

## Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και κοινωνική αλλαγή: Η περίπτωση των Η.Π.Α.

*Ηλίας Θερμός\**

### Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση

Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η αλληλεπίδραση του κοινωνικού με το εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζοντας στην αμερικανική κοινωνία και ιδιαίτερα στην παιδεία, στις πολιτικές και στις διαδικασίες εκσυγχρονισμού κατά την περίοδο 1960-1970.

Η συγκεκριμένη συστημική ανάλυση εδώ αφορά στο σύνολο των κοινωνικο-πολιτικών και εκπαιδευτικών στοιχείων που συνθέτουν το αμερικανικό κοινωνικό σύστημα, σε σχέση με το κυβερνητικό πρότυπο και τις εκπαιδευτικές αξίες και εμπειρίες.

Αυτό το σύστημα δεν είναι κλειστό και δέχεται επιρροές από έξω, δηλαδή, από άλλα κοινωνικά συστήματα, όπως επίσης και από την εξωσυστημική διαδικασία. Το περιβάλλον ορίζεται εδώ ως τα περίχωρα του συστήματος που δεν ενσωματώνονται στο ίδιο το σύστημα. Το κοινωνικό σύστημα τοποθετείται σε μια ορισμένη χρονική στιγμή και προσδιορίζεται ως δυναμικό, από την άποψη ότι αλλάζει από τη μια χρονική στιγμή στην άλλη και βέβαια έχει όρια, αλλά αυτά τα όρια είναι ελαστικά και σχεδόν περατά.

Ένα σύγχρονο κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από το περιβάλλον του, με το οποίο βρίσκεται σε μια διαδικασία διαλεκτικής δυναμικής και συσχέτισης. Οπισθοχωρεί μπροστά σε ορισμένες δυνάμεις, δέχεται κάποιες άλλες που ενσωματώνονται στο εσωτερικό του και απομακρύνει εντελώς κάποιες αλλαγές, χωρίς ή

---

\* Καθηγητής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

με ελάχιστες επιπτώσεις και επιρροές.

Το οργανωμένο κοινωνικό σύστημα κινείται με τις δικές του εσωτερικές δυνάμεις για να επεκταθεί στο περιβάλλον. Άλλες δυνάμεις μέσα από το ίδιο το σύστημα ξεφεύγουν προς το εξωτερικό περιβάλλον που το επηρεάζουν ή το μεταλλάσσουν, ενώ υπάρχουν και άλλες που παραμένουν στο εσωτερικό, χωρίς όμως να αλλάξουν.

Αν το σύστημα πρόκειται να συνεχίσει να υπάρχει και να μην απορροφηθεί από το περιβάλλον ή να μην κατακερματιστεί από εσωτερικές δυνάμεις, πρέπει να εκτελεί πολλές λειτουργίες. Οι τυπολογίες για τις λειτουργίες του συστήματος ποικίλουν σημαντικά μεταξύ τους. Εδώ αξίζει να προσέξουμε την τυπολογία που χρησιμοποίησε ο Mitchel στο *Διαρθρωτικά Χαρακτηριστικά του Σχηματισμού Πολιτικής*<sup>1</sup>.

Οι David Easton και Talcott Parsons έχουν επικεντρώσει την έρευνά τους στη θεωρία, δομή και συμπεριφορά του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος, διευρύνοντας σημαντικά τα όρια της επιστημονικής προσέγγισης.

Τα λειτουργικά προβλήματα των συστημάτων είναι η προσαρμογή, η επίτευξη των στόχων, η ενσωμάτωση, η διατήρηση του προτύπου και η διευθέτηση της έντασης<sup>2</sup>. Προσαρμογή είναι η ικανότητα του συστήματος να ανταποκρίνεται στις περιβαλλοντικές και ενδογενείς συστημικές πιέσεις. Η επίτευξη των στόχων περιλαμβάνει τον προσδιορισμό και επεξεργασία τόσο των στόχων του συστήματος όσο και τις οργανωτικές προσπάθειες για την ικανοποίησή τους. Η ενσωμάτωση περιλαμβάνει προβλήματα κοινωνικοποίησης, αποκατάστασης ηθικού και αλληλεγγύης. Η διατήρηση του προτύπου, η διευθέτηση της έντασης ασχολείται με τη διατήρηση των ορίων του συστήματος και, άρα, με το διαχωρισμό της συστημικής ολότητας από το περιβάλλον.

Η έννοια της κοινωνικής πολιτικής που εξετάζεται εδώ είναι εκείνη του μοντέλου εισροών-εκροών του Easton<sup>3</sup>. Το μοντέλο του έχει προσαρμοστεί έτσι ώστε να ταιριάζει στην έννοια της κοινωνικής αλλαγής. Τα όρια του συστήματος συναρτώνται με το περιβάλλον, που μπορεί συχνά να εκφράζεται με τη μορφή της διατήρησης των υπαρχόντων ορίων ή προωθώντας τις τάσεις διεύρυνσης των ορίων της συστημικής συγκρότησης.

Έτσι οι διάφορες απαιτήσεις-εισροές μπορούν να διεισδύσουν από τα συστημικά όρια, προκειμένου να αλλάξουν το εσωτερικό του ίδιου του συστήματος. Όμως αυτοί οι παράγοντες μπορεί να διευρύνουν μόνον τα όρια του συστήματος και ν' αλλάξουν το μέγεθος και το σχήμα του, αλλά όχι τα εσωτερικά χα-

ρακτηριστικά του<sup>4</sup>.

Ακόμα το περιβάλλον μπορεί να αποσύρει κάθε υποστήριξη, αφήνοντας ένα κενό που θα ενθάρρυνε την επέκταση των ορίων του συστήματος, προκειμένου να αποκατασταθεί και πάλι η υποστήριξή του.

Βέβαια το σύστημα μπορεί να αντικρούσει κάθε εξωτερική δύναμη ώστε να παραμείνει αμετάβλητο και κλειστό.

Το περιβάλλον μπορεί τότε να παράγει δύο μορφές κοινωνικής αλλαγής: την αναδιοργανωτική αλλαγή, όπου τα όρια μεταβάλλονται ενώ τα δομικά στοιχεία του συστήματος παραμένουν αμετάβλητα και την εσωτερική αλλαγή, όπου η ισορροπία ανάμεσα στα δομικά στοιχεία και στις λειτουργίες αλλάζει.

Το ίδιο το σύστημα είναι κι αυτό φορέας κοινωνικής αλλαγής. Τα δομικά στοιχεία βρίσκονται σε μια διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης. Αυτές οι «από μέσα εισροές»<sup>5</sup> μπορεί να αποτελούν υποστήριξη του συστήματος.

Σ' αυτήν την περίπτωση, τα όρια θα λαμβάνουν αρκετή επιτελική υποστήριξη ώστε να μην καταρρεύσουν. Οι «από μέσα εισροές» μπορούν επίσης να είναι απαιτήσεις των εσωτερικών δομών. Αυτές οι απαιτήσεις μπορούν να επεκτείνουν τα όρια του συστήματος ώστε να περιλάβει καινούρια μέλη ή να συρρικνώσει τα όρια του συστήματος ώστε να αποκλείσει τα προηγούμενα μέλη. Μια μεμονωμένη μονάδα μπορεί να απαιτήσει να της επιτραπεί να φύγει από το σύστημα για να πάει στο περιβάλλον ή σε κάποιο άλλο σύστημα. Τόσο οι απαιτήσεις για αλλαγή από το περιβάλλον όσο και οι από μέσα εισροές είναι υπέρ της μιας ή της άλλης μορφής αλλαγής. Η πρώτη μορφή αφορά στην κίνηση των ορίων ώστε να συμπεριλάβουν διάφορα συστατικά. Η δεύτερη αφορά στον επαναπροσδιορισμό των πραγματικών χαρακτηριστικών του συστήματος<sup>6</sup>.

Η θεωρητική-στρατηγική μορφή είναι η πιο δραστική και επειδή εδώ αλλάζει η φύση του συστήματος, αυτή η διαδικασία συναντάει τη μεγαλύτερη αντίσταση από το σύστημα. Τα συστήματα κάτω από πίεση, λοιπόν, τείνουν να επιλέξουν την αναδιοργανωτική επιλογή, προκειμένου να αποφύγουν την απαίτηση για εσωτερική αλλαγή. Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μόνο όταν συμβαίνουν εσωτερικές αλλαγές στη φύση του συστήματος μπορεί να εμφανισθεί μια νέα κοινωνία και κουλτούρα.

Το πολιτικό-κοινωνικό φάσμα αποτυπώνεται στο σύνολό του στο ιδεολογικό-κομματικό επίπεδο, με την κλασική μορφολογία αριστερά-κέντρο-δεξιά. Οι κοινωνικές ομάδες συνήθως βρίσκουν την έκφρασή τους στη συνολική αυτή διάσταση. Όμως η ταχύρ-

ρυθμη μεταλλαγή στην παραγωγική διαδικασία αντανακλάται στο κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο, με την εμφάνιση νέων ομάδων που ή βρίσκονται έξω από το αναγνωρισμένο και νομοποιημένο συστημικό ιδεολογικό-πολιτικό φάσμα ή η συνέχιση της υποταγής τους στη συστημική λογική γίνεται προβληματική λόγω της έντονης διαφωνίας τους με την διευρυνόμενη αλλαγή.

Έτσι, όταν το σύστημα αντιμετωπίζει τις έντονες απαιτήσεις μιας διαφωνούσας ομάδας τείνει να προσαρμοστεί σ' αυτές μέσω της επέκτασης των ορίων του, ώστε να συμπεριλάβει την ομάδα ή αποκλείοντας την απ' το σύστημα. Αν επεκταθούν τα όρια, τότε το σύστημα προσπαθεί να «κοινωνικοποιήσει» το καινούργιο μέλος του ή να διατηρήσει το παραδοσιακό με το να το ενσωματώσει στις δραστηριότητες του και να αποδεχτεί τους στόχους και την ιδεολογία του, ώστε να οργανωθεί και να στρατευτεί στη συνολική συστημική προσπάθεια.

Αυτή η προσαρμοστική λειτουργία των συστημάτων καταστρέφει τη ριζική, γρήγορη αλλαγή. Μια ομάδα, που φιλοδοξεί να δημιουργήσει γρήγορα ένα νέο σύστημα, θα έπρεπε να κινηθεί με αρκετή ταχύτητα και δύναμη για να καταλύσει τα δοσμένα συστημικά όρια, πριν αυτά προσαρμοστούν στις προκλήσεις της ριζοσπαστικής διαδικασίας. Αυτό θα απαιτούσε σχεδόν μια επαναστατική αλλαγή. Στο σύγχρονο περιβάλλον του αμερικάνικου κοινωνικού συστήματος, το σύστημα φαίνεται να διαθέτει τα τεχνολογικά και επιστημονικά εργαλεία για μια γρήγορη προσαρμογή. Οι στάσεις και οι δυναμικές συγκρούσεις δεν στάθηκαν ικανές να το απειλήσουν ή να το εκτρέψουν από τη βασική του πορεία. Αυτό δεν σημαίνει ότι η ουσιαστική αλλαγή είναι αδύνατη.

Αντίθετα, η πραγματική αλλαγή είναι εφικτή και σημαίνει τη βαθιά εσωτερική τομή στη δομή και λειτουργία του συστήματος. Με τη μέθοδο όμως της αναδιοργάνωσης και τις εισροές από μέσα για την ενσωμάτωση, φορέας κοινωνικοποίησης του συστήματος γίνεται μια προοδευτικά εξελικτική αλλαγή. Η εκπαίδευση, ως ένα υποσύστημα αυτού του κοινωνικού συστήματος, μπορεί να επηρεάσει την εκσυγχρονιστική μετακίνηση και αυτός ακριβώς είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνική αλλαγή.

Η συλλογιστική του Πλάτωνα για τη δόμηση και λειτουργία ενός ιδανικού κοινωνικού συστήματος εστιάζει στη θεώρηση της συνοχής μεταξύ της ομαδικής και ατομικής συμπεριφοράς. Πίστευε ότι έπρεπε να υπάρχει αρμονία ανάμεσα στην Πολιτεία, το περιβάλλον και την αλήθεια, όπως και ομόνοια μεταξύ των μελών της κοινωνίας, ώστε να λειτουργεί η συλλογικότητα και ο συνδεδετικός κοινωνικός ιστός. Η ισορροπία ανάμεσα στην Πολιτεία και

το περιβάλλον χαρακτηρίζει ένα ισχυρό και σταθερό κοινωνικό σύστημα. Αν και η *Πολιτεία* του Πλάτωνα δεν είναι ένα δυναμικό σύστημα, ήταν όμως ένα πρότυπο απόλυτης λειτουργίας μοντέλου με βάση το ιδανικό κράτος, το οποίο στηριζόταν στην απόλυτη αλήθεια. Θεωρητικά, αυτό το ιδανικό κράτος θα πρόβλεπε όλες τις απαιτήσεις των μελών του και, άρα, θα απέφυγε οποιαδήποτε πίεση για αλλαγή. Η υποτιθέμενη τελειότητα της Πολιτείας απέκλειε, εξ ορισμού, οποιαδήποτε αλλαγή σ' αυτήν. Εφ' όσον, όμως, το σημερινό κοινωνικό σύστημα οδεύει προς διαλεκτικά ανώτερα επίπεδα, η κοινωνική αλλαγή παραμένει μια ζωτική έννοια. Η στατική και απόλυτη αλήθεια της Πολιτείας του Πλάτωνα βρίσκει την αρχή της στο ιδανικό κράτος, που αποτελεί τη ριζοσπαστική έκφραση κοινωνικής αλλαγής στη σφαίρα της ιδεαλιστικής θεωρίας.

Στο θεωρητικό πλαίσιο μελέτης της Πλατωνικής Πολιτείας, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τη βάση της συστημικής συγκρότησης. Στο αμερικάνικο εξουσιαστικό σύστημα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχεδόν συνώνυμο με το κοινωνικό σύστημα. Η επιρροή του στα συστατικά μέρη της πολιτικής εξουσίας είναι σχεδόν τόσο εκτεταμένη όσο και η επίδραση του κοινωνικού συστήματος, αν και πολλές φορές δεν εκφράζεται άμεσα κατά την ίδια χρονική διάρκεια. Σχεδόν, κάθε μέλος ή δομή του κοινωνικού συστήματος έρχεται σ' επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το κοινωνικό σύστημα παρέχει το υπόβαθρο για το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η κοινωνική αλλαγή μπορεί να κατευθυνθεί από το κοινωνικό σύστημα και, στη συνέχεια, να προξενήσει ή να απαιτήσει την αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μια αλλαγή τέτοιου είδους συνήθως χρειάζεται μια χρονική περίοδο έως ότου το εκπαιδευτικό σύστημα να σταθμίσει την ένταση της απαίτησης για αλλαγή και να προσαρμοστεί σ' αυτήν.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η αλλαγή δεν είναι μονόδρομος. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει κι εκείνο δυνάμεις που απαιτούν την αλλαγή στο κοινωνικό σύστημα το οποίο υπηρετεί. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει, μάλλον, συγκρουόμενους ρόλους: ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος, αλλά είναι, επίσης, και φορέας των απαιτήσεων για αλλαγή.

Παραδείγματα, όπου το κοινωνικό σύστημα απαιτεί αλλαγή από το εκπαιδευτικό, μπορούν να αναζητηθούν και στις δύο μορφές αλλαγής. Οι αποφάσεις του Αρείου Πάγου των Ηνωμένων Πολιτειών κατά τη δεκαετία του 1960 για την ενσωμάτωση είναι ένα παράδειγμα των περιβαλλοντικών απαιτήσεων, οι οποίες εξανάγκασαν την επέκταση των ορίων της εκπαιδευτικής διαδικα-

σίας. Οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις προκάλεσαν γρήγορη αλλαγή στο κοινωνικό σύστημα. Αυτή η γρήγορη αλλαγή άσκησε πίεση πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα για μια αλλαγή της δεύτερης μορφής – δηλαδή για ένα καινούριο σύστημα, προκειμένου να ικανοποιήσει τις καινούριες ανάγκες της κοινωνίας.

Ο παραδοσιακός αυτός ρόλος της εκπαίδευσης ως μια απλή αντανάκλαση των απαιτήσεων για αλλαγή από το περιβάλλον, είναι η ιστορικά αποδεκτή ερμηνεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο είναι ουσιαστικό στοιχείο για τη λειτουργία ενσωμάτωσης του συστήματος. Με την κοινωνικοποίηση της νεολαίας και με τη μετάδοση πολιτιστικών αξιών και πεποιθήσεων, το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει τη λειτουργία ενσωμάτωσης του συστήματος. Σε βοηθητικές λειτουργίες, το σχολείο βοηθάει και στην εκπαίδευση των ατόμων ώστε να διευκολυνθεί η επίτευξη του στόχου. Η κοινωνική αλλαγή ταυτίστηκε σε σημαντικό βαθμό με την ικανότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας να ενσταλλάξει την προσαρμοστικότητα τους εκπαιδευόμενους.

Η επιτυχία ή αποτυχία της εκπαίδευσης ως προς αυτές τις λειτουργίες, επηρεάζει τη σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος. Έτσι όταν σ' ένα κοινωνικό σύστημα επιτευχθούν οι στόχοι και ικανοποιηθεί η ενσωμάτωση και η προσαρμοστικότητα, τότε είναι ευκολότερο να διατηρηθούν τα όρια, γιατί η εσωτερική απειλή και δυσαρμονία θα έχουν μειωθεί σημαντικά.

Αυτός ο παραδοσιακός ρόλος της εκπαίδευσης, ως φορέα της συνολικής κοινωνίας, ήταν μια διαδεδομένη έννοια στις αρχές του αιώνα μας. Το σχολείο έπρεπε να προσπαθεί να διατηρήσει τη συστημική αρμονία και να ελέγχεται από την εικόνα της κοινωνίας<sup>7</sup>. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η εκπαίδευση γίνεται ο μεταφορέας του πολιτισμού και της γνώσης.

Η αξία αυτού του ρόλου της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να υποτιμηθεί, γιατί αν η παιδεία αποτύχει να μεταδώσει τις φόρμες στην καινούρια γενιά, αυτό μπορεί να αποβεί ολέθριο για το κοινωνικό σύστημα. Εξίσου καταστρεπτική για τον εκπαιδευτικό θεσμό, όμως, μπορεί να είναι και η αποτυχία της εκπαίδευσης να αντιδρά στις καινούριες ανάγκες του κοινωνικού συστήματος.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί υπάρχουν, σε τελευταία ανάλυση, σαν απόκριση στις επιθυμίες και ανάγκες της κοινωνίας. Η κοινωνία, όπως κάθε άλλος εξελισσόμενος οργανισμός, θα αλλάξει σύμφωνα με τις επιθυμίες των μελών της και τις ανάγκες της. Οι θεσμοί που υπάρχουν σαν απάντηση σ' αυτές τις επιθυμίες και ανάγκες πρέπει, λοιπόν, ν' αλλάξουν – ή, αλλιώς, να παρακμά-

σουν και να πεθάνουν<sup>8</sup>.

Οποιαδήποτε ανάμιξη του σχολείου στον κοινωνικό σχεδιασμό ή στην κοινωνική αλλαγή είχε προταθεί να έχει μόνο έμμεσο χαρακτήρα. Ο Robert Bear, στο βιβλίο του *Κοινωνικές Λειτουργίες της Εκπαίδευσης* αποδίδει την αντίληψη που προβλήθηκε στην δεκαετία του 1930, σχετικά με την απαίτηση να αναμειγνύεται η εκπαίδευση στην κοινωνική αλλαγή, στην επιρροή του John Dewey. Ο Bear δεν συστήνει την άμεση ανάμιξη της εκπαίδευσης για τη δημιουργία μιας νέας κοινωνίας. Έτσι, ο ρόλος του σχολείου δεν είναι η αναζήτηση ενός άμεσου κοινωνικού σχεδιασμού, αλλά η εκπαίδευση των μαθητών για μια κοινωνία η οποία εξελίσσεται<sup>9</sup>:

«Έτσι για ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, τόσο οι πειραματικοί φιλόσοφοι όσο και οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί που προτείνουν αυτή τη μορφή συμπεριφοράς των σχολείων, είναι απαραίτητοι για την προετοιμασία του δρόμου για την κοινωνική πρόοδο, αλλά δεν πρέπει να επιδιώξουν να την οδηγήσουν»<sup>10</sup>.

Οι μεταβαλλόμενες πολιτιστικές πραγματικότητες κατά τις τελευταίες δεκαετίες τοποθέτησαν την εκπαίδευση σε κάπως διαφορετική προοπτική. Η πολυπλοκότητα των αμερικανικών αξιών και τρόπων ζωής δημιούργησε μια κοινωνία πιο επιρρεπή στην αλλαγή<sup>11</sup>.

Η ταχύτητα αυτής της αλλαγής στο κοινωνικό σύστημα δημιούργησε πολλά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μεγάλη εξάπλωση της γνώσης και ο πλουραλισμός της κουλτούρας στάθηκαν εμπόδιο στα σχολεία, ως προς το τι γνώση και ποια κουλτούρα να μεταδώσουν. Ο ρυθμός της αλλαγής προκάλεσε σοβαρά ερωτήματα σε εκπαιδευτικούς για την ορθότητα της διδασκαλίας κάποιων πολιτιστικών αξιών, τη στιγμή που όταν αυτό θεωρείται θεμιτό για τη μια γενεά μπορεί να είναι τελείως ακατάλληλο για την επόμενη. Η ταχύτητα αλλαγής προκαλεί την απαίτηση από το σχολείο να παράγει προσαρμοστικά άτομα, τα οποία να μπορούν να λύνουν προβλήματα. Όμως, λόγω των χρονικών περιορισμών, αυτό γίνεται συχνά σε βάρος της πολιτιστικής μετάδοσης<sup>12</sup>.

Σύμφωνα με τον Clark, η συντηρητική άποψη, ότι το σχολείο είναι απλά ένας παθητικός αποκριτής στην αλλαγή, μπορεί να εξακολουθεί να είναι κατάλληλη για το δημοτικό σχολείο όπου πρέπει να κατακτηθούν οι βασικές ιδιότητες. Αλλά αυτός ο ρόλος της εκπαίδευσης αλλάζει κάπως στη Μέση Εκπαίδευση και, σίγουρα, στο Πανεπιστημιακό επίπεδο<sup>13</sup>.

Οι καινούργιες πραγματικότητες της μετα-βιομηχανικής τε-

χνοκρατίας εξανάγκασαν την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση να παίξει έναν πιο ενεργό ρόλο. Έτσι, τα ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αγωνίζονται να γίνουν τα ενεργά κέντρα της κοινωνικής και πολιτιστικής αλλαγής. Ο Clark θεωρεί ότι το Πανεπιστήμιο παίζει τον καινούργιο αυτό ρόλο για τρεις λόγους:

(1) Γιατί, λόγω των πηγών γνώσης και των ερευνητικών ευχερειών, το Πανεπιστήμιο είναι το κέντρο εκσυγχρονισμού, εφαρμόζοντας τη γνώση στις τρέχουσες ανάγκες.

(2) Αποδείχθηκε εμπειρικά ότι το Πανεπιστήμιο είναι απελευθερωτής και φορέας αλλαγής της συμπεριφοράς των φοιτητών του.

(3) Το Πανεπιστήμιο, με την ανάμιξη και αλληλεπίδραση που προκαλεί στις διάφορες κουλτούρες και την εξάπλωση της γνώσης, χρησιμεύει στην παραπέρα διαφοροποίηση της κουλτούρας<sup>14</sup>. Έτσι, η ατομική προσαρμοστικότητα στην κοινωνική αλλαγή διευκολύνεται όσο αυξάνεται η πολυπλοκότητα της πολιτιστικής βάσης<sup>15</sup>.

Η κατάσταση στο Πανεπιστήμιο δεν απέχει πολύ από τη γραφειοκρατία που περιέγραψε ο Gawthrop. Ότι, δηλαδή, ένας οργανισμός μπορεί να διαλέξει μια κατεύθυνση ευαίσθητης αλλαγής, αφού λάβει το ερέθισμα μιας προνοητικής αλλαγής, δηλαδή μιας αλλαγής πριν από μια μελλοντική ανάγκη ή ζήτηση. Η ευαίσθητη αλλαγή συνήθως λειτουργεί με την παγιοποίηση ή μετακίνηση του υπάρχοντος προγράμματος, χωρίς ν' αλλάξουν οι οργανωτικές νόρμες ή αξίες. Η προνοητική αλλαγή συνήθως λειτουργεί με το νεωτερισμό, ο οποίος είναι ουσιαστικά «ριζοσπαστικός» ως προς το χαρακτήρα και τις επιδιώξεις του να ξεφύγει από τα υπάρχοντα πρότυπα συμπεριφοράς<sup>16</sup>.

Ο Gawthrop υποθέτει ότι η ευαίσθητη αλλαγή εμπεριέχει λιγότερο κίνδυνο για τον οργανισμό και, άρα, είναι η εναλλακτική λύση η οποία παρατηρείται πιο συχνά από τις άλλες<sup>17</sup>. Αυτή η οργανωτική θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί και στο εκπαιδευτικό σύστημα, που αποτελεί κι αυτό μια μορφή οργάνωσης. Η ευαίσθητη αλλαγή είναι ανάλογη με τη συντηρητική άποψη για τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης και η προνοητική αλλαγή συμφωνεί περισσότερο με την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι ένας ενεργός φορέας αλλαγής.

Η σύγκρουση στην ανώτερη εκπαίδευση, όταν οι εωτερικές δυνάμεις προσπαθούσαν ν' αλλάξουν το ρόλο του Πανεπιστημίου, χρήζει ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Το πρότυπο που εμφανίζεται για το ρόλο της εκπαίδευσης στο κοινωνικό σύστημα είναι μάλλον κυκλικό και συνεχές, με την εκπαίδευση να επηρεάζει το



κοινωνικό σύστημα και το κοινωνικό σύστημα να επηρεάζει την εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει επίσης το δίλημμα συσχέτισης με το κοινωνικό σύστημα από τη μια, και με τα άτομα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα από την άλλη. Αυτή η θέση περιπλέκεται περισσότερο από τους δεσμούς επικοινωνίας ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό σύστημα. Η πολυπλοκότητα αυτής της σχέσης είναι ένα από τα βασικά στοιχεία του πλατωνικού προβληματισμού για τη δομή, οργάνωση και λειτουργία της άριστης Πολιτείας. Μέσα από τη γνωσιοθεωρία του, ο Πλάτωνας προβάλλει την αναγκαιότητα για ένα οργανωμένο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, που θα εξασφάλιζε την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα της εργασίας μέσα από την κατάταξη των πολιτών στις παραγωγικές θέσεις, με βάση την αξιοκρατία, την αναγνώριση και προώθηση της αρμονίας μεταξύ του ταλέντου και της συνολικής συγκρότησης της ατομικής προσωπικότητας. Έτσι, το σύστημα «ατομική προσωπικότητα» αποτελεί πρόπλασμα και πρότυπο του συστήματος «κοινωνία» και, ταυτόχρονα, τα δύο συνδέονται οργανικά με τη διασυστημική ομόνοια και αρμονία.

Αν όμως η εκπαίδευση αποτύχει να λειτουργήσει ικανοποιητικά για τα άτομα μέσα στο κοινωνικό σύστημα, κινδυνεύει να χάσει την επιρροή της πάνω σε αυτά. Επίσης, αν οι αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος συγκρούονται κατευθείαν με το κοινωνικό σύστημα, τότε το σύστημα μπορεί να επιλέξει ώστε να αποκλείσει την εκπαίδευση και να επηρεάσει άμεσα τα ατομικά δικαιώματα.

Εφ' όσον λοιπόν η εκπαίδευση αναζητά ένα σημαντικότερο ρόλο στην αλλαγή του κοινωνικού συστήματος πρέπει να εμμένει στους δεσμούς που έγιναν αποδεκτοί από τα μεμονωμένα μέλη, αλλιώς πρέπει να προσπαθήσει ν' αλλάξει τα συστήματα προσωπικότητας ταυτόχρονα με το κοινωνικό σύστημα. Αποτυχία σ' αυτό το σημείο θα ήταν μοιραία για το εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει να κινηθεί σ' ένα στενό διάδρομο, γιατί αν ξεπεράσει αυτό το επιτρεπτό εύρος διαφοράς ανάμεσα στα εσωτερικά συστατικά της εκπαίδευσης και στο περιβάλλον, θα μπορούσε να οδηγήσει στον αποκλεισμό της εκπαίδευσης από το δίκτυο επικοινωνίας και, άρα, στην παραίτηση του δυνητικού ρόλου της ως φορέα αλλαγής.

Μ' αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση βρίσκεται σ' ένα διπλό δίλημμα – να είναι ή όχι φορέας αλλαγής, και πώς θα ικανοποιήσει τις απαιτήσεις για αλλαγή, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την υπο-

στήριξη του κυρίαρχου εποικοδομήματος και της βάσης ενός κοινωνικού συστήματος.

## Η κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος στις Ηνωμένες Πολιτείες στη δεκαετία του 1960: Αίτια και διεκδικήσεις

Αυτό το μέρος της μελέτης δεν στοχεύει σε μίαν εντατική ανάλυση των φοιτητικών εξεγέρσεων στο τέλος της δεκαετίας του 1960. Η ανάλυση προσεγγίζει την εξέταση των απαιτήσεων αυτών των διαμαρτυριών από το εκπαιδευτικό σύστημα και των αλλαγών που προέκυψαν.

«Ο πύργος από ελεφαντοστό» και το «η πόλη σε αντιπαράθεση με την τήβενο», ήταν κάποτε αρκετά εύστοχες περιγραφές για την ιδεαλιστική, ελιτιστική αντίληψη για τη φύση και αποστολή του Πανεπιστημίου στην Αμερική. Προκειμένου για αυτά τα ιδρύματα, ως κέντρα διδασκαλίας και έρευνας, δεν θα έπρεπε, τουλάχιστον θεωρητικά, να έχουν άμεση ανάμιξη με την κοινωνία και τα προβλήματά της. Το Πανεπιστήμιο δεν είχε αποδεχτεί καμιά ευθύνη ως φορέας κοινωνικής αλλαγής. Από αυτό το πρίσμα, η μη – ανάμιξη του Πανεπιστημίου ήταν μια απαραίτητη ηγετικών ευθυνών<sup>18</sup> στην πορεία διαμόρφωσης της σύγχρονης κοινωνίας.

Μια δραστήρια κίνηση εργαζομένων και φοιτητών στα ανώτατα ιδρύματα εκφράστηκε ενάντια στο ρόλο του Πανεπιστημίου σαν ένα είδος «κοινωνικού ευνούχου». Η πίεση εδώ προερχόταν από το εσωτερικό του ιδρύματος και ήταν μια πίεση για αναδόμηση των στόχων και σκοπών του Πανεπιστημίου. Οι διαμαρτυρίες προσανατολίζονταν προς διάφορες λύσεις που ποίκιλαν κατά πολύ από Πανεπιστήμιο σε Πανεπιστήμιο. Η έλλειψη ενοποιημένων στόχων και σκοπών οδήγησε πολλούς παρατηρητές στην αντίληψη ότι οι Πανεπιστημιακοί ριζοσπάστες δεν είχαν δίκαιο<sup>19</sup>.

Δύο ήταν οι πιο διακεκριμένοι παράγοντες σχετικά με τις εξεγέρσεις των φοιτητών. Ο πρώτος αφορούσε στην έλλειψη δραστηριοποίησης και συμμετοχής των πιο ριζοσπαστών στην διαμόρφωση πολιτικών μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο δεύτερος ήταν η χρησιμοποίηση από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου σαν αγωνιστική βάση, απ' όπου εκτόξευαν επικρίσεις ενάντια στο κοινωνικό σύστημα<sup>20</sup>.

Έτσι η εκπαίδευση, σε επίπεδο Πανεπιστημίου, έγινε ένα ερ-

γαλείο διαμαρτυρίας των κοινωνικών παθήσεων<sup>21</sup>. Αν και δεν μπορεί να εντοπισθεί η ευθύνη ότι το Πανεπιστήμιο άμεσα προκάλεσε αυτές τις παθήσεις, κατηγορήθηκε όμως για το ότι δεν κινήθηκε για να τις διορθώσει.

Τα κοινωνικά ζητήματα που αποτέλεσαν μάλλον κίνητρο για τους φοιτητές ώστε να δράσουν, περιλάμβαναν την ειρηνοφιλία και την αντίθεσή τους στον πόλεμο του Βιετνάμ, την ηθική νομιμότητα της στράτευσης και την ανάγκη για φυλετική και οικονομική ισότητα τόσο στο κοινωνικό σύστημα όσο και στο εκπαιδευτικό<sup>22</sup>. Κατά μία άποψη, το εκπαιδευτικό σύστημα έγινε το πεδίο μάχης ενός αγώνα ανάμεσα στο κοινωνικό και ατομικό σύστημα. Έτσι, με επίκεντρο την εκπαίδευση, αυτές οι δυνάμεις προσπάθησαν να επικοινωνήσουν μέσω της εκπαίδευσης και το Πανεπιστήμιο βρέθηκε ανάμεσα στα διασταυρούμενα πυρά, γιατί στην τεχνοεπιστημονική εποχή και μεταβιομηχανική κοινωνία είναι ο θεμελιακός κρίκος στο παραγωγικό σύστημα.

Οι θέσεις που προβλήθηκαν από υπερασπιστές των εξεγέρσεων υπογράμμισαν τα προβλήματα του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος που τα θεώρησαν, τουλάχιστον εν μέρει, υπεύθυνα για την κρίση, γιατί το Πανεπιστήμιο καθυστερούσε σημαντικά στην ανάγκη προσαρμογής στο νέο ρόλο του της μαζικής παραγωγής γνώσεων και της εκπαίδευσης στελεχών, καθώς η μεταβιομηχανική κοινωνία εδραιωνόταν στις προηγμένες χώρες της Δύσης, με πρωταγωνιστή τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

Τα Πανεπιστήμια κυβερνούσαν από μια αυταρχική, αυστηρή και ιεραρχική δομή εξουσίας. Αυτή η μορφή ηγεσίας δεν ήταν γνωστή για την ικανότητά της να λύνει σύνθετα προβλήματα. Αυτού του τύπου η οργάνωση σε έναν οργανισμό ή κοινωνική ομάδα οδηγεί στην απογοήτευση και την επιθετικότητα, καθώς και στην άνοδο της έντασης και σύγκρουσης μέσα στην ίδια την ομάδα<sup>23</sup>. Άρα, το σύστημα δημιούργησε μια ατμόσφαιρα που συντελούσε στη δυσaréσκεια.

Η σημαντική καθυστέρηση στην επιβεβλημένη εκσυγχρονιστική αλλαγή έκανε τους φοιτητές να αισθάνονται ότι η εκπαίδευσή τους ήταν ακατάλληλη για τις νέες συνθήκες ζωής<sup>24</sup>. Το Πανεπιστήμιο έμοιαζε να βρίσκεται πάντα πίσω από τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ο John Dewey συνειδητοποίησε αυτό το πρόβλημα από τις αρχές του αιώνα.

Στη δεκαετία του 1960 λοιπόν, το πρόβλημα έφτασε σε κρίσιμο σημείο. Η τεχνοκρατική πραγματικότητα και οι επαγγελματικές πλευρές της εκπαίδευσης στα ανώτατα ιδρύματα έγιναν σε μεγάλο βαθμό απρόσωπες. Η ταυτότητα του ατόμου εξαφανίζε-

ται απ' αυτήν τη διαδικασία. Αν και οι διαμαρτυρίες είχαν στόχο τη δομή εξουσίας του Πανεπιστημίου, πολλοί ριζοσπάστες ενδιαφέρονταν γενικότερα για τις δημοκρατικές ιδέες και την ειρήνη, και αντιδρούσαν στην έμφαση που είχε δοθεί στην τεχνοκρατική αντίληψη της ζωής. Ο κύκλος μαθημάτων του Πανεπιστημίου απλά δεν λειτουργούσε σύμφωνα με τις θεωρήσεις του ατόμου.

Το εκτεταμένο μέγεθος πολλών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η ανταγωνιστικότητα του ακαδημαϊκού κόσμου που προσανατολιζόταν προς την επιτυχία δεν άφηνε και πολύ χώρο για προσωπικές επαφές ανάμεσα στο ίδρυμα και τους φοιτητές. Η διδασκαλία συχνά θυσιαζόταν για χάρη της έρευνας, κάτω από την απειλή του σύνδρομου «δημοσίευση ή εξαφάνιση», ενώ ο δάσκαλος δεν είχε το χρόνο ή συχνά και το ενδιαφέρον να παρακολουθεί τα προβλήματα των φοιτητών. Έτσι ο φοιτητής προσανατολιζόταν στο φάσμα της επιτυχίας. Η βαθμολογική επιτυχία θεωρούνταν πιο σημαντικό από τη μάθηση. Συνεπώς το Πανεπιστήμιο βρέθηκε σε μια βαθιά υπαρξιακή κρίση.

Αυτές οι παθήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος δεν εκφράζονταν πάντα από τους ριζοσπάστες και δεν ήταν κοινές σε όλα τα Πανεπιστήμια. Υπήρχε όμως ένας κεντρικός παράγοντας που αναφερόταν σε όλες τις διαμαρτυρίες και εξέφραζε τα κοινά προβλήματα στον πανεπιστημιακό χώρο. Αυτό το σημείο αναφοράς της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης έγινε η ακαδημαϊκή ελευθερία.

Η ακαδημαϊκή ελευθερία, τουλάχιστον στο διδακτικό προσωπικό, έγινε «η ελευθερία των επαγγελματικά ειδικευμένων ατόμων να αναζητούν, να ανακαλύπτουν, να δημοσιεύουν και να διδάσκουν την αλήθεια, όπως τη βλέπουν στο χώρο της αρμοδιότητάς τους»<sup>25</sup>. Αυτό το κίνημα μπορεί να είχε τις ρίζες του στην υιοθέτηση του δικαιώματος για τους διδάσκοντες να υπερασπίζονται τις θέσεις αντιφατικών ζητημάτων. Η πραγματική συνέπεια όμως στο κοινωνικό σύστημα ήταν η ελευθερία προβληματισμού. Αυτό απομάκρυνε πολλά από τα ταμπού της κοινωνίας. Μερικές αξίες της κοινωνίας ήταν πέρα από κάθε αμφισβήτηση. Τώρα όμως τίποτα δεν μπορούσε πλέον να θεωρηθεί ιερό και απρόσιτο στην αναζήτηση. Αυτή η προσπάθεια να εξεταστούν με κριτικό μάτι οι θεμελιακές αρχές της ιδεολογίας ήταν ουσιαστική για την αναζήτηση ενός διαλόγου και προβληματισμού σχετικά με τη δημιουργία κάποιας πραγματικής αλλαγής στο κοινωνικό σύστημα ή στην αναζήτηση μιας νέας συστημικής θεωρίας.

Το κίνημα για ακαδημαϊκή ελευθερία ήταν και απαίτηση των φοιτητών. Προσπαθούσαν να αναγκάσουν το ίδρυμα να αναγνω-

ρίσει την ελευθερία τους να μάθουν. Αυτή η ελευθερία περιλάμβανε το δικαίωμα να έχουν κάποιον να τους συμβουλευεί για τους στόχους του Πανεπιστημίου και τις μεθόδους επίτευξης αυτών των στόχων, το δικαίωμα να προσδοκούν μια καλή διδασκαλία και τέλος το δικαίωμα να αξιολογούν τους διδάσκοντες<sup>26</sup>. Η έλλειψη εσωτερικής απειλής, λόγω απουσίας φυσικής στέρησης στα χρόνια ωρίμανσης, αποδίδεται καμιά φορά στην επιθυμία των φοιτητών να έχουν τέτοιες απαιτήσεις<sup>27</sup>. Αυτοί οι φοιτητές αφού δεν επιθυμούν να συμβιβαστούν στο δοσμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναζητούν προωθημένους στόχους και προσανατολίζονται να τους ικανοποιήσουν.

Το αποτέλεσμα αυτών των απαιτήσεων ήταν μια κατάσταση κρίσης στο Πανεπιστήμιο. Τα Πανεπιστήμια είχαν σχεδιαστεί με σκοπό να εναρμονίζουν το ρόλο τους και τις ευθύνες τους σύμφωνα με τα δεδομένα στο κοινωνικό σύστημα. Τώρα πρόβαλε το δίλημμα ή «το Πανεπιστήμιο... θα έπρεπε να απαρνηθεί κάθε αντίληψη για τον εαυτό του ότι είναι ένας πολιτικά δραστήριος διαμορφωτής της ευρύτερης κοινωνίας»<sup>28</sup> ή ότι «ανάμεσα σ' όλα τα ιδρύματα της Πολιτείας, το Πανεπιστήμιο φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη στη διαμόρφωση της κοινωνίας»<sup>29</sup>. Το ερώτημα λοιπόν που οροθετούσε τη μάχη στην εσωπανεπιστημιακή κρίση ήταν: είναι το Πανεπιστήμιο της βιομηχανικής και μεταβιομηχανικής κοινωνίας πολιτικοποιημένο και συνεπώς κοινωνικοποιημένο ή παραμένει ο χώρος της μάθησης και γνώσης της παραδοσιακής προσέγγισης και υπεράσπισης της κατεστημένης ιδεολογίας<sup>30</sup>; Η κρίση όμως πίεζε για μια απόφαση. Αν το Πανεπιστήμιο δεν προσαρμοζόταν στις απαιτήσεις θα κρινόταν ως ακατάλληλος φορέας και θα ήταν πια ξεπερασμένο. Αλλά και με την αναγκαστική επιλογή της ανταπόκρισης, το Πανεπιστήμιο αντιμετώπιζε καινούργια διλήμματα ως προς το ρόλο του στην ευρύτερη κοινωνική αλλαγή.

Οι επικριτές, οι επιφυλακτικοί στη δημοκρατικοποίηση του Πανεπιστημίου πρόβαλαν τα επιχειρήματα ότι: 1) Αν επιτρεπόταν η ανάμιξη των φοιτητών και του Δ.Ε.Π., στη διαμόρφωση της πολιτικής, υπήρχε ο κίνδυνος ελέγχου από μια μαχητική μειονότητα της άκρας δεξιάς που ήταν έτοιμη<sup>31</sup>. Ένα τέτοιο γεγονός θα μπορούσε να ανατρέψει κάθε πρόοδο, επιβάλλοντας ένα καθεστώς ολοκληρωτικής καταπίεσης. 2) Το Πανεπιστήμιο αντιμετώπιζε τον κίνδυνο ν' αναμιχθεί τόσο πολύ στα κοινωνικά ζητήματα, ώστε να πάψει να εκτελεί τις ακαδημαϊκές λειτουργίες και να γίνει απλά ένα «πιόνι» στις μάχες εξουσίας των κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων<sup>32</sup>. Το Πανεπιστήμιο έπρεπε να παραμεί-

νει ένας χώρος αναζήτησης και εξερεύνησης ιδεών, εφ' οσον επρόκειτο να συνεχίσει να χρησιμεύει ως εκπαιδευτικό όργανο. Δεν έπρεπε να θυσιάσει τελείως τις ιδέες για τα πολιτικά ζητήματα.

Αυτές οι συντηρητικές απόψεις έρχονταν σε ριζοσπαστική αντίθεση με τον κεντρικό ρόλο του Πανεπιστημίου στο παραγωγικό σύστημα της τεχνο-επιστημονικής εποχής και, συνεπώς, επιχειρούσαν να το εντάξουν στην περιοχή της κουλτούρας του εποικοδομηματος, ενώ στην ουσία βρισκόταν στην συστημική υποδομή και διεπόταν από την διαλεκτική του κοινωνικού συστήματος. Ο στόχος βέβαια αυτών των λογικών ήταν η αποστασιοποίηση του Πανεπιστημίου από τις κοινωνικές δυνάμεις και τις παραγωγικές σχέσεις και η χρησιμοποίησή του αποκλειστικά για τους απαρχαιωμένους στόχους της συστημικής ελίτ του 19ου αιώνα.

Είναι, πράγματι, εκπληκτικό ότι αυτές οι αντιλήψεις της παράδοσης της «Θαυμάσιας Απομόνωσης» δεν είχαν καμιά σχέση με τον ηγεμονικό ρόλο που είχαν αναλάβει οι Ηνωμένες Πολιτείες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Από τα πρώτα, κιόλας, έτη της δεκαετίας του 1950 έγινε σαφές ότι το μέλλον της παγκόσμιας προβολής, αλλά και της μελλοντικής ασφάλειας αυτής της χώρας στηριζόταν στην ικανότητά της να κινητοποιήσει και να επεκτείνει για μεγάλο διάστημα τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού της συστήματος και ιδιαίτερα της ανώτατης βαθμίδας. Ο νέος ρόλος της απαιτούσε πολλές χιλιάδες ειδικούς στις νέες τεχνολογίες και στη γνώση του κόσμου σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Συνεπώς, έπρεπε να γίνουν μεγάλες και διαρκείς επενδύσεις στην ανώτατη παιδεία, ενώ αναμενόταν η πλημμυρίδα της νέας γενιάς που γεννήθηκε στα αμέσως επόμενα χρόνια της λήξης του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Πράγματι, η μεταπολεμική πληθυσμιακή έκρηξη έδωσε νέο μεγάλο κύμα φοιτητών που πολλαπλασίασε τον πανεπιστημιακό πληθυσμό στη δεκαετία του 1960. Η Αμερική ήταν ήδη έτοιμη να αντιμετωπίσει αυτή την πρόκληση και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα πύκνωσαν σε ολόκληρη την επιφάνεια της χώρας. Η διάσταση μεταξύ της διευρυμένης παραγωγικής βάσης και των παραδοσιακών διοικητικών δομών και αντιλήψεων ήταν πλήρης.

Η άμεση δράση από τους φοιτητές οδήγησε στην αυξημένη συμμετοχή τους στις πολιτικές του Πανεπιστημίου. Οι φοιτητές αρχίζουν τώρα να παίρνουν μέρος στα συμβουλευτικά σώματα και οι φοιτητική ηγεσία βρίσκεται σε συχνή επαφή για να δηλώσει τη γνώμη τους σχετικά με τα κυριότερα προγράμματα του Πανε-

πιστημίου. Το διδακτικό προσωπικό κέρδισε ακόμα περισσότερα. Τα αυτοδύναμα Τμήματα κέρδισαν μεγαλύτερη αυτονομία. Εδώ δημιουργήθηκαν πολλά νέα τμήματα προκειμένου να λειτουργήσουν αυτοδύναμα όλες οι επιστήμες. Η αλλαγή στο Πανεπιστήμιο κατευθύνεται προς μια δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων. Οι εσωτερικές συγκρούσεις μάλλον σταμάτησαν στους πανεπιστημιακούς κύκλους, αλλά το Πανεπιστήμιο, ως μια ενοποιημένη δύναμη, απέδειξε ότι το ανθρώπινο δυναμικό του είχε γίνει ένας ισχυρός παράγοντας κοινωνικής μεταρρύθμισης<sup>33</sup>.

Τα κινήματα της νεολαίας στο επίπεδο Μέσης Εκπαίδευσης ήταν λιγότερο επιτυχημένα. Η Μέση Εκπαίδευση δεν σκόπευε να γίνει μια δημιουργική αλλά μάλλον μια παραδοσιακή δύναμη. Η διαμαρτυρία των μαθητών παράμεινε προσανατολισμένη προς τα ζητήματα αλλά διακρινόταν από ένα επίπεδο ιδεαλισμού. Η νομική εξουσία υποστήριξε τα σχολεία απέναντι στις κριτικές των μαθητών στα περισσότερα ζητήματα.

Έτσι υποστηρίχθηκαν οι κανόνες ενδυμασίας, οι οποίοι θεωρούνταν από τους μαθητές ότι δέσμευαν τα προσωπικά τους δικαιώματα. Οι προσπάθειες για μεταρρύθμιση από το εσωτερικό του συστήματος δεν ήταν σημαντικά επιτυχημένες. Όμως, μια εξέλιξη στο κοινωνικό σύστημα είχε τη δυναμική να φέρει κάποια αλλαγή στη γυμνασιακή εκπαίδευση. Τέτοια εξέλιξη ήταν το δικαίωμα ψήφου από τα δεκαοκτώ. Με εκλεγμένους στα περισσότερα μαθητικά συμβούλια και πολλούς αποφοίτους μπορούσαν να ερεθίσουν το κοινωνικό σύστημα για να μεταλλάξουν την εκπαίδευση.

Το συμπέρασμα, όμως, που βγαίνει εδώ για το φοιτητικό κίνημα είναι ότι οι πιθανότητες αλλαγής προς τη δημοκρατική κατεύθυνση στην ανώτατη και μέση εκπαίδευση δεν μπορούν να θεωρηθούν σοβαρές, όταν το φοιτητικό κίνημα είναι ξεκομμένο από την υπόλοιπη κοινωνική δομή και δεν εντάσσεται σε ένα ευρύτερο μέτωπο πάλης για την μεταλλαγή της εξουσίας και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτικό σύστημα.

## Η συλλογιστική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: Θεωρία και προοπτικές

Οι μεταβαλλόμενες πραγματικότητες της αμερικανικής κοινωνίας μετά τον Πόλεμο είναι συγκλονιστικές. Οι ανακαλύψεις στον τομέα των θετικών επιστημών αποτελούν ένα παράδειγμα

αυτής της επιτάχυνσης της ιστορίας<sup>34</sup>. Οι εξελίξεις στα μεταφορικά μέσα μετέβαλαν την κινητικότητα του πληθυσμού σε ένα διαδεδομένο τρόπο ζωής<sup>35</sup>. Τα δίκτυα επικοινωνίας εξαπλώθηκαν σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην υπάρχει κανένα κομμάτι της κοινωνίας που να μην το καλύπτουν τα κέντρα πληροφόρησης. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές κέρδιζαν έδαφος ως αποθηκευτές και μεταδότες πληροφοριών.

Η βιομηχανική και αγροτική παραγωγικότητα στη δεκαετία του 1960 έφτασε στο σημείο όπου τουλάχιστον μπορούσαν να ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες. Αυτό σήμαινε ότι είχαν γίνει ορισμένες βασικές αλλαγές στον προσανατολισμό της κοινωνίας. Σχετικά με τον μέλλον, ο Lewis B. Mayhew περιγράφει την αυξανόμενη καταναλωτική διάθεση και τους προβληματισμούς αυτή την εποχή:

«Η επιθυμία μας για δύο αυτοκίνητα, σκάφος, ελικόπτερο, και εβδομάδα 20 ωρών εργασίας ικανοποιήθηκε σημαντικά. Φτάσαμε στο σημείο να αναγνωρίσουμε την επείγουσα ανάγκη αποδέσμευσης μερικών εξέχοντων διανοούμενων, προκειμένου να βοηθήσουν στο χάραγμα καινούριων κατευθύνσεων για το ανθρώπινο γένος»<sup>36</sup>.

Οι αλλαγές της κοινωνίας που αντανακλούν τις αλλαγές στην μεταβιομηχανική παραγωγή διερευνώνται αυτήν την εποχή με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο Kandell προτείνει ότι η περίοδος της υποχρεωτικής παρακολούθησης στο σχολείο πρέπει να παραταθεί. Μια τέτοια επιμήκυνση στην εκπαίδευση διευκολύνεται από «την αυξημένη εκμηχάνιση της βιομηχανίας μέσω της τεχνολογικής πρόοδου»<sup>37</sup>. Έτσι, η επέκταση της χρονικής διάρκειας των σπουδών έχει στόχο να εκπαιδεύσει τους πολίτες για την κατάλληλη χρησιμοποίηση του ελεύθερου χρόνου που πλεονάζει σ' αυτήν την τεχνοκρατούμενη κοινωνία<sup>38</sup>.

Η επιστήμη και η ιατρική μπορούν πλέον να ελέγξουν κρίσιμους τομείς της υγείας και να υπάρξει πρόοδος και σε άλλους. Η βιολογία έκανε σημαντική πρόοδο στη γενετική έρευνα και μια μέρα «οι γενετισολόγοι και οι βιοχημικοί θα μας δώσουν την απαραίτητη γνώση και τις τεχνικές για να παραχθούν οι ανθρώπινες υπάρξεις σύμφωνα με τις εξειδικεύσεις μας» υποστηρίζει ο Mayhew. Αυτό βέβαια κινείται στη σφαίρα της επιστημονικής φαντασίας. Ήδη, όμως, είναι διαθέσιμες οι γνώσεις για τον περιορισμό του ρυθμού αύξησης του πληθυσμού, εναλλακτικοί τρόποι γονιμοποίησης και ελαχιστοποίησης της απώλειας στην παιδική θνησιμότητα, ενώ οι παλιές πηγές ενέργειας που καταναλώνονται θα αντικατασταθούν από πυρηνικές, ηλιακές και άλ-



λες σχεδόν απεριόριστες πηγές.

Η αστυφιλία θα εξακολουθήσει να είναι μια τάση του πληθυσμού, όπως θα είναι και η τεχνολογία και η παραγωγικότητα. Πρέπει να λυθούν ορισμένα προβλήματα σχετικά μ' αυτούς και άλλους παράγοντες, αλλά θα υπάρχει η τεχνική ικανότητα για τις ενδεδειγμένες λύσεις διατείνονται οι πιο αισιόδοξοι επιστήμονες και ερευνητές<sup>39</sup>.

Όμως, για να λυθούν τα κρίσιμα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα απαιτείται ένα νέο πνεύμα για το μέλλον του ανθρώπου. Η παρακμή των πόλεων, οι φυλετικές και ταξικές συγκρούσεις, η κρίση ταυτότητας του ατόμου και η αναζήτηση της ειρήνης είναι τα κοινωνικά προβλήματα που πρέπει να λυθούν. Αν και η παραγωγή ατόμων για την πλήρωση τεχνικών θέσεων θα εξακολουθεί να είναι η λειτουργική πλευρά της εκπαίδευσης, το σύστημα θα πρέπει να κατευθυνθεί προς την παραγωγή ατόμων τα οποία θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στα κοινωνικά προβλήματα. Παράλληλα, διαπιστώνεται η ανάγκη για δημιουργικότητα, αυτογνωσία, και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με βάση την έρευνα στη μελλοντική κοινωνία. Συνεπώς, θα πρέπει η εκπαίδευση να κατευθυνθεί προς το άτομο, τη δημοκρατία, την ειρήνη, και την κοινωνική ευημερία και συνεργασία.

Ο παρακάτω κατάλογος υπογραμμίζει μερικούς από τους στόχους της εκπαίδευσης στην καινούρια κοινωνία. Σύμφωνα με τον Carl Delacato<sup>40</sup>, «κάθε παιδί πρέπει να βοηθηθεί για να φτάσει τους παρακάτω αντικειμενικούς σκοπούς, στο μέτρο που είναι ικανό:

1. Να προσαρμόζεται στην αλλαγή.
2. Να αναπτύξει αισθητική αντίληψη.
3. Να διατηρεί και να επανακτά τις ανθρώπινες και φυσικές πλουτοπαραγωγικές πηγές.
4. Να εκτιμά την πολιτιστική κληρονομιά.
5. Να ασκεί τις βασικές αρχές του δημοκρατικού βίου.
6. Να εξυψώνεται πνευματικά.
7. Να έχει σωματική υγεία.
8. Να έχει διανοητική υγεία.
9. Να είναι υπεύθυνο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας.
10. Να είναι ατομικά και κοινωνικά δημιουργικό.
11. Να πετυχαίνει αυτο-πραγμάτωση.
12. Να σκέφτεται ως ελεύθερος άνθρωπος<sup>41</sup>.

Η Εθνική Αμερικανική Ένωση για Προγράμματα Εκπαίδευσης πρότείνει την παρακάτω μορφή για το σχολείο του μέλλοντος:

Από	Σε
Η ομάδα	Το άτομο
Μνήμη	Έρευνα
Έλλειψη ενθουσιασμού	Ζήλος για μάθηση
Το σχολείο με τους βαθμούς	Χωρίς βαθμούς σχολείο
Αυτάρκης τάξης	Αυτάρκες σχολείο
Προγραμματισμένες τάξεις	Συνεντεύξεις και ανεξάρτητη μάθηση
Ο δάσκαλος ως παθολόγος	Ο δάσκαλος ως ειδικός (μέλος μιας ομάδας)
Χρησιμοποίηση των σχολικών κτιρίων για μια αγροτική κοινωνία—εννέα μήνες το χρόνο—περιορισμένο μόνο για παιδιά.	Χρησιμοποίηση των σχολικών κτιρίων, αντικατοπτρίζοντας την αστική κοινωνία—δώδεκα μήνες το χρόνο—για όλες τις ομάδες ηλικιών.
Τάξεις που μοιάζουν με κουζίνες.	Τάξεις που μοιάζουν με βιβλιοθήκες, καθημερινά δωμάτια.
Διδασκαλία ως αφήγηση	Διδασκαλία ως καθοδήγηση.
Διασκαλία 30 ωρών την εβδομάδα με τα παιδιά στην τάξη και 15 ώρες για προετοιμασία και διορθώσεις.	Δεκαπέντε ώρες την εβδομάδα με τα παιδιά στην τάξη και 30 ώρες για έρευνα, προετοιμασία και ανάπτυξη <sup>42</sup> .

Το σύστημα οργάνωσης και λειτουργίας που άρχισε να χρησιμοποιείται κατά τη δεκαετία του 1960 στα περισσότερα δημόσια σχολεία των Η.Π.Α. πρόβλεπε νέο σύστημα μάθησης και αξιολόγησης, με βάση την Πλατωνική λογική ότι ο άνθρωπος θα πρέπει να βρει την αρμονία με τον χαρακτήρα του, εκπληρώνοντας έτσι τον κατάλληλο ρόλο στην Πολιτεία. Αυτό είναι το σημείο κλειδί που εντάσσει το άτομο με πλήρη αρμονία στο κοινωνικό σύνολο, με βάση την ανάδειξη του ταλέντου του και τη δημιουργική του εργασία.

Ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος υπήρξε συχνά θέμα διαμάχης. Τα σχολεία που εμφανίζουν αυτό το δημοκρατικό ιδανικό συχνά ονομάζονται «προοδευτικά» και, λιγότερο συχνά, ανοιχτά σχολεία, σχολεία δραστηριοτήτων ή σχολεία που έχουν ως επίκεντρό τους το παιδί. Οι λειτουργικές λεπτομέρειες αυτής της δημοκρατικής εκπαίδευσης ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό από σχολείο σε σχολείο, αλλά όλα τα σχολεία τέτοιου τύπου έχουν μερικούς φιλοσοφικούς στόχους. Το προοδευτικό σχολείο προσανατολίζεται προς το μαθητή με «ελευθερία», πα-

ρακινεί την πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα, την αυτο-έκφραση και την ανάπτυξη της υπευθυνότητας και του αυτο-ελέγχου μέσω της εμπειρίας στην αυτοδιαχείριση<sup>43</sup>.

Οι βασικοί θεωρητικοί στόχοι του μεταρρυθμιστικού κινήματος στην Αμερική υπαγορεύτηκαν από τις λογικές:

1) Το ενδιαφέρον του παιδιού και ο σκοπός είναι τα δύο απαραίτητα για την πραγματική μάθηση, που περιέχουν τις ενδείξεις για το είδος της μορφωτικής δραστηριότητας που θα είναι πιο αποδοτική για το συγκεκριμένο παιδί<sup>44</sup>.

Ο John Dewey υποστηρίζει ότι η συνεχής και προσεκτική παρακολούθηση των ενδιαφερόντων έχει τεράστια σημασία για τον εκπαιδευτικό<sup>45</sup>. Η Μαρία Montessori διατείνεται ότι ο δάσκαλος είναι ο καθοδηγητής της αυθόρμητης δουλειάς του παιδιού<sup>46</sup>.

2) Εφ' όσον η μάθηση είναι ατομική δεν μπορούν να μπου στόχοι ή πρότυπα<sup>47</sup>.

3) Το παιδί πρέπει να αντιμετωπιστεί ως σύνολο και όχι μόνο ως διάνοια και συνεπώς τα χαρίσματά του είναι η συνολική του προσωπικότητα, πράγμα που υπογραμμίζει τον ιδιαίτερο ρόλο της εκπαίδευσης<sup>48</sup>.

4) Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται σχεδόν πλήρως, μέσω κάποιων μεθόδων που επιτρέπουν την ελευθερία και τη δημιουργική έκφραση<sup>49</sup>. Συνεπώς, η πειθαρχία διδάσκεται σε συνάρτηση με την ελευθερία<sup>50</sup>.

5) Με βάση τις παραπάνω αρχές, το πρόγραμμα του σχολείου θα πρέπει να τονίζει τη συμμετοχή σε αξιόλογες δραστηριότητες και σε σημαντικές εμπειρίες, κι όχι να είναι επικεντρωμένο στο υποκείμενο<sup>51</sup>.

Συνεπώς, η λογική της μεταρρύθμισης δέχεται ότι το ενδιαφέρον του μαθητή βοηθάει ουσιαστικά στην ικανότητα του να μάθει, ότι μόνο η ελευθερία επιλογής μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας και ότι η εμπειρία είναι η καλύτερη μέθοδος διδασκαλίας. Ο Kilpatric διαχωρίζει τέσσερις κατηγορίες σχεδίων στα οποία θα μπορεί να βασίζεται η καλή μόρφωση:

α) Η ενσωμάτωση μερικών ιδεών ή σχεδίων σε εξωτερική μορφή –το γράψιμο ενός γράμματος, το παίξιμο ενός θεατρικού έργου, η δημιουργική εργασία.

β) Η απόλαυση μιας ιστορίας, εικόνας, συμφωνίας ή ό,τι άλλο θέλει ο μαθητής.

γ) Η λύση κάποιου προβλήματος που απαιτεί διεισδυτική και αναλυτική σκέψη.

δ) Η απόκτηση κάποιας ειδίκευσης ή ειδικής γνώσης<sup>52</sup>.

Η προοδευτική θεώρηση προσπαθεί να παράγει ένα άτομο που να έχει αυτογνωσία και αυτοπειθαρχία. Αν το πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό, το προϊόν του θα ταιριάζει με τη μεταβαλλόμενη κοινωνία. Η κακή εφαρμογή ή οι ακρότητες στον προοδευτισμό μπορεί βέβαια να οδηγήσουν στο χάος και όχι στην πειθαρχία. Είναι σημαντικό ο κάθε δάσκαλος να μπορεί να παίζει τον κατάλληλο ρόλο. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να υπαγορεύει, δεν πρέπει βέβαια και να μην καθοδηγεί, γιατί αν καταργηθεί η καθοδήγηση είναι πολύ πιθανό να έχουμε κάποια χαοτική ακρότητα. Η μελέτη της δομής και συμπεριφοράς της ηγετικής ελίτ σε ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει ότι η ολοκληρωμένη εκπαίδευση φαίνεται να λείπει από τους σύγχρονους ηγέτες.

Ο εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής John Dewey είναι ίσως ο πιο πρωτοπόρος θεωρητικός στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά του λείπει ο λειτουργικός ρόλος στην κρίση της παιδείας. Η απουσία ανάδειξης και αναγνώρισης εκπαιδευτικής ηγεσίας μεγάλης εμπέλειας οφείλεται, ίσως, στους παρακάτω παράγοντες. Πρώτον, στην έλλειψη προβολής. Εδώ, η εκπαιδευτική ηγεσία δεν έχει την δημοσιότητα των άλλων ηγεσιών και έτσι μάλλον υστερεί, ως προς την προβολή, ώστε να μπορούν να πείσουν πολύ κόσμο να τους ακολουθήσει. Δεύτερον, ο εκπαιδευτικός ηγέτης μεγάλης διάρκειας και εμπέλειας πρέπει να συσχετίσει τον ρόλο του με τους άλλους παράγοντες και τις περιοχές κοινωνικής δραστηριότητας, προκειμένου να ικανοποιήσει την κρίση με μια επιτυχή πορεία διεξόδου. Πρέπει, συνεπώς, να λειτουργήσει σαν κοινωνικός ηγέτης με χαρισματική παραδοχή. Για ν' αναγνωριστεί κάποιος ως ηγέτης, η ομάδα πρέπει να αποδέχεται ότι είναι συγκριτικά καλύτερος και να είναι διατεθειμένη να δεχτεί την ηγεσία του. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να στηρίζονται περισσότερο στη λογική παρά στο συναίσθημα και ο ορθολογισμός αρνείται τις χαρισματικές ιδιότητες. Αυτό λοιπόν που δημιουργείται είναι ένα πρότυπο ορθολογικών ηγετών και αποθαρρύνεται η συναισθηματική σχέση με τον χαρισματικό ηγέτη<sup>53</sup>.

Αν η εκπαίδευση παράγει ηγέτες και όχι χαρισματικούς ήρωες, τότε αξίζει να ρίξουμε μια ματιά στο είδος της ηγεσίας που πρόκειται να δημιουργηθεί. Ο αυταρχικός, ιεραρχικός ηγέτης αποτελεί αναχρονισμό. Τα συστήματα και οι μέθοδοι του δεν θα είναι λειτουργικά σε μια σύνθετη, γρήγορα μεταβαλλόμενη κοινωνία<sup>54</sup>. Τα πρότυπα τροχού και αλυσίδας της αυταρχικής αρχηγίας φαίνονται αποτελεσματικά, αλλά η ανικανότητά τους να προσαρμοστούν στην ξαφνική αλλαγή και στην μεταβαλλόμενη ψυχοσύνθεση των μαζών, δεν αντιστοιχούν στον σύγχρονο πολι-

τισμό<sup>55</sup>. Η κυκλική οργάνωση και η δημοκρατική ηγεσία είναι ένα πιο σύγχρονο σύστημα. Ο ρόλος της ηγεσίας δεν προκαθορίζεται και το ομαδικό ηθικό είναι υψηλό. Η ικανότητα της ομάδας να λύνει σύνθετα προβλήματα και να προγραμματίζει ορθολογικά την αλλαγή, διευκολύνεται<sup>56</sup>. Παράλληλα, οι νέες πολιτιστικές πραγματικότητες θα βοηθούν ώστε ο αυταρχισμός σταδιακά να αποβληθεί σαν απαρχαιωμένο στοιχείο, ενώ η δημοκρατική ή ομαδική ηγεσία γίνεται η κατάλληλη μορφή κοινωνικής λειτουργίας.

Στην εποχή μας όπου χαράζει ο εικοστός πρώτος αιώνας και η μεταβιομηχανική κοινωνία έχει διανύσει ήδη τις πρώτες της δεκαετίες, προβάλλει, όχι μόνο θεωρητικά αλλά και λειτουργικά πλέον, η σύλληψη και κατανόηση της πλατωνικής σκέψης που δείχνει το δρόμο προς την ουτοπία – πραγματικότητα όπου ο άνθρωπος-πολίτης κυριαρχεί με βάση την οικουμενική του οντότητα. Σε αυτήν την γένεση, η ηγεσία μεταλλάσσεται σε κοινωνικό καθήκον και αξιοκρατική λειτουργία, αφού προσδιορίζεται από την ανθρωποκεντρική και καθολική εκπαιδευτική διαδικασία αναπαραγωγής της κοινωνίας.

## Σημειώσεις

1. Mitchel, Willian C., «The Structural Characteristics of Policy-making» in *Policies, Decisions, and Organization*, Ed. Fremont. J. Lynden New York, Meridith Comporation, 1969 p. 55.
2. Easton, David, «The Flow Characteristics of Policy-making», in *Policies, Decisions, and Organization* Ed. Fremont J. Lynden New York, Meridith Comporation, 1969 p. 384.
3. *Ibid.*, p. 55.
4. Zollschan, George W. and Walter Hirsch, *Explorations in Social Change* Boston, Houghton Mifflin Company, 1964, p. 49.
5. Easton David, *Ibid*, p. 30.
6. *Ibid.*, p. 34.
7. Clark, Burton R., *Educating the Expert Society* San Fransisco, Chandler Publishing Company, 1962, p. 11.
8. Willkings, Ernest Hatch, *Living in Crisis* Freeport, Books for Libraries Press, Inc., 1937, p. 23.
9. Bear, Robert M., *The Social Functions of Education* New York, The MacMillan Company, 1937, p. 359.
10. *Ibid.*, p. 360.
11. Clark, p. 19.
12. *Ibid.*, p. 19.
13. *Ibid.*, p. 25.
14. *Ibid.*, p. 27.

15. Lindren, Henry Clay, *An Introduction to Social Psychology* New York, John Wiley and Sons, Inc., 1969, p. 125.
16. Gawthrop, Louis C., *Bureaucratic Behavior in the Executive Branch New York, The Free Press, 1969, p. 178.*
17. *Ibid.*, p. 240-242.
18. Minter, John W. and Ian M. Thompson, *Colleges and Universities as Agents of Social Change* Boulder, Western Interstate Commission for higher Education, 1968, p. 19.
19. Bell Daniel and Irving Kristol, *Confrontation* New York, Basic Books, Inc., 1968, p. 19.
20. *Ibid.*, p. 25.
21. Cox Commission Report, *Crisis at Columbia* New York, Vintage Books, 1968, p. 5.
22. *Ibid.*, p. 5-18.
23. Kretch, David, et al., *Individual in Society* New York, McGraw-Hill, 1962, p. 436.
24. Cox Commission Report, p. 22.
25. Hook, Sidney, *Academic Freedom and Academic Anarchy* New York, Cowles Book Company, 1970, p. 34.
26. *Ibid.*, p. 62-63.
27. Hook, p. 23.
28. Minter, p. 2.
29. *Ibid.*, p. 2.
30. Ο συγγραφέας θυμάται με ιδιαίτερη συγκίνηση την ολοήμερη συζήτηση που διεξήχθη στο αμφιθέατρο της Γεωπονικής Σχολής του Κρατικού Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνα το Μάη του 1970, όταν οι φοιτητές με αφορμή την εισβολή των Αμερικανικών δυνάμεων στην Καμπότζη και την επέκτασή του πολέμου του Βιετνάμ αποφάσισαν να διακόψουν τη λειτουργία του, προκειμένου να διεξαχθεί πολυήμερη και εκτεταμένη, δημόσια ανταλλαγή απόψεων (teach-ins) σχετικά με το ρόλο του Πανεπιστημίου στο κοινωνικό-παραγωγικό και διεθνές σύστημα, αναζητώντας απάντηση στο κρίσιμο ερώτημα αν είναι ή όχι πολιτικοποιημένο το σύγχρονο Πανεπιστήμιο. Η απάντηση δόθηκε μετά το πέρας μιας θυελλώδους συζήτησης μεταξύ των μελών Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου που κατέληξε στην υπερψήφιση, με τρεις ψήφους διαφορά, της άποψης για την πολιτικοποιημένη και κοινωνικοποιημένη φύση του Πανεπιστημίου.
31. Dietze, Cottfried, *Youth, University and Democracy*, Baltimore, The John Hopkins Press, 1970 p. 5.
32. Minter, p. 6.
33. *Ibid.*, p. 15.
34. Mayhew, Lewis B., *Higher Education in the Revolutionary Decades* Berkeley, McCutchan, 1967, p. 29-41.
35. Gross, Bertram M. *A Great Society*, New York, Basic Books 1968, p. 46-47.
36. Mayhew, p. 446.
37. Meltzer, Bernard N. et al., *Education in Society*, New York, Thomas Y. Growell, 1968, p. 94-95.

38. *Ibid.*, p. 94-95.
39. Mayhew, p. 44.
40. Delacato, Carl, *The Elementary School of the Future*, Spring-field, Charles C. Thomas, 1965, p. 7.
41. *Ibid.*, p. 7-8.
42. NEA Project on Instruction, *Schools for the 60's*, New York, Mc-Graw-Hill, 1963, p. 117.
43. Delacato, p. 66.
44. Bear, p. 70.
45. Mayer, p. 360.
46. Montessori, Maria, *The Montessori Method*, New York, Schoken books, 1964, p. 370.
47. Bear, p. 70.
48. *Ibid.*, p. 70.
49. *Ibid.*, p. 70.
50. Montessori, p. 93.
51. Bear, p. 70.
52. Boyd, William and Wyatt Rawson, *The Story of the New Educaction*, London, Hainemann, 1965, p. 41.
53. Θερμός Ηλίας, «Θεωρία και Τυπολογίες Χαρισματικής Ηγεσίας», *Διαθάζω*, τεύχος 276, σελ. 54-63, Αθήνα, 1992.
54. Όπως παραπάνω.
55. Lindgren, p. 275.
56. Lindgren, p. 275.

## Βιβλιογραφία

- Achuthan A., Radh, «Long Range Goals for Mankind», vol. XLII, n. 3, Jan. 72, pp. 30-31.
- Almack, John C. *Modern School Administrators*, Freeport: Book for Libraries Press, 1933.
- American Association of School Administration, *Profiles of the Administrative Team*, Washington, D.C.: AASA, 1971.
- Argent, Robert D., «Pupil Unrest Begins in First Grade», vol. LVI, n. 3., Nov. 69, pp. 19, 89-91.
- Association for Supervision and Curriculum Development, *New Insights and the Curriculum*, Washington, D.C.: ASCD, 1963.
- Bantock, G.H. *Education, Culture and the Emotions*, Bloomington, Indiana U. Press, 1967.
- Bear, Robert, M. *The Social Functions of Education*, New York, The MacMillan Company, 1938.
- Becker, Howard S., *Campus Power Struggle*, (Chicago, Aldine Publishing Company), 1970.
- Bell, Daniel and Irving Kristol, *Confrontation*. New York, Basic Books, Inc., 1968.
- Bendiner, Robert, *The Politics of Schools*, New York, Harper & Row, 1969.
- Benne, Kenneth D., *The Education for Tragedy*, Lexington, University of Kentucky Press, 1967.

- Bernstein, Abraham, *The Education of Urban Populations*, New York, Random House 1967.
- Bossard, James and Elenor Boll, *The Sociology of Child Development*, New York, Harper & Row, 1966.
- Bower, Eli M. and William G. Hollister, *Behavioral Science Frontiers in Education*, United States, John Wilty & Sons, Inc. 1967.
- Brameld, Theodore, *Education for the Emerging Age*. New York, Harper & Row, 1965.
- Brickman, William W. and Stanley Lehrer, editors, *John Dewey, Master Educator*, New York, Atherton Press, 1966.
- Burckhardt, Jacob, *Force and Freedom*, New York, Pantheon Books, 1943.
- Burkhead, Jesse, et. al, *Input and Output in Large - City High Schools*, Syracuse, Syracuse University Press, 1970.
- Christensen, Edward L., *Century 21 Shorthand*, Chicago, South West Publishing, 1974.
- Clark, Burton R., *Education The Expert Society*, San Francisco Chandler Publishing Company, 1962.
- Cox Commission Report, *Crisis at Columbia*, New York, Vintage Books, 1968.
- Cole, Dr. Blaine R., «Environmental Structuring - A Curricular Model», vol. LVII, no. 5, Jan. 71, pp. 14.
- Coleman James S., *Education and Political Development*, Princeton University Press, Princeton, New York, 1965.
- Curti, Merle, *The Social Ideas of American Educators*, Rateron, Littlefield, Adams & Co., 1965.
- Delecato, Carl, *The Elementary School of the Future*, Springfield, Charles C. Thomas, 1965.
- Dewey, John, *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1900.
- Dexter, Lewis A., *The Tyranny of Schooling*, New York, Basic Books, Inc., 1964.
- Dietze, Gottfried, *Youth, University and Democracy*, Baltimore, The Johns Hopkins Press, 1970.
- Dobinson, Charles, *Education in a Changing World*, Freeport, Books for Libraries Press, 1951.
- Dohohue, John W., *St., Thomas Aquinas and Education*, New York, Random Hoyse, 1968.
- Drake, William Earle, *Intellectual Foundations of Modern Education*, Columbus, Charles E. Merrill, 1967.
- Dworkin, Martin, editor, *Dewey on Education*, New York, Teachers College, Columbia University, 1959.
- Douglas, Lawrence H., «A View From the Other Side», vol. XLII, n. 1, Oct. 71, pp. 30-31.
- Education and Technology in the Twenty-First Century*, San Francisco State College Press, 1969.
- Ellenberg, Dr. Norman L., «Educating Students is Not Enough», Vol. OVII, n. 9, May 71, p. 28.
- Eurich, Alvin C., ed., *Campus 1980: The Shape of the Future in American Higher Education*, Delta Books, 1968. 327 pp.



- Eurich, Alvin C., ed., and the Staff of the Academy for Educational Development, *High School 1980: The Shape of the Future in American Secondary Education*, New York, Pitman Press, 1970. 304 pp.
- Eurich, Alvin C., *Reforming American Education: The Innovative Approach to Improving Our Schools and Colleges*, New York, Harper and Row, 1969. 269 pp.
- Farrell, Edmund J., *Deciding the Future: A forecast of Responsibility of Secondary Teachers of English, 1970-2000 A.D.*, National Council of Teachers of English, 1970. 188 pp.
- Fersh, Seymour H., «Education in a World of Nations», vol. XLII, n. 2, Nov. 760, pp. 69-73.
- Freedman, Mervin B., *The College Experience*, San Francisco Jossey - Bass Inc., 1967.
- Fromm, Erich, *Escape from Freedom*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1941.
- The Sane Society*, New York, Rinehart & Co. 1955.
- Gawthrop, Louis C., *Bureaucratic Behavior in the Executive Branch*, New York, The Free Press, 1969.
- Gendell, Murray, and Hans I. Zetterberg, editors, *A Sociological Almanac for the United States*, New York, Charles Scribner's Sons, 1964.
- Goodman, Paul, *Growing Up Absurd*, New York, Random House, 1956.
- Gross, Bertram M., editor, *A Great Society*, New York, Basic Books, Inc., 1968.
- Hack, Warter G. et. al., *Educational Futurism 1985, Challenges for Schools and their Administrators*, McCutchan Publishing Corporation, 1974.
- Halle, Louis J., *The Society of Man*, New York, Harper & Row.
- Havice Charles W., *Campus Values*, New York, Charles Scribner's Sons, 1968.
- Havinghurst, Robert J. and Bernice L. Neugarten, *Society and Education*, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1962.
- Hechinger, Grace, and Fred M., *Teen-age Tyranny*, New York, William Morrow and Company, 1963.
- Hencley, Stephen, P. and James R. Yates, *Futurism in Education, Methodologies*, McCutchan Publishing Corporation, 1974. 510 pp.
- Hollister, Bernard, *Another Tomorrow, A Science Fiction Anthology*, Pflaum Publishing, 1974. 124 pp.
- Hollister, Bernard C. and Deane C. Thompson, *Grokking the Future, Science Fiction in the Classroom*, Pflaum/Strandard, 1973, 168 pp.
- Hook, Sidney, *Academic Freedom and Academic Anarchy*. New York, Cowles Book Company, Inc., 1970.
- Hughes, Meredydd G. editor, *Secondary School Administration*, Oxford, Pergamon Press, 1970.
- Θερμός Ηλίας, «Θεωρίες και Τυπολογίες Χαρισματικής Ηγεσίας», *Διαβάζω*, τεύχος 276, Αθήνα, 1992.
- Iannone, Ronald V., et. al., «Altman Approach to Contemporary Education», vol. XLII, n. 6, May 71, pp. 292-294.
- Jennings, M. Kent, Kenneth P. Langton and Richard G. Niemi, «Effects of the High School Civics Curriculum», In M. Kent Jennings and Richard G. Niemi, *The Political Character of Adolescence*, Princeton, N. J. Princeton University Press, 1974.

- Jennings, M. Kent, and Richard G. Niemi, *Generations and Politics*, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1981.
- Joyce, Bruce R., *Alternative Models of Elementary Education*, Waltham, Blaisdell, Blaisdell Publishing Company, 1969.
- Kazamias, Andreas M. and Byron G. Massialas, *Tradition and Change in Education*, Englewood Cliff, Prentice - Hall, 1965.
- King, Irving, *Social Aspects of Education*, New York, The MacMillan Company, 1912.
- Knight, Edgar W., *Twenty Centuries of Education*, Boston, Ginn and Co., 1940.
- Kinsey, Don R., «Creativity - A New Dimension in Future Education», vol. LVI, n. 3, Feb. 70, pp. 21, 232.
- Kneller, George, F., *Educational Anthropology: An Introduction*, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1965.
- Existentialism and Education*, New York, Philosophic Library, Inc. 1958.
- Kretch, David, et. al., *Individual in Society*, New York, McGraw-Hill Book Company, inc., 1962.
- Kristol, Daniel and Irving Kristol, *Confrontation*, New York, Basic Books, 1968.
- Kunen, James Simon, *The Strawberry Statement*, New York, Random House, 1969.
- LaConte, Ronald T. with Ellen LaConte, *Teaching Tomorrow Today, A Guide to Futuristics*, New York, Bantam Books, 1975. 139 pp.
- Lanham, Walter, M., «What's Wrong with Education in America», vol. LVII, n. 3, Nov. 70, pp. 75.
- Lindgren, Herry Vlay, *An Introduction to Social Psychology*. New York, John Wiley and Sons, Inc., 1969.
- Lippitt, Gordon L., *Vizualizing Change, Model Building and the Change Process*, N.T.L. Learning Research Corp., Washington, D.C., 1973. 352 pp.
- Lipset, Seymour Martin, *Rebellion in the University*, Boston, Little, Brown & Co., 1971.
- Lowel, Abbott Lawrence, *What a University President Has Learned*, New York, Books for libraries Press, 1938.
- Marien, Michael, *Alternative Futures for Learning, An annotated Bibliography of Trends, Forecasts and Proposals*, Ed. Policy Research Center, Syracuse University Research Corp., 1971, 223. pp.
- Martin, Warren Bryan, *Alternative to Irrelevance*, Nashville, Abingdon Press, 1968.
- May, Henry F., *The End of American Innocence*, New York, Algrid A. Knopf, 1959.
- Mayer, Frederick, *American Ideas and Education*, Columbus, Charles E. Merrill, 1964.
- Mayhes, Lewis B., *Higher Education in the Revolutionary Decades*, Berkely, McCutchan publishing Comporation, 1967.
- Meltzew, Bernard N., et. al., *Education in Society*, New York, Thomas Y. Growell Company, 1958.
- Mereiman, Richard M., «Democratic Politics and the Culture of American Education», *American Political Science Review*, pp. 74, 319-332, 1980.
- Michael Marien, ed., *The Hot List Delphi: An Exploratory Survey of Essential Reading for the Futur*, Syracuse, Educational Policy Research Center, Sy-

- racuse University Research Corp. 1972. 89 pp.
- Michael Donald N., *On Learning to Plan-and Planning to Learn*, Jossey-Bass, 1973. 341 pp.
- Miller, David C. and Ronald L. Hunt, *The Advent Futures Studies and Research Curriculum Guide* (and) *The Advent Futures Studies and Learning Research Guide*, (DCM Assoc.), 1973. 76 and 104 pp., respectively.
- Millett, John D., *The Academic Community*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1962.
- Montessori, Maria, *The Montessori Method*, New York, Schocken Books, 1912.
- Mood, Alexander M., *The Future of Higher Education, Some Speculations and Suggestions*, New York, McGraw-Hill, 1974. 166 pp.
- Moor, Wilbert E., *Social Change*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1963.
- Morison, Robert S., *The Contemporary University, U.S.A.* Boston, Houghton Mifflin Company, 1966.
- National Education Association, *Schools for the Sixties*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1963.
- Nawas, M. Mike, «Women's Liberation and Beyond», vol XLII, n. 4, Feb. 72, pp. 189-194.
- Nettleship, Richard L., *The Theory of Education in the Republic of Plato*, Columbia University, Teachers' College, 1968. (Original published 1880).
- Ozman, Howard, *Challenging Ideas In Education*, Minneapolis, Burgess Publishing Company, 1967.
- Packard, Vance, *The Naked Society*, New York, David McKay Company, Inc., 1964.
- Pentory, De Vere, et. al., *Unfdinshed Rebellions*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1971.
- Pulliam, John R. and Jim R. Bowman, *Educational Futurism in Pursuance of Survival*, University of Oklahoma Press, 1974. 163 pp.
- Pusey, Nathan M., *The Age of the Scholar*, Cambridge, The Belknap University Press, 1964.
- Rapoport, Ronald B., «The Sex Cap in Political Persuading: Where the «Structuring Principle Works», *American Journal of Political Science*, 1981.
- Reischauer, Edwin O., *Toward the 21st Century: Education for a Changing World*, New York, Alfred A. Knopf, 1973.
- Riedel Marc, «Are Students Disenchanted with Materialism», vol. XLII, n. 1, Oct. 70, pp. 181-183.
- Riesman, David, *Abundance for What*, Garden City, Doubleday & Company, Inc., 1964.
- Roweton, William E., «Creativity: Research Reflecting the Researcher», Vol. XLII, n. 4, Nov. 71, pp. 181-183.
- Saalbach, Robert Palmer, «The Marxist Approach to Literature», vol. XLII, n. 2, Nov. 71, pp. 84-88.
- Shafer, Harold T., *The Supervisor: New Demands, New Dimensions*, Sashington D.C., Association for Supervision and Curricular Development, 1969.
- Shane, Harold G., «The Educational Significance of the Future», Report stocked by the *World Future Society*.

- Sheldon, Marcus, *Urban Education: Crisis or Opportunity?*, New Jersey, Scarecrow, 1974.
- Sigel, Roberta and Marilyn Hoskins, *The Political Involvement of Adolescents*, New Brunswick, N. J., Rutgers University Press, 1981.
- Simpson, Elizabeth Leonie, *Democracy's Stepchildren*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1971.
- Smith, Vernon H., *Alternative Schools*, Nebraska, Professional Educators' Publications, 1974.
- Snith, Robert, *et. al.*, *Any Means Necessary*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1970.
- Sorenson, Herbert, *Psychology In Education*, New York, McGraw-Hill Book Company, 1964.
- Stinchcombe, Arthur L., *Rebellion in a High School*, Chicago, Quadrangle Books, 1964.
- Stanford, Barbara Dodds, «Needed: Human Relations Training», vol. LVII, n. 4, Dec. 70, pp. 6-7.
- Thayer, V.T., and Martin Levit, *The Role of the School in American Society*, New York, Dodd, Mead & Company, 1966.
- Toffler, Alvin, *Learnig for Tomorrow: The Role of the Future in Education*, New York, Random House, 1974. 423.
- Tugwell, Rexford G., and H. Keyserling, *Redirecting Education*, New York, Books for Libraries Press, 1935.
- Tuttle, Edward Mowbray, *School Board Leadership in America*, Chicago, The interstate Printers, 1963.
- Verba, Sidney, Norman G. Nie, and Jae-On Kim, *Participation and Political Equality*, Cambridge, England, University Press, 1981.
- Vernon, Clenn M., *Human Interaction*, New York, The Romald Press Company, 1965.
- Ulich, Robert, *Education and the Idea of Mankind*, New York, Harcourt, Brace, and World, Inc., 1964.
- Weiner, Myron, *Modernization: The Dynamics of Growth*, New York, Basic books, Inc., 1966.
- Whiting. John W.M. and Irving L. Child, *Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study*, New Haven, Yale University Press, 1953.
- Wilkin, Ernest Hatch, *Living in Crisis*, Freeport, Books for Libraries Press, Inc., 1937.
- Wills, Vernon L., «A Practical Attempt at Humanizing Education», vol. XLII, n. 1, Oct. 71, pp. 28-29.
- Winthrop, Henry, «Specialization, the University and the Community», vol. XLII, n. 5, Apr. 71, pp. 261-266.
- Young, Oran R., *Systems of Political Science*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1968.
- Zollschan, George K. and Walter Hirsch, *Explorations in Social Change*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1964.
- Zuchkerman, David W. and Robert E. Horn, *The Guide to Simulations, Games for Education and Training*, Lecington, Mass, Information Resources, 1973. 501 pp.