μην υποπίπτει σε περιστατικά αυτοδιάψευσης. Η προϋπάρχουσα αντίληψη για τον μαθητή, λοιπόν, όταν αντιστοιχεί με την υπό αξιολόγησιν πράξη, ενισχύει τις αξιολογήσεις. Αντίθετα, όταν είναι αναντίστοιχη με αυτήν, συμβάλλει στην επιφυλακτική αξιολογική στάση του εκπαιδευτικού. Η εν γένει διαμόρφωση μέσω της κοινωνικοποίησης *της προσωπικότητας* του μαθητή, τον εξοπλίζει ανάλογα, ως προς την δυνατότητα οργάνωσης-αντιμετώπισης των στόχων που καλείται να προσεγγίσει στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (πρόσληψη, νοητική επεξεργασία-ταξινόμηση των μηνυμάτων της εκπαιδευτικής περίπτωσης, συντονισμός της αντίδρασής του, εφαρμογή σχεδίου δράσης, παρακολούθηση, και εάν αυτό είναι αναγκαίο, διόρθωση των



απαιτούμενων ενεργειών για την προσέγγιση του ζητούμενου στόχου, αξιολόγηση του αποτελέσματος, ενσωμάτωση της αποκτειθείσης εμπειρίας στην ψυχοκοινωνική του προσωπικότητα). Ο τρόπος διεκπεραίωσης της διαδικασίας αυτής, με πρόκριμα τον αποφασιστικής σημασίας ρόλο της κοινωνικοποίησης του μαθητή, μπορεί να τον οδηγήσει σε ευνοϊκή αξιολογική αντιμετώπιση στα πλαίσια της εκτυλισσόμενης εκπαιδευτικής περίπτωσης (-και εφόσον η κοινωνικοποίηση του πρώτου συνάδει με τα μηνύματα της δεύτερης). Σε αντίθετη περίπτωση, μπορεί να τον οδηγήσει σε ελλειμματική ερμηνεία των μηνυμάτων-δεδομένων της εκπαιδευτικής περίπτωσης και σε μη αποδεκτές από το σχολικό περιβάλλον συμπεριφορές. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο μαθητής μια εκπαιδευτική περίπτωση κατά κανόνα δεν συμπίπτει με αυτόν του εκπαιδευτικού, ενώ η κοινωνική καταγωγή του μαθητή και η συνακόλουθη κοινωνικοποίησή του δρουν δυναμικά στην διαπραγματευτική του ικανότητα, ως προς την αποδοχή της εν γένει συμπεριφοράς και των επιδόσεών του. Όταν η εκ της χαμηλής κοινωνικής καταγωγής του κοινωνικοποίηση τον φέρει αντιμέτωπο με ένα περιβάλλον που προσλαμβάνει και υποδέχεται τις συμπεριφορικές του εκδηλώσεις και επιδόσεις ως προβληματικές, εισάγοντάς τον στα στεγανά πλαίσια της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, γεννάται αντίστοιχα μια δυσμενής κατάσταση που συχνά ο μαθητής βιώνει ως δυσεπίλυτο πρόβλημα, το οποίο τον βαρύνει αφόρητα. Μη διαθέτοντας την κοινωνικά αποδεκτή υποδομή για να φέρει εις πέρας τις σχολικές απαιτήσεις, προβαίνει σε μια σειρά αποτυχημένες συνήθως απόπειρες εναρμόνισης της πρώτης με τις δεύτερες. Η λύση, βέβαια, δεν εξαρτάται από τη συμμορφωτική προσπάθεια του μαθητή, αλλά πρωτίστως από τη διάθεση και προσαρμοστική ικανότητα του εκπαιδευτικού, μια παιδαγωγική πρακτική που εάν αυτός κατανοήσει και ενσωματώσει στις διδακτικές του ενέργειες και την εν γένει συμπεριφορά του, ανοίγονται οι προοπτικές για την επίλυση πολλών προβλημάτων των μαθητών αυτών. Ο εκπαιδευτικός εισερχόμενος καθημερινά στη σχολική πραγματικότητα προσανατολίζεται, προσλαμβάνει, κατανοεί και ταξινομεί τις εκεί διαμορφούμενες καταστάσεις -δρώμενα και υποκείμενα- βασιζόμενος σε μια σειρά από γενικεύσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις (τις λεγόμενες *θεωρίες της καθημερινότητας*), οι οποίες αφορούν τον εν λόγω χώρο -και εν προκειμένω, δρουν ως προσχηματισμένα πλαίσια κατηγοριοποίησης των μαθητών διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο σε περιπτώσεις εμφάνισης και αντιμετώπισης του φαινομένου των αποκλίσεων. Έτσι, οι συμπεριφορές και επιδόσεις των μαθητών -και βέβαια οι αποκλίσεις κάποιων εξ αυτών- αντιμετωπίζονται με έναν απλουστευτικό τρόπο αποδιδόμενες αβασάνιστα στη "φύση" του μαθητή. Ο βαθμός "χαρισματικότητας" των μαθητών, επίσης είναι αυτός που συνδέεται ευθέως ανάλογα με τις επιδόσεις ή τις αποκλίσεις τους, τις οποίες μάλιστα ο εκπαιδευτικός, στα πλαίσια των θεωριών της καθημερινότητας που έχει διαμορφώσει, τις εκλαμβάνει σαν επιθετικές και εκ προθέσεως δραστηριότητες, οι οποίες διαταράσσουν το μάθημα και την ευταξία. Ακόμη, σημαντικό μέρος αυτών των παγιωμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών κατέχουν οι αφορώσεις την καταγωγή των μαθητών, με αποτέλεσμα οι προερχόμενοι εκ των μεσαίων και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να απολαμβάνουν τα προνόμια, διακρίσεις και τις ευκαιρίες που προσφέρει το σχολείο, ενώ αντίθετα οι μαθητές χαμηλής κοινωνικής προέλευσης να θεωρούνται κατ' εξοχήν ύποπτοι και επιρρεπείς στην εμφάνιση αποκλίσεων. Η μεταχείριση του αποκλίνοντος μαθητή περιλαμβάνει ταξινομικές και κυρωτικές διαδικασίες, υπό το πρίσμα ενός στερεοτυπικής υφής στιγματισμού που συσκοτίζει τις πιθανές αιτίες του φαινομένου και ακυρώνει οποιαδήποτε διάθεση για την αναζήτηση λύσεων. Υπό το νομότυπο πρόσχημα της παιδαγωγικής ευθύνης, η ενεργοποίηση των ανωτέρω θεωριών προλειαίνει το έδαφος για την εγκαθίδρυση αρνητικού κλίματος στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-αποκλίνοντα μαθητή, με ανάλογες προοπτικές στη μαθητική και αργότερα στην κοινωνική τροχιά του δεύτερου. Η ανάγκη του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις -εντός των προκαθορισμένων ορίων του ρόλου του- απαιτήσεις του σχολικού συστήματος, και εν προκειμένω ό,τι αφορά τις επιδόσεις και τους αποκλίνοντες μαθητές, τον ωθεί στο να στηρίζεται σε τέτοιου είδους θεωρήσεις που τον διευκολύνουν, απαλλάσσοντάς τον από άσκοπες σε αρκετές περιπτώσεις λεπτομέρειες. Όμως, η σε κάποιον βαθμό χρησιμότητά τους ανατρέπεται, όταν ο βαθμός απλούστευσης που τις χαρακτηρίζει ξεπερνά τα κρίσιμα για την λογική συνάφεια των παραγόμενων κρίσεων όρια, ευνοώντας τη δημιουργία προκαταλήψεων, οι οποίες παρεμβαλλόμενες διαστρεβλωτικά μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή παρεμποδίζουν την παιδαγωγική αλληλεπίδραση, ματαιώνοντας όνειρα και προσδοκίες πολλών παιδιών και οδηγώντας τα σε δυσμενείς όσο και δυσβάστακτες κοινωνικές καταστάσεις.

Η υφή, λοιπόν, των ως ανω παραγόντων που συνθέτουν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις, δύναται να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για προβληματική πρόσληψη των εκπεμπόμενων σχολικών μηνυμάτων από ορισμένους μαθητές, η οποία επιφέρει εμφάνιση φαινομένων αποστροφής, κακών επιδόσεων, απογοήτευσης, αδιαφορίας, ψυχικής έντασης και απόκλισης. Τα ανωτέρω φαινόμενα κινητοποιούν μια κοινωνική υποδοχή με αρνητικά αξιολογούμενες τις μαθησιακές ή επικοινωνιακές επιδόσεις αυτών των μαθητών, η οποία αυξάνει τις πιθανότητες αρνητικής ταξινόμησής τους, παγιδευοντάς τους τελικά στην άσκηση ενός αρνητικού ρόλου.

#### 4.4. Η ενεργοποίηση της τελετουργίας του στιγματισμού στο υπαρκτό σχολείο

Οι όροι οργάνωσης και λειτουργίας του υπαρκτού σχολείου προσκολλημένοι στη λογική των επιδόσεων διαμορφώνουν μια πραγματικότητα, όπου μαθητές διαφόρου κοινωνικοπολιτικού υπόβαθρου και ανεξάρτητα από τις ατομικές ανάγκες και τις μαθησιακές τους προϋποθέσεις αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς και το εν γένει σχολικό περιβάλλον (Hess, H., 1970:184/Φραγκουδάκη, Α., 1985:41-84/Δήμου, Γ.Η., 1998:193-195). Αυτή η κατάσταση έχει ως επακόλουθο το ότι η σταδιοδρομία κάποιων εξ αυτών προοιωνίζεται ευνοϊκή, ενώ για κάποιους άλλους υψώνονται τείχη που τους φράζουν τον δρόμο προς την εξέλιξη. Μαθητές με κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο, λοιπόν, το οποίο τους καθιστά επικοινωνιακά ασύμβατους με τους όρους της σχολικής πραγματικότητας, που σημαίνει ελλειμματική διάγνωση εκείνων των δεδομένων που θα τους επέτρεπαν μια ανοδική μαθητική τροχιά, άρα είναι πολύ πιθανό να βρεθούν εκτεθειμένοι σε κοινωνικά "κενά". Να εμπλακούν, δηλαδή, σε μια διαδικασία που τους αιχμαλωτίζει σε ένα είδος παιδαγωγικής σχέσης με αρνητικό πρόσημο και που επισύρει ανάλογες επιπτώσεις. Οι συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας, λοιπόν, δεν είναι απίθανο να επιφέρουν την εμφάνιση προβλημάτων στη μάθηση ή στην κοινωνική συμπεριφορά κάποιων εκ των μαθητών. Γενικότερα, οι τρόποι με τους οποίους ένας μαθητής (*μια* -διακηρυγμένα από τους θεσμικούς φορείς της παιδείας- *υπό διαμόρφωσιν προσωπικότητα*) προσπαθεί να φέρει εις πέρας τις σχολικές απαιτήσεις, ως προς τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του, είναι εξ ίσου πιθανό όσο και κατανοητό να παρουσιάζουν ενίοτε στοιχεία σφάλματος και λανθασμένων επιλογών -και η ευλόγως αναμενόμενη αντιμετώπισή τους θα ήταν η κατανόηση και η συζήτηση. Πλην όμως, στην πράξη το σχολείο υποδέχεται τους μαθητές αυτούς με αβάσιμη, άστοχη όσο και άδικη αυστηρότητα. Δεν λείπουν ποτέ, λοιπόν, οι περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι με τη δράση τους, τις υιοθετούμενες στάσεις, τις επιδόσεις ή άλλες μορφές της συμπεριφοράς τους, απέχουν κατά πολύ από το πλαίσιο της αξιωματικής προσδοκίας που εγείρει η σχολική πραγματικότητα, μέσα από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να εισπράττουν την αρνητική του αντίδραση. Η διαδικασία αυτή -υπό την περί των αποκλίσεων αφομοιωτική οπτική- εκτυλίσσεται ως ακολούθως: Ένας μαθητής, ωθούμενος από βιολογικές-ψυχολογικές-κοινωνικές ανάγκες, προβαίνει σε ένα είδος δράσης, υιοθετεί μια συγκεκριμένη στάση, υλοποιεί μια επίδοση ή εμφανίζει ένα χαρακτηριστικό. Ο επικοινωνιακός απέναντι -ο εκπαιδευτικός εν προκειμένω- προσλαμβάνει τη συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς του μαθητή ερμηνεύοντάς την αρνητικά, αξιολογώντας την ως μη αποδεκτή και με επακόλουθο τον χαρακτηρισμό και την αντιμετώπιση του μαθητή, ως αποκλίνοντα. Ο μαθητής, με τη σειρά του, ως ο δέκτης της αρνητικής αντιμετώπισης διαντιδρά εκ νέου προκαλώντας νέα αρνητική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού κ.ο.κ., μέσα δε από αυτή την αλληπάλληλη ανταλλαγή μηνυμάτων παγιώνεται ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης -μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή- με αρνητικό πρόσημο.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή πυροδοτεί μια σειρά από διαντιδράσεις που οδηγούν εν τέλει σε μια παγιωμένη μορφή αρνητικά καθορισμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία διαμορφώνεται μέσα από δυο επιμέρους διαδοχικές διαδικασίες που τελούν σε σχέση αμοιβαίας συμπλήρωσης: *τη διαδικασία του ορισμού -της καταγραφής και τη διαδικασία της μεταχείρισης*. Η πρώτη αφορά τον ορισμό και την ταξινόμηση ενός μαθητή στην κατηγορία των αποκλινόντων. Η δεύτερη αφορά τα αρνητικά μέτρα του επικοινωνιακού απέναντι ή του κοινωνικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση της απόκλισης αλλά και του αποκλίνοντα (Hagreaves, D.H., 1976:204 και:1979:141-154/Δήμου, Γ.Η., 1998:195). Οι δυο αυτές διαδικασίες, κατά την οπτική του αντιδραστικού παραδείγματος, εκφέρονται με τον όρο *χαρακτηρισμός ή στιγματισμός* (Lemert, E.S., 1971/Becker, H.S., 1973/Goffman, E., 1974/Keupp, H., 1983/Δήμου, Γ.Η., 1998:195). Ο εν λόγω όρος δεν σκιαγραφεί απλώς την απόδοση μιας ετικέτας σαν στιγμιαίας ενέργειας, αλλά εμπεριέχει σαφώς και τη σημασία της εκκίνησης μιας διαδικασίας ταξινόμησης και αντιμετώπισης του μαθητή. Οι αρνητικές ετικέτες, ως είδος λεκτικής εκφοράς χαρακτηρίζουσας κατηγορία της κοινωνικής προκατάληψης, χρησιμοποιούνται για τον χαρακτηρισμό ενεργειών, γνωρισμάτων, επιδόσεων κλπ. του μαθητή (Hohmeier, J., 1975:7κ.ο./Steinert, H., 1985:21-43/Δήμου, Γ.Η., 1998:196).

Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί-ετικέτες, γενικότερα, συνιστούν πολιτισμικά στοιχεία με σημαντική παρουσία στη ροή επικοινωνίας -κατά την ανταλλαγή μηνυμάτων- μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας διαμορφώνοντας εν τέλει μια κοινωνική πραγματικότητα συνδεδεμένη με επιβαρυντικές και ανεπιθύμητες συνέπειες. Η διαδικασία του στιγματισμού δεν τυγχάνει καινοφανής. Στην αρχαιότητα στιγμάτιζαν ανθρώπους με καυτό σίδερο, το δε σημάδι της καμένης σάρκας προοιωνίζει τις σχέσεις του στιγματισμένου (σκλάβου, ακάθαρτου, εγκληματία) με το κοινωνικό σύνολο. Είτε η αιτία επιβολής του στιγματισμού του ήταν πραγματική, είτε όχι -και ανεξάρτητα από το μέλλον του (τυχόν απελευθέρωση, π.χ.)- το στίγμα επάνω του (συνήθως, σήμα κατατεθέν σε εμφανές σημείο του σώματός του) θα προΐδεαζε άμεσα την κρίση των άλλων για την εικόνα του -φωτογραφίζοντας το είδος της σχέσης του με την κοινωνία και δρομολογώντας ανάλογα από τούδε και εις το εξής την κοινωνική του πορεία (Τσιρώνης, Χ.Ν., 2003:181-182). Το άτομο το οποίο εμφανίζει παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι

παραβατικό μόνο στο βαθμό που του έχουν αποδώσει αυτόν τον χαρακτηρισμό, παρατηρούν οι κοινωνιολόγοι Λέμερτ, Μπέκερ και Έρικσον, θεμελιωτές της θεωρίας της ετικέτας (Hughes, M.-Kroehler, C., 2007:301-302). Μέσα από την ενεργοποίηση της διαδικασίας του χαρακτηρισμού, μπορεί κάποιος να πέσει θύμα στερεοτύπων και να τον αποκηρύξουν σαν "αντικοινωνικό", "θεοπάλαβο", "ναρκομανή", "βιαστή", "αλήτη", "διεστραμμένο" ή "εγκληματία". Η ετικέτα συμβάλλει στην απομόνωση του ατόμου και στη μετατροπή του σε παρείσακτο. Η απόρριψη και η απομόνωση εξωθούν τα στιγματισμένα άτομα στη συμμετοχή σε παρεκκλίνουσες ομάδες, στις οποίες συναντούν άλλα άτομα με την ίδια μοίρα, και όπου εν τέλει βρίσκουν συναισθηματική στήριξη και αποδοχή, ενστερνιζόμενοι σταδιακά μιαν αρνητική αυτοεικόνα αλλά και έναν παραβατικό τρόπο ζωής που εξασθενίζει τους δεσμούς με την κοινότητα των νομοταγών πολιτών. Ο E.Goffman (1996:120-121) παρατηρεί, ότι πρόσωπα με κοινωνικό στίγμα φυλετικού-εθνικού τύπου ή άλλα με ηθικό στίγμα, όπως πρώην ψυχασθενείς ή κατάδικοι και ομοφυλόφιλοι, βρίσκονται επίσης σε αυτήν την δυσχερή θέση. Τέτοιοι άνθρωποι πρέπει να μάθουν να χειρίζονται την άχαρη ιδιότητα του να είναι δυσάρεστοι σε όλες σχεδόν τις συναντήσεις όπου παρευρίσκονται. Το κεντρικό ζήτημα στη ζωή ενός τέτοιου ατόμου δεν είναι το γεγονός ότι γίνεται αντικείμενο διακρίσεων, αλλά το γεγονός ότι όταν βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με ένα συνηθισμένο μέλος της κοινότητας, προσπαθούν και οι δυο να απωθήσουν ζητήματα που είναι ατυχώς πιο θεμελιώδη από κείνα που αναφέρονται ρητά -και κάνουν αυτή την προσπάθεια την ίδια στιγμή που προετοιμάζονται και οι δυο για το ενδεχόμενο απώλειας της διακριτικότητας<sup>168</sup>. Οι μεταβολές της ταυτότητας είναι δυνατόν να σημαίνουν βίαιες όσο και επώδυνες διαδικασίες προερχόμενες από την αναντιστοιχία ανάμεσα στην κοινωνική και στην προσωπική ταυτότητα (Μακρυγιώτη, Δ., από το: E. Goffman, 1996:32) -και ελλοχεύουν "σε στιγμές που η παρουσίαση του ατόμου έχει απαξιωθεί και τότε μπορεί να νοιώσει ντροπή και οι υπόλοιποι παρόντες (οι επικοινωνιακοί απέναντι) εχθρότητα" (Goffman, E., 2006:68). Στο Asylums, 1961, ο Goffman αναφέρεται σε περιπτώσεις επιβολής μιας κοινωνικής ταυτότητας, σε βάρος της προσωπικής, τα συστατικά της οποίας αντανάκλουν και επιβάλλουν τις αξίες, τους στόχους και τις αντιλήψεις κοινωνικών θεσμών, ενώ στο έργο του Stigma, 1963, ο "βιασμός" ή η καταπάτηση των ορίων της προσωπικής ταυτότητας εξετάζονται ως αποτέλεσμα της επιβολής μιας κοινωνικής ταυτότητας σύμφωνα με ευρύτερα καθιερωμένες κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο προσωπικός εαυτός προσβάλλεται ή απειλείται και αναγκάζεται να εμπλακεί σε διαδικασίες προστασίας ή αντίστασης.

Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί-ετικέτες, λοιπόν, είτε με την επώδυνη αυτή μέθοδο του καυτού σιδήρου και άλλων παραλλαγών δια μέσου της ιστορίας, είτε με πιο μοντέρνες πρακτικές, υπηρετούν στην ουσία την ίδια λειτουργία: την απόδοση αρνητικών ιδιοτήτων σε ένα υποκείμενο, την κατηγοριοποίησή του και αντίστοιχα την αντιμετώπισή του από το κοινωνικό περιβάλλον -μια διαδικασία επιφέρουσα δυσάρεστα επακόλουθα. Στην καθημερινή ζωή και επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, βέβαια, ποικίλλει πλήθος ευκαιριακών χαρακτηρισμών και περιστασιακής απλουστευτικής απόδοσης γνωρισμάτων -εύστοχης ή μη- υπό τύπον αστεϊσμού, ειρωνείας, πειραγμάτων κλπ. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στον χώρο του σχολείου. Και οι δυο περιπτώσεις είναι αβραείς και ακίνδυνες -χωρίς το επιβαρυντικό εκείνο κλίμα, όπου ελλοχεύουν επιπτώσεις για τον χαρακτηριζόμενο. Στα σχολικά δρώμενα αναδύονται στιγμιότυπα, κατά τα οποία ουδείς εκ των μαθητών διέφυγε από κάποιον τυχαίο και ευκαιριακό αρνητικό χαρακτηρισμό -εύστοχο ή άστοχο- από τον εκπαιδευτικό, και σε πρώτο τουλάχιστον στάδιο -με την αναμενόμενη αντίδραση αυτοάμυνας και εναντίωσης του μαθητή με στόχο την αποτίναξη του έστω βραχείας διάρκειας, πλην τόσο ενοχλητικού ετικεταρίσματος- η ατμόσφαιρα εν τέλει εκτονώνεται και η διαδικασία περατούται χωρίς σοβαρά επακόλουθα. Κάτω, όμως, από κάποιες προϋποθέσεις, ένας ευκαιριακός

<sup>168</sup> Ο Κούλεϋ (1922:259-260/Goffman,E.,1996:120-121) προσφέρει μιαν ακριβή περιγραφή των συνεπειών αυτής της δυσχέρειας στην αλληλεπίδραση, κάνοντας ειδική μνεία στους ψυχικά πάσχοντες και επισημαίνοντας ότι οι ιδιότυπες σχέσεις με άλλα πρόσωπα που συνοδεύουν κάθε έκδηλο προσωπικό μειονέκτημα ή ιδιαιτερότητα, είναι πιθανόν να οξύνουν, αν δεν προκαλέσουν ανώμαλες εκδηλώσεις συναίσθησης του εγώ. Κάθε τέτοιο γνώρισμα, αρκετά αισθητό ώστε να διακόπτει την αβίαστη και φιλική συνεύρεση με άλλους και να κάνει τους ανθρώπους να σκέπτονται και να μιλούν για ένα πρόσωπο ή σε ένα πρόσωπο αντί με αυτό, δύσκολα μπορεί να μην έχει αυτή τη συνέπεια. Αν το άτομο τείνει εκ φύσεως να είναι υπερήφανο και εριστικό, αυτές οι τάσεις, των οποίων η διόρθωση εξαρτάται από την ροή της συμπάθειας, είναι πιθανόν να ενισχυθούν. Κάποιος που δείχνει σημάδια διανοητικής παρέκκλισης αποκλείεται, αναπόφευκτα ίσως, αλλά σκληρά, από κάθε φιλική και αμέριμνη συνεύρεση, κατά κάποιο τρόπο αφορίζεται. Η απομόνωσή του -του δηλώνεται ασυναίσθητα μέσα από κάθε έκφραση του προσώπου, με την περιέργεια, την αδιαφορία, την αποστροφή ή τον οίκτο, και εφόσον αυτός είναι αρκετά ανθρωπίνος ώστε να χρειάζεται ελεύθερη και ισότιμη επικοινωνία και να αισθάνεται την έλλειψή της, νοιώθει πόνο και στέρση μ' έναν τρόπο και σ' ένα βαθμό, που οι άλλοι αμυδρά μόνο μπορούν να φανταστούν, κατά το μεγαλύτερο μέρος δε αγνοούν. Νοιώθει τον εαυτό του αποκομμένο, σαν να "μην ανήκει" και αισθάνεται παγωμένος, φοβισμένος και καχύποπτος. Έτσι, η "ιδιορρυθμία", πριν καλά-καλά γίνει αντιληπτή, πολλαπλασιάζεται με την αντανάκλασή της στις διαθέσεις των άλλων. Το ίδιο ισχύει σε κάποιο βαθμό για τους νάνους, τους κακοσηματισμένους και τους παραμορφωμένους ανθρώπους, ακόμα και για τους κωφούς και όσους υποφέρουν από τις αναπηρίες των γηρατειών./Η θεωρία του Goffman θα μπορούσε να ενταχθεί στη Σχολή της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, συνιστώντας μια εκδοχή της κοινωνικής ψυχολογίας με επιρροές από τους W.James, C.Pierce, G.H.Mead και H.Bloomer, όμως, οι επιρροές του και από άλλα ρεύματα (εθνομεθοδολογία, φαινομενολογία, κοινωνική γλωσσολογία, από τον Durkheim και τον Simmel) εγείρουν δυσκολίες, ως προς αυτή την κατεύθυνση (Μακρυγιώτη, Δ., από το: E. Goffman, 1996:12,14).

χαρακτηρισμός με αρνητική απόχρωση μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για την σταδιακή παγίωση μιας μορφής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή με μόνιμα αρνητικό πρόσημο, με ανάλογα επακόλουθα στη σχολική -πιθανόν και στη μετέπειτα κοινωνική-επαγγελματική πορεία του μαθητή. Οι ετεροπροσδιορισμοί, λοιπόν, κάτω από ορισμένες συνθήκες, μετουσιώνονται σε αυτοπροσδιορισμούς, με άμεσο επακόλουθο, ο μαθητής να μεταβάλλεται πλέον σε φορέα ενός αρνητικού ρόλου. -ενός αποκλίνοντος ρόλου (Mead, H.G., 1968/Δήμου, Γ.Η., 1998:197-199). Η εισαγωγή του σε αυτού του είδους τον ρόλο λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα: α. Ο στιγματισμένος μαθητής αποκτά μια νέα δημόσια ταυτότητα -του αποκλίνοντα, την οποία βιώνει μέσα από την καθημέραν επικοινωνία. Απομακρυσμένος πλέον από την ταυτότητα του "κοινού" μαθητή εισέρχεται με τελετουργικό συνήθως τρόπο σε αυτήν του "κακού", του "επιθετικού", του "ταραχοποιού", του "ενοχλητικού", του "ύποπτου", του "τεμπέλη" κλπ. μαθητή -με την ανάλογη υποδοχή και αντιμετώπιση από τον κοινωνικό του περίγυρο. β. Αυτού του είδους η υποδοχή-αντιμετώπιση, ως άλλο domino τρόπον τινά, επιφέρει αλυσιδωτές επιπτώσεις και στο μαθητικό του status(-θέση). Η συμμετοχή του σε συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες σταδιακά περιορίζεται, η πιθανότητα της αξιοποίησης των προσφερομένων ευκαιριών από το σχολείο φλερτάρει με το μηδέν, η δυνατότητα προσέλκυσης θετικών διακρίσεων-προοπτικών απισχνούται, ενώ οι εμπειρίες-βιώματα εν μέσω της εξελισσόμενης αρνητικής ατμόσφαιρας που σταδιακά τον περικλείει πληθαίνουν, εξωθώντας τον στα βαριά καλούπια του νέου του ρόλου, με σαφώς περιορισμένα τα περιθώρια απεγκλωβισμού του. γ. Η μαθητική του τροχιά βάλλεται σοβαρά υπό το κλίμα του χαρακτηρισμού του ως αποκλίνοντος. Τα νέα κυκλοφορούν με ταχύτητα, η αποκλίνουσα ταυτότητά του καταγράφεται, ενώ αποκτά και διαχρονικότητα. Κάθε επόμενο βήμα του στον κοινωνικό χώρο του σχολείου εξαρτάται αποφασιστικά από αυτό που ήταν ή έπραξε στο παρελθόν (Clark, B., 1962:180/Δήμου, Γ.Η., 1998:200). Το μέλλον του απειλείται άμεσα από εκείνο το σκοτεινό σημείο του παρελθόντος που τον βαρύνει και που μοιραία επιδρά στην υφή της αξιολόγησης, ως προς τις ενέργειες, τις επιδόσεις και κάθε μορφή της συμπεριφοράς του. Η αρνητική εκδοχή της εικόνας του είναι δύσκολα αναστρέψιμη (Irlle, M., 1975:87/Δήμου, Γ.Η., 1998:200) και είναι πιθανό να τον ακολουθήσει και έξω από τα όρια της σχολικής του σταδιοδρομίας, επιδρώντας αρνητικά στην επαγγελματική και εν γένει κοινωνική του πορεία. Κατά τον Lofland (J., 1969:122/Δήμου, Γ.Η., 1998:200), η πιθανότητα αποδοχής και άσκησης ενός αρνητικού ρόλου αυξάνει ανάλογα με τη συνέπεια, διάρκεια και ένταση του χαρακτηρισμού. Ο Hargreaves (D.H., 1976:204/Δήμου, Γ.Η., 1998:200), μελετώντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς και των σχολικών συνθηκών, παρατηρεί ότι αποφασιστική επίδραση για τον αυτοπροσδιορισμό ενός μαθητή σε έναν αρνητικό ρόλο ασκεί η συχνότητα εφαρμογής μιας αρνητικής ετικέτας, η κοινωνική υποστήριξη της ετικέτας (έκταση εφαρμογής) και ο δημόσιος χαρακτήρας του χαρακτηρισμού (τελετουργία). Στο μέτρο που οι έννοιες της έντασης, διάρκειας και συνέπειας εφαρμογής του χαρακτηρισμού εμπεριέχονται στα εννοιολογικά πεδία του όρου *συχνότητα*, θα ακολουθήσει η εξέταση των συνεπειών της συχνότητας, του δημόσιου χαρακτήρα, της έκτασης του χαρακτηρισμού και του εκπαιδευτικού, ως "σημαντικού άλλου".

#### 4.4.1. Η συχνότητα του χαρακτηρισμού

Η συχνότητα εν προκειμένω παραπέμπει σε ευρύτερα μιας απλής ποσοτικής αναφοράς πλαίσια, συνιστώντας παράγοντα μιας δυναμικής διαδικασίας παγίωσης ορισμένου είδους επικοινωνιακής σχέσης που προσδιορίζει την τροπή διαμόρφωσης της ταυτότητας, της κοινωνικής θέσης και της σχολικής σταδιοδρομίας ενός μαθητή (Williams, C.J.-Weinberg, M.S., 1971:10-13/Keupp, H., 1978b:106-117/Δήμου, Γ.Η., 1998:201). Η μεγάλη ή μικρή συχνότητα είναι προϊόν αλληλεπιδράσεων δυο τουλάχιστον επιμέρους παραγόντων, αφενός, της πιθανότητας προσβολής της αξιωματικής προσδοκίας του εκπαιδευτικού (Δήμου, Γ.Η., 1989:132-136), και αφετέρου, της πιθανότητας και του τρόπου αντίδρασης του στη συγκεκριμένη περίπτωση. Τα στάδια αλληλεπίδρασης των παραγόντων, οι οποίοι οδηγούν στην παγίωση μιας αρνητικής επικοινωνιακής σχέσης είναι: όσο συχνότερα οι συμπεριφορικές εκδηλώσεις του μαθητή -ανεξαρτήτως των αιτιών- προσβάλλουν την αξιωματική προσδοκία του εκπαιδευτικού, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα απόδοσης αρνητικής ετικέτας. Όσο συχνότερα αποδίδεται μια αρνητική ετικέτα, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα παγίωσης μιας αρνητικής επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Όσο συχνότερα εμφανίζεται η παγιωμένη αρνητική σχέση, τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα αυτοπροσδιορισμού του μαθητή στα όρια του συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου. Όσο αυξάνεται ο βαθμός αυτοπροσδιορισμού του μαθητή στον αρνητικό ρόλο, τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα άσκησης του, και επίσης, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα ανατροφοδότησης της στάσης του εκπαιδευτικού. Ο όρος *συχνότητα* παραπέμπει όχι μόνο στη συχνότητα της διαδικασίας απόδοσης μιας αρνητικής ετικέτας, αλλά παράλληλα και στην διαδικασία επιβολής αρνητικών κυρωτικών μέτρων. Η πρώτη διαδικασία συνιστά διακριτικό ερέθισμα που προαναγγέλλει απειλή ή εφαρμογή της δεύτερης (Δήμου, Γ.Η., 1988γ:49-54). Η συχνότητα, εκτός από την διάσταση της ποσοτικής καταγραφής, διαθέτει και μian

ποιοτική διάσταση, σχετιζόμενη με την καθαυτό ουσία του χαρακτηρισμού και της μεταχείρισης, προϋποθέτει, δηλαδή, συγκεκριμένα ποιοτικά στοιχεία της ίδιας της ετικέτας και των κυρώσεων, τα οποία επιδρούν καταλυτικά στην προσωπικότητα του μαθητή. Προκειμένου η ετικέτα να ενεργοποιήσει τη διαδικασία (ονομασία-καταγραφή-μεταχείριση) του χαρακτηρισμού, θα πρέπει να πληροί ορισμένες *προϋποθέσεις*, ήτοι, να φαίνεται αντικειμενική και υπό αυτή την μορφή να κατορθώνει να γίνεται και ευρύτερα αποδεκτή. Οι ετικέτες ευδοκούν εφόσον στηρίζονται σε στερεότυπα, των οποίων η αληθοφάνεια επισφραγίζει την εγκυρότητα του αποδιδόμενου χαρακτηρισμού στον μαθητή. Αντίθετα τώρα, χαρακτηρισμοί αφορώντες συγκεκριμένη συμπεριφορά του μαθητή οφείλουν να βασίζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία, και όχι σε στερεοτυπικές αντιλήψεις με τον υπεργενικευμένο, ασαφή και υπεραπλουστευτικό τους χαρακτήρα που αλλοιώνει την υφή της πραγματικότητας. Σε αυτή την περίπτωση, συμβάλλουν στη διάγνωση και αντιμετώπιση ενός τυχόν προκύψαντος προβλήματος του μαθητή, επιβεβαιώνοντας βάσει συγκεκριμένων δεδομένων τη στάση του εκπαιδευτικού και μειώνοντας την πιθανότητα στιγματισμού της προσωπικότητάς του στο σύνολό της (Manz, M.,1968/Δήμου, Γ.Η.,1998:205). Σχετικά με τις *αρνητικές κυρώσεις*, αυτές για να πληρούν τις προϋποθέσεις της κοινωνικής αποδοχής, θα πρέπει να συνάδουν με την λογική της "φυσικής" συνέπειας των αποκλίσεων και συγχρόνως να ικανοποιούν το αίσθημα του "δικαίου", ειδάλλως η αξιοπιστία του εκπαιδευτικού κινδυνεύει να τεθεί υπό αμφισβήτηση, να μειωθεί η κοινωνική συναίνεση, ο δε μαθητής να αισθάνεται αδικημένος, στηριζόμενος δε σε αυτό το κλίμα -με επιχείρημα τις άστοχες κυρώσεις εναντίον του- να αντιταχθεί στην ολοκλήρωση της διαδικασίας του στιγματισμού του. Η φάση της επίσημης οριοθέτησης και καταγραφής (Δήμου, Γ.Η.,1998:206), ως αρχικό στάδιο της διαδικασίας του χαρακτηρισμού, θα πρέπει να διακρίνεται από μεγαλύτερη συχνότητα, η οποία όμως εάν παραταθεί επ' αόριστον, εκφυλίζεται χάνοντας την αποτελεσματικότητά της. Κατά την λεγόμενη φάση της παγίωσης και εξέλιξης της απόκλισης (Δήμου, Γ.Η., 1998:207), όταν πλέον έχει παγιωθεί η μορφή αλληλεπίδρασης, η αποτελεσματικότητα του χαρακτηρισμού εξασκοιούται να ισχύει, όταν η συχνότητά του δεν παρακολουθεί την συχνότητα της απόκλισης.

#### 4.4.2. Ο δημόσιος χαρακτήρας της διαδικασίας του στιγματισμού

Η δημόσια απόδοση στίγματος ενδύεται έναν τελετουργικό χαρακτήρα εισάγοντας τον μαθητή στην άσκηση ενός αρνητικού ρόλου υποβιβάζοντάς τον ηθικά, αποκαλύπτοντας την "πραγματική" του ταυτότητα και βέβαια αποκαθιστώντας το "δίκαιο" και την "ευταξία". Ο χαρακτηρισμός του καθιστά ενήμερους της νέας αυτής πραγματικότητας και τους αυτόπτες μάρτυρες στα πλαίσια της περίπτωσης όπου συντελέσθηκε, ανατρέποντας όλα τα δεδομένα της κοινωνικής του ύπαρξης, δυσχεραίνοντας τους όρους επικοινωνίας του και προκαλώντας του ψυχική ένταση. Την γενικευμένη αμηχανία του διαδέχεται η σταδιακή του προσαρμογή στα νέα δεδομένα και η προσπάθεια κοινωνικής επιβίωσης σε αυτά. Όταν ο χαρακτηρισμός του μεταδοθεί και πέραν των ορίων της περίπτωσης όπου συνέβη -στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον- και πλέον αρχίζει να λαμβάνει διαστάσεις κοινωνικής συναίνεσης, οι πιθανότητες εισόδου του μαθητή στην άσκηση του αρνητικού ρόλου αυξάνονται. Η στήριξη του χαρακτηρισμού προϋποθέτει την κοινωνική συναίνεση και αλληλεγγύη, οι οποίες διαμορφώνονται με *άμεσο* (ως αποτελέσματα συστηματικής διάδοσης γνώμης [ευρύ φάσμα απόμων του περιγυρού]) ή *έμμεσο* τρόπο (προσωπική διάγνωση του εκπαιδευτικού). *Ως προς τον πρώτο*, η σταθεροποίηση των στοιχείων της ετικέτας σε έναν ευρύτερο κύκλο προσώπων, η δυνατότητα πρόσβασης του περιγυρού στα επικοινωνιακά επεισόδια με τον μαθητή, καθώς και η ιδεολογική και ερμηνευτική σύμπτωση του εκπαιδευτικού με τον εν λόγω κοινωνικό περίγυρο, ενισχύουν-αναπαράγουν τη διαδικασία της αλληλοπληροφόρησης, διαμορφώνοντας ένα ισχυρό μέτωπο αλληλεγγύης που πιέζει αφόρητα τον υπό στιγματισμό μαθητή. *Ως προς τον δεύτερο*, η κυρίαρχη θέση του εκπαιδευτικού έναντι των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον ενισχύει τα επιχειρήματα του πρώτου υπέρ του χαρακτηρισμού ενός εξ αυτών, επιφέροντας την αναγκαστική -εκ της άνισης κατανομής εξουσίας- συμμόρφωση και των υπολοίπων (μαθητών), ανεξάρτητα από τον βαθμό αξιοπιστίας των επιλογών στις οποίες αυτός προέβη. Όταν ο δημόσιος χαρακτήρας της αρνητικής μεταχείρισης ενός μαθητή διευρύνεται πέρα από τα όρια της τάξης, στον ευρύτερο σχολικό χώρο, τότε αυτός βιώνει μιαν άκρως πιεστική κατάσταση που τον ωθεί στην άσκηση ενός αρνητικού ρόλου. Οι δυνατότητες διαπραγμάτευσής του με την νέα επώδυνη πραγματικότητα είναι ισχνές, οι δε τυχόν εύστοχες από τις συμμορφωτικές του απόπειρες αποδυναμώνονται από την κακή φήμη που πλέον τον συνοδεύει παντού και που την καλλιέργησαν οι σπάνια ανατρεπόμενες ιδιωτικές θεωρίες του εκπαιδευτικού (Irlle,M.,1975/Ulich,D.-Merten,W.,1983:65/Δήμου,Γ.Η.,1998:214). Έτσι, οι καλές προθέσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος για τον μαθητή, τον οδηγούν κατευθείαν στα στεγανά της άσκησης ενός αρνητικού ρόλου.

#### 4.4.3. Ο εκπαιδευτικός υπο την ιδιότητα του "σημαντικού άλλου"

Ο εκπαιδευτικός προβαίνοντας στον χαρακτηρισμό ενός μαθητή και ασκώντας στην ουσία κοινωνικό έλεγχο σκοπεύει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της απόκλισης, η οποία εξαρτάται, εκτός από τη συχνότητα, ένταση κτλ., και από τον βαθμό που ο μαθητής βλέπει τον εκπαιδευτικό ως "σημαντικό άλλο" (Mead, G.H., 1968/Δήμου, Γ.Η., 1998:215), ήτοι, από τον βαθμό που αποδίδει βαρύτητα και αξία στη γνώμη του. Οι μαθητές μεσαίας ή ανώτερης κοινωνικής προέλευσης διαθέτοντας την κατάλληλη κοινωνικοποιητική υποδομή -συμβατή με τις συντεταγμένες του αξιακού σχολικού ορίζοντα- δύνανται με τους ανάλογους διαπραγματευτικούς-συμμορφωτικούς χειρισμούς να αναστρέψουν ευνοϊκά τον ενδεχόμενο κίνδυνο παγίωσης του στιγμιαισμού τους και εν τέλει να επιτύχουν τον απεγκλωβισμό τους από την δυσμενή αυτή θέση. Οι προοπτικές απεγκλωβισμού μαθητών με θετική στάση για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, χαμηλής όμως προέλευσης και ανάλογης κοινωνικοποιητικής υποδομής ή με ορισμένα βιολογικά χαρακτηριστικά (αναπηρίες, γλωσσικά ιδιώματα κτλ.), είναι σαφώς μειωμένες. Η ασύμβατη με τους σχολικούς κώδικες υποδομή τους δεν αφήνει περιθώρια για μίαν ευνοϊκή διαπραγμάτευση. Ο φαύλος κύκλος ανατροφοδότησης της προβληματικής τους εικόνας οδηγεί στην παραίτησή τους από συμμορφωτικές προσπάθειες, στον αυτοπροσδιορισμό τους εντός των πλαισίων ενός αρνητικού ρόλου και στην παγίωση της σταδιοδρομίας τους υπό την "ιδιότητα" ενός "συμπαθούς φαιδρού αποτυχημένου", ενός "απροσάρμοστου", ενός "κακού μαθητή". Οι πιθανότητες απεγκλωβισμού στιγμιαισμένων μαθητών, οι οποίοι όμως αμφισβητούν τον θεσμό του σχολείου και τον εκπαιδευτικό, μειώνονται ακόμη περισσότερο. Παρά το ότι σε αρχικό στάδιο αντιστέκονται στον επερχόμενο στιγμιαισμό, η εν λόγω αντίστασή τους εν τέλει ανατρέπεται υπό το κράτος της αναγκαστικής αλληλεπίδρασής τους στην τάξη -υποχρεωτική φοίτηση- σε συνδυασμό και με τους όρους διασφάλισης της ευταξίας, της λογικής των υψηλών επιδόσεων και της επιβεβαίωσης της ορθής άσκησης του ρόλου του εκπαιδευτικού. Έτσι, ο κοινωνικός έλεγχος ενεργοποιείται υπό μορφήν χαρακτηρισμού, ανεξάρτητα από την παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και υπό την σκέπη της ορθής, αξιόπιστης μα και δίκαιης παιδαγωγικής παρέμβασης, λαμβάνοντας εν τέλει τη μορφή ευρείας κοινωνικής πίεσης που περιχαράκωνει τον στιγμιαισμένο μαθητή -πάντα για το "καλό" του- στα όρια ενός αρνητικού ρόλου.

#### 4.4.4. Η επίδραση του χαρακτηρισμού στο εγώ (στον εαυτό) του (χαρακτηριζόμενου) μαθητή

Υπό την οπτική της συμβολικής αλληλεπίδρασης<sup>169</sup> και ως προς τις κοινωνικές προϋποθέσεις διαμόρφωσης του εγώ (εαυτός), ο G.H. Mead (1968/Δήμου, Γ.Η., 1998:221) υπογραμμίζει ότι *οι ετεροπροσδιορισμοί διαμέσου κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μετατρέπονται σταδιακά σε αυτοπροσδιορισμούς*, όπως ήδη εξετάστηκε. Η αντίληψη των άλλων για εμάς και η αντίστοιχη αντιμετώπισή τους (προς εμάς) μετασχηματίζονται σταδιακά σε αυτοαντίληψη, η οποία αποτελεί σημείο αναφοράς-άξονα της κοινωνικής μας δραστηριοποίησης, παρατηρεί συμφωνώντας ο T.Luckmann (1964:299/Δήμου, Γ.Η., 1998:221). Ειδικότερα, οι M. Brusten και K. Hurrelmann (1976:26), ως προς τις αποκλίσεις στο σχολείο, θεωρούν ότι οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί που αποδίδονται σε ένα μαθητή από τον εκπαιδευτικό εσωτερικεύονται σταδιακά από τον πρώτο και βιώνονται ως εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του. Η αρνητική εικόνα του κοινωνικού περιγύρου για έναν μαθητή διεισδύει στους εσωτερικούς μηχανισμούς που δομούν την εικόνα που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του, και υπο ορισμένες συνθήκες, μετασχηματίζεται σε αυτοεικόνα, εξωθώντας τον στην αποδοχή και άσκηση ενός αρνητικού ρόλου στο σχολείο. Την έννοια του αυτοπροσδιορισμού αλλά και των συγγενικών-εναλλακτικών της όρων *αυτοαντίληψη, ταυτότητα, αυτοεικόνα, εαυτός*, κτλ (Glötz, H., 1979:122-127/Frey, H.-P.-Hausser, K., 1987:3-22/ Δήμου, Γ.Η., 1998:222), καθορίζουν δυο παράγοντες (Hawkins, R.-Tiedeman, G., 1975:243/Δήμου, Γ.Η., 1998: 222), *η αυτοεικόνα* (εάν και κατά πόσο ένας αρνητικά αντιμετωπιζόμενος μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αποκλίνοντα ή μη) και το *συναίσθημα αυτοεκτίμησης* (εάν και κατά πόσο ένας μαθητής εμφανίζει -σε σχέση με τον αποκλίνοντα ρόλο του- θετικά ή αρνητικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης). Ως προς τους ως άνω παράγοντες αυτοπροσδιορισμού του μαθητή και την αναζήτηση των εν τω βάθει μηχανισμών μέσα από τους οποίους αυτός διαβαθμίζει τον εαυτό του σε αποκλίνοντα -υποβαθμίζοντάς τον εκ παραλλήλου, οι έρευνες (από τον μικρό τους αριθμό η σημαντικότερη, αυτή των M.Brusten-K.Hurrelmann [1973/Δήμου, Γ.Η., '98:223]) πιστοποιούν ότι οι στιγμιαισμένοι μαθητές ως αποκλίνοντες, εν συγκρίσει με τους μη, εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους με τα αποδιδόμενα σε αυτούς από τον εκπαιδευτικό και τους άλλους μαθητές χαρακτηριστικά με αρνητικό πρόσημο ("τεμπέλης", "ανήσυχος", "απρόσεκτος", "ακατάστατος", "ανυπάκουος"[ως προς τις σχολικές προδιαγραφές της μαθητικής συμπεριφοράς-επιδόσεων], "ανειλικρινής", "αντιπαθητικός", "ψυχρός", "άδικος" κτλ. [ως προς τις σχολικές προδιαγραφές της συμπεριφοράς-συμμόρφωσης], "επιθετικός", "εριστικός" κλ.[ως προς τις σχολικές

<sup>169</sup> Βλ.: Παράρτημα, 8.1.23, 8.1.24.

προδιαγραφές περί προβληματικής μαθητικής συμπεριφοράς με στοιχεία επιθετικότητας]). Ο Γ.Η.Δήμου (1998:225) παρατηρεί ότι οι εν λόγω έρευνες αν και δεν αποσαφηνίζουν επαρκώς το κομβικό σημείο, ήτοι, εάν οι απαντήσεις των εν λόγω μαθητών σχετίζονται με το *"πώς βλέπω ότι με βλέπουν οι άλλοι"* ή με το *"πώς βλέπω εγώ τον εαυτό μου"*, εν τούτοις, η προσφορά τους είναι υπολογίσιμη, εφόσον μάλιστα εμπλουτισθούν με την συνεξέταση άλλων στοιχείων της καθημερινής δράσης του μαθητή, ικανών να διαφωτίσουν το δεύτερο ερώτημα, όπως η *αποστασιοποίηση-σύμπραξη και οι τεχνικές αξιοποίησης του προβλήματος*. Οι αποκλίνοντες μαθητές τείνουν να *αποστασιοποιούνται* από τους "κανονικούς" και να προσεγγίζουν *συμπράττοντας* με την ομάδα των αποκλινόντων. Μέσα από τις επιλογές δράσης τους οι μαθητές αυτοί έχουν ήδη έως ενός βαθμού αυτοπροσδιορισθεί στα όρια της άσκησης ενός αρνητικού ρόλου. Ως προς την αποσαφήνιση του αυτοπροσδιορισμού ενός μαθητή σε έναν αρνητικό ρόλο, είναι σημαντικό να εξεταστούν *οι τεχνικές αξιοποίησης του στιγματισμού του* με στόχο την επικοινωνία και την κοινωνική του καταξίωση. Πράγματι, ως προς το πρώτο, η συμμετοχή του στην τάξη προκύπτει ως απόρροια της φυσικής του ανάγκης να επικοινωνεί, αλλά και της συγκεκριμένης δομής και λειτουργίας του σχολείου. Βέβαια, κάτω από τις συνθήκες της αρνητικής του εικόνας, μόνο μέσα από ανορθόδοξους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η εν λόγω επικοινωνία. Έτσι, ο "άτακτος" μαθητής μόνο μέσα από "αταξίες" μπορεί να επικοινωνήσει (έστω αρνητικά) με τον εκπαιδευτικό. Ως προς το δεύτερο, ο αποκλίνων μαθητής ασκώντας τον αρνητικό του ρόλο προσβλέπει στην προβολή του και στην ικανοποίηση κάποιων αναγκών του. Η εν λόγω αξιοποίηση<sup>170</sup> του στιγματισμού του μπορεί να έχει ενεργητικό χαρακτήρα, λ.χ., η περίπτωση του κλόουν της τάξης (προσέλκυση θετικών κυρώσεων από την τάξη ή μέρος της-πιστοποίηση της παρουσίας του) ή παθητικό, λ.χ., η εκκωφαντική αποχή του από τις σχολικές δραστηριότητες (προκειμένου να τονισθεί η μη συμμετοχή του στο εν λόγω περιβάλλον). Η αξιοποίηση από τον στιγματισμένο μαθητή του αρνητικού του ρόλου, πέραν του στόχου της κοινωνικής καταξίωσης και επικοινωνίας, επεκτείνεται έμμεσα και σε μια δημόσια δήλωση περί της ταυτότητάς του. Για μια ολοκληρωμένη, λοιπόν, εικόνα του αρνητικού αυτοπροσδιορισμού του μαθητή, η εξέταση πρέπει να προχωρήσει πέρα από το ζήτημα της αυτοεικόνας στους ιδεολογικούς προσανατολισμούς και την κοινωνική δράση του μαθητή. Εφόσον η ετεροεικόνα, η αυτοεικόνα και η κοινωνική δράση του μαθητή είναι αντίστοιχες όσο και συναφείς, η κατεύθυνση και ο βαθμός του αυτοπροσδιορισμού είναι δυνατόν να προσδιορισθούν. Οι ερευνητικές προσπάθειες θα πρέπει να επεκταθούν έχοντας ως στόχο την πλήρη κάλυψη και εδραίωση των θεωρητικών εκτιμήσεων. Στην κρίσιμη ερώτηση, *εάν ο από τον εκπαιδευτικό και συμμαθητές στιγματισμένος μαθητής διαμορφώνει σταδιακά αρνητικά ή θετικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης*, οι διαθέσιμες από τις μέχρι τούδε έρευνες απαντήσεις είναι αλληλοαναιρούμενες και παραπέμπουν στο ότι η συνάφεια χαρακτηρισμού και της αρνητικής αυτοεκτίμησης του μαθητή δεν είναι άμεση, όπως αποπειράθηκαν να την καταγράψουν οι εν λόγω έρευνες. Κατά τον Γ.Η. Δήμου (1998:230-231), η ανάγνωση της γνώμης ή της στάσης του μαθητή δεν παραπέμπει αναγκαστικά στη συγκεκριμένη συσχέτιση, διότι για την διαμόρφωση αυτού του αποτελέσματος μπορεί να συντρέχουν και άλλοι παράγοντες, όπως το status του μαθητή, η στάση του απέναντι στο σχολείο και τους στόχους του, οι θετικές κυρώσεις που απολαμβάνει μέσα από την άσκηση του αρνητικού του ρόλου κτλ. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που παραβλέπουν οι εν λόγω έρευνες, λοιπόν, είναι η αποσαφήνιση του βαθμού αποδοχής του αρνητικού ρόλου των αποκλινόντων. Η επι μακρόν διατήρηση από τον μαθητή της αρνητικής του αυτοεκτίμησης είναι μάλλον ανέφικτη. Σύμφωνα με την θεωρία της γνωστικής δυσαρμονίας, τα άτομα προσπαθούν εντατικά, ακόμη και σε αρνητικές γι αυτά καταστάσεις, να κερδίσουν ή να αναγνωρίσουν θετικά στοιχεία (Festinger, L.,1964/Δήμου, Γ.Η.,1998:231). Είναι προφανές, λοιπόν, ότι ένας μαθητής δεν θα διατηρήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα το αρνητικό συναισθήμα αυτοεκτίμησής του, οπότε και οι διαφορές αυτοεκτίμησης με τους μη στιγματισμένους μαθητές θα είναι ελάχιστες, γεγονός που πιθανόν και να υπέσκαψε την λογική συγκρότηση των ως άνω ερευνών, οι οποίες το παρέλειψαν μη προβαίνοντας σε διάκριση μεταξύ των επι μακρόν και των πρόσφατα στιγματισμένων μαθητών ως αποκλινόντων. Οι σημαντικότεροι επιπλέον παράγοντες διαμόρφωσης ενός θετικού ή αρνητικού συναισθήματος αυτοεκτίμησης που πρέπει να εξετασθούν για μια πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου είναι, κατά πρώτον, *η στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο*. Το γεγονός της συνάθροισης μαθητών διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής καταγωγής στο σχολείο (Φραγκουδάκη, Α.,1985/Hess, Η.,1970/Fend, Η.,1975(1):186/Δήμου,Γ.Η.,1998:232), συνεπάγεται αντίστοιχα και την ύπαρξη διαφορετικής αντίληψης για το σχολείο από εκείνη που αυτό προβάλλει και αξιώνει. Έτσι, μαθητές με κοινωνικοποίηση-εσωτερικευμένο κοινωνικό έλεγχο που συνάδουν με τις αξίες του σχολείου,

<sup>170</sup> Στην βαριά ατμόσφαιρα της κατάστασης αποτυχίας και αποκλεισμού, ο μαθητής έχει πλέον αυξημένες πιθανότητες να αντιδράσει με διαταραχές στη συμπεριφορά. Προσπαθεί να ελκύσει την προσοχή με κατορθώματα που δεν έχουν καμιά σχέση με την επίδοση στα μαθήματα -με στόχο να αντισταθμίσει την αποτυχία του, όπως παρατηρεί η Α.Κορντιέ (1995:34-35). Κάνει οτιδήποτε περνάει από το χέρι του για να ξανακερδίσει το χαμένο του γόητρο στην τάξη. Πλήθος από "κουταμάρες" που μετεωρίζονται μεταξύ κωμικού και τραγικού, βαρύνουν αντί να ελαφρύνουν τη θέση του.

σε περιπτώσεις απόπειρας στιγματισμού τους, ανταποκρίνονται με αισθήματα "ενοχής" ενισχυόμενα και από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Συμπλέοντας ιδεολογικά με τις νόρμες του σχολείου και εκ παραλλήλου με την συμπαράσταση της οικογένειάς τους τα αρνητικά συναισθήματα συμβάλλουν στην εξομάλυνση του αρνητικού κλίματος, στην ανάκαμψη των θετικών συναισθημάτων αυτοεκτίμησης και εν τέλει στην απεμπλοκή τους από τον μηχανισμό του χαρακτηρισμού. Μαθητές που αν και έχουν εσωτερικεύσει τις αξίες του σχολείου, δεν είναι όμως σε θέση να ανταποκριθούν σε αυτές, όπως και όσοι είτε έχουν σε μικρό βαθμό είτε δεν έχουν διόλου εσωτερικεύσει τις αξίες του σχολείου και δεν μπορούν ή δεν θεωρούν αναγκαίο να ανταποκριθούν σε αυτές, σε περιπτώσεις που ενεργοποιείται η διαδικασία χαρακτηρισμού τους οδηγούνται σε μια μακροχρόνια αρνητική σταδιοδρομία. Στα πλαίσιά της, το πιθανότερο είναι να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης για τον ρόλο τους, ενισχυόμενοι και από τους ομοίους τους (Cohen, A.K., 1961/Δήμου, Γ.Η., 1998:233), και εν τέλει, να διαμορφώσουν μια ιδεολογική υποδομή αντίθετη με αυτήν που επιθυμεί να πραγματώσει ο εκπαιδευτικός ασκώντας κοινωνικό έλεγχο. Κατά δεύτερον, το συγκεκριμένο *κοινωνικό status* του μαθητή στη σχολική τάξη διαμορφώνει ανάλογα την διαβάθμιση αυτοεκτίμησής του, μη προσδιοριζόμενο πάντα και αποκλειστικά από τον αρνητικό ρόλο του μαθητή, ακόμη δε και σε ένα αρχικό στάδιο της διαδικασίας του χαρακτηρισμού του υπάρχουν δυνατότητες αντιστάθμισης των αρνητικών συναισθημάτων αυτοεκτίμησης. Σε περιπτώσεις που το status ενός μαθητή καθορίζεται από τον αποκλίνοντα ρόλο του αν και ο ίδιος έχει θετική στάση για το σχολείο, σε αρχικά στάδια ετικετοποίησης ο μαθητής αναπτύσσει αρνητική αυτοεκτίμηση, αργότερα όμως, σύμφωνα με τη θεωρία της δυσαρμονίας, σταδιακά τείνει στην ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης. Κατά τρίτον, *οι θετικές κυρώσεις που συνοδεύουν τον αρνητικό ρόλο*. Η πρόθεση επιβολής κυρώσεων δεν συνάδει πάντοτε με την ερμηνεία που τους αποδίδει -γεγονός κομβικής σημασίας- και τον τρόπο που τις βιώνει ο μαθητής (Δήμου, Γ.Η. -1988γ:65). Ο συντονισμός τους εξαρτάται κατά πολύ από την κοινωνική-πολιτισμική καταγωγή του μαθητή. Βέβαια, προς αυτή την κατεύθυνση οδηγεί το γεγονός της έως ενός βαθμού ερμηνευτικής ομοιογένειας που έχει διαμορφωθεί σε μια δεδομένη κοινωνία, στα πλαίσια της καθημέραν επικοινωνίας των ατόμων-μελών της. Δεν λείπουν παράλα αυτά, τα ενδεχόμενα έλλειψης συντονισμού προθέσεων-ερμηνείας, η οποία οφείλεται στη διαμόρφωση ιδιωτικών κατηγοριών ερμηνείας και υποκειμενικών βλέψεων για προσέλευση θετικών κυρώσεων. Σε περιπτώσεις που ο στιγματισμένος μαθητής διαμέσου του αρνητικού του ρόλου αντιστρέφει την κατάσταση υπέρ του έλκοντας θετικές κυρώσεις, η αυτοεκτίμησή του κάθε άλλο παρά αρνητική μπορεί να είναι (ο κλόουν στην τάξη), ο δε τρόπος που αξιοποιεί το πρόβλημά του δεν έχει αντίκτυπο μόνον στην αυτοεικόνα του, αλλά και στην αίσθηση αυτοπραγμάτωσης και καταξίωσης που αυτός βιώνει. Εν κατακλείδι, η έρευνα και ανάλυση του πολύπλοκου αυτού κοινωνικού φαινομένου δεν έχει φτάσει σε ικανοποιητικά συμπερασματικά επίπεδα. Ο Γ.Η.Δήμου (1998:236) βασιζόμενος στις μέχρι τώρα έρευνες αλλά και στις δικές του εκτιμήσεις, καταλήγει στη θέση ότι ο χαρακτηρισμός ενός μαθητή δεν οδηγεί αναγκαστικά στη διαμόρφωση αρνητικών συναισθημάτων αυτοεκτίμησης. Στο μέτρο που η αποκλίνουσα σταδιοδρομία ενός μαθητή στο σχολείο μπορεί να έχει διάρκεια μερικών μηνών έως και πολλών ετών, το εξαγόμενο συμπέρασμα είναι ότι η σχέση μεταξύ του χαρακτηρισμού και της μεταβολής της αυτοεκτίμησης έχει τον χαρακτήρα μιας γραμμικής καμπύλης (Hawkins, R.-Tiedeman, G., 1975:147/Δήμου, Γ.Η., 1998:236). Στο αρχικό στάδιο ο μαθητής, ως αποτυχημένος, παραβάτης κτλ, πιθανόν να κατατράχεται από ενοχές και η αυτοεκτίμησή του να είναι αρνητική. Με το πέρασμα όμως του χρόνου, ύστερα από μια φάση κρίσης, επέρχεται σταδιακά μια μορφή συναισθηματικής ισορροπίας συνάδουσας με την άσκηση του αρνητικού του ρόλου (Festinger, L., 1964/Δήμου, Γ.Η., 1998:236). Ο μαθητής έχοντας λύσει το πρόβλημα του αυτοπροσδιορισμού του ταυτίζεται εντέλει με τον αρνητικό του ρόλο και στοχεύει στην αυτοεκπλήρωσή του μέσα από αυτόν, διαμορφώνοντας ανάλογα και την αυτοεκτίμησή του.

#### **4.4.5. Οι δυσχέρειες απεμπλοκής του μαθητή από τον μηχανισμό του στιγματισμού**

Ο στιγματισμένος μαθητής είναι αδύναμος εμπρός στους μηχανισμούς που υποκινούν τη διαδικασία εισαγωγής του στην άσκηση ενός αρνητικού ρόλου, και με αυτά τα δεδομένα, ο δρόμος προς μια εξομάλυνση συνεχώς απομακρύνεται (Parsons, T., 1964:275/Δήμου, Γ.Η. 1998:237). Επιπλέον, συντρέχει και μια ιδιαίτερη πραγματικότητα σχετιζόμενη με τη διάρκεια των κοινωνικών ρόλων. Ενώ η χρονική διάρκεια από την είσοδο ενός ατόμου σε κοινωνικούς ρόλους, όπως "μαθητής", "στρατιώτης", "γιατρός", "δάσκαλος", "φοιτητής" κλπ., έως και την έξοδό του από αυτούς είναι σαφώς κοινωνικά προσδιορισμένη, στην περίπτωση της εισόδου στα πλαίσια ενός αρνητικού ρόλου δεν προδιαγράφεται κανένα χρονικό σημείο εξόδου από αυτόν(!), αντίθετα δε, παραμένει σε ισχύ επικρεμάμενη η ετικέτα, ανατροφοδοτώντας τον μηχανισμό της αρνητικής αντιμετώπισης του μαθητή. Ο αρχικός αρνητικός χαρακτηρισμός του εμμένει υπό μορφήν θεσφάτου, παρά τις τυχόν θετικές μεταβολές στη συμπεριφορά του. Η άχαρη αυτή ιδιοτυπία των αρνητικών ρόλων τους καθιστά εξαίρεση στο σύνολο των κοινωνικών ρόλων, στο μέτρο που δεν ορίζεται ο χρόνος εξόδου από αυτούς (Erikson, K., 1964:15-16/Δήμου, Γ.Η. 1998:237). Με το οργανωμένο σύστημα της πληροφόρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς



και επιδόσεων που έχει στη διάθεσή του το σχολείο, ελέγχει αδιάλειπτα και από θέση ισχύος την πορεία και το επικοινωνιακό προφίλ του μαθητή θέτοντας προς αξιολόγηση στοιχεία και από το παρελθόν του (Clark, B., 1962/ Δήμου, Γ.Η., '98:238) που συναρτώνται και συγκρίνονται με τα του παρόντος αναπαριστώντας-αναπαράγοντας όλη την αποκλίνουσα διαδρομή του και επηρεάζοντας αρνητικά την παρούσα και μελλοντική του μεταχείριση, παρά τις όποιες τυχόν προσαρμοστικές του απόπειρες. Το υπαρκτό σχολείο, επί πλέον, έχει στη διάθεσή του ένα σύνολο θεσπισμένων και μη μέτρων για την αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων (Γκότοβος, Α.Ε., 1989:75-83/Δήμου, Γ.Η., 1998:239). Τα μέτρα αυτά, ανάλογα με το είδος της απόκλισης, μπορεί να είναι "επιβληθητικά" ή "κατασταλτικά". Η πρακτική αποδεικνύει πως οι καλές προθέσεις αδυνατούν να αλλάξουν πλέον την ήδη διαμορφωθείσα κατάσταση. Η ποιότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας, π.χ., δεν διαφέρει από εκείνη του σχολείου. Η επανάληψη της διαδικασίας, η οποία δημιουργεί ή συντηρεί το πρόβλημα, μάλλον αυξάνει τις πιθανότητες της επιβεβαίωσης και ανατροφοδότησης της αρνητικά προσδιορισμένης κατάστασης, παρά την εξομαλύνει. Η ενισχυτική διδασκαλία σπάνια βελτιώνει τον μαθητή στην ουσία, αν και -φαινομενικά μόνο- αυτό επιτυγχάνεται στα πλαίσια της άμβλυνσης της στάσης του εκπαιδευτικού μιας και του είναι επιβεβλημένο να υλοποιήσει βελτιώσεις στο όνομα της δικαίωσης του θεσμού αλλά και αυτού του ίδιου. Το σύστημα, στην πράξη, δεν προσφέρει χείραν βοήθειας στον εγκλωβισμένο στον αρνητικό του ρόλο μαθητή. Αναφορικά με το μέτρο της παραπομπής του μαθητή σε ειδικό σχολείο, μάλλον επιβαρυντική επίδραση ασκεί επαυξάνοντας την δύναμη ώθησης του στιγματισμένου μαθητή προς την καθοδική του κοινωνική πορεία, παρά συνιστά θεραπεία του προβλήματος. Η μετακίνηση αυτή επισημοποιεί περίτρανα την αρνητικού χαρακτήρα ταξινόμησή του σε μια ειδική κατηγορία μαθητών. Ο δρόμος για την κόλαση είναι αναπόδραστα στρωμένος με καλές προθέσεις. Η επιστροφή στο κανονικό σχολείο και η ποθητή επανένταξη εγγίζουν μάλλον τα όρια του αδύνατου. Είτε σε ειδικό σχολείο, είτε έχοντας επανατοποθετηθεί σε κανονικό, ο στιγματισμός παραμένει αδιάλειπτα ορατός και χωρίς τη στάμπα του πυρωμένου σίδηρου της αρχαιότητας. Τώρα μάλιστα, προστίθενται και νέα "προσόντα" στο βιογραφικό του μαθητή, όπως αυτό του τρόφιμου σε ειδικό σχολείο. Μια θεαματική βελτίωσή του που θα ήταν ικανή συνθήκη για την ελάφρυνση της δυσμενούς του θέσης, με ορατές εξισοροπητικές προοπτικές, είναι πράγμα σπάνιο σε αυτές τις περιπτώσεις, λόγω του ότι έχουν συσσωρευθεί εμπόδια ανυπέρβλητα. Ήδη, η επιφυλακτική στάση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι αρκετή για να κάνει τον στιγματισμένο μαθητή να νοιώθει περιθωριοποιημένος, και άρα μακράν τέτοιων επιδιώξεων. Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του, σπάνια εμπλέκεται στον παιδαγωγικό και γενικότερα κοινωνικό κίνδυνο που ενέχουν οι τυχόν σωστικές απόπειρες αποκατάστασης του βεβαρημένου παρελθόντος ενός στιγματισμένου μαθητή (Brück, H., 1978/Δήμου, Γ.Η., '98: 240-242). Το μονοπώλιο ισχύος του σχολείου να εφαρμόζει ένα τυπικό και άτυπο κυρωτικό σύστημα (θετικό-αρνητικό κοινωνικό έλεγχο-αξιολόγηση) δεν επιτρέπει στον μαθητή να παρεμβαίνει στον επαναπροσδιορισμό λειτουργίας του, παρά μόνο να προβαίνει σε μια εκ των δυο επιλογών, την συμμόρφωση ή την παράβαση. Τα πλαίσια δυνατοτήτων του στιγματισμένου μαθητή προς μια κατεύθυνση και μόνον μπορούν να κινηθούν. Και αυτή δεν είναι η θετική. Δεν δύναται πλέον από τη θέση αυτή να προσελκύσει και να αξιοποιήσει τις θετικές κυρώσεις του σχολείου. Το μόνο που μπορεί εν τέλει στο μέτρο που υπάρχουν, είναι η αξιοποίηση των όποιων θετικών στοιχείων μέσα από τον αρνητικό του ρόλο. Η αποστέρηση των θετικών κυρώσεων, η εφαρμογή των αρνητικών, τα δυσάρεστα βιώματα της κοινωνικής περιχαράκωσης, οι αρνητικές αντιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου αναπαράγουν ακατάπαυστα τον φαύλο κύκλο στον οποίο παγιδεύθηκε, εξαφανίζοντας κάθε ίχνος προοπτικής απεγκλωβισμού του, κάθε πιθανότητα αποτίναξης του αρνητικού του ρόλου. Και την παραμικρή κίνηση του στιγματισμένου μαθητή υποδέχεται η φιλοποψία, ενώ αντίθετα οι καλοί μαθητές απολαμβάνουν τις θετικές διακρίσεις περιβαλλόμενοι την αύρα του "δικαίου" -αναμφίβολα ξένη και απόμακρη γι' αυτόν. Η εικόνα αφερεγγυότητας που τον συνοδεύει προκαλεί ένα αίσθημα ανασφάλειας στον εκπαιδευτικό, προερχόμενο από την ελλιπή παιδαγωγική του κατάρτιση για την αντιμετώπιση παρόμοιων περιπτώσεων -μια κατάσταση που εν τέλει τον οδηγεί στην απομάκρυνση και στην αποφυγή οποιασδήποτε δέσμευσης και εμπλοκής του με τον στιγματισμένο μαθητή. Με αυτά ως δεδομένα, η μόνη διέξοδος που απομένει για τον μαθητή είναι στρωμένη με τα προκαθορισμένα στοιχεία του αποδιδόμενου σε αυτόν αρνητικού ρόλου. Το σχολείο πέραν του ότι ως ένα βαθμό συμβάλλει στη γένεση των αποκλίσεων (Δήμου, Γ.Η., 1989: 125-189), λόγω της δομής και της λειτουργίας του, εκ παραλλήλου, παγιώνει την περαιτέρω εξέλιξή τους. Έτσι, το πνεύμα καλών προθέσεων με το οποίο το σχολείο -εμφατικά διακηρύσσει ότι άνευ ετέρου- μεριμνά να εμποτίζει απρόσκοπτα τις επιλογές των οργανωτικών αρχών λειτουργίας του, εξαιμίζεται στα όρια της απλής νομιμοποίησης των ενεργειών του, μη προσφέροντας εν τέλει ουσιώδη υποστήριξη στον κοινωνικά και ψυχοσωματικά χειμαζόμενο μαθητή. Υπο το "πνεύμα" αυτό, λοιπόν, το "ευταχές τέλος" είναι προδιαγεγραμμένο, αφού το σχολικό κυρωτικό σύστημα ταχέως εντοπίζει τον εχθρό της "ευταξίας" και αποκαθιστά το "δίκαιο", εκπληρώνοντας το "χρέος" του προς το κοινωνικό σύνολο. Ένας ακόμη στιγματισμένος άνθρωπος έρχεται να προστεθεί στο κοινωνικό περιθώριο-όπου ζουν και κινούνται οι αποκλεισμένοι αυτού του κόσμου.

#### 4.5. Η αποκλίνουσα συμπεριφορά σε συνάρτηση με την λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο

Στα πλαίσια μιας κατηγορίας κοινωνικών περιστάσεων, των διδακτικών-εκπαιδευτικών περιστάσεων, που διαμορφώνονται από τους όρους δομής και λειτουργίας του υπαρκτού σχολείου, συναντώνται ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Φορείς και οι δυο των αντίστοιχων κοινωνικών ρόλων στον οργανωτικό χάρτη του ως άνω επιμέρους πεδίου κοινωνικών σχέσεων, εισέρχονται σε μια μακρά διαδικασία αλληλεπίδρασης. Οι θεσμοθετημένοι στόχοι για την μετάδοση γνώσεων, της κοινωνικής κληρονομιάς και για την περαιτέρω ανάπτυξη-διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής προσωπικότητας του μαθητή, τους οποίους υπηρετεί το σχολείο, συσκοτίζονται από την προσκόλλησή του στο άρμα της ιδεολογίας της επιτυχίας προερχόμενης από μια προτεσταντική κουλτούρα, ξένη προς την καθ'ημάς νοοτροπία αλλά και γενικότερα πρὸς την ανθρώπινη φύση. Ιδεολογία που άλλωστε απετέλεσε και τη βάση δόμησης του σύγχρονου δυτικού τρόπου σκέψης και της αντίστοιχης οργάνωσης της κοινωνίας, επηρεάζοντας μοιραία και την ελληνική ιδιαιτερότητα. Κύριος μοχλός πραγμάτωσής της, η *λογική των επιδόσεων*<sup>171</sup>, η οποία διαπότισε κάθε τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας και βέβαια το σχολείο, μεταλλάσσοντας την φυσική τάση των ανθρώπων για επιδόσεις σε *αφύσικη ένταση ατόμων* που διεκδικούν με παθολογική εμμονή την επίτευξη υψηλών επιδόσεων, σε μια -συνάδουσα με την ιδεολογία της επιτυχίας- ανταγωνιστική, ατομικιστική, αμοραλιστική κούρσα κατάκτησης υψηλών κοινωνικών-επαγγελματικών θέσεων. Η ως άνω λογική, κατέχοντας δεσπόζουσα θέση στο πάνθεον των αξιών που διέπουν το πνεύμα του σχολείου, παίζει πρωτεύοντα ρόλο στον τρόπο διαμόρφωσης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών περιστάσεων. Υπό αυτές συνθήκες, ο εκπαιδευτικός μέσα από την άσκηση του ρόλου του γίνεται φορέας πραγμάτωσης της λογικής των επιδόσεων, και απευθυνόμενος προς τον μαθητή του μεταδίδει μηνύματα με ανάλογο περιεχόμενο που σηματοδοτεί την κοινωνικά αποδεκτή κατεύθυνση των συμπεριφορικών και μαθησιακών του επιδόσεων. Ο μαθητής, ένας νέος σε στάδιο διαμόρφωσης, εκπαιδευόμενος (κοινωνικοποιούμενος), γίνεται δέκτης αυτών των μηνυμάτων και καλείται να ανταποκριθεί (διαντιδράσει) με τρόπο προκαθορισμένο, να απαντήσει, δηλαδή, με μηνύματα που το περιεχόμενό τους συνάδει με αυτό των μηνυμάτων του πομπού-εκπαιδευτικού, ήτοι, με τους προαπαιτούμενους όρους της λογικής των επιδόσεων. Ο εκπαιδευτικός διαμέσου της δημοσιοϋπαλληλικής του θέσης και της σκευής<sup>172</sup> την οποία αυτός διαθέτει, ενδύεται τον ρόλο του, και ασκώντας τον, συναντά τον μαθητή στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης. Ο μαθητής, μια εκκολαπτόμενη προσωπικότητα χρήζουσα με θεσμική κατοχύρωση ιδιαίτερης αρωγής στοχεύουσας στη γόνιμη καλλιέργεια και ανάπτυξή της, φέροντας την σκευή που διαθέτει<sup>173</sup> εντάσσεται στον χώρο του σχολείου, και ενδύόμενος τον ρόλο του συναντά τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης. Η συνάντηση αυτή και οι όροι της, εν τω βάθει, εξαρτώνται από την υφιστάμενη πολιτισμική δομή, η οποία διαμορφώνει την σχολική πραγματικότητα -και αυτή με την σειρά της σκηνοθετεί την εκπαιδευτική περίπτωση, όπου λαμβάνει χώρα η εν λόγω συνάντηση.

<sup>171</sup> Οι τεχνικές ελέγχου των μαθητών είχαν άμεση συνάφεια με τα κοινωνικοπολιτιστικά, οικονομικά και πολιτικά στοιχεία της εποχής, στην οποία αναφέρονται (στο εκάστοτε εξελικτικό στάδιο του ελληνικού κράτους), εξημερώνοντας την παγίωση του κοινωνικού κατεστημένου και την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Για να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί, η ελληνική πολιτεία χρειαζόταν ένα συντηρητικό σχολείο, το οποίο εξόπλισε με *μηχανισμούς αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, του ελέγχου αλλά και του χαρακτηρισμού της μαθητικής διαγωγής* -δικλίδες πιστοποίησης της εφαρμογής τόσο του κοινωνικού ελέγχου όσο και της κοινωνικής κινητικότητας (Ζαφειριάδης, Κ-Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Αικ.,2004:114-116)./Με δεδομένο το ότι η φύση του ελληνικού κράτους (βλ.: Παρ/μα, 8.1.16) επηρεάζει άμεσα τον εκπαιδευτικό χώρο (Μπουζάκης,Σ.,1994:18-20),*ο αυταρχικός, συγκεντρωτικός, γραφειοκρατικός και πατεernalιστικός χαρακτήρας που αυτό διαμόρφωσε πέρασε και στο ελληνικό σχολείο (γραφειοκρατία, άκαμπτη ιεραρχία, συγκεντρωτισμός* (Καζαμιάς, Α.,1993:174), το οποίο χρησιμοποιείται άμεσα ή έμμεσα με σκοπό να προωθηθούν οι πολιτικές αξίες και συμπεριφορές που είναι κάθε φορά πολιτικά ευνοϊκές (Μουζέλης, Ν.,1986:158)./Το σχολείο, ιδιαίτερα στη Μ.Εκπαίδευση, είναι σχολείο επιδόσεων. Δεν διαπαιδαγωγεί τους νέους ανθρώπους, αλλά δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση και στη στείρα απομνημόνευση (Ζήση-Μάτη, Ε.,1995:51-56)./Οι μέθοδοι αξίωσης και παραγωγής επιδόσεων -υπό το πνεύμα της λογικής των επιδόσεων- λειτουργούν μακράν όχι μόνον των φυσικών ορίων της προσπάθειας και αντοχής των μαθητών, αλλά και των ατομικών και κοινωνικών τους αναγκών, μη προσφέροντας σε τελική ανάλυση, μέσα από την -μετά υψηλών επιδόσεων- αξιούμενη κατάκτηση της διδακτέας ύλης, την πλήρη βεβαιότητα αξιοποίησης των γνώσεων, ως επαγγελματικών εφοδίων, στο μέτρο που ένα υπολογίσιμο ποσοστό τους, λόγω της ταχείας, εξέλιξης καθίσταται ξεπερασμένο και σχεδόν μη αξιοποιήσιμο. Την εν λόγω κατάσταση επιβαρύνει και η σχετικότητα που διακρίνει την αύρα της αυθεντίας την οποίαν ενδύονται αρκετές από τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους και οι οποίες αφού κατεπύνησαν γενιές μαθητών αποδεικνύονται εντέλει παιδαγωγικά απαράδεκτες. Στις περιπτώσεις αυτές, οι μαθητές αξιολογήθηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση τον βαθμό προσέγγισης των στόχων του σχολείου. Ποτέ όμως δεν μετρήθηκαν -αντισταθμιστικά τουλάχιστον- η αγωνία, η καταπίεση, η αλλοτρίωση και το "μεροκάματό" τους, ώστε να μας αποτρέψουν να είμαστε ευλαβικά προσηλωμένοι στις επιδόσεις (Δήμου,Γ.Η.,1989:140). Η ομοιότητα της κατάστασης του μαθητή με την του εργαζόμενου στη βιομηχανία και του υπάλληλου στη γραφειοκρατική διοίκηση είναι άμεσα ορατή, με χαρακτηριστικό στοιχείο σε όλες τις περιπτώσεις το ότι η οργάνωση της εργασίας και οι αντίστοιχες κοινωνικές διαδικασίες είναι υποταγμένες στην αποκλειστική εξυπηρέτηση της δεδομένης οργανωτικής δομής και των στόχων της (Derpe, F.,1971:33 κ.ό./Δήμου,Γ.Η.,1989:140). Το τίμημα στις περιπτώσεις αυτές δεν είναι ή αμοιβή (μισθός-βαθμοί), αλλά η παγίωση της λογικής της οργανωτικής δομής, η εξάρτηση, η αυτοαποξένωση, η υποταγή και η κοινωνική απομόνωση (Δήμου,Γ.Η.,1989:141).

<sup>172</sup> Στον νοηματικό ορίζοντα του όρου *σκευή* εμπεριέχονται: η υφή της προσωπικότητάς του, ήτοι, οι βιοψυχολογικές του συνιστώσες, το επίπεδο της εκπαίδευσής του και το εν γένει μορφωτικό επίπεδο και η νοοτροπία του (ιδίως δε οι θεωρίες της καθημερινότητας που ο εν λόγω εκπαιδευτικός έχει υιοθετήσει).

<sup>173</sup> Στον νοηματικό ορίζοντα του όρου *σκευή* εμπεριέχονται: Η βιοψυχολογική του υπόσταση και το κοινωνικοποιητικό του υπόβαθρο.

Στην αναπτυσσόμενη επικοινωνιακή τους σχέση<sup>174</sup> -με την συνάντηση των ως άνω δυο πρωταγωνιστών στα πλαίσια της ανωτέρω περίπτωσης-, παρεισφρέουν "θόρυβοι", οι οποίοι προκαλούν παραμορφώσεις και αλλοιώσεις στο εκπεμπόμενο σήμα, διαταράσσοντας την ομαλή ροή της εκατέρωθεν ανταλλαγής μηνυμάτων, επιφέροντας εν γένει προβλήματα, και σε ορισμένες περιπτώσεις την ολοκληρωτική παρεκτροπή της πορείας της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Πρόκειται για τις ψυχοτρόπες πιέσεις που εκλύει η λογική των επιδόσεων, οι οποίες ως άλλοι "θόρυβοι"-οιονεί παράσιτα- διαχέονται μέσα στα εκπεμπόμενα μηνύματα-αξιώσεις του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή διασαλεύοντας τους όρους της επικοινωνιακής τους ισορροπίας, υποκαθιστώντας θεμελιώδεις αρχές της ουσιαστικής εκπαιδευτικής ατμόσφαιρας (αμοιβαίος σεβασμός, αλληλεγγύη, συνεργασία, συναγωνισμός) με επισφαλή αξιακά συστήματα (εγωιστική διεκδίκηση, ατομικισμός, αμοραλισμός, ανταγωνισμός), αλλά και παράλληλα υποβιβάζοντας την παιδεία καθεαυτήν. Η ως άνω λογική εκβιάζει την φυσική τάση του μαθητή για επίτευξη επιδόσεων, ωθώντας τον σε ακραίες-άλογες καταστάσεις και απομακρύνοντάς τον από την προοπτική εξέλιξής του σε έναν κοινωνικό άνθρωπο με κριτικό πνεύμα, σεβασμό για τους συνανθρώπους του, ουσιαστικά καθητηρισμένο και ικανό για την παραγωγή-επίτευξη διαφόρων αποτελεσμάτων-επιδόσεων, που θα καλύπτουν τις εν στενή έννοια *ατομικές* του ανάγκες αλλά και τις εν ευρεία δια της αμοιβαίας συμπληρώσεως *συλλογικές*.

Εκτός των εκ της λογικής των επιδόσεων αρνητικών επιδράσεων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (μεγάλη ψυχοσωματική πίεση<sup>175</sup>, υιοθέτηση στάσεων ανταγωνισμού, ατομικισμού, αμοραλισμού, σύνδρομα αλλοτρίωσης), συντρέχουν εκ παράλληλου ορισμένοι παράγοντες αφορώντες στην κοινωνική καταγωγή, που σε συνδυασμό με την ανωτέρω λογική προκαλούν εξειδικευμένες αρνητικές διαφοροποιήσεις σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Οι προϋποθέσεις, λοιπόν, διαμόρφωσης της απάντησης<sup>176</sup> ενός μαθητή στα μηνύματα ενός

<sup>174</sup> Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Α.Μπρούζος (2009:142,143), η μονοδιάστατη κατάταξη των μετεχόντων στην επικοινωνία σε "πομπούς" και σε "δέκτες", όπως γίνεται με τις συσκευές, είναι ανεπαρκής. Η διαπροσωπική επικοινωνία δεν είναι γραμμική, αλλά αμφίδρομη, και μάλιστα, κυκλική διαδικασία με εναλλασσόμενη ανατροφοδότηση ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη. Παρά, λοιπόν, το γεγονός, ότι το εν λόγω τεχνολογικό μοντέλο είναι σημαντικό εργαλείο των κοινωνικών επιστημών, για την περιγραφή και ανάλυση της αλληλεπίδρασης, πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπ' όψιν ότι η διαπροσωπική επικοινωνία είναι ένα πολύ πιο σύνθετο φαινόμενο από αυτήν μεταξύ συσκευών -το οποίο διαμορφώνεται από τις εκάστοτε κοινωνικές εμπειρίες, τους πολιτισμικούς κανόνες, τα έθιμα κτλ.

<sup>175</sup> Για αρκετά χρόνια παρατηρούμε στις μελέτες-έρευνές μας στο Bielefeld τις επιπτώσεις αυτών των υπερβολικών απαιτήσεων. Σήμερα, ακόμα και σε παιδιά και εφήβους περιγράφονται εμπόδια-προβλήματα στην υγεία και ανάπτυξη της προσωπικότητας, που προηγουμένως μόνο σε ενήλικες ήταν γνωστά. Ακόμη και τα παιδιά υποφέρουν από αδυναμία διαχείρισης προβλημάτων και απο ανωφελές στρες. Ως αντίδραση σε υπερβολικές απαιτήσεις (προβληματική διαχείριση της υπερφόρτωσης), εμφανίζονται τρεις παραλλαγές ψυχοσωματικών εκδηλώσεων: α) *καταστάσεις ψυχικής και σωματικής κόπωσης, νευρική κούραση, ανησυχία, διαταραχές ύπνου -στομαχικές, φόβος, αίσθημα μοναξιάς, κατάθλιψη*, β) *απογοήτευση, ευερεθιστότητα, σωματικές, ψυχικές και λεκτικές μορφές επιθετικότητας και βίας και σε ορισμένες περιπτώσεις εγκληματική συμπεριφορά και γ) μορφές φυγής, όπως η χρήση ψυχοδραστικών ουσιών και αλκοόλ, ο εθισμός στο κάπνισμα, σε καταναλωτικά πρότυπα, σε τυχερά παιχνίδια αλλά και στον υπολογιστή*. Οφείλονται σε *υπερφόρτωση* των σωματικών, ψυχικών και κοινωνικών βρόχων ελέγχου (control loops) και στην ανικανότητα αντιμετώπισης, στην κουραστική καθημερινότητα, στο πολύ άγχος και στην έλλειψη χαλάρωσης. Συχνά, αυτά τα φαινόμενα περιγράφονται ως ψυχοσωματικά, οικοσωματικά ή κοινωνιοσωματικά. Το υπόβαθρο-αιτίες εν γένει φαίνεται να είναι ο κοινωνικός αποπροσανατολισμός, η αστάθεια της οικογένειας, η βαθιά απογοήτευση από τις δεσμευτικές προσδοκίες και η κούραση λόγω μειωμένης αυτοεκτίμησης (Hurrelmann, K.,2010:6)./Η λογική των επιδόσεων, όπως είδαμε και στα προηγούμενα χωρία, εκτός από τους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων δεν αφήνει αλώβητους ούτε και τους μαθητές των υπολοίπων. Και είναι φυσικό. Το πνεύμα του αδυσώπητου ανταγωνισμού για επιδόσεις, που έχει θεοποιηθεί στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, έχει σαν αντίκτυπο πλείστες όσες ποικιλίες μορφών πίεσης, αλλοτρίωσης και εν γένει ψυχοσωματικών διαταραχών σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Το μενού είναι πλούσιο και το βάραθρο απύθμενο. Εστιάζοντας στους μαθητές των μεσαίων ή ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων, αρκετοί εξ αυτών παρουσιάζουν ειδικές κοινωνικοποιητικές ελλείψεις, όπως μειωμένη διάρκεια και συνέπεια στη σχολική εργασία, ελλείψεις σε προαπαιτούμενες γνώσεις κλπ., στο μέτρο που δέχονται από τους γονείς τους ισχυρή πίεση για επίτευξη υψηλών επιδόσεων, χωρίς την παράλληλη κατανόηση και συναισθηματική υποστήριξη (Habermas, J.,1970:385-430/Δήμου, Γ.Η.,'89:144). Οι μαθητές αυτοί βιώνουν έντονο πρόβλημα. Οι γονείς τους, συμπλέοντας με την λογική των επιδόσεων, προσβλέποντας στην κοινωνική καταξίωση των παιδιών τους -εκ παράλληλου δε και σε μίαν ικανοποίηση της δικής τους αυτοεκπλήρωσης και κοινωνικής προβολής- τους ποδηγετούν κυριολεκτικά, με στόχο την έμπρακτη αποδοχή αυτής της λογικής. Η ατμόσφαιρα υπερβολικής και άκριτης πίεσης, η οποία χάρin της θεοποιημένης σκοπιμότητας ματαιώνει τον συγκινησιακό και κοινωνικό παράγοντα, εμφανίζει αυξημένες πιθανότητες γένεσης προβληματικών καταστάσεων, δραπέτευσης στην απομόνωση και στο ψέμα, στην καταβύθιση της απογοήτευσης ή στην απελπισμένη διέξοδο της διαμαρτυρίας και της επιθετικότητας (Blackham, G.Z.,1971:165 κ.ό./Δήμου, Γ.Η.,1989:144)/Η λογική του σχολείου περιορίζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στον βαθμό που οι δραστηριότητες οι συγγενικές με ό,τι ουσιαστικό και δημιουργικό (παραγωγή και έκφραση, παιχνίδι, υπευθυνότητα, αυτό- αλληλοεκτίμηση κτλ.), αν και πηγάζουν από την ζωή καθεαυτήν δίνοντάς της κοινωνικό περιεχόμενο και αξία, δεν εξυπηρετούν άμεσα ή έμμεσα τις επιδόσεις και εκλαμβάνονται ως παρενοχλήσεις, θεωρούμενες ως προβληματικές. Ευτυχώς, υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών *υποστηριζόμενων* από άλλες κοινωνικοποιητικές περιοχές -οικογένεια, φίλοι κτλ.- (*δυνατότητα επιλογής στόχων και διαδικασιών κοινωνικοποίησης, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους να έχουν μια διαφορετική ποιότητα και μεταχείριση από ό,τι στο σχολείο*) και που ενώ στο σχολείο αντιμετώπιζαν προβλήματα, στη ζωή εν τούτοις είχαν πορεία επιτυχής -μια κατάσταση που αν και δεν δύναται ακόμη να αποτελέσει αιτία ανατροπής της λογικής του υπαρκτού σχολείου, παραπέμει, όμως, σαφώς στη στενή κοινωνικοποιητική του υπόσταση και στη σχετικότητα των αξιολογικών του αποτελεσμάτων(Δήμου, Γ.Η.,'89:141).

<sup>176</sup> Με τον όρο *απάντηση* εννοείται εδώ μια ποικιλία συμπεριφορικών εκδηλώσεων που έχει τη μορφή ανταπόκρισης του μαθητή στο μήνυμα-αξίωση του πομπού-εκπαιδευτικού: η απάντησή σε ένα γνωστικό αντικείμενο σε προφορική ή γραπτή εξέταση, η εκφορά γνώμης, η εκδήλωση στάσης, ένα νεύμα, μια χειρονομία, ο τρόπος ενδυμασίας, το ρεπερτόριο κινήσεων, η εν γένει εικόνα κτλ. -συνοπτικά δε, οι *επιδόσεις του μαθητή στο γνωστικό-μαθησιακό και στο συμπεριφορικό επίπεδο*.

εκπαιδευτικού συνδέονται άμεσα με την κοινωνική του προέλευση<sup>177</sup> και αντίστοιχα με το κοινωνικοποιητικό του υπόβαθρο. Μεσαίο ή ανώτερο κοινωνικό στρώμα, ως πρὸς την προέλευση του μαθητή, σημαίνει ανάλογα -*νοοτροπία* (ιδέες, αξίες, μόρφωση, γλώσσα, ήθη, τρόπος ζωής, πρότυπα, πεποιθήσεις, στερεότυπα, στάσεις, γνώμες) συνάδουσα εν πολλοίς με το αξιακό σύστημα (νοοτροπία) του σχολείου. Άρα, η απάντηση (η επίδοση σε μαθησιακά-συμπεριφορικά ζητούμενα) ενός μαθητή καταγόμενου από τα ανωτέρω κοινωνικά στρώματα, κατά πάσαν πιθανότητα, θα είναι -ή θα πλησιάζει- την προσδοκώμενη από τον πομπό-εκπαιδευτικό, άρα θα τύχει της θετικής του υποδοχής (αξιολόγησης), και βέβαια, ο εκπαιδευτικός θα ανταπαντήσει (διαντιδράσει) ανάλογα στον μαθητή, αυτός με την σειρά του θα ανταποκριθεί με ανάλογο τρόπο στα θετικά μηνύματα του πρώτου κ.ο.κ.- δημιουργουμένης έτσι και βαίνουσας πρὸς παγίωση μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης με θετικό πρόσημο. Τυχόν αποκλίσεις του μαθητή αυτού από την πεπατημένη οδό, οι οποίες διαταράσσουν την ομαλή ροή ανταλλαγής μηνυμάτων με τον εκπαιδευτικό, δεν ενέχουν σοβαρό κίνδυνο παγίδευσής του σε περαιτέρω επιπλοκές της αρνητικής αντίδρασης (-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού) που αυτές θα επισύρουν. Συνήθως, τούς κραδασμούς του εν δυνάμει χαρακτηρισμού του μαθητή από τον εκπαιδευτικό απορροφούν η κοινωνική του προέλευση, οι επιβλητικές κινήσεις της οικογενείας του, καθώς και οι επανορθωτικές του στρατηγικές, οι βασισμένες στις γνώσεις του (νοοτροπία του) για τον κώδικα διαχείρισης και αποφόρτισης της προκύψασας αρνητικής γι' αυτόν κατάστασης, συνηγορούσης και της υπαρκτής επιλεκτικής ελαστικότητας του συστήματος κοινωνικού ελέγχου σε παρόμοιες περιπτώσεις, λόγω της κατάταξης των εν λόγω μαθητών στην κατηγορία των ήδη θετικά χαρακτηρισμένων. Αντίθετα, η χαμηλή κοινωνική καταγωγή συνεπάγεται και την διαμόρφωση μιας νοοτροπίας μη συνάδουσας με το εν ισχύει σύστημα αξιών-κανόνων του σχολείου. Η απάντηση (επίδοση) -επομένως- ενός μαθητή καταγόμενου από κατώτερο κοινωνικό στρώμα, δεν αναμένεται να είναι συμβατή ή πιθανόν και να συγκρούεται με την προσδοκώμενη από τον πομπό-εκπαιδευτικό απάντηση, οπότε μοιραία θα τύχει και της αρνητικής του υποδοχής (αξιολόγησης). Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα ανταπαντήσει (διαντιδράσει) ανάλογα στον μαθητή, αυτός με τη σειρά του θα ανταποκριθεί με αρνητική διάθεση στα αρνητικά μηνύματα του πρώτου κ.ο.κ., δημιουργουμένης τοιουτοτρόπως μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης με αρνητικό πρόσημο και με ορατές τις πιθανότητες παγίωσής της. Παρόμοιες αρνητικές αντιδράσεις παρατηρούνται και σε περιπτώσεις μαθητών ανηκόντων σε μειονότητες ή με σωματικές αναπηρίες. Μέσα από ενεργοποιούμενες -ψυχοκοινωνικές υφής- διεργασίες και τελετουργικές διαδικασίες, ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της εν λόγω εκτυλισσόμενης διδακτικής περιστασης προβαίνει στον *χαρακτηρισμό-στιγματισμό* του μαθητή, που είναι δυνατόν, στην πορεία εξέλιξης των επόμενων εκπαιδευτικών-διδακτικών περιστάσεων, να τον εγκλωβίσει τελικά στην άσκηση ενός αρνητικού ρόλου. Ο ετεροπροσδιορισμός -η απόδοση αρνητικής ιδιότητας στον μαθητή από τον εκπαιδευτικό- μπορεί έτσι να μεταστραφεί σε αυτοπροσδιορισμό -σε αποδοχή της (ταύτιση) από τον ίδιο τον μαθητή<sup>178</sup>- και ο στιγματισμένος (από τον εκπαιδευτικό αλλά και τους συμμαθητές και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο) μαθητής να παγιδευτεί στα στεγανά μιας *αποκλίνουσας* σταδιοδρομίας. Το ασύμβατο με τον χαρακτήρα του σχολικού περιβάλλοντος κοινωνικοποιητικό υπόβαθρο των ανηκόντων στις ως άνω κοινωνικές κατηγορίες μαθητών, δεν τους επιτρέπει την πρόσβαση σε τρόπους και κώδικες της εν γένει λειτουργίας του. Το γεγονός αυτό τους στερεί την δυνατότητα ανάγνωσης και κατανόησης του σχολείου στο σύνολό του, και ειδικότερα των εκπαιδευτικών-διδακτικών περιστάσεων, των οποίων οι ακατανόητοι γι' αυτούς όροι και υπο το πνεύμα μάλιστα της λογικής των επιδόσεων<sup>179</sup> βραχυκυκλώνουν την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό αλλά και με

<sup>177</sup> Ίσως σημαντικότερη από την σχολική καθυστέρηση και την εγκατάλειψη του σχολείου είναι η συνεχής επιβεβαίωση της ταύτισης ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την κοινωνική προέλευση...η κοινωνική προέλευση εμφανίζεται αποφασιστική για την καλή ή την κακή επίδοση...η επίδοση διαφοροποιείται κατά την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια του κάθε μαθητή και η πλειοψηφία των κακών μαθητών ανήκει στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, Α.,1985:60)/Σύμφωνα με την έκθεση του Κόουλμαν, η οικογενειακή προέλευση και το μορφωτικό περιβάλλον εμφανίζονται ως παράγοντες που σχετίζονται πολύ στενότερα (σε σχέση με την άνιση κρατική προσφορά σε εκπαιδευτικά αγαθά) με τη σχολική επίδοση (Φραγκουδάκη, Α.,1985:50)/Ο Κόουλμαν υποστήριξε ότι δεν θα έπρεπε να επιρρίπτονται ευθύνες μόνον στο σχολικό σύστημα για τις φτωχές επιδόσεις των μαθητών χαμηλής κοινωνικής προέλευσης (κοινωνικά αποκλεισμένων, μειονοτήτων). Το μεγαλύτερο βάρος μιας τέτοιας αποτυχίας το φέρει η υπόσταση της οικογενειακής δομής (Κόουλμαν, Τζ.,2008:2.2.)/Ο Κόουλμαν εκτός από το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην σπουδαιότητα του *κοινωνικού κεφαλαίου*, δηλαδή στον βαθμό της ενεργής συμμετοχής των γονέων στην διανοητική-πνευματική καλλιέργεια των παιδιών τους (Coleman, J.S.,1988 Vol.94:109-110/ βλ. και: Παράρτημα, 8.1.31).

<sup>178</sup> Μορφές και μηχανισμοί στιγματισμού στη σχολική τάξη [Σ: Συμπεριφορά, Τ.Σ.: Ταυτοποίηση συμπεριφοράς]: Χαμηλή επίδοση (Σ.) - Ελλειμματικές ικανότητες μάθησης (Τ.Σ.)/Προβλήματα επικοινωνίας (Σ.)-Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Τ.Σ.)/Φτωχή ποιότητα αλληλεπίδρασης (Σ.) - Περίπτωση χρήζουσα συμβουλευτικής ή μέτρων καταστολής (Τ.Σ.)/Στιγματισμός των συμμαθητών {κακός, ανάξιος μαθητής} (Σ.) - Σκλήρυνση κατασταλτικών μέτρων (Τ.Σ.)/Περιθωριοποίηση, απομόνωση (Σ.) - Διαμόρφωση συγκεκριμένων προσδοκιών επίδοσης- συμπεριφοράς (Τ.Σ.)/Διαταραχές ανάπτυξης ταυτότητας (Σ.) - Οριστικοποίηση στίγματος-ετικέτας (Τ.Σ.)/Αποτυχία ολοκληρωμένης ένταξης στη ζωή της ομάδας (Σ.) - Πρόταση αποβολής ή ένταξης σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες (Τ.Σ.)/Χαμηλό επίπεδο μόρφωσης (Σ.) - Χαμηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης (Τ.Σ.)/Ενσωμάτωση του ρόλου που του αποδίδεται (Σ.) - Γενικευμένη αρνητική εικόνα του χαρακτήρα και των προοπτικών ζωής (Τ.Σ.) (Τσιρώνης, Χ Ν.,2003:196).

<sup>179</sup> Η γένεση του κοινωνικού στιγματισμού σήμερα ευνοείται συνήθως σε κοινωνίες ή κοινωνικές ομάδες, όπου η *ατομική επίδοση, ο ανταγωνισμός και η ένταση* μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων κυριαρχούν. Έτσι, σε μακροεπίπεδο οι σύγχρονες μεταβιομηχανικές

το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Επιστέγασμα αυτής της πορείας των πραγμάτων, η παγίωση μιας αρνητικής έως και εχθρικής ατμόσφαιρας, η οποία πλήττει σταθερά όσο και ανεπανόρθωτα την εξέλιξη των μεταξύ τους σχέσεων αλληλεπίδρασης. Η αποσαφήνιση του επιθυμητού των σχολικών οριζόντων μετατρέπεται σε αίνιγμα, η δε επιδίωξή του σε μια Οδύσσεια γι' αυτούς τους μαθητές, με τις επιλογές τους να κινούνται μεταξύ Σκύλλας και Χάρυβδης -προσαρμοστική αλλοτρίωση (όχι χωρίς επιπλοκές, όπως ήδη εξετάσθηκε[2.2.4.]) ή δραπέτευση στον αυτοπροσδιορισμό σε ρόλο αρνητικό- μια κατάσταση πραγμάτων που τους μετατρέπει σε θύματα της πολιτισμικής τους καταγωγής (Δήμου, Γ.Η.,1989:142). Οι προοπτικές της πορείας των μαθητών της εν λόγω κατηγορίας είναι δυσοίωνες, όχι μόνο στο επίπεδο του σχολείου, αλλά και αργότερα, σε αυτό της κοινωνίας.

#### 4.6. Ο ρόλος των αποκλίσεων στην εξελικτική πορεία της κοινωνικής οργάνωσης

Η πράξη αποβολής-απομάκρυνσης των αποκλινόντων (outsiders) -ιονεί αποδιοπομπαίων τράγων- εκτός των οικείων ορίων της ομάδας, διαφυλάσσει την ιερότητα και νομιμότητα, τη συνέχεια των κανόνων και της ιεραρχίας της, επιτρέποντας έτσι την ενδυνάμωση του κυρίαρχου στερεότυπου-μοντέλου της κανονικότητας-φυσιολογικότητας, στα πλαίσια της ομάδας (σχολικής τάξης, εν προκειμένω) και της ευρύτερης κοινωνίας. Το στερεότυπο αυτό, όντας συνυφασμένο με την παραγωγικότητα, την πειθαρχία, την αποτελεσματικότητα και τον κομφορμισμό, δαιωνίζεται μέσα από τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των αποκλινόντων ατόμων (Τσιρώνης, Χ.Ν.,2003:190/Τσαλίκογλου-Κωστοπούλου, Φ.,1983:303). Σε κάθε, λοιπόν, μορφή κοινωνίας μέσα στην ιστορία και ανεξάρτητα από τις εκάστοτε οικονομικές, πολιτικές και εν γένει πολιτισμικές της συνθήκες, η ύπαρξη αποκλίσεων είναι αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής ζωής που οριοθετεί το πλαίσιο και την πορεία της στο χρόνο. Οι αποκλίσεις, ως μορφές παράβασης της αξιωματικής προσδοκίας των κανόνων συμπεριφοράς που θέτει μια κοινωνία ή ομάδα, σηματοδοτούν με την εμφάνισή τους, αφενός μεν, τον απαγορευμένο χώρο πρόσβασης των ατόμων (των μαθητών, εν προκειμένω), αφετέρου δε, τον επιθυμητό, όπου οι πράξεις τους τυγχάνουν επιδοκμασίας, οριοθετώντας έτσι την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά από την μη. Η έννοια του κανονικού αντιδιαστέλλεται τοιούτοτρόπως από την αντίθετή της, προκειμένου να τονισθεί η μεταξύ τους διαφορά και να αποσαφηνισθεί πλήρως το επιθυμητό (κανονικό, φυσιολογικό) από το μη (απόκλιση, εκτροπή). Οι μηχανισμοί του κοινωνικού ελέγχου (θετικού-αρνητικού) δρουν μεθοδικά, με στόχο την διασφάλιση και διατήρη σταθερότητας της ως άνω οριοθέτησης (Δήμου, Γ.Η., 1989:145-148). Οι αποκλίσεις, ως σημειώμενα (τεθειμένα σημασιολογικά περιεχόμενα μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης-κοινωνικού ελέγχου) του *μη* ορθού-αποδεκτού-κανονικού, λειτουργούν ως σταθεροποιητικοί παράγοντες (της οριοθέτησης και παγίωσης του κανονιστικού πλαισίου [Coser,L.,1962/Δήμου,Γ.Η.,1989:146]) του εκάστοτε εν ευρεία έννοια κοινωνικού συστήματος (συμπεριλαμβανομένης, ως συστήματος, και της παιδαγωγικής σχέσης). Προς την αντίθετη όμως, κατεύθυνση (αποσταθεροποιητική επίδραση) τρέπονται, όταν ο σε υπολογίσιμο βαθμό αυξανόμενος αριθμός τους αποκαλύπτει πλέον την ύπαρξη λειτουργικών αδυναμιών του υφιστάμενου κοινωνικού συστήματος<sup>180</sup>, οι οποίες στην πράξη εμφανίζονται ως μορφές ελλειμματικότητας απαραίτητων νομιμοποιητικών προϋποθέσεων (της κοινωνικής συναίνεσης και συμμετοχής) και κοινωνικοποιητικών μηχανισμών για απρόσκοπτη κοινωνική δράση (Wiswede, G., 1973:52/Δήμου, Γ.Η., 1989:147). Έτσι, ανοίγονται οι προοπτικές επαναδιαπραγμάτευσης της χάραξης των ορίων μεταξύ *κανονικού* και *μη* και της αντίστοιχης κατάρτησης του μέχρι τούδε ισχύοντος κοινωνικού κανόνα, ως περιττού πλέον, ακολουθούσης της αντικατάστασής του από άλλον ή άλλους, οι οποίοι εκ νέου θα προσδιορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, χωρίς να υφίσταται κίνδυνος κατάρτησης του ρυθμιστικού

κοινωνίες -και σε μικροεπίπεδο, οι σχολικοί οργανισμοί μέσα στο πλαίσιο των κοινωνιών αυτών, μπορεί να πει κανείς, ότι πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις (Τσιρώνης, Χ.Ν.,2003:189/βλ. και: Παράρτημα, 8.1.32).

<sup>180</sup> Κάθε θεσμός είναι ένα μέσο για την επιδίωξη σκοπών που θεωρούνται σημαντικοί είτε από το κοινωνικό σύνολο το οποίο εξυπηρετούν είτε από ένα (αριθμητικά ή κοινωνικά) σημαντικό τμήμα του συνόλου αυτού. Όταν η αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών οδηγεί στην εξάλειψη μιας ή περισσότερων από τις προϋποθέσεις της σταθερότητας και του δεσμευτικού του χαρακτήρα, τότε ο θεσμός δεν αποτελεί πια ικανοποιητική απάντηση στα κοινωνικά προβλήματα στα οποία αναφέρεται και τα οποία προσδιορίζονται στο εξής από τις καινούργιες κοινωνικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, αν με την δημιουργία μιας νέας κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας ένας ή περισσότεροι από τους σκοπούς, οι οποίοι επιδιώκονται με το θεσμό, παύουν να θεωρούνται σημαντικοί ή και αντιφάσκουν προς την καινούργια πραγματικότητα, προς την ιδεολογία και τις κοινωνικές αξίες που άρχισαν να επικρατούν. Αν οι σταθερές κοινωνικές σχέσεις από τις οποίες συνίσταται ο θεσμός, οι τρόποι ατομικής και συλλογικής ενέργειας και δραστηριότητας δεν είναι πια αποτελεσματικοί για την επίτευξη ενός ή περισσότερων από τους σκοπούς του θεσμού και αν αυτοί οι τρόποι ενέργειας-δραστηριότητας έπαυσαν να θεωρούνται σύμφωνοι προς τις κοινωνικές αξίες, τότε ο θεσμός εισέρχεται σε μια περίοδο κρίσης, τότε αρχίζει η διαδικασία της αλλαγής ή και της κατάρτησής του... Όταν η κοινωνική πραγματικότητα εξελίσσεται με ρυθμούς ταχείς (όπως συμβαίνει στην βιομηχανική-αστεακή σύγχρονη κοινωνία), οι θεσμοί αντανακλούν την ρευστότητα της πραγματικότητας αυτής. Ο γρήγορος μετασχηματισμός των θεσμών, που άλλωστε αποτελεί προϋπόθεση της επιβίωσής τους στα πλαίσια της ταχύρρυθμα μετασχηματιζόμενης πραγματικότητας [..κανένα πολιτικό σύστημα δεν μπορεί να επιβιώσει, αν δεν έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται σε ένα αδιάκοπα μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Μεταξάς,Α.-Ι.Δ.,1976: 104)], οδηγεί στην ασάφειά τους: η συμπεριφορά των μελών της κοινωνίας παύει να είναι σταθερή και γίνεται λιγότερο προβλέψιμη. Τούτο μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στο επίπεδο της οργάνωσης του κοινωνικού συνόλου, αλλά και στο επίπεδο του κοινωνικού ατόμου και της ένταξής του στο κοινωνικό σύνολο (περιπτώσεις ανομίας, αλλοτρίωσης και παρέκκλισης) (Μουσουρού,Λ.'83:99,103,106).

συστήματος της εκάστοτε κοινωνίας ή ομάδας, που θα σήμαινε και κατάργηση της κοινωνικής ζωής (Poritz, H.,1961:180/Δήμου, Γ.Η.,1989:146). Η αυξημένη εμφάνιση αποκλίσεων δηλοί ότι το σύστημα έχει πια φθάσει σε στάδιο εξέλιξης, αφού η αντοχή του δοκιμάζεται οριακά και οι μηχανισμοί του κοινωνικού ελέγχου δεν είναι σε θέση πλέον να διαχειρισθούν την κατάσταση, η οποία καταγράφεται ως προβληματική στην κοινωνική αντίληψη. Οι αποκλίσεις δεν αποτελούν απλά δείκτες υπέρβασης των ορίων ανεκτικότητας των κοινωνικών κανόνων, αλλά ουσιαστικά ένα δυναμικό στοιχείο συνειδητής ή ασυνειδητής αμφισβήτησης του ρυθμιστικού συστήματος και παράλληλα μια υπόδειξη για τον προσανατολισμό της εξέλιξής του (Δήμου, Γ.Η., 1989:147). Υπο αυτήν την οπτική γωνία, μπορεί να χαρακτηρισθούν ως πράξεις διεκδίκησης και προσανατολισμού της μελλοντικής ηθικής<sup>181</sup> (Dürkheim,E.,1961/Δήμου,Γ.Η.,1989:147). Η εξέλιξη ενός ρυθμιστικού συστήματος και συνακόλουθα και της κοινωνικής ζωής είναι αποτέλεσμα των αποκλίσεων, όταν η κοινωνική δομή παρουσιάζει μιαν ετοιμότητα (οι κοινωνικές συνθήκες είναι πλέον ώριμες: μειωμένη ανεκτικότητα των κοινωνικών κανόνων και του κοινωνικού ελέγχου, στάση αλληλεγγύης της κοινωνικής συνείδησης προς τις αποκλίσεις-αποκλίνοντες, η οποία συμπυκνώνει την διεκδικητική πίεση και εξασφαλίζει την απαραίτητη συναίνεση για καθιέρωση του μελλοντικού προτύπου<sup>182</sup> -αυξανόμενη ανάλογα με την προσμονή κοινωνικού οφέλους από την κατεύθυνση των αποκλίσεων). Η ετοιμότητα, λοιπόν, αποτελεί μια διεκδικήσιμη κοινωνική κατάσταση, η οποία δύναται να πραγματοποιηθεί μέσα από την ανάδειξη των αντιφάσεων του συστήματος που τις παράγει. Όταν τα άτομα-μέλη μιας κοινωνίας *συνειδητοποιούν* αυτές τις αντιφάσεις, έχουν δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις *αλληλεγγύης και υπέρβασης*. Στα αρχικά στάδια αυτής της διαδικασίας, τα χαρακτηριζόμενα *ως αποκλίνοντα* άτομα υφίστανται αφόρητη-τραυματική πίεση από τον κοινωνικό έλεγχο και από το χρονικό διάστημα (όπου τελούν υπο αίρεση) που υπολείπεται μέχρι την στιγμή που οι αποκλίνουσες πράξεις τους θα τύχουν αναγνώρισης (ως κοινωνικής προσφοράς), εκτίμησης και αλληλεγγύης από τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Εξ ολοκλήρου φορείς του βάρους της κοινωνικής εξέλιξης, σε αρχικό στάδιο, εισπράττουν σκληρή αντιμετώπιση, αναδεικνυόμενοι τελικά σε "μάρτυρές" της.

Είναι γεγονός, ότι δεν συνδέονται άμεσα με την εξέλιξη όλων των μορφών οι αποκλίσεις. Έτσι, μορφές, όπως η εσωστρέφεια, οι φοβίες-νευρωτικές-διαταραχές-μαθησιακές δυσκολίες κλπ., δεν διαθέτουν κοινωνικά καταξιωμένο δυναμισμό -και συνακόλουθα- αδυνατούν να διεκδικήσουν αποφασιστικό ρόλο στην διαδικασία εξέλιξης. Το ίδιο συμβαίνει και με τις παραβάσεις που προσβάλλουν θεμελιακούς κανόνες της κοινωνικής ζωής, όπως το οικογενειακό άσυλο, το δικαίωμα για ζωή κλπ. Μάλιστα, τέτοιου είδους παραβάσεις εκπέμπουν φοβικά και απωθητικά στοιχεία, και κάθε άλλο, παρά συσπειρώνουν την κοινωνική συνείδηση και δράση. Αν και στις αποκλίσεις αυτού του είδους δεν εμπεριέχονται στοιχεία εξελικτικής επιρροής, εν τούτοις, και αυτές διαθέτουν

<sup>181</sup> Κατά τον Βανεγκέμ, η παρέκκλιση, το ξεστράτισμα είναι η στοιχειωδέστερη εκδήλωση της δημιουργικότητας. Το υποκειμενικό ονειροπόλημα ξεστρατίζει τον κόσμο. Οι άνθρωποι παρεκκλίνουν με τον ίδιο τρόπο που ο κυρ-Ζουρντέν κι ο Τζέιμς Τζόυς έκαναν ο ένας πρόζα κι ο άλλος τον "Οδυσσέα" -δηλαδή, αυθόρμητα και με πολλή περισκεψη. Ο Γιόρν έγραφε το 1960, ότι η παρέκκλιση είναι παιχνίδι που οφείλεται στην ικανότητα υποτίμησης. *Όλα τα στοιχεία του πολιτιστικού παρελθόντος πρέπει ή να ξαναεπενδυθούν ή να εξαφανιστούν*. Ο Ντεμπόρ, απ' την μεριά του, διευκρίνιζε ότι οι δυο βασικοί νόμοι της παρέκκλισης είναι η *απόλυση σημασίας* που φτάνει ίσα με τη φθορά της πρωταρχικής έννοιας κάθε ξεστρατημένου αυτόνομου στοιχείου, και ταυτόχρονα, η *οργάνωση ενός άλλου σημαίνοντος συνόλου*, που παρέχει σε κάθε στοιχείο τη *νέα του σημασία*. Είναι πια φανερό ότι παντού όπου εκτείνεται ο βάλτος της αποσύνθεσης, η παρέκκλιση γονιμοποιεί αυθόρμητα (Βανεγκέμ, Ρ.,1977:324-325).

<sup>182</sup> Η δυσφορία σημαντικού μέρους του κοινωνικού συνόλου είναι αποτέλεσμα μιας σύγκρισης αυτού που υπάρχει με κάτι άλλο που θεωρείται πως είναι και επιθυμητό και εφικτό. Αυτό σημαίνει ότι μια κατάσταση κρίνεται ανεπιθύμητη και απορριπτέα, είτε γιατί είναι αυτή που είναι, είτε γιατί αξιολογείται με νέο τρόπο, ύστερα από μια αλλαγή των αντιλήψεων για το τι είναι επιθυμητό και εφικτό. Τα περισσότερα ίσως από τα κοινωνικά προβλήματα στις σύγχρονες κοινωνίες οφείλονται στον δεύτερο αυτό λόγο, στην μεταβολή των στάσεων απέναντι στις σχέσεις και στα πράγματα, που προέρχονται από την μεταβολή των αντιλήψεων για το τι θα έπρεπε και τι θα μπορούσε να υπάρχει (Τσαούσης, Δ.Γ.,1985:125,126)./Οι τεράστιες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της αμερικανικής κοινωνίας τα τελευταία 70 χρόνια μετέβαλαν πολλές βασικές αξίες και πρότυπα. Οι φυλετικές ανακατατάξεις, η σεξουαλική επανάσταση, τα άλματα της τεχνολογίας των υπολογιστών και των επικοινωνιών, καθώς και η διαμόρφωση μιας νέας εθνικής ταυτότητας -αυτής, της παγκόσμιας υπερδύναμης- άλλαξαν ριζικά την ζωή των Αμερικανών. Σήμερα, ο πληθυσμός των Η.Π.Α είναι υπερδιπλάσιος σε σχέση με τις αρχές της δεκαετίας του 1930. Την εποχή εκείνη, οι αγροτικές περιοχές της χώρας δεν είχαν καν ηλεκτρισμό και η κυκλοφορία γινόταν σε χωματόδρομους. Στη διεθνή σκηνή, οι Η.Π.Α ήταν μια εσωστρεφής, δεύτερης κατηγορίας δύναμη, παρόλο που οι Αμερικανοί ήταν και τότε ένας ιδιαίτερα πατριωτικός λαός. Τα προγράμματα κοινωνικής πρόνοιας και τα διαζύγια ήταν κοινωνικά κατακριτέα. Η εγκυμοσύνη έφερνε σε δύσκολη θέση ακόμα και τις παντρεμένες γυναίκες, ενώ τα ρούχα για εγκύους σχεδιάζονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν οι γυναίκες "να κρύψουν το μυστικό". Ο ανδρισμός αποτελούσε αντικείμενο θαυμασμού, και οι άνδρες ασκούσαν την πατριαρχική τους εξουσία ως επικεφαλής των οικογενειών τους. Αν θέλαμε να περιγράψουμε το κλίμα της εποχής με μια μόνο λέξη, η λέξη αυτή θα ήταν το "καθήκον". Σήμερα, το πνεύμα της εποχής θα το αποτύπωναν οι λέξεις "εαυτός" ή "ταυτότητα"... Σήμερα, οι Αμερικανοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από το γάμο και τη θρησκεία, παρά για την τήρηση των παραδοσιακών υποχρεώσεων που σχετίζονται με τους δυο αυτούς θεσμούς...Μέχρι και πρόσφατα, οι περισσότεροι ομοφυλόφιλοι απέκρυπταν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, ακόμα και από τις οικογένειές τους. Σήμερα αυξάνεται όλο και περισσότερο η κοινωνική αποδοχή των ομοφυλοφίλων που δεν κρύβουν τις σεξουαλικές τους προτιμήσεις και συζούν ως ζευγάρια. Τα επί μέρους στοιχεία της κοινωνίας και του πολιτισμού δεν αλλάζουν, όμως, με τον ίδιο ρυθμό. Στην προκείμενη περίπτωση, η ανεκτικότητα προς την διαφορετική σεξουαλική συμπεριφορά των άλλων έχει αλλάξει ταχύτερα σε ατομικό επίπεδο, σε σχέση με τους κοινωνικούς θεσμούς που είναι παραδοσιακά επιφορτισμένοι με την νομιμοποίηση και τον έλεγχο της σεξουαλικής συμπεριφοράς (Hughes, M.-Kroehler, C.,2007:656,657,688).

ένα ποσοστό δυναμισμού, καθότι, αποτελούν σηματοδότες υπόμνησης, ότι το ισχύον κοινωνικοποιητικό και αξιακό σύστημα πάσχει, ως προς την πληρότητα και δυνατότητα της αντιμετώπισης αλλά και της πρόληψής τους.

Οι αποκλίσεις, λοιπόν, είναι ένα δυναμικό δομικό στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης, εξίσου σημαντικό για τη λειτουργία, αλλά και για την εξέλιξή της. Δεν παίζουν τον ρόλο του "αναγκαίου κακού", όπως κάποιες φορές προπαγανδιστικά υποστηρίζεται, αλλά αποτελούν μια δυναμική κοινωνική λειτουργία, η οποία ανοίγει ορίζοντες ευκαιριών εξέλιξης της κοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων (Δήμου, Γ.Η., 1989:148).

#### **4.7. Προβληματισμοί ως προς το φαινόμενο των μαθητικών αποκλίσεων -με αιτιώδη παράγοντα την λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο. Αναζήτηση διεξόδων**

Ο τρόπος με τον οποίον συνέλαβε τη φύση των πραγμάτων η νεωτερικότητα, διαμόρφωσε αντίστοιχα το πολιτισμικό της αποτύπωμα στη δομή και τη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών, που ενστερνίσθηκαν μια πρακτική φιλοσοφία με κύριους αξιακούς άξονες την παραγωγικότητα, την πειθαρχία, τον κομφορμισμό, την αποτελεσματικότητα, τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό, και που την εφάρμοσαν σε καθένα από το σύνολο των επιμέρους πεδίων κοινωνικών σχέσεων, σε όλους ανεξαιρέτως τους τομείς κοινωνικής δραστηριοποίησης. Το υπαρκτό σχολείο, πιστό αντίγραφο μα και μέσο παγίωσης και αναπαραγωγής αυτής της τάξης πραγμάτων, εξοπλίσθηκε με τους μηχανισμούς αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, του ελέγχου και του χαρακτηρισμού της μαθητικής διαγωγής -που λειτουργούν ως δικλείδες πιστοποίησης της εφαρμογής τόσο του κοινωνικού ελέγχου όσο και της κοινωνικής κινητικότητας. Ο βαθμός της έμπρακτης αποδοχής και συμμόρφωσης των μαθητών στα κοινωνικά προσδιορισμένα πρότυπα του σχολείου, που σημαίνει τον βαθμό της εμπέδωσης των απαιτούμενων γνώσεων και της προσαρμογής των εκδηλώσεων συμπεριφοράς στα προκαθορισμένα πλαίσια, δηλαδή, *οι παραγόμενες (υψηλές-μέτριες-χαμηλές) επιδόσεις*, οδηγούν ανάλογα τους μαθητές -μέσα από την απόκτηση, ή μη, τίτλων σπουδών- είτε σε προοπτικές επαγγελματικής κατοχύρωσης και ανοδικής κοινωνικής τροχιάς, είτε στα στεγανά του κοινωνικού αποκλεισμού και μιας προβληματικής εν γένει κοινωνικής τροχιάς.

Γενιές παιδιών πιέζονται εξοντωτικά για την μετ'επίδοσεων επίτευξη των στόχων αυτών διαμέσου της εξασφάλισης μιας στείρας εργαλειακής σχέσης με την εκπαίδευση, με έπαθλα την *απώλεια* πολυτίμων όσο και ανεπίστρεπτων σταδίων νεότητας αντί μιας δημιουργικής και γόνιμης περιόδου αναζητήσεων και κατακτήσεων στους χώρους της γνώσης και της κριτικής σκέψης. Την *απώλεια* της μέθεξης των νέων με την ουσιαστική παιδεία, καθότι η υπο το κράτος της λογικής των επιδόσεων σχολική ατμόσφαιρα καθιστά έκπτωτη κάθε ενδυνάμει εκδοχή ύπαρξής της και αντ'αυτής επιβάλλει μια χρησιμοθηρική οπτική της εκπαίδευσης διαμέσου της συσσώρευσης "προσόντων", ως εφελθρίου κοινωνικής-επαγγελματικής καταξίωσης. Την *απώλεια* της ψυχικής πληρότητας που συνοδεύει το παιδαγωγικό κλίμα το στηριζόμενο στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλοσεβασμού, αλληλεγγύης και συνεργασίας, και αντ'αυτής, το παγερό αίσθημα της αποξένωσης και μοναξιάς που περονιάζει τον ψυχικό κόσμο των μαθητών -επακόλουθο ενός σχολικού κλίματος που προωθεί μεθοδικά την εγωιστική διεκδίκηση και τον μεταξύ τους σκληρό ανταγωνισμό. Την *απώλεια* των όρων ισορροπίας της ψυχοσωματικής τους υπόστασης, κάτω από την εξω-λογική υπερφόρτωση που τους επιβάλλει η διοχτευόμενη στο αξιακό σύστημα του υπαρκτού σχολείου ιδεολογία περί επιτυχίας -της νεωτερικότητας, που εκδηλώνεται με εμφάνιση άγχους, στρές, νεύρωσης, κατάθλιψης, τάσεων αυτοκτονίας ή με επιθετικότητα και με φυγές διαφόρων ειδών, αντί των παιδαγωγικών μεθόδων των εχόντων ως στόχο μια ήρεμη, ευχάριστη και εποικοδομητική μόρφωση.

Πέραν των επιπτώσεων (οι οποίες ποικίλλουν ως προς την ένταση και το είδος) της ενσωματωμένης στις αξιώσεις του υπαρκτού σχολείου νεωτεριστικής κοσμοαντίληψης -συμπυκνωμένης στη λογική των επιδόσεων- επι ολοκλήρου του μαθητικού σώματος και ανεξαρτήτως κοινωνικοποιητικής διαφοροποίησης, επιπροσθέτως γεννώνται ιδιαίτερου χαρακτήρα επιπτώσεις για συγκεκριμένες μαθητικές κατηγορίες. Ειδικότερα, οι (έστω και υποβαθμισμένες εκ της "φιλοσοφίας" της λογικής των επιδόσεων) ευκαιρίες που προσφέρει το σχολείο είναι κενές περιεχομένου για μαθητές από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Κύριος αποτρεπτικός παράγοντας, που εμποδίζει την πρόσβαση των μαθητών αυτών στους σχολικούς κώδικες και στην ανάλογη διαμόρφωση ευνοϊκών προοπτικών, η *διαφορετικότητα* του κοινωνικοποιητικού τους υπόβαθρου. Άμεσο επακόλουθο, η εμφάνιση δυστοκίας-δυσχέρειας στην εξέλιξη των σχέσεών τους με τον εκπαιδευτικό εντός των πλαισίων της εκάστοτε εκπαιδευτικής περίπτωσης -επιφέρουσας εν τέλει εμπλοκή στη ροή επικοινωνίας τους, η αδυναμία κατανόησης των όρων, συμβολισμών και αξιώσεων που αυτοί δέχονται για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στο επίπεδο γνώσεων και συμπεριφοράς -λόγω κοινωνικής βέβαια και όχι βιολογικής υφής ελλείψεων- και η συνακόλουθα ανάλογη ανταπόκρισή τους-απόδοση (χαμηλές επιδόσεις). Οι εν λόγω καταστάσεις επισύρουν άμεσα την αρνητική αντίδραση του εκπαιδευτικού θέτοντας σε ενεργοποίηση τη διαδικασία του στιγματισμού-

χαρακτηρισμού τους<sup>183</sup>, η οποία παγιδεύει τους μαθητές αυτούς εγκλωβίζοντάς τους σταδιακά στην αποδοχή-εσωτερίκευση και στην άσκηση ενός αρνητικού-αποκλίνοντος ρόλου, δυσχεραίνοντας αφόρητα την πορεία τους στο σχολείο μα και αργότερα στην κοινωνία.

Ο ψυχισμός των μαθητών αυτών, που δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στην πιεστική απαίτηση του προκαθορισμένου προτύπου των υψηλών επιδόσεων, πλήττεται στην ολότητά του, αφού υπο την απειλή της τελετουργικής πράξης της υποτίμησης που αυτοί εισπράττουν, άμεσα βάλλουσας εναντίον της κοινωνικής τους ύπαρξης, προβαίνουν αντισταθμιστικά στην καταβολή υψηλού ψυχολογικού τιμήματος με διακύβευση ζωτικών όρων επιβίωσης, προκειμένου να εξεύρουν τρόπους να διαχειρισθούν την προκύψασα δυσμενή κατάσταση. Το γεγονός της αδυναμίας τους να σταθούν στο "ύψος" των σχολικών απαιτήσεων, τους εμπλέκει στη δίνη της υποτίμησης, διαμέσου των χαρακτηρισμών και της εξ αυτών απορρέουσας περιφρόνησης που αυτοί δέχονται μέσα από την συμπεριφορά των άλλων (σχολική τάξη [εκπαιδευτικός και συμμαθητές] -ευρύτερο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον). Η αποτυχία εισβάλλει βίαια στο εσώτερο *είναι* της προσωπικότητάς τους. Με δεδομένο την περίοπτη θέση που κατέχει η *επιτυχία* στη μυθολογία του σύγχρονου κόσμου μα και στις συνειδήσεις των ατόμων -συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών- εύλογα αντιλαμβάνεται κανείς τις διαστάσεις που λαμβάνει η αντίθετη εκδοχή της -το κατά την Κορντιέ *σκοτεινό σημείο*- η δια των χαμηλών επιδόσεων εμφανιζόμενη *αποτυχία*. Η κάθοδος έχει μόλις δρομολογηθεί. Οι δια του στιγματισμού πράξεις της υποτίμησης κλιμακώνονται, στα πλαίσια ενός φαύλου κύκλου *ετερο*- και *αυτο*- προσδιορισμών και εν μέσω μιας πλειάδας στερεοτυπικών παρερμηνειών και προκαταλήψεων, που οδηγούν άμεσα σε κοινωνική απόρριψη-περιθωριοποίηση και πιθανόν σε εξέγερση και εγκληματικότητα<sup>184</sup>. Οι μαθητές, που το σχολείο επιδόσεων με την ισοπεδωτική του αντιμετώπιση συνέθλιψε ό,τι καλό είχαν μέσα τους, έχουν ήδη βγάλει *όνομα*, η κοινωνία τους έχει φορέσει ένα δύσμορφο προσωπίο, αυτό της *αποκλίνουσας συμπεριφοράς*, με το οποίο θα πρέπει από δω και πέρα να περιφέρονται. Κάτι έχει παγιωθεί μέσα τους που θα δυσκολευθούν πολύ (κυριολεκτώντας, έχουν ελάχιστες πιθανότητες) να το αποβάλουν και να απελευθερωθούν από αυτό. Σταδιακά μετατρέπονται σε *αυτό* που οι άλλοι τους αποδίδουν ότι *είναι*.

Η νοητή αναστροφή της ροής της ανθρώπινης εξελικτικής πορείας αποκαλύπτει πίσω από τα εκπαιδευτικά προβλήματα και τις αποκλίσεις στο υπαρκτό σχολείο την ασφυκτική πίεση για υψηλές επιδόσεις και πίσω από αυτό το φαινόμενο, τη γέννηση της λογικής που απετέλεσε τον θεμέλιο λίθο της σύγχρονης ανταγωνιστικής κοινωνίας -εμπεριέχουσας και το σχολείο. Η νοερή όδευση σε πρότερα στάδια -έως τα βάθη του παρελθόντος της ανθρώπινης διαδρομής- καταδεικνύει τους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων μετάδοσης γνώσης και εν γένει των της παιδείας, τα οποία υιοθετήθηκαν από παλαιότερες κοινωνίες<sup>185</sup>. Και μέσα από την ποικιλία των εκφάνσεών τους, στα πλαίσια της κάθε εποχής, το αναδυόμενο μεγάλο και πρωταρχικό ερώτημα, το οποίο, ως άλλη αινιγματική Σφιγξ, παραμένει σε υπολογίσιμο βαθμό έως και σήμερα: "*ποιο το ουσιώδες περιεχόμενο της μόρφωσης και της αγωγής;*" Ακολουθούν συναφή ζητήματα, τα οποία ξεπροβάλλουν μέσα από ερωτήματα και υπο μορφήν νοηματικών αποχρώσεων του είδους: "*πώς να μορφώσεις;*", "*πώς να διδάξεις;*", "*πώς θα μάθουμε να μεταδίδουμε σε ό λ α τα παιδιά τον πλούτο της γνώσης και του κριτικού πνεύματος*, με πλαίσιο τις αξίες της *δικαιοσύνης, του αλληλοσεβασμού, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας*, οικοδομώντας έτσι μια κοινωνία τείνουσα σταδιακά προς την *αρμονική συνύπαρξη των ατόμων-μελών της και προς μια εύρυθμη λειτουργία -βασίζόμενη σε όρους κοινωνικής ισότητας και αξιοκρατικά εμπεριστατωμένου καταμερισμού της εργασίας;*"

Μια έστω και δειγματοληπτική αναδρομή στο απάνθισμα της σκέψης σημαντικών στοχαστών (βλ.Παρ/μα, 8.1.33) περί των ζητημάτων της παιδείας, καθιστά άμεσα αντιληπτό το πόσο μελάني έχει χυθεί γι' αυτόν τον

<sup>183</sup> Από την διαδικασία αυτή δεν διαφεύγουν ούτε οι μαθητές με σωματικές ατέλειες, γλωσσικά ιδιώματα κτλ. Εκτεθειμένοι, όμως, στην μέγιστη αρνητική κοινωνική πίεση είναι όσοι από αυτούς κατάγονται από *μη προνομιάχα κοινωνικά στρώματα* (οικογένειες με χαμηλό βιοτικό επίπεδο, μέλη μειονοτήτων κτλ.). Οι υπόλοιποι (μεσαία, ανώτερα κοινωνικά στρώματα) αναμφισβήτητα εκτίθενται στην αρνητική ενέργεια του κοινωνικού ελέγχου που ασκεί το σχολικό περιβάλλον, *η καταγωγή τους*, όμως, απορροφά ένα μέρος της προσφέροντάς τους κάποιες ευκαιρίες διαπραγμάτευσης της θέσης τους, ενώ σε περιπτώσεις που δεν επιδέχονται βελτίωση, υπάρχει και η δυνατότητα μεταγραφής τους σε ιδιωτικό -ειδικό ή μη- σχολείο.

<sup>184</sup> Από την απόρριψη στο σχολείο και την εξέγερση που ακολουθεί, το παιδί καταλήγει στην κοινωνική απόρριψη, που συνεπιφέρει την περιθωριοποίηση και την εγκληματικότητα (Κορντιέ, Α.,1995:31).

<sup>185</sup> Η κοινωνική θέση του δασκάλου και οι ρόλοι του ποικίλλουν από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία. Έτσι, για ένα μεγάλο διάστημα, από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί ρόλοι είχαν δοθεί σε πρόσωπα που κατείχαν χαμηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία. Οι παιδοτρίβες ήταν δούλοι, οι οικόσιτοι δάσκαλοι, συνήθως γυναίκες, κατείχαν θέση ενδιάμεση μεταξύ του ηγερτικού προσωπικού και των ενήλικων μελών της αστικής οικογένειας. Αντίθετα, ο δάσκαλος που δίδασκε σε δημόσιους χώρους είχε αυξημένο γόητρο. Ιδιαίτερα όταν ο ρόλος του συνδυάστηκε με την διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης των παιδιών. Ο δάσκαλος καταλάμβανε έτσι σημαίνουσα θέση στην κοινότητα και ασκούσε αναγνωρισμένη εξουσία στα παιδιά. Στις σύγχρονες κοινωνίες τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού τείνει να τον υποκαταστήσει η υπαλληλική του ιδιότητα.... Στον Μεσαίωνα η εκπαίδευση ήταν εκκλησιαστική. Στις σύγχρονες κοινωνίες είναι καταρχήν δημόσια. Σε πολλές χώρες παραμένει όμως παράλληλα και ένα σημαντικό τμήμα εκπαίδευσης που προσφέρεται από μη κρατικούς φορείς, ιδιωτικούς ή εκκλησιαστικούς, υπό την εποπτεία όμως του κράτους (Τσαούσης, Δ.Γ.,1985:579-581).



σκοπό. Μια πλούσια βιβλιογραφία, εκκινούσα από το παρελθόν και αυξανόμενη συνεχώς έως και σήμερα, από τους χώρους της Φιλοσοφίας-Θρησκείας-Λογοτεχνίας-Κοινωνιολογίας-Ψυχολογίας και Κοινωνικής Ψυχολογίας, ανθεί, αγωνιζόμενη να δώσει απαντήσεις σε θεμελιώδη όσο και ακανθώδη ζητήματα. Και όχι άδικα. Πρόκειται για ουσιώδη ζητήματα, κρίσιμα για την ύπαρξη και εξέλιξη της κάθε κοινωνίας, αλλά και της ανθρωπότητας εν γένει. Ζητήματα αφορώντα στις μεθόδους μεταβίβασης της κατακτημένης γνώσης και των παγιωμένων αξιών, από τις προηγούμενες στις επόμενες γενιές, αλλά και γενικότερα, ζητήματα περί της ουσίας της παιδείας, τα οποία παλαιότεν προβληματίζουν την στα πλαίσια της εκάστοτε πολιτισμικής δομής οργανωμένη σκέψη. Στους κόλπους της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, αυτά διευρύνονται με την γέννηση του *σχολείου*, ενός νέου *θεσμού* (Βλ.: Παρ/μα, 8.1.34) της αστικής κοινωνίας. Δημιουργήθηκε κατά την βιομηχανική επανάσταση εγκαθιδρύοντας τις αρχές της στοιχειώδους εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ισότητας που παρέχονται από το κράτος σε όλους ανεξαιρέτως<sup>186</sup> τους πολίτες, χωρίς καμιά διάκριση (Φραγκουδάκη, Α., 1985:16). Ιδιαίτερο βάρος αποκτά στην επιστημονική συζήτηση η προβληματική του τρόπου κατανομής του πλούτου της γνώσης στα άτομα και των ανάλογα προσφερόμενων βιοτικών-κοινωνικών ευκαιριών, όπως επίσης και η εν γένει αντιμετώπιση ζητημάτων κοινωνικοποίησης -επομένως και της εκπαίδευσης- στην οποία συνέδραμε κατά πολύ, εκτός των άλλων χώρων της σκέψης, και η ανάπτυξη της Παιδαγωγικής επιστήμης<sup>187</sup>. Τα έργα των μεγάλων στοχαστών με την διαύγεια, την δεισδυτικότητα και το εύρος του πνευματικού ορίζοντα που τα διακρίνει -από τον θείο Πλάτωνα και τον απροσμέτρητο Αριστοτέλη έως και την χορεία των σύγχρονων πρωτοπόρων των κοινωνικών επιστημών αλλά και της Τέχνης- προσφέρουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας συνδυαστικής οπτικής για την προσπέλαση ουσιωδών ζητημάτων της παιδείας του ανθρώπου. Οπτικής που συνιστά μια πνευματική σύνθεση σμιλευμένη από τις ιδέες-αρχές της *ελευθερίας* της επιθυμίας, της *ίσης* (μεταξύ πλουσίων και φτωχών) και δια *παιγνίων* εκπαίδευσης, της *σωματικής, πνευματικής και ηθικής* διάπλασης των νέων, της *μετά επαίνων ενδυνάμωσης των επιδόσεων*, της τήρησης της *μέσης οδού* μεταξύ επιπλήξεων και επαίνων, του *πειστικού λόγου*, της καλλιέργειας του *κριτικού πνεύματος*, μιας μορφωτικής διαδικασίας διενεργούμενης σε ατμόσφαιρα *καλής διάθεσης και παιχνιδιού, απηλλαγμένης από οιαδήποτε μορφή εξάσκησης βίας* (ύβρεις και ξυλοδαρμοί) στους μη συμμορφούμενους -αποκλίνοντες- μαθητές, *αποκηρύττουσας την πίεση για επιδόσεις*, η οποία επιφέρει υπερκόπωση και άρνηση για περαιτέρω μελέτη, αλλά και *ενστερνιζόμενης* την λογική εναλλαγή μεταξύ *κόπου και ανάπαυλας, σπουδής και παιχνιδιού*. Επιπλέον, θεμελιώδεις αξίες μιας ουσιώδους παιδαγωγικής μεθόδου συνιστούν οι *συνεργασιακές κοινωνικές σχέσεις*, η *αποφυγή της ημιμόρφωσης, των ξερών γνώσεων* και της *μηχανικής-άκριτης αποστήθισης* αλλά και της *αντικατάστασης του ιδεώδους της προσωπικότητας με εκείνο της επίδοσης*, η *διάπλαση της ανθρώπινης ψυχής*, η διαμόρφωση μιας *ανεξάρτητης προσωπικότητας*, η *στενή επικοινωνία δασκάλου-μαθητή*, η καλλιέργεια του *ήθους* και της *σωφροσύνης*, η *διδασκαλία με γλυκύτητα, τρυφερότητα, αγάπη, ψυχαγωγία και έμπρακτο ενδιαφέρον για τον μαθητή*, που σε συνδυασμό και με τις υπόλοιπες αρχές, εν τέλει τον *καθιστούν υπέρτερο του δασκάλου*<sup>188</sup> του, η *κριτική-δημιουργική μάθηση*, ο *εποικοδομητικός διάλογος*, η *φιλοσοφική προπαιδεία*, ο διαμορφούμενος *σεβασμός* των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό -ως προϊόν έμπνευσης και όχι επιβολής, η *συνειδητοποίηση* ότι η *αληθινή μόρφωση* δεν έχει σχέση με την *ανάγκη* και την *απληστία* ούτε μπορεί να αποτελεί *μέσο* για *εγωιστικούς* σκοπούς και ότι η κοινωνία θα έχει περισσότερα οφέλη *αν οι πολίτες της είναι μορφωμένοι*, παρά αμόρφωτοι.

Οι ανωτέρω βασικές συνιστώσες διαμόρφωσης μιας ουσιώδους παιδείας και κατ' επέκτασιν μιας αρμονικής και δημοκρατικής κοινωνίας, προσκρούουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και ανάλογα με την εποχή, σε παγιωμένα μορφώματα από αντίθετες ιδεολογικές συλλήψεις, ήθη, πρακτικές και νοοτροπίες, που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συντίθεται η υπόσταση της εκάστοτε κοινωνικής-πολιτισμικής πραγματικότητας. Το φλέγον ζήτημα στη σύγχρονη εκδοχή του είναι πως ένας υπολογίσιμος αριθμός των

<sup>186</sup> Όταν το άτομο εκπαιδεύεται στο σχολείο, αποκτά την δυνατότητα να απολαμβάνει μεγαλύτερο μέρος από τα οικονομικά και κοινωνικά αγαθά, αρκεί ωστόσο να μην έχουμε εκπαιδευτεί στο σχολείο και όλοι οι υπόλοιποι -σχολιάζει πικρά ο Carnoy('74:6/Φραγκουδάκη,85:202)

<sup>187</sup> Η συζήτηση για την κοινωνικοποίηση, και επομένως και για την εκπαίδευση, που είναι μια ιδιαίτερη μορφή κοινωνικοποίησης, ξεκινάει συνήθως από την πρόθεση του συνόλου να κοινωνικοποιήσει τα άτομα μεταβιβάζοντας σε αυτά μια ορισμένη και συγκεκριμένη κοινωνική κληρονομιά. Τείνει έτσι να υπογραμμίζει την ιδιότητα του ατόμου ως δέκτη της κοινωνικοποιητικής δραστηριότητας και να υποτονίζει την λειτουργία του ως αυτοκοινωνικοποιούμενου υποκειμένου. Δίδεται έτσι η έμφαση στην *παθητική κοινωνικοποίηση*, στο άτομο ως παθητικό λήπτη και παραγνώριζεται σε σημαντικό βαθμό η *ενεργός κοινωνικοποίηση*, η πλευρά του ατόμου ως ενεργητικού επιλογέα των κανονιστικών προτύπων της συμπεριφοράς του, με βάση τις ατομικές του προτιμήσεις και επιδιώξεις. Προς την εξέλιξη αυτή φαίνεται ότι επέδρασε σημαντικά η ανάπτυξη της παιδαγωγικής επιστήμης που υπήρξε μια από τις κύριες προσβάσεις στη μελέτη της κοινωνικοποίησης (Τσαούσης, Δ.Γ., 1985:554).

<sup>188</sup> Το περιεχόμενο αυτής της παιδαγωγικής αρχής -τηρουμένων των αναλογιών- είναι παρεμφερές με την υπόσχεση των νέων Σπαρτιατών προς τους πρεσβύτερους: *"Άμες δε γεσόμεθα πολλώ κάρρονες"* (Εμείς θα γίνουμε πολύ καλύτεροι σας). Οι πρεσβύτεροι, εν προκειμένω, συγκροτώντας τις προηγούμενες γενιές και ασκώντας τον ρόλο των εν ευρεία εννοία (εμπειροχόμενων και των καθαυτό) δασκάλων, κοινωνικοποιούν τις επόμενες γενιές (τους νέους), ενσταλάζοντάς τους ως απώτερο στόχο να βελτιωθούν ξεπερνώντας τους τελικά.

πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και γενικότερα η δομή του υπαρκτού σχολείου αλλά και αυτή καθ'εαυτή η παιδεία, *χωλαίνουν* με τα επακόλουθα που ήδη εξετάστηκαν -με ιδιαίτερη εν προκειμένω εστίαση στο φαινόμενο των αποκλίσεων- ως αποτέλεσμα της ασυμβατότητας μεταξύ των ανωτέρω αξιών και του αξιακού συστήματος της υφιστάμενης κοινωνικής-πολιτισμικής πραγματικότητας. Οι αιτίες της κατάστασης αυτής, η οποία μεταξύ άλλων προκαλεί και την εμφάνιση των αποκλίσεων στο σχολείο, ήδη αναζητήθηκαν, τα στοιχεία του αιτίου και του αιτιατού συσχετίστηκαν κάτω από τις διάφορες οπτικές -με δεσπόζουσα την αφομοιωτική- και η πραγματικότητα που γεννά τις αποκλίσεις και συναφή κοινωνικά προβλήματα επιχειρήθηκε να προσεγγισθεί.

Με στόχο την αναζήτηση διεξόδων στα ανωτέρω ακανθώδη ζητήματα και έχοντας ως γνώμονα τη *σκέψη*, η οποία αναδύεται μέσα από τις κοινωνικές επιστήμες και την παιδαγωγική -στα πλαίσια εξέτασης της οικείας θεματικής της παρούσας εργασίας- αλλά και την *οπτική* που συναρθρώνουν οι προαναφερθείσες ιδέες-αξίες -λειτουργούσες ως συγκοινωνούντα δοχεία με την πρώτη- θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε ένα καίριας σημασίας ζητούμενο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Αφορά στον πομπό των μηνυμάτων, τον *δάσκαλο*, ο οποίος εκ του ρόλου του -ενήλικος με τα (κοινωνικά) προαπαιτούμενα προσόντα που κατέχει την αντίστοιχη επαγγελματική-κοινωνική θέση- είναι αυτός που δίνει το εναρκτήριο λάκτισμα στο ψυχοκοινωνικό χαρακτήρα παιχίδι της επικοινωνίας με τους μαθητές, δηλαδή εκ των πραγμάτων είναι ο κύριος ρυθμιστής της εξέλιξης της όσο και της εν γένει παιδαγωγικής ατμόσφαιρας. Ευλόγως, εξ αυτών, ο φακός στρέφεται εστιάζοντας στα *προαπαιτούμενα διδασκαλικά προσόντα και στη φύση τους*. Οι παιδαγωγικές πρωτοβουλίες πηγάζουν από τον *τρόπο εκπαίδευσης των δασκάλων*, όπως επισημαίνει η Α. Κορντιέ (1995:30,35,41). Το *πώς θα μάθουμε να μαθαίνουμε τα παιδιά* συνιστά ένα κομβικής σημασίας ζήτημα. Από αυτό το νευραλγικό σημείο -από τον τρόπο που διαμορφώνεται η υπόσταση του δασκάλου- εξαρτάται η ποιότητα των παιδαγωγικών πρωτοβουλιών που θα ληφθούν από εκείνον, καθώς και της εν γένει εξέλιξης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Αρχής γενομένης από το δημοτικό, όπου τίθενται τα θεμέλια των βασικών γνώσεων, ιδεών, αξιών, ηθών, νοοτροπίας και της εν γένει διάπλασης της προσωπικότητας των μαθητών, και εν συνεχεία, με το σημαντικό έργο της ολοκλήρωσης των εν λόγω στόχων στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Με αφοπλιστική απλότητα η Κορντιέ σκιαγραφεί την ιδεώδη εικόνα του δασκάλου υποστηρίζοντας θερμά ότι *οι καλύτεροι δάσκαλοι είναι αυτοί που αγαπάνε αυτό που διδάσκουν, αυτοί που δείχνουν να ξεχνούν τις επιταγές του προγράμματος* -για να μεταδώσουν στα παιδιά κάτι από το πάθος τους. *Τίποτα δεν είναι πιο μεταδοτικό από την αγάπη για τη γνώση*. Πρόκειται για ένα ισχυρό αντίδοτο στα προβλήματα διαχείρισης θεμάτων σχετιζομένων με την παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Ο Ε.Παπανούτσος (1979:194-196) σκιαγραφώντας με τη σειρά του την φυσιογνωμία του αληθινού δασκάλου, επισημαίνει ότι τέτοια στόφα έχει εκείνος, *που παραμένοντας ενήλικος μπορεί να γίνεται παιδί, άνθρωπος, δηλαδή, αγνός, δροσερός, εύπλαστος*. Είναι εκείνος, που έκανε με το έργο του τόσο ώριμο τον μαθητή του, ώστε εκείνος δεν τον χρειάζεται πια. Είναι εκείνος που διέπλασε έναν νέο κάνοντάς τον άνθρωπο του *κριτικού στοχασμού και της αυτόφωτης μάθησης* (Παπανούτσος, Ε.,1980:63), σε τέτοιο μάλιστα βαθμό *αυθύπαρκτο και ανεξάρτητο* -στον τρόπο που μεθοδεύει τις παρατηρήσεις και τις σκέψεις του, που κάνει τις εκτιμήσεις του, που καταρτίζει το πρόγραμμα της δράσης του, που βλέπει και σημασιολογεί τον κόσμο και τη ζωή- ώστε να μην έχει πλέον ανάγκη από την χειραγώγηση κανενός άλλου, ούτε φυσικά του δασκάλου του. Και βέβαια, *η πρωταρχική αρετή του δασκάλου -η αγάπη του στο παιδί*.

Οι ως άνω επισημάνσεις μοιραία παραπέμπουν στην σύγκριση του ιδανικού με το πραγματικό. Οι ιδεώδεις όροι της παιδαγωγικής σχέσης συγκρινόμενοι με τις πραγματικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (η δομή και λειτουργία του υπαρκτού σχολείου, η θέση του εκπαιδευτικού στο σχολικό σύστημα, οι μορφωτικές προδιαγραφές των εκπαιδευτικών) προκαλούν απογοήτευση. Πράγματι, οι πολιτικές-οικονομικές και κοινωνικές συνιστώσες που ορίζουν την σύγχρονη πολιτισμική πραγματικότητα, επενεργούν αναπότρεπτα και στον θεσμό της παιδείας. Η υποταγή των λειτουργιών της εκπαίδευσης στους νόμους της ελεύθερης αγοράς-στις ανάγκες της καπιταλιστικής συσσώρευσης συμβάλλει στη δημιουργία μιας *διαιρεμένης και αμοραλιστικής κοινωνίας*, ακυρώνει τη *συμμετοχική φύση της εκπαίδευσης που παρέχει γνώση ως άυλο αποτέλεσμα μιας σύνθετης διαδικασίας με κύριους άξονες τη διδασκαλία και τις διαπροσωπικές σχέσεις*, μέσα δε από το προβάδισμα των οικονομικών παραμέτρων έναντι των κοινωνικών, διαμορφώνει τελικά *ένα σύστημα εκπαίδευσης περισσότερο ανταγωνιστικό και άδικο*, το οποίο επιτείνει την εγγενή αντίθεση μεταξύ των αναγκών της καπιταλιστικής ανασυγκρότησης και των στόχων της κοινωνικής ανάπτυξης (Σιάνου-Κυργίου, Ε.,1998:464-466). Υπό αυτές τις συνθήκες, η διδασκαλία αποκτά τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά που ο Γ.Μαυρογιώργος (1993:107) θεωρεί ότι απορρέουν από ένα είδος *κρατικής διδακτικής*, ενώ οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία διαρκώς υποβαθμίζονται. Έτσι, η κυρίαρχη εκπαιδευτική λογική προκρίνει την παθητική αποδοχή

της γνώσης αντί της δημιουργικής κριτικής, την μηχανιστική απομνημόνευση -ως ανώτερη μορφή νοητικής εργασίας, τον ανταγωνισμό αντί της συνεργασίας, την ατομική κατάσταση της γνώσης αντί της συλλογικής εργασίας κτλ. Δραστηριότητες, οι οποίες δίνουν περιεχόμενο και αξία στη ζωή, όπως συνεργασία στο παιχνίδι, δημιουργία, κοινωνική προσφορά και αλληλεγγύη, αυτο-αλληλοεκτίμηση κτλ., στην πράξη τελούν υπο εξορία από τα προγράμματα και τις διαδικασίες του σχολείου, παρατηρεί ο Γ.Η. Δήμου (1998:148). Στις θλιβερές αυτές διαπιστώσεις καταλήγει και ο Χ. Κωνσταντίνου (2000:138), επισημαίνοντας ότι το υπαρκτό σχολείο -και μοιραία ο εκπαιδευτικός- έχουν κατά πολύ υποβαθμίσει σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως οι αξίες της συνεργασίας, της συλλογικής εργασίας, της αλληλεγγύης, καθώς και εκείνες τις μεθόδους που προάγουν την αναζήτηση και παραγωγή της γνώσης, την αυτενέργεια, την υπευθυνότητα, την κριτική και δημιουργική ικανότητα. Στα πλαίσια της καθημερινότητας του οργανωμένου θεσμού του σχολείου -με όλα τα γνωρίσματα ενός οργανισμού (πλην όμως, *παιδαγωγικού*, και το γεγονός αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται έμπρακτα υπόψη [Κωνσταντίνου, Χ.,2004:16,17]): δομή, σκοποί κτλ. (Κωνσταντίνου, Χ.,2000:43)- είναι σύνθηρες φαινόμενο η πραγμάτωση από μέρους του εκπαιδευτικού, ενός υποδείγματος καθηλωμένου στα στεγανά του αντίστοιχου υπαλληλικού ρόλου που υποβιβάζει την κοινωνική-παιδαγωγική του αποστολή. Αναπόφευκτο, όπως παρατηρεί ο Α.Ε. Γκότοβος (1998:195), καθότι *δεν του δόθηκε ποτέ η ευκαιρία να αντιμετωπίσει έναν μη-διοικητικό<sup>189</sup> ορισμό της παιδαγωγικής ευθύνης, ως στοιχείου του διδακτικού του ρόλου<sup>190</sup>*. Στο υπαρκτό σχολείο, η απαίτηση για ανάληψη παιδαγωγικής ευθύνης καταστρατηγείται άρδην από την απαίτηση της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού οργανισμού για συμμόρφωση του δάσκαλου προς τα προδιαγεγραμμένα από αυτήν κανονιστικά όρια του διδασκαλικού προτύπου. *Η ιδιότητα του δάσκαλου δεν αποκτάται απλά με την άνωθεν προς αυτόν εντολή να διαπαιδαγωγήσει μαθητές*. Ο εγκλωβισμός του εκπαιδευτικού στη στενωπό των προκαθορισμών της διοικητικής οργάνωσης υποβαθμίζουν την παιδαγωγική του υπόσταση, μέσα από την εντεταλμένη άσκηση του δημοσιούπαλληλικού-γραφειοκρατικού του ρόλου, ως τυπικού μεταβιβαστή-αναπαραγωγού έτοιμων γνώσεων και βαθμολογητή αυτών, με βάση αναξιόπιστες όσο και αμφισβητούμενες εξεταστικές πρακτικές. Προοπτική ανατροπής της εν λόγω κατάστασης, επισημαίνει ο Χ. Κωνσταντίνου (2000:141), είναι ορατή μόνον στην περίπτωση διασφάλισης της επαγγελματικής, οργανωτικής, οικονομικής ευχέρειας-αυτονομίας του. Παράλληλα -το γεγονός της ελλιπούς κατάρτισής του, τον εμπλέκει αφεύκτως στην εφαρμογή πλημμελών παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών αντιμετώπισης ζητημάτων, τα οποία αφορούν σε παντοία προβλήματα των μαθητών. Ο Α.Ε.Γκότοβος (1988:195) διαπιστώνει ότι είναι αναγκαία μια μικρή μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η δε Α.Φραγκουδάκη (1985:210) -εκκινώντας καταρχάς από το δημοτικό- θεωρεί ότι το εύκολο και συνάμα πολύ δύσκολο είναι ότι *για να υπάρξουν οι καλοί δάσκαλοι, αρκεί να διδαχθούν ψυχολογία και θεωρίες για τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, να πεισθούν δε ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές είναι ικανοί για γράμματα*. Γι' αυτό το εγχείρημα, είναι απαραίτητη η κρατική φροντίδα, η μακρόχρονη και συντονισμένη προσπάθεια για την εκ βάθρων επαναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία ετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η κατάσταση εκ της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών -χαρακτηριζόμενη απο προκατασκευασμένες και συχνά άστοχες ψυχολογικά στρατηγικές αντιμετώπισης διαφόρων ζητημάτων των μαθητών- επιδεινώνεται περαιτέρω στις περιπτώσεις μαθησιακών προβλημάτων ορισμένης κατηγορίας μαθητών, με την επιλεκτική ταξινόμηση καλών και κακών μαθητών, την άσκηση κοινωνικού ελέγχου δια της τελετουργίας του χαρακτηρισμού των δευτέρων, και εν τέλει την επιδερμική αντιμετώπισή τους ως

<sup>189</sup> Τα περισσότερα μοντέλα Σχολικού Προγράμματος είναι κανονιστικά, με την έννοια ότι προσπαθούν να καθοδηγήσουν τον καθηγητή τόσο στην επιλογή των ειδικών σκοπών για κάθε διδακτική ενότητα όσο και στις διδακτικές του ενέργειες (Μαρμαρινός, Ι.Γ.,2000:121).

<sup>190</sup> Οι καθηγητές, που δεν έχουν ούτε εύκολη πρόσβαση στα προγραμματικά κείμενα ούτε μια ομοιογένεια στις σπουδές και την επιμόρφωση, ενεργούν συχνά σύμφωνα με τις δικές τους αναπαραστάσεις, με τις υποδείξεις των *Οδηγιών* διδασκαλίας και κυρίως κατά τις *επιταγές ενός εκπαιδευτικού συστήματος κανονιστικού και σταθερά προσανατολισμένου στις εξετάσεις*. Ο κανονιστικός προσανατολισμός του ελληνικού Π.Σ. μπορεί να συγκαλύπτεται στο προγραμματικό κείμενο αλλά είναι σαφής στις *Οδηγίες*. Εκεί υπάρχει μια τόσο λεπτομερής καταγραφή όσον πρέπει να "επισημανθούν", "να τονισθούν" κ.ο.κ., *που οποιαδήποτε σκέψη να διαχειριστούν οι διδάσκοντες το μάθημα ακόμη και με τον τρόπο που ορίζουν οι ίδιες οι προγραμματικές αρχές φαίνεται ανέφικτη* (Φρυδάκη, Ευ.,2003:66-67)/. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καλούνται να υποστηρίξουν μαθητές με προβλήματα και να επιδείξουν την ανάλογη ευαισθησία, δεν έχουν την απαιτούμενη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και εγκλωβίζονται στο σχολείο που λειτουργεί με την αρχή των ελλείψεων, στην οποία δεν φαίνεται να έχουν θέση όσοι μαθητές υστερούν γνωστικά (Ζαφειριάδης,Κ.-Σουσαμίδου-Καραμπερή, Αικ., 2004:36)/Ο περιορισμός στο *π* διδάσκεται και στο *πώς* διδάσκεται η γνώση στα σχολεία καθορίζει την τεχνοκρατική αντίληψη που έχει επικρατήσει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς -οι οποίοι, υπό αυτές τας συνθήκες, δεν είναι δημιουργοί γνώσης και αξιών αλλά αποδέκτες και μεταδότες θεσμοποιημένων γνώσεων και κανόνων {\*}. Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει παραδοσιακά εστιαστεί στο *π* διδάσκεται, ενώ το *πώς* διδάσκεται η γνώση στα σχολεία εντάσσεται μόνο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το *πώς* για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί επιστημονική γνώση που αμφισβητείται σε πολλά από τα τμήματα που έχουν αναλάβει την εκπαίδευσή τους ({\*}Giroux,1981/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.,1995).

απόβλητων-ανεπιθύμητων-αποκλινόντων μαθητών<sup>191</sup>. Σε σχέση με τέτοιου είδους περιπτώσεις, ο Γ.Η. Δήμου (1998:221) επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός εν προκειμένω πρέπει να δει τις αποκλίσεις *όχι ως απειλή ή προσβολή*, αλλά *ως μια παιδαγωγική πρόκληση και ευκαιρία μέτρησης και αξιοποίησης της παιδαγωγικής του ικανότητας*. Για τον σκοπό αυτόν χρειάζεται βοήθεια τόσο *στο επίπεδο των σπουδών του* όσο και *στο επίπεδο της καθημερινής του ενασχόλησης*, ώστε να αποκτήσει τα *απαραίτητα εφόδια* για συστηματική *διάγνωση* και *προληπτική κυρίως παρέμβαση*. Ο Α.Ε.Γκότοβος (1990:165) διαπιστώνει την ανάγκη μεταρρύθμισης του σχολικού θεσμού<sup>192</sup> στοχεύοντας σε μια μορφή σχολείου με ένα διαφορετικό εναλλακτικό πρόγραμμα κοινωνικής μάθησης, η οποία εμπεριέχει την άσκηση στον δημοκρατικό τρόπο σκέψης και πράξης, που ανοίγει τις παιδαγωγικές προοπτικές στον διδασκαλικό ρόλο. Το πρόβλημα αυτό συνυφασμένο και με το πρόβλημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, παραμένει ακόμη μακριά από τη λύση του. Η 'Α. Φραγκουδάκη (1985:213,218), από τη μεριά της, πρεσβεύει ότι μέσα από την διόλου εύκολη διαδρομή, η οποία θα οδηγήσει στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος των εκπαιδευτικών, θα δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για την αύξηση των μορφωμένων στην κοινωνία, γεγονός εξ ορισμού θετικό. Είναι πια σήμερα γνωστό ότι η "υπάναπτυξη" δεν είναι καθυστέρηση, αργοπορία, αλλά ένα πολύπλοκο δομικό φαινόμενο, είναι εμπλοκή της ανάπτυξης ή εξάρθρωση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων. Η Ουνέσκο, στην 18<sup>η</sup> Γενική Συνεδρίασή της, όρισε την ανάπτυξη, ως διαδικασία που για να υπάρχει αφορά υποχρεωτικά τρία επίπεδα: το οικονομικό, το κοινωνικό και το *μορφωτικό*. Ειδικότερα, ως προ την καθημάς πραγματικότητα -πιστεύει πως η διάδοση της μάθησης με προσανατολισμό *την ιδεολογία της ταύτισης της εργασίας με την δημιουργικότητα*, προερχόμενη από την *ελληνική παραδοσιακή παιδεία*, που δυστυχώς απειλείται από την άναρχη κεφαλαιοκρατική ανάπτυξη και την κοντόφθαλμη συνήθως κρατική πολιτική, θα μπορούσε να κάνει θαύματα, σε συνδυασμό και με *την προοπτική ανοίγματος διαλόγου από τις νεότερες γενιές*. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η Ε. Σιάνου-Κυργίου (1998:464-466), υποστηρίζοντας ότι είναι *αναγκαία η ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου για την δημόσια εκπαίδευση, της οποίας ο συλλογικός χαρακτήρας μπορεί να υπερβεί τις πιέσεις της αγοράς και να προσδώσει στη μάθηση κοινωνικό περιεχόμενο*, και κατά την παρεμφερή άποψη του Μάικλ Άλμπερτ (2007:130), να υπερβεί τις πιέσεις των ιεραρχιών της κοινωνίας -αποσκοπούντων στην αποθάρρυνση της παιδαγωγικής που έχει ως στόχο την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και προσδοκιών κάθε μαθητή Ο Πάουλο Φρέιρε (1993/Άλμπερτ,Μ.,2007:127) επισημαίνει ότι δεν υπάρχει ουδέτερη παιδαγωγική διαδικασία. Η εκπαίδευση, είτε λειτουργεί ως ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για να διευκολύνει την ενσωμάτωση της νεότερης γενιάς στη λογική του παρόντος συστήματος και τη συμμόρφωσή της προς αυτό, είτε γίνεται *μέσο εφαρμογής της ελευθερίας* -το μέσο με το οποίο άντρες και γυναίκες αντιμετωπίζουν με *κριτική διάθεση* και *δημιουργικότητα* την πραγματικότητα και ανακαλύπτουν τρόπους για να συμμετέχουν στη *μεταμόρφωση του κόσμου τους*. Το να φτιάξουμε *ένα σχολείο αληθινά δημοκρατικό και ανθρωπιστικό*, σημειώνει η Ν. Πολονύ (2007:233-234), όπως δεν έχει ποτέ υπάρξει μέχρι τώρα, δηλαδή, *που να προσφέρει σε όλους, χωρίς κοινωνικές διακρίσεις, την δυνατότητα να φτάσουν στην υψηλή επίδοση και την υψηλή κουλτούρα και να αισθανθούν πως εντάσσονται στον ανθρώπινο πολιτισμό*, δεν θα είναι αρκετό, γιατί είναι αλήθεια ότι το σχολείο, ακόμα και αν λειτουργήσει σαν ιερό, δεν μπορεί να επιφέρει από μόνο του μια γενική μεταβολή στην κοινωνία. Αλλά αυτό, εν πάση περιπτώσει, *θα είναι το απαραίτητο πρώτο βήμα*, που θα αποτρέψει τουλάχιστον την δημιουργία συνθηκών που θα αποχαυνώσουν πολλές γενιές. Ίσως να φαίνεται πολύπλοκο ή υπερβολικά φιλόδοξο. Αρκεί όμως να οριστεί στους κόλπους του σχολείου, και ειδικότερα στο αναλυτικό πρόγραμμα, να επιβεβαιωθεί *η κυριαρχία των γνώσεων πάνω στις υποθετικές "δεξιότητες"*, δανεισμένες από το λεξιλόγιο του μάνατζμεντ.

Εύλογο, πως απαραίτητος όρος ευόδωσης των ανωτέρω προσανατολισμών είναι η αδιάλειπτη καλλιέργεια της ουσιαστικής γνώσης και του κριτικού πνεύματος. Ο θεσμός της παιδείας, όπως έχει διαμορφωθεί μέσα από

<sup>191</sup> Στην καθημερινή πράξη, δεν είναι ασυνήθης η εικόνα θυμωμένων δασκάλων που παρατηρούν αποδοκιμαστικά τον αποτυχόντα μαθητή -νώθοντα ανίσχυρο μπροστά σε ένα τέτοιο παιδί, που με τη σειρά του, γεμίζει από ένα αίσθημα ντροπής. Δεν υπάρχει τίποτα χειρότερο από τη ντροπή για ένα άτομο που δεν έχει ακόμα την δυνατότητα να υπερασπίσει τον εαυτό του. *Δεν υπάρχει τίποτα χειρότερο από την καταστροφική επίδραση που έχει για το παιδί η περιφρόνηση, η ταπείνωση και η ντροπή*. Να νιώθεις διαφορετικός από τους άλλους, να είσαι φτωχός, άσχημος ή κουτός...τελικά καλύτερα να είσαι κακός... Η διαδρομή αυτή θα καταλήξει στην εξέγερση (Κορντιέ, Α.,1995:30, 35,42). Από κοντά παραμονεύουν, μέσα από έναν φαύλο κύκλο παρερμηνειών στην επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό, τα επεισόδια επανεκδήλωσης της απόκλισης και τελικά *ο στιγματισμός*, που οδηγεί τον νέο στην άσκηση ενός *αποκλινόντος ρόλου* παγιδευόντας τον σε μια *προβληματική κοινωνική τροχιά* -εν δυνάμει πηγή δυστυχίας και κατάθλιψης για το ίδιο το άτομο, αλλά και πληγή φλεγμαινύουσα στο κοινωνικό σώμα, που υπο ορισμένες προϋποθέσεις μπορεί να σημαίνει μελλοντική απειλή για την υφιστάμενη κοινωνική οργάνωση.

<sup>192</sup> "Μεταρρύθμιση αποκαλώ την ουσιαστική αλλαγή, η οποία εκδηλώνεται σε όλες ή τουλάχιστον στις περισσότερες λειτουργίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτή την έννοια, δεν θεωρώ μεταρρύθμιση την αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στο πανεπιστήμιο, μολονότι μπορεί να είναι ένα σημαντικό στοιχείο. Αλλά είναι μόνο ένα στοιχείο και μάλιστα όχι το σπουδαιότερο. Το σπουδαιότερο είναι να *υπηρετεί η εκπαίδευση το όραμα του αυριανού πολίτη. Πώς θα τον οδηγήσουμε να σκέπτεται, να ενεργεί, να διαβάζει, να είναι αφέντης και όχι δούλος των νέων τεχνολογιών*" (Δημαράς, Α.,2008:46).

τα προγράμματα σπουδών-μεθόδους διδασκαλίας και εξέτασης σε πλαίσια εξοντωτικών απαιτήσεων, καταλήγει στον *κατακερματισμό της γνώσης-στην εκπληροφόρησή της*. Οι μαθητές "μαθαίνουν" εκατοντάδες πράγματα -ενώ είναι αμφίβολο εάν είναι σε θέση να προβαίνουν σε συνδυαστικούς συλλογισμούς, σε σχέση με τα ποικίλα αντικείμενα μάθησης, με τα οποία έρχονται σε επαφή στην πολυετή μαθητεία τους- και απλώς συλλέγουν πληροφορίες, "σερφάροντας" στον ωκεανό λεπτομερειών αλλά και κατακερματισμένης γνώσης. Η μόρφωση υποβαθμίστηκε και απέκτησε μια καθαρά "εργαλειακή" υπόσταση, υποταγμένη στους νόμους της αγοράς, ασθμαίνοντας στην αγχωτική κούρσα της μάθησης εκείνης, που είναι χρήσιμη και ωφέλιμη στην επαγγελματική καριέρα, μονοδιάστατη και πιστή υπηρέτρια των αναγκών του ανταγωνισμού και του άκρατου οικονομισμού που επισφραγίζουν την εποχή μας. Τροφοδοτούμενες οι νέες γενιές με τέτοιου είδους "αξίες" και δηλητηριαζόμενες με τα "ιδεώδη" των κοινωνιών επιδόσεων, με όλες τις συνέπειες του ανταγωνισμού και της κοινωνικής επιλογής, ωθούνται στην υιοθέτηση της στάσης να απαξιώνουν ό,τι σχετίζεται με την ουσιαστική μάθηση. Μαθαίνουν, δηλαδή, να υποτιμούν ένα είδος μάθησης, που έχει ως άξονα *τον κριτικό στοχασμό*, που συντείνει στην *αυτοσυνείδηση*, στην *κατανόηση* των όσων συμβαίνουν στον κόσμο, των όσων *αφορούν* την πορεία του, στα *τρωτά του*, και στο *τι πρέπει να γίνει για να αλλάξουν*. Μιας μάθησης, που συμβάλλει σε μια γραμμή πλεύσης προς ένα αξιακό σύστημα *δημοκρατικής πολιτικής, αυτοπρόσωπης συμμετοχής στην πολιτική ζωή, καθώς και ύπαρξης αντίστοιχων αντιστάσεων των πολιτών, προς ένα αξιακό σύστημα δημόσιας αρετής, σεβασμού του δημοσίου συμφέροντος και των στοιχειωδών κανόνων πολιτισμού που επιτρέπουν αλλά και προάγουν την κοινωνική συμβίωση*. Η παιδεία, άρα και η εκπαίδευση που οδηγεί σ' αυτήν, δεν αποτελεί πια αυταξία, αξία χρήσης για το ίδιο το άτομο, στοιχείο διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του. Δικαίως, ο Τζέμ Σεμπρούν (1997) παρατήρησε, ότι όταν ο οικολόγος πολίτης ισχυρίζεται πως θέτει το πιο ενοχλητικό ερώτημα -*"ποιόν κόσμο θα αφήσουμε στα παιδιά μας;"*<sup>193</sup> αποφεύγει να θέσει ένα άλλο, πραγματικά ανησυχητικό ερώτημα: *"σε τι είδος παιδιά θα αφήσουμε τον κόσμο;"* (1997/Ελεφάντης, Α., από το: Μισιά, Ζ.Κ., 2008: 104-108). Ο προσανατολισμός της παιδείας προς την καλλιέργεια *της ουσιαστικής γνώσης* και του *κριτικού στοχασμού*, σε πλαίσια *αλληλοσεβασμού* αυξάνει τις πιθανότητες της διαμόρφωσης συνθηκών για αρτιότερες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, όπου θα υπερισχύουν η *δικαιοσύνη και η ελευθερία*, εγχείρημα βέβαια δύσκολο, αφού παγκοσμίως τα παγιωμένα συμφέροντα, οχυρωμένα σε πολιτικά και οικονομικά κέντρα εξουσίας προβάλλουν συστηματικά παντοίων ειδών αντιστάσεις. Άρα, μέλημα κάθε σκεπτόμενου ανθρώπου είναι να τείνει ενεργά και σταθερά προς αυτή την κατεύθυνση. Μόνο σε τέτοιες συνθήκες μπορούν να ευδοκιμήσουν οι ελπίδες για την βελτίωση της κοινωνικής συμβίωσης των επόμενων γενεών. Σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, οι βελτιώσεις που έχουν επιτευχθεί, απέτελεσαν εγχειρήματα που ελάχιστοι θα πίστευαν κάποτε, η ιστορία, όμως, δείχνει ότι αν και σταδιακά, αυτό τελικά συνέβη, εν προκειμένω δε, το ίδιο ισχύει και στον τομέα της εκπαίδευσης<sup>193</sup>.

Θέτοντας ως πρωταρχική αναγκαιότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας την διαμόρφωση της υπόστασης του δασκάλου, κλιμακωτά και αναπότρεπτα περάσαμε στη σφαίρα του εκπαιδευτικού συστήματος, και κατόπιν σε αυτήν της ευρύτερης πολιτισμικής πραγματικότητας, με την οποία άλλωστε τελούν άρρηκτα συνδεδεμένα. Η εικόνα του υπαρκτού σχολείου, ενός σχολείου που επικροτεί και επιβάλλει την αρχή των επιδόσεων, της αποδοτικότητας, του ακραίου ανταγωνισμού και της κοινωνικής επιλογής, συνδέεται με την κεφαλαιοκρατική ολοκλήρωση και τις ιδέες του Διαφωτισμού περί προόδου και των συναφών περί απόδοσης, ποσοτικοποίησης και κέρδους, που ανέπτυξαν τα αστικά στρώματα, την εξέλιξη των οποίων παρακολούθησαμε σε προηγούμενο χωρίο. Η πορεία αυτή εκκινώντας από θρησκευτικές αντιλήψεις που μεταλαμπαδεύτηκαν μετασχηματισμένες στον χώρο της οικονομίας και διαπερνώντας όλο το κοινωνικό φάσμα συνέδεσαν άρρηκτα την πρόοδο με το

<sup>193</sup> Πάντα οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις προϋποθέτουν διεκδικητικά κοινωνικά κινήματα. Στην πρόσφατη εκπαιδευτική ιστορία των βιομηχανικών χωρών, οι προοδευτικές ιδέες προηγήθηκαν πολλά χρόνια της εφαρμογής τους. Το αίτημα να αυξηθούν τα χρόνια εκπαίδευσης για όλους, για την επίτευξη μεγαλύτερης ισότητας αλλά και για την οικονομική πρόοδο των χωρών, καθώς και το αίτημα να γενικευθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διατυπώνονται μόλις τελειώσει ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος. Δηλαδή, από την δεκαετία του 1920 έχουν διατυπωθεί αιτήματα, που άρχισαν να εισακούονται μόνο μετά το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου. Για να οδηγηθούν, με άλλα λόγια, οι βιομηχανικές χώρες στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που δημιούργησαν την τεράστια αύξηση των εκπαιδευομένων και νομιμοποίησαν την ανάγκη να τελειώνουν όλοι την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χρειάστηκαν πολλές προϋποθέσεις. Χρειάστηκε να συμπέσουν οικονομικές και κοινωνικές αναγκαιότητες με κοινωνικές διεκδικήσεις...Υπήρχε ένας καιρός που η μεγάλη πλειοψηφία των αγροτών ήταν τελείως αγράμματοι. Υπήρχε τότε έντονη αντίσταση στο αίτημα να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Έντονος κοινωνιογενής φόβος ότι αν μάθουν γράμματα θα διεκδικήσουν να μην είναι αγρότες, ανατρέποντας την τάξη του κόσμου. Υπήρχε ένας καιρός στην ελληνική κοινωνία, όπου στο αίτημα των δημοτικιστών να μορφωθεί ο λαός, κάποιοι άλλοι κατέκριναν την εισαγωγή του δυτικού φιλελευθερισμού, υποστηρίζοντας ότι βέβαια πρέπει να μορφωθεί ο λαός, αλλά να οργανωθεί η εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο, ώστε ο γιος του γεωργός να γίνεται γεωργός και ο γιος του τραπεζίτη τραπεζίτης...Η ιδέα να σπουδάζουν όλοι στα πανεπιστήμια μοιάζει τόσο απίστευτη και ουτοπική, ακριβώς όσο απίστευτη έμοιαζε πριν μερικές δεκαετίες η ιδέα να τελειώνουν όλοι το λύκειο και ακριβώς όσο απίστευτη και ουτοπική έμοιαζε πολύ παλιότερα η ιδέα να πηγαίνουν οι αγρότες στο σχολείο (Φραγκουδάκη, Α., 1985:208,213).

κέρδος<sup>194</sup> και την αποδοτικότητα, αλλοτριώνοντας την ανθρώπινη ύπαρξη, *όλη αυτή η πορεία* η στοχεύουσα σε μια θαυμαστή όσο και προοδευούσα κοινωνία, που εδημιούργησε μια σειρά από προβληματικές νοητικές συλλήψεις, τοποθετήσεις και πρακτικές -αλλά και που αναμφισβήτητα κατάφερε θετικά βήματα σε διάφορους τομείς<sup>195</sup>- *ίσως δύνανται να ενταχθεί και να εξετασθεί υπό άλλη οπτική γωνία*<sup>196</sup>. Τα υπαρκτά γόνιμα στοιχεία της, διαρθρωμένα σε μια νέα λογική τάξη, ίσως οδηγήσουν στην εξεύρεση ουσιαστικών λύσεων στα κρίσιμα όσο και ζωτικής σημασίας προβλήματα της ευρύτερης κοινωνικής οργάνωσης, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>197</sup>. Ο Έκο (1983:130) τάσσεται υπέρ του *επαναπροσδιορισμού της* -εμπεριέχουσας επαναστατική χροιά- *έννοιας της προόδου* και της εξ αυτού επακολουθούσης αποσύνδεσής της με την αστική ιδεολογία που την διατύπωσε, καθώς και υπέρ της διεκδίκησης μιας κουλτούρας, μιας ιδέας της επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης, καθότι αποτελεί ένα μέσο για την απελευθέρωση του ανθρώπου. Το ευχολόγιο της συλλογιστικής υπέρ της επιστροφής σε μιαν ανθρωπότητα -στην οποία, η αμόλυπτη επαφή με τη φύση σημαίνει μέσο όρο ζωής πενήντα χρόνων, αυτόματο αφανισμό των παρακατιανών, αποδοχή της αρρώστιας σαν αξεπέραστο μοιραίο κακό, πείνα και βρόμα αποδεχτές σαν δώρα του Θεού- στηρίζεται στην ανεδαφική θέση ότι αυτό που προκάλεσε την μόλυνση της ατμόσφαιρας και των τροφών είναι η ιδέα της προόδου, *ενώ είναι η ιδέα του κέρδους*. Ο καπιταλισμός είναι διατεθειμένος να περάσει μέσω της τεχνολογίας πάνω από το πτώμα του ανθρώπου, αρκεί η πρόοδος να δώσει κέρδος, και αρνείται να δει *το κέρδος υποταγμένο στην πρόοδο*<sup>198</sup>.

Το υπό μελέτην πολυδαίδαλο ζήτημα των αποκλίσεων σε συνάρτηση με την λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο -και τα συναφή, ο διδασκαλικός ρόλος, το διεκδικητικό-ανταγωνιστικό-αμοραλιστικό κλίμα, η διαδικασία της κοινωνικής επιλογής των μαθητών, ο στιγματισμός, το βίωμα του αποκλίνοντος ρόλου, το

<sup>194</sup> Από τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα, εποχή κατά την οποία ολοκληρώνεται στις γενικές γραμμές της η φιλελεύθερη μεταφυσική -ή, πράγμα που είναι ταυτόσημο, η πολιτική Οικονομία- δεν έπαψε να προφητεύει στους ανθρώπους ότι μπροστά τους ανοίγεται μια θαυμαστή κοινωνία, ικανή να διασφαλίσει σε όλους την ειρήνη, την ευτυχία και την ευημερία. Για να *επωφεληθούν* από αυτή τη νέα Ιερωσαλήμ θα αρκούσε απλώς να παρατηθούν, μια για πάντα, από τους ένοχους "αρχαίσιμους" τους και να δεχτούν επιτέλους να προσαρμόσουν το σύνολο των συμπεριφορών τους αποκλειστικά στις απαιτήσεις τους Ορθού Λόγου- τουλάχιστον εκείνου, το ολοκληρωμένο πρότυπο του οποίου υποτίθεται ότι προσφέρει ο εμπορευματικός λογισμός, "για τη μεγαλύτερη δυνατή ευτυχία του μεγαλύτερου δυνατού αριθμού" (σύμφωνα με τη διατύπωση που επινόησε ο Μπεκαρία και διέδωσε ο Μπένθαμ). Διαγράφοντας με αυτό τον τρόπο το περίγραμμα ενός κόσμου, στον οποίο η Οικονομία θα αναγόταν σε μοναδική θρησκεία, οι ιδρυτές του καπιταλιστικού δόγματος δεν μπορούσαν παρά να νομιμοποιήσουν εκ των προτέρων το σχέδιο επέκτασης των αδυσώπητων αρχών της εμπορευματικής λογικής ακόμα και στο ίδιο το πεδίο του πολιτισμού [συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης] και της διασκέδασης (Μισιά, Ζ.Κ.,2008:174).

<sup>195</sup> Οι περιφρονητές "απογοητεύσεις της προόδου" είναι καθαροί ρομαντισμοί και δεν έσπρωξαν ποτέ κανέναν να απαρνηθεί τον ηλεκτρισμό ή να ξαναγυρίσει στην ιππήλατη άμαξα. Οποιοσδήποτε έχει κάποτε υποστεί μια πετυχημένη χειρουργική επέμβαση ή έχει σωθεί χάρη σε ένα αντιβιοτικό, γνωρίζει τι σημαίνει η λέξη πρόοδος και δεν χρειάζεται βαρύνουσες ερμηνευτικές πραγματείες (Μηρυκνέρ, Π.,2002:262)/Το βασικό πλεονέκτημα του καπιταλισμού είναι η δυνατότητά του να δημιουργεί οικονομική ανάπτυξη. Ωστόσο διαθέτει και το τεράστιο μειονέκτημα: Προκαλεί τεράστιες κοινωνικές και ανθρώπινες ανισότητες και είναι εντελώς αδύνατον να ελέγξει την ανάπτυξή του, η οποία απειλεί τον κόσμο με περιβαλλοντική καταστροφή (Χομπσμπάουμ, 'Ε., 2010:29).

<sup>196</sup> Κρίνοντας την εποχή μας, οφείλουμε να γίνουμε οι υπερασπιστές μιας διπλής παράδοσης: να είμαστε τόσο οι κατασκευαστές του διαζυγίου όσο και της συμφιλίωσης, να μην βάζουμε τέλος σε αυτή την αντιφατικότητα. Μπορούμε, με την ίδια ανάσα, να διατυπώσουμε τόσο τον θαυμασμό μας για την καπιταλιστική νεωτερικότητα όσο και την απογοήτευσή μας, να κηρύξουμε θεμιτές τόσο την συγκατάθεση όσο και την προδοσία. Ακόμα και μες στην ιεροσυλία πρέπει να διατηρούμε μία επίφαση ευγνωμοσύνης απέναντι στις αξίες που γκρεμίζουμε, ακόμα και μες στην απόλαυση πρέπει να διατηρούμε σε εγρήγορση την κριτική μας ικανότητα. Όντας αναγκασμένοι να κρατήσουμε μια αντιφατική στάση, οφείλουμε να καλλιεργούμε τον δρόμο μιας προσεκτικής συνάφειας, κρατώντας ίσες αποστάσεις τόσο από τον αυτοκτονικό μηδενισμό όσο και από την αυτοϊμολογία. Η πλεονεξία των μεν, η ένδεια των δε, οι αποκλίσεις των συμπεριφορών, η αδιαφορία των ισχυρών για την δυστυχία των απόκληρων, μας εξαναγκάζουν να στιγματίζουμε εκεί όπου θα θέλαμε να εγκωμιάσουμε. Όμως, εν ονόματι αυτών των θεμιτών ανησυχιών, δεν μπορούμε και να καταφύγουμε στην επιπόλαιη ηττοπάθεια, στην ανακούφιση του αναθεματισμού. Δεν παύουμε να ταλαντεύομαστε ανάμεσα στην επιφυλακτικότητα και τη χαρά: *πρέπει να μεταμορφώσουμε αυτή τη μηχανία σε αρχή κατάκτησης* (Μηρυκνέρ, Π.,2002:273-274).

<sup>197</sup> Η Δημοκρατία ήθελε να προσφέρει στον λαό τα προνόμια της αριστοκρατίας, να ανυψώσει τον μέσο άνθρωπο στο επίπεδο των αλλοπινών αρχόντων. Όμως, πέρα από το γεγονός ότι η δημοκρατική ισοπέδωση μάλλον χαμήλωσε τα υψηλά παρά ανύψωσε τα χαμηλά σκορπίζοντας αυτά τα προνόμια στα πλήθη τα έκανε μια συλλογική κατάρα. Τρομερή πρόκληση για το πνεύμα: πρέπει να *επανεξετάσουμε* την εγκυρότητα ενός τρόπου παραγωγής κι ενός τρόπου ζωής που η εξάπλωσή τους σε ολόκληρο τον πλανήτη θα συνιστούσε μία κλιματική και οικολογική καταστροφή. Τα μόνα πλούτη που είναι ανεξάντλητα και που *πολλαπλασιάζονται μοιραζόμενα παντού είναι ο πλούτος των ιδεών και της γνώσης, το πάθος της μάθησης, τα έργα της φαντασίας, οι τέχνες της ζωής και η τέχνη γενικά, πλούτη που τα περισσότερά τους είναι πέρα από κάθε τιμή* (Μηρυκνέρ, Π.,2002:261).

<sup>198</sup> Πρόοδος και κέρδος δεν είναι τόσο συναφείς έννοιες, όσο φαίνονται και όποιος κάνει το λάθος να τις θεωρεί σαν τέτοιες, δεν είναι επαναστάτης. Το θέμα δεν είναι να καταστρέψουμε τις μηχανές, γιατί μισούμε τα αφεντικά που τις κατασκεύασαν, αλλά να αναρρωτηθούμε με ποιο τρόπο μπορούν να ξαναγυρίσουν οι μηχανές στην εφευρετικότητα των εργατών που τις δημιούργησε. Συζητήσεις, συχνά βιαστικές, γύρω από τον αστικό χαρακτήρα της επιστημονικής έρευνας, οδήγησαν σε ταύτιση της επιστήμης με την αστική σκέψη...πρέπει να διεκδικήσουμε μια κουλτούρα, μια ιδέα της επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης που (ακόμη και αν πρωτοφανερώθηκε, και δεν μπορούσε βέβαια να γίνει διαφορετικά, στους κόλπους της αστικής κουλτούρας) είναι κληρονομιά της εργατικής τάξης και των υποδεέστερων μαζών, γιατί αποτελεί ένα μέσο για την απελευθέρωση του ανθρώπου, όχι μόνο από τον ζυγό που επιβάλλουν οι άλλοι άνθρωποι, αλλά και από τον ζυγό της "παρθένας" φύσης που τ' αφεντικά θα θέλανε ακόμη αγνή, όχι από αγάπη για τον άνθρωπο, αλλά από αγάπη για τις τεράστιες ήσυχες εκτάσεις, στις οποίες μόνο αυτοί θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να κάνουν τον περιπάτο τους (Έκο, Ουμπέρτο,1983:131).

μέλλον του εγκλωβισμένου σε αυτόν μαθητή, ο κοινωνικός περίγυρος, η φύση του εκπαιδευτικού συστήματος –η έκπτωση της ουσία παιδείας και η ευρύτερη πολιτισμική τάξη πραγμάτων, είναι γρίφοι που στροβιλίζονται επιφέροντας μια δυσανάγνωστη πραγματικότητα. Ο μίτος της Αριάδνης, η λύση στα εν γένει παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, που θα οδηγήσει σε διέξοδο και το εμπειροχόμενο σε αυτά αντικείμενο της παρούσας εργασίας, προς το παρόν διαφεύγει σε υπολογίσιμο βαθμό. Όπως βέβαια, ως λογικά άμεσο προηγούμενο, διαφεύγει και η λύση, η εύρεση διεξόδων σε προβλήματα πολιτικού-οικονομικού-κοινωνικού χαρακτήρα που ταλανίζουν την ανθρωπότητα. *Ο κόσμος είναι ζόρικος και μείς ασθενικοί*, διαπίστωνε πικρά ο Δ.Σαββόπουλος – και δεν απέχει πολύ από την αλήθεια. Όχι, όμως, τόσο ασθενικοί, που να εγκαταλείψουμε *την ουσιαστική γνώση* και τον *κριτικό στοχασμό*, δηλαδή, την ενσάρκωση της ελπίδας για έναν καλύτερο κόσμο που να χωράει στους κόλπους του μεγαλόκαρδα όλους τους ανθρώπους και όπου *τα "κοινά" να καθαγιάζονται πρώτα μέσα στο άδυτον του κάθε ιδιώτη, και έτσι μόνον να γίνονται κανόνες ζωής για όλους, με το ίδιο ήθος και την ίδια δύναμη*, όπως οραματιζόταν ο Οδυσσεύς Ελύτης (2007:23). Να κρατήσουμε την ελπίδα<sup>199</sup>, απηλλαγμένη από δονκικωτισμούς, συγκρατημένη και υπομονετική, καθότι διόλου εύκολο το εγχείρημα. Υπάρχουν πολλοί τρόποι επηρεασμού της υφιστάμενης κατάστασης πραγμάτων, σε σχέση με το παρελθόν, υπάρχουν ανοιχτοί ορίζοντες με την τηλεόραση και το διαδίκτυο [δια της αντιμετώπισής τους *μόνον* ως μέσων δημιουργικού χειρισμού], πολλοί δίαυλοι επίδρασης [ραδιόφωνο, τύπος, βιβλία, θέατρο, κινηματογράφος, μουσική και εν γένει οι τέχνες, συναντήσεις-παραυσιάσεις-συζητήσεις και εκθέσεις σε πολιτιστικούς χώρους], περισσότερα μέσα επιρροής στις αποφάσεις των ηγετών μας, εφόσον πλέον δεν ζούμε σε κλειστές κοινωνίες, επισημαίνει ο καθηγητής Ιστορίας στο πανεπιστήμιο του Σέφιλντ, Ίαν Κέρσο (2009:17). Σε παρεμφερή τροχιά κινείται και η σκέψη του Νόαμ Τσόμσκι<sup>200</sup>. Και ευτυχώς δεν είναι οι μόνοι. Το κρίσιμο ζήτημα είναι να διατηρηθούν ενεργά τα ενυπάρχοντα στην κοινωνία αποθέματα ουσιαστικής γνώσης και κριτικής σκέψης, και βέβαια, να διαδοθούν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων. Όσο θα αυξάνεται ο αριθμός των μορφωμένων και των σκεπτόμενων, τόσο θα αυξάνονται και οι τριγμοί στα θεμέλια της λογικής, η οποία δομεί την υφιστάμενη κοινωνική οργάνωση.

Πρέπει, βέβαια, να διευκρινισθεί, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να απεγκλωβισθεί από τα παρεπόμενα της κυρίαρχης λογικής των επιδόσεων –προερχόμενης από την λογική της ευρύτερης κοινωνίας που άλλωστε και το εδημιούργησε– ακολουθώντας κατά γράμμα τις προτάσεις μιας "ρεαλιστικής" παιδαγωγικής οπτικής. Οι εν λόγω προτεινόμενες θέσεις της εισηγούνται μεθόδους εξοικείωσης των κοινωνικοποιούμενων μαθητών με την ανταγωνιστική και αλλοτριωτική πραγματικότητα που τους περιμένει, και εκ παραλλήλου, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και αξιών –αλληλεγγύη κ.τ.λ.– με απώτερο στόχο μια προετοιμασμένη στάση στον μελλοντικό κοινωνικό βίο –ή κατ' άλλους– και την πιθανή διευθέτηση των υφιστάμενων αντιθέσεων. Είναι ένας αμφίσημος οδηγός κοινωνικής επιβίωσης. Επιχειρεί να κατασκευάσει και να οδηγήσει στον κοινωνικό στίβο ανταγωνιζόμενους αλτρουιστές, αντιτιθέμενους με αλληλεγγύη, αντίπαλους με ειρηνικά αισθήματα, με την άμιλλα κενή νοήματος. Πρόκειται για μια αντιφάσκουσα σύλληψη<sup>201</sup>, όχι βέβαια χωρίς καλές προθέσεις. Εν τούτοις, το ερώτημα που ανακύπτει είναι το *ποιους* ακριβώς μαθητές αφορά αυτού του είδους η προετοιμασία. Μάλλον τους καταγόμενους από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, εφόσον υπο αυτούς τους όρους, αυτοί είναι που χρειάζονται πραγματικά εξοικείωση και προετοιμασία για το τι τους περιμένει. Οι υπόλοιποι μαθητές απλώς θα δρέψουν τις ευθέως ανάλογες κοινωνικές ευκαιρίες που τους προσφέρει η κοινωνική καταγωγή τους, με τις αμέριστες φυσικά ευλογίες του εκπαιδευτικού μηχανισμού (Βλ. Παράρτημα,8.1.35). Δέσμοι, βέβαια και αυτοί, οι επιτυχημένοι, των άχαρων όρων και των συνεπειών της ανταγωνιστικής κοινωνίας, παρόλα αυτά –έστω και με πύρρειο νίκη "νικητές"– σε σύγκριση με τους προηγούμενους, θα είναι τελικά οι κοινωνικά επιβίωσαντες. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα μέτρο αμφίβολης εμβέλειας, το οποίο μάλλον τείνει να

<sup>199</sup> "Είμαι εκ φύσεως *μη ανταγωνιστικός*. Δεν θέλω να σκέφτομαι ότι παίζω ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι με τον κόσμο γύρω μου, αλλά *ένα παιχνίδι συνεργασίας, όπου δεν υπάρχουν αντικρουόμενα συμφέροντα* και οι παίκτες αποσκοπούν στο *κοινό όφελος*. Μέσα μου συνεχώς ακούγεται το *Imagine* του Λένον". Από συνέντευξη του Κων/νου Δασκαλάκη, ενός λαμπρού νέου επιστήμονα, επικουρου καθηγητή στο φημισμένο MIT. Ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας, Κάρλος Παπούλιας, τον υποδέχθηκε με αυτά τα λόγια: "*Η άλλη Ελλάδα είναι δυνατή* και χαίρομαι γιατί την εκπροσωπείτε. Γι' αυτό και είμαι αισιόδοξος. Γιατί αυτός ο τόπος δεν θα χαθεί" (Δασκαλάκης, Κ.,2009:35,34).

<sup>200</sup> Αν και είναι φυσική για το ιερατείο η προσπάθεια να δημιουργηθεί πεσιμιστική διάθεση, απελπισία και απόγνωση, η πραγματικότητα διαφέρει. *Στην πρόσφατη περίοδο έχει σημειωθεί ουσιαδής πρόοδος στην ατέρμονα συζήτηση περί δικαιοσύνης και ελευθερίας, πράγμα που μας κληροδοτεί τη δυνατότητα να τη συνεχίσουμε από σημείο τόσο προχωρημένο, όσο ποτέ άλλοτε. Οι ευκαιρίες για μόρφωση και οργάνωση αφθονούν*. Όπως και στο παρελθόν, είναι μάλλον απίθανο τα δικαιώματα να παραχωρηθούν από κάποια καλοκάγαθη αρχή ή να κερδηθούν από περιστασιακές ενέργειες (Τσόμσκι, Ν.,2007:480).

<sup>201</sup> Ο παιδαγωγικός στόχος *για την ανάπτυξη της ικανότητας της αλληλεγγύης και συνεργασίας* πρέπει ασφαλώς να κυριαρχεί στις σχολικές διαδικασίες, *ωστόσο παράλληλα οφείλει το σχολείο να εξοικειώνει παιδαγωγικά τον μαθητή και για την ύπαρξη του ανταγωνισμού στις ανθρώπινες δραστηριότητες*. Αυτό σημαίνει ότι η αξίωση για ισότητα ευκαιριών και αντιμετώπισης των στόμων μπορεί να υποστηριχθεί από την Παιδαγωγική μέσα από την αγωγή για αλληλεγγύη. Με άλλα λόγια, *η Παιδαγωγική έχει να κάνει εδώ με μια αντίφαση, την οποία οφείλει βεβαίως να αντιμετωπίσει* (Κωνσταντίνου, Χ.,2000:32,33).

χειραγωγήσει, με -αν και καλοπροαίρετες, εν τέλει όμως- αντιφατικές και ψυχολογίζουσες μεθόδους, τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων και κοινωνικής προέλευσης στην συμβιβαστική αποδοχή της άσκησης αντίστοιχων κοινωνικών ρόλων (χαμηλή επαγγελματική-κοινωνική τροχιά) -και σε αρκετές περιπτώσεις- στην αποδοχή άσκησης ρόλων προβληματικών και αποκλινόντων. Οι αποκλίσεις υπό αυτές τας συνθήκας σαν αδιάφειστος δείκτης της υφιστάμενης σχολικής και βέβαια κοινωνικής ελλειμματικότητας προαναγγέλλουν μελλοντικούς θεσμικούς κραδασμούς. Στη δεδομένη σχολική ατμόσφαιρα, ούτε κατ'ελάχιστον χωρούν αμφιβολίες περί του ματαίου που εμπεριέχεται σε τέτοιες "πραγματιστικές" οπτικές. Η σχολική πράξη αναιρεί *a priori* κάθε διαπαιδαγώγηση περί μη ανταγωνιστικότητας (Γκότοβος, Α.Ε., 2001:154,155)<sup>202</sup>, αφού η δομή της είναι το γνωστό τρίπτυχο *ανταγωνισμός-επίδοσεις-αξιολόγηση*, ίδιον της πολιτισμικής πραγματικότητας που την εγέννησε, καθιστώντας κενή νοήματος κάθε πρόταση προώθησης ανθρωπιστικών παιδαγωγικών αρχών. Μόνον εφόσον αυτές οι αρχές ενσωματωθούν στη λογική της εν ευρεία εννοία κοινωνίας, τότε θα αποκτήσουν ουσιαστική υπόσταση και οι ανθρώπινες σχέσεις -συμπεριλαμβανομένων και των αναπτυσσόμενων εντός των σχολικών πλαισίων σχέσεων- οπότε βέβαια, και θα σφυρηλατούνται σε περιβάλλον δικαιοσύνης και ελευθερίας.

Με δεδομένο την τρέχουσα πραγματικότητα και την αντίστοιχη βεβαιότητα περί του εξαιρετικά δύσκολου έως και αδύνατου της κάθετης μεταβολής της, η αμετακίνητη προσήλωση στην καλλιέργεια της μόρφωσης και του κριτικού στοχασμού παραμένει ο σταθερός τροφοδότης της ελπίδας αποδέσμευσης των κυριαρχούμενων ατόμων-παθητικών δεκτών από διάφορες μορφές ημιμάθειας, αλλά και μεγάλης μερίδας τύποις μορφωμένων πολιτών από ποικίλες μορφές εν τω βάθει αμάθειας, που αποτελεί τροχοπέδη για τη δυνατότητα μετάβασης σε μια μορφή κοινωνίας διεπόμενης από δικαιοσύνη, ελευθερία και δημιουργία. Αυξανόμενη η κριτική σκέψη, θα οδηγήσει μέσα από την εκδήλωση διαφόρων μορφών ενστάσεων και αντιδράσεων -κινούμενων σε αρχικά στάδια στον χώρο των αποκλίσεων- στην επανεκτίμηση και εν τέλει στην επαναδιοργάνωση των κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικών και συνακόλουθα των εκπαιδευτικών δομών. Υπαρκτές μονάδες παραγωγής της γνώσης και του κριτικού στοχασμού ευρίσκονται σε πρόσωπα ή και ομάδες που ανήκουν σε κύκλους διανοουμένων, επιστημόνων, εκπαιδευτικών, λογοτεχνών, καλλιτεχνών και γενικά σε κύκλους ανθρώπων σκεπτόμενων, οι οποίοι κινούνται σε διάφορα επιμέρους πεδία κοινωνικών σχέσεων, στον χώρο της πολιτικής, της εκκλησίας, της οικονομίας αλλά και σε παντοίους βέβαια επαγγελματικούς τομείς. Εκ παραλλήλου δε, σε ικανό ποσοστό τελούν εν σχέσει με το παρελθόν, όπως ήδη προαναφέρθηκε, και οι δίαυλοι επίδρασης και επιρροής, μέσα από τους οποίους δύνανται τα δημιουργήματα του λόγου και της κριτικής σκέψης να διοχετεύονται. Η κοινωνία (οι κρατούντες) βέβαια, συνάδοντας και του υπαρκτού σχολείου, περιχαράκωνοντας το κυρίαρχο στερεότυπο της φυσιολογικότητας-κανονικότητας, άρρηκτα συνδεδεμένο με την παραγωγικότητα, την αποδοτικότητα και τις συναφείς νεωτεριστικές αρχές, αμύνεται σε οποιονδήποτε (μέσα από τις ιδέες, προτάσεις και τις συμπεριφορές του) απειλεί -συνειδητά ή μη- την τάξη πραγμάτων που την διέπει (ομοίως και το σχολείο), απωθώντας τον

<sup>202</sup>Ο Α.Ε.Γκότοβος αναφέρει σχετικά: "Στο πλαίσιο της πάλης για καλύτερη επίδοση, η συνεργασία (που τείνει προς τις εξής μορφές: σχέση εκμετάλλευσης, σχέση εξάρτησης) στην τάξη γίνεται αντιληπτή από τον μαθητή, ως μέσο για την προώθηση και επίτευξη ατομικών στόχων" [Μέσα από την πάλη επικράτησης των μαθητών, ως προς την επίτευξη επιδόσεων, αναδύεται το δίκαιο του ισχυρότερου, η δε συνεργασία εννοιολογικά *a priori* είναι αντίθετη με τον ανταγωνισμό και επ' ουδενί δύναται να υπάρξει, έστω και θεωρούμενου του μαθήματος ως κοινού ενεργήματος, οπότε οιαδήποτε σχέση προκύπτει σε τέτοιο κλίμα θα είναι είτε εκμετάλλευσης, είτε εξάρτησης -με μόνον-αποκλειστικό γνώμονα, την προώθηση του ατομικού συμφέροντος]. "...Οι προσπάθειες ορισμένων παιδαγωγών (π.χ. Μαρκαντώνης, 1969:299 κ.κ.) να κάνουν διάκριση ανάμεσα στον ανταγωνισμό και την άμιλλα δεν οδηγούν σε μια σαφή οριοθέτηση των εμπειρικών φαινομένων τα οποία δηλώνονται με τον ένα ή τον άλλο όρο [Θα ήταν πρόσφορη μια συντονισμένη και εμπεριστατωμένη προσπάθεια της Παιδαγωγικής προς μια τέτοια κατεύθυνση. Το γεγονός ότι συντρέχουν ζητήματα οριοθέτησης και αποσαφήνισης, ως προς τους δυο αυτούς όρους, ούτε κατ'ελάχιστον αναιρεί το γεγονός της μεταξύ τους ύπαρξης διάκρισης]. "...Δημιουργείται η ψευδαίσθηση ότι είναι δυνατόν να οργανωθεί η παιδαγωγική αλληλεπίδραση σε μη ανταγωνιστική βάση (στη βάση της άμιλλας, υποτίθεται). Οι προσπάθειες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα την ιδεολογική κάλυψη μιας μορφής ανταγωνισμού (άμιλλας), παρουσιάζοντάς την ως μη ανταγωνισμό, έτσι ώστε ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός να δέχονται τη μορφή αυτή ως θεμιτή.. Η οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης μέσα από την οποία οι μαθητές θα "μάθουν" να μην είναι ανταγωνιστικοί, διέπεται η ίδια από την αρχή της ανταγωνιστικής διεκδίκησης" [Πράγματι, είναι αυτονόητο ότι με την τρέχουσα τάξη πραγμάτων ουδόλως υφίστανται μη ανταγωνιστικές σχέσεις στο καθένα από τα επιμέρους πεδία κοινωνικών σχέσεων, και βέβαια, στο σχολείο. Η αρχή της ανταγωνιστικότητας ελλοχεύει παντού, από τα πρώτα βήματα του ανθρώπου. Και βέβαια, μόνον στάσεις ψευδο-άμιλλας (εν τω βάθει ανταγωνιστικές) μπορούν να προκύψουν και να αναπτυχθούν με τις υφιστάμενες προϋποθέσεις. Η άμιλλα, όπως ήδη εξετάσθηκε, είναι μια στάση συνδεδεμένη με ηθικές αρχές που δρουν αντισταθμιστικά σε εγωκεντρικές και διεκδικητικές ανθρώπινες τάσεις, καθώς και στα αισθήματα φθόνου και ζήλιας. Το *φλέγον παιδαγωγικό ζήτημα* είναι, εν προκειμένω, *τινί τρόπω*, σε μια κοινωνία εξ ορισμού ανταγωνιστική, θα ήταν δυνατόν τα παιδιά να γαλουχούνται με αξίες, όπως ο συναγωνισμός και η αλληλεγγύη, υιοθετώντας στάσεις, όπως η άμιλλα και ο αλληλοσεβασμός. Η *συστηματική μετάδοση ουσιαστικής γνώσης και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης* στις νέες γενιές συνιστά το *αντίδοτο* κατά των ισχυρών πολιτικών-οικονομικών κέντρων που μεθοδεύουν τρόπους εξω-κατεύθυνσης της συμπεριφοράς, επιδιώκοντας εκ του πονηρού την γενικευμένη απάθεια των πολιτών. Αν και διόλου εύκολο εγχείρημα, που ίσως φαντάζει ουτοπικό, εν τούτοις, είναι εφικτό και κομίζει συγκρατημένη αλλά βάσιμη αισιοδοξία για επικείμενες ανακατατάξεις στη λογική της υπαρκτής κοινωνικής οργάνωσης που -διαμέσου διαφόρων μηχανισμών, και εν προκειμένω, του εκπαιδευτικού συστήματος- υποθάλλει την ανισότητα, η οποία, όπως εύστοχα επισημαίνει η Α.Φραγκουδάκη (1985:217) επιτρέπει σε μια μειοψηφία να ζει μια ζωή ολοκληρωμένη-δημιουργική, να καταλαβαίνει τα κοινωνικά γενόμενα και να αποφασίζει για τους άλλους, ενώ καταδικάζει την πλειοψηφία σε άγνοια και κακή ζωή, κακή υγεία και στέρηση όλων των πνευματικών και διανοητικών κινήτρων].



δια της διαπόμπευσης και του στιγματισμού στα εδάφη του αφύσικου και των αποκλίσεων, στο περιθώριο των αποκλινόντων. Όταν, όμως, τα κρούσματα των αποκλίσεων πληθαίνουν, τότε -μέσα από τις δημιουργούμενες ρωγμές των θεσμών- μια άλλη πραγματικότητα διαφαίνεται, η οποία αμφισβητεί εμφατικά την υφιστάμενη.

Η αναζήτηση διεξόδων σε προβληματικές μορφές σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή με αποτέλεσμα τον εγκλωβισμό του μαθητή σε έναν αποκλίνοντα ρόλο, μα και σε άμεσα συναρτώμενα ζητήματα -λογική της σχολικής και της ευρύτερης πολιτισμικής πραγματικότητας- οδηγεί σε ένα πλέγμα από παιδαγωγικά διλήμματα. Μέσα από τον καταγισμό των προτεινόμενων θέσεων αλλά και των αμφιταλαντεύσεων περί του πρακτέου, αναδύεται ο μικρός μαθητής της αφήγησης του Νίκου Καζαντζάκη (βλ. Παράρτημα, 8.1.36), ο Νικολιός, ο οποίος *"δε βάσταξε" και αναφώνησε* -αποκλίνοντας από τα επιτρεπτά όρια του ρόλου του- στον δάσκαλο, που ακολουθούσε πιστά την τυποποιημένη και ανιαρή οδό του δημοσιούπαλληλικού του ρόλου, ενώ στην αυλή κελαηδούσε ένα πουλί: "Σώπα δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί!"<sup>203</sup>. Η η -λιγότερο ή περισσότερο- κεκαλυμμένη αντίδραση-απόκλιση προς τον τυποποιημένο και άκαμπτο χαρακτήρα του σχολείου, μέσα από ποικίλες μορφές έκφρασης των παιδιών (γκράφιτι, αστεία, λογοπαίγνια, αυτοσχέδια μαθητικά τραγούδια<sup>204</sup>). Ευτυχώς, βέβαια, δεν ελλείπουν και τα πιο άμεσα περιστατικά έμπρακτης αμφισβήτησης -μέσα από αντίδραση- σε προβληματικές πτυχές της τάξης πραγμάτων στο σχολείο. Ο άνθρωπος των γραμμάτων και τεχνών Κώστας Γεωργουσόπουλος, μαθητής τότε, βιώνοντας τους δυσμενείς όρους μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης στην οποία συμμετείχε, *"δε βάσταξε"* και αυτός, και έδωσε μια καλοπληρωμένη απάντηση -πρωτοφανή για το status quo εκείνης της εποχής- ενάντια στον συντηρητισμό και την αυταρχικότητα που ενσαρκώνονταν στο πρόσωπο ενός επιτελούντος έλεγχο ανώτερου εκπαιδευτικού, προσφέροντας ευεργετικά κύματα κρυφής ικανοποίησης αλλά και χαράς στους επίσης καταπιεζόμενους από τον εν λόγω επιθεωρητή καθηγητές του, και βέβαια, στην πλειονότητα των συμμαθητών του. Η συμπεριφορά του ξεπερνώντας κατά πολύ τα ενδεδειγμένα όρια μαθητικής συμπεριφοράς, σαφώς υπερέβη τα εσκαμμένα. Η επακόλουθη τιμωρία του επιφανειακά μόνον επιβεβαίωσε την τυπολατρεία και τον συντηρητισμό της εποχής, εν τω βάθει όμως, ήταν το στεφάνι για έναν μικρό ήρωα στη συνείδηση συμμαθητών και καθηγητών, καθιστώντας τον, με την αποκλίνουσα συμπεριφορά του, έναν από τους προπομπούς των επακολουθησάντων βελτιώσεων στο άκαμπτο και αυταρχικό κλίμα που επικρατούσε τότε στον χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ: Παρ/μα, 8.1.37).

Η αλληγορική αφήγηση του Νίκου Καζαντζάκη αλλά και η αυθόρμητη αντίδραση που οδήγησε τον Κώστα Γεωργουσόπουλο στα όρια της παρεκτροπής<sup>205</sup>, καταδεικνύουν με θαυμαστή απλότητα το *πρώτο βήμα* περί του πρακτέου: Σώπασε, λοιπόν, δάσκαλε. Αλλά όχι για πάντα. Αλλοίμονο. Η προσφορά των δασκάλων μοιάζει με εκείνη των βιβλίων, τα οποία ο Έκο (1993:87) παρομοιάζει με γέροντες της φυλής που από τα πολύ παλιά χρόνια γύρω από μια φωτιά και μέσα από τη γλώσσα και την αφήγηση μεταβλήθηκαν σε μνήμη του γένους των ανθρώπων -μεταβιβαζόμενη στους επόμενους. Κι έτσι, ένας νέος ήταν σαν να είχε ζήσει εκατοντάδες χρόνια πριν *μέσα από αυτή την διαδικασία εγγραφής* γεγονότων-εμπειριών-μύθων-ιδεών-ηθών-πρακτικών-προτύπων *στη συνείδησή του* -κληρονομημένων από τους γέροντες (που κι αυτοί τα κληρονόμησαν από τους προηγούμενους). Μεταβαλλόμενα όλα τούτα σε τμήμα της μέχρι εκείνη τη στιγμή άγραφης μνήμης του νέου, τον καθιστούσαν εν τέλει μέτοχο της συλλογικής μνήμης. Ένας δάσκαλος είναι πολυτιμότερος και απ' το βιβλίο

<sup>203</sup> Επιβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς μια σφαιρική αντιμετώπιση της προσωπικότητας των παιδιών. Ο κόσμος τους είναι ένα ενιαίο όλο και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται. Ισορροπία ανάπτυξη σωματικών, συναισθηματικών και πνευματικών αναγκών. Ο μονοδιάστατος ρόλος του σχολείου δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών που ζουν στην σύγχρονη κοινωνία με τις ποικίλες πιέσεις, τις αμυχολόγητες προσδοκίες, τις υπερβολικές απαιτήσεις που έχουμε απ' αυτά. Πότε φωναχτά και πότε σιωπηρά μας στέλνουν μηνύματα: "άκουσέ με". Όμως εμείς (εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινωνία) δεν τα αφουγκραζόμαστε, δεν τα κατανοούμε, ενώ οφείλουμε να τα αποδεχτούμε όπως είναι, δίχως να υπερτονίζουμε τις αδυναμίες τους και να τα φορτώνουμε με ανούσιες υποχρεώσεις. Πρώτιστο καθήκον μας είναι να κατανοούμε την αγωνία τους, αλλά και την ανασφάλειά τους, να τους κρατάμε το χέρι, όταν το χρειάζονται και να τα αφήνουμε μόνα τους, όταν αισθάνονται επάρκεια. Έτσι θα τα βοηθήσουμε να αναπτυχθούν, να επιδιώξουν την αυτονομία τους, να ανοίξουν νέους, δικούς τους δρόμους στην κοινωνία. Γονείς, εκπαιδευτικοί και κοινωνία πρέπει να σκύψουμε πάνω στα παιδιά μας, πριν η έκκλησή τους "άκουσέ με" γίνει κραυγή με αρνητικές επιπτώσεις για τα ίδια και την κοινωνία. Στην κοινωνία της τηλε-επικοινωνίας και της κινητής τηλε-φωνίας, στην οποία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σαμαράκης, "ποτέ άλλοτε οι στέγες των σπιτιών μας δεν ήταν τόσο κοντά η μια στην άλλη όσο είναι σήμερα, κι όμως ποτέ άλλοτε οι καρδιές μας δεν ήταν τόσο μακριά η μια από την άλλη όσο είναι σήμερα", το τηλεσίμασμα, η προσέγγιση, το "ευήκοον ους" είναι επιτακτική ανάγκη. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει και η λαϊκή μας σοφία, "η χαρά όταν μοιράζεται είναι διπλή και η λύπη γίνεται μισή" (Μπρούζος, Α., 2009:374,375).

<sup>204</sup> Όπως, το ακόλουθο, από την διήγηση -και ευγενική διάθεση συνδρομής- της Φούλας Στέφα, παλαιάς μαθήτριας του Γυμνασίου Θηβών (αρχές του '50): "*Όλοι κι όλες στο πόδι - πάμε στο Μοσχοπόδι - εκδρομή στη Λιακάδα - να μας φύγει η ζαλάδα - βαρεθήκαμε, παιδιά - μέσ' στο σχολείο - εξετάσεις και γραπτά - είναι όλα περιττά!*".

<sup>205</sup> Πέρα από αυτές τις δυο αναμφισβήτητης γοητείας αφηγήσεις παρεκτροπών-αποκλίσεων, εξίσου αναμφισβήτητο γεγονός αποτελεί και η πληθώρα ουδολώς γοητευτικών στοιχείων που εν γένει συνοδεύουν το φαινόμενο των αποκλίσεων -και που άμεσα σηματοδοτούν την ύπαρξη κοινωνικής παθογένειας εισβάλλουσας και στο σχολείο\*. Απία επιλογής τους ήταν σαφώς ο συμβολικός τους χαρακτήρας και η δύναμη που αυτός περικλείει. \*(λ.χ., βλ.: την ενδιαφέρουσα ανάλυση μιας περίπτωσης ξεκ του μεγάλου αριθμού παντοίων περιπτώσεων} χαρακτηρισμού μιας μαθητικής συμπεριφοράς, ως "απόκλισης" [σχετιζόμενης με την έννοια της θρησκευτικής συνείδησης και συνάμα με τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου], σαν φαινόμενο έξαρσης σχολικού αυταρχισμού, από τον Κωνσταντίνου, Χ.,1994).

όταν -έχοντάς το ως απαραίτητο εργαλείο- δύναται να μετουσιώνει την αγάπη για το παιδί σε διαμορφωτική δύναμη διαπαιδαγώγησης σκεπτόμενων, ελεύθερων και δημιουργικών ανθρώπων. Να σωπάσουν, λοιπόν, οι δάσκαλοι προκειμένου να αφουγκραστούν, να ψυχανεμιστούν *αυτό*, που ο αποκλίνων μαθητής της παραβολής του Καζαντζάκη τους δείχνει δια του συμβολισμού του κελαηδίσματος ενός πουλιού. *Αυτό* το πανάρχαιο μυστικό, που σκιαγραφούν οι σπουδαίοι στοχαστές, με αποκορύφωμα την μεγαλοφυή πλατωνική σύλληψη και την ζωντανία *του ελεύθερου και κριτικού στοχασμού, καθώς και την καλλιέργεια της φαντασίας (την οποία με τόση θερμή υπεστήριξε ο Αϊνστάϊν) υπο το κλίμα της ευφορίας του μορφωτικού παιχνιδιού.* Αυτό το μυστικό που είναι *εκεί έξω, εξόριστο.* Να το φέρουν στο σχολείο οι δάσκαλοι. Και όλα αυτά που συγκροτούν την περιβάλλουσα πραγματικότητα θα πάψουν να μοιάζουν μίξερ, γιατί οι δάσκαλοι με την γενναία τους απόφαση να σωπάσουν *για να συλλογιστούν*, ήτοι, να πραγματοποιήσουν έξοδο από τα διατεταγμένα του ρόλου τους (παραβλέποντας, όπως έλεγε και η Κορντιέ, συνειδητά τις επιταγές του προγράμματος<sup>206</sup>) -θα εκδυθούν το προσωπίδιο της "αυθεντίας", και η ευεργετική, η δημιουργική αύρα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, που μόλις θα έχουν διαπράξει, θα έχει ήδη μισανοίξει ελπιδοφόρα τη βολεμένη ή φοβισμένη υπαλληλική τους πόρτα.

Το κουκλοθέατρο, παρατηρεί ο Πήτερ Μπέργκερ (1985:203-204), είναι ένα καλό ανάλογο της κοινωνικής πραγματικότητας. Μόλις τραβιώνται οι κουρτίνες του, εμφανίζονται οι κούκλες που χοροπηδούν δεμένες από αόρατα νήματα παίζοντας χαρούμενα τους ρόλους της κωμικοτραγωδίας. Βλέπουμε τις μαριονέτες να χορεύουν πάνω στη μικροσκοπική τους σκηνή τρέχοντας πέρα-δώθε, καθώς οι σπάγγοι τις τραβούν ακολουθώντας την προκαθορισμένη πορεία των διάφορων μικρών ρόλων τους. Μαθαίνουμε να κατανοούμε την λογική αυτού του θεάτρου και ανακαλύπτουμε τον εαυτό μας στις κινήσεις του. Ανάλογα με το πού βρισκόμαστε στην κοινωνία, αναγνωρίζουμε τη θέση μας, καθώς κρεμόμαστε από τους λεπτούς σπάγγους του. Για μια στιγμή, βλέπουμε τους εαυτούς μας πραγματικά σαν μαριονέτες. Ξαφνικά, όμως, συλλαμβάνουμε την σημαντική διαφορά, που υπάρχει ανάμεσα στο κουκλοθέατρο και το δικό μας θεατρικό έργο. Σε αντίθεση με τις μαριονέτες, εμείς έχουμε την *δυνατότητα* να σταματήσουμε τις κινήσεις μας, να κοιτάξουμε πάνω και να δούμε τον μηχανισμό που μας κινούσε. Σε αυτήν ακριβώς την πράξη, βρίσκεται *το πρώτο βήμα στην κατεύθυνση της ελευθερίας* -απαρέγκλιτα λογικό επόμενο της κριτικής σκέψης- που όπως το υπομονετικό νερό κατατρώγει εν τέλει τον βράχο, δύναται να διαλύσει σταδιακά ό,τι εσφαλμένο έχει παγιωθεί στην επικρατούσα λογική της κοινωνίας. Με την αδιάλειπτη καλλιέργεια και τη διάδοση του σκέπτεσθαι από τους ενυπάρχοντες σε αρκετά σημεία του κοινωνικού ιστού φορείς της ουσιώδους γνώσης και του κριτικού στοχασμού -και μέσα από ένα ικανό ποσοστό υπαρκτών διαύλων επιρροής- αυξάνονται οι ελπίδες για την καταπολέμηση των διάφορων μορφών αμάθειας, που καθηλώνουν σε πνευματικό λήθαργο και παθητική δεκτικότητα τους ανθρώπους, διαιωνίζοντας την λογική της υφιστάμενης πολιτισμικής δομής. Η δημοκρατία, άλλωστε, όπως εύστοχα τονίζει ο Χ. Γιανναράς, είναι συνάρτηση της κατά κεφαλήν καλλιέργειας. Όταν η μόρφωση και ο κριτικός νους γίνονται κτήμα όλο και περισσότερων ανθρώπων, ευδοκιμούν και οι όροι για την συνειδητοποίηση και αμφισβήτηση στοιχείων του *είναι* επιφέροντας αντιδράσεις που ενεργοποιούν τη γενεσιουργό δύναμη συμπεριφορών που αποκλίνουν από τα καθιερωμένα ωθώντας σταθερά προς το *δέον είναι*, προς την αναδιάταξη της κρατούσας πραγματικότητας. Εστιάζοντας το βλέμμα ιδίως σε *εκείνους* εκ των εκπαιδευτικών, *τους σκεπτόμενους και ανήσυχους* για τα τεκταινόμενα στον κόσμο μας, που κύριο μέλημά τους είναι να μορφώνουν νέους ανθρώπους σε ατμόσφαιρα γνήσιας επικοινωνίας -έχοντας στην καρδιά τους το ποίημα του Κ. Παλαμά<sup>207</sup>- οι ελπίδες λαμβάνουν μίαν ιδιαίτερη χροιά, καθότι, η παρουσία τους στον χώρο

<sup>206</sup> Όπως η παρεκτροπή-απόκλιση από τα διατεταγμένα του προγράμματος, στην οποία προέβη ο καθηγητής Σκόουπς, το 1925 στις ΗΠΑ, και η οποία προκάλεσε σάλο ανηδράσεων. Επακολούθησε η περίφημη "δίκη των πιθήκων", και εν τέλει, μετά από αντικρουόμενες θέσεις και αλυσιδωτά γεγονότα που κράτησαν χρόνια, η εν λόγω απόκλιση του εκπαιδευτικού οδήγησε στην κατάργηση του νόμου που την χαρακτήριζε ως απόκλιση (!), ανοίγοντας ταυτόχρονα νέους ορίζοντες στην ανθρώπινη γνώση και σκέψη (βλ.: Παράρτημα, 8.1.38).

<sup>207</sup> Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός στο συμβουλευτικό αλλά και γενικά στο εκπαιδευτικό έργο του, οφείλει να διακατέχεται από ενσυναίσθηση, δηλαδή από μια στάση που χαρακτηρίζεται από συναισθήση, συμμετοχή και ενεργητική ακρόαση...απαραίτητες προϋποθέσεις για κάθε μορφή γνήσιας επικοινωνίας...οι εκπαιδευτικοί που καταφέρνουν να αγγίζουν τις καρδιές των μαθητών τους (να στοχεύουν στο να γίνουν πρόσωπα σε πλήρη λειτουργία-άνθρωποι δημιουργικοί [Μηρούζος,2004:205]) και είναι τόσο προσοπί, ώστε να κερδίζουν τον σεβασμό τους, αυτοί ξέρουν πότε είναι καιρός για μάθημα, πότε για παιχνίδι - ενδιαφέρονται προσωπικά για τους μαθητές, συμμερίζονται τα ενδιαφέροντά τους και τους μεταφέρουν στον κόσμο της μάθησης χρησιμοποιώντας τα δικά τους μάτια και την πραγματικότητα της εποχής μας. Έτσι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έχουν ως δάσκαλο έναν σύγχρονο "Δελμούζο", που θα τους είναι προσηνής, θα γελάει και θα παίζει μαζί τους, που θα τον αγαπήσουν οι μαθητές και θα μελετούν, όχι γιατί έτσι θα γίνουν αρκετά ολοκληρωμένες προσωπικότητες, χρήσιμα μέλη της κοινωνίας (αυτά είναι λόγια χωρίς πρακτικό αντίκρισμα για τους μαθητές της ηλικίας αυτής), αλλά επειδή το μάθημα θα διεξάγεται με τέτοιο τρόπο, που οι μαθητές δεν θα το θεωρούν "μάθημα" (Μηρούζος, Α.,2009:304, 308,315)/Στην είσοδο της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων, σε μια αξιόλογη σύνθεση γλυπτικής, όπου απεικονίζονται οι μαθητές μιας τάξης με τον δάσκαλο και την δασκάλα τους, είναι ανατημένο το ακόλουθο ποίημα του Παλαμά *Στον Δάσκαλο* :

*Σμίλεψε πάλι, δάσκαλε, ψυχές!  
Κι ό τι σ' απόμεινε ακόμη στη ζωή σου,  
Μην τ' αρνηθείς! Θυσιάσε το ως τη στερνή πνοή σου!  
Χτίσ' το παλάτι, δάσκαλε σοφέ!*

της παιδείας αποβαίνει καταλυτική και ο ρόλος τους καθίσταται εξαιρετικά σημαντικός. Από αυτούς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η διάδοση της γνώσης και του κριτικού στοχασμού, κύριο μέλημα μιας ουσιαστικής παιδείας. Ενώς στοχασμού δυνάμενου να ανοίξει νέους ορίζοντες στον τρόπο οργάνωσης της κοινωνικής και βέβαια της εκπαιδευτικής δομής, πιο κοντά στην δικαιοσύνη, τον αλληλοσεβασμό, την αλληλεγγύη και την ελευθερία, πιο κοντά στην επίτευξη ποικίλων δημιουργικών, αλληλοσυμπληρούμενων, αμιλλώμενων επιδόσεων. Μιας πραγματικότητας, όπου οι αποκλίσεις θα περιπτεύουν, ή και όταν εμφανίζονται θα τυγχάνουν μιας παιδαγωγικά εμπειριστατωμένης αντιμετώπισης, έως ότου χρειασθεί και πάλι κάποιου είδους επανεκτίμηση και επανεξέταση των παγιωμένων κοινωνικών σχέσεων και των εν γένει πρακτικών του σχολικού, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού βίου.

Η μελέτη των όρων της σχολικής -και της ευρύτερης πολιτισμικής- πραγματικότητας, που ευνοούν την εμφάνιση αποκλίσεων στο υπαρκτό σχολείο, θα παραμείνει στα όρια μιας θεωρητικής προσέγγισης, εάν δεν αποκτήσει ένα είδος δεσμού, έναν δίαυλο επικοινωνίας με τις πραγματικές διαστάσεις, οι οποίες άπτονται του φαινομένου. Θα ήταν, εν προκειμένω, εξαιρετικά χρήσιμη μια αποτύπωση των στάσεων<sup>208</sup> των μαθητών και των σχετιζόμενων με αυτούς ομάδων απέναντι στη λογική των επιδόσεων, του ανταγωνισμού, των σχολικών μεθόδων αξιολόγησης και επιλογής, αλλά και απέναντι στις ιδέες της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της άμιλλας. Θα ήταν διαφωτιστικός ένας -κατά το δυνατόν- ευκρινής συντονισμός με τις ψυχο-νοητικές δονήσεις και συναισθηματικές φορτίσεις των ως άνω κοινωνικών ομάδων -που σηματοδοτούν αντίστοιχες διακυμάνσεις και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι ανησυχίες, τα άγχη, οι φόβοι και οι προσδοκίες τους, αναδυόμενα, θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αποκρυπτογράφηση του παλμού της εποχής και στην εξαγωγή ωφέλιμων συμπερασμάτων. Για τους λόγους αυτούς, στο δεύτερο μέρος που ακολουθεί, θα λάβει χώρα μια έρευνα έχουσα ως αντικείμενο τους ανωτέρω στόχους.

---

*Κι αν λίγη δύναμη μεσ' το κορμί σου μένει,  
Μην κουρασθείς. Είν' η ψυχή σου ατσαλωμένη.  
Θέμελα βάλε τώρα πιο βαθειά,  
Ο πόλεμος να μη μπορεί να τα γκρεμίσει.*

*Σκάψε βαθειά. Τι κι αν πολλοί σ' έχουνε λησμονήσει;  
Θα θυμηθούνε κάποτε κι αυτοί  
Τα βάρη που κρατάς σαν Άτλαντας στην πλάτη,  
Υπομονή! Χτίζε, σοφέ, της κοινωνίας το παλάτι!*

<sup>208</sup> Σε χώρους, όπως η εγκληματολογία και η δημογραφία, χωρεί σε μεγάλο βαθμό η δυνατότητα στατιστικής και μαθηματικής ανάλυσης, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο σε αυτόν τον βαθμό, όταν πρόκειται για την μελέτη της κοινωνικής ζωής. Στην πρώτη περίπτωση, η έρευνα είναι δυνατή, διότι μερικά συλλογικά φαινόμενα και μερικές μορφές συμπεριφοράς μπορούν να θεωρηθούν σαν μονάδες δεκτικής μαθηματικής επεξεργασίας που επιτρέπει κάποια λίγο-πολύ ακριβή πρόβλεψη, όπως λ.χ. στην περίπτωση των δημογραφικών προβολών. Μπορούμε να προβλέψουμε λ.χ. τάσεις στους ρυθμούς γεννητικότητας και θνησιμότητας σε ορισμένα χρονικά και τοπικά πλαίσια, πάντοτε όμως με την προϋπόθεση ότι "οι λοιποί παράγοντες θα παραμένουν σταθεροί". Στην κοινωνική ζωή μπορούν όμως να επέλθουν, και συχνά επέρχονται, ξαφνικές και απρόβλεπτες μεταβολές που ανατρέπουν τις προβλέψεις για μελλοντικές εξελίξεις. Έτσι οι πληθυσμιακές προβλέψεις, που έγιναν γύρω στα 1930 για τις πιθανές τάσεις στις ΗΠΑ και την Ευρώπη, τις περισσότερες φορές δεν επαληθεύτηκαν. Διότι στην ιστορία "οι άλλοι παράγοντες" δεν παραμένουν σταθεροί (Τιμάσεφ-Θρόντορσον, 1983:365). Παρά την βασιμότητα των ανωτέρω επιφυλάξεων σε αρκετές των περιπτώσεων, η μέθοδος, η οποία υιοθετήθηκε για την περίπτωση της διερεύνησης της στάσης, αποτελεί ασφαλές εργαλείο περιγραφής των υπολογισμών, των σκέψεων και απόψεων που τελικά επηρεάζουν την κατεύθυνση και την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς του κάθε ατόμου στη συγκεκριμένη περίπτωση (οι συνθήκες που δημιουργεί η λογική των επιδόσεων, τα φροντιστήρια κλπ.) -στοιχεία που συνιστούν τον πυρήνα της στάσης (Δήμου, Γ.Η., 1999:39), αντικείμενο, άλλωστε, και της παρούσας έρευνας.

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

**5. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΦΟΙΤΗΤΩΝ,  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΟ ΥΠΑΡΚΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

## 5.1. Εισαγωγή

Η κοινωνιολογική σκέψη έχοντας ως προσανατολισμό την απόσχιση της από την φιλοσοφική και την αναγωγή της στο επίπεδο μιας επιστήμης, ανάλογης προς τις θετικές, επεχείρησε να απομακρυνθεί από τον αφηρημένο λόγο και να καταστεί λόγος εμπειρικός. Βέβαια, οι δεσμοί τους δεν διακόπηκαν ποτέ οριστικά, καθότι, α) τα γνωσιολογικά και επιστημολογικά προβλήματα της πρώτης είναι κατά βάσιν φιλοσοφικά, β) την απασχολούν τα προβλήματα των αξιών -ως αντικείμενα έρευνας στα πλαίσια της μελέτης του πολιτισμού, του κοινωνικού ελέγχου, της έκτροπης συμπεριφοράς κτλ. και γ) η γένεσή της καθεαυτήν προέρχεται από μια φιλοσοφία που αναφέρεται στις σχέσεις του ανθρώπινου ατόμου με τα ανθρώπινα σύνολα. Η γέννησή της δεν οφείλεται στην ανάγκη του ανθρώπου να γνωρίσει την ίδια του την φύση στην κοινωνική της διάσταση, αλλά από τον ζωντανό προβληματισμό για τον βαθμό που ανταποκρίνονται οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και μεταξύ του ατόμου και του συνόλου *στο δέον είναι* -σε εκείνο που θα *έπρεπε* να είναι οι σχέσεις αυτές. Η δεοντολογική αντίληψη του κόσμου που χαρακτηρίζει τις αναζητήσεις της κοινωνιολογίας είναι εν τω βάθει φιλοσοφική και όχι (η έχουσα ως εργαλεία την παρατήρηση και το πείραμα) επιστημονική. Παρατήρηση και εμπειρία είναι η αφορμή και το υλικό που ο νους του ανθρώπου αντιμετωπίζει με μια ορισμένη *διάθεση* και απέναντι στο οποίο τηρεί μια ορισμένη *στάση*. Παρά την αδιαμφισβήτητη σχέση της με την φιλοσοφία, στους κόλπους της γεννήθηκαν τάσεις διαμόρφωσης ενός λόγου εμπειρικού, γεγονός διόλου τυχαίο, καθότι γεννιέται στην εποχή της απελευθέρωσης της σκέψης του ανθρώπου και στην πορεία της εκλογίκευσής του (συνδεόμενη με τη διαδικασία ελέγχου της φύσης, μέσα από την πραγματοποιηθείσα ανθρωποκεντρική στροφή των ανερχόμενων αστικών στρωμάτων, όπως ήδη εξετάσθηκε στο πρώτο μέρος). Η σταδιακή ανακάλυψη των νόμων, οι οποίοι διέπουν τα φυσικά φαινόμενα (μέσα από την ανάπτυξη της επιστήμης, η οποία στον αρχαίο κλασσικό κόσμο είχε μείνει στο επίπεδο των θεωρητικών αναζητήσεων), οδήγησε αντίστοιχα στην αναζήτηση εκείνων των νόμων, οι οποίοι διέπουν την ανθρώπινη συμβίωση -με απώτερο στόχο την εξεύρεση λύσεων στα κοινωνικά προβλήματα. Καθόλου τυχαίο, λοιπόν, και το δίλημμα του Αύγουστου Κόντ (1798-1857), πατέρα της νέας αυτής επιστήμης<sup>209</sup>, ήτοι, εάν θα έπρεπε να την ονομάσει Κοινωνιολογία ή Κοινωνική Φυσική, συμπλέοντος του Αδόλφου Κετελέ<sup>210</sup> (1796-1874), ο οποίος υπογράμμισε

<sup>209</sup> Το γεγονός ότι ο ίδιος ο πατέρας της κοινωνιολογίας, όπως άλλωστε και άλλοι πρωτοπόροι κοινωνιολόγοι, και ιδίως ο Μάρξ (ο οποίος αναμφίβολα επηρεάστηκε από τον Κόντ, στον οποίον, όμως, άσκησε κριτική), παρά τον προσανατολισμό τους προς τις αρχές της φυσικο-επιστημονικής μεθοδολογίας, ήταν όχι μόνο αυστηροί επιστήμονες της κοινωνίας αλλά συγχρόνως και δυνάμει κοινωνικοί μεταρρυθμιστές, εν μέρει κοινωνικο-πολιτικοί φιλόσοφοι και προφήτες, εμπνευσμένοι από το όραμα μιας ιδανικής κοινωνίας προς την οποία είναι αναπόφευκτο αλλά σύγχρονα και επιθυμητό να πορευθεί η ανθρωπότητα, προσέδωσε ευθύς εξαρχής στην κοινωνιολογία έναν αντιφατικό χαρακτήρα, μια ιδιότυπη ένταση. Έθεσε τα θεμέλια για την συνύπαρξη, μέσα στο ίδιο το πλαίσιο της κοινωνιολογίας, αντιφατικών προτύπων για την έρευνα της κοινωνίας: από την μια πλευρά του προτύπου του αξιολογικά ουδέτερου-τεχνοκρατικού ερευνητικού ρόλου του κοινωνιολόγου, που απέρριψε από τις κατευθυντήριες αρχές της επιστημονικής μεθόδου και από την άλλη του προτύπου της συνειδητής πρακτικής-πολιτικής κοινωνιολογικής παρέμβασης, που απέρριψε από την πρόσκληση του κοινωνιολόγου σε πολιτική δράση. Η κατάσταση αυτή οδήγησε σε σοβαρές μεθοδολογικές διαμάχες και σε αντιδράσεις που σφράγισαν την όλη εξέλιξη του μεγάλου κορμού της κοινωνιολογίας (Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., 2003, τόμ. Α' :13,14).

<sup>210</sup> Αν η επιστήμη της κοινωνίας δεν ονομαζόταν *κοινωνιολογία* θα ονομαζόταν ίσως *κοινωνική φυσική*. Το ότι δεν ονομάστηκε τελικά έτσι, αποδίδεται από ορισμένους κοινωνιολόγους, σε έναν καθαρά προσωπικό παράγοντα: στο ότι ο Κόντ, που σε πρώτη φάση είχε επιλέξει τον δεύτερο όρο για να βαφτίσει τη νέα επιστήμη της κοινωνικής ζωής, ανακάλυψε ότι το 1835 ο Βέλγος στατιστικός Αδόλφος Κετελέ-τον οποίον αντιπαθούσε ιδιαίτερα- είχε εκδώσει ένα βιβλίο με τίτλο: *Για τον Άνθρωπο και την Ανάπτυξη των Ικανοτήτων του ή Δοκίμιο Κοινωνικής Φυσικής*, όπου έδειχνε την σημασία της χρήσης της στατιστικής μεθόδου για την μελέτη των κοινωνικών φαινομένων και υποστήριζε την ιδέα ότι τα κοινωνικά δεδομένα δεν είναι διαφορετικού είδους από τα φυσικά, γιατί η μελέτη των στατιστικών κατανομών των κοινωνικών φαινομένων (λ.χ., της εγκληματικότητας) αποδεικνύει ότι απαντώνται και στην κοινωνία κανονικότητες ανάλογες προς εκείνες της φύσης (Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., 2003:10)/Οι καταβολές της κοινωνικής έρευνας εντοπίζονται στις απαρχές της σύγχρονης Ευρώπης (ακόμα και στον 17ο αιώνα), αλλά στην Ευρώπη δεν κατάφερε να εξελιχθεί σε έναν κανονικό κλάδο της επαγγελματικής κοινωνιολογίας. Στις Η.Π.Α., που έμελλε να ακμάσει, υπήρξε πολύ πριν βρει θεσμική στέγη στα πανεπιστήμια μας...Μια σειρά από μελέτες που πραγματοποιούνται τώρα στο πανεπιστήμιο Κολούμπια δείχνουν ότι στην πραγματικότητα όλες οι σύγχρονες εμπειρικές τεχνικές -οι Λατινοαμερικάνοι φίλοι μας μερικές φορές τις αποκαλούν συνοπτικά *κοινωνιολογία των Γιάνκηδων*- αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη. Οι μέθοδοι δειγματοληψίας προέκυψαν από την κοινωνική έρευνα του Μπουθ για την ζωή και την εργασία στο Λονδίνο. Η παραγοντική ανάλυση εφευρέθηκε από τον Άγγλο Σπίαρμαν. Η κοινωνική έρευνα της οικογένειας, με ιδιαίτερη έμφαση στην ποσοτικοποίηση, έφτασε σε ώριμο στάδιο με τον Γάλλο ορκτολόγο Le Play. Ο Γκαμπριέλ Ταρντ υποστήριξε την μέτρηση των κοινωνικών στάσεων και την έρευνα των επικοινωνιών. Παρατηρώντας την σύγχρονη γαλλική σκηνή, θα μπορούσε κανείς να κάνει λόγο για την μετά θάνατον νίκη του στην επική διαμάχη του με τον Ντουρκάιμ. Η ιδέα της εφαρμογής μαθηματικών μοντέλων για την μελέτη της εκλογικής συμπεριφοράς αναπτύχθηκε από τον Κοντορσέ, κατά την διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης. Οι σύγχρονοί του, ο Λαπλάς και ο Λαβουαζιέ, πραγματοποίησαν κοινωνικές έρευνες για την Επαναστατική Κυβέρνηση και ο μαθητής τους, ο Βέλγος Κετελέ, θεμελίωσε σταθερά και τελεσιδικία την εμπειρική κοινωνική έρευνα υπό το όνομα *κοινωνική φυσική*. Αυτό συνέβη, συμπτωματικά, προς μεγάλη απογοήτευση του Κοντ που υποστήριξε ότι είχε εφεύρει τον όρο και τώρα θα έπρεπε να τον αντικαταστήσει με ένα όχι και τόσο σπουδαίο γλωσσικό κατασκευάσμα, δηλαδή τον όρο *κοινωνιολογία* (Λάζαρσφελντ, Π.,/Καλφόπουλος, Κ., 2003:117,118) [Βέβαια, "όπως παρατήρησε ο Καθηγητής και γνωστός φιλόσοφος Κ. Δεσποτόπουλος, η ελληνική λέξη *κοινωνιολογία* υπερτερεί γλωσσολογικά (κοινωνία και λόγος), σε σύγκριση με τον αντίστοιχο όρο στα γαλλικά ή στα αγγλικά (sociology)" {Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., 2003, τόμ. Α' :8}]./Δεκατρία ήδη χρόνια πριν από το βιβλίο του Κετελέ (1822), ο Κόντ έγραφε: "Έχουμε ήδη μια ουράνια φυσική και μια μηχανική(ή χημική) φυσική, μία φυσική των φυτών και των ζώων. Για να συμπληρώσουμε το σύστημα των γνώσεών μας για την φύση χρειαζόμαστε μια ακόμα, την τελευταία, την *κοινωνική φυσική*. Με τον όρο κοινωνική φυσική εννοώ την επιστήμη που ως αντικείμενό της έχει την σπουδή των κοινωνικών

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο τον ρόλο της μέτρησης και των στατιστικών μεθόδων στην μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Έτσι, από τον θετικισμό των Κόντ και Κετελέ, έως τη σύγχρονη μαθηματική κοινωνιολογία (νεοθετικισμός), με έμφαση υπογραμμίζεται η σημασία της παρατήρησης και της επαγωγής για την κοινωνιολογική ανάλυση. Ο Φ.Χ. Γκίντινγκς δήλωνε ότι μεθοδολογικά η κοινωνιολογία είναι μια στατιστική επιστήμη και υποστήριζε πως η σωστή και πλήρης περιγραφή ενός πράγματος πρέπει να περιλαμβάνει και τη μέτρησή του (Γκίντινγκς, Φ.Χ., 1924:14/Τιμάσεφ-Θρόντορσον1983:366,334/Τσαούσης, Δ.Γ.,1985:68/Φίλιας, Β.,1983:15-16).

Οι αντιλήψεις αυτές διαπότισαν και τις υπόλοιπες ανθρωπιστικές επιστήμες, καθιστώντας το πεδίο της κοινωνικής έρευνας ένα ιδιαίτερης σημασίας στάδιο προσέγγισης -κομβικό σημείο της πορείας αναζήτησης- ενός εντός των πλαισίων τους αντικειμένου. Υπο το πρίσμα των ως άνω αντιλήψεων, θα ακολουθήσει διαμέσου της ερευνητικής οδού μια προσέγγιση στον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι δέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, *οι μαθητές*, την έννοια της *επίδοσης*. Πώς αποτυπώνεται η προσωπική τους εμπειρία ενστάλαξης της έννοιας μέσα από τις σχέσεις τους με το γονεϊκό, σχολικό και εν γένει το κοινωνικό περιβάλλον (υποκειμενική διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας -μέσα από την άντληση πληροφοριών από αυτούς, οι οποίοι τη βιώνουν στη συγκεκριμένη της μορφή{Τσαούσης, Δ.Γ.,1985:62}). Ποιος ο ρόλος που διαδραματίζει η έννοια της *επίδοσης* και πώς αντανακλάται η νοηματοδότησή της στις κοινωνικές τους επιλογές, αποφάσεις και στα εξ αυτών αποτελέσματα. Πώς αποκρυσταλλώνεται στις συμπεριφορές τους το ιδεολογικό της υπόβαθρο, σε τι βαθμό έχει εδραιωθεί στις συνειδήσεις τους. Ποια είναι, εντέλει, η βιωματική χρήση της έννοιας, και κατ' επέκτασιν, ο σχεδιασμός πλεύσης τους στον χώρο του κοινωνικού γίγνεσθαι μέσα από τους μηχανισμούς της κοινωνικοποίησης-κοινωνικού ελέγχου. Σε τι βαθμό *η λογική των επιδόσεων και της αντίστοιχης αξιολόγησης*, καταγραφόμενη *ως προσωπικό βίωμα* και εντυπωμένη *ως γνώση* επιδρά εν τέλει στη ζωή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας αντίστοιχα τη νοοτροπία τους και την εν γένει κοινωνική τους συμπεριφορά. Πώς αντιλαμβάνονται την ιδέα του ανταγωνισμού και πώς αντιδρούν σε μια απ' ευθείας αντιπαράθεσή της με την ιδέα της άμιλλας. Πώς αντιμετωπίζουν την ιδέα της συνεργασίας και της αλληλεγγύης. Αν είναι ικανοποιημένοι με το υφιστάμενο εκπαιδευτικό -και εν τω βάθει κοινωνικό- σύστημα ή οραματίζονται άλλο. Στο οπτικό πεδίο του ερευνητικού φακού, εκτός από *μαθητές* των δυο τελευταίων τάξεων του Λυκείου, θα συμπεριληφθούν πρωτοετείς *φοιτητές, εκπαιδευτικοί*, καθώς και *γονείς* -με απώτερο στόχο να συλληφθεί και να διαμορφωθεί μια όσο το δυνατόν σφαιρικότερη εικόνα του υπό εξέτασιν αντικειμένου. Η εν λόγω κοινωνική έρευνα θα διεξαχθεί δια της τεχνικής του *ερωτηματολογίου*, ενός καταλόγου εντύπων ερωτημάτων, στα οποία θα πρέπει να απαντήσουν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι (Τσαούσης, Δ.Γ., 1983: 62)<sup>211</sup>. Με τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων θα επιδιωχθεί η συναγωγή μιας γενικής εικόνας

---

φαινομένων, τα οποία μελετάει με το ίδιο πνεύμα που μελετάει και τα αστρονομικά, τα φυσικά, τα χημικά ή τα φυσιολογικά φαινόμενα, φαινόμενα, δηλαδή, που υπόκεινται σε φυσικούς αμετάβλητους νόμους, η ανακάλυψη των οποίων είναι το ιδιαίτερο αντικείμενο της έρευνάς της" (Τιμάσεφ-Θρόντορσον, 1980:135-155/Λαμπίρη-Δημάκη, Ι.,2003,τόμ. Α' :10,11)/Όπως σημειώνει ο T. Bottomore (1974:88): "ένας κλάδος είναι τόσο επιστημονικός, όσο επιστημονική είναι η μέθοδος που ακολουθεί και όσο επιστημονικές είναι οι προθέσεις του". Λέγοντας αυτό ο Bottomore, ταυτίζει την έννοια της εν γένει επιστήμης με την έννοια της θετικής επιστήμης (Λαμπίρη-Δημάκη,Ι.,'03:177).<sup>211</sup> Το χαρακτηριστικό των δειγματοληπτικών κοινωνικών ερευνών με ερωτηματολόγια είναι ο συνδυασμός της συλλογής πληροφοριών μέσω της υποβολής ερωτήσεων προς τους ερευνώμενους με την χρήση στατιστικών ερευνών (Λαμπίρη-Δημάκη, Ι.,1989:125)/Τελικά όλοι θα συμφωνήσουν ότι οι κοινωνικές επιστήμες, όπως και οι φυσικές επιστήμες, ασχολούνται με γεγονότα (οι ανθρωπιστικές επιστήμες έχουν ως σκοπό την ερμηνεία και κατανόηση ανθρώπινων έργων, πράξεων και θεσμών{Γέμτος, Π.,1995:18}), τα οποία οι επιστήμονες καλούνται να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν. Αναγνωρίζουν επίσης ότι οι ερμηνείες που δίνονται υπόκεινται σε αξιολογικές κρίσεις και για το λόγο αυτό οι κοινωνικοί επιστήμονες είναι υποχρεωμένοι να προσκομίζουν εμπειρικές αποδείξεις των απόψεων που υποστηρίζουν, ώστε να μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενική αυτή η γνώση. Με την κοινωνική έρευνα επιχειρείται η όσο το δυνατόν ακριβέστερη περιγραφή των κοινωνικών φαινομένων, η οποία και προκύπτει από την ανάλυση των ιδιοτήτων και των σχέσεων που εμφανίζουν τα στοιχεία που διαμορφώνουν κάθε κοινωνικό φαινόμενο (Ψαρρού, Μ.-Ζαφειρόπουλος, Κ.,2004:27)./ Η κοινωνιολογία μπορεί να οριστεί ως μια επιστήμη που μελετά τις αρχές της κοινωνικής διακύμανσης των ατομικών χαρακτηριστικών, των συμπεριφορών, των στάσεων, των πρακτικών ή των απόψεων. Όταν προσφεύγει στα ποσοτικά δεδομένα -π.χ, αυτά που προκύπτουν από ένα ερωτηματολόγιο- η κοινωνιολογία καταφεύγει στη στατιστική, η οποία παρέχει εργαλεία προορισμένα για ανάλυση μεγάλων συνόλων δεδομένων. Μπροστά σε τέτοια σύνολα, η στατιστική επιστήμη διαθέτει θεωρητικά και πρακτικά εργαλεία που επιτρέπουν σε κάποιον να συλλάβει έννοιες, όπως η μεταβολή, οι σχέσεις, η συσχέτιση, η εξήγηση, η τυπολογία ή ακόμα η σύγκριση... Έτσι, π.χ, η ιδέα της σχέσης ή του δεσμού εκφράζεται μέσα από τις στατιστικές έννοιες της συσχέτισης, του πίνακα διπλής εισόδου, της ποσοστιαίας σύγκρισης ή του ελέγχου χ<sup>2</sup> -η ιδέα της ερμηνείας μπορεί να εκφραστεί πρακτικά με την έννοια της παλινδρόμησης [η τεχνική της αναπτύχθηκε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, από τον Francis Galton, όταν διαπίστωσε ότι κατά μέσο όρο το ύψος των παιδιών υψηλών γονιών ήταν μικρότερο από αυτό των γονιών τους, ενώ παράλληλα τα παιδιά κοντών γονιών έχουν μέσο όρο ύψους υψηλότερο από των γονιών τους. Με άλλα λόγια το ύψος της επόμενης γενιάς "παλινδρομεί"- "επανερχεται" προς τον γενικό μέσο όρο του πληθυσμού {Κατής,Α.-Σιδερίδης,Γ.-Εμβαλωτής,Α.,2010:131}] -η ιδέα της μεταβολής απεικονίζεται στην έννοια της διακύμανσης ή στην κατονομή δύσνοτητας κτλ. Με δύο λόγια, η στατιστική προσφέρει στην κοινωνιολογία εργαλεία που τις επιτρέπουν να γίνει επιχειρησιακή, δηλαδή, να δώσει υπόσταση σε ερωτήματα που η τελευταία θέτει για τα κοινωνικά γεγονότα (Martin, O.,2008:12, 13)./Στην ορολογία των εμπειρικών ερευνών αυτή είναι και η διαφορά μεταξύ του "να ρωτάς ζητώντας γνώμες" και "να μετράς στάσεις": Στην πρώτη περίπτωση, ο ερευνητής επιθυμεί μια απάντηση σε μια ερώτηση για να μπορέσει να μετρήσει τον αριθμό των ερωτωμένων που αντιδρούν με ορισμένο τρόπο σε συγκεκριμένο ερέθισμα. Στην δεύτερη περίπτωση, ο ερευνητής προσπαθεί να μετρήσει τη στάση του ερωτωμένου, δηλαδή να συνδυάσει τις απαντήσεις του σε ένα σύνολο από ερωτήσεις αντιλήψεων σε κάποιο είδος βαθμού. Έτσι, όταν για κάποιο θέμα, που επιχειρεί να το αντιμετωπίσει μια εμπειρική κοινωνική έρευνα, το κυρίως ενδιαφέρον δεν έγκειται τόσο στην απαρίθμηση των ερωτωμένων, οι οποίοι επέλεξαν να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους για τις

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο και η συσχέτιση καταστάσεων και στάσεων με μαθηματικούς τρόπους, διαμορφούμενης κατ' αυτόν τον τρόπο της δυνατότητας διατύπωσης παρατηρήσεων και εξαγωγής συμπερασματικών κρίσεων, ως πρὸς το ζητούμενο.

Μετά την έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα επακολουθήσει η συμπερασματική προσέγγιση, η οποία τείνει να ολοκληρώσει μια πρώτη προσπάθεια γενικής τοποθέτησης που έλαβε χώρα στο πρώτο μέρος, στηριζόμενη σε θεωρητικά εργαλεία. Τις -εκ της φύσεως των πραγμάτων- δυσκολίες αυτού του εγχειρήματος μπορεί να μην *άρουν*, αλλά σαφώς θα *αμβλύνουν* οι τελικές εκτιμήσεις και προτάσεις, οι βασιζόμενες στην ασφαλιστική δικλίδα της διενεργηθείσης έρευνας και των αποτελεσμάτων της, τα οποία αποκαλύπτοντας μια υπολογίσιμη ευκρίνειας εικόνα θα δώσουν ένα φάσμα δυνατοτήτων: από την περαιτέρω *προσέγγιση* (του σπουδαστή, του εκπαιδευτικού, του γονέα κτλ.) και *συνειδητοποίηση της κατάστασης* των πραγμάτων στο υπαρκτό σχολείο όσο και *της ανάγκης* για την επίτευξη ενός γόνιμου δημοσίου διαλόγου (συμμετεχόντων της πολιτείας, των εκπαιδευτικών και των πολιτών, στο μέτρο που το ζήτημα αυτό αφορά κυριολεκτικά *όλους*), έως και την δυνατότητα δημιουργίας *ερεθίσματος-εναύσματος* για την περαιτέρω επεξεργασία-αξιοποίηση εκείνων των συμπερασματικών ψηφιδωμάτων και παρατηρήσεων, τα οποία κυοφορούν νέους συλλογισμούς και συμπεράσματα που θα συλλάβει ένας μελλοντικός οξυδερκής μελετητής-ερευνητής. Και τείνοντας πρὸς τον ιδανικό στόχο, την ελάχιστη έστω δυνατότητα συμβολής της παρούσης εργασίας στην διαμόρφωση εκείνης της *νοοτροπίας των πολιτών* -ιδιαιτέρως δε των *εκπαιδευτικών*- που θα μειώσει δραστικά ή και θα εκμηδενίσει τις σχετιζόμενες με την λογική των επιδόσεων συνθήκες γένεσης της αποκλίνουσας μαθητικής συμπεριφοράς. Εκείνης της νοοτροπίας, η οποία θα σημάνει την *ενσυνείδητη* και *έμπρακτη* συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση εκείνης της παιδαγωγικής αντιμετώπισης και ατμόσφαιρας, που απαρέγκλιτα οδηγεί σε μια καρποφόρα γνωστική, ηθική και ψυχοσωματική διάπλαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, μα και αυριανών πολιτών, όπου οι επιδόσεις δεν θα είναι συνυφασμένες με κοινωνικά προβλήματα, αλλά με την δημιουργική έκφραση του ανθρώπου -στα πλαίσια του αλληλοσεβασμού, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας.

---

διαφορετικές πλευρές του θέματος που διατυπώνονται στο ερωτηματολόγιο, όσο στην προσπάθεια να συνδυαστούν οι απαντήσεις που έδωσε κάθε ερωτώμενος σε μια ποσοτική μέτρηση της συνολικής τους στάσης για το υπό έρευνα θέμα, τότε, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη κλίμακα μέτρησης μπορούμε να διαπιστώσουμε, επί παραδείγματι, πού τοποθετείται μια μεμονωμένη στάση κατά το μήκος μιας κλίμακας εκτεινόμενης από την ακραία συμπάθεια έως την ακραία αντιπάθεια. Αυτή η διαδικασία συνιστά μέτρηση στάσεων. Οι κλίμακες στάσεων, δηλαδή, είναι οι τεχνικές που τοποθετούν τους ερωτωμένους σε μια συνεχή σειρά, συσχετίζοντάς τους με κάποια συγκεκριμένη στάση. Επομένως, για να θεμελιωθεί μια ποσοτική μέτρηση στάσεων πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια σειρά ερωτήσεων -εφόσον πρόκειται για έννοια γενικότερη από εκείνη που μπορεί να προσδιορίσει η απάντηση σε μια και μόνη ερώτηση (Μιχαλοπούλου,Κ.,2002:14,15)./Έχει ειπωθεί ότι το περισσότερο για το οποίο μπορούν να ελπίζουν οι κοινωνιολόγοι είναι θεωρίες μέσου βεληνεκούς. Ο συνάδελφός μου που επινόησε αυτόν τον όρο παρουσίασε την προεδρική εισήγησή του με θέμα τις πολλαπλές ανακαλύψεις. Συνεπώς, δεν θα τον πειράξει εάν αναφέρω ότι πριν από πενήντα χρόνια, κατά την διάρκεια της πρώιμης φάσης της Σχολής του Σικάγου, εκφράστηκε η ελπίδα ότι οι έρευνες πεδίου που πραγματοποιούνταν θα συνέβαλαν στη "μέση επιστημονική αλήθεια". Και πράγματι, η εμπειρική κοινωνική έρευνα αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη στην υπηρεσία αυτού του σκοπού (Λάζαρσφελντ, Π.,/Καλφόπουλος, Κ.,2003:131)./Επί επτά χρόνια, μια επιτροπή της Βρετανικής Εταιρείας για την Προαγωγή της Επιστήμης εξέτασε το πρόβλημα της μέτρησης. Διορισμένη το 1932 για να εκπροσωπεί το τμήμα Α (των Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών) και το τμήμα J (της Ψυχολογίας), η επιτροπή έλαβε την εντολή να μελετήσει και να υποβάλει έκθεση για τη δυνατότητα να γίνουν "ποσοτικές εκτιμήσεις των αισθητηριακών ενδεχομένων", που σημαίνει απλά: είναι δυνατόν να μετρήσουμε την ανθρώπινη αίσθηση; Η συστηματική μελέτη του θέματος δεν οδήγησε παρά σε διαφωνίες κυρίως ως προς το τι εννοείται με τον όρο μέτρηση...Για την τελική της έκθεση το 1940, η επιτροπή επέλεξε ένα κοινό επίδικο αντικείμενο...την κλίμακα της ηχηρότητας, η οποία φιλοδοξεί να μετρήσει το υποκειμενικό μέγεθος μιας ακουστικής αίσθησης επί μιας κλίμακας που έχει τις τυπικές ιδιότητες άλλων θεμελιωδών κλιμάκων, όπως όσες χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν το μήκος και το βάρος. Οι απόψεις των 19 μελών της επιτροπής κυμαίνονταν ευρύτατα ανάμεσα στα δύο άκρα. Ένα μέλος υποστήριξε ότι "οποιοσδήποτε νόμος που φιλοδοξεί να εκφράσει μια ποσοτική σχέση ανάμεσα στην ένταση της αίσθησης και την ένταση του ερεθίσματος δεν είναι απλώς εσφαλμένος, αλλά πραγματικά χωρίς νόημα, εκτός εάν και έως ότου μπορεί να δοθεί μια σημασία στην έννοια της πρόσθεσης όπως εφαρμόζεται στην αίσθηση". Είναι σαφές από την παραπάνω και από άλλες δηλώσεις των μελών της επιτροπής, ότι το πραγματικό ζήτημα είναι η έννοια της μέτρησης...μπορούμε να πούμε ότι η μέτρηση, με την ευρύτερη δυνατή έννοια, ορίζεται ως η απόδοση αριθμών σε αντικείμενα ή ενδεχόμενα σύμφωνα με κανόνες. Το γεγονός ότι μπορούμε να αποδώσουμε τους αριθμούς με διαφορετικούς κανόνες οδηγεί σε διαφορετικά είδη κλιμάκων και διαφορετικά είδη μετρήσεως. Το πρόβλημα, λοιπόν, είναι να αποσαφηνιστούν ρητώς (α) οι διάφοροι κανόνες για την απόδοση των αριθμών, (β) οι μαθηματικές ιδιότητες (ή η δομή των ομάδων) των κλιμάκων που προκύπτουν, και (γ) οι στατιστικές λειτουργίες οι εφαρμόσιμες στις μετρήσεις που γίνονται με κάθε τύπο κλίμακας (Stevens, S.S.,1946/Μιχαλοπούλου, Κ.,2002: 81-83).



## 5.2. Επισκόπηση του πεδίου προηγούμενων ερευνών

Στον στίβο που διαμόρφωσε η νεωτερικότητα, στον χώρο, δηλαδή, της επαγγελματικής, οικονομικής και εν γένει της κοινωνικής δραστηριοποίησης των ατόμων, δεσπόζουσα θέση κατέλαβαν η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα που -μαζί με τον ανταγωνισμό, το κέρδος και την πρόοδο- συνιστούν τους κεντρικούς ιδεολογικούς πυλώνες της εν λόγω κοσμοαντίληψης, όπως ήδη εξετάστηκε. Η εξ αυτών των συνθηκών διαμόρφωση αντιλήψεων που συνδέουν στενά την αύξηση των διπλωματούχων με την οικονομική ανάπτυξη, η αντίστοιχη αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση και η κοινωνική δυσάρεσκεια εξαιτίας της μη ικανοποίησης της, προσδίδουν ιδιαίτερες διαστάσεις στις σχολικές επιδόσεις και σε συναφή ζητήματα, οδηγώντας σε ένα γενικευμένο αίτημα για εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Απόρροια του εν λόγω αιτήματος ήταν πλήθος ερευνών -σε όλες σχεδόν τις δυτικές χώρες- που είχαν ως στόχο τον εντοπισμό των ανισοτήτων και την εξίσωση των ευκαιριών, μέσα από τις κατάλληλες θεσμικές αλλαγές. Οι μελέτες έφεραν στο φως διαπιστώσεις που ανέτρεψαν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στις κοινωνικές επιστήμες. Τα εξαχθέντα από αυτές συμπεράσματα μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα: α) η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων, β) η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (προσφορά κτιρίων, δασκάλων, και γενικά "δωρεάν παιδείας"), γ) η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, Α., 1985:41).

Ειδικότερα, στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται θεωρητικά ως κοινωνικός θεσμός (με πρωτοπόρους τον Lester Ward και John Dewey, ενώ ιδρυτής της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης θεωρείται ο Emile Durkheim), ενώ στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εμφανίζονται οι πρώτες απόπειρες διερεύνησης των εκπαιδευτικών προβλημάτων, σε σχέση με την κοινωνιολογική γνώση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:306-318). Μέσα από τους πρώτους προβληματισμούς, διαφάνηκε η διάσταση μεταξύ της έρευνας και της πρακτικής, που οδήγησε τους επιστημονικούς προσανατολισμούς σε δυο τάσεις: η πρώτη, συνιστώντας την εφαρμογή της κοινωνιολογικής γνώσης στα προβλήματα της σχολικής πρακτικής, εκκίνητο στις επιστήμες της αγωγής και ονομάστηκε εκπαιδευτική κοινωνιολογία (Trent, Braddock & Henderson '85/ Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:307). Η δεύτερη, στοχοθετώντας την εκπαίδευση ως κεντρικό πρόβλημα, το οποίο η κοινωνιολογία θα μπορούσε να διερευνήσει (διατύπωση θεωριών και παραγωγή επιστημονικής-εμπειρικής γνώσης υπό την κοινωνιολογική οπτική [Trent, Braddock & Henderson '85/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:307]). Οι προσεγγίσεις αυτές οδήγησαν σταδιακά, μετά το 1930, στην διαμόρφωση της σύγχρονης προβληματικής, ενώ ήδη έφθινε η πρώτη τάση, και υπό την επίδραση του Μαξ Βέμπερ δόθηκε έμφαση στην επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων -με άμεση συνεκτίμηση των κοινωνικών παραγόντων. Βασικό ζήτημα, που παραμένει ακόμη, είναι το ότι η κοινωνιολογία εκ της φύσεώς της στηρίζεται στην αφαίρεση και τη γενίκευση, ενώ η εκπαίδευση αναζητά τον προσδιορισμό των αιτιών, ως προς τα αντικείμενα που την προβληματίζουν, την συναγωγή συμπερασμάτων μα και τον σχεδιασμό της πρακτικής αντιμετώπισής τους. Έτσι, στο πλαίσιο της ύπαρξης εκκρεμότητας της διαφοράς μεταξύ επιστημονικής-εμπειρικής έρευνας και δεοντολογικής προβληματικής, σημαντικά ζητήματα δεοντολογίας και πολιτικής (οι διαφορές ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα και στα δυο φύλα) που απασχολούσαν τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πρακτικής, άρχισαν όλο και περισσότερο να αποτελούν αντικείμενο έρευνας. Η συμβολή του Emile Durkheim στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη από όλο το φάσμα των ερευνητών (Karabel και Halsey, 1977/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. 1995:307), και βέβαια, τα θεωρητικά θεμέλια και η έμπνευση που προσέφεραν στους νεότερους θεωρητικούς οι Marx και Weber. Σημαντικό ρόλο έπαιξε το ερευνητικό έργο των Mannheim (1936, 1952), Mills (1956, 1959), Parsons (1959), Young (1959) [Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. '95:307]. Περί το 1960, η διαφορά μεταξύ δεοντολογικής προβληματικής και ερευνητικού προσανατολισμού επαυξηθήκε, συχνά ως αποτέλεσμα της φιλελεύθερης αντίληψης του κράτους πρόνοιας για την εκπαίδευση σε Δυτική Ευρώπη και ΗΠΑ. Θεωρήθηκε, ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλει στην καταπολέμηση της φτώχειας και στην ανάπτυξη της οικονομίας και τεχνολογίας. Σε αυτό το κλίμα, ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτούν θέματα αφορώντα τις μαθητικές ικανότητες, την αξιοκρατία και την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Οι ερευνητικές προσεγγίσεις στις ΗΠΑ είχαν ως βάση τον δομολειτουργισμό του Πάρσονς (Karabel και Halsey 1977/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. 1995:308). Κεντρικούς στόχους του εκπαιδευτικού προβληματισμού, τις δεκαετίες του 1950-60, απετέλεσαν τα ζητήματα της κοινωνικής ανισότητας και του ρόλου των θεσμών. Η χρηματοδότηση του ερευνητικού τομέα ενίσχυσε τους κοινωνιολόγους ερευνητές. Εκ παραλλήλου, ιδρύονται ερευνητικά κέντρα σε ΗΠΑ και Δυτική Ευρώπη, στόχον έχοντα την εκπαιδευτική έρευνα, ενώ από διάφορα

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο πανεπιστήμια καθιερώνονται προγράμματα συναφών μαθημάτων (η σχέση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της εκπαίδευσης, συγκριτικά εκπαιδευτικά συστήματα, η εκπαίδευση ως θεσμός, το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα κ.ά.) και παρατηρήθηκε η εφαρμογή πολυπλοκότερων στατιστικών αναλύσεων σε δεδομένα μεγάλης έκτασης, η οποία επηρέασε αποφασιστικά την εξέλιξη των ερευνητικών τεχνικών. Το αυξανόμενο κρατικό ενδιαφέρον, καθώς και η πρόοδος της τεχνολογίας στις υπηρεσίες της ερευνητικής πρακτικής, ενίσχυσαν την εκπαιδευτική έρευνα. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκαν και οι διεθνείς οργανισμοί που στελεχώθηκαν με ειδικούς επιστήμονες, χρηματοδότησαν μελέτες κοινωνικών και αναπτυξιακών προγραμμάτων και ώθησαν τις χώρες στη διαρκώς αυξανόμενη επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, των δαπανών για την εκπαίδευση και την χρηματοδότηση των ερευνών. Είναι χαρακτηριστικό, ότι οι έρευνες ασχολούνται λιγότερο με την κριτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής, και περισσότερο με την διόρθωση των δυσλειτουργιών του συστήματος -γεγονός που σηματοδοτήθηκε, ως πρόβλημα προερχόμενο από την επίδραση των επίσημων φορέων χρηματοδότησης και ερευνητικής πολιτικής στην επιστημονική ανεξαρτησία των ερευνητών. Περί το 1970, πραγματοποιήθηκαν μερικές από τις σημαντικότερες έρευνες (Coleman κ.ά. 1966, Jencks κ.ά. 1972<sup>212</sup> και Sewell-Shah, 1967/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.,1995: 310), με επίκεντρο τη σχέση εκπαιδευτικής επιτυχίας και χαρακτηριστικών κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών, καθώς και των χαρακτηριστικών της σχολικής φοίτησης. Οι εν λόγω έρευνες συνέτειναν στην πρόοδο της επιστήμης, αλλά εκ παραλλήλου προκάλεσαν έντονες συζητήσεις και αντιρρήσεις, ως προς τις ερευνητικές μεθόδους και την εκπαιδευτική πολιτική. Οι ερευνητικές προσπάθειες συνεχίζονται και στα πλαίσια της σύγχρονης πραγματικότητας, στοχεύοντας στο κατά πόσο η εκπαίδευση συνιστά έναν εκ των κυριότερων -αν όχι τον κυριότερο παράγοντα- στην παγίωση των ανισοτήτων, στο κατά πόσον οι διαφορές στα σχολεία (διδασκικό προσωπικό, προγράμματα, υποδομή κ.ά.) συμβάλλουν στην διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, και πιο συγκεκριμένα, της επίδοσης των μαθητών (σημαντική είναι η συμβολή για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης, η οποία συντονίζει έρευνες που γίνονται ταυτόχρονα σε πολλές χώρες, από το 1960 περίπου). Τα ερευνητικά αποτελέσματα άλλαξαν την οπτική γωνία του προβληματισμού για την κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων, καθώς και για τις επιπτώσεις της κατανομής τους στην εκπαιδευτική επίδοση, εμφανιζόμενης μιας τάσης για αμφισβήτηση -σε σχέση με την δυνατότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σαν εργαλείου για μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων ή για την έκταση της δυνατότητας παρέμβασης στην κοινωνική δομή μέσα από την εκπαίδευση. Οι θεωρήσεις των δομολειτουργιστών, περί του απελευθερωτικού (από τις δεσμεύσεις της κοινωνικής καταγωγής και του οικογενειακού περιβάλλοντος) και συνεπώς εξισωτικού ρόλου της εκπαίδευσης, κλονίσθηκαν από τις εγερθείσες συζητήσεις. Η κοινωνιολογία της γνώσης του Mannheim, η έννοια της κοινωνικής τάξης του Weber και ο ιστορικός υλισμός του Marx, διαμόρφωσαν το πλαίσιο μιας νέας οπτικής (που δεν είναι αμιγής και ενιαία, αλλά διαμορφώνεται από διάφορες θέσεις υπό κοινόν, όμως, άξονα) που εμφανίσθηκε στις έρευνες του τέλους της δεκαετίας του 1960 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα (κυριότερες μελέτες: Jencks κ.ά. 1972, Bowles και Gintis 1976, Bourdieu 1974, Bourdieu και Passeron 1964,1976/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.,1995:311). Η οπτική αυτή κλίνει υπέρ του ότι το σχολείο δεν απελευθερώνει από τις κοινωνικές-οικογενειακές καταβολές, αλλά είναι θεσμός εξαρτώμενος από την κοινωνική δομή, ο οποίος αναπαράγει τις υφιστάμενες ανισότητες. Έτσι, αμφισβητήθηκε η παραδοσιακή έννοια της αξιοκρατίας στην εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στην ατομική επίδοση και στην αντικειμενική αξιολόγηση του μαθητή. Εκ παραλλήλου, αμφισβητήθηκε ο "μεθοδολογικός εμπειρισμός", όπως ονομάσθηκε, καθότι, οι στατιστικές μακρο-αναλύσεις των ερευνών,

<sup>212</sup> Με την *Έκθεση* του Κόουλμαν και με την μελέτη για την δομή των απασχολήσεων (την κοινωνική κινητικότητα στα επαγγέλματα ) των Μπλάου και Ντάνκαν (1967), "ανακαλύφθηκε" στον δυτικό κόσμο η ανισότητα στην εκπαίδευση. Εκτός, δηλαδή, από το κοινωνικό συμπέρασμα -γνωστό ήδη από τον καιρό του Ρουσό, κατά το οποίο τα οικονομικά, κοινωνικά και γεωγραφικά εμπόδια προς την μόρφωση ευθύνονται για την άνιση κοινωνική επιτυχία των πολιτών- και περί το 1960, διαπιστώνεται στις ΗΠΑ αρχικά, ότι υπάρχει και μια άλλη ανισότητα, η οποία επιβιώνει και μετά την δυτική εξίσωση των οικονομικών ή γεωγραφικών διαφορών και εξακολουθεί να αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και μετά την προσφορά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η εν λόγω διαπίστωση διέυρυνε την επιστημονική οπτική, προσανατολίζοντας τους ερευνητές στην μελέτη άλλων από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεσμού, οδηγώντας σε νέα συμπεράσματα για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου./Το κεντρικό συμπέρασμα της *Ανισότητας* του Τζένκς (που κατακρίθηκε ως μεθοδευμένη και μεροληπτική, συνάδουσα με τις εκ των προτέρων πεποιθήσεις του για το αντικείμενο της έρευνάς του), κατά το οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι θεσμός περιθωριακός, ώστε δεν πρέπει να λογαριάζεται στην προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινωνίας με περισσότερη ισότητα, είχε αρκετή επίπτωση. Απομυθοποίησε την φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική αντίληψη, κατά την οποία οι επί μέρους μεταρρυθμίσεις, όπως η εκπαιδευτική, θεωρούνται υποκατάστατο ριζικότερων κοινωνικών μεταβολών, αρκετών για να αλλάξουν την κοινωνία. Ωστόσο, αν και ο Τζένκς γκρέμισε τον χαρακτηριστικό μύθο της Αμερικής, όπως επισημαίνουν οι Κάραμπελ και Χάλσευ (1977), τον αντικατέστησε με έναν άλλο εξίσου αρνητικό κοινωνικά -την αυταπάτη ότι είναι δυνατόν να δημιουργηθεί και να εφαρμοσθεί στρατηγική κοινωνικής ισότητας, που θα αδιαφορεί για το σχολείο. Με την εμφάνιση του σχολείου ως θεσμού, που η αλλαγή του δεν πρόκειται να οδηγήσει στην κοινωνική ισότητα, ο Τζένκς τονίζει, ίσως άθελά του, την ευρύτερη κοινωνική διάσταση της ανισότητας στην μόρφωση, που δεν αναστέλλεται μόνον με μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις, βελτιωτικές των υλικών συνθηκών στα σχολεία, αλλά προϋποθέτει περισσότερες αλλαγές (Φραγκουδάκη, Α.,1985:50,51,56).

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο θεωρήθηκε ότι ξεπερνούν το επίπεδο ωριμότητας της κοινωνιολογικής-εκπαιδευτικής θεωρίας (Trent, Braddock και Henderson, 1985/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:311)-τελούσες υπό περιορισμό και χειραγώγηση από τα διαθέσιμα μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές, καθώς και από την κυρίαρχη (ιδίως στις ΗΠΑ) ιδεολογία που προωθεί την αντίληψη για την διερεύνηση της ατομικής επίδοσης. Την διέξοδο στα θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα έφερε η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η οποία αμφισβήτησε τις κυρίαρχες θεωρητικές θέσεις και τις καθιερωμένες ερευνητικές μεθόδους. Και στα νέα αυτά πλαίσια, το βασικό ερευνητικό ερώτημα, όπως και στις δυο προηγούμενες δεκαετίες, αφορά την ανισότητα, μόνο που τώρα δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στην εσωτερική δομή και λειτουργία του σχολείου, ήτοι, στους ίδιους τους ανθρώπους (εκπαιδευτικούς και μαθητές), οι οποίοι διαμορφώνουν τις "μοναδικές στιγμές" (εκπαιδευτικές περιστάσεις) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσδιορίζοντας σε σημαντικό βαθμό και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η νέα αυτή οπτική προέρχεται από το θεωρητικό έργο των Βρετανών κοινωνιολόγων και πραγματώθηκε ερευνητικά σε μικρής κλίμακας έρευνες μέσα στην τάξη, αμφισβητώντας την χρησιμότητα των μακρο-κοινωνιολογικών θεωριών και των μεγάλης έκτασης δημοσκοπικών ερευνητικών προσεγγίσεων, ως προς τον ρόλο του σχολείου στην ανισότητα. Θέτοντας ως βασικό ερώτημα, τι αποτελεί πολιτισμικό κεφάλαιο, οι έρευνες επικεντρώνονται στον εντοπισμό των αιτιών που επιφέρουν προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, όπως οι σχέσεις μεταξύ του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Το πολιτισμικό κεφάλαιο, με κυριότερο μελετητή τον Bourdieu, ως εννοιολογική σύλληψη, προτιμήθηκε από το επίπεδο εκπαίδευσης και την επαγγελματική θέση των γονέων για τις έρευνες, που προσπαθούν να ερμηνεύσουν την εκπαιδευτική επιτυχία (επίδοση) με βάση την κοινωνική προέλευση, διότι περιέχει και τα αποτελέσματα της κοινωνικοποίησης των μαθητών ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης βασίζεται θεωρητικά στις ερευνητικές πρακτικές της φαινομενολογίας, της εθνομεθοδολογίας και της συμβολικής αλληλεπίδρασης, περιλαμβάνοντας πλέον την θεωρητική προβληματική και την ερευνητική παράδοση της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης -γεγονός που καταδεικνύεται από την παράλληλη και συγχρονική πορεία των δυο κύριων ρευμάτων. Εκείνων, αφενός, που εκφράζουν την προβληματική της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε μεγάλης έκτασης έρευνες, με διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα, και αφετέρου, εκείνων που εκφράζουν την προβληματική των εκπαιδευτικών σε μικρής κλίμακας έρευνες του νοήματος που η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά για τα δρώντα πρόσωπα μέσα στο φυσικό τους χώρο. Γενικότερα, οι θεωρητικοί και οι ερευνητικοί προσανατολισμοί επικεντρώνονται σε ζητήματα, όπως η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός, η εκπαίδευση σε σχέση με την κοινωνική και οικονομική δομή της κοινωνίας, η συγκριτική εκπαίδευση, η σχέση της εκπαίδευσης με την παραγωγικότητα και την οικονομική ανάπτυξη, η διερεύνηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης -κεντρικού σημείου της κοινωνιολογικής εκπαιδευτικής έρευνας- και πιο συγκεκριμένα, των κοινωνικών διακρίσεων, διαφορών και ανισοτήτων (Trent, Braddock και Henderson, 1985/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:313), ο ρόλος των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και οικονομικών παραγόντων στο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης (κυρίως της μαθητικής επίδοσης), ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική δομή και ανάπτυξη. Θεμελιώδες ερώτημα είναι το πώς η άνιση κατανομή πλούτου, εξουσίας και γοήτρου σε μια κοινωνία αναπαράγεται ή ενισχύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Parelius και Parelius, 1978/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:313) -και βασίζεται στην άποψη, ότι με την εξέταση του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να εξαχθεί το κατά πόσον όλα τα άτομα -παρά τα ατομικά κοινωνικά χαρακτηριστικά τους- έχουν ίσες ευκαιρίες για κινητικότητα στα πλαίσια της ιεραρχημένης κοινωνικής στρωμάτωσης (Trent, Braddock και Henderson, 1985/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:313). Απώτερος στόχος, ο εντοπισμός αιτιακών σχέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων που θα οδηγήσουν σε βελτιώσεις της αναπτυξιακής και κοινωνικής πολιτικής. Η πλειονότητα των ερευνών επικεντρώνεται στο κατά πόσον η εκπαιδευτική ισότητα δύναται να οδηγήσει σε μεγαλύτερη κοινωνική και οικονομική ισότητα και στον ρόλο της εκπαίδευσης, ως προς την επαγγελματική και εισοδηματική διαφοροποίηση. Ο προβληματισμός, ως προς την σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής ανισότητας και επαγγελματικής κοινωνικής-ανισότητας, οδήγησε στην πεποίθηση ότι η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου σε μια κοινωνία θα είχε ως αποτέλεσμα την μείωση της κοινωνικής ανισότητας και την αύξηση της αξιοκρατίας (Davis και Moore, 1966/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:314). Τις τελευταίες δεκαετίες διατυπώθηκε η άποψη ότι η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση είναι συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης του μαθητή (Collins, 1979/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:314). Οι σχετικές έρευνες έδειξαν ότι η αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση και η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες δεν βελτιώνει τις ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα (Jencks κ.ά., 1972/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:314). Στις ερευνητικές προσεγγίσεις του ρόλου της εκπαίδευσης και άλλων παραγόντων στην επιτυχία (επαγγελματική, κοινωνική, οικονομική) προσετέθησαν και οι κοινωνικοί, ψυχολογικοί παράγοντες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο κλπ.<sup>213</sup> (Sewell, Hauser, Featherman,1976/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.,1995:314), ενώ γενικότερα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση σφαιρικής αντιμετώπισης της σύνθετης αυτής προβληματικής, η διατήρηση

<sup>213</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής έρευνες: By No authorship indicated (Journal of Educational Psychology,1912), που εστιάζει στην καλλιέργεια του κλίματος της άμιλλας, ως κινήτρου για τη σχολική εργασία των μαθητών, θεωρώντας ότι το πνεύμα του ανταγωνισμού είναι ξένο σε μια ιδανική ατμόσφαιρα της ήρεμης εμπέδωσης της μάθησης. Ωστόσο, παρατηρεί ότι ο συναγωνισμός (δεδομένου ότι ο όρος *competition* στην αγγλική γλώσσα σηματοδοτεί τρεις ερμηνευτικές αποχρώσεις-*συναγωνισμός, ανταγωνισμός, άμιλλα*- πιθανόν σε αυτή την πρόταση να εκθειάζεται η έννοια του ανταγωνισμού, οπότε, σε αυτό το σημείο αναφέρεται μια αντίφαση σε σχέση με την πρώτη τοποθέτηση. Η λογική, βέβαια, εξέλιξη της ροής του εν λόγω κειμένου, σε αυτό το σημείο, συντίνει στην ερμηνευτική θεώρηση του όρου, ως *συναγωνισμού*) είναι ένα δυνατό κίνητρο για να εργασθεί κάποιος και συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα στην ενθάρρυνση για δραστηριότητες του σχολικού περιβάλλοντος. Η άμιλλα θεωρείται πολύτιμη στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών που είναι πάνω από τον μέσο όρο. Τελικά, τονίζεται η ανάγκη της εισαγωγής ενός μεγαλύτερου ποσοστού συναγωνισμού στο αμερικανικό σχολικό σύστημα (ακόμη και στην περίπτωση εκθιασμού της ιδέας του ανταγωνισμού, γεγονός που συνάδει άλλωστε με την ιδεολογία της νεωτερικότητας, παρατηρείται, με κριτήριο την τοποθέτηση στις δυο πρώτες προτάσεις του κειμένου, μια υποδρία κατάσταση διλήμματος -με την ιδέα της άμιλλας να παρισύδει στην γενικότερη προβληματική της κοινωνικής δραστηριοποίησης των ατόμων)/Του Rosenshine, B. (Journal of Educational Psychology, Vol 65{2},1973, 177-180), που εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών./Των Hoge,R.D.-Butcher, R. (Journal of Educational Psychology, Vol {5},1984, 777-781), που εστιάζει στην ακρίβεια των κρίσεων των εκπαιδευτικών για τα επίπεδα επίδοσης των μαθητών. Παρατηρήθηκε η ύπαρξη του παράγοντα προκατάληψης των εκπαιδευτικών, ως προς την ικανότητα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, κατά την διαμόρφωση της κρίσης τους, οι εκπαιδευτικοί, είχαν υπερεκτιμήσει την απόδοση των καλών μαθητών, και αντίστοιχα, είχαν υποτιμήσει την απόδοση των μέτριων ή κακών μαθητών./Των Beggan,J.K.-Messick,D.M.-Allison,S.T. (Journal of Personality and Social Psychology, Vol 55{4}1988, 606-611), που αναφέρει πως πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι άνθρωποι με διαφορετικές κοινωνικές αξίες αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον διαχωρισμό (διάκριση) μεταξύ συνεργασίας και ανταγωνισμού. Όσοι είναι υπέρ της συνεργασίας, θεωρούν την εν λόγω διάκριση, ως ένα αξιολογικό κριτήριο στα πλαίσια του καλού και του κακού. Ενώ, όσοι τίθενται υπέρ του ανταγωνισμού, θεωρούν τη διάκριση, ως ένα δυναμικό κριτήριο στα πλαίσια της δύναμης και της αδυναμίας./Των Lanzetta,J.T.-Englis,B.G. (Journal of Personality and Social Psychology, Vol 56{4},1989, 543-554), που εστίασε στο συνεργατικό πλαίσιο μιας διαδικασίας, όπου τα βιώματα των εμπλεκόμενων υποκειμένων, σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο, θεωρούνται κοινά και αμοιβαία. Σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο, τα βιώματα των εμπλεκόμενων υποκειμένων, σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο, ήταν ο αμοιβαίος αποκλεισμός του άλλου και η αποστροφή ή η αντιπάθεια./Των Shepperd,J.A.-Arkin,R.M. (Journal of Personality and Social Psychology, Vol 60{1},1991,79-88), που εστιάζει στη σύγκριση της επίδοσης των υποκειμένων με την πιθανή επίδοση των υπολοίπων συμμετεχόντων στην ίδια διαδικασία. Οι άνδρες υπερεκτίμησαν τον εαυτό τους σε σχέση με τους υπόλοιπους άνδρες, και κάποιος εκ των συμμετεχόντων δεν ήταν πλήρως πεπεισμένος (διακατέχονταν από αβεβαιότητα) ότι θα παρείχαν βοήθεια στους υπόλοιπους./Των Byrd,R.-Campbell,B.N.-Dorgan,B.L.-Inouye,D.K. (United States General Accounting Office-Report to Congressional Requesters, Sep. 2001), που εστιάζει στην απόδοση των μαθητών που ανήκουν στην ινδιάνικη μειονότητα και των μαθητών που οι γονείς τους είναι διοικητικοί ή στρατιωτικοί υπάλληλοι σε στρατιωτικές βάσεις των ΗΠΑ. (που παρακολουθούν τα αντίστοιχα σχολικά συστήματα BIA και DOD), σε σχέση με την απόδοση των μαθητών που φοιτούν σε δημόσια σχολεία. Τα συμπεράσματα, ως προς το πρώτο σκέλος, καταδεικνύουν ότι οι επιδόσεις των ινδιάνων μαθητών, μέσα από καθορισμένες δοκιμασίες και μεθόδους, είναι πολύ κατώτερες από εκείνες των μαθητών του δημοσίου, ενώ ως προς το δεύτερο σκέλος, συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο./Των Masters,K.S.-Lacaille,R.,A.-Shearer,D.S. (Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, Vol 35{1}, 2003, 25-34), που αναφέρει ότι σε ένα δείγμα 70 φοιτητών (18-35 ετών) υπήρξαν τα εξής αποτελέσματα, ως προς την αντίδραση και συμπεριφορά τους σε συνθήκες πειράματος, οι οποίες ήταν ανταγωνιστικές ή μη. Η συντριπτική πλειοψηφία όσων γνώριζαν ότι οι συνθήκες ήταν ανταγωνιστικές, εμφάνισαν εκδηλώσεις κατάθλιψης, έντασης (θυμού) και σε μικρότερο βαθμό άγχους. Ήταν πολύ μικρό το ποσοστό όσων δεν επηρεάστηκαν από το ανταγωνιστικό πλαίσιο./Των Urban,T.-Mestas, M. (Journal of Educational Psychology, Vol 98{2}, 2006, 354-365), που αναφέρεται, στον συσχετισμό των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών και στα αίτια που βρίσκονται πίσω από αυτούς τους στόχους. Κατά προτίμηση, με διατύπωση των ιδίων των μαθητών, οι πιο σημαντικοί λόγοι για την επίτευξη αυτών των στόχων ήταν (αναφέρθηκαν) ως: α) η ικανοποίηση των γονέων τους, β) η απόδειξη της αξίας τους στους συνομηλίκους τους και γ) η αυτο-επιβεβαίωσή τους (να αποδείξουν στους εαυτούς τους ότι δύνανται, είναι άξιοι να φέρουν εις πέρας έναν στόχο)/Των Hughes,J.N.-Luo,W.-Kwok,O.-M.-Loyd,L.K. (Journal of Educational Psychology, Vol 100{1}, 2008, 1-14), που εστιάζει σε μετρήσεις της ποιότητας της σχέσης μεταξύ καθηγητών και μαθητών, ως προς την προσπάθεια και την αφοσίωση και των δυο -σε συνάρτηση με την επίδοση των μαθητών στην γλώσσα και στα μαθηματικά. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η αφοσίωση και η προσπάθεια και των δυο πλευρών έχει σημαντικές επιρροές και επιδράσεις στις πρώτες τάξεις του σχολείου μα και για την περαιτέρω πορεία των μαθητών (οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή βοηθούν-συνδρμόνουν στα πρώτα στάδια της μάθησης αλλά και της περαιτέρω πορείας του μαθητή./Των Roseth,C.J.-Johnson,D.W.-Johnson,R.T. (Psychological Bulletin, Vol 134{2}, 2008, 223-246), που αναφέρεται στο γεγονός ότι υπάρχει πεποίθηση πως η ταυτόχρονη ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων στα πρώτα στάδια της εφηβείας συντίνει στην καλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στα ίδια χρονικά όρια ενός πλαισίου κοινωνικών μηχανισμών. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων κατέδειξαν την ορθότητα της προαναφερθείσας θεωρητικής θέσης σε πολυεθνικό επίπεδο (τέσσερις διαφορετικές χώρες)/Των Garbacz,S.A.-Woods,K.E.-Swanger-Gagné,M.S.-Taylor,A.M.-Black,K.A.-Sheridan,S.M. (School Psychology Quarterly, Vol 23{3},2008, 313-326), που αναφέρει ότι έχουν γίνει διερευνητικές μελέτες, οι οποίες αφορούν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μεταξύ καθηγητών και γονέων (κηδεμόνων) -με την βοήθεια ειδικών συμβούλων- και με στόχο την καλύτερη εκ μέρους και των δυο πλευρών αντίληψη και αποδοχή των κοινωνικών-ακαδημαϊκών και εν γένει των συμπεριφοριστικών αναγκών των μαθητών. Οι μελέτες έδειξαν ότι το συγκεκριμένο σχήμα μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα, ξεπερνώντας ακόμα και τις προσδοκίες που είχαν αρχικά οι γονείς (κηδεμόνες) [Περισσότερα στοιχεία για τις ανωτέρω έρευνες, βλ.: Βιβλιογραφία]./Οι Johnson,D.W.-Johnson,R.T., αναλύοντας τα πορίσματα 375 ερευνών που συγκρίνουν την συμβολή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας με τη συμβολή συναγωνιστικών και ατομικιστικών μεθόδων, διαπίστωσαν ότι οι συνεργατικές μέθοδοι συμβάλλουν περισσότερο απ' ό,τι οι άλλες στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στην νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη τους, καθώς και στην ψυχική τους υγεία. Παράλληλα δε, οι συνεργατικές μέθοδοι προάγουν τις ενδομαθητικές σχέσεις και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών που προϋποθέτει η σωστή παιδαγωγική ατμόσφαιρα -ενώ ως κοινό συμπέρασμα από ένα άλλο μεγάλο αριθμό μελετών, προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών του δημοτικού σχολείου προτιμά την συνεργασία από τον συναγωνισμό στις σχολικές εργασίες και στα παιχνίδια. Ο συναγωνισμός (ο ανταγωνισμός, μάλλον, εκ των συμφραζόμενων), όπως διαπιστώθηκε, προκαλεί άγχος και ελαττώνει την αυτοπεποίθηση (Johnson,D.W.-Johnson, R.T.,1994:56/1973/1994/Ματσαγγούρας,Η.,2002:123)/Διάφορες μελέτες και έρευνες (Merton, R.,[1948]/Brorpfy, J.&Good, T.L. [1976] / Βάμβουκας,Μ.[1976]/Μπασέτας,Κ.[1999]/Κασσωτάκης,Μ.-Φλουράς,Γ.,2006:262) έχουν δείξει ότι οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους λειτουργούν συχνά ως "αυτοεκπληρούμενες προφητείες". Οι Rosenthal και Jacobson, σχολιάζοντας τις διαπιστώσεις της γνωστής τους έρευνας ως προς την ευνοϊκή επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών("αποτέλεσμα του Πυγμαλίωνα") υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διανοητικής ικανότητας των

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο μιας διαρκούς σχέσης συμπληρωματικότητας, καθώς και αμοιβαίας ανατροφοδότησης ανάμεσα στη θεωρητική σκέψη και την ερευνητική πρακτική.

Στον ελληνικό χώρο, η ερευνητική δραστηριότητα συγκριτικά με αυτήν του εξωτερικού, έχει πολύ μικρή άνθιση. Η έλλειψη πανεπιστημιακών τμημάτων Κοινωνιολογίας και Επιστημών της Αγωγής, όπου θα μπορούσε να αναπτυχθεί αντί του εισαγόμενου ένας γηγενής προβληματισμός σε σχέση με τα εκπαιδευτικά ζητήματα της ιδιαιτερότητας της ελληνικής πραγματικότητας, η έλλειψη φορέων παραγωγικής έρευνας και η περιορισμένη χρηματοδότηση, στοιχειοθετούν τους βασικούς αιτιώδεις παράγοντες της εν λόγω κατάστασης. Πρόδρομος

---

μαθητών απλώς με το να έχουν θετικές προσδοκίες από αυτούς. Οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται πιο ζεστά, πιο φιλικά και παρέχουν πιο αποτελεσματικές ενισχύσεις, όταν είναι θετικά διατεθειμένοι απέναντι στους μαθητές τους. Η συμπεριφορά αυτή ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις μέσα στη τάξη, διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ μαθητή και δασκάλου, δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές και βελτιώνει όχι μόνο τις μαθησιακές τους επιδόσεις, αλλά και την ίδια την διανοητική τους ικανότητα. Ως προς τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας, θεωρήθηκε από μια μερίδα μελετητών ότι αποτελεί υπερβολή η απόδοση της χαμηλής προόδου των μαθητών που προέρχονται από μη ευνοημένα πολιτιστικά και κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα στις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτούς και στις μη ευνοϊκές προσδοκίες που έμμεσα ή άμεσα διαμορφώνουν για τις μαθησιακές τους επιδόσεις. Ωστόσο, η αμφισβήτηση αυτή δεν μειώνει τη σημασία που μπορούν να έχουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων. Η συνειδητοποίηση της εν λόγω επίδρασης μπορεί να κάμει τους πρώτους πιο προσεκτικούς ως προς τα ζητήματα αυτά και να αυξήσει την δική τους αυτοκριτική και τον δικό τους αυτοέλεγχο, βελτιώνοντας έτσι και τον τρόπο, με τον οποίο λειτουργούν ως δάσκαλοι και ως παιδαγωγοί. (Rosenthal, R.&Jacobson, L.,1968/Κασσωτάκης, Μ.-Φλουρής, Γ., 2006:264,266)./Όλες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στη χώρα μας όσο και αλλού, έχουν δείξει ότι τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα στρώματα επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις, σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Κασσωτάκης, Μ.-Φλουρής, Γ.,2006:267)./Από τις έρευνες του Lewin και συνεργατών του (1937-1940), προκύπτει ότι η συμπεριφορά και επίδοση των μελών της ομάδας μεταβάλλονται παράλληλα με την αλλαγή της μορφής ηγεσίας. Κατά την εφαρμογή του *αυταρχικού* στυλ συμπεριφοράς, η επίδοση των μελών της ομάδας είναι ποσοτικά κάπως υψηλότερη, σε σύγκριση με την εφαρμογή του *δημοκρατικού* στυλ συμπεριφοράς –διαφέρει, όμως, ποιοτικά (προσοχή, επιμονή, αυτοτέλεια, κριτική σκέψη κτλ). Η ατμόσφαιρα της ομάδας, στην περίπτωση του *αυταρχικού* στυλ, είναι φορτισμένη με τάση για δυσφορία, συγκρούσεις και επιθετικότητα, το κλίμα εργασίας είναι αρνητικό και το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων πολύ αραιό, ενώ ακριβώς την αντίθετη εικόνα, ως προς τους παραπάνω συντελεστές παρουσιάζει η εφαρμογή του δημοκρατικού στυλ συμπεριφοράς (Lewin,K.-Lippit,R.-White, R./Ξωχέλλης,Π.,1986: 59)./Σε όλες τις χώρες του κόσμου, πολύ μικρό ποσοστό ατόμων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα φτάνει στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ (1971) για την κοινωνική σύσταση του φοιτητικού σώματος στις διάφορες χώρες, η αναλογία του ποσοστού των φοιτητών που προέρχονται από την ανώτερη κατηγορία (ανώτερα στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες και βιομήχανοι), σε σχέση με την κατώτερη (εργάτες και φτωχοί αγρότες), είναι 8 προς 1 στην Αγγλία και τη Γαλλία, 7 προς 1 στο Βέλγιο και την Νορβηγία και 5 προς 1 στις ΗΠΑ (Φραγκουδάκη, Α.,1985:63)./Η έρευνα του Κασσωτάκη έδειξε ότι όσο υψηλότερο είναι το οικογενειακό εισόδημα των μαθητών, τόσο υψηλότεροι είναι και οι μέσοι όροι επίδοσης σε όλα τα μαθήματα. Στην έρευνα του Περισιανάκη διαπιστώθηκε ότι ο μέσος βαθμός επίδοσης των παιδιών, των οποίων οι πατέρες ασκούσαν επιστημονικά επαγγέλματα, ήταν αρκετά μεγαλύτερος από τον μέσο βαθμό επίδοσης των παιδιών, των οποίων οι πατέρες ασκούσαν αγροτικά-κτηνοτροφικά επαγγέλματα ή ήταν ανεπίδοτοι εργάτες. Η συσχέτιση επίδοσης και κοινωνικού-οικονομικού-μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας, εξακριβώνεται και στις έρευνες των Πυργιωτάκη, Τζανή, Παπακωνσταντίνου, Δαναοσσή-Αφεντάκη, Μιλωνά κτλ. Το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται στην κοινωνική τάξη, στο μορφωτικό επίπεδο και στο επάγγελμα των γονέων. Γίνεται σαφές, ότι άλλα παιδιά κληρονομούν τα μορφωτικά αγαθά, και άλλα την στέρησή τους -που συνήθως συνοδεύει την οικονομική στέρηση. Όπως και παντού, έτσι και στην Ελλάδα, οι εξοστρακισμένοι του εκπαιδευτικού συστήματος είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία γόνιοι φτωχών οικογενειών, για τους οποίους η φιλελεύθερη πρόταση για ισότητα στην εκπαίδευση, μοιάζει με την ψευτοεγγύεια μιας πρόσκλησης σε ανεπιθύμητους καλεσμένους, όταν υπάρχει η βεβαιότητα πως οι συνθήκες θα τους αποτρέψουν από το να τη δεχτούν. Τελικά, όπως επεσήμεινε ένας εκπαιδευτικός, τίποτα δεν είναι πιο άνιστο από ένα σχολείο "ίσο" για παιδιά άνισα (Κάτσικας, Χ, 2010)./Τα συμπεράσματα της έρευνας του Α. Δαρόπουλου -που συσχέτισε την συναισθηματική νοημοσύνη με τη σχολική επίδοση- ήταν ότι το σχολείο πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα σε όλους τους μαθητές και σε δραστηριότητες που θα αναβαθμίσουν τον χειρισμό συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, την αναβάθμιση της επικοινωνίας, τον έλεγχο του άγχους. Προτείνει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, να δοθεί βαρύτητα στις ένδο- διαομαδικές σχέσεις, στην έμπειρο-βιωματική γνώση των παιδιών κτλ. (Δαρόπουλος, Α, 2006)./Η επικράτηση της κυρίαρχης λογικής για την σχολική αποτελεσματικότητα, ως συνιστώσα της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής πολιτικής για την εκπαίδευση, συνέβαλε στην συσσώρευση συγκεκριμένων επιπτώσεων στις αγγλοσαξονικές χώρες, από όπου ξεκίνησε: α) το ¼ των παιδιών που εγκατέλειψαν το σχολείο, ήταν παιδιά μαύρων, η διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας μειώθηκε, με ταυτόχρονη αύξηση των ρατσιστικών προκλήσεων, περιθωριοποίηση της πολυπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, β) ενισχύθηκε η κοινωνική ανισότητα και γ) οι υψηλότερες από το παρελθόν σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών δεν οδήγησαν σε περισσότερες ή καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες (Morley-Rasool, 2000b:243-250/Γρόλλιος, Γ., 2001)./Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι τα ίδια τα παιδιά θεωρούν ως πιο στρεσογόνα τα γεγονότα που σχετίζονται με το σχολείο για την επίδοσή τους (Jones Sears & Milburn, 1990/Καλαντζή-Αζίζι, Α.-Ζαφειροπούλου, Μ.,2009:407). Ως δεύτερη σημαντικότερη πηγή στρες, θεωρούν τις σχέσεις τους με τους γονείς, τα αδέρφια και τους συνομηλικούς τους (Spirito, Stark, Crace & Stamoulis, 1991/Καλαντζή-Αζίζι, Α.-Ζαφειροπούλου, Μ.,2009:407). Τα προβλήματα στον χώρο του σχολείου στρέφονται γύρω από πιθανές συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές, δυσκολίες γύρω από την διαδικασία της μάθησης και τις εξετάσεις, ενώ κυριότερο φαίνεται να είναι το θέμα της σχολικής επιτυχίας που συνδέεται με την γενικότερη επιτυχία και ευτυχία του ατόμου (Jones Sears & Milburn 1990/Καλαντζή-Αζίζι, Α.-Ζαφειροπούλου, Μ., 2009: 407). Οι έφηβοι αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες πηγές στρες, που πηγάζουν από το μεταβατικό στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται. Έτσι, αν και οι αλλαγές που αντιμετωπίζουν (σωματικές και ορμονικές αλλαγές, τάση για αυτονομία-ανεξαρτησία, αλλαγή στη σχέση με τους γονείς, τους άλλους ενήλικους, τους συνομηλικούς και το άλλο φύλο, νέες γνωστικές δεξιότητες, πιέσεις από το κοινωνικό σύνολο, π.χ. πίεση για σχολική επιτυχία, αποφάσεις για το μέλλον), αποτελούν συνήθως ευκαιρίες και προκλήσεις για ανάπτυξη, εντούτοις, ορισμένες φορές προκαλούν πιέσεις και εντάσεις (Herdren, 1990/Καλαντζή-Αζίζι, Α.-Ζαφειροπούλου, Μ., 2009:408)/Έρευνα του Ψυχιατρικού Τμήματος της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Καθηγητής Βενετσιάνος Μαυρέας) σε δείγμα 2.500 μαθητών Λυκείου της Β.Δ. και Δ. Ελλάδας, στα τέλη του 2006 [συμπωματολογία που δείχνει υψηλό κίνδυνο ανάπτυξης κάποιου ψυχιατρικού προβλήματος στο άμεσο μέλλον παρουσιάζουν το 10%των αγοριών και το 20%των κοριτσιών από 10 Λύκεια των Νομών Ιωαννίνων, Πρεβέζης και Αγρινίου. Το 5%των κοριτσιών και 1,5% των αγοριών σκέφτονταν συνεχώς τις τελευταίες επτά ημέρες ότι "η ζωή δεν αξίζει" και ένοιωθαν απελπισία](Μαυρέας, Β.:2006)/Ακόμη, βλ.: τα αποτελέσματα δυο μελετών-ερευνών του Παν/μίου Αθηνών [υποσ:142], καθώς και από μελέτες-έρευνες του Hurrelmann [υποσ: 175]].

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο των ερευνητικών αναζητήσεων, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, ήταν ο Ευάγγελος Παπανούτσος, που με τις φιλοσοφικές και πολιτικές του θέσεις για την ισότητα ευκαιριών σε δημοκρατικά πλαίσια χάραξε την αλλαγή του τρόπου επιλογής των φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εν γένει δε ο ίδιος αποτέλεσε ένα σπουδαίο πολιτισμικό κεφάλαιο για την χώρα μας. Οι πρώτες αναζητήσεις, ως προς την κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών, παρέλειπαν την εξέταση δυο βασικών θεμάτων -του όρου *ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών* και της *ανάλυσης του* ως παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δρεπτάκης [1979], Ηλιού [1976], Πολυδωρίδη [1978] -πρόκειται για ποσοτικές εκτιμήσεις της ισότητας ευκαιριών στα διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα που παρουσιάζονται στις παραπάνω εργασίες, χωρίς συστηματική ανάλυση των παραδοχών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και τους όρους υπό τους οποίους ο ρόλος αυτός πραγματώνεται./Στο δοκίμιο του Τομπαΐδη [1976], εκτός από τα σχετικά ποσοτικά δεδομένα, παρουσιάζεται μια περιεκτική επισκόπηση θεωρητικού προβληματισμού από τη διεθνή βιβλιογραφία πάνω στο ίδιο θέμα/Ως προς την κατάσταση μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 και μετά την εφαρμογή του θεσμού των πανελληνίων εξετάσεων, διεξήχθη έρευνα που έγινε στο Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης./Ως προς την κατάσταση σε σχέση με την ισότητα ευκαιριών, όπως αυτή διαμορφώθηκε στη δεκαετία του 1960 με τη "δωρεάν παιδεία" και το τότε νέο σύστημα επιλογής στα ΑΕΙ, έχει γίνει μια προσπάθεια στα πλαίσια της Μελέτης Αναπτύξεως Μεταγυμνασιακής Εκπαίδευσης, Υ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 1978, τα πορίσματα της οποίας παρουσιάσθηκαν στο Polydorides [1978]/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδου, Γ.,1995:11,12,45). Η πρώτη εκτεταμένη έρευνα στην Ελλάδα για την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών δημοσιεύεται το 1974, από την Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, βασισμένη στη θεώρηση της συναίνεσης για την κοινωνία και το σχετικό εξισωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 1977 μεταφράζεται στα ελληνικά και δημοσιεύεται η πρώτη εκτεταμένη έρευνα από τον Κ. Τσουκαλά για τον ρόλο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στηριζόμενη στη θεώρηση της σύγκρουσης για την κοινωνία και τον αναπαραγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 1980 διεξήχθη έρευνα από τον Π. Παπακωνσταντίνου, ως προς τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας, καταλήγοντας στην απόδειξη της στενής σχέσης μεταξύ κοινωνικής επαγγελματικής θέσης του πατέρα και της μαθητικής επιτυχίας. Το 1982, η έρευνα του Θ. Μυλωνά μελέτησε την ανισότητα στην μέση εκπαίδευση, όχι κατά κοινωνικές-επαγγελματικές κατηγορίες, αλλά κατά γεωγραφικές περιοχές, εντοπίζοντας σαφώς την ύπαρξη διαφοροποίησης μεταξύ των περιοχών, εκ των οποίων, μάλιστα, η μια συγκεντρώνει τα περισσότερα εμπόδια για την μόρφωση -οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά (πλειοψηφία των κατοίκων αγρότες, το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο γονέων, καθώς και το χαμηλότερο μέσο μηνιαίο εισόδημα, μεγαλύτερη απόσταση από το σχολείο). Πράγματι, στην Ελλάδα η εκπαιδευτική ανισότητα είναι μεγάλη κατά γεωγραφική περιοχή, όπως καταδεικνύουν και οι εκπαιδευτικοί χάρτες κατά νομό, που κατάρτισε η Μ. Ηλιού το 1976 (οι κάτοικοι των νομών έχουν πολύ διαφορετικά ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση, με πιο ευνοημένους τους κατοίκους της Αττικής και λιγότερο από όλους τους κατοίκους της Θράκης). Ακόμη, το 1983, η έρευνα της Μ.Τζάνη για τους παράγοντες που καθορίζουν την σχολική επιτυχία, αν και πλουσιότατη, εν τούτοις, λόγω κάποιων τεχνικών προβλημάτων μα και άστοχων θεωρητικών προσεγγίσεων, περιορίζεται τελικά στη γενική διαπίστωση της στενής εξάρτησης της σχολικής επιτυχίας με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, αποτελώντας, ωστόσο, σημαντική προσφορά -εξ αιτίας ιδίως και της σπανιότητας τέτοιων μελετών για την ελληνική εκπαίδευση. Από τα ελάχιστα σε σχέση με το εξωτερικό ερευνητικά στοιχεία εξάγεται το συμπέρασμα ότι όπως βέβαια και οπουδήποτε, στην Ελλάδα, η σχολική επίδοση καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση (Φραγκουδάκη Α, 1985:182-185).

Εν κατακλείδι, δεσπόζουσα θέση στην εξελισσόμενη ερευνητική δραστηριότητα διεθνώς και ανεξάρτητα από θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προσδιορισμούς, κατέχει η προβληματική της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνική διάκριση και ανισότητα, που σε συνάρτηση με την εξέλιξη της θεωρητικής σκέψης διαγράφουν τις πρακτικές που επικρατούν, ενώ πρόσφατες μελέτες, εκτός του ότι επισημαίνουν την συνύπαρξη, σύγκλιση και ενίοτε τη σύνθεση των διαφορετικών προσεγγίσεων, υποστηρίζουν την ανάγκη της παράλληλης ανάπτυξης όλων των τάσεων και της έρευνας μέσα σε αυτές. Η διερεύνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των σχέσεών της με την κοινωνική πραγματικότητα, είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται σε όλες τις διαγραφόμενες προσεγγίσεις. Η εκπαίδευση πρέπει να εξετάζεται υπό το πρίσμα της δεοντολογικής, εμπειρικής, ερμηνευτικής και κριτικής θεώρησης, διότι από τη φύση της αποτελεί δραστηριότητα κοινωνική, επιστημονική και επαναστατική σε άμεση σχέση με τη συνειδητοποίηση των υποκειμένων της (Soltis, 1984/Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1995:318).

Η προκείμενη έρευνα, εστιάζοντας μέσα από την συγκεκριμένη οπτική της γωνία σε συντεταγμένες που σηματοδοτούν ένα σαφώς ορισμένο σημείο του χώρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φέρει στην επιφάνεια μια πτυχή του, που δεν φαίνεται να έχει απασχολήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Η οπτική γωνία, δηλαδή,

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο μέσα από την οποία επιτελείται η παρατήρηση του εξεταζόμενου εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού ζητήματος, δεν έχει επιλεχθεί άλλη φορά. Τις επιφυλάξεις για την ακρίβεια των εν λόγω εκτιμήσεων -που προέρχονται από το δυσθεώρητο πλήθος ερευνητικών δραστηριοτήτων, κυρίως στον διεθνή χώρο- τις εκμηδενίζει, προ πάντων, η τοποθέτηση του ίδιου του επιβλέποντος καθηγητή, κ. Γ.Η. Δήμου, ο οποίος με την πλούσια πείρα που διαθέτει συνηγόρησε υπέρ της -μεταξύ άλλων- επιλογής του συγκεκριμένου θέματος, αλλά και η σε εκτεταμένο πεδίο αναζήτησης δραστηριοποίηση του γράφοντος (βιβλιογραφία, συζητήσεις, βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, τύπος, διαδίκτυο). Το αναμενόμενο, βέβαια, γεγονός της ύπαρξης κοινών σημείων και συλλογιστικών διασταυρώσεων ανάμεσα στο σκεπτικό της προκείμενης έρευνας και σε παρεμφερείς προβληματισμούς άλλων -σύνηθες εν γένει φαινόμενο- ουδόλως επηρεάζει τον πρωτότυπο χαρακτήρα της. Απεναντίας, η συγκεκριμένη οπτική γωνία, μέσα από την οποία πραγματοποιήθηκε η εστίαση και η παρατήρηση στο εν λόγω αντικείμενο, ομού μετά των άλλων ερευνών και σε συνδυασμό με τις δικές τους οπτικές, θα συμβάλουν στο έργο διαμόρφωσης μιας περισσότερο πανοραμικής και σφαιρικής εξέτασης των διαφόρων πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μετατόπιση του ερευνητικού φακού, από αναμφισβητήτως φλέγοντα εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά θέματα<sup>214</sup>, στο *π ό ς* αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης -αλλά και συνάμα το γονεϊκό περιβάλλον- την λογική των επιδόσεων, της αξιολόγησης, του ανταγωνισμού και του φροντιστηρίου, σε αντιδιαστολή με την λογική του συναγωνισμού, της αλληλεγγύης και της άμιλλας -ως (αντιπαρατιθέμενα) αξιακά πλαίσια επίτευξης επιδόσεων- φαίνεται να σηματοδοτεί την επικέντρωση σε ένα ιδιαίτερος ενδιαφέρον πεδίο. Το πεδίο των κοινωνικών στάσεων που υιοθετούν οι άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσπάθεια ερευνητικής εστίασης στα ενδότερα σημεία της ψυχοκοινωνικής προσωπικότητας των ατόμων συνιστά εν δυνάμει πηγή ωφέλιμων συμπερασμάτων, τα οποία σε συνδυασμό με τους ορίζοντες και τα συμπεράσματα άλλων ερευνών, λιγότερο ή περισσότερο παραπλήσιων, δύνανται να οδηγήσουν σε ουσιώδεις αποσαφηνίσεις ως προς τον *τρόπο του νοείν εκπαιδευτικών-πολιτείας-πολιτών* και συνακόλουθα, σε αντίστοιχες παρεμβάσεις-βελτιώσεις που θα φέρουν αρτιότερες μορφές εκπαιδευτικής και εν γένει κοινωνικής οργάνωσης, όπου η παραγωγή επιδόσεων θα σημαίνει αποκλειστικά και μόνον κινητήρια δύναμη δημιουργίας και ελευθερίας για τους μαθητές και μέλλοντες πολίτες, και όχι αιτία περιπλοκών προβλημάτων.

### 5.3. Θεωρητικές αποσαφηνίσεις, ως προς την έννοια της κοινωνικής στάσης

Σε κάθε ανθρώπινη πράξη (δράση), επισημαίνει η Έ. Χατζηκωνσταντή (1983:219,222), αντιστοιχεί ένας διαλογισμός, ένα ελάχιστο, ένα *minimum* σκέψης. Συνήθως, η συμπεριφορά του ατόμου ουδόλως είναι ένα αποτέλεσμα παρορμητικών μηχανισμών, ασυνειδητών, χωρίς σκέψη (εκτός από ειδικές περιστάσεις, όπως οι ομαδικές ψυχώσεις, όπου η δυνατότητα κρίσης εξαφανίζεται). Οι σκέψεις αυτές, υπο μορφήν αιτιολογικών συλλογισμών, που κάνει το άτομο πριν ή μετά από κάθε πράξη, έχουν ένα πλαίσιο αναφοράς. Συνδέονται με ένα σύστημα αναγωγών, ήτοι ένα σύστημα από αρχές, κανόνες, γνώσεις, ιδέες, αξίες κλ., που αφομοιώνεται και διαμορφώνεται -ως νοοτροπία- κατά την διαδικασία της κοινωνικοποίησης, λειτουργώντας ως αφετηρία για αυτούς τους συλλογισμούς κάθε φορά που το άτομο προβαίνει σε δράση (εσωτερικευμένη συμπεριφορά {*στάση*} ή εξωτερικευμένη συμπεριφορά {*υλική ενέργεια ή γνώμη*}). Η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο, εν προκειμένω, αντιπροσωπεύει μια ιδέα-πρότυπο που προβάλλεται συστηματικά σαν αξία στην συνείδηση των νέων γενεών διαπλάθοντας τη νοοτροπία τους, αλλά και ασκώντας αποφασιστική επιρροή στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι εκδηλούμενες μορφές συμπεριφοράς τους (εσωτερικευμένης ή εξωτερικευμένης), μέσα από την αλληλεπίδραση των υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων. Κάθε μορφή συμπεριφοράς κινείται ανάμεσα σε δυο επίπεδα -*το ατομικό και το κοινωνικό*- δημιουργώντας ένα πλέγμα ενδιάμεσων ψυχολογικών τοποθετήσεων και διαθέσεων που εκφράζουν, αφενός μεν, την ανάγκη των ατόμων ή ομάδων να αντιδράσουν σύμφωνα με τις ιδιαίτερες προδιαθέσεις τους, αφετέρου δε, την ανάγκη να τις εξισορροπήσουν σύμφωνα με τα κοινωνικά δεδομένα και τις περιστάσεις. Μια έννοια-κλειδί, η οποία σηματοδοτεί το πέρασμα από το ατομικό στο κοινωνικό επίπεδο, προσδιορίζοντας αυτές τις ενδιάμεσες ψυχολογικές καταστάσεις, έννοια ιδιαίτερος χρήσιμη και για τους σκοπούς της έρευνας που θα ακολουθήσει -

<sup>214</sup> Όπως, η συσχέτιση μαθητικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεσμού στην κοινωνία, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών κλπ. -θέματα, τα οποία, βέβαια, ουδόλως αγνοούνται, μόνον που εν προκειμένω ο ερευνητικός φακός δεν εστιάζει απευθείας σε αυτά, ανυπερθέτως, όμως, τα συνοπολογίζει, καθότι -συμπεριλαμβανομένου και του υπό εξέταση θέματος- συγκροτούν μια ενιαία πραγματικότητα, της οποίας η κατά μέρη μελέτη διευκολύνει την κατανόησή της. Η ερευνητική ματιά -έχοντας σαφή επίγνωση της πραγματικής υπόστασης των ανωτέρω θεμάτων και των συνθηκών που τα συνοδεύουν- στρέφεται στο *μετά*, σε αυτό που επακολουθεί και λαμβάνει χώρα στα εσώτερα των υποκειμένων που ήδη βιώνουν τις εν λόγω συνθήκες. Άρα, τα φλέγοντα εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά θέματα είναι και πάλι το ζητούμενο, όμως, από άλλη πλευρά. Από την πλευρά αυτών που τα βιώνουν. Μέσα από την εκφορά του λόγου-της γνώμης τους, που σηματοδοτεί την διαμορφούμενη στάση τους απέναντι σε όλα αυτά. Τα εντός τους τεκταινόμενα -διάφοροι ψυχοηθικοί μηχανισμοί και διαδικασίες αντιδράσεων- επενδύουν ανάλογα τις στάσεις τους, οι οποίες σκιαγραφούνται διαμέσου εκφοράς της γνώμης τους, προσφέροντας πολύτιμο υλικό για παρατήρηση, σκέψεις και συμπεράσματα.

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο καθότι σκιαγραφεί την εσωτερικευμένη συμπεριφορά των άμεσα ή έμμεσα συμμετεχόντων υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία- είναι η έννοια, η οποία περικλείεται στον όρο *στάση*.

Στο λεξικολογικό πεδίο αποδίδεται, ως "ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται κανείς αντιμετωπίζοντας κάτι/κάποιον"(Μπαμπινιώτης, Γ., 1998:1666). Η λέξη *στάση* προερχόμενη από το ρ. *ίστημι* εκφέρεται εδώ με τη μεταφορική της εννοιολογική εκδοχή, σηματοδοτώντας δηλαδή, όχι τη συγκεκριμένη θέση-τοποθέτηση του σώματος αλλά του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου απέναντι σε κάποιο πρόσωπο-αντικείμενο ή ιδέα. Σε πιο εξειδικευμένη διατύπωση, η στάση νοείται ως "ο αντιληπτικός προσανατολισμός και η ετοιμότητα αντίδρασης σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο ή τάξη αντικειμένων. Η εν λόγω έννοια αποτελεί υποθετικό κατασκευάσμα και επομένως δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα, παρά έμμεσα, δηλαδή, μέσα από την λεκτική συμπεριφορά (εκφράσεις) ψυχολογικές αλλαγές, οι οποίες εμφανίζονται κατά την έκθεση στο αντικείμενο της στάσης ή έκδηλη συμπεριφορά, ως προς το αντικείμενο της στάσης. Καμία από αυτές τις συμπεριφορές δεν είναι δυνατόν να ταυτοποιηθεί με τη στάση, αλλά αποτελούν απλώς ενδείξεις, μέτρα ή λειτουργικούς προσδιορισμούς της στάσης (Παπαδόπουλος, Ν., 1994:509). Πολλοί κοινωνιολόγοι υποστήριξαν ότι οι στάσεις συνδέονται με τις αξίες, γιατί βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης. Επομένως, η στάση ορίζεται ως "η τάση του ανθρώπου να αντιδρά θετικά ή αρνητικά σε μια δεδομένη κοινωνική αξία, που αποτελεί αντικείμενο της εμπειρίας του". Οι ψυχολόγοι διέκριναν τη στάση από τις έννοιες *της συνήθειας, του ενστίκτου, της τάσης* και *των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του χαρακτήρα*. Η στάση, ως αποτέλεσμα των πολύπλοκων μηχανισμών της κοινωνικοποίησης, προϋποθέτει διαρκείς επεξεργασίες που δημιουργούν λίγο ή πολύ μόνιμες διαθέσεις, ενώ το ένστικτο χαρακτηρίζεται από έναν αυτοματισμό και η συνήθεια από μια επαναληπτική ομοιομορφία. Η τάση αποτελεί μια θεμελιώδη έμφυτη ιδιότητα του ατόμου, ενώ η στάση είναι ιδιότητα επίκτητη. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα εκδηλώνονται και υπάρχουν σταθερά, ανεξάρτητα από τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται, αντίθετα από την στάση που εκδηλώνεται εξειδικευτικά, δηλαδή σε σχέση με συγκεκριμένες καταστάσεις ή αντικείμενα. Τάσεις και ιδιαίτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα προσδιορίζουν, βέβαια, την προσωπικότητα και επομένως αποτελούν -μεταξύ άλλων- τους υποκειμενικούς παράγοντες (αίτια) που διαμορφώνουν τη στάση του ατόμου σε κάθε περίπτωση. Από την άποψη της εκδήλωσης της προσωπικότητας του ατόμου, η στάση μπορεί να εκφράζει θετική ή αρνητική τοποθέτηση απέναντι σε πρόσωπο ή κατάσταση. Κατά τον Άλπορτ, του οποίου ο ορισμός άσκησε μεγάλη επίδραση, "στάση είναι μια ψυχική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας του ατόμου που οργανώνεται μέσα από την εμπειρία του και ασκεί μια κατευθυντική ή δυναμική επιρροή πάνω στην αντίδρασή του, απέναντι σε όλα τα αντικείμενα ή καταστάσεις που σχετίζονται με αυτήν"(Χατζικωνσταντή, 1983:253,254). Είναι κοινή διαπίστωση ότι υφίσταται διαφοροποίηση μεταξύ των μελετητών, ως προς την αντιμετώπιση του εννοιολογικού περιεχόμενου της *στάσης*, που εναλλακτικά προσδιορίζεται και από τους όρους *στερεότυπο, προκατάληψη, άποψη-γνώμη, συνειδησιακή θέση*. Η διερεύνηση του εννοιολογικού πεδίου του όρου και η σύγκρισή του με τους συναφείς αυτούς όρους από τον Η. Roth (1967/Δήμου, Γ.Η., 1999:25), οδήγησε στη διαπίστωση της μεταξύ τους ομοιότητας μάλλον, παρά της διαφοροποίησής τους. Την συνισταμένη της ποικιλομορφίας των προτεινόμενων όρων και των εννοιολογικών τους παραλλαγών, αποτελεί το γεγονός θεώρησης της στάσης, *ως μιας κατάστασης ετοιμότητας* για δράση, μιας συγκινησιακά εμπλουτισμένης άποψης, η οποία κάτω από ορισμένες περιστάσεις προδικάζει και πυροδοτεί συγκεκριμένη δράση-συμπεριφορά. Μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης, αυτή η κατάσταση ετοιμότητας διαμορφώνεται και σταθεροποιείται δίνοντας στο άτομο τη δυνατότητα να προσανατολίζεται και να κατανοεί τον κοινωνικό του περίγυρο, να λαμβάνει αποφάσεις έγκαιρες -συγχρονιζόμενες με τις εκάστοτε περιστάσεις- να προβαίνει στην προετοιμασία των συναισθημάτων αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής του, και εν τέλει να δρα με αποτελεσματικότητα (Triandis, Η., 1975:6 κ.ο./Δήμου, Γ.Η., 1999:25). Κατά τους θεωρητικούς, τρεις είναι οι παράμετροι που σηματοδοτούν την έννοια της στάσης: η γνωστική, η συγκινησιακή και η παράμετρος της συμπεριφοράς (Rosenberg, Μ.Ι., 1960:367-372/Triandis, Η., 1975:3-5 ό.π./Δήμου, Γ.Η., 1999:25). Η στάση, ως επιστημονικό ζήτημα, υπάγεται στην κατηγορία των υποθετικών δομών, που σημαίνει βέβαια, όπως είδαμε, ότι δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθεί άμεσα, αλλά έμμεσα, από την εκδηλούμενη συμπεριφορά. Η ερευνητική της προσέγγιση διεξάγεται, μέσα από ερμηνείες, αναλύσεις και αναγωγές συγκεκριμένης δράσης ή λεκτικών και μη λεκτικών εξωτερικεύσεων του υποκειμένου.

Η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην στάση και την συμπεριφορά, κατά τους ερευνητές που μελετούν την στάση, διαρθρώνεται και εξελίσσεται γραμμικά, ήτοι ευθύγραμμα, χωρίς διακυμάνσεις και παρεμβολές -πράγμα που σημαίνει ότι η στάση έχει ως αποτέλεσμα σχεδόν προβλεπόμενες μα και αδιαφοροποίητες μορφές συμπεριφοράς. Τυχόν εμφάνιση διαφοροποιήσεων συμπεριφοράς, σε σχέση με το ισχύον νομικό-κοινωνικό σύστημα, μόνο σε ένα μεταβατικό στάδιο θα μπορούσαν να έχουν λόγο ύπαρξης. Η ανατροπή της ισχύος της γραμμικής σχέσης μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς, κατά την θεωρία της δυσαρμονίας, είναι αδύνατο να



Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο υπάρξει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Υπό τις συνθήκες έντασης που προκαλεί στα άτομα η δυσαρμονία, η οποία δημιουργείται μεταξύ των μορφών συμπεριφοράς που αναπτύσσουν, αφενός, και του θεσπισμένου νομικού-κοινωνικού συστήματος, αφετέρου, παρατηρείται με την πάροδο του χρόνου η γένεση της διάθεσης απεμπλοκής τους από την δυσχερή κατάσταση ανισορροπίας, καθώς και η τάση προς την αντιστοιχιστική συμπεριφοράς τους με τη στάση τους, με απώτερο στόχο την άμβλυση της αντίθεσης (Festinger, L.A., 1968/Δήμου, Γ.Η.,1999:26). Εν προκειμένω, με την διαδικασία εξέτασης της στάσης των μαθητών-φοιτητών-εκπαιδευτικών και γονέων απέναντι στην θεσμοθετημένη λογική των επιδόσεων και σε συναφείς ή αντίθετες έννοιες, που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνάς μας, είναι αναμενόμενο ότι η έκταση, η συχνότητα και οι τυποποιημένες εκφάνσεις της κοινωνικής τους συμπεριφοράς (όλοι σε κάποιον βαθμό δρουν με γνώμονα την λογική των επιδόσεων) δεν μπορεί παρά να αποκρυσταλλώνεται, κατά το ως άνω διατυπωθέν θεωρητικό σχήμα, σε μια γραμμική συσχέτιση της στάσης με τη συμπεριφορά τους.

### **5.3.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις**

Στο πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας τις δεκαετίες του 1960 και 1970, ως απόρροια του θερμού ερευνητικού ενδιαφέροντος για το φαινόμενο της στάσης, εγεννήθηκαν πολλές επιστημονικές θέσεις για την θεωρητική τεκμηρίωσή του. Ακολούθησε ένας ευρύς επιστημονικός διάλογος, διανθισμένος με πολλούς και σκληρούς κριτικούς διαξιφισμούς, μέσα από τους οποίους κάποιες από τις αναπτυχθείσες θεωρητικές θέσεις της στάσης κατόρθωσαν να επιβιώσουν και να αποτελέσουν σημείο αναφοράς για όλους τους σύγχρονους ερευνητές.

Θα ακολουθήσει μια σύντομη παρουσίαση των κυριοτέρων από τις θέσεις αυτές, μέσα από την οπτική των οποίων θα θεμελιωθεί θεωρητικά η ερευνητική πορεία της ανα χείρας εργασίας.

#### **Η Μπιχεβιοριστική θέση**

Στα πλαίσια της οπτικής αυτής, η στάση θεωρείται ως αποτέλεσμα της μάθησης, η οποία συντελείται σύμφωνα με τις αρχές της κλασσικής διασύνδεσης. Ειδικότερα, ένα αδισύνδετο ερέθισμα (UCS) προκαλεί μια θετική ή αρνητική συγκινησιακά εμπλουτισμένη αντίδραση (R). Εάν αυτό το ερέθισμα συνδεθεί με ένα άλλο ουδέτερο ερέθισμα (UCS), τότε το άτομο μαθαίνει να αντιμετωπίζει και το διασυνδεδεμένο ερέθισμα (CS) με τον ίδιο τρόπο (R). Η στάση προκύπτει, ως διασυνδεδεμένο ερέθισμα (CS), μετά από συγκεκριμένη μαθησιακή διεργασία. Η σταθεροποίηση της στάσης ως αιτίας-αφετηρίας συμπεριφοράς, πραγματοποιείται στα πλαίσια της επιχειρημένης διασύνδεσης, με βάση τις αρχές της ενίσχυσης και της γενίκευσης. Έτσι, ο "οργανισμός" μαθαίνει να αντιμετωπίζει με σταθεροποιημένο τρόπο τα μηνύματα που δέχεται. Η ως άνω θέση, πέρα από το ότι το εμπειρικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται τυγχάνει σκιώδες, κατά παραδοχή των ιδίων των ερευνητών, εμφανίζει μειονεκτήματα, τα οποία δεν θεραπεύονται. Ο απλός τρόπος με τον οποίον συσχετίζεται η συμπεριφορά με την στάση, δεν οδηγεί απαρήγκλιτα και σε δυνατότητα αξιόπιστης εξήγησης του υπό εξέταση φαινομένου. Στον εν λόγω θεωρητικό χώρο, η αιτιακή συνάφεια μεταξύ συμπεριφοράς και στάσης περιγράφεται ως συνήθεια (Habit), υποβαθμιζόμενου έτσι του γνωστικού παράγοντα, στο μέτρο που απουσιάζουν οι εσωτερικοί προσανατολισμοί του ατόμου προς τον κόσμο και προς τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς επίσης και οι προσανατολισμοί του προς τις σχέσεις του εαυτού του με τον περιβάλλοντα κόσμο (Irlle, M.,1975:279/Δήμου, Γ.Η.,1999:28). Ουδόλως δύναται να θεωρηθεί αποκλειστικά και μόνον, ως μοναδικός αιτιώδης παράγοντας διαμόρφωσης της στάσης, η συνήθεια.

Οι ως άνω θέσεις δεν κατορθώνουν να προχωρήσουν σε βάθος, καταλήγοντας σε ένα περιορισμένης δυνατότητας εξηγητικό σχήμα, ως προς τις παραμέτρους, οι οποίες καθορίζουν το φαινόμενο της στάσης.

#### **Η θεωρία αφομοίωσης-αντίθεσης**

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η στάση απέναντι σε αντικείμενα, γεγονότα, πράξεις και υποκείμενα γίνεται αντιληπτή, ως συμβολική-γνωστική εκτίμηση, που εξάγεται από διαδικασίες συσχέτισης και σύγκρισης (Sherif, M.-Holand, V.I.,1969/Insko, V.K.,1967/Kiesler, C.A.-Collins, B.E.-Miller, N.,1969/Δήμου, Γ.Η.,1999:29). Υπό αυτή την οπτική, το πώς και με πόση ένταση ένα άτομο τοποθετείται απέναντι σε ένα αντικείμενο ή γεγονός, προβαίνοντας σε συσχετισμούς και συγκρίσεις προτύπων και αξιών και κατατάσσοντάς το αντίστοιχα σε μίαν από τις κατηγορίες *ουδέτερο*, *αρνητικό* ή *θετικό*, εξαρτάται από τα σταθερά υποκειμενικά κριτήρια αντίληψης και κατανόησης, που έχει υιοθετήσει το εν λόγω άτομο για ανάλογες περιστάσεις. Η *συμμετοχή του εγώ* στην γένεση της στάσης κατέχει δεσπόζουσα θέση, στα πλαίσια της θεωρίας αυτής. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερος ο βαθμός συμμετοχής του *εγώ*, ήτοι, όσο απομακρύνεται από την αρχή του ετεροπροσδιορισμού η διαμόρφωση της στάσης, τόσο περισσότερο γνήσια καθίσταται η αλλαγή της. Επομένως, ο βαθμός ισχύος της στάσης

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως η πιθανότητα της προσωπικής εκτίμησης για την ορθότητα των γεγονότων (Sherif, C.W.-Sherif, M.-Nebergall, R.E.,1965:213/ Δήμου, Γ.Η.,1999:29). Σε αυτό το σημείο ακριβώς, εντοπίζεται η αχίλλειος πτέρνα της ανωτέρω θεωρίας που επέφερε τριβές στην επιστημονική συζήτηση, καθότι δεν διευκρινίζεται η υπόσταση της μη αποδεκτής στάσης, η οποία αντικείται στην αποδοχή του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η εκδήλωση μιας στάσης προς τον κοινωνικό περίγυρο, η οποία δεν είναι συμβατή με το ισχύον σύστημα προτύπων και αξιών, δεν δύναται να παραμείνει αμετάβλητη για μεγάλο χρονικό διάστημα (Zibardo, P.,1960:86-94/Δήμου, Γ.Η.,1999:30). Μετέωρο παραμένει το ζήτημα αυτό, για τους θεωρητικούς του εν λόγω χώρου.

Στα πλαίσια της κριτικής που ασκήθηκε, διαπιστώθηκε ότι η στάση σε συμβολικό επίπεδο σχετίζεται με τη συμπεριφορά και τις επιδράσεις της στο περιβάλλον. Η συμμετοχή του *εγώ* δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που εξασφαλίζει τη σταθερότητά της. Αν και η υιοθέτηση της παραμέτρου του *εγώ* -ως σημαντικού παράγοντα διαμόρφωσης της στάσης- αποτέλεσε αποφασιστικό βήμα για την επεξήγηση του εν λόγω φαινομένου, η αγνόηση της περιβαλλοντικής παραμέτρου -της *περίστασης*- καθιστά την θεωρία αυτή μονομερή, και συνακόλουθα, ασταθή και αδυνατούσα να δώσει μίαν ολοκληρωμένη και πειστική εικόνα του φαινομένου της στάσης.

### **Η θεωρία της εξισορρόπησης**

Στα πλαίσια της θεωρητικής αυτής θέσης, η στάση λογίζεται ως ένα είδος γνωστικής κατάστασης, η οποία αποτελεί τη συνισταμένη ενός συστήματος, το οποίο συντίθεται από τρεις παράγοντες: το πρόσωπο (P) που ενεργεί (αντιλαμβάνεται, εννοεί, επιθυμεί ή τυγχάνει υποχρεωμένο να προβεί στην υιοθέτηση μιας στάσης), το άλλο ή τα άλλα πρόσωπα (O) που αμέσως ή εμμέσως συμμετέχουν στην περίπτωση, και τέλος, το αντικείμενο (X) της στάσης. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν μαζί με την κοινωνική περίπτωση (S) ένα γνωστικά και λειτουργικά (f) εκπροσωπημένο ψυχολογικό πεδίο. Η στάση που θέλει ή υποχρεούται να τηρήσει ο P προς το X, στα πλαίσια του συστήματος αυτού, δέχεται άμεση επίδραση από την στάση και τις εκτιμήσεις του P προς το X, αλλά και από τις σχέσεις και τις εκτιμήσεις του X προς τον (ή τους) O (Newcomb, T.M.,1968:132-138/ Δήμου, Γ.Η.,1999:30). Οι δυνατοί τύποι εκτίμησης ανάμεσα στα ζεύγη που σχηματίζουν οι παράγοντες (P.O.X.) του συστήματος, κινούνται σε δυο διαμετρικά αντίθετες κατευθύνσεις. Μια θετική και μια αρνητική. Από τα επακόλουθα του συνδυασμού των εκτιμήσεων προκύπτουν οκτώ τύποι ισορροπίας και ανισορροπίας στη στάση του P προς τον X. Οι καταστάσεις ισορροπίας προκύπτουν, όταν οι γνωστικά μορφοποιημένες ενότητες  $S - \{ f(P.O.X.) \}$  και οι αναφωόμενες συγκινήσεις ελαχιστοποιούν τις ψυχολογικές εντάσεις. Οι καταστάσεις ανισορροπίας σηματοδοτούν αβεβαιότητα της ισορροπίας και τάσεις επαναφοράς σε καταστάσεις ισορροπίας (Irie, M.,1975:301-307/Δήμου, Γ.Η.,1999:31).

Η κριτική που ασκήθηκε στην εν λόγω θεωρία, αφορά στην διαπραγματευτική υπόσταση του P και στις γνωστικές διενέξεις του. Ως προς την διαπραγματευτική υπόσταση του P σε σχέση με τον X, όταν πρόκειται για πρόσωπο, υφίσταται ουσιαστικό ζήτημα, στο οποίο δεν έχει δοθεί ακόμη πειστική απάντηση. Όταν, όμως, το X συμβολίζει γεγονότα, καταστάσεις, εκτός από πρόσωπα, τότε η συγκεκριμένη κριτική είναι μάλλον αβαρής. Ο προτεινόμενος από τη θεωρία αυτή τρόπος επίλυσης γνωστικών διενέξεων, διέπεται από μίαν εμφανή στενότητα. Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι η ισορροπία αποτελεί προϊόν της διαδικασίας επίλυσης μιας διένεξης, αλλά ο τρόπος -που υποδεικνύει η θεωρία αυτή- διέπεται από στενά πλαίσια. Σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, το πρόσωπο P δεν συμμορφώνεται πάντα σύμφωνα με τις επιλογές του O. Διαθέτει μια σχετική αυτονομία. Δύναται να προβεί σε διαπραγματεύσεις, σε διαφοροποίηση της αποδοχής των απόψεών του -με στόχο τον συμβιβασμό- αλλά και να προχωρήσει στην επιβολή των απόψεών του, γεγονός που μένει εκτός νυμφώνος, στα πλαίσια της ανωτέρω θεωρίας, που θέλει το πρόσωπο P να δέχεται παθητικά τις απόψεις και υποδείξεις των άλλων. Μια τέτοια οπτική σαφώς περιορίζει την αξιοπιστία αυτής της θεωρίας.

### **Το διαδικαστικό θεωρητικό μοντέλο**

Σύμφωνα με τους Fischbein και Ajzen (1988b:14-18/Δήμου, Γ.Η.,1999:32), η στάση αντιμετωπίζεται όχι ως ένας στατικός και ανεξάρτητος παράγοντας, αλλά ως ένα δυναμικό στοιχείο μιας αποτελούσας ενότητα διαδικασίας που σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό περιβάλλον και που συγκεκριμενοποιείται από τέσσερις αλληλεπιδρώντες παράγοντες. Τον σημαντικότερο στην ανωτέρω διαδικασία συνιστά η στάση καθεαυτήν, θεωρούμενη, εν προκειμένω, ως ένταση της θετικής ή αρνητικής ευαισθητοποίησης του ατόμου απέναντι σε πρόσωπα, γεγονότα και καταστάσεις. Η γνώμη ή οι γνώμες που το άτομο έχει διαμορφώσει για το συγκεκριμένο αντικείμενο της στάσης, είναι ο δεύτερος παράγοντας, ενώ οι "προδιαθέσεις"- "το δυναμικό" για δράση και η εκδηλούμενη συμπεριφορά του ατόμου, συνιστούν τους υπόλοιπους δυο.

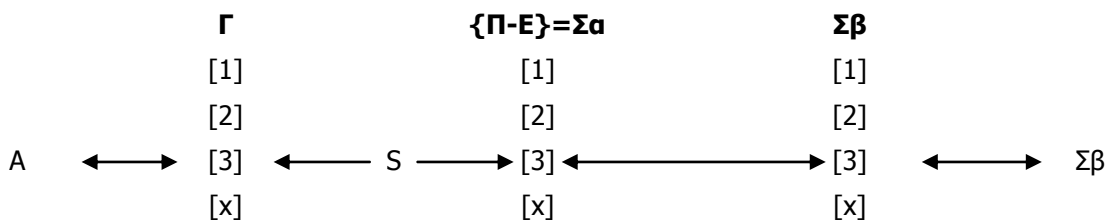
Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο

Λέγοντας  *γνώμη* οι Fischbein και Ajzen, εννοούν μια θέση, η οποία κλιμακώνεται σε ποιοτικές και ποσοτικές βαθμίδες και σημασιοδοτεί, μέσα από ένα λεκτικό περίβλημα-έναν κατηγορικό προσδιορισμό, το αντικείμενο της στάσης. Εννοούν μια θέση του ατόμου με συγκινησιακή χροιά που συσχετίζεται με το αντικείμενο της στάσης και που δηλώνεται-γνωστοποιείται, ως χαρακτηρισμός του αντικειμένου. Αυτού του είδους οι συσχετίσεις, είναι προϊόντα διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Όταν, λοιπόν, στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, το άτομο καλείται να εκδηλώσει μια στάση, το πιθανότερο είναι να έχει περισσότερες της μιας γνώμες.

Διαδραματίζοντας ενεργό ρόλο στον προσδιορισμό ενός αντικειμένου και εκφραζόμενη μέσα από ένα κατηγορούμενο, η κάθε γνώμη έχει για το άτομο μιαν ορισμένη αξιολογική και συγκινησιακή σημασία-μιαν ορισμένη υποκειμενική ή αντικειμενική αξία. Στα πλαίσια της ως άνω θεώρησης, η στάση λογίζεται, ως το άθροισμα των αξιών που συνδέονται με το συγκεκριμένο αντικείμενο, πολλαπλασιαζόμενο με το βαθμό ακριβείας που θα έχει η επιλογή και εφαρμογή του "κατάλληλου" χαρακτηρισμού. Το σύνολο, δηλαδή, των καίριων-εύστοχων προσδιορισμών, σε συνάρτηση με το αντικείμενο της στάσης, συνθέτουν το πλαίσιο και το περιεχόμενό της. Με τον ίδιο τρόπο η στάση συσχετίζεται και με την ποικιλία του περιεχομένου των εκδηλώσεων-το ρεπερτόριο (των προδιαθέσεων και της ετοιμότητας) της συμπεριφοράς αλλά και με την συμπεριφορά καθεαυτήν. Η στάση, τουτέστιν, λογίζεται και σε αυτή την περίπτωση, ως άθροισμα των προϋποθέσεων συμπεριφοράς, πολλαπλασιαζόμενο με την πιθανότητα επιλογής ή οργάνωσης της *εύστοχης* συμπεριφοράς που θα τηρήσει το άτομο σε συγκεκριμένη περίπτωση.

Η διαδικασία αυτή της στάσης περιγράφεται στο κατωτέρω σχήμα:

### Το διαδικαστικό μοντέλο



Πηγή: Δήμου, Γ.Η., 1999:33

A= Αντικείμενο της στάσης

Σα= Συμπεριφορά που σχεδιάζεται

Γ= Γνώμες για το αντικείμενο

Σβ= Συμπεριφορά που εκδηλώνεται

Π= Προϋποθέσεις συμπεριφοράς-δράσης

S= Στάση που τηρείται απέναντι στο A

E= Ετοιμότητα συμπεριφοράς στη συγκεκριμένη περίπτωση

Ο Γ.Η.Δήμου (1999:34-36) καταλήγει στη διαπίστωση, ότι η οπτική αυτή παρουσιάζει πλεονεκτήματα, καθότι είναι περισσότερο διευρυμένη, σε σχέση με τις προηγούμενες. Πράγματι, όπως θα δούμε κατωτέρω στην ανάπτυξη του σκεπτικού του, υπο το πρίσμα της ως άνω θεώρησης η στάση αποκτά έναν λειτουργικό ρόλο (συνδετικός κρίκος μεταξύ γνώμης και συμπεριφοράς), ανοίγοντας έτσι τον δρόμο για μια σαφέστερη και πιο αξιόπιστη εξήγηση της στάσης που έχουν υιοθετήσει διάφορες κοινωνικές ομάδες απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο -αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Στα πλαίσια της θεωρίας αυτής, η πιθανότητα διαμόρφωσης γνώμης (η σύνδεση ενός χαρακτηρισμού - υπό την μορφή κατηγορικού προσδιορισμού- με το αντικείμενο της στάσης) εξαρτάται όχι μόνον από το κοινωνικοποιητικό υπόβαθρο του ατόμου αλλά και από τις πληροφορίες του -και από τις πηγές τους. Έτσι, η διαμορφούμενη στάση, η οποία εκδηλώνεται στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, εξαρτάται από τον τρόπο που σχηματίζει το άτομο τη γνώμη ή τις γνώμες του. Τοιούτοτρόπως, μια γνώμη μπορεί να παραχθεί άμεσα, εκ της αντιδιαστολής του ατόμου με τα ίδια τα πράγματα, έμμεσα, από περιγραφές και μελέτες ή από την αποδοχή της γνώμης των άλλων. Η διαμόρφωση και τήρηση μιας στάσης δεν έχει τον χαρακτήρα μιας απλής, τυπικής διεκπεραίωσης. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, προϊόν της αλληλεπίδρασης των ατομικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Η τήρηση μιας στάσης πολλές φορές διαμορφώνει συνθήκες (πρόσθετες πληροφορίες για το αντικείμενο τήρησης της στάσης κλπ.), οι οποίες συντείνουν στη διεύρυνση και τον επαναπροσδιορισμό της.

Η ύπαρξη μιας όμοιας σχέσης της στάσης στο επίπεδο της γνώμης και της συμπεριφοράς, προσφέρει τη δυνατότητα ερευνητικής προσέγγισης και στους παράγοντες. Είτε δια της διερεύνησης της γνώμης, είτε της

Η εμπειρική διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο συμπεριφοράς, το αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας στο εν λόγω φαινόμενο εν τέλει θα είναι το ίδιο. Η στάση, εν προκειμένω, λειτουργεί ως συνδεδεμένος κρίκος μεταξύ της γνώμης και της συμπεριφοράς. Άρα, η γνώμη για τη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο των υπο εξέτασιν κοινωνικών κατηγοριών, είναι αναμενόμενο να ευρίσκεται σε σχέση συστοιχίας με την κατεύθυνση και την ένταση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που αυτές (τα άτομα που τις απαρτίζουν) εκδηλώνουν.

Στην εν λόγω θεωρητική προσέγγιση αποσαφηνίζεται ότι η συσχέτιση της στάσης με την γνώμη και τη συμπεριφορά δεν είναι γραμμική, όπως θεωρούν οι προηγούμενες προσεγγίσεις, αλλά δυναμική. Η στάση (η γνώμη), οι προϋποθέσεις συμπεριφοράς και η συγκεκριμένη συμπεριφορά τελούν σε μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης. Η στάση, συνιστώντας δυναμικό στοιχείο μιας συγκεκριμένης διαδικασίας, διαθέτει ένα είδος ευελιξίας, δια της οποίας το άτομο προσεγγίζει την κοινωνική πραγματικότητα που το περιβάλλει. Είναι ευνόητο, ότι κάθε εμπειρία, και επομένως, κάθε συμπεριφορά που το άτομο τηρεί απέναντι σε ένα άτομο, αντικείμενο ή κατάσταση, του παρέχει νέα στοιχεία και πληροφορίες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και τήρηση της στάσης σε επόμενες περιστάσεις ενεργοποίησής της. Η συμπεριφορά, ως πληροφορία, δύναται να μεταβάλει τη γνώμη και τη στάση, ταυτόχρονα, όμως, η μεταβολή αυτή έχει ως συνέπεια και την μεταβολή της συμπεριφοράς.

Οι διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνται με την δυναμική λειτουργία της στάσης, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αφορούν διαβαθμίσεις και αποχρώσεις που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της ίδιας (θετικής ή αρνητικής) κατεύθυνσης. Το ότι σε αρκετές περιπτώσεις μετά από σειρά εμπειριών, η σχέση αυτή λαμβάνει, όπως υποστηρίζουν οι θιασώτες των προηγούμενων θεωριών, μια τυποποιημένη μορφή, ουδόλως ανατρέπει τον δυναμικό χαρακτήρα της θεωρίας αυτής. Όχι μόνον δεν τον ανατρέπει, το αντίθετο μάλιστα, μια τέτοια κατάσταση υποδηλώνει μια δυνατότητα, η οποία σαφώς ενυπάρχει στη λογική της εν λόγω θεωρίας, διευκολύνοντας την περαιτέρω διερεύνησή της. Η αλληλεξάρτηση της στάσης με τη γνώμη και τη συμπεριφορά υλοποιείται ως δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης, με σαφή συναρμογή και σχετικά σταθερή μορφή. Αυτή η σχέση, επομένως, επιτρέπει μίαν αξιόπιστη εξέταση της στάσης απέναντι στη λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο. Μέσα από την έρευνα για τη γνώμη και τη συμπεριφορά, θα επιχειρηθεί η προσέγγιση του συνόλου των στοιχείων που συνθέτουν τη στάση απέναντι στην λογική των επιδόσεων. Το διαδικαστικό θεωρητικό μοντέλο πληροί τις θεωρητικές και ερευνητικές προϋποθέσεις της διερεύνησης της εν λόγω στάσης, εξασφαλίζοντας, εκ παράλληλου, τη δυνατότητα διερεύνησης της στάσης από δυο οπτικές γωνίες, ως προς τη γνώμη αφενός και ως προς τη συμπεριφορά αφετέρου, προσφέροντας έτσι ευελιξία των επιλογών για την αντιμετώπιση εμποδίων, αλλά και ανοίγοντας τον δρόμο για αξιόπιστα συμπεράσματα.

## **6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## 6.1. Εισαγωγή

### Στόχος της Έρευνας

Η διαρκής αναζήτηση νέων συλλογιστικών και μεθόδων προσέγγισης της ανάπτυξης του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών, των φοιτητών και της εν γένει βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην σκιαγράφηση νέων οδών, με στόχο την ανεύρεση συστημάτων διαχείρισης των επιδόσεων και της ορθής ερμηνείας και αντιμετώπισής τους. Η έρευνα του φαινομένου της λογικής των επιδόσεων, ως μέρος αυτών των αναζητήσεων, ανοίγει τις προοπτικές εξεύρεσης λύσεων σε πολλά προβλήματα ψυχοκοινωνικής υφής καθώς και σε ζητήματα πρακτικής, που άπτονται της επαφής-επικοινωνίας του εκπαιδευτικού και του μαθητή ή φοιτητή -ανοίγει τις προοπτικές εξεύρεσης τρόπων μείωσης των αποστάσεων ανάμεσα στο *είναι* και στο *δέον είναι*, και εκ παραλλήλου, άμβλυσης των φθορών και απωλειών, τις οποίες επιφέρει η ύπαρξη του σκληρού διεκδικητικού ανταγωνισμού και η έλλειψη αισθημάτων αλληλεγγύης, συνεργασίας και άμιλλας. Οι σχέσεις μαθητών και φοιτητών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους γονείς τους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, φαίνεται ότι περνούν σε άλλη διάσταση, αμβλυνομένων των δυσκολιών γεφύρωσης αντίρροπων τάσεων, όταν παρακάμπτονται τα αρνητικά φορτία, τα οποία προκαλούνται από τις πιεστικές εξετάσεις ή τις συνθήκες ανταγωνισμού και κοινωνικής επιλογής, χωρίς σαφώς πλαισιωμένο με τις ανθρωπιστικές αξίες στόχο.

Στα πλαίσια της έρευνας της λογικής των επιδόσεων εντάσσονται πολλές παράμετροι -το φροντιστήριο και ο ρόλος του, τα τεστ αξιολόγησης, ο ανταγωνισμός, οι βαθμολογίες και ο ρόλος τους και σαφώς, η έννοια της συνεργασίας. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο μέσα από την συγκεκριμένη οπτική της γωνία να συμβάλει στην αντιμετώπιση της αναγκαιότητας υιοθέτησης συστημάτων εκπαίδευσης, τα οποία να είναι ικανά να διαχειρισθούν τις επιδόσεις προς όφελος όχι μόνο των μαθητών, αλλά και προς όφελος του εκπαιδευτικού -και κατ' επέκτασιν- του ίδιου του κοινωνικού συστήματος.

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρείται η προσέγγιση των στάσεων των μαθητών, των φοιτητών, των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων, σε σχέση με την λογική των επιδόσεων που επικρατεί στο υπαρκτό σχολείο. Συγκεκριμένα, διερευνώνται ξεχωριστά αλλά και στο σύνολό τους, οι τέσσερις αυτές πληθυσμιακές ομάδες, ως προς τις στάσεις τους απέναντι στις επιδόσεις, στην αξιολόγηση και τον εν γένει ρόλο της, στην βαθμολογία, στα τεστ αξιολόγησης, στον ανταγωνισμό, στη λογική του θεσμού του φροντιστηρίου, στις ιδέες της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της άμιλλας. Στόχος, η αποσαφήνιση των συνδυασμών που μπορούν να οδηγήσουν στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με την διευθέτηση και αξιοποίηση του κεφαλαίου των επιδόσεων -μαθητών αλλά και φοιτητών.

Στην μέχρι τούδε ερευνητική πρακτική, η προσέγγιση του φαινομένου της στάσης πραγματοποιείται με υπαρκτά ή τεχνικά-υποτιθέμενα προβλήματα (Δήμου, Γ.Η.,1999:37-38). Στην πρώτη περίπτωση, εστιάζουμε σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο της στάσης, το οποίο προέρχεται και προσδιορίζεται από την κοινωνική πραγματικότητα, όπως συμβαίνει με την λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο, ενώ στην δεύτερη περίπτωση, το αντικείμενο είναι κατασκευασμένο. Σε αμφότερες τις περιπτώσεις προβλημάτων, υπαρκτών και προβολικών, μόνον εμμέσως, από σημεία της κοινωνικής συμπεριφοράς και από την ή τις εξωτερικευόμενες γνώμες των ατόμων, δύναται να επιτευχθεί ο προσδιορισμός της στάσης.

Η μακρόχρονη επιβολή της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο έχει παγιώσει μια σχετικά σταθερή κατεύθυνση στην κοινωνική αντίληψη και συμπεριφορά, η οποία είναι δυνατόν να προσδιορισθεί αξιόπιστα, μέσα από την διερεύνηση της γνώμης και της συμπεριφοράς των ατόμων που άμεσα ή έμμεσα σχετίζονται με την ως άνω λογική στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αποτύπωση των στάσεων των εν λόγω τεσσάρων ομάδων απέναντι στην λογική των επιδόσεων, όπως την αντιλαμβάνεται και την επιβάλλει το υπαρκτό σχολείο, αφενός, και απέναντι στην λογική των επιδόσεων που διέπεται από ανθρωπιστικές αξίες, αφετέρου, μπορεί να προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία θα συντείνουν στην περαιτέρω κατανόηση και αποσαφήνιση του πολυσύνθετου εξεταζόμενου ζητήματος, καθώς και στην συνειδητοποίηση της ανάγκης έμπρακτων βελτιωτικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα.

## 6.2. Η ερευνητική μέθοδος

Για την προσέγγιση και καταγραφή της στάσης που τηρούν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες απέναντι στη λογική των επιδόσεων, η προσφορότερη οδός είναι η μέθοδος της διερεύνησης. Εξάλλου, στόχος μας δεν είναι η απόδειξη ή η "κατασκευή" ενός θεωρητικού πλαισίου που αναπότρεπτα θα μας επέβαλε την πειραματική ή κάποια άλλη μέθοδο, αλλά η περιγραφή της -εκ της λογικής των επιδόσεων- επικρατούσας κατάστασης στο υπαρκτό σχολείο, από την οπτική γωνία της στάσης (Δήμου, Γ.Η.,1999:38). Η μέθοδος της διερεύνησης, λοιπόν, μας προσφέρει αρκετά εφόδια για την ερευνητική προσέγγιση του ανωτέρω κοινωνικού φαινομένου.

## 6.3. Τεχνικές συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Ως προς τις τεχνικές συλλογής των ερευνητικών στοιχείων, η καταλληλότερη για τον στόχο μας είναι αυτή του ερωτηματολογίου. Η τεχνική αυτή, ως προς τη διερεύνηση άλλων ερευνητικών φαινομένων, παρουσιάζει αδυναμίες (Landseere, G,1979:28-32/Δήμου, Γ.Η.,1999:38-39) που γεννούν αμφισβήτηση της εγκυρότητας των ερευνητικών στοιχείων. Εν τούτοις, οι θεωρούμενες -σε άλλες περιπτώσεις- αδυναμίες, στην περίπτωση διερεύνησης της στάσης, αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία και βάσιμους όρους εμπάθυνας και καταγραφής του φαινομένου. Οι υπολογισμένες και σκόπιμες απαντήσεις, λόγου χάριν, ενώ παραποιούν την πραγματικότητα σε άλλες περιπτώσεις, στην συγκεκριμένη, αποτυπώνουν-απεικονίζουν υπολογισμούς, σκέψεις και απόψεις που παίζουν κατευθυντήριο ρόλο πυροδοτώντας ανάλογα την εκδήλωση της συμπεριφοράς των ατόμων στα πλαίσια της δεδομένης περίπτωσης -στοιχεία που σαφώς συνιστούν τον πυρήνα της στάσης. Η συνεκτίμηση, δηλαδή, του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι ουσιαστικό ζήτημα για τη διερεύνηση της στάσης. Οι υπολογισμένες γνώμες φωτίζουν βασικές πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου, σηματοδοτούν έναν τρόπο σκέψης και καταδεικνύουν αποφάσεις για δράση, ως προς το εκάστοτε συγκεκριμένο αντικείμενο της στάσης. Η τεχνική του ερωτηματολογίου, λοιπόν, θα αποτελέσει ένα αξιόπιστο όχημα που θα μας οδηγήσει στην προσέγγιση του κοινωνικού φαινομένου της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο, διαμέσου της αποτύπωσης της στάσης (γνώμης) που εκδηλώνουν οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, σε σχέση με αυτό. Ειδικότερα, για την διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήσαμε ποσοτική έρευνα για την οποία συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήματα κυρίως εξαβάθμιας κλίμακας Likert (αναφορικά με τις στάσεις). Η ανάλυση έγινε με την χρήση του SPSS 17.0 για Windows.

## 6.4. Το ερευνητικό δείγμα

Τα ερευνητικά δείγματα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα προέρχονται από τους πληθυσμούς των μαθητών και των εκπαιδευτικών από σχολεία των Ιωαννίνων, της Θήβας και της Χαλκίδας. Των φοιτητών από πανεπιστήμια των Ιωαννίνων και της Αθήνας. Τέλος, των γονέων από τις πόλεις της Θήβας και της Χαλκίδας. Πρόκειται για 150 μαθητές, 150 φοιτητές, 150 εκπαιδευτικούς και 150 γονείς. Γενικότερα, χρησιμοποιήθηκαν τυχαία τα πρώτα 150 διαθέσιμα άτομα από την κάθε ομάδα για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2010 -και πρώτη μέριμνα ήταν η όλη διαδικασία να διαρκεί τον ελάχιστο δυνατό χρόνο, ώστε να μην κουράζει τους ερωτώμενους.

Η επιλογή αυτών των κατηγοριών του πληθυσμού είχε σαν θεμελιακό κριτήριο το είδος της σχέσης τους, των επιδιώξεων και προσδοκιών τους με το υπό έρευνα αντικείμενο -την λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο, ως γενεσιουργό παράγοντα αποκλίσεων. Θα επιχειρηθεί εδώ η περιγραφή και περαιτέρω η κατανόηση των -διαμέσου της κοινωνικοποίησης και κοινωνικής πρακτικής- στάσεων, τις οποίες έχουν διαμορφώσει, ως προς το εν λόγω αντικείμενο, οι ανωτέρω κατηγορίες. Θεωρήθηκε διεξοδικότερη η επιλογή εκατόν πενήντα (150) ατόμων από την καθεμία εξ αυτών. Το εξ αντικειμένου δυσχερές έργο<sup>215</sup> συλλογής ερευνητικού υλικού από μεγαλύτερο αριθμό ατόμων και από περισσότερα σημεία της χώρας, περιόρισε τον ερευνητικό φακό στον συνολικό αριθμό των εξακοσίων (600) ατόμων στις ως άνω πόλεις. Δεν παύει, παρόλ' αυτά, να επιτυγχάνεται ένας αξίος λόγου βαθμός ποικιλίας στο εύρος του ερευνητικού δείγματος. Στην ερευνητική διαδικασία ενσυνείδητα δεν ελήφθησαν υπ'όψιν στοιχεία, όπως κοινωνική προέλευση, κοινωνικοποιητικό υπόβαθρο, φύλο κτλ. των ερωτωμένων. Παρά τον κίνδυνο έγερσης αντιρρήσεων, προτιμήθηκε η αποφυγή της κοινότητας οδού που περνά μέσα από την πασίγνωστη στην επιστημονική κοινότητα διαπίστωση περί ύπαρξης κοινωνικών

<sup>215</sup> Η έλλειψη οικονομικής στήριξης για τον σκοπό αυτόν (επέκταση έρευνας, συγκρότηση ερευνητικής ομάδας κτλ.), η έλλειψη χρόνου, καθώς η διεξαγωγή της έρευνας είναι χρονοβόρα διαδικασία (εάν μάλιστα ληφθεί υπ'όψιν και μια όχι μεγάλη -πάντως υπαρκτή- αίσθηση απροθυμίας των ατόμων για τη συμμετοχή τους σε έρευνα -γεγονός που καθιστά ακόμη δυσκολότερο μα και χρονοβόρο το εγχείρημα), σε συνδυασμό και με διάφορων ειδών απρόβλεπτα εμπόδια, αναβολές και καθυστερήσεις, διαμόρφωσαν ένα διόλου ευκαταφρόνητο πλέγμα από δυσκολίες στην προσπάθεια επίτευξης του ανωτέρω σκοπού.

και αντίστοιχα μορφωτικών ανισοτήτων ή προβλημάτων αφορώντων το φύλο, τις μειονότητες κλπ. Είναι πλέον γνωστά προβλήματα, μετά από έρευνες που διεξήγαγαν πολλοί και σπουδαίοι ερευνητές, όπως ήδη εξετάστηκε. Δεν θα προσέθετε ούτε κατ'ελάχιστον μια εκ νέου διαπίστωση της ύπαρξης και επίδρασης αυτών των κοινά παραδεκτών καταστάσεων (ανεξάρτητα από τις ερμηνείες, οπτικές γωνίες και προτάσεις των διαφόρων σχολών). Αυτό που εν προκειμένω κέντρισε το ερευνητικό ενδιαφέρον ιδιαίτερα, ήταν η προσπάθεια συντονισμού με το μήκος κύματος των ψυχολογικών διαθέσεων των ερωτωμένων και των μηνυμάτων που αυτές εκπέμπουν στο σχολικό μα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ήταν η απόπειρα περιγραφής της υπάρχουσας κατάστασης εξ αιτίας της λογικής των επιδόσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η απόπειρα αποκωδικοποίησης των σημάτων που εκπηγάζουν από τις ψυχοκοινωνικές προσωπικότητες των υποκειμένων που ανήκουν στις ομάδες αυτές, μέσα από την αντίστοιχη βίωση του κοινωνικού τους ρόλου: του μαθητή, φοιτητή, εκπαιδευτικού και γονέα. Μέσα από την αποτύπωση των γνωμών και της σκιαγράφησης των στάσεων αυτού του τυχαία επιλεγμένου ανθρώπινου μωσαϊκού -και με την επίγνωση της συνύπαρξης μεσαίων και κατώτερων στρωμάτων, φύλων και φυλών στο υπαρκτό σχολείο, το φλέγον, εν προκειμένω, ερώτημα ήταν, *ποια* είναι η αντιμετώπιση που υιοθετούν εμπρός σε όλη αυτή την κατάσταση, την οποία δημιουργεί η λογική των επιδόσεων και του ανταγωνισμού -ιδίως οι μαθητές, αλλά και οι υπόλοιπες συναφείς ομάδες, οι οποίες είτε εν στενή είτε εν ευρεία έννοια συγκροτούν μέλη επι μέρους κοινωνικών πεδίων ή της εν γένει κοινωνίας- και εάν η εν λόγω αντιμετώπιση συνδέεται με τυχόν αρνητικές ψυχο-νοητικές αντιδράσεις και συμπεριφορές (ανατροπή ψυχοσωματικής ισορροπίας, μορφές απόκλισης-εν προκειμένω ιδίως της μαθητικής). *Ποια* η συνισταμένη όλων αυτών των στάσεων, *ποιος* ο απόηχος των όποιων επιδράσεων προκαλεί το υπο εξέτασιν φαινόμενο στις συνειδήσεις όλων αυτών των ανθρώπων και *τι* μπορεί να σημαίνει αυτό το ψυχο-νοητικό μετείκασμα για το σύνολο της σχολικής και εν γένει της κοινωνικής πραγματικότητας. Με αυτούς τους προσανατολισμούς, θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τα δεδομένα, τα οποία θα μας οδηγήσουν εν τέλει σε συμπεράσματα σχετικά με το υπό εξέτασιν αντικείμενο.

#### 6.4.1. Το δείγμα των μαθητών

Πρόκειται για τον έναν εκ των δυο πρωταγωνιστικών ρόλων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, και μάλιστα, για τον "πρώτο μεταξύ ίσων", καθότι αποτελεί τον κατεξοχήν στόχο της παρούσης εργασίας, αλλά και εν γένει της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού έχει την ιδιότητα του δέκτη (νεότερες γενιές) της μετάδοσης των γνωστικών-πολιτισμικών μηνυμάτων από τις προηγούμενες γενιές. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί βέβαια, ότι επικεντρώσαμε την προσοχή μας στους μαθητές του Λυκείου, όχι διότι δεν θεωρούμε άξιες λόγου τις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες. Το αντίθετο. Είναι όλες τους εξίσου σημαντικές, και η καθεμία έχει την δική της ιδιαιτερότητα. Θεωρούμε εξάπαντος ότι το κλίμα της λογικής των επιδόσεων κάνει την εμφάνισή του από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού, επιτείνεται δε και εδραιώνεται, ενώ οι σχολικές βαθμίδες ανεβαίνουν. Εδώ, ακριβώς, βρίσκεται και ο λόγος της ανωτέρω επιλογής μας. Στις δυο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, η ένταση της λογικής των επιδόσεων κορυφώνεται με παντοίες αντιδράσεις, στάσεις και εν γένει συμπεριφορές των μαθητών, που εκκινούν από κοινωνικά αναμενόμενες-αποδεκτές, εκτείνονται σε κάποιες κλιμακούμενες δυσπροσαρμοστικές εκδηλώσεις και φθάνουν έως και την εμφάνιση μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα. Όλα αυτά, είναι πιθανόν να κάνουν την εμφάνισή τους και σε προηγούμενες σχολικές βαθμίδες. Στις εν λόγω τάξεις, όμως, οι πιθανότητες αυξάνονται, καθότι οι έξωθεν (από το σχολείο, το στενό αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον) πιέσεις (συμμόρφωσης στην λογική των επιδόσεων) προκαλούν ψυχοσωματικές εντάσεις που φτάνουν στο κατακόρυφο. Η τελική αναμέτρηση είναι προ των πυλών, και αυτό είναι ιδίως το γεγονός που τρέπει το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στην εστίαση της αποτύπωσης και κατανόησης της σκέψης, των συναισθηματικών φορτίσεων, στάσεων, επιλογών -μέσα από τις γνώμες που εκφέρουν τα παιδιά αυτά, που σηματοδοτούν και τις στάσεις τους απέναντι στην ως ανω λογική, αλλά και σε συναφή θέματα.

Το ληφθέν δείγμα του μαθητικού πληθυσμού από τις πόλεις των Ιωαννίνων, Θήβας και Χαλκίδας, έχει την εικόνα που παρουσιάζεται ακολούθως:

<i>a/a</i>	<i>Τύπος Λυκείου</i>	<i>N.</i>
1	Ενιαίο Λύκειο Ιωαννίνων	45
2	Ενιαίο Λύκειο Θήβας	67
3	Ενιαίο Λύκειο Χαλκίδας	38
	Σύνολο	150



#### 6.4.2. Το δείγμα των φοιτητών

Το σκεπτικό, βάσει του οποίου συμπεριελήφθησαν και πρωτοετείς φοιτητές στο ερευνητικό δείγμα, στηρίζεται στην υπόθεση ότι πρόκειται για μια κατηγορία ανθρώπων, που αν και έχουν ήδη περάσει σε μια ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, κατευθυνόμενοι προς την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού κύκλου και προς την τελική τους πλεύση στην κοινωνία, έχουν νωπή την εμπειρία της σχολικής λογικής των επιδόσεων. Είναι η ματιά αυτού που απομακρύνεται από κάποιο σημείο της κοινωνικής του τροχιάς και οδεύει προς άλλο -και τυγχάνει άκρως ενδιαφέρουσα. Τώρα που έχει κοπάσει όλη αυτή η ένταση, όλος αυτός ο ψυχαναγκασμός, τώρα που το όνειρο κατά κάποιον τρόπο πραγματοποιήθηκε, *πώς* βλέπουν άραγε τα παιδιά αυτά την λογική των επιδόσεων που τους καθοδηγούσε κινητοποιώντας το είναι τους τόσα χρόνια στο σχολείο, από το οποίο απεφοίτησαν πρόσφατα -ενώ στην πίσω πλευρά του μυαλού τους, το ανταγωνιστικό παιχνίδι και το κυνήγι των επιδόσεων και πάλι κάνουν σταδιακά την -"ενήλικη" αυτή τη φορά- εμφάνισή τους, ως προς την χάραξη του μέλλοντός τους σε κάθε τομέα του κοινωνικού τους βίου.

Από τον φοιτητικό πληθυσμό, λοιπόν, επιλέξαμε ως δείγμα τους πρωτοετείς, καθότι, η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα έχει σχέση με τους μαθητές του Λυκείου, ως άρτι αποφοίτησασα απο αυτό και καθιστάμενη έτσι, σε ικανό βαθμό, αντιπροσωπευτικό δείγμα της εν λόγω κατηγορίας

<i>a/a</i>	<i>Κλάδος σπουδών Α.Ε.Ι.</i>	<i>Αριθμός φοιτητών</i>
1	Παιδαγωγικές επιστήμες (Παν/μιο Ιωαννίνων)	68
2	Κλασσικές επιστήμες (Παν/μιο Αθήνας)	38
3	Φυσικομαθηματικές επιστήμες (Παν/μιο Αθήνας)	44
	Σύνολο	150

#### 6.4.3. Το δείγμα των εκπαιδευτικών

Για τους καθηγητές του Λυκείου δεν χρειάζεται να μακρηγορήσουμε. Μετά από την θεμελίωση και την σταδιακή της οικοδόμηση, μέσα από την θητεία των μαθητών στο δημοτικό και το γυμνάσιο, η λογική των επιδόσεων εδώ κορυφώνεται, οι δε εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της εντεταλμένης άσκησης του ρόλου τους και υπο τους προκαθορισμούς της λογικής των επιδόσεων, καθημερινά βιώνουν την ένταση των μαθητών εξ αιτίας της εν λόγω λογικής, της οποίας φορείς είναι οι ίδιοι. Ιδιαίτερα δε στις δυο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, η ένταση τείνει στον μέγιστο βαθμό. Η χρησιμότητα της συμμετοχής τους και της αποτύπωσης της στάσης (γνώμης) τους, ως προς το ζητούμενο της έρευνας, είναι αυτονόητη.

Το ληφθέν δείγμα των εκπαιδευτικών από τα Λύκεια των Ιωαννίνων, της Θήβας και της Χαλκίδας έχει την εικόνα που παρουσιάζεται ως ακολούθως:

<i>a/a</i>	<i>Τύπος σχολείου</i>	<i>Σύνολο</i>
1	Ενιαίο Λύκειο (Ιωάννινα)	55
2	Ενιαίο Λύκειο (Θήβα)	53
3	Ενιαίο Λύκειο (Χαλκίδα)	42
	Σύνολο	150

#### 6.4.4. Το δείγμα των γονέων

Όσο για τους γονείς, θα ήταν πλημμελής η εικόνα του υπό έρευνα αντικειμένου, στην περίπτωση που δεν θα συμπεριλαμβάνονταν στο ερευνητικό δείγμα. Άρρηκτα συνδεδεμένοι με τις προηγούμενες κοινωνικές κατηγορίες, ενσαρκώνουν τους φορείς του κοινωνικοποιητικού υπόβαθρου των μαθητών-των παιδιών τους. Πομποί και δέκτες μηνυμάτων, εμμέσως εμπλεκόμενοι στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων, οι γονείς, εν τέλει, διαδραματίζουν άξιο προσοχής και μελέτης ρόλο στην τελική έκβαση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Η αποτύπωση της στάσης (γνώμης) τους απέναντι στην λογική των επιδόσεων, αλλά και σε συναφή ζητήματα, θα αποβεί άκρως χρήσιμη για τους στόχους της έρευνας.

Το ληφθέν δείγμα των γονέων από τις πόλεις της Θήβας και της Χαλκίδας έχει την εικόνα που παρουσιάζεται ως ακολούθως:

<i>Γονείς</i>	<i>Σύνολο</i>
Από την Θήβα	67
Από την Χαλκίδα	83
Σύνολο	150

Είναι πλέον του βεβαίου, ότι η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο και αντίστοιχα οι εξ αυτής εκδηλούμενες συμπεριφορές (όλοι οι μαθητές του Λυκείου παρακολουθούν φροντιστήριο [με την συναίνεση-παρότρυνση και των γονέων] και εν γένει συντονίζουν τους τρόπους ενεργοποίησής τους υπό το πνεύμα της) -ως κοινωνική κατάσταση που καθοδηγεί τις αντιδράσεις τους- έχει εξαπλωθεί από άκρου εις άκρον σε όλη την ελληνική επικράτεια και σε κάθε κοινωνική ομάδα. Η κυρίαρχη λογική -και οι εξ αυτής διαμορφούμενες στάσεις- είναι παρούσα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και ανεξαρτήτως τύπου -και αυτό που προέχει δεν είναι τόσο οι διαβαθμίσεις των τάσεων της στάσης στις διάφορες ομάδες -μαθητές, γονείς κτλ. (οι οποίες στις κοινωνικές επιστήμες, λόγω αδυναμίας των μετρικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται, μόνον ενδεικτική σημασία έχουν), αλλά το *πλαίσιο και η κατεύθυνση της στάσης που εκδηλώνεται*, μέσα από την έκφραση της γνώμης των ερωτωμένων από τα τέσσερα ανωτέρω δείγματα. Αυτός, άλλωστε, είναι και ο στόχος της ανά χειρας έρευνας.

### 6.5. Οι ερευνητικές υποθέσεις

Η θεμελιακή υπόθεση της εν λόγω έρευνας συνοψίζεται στην κάτωθι ερωτηματική πρόταση:

*"Ποιο είναι το πλαίσιο και η κατεύθυνση της στάσης που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς απέναντι στην λογική των επιδόσεων που επικρατεί στο υπαρκτό σχολείο;"*

Θα χρησιμοποιήσουμε τις ακόλουθες επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις, προκειμένου να προσεγγίσουμε την απάντηση του προαναφερθέντος ερωτήματος-υπόθεσης:

Η στάση των μαθητών, φοιτητών, εκπαιδευτικών και γονέων απέναντι στην λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο επηρεάζεται:

H1= από την επικρατούσα αντίληψη, ότι η ανταγωνιστική διεκδίκηση είναι συνώνυμο της κοινωνικής και της επαγγελματικής ανόδου.

H2= από την καλλιεργούμενη αντίληψη, ότι η επίτευξη υψηλών επιδόσεων, σε αμιγώς ανταγωνιστικό κλίμα, προάγει τη σχολική σταδιοδρομία.

H3= από την κυρίαρχη αντίληψη, ότι οι υψηλές επιδόσεις και ο άκρατος ανταγωνισμός ανοίγουν τον δρόμο για την επιτυχία στις Γενικές Εξετάσεις.

H4= από την επικρατούσα αντίληψη, ότι οι υφιστάμενες σχολικές μέθοδοι αξιολόγησης συνιστούν παιδαγωγικά μέσα που προάγουν την πρόοδο των μαθητών.

H5= από τον εξ αντικειμένου χαρακτήρα επιβολής που προσδίδουν οι θεσμοθετημένοι κοινωνικοί κανόνες στις αντιλήψεις υπέρ των επιδόσεων και του ανταγωνισμού στο υπαρκτό σχολείο.

H6= από τον αντικειμενικό χαρακτήρα της υφής της σχολικής και εν γένει κοινωνικής πραγματικότητας που οδηγεί σε μονοδρομημένες πορείες τις κοινωνικές επιλογές των μαθητών.

H7= από την πίεση που ασκεί η ανερχόμενη ανεργία και οι αντικειμενικές δυσκολίες εξεύρεσης εργασίας.

H8= από τις σκληρές συνθήκες που δημιουργεί ο ανταγωνισμός στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

H9= από τα ενυπάρχοντα στις κοινωνικές αντιλήψεις κατάλοιπα αξιών, όπως η άμιλλα, η συνεργασία και η αλληλεγγύη, οι οποίες τις τελευταίες δεκαετίες έχουν περάσει σε δεύτερη μοίρα στις συνειδήσεις των ατόμων, όμως, ακόμη διατηρούν κάποια υπόσταση.

H10= από την υποδόρια τριβή των παλαιών αξιών με τις αξίες που επικρατούν στη σύγχρονη εποχή.

H11= από την ισχυρή πίεση για υψηλές επιδόσεις και σκληρό ανταγωνισμό, η οποία προκαλεί στα άτομα από απλές έως και λίαν σοβαρές ψυχοσωματικές διαταραχές, δημιουργώντας πρόσφορο έδαφος για την εκδήλωση μορφών συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται ως αποκλίσεις και που υποδηλώνουν μια κοινωνική κατάσταση, όπου επικρατεί αβεβαιότητα, αμφιβολίες και σύγχυση, ως προς την αξιοπιστία και την λειτουργικότητα των κοινωνικών θεσμών.

H12= από την διάχυτη διάθεση μεγάλου αριθμού ατόμων για την εξεύρεση λύσεων που αφορούν την επικρατούσα κατάσταση πραγμάτων -διάθεση, που γεννά παντοία είδη αντιδράσεων-αντιθέσεων-ενστάσεων-αντιρρήσεων-υποθέσεων-προσανατολισμών-προτάσεων, οι οποίες υποσημαίνουν τη λιγότερο ή περισσότερο συνειδητή διαπίστωση της ύπαρξης έντονου κοινωνικού προβλήματος που μοιραία επηρεάζει και το υπαρκτό σχολείο.

## **7. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### 7.1. Εισαγωγή

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων αυτής της έρευνας έχει πολλαπλούς σκοπούς. Θα εντοπίσει τις απαντήσεις στα ερωτήματα-υποθέσεις και εν συνεχεία θα εμβαθύνει στα φαινόμενα που προκύπτουν προκειμένου να διεξαχθούν σαφή συμπεράσματα. Στην πρώτη φάση της έρευνας δημιουργήθηκε εργαλείο - ερωτηματολόγιο για να διερευνήσει και να μετρήσει τους παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις των μαθητών, των φοιτητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων απέναντι στον ρόλο της λογικής των επιδόσεων. Αρχικά διερευνήθηκαν οι παράγοντες που προκύπτουν και ταυτόχρονα ομαδοποιούν τα υποερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης αλλά και με τους ελέγχους αξιοπιστίας. Κατόπιν, συνδυάστηκαν τα δεδομένα των αναλύσεων αυτών και αφαιρέθηκαν τα ερωτήματα που δεν διέπονται από κάποιον εκ των παραγόντων (δεν επιβεβαιώνουν μια σχέση με άλλα ερωτήματα). Δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές με άθροιση των υποερωτημάτων που ανήκουν σε κάθε έναν από τους παράγοντες και εφαρμόστηκαν συγκριτικοί έλεγχοι με διάφορες μεθόδους προκειμένου να καταλήξει η έρευνα στις απαντήσεις των αρχικών της προβληματισμών. Προκειμένου να απαντηθούν οι βασικές υποθέσεις της έρευνας έγιναν έλεγχοι μεταξύ των νέων μεταβλητών που προέκυψαν. Μετρήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ τους με τη μέθοδο του Pearson, ενώ συγκρίθηκαν και εξαρτώμενες από τις ομάδες με την χρήση της Anova. Τελικά εφαρμόστηκε γραμμική παλινδρόμηση (regression analysis) για τον έλεγχο της επιρροής των νέων μεταβλητών μεταξύ τους.

Παρακάτω ακολουθεί η ανάλυση όλων των στατιστικών δοκιμασιών και τα αποτελέσματά τους. Για τις στατιστικές δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκε το SPSS 17.0 για Windows, ενώ τα αποτελέσματα εξήχθησαν από το SPSS Viewer 17.0. Οι πίνακες δημιουργήθηκαν με συνδυασμό των προγραμμάτων SPSS Viewer 17.0, Microsoft Excel 2003 και Microsoft Word 2003.

## 7.2. Στατιστική ανάλυση δεδομένων έρευνας

### Ερωτηματολόγιο για τις Στάσεις απέναντι στη Λογική των Επιδόσεων

#### Βήματα Ανάλυσης

1. Ανάλυση Στάσεων ως προς τις ομάδες πληθυσμών: Περιγραφική Στατιστική
2. Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis) και Αξιοπιστία των παραγόντων
3. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων
4. Έλεγχος παραγόντων συναρτήσεως των πληθυσμιακών ομάδων
5. Έλεγχος προβλεπτικής ικανότητας των παραγόντων

#### Περίληπτικά

1. Ανάλυση Στάσεων ως προς τις ομάδες πληθυσμών: Περιγραφική Στατιστική

Αναλύθηκαν περιγραφικά όλες οι ερωτήσεις και παρουσιάστηκαν οι συχνότητες ως προς κάθε απάντηση χωριστά για κάθε μια ομάδα.

2. Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis) και Αξιοπιστία των παραγόντων

Η Παραγοντική (Factor Analysis με μέθοδο ορθογωνίας περιστροφής Varimax), εφαρμόστηκε σε όλα τα ερωτήματα με σκοπό την εύρεση των σχετικών μεταξύ τους ερωτήσεων και την δημιουργία συνόλων. Η παραγοντική, με εξαιρεθείσες όσες ερωτήσεις είχαν χαμηλές φορτίσεις (Factor loading) ή χαμηλή αξιοπιστία (Cronbach  $\alpha$ ), ανέδειξε 8 ισχυρούς παράγοντες με το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy: KMO= 0.796.

Οι τελικοί παράγοντες ονοματίστηκαν βάσει του νοήματος των ερωτημάτων από τα οποία αποτελούνταν και με τον έλεγχο αξιοπιστίας Alpha του Cronbach διαμορφώθηκαν τελικώς ως εξής:

- P1: Η Αξία της Συνεργασίας (Ερ: 38, 37, 39, 40, 42, 43, 41)
- P2: Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης (Ερ: 15, 16, 14)
- P3: Η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή (Ερ: 2, 5, 22, 8, 9)
- P4: Η Αξία του Ανταγωνισμού (Ερ: 28, 27, 30, 29)
- P5: Η Αξία της Άμιλλας (Ερ: 35, 31, 33, 36)
- P6: Η Αξία του Φροντιστηρίου (Ερ: 25, 26, 23)
- P7: Η Αξία της Βαθμολογίας (Ερ: 24, 21, 19, 20)
- P8: Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα (Ερ: 4, 3, 11, 10)

3. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Έγιναν συσχετίσεις μεταξύ των οκτώ παραγόντων για να διαπιστωθούν οι σχέσεις των νοημάτων τους.

4. Έλεγχος παραγόντων συναρτήσεως των πληθυσμιακών ομάδων

Ελέγχθηκαν οι παράγοντες ως προς τις ομάδες (μαθητές, φοιτητές, εκπαιδευτικοί και γονείς) για την εξαγωγή των στάσεων ανά ομάδα και την παρουσίαση των σημαντικών διαφορών, όπου αυτές διαπιστώνονται.

5. Έλεγχος προβλεπτικής ικανότητας των παραγόντων

Ελέγχθηκαν ως προς εκείνους τους παράγοντες που αφορούσαν τις επιδόσεις όλοι οι άλλοι παράγοντες, για όλο το δείγμα αλλά και ανά ομάδα, με σκοπό να φανεί ποιοι είναι εκείνοι που προβλέπουν τους εξαρτημένους παράγοντες και μπορούν να δώσουν μια σαφή απάντηση για την επιβεβαίωση ή απόρριψη κάποιων εκ των υποθέσεων της έρευνας.

Οι αναλύσεις έγιναν με το SPSS 17.0 for Windows και τα τεστ που εφαρμόστηκαν κατά κύριο τίτλο ήταν Factor Analysis, Reliability, One Way Anova, Correlations και Linear Regressions.

**7.2.1. Ανάλυση στάσεων ως προς τις ομάδες πληθυσμών: περιγραφική στατιστική**

Αρχικά συλλέχθηκαν τα απαντημένα εργαλεία από δείγμα 600 ατόμων. Στον πίνακα 1 αναλύεται το σύνολο των ερωτήσεων ως προς τις ομάδες του δείγματος και οι συχνότητες στις απαντήσεις τους. Ο αριθμός "n" απεικονίζει τον αριθμό των ατόμων που επιβεβαιώνουν την εκάστοτε απάντηση κάθε μεταβλητής. Η επί τοις εκατό συχνότητα (%) ή Σχετική Συχνότητα δείχνει την επί τοις εκατό αντιστοιχία του ίδιου αριθμού στο σύνολο των περιπτώσεων.

**Πίνακας 1.** Οι απαντήσεις του δείγματος ανά ερώτηση για κάθε ομάδα χωριστά (αναλύεται ο αριθμός του πλήθους αλλά και το ποσοστό επί τοις εκατό για κάθε περίπτωση)

		ΜΑΘΗΤΕΣ						ΦΟΙΤΗΤΕΣ						ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ						ΓΟΝΕΙΣ					
		-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3
E1 Οι επδόσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή	n	17	6	14	57	40	16	8	4	14	58	54	12	1	4	15	35	72	23	7	8	16	50	53	16
	%	11,3	4,0	9,3	38,0	26,7	10,7	5,3	2,7	9,3	38,7	36,0	8,0	0,7	2,7	10,0	23,3	48,0	15,3	4,7	5,3	10,7	33,3	35,3	10,7
E2 Οι επδόσεις αποτυπώνουν με ακρίβεια τις δυνατότητες του μαθητή	n	23	35	54	21	12	5	23	37	50	29	9	2	9	15	50	48	23	5	11	13	38	46	36	6
	%	15,3	23,3	36,0	14,0	8,0	3,3	15,3	24,7	33,3	19,3	6,0	1,3	6,0	10,0	33,3	32,0	15,3	3,3	7,3	8,7	25,3	30,7	24,0	4,0
E3 Οι επδόσεις είναι αποφασιστικός παράγοντας για τη σταδιοδρομία των μαθητών στο σχολείο	n	4	5	9	28	51	53	3	6	10	41	60	30	2	1	14	44	67	22	6	3	14	44	59	24
	%	2,7	3,3	6,0	18,7	34,0	35,3	2,0	4,0	6,7	27,3	40,0	20,0	1,3	0,7	9,3	29,3	44,7	14,7	4,0	2,0	9,3	29,3	39,3	16,0
E4 Οι επδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις Γενικές Εξετάσεις	n	4	7	16	26	44	53	2	10	24	30	42	42	1	2	5	39	59	44	2	3	11	61	44	29
	%	2,7	4,7	10,7	17,3	29,3	35,3	1,3	6,7	16,0	20,0	28,0	28,0	0,7	1,3	3,3	26,0	39,3	29,3	1,3	2,0	7,3	40,7	29,3	19,3
E5 Οι επδόσεις είναι αποφασιστικός παράγοντας για την εξέλιξη των μαθητών στην κοινωνία	n	34	29	41	29	10	7	31	22	26	39	28	4	8	23	43	47	22	7	9	13	35	61	24	8
	%	22,7	19,3	27,3	19,3	6,7	4,7	20,7	14,7	17,3	26,0	18,7	2,7	5,3	15,3	28,7	31,3	14,7	4,7	6,0	8,7	23,3	40,7	16,0	5,3
E6 Οι επδόσεις εκφράζουν μια σχετική εικόνα του μαθητή	n	7	8	24	51	42	18	9	9	17	69	30	16	0	3	6	69	45	27	0	2	19	70	38	21
	%	4,7	5,3	16,0	34,0	28,0	12,0	6,0	6,0	11,3	46,0	20,0	10,7	0,0	2,0	4,0	46,0	30,0	18,0	0,0	1,3	12,7	46,7	25,3	14,0
E7 Οι επδόσεις του ατόμου δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τα μέσα που υπάρχουν σήμερα	n	10	19	34	45	25	17	2	12	38	38	33	27	5	11	32	38	43	21	4	7	25	58	37	19
	%	6,7	12,7	22,7	30,0	16,7	11,3	1,3	8,0	25,3	25,3	22,0	18,0	3,3	7,3	21,3	25,3	28,7	14,0	2,7	4,7	16,7	38,7	24,7	12,7

		ΜΑΘΗΤΕΣ						ΦΟΙΤΗΤΕΣ						ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ						ΓΟΝΕΙΣ					
		-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3
E8 Συμφωνείτε ότι η αξία του μαθητή προσδιορίζεται με τις επιδόσεις του;	n	44	21	37	17	13	18	43	41	31	20	7	8	16	22	48	44	16	4	12	15	31	55	33	4
	%	29,3	14,0	24,7	11,3	8,7	12,0	28,7	27,3	20,7	13,3	4,7	5,3	10,7	14,7	32,0	29,3	10,7	2,7	8,0	10,0	20,7	36,7	22,0	2,7
E9 Οι επιδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διεκδίκηση των κοινωνικών ευκαιριών	n	14	30	24	41	29	12	9	8	13	46	51	23	8	14	29	46	37	16	8	5	29	50	49	9
	%	9,3	20,0	16,0	27,3	19,3	8,0	6,0	5,3	8,7	30,7	34,0	15,3	5,3	9,3	19,3	30,7	24,7	10,7	5,3	3,3	19,3	33,3	32,7	6,0
E10 Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να είναι αξιόπιστη;	n	1	3	7	16	31	92	0	4	4	25	20	97	0	0	2	19	33	96	1	4	8	38	33	66
	%	0,7	2,0	4,7	10,7	20,7	61,3	0,0	2,7	2,7	16,7	13,3	64,7	0,0	0,0	1,3	12,7	22,0	64,0	0,7	2,7	5,3	25,3	22,0	44,0
E11 Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να είναι αντικειμενική;	n	2	3	7	8	28	102	2	0	1	12	26	109	0	0	3	7	33	107	0	9	13	28	33	67
	%	1,3	2,0	4,7	5,3	18,7	68,0	1,3	0,0	0,7	8,0	17,3	72,7	0,0	0,0	2,0	4,7	22,0	71,3	0,0	6,0	8,7	18,7	22,0	44,7
E12 Η αξιολόγηση των επιδόσεων μπορεί να επηρεάζεται από σκοπιμότητες;	n	22	5	25	44	27	27	12	6	11	34	51	36	26	8	14	38	39	25	8	3	12	43	51	33
	%	14,7	3,3	16,7	29,3	18,0	18,0	8,0	4,0	7,3	22,7	34,0	24,0	17,3	5,3	9,3	25,3	26,0	16,7	5,3	2,0	8,0	28,7	34,0	22,0
E13 Θεωρείτε ότι οι αξιολογήσεις στο σχολείο είναι ως ένα βαθμό χαρακτηριστικές;	n	6	8	16	65	36	19	4	6	8	59	53	20	1	4	30	55	41	19	1	5	15	49	31	49
	%	4,0	5,3	10,7	43,3	24,0	12,7	2,7	4,0	5,3	39,3	35,3	13,3	0,7	2,7	20,0	36,7	27,3	12,7	0,7	3,3	10,0	32,7	20,7	32,7
E14 Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι αξιόπιστα;	n	11	11	29	36	42	21	12	24	50	55	8	1	3	7	30	73	31	6	5	18	31	54	34	8
	%	7,3	7,3	19,3	24,0	28,0	14,0	8,0	16,0	33,3	36,7	5,3	0,7	2,0	4,7	20,0	48,7	20,7	4,0	3,3	12,0	20,7	36,0	22,7	5,3



		ΜΑΘΗΤΕΣ						ΦΟΙΤΗΤΕΣ						ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ						ΓΟΝΕΙΣ					
		-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3
E15 Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι αντικειμενικά;	n	4	11	31	50	35	19	10	22	43	61	10	4	1	8	35	64	37	5	5	8	36	68	21	12
	%	2,7	7,3	20,7	33,3	23,3	12,7	6,7	14,7	28,7	40,7	6,7	2,7	0,7	5,3	23,3	42,7	24,7	3,3	3,3	5,3	24,0	45,3	14,0	8,0
E16 Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι έγκυρα;	n	5	5	30	44	35	31	5	26	44	65	9	1	0	10	26	68	31	15	5	11	44	59	22	9
	%	3,3	3,3	20,0	29,3	23,3	20,7	3,3	17,3	29,3	43,3	6,0	0,7	0,0	6,7	17,3	45,3	20,7	10,0	3,3	7,3	29,3	39,3	14,7	6,0
E17 Η αξιολόγηση των επιδόσεων είναι ένα παιδαγωγικό μέσο	n	5	6	26	52	33	28	10	10	31	71	19	9	0	2	18	59	47	24	3	7	21	69	31	19
	%	3,3	4,0	17,3	34,7	22,0	18,7	6,7	6,7	20,7	47,3	12,7	6,0	0,0	1,3	12,0	39,3	31,3	16,0	2,0	4,7	14,0	46,0	20,7	12,7
E18 Η προσωπικότητα ενός ατόμου την ώρα που δρά μπορεί να μετρηθεί;	n	12	18	23	30	41	26	16	15	49	45	19	6	4	8	35	63	32	8	11	13	19	61	36	10
	%	8,0	12,0	15,3	20,0	27,3	17,3	10,7	10,0	32,7	30,0	12,7	4,0	2,7	5,3	23,3	42,0	21,3	5,3	7,3	8,7	12,7	40,7	24,0	6,7
E19 Οι δοκιμασίες του σχολείου προάγουν την καλλιέργεια των μαθητών	n	4	8	25	46	49	18	14	10	20	64	64	8	3	9	23	57	39	19	7	8	20	71	35	9
	%	2,7	5,3	16,7	30,7	32,7	12,0	9,3	6,7	13,3	42,7	22,7	5,3	2,0	6,0	15,3	38,0	26,0	12,7	4,7	5,3	13,3	47,3	23,3	6,0
E20 Είναι η βαθμολογία δείκτης προόδου του μαθητή;	n	9	12	22	42	30	35	3	10	26	68	35	8	4	4	12	71	54	5	6	8	16	68	38	14
	%	6,0	8,0	14,7	28,0	20,0	23,3	2,0	6,7	17,3	45,3	23,3	5,3	2,7	2,7	8,0	47,3	36,0	3,3	4,0	5,3	10,7	45,3	25,3	9,3
E21 Είναι η βαθμολογία ένα κίνητρο για τη βελτίωση του μαθητή;	n	5	1	7	37	48	52	2	1	10	61	50	26	0	3	9	58	62	18	2	8	11	65	47	17
	%	3,3	0,7	4,7	24,7	32,0	34,7	1,3	0,7	6,7	40,7	33,3	17,3	0,0	2,0	6,0	38,7	41,3	12,0	1,3	5,3	7,3	43,3	31,3	11,3

		ΜΑΘΗΤΕΣ						ΦΟΙΤΗΤΕΣ						ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ						ΓΟΝΕΙΣ					
		-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3
E22 Μπορούν οι βαθμοί να περιγράψουν τις δυνατότητες του ατόμου;	n	52	23	39	24	10	2	32	24	42	42	7	3	9	20	54	41	24	2	17	15	31	50	28	9
	%	34,7	15,3	26,0	16,0	6,7	1,3	21,3	16,0	28,0	28,0	4,7	2,0	6,0	13,3	36,0	27,3	16,0	1,3	11,3	10,0	20,7	33,3	18,7	6,0
E23 Το φροντιστήριο είναι ένας αναγκαίος θεσμός	n	29	19	11	25	21	45	19	13	23	22	31	42	26	20	35	28	23	18	13	15	28	51	23	20
	%	19,3	12,7	7,3	16,7	14,0	30,0	12,7	8,7	15,3	14,7	20,7	28,0	17,3	13,3	23,3	18,7	15,3	12,0	8,7	10,0	18,7	34,0	15,3	13,3
E24 Το σχολείο στοχεύει σε υψηλές επιδόσεις	n	6	9	22	34	45	34	9	23	34	42	25	17	6	15	34	55	29	11	20	13	44	39	23	11
	%	4,0	6,0	14,7	22,7	30,0	22,7	6,0	15,3	22,7	28,0	16,7	11,3	4,0	10,0	22,7	36,7	19,3	7,3	13,3	8,7	29,3	26,0	15,3	7,3
E25 Το φροντιστήριο συμβάλλει στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων	n	5	2	5	19	56	63	5	2	7	39	48	49	7	9	18	45	42	29	3	4	8	50	46	39
	%	3,3	1,3	3,3	12,7	37,3	42,0	3,3	1,3	4,7	26,0	32,0	32,7	4,7	6,0	12,0	30,0	28,0	19,3	2,0	2,7	5,3	33,3	30,7	26,0
E26 Μόνο το φροντιστήριο μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε υψηλές επιδόσεις	n	45	34	26	15	15	15	32	19	37	19	23	20	36	20	52	21	11	10	12	19	29	50	29	11
	%	30,0	22,7	17,3	10,0	10,0	10,0	21,3	12,7	24,7	12,7	15,3	13,3	24,0	13,3	34,7	14,0	7,3	6,7	8,0	12,7	19,3	33,3	19,3	7,3
E27 Ο ανταγωνισμός θεωρείται μια αναγκαία λειτουργία της κοινωνίας	n	9	8	19	58	27	29	8	3	18	57	32	32	9	7	22	51	38	23	4	12	15	53	38	28
	%	6,0	5,3	12,7	38,7	18,0	19,3	5,3	2,0	12,0	38,0	21,3	21,3	6,0	4,7	14,7	34,0	25,3	15,3	2,7	8,0	10,0	35,3	25,3	18,7
E28 Συμφωνείτε ότι ο ανταγωνισμός συντελεί στην επιτυχία του μαθητή στο σχολείο;	n	7	9	16	45	44	29	7	6	20	57	42	18	7	14	28	62	26	13	6	16	19	53	36	20
	%	4,7	6,0	10,7	30,0	29,3	19,3	4,7	4,0	13,3	38,0	28,0	12,0	4,7	9,3	18,7	41,3	17,3	8,7	4,0	10,7	12,7	35,3	24,0	13,3

		ΜΑΘΗΤΕΣ						ΦΟΙΤΗΤΕΣ						ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ						ΓΟΝΕΙΣ					
		-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3
E29 Ο ανταγωνισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις Γενικές Εξετάσεις	n	18	12	28	31	28	33	4	4	16	37	49	40	3	5	25	41	40	36	7	9	24	48	46	16
	%	12,0	8,0	18,7	20,7	18,7	22,0	2,7	2,7	10,7	24,7	32,7	26,7	2,0	3,3	16,7	27,3	26,7	24,0	4,7	6,0	16,0	32,0	30,7	10,7
E30 Είναι ο ανταγωνισμός απαραίτητος για την επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία;	n	7	7	11	44	39	42	4	4	17	42	45	38	6	9	26	42	41	26	6	11	25	43	46	19
	%	4,7	4,7	7,3	29,3	26,0	28,0	2,7	2,7	11,3	28,0	30,0	25,3	4,0	6,0	17,3	28,0	27,3	17,3	4,0	7,3	16,7	28,7	30,7	12,7
E31 Διατυπώνεται η άποψη ότι η άμμλα είναι μια ξεπερασμένη αξία; Θεωρείτε ότι αυτό ισχύει;	n	25	22	47	37	13	6	19	27	35	39	20	10	28	28	43	26	13	12	23	19	35	28	30	15
	%	16,7	14,7	31,3	24,7	8,7	4,0	12,7	18,0	23,3	26,0	13,3	6,7	18,7	18,7	28,7	17,3	8,7	8,0	15,3	12,7	23,3	18,7	20,0	10,0
E32 Η άμμλα μεταξύ των μαθητών οδηγεί σε υψηλές επίδοσεις	n	4	4	34	43	45	20	4	4	25	59	29	29	1	4	7	58	45	35	2	12	16	47	42	31
	%	2,7	2,7	22,7	28,7	30,0	13,3	2,7	2,7	16,7	39,3	19,3	19,3	0,7	2,7	4,7	38,7	30,0	23,3	1,3	8,0	10,7	31,3	28,0	20,7
E33 Τα επιχειρήματα για την άμμλα είναι αποθραυστικές ρήσεις χωρίς περιεχόμενο	n	23	24	42	38	15	8	25	28	52	32	9	4	26	30	51	23	11	9	25	28	43	28	19	7
	%	15,3	16,0	28,0	25,3	10,0	5,3	16,7	18,7	34,7	21,3	6,0	2,7	17,3	20,0	34,0	15,3	7,3	6,0	16,7	18,7	28,7	18,7	12,7	4,7
E34 Ο ανταγωνισμός είναι μια σύγχρονη αξία	n	6	9	20	30	50	35	10	14	36	38	32	20	16	11	24	45	29	25	10	15	32	44	32	17
	%	4,0	6,0	13,3	20,0	33,3	23,3	6,7	9,3	24,0	25,3	21,3	13,3	10,7	7,3	16,0	30,0	19,3	16,7	6,7	10,0	21,3	29,3	21,3	11,3
E35 Η άμμλα είναι μια ρομαντική ιδέα για την εποχή μας	n	36	15	41	34	9	15	20	11	37	47	18	17	20	24	50	25	12	19	14	24	36	42	22	12
	%	24,0	10,0	27,3	22,7	6,0	10,0	13,3	7,3	24,7	31,3	12,0	11,3	13,3	16,0	33,3	16,7	8,0	12,7	9,3	16,0	24,0	28,0	14,7	8,0

		ΜΑΘΗΤΕΣ						ΦΟΙΤΗΤΕΣ						ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ						ΓΟΝΕΙΣ					
		-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3
E36 Συμφωνείτε ότι η άμλλα και ο ανταγωνισμός είναι δύο αντίθετες κοινωνικές αξίες;	n	6	10	27	35	43	29	9	6	26	50	26	33	5	13	41	43	19	29	5	7	35	53	33	17
	%	4,0	6,7	18,0	23,3	28,7	19,3	6,0	4,0	17,3	33,3	17,3	22,0	3,3	8,7	27,3	28,7	12,7	19,3	3,3	4,7	23,3	35,3	22,0	11,3
E37 Η συνεργασία συντείνει στην ασφαλέστερη επίτευξη ενός αποτελέσματος	n	2	5	4	34	47	58	1	4	7	29	62	47	0	0	5	39	48	58	1	2	5	52	46	44
	%	1,3	3,3	2,7	22,7	31,3	38,7	0,7	2,7	4,7	19,3	41,3	31,3	0,0	0,0	3,3	26,0	32,0	38,7	0,7	1,3	3,3	34,7	30,7	29,3
E38 Η συνεργασία βελτιώνει την αυτοαποτίμηση για τις ενέργειες του καθενός που συμμετέχει στην προσπάθεια	n	0	5	6	34	56	49	0	4	8	35	61	42	1	2	5	30	55	57	0	1	8	50	51	40
	%	0,0	3,3	4,0	22,7	37,3	32,7	0,0	2,7	5,3	23,3	40,7	28,0	0,7	1,3	3,3	20,0	36,7	38,0	0,0	0,7	5,3	33,3	34,0	26,7
E39 Συμφωνείτε ότι η συνεργασία βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις της ομάδας;	n	1	1	2	20	46	80	0	1	3	15	49	82	0	0	1	20	36	93	0	0	1	39	54	56
	%	0,7	0,7	1,3	13,3	30,7	53,3	0,0	0,7	2,0	10,0	32,7	54,7	0,0	0,0	0,7	13,3	24,0	62,0	0,0	0,0	0,7	26,0	36,0	37,3
E40 Η συνεργασία συνδέει τους ανθρώπους με αισθήματα αλληλεγγύης. Θεωρείτε ότι αυτό ισχύει;	n	1	2	4	33	53	57	0	1	10	37	60	42	0	0	5	24	45	76	0	0	11	56	47	36
	%	0,7	1,3	2,7	22,0	35,3	38,0	0,0	0,7	6,7	24,7	40,0	28,0	0,0	0,0	3,3	16,0	30,0	50,7	0,0	0,0	7,3	37,3	31,3	24,0
E41 Η συνεργασία και η άμλλα συντείνουν στη βελτίωση των μαθητών σε ατομικό επίπεδο	n	11	5	29	39	41	25	3	3	14	46	46	38	0	1	3	31	45	70	0	3	10	40	54	43
	%	7,3	3,3	19,3	26,0	27,3	16,7	2,0	2,0	9,3	30,7	30,7	25,3	0,0	0,7	2,0	20,7	30,0	46,7	0,0	2,0	6,7	26,7	36,0	28,7
E42 Η συνεργασία και η άμλλα συντελούν στη βελτίωση των μαθητών σε συλλογικό επίπεδο	n	4	7	13	36	39	51	1	1	5	37	57	49	0	0	4	19	42	85	0	3	8	44	42	53
	%	2,7	4,7	8,7	24,0	26,0	34,0	0,7	0,7	3,3	24,7	38,0	32,7	0,0	0,0	2,7	12,7	28,0	56,7	0,0	2,0	5,3	29,3	28,0	35,3

		ΜΑΘΗΤΕΣ						ΦΟΙΤΗΤΕΣ						ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ						ΓΟΝΕΙΣ					
		-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3	-3	-2	-1	1	2	3
E43 Η συνεργασία συμβάλλει στη συνοχή μιας κοινωνίας	n	1	4	5	23	44	73	0	0	11	25	43	71	0	0	1	12	47	90	0	2	5	48	40	55
	%	0,7	2,7	3,3	15,3	29,3	48,7	0,0	0,0	7,3	16,7	28,7	47,3	0,0	0,0	0,7	8,0	31,3	60,0	0,0	1,3	3,3	32,0	26,7	36,7
E44 Πιστεύετε ότι υπάρχει άλλος τρόπος εκτός από αυτόν που βιώνετε καθημερινά στο σχολείο που μπορεί να οδηγήσει το σχολείο και την κοινωνία στα ίδια αποτελέσματα με λιγότερα προβλήματα και εντάσεις	n	1	2	3	30	52	62	3	5	8	30	44	60	0	1	5	38	53	53	0	3	7	58	53	29
	%	0,7	1,3	2,0	20,0	34,7	41,3	2,0	3,3	5,3	20,0	29,3	40,0	0,0	0,7	3,3	25,3	35,3	35,3	0,0	2,0	4,7	38,7	35,3	19,3

Στον πίνακα 2 αναλύονται οι μέσοι όροι (M.O) και οι τυπικές αποκλίσεις (S.D) των απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων ως προς τις ομάδες του δείγματος.

**Πίνακας 2.** Οι Μέσοι Όροι στις απαντήσεις του δείγματος ανά ερώτηση για κάθε ομάδα χωριστά

	ΜΑΘΗΤΕΣ		ΦΟΙΤΗΤΕΣ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		ΓΟΝΕΙΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
	M.O	S.D.	M.O	S.D.	M.O	S.D.	M.O	S.D.	M.O	S.D.
E1 Οι επιδόσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή	0,7	1,8	1,0	1,5	1,5	1,3	1,0	1,6	1,1	1,6
E2 Οι επιδόσεις αποτυπώνουν με ακρίβεια τις δυνατότητες του μαθητή	-0,9	1,6	-0,9	1,6	0,0	1,6	0,3	1,7	-0,4	1,7
E3 Οι επιδόσεις είναι αποφασιστικός παράγοντας για τη σταδιοδρομία των μαθητών στο σχολείο	1,7	1,5	1,5	1,4	1,5	1,2	1,3	1,5	1,5	1,4
E4 Οι επιδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις Γενικές Εξετάσεις	1,5	1,6	1,3	1,7	1,9	1,1	1,4	1,3	1,5	1,5
E5 Οι επιδόσεις είναι αποφασιστικός παράγοντας για την εξέλιξη των μαθητών στην κοινωνία	-0,9	1,8	-0,4	1,9	0,0	1,7	0,3	1,6	-0,2	1,8
E6 Οι επιδόσεις εκφράζουν μια σχετική εικόνα του μαθητή	0,9	1,6	0,8	1,6	1,5	1,1	1,2	1,2	1,1	1,4

E7 Οι επιδόσεις του ατόμου δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τα μέσα που υπάρχουν σήμερα	0,3	1,8	0,8	1,7	0,8	1,7	0,9	1,5	0,7	1,7
E8 Συμφωνείτε ότι η αξία του μαθητή προσδιορίζεται με τις επιδόσεις του;	-0,8	2,1	-1,2	1,8	-0,4	1,7	0,2	1,7	-0,5	1,9
E9 Οι επιδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διεκδίκηση των κοινωνικών ευκαιριών	0,1	1,9	1,1	1,7	0,6	1,7	0,8	1,6	0,6	1,8
E10 Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να είναι αξιόπιστη;	2,3	1,3	2,3	1,2	2,5	0,8	1,9	1,3	2,2	1,2
E11 Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να είναι αντικειμενική;	2,3	1,3	2,6	0,9	2,6	0,8	1,8	1,5	2,3	1,2
E12 Η αξιολόγηση των επιδόσεων μπορεί να επηρεάζεται από σκοπιμότητες;	0,5	2,0	1,2	1,8	0,6	2,1	1,4	1,5	0,9	1,9
E13 Θεωρείτε ότι οι αξιολογήσεις στο σχολείο είναι ως ένα βαθμό χαριστικές;	1,0	1,5	1,3	1,4	1,0	1,4	1,5	1,4	1,2	1,4
E14 Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι αξιόπιστα;	0,7	1,8	-0,4	1,5	0,7	1,4	0,4	1,6	0,3	1,6
E15 Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι αντικειμενικά;	0,8	1,6	-0,2	1,5	0,7	1,3	0,5	1,5	0,4	1,5
E16 Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι έγκυρα;	0,9	2,4	-0,2	1,4	0,9	1,4	0,3	1,5	0,5	1,8
E17 Η αξιολόγηση των επιδόσεων είναι ένα παιδαγωγικό μέσο	1,0	1,6	0,4	1,6	1,4	1,2	1,0	1,4	0,9	1,5
E18 Η προσωπικότητα ενός ατόμου την ώρα που δρά μπορεί να μετρηθεί;	0,6	2	-0,2	1,7	0,6	1,5	0,6	1,7	0,4	1,7

E19 Οι δοκιμασίες του σχολείου προάγουν την καλλιέργεια των μαθητών	1,0	1,5	0,5	1,7	0,9	1,5	0,7	1,5	0,8	1,6
E20 Είναι η βαθμολογία δείκτης προόδου του μαθητή;	0,9	1,8	0,7	1,4	1,1	1,2	0,9	1,5	0,9	1,5
E21 Είναι η βαθμολογία ένα κίνητρο για τη βελτίωση του μαθητή;	1,8	1,4	1,5	1,2	1,5	1,1	1,2	1,3	1,5	1,3
E22 Μπορούν οι βαθμοί να περιγράψουν τις δυνατότητες του ατόμου;	-1,3	1,7	-0,8	1,7	-0,2	1,6	0,1	1,8	-0,5	1,8
E23 Το φροντιστήριο είναι ένας αναγκαίος θεσμός	0,4	2,4	0,7	2,2	-0,2	2,1	0,4	1,8	0,3	2,1
E24 Το σχολείο στοχεύει σε υψηλές επιδόσεις	1,1	1,7	0,2	1,8	0,4	1,6	-0,1	1,8	0,4	1,8
E25 Το φροντιστήριο συμβάλλει στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων	2,0	1,4	1,7	1,4	1,1	1,7	1,6	1,4	1,6	1,5
E26 Μόνο το φροντιστήριο μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε υψηλές επιδόσεις	-0,9	2,1	-0,3	2,1	-0,9	1,8	0,3	1,8	-0,5	2,0
E27 Ο ανταγωνισμός θεωρείται μια αναγκαία λειτουργία της κοινωνίας	0,9	1,7	1,1	1,6	0,9	1,7	1,1	1,6	1,0	1,7
E28 Συμφωνείτε ότι ο ανταγωνισμός συντελεί στην επιτυχία του μαθητή στο σχολείο;	1,1	1,7	1,0	1,6	0,5	1,6	0,8	1,7	0,8	1,6
E29 Ο ανταγωνισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις Γενικές Εξετάσεις	0,5	2,1	1,5	1,5	1,2	1,6	0,8	1,7	1,0	1,7
E30 Είναι ο ανταγωνισμός απαραίτητος για την επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία;	1,4	1,7	1,4	1,5	0,9	1,7	0,9	1,7	1,1	1,6

E31 Διατυπώνεται η άποψη ότι η άμιλλα είναι μια ξεπερασμένη αξία; Θεωρείτε ότι αυτό ισχύει;	-0,6	1,7	-0,3	1,9	-0,6	1,9	-0,1	2,0	-0,4	1,9
E32 Η άμιλλα μεταξύ των μαθητών οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις	0,9	1,6	1,1	1,5	1,6	1,2	1,2	1,6	1,2	1,5
E33 Τα επιχειρήματα για την άμιλλα είναι αποφθεγματικές ρήσεις χωρίς περιεχόμενο	-0,5	1,8	-0,8	1,6	-0,8	1,8	-0,6	1,8	-0,7	1,8
E34 Ο ανταγωνισμός είναι μια σύγχρονη αξία	1,2	1,7	0,5	1,8	0,6	1,9	0,5	1,8	0,7	1,8
E35 Η άμιλλα είναι μια ρομαντική ιδέα για την εποχή μας	-0,6	2,0	0,1	1,9	-0,4	1,9	0,0	1,8	-0,2	1,9
E36 Συμφωνείτε ότι η άμιλλα και ο ανταγωνισμός είναι δύο αντίθετες κοινωνικές αξίες;	1,0	1,7	0,9	1,8	0,6	1,8	0,7	1,6	0,8	1,7
E37 Η συνεργασία συντείνει στην ασφαλέστερη επίτευξη ενός αποτελέσματος	1,9	1,3	1,8	1,2	2,0	1,0	1,8	1,1	1,9	1,2
E38 Η συνεργασία βελτιώνει την αυτοπεποίθηση για τις ενέργειες του καθενός που συμμετέχει στην προσπάθεια	1,9	1,2	1,8	1,2	2,0	1,1	1,8	1,1	1,8	1,1
E39 Συμφωνείτε ότι η συνεργασία βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις της ομάδας;	2,3	1,0	2,4	0,9	2,5	0,7	2,1	0,8	2,3	0,9
E40 Η συνεργασία συνδέει τους ανθρώπους με αισθήματα αλληλεγγύης. Θεωρείτε ότι αυτό ισχύει;	2,0	1,1	1,8	1,1	2,2	0,9	1,7	1,1	1,9	1,1
E41 Η συνεργασία και η άμιλλα συντείνουν στη βελτίωση των μαθητών σε ατομικό επίπεδο	0,8	1,8	1,5	1,4	2,2	1,0	1,7	1,2	1,6	1,5
E42 Η συνεργασία και η άμιλλα συντελούν στη βελτίωση των μαθητών σε συλλογικό επίπεδο	1,5	1,6	1,9	1,1	2,4	0,9	1,8	1,2	1,9	1,3



E43 Η συνεργασία συμβάλλει στη συνοχή μιας κοινωνίας	2,1	1,2	2,1	1,1	2,5	0,7	1,9	1,1	2,1	1,1
E44 Πιστεύετε ότι υπάρχει άλλος τρόπος εκτός από αυτόν που βιώνετε καθημερινά στο σχολείο που μπορεί να οδηγήσει το σχολείο και την κοινωνία στα ίδια αποτελέσματα με λιγότερα προβλήματα και εντάσεις	2,1	1,1	1,8	1,5	2,0	1,0	1,6	1,1	1,9	1,2

Σε γενικές γραμμές, παρατηρείται μεγάλη απόκλιση των τυπικών αποκλίσεων των μαθητών από τους μέσους όρους των απαντήσεών τους, πράγμα που σημαίνει πως οι απαντήσεις τους τείνουν στα άκρα και έτσι δημιουργείται μεγάλη διακύμανση. Αντίθετα, οι ομάδες των φοιτητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων φαίνονται να έχουν μεγαλύτερη συγκέντρωση γύρω από τους μέσους όρους των απαντήσεών τους, παρουσιάζοντας έτσι μια πιο συμπαγή εικόνα με μικρότερη διακύμανση.

Ειδικότερα, διακρίνεται να διαφωνεί το σύνολο του δείγματος πως οι επιδόσεις αποτυπώνουν με ακρίβεια τις δυνατότητες του μαθητή, πως οι επιδόσεις είναι αποφασιστικός παράγοντας για την εξέλιξη των μαθητών στην κοινωνία, πως μπορούν οι βαθμοί να περιγράψουν τις δυνατότητες του ατόμου και πως μόνο το φροντιστήριο μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε υψηλές επιδόσεις. Επίσης, το σύνολο του δείγματος δείχνει να διαφωνεί πως η άμιλλα είναι μια ξεπερασμένη αξία, πως τα επιχειρήματα για την άμιλλα είναι αποφθεγματικές ρήσεις χωρίς περιεχόμενο και πως η άμιλλα είναι μια ρομαντική ιδέα για την εποχή μας. Επισημαίνει δε, και υποστηρίζει σθεναρά, πως η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική. Ταυτόχρονα, πιστεύει ότι η συνεργασία βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις της ομάδας και συμβάλλει στην συνοχή μιας κοινωνίας.

### 7.2.2. Παραγοντική ανάλυση (factor analysis) και αξιοπιστία των παραγόντων

Αρχικά είναι υποχρέωση του κάθε ερευνητή να προσαρμόσει το ερευνητικό του εργαλείο στα μέτρα του δείγματος που θα απευθυνθεί, κατασκευάζοντας ομάδες ερωτήσεων που εκφράζουν τις αρχικές του υποθέσεις. Παρόλα αυτά όμως, η τελική ανάλυση ίσως αποκαλύψει διαφορές στην λογική της ομαδοποίησης από την αναμενόμενη, καθώς ο τρόπος απάντησης από το δείγμα είναι άγνωστος και ο ερευνητής μέχρι να πάρει απαντήσεις απλά υποθέτει. Το δείγμα μπορεί να κινηθεί όπως αναμένεται ή διαφορετικά ή εντελώς αντίθετα από το αναμενόμενο, λόγω άλλοτε αλλαγής πολιτικοοικονομικών ή γεωγραφικών καταστάσεων, προτύπων, αξιών και δεδομένων γενικότερα και άλλοτε λόγω ιδιαίτερης προσέγγισης από τον εκάστοτε ερευνητή.

Το νέο εργαλείο που κατασκευάστηκε αποτελείτο από 44 ερωτήσεις εξαβάθμιας κλίμακας Likert. Οι ερωτήσεις ζητούσαν τον βαθμό συμφωνίας μαθητών, φοιτητών, εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με ζητήματα εκπαίδευσης και της ορθολογικής χρήσης των επιδόσεων των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο τέθηκε υπό παραγοντική ανάλυση στο σύνολό του για να διαπιστωθούν οι παράγοντες που διέπουν τα ερωτήματα και ταυτόχρονα τα ομαδοποιούν αλλά και για να παραλειφθούν εκείνα τα ερωτήματα που τελικώς δεν μετρούν αυτό για το οποίο προορίζονταν ή έχουν εξασθετισμένη σχέση με το σύνολο. Συνολικά χρησιμοποιήθηκαν και οι 44 μεταβλητές. Προτιμήθηκε η μέθοδος Principal Component Analysis, καθώς χρησιμοποιείται για να διαμορφώσει ασύνδετους γραμμικούς συνδυασμούς των παρατηρηθεισών μεταβλητών.

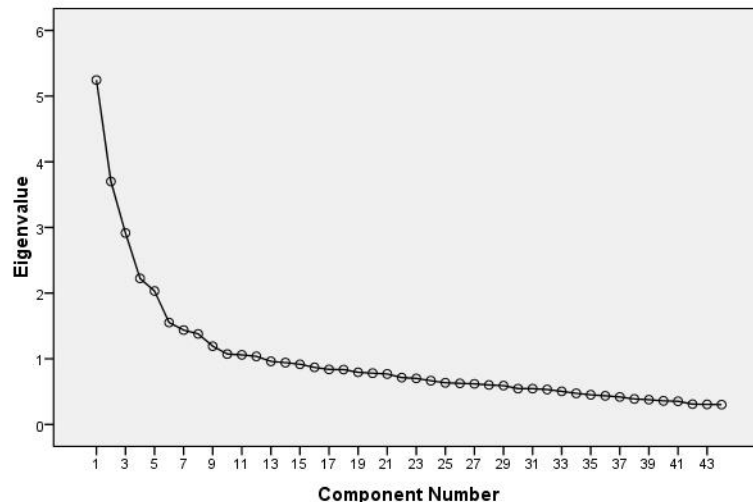
Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές (υπερμεταβλητές), οι οποίες προέκυψαν από το άθροισμα των ερωτημάτων που απαρτίζουν κάθε παράγοντα και ονοματίστηκαν συμπερασματικά από το σύνολο του νοήματος των περιεχομένων ερωτημάτων.

Για τον έλεγχο της εννοιολογικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση ορθογωνίας περιστροφής παραγόντων Varimax και κανονικοποίησης Kaiser με τη μέθοδο της ανάλυσης των κύριων συνιστωσών (Principal Components). Η καταλληλότητα των δεδομένων εξετάσθηκε με βάση το τεστ σφαιρικότητας Bartlett για την ανεξαρτησία των μεταβλητών, ενώ η επάρκεια και η καταλληλότητα του δείγματος εξετάσθηκε με το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.

Στην πρώτη παραγοντική εντοπίστηκαν αρχικά 12 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 που ερμήνευαν το 56,47 της συνολικής διακύμανσης. Η μέτρηση Kaiser-Meyer-Olkin για τη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση αντιστοιχούσε σε ισχυρό δείκτη KMO=0,796 και το Bartlett Test of sphericity εμφάνισε την τιμή 6581,375, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p < 0.001$ .

Εφαρμόστηκε δεύτερη παραγοντική ανάλυση με προεπιλογή κατάταξης σε 10 παράγοντες, καθώς το scree plot της 1<sup>ης</sup> παραγοντικής ανάλυσης έδειξε να γίνεται ευθεία από τον 11<sup>ο</sup> παράγοντα και μετά, συν του ότι οι 10 πρώτοι παράγοντες εξηγούσαν πάνω από το 50,0% της συνολικής διακύμανσης (51,71%), ποσοστό το οποίο θεωρείται ικανοποιητικό. Επιπροσθέτως, οι τελικοί παράγοντες που επιλέχθηκαν είχαν καλή νοηματική σύνδεση των περιεχομένων ερωτημάτων.

**Γράφημα 1.** Γραφική παράσταση ιδιοτιμών (scree plot) από την ανάλυση παραγόντων



Η εννοιολογική σύνδεση των ερωτημάτων που απαρτίζουν τους δέκα παράγοντες και ο αριθμός των ερωτημάτων που τους αποτελούν οδήγησε στην απαλοιφή των τελευταίων 2 παραγόντων καθώς είτε είχαν χαμηλό loading (γέμισμα/φόρτιση  $< 0,40$ ), είτε αποτελούνταν από 1 και μόνο μεταβλητή, πράγμα που δεν συνιστά παράγοντα. Οι οκτώ τελικοί παράγοντες (Πίνακας 3) είχαν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής και συνεπώς, προέκυψαν ομάδες συναφούς περιεχομένου, οι οποίες αποτελούν τις νέες υπερμεταβλητές οι οποίες ονοματίστηκαν ανάλογα. Ο πρώτος παράγοντας «*Αξία της Συνεργασίας*» με ιδιοτιμή 5,246 ερμηνεύει το 11,9% της συνολικής διασποράς, ο δεύτερος παράγοντας «*Αξία των Τεστ Αξιολόγησης*» με ιδιοτιμή 3,700 ερμηνεύει το 8,4% της συνολικής διασποράς, ο τρίτος παράγοντας «*Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή*» με ιδιοτιμή 2,916 εξηγεί το 6,6% της διασποράς των τιμών, ο τέταρτος παράγοντας «*Αξία του Ανταγωνισμού*» με ιδιοτιμή 2,224 εξηγεί το 5,1% της διασποράς των τιμών, ο πέμπτος παράγοντας «*Αξία της Άμιλλας*» με ιδιοτιμή 2,031 εξηγεί το 4,1% της διασποράς των τιμών, ο έκτος παράγοντας «*Αξία του Φροντιστηρίου*» με ιδιοτιμή 1,552 εξηγεί το 3,5% της διασποράς των τιμών, ο έβδομος παράγοντας «*Αξία της Βαθμολογίας*» με ιδιοτιμή 1,437 εξηγεί το 3,3% της διασποράς των τιμών και τέλος, ο όγδοος παράγοντας «*Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα*» με ιδιοτιμή 1,380 εξηγεί το 3,1% της διασποράς των τιμών. Το συνολικό ποσοστό της διασποράς που εξηγείται από του οκτώ παράγοντες είναι 46,6%. Στον Πίνακα 4 αναλύονται τα αποτελέσματα της Παραγοντικής Ανάλυσης.

**Πίνακας 3.** Ποσοστό της διασποράς που εξηγείται από τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου

<b>Rotation Sums of Squared Loadings</b>			
<b>Παράγοντες</b>	<b>Ιδιοτιμή</b>	<b>Εξηγούμενη διασπορά</b>	<b>Αθροιστική διασπορά</b>
<b>a/a</b>	<b>Total</b>	<b>% of Variance</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	5,246	11,9	11,9
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	3,700	8,4	20,3
<b>Π3. Η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή</b>	2,916	6,6	27,0
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	2,224	5,1	32,0
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	2,031	4,1	36,6
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	1,552	3,5	40,2
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	1,437	3,3	43,4
<b>Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα</b>	1,380	3,1	46,6

**Πίνακας 4.** Παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου

<b>Rotated Component Matrix<sup>a</sup></b>								
	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
E38 Η συνεργασία βελτιώνει την αυτοπεποίθηση για τις ενέργειες του καθενός που συμμετέχει στην προσπάθεια	,745							
E37 Η συνεργασία συντείνει στην ασφαλέστερη επίτευξη ενός αποτελέσματος	,743							
E39 Συμφωνείτε ότι η συνεργασία βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις της ομάδας;	,706							
E40 Η συνεργασία συνδέει τους ανθρώπους με αισθήματα αλληλεγγύης. Θεωρείτε ότι αυτό ισχύει;	,665							
E42 Η συνεργασία και η άμιλλα συντελούν στη βελτίωση των μαθητών σε συλλογικό επίπεδο	,665							
E43 Η συνεργασία συμβάλλει στη συνοχή μιας κοινωνίας	,643							
E41 Η συνεργασία και η άμιλλα συντείνουν στη βελτίωση των μαθητών σε ατομικό επίπεδο	,566							

E32 Η άμιλλα μεταξύ των μαθητών οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις	,393						
E6 Οι επιδόσεις εκφράζουν μια σχετική εικόνα του μαθητή	,326						
E15 Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι αντικειμενικά;	,809						
E16 Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι έγκυρα;	,793						
E14 Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι αξιόπιστα;	,780						
E17 Η αξιολόγηση των επιδόσεων είναι ένα παιδαγωγικό μέσο	,469						
E18 Η προσωπικότητα ενός ατόμου την ώρα που δρά μπορεί να μετρηθεί;	,347						
E2 Οι επιδόσεις αποτυπώνουν με ακρίβεια τις δυνατότητες του μαθητή	,737						
E5 Οι επιδόσεις είναι αποφασιστικός παράγοντας για την εξέλιξη των μαθητών στην κοινωνία	,699						
E22 Μπορούν οι βαθμοί να περιγράψουν τις δυνατότητες του ατόμου;	,677						
E8 Συμφωνείτε ότι η αξία του μαθητή προσδιορίζεται με τις επιδόσεις του;	,479						
E9 Οι επιδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διεκδίκηση των κοινωνικών ευκαιριών	,441						
E28 Συμφωνείτε ότι ο ανταγωνισμός συντελεί στην επιτυχία του μαθητή στο σχολείο;	,784						
E27 Ο ανταγωνισμός θεωρείται μια αναγκαία λειτουργία της κοινωνίας	,734						
E30 Είναι ο ανταγωνισμός απαραίτητος για την επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία;	,708						
E29 Ο ανταγωνισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις Γενικές Εξετάσεις	,599						
E35 Η άμιλλα είναι μια ρομαντική ιδέα για την εποχή μας	,735						
E31 Διατυπώνεται η άποψη ότι η άμιλλα είναι μια ξεπερασμένη αξία; Θεωρείτε ότι αυτό ισχύει;	,601						
E33 Τα επιχειρήματα για την άμιλλα είναι αποφθεγματικές ρήσεις χωρίς περιεχόμενο	,590						
E36 Συμφωνείτε ότι η άμιλλα και ο ανταγωνισμός είναι δύο αντίθετες κοινωνικές αξίες;	,583						
E12 Η αξιολόγηση των επιδόσεων μπορεί να επηρεάζεται από σκοπιμότητες;	,380						
E25 Το φροντιστήριο συμβάλλει στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων	,747						
E26 Μόνο το φροντιστήριο μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε υψηλές επιδόσεις	,737						
E23 Το φροντιστήριο είναι ένας αναγκαίος θεσμός	,717						
E13 Θεωρείτε ότι οι αξιολογήσεις στο σχολείο είναι ως ένα βαθμό χαριστικές;	,364						
E24 Το σχολείο στοχεύει σε υψηλές επιδόσεις	,647						

E21 Είναι η βαθμολογία ένα κίνητρο για τη βελτίωση του μαθητή;								,511
E19 Οι δοκιμασίες του σχολείου προάγουν την καλλιέργεια των μαθητών								,501
E20 Είναι η βαθμολογία δείκτης προόδου του μαθητή;								,471
E4 Οι επιδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις Γενικές Εξετάσεις								,664
E3 Οι επιδόσεις είναι αποφασιστικός παράγοντας για τη σταδιοδρομία των μαθητών στο σχολείο								,556
E11 Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να είναι αντικειμενική;								,490
E10 Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να είναι αξιόπιστη;								,407

Για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτημάτων που απαρτίζουν κάθε παράγοντα, εφαρμόστηκε έλεγχος αξιοπιστίας με τη μέθοδο Alpha του Cronbach με στόχο την απαλοιφή εκείνων των ερωτημάτων που δεν επιβεβαιώνουν το σύνολο.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη μέθοδο Alpha του Cronbach για τα ερωτήματα του παράγοντα 1 «*Η Αξία της Συνεργασίας*», έδωσε έναν ισχυρό δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,812$ .

Ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη μέθοδο Alpha του Cronbach για τα ερωτήματα του παράγοντα 2 «*Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης*», έδωσε έναν αρκετά καλό δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=-0,765$ . Η μέθοδος Scale if item deleted έδειξε πως αν εξαιρεθεί η ερώτηση 17 ο δείκτης θα γίνει  $\alpha=0,806$ . Εφαρμόστηκε ένας νέος έλεγχος αξιοπιστίας δίχως το ερώτημα αυτό, ο οποίος έδειξε ισχυρό δείκτη αξιοπιστίας τον αναμενόμενο  $\alpha=806$ .

Για τον παράγοντα 3 «*Η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή*» ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη μέθοδο Alpha του Cronbach έδωσε έναν καλό δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,667$ . Η μέθοδος Scale if item deleted δεν έδειξε να χρειάζεται απαλοιφή κάποιας από τις περιεχόμενες μεταβλητές.

Για τον παράγοντα 4 «*Η Αξία του Ανταγωνισμού*» ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη μέθοδο Alpha του Cronbach έδωσε έναν καλό δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,730$ . Η μέθοδος Scale if item deleted δεν έδειξε να χρειάζεται απαλοιφή κάποιας από τις περιεχόμενες μεταβλητές.

Για τον παράγοντα 5 «*Αξία της Άμιλλας*» ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη μέθοδο Alpha του Cronbach έδωσε έναν αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,595$ . Η μέθοδος Scale if item deleted δεν έδειξε να χρειάζεται απαλοιφή κάποιας από τις περιεχόμενες μεταβλητές.

Για τον παράγοντα 6 «*Αξία του Φροντιστηρίου*» ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη μέθοδο Alpha του Cronbach έδωσε έναν καλό δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,644$ . Η μέθοδος Scale if item deleted δεν έδειξε να χρειάζεται απαλοιφή κάποιας από τις περιεχόμενες μεταβλητές.

Για τον παράγοντα 7 «*Αξία της Βαθμολογίας*» ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη μέθοδο Alpha του Cronbach έδωσε έναν αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,544$ . Η μέθοδος Scale if item deleted δεν έδειξε να χρειάζεται απαλοιφή κάποιας από τις περιεχόμενες μεταβλητές.

Για τον παράγοντα 8 «*Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα*» ο έλεγχος αξιοπιστίας με τη μέθοδο Alpha του Cronbach έδωσε έναν αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=0,504$ . Η μέθοδος Scale if item deleted δεν έδειξε να χρειάζεται απαλοιφή κάποιας από τις περιεχόμενες μεταβλητές.

Ως προς το περιεχόμενο των παραγόντων προέκυψαν τα εξής: Ο πρώτος παράγοντας «*Π1: Αξία της Συνεργασίας*» (Er: 38, 37, 39, 40, 42, 43, 41) εξέφραζε τη σημασία που δίνουν οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στην συνεργασία των μαθητών ή των φοιτητών και πως αυτή προάγει την εκπαίδευση αλλά και την ποιότητα του ανθρώπου. Ο δεύτερος παράγοντας «*Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης*» (Er: 15, 16, 14) εξέφραζε τη σημασία που δίνουν οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στα τεστ αξιολόγησης και τον ρόλο τους στην εκπαίδευση. Ο τρίτος παράγοντας «*Π3: Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή*» (Er: 2, 5, 22, 8, 9) εξέφραζε τη σημασία που δίνουν οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στις επιδόσεις και τον ρόλο τους για την εξέλιξη του μαθητή. Ο τέταρτος παράγοντας «*Π4: Αξία του Ανταγωνισμού*» (Er: 28, 27, 30, 29) εξέφραζε τη σημασία που δίνουν οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στον ανταγωνισμό και τον ρόλο του στην εκπαίδευση. Ο πέμπτος παράγοντας «*Π5: Αξία της Άμιλλας*» (Er: 35, 31, 33, 36) εξέφραζε τη σημασία που δίνουν οι μαθητές, οι φοιτητές, οι

εκπαιδευτικοί και οι γονείς στην Άμιλλα και τον ρόλο της στην εκπαίδευση. Ο έκτος παράγοντας «*Π6: Αξία του Φροντιστηρίου*» (Er: 25, 26, 23) εξέφραζε τη σημασία που δίνουν οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στο φροντιστήριο και τον ρόλο του στην εκπαίδευση. Ο έβδομος παράγοντας «*Π7: Αξία της Βαθμολογίας*» (Er: 24, 21, 19, 20) εξέφραζε τη σημασία που δίνουν οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στην Βαθμολογία και τον ρόλο της στην εκπαίδευση. Τέλος, ο όγδοος παράγοντας «*Π8: Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα*» (Er: 4, 3, 11, 10) εξέφραζε τη σημασία που δίνουν οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στις Επιδόσεις και τον ρόλο τους στην εκπαίδευση.

Κατά την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου προέκυψε μια ιδιαίτερη δομή στο εσωτερικό του η οποία καθορίστηκε σαφώς από τα χαρακτηριστικά του δείγματος όπως ήταν αναμενόμενο. Είναι κοινά παραδεκτό και τεκμηριωμένο ότι κάθε δείγμα ανθρώπων παρουσιάζει τις δικές του εσωτερικές δυναμικές και ισορροπίες οι οποίες είναι δυνατόν να μεταβάλλονται ακόμη και σε παρόμοια δείγματα με παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά και τις τάσεις του δείγματος είναι πάρα πολλοί, γνωστοί και άγνωστοι, από τις μέχρι τώρα έρευνες. Κάποιοι από αυτούς είναι η χώρα - τόπος διαμονής του δείγματος, το κοινωνικοοικονομικό προφίλ, η προσέγγιση από τον ερευνητή, η ώρα συμπλήρωσης των εργαλείων, η ψυχοσωματική κατάσταση, η εποχή (χειμώνας ή καλοκαίρι) κ.α. Είναι λοιπόν σαφές ότι για κάθε ερευνητική εργασία πρέπει πριν γίνουν στατιστικές, συγκριτικές δοκιμασίες, να προηγείται μια παραγοντική ανάλυση που θα καθορίσει τις υποκλίμακες του εργαλείου και θα επιτρέψει την ορθή δημιουργία νέων μεταβλητών με άθροιση των αναλόγων items. Η ανάλυση παραγόντων (factor analysis) δίνει τη δυνατότητα να βγει νόημα από ένα σύνθετο σύνολο μεταβλητών μειώνοντάς τις σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων (ή υπερμεταβλητών-supervariables), από τις οποίες κάθε μία αντιστοιχεί σε περισσότερες από τις αρχικές (Howitt, D. & Cramer, D.,2003:227).

Ο συνολικός βαθμός που προκύπτει από το άθροισμα των επιμέρους μεταβλητών που απαρτίζουν την εκάστοτε υπερμεταβλητή αντιπροσωπεύει τη γενική στάση του ερωτώμενου, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πτυχές που καλύπτονται από τις ξεχωριστές ερωτήσεις της κλίμακας. Έτσι, εάν ο υψηλός βαθμός (π.χ. 3, 2 ή 1) αντιπροσωπεύει θετική στάση ή συμφωνία, σταθερά για όλες τις ερωτήσεις, τότε η υψηλή συνολική βαθμολογία αντιπροσωπεύει επίσης θετική γενική στάση ή συμφωνία. Αντίστοιχα, όπου ο χαμηλός βαθμός (π.χ. -3, -2 ή -1) αντιπροσωπεύει σταθερά αρνητική στάση ή διαφωνία, τότε η χαμηλή συνολική βαθμολογία εκφράζει επίσης αρνητική στάση ή διαφωνία. Αυτό που έχει σημασία είναι ο ίδιος βαθμός να αντιστοιχεί συστηματικά σε θετική ή αρνητική στάση σχετικά με όλα τα θέματα (Κυριαζής, Ν.,1999:72). Χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Compute Variables του προγράμματος SPSS 17.0 για να γίνει η άθροιση και η δημιουργία των νέων μεταβλητών.

Έτσι προέκυψαν οι νέες (8) μεταβλητές (υπερμεταβλητές), οι οποίες έχουν σαν χαρακτηριστικό τίτλο το νόημα του παράγοντα, και ως περιεχόμενο, το άθροισμα των μεταβλητών που ανήκουν σε αυτόν τον παράγοντα. Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι νέες μεταβλητές και οι κατευθύνσεις τους όπως προέκυψαν, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στις περαιτέρω αναλύσεις.

Λαμβάνοντας πλέον αυτές τις νέες μεταβλητές, ως τα τελικά κριτήρια ελέγχου του δείγματος, η έρευνα προχωρά στο επόμενο βήμα της, τους συγκριτικούς ελέγχους, το οποίο είναι και αυτό που θα δώσει απαντήσεις στις αρχικές υποθέσεις.

**Πίνακας 5.** Οι νέες μεταβλητές και οι κατευθύνσεις τους ανάλογα με την βαθμολογία

Νέες Μεταβλητές	Υψηλή Βαθμολόγηση	Χαμηλή Βαθμολόγηση	Νοηματική Απόδοση
<b>"Παράγοντες"</b>	<b>"Συμφωνία"</b>	<b>"Διαφωνία"</b>	<b>Αν συμφωνώ σημαίνει ότι:</b>
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	+	-	Πιστεύω πως η Συνεργασία έχει <b>υψηλή αξία</b> για την εξέλιξη των μαθητών
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	+	-	Πιστεύω πως τα Τεστ Αξιολόγησης έχουν <b>υψηλή αξία</b> για την εξέλιξη των μαθητών

<b>Π3. Η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή</b>	+	-	Πιστεύω πως οι Επιδόσεις έχουν <b>υψηλή αξία</b> για την εξέλιξη των μαθητών
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	+	-	Πιστεύω πως ο Ανταγωνισμός έχει <b>υψηλή αξία</b> για την εξέλιξη των μαθητών
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	+	-	Πιστεύω πως η Άμιλλα έχει <b>χαμηλή αξία</b> για την εξέλιξη των μαθητών
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	+	-	Πιστεύω πως το Φροντιστήριο έχει <b>υψηλή αξία</b> για την εξέλιξη των μαθητών
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	+	-	Πιστεύω πως η Βαθμολογία έχει <b>υψηλή αξία</b> για την εξέλιξη των μαθητών
<b>Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα</b>	+	-	Πιστεύω πως οι Επιδόσεις έχουν <b>υψηλή αξία</b> για την εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Παρατηρείται πως μόνο η πέμπτη μεταβλητή, η οποία ανιχνεύει την αξία της Άμιλλας, έχει αρνητική νοηματοδότηση, πράγμα που οφείλεται στον τρόπο που τοποθετήθηκαν οι ερωτήσεις που την αποτελούν. Αυτό σημαίνει πως θα εκλαμβάνεται ως δεδομένο ότι όταν οι απαντήσεις είναι θετικού προσήμου η Αξία της Άμιλλας θα θεωρείται χαμηλή. Αντίθετα, σε όλους τους άλλους παράγοντες, όταν οι απαντήσεις είναι θετικού προσήμου, η Αξία τους θα είναι υψηλή.

### 7.2.3. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Αρχικά, προκειμένου να σχηματισθεί μια εικόνα για την σχέση των παραγόντων, εφαρμόστηκε Συσχέτιση Pearson ακρίβειας διπλής ουράς μεταξύ των συνολικών (totals) αθροισμάτων των οκτώ υπερμεταβλητών. Επιδιώχθηκε έτσι να αποσαφηνιστεί αν κάποιες υπερμεταβλητές συμβαδίζουν ή κινούνται ανεξάρτητα. Αν, δηλαδή, όταν σε μια υπάρχει υψηλό scoring, υπάρχει ταυτόχρονα και σε κάποια άλλη ή υπάρχει αρνητικό σε κάποια άλλη ή δεν υπάρχει καμία σχέση.

Η συσχέτιση των μέσων όρων με τον υπολογισμό των δεικτών  $r$  του Pearson (Πίνακας 6) έδειξε ότι ο μέσος όρος της μεταβλητής «Π1. Η Αξία της Συνεργασίας» συσχετίζεται αρνητικά με υψηλό δείκτη συσχέτισης με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π5. Η Αξία της Άμιλλας» (Pearson  $r=-0,164$ ), και θετικά με ισχυρό δείκτη συσχέτισης με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας» (Pearson  $r=0,185$ ) και με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» (Pearson  $r=0,377$ ).

Ο μέσος όρος της μεταβλητής «Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης» συσχετίζεται θετικά με ισχυρό δείκτη συσχέτισης με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π3. Η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» (Pearson  $r=0,132$ ), με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας» (Pearson  $r=0,322$ ) και με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» (Pearson  $r=0,146$ ).

Ο μέσος όρος της μεταβλητής «Π3. Η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» συσχετίζεται θετικά με ισχυρό δείκτη συσχέτισης με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού» (Pearson  $r=0,201$ ), με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου» (Pearson  $r=0,121$ ), με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας» (Pearson  $r=0,218$ ) και με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» (Pearson  $r=0,140$ ). Συσχετίζεται επίσης θετικά με μέτριο όμως δείκτη συσχέτισης, με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π5. Η Αξία της Άμιλλας».

Ο μέσος όρος της μεταβλητής «Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού» συσχετίζεται θετικά με ισχυρό δείκτη συσχέτισης με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου» (Pearson  $r=0,219$ ), με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας» (Pearson  $r=0,244$ ) και με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» (Pearson  $r=0,171$ ).

Ο μέσος όρος της μεταβλητής «Π5. Η Αξία της Άμιλλας» συσχετίζεται θετικά με ισχυρό δείκτη συσχέτισης με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου» (Pearson  $r=0,156$ ), ενώ

συσχετίζεται και αρνητικά με ισχυρό δείκτη συσχέτισης με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» (Pearson  $r=-0,124$ ).

Ο μέσος όρος της μεταβλητής «Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου» δεν συσχετίζεται με τους μέσους όρους των μεταβλητών «Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας» και «Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα».

Τέλος, ο μέσος όρος της μεταβλητής «Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας» συσχετίζεται θετικά με υψηλό δείκτη συσχέτισης με τον μέσο όρο της μεταβλητής «Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» (Pearson  $r=0,313$ ).

Όταν το δείγμα πιστεύει στην Αξία της Συνεργασίας, δεν θεωρεί χαμηλή την Αξία της Άμιλλας, αλλά χαρακτηρίζει ως υψηλή την Αξία της Βαθμολογίας και την Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Όταν το δείγμα υποστηρίζει πως η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης είναι υψηλή, θεωρεί ταυτόχρονα υψηλή την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή, υψηλή την Αξία της Βαθμολογίας και υψηλή τη Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Όταν το δείγμα πιστεύει πως η Αξία των Επιδόσεων είναι μεγάλη για τον Μαθητή, υποστηρίζει πως είναι μεγάλη η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης, μεγάλη η Αξία του Ανταγωνισμού, χαμηλή η Αξία της Άμιλλας, υψηλή η Αξία του Φροντιστηρίου, υψηλή η Αξία της Βαθμολογίας και υψηλή η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Όταν το δείγμα αναγνωρίζει μεγάλη Αξία στον Ανταγωνισμό, υποστηρίζει πως υπάρχει μεγάλη Αξία στις Επιδόσεις για τον Μαθητή, υψηλή Αξία στο Φροντιστήριο, και ακόμη πως είναι υψηλή η Αξία της Βαθμολογίας και η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Όταν το δείγμα υποστηρίζει πως η Αξία της Άμιλλας είναι χαμηλή, φαίνεται να υποστηρίζει πως η αξία της Συνεργασίας και η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι χαμηλή, αλλά υποστηρίζει πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή και η Αξία του Φροντιστηρίου είναι υψηλή.

Όταν το δείγμα υποστηρίζει πως η Αξία του Φροντιστηρίου είναι υψηλή, υποστηρίζει παράλληλα πως είναι υψηλές και οι Αξίες των Επιδόσεων για τον μαθητή και του Ανταγωνισμού. Υποστηρίζει δε, πως η Αξία της Άμιλλας είναι χαμηλή.

Όταν το δείγμα χαρακτηρίζει την Αξία της Βαθμολογίας υψηλή, χαρακτηρίζει ταυτόχρονα ως υψηλή την Αξία της Συνεργασίας, την Αξία των τεστ Αξιολόγησης, την Αξία του Ανταγωνισμού και την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή και το Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Τέλος, όταν το δείγμα υποστηρίζει πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι υψηλή, υποστηρίζει παράλληλα πως είναι υψηλή και η Αξία της Συνεργασίας, η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή, η Αξία του Ανταγωνισμού, η Αξία των τεστ αξιολόγησης, η Αξία της Βαθμολογίας αλλά και η Αξία της Άμιλλας.

**Πίνακας 6.** Δείκτες συνάφειας (Pearson's  $r$ ) για τις νέες μεταβλητές

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>		0,061	0,051	0,075	-0,164**	-0,043	0,185**	0,377**
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>			0,132**	0,071	0,078	-0,057	0,322**	0,146**
<b>Π3. Η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή</b>				0,201**	0,093*	0,121**	0,218**	0,140**
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>					0,034	0,219**	0,244**	0,171**
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>						0,156**	-0,056	-0,124**
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>							-0,020	-0,072
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>								0,313**
<b>Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδ. Σύστημα</b>								

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*.. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



**7.2.4. Έλεγχος παραγόντων συναρτήσεως των πληθυσμιακών ομάδων**

Ελέγχθηκαν οι παράγοντες, ως προς τις ομάδες των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, με σκοπό την εξαγωγή του προφίλ του δείγματος και την επιβεβαίωση ή απόρριψη κάποιων εκ των υποθέσεων της έρευνας. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι παράγοντες «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π3: Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου», «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» και «Π8: Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα», ως προς τις ομάδες των μαθητών, των φοιτητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Εφαρμόστηκε One Way Anova με χρήση Bonferroni Post Hoc Test για να διαπιστωθεί, όχι μόνο η διαφορά μεταξύ του συνόλου των ομάδων, αλλά και μεταξύ κάθε ζεύγους ομάδων χωριστά.

**Παράγοντες ως προς τις ομάδες**

Κατά τον έλεγχο των μεταβλητών συναρτήσεως των ομάδων, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στους παράγοντες «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π3: Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου», «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» και «Π8: Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα», ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στους παράγοντες «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού» και «Π5: Αξία της Άμιλλας» (Πίνακας 7).

*Πίνακας 7. Οι παράγοντες συναρτήσεως των Ομάδων των Συμμετεχόντων*

ΟΜΑΔΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ						
	Between Groups		Bonferroni			
	F	p	ΟΜΑΔΑ i	ΟΜΑΔΑ j	Mean (i-j)	p
Π1. Η Αξία της Συνεργασίας	1	,000	ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	-0,820	,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	-3,306	,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	-0,240	,000
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	-2,486	,001
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	0,580	,000
			ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΓΟΝΕΙΣ	3,066	,000
Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης	1	,000	ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	3,020	,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	0,106	,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	1,013	,183
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	-2,913	,000
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	-2,006	,000
			ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΓΟΝΕΙΣ	0,906	,317
Π3. Η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή	2	,000	ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	-1,466	,123
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	-3,800	,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	-5,420	,000
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	-2,333	,001

Στατιστική ανάλυση της έρευνας

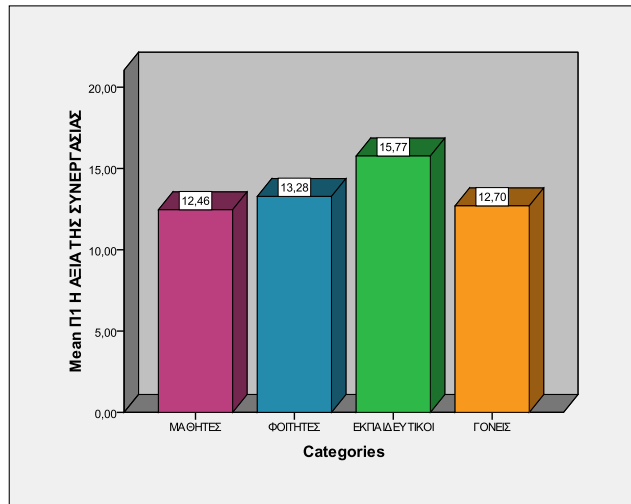
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	-3,953	0 ,000
			ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	ΓΟΝΕΙΣ	-1,620	0 ,063
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	-1,033	0 ,426
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	0,333	1 ,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	0,360	1 ,000
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	2 ,614	0 ,051	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	1,366	0 ,102
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	1,393	0 ,090
			ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	ΓΟΝΕΙΣ	0,026	1 ,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	-0,560	1 ,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	0,580	1 ,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	-0,646	1 ,000
<b>Π5. Η Αξία της Άμύλλας</b>	2 ,032	0 ,108	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	1,140	0 ,262
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	-0,086	1 ,000
			ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	ΓΟΝΕΙΣ	-1,226	0 ,180
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	-0,606	1 ,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	1,440	0 ,022
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	-0,726	0 ,854
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	8 ,083	0 ,000	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	2,046	0 ,000
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	-0,120	1 ,000
			ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	ΓΟΝΕΙΣ	-2,166	0 ,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	1,826	0 ,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	0,820	0 ,431
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	2,000	0 ,000
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	8 ,420	0 ,000	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	-1,006	0 ,163
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	0,173	1 ,000
			ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	ΓΟΝΕΙΣ	1,180	0 ,058
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	0,267	1 ,000
			ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	-0,553	0 ,856
<b>Π8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπ. Σύστημα</b>	1 ,0372	0 ,000	ΜΑΘΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	1,480	0 ,001
			ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	-0,820	0 ,180

ΦΟΙΤΗΤΕ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	1.213	.008 <sup>0</sup>
ΕΚΠΑΙΔΕ ΥΤΙΚΟΙ	ΓΟΝΕΙΣ	-2.033	.000 <sup>0</sup>

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ANOVA αλλά και την απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων σε κάθε παράγοντα, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

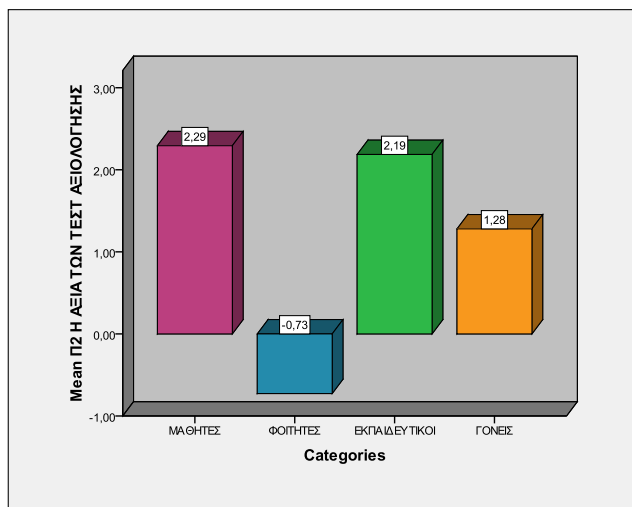
Οι Εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά υψηλότερη την Αξία της Συνεργασίας, από ό,τι οι Μαθητές, οι Φοιτητές και οι Γονείς (Γράφημα 1).

*Γράφημα 1. Η Αξία της Συνεργασίας ως προς τις ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα*



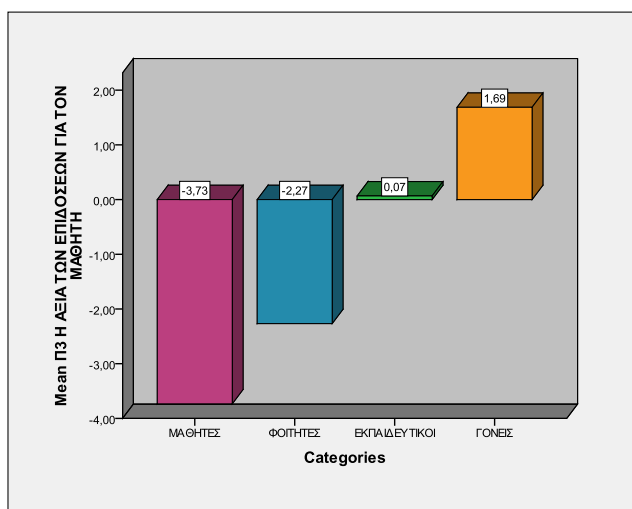
Οι Φοιτητές φαίνεται να μην θεωρούν υψηλή την Αξία των Τεστ Αξιολόγησης σε σχέση με τους Μαθητές, τους Εκπαιδευτικούς και τους Γονείς (Γράφημα 2).

Γράφημα 2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης ως προς τις ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα



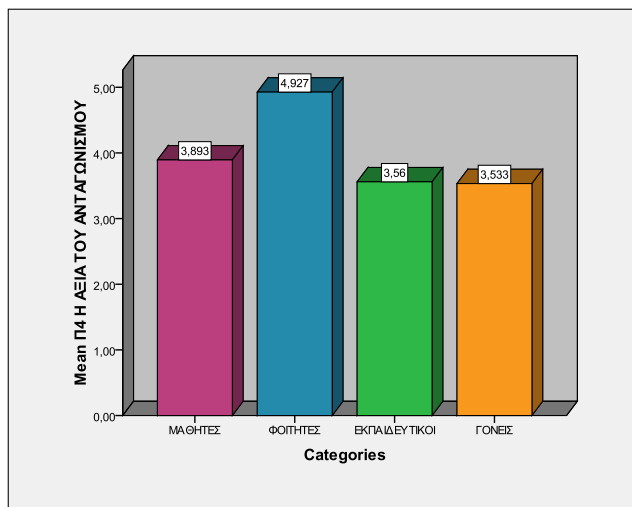
Οι Γονείς θεωρούν υψηλή την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή, οι Εκπαιδευτικοί τηρούν ουδετερότητα, ενώ δεν την θεωρούν υψηλή οι Μαθητές και οι Φοιτητές (Γράφημα 3).

Γράφημα 3. Η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή ως προς τις ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα



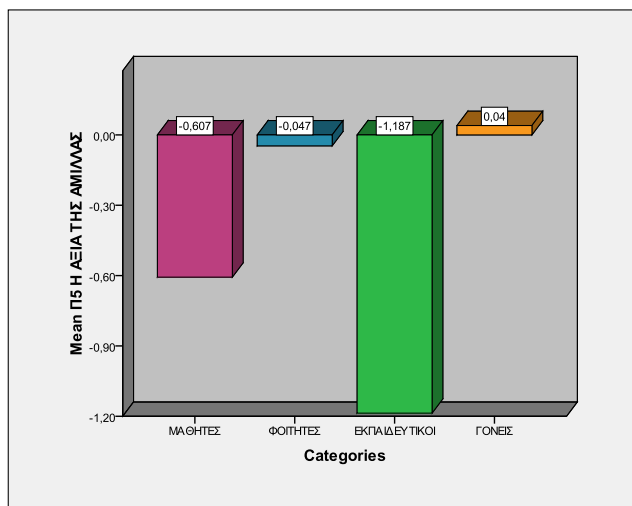
Οι Φοιτητές θεωρούν λίγο περισσότερο, όχι στατιστικά σημαντικά, πως η Αξία του Ανταγωνισμού είναι υψηλή, σε αντίθεση με τους Μαθητές, τους Εκπαιδευτικούς και τους Γονείς. Συνολικά, όμως, όλοι συμφωνούν με αυτό (Γράφημα 4).

Γράφημα 4. Η Αξία του Ανταγωνισμού ως προς τις ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα



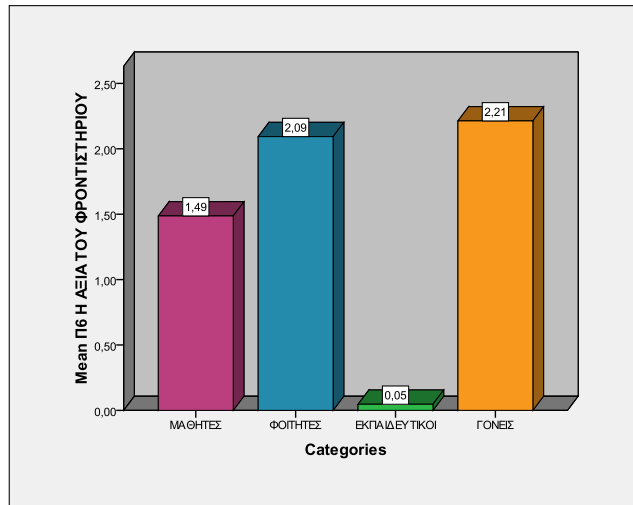
Οι Εκπαιδευτικοί διαφωνούν πως η Αξία της Άμιλλας είναι χαμηλή, όπως και οι Μαθητές και οι Φοιτητές, ενώ οι Γονείς τείνουν να ουδετεροποιούνται. Στο σύνολό τους, όμως, φαίνονται να θεωρούν σημαντική την Αξία της Άμιλλας, αφού δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά. Η βαθμολόγηση της συγκεκριμένης μεταβλητής, όπως προαναφέρθηκε, είναι αντίστροφη (Γράφημα 5).

Γράφημα 5. Η Αξία της Άμιλλας ως προς τις ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα



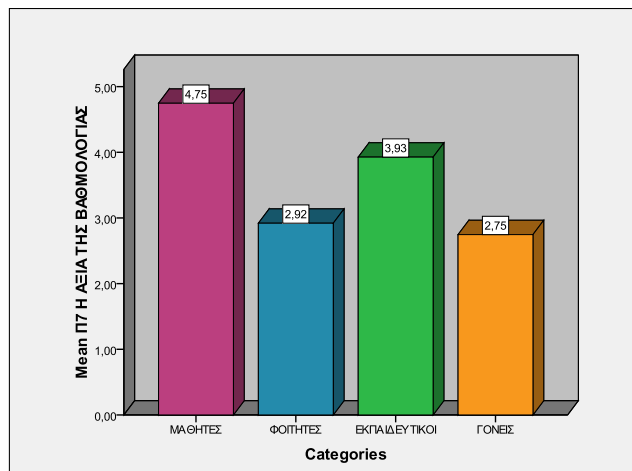
Οι Εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ουδέτερη θέση στο αν η Αξία του Φροντιστηρίου είναι υψηλή, σε αντίθεση με τους Μαθητές, τους Φοιτητές και τους Γονείς, οι οποίοι την θεωρούν σημαντικά υψηλή (Γράφημα 6).

Γράφημα 6. Η Αξία του Φροντιστηρίου ως προς τις ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα



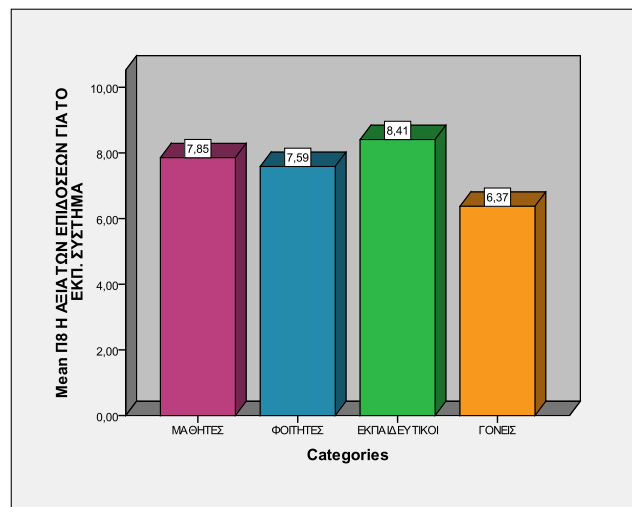
Οι Μαθητές υποστηρίζουν σημαντικά περισσότερο από τους Φοιτητές και τους Γονείς, πως η Αξία της Βαθμολογίας είναι υψηλή, ενώ οι Εκπαιδευτικοί δεν απέχουν σημαντικά ούτε από τους Μαθητές ούτε από τους Φοιτητές και τους Γονείς (Γράφημα 7).

Γράφημα 7. Η Αξία της Βαθμολογίας ως προς τις ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα



Οι Γονείς πιστεύουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο, πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι υψηλή, σε σύγκριση με τους Μαθητές, τους Φοιτητές και τους Εκπαιδευτικούς (Γράφημα 8).

Γράφημα 8. Η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα ως προς τις ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα



### 7.2.5. Έλεγχος προβλεπτικής ικανότητας των παραγόντων

Με σκοπό να διαπιστωθεί ποιοι από τους παράγοντες καθορίζουν την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή αλλά και για το Εκπαιδευτικό Σύστημα, ελέγχθηκαν με τη χρήση των τεστ παλινδρόμησης οι παράγοντες «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας», ως προς τον παράγοντα «Π3: Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή», σε πρώτη φάση, και ως προς τον παράγοντα «Π8: Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα», σε δεύτερη φάση.

Ο έλεγχος έγινε αρχικά για το σύνολο του δείγματος, αλλά επιπλέον εξειδικεύτηκε και ανά ομάδα.

Προκειμένου να διευκρινισθεί κάθε πιθανή ικανότητα πρόβλεψης μιας μεταβλητής από μια άλλη μεταβλητή, αλλά και η δύναμη της πρόβλεψης, εφαρμόστηκε τεστ γραμμικής πολλαπλής παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression) με το SPSS 17.0.

### Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή στο σύνολο του δείγματος.

Αρχικά, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ως παράγοντες πρόβλεψης την «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», την «Π5: Αξία της Άμιλλας», την «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας». Συγκεκριμένα, το 9,1% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» ( $R^2=0,091$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,593}=9,909$ ,  $p<0,001$ ) από την «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», την «Π5: Αξία της Άμιλλας», την «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» θετικά (Πίνακας 8).

Όταν το δείγμα θεωρεί υψηλή την Αξία του Ανταγωνισμού, του Φροντιστηρίου και της Βαθμολογίας και ταυτόχρονα θεωρεί χαμηλή την Αξία της Άμιλλας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

**Πίνακας 8.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον μαθητή» στο σύνολο του δείγματος

Μεταβλητές	B	Std Error b	Beta	t	p
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	0,02 4	0,04 2	0,02 3	0,56 9	0,57 0
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	0,09 2	0,05 8	0,06 7	1,59 6	0,11 1
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,15 6	0,04 9	0,13 2	3,18 7	0,00 2
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	0,09 8	0,04 8	0,08 2	2,03 6	0,04 2
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	0,11 6	0,05 5	0,08 7	2,13 1	0,03 3
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,24 2	0,06 3	0,16 7	3,85 2	0,00 0

**Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα στο σύνολο του δείγματος.**

Σε δεύτερη φάση, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ως παράγοντες πρόβλεψης την «Π1: Αξία της Συνεργασίας», την «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας». Συγκεκριμένα, το 22,2% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» ( $R^2=0,222$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,593}=28,142$ ,  $p<0,001$ ) από την «Π1: Αξία της Συνεργασίας», την «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» θετικά (Πίνακας 9).

Όταν το δείγμα θεωρεί υψηλή την Αξία της Συνεργασίας, του Ανταγωνισμού και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

**Πίνακας 9.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» στο σύνολο του δείγματος

Μεταβλητές	B	Std Error b	Beta	t	p
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	0,18 8	0,02 2	0,31 5	8,41 7	0,00 0
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	0,04 2	0,03 1	0,05 3	1,37 5	0,17 0
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,07 4	0,02 6	0,11 0	2,86 0	0,00 4
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	- 0,040	0,02 6	- 0,058	- 1,553	0,12 1
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	- 0,051	0,02 9	- 0,066	- 1,761	0,07 9
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,17 2	0,03 3	0,20 6	5,15 9	0,00 0



**Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή στην ομάδα των μαθητών.**

Αρχικά, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ως παράγοντες πρόβλεψης την «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας». Συγκεκριμένα, το 9,2% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» ( $R^2=0,092$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,143}=2,419$ ,  $p=0,029$ ) από την «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» θετικά (Πίνακας 10).

Όταν οι μαθητές θεωρούν υψηλή την Αξία του Φροντιστηρίου και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

**Πίνακας 10.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον μαθητή» στην ομάδα των μαθητών

Μεταβλητές	B	Std Error b	Beta	t	p
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	-0,051	0,081	-	-0,633	0,528
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	-0,168	0,099	-	-1,710	0,089
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,090	0,087	0,088	1,027	0,306
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	0,137	0,094	0,118	1,453	0,148
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	0,206	0,103	0,168	1,993	0,048
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,256	0,114	0,207	2,238	0,027

**Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην ομάδα των μαθητών.**

Σε δεύτερη φάση, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ως παράγοντες πρόβλεψης την «Π1: Αξία της Συνεργασίας», την «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας». Συγκεκριμένα, το 33,1% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» ( $R^2=0,331$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,143}=11,801$ ,  $p<0,001$ ) από την «Π1: Αξία της Συνεργασίας», την «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» θετικά (Πίνακας 11).

Όταν οι μαθητές θεωρούν υψηλή την Αξία της Συνεργασίας, των Τεστ Αξιολόγησης και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

**Πίνακας 11.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» στην ομάδα των μαθητών

Μεταβλητές	B	Std Error b	Beta	t	p
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	0,19 7	0,04 9	0,30 2	4,04 9	0,00 0
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	0,11 9	0,05 9	0,15 6	2,03 1	0,04 4
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,04 0	0,05 2	0,05 7	0,77 2	0,44 1
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	- 0,005	0,05 6	- 0,006	- 0,085	0,93 2
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	- 0,060	0,06 2	- 0,071	- 0,938	0,32 7
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,24 5	0,06 8	0,28 5	3,59 2	0,00 0

**Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή στην ομάδα των φοιτητών.**

Αρχικά, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ως παράγοντα πρόβλεψης μόνο την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας». Συγκεκριμένα, το 14,8% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» ( $R^2=0,148$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,143}=4,151$ ,  $p=0,001$ ) από την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» θετικά (Πίνακας 12).

Όταν οι φοιτητές θεωρούν υψηλή την Αξία της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

**Πίνακας 12.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον μαθητή» στην ομάδα των φοιτητών

Μεταβλητές	B	Std Error b	Beta	t	p
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	0,12 0	0,07 9	0,12 2	1,52 0	0,13 1
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	0,19 0	0,10 6	0,14 1	1,80 0	0,07 4
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,08 2	0,09 5	0,07 1	0,85 7	0,39 3
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	0,15 7	0,08 4	0,14 7	1,86 3	0,06 4
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	0,04 8	0,08 9	0,04 4	0,54 2	0,58 9
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,32 1	0,11 5	0,23 3	2,78 3	0,00 6

**Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην ομάδα των φοιτητών.**

Σε δεύτερη φάση, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ως παράγοντες πρόβλεψης την «Π1: Αξία της Συνεργασίας» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας». Συγκεκριμένα, το 9,7% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» ( $R^2=0,097$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,143}=2,562$ ,  $p=0,022$ ) από την «Π1: Αξία της Συνεργασίας» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» θετικά (Πίνακας 13).

Όταν οι φοιτητές θεωρούν υψηλή την Αξία της Συνεργασίας και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

**Πίνακας 13.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» στην ομάδα των φοιτητών

Μεταβλητές	B	Std Error b	Beta	t	p
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	0,09 1	0,04 6	0,16 4	1,98 7	0,04 9
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	0,00 8	0,06 1	0,01 1	0,13 8	0,89 1
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,06 7	0,05 5	0,10 3	1,20 6	0,23 0
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	- 0,025	0,04 9	- 0,042	- 0,513	0,60 9
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	- 0,044	0,05 2	- 0,070	- 0,840	0,40 2
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,13 5	0,06 7	0,17 4	2,02 1	0,04 5

**Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή στην ομάδα των εκπαιδευτικών.**

Αρχικά, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ως παράγοντες πρόβλεψης την «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας». Συγκεκριμένα, το 27,5% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» ( $R^2=0,275$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,143}=9,037$ ,  $p<0,001$ ) από την «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» θετικά (Πίνακας 14).

Όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υψηλή την Αξία του Ανταγωνισμού και της Βαθμολογίας τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

**Πίνακας 14.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον μαθητή» στην ομάδα των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	B	Std Error b	Beta	t	p
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	- 0,041	0,08 4	- 0,035	- 0,483	0,63 0
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	0,08 7	0,12 6	0,05 6	0,69 0	0,49 1
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,31 9	0,08 7	0,30 1	3,69 5	0,00 0
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	0,01 2	0,08 2	0,01 1	0,15 1	0,88 0
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	0,08 8	0,09 8	0,06 8	0,89 2	0,37 4
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,41	0,13	0,26	3,18	0,00

4

0

8

4

2

**Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην ομάδα των εκπαιδευτικών.**

Σε δεύτερη φάση, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση δεν έδειξε να διαχωρίζει ως παράγοντα πρόβλεψης καμία μεταβλητή. Συγκεκριμένα, το 11,1% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» ( $R^2=0,111$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,143}=2,965$ ,  $p=0,009$ ) από το σύνολο των μεταβλητών (Πίνακας 15).

**Πίνακας 15.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» στην ομάδα των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Std		Beta	t	p
	B	Error b			
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	0,04 4	0,04 2	0,08 5	1,04 4	0,29 8
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	0,08 1	0,06 3	0,11 4	1,27 1	0,20 6
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,03 8	0,04 4	0,08 0	0,87 8	0,38 2
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	- 0,052	0,04 1	- 0,105	- 1,274	0,20 5
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	0,04 4	0,04 9	0,07 6	0,89 8	0,37 1
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,12 4	0,06 5	0,17 7	1,90 0	0,06 0

**Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή στην ομάδα των γονέων.**

Αρχικά, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ως παράγοντα πρόβλεψης την «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας». Συγκεκριμένα, το 19,0% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή» ( $R^2=0,190$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,143}=5,594$ ,  $p<0,001$ ) από την «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης» και την «Π7: Αξία της Βαθμολογίας» θετικά (Πίνακας 16).

Όταν οι γονείς θεωρούν υψηλή την Αξία των Τεστ Αξιολόγησης και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

**Πίνακας 16.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για τον μαθητή» στην ομάδα των γονέων

Μεταβλητές	Std		Beta	t	p
	B	Error b			
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	0,01 3	0,08 2	0,01 3	0,15 5	0,87 7
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	0,33 5	0,12 2	0,22 4	2,73 5	0,00 7
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,12 0	0,09 6	0,09 8	1,24 4	0,21 6
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	0,10 6	0,09 9	0,09 2	1,07 2	0,28 6

<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	0,03 9	0,12 4	0,02 5	0,31 2	0,75 6
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,36 9	0,11 4	0,26 0	3,23 0	0,00 2

**Παράγοντες ως προς την Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην ομάδα των γονέων.**

Σε δεύτερη φάση, τοποθετήθηκε, ως εξαρτημένη, η μεταβλητή «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» και ως ανεξάρτητες οι «Π1: Αξία της Συνεργασίας», «Π2: Αξία των Τεστ Αξιολόγησης», «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού», «Π5: Αξία της Άμιλλας», «Π6: Αξία του Φροντιστηρίου» και «Π7: Αξία της Βαθμολογίας».

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε ως παράγοντες πρόβλεψης την «Π1: Αξία της Συνεργασίας» και την «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού». Συγκεκριμένα, το 36,3% της διακύμανσης της μεταβλητής «Π8. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» ( $R^2=0,363$ ) ερμηνεύεται ( $F_{6,143}=13,603$ ,  $p<0,001$ ) από την «Π1: Αξία της Συνεργασίας» και την «Π4: Αξία του Ανταγωνισμού» θετικά (Πίνακας 17).

Όταν οι γονείς θεωρούν υψηλή την Αξία της Συνεργασίας και του Ανταγωνισμού, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

**Πίνακας 17.** Πολλαπλή Παλινδρόμηση για την «Π3. Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα» στην ομάδα των γονέων

Μεταβλητές	B	Std Error b	Beta	t	p
<b>Π1. Η Αξία της Συνεργασίας</b>	0,35 2	0,04 8	0,54 7	7,29 3	0,00 0
<b>Π2. Η Αξία των Τεστ Αξιολόγησης</b>	- 0,009	0,07 2	- 0,009	- 0,126	0,90 0
<b>Π4. Η Αξία του Ανταγωνισμού</b>	0,11 7	0,05 6	0,14 5	2,06 9	0,04 0
<b>Π5. Η Αξία της Άμιλλας</b>	0,01 7	0,05 8	0,02 3	0,30 1	0,76 4
<b>Π6. Η Αξία του Φροντιστηρίου</b>	- 0,123	0,07 2	- 0,120	- 1,698	0,09 2
<b>Π7. Η Αξία της Βαθμολογίας</b>	0,09 3	0,06 7	0,09 9	1,38 5	0,16 8

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

## Επανεκθεση των Ερευνητικών Υποθέσεων

Για λόγους καθαρά πρακτικούς, με στόχο την διευκόλυνση του συσχετισμού ερευνητικών υποθέσεων-ερωτημάτων, παρατίθενται σε αυτό το σημείο οι ερευνητικές υποθέσεις:

Η θεμελιώδης υπόθεση της εν λόγω έρευνας συνοψίζεται στην κάτωθι ερωτηματική πρόταση:

### **A** "Ποιο είναι το πλαίσιο και η κατεύθυνση της στάσης που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς απέναντι στην λογική των επιδόσεων που επικρατεί στο υπαρκτό σχολείο;"

Θα χρησιμοποιήσουμε τις ακόλουθες επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις, προκειμένου να προσεγγίσουμε την απάντηση του προαναφερθέντος ερωτήματος-υπόθεσης:

#### **Η στάση των μαθητών, φοιτητών, εκπαιδευτικών και γονέων απέναντι στην λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο επηρεάζεται:**

- 1** H1= από την επικρατούσα αντίληψη, ότι η ανταγωνιστική διεκδίκηση είναι συνώνυμο της κοινωνικής και της επαγγελματικής ανόδου.
- 2** H2= από την καλλιεργούμενη αντίληψη, ότι η επίτευξη υψηλών επιδόσεων, σε αμιγώς ανταγωνιστικό κλίμα, προάγει τη σχολική σταδιοδρομία.
- 3** H3= από την κυρίαρχη αντίληψη, ότι οι υψηλές επιδόσεις και ο άκρατος ανταγωνισμός ανοίγουν τον δρόμο για την επιτυχία στις Γενικές Εξετάσεις.
- 4** H4= από την επικρατούσα αντίληψη, ότι οι υφιστάμενες σχολικές μέθοδοι αξιολόγησης συνιστούν παιδαγωγικά μέσα που προάγουν την πρόοδο των μαθητών.
- 5** H5= από τον εξ αντικειμένου χαρακτήρα επιβολής που προσδίδουν οι θεσμοθετημένοι κοινωνικοί κανόνες στις αντιλήψεις υπέρ των επιδόσεων και του ανταγωνισμού στο υπαρκτό σχολείο.
- 6** H6= από τον αντικειμενικό χαρακτήρα της υφής της σχολικής και εν γένει κοινωνικής πραγματικότητας που οδηγεί σε μονοδρομημένες πορείες τις κοινωνικές επιλογές των μαθητών.
- 7** H7= από την πίεση που ασκεί η ανερχόμενη ανεργία και οι αντικειμενικές δυσκολίες εξεύρεσης εργασίας.
- 8** H8= από τις σκληρές συνθήκες που δημιουργεί ο ανταγωνισμός στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
- 9** H9= από τα ενυπάρχοντα στις κοινωνικές αντιλήψεις κατάλοιπα αξιών, όπως η άμιλλα, η συνεργασία και η αλληλεγγύη, οι οποίες τις τελευταίες δεκαετίες έχουν περάσει σε δεύτερη μοίρα στις συνειδήσεις των ατόμων, όμως, ακόμη διατηρούν κάποια υπόσταση.
- 10** H10= από την υποδόρια τριβή των παλαιών αξιών με τις αξίες που επικρατούν στη σύγχρονη εποχή.
- 11** H11= από την ισχυρή πίεση για υψηλές επιδόσεις και σκληρό ανταγωνισμό, η οποία προκαλεί στα άτομα από απλές έως και λίαν σοβαρές ψυχοσωματικές διαταραχές, δημιουργώντας πρόσφορο έδαφος για την εκδήλωση μορφών συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται ως αποκλίσεις και που υποδηλώνουν μια κοινωνική κατάσταση, όπου επικρατεί αβεβαιότητα, αμφιβολίες και σύγχυση, ως προς την αξιοπιστία και την λειτουργικότητα των κοινωνικών θεσμών.
- 12** H12= από την διάχυτη διάθεση μεγάλου αριθμού ατόμων για την εξεύρεση λύσεων που αφορούν την επικρατούσα κατάσταση πραγμάτων -διάθεση, που γεννά παντοία είδη αντιδράσεων-αντιθέσεων-ενστάσεων-αντιρρήσεων-υποθέσεων-προσανατολισμών-προτάσεων, οι οποίες υποσημαίνουν τη λιγότερο ή περισσότερο συνειδητή διαπίστωση της ύπαρξης έντονου κοινωνικού προβλήματος που μοιραία επηρεάζει και το υπαρκτό σχολείο.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιδιώχθηκε συνολικά μια προσέγγιση στον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι δέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας την έννοια της επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, ερευνήθηκε το πώς αποτυπώνεται η προσωπική τους εμπειρία από την εκπαίδευση μέσα από τις επιδόσεις (υπο το πνεύμα της συγκεκριμένης λογικής του υπαρκτού σχολείου), στις σχέσεις τους με το γονεϊκό, το σχολικό και εν γένει το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η έννοια της επίδοσης φάνηκε να αντανακλά το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές τους επιλογές και στις εξ αυτών προκύπτουσες σχέσεις.

Η εξέταση του φαινομένου της στάσης απέναντι στην επίδοση πραγματοποιείται με ένα σύνολο τεχνικών, οι οποίες προσδιορίζονται από κάποια εκ των βασικών σημείων-όρων που συνιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία, και τα οποία, εν προκειμένω, είναι ο ανταγωνισμός, ή άμιλλα, η συνεργασία, η βαθμολογία, τα τεστ αξιολόγησης και το φροντιστήριο.

**A** Το καίριο ερευνητικό ερώτημα "ποιο είναι το πλαίσιο και η κατεύθυνση της στάσης που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς απέναντι στη λογική των επιδόσεων που επικρατεί στο σχολείο;" φαίνεται εν τέλει να είναι ένα δίπολο. Ο ένας πόλος, αντιπροσωπεύει την Αξία των Επιδόσεων για τον ίδιο τον μαθητή, ενώ ο άλλος πόλος εκφράζει η Αξία των Επιδόσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτός ο διαχωρισμός δεν προκύπτει αυθαίρετα. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα και ο τρόπος κατά τον οποίον αρχικώς εξέλαβαν, εν συνέχεια επεξεργάστηκαν και τελικώς απήντησαν τις ερωτήσεις που τους ετέθησαν, απεκάλυψε μια *υφέρπουσα δυαλιστική* ή διχοτομική οπτική της αξίας των επιδόσεων. Από τη μία μεριά, οι επιδόσεις των μαθητών, μπορούν να αποκτήσουν αξία για τους ίδιους τους μαθητές όταν αυτοί δεν τις ενστερνίζονται ως αυτοσκοπό αλλά ως μέσον έκφρασης, ή μέτρο στάθμισης, της άμιλλας. Από την άλλη μεριά, οι επιδόσεις παρόλο που αποτελούν χαρακτηριστικό εκλυόμενο από τον κάθε μαθητή αλλά και από το σύνολό τους, σαν δύναμη, δύνανται να επηρεάσουν το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, προκύπτει σαφής και αναγκαίος διαχωρισμός της Αξίας των Επιδόσεων βάσει του αντικειμένου-στόχου, τον μαθητή και το εκπαιδευτικό σύστημα. Βάσει αυτού του διπόλου, οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, διαμόρφωσαν τις στάσεις τους απέναντι στις συνιστώσες των επιδόσεων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες φάνηκαν να είναι ο ανταγωνισμός, ή άμιλλα, η συνεργασία, η βαθμολογία, τα τεστ αξιολόγησης και το φροντιστήριο.

Από τις αναλύσεις των ερευνητικών στοιχείων, όπως αυτά συλλέχθηκαν και επεξεργάστηκαν με πλήθος στατιστικών μεθόδων, προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία δείχνουν να περιγράφουν αξιόπιστα το φαινόμενο των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο. Με την επαλήθευση ή ακόμη και με την διάψευση των ερευνητικών υποθέσεων, δόθηκαν αξιόπιστες και έγκυρες απαντήσεις στα ερωτήματα που συνέθεσαν την έρευνα για την αξία των επιδόσεων.

Γενικά, φάνηκε πως οι στάσεις των φοιτητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων ήταν πιο συμπαγείς, ως προς την διασπορά των απαντήσεών τους. Αντίθετα, οι στάσεις των μαθητών είχαν μεγάλη διασπορά και απομάκρυνση από τον μέσο όρο προς τα άκρα. Αυτό το γεγονός δεν αποκλίνει της πραγματικότητας, η οποία θέλει τους μαθητές με μικρότερη ωριμότητα και λιγότερο κατασταλαγμένες απόψεις σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Όμως, αυτές τους οι στάσεις δεν παύουν να αναδεικνύουν επαρκώς αξιόπιστα φαινόμενα, ικανά για να συγκριθούν με των άλλων ομάδων. Το μικρό της ηλικίας και η απειρία τους, μπορεί να διαμορφώνει αντίστοιχα την συμπεριφορά, αλλά δεν σημαίνει ότι την υποβιβάζει.

**1 2 3 4** Το δείγμα, συνολικά, δεν δείχνει να αποδέχεται πως οι επιδόσεις αποτυπώνουν με ακρίβεια τις δυνατότητες του μαθητή ή πως αποτελούν αποφασιστικό παράγοντα για την εξέλιξη των μαθητών στην κοινωνία. Πιστεύουν δε, πως οι βαθμοί δεν μπορούν να περιγράψουν τις δυνατότητες του ατόμου και πως το φροντιστήριο δεν μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή σε υψηλές επιδόσεις.

**9 10** Για την άμιλλα, το δείγμα συνολικά, πιστεύει πως δεν είναι μια ξεπερασμένη αξία, ούτε ρομαντική ιδέα για την εποχή, και πως τα επιχειρήματα για αυτήν δεν είναι αποφθεγματικές ρήσεις χωρίς περιεχόμενο. Συνολικά, δηλαδή, φαίνονται να είναι υποστηρικτές της άμιλλας, την οποία προφανώς συνυφαίνουν με την λεγόμενη ευγενή άμιλλα στα πλαίσια του συναγωνισμού.

**4 9** Ως προς τις επιδόσεις, το δείγμα ζητά να αξιολογούνται αξιόπιστα και αντικειμενικά, ενώ θεωρεί πως η συνεργασία μεταξύ των μαθητών βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις και συμβάλλει στην συνοχή της κοινωνίας.

Βάσει των ελέγχων συσχετίσεων, παρατηρήθηκε πως η Αξία των επιδόσεων για τον μαθητή δείχνει να έχει άμεση σχέση με τα την Αξία των Τεστ Αξιολόγησης, την Αξία του Ανταγωνισμού, την Αξία του Φροντιστηρίου και την Αξία της Βαθμολογίας. Δηλαδή, όταν το δείγμα δείχνει να αναγνωρίζει την υψηλή αξία

κάθε ενός από αυτά τα σημεία, τότε δίνει μεγάλη αξία και στις Επιδόσεις για τον μαθητή. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε και μέτρια συσχέτιση της Αξίας των επιδόσεων για τον μαθητή με την Αξία της Άμιλλας. Φάνηκε, πως όσο το δείγμα συμφωνούσε πως η Άμιλλα είναι μια ξεπερασμένη αξία, μια ρομαντική ιδέα για την εποχή και πως τα επιχειρήματα για αυτήν είναι αποφθεγματικές ρήσεις χωρίς περιεχόμενο, τόσο έδειχνε να υποστηρίζει την υψηλή αξία των επιδόσεων για τον μαθητή. Αυτό δεν έρχεται σε αντίθεση με τη συνολική στάση απέναντι στην άμιλλα, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Απλώς δείχνει την αναλογία μεταξύ επιδόσεων και άμιλλας, η οποία εν τέλει είναι αντίστροφη. Δηλαδή, να μεν το δείγμα υποστηρίζει συνολικά πως η άμιλλα δεν είναι μια ξεπερασμένη αξία, ούτε ρομαντική ιδέα για την εποχή και πως τα επιχειρήματα για αυτήν δεν είναι αποφθεγματικές ρήσεις χωρίς περιεχόμενο, αλλά όσοι το υποστηρίζουν λιγότερο δείχνουν να υποστηρίζουν περισσότερο την Αξία των Επιδόσεων για τον μαθητή.

Η Αξία των Επιδόσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα έδειξε να απολαμβάνει ανάλογη στάση από το δείγμα, με την Αξία της Συνεργασίας, την Αξία των Τεστ Αξιολόγησης, την Αξία του Ανταγωνισμού, την Αξία της Άμιλλας και την Αξία της Βαθμολογίας. Για το εκπαιδευτικό σύστημα, η άμιλλα δείχνει να έχει θετική νοηματικά συσχέτιση. Δηλαδή, όσο το δείγμα έδειχνε να διαφωνεί πως η Άμιλλα είναι μια ξεπερασμένη αξία, μια ρομαντική ιδέα για την εποχή και πως τα επιχειρήματα για αυτήν είναι αποφθεγματικές ρήσεις χωρίς περιεχόμενο, τόσο έδειχνε να υποστηρίζει την υψηλή αξία των επιδόσεων για τον μαθητή.

Σημαντική επίσης, ήταν η συσχέτιση που παρατηρήθηκε μεταξύ της Αξίας των επιδόσεων για τον μαθητή και της Αξίας των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό σύστημα. Δείχθηκε δηλαδή, πως όταν το δείγμα αναγνώριζε υψηλή αξία στις επιδόσεις, το έκανε ανεξάρτητα αν αυτή ήταν προς όφελος του μαθητή ή του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αναγνωρίζουν την συνολική αξία των επιδόσεων.

**10** Αυτό που διαφοροποιούσε τον στόχο του οφέλους των επιδόσεων, ήταν κατά πρώτον η Άμιλλα, η οποία εάν εθεωρείτο υψηλής αξίας, ο ωφελούμενος στόχος ήταν το Εκπαιδευτικό Σύστημα, ενώ εάν εθεωρείτο χαμηλής αξίας, ο ωφελούμενος στόχος ήταν ο μαθητής. Κατά δεύτερον, η αξία της συνεργασίας φάνηκε να σηματοδοτεί μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι τον μαθητή, ενώ αντίθετα, η αξία του φροντιστηρίου έδειξε να συμβαδίζει με την αξία των επιδόσεων για τον μαθητή και μόνο.

Μάλιστα, κατά την αναζήτηση των παραγόντων που προβλέπουν αν η Αξία των Επιδόσεων για τον μαθητή θα είναι υψηλή ή χαμηλή, βρέθηκε πως όταν το δείγμα θεωρεί υψηλή την Αξία του Ανταγωνισμού, του Φροντιστηρίου και της Βαθμολογίας και ταυτόχρονα θεωρεί χαμηλή την Αξία της Άμιλλας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

Στην αναζήτηση των παραγόντων που προβλέπουν αν η Αξία των Επιδόσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα θα είναι υψηλή ή χαμηλή, βρέθηκε πως όταν το δείγμα θεωρεί υψηλή την Αξία της Συνεργασίας, του Ανταγωνισμού και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

Στη συνέχεια, κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθούν οι διαφορές στις στάσεις μεταξύ των μαθητών, των φοιτητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων για κάθε παράγοντα, αλλά και για το πώς οι παράγοντες προβλέπουν την Αξία των Επιδόσεων για τον μαθητή και για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι Εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν σημαντικά υψηλότερη την Αξία της Συνεργασίας από ό,τι οι Μαθητές, οι Φοιτητές και οι Γονείς.

Οι Φοιτητές φαίνεται να μην θεωρούν υψηλή την Αξία των Τεστ Αξιολόγησης σε σχέση με τους Μαθητές, τους Εκπαιδευτικούς και τους Γονείς.

Οι Φοιτητές θεωρούν λίγο περισσότερο, όχι στατιστικά σημαντικά, πως η Αξία του Ανταγωνισμού είναι υψηλή, σε αντίθεση με τους Μαθητές, τους Εκπαιδευτικούς και τους Γονείς. Συνολικά όμως όλοι συμφωνούν με αυτό.

Οι Εκπαιδευτικοί διαφωνούν πως η Αξία της Άμιλλας είναι χαμηλή, όπως και οι Μαθητές και οι Φοιτητές, ενώ οι Γονείς τείνουν να ουδετεροποιούνται. Στο σύνολό τους, όμως, φαίνονται να θεωρούν σημαντική την Αξία της Άμιλλας, αφού δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά. Η βαθμολόγηση της συγκεκριμένης μεταβλητής, όπως προαναφέρθηκε, είναι αντίστροφη.

Οι Εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ουδέτερη θέση στο αν η Αξία του Φροντιστηρίου είναι υψηλή, σε αντίθεση με τους Μαθητές, τους Φοιτητές και τους Γονείς, οι οποίοι την θεωρούν σημαντικά υψηλή.

Οι Μαθητές υποστηρίζουν σημαντικά περισσότερο από τους Φοιτητές και τους Γονείς, πως η Αξία της Βαθμολογίας είναι υψηλή, ενώ οι Εκπαιδευτικοί δεν απέχουν σημαντικά ούτε από τους Μαθητές, ούτε από τους Φοιτητές και τους Γονείς.

Ως προς την Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή, οι Γονείς την θεωρούν υψηλή, οι Εκπαιδευτικοί τηρούν ουδετερότητα, ενώ δεν την θεωρούν υψηλή οι Μαθητές και οι Φοιτητές.

Αντίθετα, για την Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα, οι Γονείς πιστεύουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο πως είναι υψηλή, σε σύγκριση με τους Μαθητές, τους Φοιτητές και τους Εκπαιδευτικούς.

**4** Ενώ, δηλαδή, σε γενικές γραμμές το δείγμα δείχνει να θεωρεί υψηλή την αξία των επιδόσεων και για τον μαθητή και για το εκπαιδευτικό σύστημα, οι γονείς κάνουν τη διαφορά, δίνοντας βάση κυρίως στην αξία τους για τον μαθητή και όχι για το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι προφανές, ότι απαιτούν ένα σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεων και μια τακτική, η οποία να έχει ως στόχο την βελτίωση του μαθητή και μόνον.

Σε ξεχωριστό έλεγχο που έγινε ανά ομάδες, κατά την αναζήτηση των παραγόντων που προβλέπουν αν η Αξία των Επιδόσεων για τον μαθητή θα είναι υψηλή ή χαμηλή, βρέθηκε πως όταν οι μαθητές θεωρούν υψηλή την Αξία του Φροντιστηρίου και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή και όταν οι μαθητές θεωρούν υψηλή την Αξία της Συνεργασίας, των Τεστ Αξιολόγησης και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

Στον ίδιο έλεγχο, αλλά για τους φοιτητές, βρέθηκε πως όταν οι φοιτητές θεωρούν υψηλή την Αξία της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή, και όταν οι φοιτητές θεωρούν υψηλή την Αξία της Συνεργασίας και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

Για τους εκπαιδευτικούς, στην ίδια δοκιμασία, βρέθηκε πως όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υψηλή την Αξία του Ανταγωνισμού και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή, ενώ ο έλεγχος δεν έδειξε καμία μεταβλητή ικανή να προβλέψει αν η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα θα είναι υψηλή ή χαμηλή.

Τέλος, για την ομάδα των γονέων, η έρευνα αποκάλυψε πως όταν οι γονείς θεωρούν υψηλή την Αξία των Τεστ Αξιολόγησης και της Βαθμολογίας, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για τον Μαθητή θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή, και όταν οι γονείς θεωρούν υψηλή την Αξία της Συνεργασίας και του Ανταγωνισμού, τότε προβλέπεται πως η Αξία των Επιδόσεων για το Εκπαιδευτικό Σύστημα θα θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή.

Οι αναλύσεις των ερευνητικών στοιχείων έδωσαν αποτελέσματα, τα οποία προσεγγίζουν αξιόπιστα το φαινόμενο της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο. Δια της μεθόδου ανάλυσης των παραγόντων, περιγράφουμε στο επίπεδο της γνώμης το γενικό πλαίσιο της δομής της στάσης των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (μαθητών, φοιτητών εκπαιδευτικών και γονέων).

Διαπιστώθηκε ένα συμπαγές και καθολικό αίτημα από γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς -για άμεση βελτίωση, όχι του εκπαιδευτικού συστήματος απρόσωπα και ακαθόριστα, αλλά των μεθόδων, δια των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες των αποδεκτών του, των μαθητών, και τις καθιστά εργαλείο δια την από κοινού επίτευξη του υψηλότερου δυνατού επιπέδου της εκπαίδευσης. Αποκαλύπτεται έτσι, εν προκειμένω, κάθε πτυχή που θα μπορούσε να καταστήσει δυνατή μια αξία και λειτουργική συνεργασία εκπαιδευτικού συστήματος και μαθητή, δυνάμει της αρωγής των γονέων και των εκπαιδευτικών. Φαίνεται δε, πως η αξία των επιδόσεων δεν αποτελεί μονάχα τα μέτρα και τα σταθμά της ιδιοσυγκρασίας του σημερινού μαθητή και της απεικόνισής της στα εκάστοτε γραπτά, αλλά αποτελεί και την κεντρομόλο δύναμη που έλκει την μάθηση μέσα από συγκινησιακές, ψυχολογικές και πνευματικές διαδικασίες στον πυρήνα της εκπαίδευσης, που είναι η διαμόρφωση μιας αρτίως δομημένης προσωπικότητας, η οποία δεν αποδέχεται απλά την μόρφωση, αλλά και την επιδιώκει ενσυνείδητα.

Έτσι, επί των ερευνητικών υποθέσεων, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Επί της βασικής ερευνητικής υποθέσεως, για το ποιο είναι το πλαίσιο και η κατεύθυνση της στάσης που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές, οι φοιτητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς απέναντι στη λογική των επιδόσεων που επικρατεί στο σχολείο, τα συμπεράσματα που προέκυψαν, όπως προαναφέρθηκε, ήταν διχοτομικά. Από την μια πλευρά, βρέθηκε η στάση του συνόλου του δείγματος, ως προς την αξία των επιδόσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα, και από την άλλη μεριά βρέθηκε η στάση του συνόλου του δείγματος, ως προς την αξία των επιδόσεων για τον μαθητή. Το δείγμα, συνολικά, υποστηρίζει πως οι επιδόσεις και η αξιολόγησή τους

με οποιαδήποτε μέθοδο, δεν αποτυπώνουν με ακρίβεια τις δυνατότητες του μαθητή. Δεν δύνανται, δηλαδή, να περιγράψουν με ακρίβεια το μέλλον του μαθητή στην κοινωνία και δεν αποτελούν, ως εκ τούτου, αποφασιστικό παράγοντα για την εξέλιξη των μαθητών.

1. Η υπόθεση πως η ανταγωνιστική διεκδίκηση είναι συνώνυμο της επαγγελματικής και της κοινωνικής ανόδου, φαίνεται να ανατρέπεται από το σύστημα των ηθικών αξιών -το οποίο υποφώσκει στις συνειδήσεις μαθητών, φοιτητών, εκπαιδευτικών και γονέων- συμπεριλαμβανομένης και της ευγενούς άμιλλας, η οποία, ως αξία, εν τέλει φαίνεται να συνιστά αταλάντευτο γνώμονα ατομικής και συλλογικής προόδου.

2. Η επίτευξη υψηλών επιδόσεων σε αμιγώς ανταγωνιστικό κλίμα δεν προάγει την σχολική σταδιοδρομία, αλλά στοιχειοθετεί μιαν άκριτη, στρεσογόνο έως και παραληρηματική μανία επιτυχίας, όχι για την ουσιαστική προαγωγή των ιδίων ικανοτήτων του εκάστοτε μαθητή, αλλά για την επιτυχία, στην επίπονη και άσκοπη διαδικασία της σύγκρισής του με τους άλλους, υπο το πρίσμα μιάς συγκρουσιακής λογικής, όπου σε έναν κατά βάθος άγνοο αγώνα κατισταύει ο ισχυρότερος-ανώτερος έναντι του νενικημένου-κατωτέρου.

3. Οι υψηλές επιδόσεις και ο άκρατος ανταγωνισμός δεν ανοίγουν τον δρόμο για την επιτυχία στις γενικές εξετάσεις. Η αγχογόνος αυτή διαδικασία βυθίζει τελικά την παραγωγικότητα, την δημιουργικότητα μα και την ψυχοσωματική ιδιοσυστασία του μαθητή σε τέλματα και έλη από παντοία προβλήματα, παρεμποδίζοντας την υπο άλλας συνθήκας αβίαστη έκφραση των δυνατοτήτων του και καθιστώντας τον ανίκανο να αποδώσει στο μέγιστο δυνατό των φυσικών του ικανοτήτων.

4. Οι μέθοδοι αξιολόγησης των επιδόσεων του μαθητή, αποτελούν παιδαγωγικά μέσα, πολλές φορές, μη επιστημονικώς καθορισμένα και κατασκευασμένα κατόπιν πολλαπλών και συχνών ερευνών. Έτσι, η εφαρμογή τους, πολλάκις, δύνανται να επιφέρει τα αντίθετα από τα θεμιτά και αναμενόμενα αποτελέσματα. Η αξιολόγηση θα πρέπει σαφώς να καθορίζεται από πλειάδα κριτηρίων, τα οποία να μην εξαντλούνται απλά και μόνον στην αριθμοποίηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας και των διάμεσων επιπέδων, αλλά πρωτίστως να άπτονται των παιδαγωγικών αξιών και μεθόδων που συνεξετάζουν με την δέουσα προσοχή και σωφροσύνη τις επιδόσεις, τουτέστιν, μέσα από το πρίσμα των πνευματικών, ψυχολογικών, βιολογικών και κοινωνικών όρων-διαστάσεων που διαμορφώνουν την σχολική τροχιά-πορεία ενός εκάστου μαθητή.

5. Οι επιδόσεις και ο ανταγωνισμός δεν μπορεί να είναι η ορθή οδός, ούτε και έχουν λόγο ύπαρξης, είναι μάλιστα αδιανόητο να επιβάλλονται ως σχολική λογική και πρακτική, εάν ο στόχος είναι μια παιδεία υψηλού επιπέδου και ανθρωπιστικών προδιαγραφών. Ο μαθητής δεν αποτελεί ούτε στρατιώτη εν καιρώ πολέμου, αλλά ούτε και τρόφιμο αναμορφωτηρίου-ιδρύματος, ώστε να δέχεται θεσμοθετημένες και εν τω βάθει άκριτες εντολές (ακόμη και στους ανωτέρω κοινωνικούς χώρους, εγείρονται θέματα προς συζήτησιν, πόσο μάλλον στον χώρο του σχολείου). Δεν είναι καν θεμιτό να τυγχάνει υποχρεωμένος να εκτελεί τέτοιου είδους εντολές, σε μια περίοδο, μάλιστα, κατά την οποίαν αναπτύσσεται και διαπλάθεται, και το ευλογότερο όλων θα ήταν να γαλουχηθεί με αγάπη και κατανόηση μέσα από την συνδρομή μιάς προσεκτικής παιδαγωγικής αντιμετώπισης και φροντίδας, δια της οποίας θα του ενσταλαχθούν οι έννοιες-αξίες του κριτικού στοχασμού, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, του αλληλοσεβασμού, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της άμιλλας. Ο μαθητής είναι μεν εύπλαστος, αλλά τυγχάνει και εύθραυστος. Ο καθηγητής -και εν γένει το εκπαιδευτικό σύστημα- συνιστά, τρόπον τινά, τον καλλιτέχνη που θα δώσει μορφή στο υλικό του. Και αυτό, βεβαίως, δεν είναι δυνατόν να το επιτύχει από απόσταση που αποξενώνει, δίνοντας εντολές χωρίς αγάπη, συναίσθημα και ενσυναίσθηση, όπως οι εντολές για επιδόσεις εν μέσω άκρατου ανταγωνισμού και απροσωποποιημένων σχέσεων.

6. Οι κοινωνικές επιλογές των μαθητών θα πρέπει να πάψουν να είναι μονόδρομες ή τυποποιημένες. Οι ευκαιρίες και το μέλλον, δεν είναι δυνατόν να είναι συνυφασμένα με ένα σύστημα επιδόσεων, εάν και εφόσον η κοινωνία -και κατ'επέκτασιν, το υπαρκτό σχολείο- αποδέχεται πως ο άνθρωπος μεταβάλλεται, μετα-νοεί, αλλάζει απόψεις, αναθεωρεί, ανασκευάζει, και γενικότερα, ζει ως έλλογο ον, σαν άνθρωπος που τελώντας σε διαρκή διαλεκτική σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον προσαρμόζεται και μετασχηματίζεται. Ο κοινωνικός άνθρωπος, το μέλλον των μαθητών, πάντα ρει.

7. Η σύγχρονη εποχή ασκεί δραματικές πιέσεις και διαρκώς σκοτεινιάζει τα μέλλοντα. Η ανεργία και οι οικονομικές αλλαγές, ασκούν μια υπόγεια ψυχολογική πίεση στους γονείς και τους μαθητές, με αποτέλεσμα, οι επιλογές τους και οι αποφάσεις τους να είναι πλειστάκις βεβιασμένες και πρόχειρες. Ενστερνίζονται έτσι, υπό την πίεση των καταστάσεων αυτών, την λογική των επιδόσεων που το εκπαιδευτικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα επιβάλλει, ξεγελώντας τις ρυθιδιασμένες αυτοπεποιθήσεις τους, σε μιαν εκ των προτέρων μάταιη προσπάθεια αναγωγής της -δαρβινικής λογικής- εξοντωτικής και απάνθρωπης διεκδίκησης, καθώς και της κατίσχυσης του ισχυροτέρου, σε νόμο φυσικό. Υπό αυτήν την οπτική, είναι επιτακτική ανάγκη, η ανάδειξη της σημασίας των ορθών ανθρωπιστικών επιλογών και της συλλογικής προσπάθειας για ένα καλύτερο αύριο,

έξω από ανταγωνισμούς και εν γένει από τον στυγνής λογικής αδυσώπητο κοινωνικό αλληλοσπαραγμό, που μοιραία εισβάλλει και στον χώρο του υπαρκτού σχολείου.

8. Ο ανταγωνισμός καθεαυτὸν διαμορφώνει συνθήκες ενός ακήρυκτου πολέμου μεταξύ των μελών της κοινωνίας, καταρρακώνει κάθε προοπτική συνεργατικότητας, αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης, εν γένει δε, προκαλεί συναισθηματική σκλήρυνση στον άνθρωπο. Άλλωστε, εκ της στατιστικής δοκιμασίας, προέκυψε πως η αξία του ανταγωνισμού, όταν κρίνεται υψηλή, σημαίνει πως δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξία των επιδόσεων, πράγμα το οποίο απορρίπτει η πλειονότητα του δείγματος, ακυρώνοντας έτσι, συνεπαγωγικά (και μάλλον υποδόρια, όπως θα δούμε κατωτέρω), την αξία του ανταγωνισμού, εισάγοντας ως μόνη αξία αυτήν της άμιλλας (και των συναφών της).

9. Η άμιλλα, η συνεργασία και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, υποστηρίζονται από το σύνολο του δείγματος, ως οι πλέον εγκυρότερες, ασφαλέστερες, ακόμη και ηθικότερες μέθοδοι ανάπτυξης της απόδοσης. Φαίνεται, πως με τον υγιή συναγωνισμό, την ευγενή άμιλλα, την συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό, ο μαθητής μαθαίνει να είναι σημαντικό μέλος μιας κατ'ουσίαν σημαντικής κοινωνίας (εμπεριεχομένων στον όρο *σημαντική* και των εννοιολογικών αποχρώσεων: γνήσια επικοινωνία [ως προϊόν ενσυναίσθησης], συναισθηματική επαφή, σχέσεις ανθρώπινες, ήτοι, καθοριζόμενες από το ήθος που περιβάλλει τις ανωτέρω ιδέες-αξίες) και όχι εξέχον μέλος μιας νεωτερικής και κατ'ουσίαν άρρωστης κοινωνίας, στα πρόθυρα της παρακμής και της απονέκρωσης.

10. Οι παλαιές αξίες φαίνονται να αναδύονται από το φρέαρ των αιώνων, ως ανυπέρβλητο σύστημα υγιούς διαβίωσης και ομαλής συμβίωσης του ανθρώπινου είδους. Διακρίνεται, πλέον, εμφανώς, η ανάγκη για επιστροφή και επικέντρωση στις σφαίρες της ηθικής και της τάξης που απορρέει από την δικαιοσύνη, καθώς η νέα τάξη πραγμάτων εξετέθη ανεπανόρθωτα ανοίγοντας διαμπερή τραύματα στην ανθρώπινη ηθική, με σκοπό την χαλιναγωγήση των συνειδήσεων και την εξωκατεύθυνση των ανθρώπινων επιλογών. Η εποχές έφτασαν σε ένα πολιτισμικό τέλμα, σε ένα κραυγαλέο αδιέξοδο, και η ανάγκη για αποκατάσταση είναι εντονότερη από ποτέ. Η υφιστάμενη πλέον περιρρέουσα ατμόσφαιρα χαρακτηρίζεται από μια τρανή απουσία προτύπων.

11. Σήμερα, κατά τις στάσεις του δείγματος, διαφεντεύει μια διαρκής και άλογη πίεση επί των μαθητικών προσωπικοτήτων, για την επίτευξη πλειάδας στόχων, η πλειονότητα των οποίων είναι κατ'ουσίαν από άσκοποι έως και καταστροφικοί, στα πλαίσια της αλλοτριωτικής νεωτερικής κοσμοαντίληψης. Η πίεση αυτή προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις, μυωπικές συνήθως ως προς τον στόχο, καθώς δεν είναι απόλυτα εμφανείς οι δυνάμεις που τις προκαλούν. Έτσι, κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, οι οποίες στιγματίζονται, απορροφώμενες κατ'αυτὸν τον τρόπο από το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (προς ἄρσιν του ενδεχόμενου μιας επικείμενης απειλής), οι δε φέροντες το στίγμα παραδίδονται στην σχολική και την ευρύτερη κοινότητα με προδιαγεγραμμένες ιδιότητες. Πρόσωπα που ξεθωριάζουν πια πίσω από τις ταμπέλες του κακού, του οκνηρού, του μη συνεργάσιμου, του ανεπαρκούς, του προβληματικού, του ύποπτου, του επήλυδος, του ξένου σώματος, του παράξενου, του ενοχλητικού, του ταραξία ή του ψευδο-επαναστάτη μαθητή, και την επαύριον, του πολίτη, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται. Δυστυχώς, η πολυπλοκότητα του σύνθετου αυτού φαινομένου δεν αφήνει πολλά περιθώρια για εύκολες και διεξοδικές αποσαφηνίσεις όσο και για την εξεύρεση λύσης του προβλήματος, ενώ η ελεγχόμενη κοινή γνώμη αναζητά ενόχους ανάμεσα στους απελπισμένους και στους απηυδισμένους από τους αλλοιωμένους και ρέποντες πια προς την παρακμή κοινωνικούς θεσμούς.

12. Όμως, όπως φαίνεται από την συνολική στάση του δείγματος (μαθητές, φοιτητές, εκπαιδευτικοί και γονείς), είναι πλέον υπαρκτή μια διάχυτη ανησυχία, μια δυσάρεστη αίσθηση κενού και σύγχυσης, ένας έντονος αναβρασμός, μια κλιμακούμενη συνειδητοποίηση για το μέγεθος του κοινωνικού προβλήματος που παισιώνει τον καθημέραν βίο τους και αναζητούνται οι απαραίτητες λύσεις, οι διέξοδοι εκείνες που θα φέρουν μια ελπίδα και ένα ουσιώδες νόημα στην ψυχή των μελλοντικών διαχειριστών αυτού του τάλανος πλανήτη, των παιδιών. Αναζητείται εκείνο το σύστημα αξιών, πρωτίστως μέσω μιας ανθρωποκεντρικής παιδείας, που δεν θα γεννά εχθρούς, δεν θα γεννά ανταγωνιστές αλλοτριωμένους στην καταβόθρα του "ο θάνατός σου, η ζωή μου". Δεν θα δημιουργεί ανθρώπους εγκλωβισμένους στον άκρατο εγωισμό του ατομοκεντρικού νεωτερικού προτύπου, άνευ ορίων και άνευ όρων θηρευτές μιας κενής όσο και επιφανειακής επιτυχίας, ούτε και, όχι σπάνια, νόμιμους παραβάτες (έως και εγκληματίες), υπεράνω πάσης υποψίας, κεκρυμμένους με επιτηδειότητα πίσω από το κοινωνικό τους status, πίσω από την κυρίαρχη κοινωνική τους θέση και ελισσόμενους μέσα από θλιβερές νομότυπες επινοήσεις του νεωτερικού κοσμοειδώλου, μακράν των μέτριων έως και κακών συνθηκών ζωής της πλειονότητας των συνανθρώπων τους, και ιδιαίτερα, μακράν της μοίρας των στιγματισμένων-αποδιοπομπαίων τράγων-παριών. Αναζητείται εκείνο το σύστημα που θα διαπλάθει ανθρώπους με ηθική και αγάπη. Ανθρώπους σταθερά προσηλωμένους στις αξίες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, του αλληλοσεβασμού, του κριτικού πνεύματος, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της ουσιαστικής μόρφωσης και της προόδου, μέσα από αμιλλώμενες επιδόσεις -για τον γόνιμο συγκερασμό του ατομικού με το συλλογικό καλό.

Οι ανωτέρω εκτεθείσες παρατηρήσεις επί των ερευνητικών υποθέσεων συνάδουν με τις εκτιμήσεις μιας έρευνας (By No authorship indicated, 1912)<sup>216</sup>, η οποία εστιάζοντας στην καλλιέργεια του κλίματος της άμιλλας, ως κινήτρου για την σχολική εργασία των μαθητών, καταλήγει στο ότι το πνεύμα του ανταγωνισμού είναι ξένο σε μια ιδανική ατμόσφαιρα ήρεμης εμπέδωσης της μάθησης. Παρεμφερείς και οι εκτιμήσεις της έρευνας των Lanzetta, J.T.-Englis, B.G., το 1989, που εστίασε στο συνεργατικό πλαίσιο μιας διαδικασίας, όπου τα βιώματα των εμπλεκόμενων υποκειμένων, σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο, εθεωρούντο κοινά και αμοιβαία (αισθήματα αλληλεγγύης, σε συνθήκες συνεργατικότητας και υγιούς συναγωνισμού), ενώ αντίθετα, σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο, τα βιώματα των εμπλεκόμενων υποκειμένων, σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο, ήταν ο αμοιβαίος αποκλεισμός του άλλου και η αποστροφή ή η αντιπάθεια (αισθήματα αντιπαλότητας έως και εχθρότητας, στυγνή διεκδίκηση και επιδίωξη αφανισμού του άλλου, σε ανταγωνιστική ατμόσφαιρα). Συγγενικές και οι εκτιμήσεις των Beggan, J.K.-Messick, D.N.-Allison, S.T., το 1988, περί της αντίληψης για την συνεργασία και τον ανταγωνισμό που έχουν άνθρωποι με διαφορετικές κοινωνικές αξίες. Όσοι είναι υπέρ της συνεργασίας, θεωρούν την διάκριση των ως άνω εννοιών, ως ένα κριτήριο στα πλαίσια του καλού και του κακού (ύπαρξη ηθικών πλαισίων στον αγώνα με κοινό στόχο -ουσιώδης προϋπόθεση για τον συναγωνισμό και την άμιλλα, σε κλίμα συνεργατικότητας), ενώ όσοι τίθενται υπέρ του ανταγωνισμού θεωρούν την διάκριση, ως ένα δυναμικό κριτήριο στα πλαίσια της δύναμης και της αδυναμίας (η λογική της δύναμης του ισχυροτέρου – που οδηγεί σε έναν κοινωνικό δαρβινισμό, θεμέλιο του ανταγωνιστικού προτύπου της νεωτερικής κοινωνίας). Συναφούς προσανατολισμού είναι και οι εκτιμήσεις της έρευνας των Shepperd, G.A.-Arkin, R.M., 1991, οι οποίοι εστιάζοντας στην σύγκριση επίδοσης των υποκειμένων με την πιθανή επίδοση των υπολοίπων συμμετεχόντων στην ίδια διαδικασία, κατέληξαν εν τέλει στο ότι οι άνδρες υπερεκτίμησαν τον εαυτό τους σε σχέση με τους υπόλοιπους άνδρες, και κάποιοι εκ των συμμετεχόντων δεν ήταν πλήρως πεπεισμένοι (διακατέχονταν από αβεβαιότητα) ότι θα παρείχαν βοήθεια στους υπόλοιπους (έλλειψη αλληλεγγύης, σε αμιγώς ανταγωνιστικές συνθήκες, και σαφής η υπερίσχυση των εγωκεντρικών τάσεων για διεκδίκηση-διάκριση, κυρίως στο ανδρικό φύλο, σύμφωνα με το πρότυπο του οικείου ρόλου, κατά την κοινωνικοποιητική διαδικασία). Συναφής, επίσης, η έρευνα των Masters, K.S.-Lacaille, R.A.-Shearer, D.S., το 2003, ως προς την αντίδραση και συμπεριφορά 70 φοιτητών σε συνθήκες ανταγωνιστικές ή μη, η οποία κατέληξε στο ότι η συντριπτική πλειοψηφία όσων γνώριζαν ότι οι συνθήκες ήταν ανταγωνιστικές, εμφάνισαν εκδηλώσεις κατάθλιψης. έντασης (θυμού) και σε μικρότερο βαθμό άγχους, ενώ ήταν πολύ μικρό το ποσοστό όσων δεν επηρεάστηκαν από το ανταγωνιστικό πλαίσιο (ο ανταγωνισμός συνιστά ευνοϊκό περιβάλλον για την ανάπτυξη ψυχοσωματικών προβλημάτων. Το δείγμα και της παρούσης έρευνας, στην πλειοψηφία του, δυσφορεί άμεσα ή έμμεσα με την καθέρωση του ανταγωνιστικού προτύπου της σύγχρονης κοινωνίας). Σε συγκλίνοντα συμπερασματικά πεδία κινούνται και οι εκτιμήσεις των Johnson, D.W.-Johnson, R.T., οι οποίοι αναλύοντας τα πορίσματα 375 ερευνών, που είχαν ως στόχο να συγκρίνουν τη συμβολή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας με τη συμβολή ανταγωνιστικών και ατομικιστικών μεθόδων, διαπίστωσαν εν τέλει, ότι οι συνεργατικές μέθοδοι συμβάλλουν περισσότερο, από ό,τι οι άλλες, στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στη νοητική και την συναισθηματική ανάπτυξή τους, καθώς και στην ψυχική τους υγεία. Παράλληλα δε, οι συνεργατικές μέθοδοι προάγουν τις ενδομαθητικές σχέσεις και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών που προϋποθέτει η σωστή παιδαγωγική ατμόσφαιρα -ενώ, ως κοινό συμπέρασμα από ένα άλλο μεγάλο αριθμό μελετών, προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών του δημοτικού σχολείου προτιμά τη συνεργασία από τον ανταγωνισμό στις σχολικές εργασίες και στα παιχνίδια. Ο ανταγωνισμός, όπως διαπιστώθηκε, προκαλεί άγχος και ελαττώνει την αυτοπεποίθηση (Johnson, D.W.-Johnson, R.T. (1994:56/1973/1994/Ματσαγγούρας, Η., 2002:123). (Έτσι, ένας διόλου ευκαταφρόνητος αριθμός ερευνών αποκαλύπτει την ευεργετική επίδραση του κλίματος της συνεργατικότητας, αφενός, και τις βλαπτικές έως και καταστροφικές επιπτώσεις του κλίματος της ανταγωνιστικότητας, αφετέρου. Οι στάσεις της πλειονότητας του δείγματος και της παρούσης έρευνας τάσσονται περίτρανα υπέρ της πρώτης επιλογής). Επιπροσθέτως, σχέσεις συμπληρωματικότητας με τις ανωτέρω εκτεθείσες παρατηρήσεις επί των ερευνητικών υποθέσεων, αλλά και εν γένει με το πνεύμα σύνολης της ανά χείρας εργασίας, έχουν επίσης και τα πορίσματα άλλων ερευνών (βλ.:σελ. 139-145, καθώς και: σελ.117,118), που σκιαγραφούν πτυχές και ζητήματα που άπτονται των συνθηκών, τις οποίες διαμόρφωσε η λογική της νεωτερικής κοσμοαντίληψης εισβάλλοντας και στον χώρο της εκπαίδευσης (ως προς τις υπερβολικές απαιτήσεις για την εντατικοποίηση και την αποδοτικότητα (Hurrelmann, K., 2010) που βαρύνουν παιδιά και εφήβους, ως προς την κοινωνική-μορφωτική ανισότητα-κοινωνικό κεφάλαιο (Κόουλμαν, 1988), ως προς την προδιαγεγραμμένη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους καλούς και αντίστοιχα στους

<sup>216</sup> Περισσότερα στοιχεία ως προς αυτή, αλλά ως προς όλες τις κατωτέρω παρουσιαζόμενες έρευνες, βλ.:σ.139-145,117,118, καθώς και στην Βιβλιογραφία.

κακούς μαθητές (Hoge,R.D.-Butcher,R.,1984), ως προς την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων με την βοήθεια ειδικών συμβούλων (Garbacz,S.A.-Woods,K.E.-κ.ά.,2008) κ.ά.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, εν τέλει, ότι η παρούσα έρευνα μετά των ευρημάτων της, καθώς και οι κατευθυντήριες άξονες σύνολης της εργασίας, συναρμολογούνται λειτουργικά με τα ευρήματα ενός μεγάλου αριθμού ερευνών, οι οποίες έχουν διεξαχθεί, ως προς παραπλήσιες και συναφείς παραμέτρους που άπτονται του υπό εξέταση αντικειμένου. Είτε εν στενή, είτε εν ευρεία έννοια, συμπλέει με το πνεύμα πολλών εργασιών και ερευνών -ανάμεσά τους, θα πρέπει ιδιαίτερα να υπογραμμισθεί και η ύπαρξη μερικών λίαν σημαντικών όσο και πρωτοποριακών εργασιών (λ.χ., του Κόουλμαν, του Τζένκς κ. ά./βλ.και:σ.139-145,117,118) που κυριολεκτικά άνοιξαν ορίζοντες στον χώρο της κοινωνικής έρευνας και στην εν γένει κοινωνιολογική σκέψη, καθώς και στις επιστήμες της αγωγής, της ψυχολογίας και των συναφών τους, δείχνοντας τον δρόμο σε πλήθος άλλων ερευνητικών προσπαθειών, συμπεριλαμβανομένης και της παρούσης. Η μέσα από την οπτική της ανά χείρας διενεργηθείσης έρευνας διαγραφόμενη εικόνα των στάσεων των ερωτωμένων, κλίνει σαφώς υπέρ της ιδέας της συνεργασίας και της αλληλεγγύης, απωθούμενης της λογικής του ανταγωνισμού και των επιδόσεων, που αποτελούν εξ ορισμού αντικειμενικές συνθήκες της καθημερινής ζωής (με διαβαθμίσεις συνειδητοποίησης του καθαυτού γεγονότος) και συνιστούν πηγή δυσφορίας, σύγχυσης, ψυχοσωματικής ανισορροπίας και εμφάνισης του φαινομένου αποκλίσεων στο υπαρκτό σχολείο. Η εν λόγω έρευνα και τα συμπεράσματά της, μέσα από την ιδιαιτερότητα των όρων διαμόρφωσης της οπτικής της γωνίας, συναρθρώνεται εν τέλει αρμονικά με τους βασικούς άξονες των πορισμάτων πολλών άλλων ερευνητικών προσπαθειών, συμπράττοντας από την δική της σκοπιά στην απόδοση δύναμει χρήσιμων στοιχείων και υλικού, για περαιτέρω βελτιωτικές προσπάθειες προς την κατεύθυνση της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης των δυσμενών όρων που δημιουργεί η λογική των επιδόσεων-του ανταγωνισμού-της επιλογής στο υπαρκτό σχολείο, και συνάμα, προς την κατεύθυνση της συνειδητής υιοθέτησης πρακτικών αποδυνάμωσης-απαξίωσης των ως άνω όρων, μέσα από μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, παράλληλα δε, προς την κατεύθυνση μιας στέρεης-ουσιαστικής αντιμετώπισης του συνδεόμενου με αυτή την λογική και τους εξ αυτής δυσμενείς όρους -φαινομένου των μαθητικών αποκλίσεων-αποσκοπούσας στη μείωσή του, και βέβαια, τεινύσας προς τον ιδανικό στόχο, στην πλήρη εξάλειψή του.

Ως προς την ανά χείρας έρευνα, λοιπόν, και κατά την διαδικασία μελέτης και παρατήρησης των στοιχείων για την εξαγωγή συμπερασμάτων, μας δίδεται αρχικά η αίσθηση ύπαρξης κοινωνικής αποδοχής του κυρίαρχου προτύπου που επιβάλλει η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο. Μέσα από την διακρινόμενη ταύτιση με αυτή την λογική, οι επιδόσεις συναρτώνται άμεσα με τη φορά της σταδιοδρομίας των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου, αλλά και διαμέσου των εξετάσεων στον κοινωνικό στίβο αργότερα. Εν τούτοις, η καταρχάς φαινόμενη αποδοχή των ερωτωμένων, στη συνέχεια -και μέσα από την διαδικασία εκτύλιξης των απαντήσεών τους- παρατηρείται ότι παρουσιάζει προοδευτική μείωση-υποχώρηση, ενώ αποκαλύπτονται, σταδιακά, σημεία σκεπτικισμού και επιφυλακτικότητας, σχήματα αμφιβολιών και αμφιταλαντεύσεων, ως προς το ζήτημα της βασιμότητας και αξιοπιστίας της λογικής των επιδόσεων. Πράγματι, διαπιστώνεται η ύπαρξη λανθανουσών έως πρότινος σκέψεων, ως προς την λειτουργικότητα του συστήματος, το οποίο διέπεται από την λογική των επιδόσεων. Στις γνώμες των ερωτηθέντων εμπεριέχεται η ύπαρξη αντιφατικών συλλογισμών, σε σχέση με το καθιερωμένο πρότυπο επιδόσεων -της αποδοχής της προκείμενης λογικής των επιδόσεων, εκ παραλλήλου, συνυπάρχουσας με το έλλειμμα εμπιστοσύνης στην αποτελεσματικότητα των μηχανισμών της. Η εικόνα αυτή εκτείνεται και στον τρόπο αντιμετώπισης των υπολοίπων παραμέτρων-συνιστωσών της δομής του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Η ύπαρξη αβεβαιότητας για το εάν ένα αντικείμενο είναι Α ή Β, η αντιφατικότητα στην εκφορά γνώμων που αφορούν το ίδιο ζήτημα, η ατμόσφαιρα διλήμματος και αμηχανίας, ως προς την τοποθέτηση σε θέματα ομοειδή, το φαινόμενο της σύγχυσης εννοιών -αντικατοπτρίζουν κοινωνικές συνθήκες που αποπνέουν θεσμική ελλειμματικότητα, κρίση αξιών, ένδεια ιδεών και σοβαρά αδιέξοδα στις προϋποθέσεις της συλλογικής ύπαρξης. Η εικόνα αυτή εγείρει συνάμα την υποψία και της σε έναν βαθμό ύπαρξης μορφών αμάθειας, χωρίς απαραίτητα αυτό να σημαίνει ελλιπή εκπαιδευτική κατάρτιση (με την στενή-τεχνική έννοια του όρου), αλλά όχι πάντα επαρκείς τιμές κριτικού πνεύματος-σκέψης, φαινόμενο που συνδέεται άμεσα με μια γενικότερη ώθηση της εκπαίδευσης στην κατάσταση εργαλειακής της σχέσης με τους νόμους και επιταγές της αγοράς. Οι ανωτέρω διαπιστώσεις δεν απέχουν πολύ από την αλήθεια, στο μέτρο που οι αλλοτριωτικές συνθήκες της νεωτερικής πραγματικότητας εισβάλλουν και στο υπαρκτό σχολείο, το οποίο κατά κόρον επαγγελματοποιεί την μόρφωση, θέτοντάς την στις υπηρεσίες παραγωγής και κατανάλωσης, καθώς και στις προσδοκίες των οικονομικών συμφερόντων. Η διαγραφόμενη εικόνα μέσα από την αποτύπωση των στάσεων των ερωτηθέντων υποδηλώνει αναμφίβολα την ύπαρξη ψυχολογικού αναβρασμού που σηματοδοτεί τριγμούς στην δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και παράλληλα έντονους -συνειδητούς ή μη- προβληματισμούς, ως προς την καθαυτό δομή σύνολης της νεωτερικής κοινωνίας. Οι κοινωνικοί θεσμοί δοκιμάζονται σκληρά από τις

καλπάζουσες σύγχρονες ανάγκες, τα αναφερόμενα κοινωνικά προβλήματα και αδιέξοδα, εμφανίζοντας μειωμένη αποτελεσματικότητα. Το δίκαιο, η πολιτική, η οικονομία, η παιδεία, και εν γένει, τα θεμέλια του σύγχρονου πολιτισμικού οικοδομήματος, παρά τα αδιαμφισβήτητα βήματα προόδου, νοσούν. Η αλόγιστη εκμετάλλευση της φύσης, η υπαγωγή των πάντων στη σφαίρα του συμφέροντος-του κέρδους και της αποδοτικότητας, η αλαζονεία της τεχνολογίας, η αποθέωση του χρήματος, ο αύξων εγωισμός, οι σθεναρά τασσόμενες κυρίαρχες αντιλήψεις υπέρ του άκρατου ανταγωνισμού και της άγριας ατομικιστικής επιδίωξης για κοινωνική άνοδο και συσσώρευση αγαθών ως μέσων κατάκτησης ευδαιμονίας, ο σύγχρονος παραλογισμός που εγκαθιστά την αδυσώπητη ανταγωνιστική αλληλοεξόντωση στη θέση της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της συλλογικής δράσης -υποβιβάζοντας την καλλιέργεια της ικανότητας χαλιναγώγησης και τιθάσσευσης της ολέθριας αυτής οπτικής των ανθρώπινων σχέσεων, η επιρροή των τεράστιων πολυεθνικών συστηματικά επεκτεινόμενη επί των πάντων, *όλα* αυτά συνθέτουν την προβληματική εικόνα του παρόντος που βιώνουμε. Θα ήταν, δίχως άλλο, άξιον απορίας, η τυχόν ύπαρξη μιάς διαφορετικής από την διαγραφείσα -μέσα απο τις διατυπωθείσες γνώμες (στάσεις)- εικόνα. Η αναδυόμενη εικόνα, μέσα από την διερεύνηση των στάσεων των εν λόγω κοινωνικών ομάδων, ευρίσκεται πράγματι σε πλήρη αντιστοιχία με αυτήν της σύγχρονης σχολικής, και βέβαια, της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι συνιστώσες που την ορίζουν γίνονται ενσυνείδητα ή ασυνείδητα αντιληπτές από τα άτομα, εισδύουν είτε ενσυνείδητα, είτε λάθρα -σε υπολανθάνουσα μορφή- στις νοητικές τους λειτουργίες. Διαπερνούν κάθε πτυχή της καθημερινής τους ζωής και μοιραία κάθε στιγμή και περίσταση της σχολικής πραγματικότητας. Το πλέγμα των συνιστωσών αυτών έχει διεισδύσει σε κάθε ίνα του κοινωνικού ιστού, σε κάθε μόριο της κοινωνικής πραγματικότητας, στην παραμικρή έκφανση του κοινωνικού βίου, διαβρώνοντας βλαπτικά, ήθη, έθη, αξίες, ιδέες, πρότυπα συμπεριφοράς, μα και τους καθαυτό όρους της ψυχοσωματικής ισορροπίας. Αποκύημα όλων αυτών, η εμφάνιση διαταραχών στις διάφορες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς και γενικά στην ψυχοσωματική ισορροπία -που συνιστούν την μόνιμη επωδό. Πλήθος ερευνών, από τον χώρο των κοινωνικών επιστημών αλλά και της ψυχιατρικής, φέρνουν στο φώς της δημοσιότητας μια διόλου ευχάριστη όψη της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας. Αποτυπώνουν ευκρινώς την ύπαρξη ενός ευρέος φάσματος διαταραχών -αισθήματα δυστυχίας-αποξένωσης-μοναξιάς, νευρώσεις, δυσπροσαρμοστικές εκδηλώσεις άγχους και στρες, κατάθλιψη, αυτοκαταστροφικές τάσεις, φυγές διαφόρων ειδών, μορφές επιθετικότητας και αποκλίνουσας συμπεριφοράς, σε ένα ανησυχητικά υπολογίσιμο και δυστυχώς διαρκώς αυξανόμενο ποσοστό ανθρώπων, εντός αλλά και εκτός του σχολείου -αφού άλλωστε πρόκειται για συγκοινωνούντα δοχεία. Η ύπαρξη προβλημάτων και νοσηρών φαινομένων σε κάθε ένα από τα επί μέρους πεδία κοινωνικών σχέσεων όλων των σύγχρονων κοινωνιών, είναι πλέον κοινός τόπος. Συνιστούν τον δριμύ απολογισμό του τρόπου σύλληψης των πραγμάτων και των ψυχο-νοητικών τοποθετήσεων της νεωτερικής κοσμοαντίληψης. Πίσω από τα φαινόμενα αυτά, ξεπροβάλλουν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα. Ο χώρος του σχολείου, δεν ήταν δυνατόν να παραμείνει αλώβητος, όπως άλλωστε καταφαίνεται και από την διενεργηθείσα έρευνα και μέσα από την αποτύπωση των στάσεων των μαθητών-φοιτητών-εκπαιδευτικών-γονέων απέναντι στην λογική του υπαρκτού σχολείου (και της ευρύτερης κοινωνίας, σε τελική ανάλυση). Εκεί, διαδραματίζονται επεισόδια κοινωνικών συμβολισμών, τα οποία προδιαγράφουν ανάλογα την μετέπειτα ζωή όλων των νέων ανθρώπων. Η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο -εξ αιτίας της αντιανθρώπινης φύσης της- επιδρά αρνητικά στην ψυχοσωματική ισορροπία μα και στην διαμόρφωση της νοοτροπίας των μαθητών κάθε κοινωνικού στρώματος, με διάφορου είδους και βαθμού διαταραχές και διαστρεβλώσεις, οι οποίες τους ακολουθούν μετά παντοίων τρόπων και παραλλαγών και στην ενήλικη ζωή τους, διαιωνιζόμενη και αναπαραγόμενη αυτής της προβληματικής οπτικής και των συνεπειών της στον κοινωνικό βίο. Ιδιαίτερος δυσμενείς είναι οι επιπτώσεις για όσους εκ των μαθητών δεν διαθέτουν εκείνα τα κοινωνικά εφόδια που θα μπορούσαν να τους προστατεύσουν από την ενεργοποίηση των αρνητικών κοινωνικών αντιδράσεων, εμπρός στην αδυναμία τους να προσαρμοσθούν και να ανταποκριθούν στους όρους της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο (αυξημένος κίνδυνος εμπλοκής της επικοινωνιακής τους σχέσης με τον εκπαιδευτικό, μέσα απο τυχόν επανειλημμένα επεισόδια ανεπιτυχών ανταλλαγών μηνυμάτων, καθώς και εμφάνισης αρνητικών αντιδράσεων του εκπαιδευτικού και εν γένει του κοινωνικού περιγύρου, που οδηγεί εν τέλει στην τελετουργική διαδικασία του χαρακτηρισμού (στιγματισμού) και εγκλωβισμού τους στην άσκηση ενός αποκλίνοντος ρόλου, με επακόλουθο μια φθίνουσα-προβληματική μαθητική -και αργότερα κοινωνική- τροχιά).

Πρακτικά, κατά την ερευνητική διαδικασία, διαπιστώθηκε, μέσα από την εκφορά των απόψεων και την ανίχνευση των αντίστοιχων κοινωνικών στάσεων, η ύπαρξη ρωγμών στο πεδίο της εμπιστοσύνης, το έλλειμμα πίστης των ερωτηθέντων προς το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα -σκιαγραφούμενης εκ παραλλήλου μιας διάθεσης αναζήτησης αξιών-ιδανικών, εν μέσω του καθοριστικά αντικειμενικού χαρακτήρα της σχολικής και της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας. Τα άτομα προσδοκώντας μια αξιοπρεπή ζωή, μια επαγγελματική-κοινωνική τροχιά που να ικανοποιεί επαρκώς τις πρακτικές-βιοτικές και ψυχικές τους ανάγκες, εισέρχονται στον



κοινωνικό στίβο με τους όρους που τους επιβάλλει, μέσα από την διαδικασία της κοινωνικοποίησης-κοινωνικού ελέγχου, η κυρίαρχη λογική των επιδόσεων και του αδυσώπητου ανταγωνισμού. Είτε υποσυνείδητα, είτε μη, νοσταλγούν παλαιότερες ιδέες-αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η συνεργασία και η άμιλλα. Αξίες, που ταιριάζουν εξ αντικειμένου με τον συλλογικό χαρακτήρα της κοινωνικής συμβίωσης, που προάγουν την κοινωνική συνοχή και που συνιστούν ευνοϊκές προϋποθέσεις λειτουργικότητας των συστημάτων της ανθρώπινης συνύπαρξης. Από την άλλη, είναι αναγκασμένα, για την κοινωνική τους επιβίωση, να υιοθετούν στάσεις και να εκδηλώνουν συμπεριφορές, οι οποίες να συνάδουν με το κυρίαρχο ανταγωνιστικό πρότυπο, το οποίο τα ποδηγετεί σε ένα ψυχαναγκαστικό και αλλοτριωτικό κυνήγι υψηλών επιδόσεων και σκληρής ατομικιστικής διεκδίκησης. Εν τω βάθει, όμως, η ψυχική τους διάθεση είναι ανήσυχη. Η προκείμενη έρευνα αποκαλύπτοντας-επαληθεύοντας την ύπαρξη της εν λόγω διάθεσης, μέσα από την αποτύπωση των κοινωνικών στάσεων των τεσσάρων ομάδων, ήτοι, μέσα από την εκφορά αλληλοαναιρούμενων κρίσεων, την εκδήλωση αμφίρροπων επιθυμιών και τάσεων, την αμφισημία των προσανατολισμών και επιλογών τους, ως προς την λογική των επιδόσεων, σκιαγραφεί εν τέλει μια διάχυτη διάθεση που υποδηλώνει έλλειψη ικανοποίησης, δυσφορία, νευρικότητα και ανασφάλεια. Η σχεδόν σύσσωμη θετική τους τοποθέτηση, βέβαια, μέσα από τις απαντήσεις-θέσεις τους, οι οποίες αφορούν τις αξίες της αλληλεγγύης, της συνεργασίας, αλλά και σε σημαντικό ποσοστό της καθαυτό άμιλλας, δηλοί σαφώς την θερμή συναισθηματική τους φόρτιση όσο και την ψυχο-νοητική τους ροπή-κλίση υπέρ του ιδεολογικού-συμβολικού αστερισμού αυτών των αξιών. Το επιστέγασμα μάλιστα της διαδικαστικής πορείας εξαγωγής συμπερασμάτων-διαπιστώσεων από την ανά χείρας έρευνα, αποτέλεσε η θετική τοποθέτηση της συντριπτικής πλειοψηφίας των ερωτηθέντων στο τελευταίο ερώτημα, περί της υπάρξεως ή μη λύσεων-τρόπων διαφυγής από την λιμνάζουσα κατάσταση πραγμάτων στο εκπαιδευτικό και μοιραία στο κοινωνικό σύστημα. Η έντονη διάθεση για εξεύρεση λύσεων σηματοδοτεί εξ ορισμού την ύπαρξη σοβαρού κοινωνικού προβλήματος. Η βεβαιότητά τους ότι υπάρχουν τρόποι εξόδου από τα αδιέξοδα, σηματοδοτεί περαιτέρω την ύπαρξη στο κοινωνικό σώμα ενός διάχυτου πνεύματος τείνοντος προς αυτή την κατεύθυνση. Αποτυπώνει έναν έντονο κοινωνικό προβληματισμό που ενθαρρύνει τις προϋποθέσεις της κινητοποίησης μιας διαδικασίας σημαντικών κοινωνικών αλλαγών. Η αξιοσημείωτη κλίση των ερωτηθέντων υπέρ της συνεργασίας και της αλληλεγγύης υπό το κλίμα της άμιλλας και υπέρ της θέσης ότι υπάρχει τρόπος που μπορεί να συντείνει στο ξεπέρασμα των αδιεξόδων στον χώρο του σχολείου -και αναπότρεπτα της κοινωνίας- αποτυπώνει απευθείας μια ευκρινή εικόνα. Πρόκειται για την εικόνα ανθρώπων, οι οποίοι αν και εγκλωβισμένοι στις παραμέτρους του σύγχρονου τρόπου ζωής, οραματίζονται ένα καλύτερο μέλλον, προφανώς σε έναν καλύτερο κόσμο. Η εικόνα που η παρούσα έρευνα φέρει στην επιφάνεια, αντανακλώνοντας τις εκδηλούμενες στάσεις των τεσσάρων πληθυσμιακών ομάδων, σηματοδοτεί ένα πράγματι καθολικό αίτημα για βελτίωση των μεθόδων του εκπαιδευτικού συστήματος, δια των οποίων οι επιδόσεις όλων των νέων ανθρώπων θα συνιστούν το εφελκυστικό ατομικής αλλά και συλλογικής προόδου, με την ταυτόχρονη αρωγή, φροντίδα και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, και με σταθερό παρονομαστή, την παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων γνωστικής και συμπεριφορικής υφής. Η κενή νοήματος λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο -πηγή πολλών και σοβαρών προβλημάτων, με κορωνίδα τις αποκλίσεις- μόνον μέσα από ουσιαστικά μορφωμένους εκπαιδευτικούς και εν γένει πολίτες είναι δυνατόν να τεθεί σε άλλες βάσεις, όπου δια της εισαγωγής νοημάτων ουσίας θα ευδοκίμουν αβίαστα οι ατομικά αλλά και συλλογικά ωφέλιμες επιδόσεις. Μόνον η αύξηση της κατά κεφαλήν καλλιέργειας δύναται να ανοίξει νέους ορίζοντες στον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής και κοινωνικής δομής -πιο κοντά στην δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την συνεργασία και την ελευθερία, πιο κοντά στην επίτευξη δημιουργικών, αλληλοσυμπληρούμενων και αμιλλώμενων επιδόσεων. Οι ελπίδες προς αυτή την κατεύθυνση θα αυξηθούν πάραυτα, με την σταθερή καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού, ο οποίος θα διεξάγει έναν υπομονετικό και γενναίο κλεφτοπόλεμο στα καταπατημένα χωρία της ανθρώπινης πλευράς του ανθρώπου.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adorno, Th. (1990). *Θεωρία της ημιμόρφωσης*, μτφρ. Ε. Αναγνώστου, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Adorno, Th.-Horkheimer, M. (1997). *Η διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Μετάφραση: Τερζάκης, Φ.: Νήσος.
- Adorno, Th.-Horkheimer, M. (1986). *Η διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Μετάφραση: Σαρίκας, Ζ. : Ύψιλον.
- Αλεξόπουλος, Σ. (2006). *Rock Εγκυκλοπαίδεια*.Επιμέλεια:Αλεξόπουλος,Σ.: Δημοσιογραφικός Όμιλος Λαμπράκη.
- Άλμπερτ, Μ. (2007). *Η πραγμάτωση της ελπίδας* : ΚΨΜ, Αθήνα.
- Άντλερ, Κρισναμούρτι, Μαρκούζε, Ράσσελ, Φρόμ. (1977). *Αγάπη*. Μετάφραση: Γραμμένος, Ε.: Αθήνα, Μπουκουμάνης.
- Απολλώνιος Ρόδιος (1999). *Αργοναυτικά*. Μετάφραση: Φιλολογική Ομάδα Κάκτου : Κάκτος.
- Arendt, H. (1988). *Το ολοκληρωτικό σύστημα*. Μετάφραση: Λάμπας, Ι.: Ευρύαλος.
- Arendt, H. (2000). *Περί βίας* : Αθήνα.
- Αριστοτέλης (1940). *Ρητορική*. Μετάφραση: Ηλιού, Η.: Ζαχαρόπουλος.
- Αριστοτέλης (1938). *Ρητορική*. Μετάφραση: Μαλαίνος, Ε.: Πάπυρος.
- Αριστοτέλης (1949). *Ηθικά Νικομάχεια*. Μετάφραση: Δαλέζιος, Α. :Πάπυρος.
- Αριστοτέλης (1894). *Ηθικά Νικομάχεια*, ed. I. By water, Oxford Clarendon Press, 1894 (repr. 1962).
- Αριστοτέλης (1939). *Πολιτικά*. Μετάφραση: Λεκατσάς, Π. : Ζαχαρόπουλος.
- Άρμωστρονγκ, Κ. (2008). *Η Βίβλος-η βιογραφία του πιο πολυδιαβασμένου ιερού κειμένου*. Μετάφραση: Λαζαρίδου, Σ.: Ελληνικά Γράμματα.
- Αρτώ, Α. (1983). *Τα επαναστατικά μηνύματα*. Μετάφραση: Λιάσκου, Λ.: Μπογιάτης.
- Auernheimer, G. (2002). Θρησκεία, κράτος και εκκοσμίκευση στη Γερμανία. Από το βιβλίο *"Θρησκείες και Πολιτική στη Νεωτερικότητα"*. Επιμέλεια: Λίποβατς, Θ./Δεμερτζής, Ν./Γεωργιάδου, Β.: Κριτική.
- Βαζιούλιν, Β.Α. (1998). *Η λογική της ιστορίας* :Μόσχα (από κείμενο του Πατέλη, Δ. [Βλ.:βιβλ-φία]).
- Βάμβουκας, Μ. (1976). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*: Γρηγόρης.
- Βανεγκέμ, Ρ. (1977). *Η επανάσταση της καθημερινής ζωής*. Μετάφραση: Βελέντζας, Σ.: Άκμων.
- Βάρσος, Γ.(1983). *Κοινωνικές δομές και κοινωνική συμπεριφορά*. Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου: Ο.Ε.Δ.Β.
- Βασιλάκη,Ε.-Τριλίβα, Σ.-Μπεζεβέγκης, Η. [Επιμελητές έκδοσης] (2001). *Το στρέψ, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* : Ελληνικά Γράμματα.
- Vassiliadou, M. (2008). *"Επίκτητος"-Στρατηγικές Αξιολογικής Γνωσιακής Εκπαίδευσης*. Μετάφραση.: Χριστινάκη-Γλάρου Ειρ. :Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- Βέμπερ, Μ. (2010). *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*. Μετάφραση: Κούρτοβικ, Δ.: ΤΟ ΒΗΜΑ/Δ.Ο.Λ. Α.Ε.
- Berstein, S./Milza, P. (1997). *Ιστορία της Ευρώπης*. Μετάφραση:Δημητρακόπουλος, Α.: Αλεξάνδρεια.
- Βιτκενστάϊν, Λ. (1977). *Φιλοσοφικές έρευνες*, μτφρ. Π. Χριστοδουλίδη, Αθήνα.
- Βιτκενστάϊν, Λ. *Tractatus logico-philosophicus* 3.262. Μετάφραση: Κιτσόπουλος, Θ.-Λορεντζάτος, Ζ., περίοδ "Δευκαλίων" 7/8. Από το βιβλίο του Χ. Γιανναρά *Μετα-Νεωτερική Μετα-Φυσική*, 2005: Δόμος.
- Βλαχόπουλος,Σ.-Γεωργούλας,Α.-Ιντζεσίλογλου,Ν.-Κάλφας,Α.-Μπρίκα,Ε.(2005). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου* : Ο.Ε.Δ.Β.
- Bottomore, T. (1974). *Κοινωνιολογία*. Μετάφραση: Τσαούσης, Δ.: Αθήνα.
- Bouthoul, G. (1989). *Ιστορία της Κοινωνιολογίας*. Μετάφραση: Παπαγεωργίου, Η.: Ζαχαρόπουλος.
- Braudel, F. (1990). *Η Μεσόγειος-Ο χώρος και η ιστορία*. Μετάφραση:Αβδελά,Ε.-Μπενεβενίστε, Ρ.:Αλεξάνδρεια.
- Γέμτος, Π. (1995). *Οι κοινωνικές επιστήμες* : Τυπωθήτω.
- Γεωργακοπούλου, Α.-Γούτσος, Δ. (2008). *Κείμενο και Επικοινωνία* : Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργουσόπουλος, Κ. (Μάιος-Ιούνιος 2003). *Δάσκαλοι και "δάσκαλοι"*. Περιοδικό *Η λέξη*.
- Γεωργουσόπουλος, Κ.(27 Ιουνίου 2004): *Οι Δραματικοί αγώνες* : Εφημερίδα Καθημερινή (Επτά Ημέρες).
- Γιανναράς, Χ. (2005). *Μετα-νεωτερική μετα-φυσική*: Δόμος.

- Γιανναράς, Χ. (2006). *Η απανθρωπία του δικαιώματος* : Δόμος.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (1984). *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας* : Νομική Βιβλιοθήκη.
- Γκάρντερ, Γ. (1994). *Ο Κόσμος της Σοφίας*. Μετάφραση: Αγγελίδου, Μ.: Νέα Σύνορα, Λιβάνη.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* : Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γκίντινγκς, Φ.Χ. (1924). *Η επιστημονική μελέτη της ανθρώπινης κοινωνίας*. Μετάφραση: Τσαούσης, Δ.Γ. Από το: Τιμάσεφ-Θηόντορσον,'83
- Γκότοβος, Α.Ε. (1988). *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση* : Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1989). *Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση* : Gutenberg.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1986), (2001). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Gutenberg.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Μετάφραση: Μακρυγιώτη Δ.: Αλεξάνδρεια
- Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Μετάφραση: Γκόφρα, Μ.: Αλεξάνδρεια
- Γκράμσι, Α. (1973). *Η οργάνωση της κουλτούρας*, μτφρ. Θ. Παπαδόπουλου, Αθήνα.
- Γληνός, Δ. (1983) *Άπαντα*, Α', Εκδ. Φ. Ηλιού, Αθήνα.
- Γλύκατζη-Αρβελέρ, Ε. (4 Απρ. 2010). Από συνέντευξη της στον Ν. Μπακουνάκη, για το βιβλίο της *Γατί το Βυζάντιο*/Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ.
- Γουλιάμος, Κ. (2004). *Ιερές πλάνες. Δοκίμια πολιτικής και πολιτισμικής επικοινωνίας* : Γαβριηλίδης.
- Γρόλλιος, Γ. (2001). Από κείμενό του για την σχολική αποτελεσματικότητα στο: [www.parenavasis.gr](http://www.parenavasis.gr).
- Δασκαλάκης, Κ. (23/8/2009). Δασκαλάκης Κωνσταντίνος: Έλληνας, 28 ετών, επίκουρος καθηγητής στο MIT: Συνέντευξη του στην Γριμάνη, Α., στο "Κ" της εφημερίδας. "Καθημερινή".
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1993). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης {Α'}* : Αθήνα.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (2000). *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής σκέψης {Β'}* : Αθήνα.
- Δαρόπουλος, Α. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση*. Έρευνα : [www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr).
- Δελής, Τ. (1975). *Γραμματική Τέχνη* : Gutenberg.
- Δεμερτζής, Ν.-Λίποβατς, Θ. (2006). *Φθόνος και μνησικακία* : Πόλις.
- Δημαράς, Α. (13-8-2208). *Η μεταρρύθμιση δεν έγινε ακόμη* : Συνέντευξη στον Σ.Βανδώρο/Ελεύθ. Τύπος.
- Δημητράκος, Δ. (1950). *Μέγα Λεξικόν όλης της Ελληνικής γλώσσης* : εκδ. Δημητράκου.
- Δημητρακόπουλος, Μ. (2001). *Το φιλοσοφικό κίνημα του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού* : Αθήναι.
- Δημητρακόπουλος, Φ. (1996). *Βυζάντιο και Νεοελληνική διανόηση*: Καστανιώτης.
- Δημοσθένης, *Προς Λεπτινήν (Περί της ατελείας)*, ed. S.H.Butcher, Demosthenis orationes, vol. 2.1 Oxford Clarendon Press, 1907 (repr. 1966).
- Δήμου, Γ.Η. (1988γ). *Κοινωνικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα.
- Δήμου, Γ.Η. (1989). *Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο* : Ε.Ε. Τχ.ΙΙ ΠΤΔΕ Παν. Ιωαννίνων,.
- Δήμου, Γ.Η. (1998). *Απόκλιση-Στιγματισμός-Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. Η. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα*: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. Η. (2008α). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Θεωρίες μάθησης(I)*: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. Η. (2008β). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Μαθησιακές δυσκολίες(II)*: Gutenberg.
- Δρεπτάκης, Μ.Γ. (1979). *Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις για τα ΑΕΙ*, Μέρος Πρώτο. Αθήνα.
- Έκο, Ουμπ. (1983). *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή* . Απόδοση: Τσοπάνογλου, Α. :Μάλλιαρης.
- Έκο, Ουμπ. (1993). *Τον Αύγουστο δεν υπάρχουν ειδήσεις*. Μετάφραση: Ιωαννίδης, Θ.: Παρατηρητής.
- Έκο, Ουμπ. (2006). *Με το βήμα του κάβουρα*. Μετάφραση: Καλλιφατίδη Ε.: Ελληνικά Γράμματα.

- Ελευθεριάδης, Α. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα* : Σύγχρονη πέννα.
- Ελύτης, Ο. (2007). *Τα δημόσια και τα ιδιωτικά* : Ίκαρος.
- Ζαφειριάδης, Κ.-Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Αικ. (2004). *Η Διαγωγή των Μαθητών και οι Σχολικές Κυρώσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*: Αφοί Κυριακίδη.
- Ζήση-Μάτη, Ε. (1995). *Ο αυταρχισμός στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή στο σημερινό σχολείο*: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Ζίμελ, Γκ. (1902). Ο αριθμός των μελών ως καθοριστικός παράγων της μορφής της ομάδας. Μετάφραση στα Αγγλικά: Σμώλ Α.: Αμερικανική Επιθεώρηση Κοινωνιολογίας (Από το βιβλίο *"Ιστορία των Κοινωνιολογικών Θεωριών"* των Τιμάσεφ και Θρόντορσον /μετάφραση: Τσαούσης Δ.Γ.)
- Ηλιού, Μ. (1976). Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 28.
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία* : Βέργος, Αθήνα.
- Illich, I. (χ.χ.) . *Μετά την κοινωνία χωρίς σχολεία, τι; Πολιτική Αντιστροφή* : Σπηλιώτη, Αθήνα.
- Ιωαννίδη. *Λεξικό*.
- Καζαμίας, Α.(1993). *Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία*. Στο: Μπουζάκης, Σ.: *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*:169-183: Αθήνα.
- Καζαντζάκης, Ν. *Αναφορά στον Γκρέκο*
- Καλαντζή-Αζίζι, Α.-Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο* : Ελληνικά Γράμματα.
- Καλιόρης, Γ. (2004). *Η κοινωνία της ορθοπεταλιάς*: Αρμός.
- Κάντ, Ι. (2004). *Περί Παιδαγωγικής*. Μετάφραση: Σιδερά-Λύτρα, Β.: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καραμπελιάς, Γ. (2006). *Το 1204 και η διαμόρφωση του νεώτερου ελληνισμού* : Εναλλακτικές εκδόσεις.
- Κασίνης, Κ.Γ. (1998). *Διασταυρώσεις, Α' - Μελέτες για τον ΙΘ' & Κ' ΑΙ.* :Χατζηνικολή.
- Κασιμάτη, Κ. (1983). *Κοινωνική διαστρωμάτωση-κινητικότητα*. Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κασσωτάκης, Μ.-Φλουρής Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία {Α'}* : Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ.-Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία {Β'}* : Αθήνα.
- Καστοριάδης, Κ. (1992). *Ο θρυμματισμένος κόσμος*. Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2007). *Η Ελληνική ιδιαιτερότητα{Α}*: Κριτική.
- Καταρτζής, Δ. (1970). Σχέδιο της αγωγής των παιδιών Ρωμίων και Βλάχων, που πρέπει να γίνεται μετά λόγου στα κοινά σπιτικά σχολεία, στο: *Δημήτριος Καταρτζής, Τα ευρισκόμενα*, εκδ. Κ.Θ. Δημαρά, Αθήνα.
- Κατοής, Α.-Σιδερίδης,Γ.-Εμβάλωτης, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες* : Τόπος.
- Κάτσικας, Χ. (2010). Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας. Σχολική επίδοση: προσωπική υπόθεση;: Από κείμενό του στο: [www.alphavita.gr](http://www.alphavita.gr).
- Κεπλανίδης, Μ (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* : Ελληνικά Γράμματα.
- Κέρσο, Ί. (8 Φεβρουαρίου 2009). *Δεν υπάρχουν πια μοιραίες αποφάσεις (Από συνέντευξή του στη Λ. Κεζά)* :Εφημερίδα Το Βήμα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική* : Ελληνικά Γράμματα.
- Κούουλμαν, Τζ. (2008). *Έργο* (2.2. Δημόσια κατά Ιδιωτικής Εκπαίδευσης): [www.newworldencyclopedia.org](http://www.newworldencyclopedia.org).
- Κοραής, Α. (1965). Στοχασμοί αυτοσχέδιοι, στο: *Α. Κοραής, Άπαντα τα πρωτότυπα έργα*, εκδ. Γ. Βαλέτα, τ. Α2, εκδ. Δωρικός, Αθήνα.
- Κορντιέ, Α. (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν-Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. Μετάφραση: Αλεξιάδη Α.: Ολκός.
- Κουζέλης, Γ.-Ψυχοπαίδης, Κ. (1996). *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών-Κείμενα* : Νήσος.
- Κουκουζέλη, Α.(2000). *Εισαγωγή στον Ελληνικό Πολιτισμό*: Ελληνικό Ανοικτό Παν/μιο.
- Coolley, C.H. (1922). *Human nature and the Social Order* . Μετάφραση: Μακρυγιώτη Δ.:
- Ν.Υόρκη: Scribner's. Από το *Συναντήσεις* του Goffman (βλ. ανωτ.).
- Κουμάκης, Γ.Χ. (2001). *Θεωρία και Φιλοσοφία της Παιδείας* : Τυπωθήτω, Αθήνα.

- Κούστας, Δ.Μ.-Νικολάου, Απ.Θ. (1990). *Σοφοκλέους, Αντιγόνη-κείμενο, μετάφραση, σχόλια, ερμηνευτική προσέγγιση* : Επικαιρότητα.
- Κουτσούβελου-Μίχου Σ. (2004). *Η γλώσσα της Διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική Προσέγγιση του Διαφημιστικού Κειμένου* : Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα* : Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2005). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.(1994). *Η προσευχή ως μέσο έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή* (Η εργασία αυτή παρουσιάστηκε σε πρώτη μορφή στο συνέδριο που οργάνωσε η "Σύγχρονη Εκπαίδευση" στην Αθήνα στις 1,2 και 3 Δεκεμβρίου 1994, με θέμα "Η βία στο σχολικό χώρο: βία και τιμωρίες στο σχολείο"): Ιωάννινα.
- Λάζαρσφελντ, Π. (2003). *Η κοινωνιολογία της κοινωνικής έρευνας*. Από το βιβλίο: *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*. Επιμέλεια, Εισαγωγή: Καλφόπουλος, Κ. : Νήσος.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire XI*, Paris (Seuil). Μετάφραση του Χρήστου Γιανναρά, από το βιβλίο του *Μετα-Νεωτερική Μετα-Φυσική*, 2005: Δόμος.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, 2 τόμοι. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1989). *Κοινωνιολογία και Ιστορία*: Παπαζήση.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της (τόμ. Α')* : Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Λάππας, Ι.Δ. (1984). *Η περί εργασίας διδασκαλία του Ιωάννου του Χρυσοστόμου*. Διδακτορική Διατριβή: Αθήνα.
- Λάς, Κ. (1981). *Το σύμπλεγμα του Νάρκισσου* : Παρίσι (από το βιβλίο του Μισεά "Η εκπαίδευση της αμάθειας", μετάφρ.: Ελεφάντης Α.).
- Lesky, A.(2006). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. Μετάφραση: Τσοπανάκης, Α.: Αφοί Κυριακίδη.
- Λιοδάκης, Γ. (1998). Η σχέση ανθρώπου-φύσης και Ιστορική σημασία της Εργασιακής Θεωρίας της Αξίας. Από το βιβλίο *"Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική"*, Παν/μιο Ιωαννίνων/Τομέας Φιλοσοφίας. Επιμέλεια: Νούτσος, Π.: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Λούθηρος, Μ. (2004). *Για την εγκόσμια εξουσία*. Μετάφραση: Γρηγορίου, Γ./Εισαγωγή: Ψυχοπαίδης Κ.: Πόλις.
- Λούξενμπουργκ, Ρ. (2006). *Η συσσώρευση του κεφαλαίου, I και II*. Μετάφραση: Μιχαήλ, Θ. : Διεθνής Βιβλιοθήκη.
- Λυπουρλής, Δ. (2000). *Αριστοτέλους, Ηθικά Νικομάχεια* :Θεσσαλονίκη.
- Λυρσά, Λ. (1999). *Προς ένα ολοκληρωτικό σχολείο* : Παρίσι (από το βιβλίο του Μισεά "Η εκπαίδευση της αμάθειας":μετάφρ.: Ελεφάντης Α.).
- Μανιτάκης, Α. (1981). *Το υποκείμενο των συνταγματικών δικαιωμάτων*. Σάκκουλας.
- Μάνος, Κ. (1997). *Ψυχολογία του εφήβου* : Γρηγόρη.
- Μαρίνης, Σ. (12-9-2010). *Χρόνο με το χρόνο, τα παιδιά ονειρεύονται όλο και λιγότερο*. Συνέντευξη στον Γαλία, Α., στο Κ της εφημ. Καθημερινή.
- Μαρκούζε, Χ. (1971). *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος*. Μετάφραση: Λυκούδης, Χ.: Παπαζήσης.
- Μαρμαρινός, Ι.Γ. (2000). *Το σχολικό πρόγραμμα* : Αθήνα.
- Μάρξ, Κ. (1978). *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*. Θεμέλιο.
- Μάρτιν, Ο. (2008). *Η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων*. Μετάφραση-Επιστημονική επιμέλεια: Αθανασιάδης, Η. : Τόπος.
- Ματακιάς, Α. (1993). *Λεξικό Εννοιών* : Πελεκάνος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η σχολική τάξη* : Γρηγόρη.

- Μαυρέας, Β. (2006). "Είναι απελπισμένοι και με έντονες τάσεις αυτοκτονίας". Άρθρο που αναφέρεται σε μια έρευνα του Ψυχιατρικού Τμήματος της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Καθηγητής Βενετσάνος Μαυρέας) στην εφημερίδα *Έθνος*.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*: Ιωάννινα.
- Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια Φοίνικος.
- Μεταξάς, Α.-Ι. Δ. (1976). *Πολιτική Επικοινωνία* : Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2002). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων* : Οδυσσέας.
- Μισεά, Ζ.Κ. (2002). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Μετάφραση: Ελεφάντης, Ά.: Βιβλιόραμα.
- Μισεά, Ζ.Κ. (2008). *Το αδιέξοδο του Άνταμ Σμίθ*. Μετάφραση: Σταματοπούλου, Χ.: Εναλλακτικές Εκδόσεις
- Μοισιόδαξ, Ι. (1779). *Πραγματεία περί παιδων αγωγής ή παιδαγωγία*, Βενετία.
- Molnar, A.-Lindquist, B. (1994). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. Μετάφραση: Καλαντζή-Αζίζι Α.: Ελληνικά Γράμματα.
- Μορέν, Ε. (2000). *Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Μετάφραση: Τσαπακίδη, Δ.: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική κοινωνία-όψεις υπανάπτυξης* : Εξάντας.
- Μουζέλης, Ν. (1986). *Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική πολιτική: Από τον Ελευθ. Βενιζέλο στον Ανδ. Παπανδρέου*. Στο: *Η Ελλάδα σε εξέλιξη*, 149-162: Αθήνα.
- Μουσουρού, Λ. (1983). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου* : Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπάουμαν, Ζ. (2008). *Ρευστοί καιροί*. Μετάφραση: Γεώργας, Κ.: Μεταίχμιο.
- Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*: Γρηγόρης
- Μπέργκερ, Π. (1985). *Πρόσκληση στην Κοινωνιολογία*. Μετάφραση: Τσελέπογλου, Ε.: Μπουκουμάνη.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη Ελλάδα*/Τόμος Α' : Gutenberg.
- Μπουρντιέ, Π.(1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*.Μετάφραση:Μαυροειδάκος,Γ./Επιμέλεια:Παναγιωτόπουλος Ν.: Δελφίνι.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική*: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής-μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* : Gutenberg.
- Μπρυκνέρ, Π. (2002). *Η μιζέρια του πλούτου*. Μετάφραση: Αβαγιανού, Λ. : Αστάρτη.
- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μωνταίν, Μ. (1983). Περί της αγωγής των παιδιών, στο: *Δοκίμια*, μτφρ. Φ.Δ. Δρακονταειδή, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα.
- Νασιάκου, Μ. (1982)[2]. *Η ψυχολογία σήμερα* : Παπαζήση.
- Νάσιουτζικ, Π. (2002). *Αμερικανικά οράματα στη Σύμυρνη τον 19ο αιώνα*: Εστία.
- Ναυρίδης, Κ. (2007). *Οι θεσμοί ως ψυχικές οργανώσεις*. Από το: *Ψυχαναλυτική Σκέψη*: Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- Νήλ, Α.Σ. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*. Μετ.:Λάμπου Κ.: Μπουκουμάνης.
- Νημά, Ε.-Καψάλης, Αχιλ. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική* : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ντελέζ, Ζ. (2001). *Η κοινωνία του ελέγχου*. Επιμελητής έκδοσης:Καλαμαράς,Π.: Ελευθεριακή κουλτούρα.
- Ξωγέλλης, Π. (1986). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης* :Αφοί Κυριακίδη.
- Όμηρος (1940) *Ιλιάς* :Μετάφραση, σημειώσεις: Σφηκάκης, Ν.Ι.: Πάπυρος.
- Πανούσης,Ι.(Μάιος-Ιούν.2003).Πρότυπα εκπαιδευτικών ή παράτυπα εκπαίδευσης;:Σύγχρονη Εκπαίδευση - Δίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

- Παπαγεωργίου, Η. (2004). *Σώπα, δάσκαλε...-Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Βάνιας.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα.
- Παπαθανασίου, Ζ. (19 Απριλίου 2009). *Τα προβλήματα στυτικής δυσλειτουργίας, η αμφισβήτηση του ανδρισμού και τα μυστικά του σεξ*: Εφημερίδα Θέμα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπανούτσος, Ε. (4 Νοεμβρίου 1972). "Η σφαγή στα Προπύλαια" : *εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ*.
- Παπανούτσος, Ε. (1979). *Οι δρόμοι της ζωής*: Φιλιππούτης.
- Παπανούτσος, Ε. (1980). *Πρακτική Φιλοσοφία*: Δωδώνη, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία-Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση {1}*: Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία-Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση {2}*: Αθήνα.
- Πάρσονς, Τ. (2008). *Καπιταλισμός και αξίες-Τα πρώιμα κείμενα*. Μετάφραση, επιμέλεια, εισαγωγή: Μαγκλάρας, Β. Σχολιασμός: Ψυχοπαίδης, Κ.-Βαλλιάνος, Π.-Μουζέλης, Ν.: Νήσος.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). *Η έννοια του πολιτισμού*: Ελληνικό Ανοικτό Παν/μιο.
- Πατέλης, Δ. (Μάιος-Ιούν.2003). "Περί προτύπων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση": *Σύγχρονη Εκπαίδευση-Δίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- Πλάτωνος, *Πολιτεία (τόμ.Β ')*. Πρόλογος: Ευάγγ. Παπανούτσος. Μετάφραση: Ι. Γρυπάρης : Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Πολάνυι, Κ. (2007). *Ο μεγάλος μετασχηματισμός*. Μετάφραση: Γαγανάκης, Κ.: Νησίδες.
- Πολονύ, Ν. (2007). *Τα χαμένα παιδιά μας*: Πόλις, Αθήνα.
- Polydorides, G. (1978). Equality of Opportunity in the Greek Higher Education System: The Impact of Reform Policies. *Comparative Education Review*, (22) 1.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα*: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράμφος, Σ. (2000). *Ιστορία στην κόψη του χρόνου*. Καστανιώτης.
- Ράουτερ, Ε.Α. (1971). *Κατασκευή υπηκόων*. Επιμέλεια έκδοσης: Σολδάτος, Ι. Μετάφραση: Κούρτοβικ, Δ.: Αιγόκερως.
- Russel, B. *Ανατροφή και Εκπαίδευση των παιδιών*, μτφρ. Ν. Ανδρικόπουλου, εκδ. Αρσενίδης, Αθήνα. Αυτό είναι μετάφραση του έργου του: On Education.
- Ράσελ, Μπ. (2006). *Κείμενα για τη Θρησκεία*. Μετάφραση: Μπερλής, Α.: Scripta.
- Ραφαηλίδης, Β. (1993). *Ιστορία του νεοελληνικού κράτους*: του Εικοστού Πρώτου.
- Ρουσσώ, Ζαν Ζακ, (1963). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, μτφρ. Στ. Βουρδούμπα, Αθήνα.
- Σάρτρ, Ζ.Π. (1975). *Το πρόβλημα της μεθόδου*. Μετάφραση: Θεοδωρακόπουλος, Λ.: Εξάντας.
- Σβορώνος, Ν. (1978). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*: Θεμέλιο.
- Σιάνου-Κυργίου Ε., (1998). Δημόσια Εκπαίδευση, ελεύθερη αγορά και συντηρητική ανασυγκρότηση, από το: *Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική*: Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Schiller, F. (1990). *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*. Μετάφραση: Λεονταρίτου, Κ.: Οδυσσέας.
- Simmel, G. (2004). *Περιπλάνηση στη Νεωτερικότητα*. Μετάφραση:Σαγκριώτης, Γ.-Σταθάτου, Ό.: Αλεξάνδρεια.
- Σμίθ, Α. (2010). *Έρευνα για τη φύση και τις αιτίες του πλούτου των εθνών*. Μετάφραση: Βαλλιάνος, Χ. Πρόλογος: Δουράκης, Γ.: ΤΟ ΒΗΜΑ/Δ.Ο.Λ. Α.Ε.
- Stavropoulos, D.N., Hornby A.S.(1977). *Oxford English-Greek Learners Dictionary*: Oxford University Press.
- Σταφυλίδη, Λεξικό.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*: Αθήνα.
- Timasheff, N.S.-Theodorson, G.A. (1980) και (1983). *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*. Μετάφραση: Τσαούσης, Δ.Γ.: Gutenberg.
- Τομπαΐδης, Δ. (1976). *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Αθήνα.



- Τουράτσογλου, Ι.-Κουρίνου, Ε.(27 Ιουνίου 2004):"Το αγωνιστικό πνεύμα στην αρχαία Ελλάδα": Εφημ *Καθημερινή (Επτά Ημέρες)*.
- Τσαλίκογλου-Κωστοπούλου, Φ. (1983). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου* :Ο.Ε.Δ.Β.
- Τσαλίκογλου, Φ. (31/10/2010). *Μάγοι και προφήτες* : Άρθρο στην εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ (σελ.:89/A61).
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1985). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1987). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Gutenberg.
- Τσιάντης, Γ.-Ξυπολιά-Ζαχαριάδη, Α. (2001). *Ψυχοσωματικά προβλήματα των παιδιών-Παιδοψυχιατρική*: Καστανιώτης.
- Τσιρώνης, Χ.Ν. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα* : Βάνιας.
- Τσιώρου, Β. (7-10-2009). "Αυτοκτονίες στους χώρους εργασίας": Άρθρο της στην εφημ. *Ελευθεροτυπία*.
- Τσόμσκυ, Ν. (2007). *Αποτυχημένες Πολιτείες*. Μετάφραση: Ανδρέου, Γ.: Πατάκης.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1983). *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος* : Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1991). *Είδωλα πολιτισμού-Ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα στη σύγχρονη πολιτεία*: Θεμέλιο.
- Τσώλη, Θ. (7 Μαρτίου 2010). "Το εκπαιδευτικό σύστημα "πνίγει" τους εφήβους" : Άρθρο της για τις έρευνες των: Λαζαράτου, Ε.-Δικαίου, Δ.-Αναγνωστόπουλου, Δ.-Σολδάτου, Κ., καθώς και των: Κοκκέβη, Α.-Ρότσικα, Β.-Αραπάκη, Α.-Ρίτσαρντσον, Κ.: Εφημερίδα *ΤΟ ΒΗΜΑ*.
- Τώουνη, Ρ.Χ. (1979). *Η Χριστιανική Θρησκεία και η άνοδος του καπιταλισμού*. Μετάφραση: Κούρτοβικ, Δ.: Κάλβος.
- Φέρνις, Β.Π. (1997). *Πώς είδε ο Παύλος τον Ιησού*. Μετάφραση: Αδραχτάς, Β.: Φιλίστωρ.
- Φίλιας, Β.(1976). *Μ.Βέμπερ: Συστηματική Κοινωνιολογία και Μεθοδολογία* (μια εισαγωγή στο έργο του) : Νέα σύνορα, Λιβάνης.
- Φίλιας, Β. (1978). *Κοινωνικά Συστήματα Α* : Νέα Σύνορα, Λιβάνη.
- Φίλιας, Β. (1977). *Κοινωνικά Συστήματα Β* : Νέα Σύνορα, Λιβάνη.
- Φίλιας, Β. (1983). *Η βιομηχανική κοινωνία*. Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φλώρου. *Λεξικό*: Λιβάνης.
- Φόουερ, Λ. (1962). *Τι είναι αλλοτρίωση; Η σταδιοδρομία μιάς έννοιας*. Νέα Πολιτική.
- Φουκώ, Μ. (εκδ. Ριον:1964). *Η ιστορία της τρέλας*. Μετάφραση: Αμπατζοπούλου, Φ. : Ηριδανός.
- Φράγκος, Χ. (1976). *Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών* : Ιωάννινα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* : Παπαζήση.
- Φρόμ, 'Ε. (1978). *Να έχεις ή να είσαι*; Μετάφραση: Τζελέπογλου, Ε.: Μπουκουμάνης.
- Φρυδάκη, Ευ. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας* : Κριτική.
- Φωτήλας, Ν.Α.Α. (1937). *Κοινωνική Πολιτική*: Πυρσός.
- Χελιδόνης, Σ. (3-1-2010). *Η ιστορική Δίκη των Πιθήκων*. Άρθρο στην εφημ/δα Καθημερινή.
- Χατζηδάκις, Μ. (1980). *Τα σχόλια του Τρίτου* : Εξάντας.
- Χατζηκωνσταντή, Ε. (1983). *Προσδιοριστικοί παράγοντες της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου: Ο.Ε.Δ.Β.
- Hayes, Ν. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία {Α'}*. Μετάφραση: Σπανούδης, Γ.-Σύρμαλη, Κ. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Παρασκευόπουλος, Ι. : Ελληνικά Γράμματα.
- Χέρμπερτ, Μ. (1998/1α). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.: Ελληνικά Γράμματα.
- Χέρμπερτ, Μ. (1998/1β). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.: Ελληνικά Γράμματα.
- Χομπσμπάουμ, 'Ε. (7-11-2010). Ο Κόκκινος Έρικ. Συνέντευξη στον Προβατά, Μ., στο *ΒΗMagagino*.

- Hughes M.-Kroehler K. (2007). *Κοινωνιολογία-Οι βασικές έννοιες*. Μετάφραση: Χρησιτίδης Γ.: Κριτική.
- Hurrelmann, K. (2010). *Συρρικνούμενη παιδική ηλικία-Επεκτεινόμενη εφηβεία. Νέες προκλήσεις για την βιογραφική διαμόρφωση της πορείας της ζωής*. Εισήγηση στο Δρ. Margit Egnèr ίδρυμα της Ζυρίχης. Μετάφραση: Αναγνωστόπουλος, Π. : Πανεπιστήμιο του Bielefeld/www.uni-bielefeld.de.
- Ψαρρού, Μ.-Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα-θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες* /Τυπωθήτω.

## ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aldwin, C., M. (1994). *Stress, coping and development. An integrative perspective*. New York: The Guilford Press.
- Banstedt, Ch. (1972). *Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens*. München.
- Barlow, D., H. (1988). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford.
- Batrnitzky, H./Christiani, R. (1987). *Zeugnisschreiben in der Grundschule*. Heinsberg.
- Bavcon, L./Skabernè, B./Vodopivec, K. (1968). Die Kriminalität in der sozialistischen Gesellschaft – Erwiderung auf Leckschas' Kritik. Στο *Rer. Krim in Krim*. 19.
- Becker, H.S. (1973). *Aussenseiter*. Frankfurt a.M.
- Beggan, James K.; Messick, David M.; Allison, Scott T. (Oct.,1988). "Social values and egocentric bias: Two tests of the might over morality hypothesis". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55(4), 606-611.
- Belschner, W. (1986). Konstruktion und Bearbeitung Pädagogischer Situationen. Stuttgart. Στο Belschner, W./Dross, M./Hoffmann, M./Schott, F., *Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht II*.
- Berger, P.-Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt. a.M.
- Blackham, G.Z. (1971). *Der auffällige Schuler* : Weinheim.
- Bloch, H./ Flynn, F. (1956). *Delinquency. The juvenile offender in America today*: N.York.
- Bohnsack, R. (1973). *Handlungskompetenz und Jugendkriminalität*. Berlin.
- Bok, D. (1993). *The cost of talent How executives and professionals are paid and how it affects America*: New York, Free Press.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force. Στο J. Eggleston (Ed) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1976). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourg, D.-Besnier, J.M.(2000). *Peut-on encore croire au progres?* : PUF.
- Bowles, S./ Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalistic America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic.
- Brenner, L. (2003). *How did you do?*. Parade: The Sunday Newspaper Magazine.
- Brorphy, J. & Good, T.L. (1976). Teacher behavior and Student Achievement:Witrock M (ed). *Handbook of Research on Teaching*, N.Y., 328-375.
- Brursten, M. / Hurrelmann, K. (1973/1976). *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zur Prozessn der Stigmatisierung*. München.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek.
- Bucholtz, E. (1971). *Sozialistische Kriminologie*. Berlin.
- Burges, R.L. / Akers, R.L. (1966). A differential association reinforcement theory of criminal behaviour. Στο *Soz. Pr.*, Vol.2.
- Button, G.-Lee, J. (1987). *Talk and Social Organisation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- By No authorship indicated (Oct 1912)"Are we afraid of competition?" *Journal of Educational Psychology*, Vol 3(8), 474-475.
- Byrd, R.C.;Campell,B.N.;Dorgan,B.L.;Inouye,D.K. (Sep2001). "BIA and DOD schools:Student Achivement and Other Characteristics Often Differ from Public Schools". *GAO/United States General Accounting Office. Report to Congressional Requesters*.
- Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism* : D. McKay, N. York
- Cattel, R.B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Chicago.
- Clark, B. (1962). *Educating the expert society*. S. Francisco.
- Cloward, R.A./Ohlin L.E. (1960). *Delinquency and Opportunity. A theory of delinquent Gangs*. N. York.
- Cohen, A.K. (1961). *Kriminelle Jugend*. Hamburg.

- Cohen, A.K.-Short, J.T. (1958). Research in delinquent subcultures. Στο *Jur. of Soz.* 14.
- Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society*. New York.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J.S. (1988). *Social Capital in the creation of human capital*. American Journal of Sociology Vol.94, University of Chicago.
- Coles, R. (1967). *Children of Crisis: A study of Courage and Fear*. Boston: Little, Brown.
- Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic.
- Coser, L. (1962). *Some functions of deviant behaviour and normative flexibility*. In: A. J. S. 68.
- Craske, M. (1997). *Fear and anxiety in children and adolescents*. Bulletin of the Menninger Clinic.
- Cronbach, L.J./Rajanatnam A. N./Gleser G.C. (1963). *Theory of generalizability: Aliberalization of reability theory*. Brit.J. statist Psychol.
- Davis, K./ Moore, W. (1966). Some principles of stratification. Στο R. Bendix, S. Lipset (Eds) *Class, status and power*. New York: Free Press.
- Deppe, F. (1971). *Das Bewusstsein der Arbeiter*. Köln.
- Dörner, D.-Selg, H. (1985) Κεφ.5, *Psychologie: Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder* Stuttgart.
- Dubin, R. (1967). Abweichendes Verhalten und Sozialstruktur. Στο Hartmann, H. (επιμ.), *Moderne amerikanische Soziologie*. Stuttgart.
- Durr, V. Foster, (1985). *Outside the magic circle: The autobiography of Virginia Foster Durr*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Dürkheim, E. (1961). *Die Regeln der soziologischen Methoden*. Neuwied.
- Erikson, K. (1964). *Wayward puritans: A study in the sociology of deviance*. N. York.
- Eysenk, H.J. (1964). *Crime and personality*. N. York.
- Fend, H. (1975(1)). Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule. Στο Roth, H. / Friedrich, D. (επιμ.), *Bildungsforschung*. Teil I (Band 50). Stuttgart.
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision and dissonance*. Stanford.
- Festinger, L.A. (1968). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford Uni Press.
- Fischbein, M./Ajzen, I. (1988b). *Belief, attitude, intension and behavior. An introduction to theory and research*. Read.Mass.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. N. York: Continuum Books.
- Freud, S. (1949). Der verbrecher aus Schuldbewusstsein. Στο *Gesammelte Werke* X(1913-1917) London.
- Freud, S. (1968). *Das Ich und das Es. E. W.* (Bd.13). Frankfurt.
- Frey, H.-P. / Hausser, K. (1987). *Identität*. Stuttgart.
- Friebel, W. (1970). *Gewalt und Sexualkriminalität. Erscheinungsformen, Ursachen, Bekämpfung*. Berlin.
- Furck, C.L. (1961). *Das Pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim/Berlin.
- Garbacz, S. Andrew; Woods, Kathryn E.; Swanger-Gagnè, Michelle S.; Taylor, Ashley M.; Black, Kathryn A.; Sheridan, Susan M. (Sep 2008). "The effectiveness of a partnership-centered approach in conjoint behavioral consultation". *School Psychology Quarterly*, Vol 23 (3), 313-326.
- Giddens, A. (1985). *A contemporary critique of historical materialism*. Berkeley: University of California Press.
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple U.P.
- Glaser, D. (1956). Criminality theory and images. Στο *AJS* 61 (433-444).
- Glötz, H. (1979). «Das habe ich mir gleich gedacht». *Der Einfluss von Lehrerverhalten und Schulsystem auf die Ausprägung und Verfestigung abweichenden Verhaltens*. Weinberg.
- Goffman, E. (1974). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. N. Jersey.

- Goldhagen, D.J. (1996). *Hitler's willing executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*. New York: Knopf.
- Grimes, M. (1991). *Class in twentieth century*. American sociology: An analysis of theories and measurement strategies. New York: Praeger.
- Gross, N./ Mason, L.S./ Mceachern, A.W. (1961). *Exploration in role analysis. Studies and the school superindentancy role* : N.York.
- Guilford, J.P. (1974). *Persönlichkeit*. Weinheim.
- Habermas, J. (1970). *Technology and Science as Ideology. In Toward a Rational Society: Student Protest, Science and Politics*. Trans.: Shapiro, J. Beacon Press, Boston.
- Hagreaves, D.H. (1976). The delinquent subculture and the school. Στο Carson, W.G./Willes, P. (επιμ.), *The sociology of crime and delinquency in Britain*. London.
- Hagreaves, D.H. (1979). Reaktionen auf soziale Etikettierung. Στο Asmus, H.-J./Peukert, R., *Abweichendes Verhalten*. Darmstadt.
- Hamburg, D. (1992). *Today's children: Creating a future for a generation in Crisis*.
- Harary, F. (1966). Merton revisited: a new classification of deviant behavior. Στο *ASR* 31.
- Hargreaves, D.H. (1976). *The process of schooling. A sociological reader*. London.
- Hartfiel, G. (1977). *Das Leistungsprinzip*. Opladen.
- Hawkins, R./Tiedeman, G. (1975). *The greation of diviance*. Ohio.
- Heinz, W./ Salomon, K. (1973). *Sozialtherapie als Alibi*. Frankfurt.
- Herdren, R.L. (1990). Stress in adolescence. Στο: L.A. Arnold (ed.), *Childhood stress*:247-264. N.York: Wiley.
- Herzenson, A.A. (1967). Aus der Geschichte der sowjetischen Strafrechtswissenschaft. Στο Sow. *Justiz* 10
- Hess, H. (1970). Soziale Schranken und Vorurteile. Anmerkungen aus der Sicht der Kriminologen. Στο *Neue Samm.* II.
- Hoge, Robert D,; Butcher, Robert (Oct.,1984). "Analysis of teacher judgments of pupil achievement levels". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76(5), 777-781.
- Hohmeier, J. (1975). Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess. Στο Brusten, M./Hohmeier, J. (επιμ.), *Stigmatisierung I*. Darmstadt.
- Holyst, B. (1985). Der Stand der Kriminologie in Polen. Στο Böhm κ.ά. (επιμ.), *Kriminologie in sozialistischen Ländern*. Bochum.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2003). *A Guide to Computing Statistics with SPSS Release 11 for Windows* : Pearson Education Limited.
- Hughes, Jan N.; Luo, Wen; Kwok, Oi-Man;Loyd, Linda K. (Feb.,2008)."Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100(1), 1-14.
- Hume, D. (1739/1969). *A treatise of Human Nature*. Middlesex: Penguin Books.
- Illich, I. (1972). *Deschooling Society*. Calder a. Bouars, London.
- Ingenkamp, K. (1988). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim-Basel-Beltz.
- Insko, V.K.(1967). *Theories of attitude change*. N. York
- Irle, M. (1975). *Lehrbuch der Sozialpsychologie*. Göttingen.
- Jaspers, K.(1958). *Von der Wahrheit*, München.
- Jencks, Ch. et al. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic.
- Johnson, R.T. / Johnson, D.W. (Dec. 1973). «Co-operation and competition in the classroom», *The Elementary School Journal*.
- Johnson, D. / Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jones Sears & Milburn (1990). School-age stress. Στο: L.A. Arnold (ed.), *Childhood stress*:223-246. N.York: Wiley.

- Karabel, J./ Halsey, A.H. (Eds) (1977). *Power ad ideology in education*. New York: Oxford.
- Kaufmann, H. A. (1988). *Psychological determinants of antisocial behavior in adolescence*. Td. for Norsk Psyk. 25/4. Bergen.
- Kerbo, H. (2003). *Social stratification and inequality: Class conflict in historical comparative and global prespective*. New York: McGraw-Hill.
- Keupp, H. (1983). *Abweichung und Alltagsroutine*. Hamburg.
- Keupp, H. (1987b). Kriminalität als soziale Konstruktion – Zum interpretativen Pontential der Labeling – Perspektive. Στο Lösel, F., *Kriminalpsychologie*. Basel.
- Kiesler, C. A./ Collins, B.E./ Miller, N. (1969). *Attitude change*. N. York.
- Kirschenbaum, H./ Henderson, L. ( 1989a). (επιμ.): *The Carl Rogers reader*. Boston.
- Klingemann, H. (1987). Alltagswissen über soziale Probleme. Strukturmerkmale und Bestimmungsgründe am Beispiel von Laienkomzepten. Στο *Zsft. für Soz. Jg. 2* (106-126).
- Klingemann, H. (1987). (επιμ.). *Rassenmythos und Sozialwissenschaften in Deutschland*. Oplanden.
- König, R. (1967b):23-31. Stichwort «anomie». Στο *Ders. Soziologie*. Frankfurt a.M.
- Kretschmer, E. (1955). *Körperbau und Character*. Berlin.
- Lafond, L.-Tersmette, Ed. (1999). *Second chance schools. Guide for setting up a Second Chance School*. Brussels EC
- Lamnek, S. (1983). *Theorien abweichenden Verhaltens*. München.
- Landseere, G. (1979). *Einführung in die pädagogische Forschung*. Weinheim.
- Lanzetta, John T.; Englis, Basil G. (Apr.1989). "Expectations of cooperation and competition and their effects on observers' vicarious emotional responses". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56(4), 543-554.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.ü
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leibniz, G.W.(1986) *Sämtliche Schriften und Briefe*. Akademie der Wissenschaften der DDR. Vierte Reihe, *Politische Schriften*, Vol.3, Akademie-Verlag, Berlin.
- Lekschas, J./ Haarland, H./ Hartmann, R./ Lehmann, G. (1983). *Kriminologie, Theoretische Grundlagen und Analysen*. Berlin.
- Lekschas, J./ Henning, W. (1982). Probleme der Jugendkriminalität. Στο Szewczyk, H. (επιμ.), *Der fehlentwickelte Jugendliche und seine Kriminalität*. Jena.
- Lemert, E.M. (1967). *Human deviance. Social problems and social control*. N. York.
- Lemert, E.S. (1971). *Human deviance. Social problem and social control*. Englewood Cliff. N. Jersey.
- Lewin, K. / Lippitt, R. / White, R. (1939). Patterns of aggressive Behavior in experimentally created «Social Climates», περιοδικό «Journal Soc. Psychol. ».
- Lofland, J. (1969). *Deviance and identity*. Englewood Cliff / N. Jersey.
- Lösel, F (1975). *Handlungskontrolle und Jugenddelinquenz*. Stuttgart.
- Luckmann, T. (1964). Social mobility and personal identity. *Eur. Arch.für Soz. Jg. 5*
- Luxenburg, R. (1961). *The Accumulation of Capital*. Trans.: Schwarzschild, A. Routledge.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Manz, M. (1968). *Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs*. Mosenheim.
- Marx-Engels, *Werke*, Dietz Verlag, Berlin.
- Marx, K./ Engels F., (1962/1963). *Die deutsche Ideologie*. Bd. 3. Berlin.
- Mason, J. (1975). *A historical view of the stress field*. Part II. *Journal of Human Stress*, 1, 22-36.

- Masters, Kevin S.; Lacaille, Rick A; Shearer, David S. (Jan 2003) "The acute affective response of Type A Behaviour Pattern individuals to competitive and noncompetitive exercise". *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol 35(1), 25-34.
- Mead, G., H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Merton, R. (1957). *Social theory and social structure*. N.York.
- Merton, R. (1948). The Self-fulfilling Prophecy. *Action Review*, 8, 193-210.
- Mill, J.S. (1969). Essays on Ethics, Religion and Society: *Collected Works of J.S.Mill*, Vol. X, Ed. J.M. Robson, Routledge and Kegan Paul, University of Toronto Press.
- Miller, W.B. (1968):Die Kultur der Unterschicht als ein. Entstehungsmilieu für Bandendelinquenz. Στο Sack, F./König, R. (επιμ.), *Kriminalsoziologie*. Frankfurt.
- Mills, C. Wright (1956). *The Power Elite*. New York Oxford.
- Mills, C. Wright (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford.
- Milner, M. (1987). *Theories of inequality: An overview and strategy for synthesis*: Social Forces, 65.
- Mischel, W. (1976). *Introduction to Personality*. N. York.
- Montaigne, M. de (1950). *Essais, I, XXVI*, Gallimard, "Bibliotheque de la Pleiade".
- Morley-Rasool (2000b). School effectiveness and the displacement of equity discourses in education race. *Ethnicity and Education*, Vol.3, no3.
- Moser, T. (1970). *Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur*. Frankfurt a.M.
- Newcomb, T.M. (1968). *Attitude development. as a function of referencegroups*: the bennigton study, Read. of Psysc., N.Y.
- Offe, C. (1970). *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit*. Frankfurt.
- Ollendick, T. & Hersen, M. (1998). *Handbook of child psychopathology* (3rd edition). New York: Plenum Press.
- Opp, K-D. (1974). *Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur*. Darmstadt.
- Parelius, A.P.-Parelius, R.J. (1978). *The Sociology of Education*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Parsons, T. (1951 και 1964). *The social system*: New York.
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System. *Harvard Educational Review*, (29).
- Pawlowsky, G. (1988). Das Strukturmodell Carl Rogers. Στο Stipsits, R./Hutterer, R. (επιμ.), *Person werden: Theoretische und gesellschaftliche Aspekte des personenzentrierten Ansatzes von R. Rogers*. Wien.
- Popitz, H. (1961). Soziale Normen. *Europ. Archiv für Soz.* 2/1961.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston.
- Rogers, C.R. (1975). *Psychologie als subversive Wissenschaft*. Στο *Psych. H.* 6.
- Rosenberg, M.J. (1960). *An analysis of effective-cognitive consistency*. In: Hovland, C.J.-Rosenberg, T.J. [Eds], *Attitude organization and chance*, N.Haven.
- Rosenshine, Barak (Oct.,1973). "Teacher behavior and student attitudes revisited". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 65(2), 177-180.
- Rosenthal, R. / Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York.
- Roseth, Cary J.; Johnson, David W.; Johnson, Roger T.(Mar.,2008)."Promoting early adolescents' achievement and peer relationships:The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures". *Psychological Bulletin*, Vol. 134(2), 223-246.
- Roth, E. (1969). *Persönlichkeitspsychologie*. Stuttgart.
- Roth, H.(1967). *Einstellung als Determination individuellen Verhaltens*, Gottingen.
- Roth, J. (1971). *Armut in der Bundesrepublik*. Darmstadt.
- Rubin, L.B. (1976). *Worlds of Pain: Life in the Working Class Family*. New York: Basic Books.
- Ryle, G. (1976). *Teaching and training: The Concept of Education*, R.S. Peters, London.
- Scheler, M. *Gessamelte Werke*, Bern.
- Scheler, M. (1978). *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen*. Frankfurt a. M.: Klostermann.

- Schmaderer, F.-O. (1991). *Schuler, Zeugnis, Schulverwaltung, Gesellschaft*. In: Cohenzollern, J.G.P.v. (Hrsg): *Schulerbeurteilungen und Schulzeugnisse*, S.276-293. Bad Heilbrunn/OBB.
- Semprun, J. (1997). *L' abîme se repeuple* : Encyclopédie de Nuisances.
- Sewell, W.H. / Shah, V.P. (1967). Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education. *Sociology of education*, (40) Χειμῶνας.
- Sewell, W.H. / Hauser, R.M. / Featherman, D.L. (Eds) (1976). *Schooling and Achievement in American Society*. New York: Academic.
- Seyfarth, C. (1969). *Zur Logik der Leistungsgesellschaft*: München.
- Shelton, W.H. (1949). *Varianties of delinquent youth:An introduction to constitutional psychiatry*. N.York.
- Shepperd, James A.; Arkin, Robert M. (Jan.,1991). "Behavioral other-enhancement: Strategically obscuring the link between performance and evaluation". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 60(1), 79-88.
- Sherif, C.W./ Sherif, M./ Nebergall, R.E.(1965). *Attitude and attitude change*. Philadelphia.
- Sherif, M./ Holand, V.I. (1969). *Social judgement*. Yale Uni. Press.
- Short, J.F. / Strodtbeck, F.L. (1965). *Group process and gang delinquency*. Chicago.
- Simmel, G. (1978). *The Philosophy of Money*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Soltis, J. (1984). On the Nature of Educational Research. *Educational Researcher*, (13) 10.
- Sorokin, P. (1959). *Social and cultural mobility*. New York: Free Press.
- Spencer, H. (1977). *Essays on Education and Kindred Subjects*, J.M. Dent Publ., London.
- Spirito, Stark, Crace & Stamulis (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* : 20, 531-544.
- Steinert, H. (1985). Zur Aktualität der Etikettierungstheorie. Στο *Krim. Jur. I*.
- Stipsits, R. / Hutterer, R. (1992) (επιμ.): *Perspektiven Rogerianischer Psychotherapie*. Wien.
- Sutherland, E.H. (1955): *Principles of Criminology*. Chicago.
- Sutherland, E./Gressey, D. (1960). *Principles of Criminology* :Philadelphia.
- Sutherland, E.H. (1968) Die Theorie der differentiellen Kontakte. Στο Sack, F./König, R. (επιμ.), *Kriminologie*. Frankfurt.
- Sutherland, E. (1990):427-447 (1940: 1-12). (White-Collar Criminality. Am. Soc. Rew). Στο Φαρσεδάκη, I.I., *Η εγκληματολογική σκέψη απ' την αρχαιότητα ως τις μέρες μας*. Αθήνα.
- Sykes, G.M./Matza, D. (1957). Techniges of neutralization: a theory of delinquency. Στο *ASR* 22.
- Thasher, F.M. (1963). *The gang*. Chicago.
- Tomas, W.I. (1984). *Die Definition der Situation*. Στο Steineit, H. (επιμ.), *Symbolische Interaktion*. Stuttgart.
- Trent, W.T., Braddock, J.H., Henderson, R.D. (1985). Sociology of Education: A Focus on Education as an Institution. *Review of Research in Education*. American Educational Research Association.
- Triandis, H. (1975). *Einstellung und Einstellungsänderung*. Weinheim.
- Tumin, M. (1953). *Some principles of stratification*: A critical analysis: American Sociological Review.
- Ulich, D./ Merten, W. (1973). *Urteil über Schüler*. Weinheim.
- Urdan, Tim; Mestas, Miranda. (May 2006). "The goals behind performance goals". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98(2), 354-365.
- Van den Berghe, P. (1963). *Dialectic and functionalism*: Toward a theoretical synthesis: American Sociological Review, 28.
- Weeden, K. (2002). *Why do some occupations pay more than others? Social closure and earnings inequality in the United States*: American Journal of Sociology.
- Wiesel, E. (1961). *Night*. New York: Hill and Wang.
- Williams, C.J. / Weinberg, M.S. (1971). *Homosexuals and the military*. New York.



- Wiswede, G. (1973). *Soziologie abweichenden Verhaltens* : Stuttgart.
- Yablonski, L. (1973). The delinquent gang as a near group. Στο Rubington, E. / Weinberg, M.S., *Deviance. The interactionist perspective*. N.York.
- Yinger, J.M. (1960): 625-635. Contraculture and subculture. Στο *Am. Soc. Rev.* 25.
- Young, M. (1959). *The Rise of the Meritocracy*. London: Thames and Hudson.
- Zibardo, P.(1960). *Involvement and communication discrepancy as determinants of option conformity*. *Jur,of Abnorm and Soc. Psyc.* 60.

## **8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## 8.1. Κείμενα

**8.1.1.** Η άμιλλα και ο συναγωνισμός αποτέλεσαν δεσπόζουσες ιδέες στον κορμό του αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Στον Ηρόδοτο, τον Πίνδαρο και τον Αριστοφάνη η λέξη "αγών" δηλώνει την αναμέτρηση σε αθλητικούς κυρίως αγώνες, με την έννοια αυτής της ίδιας της άμιλλας. Οι θεοί και οι ήρωες του ελληνικού μύθου είναι ανθρωπόμορφοι, ωραίοι και τέλειοι. Οι ήρωες, ισόθεον γέννημα μείζης θεών και ανθρώπων, κατ'εξοχήν φιλόανθρωποι, θέτουν την αλκή τους στην υπηρεσία της ολότητας, αφού εκείνο που διακατέχει τον Ελληνικό ηρωικό κόσμο είναι η φιλοτιμία, ο δεσμός της φιλίας, η βαθιά ψυχική καλλιέργεια, η ανθρωπιά, ο σωστός λογισμός. Η υπέρβαση. Και ακριβώς αυτές οι αρετές είναι εκείνες που ανυψώνουν τους ήρωες σε πρότυπα και ινδάλματα για τους κοινούς θνητούς, τόσο στον τομέα της σωματικής τελειότητας, όσο και στον χώρο της πνευματικής και ηθικής τελείωσης. Το "αιέν αριστεύειν και υπείροχον έμμεναι άλλων", καθώς και το "καλός καγαθός" αφορούν πρωτίστως τους ήρωες και είναι από τον κόσμο τους που εκπορεύονται στο ανθρώπινο γένος για το πολυπόθητο κατ'εικόνα και ομοίωσιν προς τους εκλεκτούς, προς τους ιδανικούς θνητούς-ισόθεους. Η αφηρημένη έννοια της ευγενούς άμιλλας στο πεδίο των σωματικών αρετών και των πνευματικών επιτεύξεων, δηλαδή ο Αγών, ιδανικό που γαλούχησε τους Έλληνες και προσδιόρισε τον τρόπο σκέψης και δράσης τους, ήταν επόμενο, σε έναν κόσμο που καλλιέργησε τον ανθρωπομορφισμό και έτρεφε ιδιαίτερη αγάπη προς τον αθλητισμό, να προσλάβει ανθρώπινη μορφή και περιεχόμενο -να προσωποποιηθεί. Στον κόσμο των Ελλήνων, το πνεύμα της άμιλλας διαπερνά το αγωνιστικό πνεύμα αλλά και τις υπόλοιπες εκφάνσεις της ζωής, και βέβαια, το έργο των πολιτικών και τους λόγους των ρητόρων, διαπνέει τις συζητήσεις των σοφιστών και τις Σωκρατικές παραινέσεις στους Πλατωνικούς διαλόγους. Ως ειδοποιός, μάλιστα, διαφορά, σημειοδοτεί τους δραματικούς αγώνες και αναδεικνύει τον λόγο σε ύψιστη καλλιτεχνική δημιουργία.

Θα συναντήσουμε, λοιπόν, την άμιλλα στον στίβο της δημιουργικής πνευματικής και σωματικής ανέλιξης -στους αγώνες του σώματος και του πνεύματος, στα στάσιμα των τραγικών, στη γλυπτική και την τέχνη του χρωστήρα, στον φιλοσοφικό και κατ'εξοχήν παιδαγωγικό στοχασμό -με έπαθλα την ταπεινή ελιά, την δάφνη και το σέλινο (Τουράτσογλου, Ι.-Κουρίνου, Ε.,2004:4-6).

**8.1.2.** Το πρόβλημα της δικαιοσύνης είναι ήδη παρόν στα Ομηρικά έπη -η ιδέα ότι δεν υπάρχουν μόνο πράγματα που "κάνουμε", τα πρέπει, ή ανδραγαθήματα που φέρνουν δόξα, αλλά και πράγματα δίκαια ή άδικα. Το ξεπέραςμα του ηρωικού κόσμου, ως εξατομικευμένου κόσμου, όπου τα πάντα επικεντρώνονται εντελώς ρητά στον ήρωα, στα κατορθώματά του και στο πεπρωμένο του -διαφαίνεται εναργώς στην απάντηση του Έκτορα στον Τρώα Πολυδάμα, όταν του υπέδειξε να μην μονομαχήσει, καθότι οι οιωνοί δεν είναι καλοί: "Υπάρχει μόνον ένας καλός οιωνός, να αμύνεσαι υπέρ της πατρίδας σου"(Ιλ.,Μ,243). Αναδύεται εδώ μια εκκολαπτόμενη αντίληψη κοινότητας, που υπερβαίνει την απλή θεώρηση του κλέους και του κύδους του ήρωα, αντίληψη της ολότητας που βρίσκεται υπό συγκρότηση. Η ένταση μεταξύ των δύο αυτών στοιχείων θα είναι παρούσα καθ'όλη τη διάρκεια της ελληνικής ιστορίας -πηγή και της ευτυχίας και της δυστυχίας του ελληνικού κόσμου. Στην ελληνική δημιουργία υφίσταται ένα είδος καλά ρυθμισμένης πολικότητας μεταξύ του κλέους (φήμης) και του κύδους (δόξας), αυτού του ρεύματος που συνδέεται ουσιαστικά με το άτομο, και όπου κυριαρχεί το ανταγωνιστικό στοιχείο από τη μια μεριά, και της αλληλεγγύης της πολιτείας από την άλλη (Καστοριάδης, Κ.,2007:241,243,244).

**8.1.3α.** Η σημασία της επιτυχίας στην αρχαία ελληνική κοινωνία αντανακλάται και στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Στην αρχαϊκή και στην πρώιμη κλασική εποχή χρησιμοποιούνται τακτικά για την περιγραφή των πλουσίων λέξεις, οι οποίες υποδηλώνουν υψηλές ηθικές αρετές, ενώ οι φτωχοί αποκαλούνται συχνά κακοί. Ήταν, λοιπόν, ένα παράδοξο για τους αρχαίους Έλληνες η φράση του Σόλωνα: "πολλοί κακοί άνδρες είναι πλούσιοι και πολλοί αγαθοί άνδρες είναι φτωχοί". Με την εδραίωση της δημοκρατίας, η γλώσσα σταμάτησε να εκφράζει την ιδέα, ότι μόνον αυτοί οι οποίοι ήταν επιτυχημένοι μπορούσαν να είναι καλοί, και βλέπουμε να ορίζεται ως καλός άνδρας, άνδρας με αρετή, αυτός που είναι δίκαιος, εγκρατής και νομοταγής. Αν και λέξεις όπως "καλός" και "κακός" είχαν πάψει πλέον να υποδηλώνουν κοινωνικές διακρίσεις, ακόμη και σε μιαν εξαιρετικά δημοκρατική κοινωνία, όπως η αθηναϊκή, η ανταγωνιστικότητα και η επιδίωξη προσωπικής τιμής μπορούσαν να έρθουν σε σύγκρουση με τις αξίες της συνεργασίας. Αυτοί οι οποίοι ήταν πλούσιοι και επιτυχημένοι διέθεταν τιμή και αποσπούσαν τον θαυμασμό των άλλων αλλά, συγχρόνως, η κοινωνία τους θεωρούσε επιρρεπείς προς την αλαζονεία και την έλλειψη εγκράτειας στις συναλλαγές τους με τους συμπολίτες τους. Τέτοια έλλειψη εγκράτειας μπορούσε να οδηγήσει στο παράπτωμα της ύβρεως, η οποία αν και μπορούσε να σημαίνει σωματική επίθεση, συνιστούσε κατά βάση προσβολή της τιμής ή της κοινωνικής

θέσης ενός προσώπου. Για μια πράξη ύβρεως, ήταν δυνατό να ασκηθεί ποινική δίωξη, γεγονός που μπορούσε να επισύρει ακόμη και τη θανατική ποινή. Σε μια τέτοια κοινωνία ήταν, επομένως, φρόνιμο για έναν πλούσιο άνδρα να είναι μεγαλόψυχος και ευγενικός (φιλόανθρωπος) στις σχέσεις του με τους συμπολίτες του (Κουκουζέλη, Α., 2000, τομ.β': 56,57).

**8.1.3β.** *"Έρωτα, που δε γονάτισες ποτέ στον πόλεμο, Έρωτα, που ορμάς και γεμίζεις την πλάση, που στα απαλά τα μάγουλα της κόρης νυχτερεύεις, που σεργιανάς τις θάλασσες και των ξωμάχων τα κατώφλια, κανείς δεν σου γλυτώνει μηδέ θνητός μηδέ θάνατος, φωλιάζεις στο κορμί και το μανίζεις"* (Σοφοκλέους, Αντιγόνη, 781-790, Μτφρ.-βιογραφ. στ.: Δρακόπουλος, Δ-Ναστούλης, Κ-Ρώμας, Χ: ΟΕΔΒ).

**8.1.4.** Ένα από τα βασικά θέματα στην κοινωνιολογία του Βέμπερ είναι οι αθέλητες, απρόβλεπτες συνέπειες των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στην κοινωνία. Το διασημότερο έργο του, *Η Προτεσταντική Ηθική και το Πνεύμα του Καπιταλισμού*, όπου περιγράφει τη σχέση ανάμεσα σε ορισμένες συνέπειες των Προτεσταντικών αξιών και την ανάπτυξη του καπιταλιστικού ήθους, έχει παρερμηνευτεί πολλές φορές από τους κριτικούς ακριβώς γιατί τους έχει διαφύγει το θέμα. Κάτι τέτοιοι κριτικοί υποστήριξαν ότι οι Προτεστάντες στοχαστές που αναφέρει ο Βέμπερ δεν είχαν ποτέ την πρόθεση να εφαρμοστούν οι διδασκαλίες τους με τρόπο που να παράγουν τα συγκεκριμένα οικονομικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, ο Βέμπερ ισχυρίστηκε ότι το Καλβινιστικό δόγμα του προκαθορισμού έκανε τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται με ένα τρόπο που ο ίδιος αποκάλεσε "εγκόσμια ασκητικό", υπονοώντας με αυτό την εντατική, συστηματική και ανιδιοτελή ενασχόληση των ανθρώπων με τα ζητήματα αυτού του κόσμου, ιδιαίτερα τα οικονομικά. Οι κριτικοί του Βέμπερ επιτέθηκαν λέγοντας ότι κάτι τέτοιο ήταν πολύ μακριά από την σκέψη του Καλβίνου και των άλλων αρχηγών της Καλβινιστικής Μεταρρύθμισης. Αλλά ο Βέμπερ ποτέ δεν ισχυρίστηκε ότι η Καλβινιστική σκέψη είχε την *πρόθεση* να παράγει τέτοια πρότυπα οικονομικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, γνώριζε πολύ καλά ότι οι προθέσεις ήταν ολότελα διαφορετικές. Τα αποτελέσματα εμφανίστηκαν ανεξάρτητα από τις προθέσεις. Με άλλα λόγια, η εργασία του Βέμπερ (και όχι μόνο το διάσημο έργο του που αναφέραμε) μας δίνει μια ζωηρή εικόνα της *ειρωνείας* των ανθρώπινων πράξεων. Πραγματικά, η κοινωνιολογία του Βέμπερ αποτελεί ριζική αντίθεση στις οποιοσδήποτε απόψεις που αντιμετωπίζουν την ιστορία σαν την υλοποίηση ιδεών ή σαν τον καρπό των θεληματικών προσπαθειών ατόμων ή κοινοτήτων. Αυτό καθόλου δεν σημαίνει ότι οι ιδέες δεν παίζουν σημαντικό ρόλο. Σημαίνει όμως ότι το αποτέλεσμα των ιδεών είναι συχνά πολύ διαφορετικό από εκείνο που προσχεδιάζουν ή ελπίζουν οι φορείς τους. Μια τέτοια επίγνωση της ειρωνικής πλευράς της ιστορίας αποτελεί ισχυρό αντίδοτο σε όλα τα είδη της επαναστατικής ουτοπίας (Μπέργκερ, Π., 1985:52,53).

**8.1.5.** Αι ευκολία της εργασίας με τας μηχανάς και ο ευρύτατος καταμερισμός της εργασίας εις τα μεγάλα βιομηχανικά εργοστάσια επιτρέπουν την πρόσληψιν γυναικών και ανηλίκων εις την βιομηχανίαν. Αι γυναίκες και οι ανήλικοι, ωθούμενοι από τα ευτελή ημερομίσθια των συζύγων και των γονέων των εις τα μεταλλωρυχεία, ρίπτονται επίσης εις τον συναγωνισμόν, δια να εξευτελίσουν ακόμη περισσότερον τα ημερομίσθια. Αι εκκλησιαστικά κοινότητες δίδουν κατ' αγέλας τα άτυχα παιδιά, που προστατεύουν, ως "μαθητευόμενους" εις τα εργοστάσια, όπου αυτά εργάζονται υπό όρους απανθρώπους. Νέα μάλιστα, εκτάσεως αγνώστου έως τότε, ενεφανίσθη, ο αλκοολισμός, εξαπλωθείς έκτοτε και εις άλλας χώρας (εκτός της Αγγλίας). Η αθλιότης των όρων της κατοικίας και του εργοστασίου, η έλλειψις πάσης αναψυχής απαραίτητου εις τον άνθρωπον και η υλική δυστυχία έρριπτον ομαδικώς τους εργάτας εις το χρόνιον αυτό πάθος. Ο "παουπερισμός" ως ωνομάσθη εν Αγγλία η μορφή της εσχάτης κοινωνικής εξαθλίωσης, το εκ της παραγωγής κουρελοπρολεταριάτον (Lumpenproletariat), η αλητεία, η επαιτεία, ο τυχοδιокτισμός, η εγκληματικότητα και η πορνεία ήρχισαν να γίνωνται μόνιμοι πληγαί εις το σώμα της αγγλικής κοινωνίας και εζήτουν άμεσον την θεραπείαν (Φωτήλας, Ν.Α.Α., 1937:484-485).

**8.1.6.** "Είναι τρέλα εκ μέρους του ανθρώπου να θέλει να θεραπεύσει ο ίδιος την ίδια του την δυστυχία", έγραψε ο Πασκάλ. Ολόκληρη η νεωτερικότητα έχει υποστηρίξει το αντίθετο: πως είναι λογικό για εμάς τα πλάσματα να βελτιώσουμε τη μοίρα μας, να μεταμορφώσουμε αυτόν τον κόσμο από κοιλάδα των δακρύων σε κοιλάδα της χαράς. Όμως για να απελευθερωθεί από τον φανατισμό, τη φτώχεια, την άγνοια χάρη στις συνδυασμένες δυνάμεις της επιστήμης, της βιομηχανίας και του εμπορίου, η ανθρωπότητα υποδουλώθηκε τελικά στις καινούργιες θεότητες της τεχνολογίας και της οικονομίας. Πρόκειται για μια τραγική εξάρτηση από την οποία θα αργήσουμε να απαλλαγούμε. Αλλάξαμε μια αλυσίδα με μίαν άλλη και είμαστε υποχρεωμένοι να

προσαρμοστούμε σε ένα βασανιστήριο διβουλίας... Ίσως ποτέ άλλοτε δεν είχαμε μια τέτοια ευκαιρία να διαλογιστούμε σχετικά με το νόημα του πλούτου μας, "το επιπόλαιο, χαρούμενο γιορτάσι μερικών βιομηχανικών αιώνων" (Χ. Γιόνας). Βιώνουμε μια εποχή σταθμό όπου το πεδίο των δυνατοτήτων φαντάζει απέραντο: λες και σχίστηκε μπροστά μας ένα ύστατο πέπλο και συνήλθαμε επιτέλους από την τελευταία χίμαιρα που μας καθοδηγούσε, τη χίμαιρα της σωτηρίας διαμέσου της υλικής αφθονίας. Πέρα από την απολύτως θεμιτή βούληση να καταπολεμήσουμε τη φτώχεια και να καταστήσουμε κάπως λιγότερο εχθρικό αυτόν τον πλανήτη, ίσως να προαναγγέλλεται μια εξέλιξη, μια από αυτές τις περιόδους αργής μεταστροφής στις οποίες μπαίνουν ξαφνικά οι πολιτισμοί: η τάση να "αποκαταστήσουμε τη χαμένη ήπειρο της ψυχής" (Δ. Σαγιέγκαν), να ξεφύγουμε από την υπαρξιακή μας απόγνωση (Μηρυκνέρ, Π., 2002:254,255)/Το δικαίωμα αγνοεί την προσωπική ετερότητα. Παρέχει εξομοιωμένη και ουδέτερη εξουσία συμφέροντος σε αδιαφοροποίητα άτομα. Οι "σχέσεις δικαίου" δεν αφορούν σε πραγματικές ανθρώπινες σχέσεις, είναι γενικές προδιαγραφές συσχετισμού εξαιρετικά εξομοιωμένων ατόμων. Η Θεσμοθετημένη με το δίκαιο των δικαιωμάτων λογική είναι λογική αντιπαράθεσης απρόσωπων μονάδων αριθμητικού συνόλου. Υπάρχει συγκεκριμένη *ανθρωπολογική* βάση στη λογική του δικαιώματος, συγκεκριμένη εκδοχή της ανθρώπινης ύπαρξης (the person before the law): Είναι το "νομικό είδωλο" του πραγματικού ανθρώπου (Μανιτάκης, Α., 1985:113), ο αφηρημένος "φορέας" του δικαιώματος-που δεν έχει τίποτε να κάνει με την πραγματική ανθρώπινη ύπαρξη..Ως αρχή και αιτούμενο του πολιτικού βίου η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του ατόμου αντιστρέφει τον αφετηριακό ορισμό της πολιτικής: Δεν αποβλέπει καταρχήν στην *πόλη*, στη συγκρότηση σχέσεων κοινωνίας, αλλά καταρχήν στο άτομο, στη θωράκιση της ατομικής αυτοτέλειας. Η ίδια η λογική των ατομικών δικαιωμάτων προϋποθέτει το συλλογικό ως αντίπαλο του ιδιωτικού: την κοινωνία και την εξουσία(το κράτος) ως απειλή για το άτομο. Το άτομο απειλείται από τον πρωτογονισμό της δύναμης του ισχυρότερου στη συλλογική συμβίωση, τον νόμο της ζούγκλας. Απειλείται και από την αυθαιρεσία των αρχόντων, την βία της εξουσίας. Η θεσμική κατοχύρωση των ατομικών δικαιωμάτων είναι σημαντικό επίτευγμα άμυνας έναντι τέτοιων απειλών. Αλλά επίτευγμα προ-πολιτικό. Πολύ πρώιμη φάση στην εξέλιξη προς το αίτημα της πολιτικής. Η θεσμοποίηση της προστασίας των ατομικών δικαιωμάτων οριοθετεί την ευρωπαϊκή νεωτερικότητα. Σηματοδοτεί το τέλος της εμπειρίας του "μεσαιώνα": αιώνων βασανισμού και ανασφάλειας του δυτικοευρωπαίου ανθρώπου -καταπίεσης των ασθενέστερων από τις ισχυρότερες κοινωνικές τάξεις, των δουλοπάροικων από τους φεουδάρχες, του απλού λαού από τους ευγενείς και τον κλήρο. Όμως, αν για συγκεκριμένους ιστορικούς λόγους το κεντρικό και δυτικό τμήμα της Ευρώπης βυθίστηκε για πολλούς αιώνες στον δεσποτισμό και στην ολιγαρχική αυθαιρεσία<sup>217</sup>, αν με την καθ' όλα θαυμαστή "Αναγέννησή" του κατόρθωσε να μπει στην προ-πολιτική φάση της κατοχύρωσης των δικαιωμάτων του ατόμου, αυτό δεν σημαίνει ότι το αίτημα και κατόρθωμα της πολιτικής δεν ήταν ήδη ιστορικά γνωστό και πραγματοποιημένο. Τουλάχιστον στον ελληνικό κόσμο, όπως και στη χιλιόχρονη περίπου ιστορική του σύγκραση με την ρωμαϊκή "οικουμένη" (σύγκραση που σήμερα ονομάζουμε "Βυζάντιο"), η πολιτική κοινωνία, η κοινωνία των πολιτών ήταν ένα σαφώς οριοθετημένο και συχνά συντελεσμένο κοινωνικό κατόρθωμα που διαφοροποιούσε τον *πολιτισμό* από την *βαρβαρότητα*<sup>218</sup>. Η πολιτική δεν αρχίζει με την νεωτερική (στο πλαίσιο της μετα-μεσαιωνικής Δύσης) *εξατομίκευση* του ανθρώπου. Αντίθετα, συνιστά μεν πρόοδο σε σχέση με τον μεσαίωνα στη Δύση, αλλά και τραγική οπισθοδρόμηση σε σύγκριση με το ιστορικό προηγούμενο της αρχαιοελληνικής πολιτικής και της προσωποκεντρικής ελληνο-χριστιανικής ανθρωπολογίας. Οπισθοδρόμηση κοινωνική σε στάδιο προ-πολιτικό. Οπισθοδρόμηση, γιατί η εξατομίκευση υποκαθιστά τον συντελεστή της πολιτικής, τον ενεργό πολίτη, με τον απρόσωπο φορέα δικαιωμάτων αυτοάμυνας έναντι της κοινωνίας και της εξουσίας. Αφαιρείται από το ανθρώπινο υποκείμενο κάθε γνώρισμα φυσικής και ενεργητικής ετερότητας, προκειμένου αυτό να εκληφθεί σαν αδιαφοροποίητη αριθμητική μονάδα ομοειδούς συνόλου. Αφαιρείται και από πόλη-πολιτεία-κοινότητα η ενοποιός δυναμική ενεργούμενων σχέσεων κοινωνίας, εκλαμβάνεται, η συλλογική συμβίωση σαν ποσοτική συνύπαρξη

<sup>217</sup> Τέλη του 4<sup>ου</sup> και κυρίως τον 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ο ελληνορωμαϊκός κόσμος-η εξελληνισμένη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης-Κωνσταντινουπόλεως-γνώριζε την πρώτη περίοδο μεγάλης ακμής, όταν στα δυτικοευρωπαϊκά σύνορα εμφανίζονται οι πρώτες ορδές βάρβαρων φύλων και φυλών επιδιώκοντας την εγκατάστασή τους στα εδάφη της αυτοκρατορίας: Τα γερμανικά φύλα των Φράγκων τα επίσης γερμανικά των Γόθων-Οστρογόθων-και Βησιγόθων-τα ασιατικά-φύλα των Ούνων τα γερμανικά και πάλι των Βουργουδών, των Βανδάλων, των Λογγοβάρδων, των Άγγλων, των Σαξόνων. Οι περιγραφές των χρονογράφων της εποχής δίνουν μια φοβερή εικόνα του πρωτογονισμού και της βαρβαρότητας αυτών των σιφών που κατακτούν προοδευτικά και διαμοιράζονται τα εδάφη της κεντρικής, δυτικής και νοτιοδυτικής Ευρώπης. Αυτή την καταϊγιστική πλημμυρίδα της βαρβαρότητας η μεταγενέστερη ιστοριογραφία την εξωραΐζει συνήθως τιτλοφορώντας την "μεγάλη μετανάστευση λαών". Στην πραγματικότητα πρόκειται για εφιαλτική λαίλαπα ή συμφορά στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού-και απόμεινε μόνο η λέξη "βανδαλισμός" στο ευρωπαϊκό λεξιλόγιο για να θυμίζει τον πρωτογονισμό των εποίκων που συγκρότησαν την νεότερη Ευρώπη.

<sup>218</sup> Η λέξη βάρβαρος για τους Έλληνες ήταν "τεχνικός όρος" με πολύ συγκεκριμένη σημασία: Προσδιόριζε τους λαούς που δεν είχαν "πολιτικόν βίον", δεν γνώριζαν την "πολιτικήν τέχνην", ήταν λαοί δίχως τους θεσμούς της "πόλεως", νομάδες ή υποταγμένοι σε δεσποτικά-τυραννικά καθεστώτα.

εξομοιωμένων ατόμων με κατασφαλισμένους όρους αυτοσυντήρησης, αυτοδυναμίας και αυτοδιαχείρισης των συμφερόντων τους. Η κατασφάλιση επιδιώκεται με την συναγωγή ατομικών δικαιωμάτων από κοινή αποδοχή κανόνες Δικαίου, που η επιβολή τους ανατίθεται στην κεντρική εξουσία. Είναι ανάθεση διαχειριστικής εξισορρόπησης συμφερόντων -δεν είναι πολιτική...Ο μεσαιωνικός δυτικοευρωπαϊκός νομικισμός είναι τυπικό σύμπτωμα όχι έκπτωσης και παρακμής ενός πολιτισμού υψηλών επιτευγμάτων, του ελληνορωμαϊκού, αλλά προσαρμογής αυτού του πολιτισμού στις απαιτήσεις κοινωνιών πολύ χαμηλής πολιτιστικής στάθμης. Τα βαρβάρικα φύλα που μετανάστευσαν στα εδάφη της κεντρικής, δυτικής και νοτιοδυτικής Ευρώπης, στον 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> μ.Χ. αιώνα, δεν είχαν τις προϋποθέσεις ανάπτυξης για να κατανοήσουν και αφομοιώσουν τον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό των περιοχών της κατάκτησής τους. Αποδύθηκαν στην πρόσληψή του, αλλά με ρυθμούς βραδύτατης προόδου και υποτάσσοντας τις προσλήψεις στο επίπεδο της πολιτιστικής τους νηπιότητας. Όσα στοιχεία αυτού του πολιτισμού έσπευσαν αμέσως να τα προσλάβουν-με πρώτο τον εκχριστιανισμό τους-τα διασκεύασαν ταχύτατα, και στην διασκευή αυτή οι νοηματικές απλουστεύσεις και οι χρησιμοθηρικές σχηματοποιήσεις είχαν απόλυτη προτεραιότητα. Έτσι το βιωματικό-θρησκευτικό υπόβαθρο του εκπολιτισμού τους θεμελιώθηκε σε νομικές-δικανικές κωδικοποιήσεις, σε μια "μεταφυσική της συναλλαγής" που αντανάκλασε τη σχηματική αναγωγή εγκόσμιων εξουσιαστικών σχέσεων σε κανονιστικές αρχές θείου Δικαίου. Και η εύληπτη νομική σχηματοποίηση προϋπέθετε αλλά και ευνοούσε την εφηβική εμπιστοσύνη στην ατομική διάνοια (με αποτέλεσμα την κυρίαρχη στον μεσαίωνα νοησιарχία), όπως και την ανάγκη ατομικών, κυρίως υπερβατικών, εξασφαλίσεων (με αποτέλεσμα την ατομοκρατία). Όμως αυτός ο νομικισμός της υπανάπτυξης και τα παρεπόμενα σύνδρομα της νοησιарχίας και της ατομοκρατίας εμφάνισαν μια πρωτοφανή ιστορική δυναμική. Σε πρώτη φάση, μια δυναμική υποκατάστασης του ελληνορωμαϊκού πρωτοτύπου με την μεσαιωνική διασκευή του -η διασκευή διεκδίκησε και επέβαλε την αξίωση να θεωρείται η αυθεντική εκδοχή του πρωτοτύπου<sup>219</sup>. Και σε δεύτερη φάση, ανασκευασμένο το τρίπτυχο νομικισμού-νοησιарχίας-ατομοκρατίας, δίχως μεταφυσικές κατοχυρώσεις, αποτέλεσε τη βάση του πρώτου στην Ιστορία πολιτισμού με πραγματικές διαστάσεις παγκοσμιοτητας. Αν η πολιτική προτεραιότητα των ατομικών δικαιωμάτων συνιστά σήμερα πραγματικό αδιέξοδο, αν είναι ζωτικά επιτακτική η ανάγκη επανασύνδεσης της πολιτικής με νοηματοδοτήσεις κοινωνικής και όχι ατομοκεντρικής προτεραιότητας, με στοχοθεσία υπαρκτικής γνησιότητας και όχι μόνο χρησιμοθηρίας, τότε η πολιτική θεωρία οφείλει να αναζητήσει προτάσεις που θα κομίζουν τη σαφή επίγνωση και υπέρβαση των ιστορικών προδιαγραφών του σημερινού αδιεξόδου<sup>220</sup> (Γιανναράς, Χ.,2006:17,45-47,87-89, καθώς και οι σχετικές υποσημειώσεις:217-220).

**8.1.7.** Αν οι οικονομικές φιλοδοξίες είναι καλοί υπηρέτες, είναι κακοί αφέντες. Υποταγμένες σ'ένα κοινωνικό στόχο, γυρίζουν τον μύλο κι αλέθουν το σιτάρι. Όμως το ερώτημα, για ποιον τελικό σκοπό γυρίζουν οι ρόδες, παραμένει. Και στο ερώτημα αυτό η αφελής κι άκριτη λατρεία της οικονομικής δύναμης, που είναι η παράλογη τάση αυτών που υπνωτίστηκαν απ' τα μάγια του νέου Λεβιάθαν<sup>221</sup>, δεν ρίχνει καθόλου φως. Το

<sup>219</sup> Από τον 9<sup>ο</sup> έως τον 13<sup>ο</sup> αιώνα εμφανίστηκε στη Δύση τουλάχιστον μια δεκάδα συγγραμμάτων με τον κοινό τίτλο *Contra errors Graecorum -Κατά των πλανών των Ελλήνων*. Ο ανέφικτος τότε για τους Δυτικούς ελληνικός πολιτισμός έπρεπε να αποδειχθεί πολιτισμός πλάνης. Και από τον 13<sup>ο</sup> αιώνα, μόλις ολοκληρώθηκε η μετάφραση του Αριστοτέλη από τα αραβικά στα λατινικά, η φραγκοτευτονική Δύση διεκδικεί τη μόνη αυθεντική συνέχεια όχι μόνο της ρωμαϊκής ταυτότητας, αλλά και του ίδιου του αρχαιοκλασσικού πολιτισμού των Ελλήνων, όπως διεκδίκουσε ήδη και την αυθεντική χριστιανική γνησιότητα. Ό,τι κατέλυσαν ή ριζικά αλλοτρίωσαν τα καινούργια φύλα που είχαν εγκατασταθεί στην κεντροδυτική Ευρώπη, το διεκδικούν ως η μοναδική και αυθεντική διαχειριστές και συνεχιστές του. Κορυφαίο παράδειγμα ο Θωμισμός, που καθιερώθηκε ως αποκλειστική και μοναδικά έγκυρη ερμηνευτική του Αριστοτέλη, δίχως την παραμικρή υποψία για τη ριζική διάστροφη των αριστοτελικών κριτηρίων που προϋποθέτει.

<sup>220</sup> Για την πιστοποίηση του σημερινού αδιεξόδου ο αναγνώστης παραπέμπεται στις εμπειριστατωμένες αναλύσεις του Κωνσταντίνου Τσουκαλά (1991:591-595), από όπου και οι ακόλουθες συμπερασματικές διατυπώσεις: Εάν η ολοκλήρωση και παγίωση ενός καθολικά ατομικού και ανταγωνιστικού προτύπου συμπεριφοράς αποτελεί την σημαντικότερη, και ίσως και την κοσμοϊστορικότερη, παρενέργεια της θέσπισης των αλληλέγγυων ανακατανημητικών θεσμών του Κοινωνικού Κράτους.....οι λόγοι για τους οποίους τα ριζοσπαστικά μεταρρυθμιστικά κινήματα φαίνεται να έχουν περιέλθει σε αδιέξοδο είναι προφανείς. Η οργάνωση όλων περίπου των κοινωνικών αξιώσεων, βλέπων και πραγμάτων προύλοποιείται μέσω διεκδικήσεων που στοχεύουν ρητά και αποκλειστικά στην προώθηση και μεγιστοποίηση ατομικών ή κατηγορικών οικονομικών συμφερόντων.....Εφεξής, το οποιοδήποτε όνειρο απελευθέρωσης του ανθρώπου περνάει όχι απλώς μέσα από μια αναθεώρηση των θεσμών και μια μεταβολή των κοινωνικών σχέσεων, αλλά και από την υπέρβαση πολύ βαθύτερων και πιο δυσεξάλειπτων ιδεολογικών και αξιακών προτύπων και αυτοματισμών.....ενάντια στις τρέχουσες και παγιωμένες σημασίες και αξίες.

<sup>221</sup> Θαλάσσιο τέρας που αναφέρεται σε πολλά σημεία της Π.Δ. και συμβολίζει το κακό. Η σύγχρονη χρήση του όρου ανάγεται στον Άγγλο φιλόσοφο Τ.Χόμπερ (1588-1679), ο οποίος αποκάλεσε "Λεβιάθαν" το κράτος, ως προϊόν συμβάσεων της κοινωνικής ζωής (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:1001)/Η επιδίωξη των αστών για πολιτική επικράτηση χρησιμοποιεί ως εφελκυστικό τον βασιλιά στον ρόλο του ενοποιητικού παράγοντα για την δημιουργία εθνικοκρατικών ενότητων, με απώτερο στόχο εν τέλει την εκτόπισή του, την πλήρη κυριαρχία τους και την εγκαθίδρυση του αστικού κράτους. Η φάση του απολυταρχικού βασιλιάς στηρίχθηκε σε ορισμένα ιδεολογικά περιεχόμενα. Εκφραστής αυτών των απόψεων σε φιλοσοφικό επίπεδο ήταν ο Hobbes με το περίφημο έργο του Λεβιάθαν που κηρύσσει σε όλη τη γραμμή έναν πανκρατισμό, μια πανετατιστική αντίληψη. Η όλη σύλληψη του βασίζεται σε μια υπερβολή των αντινομιών της ανθρώπινης φύσης. Στοιχεία, όπως η ανταγωνιστικότητα, η επιθετικότητα, η χωρίς όρια διάθεση απόκτησης, η έλλειψη σεβασμού για τον άλλο, η επιδίωξη

αποτέλεσμά της είναι όχι σπάνια ένας κόσμος, όπου οι άνθρωποι κουμαντάρουν έναν μηχανισμό, που δεν μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν πλήρως, και μια οργάνωση τέλεια, με το μοναδικό φεγάδι ότι δεν λειτουργεί.

"Το λέει λογικό και το χρειάζεται μονάχα

Για νάναι από κάθε ζώο πιο ζώωδης" (Γκαίτε, "Φάουστ".Στ Μ)

Η λόγχη του Μεφιστοφελή<sup>222</sup>, που πέφτει τυχαία απ' την πανοπλία της Λογικής, τρυπάει τη νωθρή καρικατούρα που μασκαρεύεται κάτω από αυτό το σεπτό όνομα για να καλοπιάσει τους οπαδούς της με την κολακευτική ψευδαισθηση της π ρ ο ό δ ο υ, που έφερε η κατάκτηση του υλικού περιβάλλοντος από μια ράτσα υπερβολικά εγωκεντρική και επιπόλαιη για να καθορίσει τον σκοπό, για τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν οι θρίαμβοί της (Τώουνυ, Ρ.Χ.,1979:280,281).

**8.1.8.** Η παραγωγή είναι μια αλληλεπίδραση ανθρώπου και φύσης. Αν οργανωθεί με βάση έναν αυτορρυθμιζόμενο μηχανισμό ανταλλαγής, τότε άνθρωπος και φύση πρέπει να υπαχθούν στη δράση της, να γίνουν αντικείμενα προσφοράς και ζήτησης, με άλλα λόγια, να θεωρηθούν εμπορεύματα, αγαθά που παράγονται προς πώληση. Αυτός ακριβώς ήταν ο διακανονισμός στα πλαίσια της οικονομίας της αγοράς. Άνθρωπος και φύση προσφέρονταν για πώληση, με τη μορφή της εργασίας και της γης. Ο μύθος της εμπορευματοποίησης της εργασίας και της γης αγνοούσε το γεγονός, ότι η υπαγωγή ανθρώπου και φύσης στους νόμους της αγοράς ισοδυναμούσε με τον αφανισμό τους./Μια τέτοια καταστροφική προοπτική εξυπηρετούσε με τον καλύτερο τρόπο η αρχή της ελευθερίας των συμβάσεων. Πρακτικά, αυτό σήμαινε ότι όλες οι μη συμβλητές μορφές οργάνωσης της συγγένειας, γειννίασης, επαγγέλματος και λατρείας θα εξαφανίζονταν, επειδή απαιτούσαν την προσήλωση του ατόμου και περιόριζαν έτσι την ελευθερία του. Η παρουσίαση αυτής της αρχής ως αρχής της μη παρέμβασης, όπως έκαναν οι φιλελεύθεροι, ήταν απλώς έκφραση μιας βαθιά ριζωμένης προκατάληψης υπέρ μιας συγκεκριμένης μορφής παρέμβασης, η οποία θα κατέστρεφε τις ανθρώπινες σχέσεις που δεν μπορούσαν να καταλήξουν σε συμβάσεις και θα απέτρεπε τον αυθόρμητο ανασχηματισμό τους (Πολάνυι, Κ.,2007:129,161).

**8.1.9.** Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας επιχείρησε να εδραιώσει ένα αυτορρυθμιζόμενο οικονομικό σύστημα στη βάση της επιδίωξης του ατομικού κέρδους. Άποψή μας είναι πως το εγχείρημα αυτό ήταν από την φύση των πραγμάτων αδύνατο. Εδώ μας απασχολεί μόνον η διαστρεβλωμένη εικόνα της ζωής και της κοινωνίας που επιφέρει η άποψη αυτή. Για παράδειγμα, η διανοητές του 19<sup>ου</sup> αιώνα υπέθεσαν ότι η συμπεριφορά του ατόμου ως εμπορευόμενου στην αγορά ήταν φυσική και ότι κάθε άλλη μορφή συμπεριφοράς συνιστούσε τεχνητή οικονομική συμπεριφορά, προϊόν παρεμβολής στα ανθρώπινα ένστικτα. Αν αφήνονταν ελεύθεροι οι άνθρωποι, οι αγορές θα εμφανίζονταν αυθόρμητα. Υπέθεταν και ότι ανεξάρτητα από το επιθυμητό μιας τέτοιας κοινωνίας -η πρακτικότητά της βασιζόταν στα αμετακίνητα χαρακτηριστικά του ανθρώπου. Τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας σε διάφορα πεδία των κοινωνικών επιστημών, όπως η κοινωνική ανθρωπολογία, η ιστορία του πρώιμου πολιτισμού, η γενική οικονομική ιστορία και η ιστορία των πρωτόγονων οικονομιών, δείχνουν το εκ διαμέτρου αντίθετο της φιλελεύθερης υπόθεσης. Μάλιστα δεν υπάρχει κοινωνιολογικό ή ανθρωπολογικό στοιχείο της φιλοσοφίας του οικονομικού φιλελευθερισμού που να μην έχει αντικρουστεί. Ακολουθούν ορισμένες παραπομπές: **Το κίνητρο του κέρδους δεν είναι φυσικό στον άνθρωπο.** "Χαρακτηριστικό γνώρισμα των πρωτόγονων οικονομιών είναι η πλήρης απουσία κάθε επιθυμίας για άντληση κέρδους από την παραγωγή ή την ανταλλαγή"(Thurnwald, *Economics in Primitive Communities*, 1932, σ. xiii). " Άλλη μια αντίληψη που πρέπει να καταρριφθεί οριστικά είναι του πρωτόγονου Οικονομικού Ανθρώπου, όπως την συναντούμε σε ορισμένα οικονομικά εγχειρίδια"(Malinowski, *Argonauts of the Western Pacific*, 1930, σ.60). "Πρέπει να απορρίψουμε τους ιδεότυπους του φιλελευθερισμού τύπου Μάτσεστερ, που είναι παραπλανητικοί, θεωρητικά και ιστορικά" (Brinkmann, "Das soziale System des Kapitalismus", στο *Grundriss der Sozialoekonomik*, IV, σ.11)./ **Η αναμονή χρηματικής αμοιβής για την εργασία δεν είναι φυσική στον άνθρωπο.** "Το κέρδος, που συνήθως αποτελεί κίνητρο για εργασία στις πιο ανεπτυγμένες κοινωνίες, ουδέποτε λειτουργεί ως παρακίνηση για εργασία στις πρωτόγονες συνθήκες" (Malinowski, *op.cit.* σ.156)."Σε

του ατομικού συμφέροντος χωρίς οίκτο για τον συνάνθρωπο, αποτελούν για τον Χόμπερ μια πραγματικότητα αμετάβλητη. Σε τελευταία ανάλυση, όλα αυτά οδηγούν στην αντίληψη, ότι την ανθρώπινη πράξη διέπει το ένστικτο, δηλαδή όχι η λογική, αλλά παρορμήσεις βασισμένες σε ανάγκες που έχουν έναν απόλυτο χαρακτήρα, που δε δέχονται περιορισμό, ούτε αφήνουν περιθώρια για σεβασμό της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων του άλλου. Επομένως, ο άνθρωπος είναι βασικά κακός και ο μόνος τρόπος για να μειωθεί η κακότητά του είναι να υπάρξει κρατική εξουσία που θα του επιβάλλει τον σεβασμό ορισμένων κανόνων συμπεριφοράς που επιτρέπουν την συνοχή και τη συμβίωση της κοινωνικής ομάδας (Φίλιας, Β.,1977, Β':24,25).

<sup>222</sup> Προσωπυμία του Διαβόλου, κυρ. ως πονηρού πνεύματος, γνωστή από τον θρύλο του Φάουστ και ιδ. από την εκδοχή του θρύλου που ανέπτυξε ο Γκαίτε (Μπαμπινιώτης, Γ.1998: 1101).

μια πρωτόγονη κοινωνία χωρίς εξωτερικές επιδράσεις δεν συναντούμε πουθενά τον συσχετισμό της εργασίας με την ιδέα της πληρωμής" (Lowie, "Social Organization", *Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol XIV, σ.14). "Πουθενά δεν εκμισθώνεται ή πωλείται η εργασία"(Thurnwald, *Die menschliche Gesellschaft*, βιβ.ΙΙΙ, 1932, σ.169). "Η αντιμετώπιση της εργασίας ως υποχρέωσης, που δεν απαιτεί αποζημίωση, είναι γενική"(Firth, *Primitive Economocs of the New Zealand Maori*, 1929). "Ακόμα και τον Μεσαίωνα είναι άγνωστη η πληρωμή ξένων για εργασία". "Ο ξένος δεν δεσμεύεται προσωπικά, συνακόλουθα εργάζεται για να κερδίσει τιμή και κοινωνική αναγνώριση". Οι τροβαδούροι, αν και δεν ήταν ξένοι, "έπαιρναν αμοιβή για την εργασία τους και προκαλούσαν την γενική περιφρόνηση"(Lowie, op. cit.). **Ο περιορισμός της εργασίας σ' ένα αναπόφευκτο ελάχιστο δεν είναι φυσικός στον άνθρωπο.** "Δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε πως η εργασία ουδέποτε περιορίζεται στο αναπόφευκτο ελάχιστο, αλλά υπερβαίνει το απολύτως αναγκαίο, εξ αιτίας μιας φυσικής ή επίκτητης λειτουργικής τάσης για δραστηριότητα" (Thurnwald, *Economics*, σ.209). "Η εργασία πάντοτε τείνει να υπερβεί το απολύτως αναγκαίο"(Thurnwald, *Die menschliche Gesellschaft*, σ.163). **/Συνήθη κίνητρα για την εργασία δεν είναι το κέρδος, αλλά η αμοιβαιότητα, ο ανταγωνισμός, η χαρά της εργασίας και η κοινωνική επιδοκιμασία./Αμοιβαιότητα:** "Οι περισσότερες, αν όχι όλες οι οικονομικές πράξεις φαίνεται ότι ανήκουν στην ίδια αλυσίδα αμοιβαίων δώρων, τα οποία μακροπρόθεσμα ισορροπούν, ωφελώντας εξίσου και τις δύο πλευρές...Όποιος εκδήλωνε συστηματική ανυπακοή στο γράμμα του νόμου μέσα από την οικονομική του δραστηριότητα, σύντομα εξοστρακίζονταν από το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον"(Malinowski, *Crime and Custom in Savage Society*, 1926, σ.40-41). **Ανταγωνισμός:** "Ο ανταγωνισμός είναι ενθουσιώδης, η προσπάθεια, αν και ομοιόμορφη στους στόχους της, ποικίλλει ως προς την τελειότητά της...Μια αναζήτηση της τελειότητας που δρα αναπαραγωγικά"(Goldenweiser, "Loose Ends of Theory on the Individual, Pattern, and Involution in Primitive Society", *Essays in Anthropology*, 1936, σ. 99). "Οι άνθρωποι συναγωνίζονται στην ταχύτητα, στην επιμέλεια καθώς και στα βάρη που μπορούν να σηκώσουν, όταν μεταφέρουν μεγάλους πασσάλους στον κήπο ή όταν μεταφέρουν τον μαζεμένο καρπό"(Malinowski, *Argonauts*, σ.61)<sup>223</sup>. **Χαρά της εργασίας:** "Η εργασία για τη χαρά του πράγματος αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της εργατικότητας των Μαορι"(Firth, *Some Features of Primitive Industry*, *E.J.*, Vol I, σ. 17). "Πολύς χρόνος και μόχθος αφιερώνονται σε έργα αισθητικής, στην περιποίηση των κήπων, την κατασκευή καλοφτιαγμένων φρακτών και γερών και μεγάλων στύλων. Όλα αυτά απαιτούνται, ως έναν βαθμό, για την βελτίωση της καλλιέργειας. Αλλά δεν υπάρχει αμφιβολία πως η ευσυνειδησία των ιθαγενών ξεπερνά κατά πολύ τα όρια του απολύτως αναγκαίου"(Malinowski, op. cit., σ.59). **Κοινωνική επιδοκιμασία:** "Η δεξιότητα στην κηπουρική αποτελεί τον γενικό δείκτη της κοινωνικής αξίας του ατόμου"(Malinowski, *Coral Gardens and their Magic*, Vol II, σ.124). "Κάθε μέλος την κοινότητας οφείλει να επιδείξει έναν βαθμό προσήλωσης"(Firth, *Primitive Polynesian Economy*, 1939, σ.161). "Οι ιθαγενείς των νήσων 'Ανταμαν θεωρούν την οκνηρία αντικοινωνική συμπεριφορά"(Ratcliff-Brown, *The Andaman Islanders*). "Να θέσεις την εργασία σου στη διάθεση κάποιου άλλου θεωρείται κοινωνική υπηρεσία, όχι απλώς οικονομική"(Firth, op. cit. σ.303). **Ο άνθρωπος απaráλλαχτος στις διάφορες εποχές.** Ο Thurnwald τονίζει την ομοιότητα των ανθρώπων σε όλα στα στάδια της εξέλιξής τους: "Η πρωτόγονη οικονομία δεν διαχωρίζεται από οποιαδήποτε άλλη μορφή οικονομίας, αναφορικά με τις ανθρώπινες σχέσεις και βασίζεται στις ίδιες γενικές αρχές της κοινωνικής ζωής"(Economiccs, σ.288). **/Τα οικονομικά συστήματα κατά κανόνα θεμελιώνονται στις κοινωνικές σχέσεις. Η κατανομή των υλικών αγαθών εξασφαλίζεται από μη οικονομικά κίνητρα.** "Η φύση του πρωτόγονου πλούτου δεν είναι οικονομική αλλά κοινωνική"(Thurnwald, *Economiccs*, *ibid*). Η εργασία έχει αποτέλεσμα, επειδή "ενσωματώνεται σε μια οργανωμένη προσπάθεια κοινωνικών δυνάμεων" (Malinowski, *Argonauts*, σ.157). "Η ανταλλαγή αγαθών και υπηρεσιών διεξάγεται κυρίως στα πλαίσια μιας σταθερής συνεταιρικής σχέσης, σχετίζεται με συγκεκριμένους κοινωνικούς δεσμούς ή συνοδεύεται από αμοιβαιότητα σε μη οικονομικά θέματα" (Malinowski, *Crime and Custom*, σ.39). Οι δύο αρχές που διέπουν την οικονομική συμπεριφορά είναι η αμοιβαιότητα και η αποθήκευση συν αναδιανομή: "Η όλη φυλετική ζωή διαπνέεται από ένα συνεχές δούνει και λαβείν"(Malinowski, *Argonauts*, σ.167). "Η σημερινή προσφορά θα ανταμειφθεί από την αυριανή αποδοχή. Αυτό είναι το αποτέλεσμα της αρχής της αμοιβαιότητας, που διαποτίζει όλες τις σχέσεις στη ζωή των πρωτόγονων..."(Thurnwald, *Economiccs*, σ.106). Ο Thurnwald ανακάλυψε πως πέρα από την ανταποδοτική συμπεριφορά, και μερικές φορές σε συνδυασμό με αυτήν, η πρακτική της αποθήκευσης και

<sup>223</sup> Η χροιά που αποδίδεται στο νοηματικό περιεχόμενο του όρου "ανταγωνισμός", συνάδουσας και της συμπληρωματικής-επεξηγηματικής πρόθεσης του δεύτερου παραδείγματος, περί της έννοιας του συναγωνισμού, ως παρεμφερούς, σε συνάρτηση πάντα και με τις υπόλοιπες θέσεις (αμοιβαιότητα, χαρά της εργασίας, κοινωνική επιδοκιμασία), συνιστούν στοιχεία που οδηγούν στο συμπέρασμα μάλλον υπέρ μιας εννοιολογικής τοποθέτησης που βρίσκεται πλησίον της έννοιας της άμιλλας. Δεν αποκλείεται, βέβαια, η αναντιστοιχία μεταξύ των όρων "ανταγωνισμός" και "συναγωνίζονται" να οφείλεται στον τρόπο που επέλεξε ο μεταφραστής να διαχειρισθεί την νοηματική απόδοση του κειμένου.



αναδιανομής είχε την πιο ευρεία εφαρμογή, από την πιο πρωτόγονη φυλή ως την μεγαλύτερη αυτοκρατορία. Τα αγαθά συγκεντρώνονταν κεντρικά και έπειτα διανέμονταν στα μέλη της κοινότητας με ποικίλους τρόπους. Στους μικρονησιακούς και πολυνησιακούς λαούς, για παράδειγμα, "οι βασιλείς, ως αντιπρόσωποι της κυρίαρχης οικογένειας, παίρνουν το προϊόν για να το ξαναμοιράσουν αργότερα σαν ένδειξη γενναιοδωρίας στο λαό (Thurnwald, *Economocics*, σ. xiii). Η λειτουργία της διανομής συνιστά πρωταρχική πηγή της πολιτικής ισχύος των κατόχων της εξουσίας (ibid. σ. 107). **Η συλλογή τροφής για ατομική και οικογενειακή κατανάλωση, δεν αποτελεί μέρος της ζωής του ανθρώπου της πρώιμης περιόδου.** Η αντίληψη πως ο προοικονομικός άνθρωπος έπρεπε να φροντίζει για τον εαυτό του και την οικογένειά του, ενισχυμένη και με το πρωτόπορο έργο του Καρλ Μπύχερ στην αρχή του αιώνα μας, έχει διορθωθεί στο σημείο αυτό από την πρόσφατη έρευνα (Firth, *Primitive Economocics of the New Zealand Maori* σ. 12, 206, 350, Thurnwald, *Economocics*, σ. 170, 268 και *Die menschliche Gesellschaft*, Vol III, σ. 146, Herskovits, *The Economic Life of Primitive Peoples*, 1940, σ. 34, Malinowski, *Argonauts*, σ. 167 υποσημ.). **Η αμοιβαιότητα και η αναδιανομή αποτελούν αρχές οικονομικής συμπεριφοράς, που ισχύουν όχι μόνο σε μικρές πρωτόγονες κοινότητες, αλλά και σε μεγάλες και ακμάζουσες αυτοκρατορίες.** Η διανομή έχει την ιδιαίτερη ιστορία της, που αρχίζει με την πρωτόγονη κατάσταση της κοινωνίας των κυνηγών... Η κατάσταση αλλάζει σε κοινωνίες με πιο πρόσφατη και διακριτή διαστρωμάτωση... Το εντυπωσιακότερο παράδειγμα αποτελεί η επαφή των βοσκών με καλλιεργητές... Οι συνθήκες στις κοινωνίες αυτές διαφέρουν σημαντικά. Η διανεμητική λειτουργία πάντως αυξάνει με την άνοδο της πολιτικής ισχύος ορισμένων οικογενειών και την εμφάνιση δεσποτικών μορφών εξουσίας. Ο αρχηγός δέχεται τα δώρα του χωρικού, που τώρα ονομάζονται "φόροι" και τα διανέμει στους αξιωματούχους του, ιδίως στους αυλικούς του... Η εξέλιξη αυτή δημιούργησε πιο σύνθετα συστήματα διανομής... Όλα τα αρχαϊκά κράτη – η αρχαία Κίνα, η αυτοκρατορία των Ίνκας, τα ινδικά βασίλεια, η Αίγυπτος, η Βαβυλώνα – χρησιμοποιούσαν μεταλλικό νόμισμα για φόρους και αμοιβές, αλλά βασιζόνταν κυρίως στις πληρωμές σε είδος. Τα προϊόντα στοιβάζονταν σε αποθήκες... και διανέμονταν σε αξιωματούχους πολεμιστές και στις ανώτερες τάξεις, δηλαδή στο μη παραγωγικό τμήμα του πληθυσμού. Σ αυτήν την περίπτωση, η διανομή ασκεί μια ουσιαστικά οικονομική λειτουργία" (Thurnwald, *Economocics*, σ. 106-108). "Όταν αναφερόμαστε στον φεουδαλισμό, εννοούμε συνήθως τον ευρωπαϊκό μεσαιώνα... αποτελεί θεσμό, που κάνει την εμφάνισή του σε διαστρωματωμένες κοινότητες. Το γεγονός ότι οι περισσότερες συναλλαγές είναι σε είδος και ότι το ηγετικό στρώμα διεκδικεί την αποκλειστική κατοχή γης και κοιταχιάς, συνιστούν τις οικονομικές αιτίες του φεουδαλισμού.." (ibid., σ. 195). **Το χρήμα δεν αποτελεί επινοήση αποφασιστικής σημασίας. Η παρουσία ή η απουσία του δεν συνιστούν ουσιώδη διαφορά στον τύπο της οικονομίας.** Αν χρησιμοποιείται χρήμα, η λειτουργία του είναι εντελώς διαφορετική από αυτήν που έχει στον δικό μας πολιτισμό. Δεν παύει ποτέ να είναι συμπαγές υλικό και ουδέποτε αντιπροσωπεύει αφηρημένη αξία" (Thurnwald, *Economocics*, σ. 107). "Ο ρόλος του χρήματος ως γενικού μέσου ανταλλαγής πήγασε από το εξωτερικό εμπόριο" (Weber, op. cit., σ. 238) [Πολάνυι, Κ., 2007: 256-260, 263].

**8.1.10.** Ο βαθμός στον οποίον η αίσθηση της αξίας αναγνωρίζει κάτι το απόλυτο στο χρήμα εξαρτάται από την μεγάλη στροφή του οικονομικού διαφέροντος, από την πρωταρχική παραγωγή στην βιομηχανική επιχείρηση. Οι νεώτεροι χρόνοι και η κλασική αρχαία Ελλάδα, για παράδειγμα, υιοθετούν τόσο διαφορετικές στάσεις απέναντι στο χρήμα, κυρίως επειδή τότε υπηρετούσε μόνο την κατανάλωση, ενώ τώρα και την παραγωγή. Μόνο η χρήση, όχι ο προσπορισμός, δίνει την ευκαιρία, όπως πιστεύει ο Αριστοτέλης, για την ανάπτυξη μιας θετικής ηθικότητας. Τούτο εναρμονίζεται πλήρως με την άποψή του, καθώς και μ' εκείνη του Πλάτωνα, περί χρήματος, στο οποίο και οι δύο διαβλέπουν μόνον ένα αναγκαίο κακό. Όπου η αξιακή έμφαση δίνεται αποκλειστικά στην κατανάλωση, το χρήμα αποκαλύπτει ιδιαίτερα ευκρινώς τον α δ ι ά φ ο ρ ο και κ ε ν ό χαρακτήρα του, καθότι έρχεται άμεσα αντιμέτωπο με τον τελικό σ κ ο π ό της οικονομίας, ενώ, ως μέσον παραγωγής, απομακρύνεται περισσότερο από τον σκοπό αυτόν και περιβάλλεται από άλλα μέσα, σε σύγκριση με τα οποία έχει εντελώς διαφορετική σχετική σημασία. Αυτή η διαφορά, ως προς το νόημα του χρήματος έχει την πηγή της στις έσχατες αποφάσεις που αντιστοιχούν στο πνεύμα κάθε εποχής.. Το τεράστιο εύρος του ελληνικού πνεύματος δεν έγκειται μόνον στο ότι αναζητούσε τα ιδεώδη του στη συνέχεια και τη συμπλήρωση του δεδομένου, όπως συμβαίνει στην περίπτωση λιγότερο μεγάλων και ορμητικών λαών, αλλά και στο ότι η παθιασμένη, απειλούμενη και σπαρασσόμενη από διαρκείς διαιρέσεις και αγώνες πραγματικότητα των Ελλήνων -αναζητούσε την τελειώσή της στο *άλλο* της, στον σταθερό περιορισμό και τις γαλήνιες μορφές της σκέψης και της δημιουργίας. Εντελώς αντίθετη είναι η νεωτερική αντίληψη, η οποία διαβλέπει την ενότητα και τη συνάφεια της ζωής στο παιχνίδι των δυνάμεων και στη νομοτελειακή αλληλοδιαδοχή των πλέον διαφορετικών από άποψη περιεχομένου στοιχείων.. στη σημερινή εποχή -όπως και στις εποχές της παρακμής

της Ελλάδας και της Ρώμης- υπερβαίνοντας κατά πολύ την εσωτερική συγκρότηση του μεμονωμένου ατόμου, η συνολική άποψη της ζωής, οι σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, ο αντικειμενικός πολιτισμός χρωματίζονται από το διαφέρον για το χρήμα. Μπορεί να εμφανίζεται ως ειρωνεία της ιστορικής εξέλιξης το γεγονός ότι, ακριβώς τη στιγμή κατά την οποία οι ολοκληρωμένοι και ικανοποιητικοί ως προς το περιεχόμενο σκοποί της ζωής γίνονται ατροφικοί, έρχεται να καταλάβει τη θέση τους και να ενδυθεί την μορφή τους εκείνη η αξία που είναι αποκλειστικά ένα μέσο και τίποτα περισσότερο (Simmel, G., 2004: 211-213,216,217).

**8.1.11.** Ο όρος **στρες** χρησιμοποιείται πολύ συχνά τόσο στην καθομιλουμένη όσο και στην επιστημονική βιβλιογραφία, με αποτέλεσμα να περιλαμβάνει ποικιλία νοημάτων. Ερευνητές από διαφορετικές ειδικότητες, τόσο των βιολογικών όσο και των κοινωνικών επιστημών, έχουν μελετήσει το στρες. Ερευνητές στο χώρο της ψυχοφυσιολογίας, της χημείας, της νευροφυσιολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και της κλινικής ψυχολογίας χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές τον όρο έχοντας διαφορετικά σημεία αναφοράς. Επιπρόσθετα, μελέτες για το στρες έχουν εστιαστεί σε ποικίλα θέματα, όπως στρατιώτες στη μάχη, εργάτες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, φοιτητές σε εξεταστική περίοδο. Αυτό το ερευνητικό ενδιαφέρον και οι τόσες διαφορετικές οπτικές γωνίες έχουν επαυξήσει την σύγχυση που περικλείει ο συγκεκριμένος όρος. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το στρες είναι ένα πραγματικό φαινόμενο και ότι παρά την σύγχυση που επικρατεί έχει επιτευχθεί πρόοδος στην προσπάθεια επιστήγησης των ορισμών. Η Aldwin (1994) πρότεινε έναν ορισμό σύμφωνα με τον οποίο το στρες αναφέρεται στην εμπειρία που παράγεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος, πράγμα που μέσω είτε της υπερδιέγερσης είτε της υποδιέγερσης έχει ως αποτέλεσμα την ψυχολογική και φυσιολογική ένταση. Αυτός ο ορισμός του στρες ενσωματώνει τα περισσότερα στοιχεία που έχουν χρησιμοποιήσει οι ερευνητές για την αναγνώριση και μελέτη των επιπτώσεων αυτού του φαινομένου. Υπάρχουν τρεις διαστάσεις του στρες που έχουν μελετηθεί εκτενώς: **1.** Εσωτερική κατάσταση του οργανισμού (μερικές φορές αποκαλείται (strain). **2.** Εξωτερικό γεγονός (stressor). **3.** Εμπειρία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Αυτά τα στοιχεία βασίζονται στον ορισμό του Mason (1975). Η εσωτερική κατάσταση αφορά τις ψυχοφυσιολογικές και συναισθηματικές αντιδράσεις. Οι ψυχοφυσιολογικές αντιδράσεις αναφέρονται στο συμπαθητικό και το παρασυμπαθητικό νευρικό σύστημα, στο νευροενδοκρινολογικό και στις λειτουργίες του ανοσοποιητικού συστήματος. Η θέση ότι το στρες έχει αρνητικές ψυχοφυσιολογικές επιπτώσεις μπορεί να μην είναι τόσο ακριβής. Ίσως είναι πιο ακριβές να ειπωθεί ότι το στρες προκαλεί θετικές ή αρνητικές φυσιολογικές διεργασίες με βάση ποικίλους προσωπικούς και περιστασιακούς παράγοντες. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις στο στρες αναφέρονται σε αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι το άγχος, ο θυμός και η λύπη, αν και αντιδράσεις στο στρες μπορεί να θεωρηθούν επίσης η ντροπή, η ενοχή ή τα συναισθήματα ανίας (Lazarus, 1991). Τον τελευταίο καιρό μάλιστα το ενδιαφέρον έχει στραφεί προς τη θετική θυμική κατάσταση ως αντίδραση στο στρες. Η δεύτερη διάσταση του στρες εστιάζεται στο εξωτερικό περιβάλλον. Γι' αυτό τον σκοπό έχουν μελετηθεί ποικίλες περιβαλλοντικές συνθήκες (π.χ., φυσικές καταστροφές, θόρυβος, συνωστισμός και μόλυνση του περιβάλλοντος). Η κατηγορία αυτή αργότερα επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει γεγονότα ζωής και καθημερινά μικροσυμβάντα. Τα στρεσογόνα γεγονότα της ζωής συνθέτουν τρεις κύριες κατηγορίες: (1) καθημερινά, συνεχή, αργά στην αλλαγή προβλήματα, (2) προβλεπόμενα γεγονότα του κύκλου ζωής, (3) μη προγραμματισμένα και συνήθως ανεπιθύμητα γεγονότα που προκαλούν αναστάτωση, όπως ασθένειες ή πρόωρος θάνατος αγαπημένου προσώπου. Η καθημερινή ζωή είναι γεμάτη από ενοχλητικά μικρογεγονότα: περιορισμένος χρόνος, μοναξιά, κυκλοφοριακή συμφόρηση, διαπροσωπικοί διαπληκτισμοί, χαμηλή επίδοση στο σχολείο ή την εργασία. Τέλος, το στρες μπορεί να γίνει κατανοητό ως εμπειρία που αναδύεται από την διαδικασία αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος, ειδικά αυτών των περιστάσεων όπου δεν υπάρχει συνταίριασμα ανάμεσα στο δυναμικό του ατόμου και στις αντιληπτές απαιτήσεις της κατάστασης. Σε αυτό το πλαίσιο η γνωστική εκτίμηση του ατόμου για το στρες (εκτίμηση της απώλειας, του κινδύνου, της απειλής ή της πρόκλησης) αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των συναισθηματικών και ψυχοφυσιολογικών αντιδράσεων (Lazarus & Folkman, 1984). Το **άγχος** έχει θεωρηθεί η ώθηση για παθολογική προσαρμογή στο στρες. Πολλές μελέτες παρουσιάζουν το στρες ως λειτουργικά συνώνυμα του άγχους. Ως άγχος μπορεί να οριστεί η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα επικείμενου κινδύνου, ένταση και ανησυχία. Το άγχος σχετίζεται με έναν χαρακτηριστικό τρόπο λειτουργίας του αυτόνομου νευρικού συστήματος ο οποίος προκύπτει λόγω νευρωνικών εκφορτίσεων και οδηγεί σε αλλαγή του αναπνευστικού ρυθμού, αυξημένη καρδιακή συχνότητα, ξηρότητα στόματος, εφίδρωση, μυοσκελετικές ενοχλήσεις και αίσθημα αδυναμίας (Ollendick & Hersen, 1998). Κατά συνέπεια, το άγχος αναφέρεται στις ψυχοφυσιολογικές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές αλλαγές που παράγονται ως αντίδραση σε ένα συνειδητό ή ασυνειδητό κίνδυνο. Τα περιβαλλοντικά γεγονότα,

οι γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες και αντιδράσεις σε αυτά, σε αλληλεπίδραση με τις συμπεριφορές των γονέων, έχουν ενοχοποιηθεί για την πρόκληση των διαταραχών άγχους στα παιδιά (Craske,1997). Ο Barlow (1988) θεωρεί ότι οι πρώιμες εμπειρίες έντονου στρες, χωρίς δυνατότητα ελέγχου τους, επιδρούν στην ανάπτυξη της αγχώδους ιδιοσυγκρασίας. Το άγχος αφορά και τις ασυνείδητες πτυχές του ψυχισμού και συνδέεται με τα στοιχεία της οργάνωσης της προσωπικότητας του ατόμου (Βασιλάκη, Ε.-Τριλίβα, Σ.-Μπεζεβέγκης, Η., 2001:9-11,13).

**8.1.12.** Οι μη καπιταλιστικές οργανώσεις παρέχουν γόνιμο έδαφος για τον καπιταλισμό. Το κεφάλαιο τρέφεται στα ερείπια τέτοιων οργανώσεων και -μολονότι αυτό το μη καπιταλιστικό περιβάλλον είναι απαραίτητο για τη συσσώρευση- η τελευταία προχωρά εν τούτοις εις βάρος αυτού του μέσου, κατατρώγοντάς το. Το εγγενές παράδοξο του καπιταλισμού και μακροπρόθεσμα η εξαφάνισή του: ο καπιταλισμός είναι σαν το φίδι που τρέφεται δαγκώνοντας την ίδια την ουρά του. Εναλλακτικά, χρησιμοποιώντας όρους άγνωστους στη Ρόζα Λούξενμπουργκ, αφού τους εφεύραμε μόλις την τελευταία ή τις δύο τελευταίες δεκαετίες, μια εποχή όπου η απόσταση μεταξύ ουράς και στομαχιού ελαττωνόταν γρήγορα και η διαφορά μεταξύ "αυτού που τρώει" και του "φαγωμένου" γινόταν όλο και πιο δυσδιάκριτη, μπορούμε να πούμε το εξής: ο καπιταλισμός αντλεί την ενέργεια που του δίνει ζωή από "την εκποίηση περιουσιακών στοιχείων", μια πρακτική που πρόσφατα ήρθε στο φως μέσω των συχνών προσπαθειών "επιθετικών συγχωνεύσεων", μια πρακτική που χρειάζεται όλο και περισσότερα καινούργια περιουσιακά στοιχεία να εκποιηθούν, όμως αργά ή γρήγορα, από την στιγμή που θα εφαρμοσθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι σίγουρο ότι οι πόροι θα εξαντληθούν ή θα περιοριστούν κάτω από το αναγκαίο για την συντήρησή της επίπεδο. "Περιουσιακά στοιχεία" που "εκποιούνται" είναι το αποτέλεσμα της εργασίας άλλων παραγωγών, αλλά καθώς αυτοί οι παραγωγοί αποστερούνται τα περιουσιακά τους στοιχεία και έτσι σταδιακά αλλά αμείλικτα εξαφανίζονται, είναι σίγουρο ότι θα φτάσουμε σε ένα σημείο, όπου δεν θα υπάρχουν άλλα περιουσιακά στοιχεία για "εκποίηση". Με άλλα λόγια, η Λούξενμπουργκ προέβλεψε έναν καπιταλισμό που πεθαίνει από έλλειψη τροφής. Έναν καπιταλισμό που λιμοκτονεί επειδή έχει καταφάει ακόμα και το τελευταίο λιβάδι "ετερότητας" στο οποίο έβοσκε (Μπάουμαν, Ζ.,2008:55,56)./Όπως εναργώς παρατηρεί ο Κορνήλιος Καστοριάδης, μια αποφασιστική καμπή συντελείται κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, λαμβάνει συνείδηση του εαυτού της με τον Διαφωτισμό και εξακολουθεί ως τους δύο παγκοσμίους πολέμους του 20ού αιώνα.. Συγχρόνως δημιουργείται μια νέα κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα-καθ' εαυτήν, ένα "ολικό κοινωνικό γεγονός": ο καπιταλισμός. Ο καπιταλισμός, δεν είναι απλώς η ατελείωτη συσσώρευση για τη συσσώρευση, η συνεχής επανάσταση της παραγωγής, του εμπορίου, του χρήματος και της κατανάλωσης. Ενσαρκώνει μια καινούργια κοινωνική φαντασιακή σημασία: την απεριόριστη επέκταση της "ορθολογικής κυριαρχίας".. Στην καπιταλιστική του εκδοχή, το νόημα του "Λόγου" είναι ο νους που ενσαρκώνεται ουσιαστικά στην ποσοτικοποίηση και οδηγεί στον εκφετιχισμό της "αύξησης" δι' εαυτήν. Με αφετηρία το κρυμμένο (και φαινομενικά προφανές) αίτημα, ότι το μόνο αντικείμενο της οικονομίας είναι να παράγει περισσότερα με λιγότερα, τίποτα δεν πρέπει να αποτελεί εμπόδιο στην πορεία της μεγιστοποίησης: ούτε η "φύση" (του κόσμου και του ανθρώπου), ούτε η παράδοση, ούτε άλλες "αξίες". Τα πάντα καλούνται ενώπιον του δικαστηρίου του (παραγωγικού) Λόγου και πρέπει να αποδείξουν το δικαίωμα υπάρξεώς τους βάσει του κριτηρίου της απεριόριστης επέκτασης της "ορθολογικής κυριαρχίας". Ο καπιταλισμός γίνεται συνεπώς μια διηνεκής κίνηση μιας αυτό-αναθέσμησης θεωρούμενης ως ορθολογικής, αλλά ουσιαστικά τυφλής, με την άνευ περιορισμού χρήση μέσων (ψευδο)ορθολογικών προς επίτευξιν ενός μόνον (ψευδο)ορθολογικού σκοπού.. Ο καπιταλισμός, ο φιλελευθερισμός,. συμμερίζονται το φαντασιακό της Προόδου και την πίστη, ότι η υλικοτεχνική δύναμις, ως τέτοια, είναι η αιτία ή η αποφασιστική συνθήκη της ανθρώπινης ευτυχίας και χειραφέτησης (αμέσως ή, υπό προθεσμίαν, σ' ένα ήδη προεξοφλημένο μέλλον) (Καστοριάδης, Κ.,1992:17-20).

**8.1.13.** Η κυριαρχία του ανθρώπου δεν έχει σαν μοναδικό αποτέλεσμα την αποξένωσή του από τα αντικείμενα πάνω στα οποία κυριαρχεί: με την πραγματοποίηση του πνεύματος, οι σχέσεις του ανθρώπου με τους άλλους -αλλά και με τον εαυτό του- μοιάζουν σαν μαγεμένες. Το άτομο γίνεται σημείο συνάντησης των συμβατικών αντιδράσεων και συμπεριφορών που αναμένονται από αυτό. Ο ανιμισμός<sup>224</sup> είχε δώσει ψυχή στο πράγμα, ο εκβιομηχανισμός μετασχηματίζει την ψυχή του ανθρώπου σε πράγμα. Περιμένοντας την ολική σχεδιοποίηση, ο οικονομικός μηχανισμός αποδίδει ήδη από μόνος του στα εμπορεύματα μιαν αξία που αποφασίζει για την συμπεριφορά των ανθρώπων. Με το τέλος της ελεύθερης ανταλλαγής, τα εμπορεύματα

<sup>224</sup> **Ανιμισμός:** όρος που εισήχθη από τον Ε. Μπ. Τάυλορ και δηλώνει την δοξασία των πρωτόγονων, ότι όλα τα όντα, έμψυχα και άψυχα, κατέχονται από πνεύματα ή ψυχές. Κατά τον Τάυλορ, ο ανιμισμός υπήρξε η πρώτη μορφή θρησκείας (Τσαούσης, Δ.Γ.,1987:27).

έχασαν τις οικονομικές ιδιότητες εκτός από τον φετιχισμό<sup>225</sup>, ο οποίος αργότερα επεκτάθηκε προοδευτικά σε όλες τις πλευρές της ζωής. Οι αναρίθμητοι ατζέντηδες της μαζικής παραγωγής και της κουλτούρας της επέβαλαν στον άνθρωπο τυποποιημένες συμπεριφορές, προβάλλοντάς τις σαν τις μόνες φυσικές, βολικές και ορθολογικές. Ο άνθρωπος δεν ορίζεται πια παρά μόνο σαν ένα π ρ ά γ μ α, σαν στοιχείο στατιστικών, με όρους ε π ι τ υ χ ί α ς ή α π ο τ υ χ ί α ς. Ο Διαφωτισμός αρνήθηκε την ίδια του την πραγμάτωση επειδή θυσίασε τη σκέψη, η οποία στην πραγματοποιημένη της μορφή των μαθηματικών, της μηχανής και της οργάνωσης εκδικείται τον άνθρωπο που την λησμονεί (Αντόρνο Τ.-Χορκχάιμερ, Μ.,1986:45,59).

**8.1.14.** Στο έργο "Προς μία γενική θεωρία της δράσεως" (1951:150), ο Πάρσονς (και Ε.Α. Σίλς{επιμ.}) τονίζει ότι η θεσμοποίηση πρέπει να θεωρηθεί σαν ο βασικός μηχανισμός ολοκληρώσεως των κοινωνικών συστημάτων. Διότι η θεσμοποίηση συνεπάγεται και την διάρθρωση ή την τυποποίηση των προσανατολισμών και αξιών του κοινωνικού συστήματος και την "εσωτερικευση" των συστημάτων αξιών της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η θεσμοποίηση είναι έτσι η κατ'εξοχήν διαδικασία της ολοκληρώσεως και της σταθεροποίησης. Δημιουργεί έναν ισχυρό δεσμό μεταξύ της κοινωνίας και του πολιτισμού από τη μια μεριά και της προσωπικότητας και των κινήτρων από την άλλη. Από την πλευρά της προσωπικότητας αυτό σημαίνει πως σε κάθε πρότυπο προσανατολισμού των ρόλων του συγκεκριμένου ατόμου υπάρχει ένα αντίστοιχο στοιχείο της οργανώσεως του υπερεγώ. Η εσωτερικευση ενός στοιχείου του υπερεγώ σημαίνει την παρακίνηση του ατόμου να αποδεχθεί την προτεραιότητα των συλλογικών έναντι των ατομικών ενδιαφερόντων στα κατάλληλα όρια και στις κατάλληλες περιστάσεις. Ο Πάρσονς έχει βέβαια σαφή επίγνωση του γεγονότος, ότι ο τρόπος που εξετάζει το κοινωνικό σύστημα φέρνει την κοινωνιολογία πολύ κοντα στην ψυχολογία. Στα "Δοκίμια καθαρής και εφαρμοσμένης κοινωνιολογικής θεωρίας" (1949:38) επισημαίνει ότι η σχέση της ψυχολογίας προς τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων φαίνεται να είναι ανάλογη προς τη σχέση της βιοχημείας προς τη γενική φυσιολογία. Όπως ακριβώς ο οργανισμός δεν αποτελεί κατηγορία της γενικής χημείας, έτσι και το κοινωνικό σύστημα δεν αποτελεί κατηγορία της ψυχολογίας. Στα πλαίσια της αντιλήψεως της φυσιολογίας για το τι είναι ένας οργανισμός σε λειτουργία, οι *διαδικασίες* είναι από τη φύση τους *χημικές*. Αντίστοιχα, οι διαδικασίες της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι ψυχολογικές. Χωρίς όμως τη σημασία που τους δίνει το θεσμικό-δομικό τους πλαίσιο χάνουν τη σημασία τους για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων. Από τις πολλές όψεις της θεωρίας που παρουσιάσαμε, μια έχει ίσως συγκεντρώσει τη μεγαλύτερη προσοχή των κοινωνιολόγων. Πρόκειται γι' αυτό που ο Πάρσονς αποκαλεί (διαρθρωτικές) "μεταβλητές προτύπων" (δράσεως), την ανακάλυψη των οποίων θεωρεί σαν το επίκεντρο της θεωρητικής του προσφοράς. Οι μεταβλητές των προτύπων δράσεως χαρακτηρίζουν τις *διαζευκτικές δυνατότητες* που προσφέρονται στους κανόνες ή στα πρότυπα των προσδοκώμενων ρόλων, αλλά και στις ατομικές επιλογές. Στο *Κοινωνικό σύστημα* (The social system, 1964) ο Πάρσονς παρουσιάζει πέντε ζεύγη διαζευκτικών δυνατοτήτων τα οποία θεωρεί, σε κάποιο επίπεδο γενικεύσεως, ως αποκλειστικά. Τα πέντε ζεύγη μεταβλητών είναι τα ακόλουθα: (1) **Συγκινησιακότητα** έναντι **συγκινησιακής ουδετερότητας** (affectivity versus affective neutrality). Το πρότυπο είναι συγκινησιακό όταν επιτρέπει την άμεση ικανοποίηση των συμφερόντων του δρώντος υποκειμένου, είναι όμως συγκινησιακά ουδέτερο αν επιβάλλει την πειθαρχία ή απαιτεί την απάρνηση ορισμένων συμφερόντων έναντι άλλων, (2) **Ατομικό συμφέρον** έναντι **συλλογικού συμφέροντος** (self-interest versus collective interest). Οι κοινωνικοί κανόνες μπορεί να χαρακτηρίζουν σαν νόμιμη την από μέρους του δρώντος υποκειμένου επιδίωξη ατομικών συμφερόντων ή να το υποχρεώνουν να δράσει προς το συμφέρον της ομάδας, (3) **Οικουμενικότητα** έναντι **μερικότητας** (universalism versus particularism). Η οικουμενικότητα αναφέρεται σε πρότυπα αξιών που είναι εξαιρετικά γενικευμένα, η μερικότητα σε πρότυπα αξιών που έχουν σημασία για ένα συγκεκριμένο δρών υποκείμενο σε συγκεκριμένες σχέσεις με συγκεκριμένα αντικείμενα, (4) **Επίδοση** έναντι **ποιότητας** (performance versus quality) (αρχικά: "επίτευγμα έναντι αναγνωρίσεως" –achievement versus ascription). Η έμφαση μπορεί να δίδεται είτε στην επίτευξη ορισμένων σκοπών (επίδοση) είτε στις ιδιότητες του άλλου, λ.χ. ότι είναι ο πατέρας του δρώντος υποκειμένου, ένας γιατρός κλπ., (5) **Ιδιαιτερότητα** έναντι **διαχύσεως** (specificity versus diffuseness). Ένα συμφέρον μπορεί να οριστεί ειδικά, έτσι που να μην αναλαμβάνεται καμιά υποχρέωση πέρα από τα περιγραφόμενα όρια ή να

<sup>225</sup> **Φετιχ**: αντικείμενο που θεωρείται ότι έχει μαγικές ή υπερφυσικές ιδιότητες που βοηθούν τον κάτοχό του να εκπληρώνει τους σκοπούς του και το οποίο είναι γιαυτό αντικείμενο σεβασμού ή και λατρείας./**Φετιχισμός**: 1. Μορφή θρησκείας που χαρακτηρίζεται από την λατρεία ενός ή περισσότερων φετιχ. 2. Τύπος σεξουαλικής διαστροφής. Ο φετιχιστής αντλεί ερωτική ικανοποίηση από την επαφή του με αντικείμενα που ανήκουν στο πρόσωπο που του προκάλεσε ερωτική διέγερση (Τσαούσης, Δ.,1987:276,277)./Φετιχ: (μτφ.) οποιοδήποτε αντικείμενο έχει για κάποιον πολύ μεγάλη σημασία, ώστε να είναι προσκολλημένος σε αυτό./Φετιχισμός (μτφ.): ο υπερβολικός σεβασμός, η τυφλή αφοσίωση σε κάτι (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:1900,1901).

οριστεί κατά διάχυτο τρόπο, έτσι που να μπορεί να θεωρηθεί πως υπάρχουν υποχρεώσεις πέρα από τις ρητά προσδιορισμένες (Timasheff, N.S.-Theodorson, G.A.,1983:428-431).

**8.1.15.** Ο Σορόκιν παρομοιάζει το σύστημα της κοινωνικής διάρθρωσης με πυραμίδα, η οποία έχει το χαρακτηριστικό ότι όσο ψηλότερη είναι τόσο μεγαλύτερες ανισότητες παρουσιάζει. Είναι φυσικό, όταν το επιτρέπει το σύστημα, τα μέλη μιας κοινωνίας που από καταγωγή βρέθηκαν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση να επιδιώκουν να φθάσουν σε κάποια άλλη ανώτερη. Όπως είναι δυνατόν, άτομα που ανήκαν σε κάποια κοινωνική θέση, για διάφορους λόγους και αιτίες, να βρεθούν σε κάποια άλλη κατώτερη. Αυτός, λοιπόν, είναι ο μηχανισμός που ορίζει το φαινόμενο της κοινωνικής κινητικότητας. Στις αστικές κοινωνίες έχει επικρατήσει να ταυτίζεται περίπου η κοινωνική κινητικότητα με την επαγγελματική, γιατί το επάγγελμα μέχρι ένα βαθμό εκφράζει το επίπεδο εκπαίδευσης του ατόμου και την οικονομική του θέση, δηλαδή, εκείνα τα στοιχεία που ορίζουν κυρίως την κοινωνική τάξη ή θέση ή στρώμα. Ένας βασικός διαχωρισμός των επαγγελματιών γίνεται σε χειρονακτικά και μη. Τα πρώτα απαιτούν μεγαλύτερη καταβολή μυϊκής δύναμης -γιαυτό είναι και πιο κουραστικά- χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και συνήθως αμείβονται λιγότερο από τα δεύτερα. Με βάση, λοιπόν, την εργασία γίνεται μια ιεράρχηση του κοινωνικού γόητρου. Οι θέσεις εξουσίας και κοινωνικής υπευθυνότητας συνήθως ταξινομούνται στην κορυφή της κοινωνικής διαβάθμισης και θέσεις που απαιτούν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και ιδιαίτερες πνευματικές ικανότητες παίρνουν την αμέσως κατώτερη θέση. Τα άτομα, όμως, που έχουν πολύ υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης αποτελούν μια μικρή μειοψηφία με μεγάλο γόητρο, αντίθετα με τα άτομα που εκτελούν χειρονακτικές εργασίες, που αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία και απολαμβάνουν μικρότερο κοινωνικό γόητρο (Κασιμάτη, Κ.,1983: 90,91)./Με την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας, το ερώτημα γιατί οι κοινωνικές ανισότητες και διαιρέσεις αποτελούν πάγιο χαρακτηριστικό της ανθρωπίνης κατάστασης βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της νέας επιστήμης. Σταδιακά, αποκρυσταλλώθηκαν δύο εντελώς αντίθετες προσεγγίσεις. Η πρώτη -η συντηρητική θέση, που έχει τις ρίζες της στον λειτουργισμό- τάσσεται παραδοσιακά υπέρ των εκάστοτε κοινωνικών διευθετήσεων, υποστηρίζοντας ότι η άνιση κατανομή των κοινωνικών ωφελημάτων είναι αναγκαία για την επιτέλεση των ζωτικών λειτουργιών της κοινωνίας. Σε ευθεία αντίθεση με τη πρώτη, η δεύτερη προσέγγιση -η ριζοσπαστική θέση που έχει τις ρίζες της στη θεωρία των συγκρούσεων- ασκεί παραδοσιακά έντονη κριτική στις υφιστάμενες κοινωνικές διευθετήσεις, υποστηρίζοντας ότι η κοινωνική ανισότητα είναι ένας μηχανισμός εκμετάλλευσης, που έχει τις ρίζες του στη διαμάχη των ανθρώπων για τον έλεγχο πολύτιμων και ανεπαρκών αγαθών και υπηρεσιών.

Σύμφωνα με την θεωρία του λειτουργισμού για την κοινωνική ανισότητα, η κοινωνική διαστρωμάτωση υπάρχει διότι είναι επωφελής για την κοινωνία. Οι κοινωνίες χρειάζονται ένα σύστημα διαστρωμάτωσης, προκειμένου να πληρούνται όλες οι κοινωνικές θέσεις που απαρτίζουν την κοινωνική δομή και να παρέχονται κίνητρα στα άτομα, ώστε να επιτελούν τα καθήκοντα που συνδέονται με τις θέσεις αυτές. Κατά συνέπεια, η κοινωνία οφείλει να κινητοποιεί τους ανθρώπους σε δύο διαφορετικά επίπεδα: (1) Πρέπει να εμπνέει σε ορισμένα άτομα την επιθυμία να καλύπτουν μια σειρά από κοινωνικές θέσεις και (2) από την στιγμή που τα άτομα καταλάβουν αυτές τις κοινωνικές θέσεις, να τους εμπνέει την επιθυμία να επιτελούν τους αντίστοιχους ρόλους. Η θεωρία του λειτουργισμού πρεσβεύει ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση είναι καθολικό και αναγκαίο γνώρισμα των κοινωνιών, και ως εκ τούτου καμιά κοινωνία δεν είναι ποτέ απόλυτα αταξική ή απαλλαγμένη από κάθε είδους σύστημα διαστρωμάτωσης. Η κοινωνία είναι υποχρεωμένη να δίνει κίνητρα στους ανθρώπους, διότι οι λειτουργίες που συνδέονται με το κάθε κοινωνικό στρώμα δεν είναι εξ ίσου ευχάριστες ή σημαντικές για την κοινωνική επιβίωση, ούτε απαιτούν τις ίδιες δεξιότητες και ταλέντα. Επίσης, τα καθήκοντα που συνοδεύουν πάρα πολλές θέσεις θεωρούνται δυσμενή και δυσάρεστα από τους κατόχους τους. Για τον λόγο αυτό, εάν δεν υπήρχαν κίνητρα, πολλοί άνθρωποι δεν θα επιτελούσαν τους ρόλους τους. Οι φονξιοναλιστές υποστηρίζουν ότι η κοινωνία πρέπει να διαθέτει (1) αμοιβές κάποιου τύπου, τις οποίες να μπορεί να χρησιμοποιεί ως κίνητρα για τα μέλη της και (2) κάποιον τρόπο κατανομής αυτών των αμοιβών στα διάφορα κοινωνικά στρώματα. Η ανισότητα είναι ο μηχανισμός που ανέπτυξε η κοινωνία για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της πλήρωσης όλων των κοινωνικών θέσεων και για να κάνει τους κατόχους των θέσεων αυτών να επιτελούν τους αντίστοιχους ρόλους τους όσο καλύτερα μπορούν. Καθώς οι αμοιβές αυτές είναι εμπεδωμένες στο κοινωνικό σύστημα, η διαστρωμάτωση αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών. Χρησιμοποιώντας το οικονομικό μοντέλο της προσφοράς και της ζήτησης, υποστηρίζουν ότι τις μεγαλύτερες αμοιβές εξασφαλίζουν οι θέσεις (1) τις οποίες κατέχουν τα πιο ταλαντούχα άτομα ή τα άτομα με τα περισσότερα προσόντα (προσφορά) και (2) οι οποίες είναι οι σημαντικότερες από λειτουργικής άποψης (ζήτηση).

Η δομολειτουργική προσέγγιση της διαστρωμάτωσης έχει δεχθεί αρκετή κριτική. Κατ'αρχάς, η αγορά εργασίας δεν λειτουργεί απόλυτα ελεύθερα, ώστε να επιβραβεύει αποκλειστικά τα άτομα που έχουν μεγάλες ικανότητες. Πολλές φορές, οι θέσεις εργασίας και τα αξιώματα κατανέμονται ανάλογα με τις κοινωνικές διασυνδέσεις και την κοινωνική εξουσία των ατόμων. Επιπλέον, πολλοί άνθρωποι γεννιούνται σε οικογένειες προνομιούχες ή μη προνομιούχες, και το γεγονός αυτό μπορεί να ασκήσει σημαντική επίδραση στη θέση που θα καταλάβουν στο σύστημα της διαστρωμάτωσης. Μια έρευνα που διεξήχθη το 1980 έδειξε ότι σχεδόν τα δύο τρίτα των διευθυνόντων συμβούλων 243 μεγάλων αμερικανικών επιχειρήσεων μεγάλωσαν σε οικογένειες της ανώτερης-μεσαίας ή της ανώτερης τάξης. Αυτού του είδους τα ευρήματα κάνουν τους θεωρητικούς των συγκρούσεων να ισχυρίζονται ότι η κοινωνία είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα να διατηρούν τη θέση που κληρονόμησαν στην κοινωνική ιεραρχία, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Συνεπώς, η διαστρωμάτωση είναι δυσλειτουργική και όχι λειτουργική. Στην κλασική κριτική που άσκησε στη λειτουργική θεωρία της διαστρωμάτωσης, ο Melvin Tumin (1953:387-94) υποστήριξε ότι καθώς η πρόσβαση σε σημαντικές υψηλόμισθες θέσεις εργασίας δεν εξαρτάται απόλυτα από την ικανότητα των ατόμων, πολλοί ταλαντούχοι άνθρωποι αποθαρρύνονται από την κατάληψή τους, με αποτέλεσμα η κοινωνία μας να λειτουργεί λιγότερο αποτελεσματικά και να είναι λιγότερο παραγωγική από όσο θα μπορούσε να είναι. Πρόσφατη έρευνα (Weeden, K.A., 2002, 108(1):55-101) έδειξε ότι τα διάφορα κοινωνικά και νομικά εμπόδια που υπάρχουν στην αγορά εργασίας -περιορισμοί στη χορήγηση άδειας άσκησης επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις και η υποχρεωτική συμμετοχή στις ενώσεις και το συνδικαλιστικό κίνημα- περιορίζουν την προσφορά εργασίας, αυξάνουν την ζήτηση, και ως εκ τούτου διογκώνουν τους μισθούς και τις απολαβές στα επαγγέλματα υψηλού κύρους. Αυτές οι διαδικασίες αύξησης του εισοδήματος είναι ανεξάρτητες από τα λειτουργικά χαρακτηριστικά των επαγγελματιών, όπως για παράδειγμα, το πόσο απαιτητικά είναι σε επίπεδο γνώσεων. Οι επικριτές τονίζουν επίσης ότι πολλές από τις θέσεις υψηλής ευθύνης στις Η.Π.Α. στην κυβέρνηση, στην επιστήμη, στην τεχνολογία και στην εκπαίδευση- δεν συνοδεύονται από αντίστοιχες απολαβές (Bok, 1993). Οι απολαβές των στελεχών των μεγαλύτερων αμερικανικών επιχειρήσεων, π.χ., είναι περίπου εκατονταπλάσιες από αυτές του προέδρου των Η.Π.Α. και 200 φορές μεγαλύτερες από τις απολαβές των μελών του Ανωτάτου Δικαστηρίου. Οι ίδιοι διερωτώνται επίσης μήπως οι σκουπιδιάρηδες, παρά τις χαμηλές αμοιβές και το χαμηλό κύρος του επαγγέλματός τους, είναι τελικά πιο σημαντικοί για την επιβίωση των Η.Π.Α. από τους κορυφαίους αθλητές που βγάζουν εκατομμύρια. Οι καλλιτέχνες απολαμβάνουν επίσης δυσανάλογα υψηλά εισοδήματα. Το 2002 ο Όζι Όζμπορν, ένας ροκ σταρ που πρωταγωνιστεί σε ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα ριάλιτι όπου βρίζει διαρκώς και μοιάζει μονίμως μεθυσμένος, έβγαλε 30 εκατομμύρια δολάρια (Brenner 2003:4-7). Η "Δικαστής Τζούντι", μια τηλεοπτική δικαστής, βγάζει 25 εκατομμύρια δολάρια το χρόνο, ενώ οι αποδοχές της δικαστού του Ανωτάτου Δικαστηρίου Ruth B. Ginsburg δεν ξεπερνούν τα 190.100 δολάρια ετησίως (Brenner, 2004). Συνοπτικά, είναι πολλές φορές δύσκολο να στοιχειοθετηθεί ότι οι χαμηλόμισθες θέσεις έχουν μικρότερη λειτουργική σημασία για την κοινωνία από τις υψηλόμισθες.

Η προσέγγιση της θεωρίας των συγκρούσεων για την κοινωνική ανισότητα υποστηρίζει ότι η διαστρωμάτωση υπάρχει διότι ωφελεί τα άτομα και τις ομάδες που έχουν τη δύναμη να κυριαρχούν και να εκμεταλλεύονται τους άλλους. Ενώ οι φονξιοναλιστές υπογραμμίζουν τα κοινά συμφέροντα των μελών της κοινωνίας, οι θεωρητικοί των συγκρούσεων εστιάζουν στα συμφέροντα που διαιρούν τους ανθρώπους. Από την οπτική της συγκρουσιακής προσέγγισης, η κοινωνία είναι μια κονίστρα όπου οι άνθρωποι μάχονται για την απόκτηση προνομίων, κύρους και εξουσίας, και όπου οι προνομιούχες ομάδες επιβάλλουν, μέσω του καταναγκασμού, την πλεονεκτική τους θέση (Grimes, 1991). Η θεωρία των συγκρούσεων στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις ιδέες του Κάρλ Μάρξ, ο οποίος πίστευε ότι για την κατανόηση οποιασδήποτε κοινωνίας είναι αναγκαία η ιστορική προσέγγιση. Για να αντιληφθούμε πώς λειτουργεί ένα συγκεκριμένο οικονομικό σύστημα θα πρέπει να έχουμε κατά νου το προηγούμενο, από το οποίο αναδείχθηκε και την διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσεται. Στη φεουδαρχία, π.χ., οι μεσαιωνικοί άρχοντες είχαν τον έλεγχο της οικονομίας και κυριαρχούσαν επί των δουλοπάροικων. Στο καπιταλιστικό σύστημα, ο τοπικός φεουδάρχης αντικαταστάθηκε από τον σύγχρονο καπιταλιστή και ο δουλοπάροικος από τον "ελεύθερο" εργαζόμενο -που στην πραγματικότητα είναι ένας ακτήμονας εργάτης, ο οποίος "δεν έχει τίποτε άλλο να πουλήσει εκτός από την εργατική του δύναμη". Ο Μάρξ υποστήριξε ότι στη βάση της σύγχρονης πάλης των τάξεων -δηλαδή της σύγκρουσης των αγεφύρωτων συμφερόντων των εργαζομένων και των καπιταλιστών- βρίσκεται ο καπιταλιστικός στόχος της δημιουργίας υπεραξίας. Η υπεραξία είναι η διαφορά ανάμεσα στην αξία που δημιουργούν οι εργαζόμενοι (και η οποία καθορίζεται από τις εργατοώρες που περιέχει το προϊόν, το οποίο παράγουν) και την αξία που εισπράττουν (που καθορίζεται από το επίπεδο των μισθών τους). Οι καπιταλιστές δεν δημιουργούν την υπεραξία. Την καρπώνονται μέσω της εκμετάλλευσης των εργατών. Συνεπώς, σύμφωνα με την περιγραφή του Μάρξ, οι καπιταλιστές δεν είναι παρά κοινοί κλέφτες, οι οποίοι αποσπούν τους καρπούς

του μόχθου των εργαζομένων. Η καπιταλιστική συσσώρευση κεφαλαίου (ο πλούτος) προέρχεται από την υπεραξία -και είναι το κλειδί, για την ακρίβεια, το κίνητρο- για την ανάπτυξη του σύγχρονου καπιταλισμού. Ο Μάρξ πίστευε ότι η πάλη των τάξεων θα λήξει τελικά με την ανατροπή της καπιταλιστικής από την εργατική τάξη, η οποία θα οικοδομήσει μια νέα εξισωτική τάξη πραγμάτων. Παραδοσιακά, οι Μαρξιστές υποστηρίζουν ότι η διερεύνηση του φαινομένου της διαστρωμάτωσης με τη χρήση όρων όπως το εισόδημα, η εκπαίδευση και το κύρος των επαγγελματιών, παραβλέπει τον βασικό πυλώνα του φαινομένου: της σχέσης του ατόμου με τα μέσα παραγωγής.

Η υπερβολική έμφαση που δίνει η Μαρξιστική θεωρία στις οικονομικές σχέσεις καταλήγει σε μια μονοδιάστατη προσέγγιση, τόσο των συγκρούσεων, όσο και της ισχύος. Η σύγκρουση είναι ένα γενικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ζωής, το οποίο δεν εξαντλείται στις οικονομικές σχέσεις. Η ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, εξάλλου, αποτελεί μια μόνο πηγή ισχύος. Η κυριαρχία επί των ανθρώπων -η κατοχή των μέσων διοίκησης- είναι μια άλλη πηγή ισχύος (Giddens, 1985), όπως αποδεικνύεται από τα κομμουνιστικά καθεστώτα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και τα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης πριν από το 1991. Η ισχύς απορρέει επίσης από τη γνώση. Πριν από μισό και πλέον αιώνα, ο αυστριακός οικονομολόγος Ζόζεφ Σουμπέτερ (1883-1950) υπογράμμισε ότι η γνώση, η τεχνολογία και η καινοτομία είναι οι ακρογωνιαίοι λίθοι (περισσότερο από τον ανταγωνισμό των τιμών) της οικονομικής ζωής. Στις μεγάλες επιχειρήσεις η ισχύς συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με τα διευθυντικά αξιώματα και όχι με την ιδιοκτησία. Το ίδιο ισχύει σε μεγάλο βαθμό και στην περίπτωση της εκτελεστικής εξουσίας. Τα πρόσωπα που κατέχουν και ασκούν την εξουσία αυτή δεν είναι ιδιοκτήτες μέσων παραγωγής, και η εξουσία τους διατηρείται μόνο για όσο καιρό παραμένουν στο αξίωμά τους.

Πολλοί κοινωνιολόγοι επισημαίνουν ότι η λειτουργική και συγκρουσιακή θεωρία έχουν η κάθε μια την δική τους αξία και απαντούν καλύτερα σε διαφορετικά ερωτήματα (Sorokin 1959/van den Berghe 1963:695-705/Milner,1987:1053-89). Οι φονξιοναλιστές ορθώς υποστηρίζουν, π.χ., ότι η άνιση κατανομή των επιβραβεύσεων στα διάφορα επαγγέλματα μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από την εφαρμογή του νόμου της προσφοράς και της ζήτησης στην αγορά εργασίας (Kerbo, 2003). Όπως τονίζουν όμως οι θεωρητικοί των συγκρούσεων, οι αγορές εργασίας δεν λειτουργούν ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς, οπότε οι ανισότητες οφείλονται σε ένα βαθμό στην άνιση κατανομή της εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Στα πλαίσια της προσπάθειας σύνθεσης των δύο ρευμάτων από ορισμένους κοινωνιολόγους, υποστηρίχθηκε ότι τα συστήματα κοινωνικής διαστρωμάτωσης εξελίχθηκαν ως θεσμοί για τον περιορισμό των συγκρούσεων. Δίχως τα συστήματα κοινωνικής διαστρωμάτωσης, θα υπήρχαν διαρκείς συγκρούσεις και διαμάχες για την κατανομή των πολύτιμων και ανεπαρκών πηγών. Η θεσμοποιημένη ανισότητα δίνει μια προσωρινή, έστω, απάντηση στο ερώτημα "ποιος παίρνει τι και γιατί". Οι πόροι μιας κοινωνίας κατανέμονται με τη μορφή επιβραβεύσεων στα άτομα που κατέχουν κίριες θέσεις και ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση εξασφαλίζει, έστω και κατά προσέγγιση, την εναρμόνιση των αμοιβών με την σπανιότητα του ταλέντου. Καθώς, όμως, εξελίσσεται τεχνολογικά η κοινωνία, αποκτά τη δυνατότητα παραγωγής σημαντικού πλεονάσματος αγαθών και υπηρεσιών. Το πλεόνασμα αυτό γεννά συγκρούσεις για τον έλεγχό του, των οποίων η έκβαση κρίνεται από την ισχύ, η οποία καθορίζει ποιος ελέγχει και πώς κατανέμεται αυτό το πλεόνασμα. Κατά συνέπεια, η τεχνολογική πρόοδος έχει ως αποτέλεσμα, ένα όλο και μεγαλύτερο ποσοστό των αγαθών και των υπηρεσιών να κατανέμεται με κριτήριο την ισχύ. Οι θεωρίες του λειτουργισμού και των συγκρούσεων, εν κατακλείδι, εξηγούν κάποιες πλευρές του φαινομένου της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, δίχως όμως να επιτυγχάνουν ολοκληρωμένη ερμηνεία (Hughes, M.-Kroehler, K.,2007:366-369,372-375)./Κυριότερες κοινωνιολογικές σχολές και εκπρόσωποί τους για την διαστρωμάτωση και τις κοινωνικές τάξεις. α) Η σχολή των συγκρούσεων: Μαρξιστική άποψη Η θεωρητικοί των συγκρούσεων, που κυριότερος εκπρόσωπός τους υπήρξε ο Μάρξ, υποστηρίζουν ότι η κοινωνία που δεν είναι στατική, δηλαδή δεν παραμένει στην διάρθρωσή της σταθερή, αναγκαστικά μεταβάλλεται και εξελίσσεται κάτω από τις πιέσεις που προκαλούν οι κοινωνικές αντιθέσεις, που κυριαρχούν σε όλες τις κοινωνίες. Οι κοινωνικές τάξεις παίζουν έναν ειδικό ρόλο στην εξελικτική διαδικασία. Και αυτός ο ρόλος τους εκδηλώνεται κυρίως μέσα από τους ταξικούς αγώνες, που τους διεξάγουν για να αποκτήσουν οι εργάτες όσο περισσότερα μπορούν από τα μέσα παραγωγής και τέλος να πάρουν την πολιτική εξουσία. Οι κοινωνικές τάξεις ορίζονται ως ένα σύνολο ατόμων που χαρακτηρίζονται από την θέση που κατέχουν στην παραγωγική διαδικασία. Αυτή η θέση προσδιορίζεται από το ρόλο που έχει το άτομο και τη σχέση που το συνδέει με τα μέσα παραγωγής. Από την άλλη μεριά, το κοινωνικό αυτό σύνολο αποκτά ίδια κοινωνική συνείδηση, ενότητα σε σχέση με τα άλλα κοινωνικά σύνολα και συνειδητοποίηση ότι η σύγκρουση με την άρχουσα τάξη είναι αναπόφευκτη. Οι τάξεις αναπτύσσονται με βάση τη διαφορετική θέση που κάθε άτομο έχει στην παραγωγική διαδικασία της κοινωνίας. Οι βασικές ιδέες του Μάρξ αφορούν τους

τρόπους παραγωγής, δηλαδή στη γεωργία, τη βιοτεχνία-βιομηχανία και τις σχέσεις παραγωγής, δηλαδή τα διάφορα επίπεδα του status στην οικονομική επιχείρηση. Στον αγροτικό χώρο οι αντίθετες θέσεις ορίζονται από τους ιδιοκτήτες της γης και τους ενοικιαστές ή σκλάβους. Στη μεταποίηση, δηλαδή τη βιομηχανία-βιοτεχνία, έχουμε τον επιχειρηματία αντιμέτωπο με τον εργάτη, δηλαδή αντιπαραθέτονται ο καπιταλιστής ιδιοκτήτης του εργοστασίου με τον μη ιδιοκτήτη, τον εργαζόμενο. Ο Μαρξ πιστεύει ότι οι άνθρωποι που έχουν διαφορετικές θέσεις στα μέσα παραγωγής είναι αναμενόμενο να έχουν αντίθετα συμφέροντα. Στην καπιταλιστική αστική κοινωνία οι ιδιοκτήτες των εργοστασίων έχουν ως κύριο στόχο να μεγιστοποιήσουν τα κέρδη τους και ζητούν για τον εαυτό τους το επιπλέον κέρδος που δημιουργείται από τον εργάτη. Δηλαδή ο βιομήχανος εισέπραξε περισσότερο απ' ότι θάπρεπε αν πλήρωνε στην πραγματική αξία την εργασία του εργάτη. Ο εργάτης έτσι γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης, γιατί η αμοιβή που παίρνει δεν καλύπτει την αξία της εργασίας που πρόσφερε. Η καπιταλιστική τάξη, ακόμη πιο πέρα με βάση αυτή την οικονομική δύναμη που έχει αποκτήσει, μπορεί να ελέγχει με τον τρόπο της την πολιτεία. Και μπορεί να την ελέγχει περισσότερο αποτελεσματικά, όταν οι εργάτες μένουν ανοργάνωτοι, γιατί τότε δεν υπάρχει ουσιαστική και υπολογίσιμη αντίσταση. Βασικό σημείο στη Μαρξιστική θεώρηση για τον σχηματισμό των τάξεων αποτελεί η άποψη ότι οι εργάτες, παρ' όλο τον μεγάλο τους όγκο, δεν συνειδητοποιούν την δύναμή τους και γι αυτό δεν αναλαμβάνουν μια συλλογική δράση. Το ότι οι εργάτες αποτελούν μια ξεχωριστή τάξη στηρίζεται σε δύο λόγους: (1) Έχουν κοινή οικονομική θέση απέναντι στα μέσα παραγωγής. Δηλαδή, οι εργάτες προσφέρουν την εργασία τους στον καπιταλιστή. (2) Υπάρχει μια ιδιομορφία όσον αφορά στην έλλειψη δύναμης απέναντι στην πολιτεία. Δηλαδή οι εργάτες δεν μετέχουν στην εξουσία. Οι καπιταλιστές αντίθετα με άμεσους και έμμεσους τρόπους, κατέχουν την πολιτική δύναμη που την χρησιμοποιούν μάλιστα για να καταστέλλουν κάθε μορφή αντίδρασης που μπορεί να αναλάβουν οι εργάτες. Αυτή η αντίληψη, ότι δηλαδή σχηματίζεται αντικειμενικά η εργατική τάξη, αποτελεί κεντρικό σημείο στην μαρξιστική θεωρία για την κοινωνική διαστρωμάτωση. Άλλο σημαντικό σημείο είναι η έμφαση που δίνεται στον οικονομικό παράγοντα, που έχει τη δύναμη να προσδιορίζει τη δομή της κοινωνίας. Παρόλο που ο Μαρξ δεν παραγνωρίζει τον ρόλο που παίζει ο τρόπος ζωής στον σχηματισμό ή στην ταυτότητα της κοινωνικής τάξης, όμως επιμένει ότι η κατοχή ή όχι των μέσων παραγωγής αποτελεί τον βασικό προσδιοριστικό παράγοντα στον καθορισμό των τάξεων. Γιατί μπορεί παράγοντες, όπως είναι ο τύπος της οικογενειακής ζωής, τα πολιτισμικά πρότυπα, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες κ.α., να ενισχύουν συχνά τις διαφορές που υπογραμμίζουν κάθε κοινωνική τάξη, όμως οι αρχικές διαφορές ξεκινούν από διαφορές που υπάρχουν στην ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής. **β) Η σχολή της Ισορροπίας: Απόψεις των κυριότερων λειτουργιστών (functionalists).** Οι θεωρητικοί της σχολής αυτής, με κυριότερους εκπρόσωπους τους λειτουργιστές, περιορίζονται κυρίως στο να διαπιστώσουν και να ερμηνεύσουν την δοσμένη κοινωνική κατάσταση και τη δοσμένη ιεραρχική διάρθρωση. Με άλλα λόγια, ασχολούνται με την στατική ανάλυση της κοινωνίας και όχι με τις αλλαγές που συμβαίνουν σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό. Θεωρούν ότι η κοινωνία είναι ένα σύστημα κοινωνικών θεσμών που είναι με τέτοιο τρόπο ιεραρχημένο, ώστε να ρυθμίζονται με αυτό το σύστημα οι δραστηριότητες, τα ενδιαφέροντα και οι ανθρώπινες ανάγκες. Σε αυτό το σύστημα παρατηρείται μια λειτουργική αρμονία και εξασφαλίζεται θα έλεγε κανείς αυτόματα μια ισορροπία. Τα άτομα παίρνουν τις επαγγελματικές και άλλες θέσεις στην κοινωνία ανάλογα με τα προσόντα που έχουν και τις δυνατότητες που τους παρουσιάζονται. Βέβαια, από τη στιγμή που όλες οι θέσεις δεν μπορούν να έχουν την ίδια σπουδαιότητα, ούτε όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες δυνατότητες και τα προσόντα για πιο υπεύθυνες θέσεις, η κοινωνική ανισότητα είναι το αναγκαίο χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε κοινωνίας, και είναι όχι μόνο αναπόφευκτη αλλά και αναγκαστική. Οι θεωρητικοί της ισορροπίας δεν ερμηνεύουν τις πολλαπλές αντιφάσεις που οδηγούν τελικά κάποια άτομα χωρίς κατάλληλα προσόντα και αποδοτικότητα από κάποια κοινωνική τάξη (προφανώς προνομιακή) στην κορυφή της ιεραρχίας. Παραβλέπουν ακόμη τον δυναμισμό, δηλαδή την εξέλιξη των κοινωνικών συστημάτων, αφού δεν παίρνουν υπόψη τους τις συνέπειες που έχουν οι διαστρωματώσεις για το μέλλον των κοινωνιών. Οι λειτουργιστές<sup>226</sup> βλέπουν την κοινωνική διαστρωμάτωση από την άποψη ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι αναπόφευκτες. Κάτω από αυτή την προοπτική, οι κυριότερες απόψεις τους συνοψίζονται στα εξής: (1) Ορισμένοι κάνουν μια σύζευξη των μαρξιστικών απόψεων και των απόψεων του Μαξ Βέμπερ, τονίζουν δηλαδή την επίδραση που έχει η οικονομική δύναμη στους πολιτικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και θρησκευτικούς θεσμούς της κοινωνίας. (2) Δίνεται έμφαση στην τιμή και το γόητρο και σε υποκειμενικά κριτήρια διαστρωμάτωσης, όπως το βλέπουν και ταξινομούν τα μέλη της κοινότητας τα άλλα άτομα, και όχι σε αντικειμενικούς παράγοντες, όπως είναι το εισόδημα και γενικά η οικονομική κατάσταση του ατόμου. (3) Τα συστήματα διαστρωμάτωσης ανταποκρίνονται σε δύο ειδικές ανάγκες, που είναι κοινές σε όλες

<sup>226</sup> Κυριότερος εκπρόσωπος ο Τ. Πάρσονς (1902-1980), Αμερικανός κοινωνιολόγος, καθηγητής στο Χάρβαρντ, από τις πιο εξέχουσες φυσιογνωμίες της μεταπολεμικής περιόδου.



τις ανθρώπινες κοινωνίες: Α) η κοινωνία έχει χρέος να ενσταλάξει στα ικανά μέλη της τα κίνητρα για να καταλάβουν σημαντικές και δύσκολες θέσεις, θέσεις που απαιτούν περισσότερες από τον μέσο όρο ικανότητας. Β) η κοινωνία πρέπει να παρακινήσει αυτά τα άτομα που έχουν πάρει τις θέσεις (υψηλές) να εκτελούν τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί και κατά συνέπεια να τους εξασφαλίζει καλύτερες αποδοχές. (4) Η ιδιοκτησία και γενικά η οικονομική κατάσταση είναι ένας μόνον από τους πολλούς δυνατούς παράγοντες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την αξιολόγηση των ατόμων και την κατάταξή τους σε ομοειδείς ομάδες. Υπάρχει ακόμη το σύστημα των βασικών αξιών της κοινωνίας, σύμφωνα με το οποίο γίνεται η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων. Δηλαδή, κάθε δραστηριότητα χαρακτηρίζεται καλή ή άσχημη, χρήσιμη ή όχι, ανώτερη ή κατώτερη κ.ά., ανάλογα με το πώς η κοινωνία την έχει αξιολογήσει. Αυτή η αξιολόγηση βασίζεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, π.χ., η εξυπνάδα του, στις δραστηριότητές του σε σχέση με κάποιο άλλο πρόσωπο και στα επιτεύγματά του, δηλαδή τι σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή έχει πετύχει (χρήματα, κλίσεις, δεξιότητες κ.α.). Τα κριτήρια είναι και εδώ υποκειμενικά και στηρίζονται κυρίως στις κρίσεις των άλλων μελών της κοινωνίας για τον σχηματισμό των κοινωνικών ομάδων και θέσεων. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι δύο σχολές κυριαρχούν στη θεωρία της διαστρωμάτωσης. Είναι η θεωρητική της ισορροπίας, κυρίως οι λειτουργιστές, και η θεωρητική των συγκρούσεων. Οι λειτουργιστές βλέπουν την κοινωνία ως έναν οργανισμό που προσπαθεί να διατηρηθεί σε μια κατάσταση ισορροπίας. Αντίθετα, η θεωρητική των συγκρούσεων διατείνονται ότι η άνιση κατανομή του πλούτου, της δύναμης και του γόητρου δημιουργούν ειδικά προνόμια που τα απολαμβάνει μόνο η ελίτ<sup>227</sup>. Η κοινωνική ανισότητα, λοιπόν, θεωρείται ως η βασική πηγή της συνεχούς πάλης στην κοινωνία. **γ) Οι απόψεις του Μαξ Βέμπερ:** Ο Βέμπερ δεν ανήκει αποκλειστικά σε καμιά από τις δύο σχολές, η θεωρία του όμως για την κοινωνική διαστρωμάτωση περιέχει στοιχεία και από τις δύο. Συμφωνεί με τα βασικά χαρακτηριστικά της μαρξιστικής σκέψης, ιδιαίτερα για τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι οικονομικές συνθήκες στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Για τον Βέμπερ, όπως και για τον Μαρξ, ο έλεγχος στα μέσα παραγωγής είναι βασικό στοιχείο στον προσδιορισμό του τρόπου ζωής των ατόμων και κατ' επέκτασιν της κοινωνικής τάξης. Σε αντίθεση, όμως, με τον Μαρξ, ο Μ.Βέμπερ πρόσθεσε στην οικονομική διάσταση της διαστρωμάτωσης δύο ακόμη διαστάσεις: τη δύναμη και το γόητρο. Βλέπει την ιδιοκτησία, τη δύναμη και το γόητρο ως τρία ξεχωριστά, συχνά όμως επικαλυπτόμενα στοιχεία, στα οποία βασίζεται η ιεράρχηση κάθε κοινωνίας. Αυτοί οι τρεις παράγοντες οδηγούν σε τρεις τύπους διαστρωμάτωσης: στην τάξη που βασίζεται στις οικονομικές διακρίσεις, στο status (θέση) που στηρίζεται στο κύρος και στο γόητρο και στη δύναμη που βασίζεται στο κόμμα και την πολιτική εξουσία. Αυτοί οι τύποι διαστρωμάτωσης έχουν, όπως είναι φυσικό, τη δική τους ιεράρχηση και σχετίζονται πολύ μεταξύ τους. Η τάξη είναι ένας ειδικός τύπος διαστρωμάτωσης, μια ομάδα ατόμων που κατέχουν την ίδια ταξική θέση (status). Αυτή η ταξική θέση, που είναι όπως είπαμε οικονομική, μπορεί να είναι η τάξη εκείνων που κατέχουν τα μέσα παραγωγής ή η τάξη εκείνων που έχουν αποκτήσει ορισμένες οικονομικές επιτηδειότητες, όπως είναι οι έμποροι, οι ελεύθεροι επαγγελματίες, οι τραπεζίτες ή η τάξη των εργατών. Ο δεύτερος τύπος διαστρωμάτωσης, που στηρίζεται στο κύρος και στο γόητρο, είναι η σημαντικότερη προσφορά του Βέμπερ στη θεωρία των κοινωνικών διαρθρώσεων. Όλα τα άτομα που διαθέτουν το ίδιο γόητρο και κύρος μπορούν να θεωρηθούν ότι ανήκουν σε μια ομάδα που έχει την ίδια κοινωνική θέση, το ίδιο status. Βέβαια το γόητρο και το κύρος, η τιμή και η αξιοπρέπεια δεν μπορούν να εκτιμηθούν αντικειμενικά, όπως στην περίπτωση της τάξης που βασίζεται στις οικονομικές διακρίσεις. Εκτιμώνται αντίθετα υποκειμενικά από τις κρίσεις της κοινωνίας, από τα μέλη ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου, που είναι ταυτόχρονα κριτές και κρινόμενοι. Επίσης, αυτός ο τύπος διαστρωμάτωσης υποδηλώνει, μέσα από το γόητρο και το κύρος, έναν τρόπο ζωής που βιώνουν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι για να διασφαλίσουν το κύρος τους έχουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά οικονομική και κοινωνική. Θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι ο Βέμπερ στον όρο status (κοινωνική θέση) δίνει κατά περίπτωση διαφορετικό περιεχόμενο. Έτσι, ο όρος συμπίπτει ή υποδηλώνει άλλοτε επαγγελματικές θέσεις, εθνικές ομάδες ή ακόμα και κάστες. Ο κοινός όμως παρονομαστής σε όλες αυτές τις κοινωνικές υποδιαιρέσεις είναι η τιμή και το γόητρο. Η τρίτη μορφή διαστρωμάτωσης βασίζεται στην πολιτική εξουσία, που πρακτικά ενσαρκώνεται στο πολιτικό κόμμα. Τα πολιτικά κόμματα, ως ένα σημείο, εκφράζουν ταξικά συμφέροντα, δεν ταυτίζονται, όμως, ούτε με τις τάξεις ούτε με τις κοινωνικές θέσεις (status). Ο Βέμπερ, όπως και ο Μαρξ, αναγνώρισε τη μεγάλη σημασία που έχουν οι διαφορές στην ιδιοκτησία, ως προς τον σχηματισμό των κοινωνικών τάξεων. Διαφέρει, όμως, από τον Μαρξ, στον βαθμό σπουδαιότητας που αποδίδει στους οικονομικούς παράγοντες για τον σχηματισμό των κοινωνικών θέσεων, όπως επίσης και στο

<sup>227</sup> **Ελίτ:** 1. Σύμφωνα με τον Β.Παρέτο, οι "άριστοι" μιάς κατηγορίας προσώπων, οι πρωτεύοντες, οι διαλεκτοί, η "αφρόκρεμα". 2. Το κοινωνικό στρώμα που διαθέτει γόητρο και επιρροή. 3. Οι κυβερνώντες, η ιθύνουσα τάξη (Τσαούσης, Δ.Γ., 1987:80).

γεγονός, ότι δίνει μικρότερη πιθανότητα να αναληφθεί συντονισμένη δράση από τα μέλη μιας οικονομικής τάξης, ενάντια στο σύστημα, όπως υποστηρίζει ο Μαρξ (Κασσιμάτη, Κ.,1983: 81-83, 86, 88-90).

**8.1.16. Το νιογέννητο.** Από το 1828, που διευθετείται το πρόβλημα με τους απομεινάντες στην Πελοπόννησο Τουρκοαιγυπτίους και έρχεται επιτέλους ο Ι. Καποδίστριας, μέχρι το 1831, που δολοφονείται ο Κυβερνήτης, το νεοσύστατο ελληνικό κράτος πασχίζει να υπάρξει με χίλια βάσανα. Αλλά ο Καποδίστριας δεν θα προλάβει να δει την Ελλάδα κράτος επισήμως αναγνωρισμένο. Αυτό θα συμβεί την 7<sup>η</sup> Μαΐου 1832, όταν οι αντιπρόσωποι των τριών προστάτιδων δυνάμεων υπογράφουν στο Λονδίνο το "τελικό πρωτόκολλο επί του ελληνικού ζητήματος και της εκλογής του πρίγκιπος Όθωνος της Βαυαρίας ως βασιλέως της Ελλάδος". Για να φτάσουμε μέχρι εδώ όμως γίνεται χαμός από το 1828 και μετά. Κατ' αρχήν, τον Μάιο του 1828 έρχεται στην Ελλάδα ο πρώτος πρεσβευτής, ο Γάλλος στρατηγός Ζισερό ντε Σαιν Ντεβίλ, που αντι διαπιστευτηρίων έχει μαζί του 500.000 φράγκα κι έτσι πείθει τους Έλληνες πως είναι σοβαρός άνθρωπος. Ακολουθεί ο Ρώσος, που είναι Έλληνας και λέγεται Βούλγαρις, και ο Άγγλος μίστερ Ντώκινς. Όλοι φέρνουν δώρα στο νιογέννητο. Και το κακομαθαίνουν εξ αρχής, το σκασμένο. Που και όταν μεγαλώσει, μια μόνο λέξη θα ξέρει να λέει: δάνεια...Ο μεγάλος Τζώρτζ Κάνινγκ είναι ο πρώτος πολιτικός που σκέφτεται με συνέπεια και ενεργεί με ταχύτητα σαν τυπικός εκπρόσωπος του θριαμβεύοντος καπιταλισμού. Γι αυτό και αιφνιδιάζει τους πάντες με πρωτοβουλίες που είναι ακατανόητες για τους πολιτικούς τόσο του Τσάρου όσο και του Σουλτάνου. Κι έτσι, εκεί που οι Έλληνες περίμεναν τη βοήθεια από τους ομόδοξους Ρώσους, τους ήρθε τελικά από τους ετερόδοξους Άγγλους. Οι Έλληνες αρχίζουν να καταλαβαίνουν πως δεν ζουν στην εποχή του δυαρχικού Βυζαντίου, όπου η εξουσία μοιράζεται ανάμεσα στον Αυτοκράτορα και τον Πατριάρχη, και ότι το ορθόδοξο δόγμα γίνεται άκρως ανορθόδοξο όταν στηρίζεται πάνω του ο σχεδιασμός της εξωτερικής πολιτικής. Δεν μας έσωσε, λοιπόν, τότε, η ομόδοξος Ανατολή αλλά η ετερόδοξος Δύση, και χρωστάμε την ύπαρξή μας ως κράτος αποκλειστικά στη Δύση. Πιο συγκεκριμένα στην Αγγλία, και ακόμα πιο συγκεκριμένα στον Τζώρτζ Κάνινγκ. Το γεγονός πως συνεχώς γκρινιάζουμε για την εξάρτησή μας από τους ξένους είναι μάλλον ανιστόρητο, αφού υπάρχουμε ως κράτος χάρη στην πολιτική των ξένων. Αλλά και στα δάνεια που δίνουν συνεχώς οι ξένοι για να συντηρούν ένα τεχνητό κράτος για λόγους γεωπολιτικούς και όχι φιλελληνικούς (Ραφαηλίδης, Β,1993:19,15)/**Βαλκανική αναταραχή και Ελληνική ανεξαρτησία:**...Εκείνος που θα έπαιρνε την πρωτοβουλία να εμπλέξει τις ευρωπαϊκές δυνάμεις στον αγώνα για την απελευθέρωση της Ελλάδας δεν ήταν φιλελεύθερος, αλλά ένα αυθεντικός απόλυτος μονάρχης, ο Τσάρος Νικόλαος Α. Χωρίς να ζητήσει την γνώμη των άλλων μελών της "ευρωπαϊκής συμφωνίας", στέλνει, το Μάρτιο του 1826, ένα τελεσίγραφο στον σουλτάνο, αξιώνοντας απ' αυτόν να ανακηρύξει την ανεξαρτησία των ρουμανικών επαρχιών και της Σερβίας και, χωρίς αυτό να αναφέρεται της Ελλάδας. Ελπίζει κατ' αυτόν τον τρόπο να ωθήσει την Οθωμανική Αυτοκρατορία στον πόλεμο και να επωφεληθεί για να επεκτείνει την επιρροή του στα Βαλκάνια, με την ελληνική ανεξαρτησία να έχει επιτευχθεί χωρίς να μπορεί να ειπωθεί ότι ο τσάρος έλαβε τα όπλα για να βοηθήσει έναν επαναστάτη λαό. Θα τον προλάβει όμως ο Κάνινγκ, ο οποίος αντιλήφθηκε τον κίνδυνο από μια μονομερή ενέργεια των Ρώσων και κατάφερε να τους εγκλωβίσει σε μια Τριπλή Συμμαχία. Με την συνθήκη του Λονδίνου (6 Ιουλίου 1827), η συμμαχία αυτή δεσμεύει την Αγγλία, την Γαλλία και την Ρωσία να επιβάλουν την μεσολάβησή τους στους Τούρκους και τους Έλληνες, χωρίς να επιζητήσουν οι ίδιες ιδιαίτερα οφέλη...Στο διάστημα αυτό, η Ελλάδα είχε θεσπίσει σύνταγμα και είχε ορίσει κυβερνήτη τον Καποδίστρια... Το πρωτόκολλο του 1830 θα ρυθμίσει την τύχη της, καθιστώντας την Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος...Όσο ατελές και αν ήταν αποτελεί για την ιστορία της Ευρώπης μια ημερομηνία αποφασιστικής σημασίας. Τρία μέλη της Ιεράς Συμμαχίας συμπόλεμησαν εναντίον ενός απολυταρχικού ηγεμόνα για να κερδηθεί μία εθνική διεκδίκηση. Αναμφίβολα, σπεύδοντας έμμεσα στην βοήθεια των επαναστατημένων Ελλήνων, η Ρωσία επεδίωξε ιμπεριαλιστικούς κυρίως στόχους και η Αγγλία πολύ γρήγορα συνειδητοποίησε το μέγεθος την καταστροφής στην οποία είχε συνεργήσει μετέχοντας στη συντριβή του οθωμανικού στόλου στο Ναβαρίνο. Ήταν όμως πολύ αργά για να αλλάξει ο ρους μιας υπόθεσης στην οποία βάρυνε η συγκυρία των τακτικών επιλογών ενός Νικολάου Α ή ενός Κάνινγκ, αυτού του "επιβλαβούς μετεωρίτη" κατά τον Μέττερνιχ, ο οποίος είχε πιστέψει ότι, συμπράττοντας με τους Ρώσους και τους Γάλλους, έσωζε την Οθωμανική Αυτοκρατορία ενώ απλώς επέσπευδε την διάλυσή της. Μετά την δολοφονία του Καποδίστρια στο Ναύπλιο τον Οκτώβριο του 1831, όταν είχε μετατραπεί σε ένα είδος δικτάτορα πάνω στον οποίο οι Ρώσοι ήταν αποφασισμένοι να διατηρήσουν την επιρροή τους, η Αγγλία και η Γαλλία επιβάλουν στην Ελλάδα ένα ξένο μονάρχη: τον Βαβαρό πρίγκιπα Όθωνα. Θα κυβερνήσει τη χώρα ως απόλυτος μονάρχης, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στο στρατό, τα στελέχη του οποίου προέρχονται από την Βαβαρία, αλλά πληρώνονται από τους Έλληνες με βαρύτατους φόρους (Berstein, S.-Milza, P.,1997:35,36)/**Το βαθύτερο νόημα της νεοελληνικής ιστορίας** μπορεί να συνοψιστεί στα παρακάτω: είναι ή ιστορία των

επίπονων προσπαθειών ενός αρχαίου λαού να συγκροτηθεί σε σύγχρονο έθνος, να συνειδητοποιήσει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του και να εξασφαλίσει τη θέση του ως καθορισμένη οντότητα μέσα στο σύνολο του σύγχρονου κόσμου. Αυτό το ιστορικό φαινόμενο, παρόλο που δεν περιορίζεται στον ελληνικό λαό -κι άλλοι εξίσου αρχαίοι λαοί επιχείρησαν και επιχειρούν την ίδια προσπάθεια- παρουσιάζει, στην ελληνική περίπτωση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη γενική ιστορία. Πρόκειται για ένα λαό που ο τρόπος της ζωής και της σκέψης του τον συνδέει, τόσο χάρη στην ίδια του τη βούληση όσο και χάρη σε αντικειμενικούς δεσμούς με την παράδοση που αποτελεί τις βάσεις του ευρωπαϊκού πολιτισμού. "Έτσι, η νεοελληνική ιστορία προσφέρει ένα τυπικό παράδειγμα για τη μελέτη του φαινομένου, όπως η ελληνική γλώσσα, με την αδιάκοπη εξέλιξη της δίνει στο γλωσσολόγο το καλύτερο αντικείμενο μελέτης για τις ινδοευρωπαϊκές γλώσσες και τη γενική γλωσσολογία. Μ' αυτό τον τρόπο γεννήθηκε στους ξένους παρατηρητές καθώς και στους "Έλληνες ή ιδέα της «διαρκούς παρουσίας της Ελλάδος», ιδέα που, αν και είναι πάντα παρούσα σε κάθε αποφασιστικό στάδιο της πορείας του ελληνικού λαού προς την αυτογνωσία του, έχει ωστόσο συμβάλλει ευρύτατα στην παρέκκλιση της πορείας αυτής και στο θόλωμα της καθαρότητας του περιγράμματος της νεοελληνικής ιδεολογίας. Απαιτείται ήδη μεγάλη διαλεκτική προσπάθεια, που άλλα στοιχεία την δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο, για να συμφιλιωθούν οι εγγενείς αντιφάσεις αυτής της ιδέας που διαπερνά πολιτισμικές πραγματικότητες και δομές διαφορετικές και αντιτιθέμενες: την παγανιστική και ανθρωπιστική Αρχαιότητα, όπου η απρόσωπη πόλη και ο πολίτης βρίσκονται σε αρμονική αλληλεξάρτηση, το ορθόδοξο Βυζάντιο, όπου το ανθρώπινο δεν υπάρχει παρά μέσα στο θείο και διαμέσου του θείου και όπου το άτομο είναι απόλυτα υποταγμένο στην προσωπική βούληση του μονάρχη.

Πράγματι, έκτος απ' την έλξη της Αρχαιότητας και τη συνεχή παρουσία του Βυζαντίου, έστω και μόνο μέσω της εκκλησίας, ο ελληνισμός ήταν υποχρεωμένος να συνειδητοποιήσει, για να τις κυριαρχήσει, ανατολικές επιδράσεις: να αναγνωρίσει τον εαυτό του μέσα στο πλέγμα των δεσμών του με τους άλλους βαλκανικούς λαούς, με τους οποίους έχει ζήσει σ' επαφή για αιώνες στη βυζαντινή, στην ορθόδοξη και στην οθωμανική κοινότητα" τέλος, να βρει τον εαυτό του στην οικουμενικότητα της δυτικής παιδείας, προς την οποία, παρά τις οποιεσδήποτε αντίρροπες τάσεις, τον έφερναν, μόλις συγκροτήθηκε σε έθνος, οι γεωγραφικές και οικονομικές του σχέσεις καθώς και η ελληνική του παράδοση, που την ξανάβρισκε μέσα στις αρχές της δυτικής σκέψης και που τον βοηθούσε να τις αφομοιώσει για τις δικές του δημιουργίες. Αυτή η πολλαπλότητα των παραγόντων, διαφορετικών ή αντίθετων, όπου η νεοελληνική σκέψη βρέθηκε περιπλεγμένη, είναι στη βάση της αντίφασης που διαπιστώνουμε συχνά στην εξέλιξη της σύγχρονης Ελλάδας, αντίφαση που την εκμεταλλεύτηκαν διάφορες κοινωνικές ομάδες στις συγκρούσεις τους και που την επιδείνωσε ή άμεση ανάμιξη στην πολιτική ζωή της Ελλάδας των μεγάλων δυνάμεων που ανταγωνίζονται στη νότιο-δυτική Ευρώπη και στην Έγγυς Ανατολή. Δεν υπάρχει άρα τίποτε το εκπληκτικό στο ότι η νεοελληνική ιστορία είναι τόσο ισχυρά σηματοδεδιμένη από προόδους και υποχωρήσεις, καθώς και από εξάρσεις που ανακόπτονται απότομα για λόγους ξένους προς την εσωτερική εξέλιξη του Έθνους (Σβωρώνος, Ν.,1978:155,156)/**Η λογική του "φτασίματος"** έχει νόημα μόνο για χώρες που βρίσκονται στον ίδιο κοινωνικο-οικονομικό χώρο και που από αιώνες ακολούθησαν παρόμοια ιστορική διαδρομή. Η Ελλάδα, είτε μας αρέσει είτε όχι, ανήκει ιστορικά σ' ένα κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό χώρο πολύ διαφορετικό από το δυτικό. Την εποχή, κατά την οποία στη Δυτική Ευρώπη γίνονταν οι κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές που έφεραν επανάσταση στον κόσμο, η Ελλάδα δεν ήταν παρά μια φτωχή επαρχία μιας ήμι-αποικιακής αυτοκρατορίας σε παρακμή. Και όταν η Ελλάδα αποτίναξε τον οθωμανικό ζυγό, δεν εντάχθηκε στη Δύση, αλλά μάλλον συμμερίστηκε την τύχη των άλλων βαλκανικών γειτονικών χωρών, τις οποίες ο πολιτικός, οικονομικός και πολιτιστικός ιμπεριαλισμός της Δυτικής Ευρώπης εκμεταλλευόταν με τον πιο άγριο και ασύστολο τρόπο. Γι αυτό, λύσεις για τα προβλήματα ανάπτυξης της χώρας δεν μπορούν να βρεθούν στη μίμηση της Δύσης. Αφήνοντας κατά μέρος αν αυτό είναι επιθυμητό ή όχι, θα πρέπει να πούμε για την ώρα πώς το «φτάσιμο» αυτό (με την έννοια ν' ανέβουμε τις ίδιες βαθμίδες της εξελικτικής κλίμακας) είναι αδύνατο. Το μόνο αποτέλεσμα που μπορούμε να πετύχουμε προσπαθώντας ν' ακολουθήσουμε τη δυτική εξέλιξη είναι να μιμηθούμε ή ν' αντιγράψουμε ό,τι πιο επιφανειακό και αρνητικό υπάρχει στη δυτική κουλτούρα, χωρίς ταυτόχρονα να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε και το ανάλογο υπόβαθρο. Μ' άλλα λόγια, η πραγματική επιλογή που έχουμε μπροστά μας είναι ή ν' ακολουθήσουμε στρατηγική ανάπτυξης διαφορετική από τη δυτική ή να γίνουμε αυτό που ήδη έχουμε αρχίσει να γινόμαστε -καρικατούρα, δηλαδή, της Δύσης (Μουζέλης, Ν.,1978:335,336)./ **Κυρία Αρβελέρ, γιατί μας ενδιαφέρει σήμερα τόσο πολύ το Βυζάντιο;** «Γιατί το Βυζάντιο είναι η ελληνική γλώσσα και η ορθοδοξία, δηλαδή τα δύο βασικά συστατικά της ελληνοσύνης. Βέβαια το Βυζάντιο ήταν μια πολυεθνική αυτοκρατορία, αλλά ήταν μια αυτοκρατορία ελληνόφωνη. Το ότι το Βυζάντιο ήταν ελληνόφωνο έσωσε όλον τον ελληνικό πολιτισμό. Όταν ο μεγάλος Γάλλος ιστορικός Φερνάν Μπροντέλ έγραφε ότι δεν

υπάρχουν Γάλλοι, υπάρχουν μόνο γαλλόφωνοι, και όποιος μιλάει γαλλικά είναι Γάλλος εννοούσε ότι η γλώσσα είναι η σύμπτυξη όλου του πολιτισμού και όλης της παράδοσης. Και το Βυζάντιο είναι ελληνόφωνο από τον 7ο αιώνα». **Και γιατί επί δύο αιώνες στο σύγχρονο ελληνικό κράτος απωθήσαμε εντελώς το Βυζάντιο;** «Είμαστε οι μόνοι που δεν ελευθερώσαμε την κοιτίδα του γένους, την Κωνσταντινούπολη, και κάναμε πρωτεύουσα ένα λασποχώρι, όπως ήταν το 1830 η Αθήνα, ένα λασποχώρι με μερικές χιλιάδες σπίτια, από τα οποία πάρα πολλά ήταν χωρίς στέγη. Για να μην πούμε ότι η Αθήνα ήταν τότε αλβανοκρατούμενη, πράγμα που δεν έχει καμία σημασία, αλλά το λέω επιτηδες για τους εθνικίζοντες. Το ότι από μια ελληνόφωνη αυτοκρατορία φτάσαμε ύστερα από 400 χρόνια σκλαβιάς σε ένα πολιτικό μόρφωμα, το ελληνικό κράτος, το οποίο είναι "δευτερεύον", για να μην πω τίποτε χειρότερο, αυτό δημιουργεί ένα είδος συμπλέγματος». **Δηλαδή απωθήσαμε το Βυζάντιο ψυχαναλυτικά;** «Άμα θέλετε, το λέτε κι έτσι. Σημασία έχει ότι από το λασποχώρι φτάσαμε απευθείας στον Περικλή, βάζοντας σε παρένθεση χίλια χρόνια της μόνης ελληνόφωνης αυτοκρατορίας». **Σήμερα είναι ζωντανό το Βυζάντιο;** «Βεβαίως. Πάμε στην εκκλησία. Τι ακούμε; "Τη Υπερμάχω Στρατηγώ τα νικητήρια" ή "αλλά ρύσαι ημάς από του πονηρού". Γυρνάμε στο σπίτι. Ο μπαμπάς λέγεται Παναγιώτης, η μάνα Βασιλική, υπάρχει το εικονοστάσι. Χρησιμοποιούμε βυζαντινές παροιμίες. Λέμε "έφαγε τον περιδρομο" επειδή το πινάκι, το βαθύ πιάτο των Βυζαντινών, είχε γύρω γύρω ένα περιθώριο όπου ξεχείλιζε το φαγητό. 'Η λέμε "τα παίζει στα δάχτυλα", επειδή ακριβώς οι Βυζαντινοί μετρούσαν τα πάντα». **Επομένως είναι μια συνέχεια οργανική...** «Είναι μια οργανική συνέχεια που εκφράζεται με τη λέξη ρωμισούνη. Αυτή η οργανική συνέχεια δεν είναι άλλη από τη ρωμισούνη...». **Λέξη που σήμερα έχει κάτι το απαξιωτικό...** «Πράγμα σκανδαλώδες, γιατί η λέξη "ρωμιός" είναι η μόνη που είναι αυτοκρατορική. Το Βυζάντιο ποτέ δεν αποκαλούσε τον εαυτό του Βυζάντιο. Όταν ο Ψελλός ή ακόμη και ο Μιχαήλ Χωνιάτης λένε "οι Βυζαντίου πολίτες" εννοούν τους Κωνσταντινουπολίτες. Δεν εννοούν τίποτε άλλο. "Εσείς οι Βυζαντίου πολίτες" γράφει ο Μιχαήλ Χωνιάτης από την Αθήνα, όπου ήρθε ως μητροπολίτης, στον αδελφό του στην Κωνσταντινούπολη. Διαμαρτύρεται ο Χωνιάτης στον αδελφό του, που ήταν πρωθυπουργός, γιατί οι τρυφεροί πολίτες της Κωνσταντινουπόλεως τον έστειλαν σε έναν τόπο όπου δεν έβρισκε ένα βιβλίο. Κι έπρεπε να πηγαίνει στο μοναστήρι της Κέας για να βρει». **Τους Ευρωπαίους τους αφορά ή πρέπει να τους αφορά το Βυζάντιο;** «Ακόμη περισσότερο. Γιατί τι είναι ο Ευρωπαίος; Όπως έλεγε ο Πωλ Βαλερύ είναι αυτός που έχει υποστεί φιλοσοφικά την επίδραση της αρχαίας ορθολογιστικής σκέψης, που έχει ζήσει με την ιουδαϊκοχριστιανική πνευματικότητα κι έχει υποστεί την επίδραση της ρωμαϊκής διοίκησης και των ρωμαϊκών θεσμών. Αθήνα, Ιερουσαλήμ και Ρώμη. Χωρίς αυτά δεν υπάρχει Ευρώπη. Κι όλα αυτά τα τρία, συμπυκνωμένα μαζί, είναι το Βυζάντιο. Επομένως το Βυζάντιο είναι Ευρώπη, γιατί είναι ελληνόφωνο όπως η Αθήνα, χριστιανικό όπως η Ιερουσαλήμ κι έχει υιοθετήσει όλη τη ρωμαϊκή διοίκηση». **Τότε γιατί αποκλειόταν το Βυζάντιο από την Ευρώπη και γενικότερα η ανατολική ορθόδοξη Ευρώπη;** «Όταν δημιουργείται η νεότερη έννοια της Ευρώπης οι Έλληνες έχουν διαγραφεί από τη σκέψη των Ευρωπαίων, λόγω της οθωμανικής κατάκτησης. Όταν ο Ρακίνας γράφει τη "Φαίδρα" ρωτάει τον Γάλλο πρεσβευτή στην Υψηλή Πύλη κατά πού πέφτει η Ελλάδα. Ο πρώτος που λέει "we Europeans" είναι ο φιλόσοφος Μπέικον, τον 16ο αιώνα. Ο πρώτος πίνακας που παρουσιάζει τους λαούς της Ευρώπης είναι ένας πίνακας γερμανικός, στον οποίο φυσικά δεν υπάρχουν Έλληνες. Έπειτα αυτή η Ευρώπη είναι όλη αντιορθόδοξη. Θεωρεί τους ανατολικούς σχισματικούς» (Γλύκατζη-Αρβελέρ, Ε., από συνέντευξή της στον Ν. Μπακουνάκη/Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 4 Απρ. 2010)/Αλλά σώζουν την αξιοπρέπειά μας οι λογοτέχνες μας που δείχνουν ότι η ψυχή της Ρωμισούνης είναι η Ανατολή. Ενώ ο Κοραΐς το 1805 με το "Τι πρέπει να κάμωσιν οι Γραικοί εις τας παρούσας περιστάσεις" ζητεί από τους *Γραικούς* να προσκολληθούν στους Γάλλους όπως παλιότερα είχαν προσκολληθεί στους Ρώσους, μέσα στα χρόνια της Επανάστασης ο Κάλβος με την ωδή του "Αι Ευχαί" λέγει στους *Έλληνες* να εγκαταλείψουν την αναζήτηση προστατών, να σφίξουν το ξίφος και να κοιτάξουν τον ουρανό όπου είναι ο μόνος προστάτης μας, ο Θεός. Ο Μακρυγιάννης καταγγέλλει την Βαβαροκρατία και ζητάει να μην ξεπουλήσουμε την πίστη μας και το παρελθόν μας, ο Βαλαωρίτης καταγγέλλει στον *Φωτεινό* του τα σκυλιά τους Ενετούς και υμνεί τον Πατριάρχη Γρηγόριο τον Ε', ο Αχιλλέας Παράσχος καταριέται τους Φράγκους και υμνεί τον Κωνσταντίνο Παλαιολόγο, ο Παπαδιαμάντης σαρκάζει τους αρχαιοπληκτους και τους γραικύλους της σήμερα, ο Καρκαβίτσας περιγράφει τον ελληνισμό της αισθησιακής ανατολής, ο Παλαμάς κάνει έπος την φλογέρα του βασιλιά και τον δωδεκάλογο του γύφτου, ο Καβάφης τιμά τον ένδοξο μας βυζαντινισμό, η λεγόμενη γενιά του '30 ξαναπιάνει την ελληνικότητα, ο Κόντογλου ξαναστήνει την παράδοση, ο Ρίτσος αποτυπώνει τον καημό της Ρωμισούνης, ο Ελύτης υμνολογεί τον ελληνισμό με τον τρόπο ενός *Άξιον εστί*, ο Σεφέρης ξαναβλέπει το θαύμα στην Κύπρο του '53-'55, και ο Εγγονόπουλος αναφωνεί ότι ο Μπολιβάρ είναι ωραίος σαν Έλληνας. Οι λογοτέχνες μας διαρκώς καταγγέλλουν το νεοελληνικό πλέγμα του μιμητισμού και υποστηρίζουν την συγκριτική αφομοίωση. Οι λογοτέχνες μας διαρκώς τιμούν την ελληνική καρδιά μας, ενώ οι ψευδολόγοι και οι ανεπαρκείς πολιτικοί μας το μόνο που αντιλαμβάνονται είναι πώς να προσδέσουν την

Ελλάδα στο άρμα της δύσης. Αυτόν τον άκριτο μιμητισμό μαζί με την περιφρόνηση των πατρίων κήρυσαν οι διαφωτιστές και οι επίγονοί τους, οι προοδευτικοί, και οι δεξιοί πατριδοκάπηλοι, και οι αριστεροί του Κολωνακίου, και οι ευρωπαϊστές. "Κύριε, όχι μ' αυτούς", όπως λέει ο Σεφέρης. Αλλά με ποιούς; "Με τους λογοτέχνες μας στο χέρι, πρώτα, με νέες χρηστομάθειες. Η νεοελληνική καρδιά μας, ο νεοελληνισμός μας βρίσκεται στη λογοτεχνία μας. Όπου και αν σας βρίσκει το κακό αδελφοί, όποτε και αν θολώνει ο νους σας, μνημονεύετε Διονύσιο Σολωμό και μνημονεύετε Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη. Η φωνή που δεν ξέρει από ψέμα ως αναπαύσει το πρόσωπο του μαρτυρίου". Πόσοι έχουν διαβάσει τον "ξεπεσμένο δερβίση", τον "γείτονα με το λαγούτο", το "Όνειρο στο κύμα", την "Νοσταλγό", την "ελληνική μουσική"; (Δημητρακόπουλος, Φ., 1996: 267-269)/Η δαιμονοποίηση της "Μεγάλης Ιδέας" από την Αριστερά, η οποία ουσιαστικώς αμφισβητεί τον εθνικοαπελευθερωτικό χαρακτήρα των ελληνικών διεκδικήσεων του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ήλθε να συναντήσει την μικροελλαδική αντίληψη του Λαϊκού Κόμματος και την νοσταλγία για μια μυθική οικουμενική ορθόδοξη κοινότητα, όπως είχε ήδη συμβεί και το 1920. Όλο και πιο συχνά, αμφισβητείται η ίδια η Επανάσταση του 1821, επιστρέφοντας, a posteriori, στις κοραϊκές επιφυλάξεις και φόβους για το πρόωρο ξέσπασμά της, ή στην επιδίωξη μιας εκ των ένδον άλωσης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.... Η "νέο-ορθοδοξία", με τους Παναγιώτη Νέλλα, Χρήστο Γιανναρά, π. Βασίλειο Γοντικιάκη και άλλους, η οποία αναπτύχθηκε μετά την δεκαετία του '60, έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στην αναβάθμιση του ενδιαφέροντος για το Βυζάντιο, τον ησυχασμό, την πατερική θεολογία και φιλοσοφία, ενώ ενέταξε και ένα μέρος της αριστερής διάνοησης -με σημαντικότερους εκπροσώπους τον Κώστα Μοσκόφ, τον Κώστα Ζουράρι ή τον Διονύση Σαββόπουλο- σε μια νέα αντίληψη. Παραδόξως, μια ανάλογη κίνηση από τους κόλπους της παραδοσιακής αριστερής διάνοησης εξεφράσθη από τον Νίκο Σβορώνο, τον σημαντικότερο ιστορικό της "ανανεωτικής αριστεράς" στην Ελλάδα. Ο Σβορώνος θα επιμείνει στη σημασία του ύστερου Βυζαντίου και της ορθοδοξίας για την διαμόρφωση του νεώτερου ελληνισμού.... *Το Βυζάντιο, στην ακεραιότητά του, υπήρξε ταυτόχρονα έκφραση της ορθόδοξης πνευματικότητας, συνεχιστής του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, πρωτοπόρο στην "Αναγέννηση" των νέων χρόνων και -μετά τον 11<sup>ο</sup> ή τον 12<sup>ο</sup> αιώνα- πρώτη πολιτισμική και πολιτειακή έκφραση του νέου ελληνισμού....* Η "συγγνώμη" της Δυτικής Ευρώπης προς τον ελληνικό και ορθόδοξο κόσμο δεν αποτελεί απλώς μια αναγκαία ιστορική αποκατάσταση -όπως έκανε ο πάπας το 2004 στην Αθήνα- αλλά και την απαραίτητη ιδεολογική *προϋπόθεση* για την αποτίναξη της αποικιακής κληρονομιάς, και την επανενοποίηση της Ευρώπης. Θα πρέπει να μεταβληθεί σε εγχείρημα *αλλαγής παραδείγματος*, σε "αυτοκριτική" του δυτικού πολιτισμού, σε αφετηριακή βάση για την αναγνώριση ενός τουλάχιστον μέρους των αξιών του ελληνικού κόσμου ως πλέον κατάλληλων για την διαμόρφωση μιας νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας: Διότι, η "ρωμαϊκή", δυναμοκεντρική και κατακτητική εκδοχή της Ευρώπης, ηγεμονική από τότε που ανατράπηκε η ισορροπία σε βάρος της "Ανατολής", αδυνατεί να απαντήσει στις ίδιες τις απαιτήσεις της εποχής. Γι' αυτό είναι καιρός να υποχωρήσει μπροστά στην επανεπιβεβαίωση της "ελληνικής πλευράς" της Ευρώπης, η οποία στηρίζεται κατ' εξοχήν στην *πολιτισμική διάσταση*, την ισορροπία μεταξύ Φύσεως και Ιστορίας, μεταξύ ύλης και πνεύματος: Η Ευρώπη είναι, λοιπόν, υποχρεωμένη να μετακινηθεί "ανατολικότερα" και να συναντήσει την βυζαντινή της καταγωγή που όχι απλώς είχε αποκρύψει, αλλά και την είχε βίαια ποδοπατήσει. Η αναγνώριση του 1204, ως της *καταγωγικής "αδελφοκτονίας"* της Δύσης έναντι της ελληνικής Ανατολής, είναι ένα εγχείρημα απαραίτητο στην ιδεολογική ενοποίηση/αναδόμηση της Ευρώπης, καθόσον, μάλιστα, βρισκόμαστε μπροστά σε μια διερώτηση οντολογικό-φιλοσοφικής, κοινωνικής και πολιτειακής φύσεως: Η εξάντληση της δυτικής ηγεμονίας εμφανίζεται και ως εκφυλισμός του δυτικού διαφωτισμού στην εργαλειακότητα, τον καταναλωτισμό και τον μηδενισμό και υποχρεώνει τους λαούς όλου του κόσμου, ακόμα και της ίδια της Δύσης, στον επαναπροσδιορισμό των προταγμάτων τους.... Εμπνεόμενοι από μια καινούργια "Μεγάλη Ιδέα", τη σύνθεση ανάμεσα στην Αθηναϊκή Δημοκρατία και "τον ένδοξό μας βυζαντινισμό", ίσως θα μπορούσαμε να κάνουμε και πάλι το πανάρχαιο δράμα να λειτουργήσει (Καραμπελιάς, Γ., 2006:466,467,469,471)/Ας πάρουμε τον ελληνικό πολιτισμό. Γεννιέται, αρχίζει να διαγράφεται γύρω στον 8<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα, μετά από καταστροφές και εισβολές που είχαν επαναφέρει τον ελληνικό χώρο στο μηδενικό επίπεδο της ιστορίας. Όμως είναι ακόμη όρθιος σήμερα. Το λιγότερο τρεις χιλιετίες διάρκειά.... Σε αυτήν την μακριά διαδρομή τι ατυχήματα, καταστροφές συμφορές! Η Ελλάδα και ο ελληνιστικός κόσμος υπέκυψαν μπροστά στις ρωμαϊκές λεγεώνες αλλά οι ηττημένοι βγαίνουν απ' αυτή την υποταγή, απ' αυτή τη φυλακή τεσσάρων-πέντε αιώνων όταν ο Κωνσταντίνος ιδρύει την Κωνσταντινούπολη το 330 μ.Χ. Τότε αρχίζει μια Χριστιανική Αυτοκρατορία που έχει την έκταση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Και όταν αυτή την τελευταία σπάσει σε δύο κομμάτια το 395, σε μια "pars orientis", που θα γίνει η Ελληνική Αυτοκρατορία του Βυζαντίου, και σε μια "pars occidentis", που θα βουλιάξει κάτω από τα χτυπήματα των Βαρβάρων, η Ελλάδα ξαναγεννιέται παντοδύναμη. Σε αυτήν την ορμητική φάση θα επιβιώσει περίπου μια χιλιετία, ως την τουρκική κατάκτηση, το 1453, που μοιάζει για μια ακόμη φορά να θέτει τα πάντα υπό αμφισβήτηση. Ωστόσο τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, με την βοήθεια των ορθόδοξων Ρώσων και της Ευρώπης, μια

πραγματική σταυροφορία θα απελευθερώσει τον έναν μετά τον άλλο τους χριστιανικούς λαούς των Βαλκανίων (Braudel, F.,1990:146).

**8.1.17. Σχολείο:** οι βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι: Το **νηπιαγωγείο** αποτελεί την α' βαθμίδα της "προσχολικής" λεγόμενης αγωγής και σε αυτό πηγαίνουν για έναν χρόνο τα παιδιά ηλικίας περίπου 5 ετών. Σε προσχολική αγωγή με δύο τάξεις/έτη, η α' τάξη του νηπιαγωγείου δέχεται τα προνήπια (ηλικίας 4 ετών) και η β' τα νήπια (ηλικίας 5 ετών). Το **δημοτικό** σχολείο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) παρέχει 6χρονη εκπαίδευση (στοιχειώδης εκπαίδευση) σε παιδιά από 6-12 ετών. Με το **γυμνάσιο** οι μαθητές εισέρχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (α' κύκλος). Το γυμνάσιο εκπαιδεύει μαθητές από 12-15 ετών και με την φοίτηση σε αυτό ολοκληρώνεται η ισχύουσα στην Ελλάδα (και σε άλλες χώρες) 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό και γυμνάσιο). Το **λύκειο** αποτελεί τον β' κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχει εξειδικευμένες γνώσεις και αποτελεί προϋπόθεση για τη συνέχιση της φοίτησης στην **τριτοβάθμια εκπαίδευση** (Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα/Α.Ε.Ι. και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα/Τ.Ε.Ι.). Η φοίτηση στο λύκειο είναι 3ετής, δίνει δε τις δυνατότητες στους μαθητές να διαλέξουν ανάμεσα στα Γενικά Λύκεια (γενικής μορφώσεως εκπαίδευση) και στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια/Τ.Ε.Λ. (ειδικής μορφώσεως εκπαίδευση). Άρα, η σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα διαρκεί 13 έτη: 1 έτος προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγείο) -9 έτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δημοτικό-γυμνάσιο) και 3 έτη μεθυποχρεωτικής εκπαίδευσης (λύκειο). (Μπαμπινιώτης, Γ.,1998:1748).

**8.1.18.** "Ουδέν γάρ ανθρώποισιν οἶον ἄργυρος κακὸν νόμισμ' ἔβλαστε·τοῦτο καὶ πόλεις πορθεῖ, τὸδ' ἄνδρας ἐξάνιστησιν δόμων, τὸδ' ἐκδιδάσκει καὶ παραλλάσσει φρένας χρηστάς πρὸς αἰσχρὰ πράγμαθ' ἴστασθαι βροτῶν πανουργίας δ' ἔδειξεν ἀνθρώποις ἔχειν καὶ παντὸς ἔργου δυσσέβειαν εἰδέναι" (Σοφοκλέους, Αντιγόνη, 295-301)[:Γιατί κανένας άλλος θεσμός δε βλάστησε ανάμεσα στους ανθρώπους τόσο κακός σαν το χρήμα·-το χρήμα και πόλεις κυριεύει και τους ανθρώπους ξεσπιτώνει, αυτό καθοδηγεί και ξεπλανεύει τις καλές σκέψεις των ανθρώπων να στρέφονται σε αἰσχρὲς πράξεις·-αυτό δείχνει στους ανθρώπους να ασχολούνται με πανουργίες και να γνωρίζουν κάθε ανόσιο ἔργο (Κούστας, Δ.Μ.-Νικολάου, Απ.Θ., 1990:73)].

**8.1.19.** Χαρακτηριστικό απ' αυτή την άποψη είναι το βιβλίο του Τ.Λ. Φρήντμαν, "*Το Lexus και η ελιά*" (Ωκεανίδα), 2001: Ενθουσιωδώς μεροληπτικό υπέρ της νεοφιλελεύθερης παγκόσμιας τάξης και των ΗΠΑ που την προάγουν, έχει ωστόσο το προσόν ότι περιγράφει πιστά την πραγματικότητά της, δηλαδή με τον κυνικό πραγματισμό που αυτή η ίδια αναγκασί για να αποδοθεί πρόσφορα η αληθινή της φύση. Έτσι τη θεωρεί αναγκαιότητα μοιραία και απαρακάμπτη για όλη την ανθρωπότητα ("Η παγκοσμιοποίηση δεν είναι επιλογή, είναι πραγματικότητα...πολύ σκληρό είπατε; Μπορεί. Όμως αυτό είναι το μοντέλο που καλείται να υιοθετήσει ο υπόλοιπος κόσμος", σσ.175 και 511). Αλλά πίσω από τον τετριμμένον ιδεολογικό μανδύα ("πορεία προς τα εμπρός", "επανάσταση και ανοιχτός κόσμος", "ιλιγγιώδης πρόοδος" κλπ.), δείχνει άθελά του ότι πρόκειται για ζούγκλα πραγματική, διεπόμενη από έναν και μόνο νόμο: αν δεν φας τον άλλον, θα φαγωθείς. Η δε προπαγανδιστικά αποδεικτική του μέθοδος καταφεύγει σε φρασεολογία, παραδείγματα και αφελείς παρομοιώσεις που παραπέμπουν κατευθείαν στην φυσική ζούγκλα για να περιγράψουν την κοινωνική, και παρουσιάζουν τον οικονομικό-κοινωνικό δαρβινισμό σαν εξίσου φυσική μοίρα της ανθρωπότητας. Έτσι, στον "γρήγορο κόσμο", που αντιπαραθέτει στον αργό, η παγκοσμιοποίηση παρομοιάζεται με τ ί γ ρ η που καταλληλότεροι να την καβαλήσουν στάθηκαν οι ΗΠΑ, και οι άλλοι λαοί καλούνται ή να καβαλήσουν και αυτοί, πάση θυσία φυσικά, ή να παραμερίσουν (σ. 511): Το παγκόσμιο η λ ε κ τ ρ ο ν ι κ ό κ ο π ά δ ι οδηγούμενο από τους τ α ύ ρ ο υ ς της Γουώλ Στρήτ, αποτελείται από βραχυκέρματα και μακρυκέρματα βοοειδή (ανάλογα με το αν οι επενδύσεις τους είναι χρηματοοικονομικές και βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες και παραγωγικές, σσ. 178 -181), τα δε βραδυπορούντα άτομα, επιχειρηματίες και έθνη, είναι χ ε λ ώ ν ε ς προορισμένες να συντριβούν (σ. 455), ενώ όσοι έχουν πληγεί από το σύστημα, και αντί να προσαρμοστούν προσπαθούν ματαιώς να το αλλάξουν ή να το αποφύγουν, αποκαλούνται πληγωμένες γ α ζ έ λ ε ς (σ. 467). Ο κανόνας είναι απλός, καθαρός και κρυστάλλινος: "το λιοντάρι όταν ξυπνάει το πρωί ξέρει ότι πρέπει να τρέξει πιο γρήγορα από το ελάφι για να μην πεινάσει, και το ελάφι ξέρει ότι πρέπει να τρέξει πιο γρήγορα από το λιοντάρι για να μη φαγωθεί. Και οι δυο ξέρουν ότι πρέπει να τρέξουν" (σ. 455). Έτσι ακριβώς και στη νέα οικονομική τάξη της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης: Ο αγρότης Βάγκνερ από την Μινεζότα κατάλαβε πως έπρεπε να εκσυγχρονίσει πρώτος το αγρόκτημά του "και να φάει εκείνος τους άλλους αντί να τον φάνε αυτοί" (σ.146), ενώ ο πρόεδρος της πολυεθνικής Monsanto κατάλαβε πως αν δεν προσαρμοζόταν εγκαίρως στα νέα δεδομένα,

"θα τον κατασπάραζε κάποιος ανταγωνιστής του" (σ.148). Θέλοντας να είναι "γλαφυρά" προπαγανδιστικός, ο συγγραφέας αποδεικνύεται ωμά παραπεμπτικός και ειλικρινής. Το μεγάλο ψάρι, λοιπόν, τρώει το μικρό: είναι η συνθήκη ακριβώς του νόμου της ζούγκλας, και ανέκαθεν το σύστημα το έβρισκε φυσικό, θεωρώντας το πάντοτε από τη σκοπιά του μεγάλου ψαριού, χωρίς να ρωτιέται ποτέ και το μικρό αν επίσης το βρίσκει αυτόνοτο. Αν αυτό ίσχυε πάντοτε, με κάποιες ωστόσο σημαντικές δικλίδες ασφαλείας που παρείχε λ.χ. το μεταπολεμικό ρυθμιστικό και κοινωνικό κράτος, σήμερα που το τελευταίο αποσύρεται υποκείμενο στην ετυμηγορία των ζουγκλοειδώς αυτορρυθμιζόμενων αγορών, ισχύει πολλαπλασίως και επιτακτικά με τη διαφορά πως οι όροι έχουν τροποποιηθεί έτσι ώστε το πιο γρήγορο ψάρι να τρώει το πιο αργό, σε έναν κόσμο που τείνει να γίνει γυμνός συσχετισμός δυνάμεων. Διότι ο νέος παράγων που ανατρέπει ισορροπίες και ρυθμίσεις, μετατρέποντας τα διάφορα μεγέθη σε ροές ακατάσχετες, είναι η επίτευξη δαιμονιωδών ταχυτήτων, η τέλεση πλανητικών επικοινωνιών σε χρόνο πραγματικό, η εκμηδένιση του χώρου και η οιονεί απόσπαση του χρόνου απ' αυτόν, και τελικά η πρωτοφανής πύκνωση του χρόνου, που όμως σημαίνει και συμπίεση του υποκειμένου μέχρις εξαρθρώσεως (Καλιόρης, Γ.,2004:161-163).

**8.1.20.** Ο φυλετισμός της νοημοσύνης είναι αυτό απ' το οποίο οι κυρίαρχοι σκοπεύουν να παράγουν μια "θεοδικία του δικού τους προνομίου", όπως λέει ο Βέμπερ, δηλ., μια δικαίωση της καθεστηκυίας τάξης την οποία εξουσιάζουν. Είναι αυτό που κάνει, ώστε οι κυρίαρχοι να αισθάνονται δικαιωμένοι που υπάρχουν -ως κυρίαρχοι να αισθάνονται σαν μια φύση ανώτερη. Κάθε φυλετισμός είναι ένας ουσιακρατισμός και ο φυλετισμός της νοημοσύνης είναι η μορφή κοινωνιοδικίας που είναι χαρακτηριστική μιας κυρίαρχης τάξης, της οποίας η δύναμη στηρίζεται κατά ένα μέρος στην κατοχή τίτλων, οι οποίοι, όπως οι σχολικοί τίτλοι, θεωρούνται πως είναι εγγυήσεις νοημοσύνης, και οι οποίοι σε πολλές κοινωνίες έχουν πάρει θέση -και μάλιστα για την πρόσβαση σε θέσεις οικονομικής ισχύος- παλιών τίτλων, όπως οι τίτλοι ιδιοκτησίας και οι τίτλοι ευγενείας/Η σχολική κατάταξη είναι μια ευφημισμένη κοινωνική κατάταξη, άρα φυσιοποιημένη, απολυτοποιημένη, μια κοινωνική κατάταξη, η οποία έχει ήδη υποστεί μια λογοκρισία, άρα μια αλχημεία, μια μεταποίηση που τείνει να μετασχηματίσει τις ταξικές διαφορές σε διαφορές "νοημοσύνης", "δώρου", δηλαδή σε φυσικές διαφορές. Οι θρησκείες ποτέ δεν τα είχαν καταφέρει τόσο καλά. Η σχολική κατάταξη είναι μια νομιμοποιημένη κοινωνική διάκριση, η οποία παίρνει και την επικύρωση της επιστήμης. Εδώ είναι που ξαναβρίσκουμε την ψυχολογία και την ενδυνάμωση που έφερε από την αρχή στον τρόπο λειτουργίας του σχολικού συστήματος. Η εμφάνιση των τεστ νοημοσύνης, όπως το τεστ των Binet-Simon, είναι συνδεδεμένη με τον ερχομό στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την υποχρεωτική σχολική φοίτηση, μαθητών με τους οποίους το σχολικό σύστημα, δεν ήξερε τι να κάνει, γιατί δεν ήταν "προδιατεθειμένοι", "ταλαντούχοι"- δηλαδή, προικισμένοι από το οικογενειακό τους περιβάλλον με προδιαθέσεις που προϋποθέτει ο συνήθης τρόπος λειτουργίας του σχολικού συστήματος: ένα πολιτισμικό κεφάλαιο είναι μια καλή προαίρεση απέναντι στις σχολικές επικυρώσεις. Τεστ που μετρούν την κοινωνική προδιάθεση, η οποία απαιτείται από το σχολείο -απ' όπου η προρρητική τους αξία των σχολικών επιτυχιών- έχουν καλά φτιαχθεί για να νομιμοποιούν εκ των προτέρων τις σχολικές αποφάνσεις που τις νομιμοποιούν. (Μπουρντιέ, Π.,1994:86,88).

**8.1.21.** "...Ο καλός διδάσκαλος φαίνεται κατά την ώραν της διδασκαλίας αυτού εν τω σχολείω, ότι δυνάμεθα εκτός της μεθόδου να ίδωμεν την μόρφωσιν καθόλου του διδασκάλου, τας αρχάς άς πρεσβεύει, την ικανότητα αυτού περί την ορθήν διατύπωσιν των εννοιών του, την θερμότητα αυτού υπέρ των μεγάλων ιδεών, το ήμερον και προσηγές αυτού ήθος, το χριστιανικόν και φιλόανθρωπον αυτού πνεύμα, την τάξιν του σχολείου και πολλά άλλα, ά δεν είναι ολιγώτερον σπουδαία των γνώσεων. Εν τη παραδόσει, λοιπόν, και ουχί εν ταις εξετάσει φαίνεται ο καλός διδάσκαλος μάλιστα εν εξετάσει γενομένης ως γίνονται μετά σπουδής και τάσεως επιδεικτικής αξιοκατακρίτου αναιρούσης τον σκοπόν των εξετάσεων..Και εις τούτο πρέπει να στρέψωσι την προσοχήν των οι διδάσκαλοι πώς να διεγείρωσι την καθάραν αγάπην των μαθητών εις τα μαθήματα απηλλαγμένην πάσης πλαγίας σκέψεως. Όσοι διδάσκαλοι εργάζονται χάριν των εξετάσεων και ουχί χάριν της ορθής των μαθητών μορφώσεως, αυτοί είναι διδάσκαλοι αγύρται και ασυνείδητοι. Εις λόγος, ίσως ο σπουδαιότατος πάντων, δι όν δεν αναγιγνώσκομεν ημείς οι νεώτεροι Έλληνες, δεν τείνομεν να γίνωμεν οσημέραι τελειότεροι, είναι ότι συνήθισαν ημάς τα σχολεία εκ μικράς ηλικίας να εργαζώμεθα δια τας εξετάσεις, δια την έκκληξιν και τον άκαιρον έπαινον της κοινωνίας, καθ' όλου δε ίνα σκοπόν εξωτερικόν δια να έχωμεν εν απολυτήριον σχολείου, δι ου θα δυνηθώμεν να γίνωμεν υπάλληλοι, διότι ο νόμος περί προσόντων των υπαλλήλων απαιτεί τοιούτο προς ψωμισμόν εκ του δημοσίου ταμείου.

Τα γράμματα αυτά καθ' αυτά δεν έχουσι δι' ημάς ουδεμίαν γοητείαν, είναι μέσα προς ένα σκοπόν να τύχωμεν απολυτηρίου ή διπλώματος. Πέραν του απολυτηρίου ή του διπλώματος δεν υπάρχει μάθησις, δεν

υπάρχει στενοχωρία, δεν υπάρχει πρόοδος. Και έπειτα παραπονούμεθα δια την κατάστασιν την όντως ουχί ευχάριστον των νέων ανθρώπων. Αυτοί έγιναν ό,τι τους εκάμομεν. Εδιδάξαμεν αυτούς να τείνωσι εις το εξωτερικώς λάμπον, να παραβλέπωσι την ουσίαν και ιδού εμφανίζονται τέλειοι κατά τούτο άνθρωποι. Το πνεύμα το υλικόν της εποχής δεν ανεπτύχθη πολεμούμενον υπό των σχολείων, αλλά περιθαλπώμενον αν όχι δια της αμέσου διδασκαλίας, εξ άπαντος, όμως, δια του σχολικού βίου του χαλαρού και δια των εξετάσεων των δημοσίων των απατηλών. Αλλ' εκτός των ψυχολογικών τούτων λόγων είναι και άλλοι λόγοι συνηγορούντες κατά των εξετάσεων. Και πρώτον η υπερβολική των μαθητών έντασις κατά τους τελευταίους του σχολικού έτους μήνας, ότε οι διδάσκαλοι αγωνίζονται να συσσωρεύσωσι τας γνώσεις όλας εις την γλώσσαν του μαθητού, ίνα έχη αυτάς προχείρους κατά τας εξετάσεις, υποσκάπτει σπουδαίως την υγίειαν του μαθητού, ουχί δε ολίγοι αυτών κληρονομούσιν εκ των εξετάσεων μαρασμόν, αδυναμίαν, φθίσις, αποφέρουσιν αυτούς προώρως εις τον τάφον. Και ταύτα πάντα γίνονται ουχί χάριν της αληθούς των μαθητών μορφώσεως, αλλά χάριν μίας ματαιάς δόξης διδασκάλων και μαθητών, ής απολαύουσι ουχί σπανίως και κακοί διδάσκαλοι επιτήδαιοι" (Περιοδικό "Εκπαίδευσις", Μάιος 1892, από το βιβλίον του Μαυρογιώργου, Γ.(1993): *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγησις*, εκδ.: Σύγχρονη Εκπαίδευση)/(βλ. και συμπληρωματικό κείμενο, σελ. 254).

**8.1.22.** "Οι κλέφτες έχουν πολύ ευκίνητα χαρακτηριστικά τον προσώπου και πολύ ευκίνητα χέρια. Το μάτι τους μικρό, ανήσυχο, συχνά αλλήθωρο. Τα φρύδια διπλωμένα, σμιχτά. Η μύτη είναι στραβή ή κοντή, το γένι αραιό, τα μαλλιά σπάνια είναι πυκνά, το μέτωπο σχεδόν πάντοτε μικρό και πλάγιο, το αυτί συχνά όρθιο σαν χερούλι. Οι φονιάδες έχουν γυάλινο, σιδερένιο, απαθές βλέμμα, το μάτι τους ως ένα βαθμό αιματώδες. Η μύτη μεγάλη, συχνά αετίσια και συχνότερα γερακίσια. Οι σιαγόνες οστεώδεις, τα αυτιά μεγάλα, τα μάγουλα πλατειά, τα μαλλιά σγουρά, γεμάτα και σκούρα, το γένι λειψό, τα χείλη λεπτά, τα δόντια μεγάλα. Γενικά στους εγκληματίες τα αυτιά είναι εκ γενετής σαν χερούλια, το τρίχωμα δασύ, το γένι αραιό, οι κοιλότητες των ματιών θολωτές, το σαγόνι τεράστιο, το πηγούνι είναι τετράγωνο ή εξέχει, τα ζυγωματικά πλατειά-με λίγα λόγια ένας μογγολικός και ως ένα σημείο νεγροειδής τύπος" (Lamnek, 1983:68(μετφ/ση:ΑΕΓ)/Γκότοβος, Α.Ε.,1988:50).

**8.1.23.** Η τάση αυτή δεν ενδιαφέρεται για την αιτιολογία της απόκλισης, αλλά για τις ψυχοκοινωνικές διαδικασίες που ωθούν ένα άτομο στην υιοθέτηση μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Στο επίκεντρο των διαδικασιών αυτών τοποθετείται ο στιγματισμός και ο χαρακτηρισμός (ετικετάρισμα) μιας συμπεριφοράς, ως αποκλίνουσας, εισάγοντας το άτομο στον ρόλο του αποκλίνοντος. Ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας κάνει κάτι πολύ περισσότερο από το να περιγράφει απλά τη συμπεριφορά αυτή. Στην πραγματικότητα επιβάλλει στον άλλον μιαν ελαττωματική ταυτότητα που προσδιορίζει και καθορίζει τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί του, καθώς και του ίδιου απέναντι στον εαυτό του. Εσωτερικεύοντας το άτομο την αρνητική πρόσληψη του εαυτού του από τους άλλους, εσωτερικεύοντας, ήτοι, μιαν αναπαράσταση του εαυτού του που γίνεται αποκλειστικά και μόνον κάτω από το πρίσμα της ιδιότητάς του, ως αποκλίνοντος-διαφορετικού ατόμου, παροτρύνεται στην υιοθέτηση ενός τέτοιου ρόλου. Αυτό γίνεται κατανοητό, εάν θεωρήσουμε τον εαυτό μας, σαν μια κοινωνική κατασκευή, και τις πράξεις και τον τρόπο που βλέπουμε τον εαυτό μας, σαν ένα αποτέλεσμα -σ' ένα μεγάλο τουλάχιστον ποσοστό- του τρόπου που οι άλλοι μας βλέπουν. Κατά συνέπειαν, εάν οι άλλοι μας βλέπουν παράξενους, διαφορετικούς ή ελαττωματικούς, τότε εμείς γινόμαστε επιρρεπείς στο να θεωρήσουμε έτσι τους εαυτούς μας και να συμπεριφερόμαστε με ανάλογο τρόπο. Σχετικές έρευνες σε σχολεία έδειξαν, ότι μαθητές που θεωρήθηκαν ότι επρόκειτο να είναι παιδαγωγικά ανεπίδεκτοι, έγιναν στη συνέχεια παιδαγωγικά ανεπίδεκτοι, σαν αποτέλεσμα της ιδιαίτερης αντιμετώπισης που είχαν απέναντί τους οι δάσκαλοι, ενώ παιδιά που θεωρήθηκαν ικανά μάθησης, έγιναν στη συνέχεια ικανά μάθησης.

Το βασικό συμπέρασμα των ερευνών αυτών είναι ότι εάν ορίσουμε τους εαυτούς μας ελαττωματικούς, ως αποτέλεσμα ενός τέτοιου ορισμού από τον περίγυρό μας, τότε αρχίζουμε να συμπεριφερόμαστε σαν να είμαστε πράγματι ελαττωματικοί. Ας πάρουμε για παράδειγμα την περίπτωση του ποινικού παραβάτη. Η διάπραξη ενός εγκλήματος, αφενός, και η καταδίκη και ο στιγματισμός κάποιου ως εγκληματία αφετέρου, είναι δυο εντελώς διαφορετικά πράγματα που επιφέρουν, αντίστοιχα, διαφορετικές συνέπειες στο άτομο. Έτσι, αν το πέραςμα στην εγκληματική πράξη παραμένει άγνωστο και ο εγκληματίας δεν συλληφθεί, τότε δεν προσδίδεται καμιά ιδιαίτερη ιδιότητα στον δράστη. Με τον τρόπο αυτό, δεν αλλοιώνεται η κοινωνική του ταυτότητα. Διατηρεί τη θέση που είχε και πριν το έγκλημα, μέσα στο πλέγμα των κοινωνικών του σχέσεων, όπου εξακολουθεί να ασκεί τους ίδιους ρόλους, π.χ. του οικογενειάρχη, του επαγγελματία κ.α. Τελείως διαφορετική είναι η μοίρα του ατόμου της δεύτερης περίπτωσης. Με την επίσημη ανακήρυξη του εαυτού του



ως εγκληματία, θα αποκτήσει μια νέα κοινωνική ταυτότητα, θα κληθεί να παίξει ένα νέο κοινωνικό ρόλο, του εγκληματία, του απόβλητου, που θα έχει ως συνέπεια την ανατροπή όλων των προηγούμενων ρόλων του. Έτσι, αποβάλλεται από την εργασία, δυσκολεύεται μετά την έκτιση της ποινής του να προσληφθεί σε καινούργια εργασία, αφού όλοι τον αντιμετωπίζουν με καχυποψία και επιφυλακτικότητα, εξοστρακίζεται από τον κύκλο των προηγούμενων κοινωνικών του σχέσεων κλπ. Η πιο σημαντική, όμως, συνέπεια είναι το γεγονός, ότι ο ίδιος βλέπει τον εαυτό του ως εγκληματία. Οι συνέπειες της κοινωνικής αντίδρασης είναι τόσο καθοριστικές, ώστε μπορούν να μετατρέψουν έναν περιστασιακό παραβάτη του νόμου σε συνειδητοποιημένο εγκληματία. Η θέση αυτή θεμελιώνεται εμπειρικά από το γεγονός ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία άτομα που δε στιγματίστηκαν -ενώ εγκλημάτησαν- δεν υιοθέτησαν ρόλο εγκληματία επειδή δεν χαρακτηρίστηκαν -ούτε από την κοινωνία ούτε από τον εαυτό τους- ως εγκληματίες.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται, ότι εκείνο το οποίο ενδέχεται κάτω από ορισμένες συνθήκες να διαφοροποιεί τον εγκληματία από τον μη-εγκληματία, δεν είναι τόσο η διάπραξη του εγκλήματος, αλλά αυτός καθ'αυτόν ο στιγματισμός του από τη θεσμοθετημένη κοινωνική αντίδραση που εκδηλώνεται με την καταδίκη, την ποινή, την καταχώριση του άλλου στην ειδική κατηγορία των "εγκληματικών ατόμων". Με τον ίδιο τρόπο, το να διαπράξει κάποιος μίαν οποιαδήποτε άλλη αποκλίνουσα πράξη, π.χ. να κάνει χρήση τοξικών ουσιών ή να έχει ομοφυλοφιλικές σχέσεις, είναι τελείως διαφορετικό από το να του αποδοθεί ο αντίστοιχος χαρακτηρισμός από την κοινωνία -να ονομασθεί, δηλαδή, τοξικομανής ή ομοφυλόφιλος. Δεν είναι η τέλεση μιας αποκλίνουσας πράξης που διαφοροποιεί το αποκλίνον από το μη αποκλίνον άτομο, αλλά η αντίδραση της κοινωνίας που ερμηνεύει την πράξη αυτή σαν αποκλίνουσα, μεταχειρίζεται το άτομο σαν αποκλίνον -εξωθώντας το, έτσι, στην υιοθέτηση ενός αποκλίνοντος ρόλου (Τσαλικογλου-Κωστοποπούλου, Φ., 1983:301,302)./Ο Ουίλιαμ Ι. Τόμας (1863-1947), σημαντικός εκπρόσωπος της ψυχολογικής κοινωνιολογίας, επέδρασε με αποφασιστικό τρόπο στη σκέψη των σύγχρονων αρχιτεκτόνων της κοινωνιολογικής θεωρίας. Ήταν ένας από τους πρώτους κοινωνιολόγους που απέρριψαν την εξελικτική θεωρία. Μαζί με τον Κούλεϋ υπήρξε ένας από τους περισσότερο πεπεισμένους και τους πιο πειστικούς αντιπάλους των μονιστικών θεωριών, που ερμηνεύουν την κοινωνία, τον πολιτισμό και τις μεταβολές τους με βάση έναν μονάχα παράγοντα. Υπογράμμισε την ανάγκη χρησιμοποίησης των επιστημονικών μεθόδων στην κοινωνιολογία. Υπεστήριξε την τάση της σύγχρονης κοινωνιολογίας, η οποία υπογραμμίζει την κεντρική σημασία των κανόνων συμπεριφοράς σε μια κοινωνία, των κανόνων που ασκούν "ηθική πίεση" στον φορέα της δράσης. Πλούτισε τον θεωρητικό εξοπλισμό της κοινωνιολογίας με αρκετές σημαντικές έννοιες, από τις οποίες η κοινωνική κατάσταση, ο ορισμός της καταστάσεως και η κοινωνική αποδιοργάνωση αποδείχτηκαν αποκτήματα, που άντεξαν στον χρόνο. Πίστευε στην ανάγκη μελέτης των κοινωνικών φαινομένων, στα πλαίσια των καθολικών πολιτισμών, καθώς και στην θεμελιώδη σημασία της μελέτης των σχέσεων μεταξύ προσωπικότητας και πολιτισμού. Μαζί με τον Κούλεϋ, τον Τζων Ντιούη, τον Τζ.Μ.Μπώλντουην και τον Τζώρτζ Χέρμπερτ Μήντ, θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους συντελεστές της ανάπτυξης της θεωρίας, που είναι γνωστή ως συμβολική αλληλεπίδραση. Ο Μήντ (1863-1931) ήταν ένας στοχαστής που προέτρεχε του καιρού του. Οι απόψεις του για την ύλη-χώρο, τον χρόνο και τη σχετικότητα είναι όμοιες με τις απόψεις της σύγχρονης θεωρητικής φυσικής. Οι αντιλήψεις του περί νοήματος, θυμίζουν το έργο του Π.Ου. Μπρίτζμαν για τους εγχειρηματικούς ορισμούς. Πολλές από τις ιδέες που ανέπτυξε ο Μήντ στα τέλη του προηγούμενου αιώνα, είναι σήμερα ευρύτερα αποδεκτές από την κοινωνική ψυχολογία: ο επιλεκτικός και εν σειρά χαρακτήρας της αντίληψης, η αντίληψη μέσω γλωσσικών συμβόλων, η μίμηση ρόλων, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η αυτονομία μέσω της αναδράσεως, η προσωπική ταυτότητα, οι ομάδες αναφοράς, η κοινωνικοποίηση με τη συμμετοχή. Το γεγονός ότι οι απόψεις του Μήντ συμπίπτουν με τις σύγχρονες τάσεις, κάνουν πιθανή την αύξηση του ενδιαφέροντος για το έργο του. Πολλά από τα επακόλουθα των βασικών του θέσεων παραμένουν ακόμη αδιερεύνητα, όπως γράφει γι' αυτόν τον μεγάλο θεωρητικό ο σημαντικός εκπρόσωπος της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης Τ.Σιμπουτάνι στη Διεθνή Εγκυκλοπαίδεια Κοινωνικών Επιστημών. Σύμφωνα με τον Μήντ, η εξελικτική διαδικασία οδήγησε στην ανάπτυξη του ανθρώπινου μυαλού, που διαφέρει τόσο πολύ ποιοτικά από το μυαλό των άλλων ζώων. Η κρίσιμη διαφορά είναι η ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί "φωνητικά νεύματα" ή σύμβολα. Ο Μήντ υπογράμμισε τη σημασία των σημαινόντων συμβόλων που προκαλούν στο άτομο κάποια αντίδραση (με τη μορφή σημασίας, αισθημάτων κ.λπ.), όμοια με την αντίδραση που προκαλείται στα άλλα άτομα, με τα οποία βρίσκεται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης. Υποστήριξε πως αυτό είναι ένα μοναδικά ανθρώπινο φαινόμενο. Τα ζώα χρησιμοποιούν σήματα (ή σημάδια), που είτε έχουν γενετική καταγωγή, είτε αποτελούν ελεγχόμενα αντανακλαστικά συγκεκριμένων ερεθισμάτων. Το σκυλί, π.χ., μπορεί να γαυγίζει κάτω από ορισμένες συνθήκες, πριν όμως αρχίσει να γαυγίζει δεν σκέφτεται τι επίδραση θα έχει το γαύγισμά του σε ένα άλλο σκυλί ή σε ένα πρόσωπο. Αντίθετα, η συμπεριφορά του ανθρώπου εμπεριέχει την πρόβλεψη της αντίδρασης: πριν χρησιμοποιήσει ένα σύμβολο το ανθρώπινο άτομο μπορεί να προβλέψει την πιθανή αντίδραση των άλλων

ανθρώπων. Η κοινωνική δράση γίνεται αντιληπτή, ως συμβολική συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση βασίζεται σε κοινές συμβολικές σημασίες. Οι σημασίες αυτές μαθαίνονται στη διάρκεια της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, μια διαδικασία στην οποία ο Μήντ έδωσε αρκετή προσοχή. Με την κοινωνικοποίηση ερμήνευσε την ανάπτυξη του εαυτού και την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία (Τιμάσεφ-Θρόντορσον, 1983: 287, 303, 304, 393, 396, 397)/Η ταυτότητα, όπως επισημαίνει ο Πήτερ Λ. Μπέργκερ (1985: 119-122) αναφερόμενος στις αναλύσεις του Τζώρτζ Χ. Μήντ (και χαρακτηρίζοντάς τες ως τις πλέον διεισδυτικές στο εν λόγω αντικείμενο), παραχωρείται, υποστηρίζεται και μετασχηματίζεται από την κοινωνία. Σύμφωνα με αυτές, η γένεση του εαυτού ερμηνεύεται σαν ταυτόσημο γεγονός με την ανακάλυψη της κοινωνίας. Το παιδί μαθαίνει ποιος είναι, καθώς μαθαίνει τι είναι η κοινωνία. Μαθαίνει να παίζει τους ρόλους του, μαθαίνοντας να παίζει τον *ρόλο του άλλου*, πράγμα που αποτελεί τη θεμελιώδη κοινωνικοψυχολογική λειτουργία του παιχνιδιού όπου τα παιδιά μεταμφιέζονται σε πολυποικίλους ρόλους, ανακαλύπτοντας έτσι εκείνους που πρέπει να παίξουν τα ίδια. Όλη αυτή η διαδικασία της μάθησης πραγματοποιείται -και έτσι μόνο μπορεί να πραγματοποιηθεί- μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, είτε αυτοί είναι γονείς είτε οποιοσδήποτε άλλοι ανατρέφουν το παιδί. Στην αρχή, το παιδί παίζει ρόλους σε σχέση με τους *σημαντικούς άλλους*, δηλαδή εκείνους που ασχολούνται καθημερινά μαζί του και παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψης για τον εαυτό του. Αργότερα, το παιδί μαθαίνει ότι οι ρόλοι που παίζει δεν σχετίζονται μόνο με το στενό περιβάλλον του, αλλά συνδέονται με τις προσδοκίες που κατευθύνει προς αυτό η κοινωνία γενικότερα. Αυτό το ψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης στην κοινωνική ανταπόκριση, κατά τον Μήντ, είναι η ανακάλυψη του *γενικευμένου άλλου*. Με δυο λόγια, δεν είναι μόνον η μητέρα που περιμένει από το παιδί να είναι καθαρό, καλό και να μη λέει ψέματα, αλλά και η κοινωνία γενικότερα. Μόνον όταν εμφανίζεται αυτή η γενική αντίληψη της κοινωνίας -είναι το παιδί ικανό να σχηματίσει μία καθαρή αντίληψη του εαυτού του. *Εαυτός και κοινωνία*, στην εμπειρία του παιδιού, αποτελούν τις δυο πλευρές του ίδιου νομίσματος. Με άλλα λόγια, η ταυτότητα δεν είναι κάτι "δεδομένο", αλλά παραχωρείται μέσα σε πράξεις κοινωνικής αναγνώρισης. Γινόμαστε εκείνο που ο άλλος μας αποκαλεί. Η ίδια ιδέα εκφράζεται στη γνωστή περιγραφή που έδωσε ο Κούλεϋ για τον εαυτό, σαν αντανάκλαση σε καθρέφτη. Τούτο δεν σημαίνει φυσικά ότι δεν υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, με τα οποία γεννιέται ένα άτομο, χαρακτηριστικά που μεταφέρονται από την γενετική του κληρονομιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό περιβάλλον όπου θα ζήσει. Η γνώση μας γύρω από την ανθρώπινη βιολογία δεν μας επιτρέπει να πούμε με βεβαιότητα, κατά πόσον αυτό ισχύει απόλυτα. Γνωρίζουμε, ωστόσο, ότι ο χώρος για κοινωνική διαμόρφωση μέσα σε αυτά τα γενετικά όρια είναι πραγματικά πολύ πλατύς. Ακόμα και με αναπάντητα τα βιολογικά ερωτήματα, μπορούμε να πούμε, ότι το να είσαι άνθρωπος σημαίνει να αναγνωρίζεσαι σαν άνθρωπος, όπως και το να είσαι ένα συγκεκριμένο είδος ανθρώπου σημαίνει να αναγνωρίζεσαι σαν τέτοιος. Το παιδί που στερείται την ανθρώπινη τρυφερότητα και φροντίδα απανθρωποποιείται. Το παιδί που αντιμετωπίζεται με σεβασμό, αρχίζει να σέβεται τον εαυτό του. Το μικρό αγόρι που θεωρείται ανυπόφορο, γίνεται τελικά τέτοιο, όπως και ο ενήλικας που αντιμετωπίζεται με δέος σαν νεαρός θεός του πολέμου, αρχίζει να σκέφτεται και να δρα κατά πώς ταιριάζει σε μια τέτοια μορφή. Στην πραγματικότητα συγχωνεύει την ταυτότητά του με εκείνη που του παρουσιάζεται -μέσα από αυτές τις προσδοκίες. Η κοινωνία παρέχει και στηρίζει αρκετά σταθερά τις ταυτότητες. Κανείς δεν μπορεί να είναι ανθρώπινος από μόνος του -ούτε να αποκτήσει κάποια ιδιαίτερη ταυτότητα εντελώς από μόνος του. Η εικόνα, λόγου χάριν, ενός αξιωματικού για τον εαυτό του, μπορεί να διατηρηθεί μόνον μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου οι άλλοι είναι πρόθυμοι να του αναγνωρίσουν αυτήν την ταυτότητα. Αν αυτή η αναγνώριση ξαφνικά αποσυρθεί, η εικόνα του εαυτού καταρρέει αρκετά σύντομα.

Περιπτώσεις, όπου η κοινωνία αποσύρει ολοκληρωτικά την αναγνώριση, μας λένε πολλά για τον κοινωνικό χαρακτήρα της ταυτότητας. Ένας άνθρωπος που μετατρέπεται από τη μια στιγμή στην άλλη, από ελεύθερος πολίτης σε κατάδικο, αντιμετωπίζει μια βίαιη επίθεση ενάντια στην εικόνα που είχε για τον εαυτό του. Μπορεί απεγνωσμένα να προσπαθήσει να γαντζωθεί σε εκείνη την εικόνα, αλλά μπροστά στην απουσία αναγνώρισης αυτής της εικόνας από τους ανθρώπους του στενού του περιβάλλοντος, θα δυσκολευτεί φοβερά να τη διατηρήσει στη δική του συνείδηση. Με τρομαχτική ταχύτητα θα ανακαλύψει, ότι αρχίζει να δρα και να νοιώθει, όπως ακριβώς ένας κατάδικος. Όλοι οι σημαντικοί άνθρωποι γύρω από αυτόν τον αντιμετώπιζαν σαν υπεύθυνο, αξιοπρεπές, διακριτικό και ευαίσθητο άτομο<sup>228</sup>. Κατά συνέπεια, είχε τη δυνατότητα να είναι όλα αυτά τα πράγματα. Οι τοίχοι της φυλακής τον απομονώνουν από εκείνους των οποίων η αναγνώριση επέτρεπε και στηριζε την εκδήλωση αυτών των χαρακτηριστικών. Εδώ περιβάλλεται από ανθρώπους που τον θεωρούν

<sup>228</sup> Όπως στη γλαφυρή και κωμικοτραγική εκδοχή αυτής της διαδικασίας, μέσα από την περιγραφή της εισόδου ενός επαρχιώτη στους αποξενωτικούς και χαώδεις δαιδάλους της μεγαλούπολης, εξάίρετα ερμηνευμένης σε κινηματογραφική ταινία από τον Jack Lemon, με την αξέχαστη αγανακτισμένη και κατά βάθος απεγνωσμένη ατάκα του προς τα νέα κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία δεν τον "αναγνωρίζουν": "Ξέρεις ποιος είμαι εγώ;"

ανεύθυνο άτομο, με άξεστη συμπεριφορά, ατημέλητη εμφάνιση και προσκολλημένο στο ατομικό του συμφέρον. Οι νέες προσδοκίες είναι ενσωματωμένες στον ρόλο του κατάδικου που ανταποκρίνεται σ' αυτές, όπως ακριβώς οι προηγούμενες ήταν ενσωματωμένες σε ένα διαφορετικό πρότυπο συμπεριφοράς. Ζούμε την καθημερινότητα μέσα σε ένα πολύπλοκο δίκτυο που μας παγιδεύει ανάμεσα σε καταστάσεις αναγνώρισης -και μη αναγνώρισης. Εργαζόμαστε απόδοτικότερα, όταν ενθαρρυνόμαστε από τους ανωτέρους μας. Μας είναι αδύνατο να νοιώσουμε άνετα σε μια κοινωνική συγκέντρωση, όπου ξέρουμε, ότι οι άλλοι έχουν για μας την εικόνα του αμήχανου. Γινόμαστε εύστροφοι, όταν οι άλλοι περιμένουν από μας να σκορπίζουμε την ευθυμία, γινόμαστε ενδιαφέροντες, όταν ξέρουμε ότι έχουμε μια τέτοια φήμη κ.ο.κ.

**8.1.24.** Για τους θιασώτες της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η σημασία δεν είναι εγγενής στα πράγματα, αλλά προκύπτει από τη χρήση των πραγμάτων από τους ανθρώπους. Μπορούμε να επαναλάβουμε εδώ το παράδειγμα του καθίσματος που αναφέρεται συχνά από τον Μπλούμερ. Το κάθισμα είναι κάτι, πάνω στο οποίο κάθεται κανείς, αν έτσι το ορίζουν οι άνθρωποι σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η σημασία του δεν προκύπτει από το ίδιο το αντικείμενο, αλλά από τις συμβολικές ερμηνείες των ανθρώπων που το μεταχειρίζονται. Ο Μπλούμερ ισχυρίζεται επίσης πως και οι ορισμοί των επιστημονικών εννοιών, αντί να διατυπώνονται αυθαίρετα από τους επιστήμονες πρέπει να βασίζονται στους ορισμούς που δίνονται από τα πρόσωπα που αλληλεπιδρούν στην κοινωνία. Αφού η κοινωνική ζωή διαμορφώνεται από μέλη της κοινωνίας που αλληλεπιδρούν συμβολικά, ο ερευνητής πρέπει να παρατηρήσει την ίδια την αλληλεπίδραση. Τα ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιούνται τόσο πολύ από τους κοινωνιολόγους, επικρίνονται γιατί κατασκευάζονται από τον ερευνητή προκαταβολικά και επιβάλλουν σε αυτούς που τα απαντούν προκαθορισμένες κατηγορίες, που δεν επιτρέπουν να ανακαλυφθεί ο τρόπος με τον οποίον ορίζουν οι ερωτώμενοι τα πράγματα. Επακόλουθο αυτού του σκεπτικού συνιστά το γεγονός, ότι οι οπαδοί της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης προτιμούν τις τεχνικές που αποκαλύπτουν τον τρόπο που τα ίδια τα δρώντα άτομα ορίζουν τις καταστάσεις και τα πράγματα -και ιδιαίτερα καλλιεργούν πολύ τη συμμετοχική παρατήρηση. Μια πολύ σημαντική μελέτη αυτού του είδους, είναι το έργο που δημοσίευσε ο Άλφρεντ Ρ. Λίντεσμιθ το 1947, με τίτλο *Οπισμανείς*. Τις γραμμές που χάραξε ο Λίντεσμιθ, ακολούθησε σε πολλές σοβαρές έρευνες που έκανε έκτοτε ο Χάουαρντ Σ. Μπέκερ, ο οποίος στις γνωστές μελέτες του για τους χρήστες μαριχουάνας, για τους μουσικούς των χορευτικών ορχηστρών και για άλλες κατηγορίες ατόμων με "έκτροπη συμπεριφορά", χρησιμοποίησε αποτελεσματικά την άμεση παρατήρηση, τη συμμετοχή (όντας και ο ίδιος ο Μπέκερ μουσικός) και τη συνέντευξη -για να δείξει πώς ορίζουν και αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους τα μέλη τέτοιων ομάδων. Ο χαρακτηρισμός του αποκλίνοντος, επισημαίνει, είναι μια ερμηνεία συμπεριφοράς (*διαφορετική, επικίνδυνη, ανάρμοστη* κλπ.), κάτι που αποδίδεται σε έναν άνθρωπο από τα υπόλοιπα υποκείμενα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το έργο του Μπέκερ είναι ένα εντυπωσιακό δείγμα της χρησιμότητας που μπορεί να έχει η θεώρηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης, όταν χρησιμοποιείται από έναν έμπειρο και ευαίσθητο κοινωνιολόγο. (Τιμάσεφ-Θηόντορσον, 1983:405).

**8.1.25.** Τον Ντυρκάιμ (1858-1917) τον απασχολούσε ιδιαίτερα το πρόβλημα της κοινωνικής ευταξίας. Έζησε την καταστροφική ήττα της Γαλλίας κατά τον Γαλλο-Πρωσικό πόλεμο, το χάος που ακολούθησε ύστερα, την αστάθεια και τις εσωτερικές συγκρούσεις της Τρίτης Δημοκρατίας. Πίστευε, ότι οι παραδοσιακές πηγές της ηθικής, πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η κοινωνική ευταξία και ιδιαίτερα η θρησκεία, δεν ήταν πια βιώσιμες στη σύγχρονη επιστημονική εποχή. Θεώρησε έτσι πρωταρχικό καθήκον του, την εύρεση μιας νέας πηγής ηθικής συγκρότησης της κοινωνίας. Πίστευε, πως η πηγή αυτή μπορούσε να βρεθεί με την επιστημονική μελέτη της κοινωνίας και αφιέρωσε το έργο του σ' αυτόν τον σκοπό...Στη Γαλλία οι μαθητές και οι συνεργάτες του συνέχισαν την παράδοση του και μετά το θάνατο του. Ο Ντυρκάιμ συνέβαλε έτσι περισσότερο από όποιον άλλον στη διαμόρφωση της γαλλικής κοινωνιολογίας. Στην αμερικανική, όμως, κοινωνιολογία ή επίδρασή του άργησε να γίνει αισθητή. Πριν από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο λίγα μόνον έργα του ήταν μεταφρασμένα στα αγγλικά και επικρατούσε κάποια παρανόηση σχετικά με το περιεχόμενο που έδινε στην έννοια του κοινωνικού ρεαλισμού. *Η δομή της κοινωνικής οράσεως* του Τάλκοτ Πάρσονς, που δημοσιεύτηκε το 1937, συνέβαλε πολύ στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των Αμερικανών κοινωνιολόγων για τον Ντυρκάιμ. Οι μεταφράσεις και οι ερμηνείες των έργων του πολλαπλασιάστηκαν μετά τον πόλεμο και ο Ντυρκάιμ έγινε ένας από τους κύριους παράγοντες που επηρέασαν την θεωρητική κοινωνιολογία στις ΗΠΑ.

Η φήμη του είναι δικαιολογημένη, γιατί στα βασικά προβλήματα της κοινωνιολογικής θεωρίας έδωσε σαφείς απαντήσεις. Ο Ντυρκάιμ όρισε την κοινωνιολογία σαν την επιστήμη των κοινωνικών γεγονότων και των κοινωνικών θεσμών. Τα κοινωνικά γεγονότα τα ανέλυσε σαν δυνάμεις εξαναγκασμού που προσδιορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά -ή, με πιο σύγχρονη ορολογία, σαν μέρος του μηχανισμού του κοινωνικού

ελέγχου. Οι αναλύσεις που έκανε της συλλογικής συνειδήσεως, παρά την ποικιλία που παρουσιάζουν, εφιστούν την προσοχή στους τρόπους με τους οποίους η κοινωνική διαντίδραση και οι κοινωνικές σχέσεις ασκούν έντονη επιρροή στις στάσεις, στις ιδέες και στα συναισθήματα. Για τον Ντυρκάιμ η πραγματικότητα της κοινωνίας προηγείται της ατομικής ζωής.

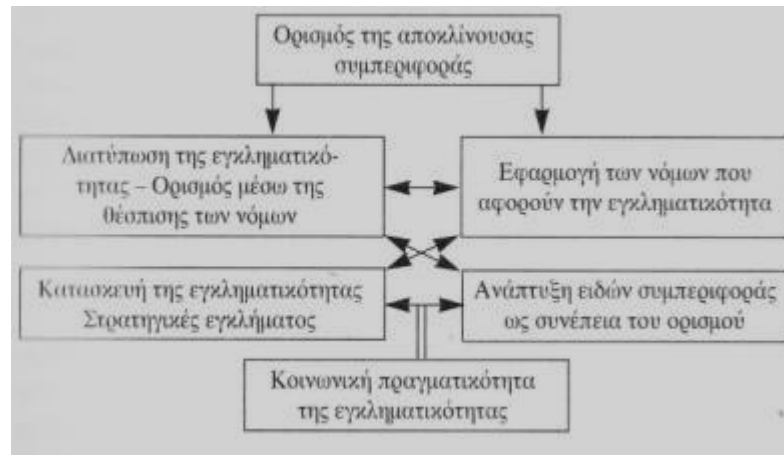
Από τη σκοπιά της σύγχρονης επιστήμης, το έργο του Ντυρκάιμ βλάπτεται από την αποδοχή ορισμένων εξελικτικών θεωριών. Ο εξελικτισμός φανερώνεται π.χ. στη θεωρία του για τη μετάβαση από τη μηχανική στην οργανική αλληλεγγύη, στην παραδοχή της υπάρξεως αναγκαστικών σταδίων κοινωνικής οργανώσεως, στην άποψη ότι οι σύγχρονες πρωτόγονες κοινωνίες αντιπροσωπεύουν παλαιότερα στάδια της εξελικτικής πορείας. Πρέπει, όμως, να παρατηρηθεί ότι ο εξελικτισμός δεν κυριάρχησε στην σκέψη του Ντυρκάιμ, ούτε την επισκίασε. Και χωρίς τον εξελικτικό της σκελετό, η σκέψη του Ντυρκάιμ εξακολουθεί να στέκει.

Ο τρόπος που ανέλυσε ο Ντυρκάιμ τα κοινωνικά γεγονότα και τη συλλογική συνείδηση συνδυάζει σημαντικές κοινωνιολογικές αλήθειες με απατηλές, αν όχι τελείως εσφαλμένες απόψεις. Είναι βέβαια σωστό πώς ή προσπάθεια ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων αποκλειστικά και μόνο με βάση τις ατομικές πράξεις και τα ατομικά κίνητρα θα αποτύχει αναγκαστικά. Για να καταστούν κοινωνικά γεγονότα, οι ατομικές πράξεις υπόκεινται σε μια διαδικασία ανάλογη με τον σχηματισμό των δυνάμεων, στην οποία μετέχουν στοιχεία που δεν μπορούν να αναχθούν σε στοιχεία της ατομικής ψυχολογίας. Κανένας π.χ. δεν επιθυμεί ή δεν σχεδιάζει μια γενική οικονομική κρίση, οι οικονομικές, όμως, κρίσεις έχουν επανειλημμένα προκύψει από τον συνδυασμό αναρίθμητων ατομικών πράξεων, για τις οποίες υπάρχουν μυριάδες κίνητρα. Πολλά ανεπιθύμητα και ανεπιδίδωτα φαινόμενα -οικονομικές κρίσεις, πόλεμοι, πολιτική απάθεια, ίσως ακόμα και αυξανόμενα ποσοστά νευρωτικού άγχους- απαιτούν κοινωνιολογική και όχι ψυχολογική εξήγηση. Ο Ντυρκάιμ μας το δίδαξε αυτό πολύ καλά. Ταυτόχρονα όμως έφτασε συχνά, ιδιαίτερα στις αναλύσεις του της συλλογικής συνειδήσεως, σε ένα βαθμό κοινωνιολογικού ρεαλισμού, που έμοιαζε να αρνείται τελείως την κοινωνική σημασία της ατομικής βουλήσεως ή αποφάσεως. Η κοινωνία αποτελεί, βέβαια, μια πραγματικότητα. Άλλο τόσο, όμως, πραγματικό είναι και το άτομο. Και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα δυο τους βρίσκονται πάντα σε σχέση διαντιδράσεως. Το να δίδεται προτεραιότητα στην κοινωνία ή στο άτομο οδηγεί τελικά σε λάθη.

Οι υπερβολές, όμως, του Ντυρκάιμ έπαιξαν αναμφισβήτητο θετικό ρόλο στις σημαντικότερες από τις συμβολές του στην κοινωνιολογική θεωρία και μέθοδο. Έδειξε με πειστικό τρόπο ότι τα κοινωνικά γεγονότα είναι ιδιότυπα γεγονότα. Προέβαλε έντονα την κοινωνική και πολιτιστική σημασία του καταμερισμού της εργασίας. Ανέλυσε τη φύση και πολλές από τις συνέπειες της κοινωνικής αλληλεγγύης. Απέδειξε τον ρόλο της κοινωνικής πιέσεως σε τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, στους οποίους δεν είχε ως τότε διαγνωσθεί. Μαζί με τον Μάξ Βέμπερ επέσυρε την προσοχή των κοινωνιολόγων στη σημασία που έχουν οι αξίες και τα ιδεώδη για την κοινωνική ζωή. Αντιμετώπισε σύνθετα μεθοδολογικά προβλήματα και έδειξε έμπρακτα την ανάγκη της εμπειρικής έρευνας για την ανάπτυξη της επιστήμης της κοινωνίας. Η συνεχιζόμενη επιρροή του Ντυρκάιμ αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι από το 1972 και μετά, δημοσιεύτηκαν τέσσερις εκτεταμένες εργασίες για τη ζωή και τις ιδέες του μεγάλου αυτού επιστήμονα\*. Η σκέψη του Ντυρκάιμ, όπως και των συγχρόνων του Γερμανών επιστημόνων Ζίμελ και Βέμπερ, εξακολουθεί να αποτελεί ένα σημαντικό και γόνιμο τμήμα της κοινωνιολογικής θεωρίας (Τιμάσεφ-Θηόντορσον, 1983:204-206).

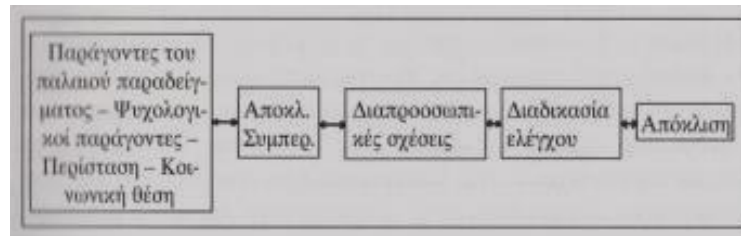
\*Σ. Λιονγς, Έμιλ Ντυρκάιμ: Η ζωή και το έργο του (1972), Ντ. Λα Κάπρα, Έμιλ Ντυρκάιμ: Κοινωνιολόγος και φιλόσοφος (1972), Ε. Ονόλονορκ, Έμιλ Ντυρκάιμ: Ηθική και περιβάλλον (1972), Ρ.Α. Νίσμπετ, Η κοινωνιολογία του Έμιλ Ντυρκάιμ (1974).

**8.1.26. Το σχέδιο του Quinney**



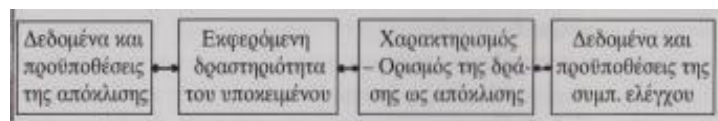
Πηγή: Δήμου, Γ.Η, 1998 : 131

**8.1.27. Το σχέδιο του Schur**



Πηγή: Δήμου, Γ.Η, 1998 : 133

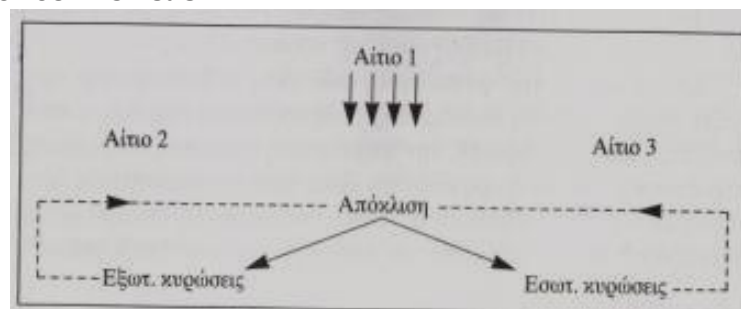
**8.1.28. Το σχέδιο του Haferkamp**



Πηγή: Δήμου, Γ.Η, 1998 : 134

**8.1.29. Το σχέδιο του Wiswede**

-α



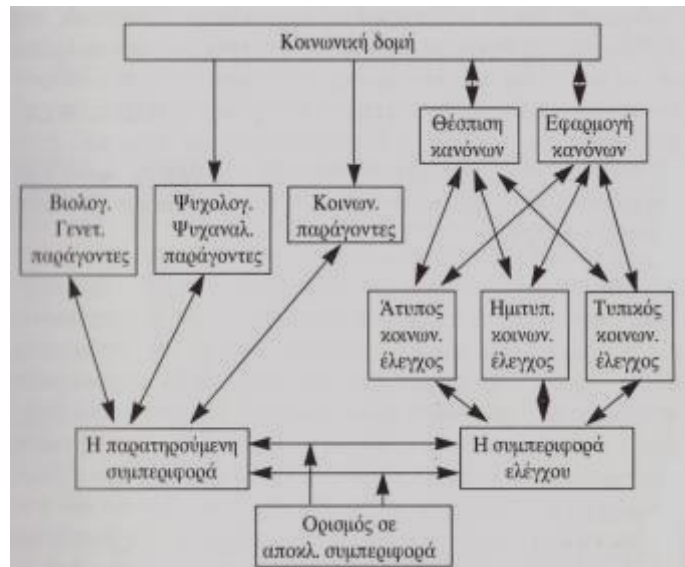
Πηγή: Δήμου, Γ.Η, 1998 : 136

-β



Πηγή: Δήμου, Γ.Η, 1998 : 137

### 8.1.30. Το σχέδιο του Rùther



Πηγή: Δήμου, Γ.Η, 1998 : 139

**8.1.31.** Το οικογενειακό υπόβαθρο είναι δυνατόν να διαχωρισθεί με αναλυτικό τρόπο σε τρία τουλάχιστον διαφορετικά συστατικά: το οικονομικό, το ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο. Το *οικονομικό κεφάλαιο* κατά προσέγγισιν υπολογίζεται από τον πλούτο ή το εισόδημα της οικογένειας. Παρέχει τους απαραίτητους φυσικούς πόρους για την παραγωγή επιτευγμάτων: ένα σταθερό μέρος του σπιτιού για μελέτη, επιβοηθητικά υλικά για την μάθηση, οι οικονομικοί πόροι που εξομαλύνουν τα προβλήματα της οικογένειας. Το *ανθρώπινο κεφάλαιο* κατά προσέγγισιν υπολογίζεται από την μόρφωση των γονέων και παρέχει την δυνατότητα στο παιδί για ένα περιβάλλον γνώσης, το οποίο ενισχύει την μάθηση. Το *κοινωνικό κεφάλαιο* μέσα στην οικογένεια είναι διαφορετικό, ως προς τα δυο προηγούμενα. Δυο παραδείγματα θα προσφέρουν μια αίσθηση περί του τι είναι πραγματικά και με τι τρόπο αυτό λειτουργεί. Ο Τζων Στιούαρτ Μιλ<sup>229</sup>, σε μια ηλικία πριν τα περισσότερα παιδιά πάνε σχολείο, διδάχθηκε Λατινικά και Ελληνικά από τον πατέρα του Τζέιμς Μιλ, και αργότερα στην παιδική ηλικία θα συζητούσε κριτικά με τον πατέρα του και με τον Τζέρεμυ Μπένθαμ τα προσχέδια των χειρογράφων του πατέρα του. Ο Μιλ πιθανόν δεν είχε ασυνήθιστα γενετικά χαρίσματα και οι γνώσεις του πατέρα του δεν ήταν περισσότερο εκτεταμένες από εκείνες κάποιων άλλων ανθρώπων της εποχής. Η ουσιώδης (σημαινούσα) διαφορά έγκειται στον χρόνο που αφιέρωσε και στις προσπάθειες που ο πατέρας του κατέβαλε συμμετέχοντας στην διανοητική-πνευματική καλλιέργεια του παιδιού του. Σε μια δημόσια σχολική περιφέρεια των ΗΠΑ, όπου τα κείμενα για σχολική χρήση αγοράζονταν από τις οικογένειες των παιδιών, οι σχολικές αρχές βασανίστηκαν ώσπου να ανακαλύψουν ότι ένας αριθμός από ασιατικές οικογένειες μεταναστών αγόραζαν *δυο* αντίγραφα από κάθε κείμενο που ήταν απαραίτητο για το παιδί. Η έρευνα αποκάλυψε ότι η οικογένεια αγόραζε το δεύτερο αντίγραφο *για τη μητέρα, προκειμένου να το διαβάσει και να βοηθήσει έτσι το παιδί της να τα πάει καλά στο σχολείο*. Εν προκειμένω έχουμε μια περίπτωση, όπου το ανθρώπινο κεφάλαιο των γονέων, τουλάχιστον όπως μετρήθηκε παραδοσιακά με τα χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης, είναι χαμηλό, αλλά το κοινωνικό κεφάλαιο στην οικογένεια που είναι διαθέσιμο για την εκπαίδευση του παιδιού βρίσκεται σε πάρα πολύ υψηλό επίπεδο. Αυτά τα παραδείγματα κάνουν σαφή *την σπουδαιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου* μέσα στην οικογένεια για την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Φυσικά είναι αλήθεια ότι τα παιδιά επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το ανθρώπινο κεφάλαιο που κατέχουν οι γονείς τους. Αλλά αυτό το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να είναι άσχετο με την έκβαση των παιδιών, *εάν οι γονείς δεν αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της ζωής των παιδιών τους*, εάν το ανθρώπινο κεφάλαιο που αυτοί διαθέτουν είναι απασχολημένο αποκλειστικά στην εργασία ή οπουδήποτε αλλού έξω από το σπίτι. Το *κοινωνικό κεφάλαιο* της οικογένειας συνιστούν *οι σχέσεις μεταξύ παιδιών και γονέων* (και όταν οι οικογένειες περιλαμβάνουν και άλλα μέλη, οι σχέσεις και με αυτά επίσης) (Coleman, J.S.,1988 Vol.94:109-110. Μετάφραση: Ακριώτης, Ι.).

<sup>229</sup> Άγγλος οικονομολόγος {1806-1873} (Τιμάσεφ-Θρόντορσον, 1983:56,103).

**8.1.32.** Στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο το στίγμα αποδίδεται σε κάποιους μαθητές και επηρεάζει την κατοπινή τους πορεία στο σχολείο, είναι πολύ σημαντική η παρατήρηση του Goffman, ότι το στίγμα αφορά στις κοινωνικές σχέσεις, καθώς και σε ένα λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο συμπεριφοράς που διακρίνει και ξεχωρίζει κάποιο άτομο από το σύνολο. Ένα χαρακτηριστικό, λοιπόν, που μπορεί να είναι ορατό ή μη ορατό, γίνεται η αφορμή για να αναδειχτεί η ιδιαιτερότητα του ατόμου έναντι του κοινωνικού συνόλου. Αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να είναι κάποια σωματική αναπηρία, κάποια διανοητικά προβλήματα, η διαφορετική ιθαγένεια (άτομα ανήκοντα σε μειονότητες ή σε θρησκευτικές κοινότητες, που δεν χαίρουν ευρύτερης εκτίμησης), κάποιο ιστορικό σχέσης με ιδιαίτερους εξωσχολικούς θεσμούς (ποινικές αρχές, νοσοκομεία κ.α.) ή ορισμένος τρόπος συμπεριφοράς, που παρεκκλίνει από τα καθιερωμένα. Η μεταφορά από το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό στη συνολική προσωπικότητα του ατόμου, σηματοδοτεί την αρχή ενός μηχανισμού που οδηγεί τελικά στην απαξίωση από την εν δυνάμει κοινωνική αλληλεπίδραση. Το στίγμα με αυτόν τον τρόπο μετατρέπεται σε ένα *master status*, το οποίο καθορίζει τόσο τη θέση του στιγματισμένου στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία, όσο και την ποιότητα της επικοινωνίας των υπόλοιπων ανθρώπων με αυτόν. Η γένεση του κοινωνικού στιγματισμού σήμερα ευνοείται συνήθως σε κοινωνίες ή κοινωνικές ομάδες, όπου η ατομική επίδοση, ο ανταγωνισμός και η ένταση μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων κυριαρχούν. Έτσι, σε μακροεπίπεδο οι σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες, και σε μικροεπίπεδο οι σχολικοί οργανισμοί μέσα στο πλαίσιο των κοινωνιών αυτών, μπορεί να πει κανείς, ότι πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις.

Το ερώτημα που γεννάται, αφορά στη λειτουργία του στίγματος, στην αιτιώδη σχέση του με ορισμένες συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας. Με την ανάλυση της σχολικής τάξης, ως κοινωνικής ομάδας και τη διερεύνηση των διάφορων ρόλων μέσα σε αυτήν, εξετάζεται και ο ρόλος του εξιλαστήριου θύματος. Όταν το εξιλαστήριο θύμα είναι μέλος της ομάδας αυτής, η ομάδα με συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς το ωθεί στο περιθώριο χωρίς να το αποβάλλει εντελώς, ούτως ώστε το σύνολο των μελών της να προσδιορίζεται, σε σχέση με τον "στιγματία", ως η ομόφωνη άρνηση των χαρακτηριστικών του εκείνων που αποτελούν το δομικό υλικό του στιγματισμού του. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, οριοθετείται η "κανονική" τάξη της ομάδας, οι τύποι, οι αξίες και οι κανόνες της, όπως επίσης και το προνόμιο να είναι κανείς μέλος της ομάδας και να μοιράζεται όλα τα παραπάνω. Μια άλλη λειτουργία του στίγματος είναι η δια αυτού προβολή στο στιγματισμένο άτομο της επιθετικότητας και του άγχους της ομάδας, ή ακόμη η λήψη του φορτίου μιας ενδεχόμενης αποτυχίας ή συμφοράς που πλήττει την ομάδα.. Με τη ρίψη της ευθύνης σε ένα άτομο, με τη "θυσία" και το στιγματισμό του, διοχετεύεται η επιθετικότητα που υπάρχει στο σύνολο των μελών της ομάδας σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο. Το γεγονός, ότι πρόκειται για κάποιον εκτός των οικείων ορίων, διαφυλάσσει την "ιερότητα" και τη νομιμότητα της ομάδας, τη συνέχεια των κανόνων και της ιεραρχίας της. Οι ομάδες, λοιπόν, ανάμεσα στα άλλα διαφυλάσσουν τα όριά τους, τη διαδικασία ενσωμάτωσης και τις αρχές της κοινωνικής τάξης και νομιμότητας εντός τους. Σαφής είναι και ο ρόλος του στίγματος στη λειτουργία της επικυριαρχίας διάφορων κοινωνικών ομάδων (συνήθως πλειοψηφίας), έναντι άλλων ή και της δόμησης μιας συγκεκριμένης ιεραρχίας (χαρακτηριστικό παράδειγμα η θέση των Αφροαμερικανών στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ πριν μερικές δεκαετίες).

Το σημείο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον κοινωνικό στιγματισμό στο σχολικό περιβάλλον, είναι η σύνδεσή του με την *κοινωνική καταγωγή* των υποψηφίων στιγματισμένων. Το σχολικό περιβάλλον πολλές φορές, αντί να αποδομήσει το συχνά ελλειμματικό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει ένα παιδί από φτωχή οικογένεια, το ισχυροποιεί, κατά τέτοιο τρόπο, που να είναι ακόμη πιο δύσκολη η αντιμετώπισή του. Οι στιγματισμένοι, που ως επί το πλείστον ανήκουν σε κοινωνικο-οικονομικά υποβαθμισμένες ομάδες, έχουν πολύ λίγες δυνατότητες αντίδρασης. Στην πραγματικότητα, δεν συμμετέχουν παρά ελάχιστα στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας του σχολείου, ενώ οι αρνητικές δράσεις του στιγματισμού, εκτός από εξωτερικοί παράγοντες περιθωριοποίησης, μεταβάλλονται και σε αίτια προσωπικής μείωσης της διάθεσης για κοινωνική συμμετοχή. Δεν έχουν σε καμιά περίπτωση τη δυνατότητα καθορισμού του επικοινωνιακού μοντέλου, ή του πλαισίου αλληλεπίδρασης, ώστε να τα αντιπαραβάλουν στον καθορισμό της προσωπικής τους ταυτότητας, αλλά και της γενικότερης κοινωνικής αναπαράστασης της πλειοψηφούσας ομάδας (Τσιρώνης, Χ. Ν., 2003:184, 188-192).

**8.1.33.** Ο μέγας *Πλάτων* μιλούσε για την ελευθερία της επιθυμίας, σαν απαραίτητο όρο της μάθησης. Γιατί δεν πρέπει ο ελεύθερος να μαθαίνει τίποτα δια της βίας, σαν δούλος. Επειδή οι σωματικοί κόποι, και αν επιβάλλονται στο σώμα με τη βία, δεν το βλάπτουν ούτε καθόλου χειρότερο το κάνουν, ενώ τα μαθήματα που μπαίνουν μέσα στην ψυχή με τη βία, δεν στερεώνουν ούτε διατηρούνται μέσα της..ποτέ, λοιπόν,(...)να μη

μεταχειρίζεσαι τη βία στα μαθήματα των παιδιών, αλλά φρόντιζε μάλλον παίζοντας να εκπαιδεύονται, για να είσαι και συ καλύτερα σε θέση να διακρίνεις τη φυσική του καθενός προδιάθεση [Πλάτωνος Πολιτεία (μετάφραση, Ι. Γρυπάρη)] (Κορντιέ, Α., 1995:34-35).

Κατά τον *Αριστοτέλη*, υπάρχει έμφυτη τάση του ανθρώπου για την γνώση, αφού μόνον αυτός μπορεί να χρησιμοποιήσει τον λόγο -κάθε πράξη δε και προαίρεση επιδιώκει το αγαθό (Τα μετά τα φυσικά, Περί ζώων γενεσ., Κατηγορ., Ηθικά Νικομάχεια). Πιστεύει ότι σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα πρέπει να παρέχεται ίση εκπαίδευση, πρέπει δηλαδή να εκπαιδεύονται κατά τον ίδιο τρόπο τα παιδιά των πλουσίων και των φτωχών, ώστε όταν φτάσουν σε ώριμη ηλικία να μην είναι εμφανής η διαφορά τους, αφού θα έχουν συνηθίσει στον ίδιο τρόπο ζωής. Αυτή η εκπαίδευση είναι στοιχείο δημοκρατικής πολιτείας (Πολιτικά). Η παιδεία προσφέρει έτσι μια ζωή ανώτερης ποιότητας, αφού διαμορφώνει και διαπλάθει προς το καλύτερο τους νέους σωματικά, πνευματικά και ηθικά (Οικονομ.). Ο ρόλος της, συνεπώς, είναι να αναπληρώσει αυτό που η φύση παρέλειψε να κάνει (Πολιτικά).

Ο *Πλωτίνος* πιστεύει ότι κάθε παιδεία και "σπουδή" είναι σε τελευταία ανάλυση ένα παιχνίδι, μια "παιδιά" Σε αυτό το σημείο ακολουθεί πιστά τη σκέψη του Πλάτωνα, ο οποίος πιστεύει ότι πρέπει να διδάσκει κανείς παίζοντας (Πλωτίνος, Εννεάδες).

Ο *Πλούταρχος* επισημαίνει, ότι η γη που πρόκειται να καλλιεργηθεί πρέπει να είναι εύφορη, ο γεωργός πρέπει να είναι επιστήμονας, οφείλει, δηλαδή, να ξέρει καλά τη δουλειά του, οι δε σπόροι που θα φυτέψει πρέπει να είναι καλής ποιότητας. Επεξηγώντας ο ίδιος αυτήν την αλληγορία, λέει ότι η γη είναι η φύση, δηλαδή, η ποιότητα του μαθητή, ο γεωργός είναι ο παιδαγωγός, και το σπέρμα είναι οι υποθήκες των λόγων. Αυτή η παραβολή υπάρχει στο Ευαγγέλιο, στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Ο Πλούταρχος είναι ριζικά αντίθετος προς τις ύβρεις και τον ξυλοδαρμό που επιχειρούν ορισμένοι παιδαγωγοί εναντίον των ατακτούντων μαθητών -για να τους σωφρονίσουν- επειδή τέτοιου είδους συμπεριφορά δεν αρμόζει σε ελεύθερους ανθρώπους. Πιστεύει, αντίθετα, ότι προς συμμόρφωση των απροσάρμοστων μαθητών πρέπει να χρησιμοποιούνται οι παραινήσεις, οι επιτιμήσεις και ο πειστικός λόγος. Επιστρατεύονται, δηλαδή, ως παιδαγωγικά μέσα ο έπαινος και ο ψόγος. Με τον πρώτο, μπορεί να παρακινηθεί κάποιος να κάνει το καλό, ενώ ο δεύτερος λειτουργεί αποτρεπτικά στη διάπραξη του κακού. Με την επίπληξη δημιουργείται η ντροπή και η συστολή, ενώ με τον έπαινο επιβεβαιώνεται και ενδυναμώνεται η επίδοση των μαθητών. Η χρήση του επαίνου και του ψόγου, ως παιδαγωγικών μέσων, αναφέρεται τόσο από τον Πλάτωνα όσο και τον Αριστοτέλη. Ο παιδαγωγός, κατά την άποψή του, οφείλει να ακολουθεί τη μέση οδό, δηλαδή το μέτρο, και να αποφεύγει τα άκρα, δηλαδή, την υπερβολή και την έλλειψη, διότι διαφορετικά μπορεί να επέλθει το αντίθετο αποτέλεσμα από το επιδιωκόμενο. Έτσι, όταν συμβεί να γίνονται οι γονείς φορτικοί στο να πρωτεύει το παιδί τους σε όλα τα μαθήματα, τότε αυτό υποβάλλεται σε υπερβολικούς κόπους, με κίνδυνο να απαυδήσει, να πάθει υπερκόπωση, να χάσει την υπομονή του και να παρουσιάσει άρνηση για περαιτέρω μελέτη. Η προσπάθεια δεν πρέπει, λοιπόν, να είναι συνεχής, αλλά πρέπει να υπάρχει διακοπή και ανάπαυλα. Έτσι, ξεκούραση και σπουδή πρέπει να εναλλάσσονται, για να παρεμβάλλεται ικανός χρόνος, ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανακτά δυνάμεις για να μπορέσει να συνεχίσει να υποβάλλεται σε κόπους -διαφορετικά, θα αποκάμει και θα εξαντληθεί. Η άνεση και ο πόνος, δηλαδή, η ανάπαυλα και ο κόπος, ή αλλιώς, η σπουδή και το παιχνίδι, είναι δυο άξονες, γύρω από τους οποίους στρέφεται η ψυχική ζωή του ανθρώπου (Πλούταρχος, Περί Παίδων αγωγής).

Στον *Επίκτητο*, είναι βαθιά ριζωμένη η πεποίθηση, ότι οι πολίτες πρέπει να κυβερνώνται με την πειθώ και όχι με τη βία, και ότι η ελευθερία, ως προϋπόθεση της "ευδαιμονίας", κατακτάται αποκλειστικά ή ως επί το πλείστον με την εκπαίδευση (Επίκτητος, Διατριβαί).

Κατά τον *Κλήμεντα τον Αλεξανδρέα*, ο "αγαθός" παιδαγωγός, που είναι η σοφία και ο λόγος του Πατέρα, φροντίζει για ολόκληρο το ανθρώπινο πλάσμα, δηλαδή, τόσο για το σώμα όσο και την ψυχή. Αρετές της ψυχής είναι η φρόνηση και η σωφροσύνη, του δε σώματος το "κάλλος" και η ευρυθμία. Πιστεύει, ότι η αγωγή ανδρών και γυναικών πρέπει να είναι κοινή, αφού η αρετή, προς την οποία οφείλουν να τείνουν τα δυο φύλα, είναι η αυτή, όπως ακριβώς η ίδια είναι θεία χάρη και η σωτηρία (Κλήμης ο Αλεξανδρεύς, Παιδαγωγός).

Ο *Ιμμάνουελ Κάντ* (2004:19-25,7,8), στην πραγματεία του "Περί Παιδαγωγικής", παρατηρεί ότι ο άνθρωπος είναι το μοναδικό πλάσμα, που πρέπει να διαπαιδαγωγείται. Με τον όρο *αγωγή* εννοούμε, δηλαδή, τη φροντίδα (περιποίηση, συντήρηση), την πειθαρχία (ανατροφή) και την εκπαίδευση, συνοδευόμενη από μόρφωση. Το ανθρώπινο γένος πρέπει να προωθήσει προς τα έξω το σύνολο των φυσικών καταβολών του ανθρώπου βαθμιαία με δική του προσπάθεια. Η μια γενεά διαπαιδαγωγεί την άλλη. Ο άνθρωπος μπορεί να γίνει άνθρωπος μόνο μέσω της αγωγής. Ο άνθρωπος διαπαιδαγωγείται μόνον από ανθρώπους, από ανθρώπους



που έχουν επίσης διαπαιδαγωγηθεί..Ίσως η αγωγή να βελτιώνεται όλο και περισσότερο και κάθε επόμενη γενεά να κάνει ένα επιπλέον βήμα προς την τελειοποίηση της ανθρωπότητας, γιατί πίσω από την αγωγή κρύβεται το μεγάλο μυστικό της τελειότητας της ανθρώπινης φύσης..Είναι γοητευτικό να φαντάζεται κανείς, ότι η ανθρώπινη φύση -μέσω της αγωγής- θα εξελίσσεται όλο και προς το καλύτερο και ότι μπορεί να τον οδηγήσει σε μια μορφή, η οποία είναι αντάξια της ανθρωπότητας. Αυτό μας ανοίγει την προοπτική για ένα μελλοντικά πιο ευτυχισμένο ανθρώπινο γένος. Η αγωγή αποτελεί για τον Καντ αναγκαιότητα. Με την πρώτη πρόταση της εισαγωγής του συγγράμματος "Περί Παιδαγωγικής" και δια της κατηγορηματικής ρήσης "ο άνθρωπος είναι το μοναδικό πλάσμα που πρέπει να διαπαιδαγωγείται", προβάλλει ο Καντ, ως άποψη μη επιδεχόμενη αμφισβήτηση, τον βασικό λόγο, τον θεμέλιο λίθο για την διαπραγμάτευση του αντικείμενου του - της αγωγής- την οποία περιγράφει αμέσως σε πρώτη διάκριση, ως τρίμορφη κατά την εφαρμογή της: φροντίδα-πειθαρχία-εκπαίδευση και μόρφωση. Η διάκριση και ο ορισμός της Αγωγής περαιτέρω ως *φυσικής*, ως *περιποίησης*, αποβλέπουσας στη μόρφωση της φύσης και ως *πρακτικής* ή *ηθικής* "μέσω της οποίας ο άνθρωπος μορφώνεται, για να μπορεί να ζει ως ένα ελεύθερα δρων όν", δηλώνει εξ υπαρχής και το περιεχόμενο των δυο κυρίων κεφαλαίων, στα οποία χωρίζεται η Πραγματεία.

Κατά τον *Νίτσε*, το γεγονός, ότι ο σπουδαστής μπορεί και οφείλει να θέτει υπό αμφισβήτηση το κύρος των γνώσεων που περιέχονται στις παραδόσεις, σημαίνει ότι ο ίδιος επωμίζεται μεγάλο μέρος της ευθύνης της αγωγής και της μόρφωσής του. Κάνει, όμως, διάκριση ανάμεσα στην επιστημοσύνη και τη μόρφωση. Η επιστήμη κινείται στον χώρο της ανάγκης. Αντικείμενό της είναι αυτά που πρέπει να ξέρει κανείς, για να μπορεί να ασκήσει αργότερα σωστά και υπεύθυνα το βιοποριστικό του επάγγελμα. Αντίθετα, η μόρφωση εκτείνεται πέραν από τη σφαίρα της ανάγκης -σ' ένα "στρώμα αέρινο". Η αληθινή μόρφωση δεν έχει σχέση με την ανάγκη και την απληστία, αλλά ούτε μπορεί να είναι μέσο για εγωιστικούς σκοπούς. Ο Νίτσε προβάλλει την αξίωση να επιστρέψουμε στους αρχαίους Έλληνες, επειδή τους θεωρεί ως τους μεγαλοφυέστερους ανθρώπους, οι οποίοι δημιούργησαν τον υψηλότερο πολιτισμό επί της Γης (*Νίτσε, Μαθήματα για την Παιδεία*).

Ο *Λάιμπνιτς*, ακολουθώντας τον Αριστοτέλη, πιστεύει ότι οι καλές συνήθειες που αποκτώνται με την εκπαίδευση γίνονται δεύτερη φύση και αποτελούν το αντίδοτο της ροπής προς το κακό. Η εργατικότητα παίζει σπουδαίο ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση. Αρκετές από τις απόψεις του Λάιμπνιτς για την παιδεία, έχουν διαχρονικότητα, αφού ισχύουν μέχρι σήμερα. Μεταξύ άλλων είναι: η ευεργετική επίδραση των καλών συνθηκών και των ταξιδιών, η απόκτηση ψυχικής και πνευματικής υγείας, σωφροσύνης και αρετής, η αποφυγή του εξαναγκασμού κατά τη μάθηση και η δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας (*G.W.Leibniz, 1986 Sämtliche Schriften und Briefe*).

Ο *Τζων Λοκ* ηρεσβεύει ότι η διδασκαλία πρέπει να συνοδεύεται από γλυκύτητα και κάποια τρυφερότητα, που να είναι έκδηλες στην όλη συμπεριφορά του δασκάλου, ο οποίος οφείλει παράλληλα να βοηθήσει τον μαθητή να συνειδητοποιήσει, ότι τον αγαπά και ότι σκέφτεται το καλό του. Αυτός είναι ο μόνος τρόπος να γεννηθούν η αγάπη και το ενδιαφέρον στην ψυχή του παιδιού, ώστε να παρακολουθήσει με προσοχή, ζήλο και απόλαυση τα μαθήματα. Οφείλει, επίσης, να έχει πάντα κατά νου, ότι τίποτα δεν μπορεί να ψυχαγωγήσει την ψυχή του νέου, αν αυτό δεν προξενήσει ευχαρίστηση. Η μάθηση δεν συμβιβάζεται με δυσάρεστα πάθη της ψυχής, και ιδιαίτερα, με το αίσθημα του φόβου, ο οποίος φέρνει προσκόμματα στην ακόμα τρυφερή και εύπλαστη παιδική ψυχή. Ο μαθητής κατά την ώρα της διδασκαλίας πρέπει να βρίσκεται σε ήσυχη, ήρεμη και γαλήνια κατάσταση. Θεωρεί, επίσης, ότι είναι αδύνατο να δημιουργηθεί έντιμος και συνετός χαρακτήρας, υπό την επήρεια του τρόμου (*J. Locke, Some thoughts Concerning Education*).

Ο *Μιλ* (1969) θεωρεί ότι η δύναμη της εκπαίδευσης είναι σχεδόν δίχως όρια, αφού δεν υπάρχει καμιά φυσική κλίση στο άτομο, η οποία να μην είναι δυνατό να χειραγωγηθεί από τον δάσκαλο, ο οποίος μπορεί είτε να την αναπτύξει και να την τονώσει, είτε να την ελαττώσει ή να την αχρηστέψει. Η δύναμη της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και γενικότερα της συμπεριφοράς είναι τεράστια, και ιδίως, όταν αυτή γίνεται σε μικρή ηλικία (*J.S.Mill, Essays on Ethics, Religion and Society*).

Κατά τον *Μαρξ*, η κοινωνία θα έχει περισσότερα οφέλη, αν οι πολίτες της είναι μορφωμένοι, παρά αμόρφωτοι. Πιστεύει, έτσι, σε ίση παιδεία όλων των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία σε δημόσια κτίρια και με αποκλειστική δαπάνη του κράτους, υπερασπίζεται, δηλαδή, την δωρεάν δημόσια παιδεία (*Marx-Engels, Werke*).

Ο *Αντόνιο Γκράμσι* (1973) πιστεύει στη στενή επαφή και επικοινωνία του δασκάλου με τον μαθητή και καταδικάζει τη χρήση του ενός και μοναδικού διδακτικού εγχειριδίου στα πανεπιστήμια, τα οποία είναι χώρος, όπου θα μελετούμε για να μάθουμε πώς θα σπουδάσουμε. Αποδίδει, δηλαδή, σπουδαιότητα στην κριτική και δημιουργική μάθηση και όχι στην αποστήθιση. Θεωρεί, ότι η μάθηση στο σχολείο γίνεται πιο αποτελεσματική, όσο στενότερες είναι οι σχέσεις δασκάλου και μαθητή, διότι έτσι έρχονται στην επιφάνεια ορισμένα στοιχεία,

που απαιτούν σοβαρή αντιμετώπιση και έχουν άμεση σχέση με τη μάθηση (Α.Γκράμσι, *Η οργάνωση της κουλτούρας*).

Ο Δημήτρης Γληνός,(1983) ο οποίος με τον Αλέξανδρο Δελμούζο και τον Μανόλη Τριανταφυλλίδη συνέβαλε σημαντικά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, πιστεύει ότι υφίσταται στενός δεσμός ανάμεσα στην Φιλοσοφία και την Παιδεία, διαπιστώνει, ωστόσο, ότι λείπει στην Ελλάδα μια φιλοσοφία της ελληνικής παιδείας, δηλαδή μια κριτική γνώση της νεοελληνικής παιδαγωγικής πραγματικότητας. Υπερασπίζεται την αναγκαιότητα, ότι ο μαθητής πρέπει να αποκτά φιλοσοφική προπαιδεία και θεωρεί συνεπώς απαραίτητη τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα γυμνάσια και τα πρακτικά σχολεία (Δ. Γληνός, *Απαντα*).

Ο Γιάσπερς (1958) πρεσβεύει ότι πορεία και στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι το να αφήνεται ο εκπαιδευόμενος να ασκείται, να μαθαίνει και να κάνει την θεωρία πράξη. Ο χαρακτήρας, όμως, αυτής της πρακτικής πρέπει να είναι το παιχνίδι και η προσπάθεια (Κ. Jaspers, *Von der Wahrheit*).

Ο Ράιλ (1976) υποστηρίζει, ότι ο δάσκαλος διδάσκει στον μαθητή τον τρόπο της εργασίας και αυτός με τη σειρά του πρέπει να αρχίσει να εφαρμόζει τη μέθοδο, έστω και με ορισμένες δυσκολίες στην αρχή. Μεγαλύτερη αμοιβή για τον δάσκαλο, θεωρεί, να κάνει τον μαθητή ανώτερό του (G. Ryle, *Teaching and training*).

Ο Λ.Βιτγκενστάιν (1977) υποστηρίζει ότι για την εμπέδωση της διδαχθείσας έννοιας η διδασκαλία πρέπει να συνοδεύεται από την άσκηση. Ο παιδαγωγός δείχνει το συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ ο μαθητής προφέρει τη σχετική λέξη, επαναλαμβάνοντάς τη, δηλαδή, όπως την ακούει από τον δάσκαλο. Πιστεύει, μάλιστα, ότι ο καλύτερος και προσφορότερος τρόπος για την εκμάθηση της γλώσσας, είναι τα "γλωσσικά παιχνίδια". Θεωρεί απαραίτητα στοιχεία κάθε διδασκαλίας, τα παραδείγματα, τις αμοιβές και τις τιμωρίες (Λ.Βιτγκενστάιν, *Φιλοσοφικές έρευνες*).

Ο Ράσελ προβάλλει τέσσερα κύρια γνωρίσματα, που συγκροτούν τον χαρακτήρα του ιδεώδους τύπου ανθρώπου, τα οποία πρέπει να επιδιώκονται με την άσκηση της αγωγής. Αυτά είναι η ζωτικότητα, το θάρρος, η ευαισθησία και η ευφυΐα (B. Russel, *Ανατροφή και Εκπαίδευση των παιδιών*).

Ο Μ. Σέλερ υποστηρίζει ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αυτό που προέχει είναι -με το εκπαιδευτικό έργο ο μαθητής να αποκτήσει συνείδηση των ικανοτήτων του, ώστε να δημιουργήσει αυτοδύναμο τον δικό του πολιτισμό. Συνεπώς, ως ύψιστη αξία και αντικειμενικό σκοπό της παιδείας θέτει ο Σέλερ την ικανότητα του μαθητή να παράγει πρωτότυπο δημιουργικό έργο και να διαμορφώνει ανεξάρτητη προσωπικότητα. Σημειώνει, ωστόσο, ότι πρέπει να αποφεύγεται να αντικαθίσταται *το ιδεώδες της προσωπικότητας* με εκείνο της *επίδοσης*. Κατά συνέπεια, στην πρώτη γραμμή των αξιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι τόσο ο βαθμός επίδοσης του μαθητή, η οποία επιτυγχάνεται σύμφωνα με ορισμένη μέθοδο, αλλά σε τελευταία ανάλυση το κέρδος της διάπλασης μιας ανθρώπινης ψυχής (M. Scheler, *Gesammelte Werke*).

Ο Αντόρνο (1990) θεωρεί ότι η μόρφωση λόγω της αλλοτρίωσης του πνεύματος έγινε ημιμόρφωση. Φρονεί, δηλαδή, ότι δεν πρέπει να απολυτοποιείται το ιδανικό της κουλτούρας στη μόρφωση, αφού η ίδια η κουλτούρα που λέγεται και πολιτισμός, είναι προβληματική. Το πέπλο της ημιμόρφωσης εκτείνεται κυρίως στις αγροτικές περιοχές, καθώς και στη μέση υπαλληλική τάξη. Για την ημιμόρφωση λέει τα εξής χαρακτηριστικά: "Ημιμόρφωση είναι μια αδυναμία, ως προς τον χρόνο, ως προς τη μνήμη, μέσω της οποίας μόνον ήταν δυνατή στη συνείδηση η σύνθεση των αντικειμένων εμπειρίας, την οποία άλλοτε ευνοούσε η μόρφωση. Δεν είναι τυχαίο, ότι ο ημιμορφωμένος καυχείται για την αδύνατη μνήμη του, περήφανος για την υπεραπασχόληση και υπερφόρτωσή του.. Δεν μπορεί να παραγνωριστεί το καταστροφικό δυναμικό της ημιμόρφωσης, κάτω από την επιφάνεια του κρατούντος κονφορμισμού. Ενώ σφετερίζεται φετιχιστικά τα πολιτιστικά αγαθά, είναι κάθε στιγμή έτοιμη να τα θρυμματίσει". Ο Αντόρνο παρομοιάζει την ημιμόρφωση με την παράνοια και τη μανία καταδίωξης. Καταλήγει δε στο συμπέρασμα, ότι το πνεύμα μπορεί τελικά να αντλήσει τη δύναμή του μόνο από εκείνο που κάποτε ήταν μόρφωση. Η μόνη δυνατότητα, όμως, επιβίωσης της μόρφωσης, είναι *ο κριτικός στοχασμός* πάνω στην υφιστάμενη παιδευτική κατάσταση, ήτοι, στην ημιμόρφωση στην οποία οδηγηθήκαμε (Th. Adorno, *Θεωρία της ημιμόρφωσης*).

Ο Σπένσερ (1977) θέτει ως σκοπό της αγωγής, να αναδειχτεί ο μαθητής αυτοκυβερνούμενο άτομο, ώστε να αποκτήσει αυτονομία που ταιριάζει σε ελεύθερους ανθρώπους, για να επιλέξει τον άριστο τρόπο διαβίωσης (H. Spencer, *Essays on Education and Kindred Subjects*).

Ο Μ. Μωνταίν,(1983) λάτρης και βαθύς γνώστης της αρχαίας ελληνικής και λατινικής φιλοσοφίας, θεωρεί ότι η αγωγή πρέπει να στρέφεται προς τα καλύτερα και τα επωφελέστερα. Η γνώση, ως προϊόν της νόησης, χαρακτηρίζεται στολίδι, καταφύγιο και πολύ χρήσιμο όργανο. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να ασκηθεί από άτομα

χυδαία και ταπεινά. Τα αποτελέσματά της εξαρτώνται από την ικανότητα, την υπευθυνότητα και την εντιμότητα του παιδαγωγού. Σε κάθε περίπτωση, το ήθος και η σωφροσύνη έχουν μεγαλύτερη αξία από τις ξερές γνώσεις. Ο δάσκαλος ενδείκνυται να δείχνει περισσότερο την επιεικεία του, παρά να απαιτεί από τους μαθητές του σιδηρά πειθαρχία, η οποία τους αιχμαλωτίζει αφού φθείρονται με τις τιμωρίες που τους επιβάλλονται λόγω ανυπακοής. Έτσι, καταλήγει λέγοντας: "*Πόσο οι τάξεις τους θα ήταν πιο ευπρεπώς στρωμένες με λουλούδια και φύλλα, παρά με βέργες φτελιάς ματωμένες. Θα έβαζα να ζωγραφίσουν εκεί μέσα τη χαρά, την ευθυμία, τη χλωρίδα και τις χάριτες, όπως έκανε στο σχολείο του ο φιλόσοφος Σπεύσιππος. Όπου βρίσκεται τ' όφελός τους, εκεί επίσης να βρίσκεται η τέρψη τους. Πρέπει να ζαχαρώνονται οι ωφέλιμες για το παιδί τροφές και ν' αλείφονται φαρμάκι εκείνες που το βλάπτουν. Θαυμάζει κανείς, πόσο ο Πλάτων δείχνεται προσεκτικός στους Νόμους του για την ευθυμία και τη διασκέδαση της νεολαίας της Πολιτείας του, και πόσο στέκεται στα τρεξίματα, στα παιχνίδια, στα τραγούδια, στα πηδήματα και στους χορούς της, για τα οποία, λέει, πως η αρχαιότητα τα έβαλε υπό την καθοδήγηση και την προστασία των ίδιων των θεών: του Απόλλωνα, των Μουσών και της Αθηνάς"* (Μ. Μωνταίν, *Περί της αγωγής των παιδιών*).

Ο Ρουσσώ (1963) θέτει ως βασική παιδαγωγική αρχή το ότι πρέπει με κάθε τρόπο να αποφεύγεται η "παπαγαλία", ως μέσο μάθησης. Γι' αυτό, δεν συνιστά στους μαθητές του να αποστηθίζουν ούτε τους πιο γοητευτικούς μύθους, επειδή οι ίδιες οι λέξεις με τις οποίες διατυπώνονται οι μύθοι και η ιστορία δεν είναι ούτε το ένα ούτε το άλλο, αλλά απλώς εκφραστικό μέσο, και τίποτε περισσότερο (Ζαν Ζακ Ρουσσώ, *Αιμίλιος*).

Ο Δημήτριος Καταρτζής, (1970) λόγιος και πρωτεργάτης του Ελληνικού Διαφωτισμού, πίστευε ότι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της διδασκαλίας είναι να επεξηγούνται τα σκοτεινά σημεία και να λύνονται υπομονετικά οι όποιες απορίες των εκπαιδευομένων, με όργανο τον εποικοδομητικό διάλογο (λακίρδι). Ο παιδαγωγός οφείλει να αποφεύγει τη χρήση βίας και να δείχνει στοργή, συμπάρασταση και αγάπη στους μαθητές του (Δ.Καταρτζής, *Σχέδιο των Ρωμιών και Βλάχων*).

Ο *Ιώσηπος Μοισιόδαξ*, (1779) εκπρόσωπος του Ελληνικού Διαφωτισμού, πίστευε ότι ο παιδαγωγός οφείλει γενικά να είναι πολύ προσεκτικός αναφορικά μ' αυτά που διδάσκει, επειδή το παιδί θεμελιώνει τους φόβους και τις ελπίδες του σ' αυτά που ακούει, με άλλα λόγια, προσανατολίζεται στον κόσμο που ζει και κινείται (Ι. Μοισιόδαξ, *Παιδαγωγία*).

Ο *Κοραής* (1965) χαρακτηρίζει την άγρια και αυστηρή σοβαρότητα μισανθρωπία. Αναφέρει συγκεκριμένα τη μορφή του Σωκράτη, ο οποίος κατά τις συζητήσεις που είχε παρενέβαλλε αστειότητες, για να γίνει πιο εύκολη και κατανοητή η διδασκαλία του. Το χιούμορ κατά τη διδασκαλία θεωρείται βασική παιδαγωγική αρετή, σε αντίθεση με την απόλυτη σοβαρότητα (Α. Κοραής, *Στοχασμοί* /Κουμάκης, Γ.Χ., 2001:268-278,300,325,328, 332-404[Απάνθισμα από τα Κεφάλαια: της Πλατωνικής, Αριστοτελικής, Νεοπλατωνικής, Στωικής, Πατερικής Φιλοσοφίας, του Ιδεαλισμού, Ορθολογισμού, Μαρξισμού, Πραγματισμού, της Φαινομενολογίας, Αναγέννησης, του Ευρωπαϊκού και Νεοελληνικού Διαφωτισμού]).

Ο *Έρασμος* πίστευε, ότι η βασική ελπίδα ενός έθνους στηρίζεται στην σωστή εκπαίδευση της νεολαίας του -και ο *Β. Ουγκώ* έλεγε επιγραμματικά, ότι όταν ανοίγει ένα σχολείο, κλείνει μια φυλακή.

Ο ψυχίατρος *Ντέιβιντ Χάμπουργκ* θεωρεί, ότι το σχολείο είναι μια σημαντική και καθοριστική εμπειρία που θα επηρεάσει βαθιά την εφηβεία του παιδιού και όχι μόνο. Η πίστη του παιδιού στην αξία του, εξαρτάται ουσιαστικά από τις επιδόσεις του στο σχολείο. Ένα παιδί που αποτυγχάνει στο σχολείο, θέτει σε κίνηση τις διαδικασίες της ηττοπάθειας, που μπορούν να θολώσουν την προοπτική του για όλη την υπόλοιπη ζωή του. Ένα από τα πιο ουσιαστικά οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κανείς από το σχολείο, είναι η ικανότητα να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία για την ανταμοιβή του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνος με τον κατάλληλο τρόπο, να διατηρεί τον έλεγχο πάνω στα συναισθήματά του και να έχει μίαν αισιόδοξη άποψη για τα πράγματα, με άλλα λόγια, να έχει *συναισθηματική νοημοσύνη* (Hamburg, D.,1992/Goleman, D.,1998:377).

Ο *Τζώρτζ Μήντ* αναπτύσσοντας την θεωρία του για τις κοινωνικές σχέσεις έδινε έμφαση στη *συνεργασία*. Αναφέρθηκε μερικές φορές στη σύγκρουση σαν μορφή κοινωνικής σχέσης και το θεωρητικό του σύστημα επιτρέπει την ανάλυση των διαφόρων προτύπων σύγκρουσης. Το ενδιαφέρον του, όμως, συγκεντρωνόταν στις συνεργασιακές κοινωνικές σχέσεις. Ο Μήντ συμμεριζόταν την αισιοδοξία, η οποία χαρακτήριζε τους Αμερικανούς στοχαστές της εποχής του. Πίστευε στην εξελικτική πρόοδο της ανθρωπίνης κοινωνίας και θεωρούσε την ορθολογική, δημοκρατική κοινωνία, ως τον ευεργετικότερο και προοδευτικότερο τύπο. Αν και θεωρούσε την κοινωνική ψυχολογία του, σαν μίαν επιστημονική ανάλυση που μπορούσε να εφαρμοσθεί σε όλους τους κοινωνικούς τύπους, την έβλεπε και σαν μέσο για την πραγματοποίηση της ανθρωπιστικής, συνεργασιακής, δημοκρατικής κοινωνίας, προς την οποία πίστευε ότι οδηγούσε η εξέλιξη. Είχε την πεποίθηση, πως το κλειδί για την πραγματοποίηση της κοινωνίας αυτής βρίσκεται στην ανάπτυξη ενός προοδευτικού

συστήματος εκπαίδευσης, που θα έκανε τα άτομα να ενστερνισθούν τις ηθικές αρχές, που είναι απαραίτητες για μια αρμονική και δημοκρατική κοινωνία, ιδέες με τις οποίες ήταν σύμφωνος και ο Κούλεϋ (Τιμάσεφ, Ν.-Θηόντορσον, Τζ., 1983:400-401).

Ο *E.Durkheim* παρατηρεί ότι το κύρος είναι μια δύναμη που δεν επιβάλλεται, παρά μόνο από αυτόν που πραγματικά την έχει. Από πού μπορεί να προκύψει αυτή η δύναμη;...από το δικαίωμα του δασκάλου να τιμωρεί και να ανταμείβει; Μα ο φόβος της τιμωρίας είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από τον σεβασμό στο κύρος. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να αντλεί την εξουσία του από έξω, αλλά από τον ίδιο τον εαυτό του (Durkheim, E. 1973:67-68/Τσιρώνης, Χ., 2003:214).

Η *H.Arendt*, σε μια βαθιά ανάλυση του όρου *auctoritas* (κύρος/αυθεντία) σημειώνει, πως για να διατηρηθεί το κύρος απαιτείται σεβασμός προς το πρόσωπο ή το αξίωμα και κάνει λόγο για την τάση αποσύνθεσης των ιεραρχιών στον σύγχρονο κόσμο (Arendt, H., 2000:41,106,107,110,159/Τσιρώνης, Χ., 2003: 214). Οι φορείς των θεσμών, λοιπόν, σήμερα θα πρέπει να προσέξουν όχι μόνο το είδος της προσφοράς τους αλλά και τον τρόπο μετάδοσής της, ώστε να έχει αντίκρισμα στην κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε ίσως να αντιμετωπιστεί και η αναπαραγωγή της περιθωριοποίησης των νέων, που ευνοείται συχνά μέσα από τις λανθασμένες προσπάθειες ενσωμάτωσής τους. Είναι συχνό, για παράδειγμα, το φαινόμενο στα σχολεία -η ενασχόληση με τους "περιθωριακούς" μαθητές να μην επικεντρώνεται στις ιδιαίτερες δυνατότητες που ενδεχομένως έχουν σε κάποιους τομείς- αλλά στην επιβολή και την πραγμάτωση της πειθαρχίας (Lafond, L.- Tersmette, E., 1999:2-3/Τσιρώνης, Χ., 2003:214).

Κατά τον *Ενγκάρ Μορέν*, η εκπαίδευση θα πρέπει να οδηγεί σε μια *ανθρωπο-ηθική*, μέσω της μελέτης του τριαδικού χαρακτήρα της ανθρώπινης συνθήκης, *άτομο-κοινωνία-είδος*. Με αυτή την έννοια, η ηθική άτομο/είδος απαιτεί έναν αμοιβαίο έλεγχο, της κοινωνίας από το άτομο και του ατόμου από την κοινωνία, με άλλα λόγια, απαιτεί τη *δημοκρατία* (Μορέν, Ε., 2000:20).

**8.1.34.** Ο όρος *θεσμός* είναι πολυσημικός, διφορούμενος και προβληματικός. Ανάλογα με το συμπραστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται μπορεί να αναφέρεται σε διαφορετικές κάθε φορά πραγματικότητες. Υπάρχουν *ουδέτερες*, αλλά και *κριτικές* προσεγγίσεις των θεσμών, όπως επίσης υπάρχουν, από το ένα μέρος προσεγγίσεις που εξετάζουν τους θεσμούς ως *αποτελέσματα* διοικητικών, νομικών και πολιτικών αποφάσεων και από το άλλο, προσεγγίσεις που εστιάζονται στην ίδια την κοινωνική *διαδικασία* που τους παράγει. Ως θεσμοί επίσης συνηθίζεται να αναφέρονται και τα *ιδρύματα*, τυπικά δηλαδή οργανωμένες κοινωνικές ομάδες, μορφώματα με άλλα λόγια, που η νεότερη θεωρία ονομάζει *οργανώσεις* ή *οργανισμούς*, όπως ένα νοσοκομείο, ένα σχολείο, ένα ΑΕΙ ή ένα συνδικάτο. Ενώ ο ίδιος όρος είναι δυνατόν να παραπέμψει και σε *συστήματα* κανόνων, στη βάση των οποίων είναι οργανωμένα και λειτουργούν τα *ιδρύματα*. Στις περιπτώσεις αυτές γίνεται λόγος για το θεσμό του ασύλου, του ψυχιατρείου, της εκπαίδευσης, του σχολείου κτλ. Η μελέτη των θεσμών και η αναφορά σε αυτούς κατά τρόπο συστηματικό χρονολογούνται από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> ως τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εγγράφονται δε αμφότερες σε μια διπλή παράδοση: Νομική από το ένα μέρος, με βασικούς εκπροσώπους τον Hauriou και τον Renard, και *κοινωνιολογική* από το άλλο, με κύριο εκφραστή τον Ντυρκάιμ. Οι θεσμοί ορίζονται ως απρόσωπα και συλλογικά και κοινωνικά φαινόμενα, που παρουσιάζουν *διάρκεια*, *συνέχεια* και *σταθερότητα*, αποτελούν δε μια τάξη που υπερβαίνει τα άτομα και τις ομάδες (με την έννοια ότι είναι πάνω και πέρα από αυτά), η οποία διασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική ένταξη και θεμελιώνει την διαιώνιση της κοινωνίας (Ναυρίδης, Κ., 2007:112).

**8.1.35.** Αν σε μια οικονομία το 2% των μελών της κυριαρχούν λόγω του ότι κατέχουν την ιδιοκτησία, το 18-20% διαχειρίζονται και καθορίζουν τα οικονομικά αποτελέσματα λόγω του ότι μονοπωλούν τις συνθήκες επιρροής και το 80% υπακούν λόγω του ότι ασχολούνται μόνο με μονότονες εργασίες, τότε τα νέα μέλη που προέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και μπαίνουν στην αγορά εργασίας κάθε χρόνο θα πρέπει να είναι έτοιμα να καταλάβουν την θέση που τους αναλογεί σε μία από αυτές τις τρεις τάξεις. Τα νέα μέλη πρέπει να είναι έτοιμα να ανταποκριθούν σε καθορισμένα καθήκοντα, να λάβουν υπόψη τους τις ευθύνες που τους αναλογούν και να παραμείνουν συγκεντρωμένα στο έργο τους. Αυτό ισχύει για όσους θα καταλάβουν ηγετικές θέσεις, για όσους θα καταλάβουν ισχυρές αλλά όχι ηγετικές θέσεις και για όσους βασικά θα υπακούν. Μία χρήσιμη λέξη για όλη αυτή την εκπαιδευτική προετοιμασία είναι η λέξη "τροχιοδρόμηση". Κάθε καινούργια γενιά χωρίζεται σε τμήματα, καθένα από τα οποία τροχιοδρομείται στον προορισμό που του αρμόζει. Το εκπαιδευτικό σύστημα διαχειρίζεται τον εισερχόμενο πληθυσμό με τέτοιο τρόπο ώστε περίπου το 80% να χάσουν οποιαδήποτε διάθεση να επηρεάσουν τα γεγονότα. Η αυτοπεποίθησή τους εκμηδενίζεται. Οι γνώσεις

τους διατηρούνται σε χαμηλό επίπεδο και εξακολουθούν να είναι περιορισμένες. Οι βασικές δεξιότητες που μαθαίνουν είναι να υπακούουν και να αντέχουν την πλήξη. Όπως έλεγε συχνά αστειευόμενος ο Μπέρτραντ Ράσελ, οι άνθρωποι γεννιούνται αδαείς, όχι βλάκες -βλάκες τους κάνει η εκπαίδευση. Το υπόλοιπο 20% των νεοεισερχόμενων καθοδηγούνται έτσι ώστε να έχουν λόγο στη δική τους ζωή αλλά και στη ζωή των άλλων. Αποκτούν αυτοπεποίθηση και μονοπωλούν διάφορες ικανότητες και απόψεις. Οι πιο υψηλά ιστάμενοι αυτής της προνομιούχου ομάδας μαθαίνουν πώς να δειπνούν μεταξύ τους και υιοθετούν κανόνες συμπεριφοράς που να ανταποκρίνονται στην ανώτερη κοινωνική τους τάξη στα μεγάλα εκπαιδευτικά ιδρύματα "κοινωνικής αγωγής", όπως το Χάρβαρντ και η Οξφόρδη. Αρχίζουν να αγνοούν και να αδιαφορούν για τις κοινωνικές σχέσεις που έρχονται σε αντίθεση με τα προνόμια και τις ενασχολήσεις τους. Η ουσία είναι απλή. Αν μια κοινωνία απαιτεί από τον πληθυσμό της να έχει τρία διαφορετικά είδη ελπίδων, προσδοκιών και ικανοτήτων, τότε το εκπαιδευτικό της σύστημα θα παρέχει αυτά ακριβώς τα διαφοροποιημένα αποτελέσματα. Σ' αυτό το πλαίσιο, οποιαδήποτε προσπάθεια να αντιμετωπίσει κανείς την εκπαίδευση, ως ένα σύστημα μέσω του οποίου κάθε άτομο μπορεί να αναπτύσσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές του και να ασχολείται με τα ενδιαφέροντά του, είτε θα εμπίπτει στην κατηγορία της απλής ρητορείας, είτε θα περιορίζεται από την προϋπόθεση ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν διαθέτουν σημαντικές δυνατότητες ή ενδιαφέροντα. Φυσικά, οι άνθρωποι, είτε ως μαθητές είτε ως δάσκαλοι, μπορούν να προσπαθήσουν να επιτύχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα παρά τις ανάγκες της οικονομίας, κάτι τέτοιο όμως συνεπάγεται δράση ενάντια στην λογική του καπιταλισμού (Άλμπερτ, Μ., 2007:129-130).

**8.1.36.** Στην Τρίτη τάξη δάσκαλός μας ήταν ο Περιάνδρος Κρασάκης. Αυτός ο δάσκαλος, λοιπόν, ώρες μας έπαιρνε τ' αυτιά ποια φωνήεντα είναι μακρά, ποια βραχεία, και τι τόνο βάζουμε, οξεία ή περισπωμένη. Κι εμείς ακούγαμε τις φωνές στο δρόμο, τους μανάβηδες, τους κουλουρτζήδες, τα γαϊδουράκια που γκάριζαν και τις γειτόνισσες που γελούσαν, και περιμέναμε πότε να χτυπήσει το κουδούνι, να γλιτώσουμε. Κοιτάζαμε το δάσκαλο να ιδρώνει πάνω στην έδρα, να λέει, να ξαναλέει και να θέλει να καρφώσει στο μυαλό μας τη γραμματική, μα ο νους μας ήταν έξω στον ήλιο και στον πετροπόλεμο, γιατί πολύ αγαπούσαμε τον πετροπόλεμο και συχνά πηγαίναμε στο σκολειό με το κεφάλι σπασμένο. Μια μέρα, ήταν άνοιξη, χαρά θεού, τα παράθυρα ήταν ανοιχτά κι έμπαινε η μυρωδιά από μια ανθισμένη μανταρινιά στο αντικρινό σπίτι. Το μυαλό μας είχε γίνει κι αυτό ανθισμένη μανταρινιά και δεν μπορούσαμε πια ν' ακούμε για οξείες και περισπωμένες. Κι ίσια-ίσια ένα πουλί είχε καθίσει στο πλατάνι της αυλής του σκολειού και κελαηδούσε. Τότε πια ένας μαθητής, χλωμός, κοκκινομάλλης, που 'χε έρθει εκείνη τη χρονιά από το χωριό, Νικολιό τον έλεγαν, δε βάσταξε, σήκωσε το δάχτυλο: Σώπα δάσκαλε, φώναξε, σώπα δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί!" (Νικ. Καζαντζάκης, από την *Αναφορά στον Γκρέκο*).

**8.1.37.** Τελευταία τάξη, ογδόη, του Γυμνασίου Λαμίας. Ο γυμνασιάρχης, μακαρίτης τώρα, Σταθόπουλος, μας δίδασκε Αντιγόνη. Ξαφνικά, ανοίγει, χωρίς να χτυπήσει την πόρτα, ο επιθεωρητής των φιλολογικών μαθημάτων, και με τρόπο ιταμό ρωτάει τι μάθημα έχουμε. Η φήμη του εν λόγω επιθεωρητή ήταν άθλια, ο γυμνασιάρχης πανικόβλητος του εξήγησε πως δίδασκε Αντιγόνη και σε ποιο στίχο βρισκόταν. Εκείνος αρπάζοντας το βιβλίο είπε περιφρονητικά: "Τι σκαμπάζεις εσύ έρμε, από Σοφοκλή;", του έδειξε να καθίσει σε μια γωνιά και παίρνοντας το βιβλίο απευθύνθηκε στην τάξη, ενενήντα αγόρια. Και ρώτησε: "Πού πάει η Αντιγόνη τώρα που έφυγε;" Σιωπή στην τάξη. Ξαναρώτησε και μας ενθάρρυνε να μιλήσουμε. Σηκώθηκε δειλά ένα χέρι στο τέλος και ο μαθητής είπε: "Πάει να βρει την αδελφή της". "Όχι. Άλλος". "Πάει να πάρει χοές να νεκροστολίσει τον αδελφό της". "Όχι. Άλλος". Με τον κανθό του ματιού μου έπιασα τον γυμνασιάρχη να μου κάνει νόημα να μιλήσω. Ο επιθεωρητής με ενθάρρυνε. Σηκώθηκα κατακόκκινος και οργισμένος και είπα δυνατά: "Η Αντιγόνη πάει να χέσει!" "Τι είπες, παιδί μου;" "Η Αντιγόνη, κύριε Γενικέ, πάει να χέσει και δεν θα φύγουμε από δω, αν δεν μου αποδείξετε πως δεν πάει να χέσει". Πελιδνός άφησε στην έδρα το βιβλίο, άνοιξε την πόρτα και έφυγε. Την επομένη, ο σύλλογος των καθηγητών με τιμώρησε με δέκα ημέρες αποβολή και διαγωγή κοσμία. Όταν οι καθηγητές μετά την ανακοίνωση της ποινής έβγαιναν απ'την αίθουσα συνεδριάσεων, ένας-ένας έσκυβε και μου ψιθύριζε, καθώς είχα μείνει στο διάδρομο: "Μπράβο, Κωστάκη!". Τελιώνοντας έχω να πω πως, πέρα από την τολμηρή έκφραση, στην ουσία δεν έχω τίποτε και τώρα να απαντήσω σε μια τέτοια ηλίθια ερώτηση. Τα θεατρικά πρόσωπα πάνε όπου μας το δηλώνει ρητά ο ποιητής. Διαφορετικά πάνε, ως ηθοποιοί, στην τουαλέτα, στο καμαρίνι, στο τηλέφωνο ή, όπως η Παξινού, μοιράζουν κουλουράκια ή κέικ (Κ. Γεωργουσόπουλος, 2003:502-503).

**8.1.38.** Η Δίκη των Πιθήκων, όπως έμεινε γνωστή στην Ιστορία, έλαβε χώρα τον Ιούλιο του 1925, στο Ντέιτον του Τενεσί. Η δίκη αποτέλεσε σημείο καμπής στις ΗΠΑ για την θεωρία της Εξέλιξης, καθώς ο καθηγητής γυμνασίου Σκόουπς δικάστηκε, επειδή παρέβη νόμο της Πολιτείας του Τενεσί -διότι δίδαξε στους μαθητές του τον Δαρβίνο. Η Αμερικανική Ένωση για τις Πολιτικές Ελευθερίες σκόπιμα ζήτησε από τον Σκόουπς να παραβεί τον νόμο Μπάτλερ, ο οποίος απαγόρευε την διδασκαλία της δαρβινικής εξέλιξης στα σχολεία του Τενεσί και επέμενε στην κατά γράμμα ερμηνεία των Γραφών. Ο ίδιος ο Σκόουπς είχε παροτρύνει τους μαθητές του να καταθέσουν εναντίον του, ώστε να οδηγηθεί σε δίκη. Οι νομικές ομάδες της δίωξης και της υπεράσπισης αποτελούνταν από διάσημους δικηγόρους. Ο Σκόουπς κρίθηκε ένοχος και του επεβλήθη πρόστιμο 100 δολαρίων. Οι δικηγόροι του Σκόουπς υπέβαλαν έφεση, υποστηρίζοντας μεταξύ άλλων, ότι ο νόμος ήταν αντισυνταγματικός καθώς ευνοούσε μία συγκεκριμένη θρησκευτική ομάδα. Η έφεση απορρίφθηκε, όπως όμως και το πρόστιμο των 100 δολαρίων λόγω μίας νομικής λεπτομέρειας, και εκεί έληξε η Δίκη των Πιθήκων. Στη διάρκεια της προσέιλκυσε τα φώτα της δημοσιότητας σε ΗΠΑ και Ευρώπη, με πρωτοφανή τρόπο. Η μικρή πόλη του Ντέιτον πλημμύρισε με δημοσιογράφους απ' όλη τη χώρα και η δίκη ήταν η πρώτη που μεταδόθηκε από το ραδιόφωνο σε όλες τις ΗΠΑ. Η δίκη μετατράπηκε σε θεατρικό έργο και αργότερα σε κινηματογραφική ταινία, προκαλώντας εκατομμύρια Αμερικανούς να χλευάσουν τους αντιτιθέμενους στη θεωρία της Εξέλιξης. Ωστόσο, ο ταπεινωμένος φονταμενταλισμός δεν υποχώρησε στο πολιτικό και πολιτισμικό παρασκήνιο λόγω της δίκης. Αυτό συνέβη περισσότερο λόγω του θανάτου του κατηγορού Γ.Τζ.Μπράιαν στον ύπνο του, πέντε μόνο μέρες μετά το τέλος της δίκης. Κανείς δεν μπόρεσε να αναπληρώσει το κενό στην ηγεσία των φονταμενταλιστών. Αυτό που δεν πέθανε ήταν το χάσμα μεταξύ των χριστιανών που αναζητούσαν την αλήθεια μέσω της Βίβλου και αυτών που την αναζητούσαν μέσω της επιστήμης. Η πλάστιγγα έγερσε θεαματικά υπέρ του Δαρβίνου το 1958, όταν βάσει νόμου -υπό τον φόβο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ είχε μείνει πίσω σε σχέση με αυτό της ΕΣΣΔ- τα σχολικά εγχειρίδια Βιολογίας έπρεπε να τονίζουν την σημασία της εξέλιξης. Το 1967 ο νόμος Μπάτλερ καταργήθηκε (Χελιδόνης, Σ., 2010:25).

[Συμπληρωματικό κείμενο στο **8.1.21**: *Ούτε, βεβαίως, πρέπει να αγνοήται το γεγονός ότι η σύγχρονος παιδαγωγική αντίληψις απαιτεί την αύξησιν της δημιουργικής ενεργητικότητος του μαθητού, ενώ αντιθέτως αξιοί ελάττωσιν της διδακτικής πράξεως του διδάσκοντος, ο οποίος πάση θυσία είναι καιρός να σταματήσει την καταδυνάστευσιν των μαθητών του διά του συνεχούς από της έδρας μονολόγου. Παραλλήλως, επειδή αι σχολικαί τάξεις είναι σύνολα ανομοιογενή, όπως και στατιστικώς έχει διαπιστωθή τούτο, επιβεβλημένη καθίσταται η εξατομίκευσις της διδασκαλίας εις τινα τουλάχιστον μαθήματα επιστημονικού τύπου, ένθα η επί κοινού μετώπου προχώρησις της τάξεως με βάσιν τον μέσης επιδόσεως μαθητήν ανακόπτει μεν τον ζήλον των ικανών μαθητών, συνθλίβει δε την προσωπικότητα των αδυνάτων (Δελής, Τ., 1975: 9).]*

**8.2. Ερωτηματολόγιο Έρευνας**

ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΡΕΥΝΑ**

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ  
ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ  
ΣΤΟ ΥΠΑΡΚΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

**Ερωτώμενος: Μαθητής, Φοιτητής, Εκπαιδευτικός, Γονέας**

Στα πλαίσια της διενεργούμενης έρευνας, θέλουμε να ανιχνεύσουμε την λογική των επιδόσεων στο σχολείο, και συνακόλουθα, τις επιπτώσεις που έχει σε μαθησιακά και κοινωνικά ζητήματα. Η άποψή σας είναι σημαντική και δεσπόζουσα. Θα συμβάλει στο να συνάγουμε ασφαλή συμπεράσματα, τα οποία θεωρούμε ότι θα βοηθήσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές-καθώς και τους γονείς-στο να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο σχολικής ζωής με λιγότερα προβλήματα και εντάσεις. Σαφώς, η άποψή σας θα παραμείνει ανώνυμη και γι αυτό μπορείτε να εκφράζεστε ελεύθερα ως προς αυτό που θεωρείτε ότι ισχύει στην κάθε περίπτωση. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για να απαντήσετε δεν ξεπερνάει τα 20 λεπτά. Τα πορίσματα από την μελέτη αυτή, όταν ολοκληρωθεί, μαζί με τις προτάσεις μας θα δοθούν στη δημοσιότητα και θα βρίσκονται στη διάθεσή σας. Ευχαριστώ για την συνεργασία σας.

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Αφού διαβάσετε τις παρακάτω προτάσεις-ερωτήσεις, σημειώστε, παρακαλούμε, Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο, έχοντας υπ' όψιν ότι το +3 σημαίνει: "συμφωνώ απόλυτα", το +2: "συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό", το +1: "συμφωνώ απλώς", το -1: "διαφωνώ απλώς", το -2: "διαφωνώ σε μεγάλο βαθμό" και το -3 σημαίνει: "διαφωνώ απόλυτα".

**Ε1.** Οι επιδόσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E2.** Οι επιδόσεις αποτυπώνουν με ακρίβεια τις δυνατότητες του μαθητή.

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E3.** Συμφωνείτε ότι οι επιδόσεις είναι αποφασιστικός παράγοντας για τη σταδιοδρομία των μαθητών στο σχολείο

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E4.** Πιστεύετε ότι οι επιδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις Γενικές Εξετάσεις;

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E5.** Οι επιδόσεις είναι αποφασιστικός παράγοντας για την εξέλιξη των μαθητών στην κοινωνία.

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E6.** Οι επιδόσεις εκφράζουν μια σχετική εικόνα του μαθητή.

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E7.** Οι επιδόσεις του ατόμου δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τα μέσα που υπάρχουν σήμερα.

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E8.** Συμφωνείτε ότι η αξία του μαθητή προσδιορίζεται με τις επιδόσεις του;

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E9.** Οι επιδόσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διεκδίκηση των κοινωνικών ευκαιριών.

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E10.** Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να είναι αξιόπιστη;

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E11.** Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να είναι αντικειμενική;

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E12.** Η αξιολόγηση των επιδόσεων μπορεί να επηρεάζεται από σκοπιμότητες;

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E13.** Θεωρείτε ότι οι αξιολογήσεις στο σχολείο είναι ως ένα βαθμό χαριστικές;

+3	+2	+1	-1	-2	-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



- E14. Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι αξιόπιστα;
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E15. Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι αντικειμενικά;
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E16. Συμφωνείτε ότι τα τεστ αξιολόγησης είναι έγκυρα;
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E17. Η αξιολόγηση των επιδόσεων είναι ένα παιδαγωγικό μέσο.
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E18. Η προσωπικότητα ενός ατόμου, την ώρα που δρα, μπορεί να μετρηθεί;
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E19. Οι δοκιμασίες του σχολείου προάγουν την καλλιέργεια των μαθητών.
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E20. Είναι η βαθμολογία δείκτης προόδου του μαθητή;
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E21. Είναι η βαθμολογία ένα κίνητρο για τη βελτίωση του μαθητή;
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E22. Μπορούν οι βαθμοί να περιγράψουν τις δυνατότητες του ατόμου;
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E23. Το φροντιστήριο είναι ένας αναγκαίος θεσμός.
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E24. Το σχολείο στοχεύει σε υψηλές επιδόσεις.
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E25. Το φροντιστήριο συμβάλλει στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων.
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E26. Μόνο το φροντιστήριο μπορεί να οδηγήσει το μαθητή σε υψηλές επιδόσεις.
- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E27. Ο ανταγωνισμός θεωρείται μια αναγκαία λειτουργία της κοινωνίας.

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E28.** Συμφωνείτε ότι ο ανταγωνισμός συντελεί στην επιτυχία του μαθητή στο σχολείο;
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E29.** Ο ανταγωνισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις Γενικές Εξετάσεις.
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E30.** Είναι ο ανταγωνισμός απαραίτητος για την επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία;
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E31.** Διατυπώνεται η άποψη ότι η άμιλλα είναι μια ξεπερασμένη αξία. Θεωρείτε ότι αυτό ισχύει;
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E32.** Η άμιλλα μεταξύ των μαθητών οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις.
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E33.** Τα επιχειρήματα για την άμιλλα είναι αποφθεγματικές ρήσεις χωρίς περιεχόμενο.
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E34.** Ο ανταγωνισμός είναι μια σύγχρονη αξία.
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E35.** Η άμιλλα είναι μια ρομαντική ιδέα για την εποχή μας.
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E36.** Συμφωνείτε ότι η άμιλλα και ο ανταγωνισμός είναι δύο αντίθετες κοινωνικές αξίες;
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E37.** Η συνεργασία συντείνει στην ασφαλέστερη επίτευξη ενός αποτελέσματος.
- |  |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | +3                       | +2                       | +1                       | -1                       | -2                       | -3                       |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- E38.** Η συνεργασία βελτιώνει την αυτοπεποίθηση για τις ενέργειες του καθενός που συμμετέχει στην προσπάθεια.
- |  |    |    |    |    |    |    |
|--|----|----|----|----|----|----|
|  | +3 | +2 | +1 | -1 | -2 | -3 |
|--|----|----|----|----|----|----|

