

Η πολιτική παιδεία μέσω των σχολικών πρακτικών

Θεόδωρος Μυλωνάς*

Περίληψη

Η εμπρόθετη και θεσμοθετημένη πολιτική εκπαίδευση που παρέχει το σχολείο μέσω κάποιων μαθημάτων ή δραστηριοτήτων αλλά και μέσω του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του, σε τελευταία ανάλυση, κοινωνικοποιεί, δηλαδή εντάσσει στο δεδομένο.

Η παρούσα ανάλυση έχει ως αφετηρία την υπόθεση ότι την πολιτική παιδεία, και όχι εκπαίδευση, μέσα στο σχολείο επιτελούν, με τρόπο ωσμωτικό, κυρίως οι άτυπες πρακτικές, δηλαδή εκείνες που προκύπτουν από διακυβεύσεις και διευθετήσεις μεταξύ των ίδιων των «υποκειμένων» προς εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους.

Η ανάλυση των δεδομένων του πεδίου καταλήγει σε ένα πρώτο συμπέρασμα: Φαίνεται πως εντός του σχολείου οι ίδιοι οι μαθητές αυτο-ασκούν τις πολιτικές τους ευαισθησίες και διαμορφώνουν τις πολιτικές τους οπτικές που παίρνουν την μορφή όχι τόσο της αντίστασης όσο της ανταρσίας.

Εισαγωγικά

Οι συχνές αναστατώσεις των σχολείων από τις καταλήψεις των μαθητών τα τελευταία χρόνια προβάλλουν, κατά τη γνώμη μου, το αίτημα ενός νέου (και ως προς την ηλικία και ως προς την στιγμή εμφάνισης) κοινωνικού εταίρου για να μετάσχει στο «πολιτικό παιχνίδι» και να υπερασπίσει τα συμφέροντά του, όσο και όπως τα αντιλαμβάνεται¹.

* Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αυτές οι αναστατώσεις δικαιολογούν τη θέση εκ νέου ενός παλιού ερωτήματος: Οι μαθητές έχουν από το ίδιο το σχολείο τους κάποια προπαιδεία για την από κοινού επιδίωξη στόχων κοινού (κοινωνικού) ενδιαφέροντος, δηλαδή έχουν κάποια προ-παιδεία πολιτική; Το σχολείο ως πρόγραμμα (περιεχόμενο μηνυμάτων), ως δομή (μορφολογία αλλά και οργάνωση) και ως πράξη (πρακτικές) τους καλλιεργεί το πολιτικό «αισθητήριο», από το οποίο προκύπτει το ενδιαφέρον και η στρατηγική για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων και των ιδίων, ως κοινωνικής κατηγορίας ή ομάδας με οποιαδήποτε μορφή, αλλά και του σχολείου, της κοινότητας ή της επικοινωνίας²;

Δεν είναι δυνατό στα όρια αυτής της εργασίας να διερευνήσει κανείς όλες τις διαστάσεις του φαινομένου μέσα στο χώρο του σχολείου. Χρειάζονται έρευνες πολυεπίπεδες *in situ*.

Για παράδειγμα, μαθήματα όπως η Αγωγή του Πολίτη ή και άλλα με τρόπο έμμεσο, παρέχουν τη «σωστή» πληροφόρηση σχετικά με το εκάστοτε ισχύον πολιτικό σύστημα καθώς και την ιδεολογία που το στηρίζει, ώστε ο μαθητής να «γνωρίζει» ότι είναι το «καλύτερο» και να τοποθετείται «θετικά» απέναντι σ' αυτό. Είναι σαφές ότι με αυτά τα μαθήματα επιδιώκεται η πολιτική εκπαίδευση των μαθητών, η οποία δεν μας ενδιαφέρει εδώ.

Προτιμήσαμε να περιοριστούμε και να προσεγγίσουμε το ζήτημα από μια όψη λιγότερο τυπική αλλά περισσότερο ουσιαστική, όπως είναι η πολιτική παιδεία που ασκούν σήμερα στους μαθητές οι σχολικές πρακτικές. Η προτίμησή μας αυτή δεν είναι αυθαίρετη. Προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πεποίθησή μας ότι παιδεία ασκείται κυρίως από μη εμπρόθετες, αλλά κατεστημένες δομές (μορφές-φόρμες) σκέψης και δράσης που συνιστούν μια «περιρρέουσα ατμόσφαιρα». Οι πρακτικές δε σχεδιάζονται αλλά προκύπτουν και είναι κυρίως αυτές που δίνουν το «περίγραμμα» της παιδευτικής ταυτότητας ενός σχολείου. Περιοριζόμαστε επίσης στη Μέση Εκπαίδευση, γιατί πιστεύουμε πως οι μαθητές της δεν είναι μεν περισσότερο δεκτικοί από τους μαθητές του Νηπιαγωγείου ή του Δημοτικού, σε μηνύματα και σε σχηματισμό «έξω-ων» πολιτικών³, αλλά είναι σε ηλικιακό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο τέτοιο, που τους διευκολύνει να εκδηλώνουν με τρόπο σημαίνοντα την ήδη διασηματοποιημένη πολιτική τους παιδεία.

Θεωρούμε πως πριν από την ανάλυση είναι αναγκαία η αποσαφήνιση ορισμένων όρων που χρησιμοποιούμε εδώ.

Διασαφηνίσεις εννοιών

Είναι γνωστή σε όλους τους θεωρητικούς και οδυνηρή, ενίοτε, στους επιχειρούντες εμπειρικές έρευνες η αμφισημία ή η πολυσημία και η σημειολογική ρευστότητα των χρησιμοποιούμενων όρων και εννοιών⁴. Είναι λοιπόν ανάγκη να ξεκαθαρίσουμε τουλάχιστον τί εννοούμε εμείς⁵ με τους εξής κύριους όρους που συνιστούν το εννοιολογικό υπόστρωμα αυτής της ανάλυσης: Πολιτικό φαινόμενο, πολιτική, παιδεία (κουλτούρα) και πρακτικές. Αυτή η στοιχειώδης προετοιμασία θα μας διευκολύνει να επικεντρώσουμε στη συνέχεια την ανάλυσή μας στο καθαυτό θέμα μας: Την άσκηση πολιτικής παιδείας μέσω των σχολικών πρακτικών.

Πολιτικό είναι κάθε κοινωνικό φαινόμενο που αφορά στην οργανωσιακή, λειτουργική και διοικητικο-κυβερνητική όψη της κοινωνίας (ολικής ή μερικής) και στο οποίο υπεισέρχεται το Κράτος ή, ευρύτερα, η εξουσία⁶. Γενικότερα θεωρούμε ως πολιτικό κάθε κοινωνικό ζήτημα-πρόβλημα, που παράγεται από την από κοινού ζωή (πόλις του Αριστοτέλη) και το οποίο, μετά τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής σημασίας του (αποϊδιωτικοποίηση)⁷ γίνεται αντικείμενο κοινής (δηλαδή του Κράτους ή της Εξουσίας) φροντίδας. Είναι πρόδηλο ότι κάθε κοινωνικό φαινόμενο είναι δύναμι πολιτικό αφού είναι δυνατό, υποστηριζόμενο και προβαλλόμενο από κοινωνικές ομάδες αρκετά ισχυρές, να ελκύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον της εξουσίας και να εισέλθει έτσι στο πολιτικό παιχνίδι⁸. Παρά την τάση ηγεμονίας του πολιτικού πάνω στο κοινωνικό δεν είναι όλα πολιτικά ούτε όλα αντικείμενα της πολιτικής. Υπάρχουν φαινόμενα που μένουν έξω από τη σφαίρα της διοικητικής ή και ρυθμιστικής παρέμβασης του Κράτους⁹. Το ασύμπτωτο μεταξύ των δυο αυτών πεδίων δηλώνεται και με τη γκραμισιανή διάκριση της πολιτικής κοινωνίας από την κοινωνία των πολιτών¹⁰.

Πολιτική

Το αν η πολιτική νοούμενη ως διακυβέρνηση είναι τέχνη ή επιστήμη ή συνδυασμός, δε μας ενδιαφέρει εδώ¹¹. Εκείνο που επισημαίνουμε είναι ότι η πολιτική, νοούμενη ως άσκηση κρατικής εξουσίας επιτελεί, εν ανάγκη και με τη χρήση βίας, διττή λειτουρ-

γία, διασφαλίζοντας: α) Την ακεραιότητα της κοινωνίας από εξωτερικές επιβουλές και β) την εσωτερική κοινωνική συνοχή, θεσμοθετώντας τους όρους της διαμάχης άνισων κοινωνικών εταίρων με αντιτιθέμενα συμφέροντα γύρω από το κοινό αγαθό (εν ανεπαρκεία), όπου βέβαια «ο καθένας επιδιώκει να προσανατολίσει τις (πολιτικές) αποφάσεις του συνόλου προς την κατεύθυνση των δικών του ιδιαίτερων συμφερόντων»¹². Η πολιτική δηλαδή παλεύει εναντίον της αταξίας και του χάους με τη συνειδητοποίηση των προβλημάτων, την κατάστρωση προγραμμάτων, τη λήψη αποφάσεων και την επιδίωξη λύσεων¹³.

Ποιος όμως αναλαμβάνει, με ποια κριτήρια και ποια διαδικασία την πολιτική εξουσία και διακυβέρνηση και πώς την ασκεί; Πρόκειται για βασικό ερώτημα της Πολιτικής Κοινωνιολογίας που η απάντησή του ποικίλει κατά εποχές: Το κάθε φορά πολιτικό σύστημα (*régime politique*) αυτοεμφανίζεται ως το καλύτερο (ιδεολογία) μέχρι να τροποποιηθεί ή να αντικατασταθεί από άλλο που θεωρούν και προωθούν (όσο μπορούν μέσω νομίμων διαδικασιών ή όχι) εκείνοι των οποίων τα συμφέροντα δεν εξυπηρετούνταν επαρκώς. Η κοινωνική συναίνεση δεν είναι δεδομένη. Τα κόμματα είναι εκφραστές ιδεολογικοπολιτικής αντιπαλότητας κοινωνικών δυνάμεων, δηλαδή αντιπαλότητας συμφερόντων, όταν βέβαια δεν παρεμποδίζονται¹⁴.

Αυτά πολύ γενικά για την πολιτική και το πεδίο της.

Παιδεία

Ας προσδιορίσουμε την έννοια της Παιδείας (αν είναι δυνατόν!). Και αμέσως το ερώτημα: Παιδεία ή Κουλτούρα; Ας αφήσουμε απέξω την συζήτηση για τη διάκριση κουλτούρας και πολιτισμού (*civilization*)¹⁵.

Συνεχίζοντας και εμείς μια παράδοση αντίστασης των Ελλήνων, κυρίως ακαδημαϊκών, στη χρήση της βαρβαρόηχης λέξης «κουλτούρα» προτιμάμε την λέξη «παιδεία» με επίγνωση των νοηματικών-δηλωτικών διαφορών μεταξύ τους, καθώς και του «εργαλειακού» πλέον χαρακτήρα της πρώτης για όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Οι πολιτικοί επιστήμονες είναι αυστηρότεροι και επιμένουν στη χρήση του όρου (πολιτική) κουλτούρα και δεν έχουν άδικο¹⁶. Ένας ορισμός της κουλτούρας: «Η κουλτούρα σύγκειται από έκδηλα ή λανθάνοντα σχέδια πλαισίων (*patterns*), που προσλαμβάνει ή ακολουθεί η συμπεριφορά και τα οποία αποκτώνται

και μεταβιβάζονται με σύμβολα, απαρτίζοντας τις χαρακτηριστικές, ιδιόζουσες επιτεύξεις των ανθρωπίνων ομάδων, στις οποίες επιτεύξεις συμπεριλαμβάνονται και όσες ενσωματώνονται και αποτυπώνονται σε τεχνουργήματα· ο βασικός πυρήνας της κουλτούρας συνίσταται από παραδεδομένες ιδέες – δηλαδή επιλεγμένες από την παράδοση– και ειδικότερα από τις αξίες που συναρτώνται στις ιδέες αυτές¹⁷. Τα συστήματα κουλτούρας μπορούν να θεωρηθούν από τη μια πλευρά ότι είναι προϊόντα της δράσης και από την άλλη ότι αυτά προσδιορίζουν και κατευθύνουν την περαιτέρω δράση»¹⁸.

Η έννοια παιδεία είναι δυσπροσδιόριστη. Ο εννοιολογικός της πυρήνας παραπέμπει σε τρία βασικά στοιχεία: Ένα περιεχόμενο προς μετάδοση (π.χ. ό,τι δηλώνει ο όρος κουλτούρα), μια διαδικασία μετάδοσής του (π.χ. εκπαίδευση ή όσμωση) και ένα προϊόν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (π.χ. τρόποι του σκέπτεσθαι, αισθάνεσθαι και ενεργείν, κατά την επιτυχή πυκνή έκφραση του Durkheim)¹⁹.

Η ανάλυση αυτή θα ήταν λειψή, αν δεν υπενθυμίζαμε πως η παιδεία ως περιεχόμενο δεν αναπαράγεται μόνο (στατική όψη) αλλά και παράγεται (δυναμική όψη). Αυτό σημαίνει πως η παιδεία δεν είναι μόνο μια μητική διαδικασία ένταξης (κοινωνικοποίηση;) σε μια δεδομένη συλλογικότητα (π.χ. εθνική ή διεθνή) αλλά είναι και καλλιέργεια κριτικών αντιστάσεων και δημιουργικών ελευθεριών, αναγκαίων για την εκδίπλωση και ανάπτυξη των εσωτερικών δυνάμεων και των υποκειμένων και της συλλογικότητας²⁰.

Πρακτικές: Εδώ ως πρακτικές νοούμε από τη μια τις «ρυθμίσεις» κανονιστικού χαρακτήρα της συμπεριφοράς (πράττειν) που έχουν θεσμικά προβλεφθεί και έχουν καθιερωθεί «επίσημα» (τυπικές) και από την άλλη εκείνες που δεν προκύπτουν από εμπρόθετους εκπεφρασμένους και ρητούς κανόνες «κειμένων» αλλά από διακυβεύσεις και διευθετήσεις μεταξύ των ίδιων των «υποκειμένων», προς εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους (άτυπες) και οι οποίες συνιστούν «παράδοση», που αποκτά και αυτή κανονιστικό χαρακτήρα ανεξάρτητο. Αυτές οι θεσμικές και παρα-θεσμικές πρακτικές μετέχουν στην κατασκευή των ίδιων των υποκειμένων, στη διαμόρφωση της συνείδησης και την κατεύθυνση της πράξης τους, δηλαδή στην υποτάσσοσα κοινωνικοποίησή τους²¹.

Οι γενικές και σύντομες αυτές εννοιολογικές επισημάνσεις των κυριότερων όρων, που χρησιμοποιούμε σ' αυτή την ανάλυση, μας απαλλάσσουν, νομίζουμε, από την υποχρέωση να τους οριοθετούμε εννοιολογικά κάθε φορά που θα τους χρησιμοποιούμε και μας

επιτρέπουν να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην πολιτική παιδεία που παράγουν ή όχι οι σχολικές πρακτικές που είναι και το θέμα μας.

Πολιτική Παιδεία

Η παιδεία είναι πολιτική όταν δημιουργεί και καλλιεργεί προδιαθέσεις και προσανατολισμούς που αφορούν στο πολιτικό φαινόμενο, αν και στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ένα τέτοιο ενιαίο και αδιαφοροποίητο φαινόμενο. Παρά ταύτα ένα πλήθος επιφυλάξεις παιδαγωγικού και ιδεολογικού χαρακτήρα μας κάνουν να θεωρούμε πως η πολιτική παιδεία, που ενδεχόμενα ασκεί το σχολείο, πρέπει να αποβλέπει στη δημιουργία και οργάνωση μόνο των γενικών προϋποθέσεων γένεσης πολιτικών προδιαθέσεων και προσανατολισμών και όχι στην εγκατάσταση υποκειμενικής υποδομής πρόσληψης ορισμένης μορφής και περιεχομένου πολιτικών φαινομένων. Από τη στιγμή που οι «διασχηματισμοί» (patterns) αυτοί θα αναφερθούν σε συγκεκριμένο πολιτικό σύστημα τότε η έννοια της πολιτικής παιδείας, χωρίς να καταστρέφεται ολότελα, διοχετεύεται και ενυπάρχει σε μια άλλη: την πολιτική κοινωνικοποίηση. Οι πολιτικοί επιστήμονες όταν χρησιμοποιούν τον όρο «πολιτική κουλτούρα» ή «πολιτικός πολιτισμός» αυτήν την πολιτική κοινωνικοποίηση κυρίως εννοούν και δεν είναι αδικαιολόγητοι²².

Για παράδειγμα «ο Almond όρισε την πολιτική κουλτούρα, σαν τον ιδιόμορφο και υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο το άτομο, σα μέλος του πολιτικού συστήματος, προσανατολίζεται προς μια ορισμένη δράση»²³. Στην επανέκδοση του ίδιου έργου το 1978²⁴, ο ορισμός διατυπώνεται αναλυτικότερα και εξαρτά την πολιτική κουλτούρα από το υπάρχον διαμορφωμένο πολιτικό σύστημα. Πολιτική κουλτούρα είναι: «Το σύνολο των στάσεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που σχετίζονται με την πολιτική και που υπάρχουν σ' ένα έθνος σε μια δεδομένη στιγμή. Αυτή η πολιτική κουλτούρα μορφοποιήθηκε από την ιστορία του συγκεκριμένου έθνους και από την κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα». Δεν πρόκειται εδώ λοιπόν για παιδεία πολιτική, με την έννοια που δώσαμε, αλλά για στάσεις, πεποιθήσεις και συναισθήματα, που είναι «συμμορφωμένα» προς μια ιστορικά «μορφοποιημένη» πολιτική κουλτούρα μιας δεδομένης κοινωνίας σε μια ορισμένη στιγμή, δηλαδή πρόκειται για ένα προϊόν, για ένα αποτέλεσμα, της πολιτικής κοινωνικοποίησης.

Εάν δεχθούμε ότι Παιδεία γενικά είναι η δι' «ωσμώσεως»²⁵ αλλά και «ολκής τε και αγωγής»²⁶ προσοικειώση των υψηλών και θεμελιωδών αξιών μιας κοινωνίας, πολιτική παιδεία είναι η ευαισθητοποίηση (ενδιαφέρον και τάση πράξης) για τα κοινά πολιτικά και η καλλιέργεια των προδιαθέσεων επιλογής των άριστων τρόπων και μέσων ρύθμισης και επίλυσης των κοινών-πολιτικών ζητημάτων.

Και η πολιτική παιδεία είναι ασφαλώς μια διαδικασία κληροδοσίας ενός «πολιτικού» κεφαλαίου. Αν το σχολείο μένει στην απλή μετάδοση του κεφαλαίου αυτού απλώς κοινωνικοποιεί, αν όμως καλλιεργεί ευαισθησίες, προσανατολισμούς, διαθέσεις και στάσεις, που συντείνουν όχι στην απλή πρόσληψη και χρήση του, αλλά στη βελτίωση και αξιοποίησή του για την καλύτερη εξυπηρέτηση του συνόλου, τότε ασκεί πολιτική παιδεία, δηλαδή καλλιεργεί δημιουργικές δυνάμεις εστραμμένες στο πολιτικό και όχι αυτοματοποιήσεις καθυπόταξης στο δεδομένο²⁷. Όμως πρέπει να πούμε καθαρά πως στην εμπειρία είναι δύσκολη η διάκριση ανάμεσα στην πολιτική κοινωνικοποίηση και στην πολιτική παιδεία.

Σχολικές πρακτικές και πολιτική παιδεία

Οι σχολικές πρακτικές διαπλέκονται και συνιστούν τη γενική «σκηνική διαρρύθμιση»²⁸ της ζωής μέσα στο σχολείο. Χαράσσουν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο «εκτυλίσσονται» οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης, δηλαδή υποδεικνύουν ποιες αξίες πρέπει ο μαθητής να ακολουθήσει, ποιες νόρμες να τηρήσει, ποιες δομές εξουσίας να αποδεχθεί²⁹. Μ' αυτόν τον τρόπο οι σχολικές πρακτικές υποδεικνύοντας προσδιορίζουν και προσδιορίζοντας κοινωνικοποιούν.

Εκείνο όμως που ενδιαφέρει εδώ είναι να δούμε αν και κατά πόσο υπάρχουν στο σχολείο και άλλες πρακτικές, που ασκούν πολιτική παιδεία, όπως την ορίσαμε πιο πάνω, και όχι μόνο κοινωνικοποίηση ή πολιτική κοινωνικοποίηση, δηλαδή ένταξη.

Μια τέτοια αναζήτηση δε μπορεί να γίνει μέσα στο πλαίσιο της φονξιοναλιστικής ή της στρουκτουρο-φονξιοναλιστικής³⁰ θεωρίας, που τονίζει τη συστηματική αλληλεξάρτητη των θεσμών και την κυριαρχία του όλου επ' αυτών, αλλά στο πλαίσιο της θεωρίας των συγκρούσεων³¹ και μάλιστα των συγκρούσεων συμφερόντων εντός των θεσμικών «πεδίων»³². Το σχολείο ως θεσμός είναι «πέδιο» ανταγωνισμών, όπου το διακυβευόμενο είναι το «πολιτιστικό

κεφάλαιο», επειδή η κατοχή του διευκολύνει την πρόσβαση στο «οικονομικό», στο «κύρος» και στην «εξουσία». Από το πλήθος των σχολικών πρακτικών που θα μπορούσε κανείς να αναλύσει ανιχνεύοντας την συμβολή τους στην πολιτική παιδεία των μαθητών, επιλέγουμε μόνον τρεις που, όχι μόνον λανθανόντως αλλά και εμφανώς, στοχεύουν το πολιτικό: α) Τη συζήτηση για πολιτικά ζητήματα στο σχολείο, β) τις Μαθητικές Κοινότητες και γ) την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θα μπορούσε επίσης κανείς να δει μέσα σε μια τέτοια οπτική και άλλες πρακτικές όπως π.χ. την εκ των άνω ρύθμιση ακόμα και των λεπτομερειών της σχολικής ζωής, την πειθαρχία πράξης και σκέψης, τις εξετάσεις, την επιτήρηση, τις «σχέσεις» των ιεραρχικά άνω, κ.λπ.

Βαθμός εμπλοκής σε πολιτικές συζητήσεις

Η Παντελίδου-Μαλούτα σε μια έρευνά της³³ που αφορούσε την πολιτική κοινωνικοποίηση των Ελλήνων μαθητών εφηβικής ηλικίας, μεταξύ άλλων ρώτησε: «Συζητάς για πολιτικά θέματα; Συχνά, αραιά, καθόλου». Οι απαντήσεις που πήρε, κατανέμονται με κριτήριο δυο ανεξάρτητες μεταβλητές: α) το σχολείο και β) την επίδοση, ως εξής: (αναφέρουμε μόνο τα ποσοστά απαντήσεων στο συχνά)³⁴

Κατά το σχολείο

1) Συνοικιακό δημόσιο Πειραιά	21,0
2) Συνοικιακό δημόσιο Αθήνας	23,5
3) Επίλεκτο ιδιωτικό	38,4
4) Πρότυπο δημόσιο	43,8

Κατά την επίδοση

1) Πολύ καλός	43,7
2) Αρκετά καλός	28,3
3) Μέτριος	20,7
4) Αδύνατος	18,2

Η ερευνήτρια προσπαθεί να ερμηνεύσει τις διαφορές αυτές αποδίδοντάς τες, όχι βέβαια αδικαιολόγητα, στα διαφοροποιημένα κοινωνικο-πολιτιστικά οικογενειακά περιβάλλοντα και όχι στα σχολεία καθ' εαυτά³⁵. Μόνο τη μικρή διαφορά μεταξύ των δύο συνοικιακών σχολείων Πειραιά και Αθήνας (23,5 - 21,0 = 2,5) που δε φαίνεται να οφείλεται σε διαφοροποιήσεις οικογενειακών περιβαλλόντων, αφού είναι σχεδόν όμοια, αποδίδει σε «ενδεχόμενες διαφορές των δύο συνοικιακών γυμνασίων τόσο στο επίπεδο του γενικότερου κλίματος του σχολείου –περισσότερο ή λιγότερο– φιλελεύθερο όσο και σ' αυτό, που δεν είναι βέβαια ανεξάρτητο από

το πρώτο, της προσωπικότητας των καθηγητών με τους οποίους έρχονται καθημερινά σε επαφή τα παιδιά»³⁶. Αλλά αν υπάρχει μια τέτοια ανεξάρτητη μεταβλητή, που τη θεωρούμε βασική παραγωγό πολιτικής παιδείας στο σχολείο, δε θα έπρεπε να αναζητηθεί η διαφοροποιητική της δράση και μεταξύ του οποιουδήποτε συνολικού δημόσιου σχολείου και οποιουδήποτε «προσεγγμένου» δημόσιου ή ιδιωτικού;³⁷ Η παράλειψη αναζήτησης ερμηνείας του φαινομένου προς μια τέτοια κατεύθυνση πιθανόν να οφείλεται στη διαδεδομένη αντίληψη, την οποία συμμεριζόμαστε, ότι το σχολείο, όπως ο στρατός και η Εκκλησία, δεν ευνοεί «τις πολιτικές συζητήσεις» από το φόβο εμφάνισης κομματικής αντιπαράθεσης. Δηλαδή ότι το Σχολείο δεν ευνοεί τις διαδικασίες ζύμωσης και διαμόρφωσης προσωπικής πολιτικής άποψης και θέσης πάνω σε πολιτικά, δηλαδή κοινού ενδιαφέροντος και συμφέροντος, ζητήματα αλλά «λανθανόντως» ωστόσο εγκαθιστά, με τις πρακτικές τους, ορισμένες σχετικά σταθερές μήτρες πολιτικών προδιαθέσεων, στάσεων και αντιλήψεων.

Μαθητικές Κοινότητες: Τί απέμεινε από τη θεωρία ως πρακτική

Η ιστορία των Μαθητικών Κοινοτήτων είναι μακρά και από απόψεως κοινωνιολογικής λίαν ενδιαφέρουσα³⁸. Δεν έχει κανείς παρά να διαβάσει την ισχύουσα μέχρι σήμερα Υπουργική Απόφαση «Κανονισμού λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων» του 1986³⁹ για να βεβαιωθεί ότι οι προθέσεις ήταν: «Οι μαθητικές κοινότητες... (να) αποτελούν το χώρο για την ανάπτυξη της μαθητικής πρωτοβουλίας μέσα στο σχολείο, (να) αποτελούν κύτταρο δημοκρατικής ζωής όπου με το διάλογο και τη συμμετοχή οι μαθητές με πνεύμα συνεργασίας, (να) ασκούνται στη δημοκρατική διαδικασία και στη συμμετοχή τους στα κοινά μελετώντας και προτείνοντας λύσεις για τα προβλήματα που τους αφορούν». Διάλογος και συνεργασία για την από κοινού με τους λοιπούς εταίρους του σχολείου, διεύθυνση, καθηγητές, γονείς, αντιμετώπιση των προβλημάτων που τους αφορούν. Με ένα λόγο: παραπέρα ανάπτυξη της πολιτικής τους παιδείας. Επισκέφθηκα τρία σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης και είχα μακρές συζητήσεις με καθηγητές, με μέλη των δεκαπενταμελών, αλλά και με μη εκλεγμένους μαθητές, για να έχω μια ιδέα για το πώς λειτουργούν σήμερα ως πρα-

κτικές ρουτίνας οι Κοινότητες ώστε να προχωρήσω, σε συνεργασία με την ερευνητική μου ομάδα, στο σχεδιασμό μιας σχετικής έρευνας κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος. Συνοψίζω τις εντυπώσεις μου: Οι μαθητές μετέχουν στις εκλογές ανάδειξης των αντιπροσώπων τους χωρίς θεωρητική προετοιμασία, ώστε να έχουν καταλάβει κάτι από το πολιτικό νόημα των διαδικασιών. Δεν πραγματοποιούν τις προβλεπόμενες συνελεύσεις τους. Τα 15/μελή δεν ασχολούνται με την προβλεπόμενη από τον κανονισμό εσωτερική αστυνόμευση των μαθητών προς «συμμόρφωση». Σε δύο περιπτώσεις εκλήθησαν οι εκπρόσωποι των μαθητών σε συνελεύσεις των καθηγητών (σχολικού συμβουλίου) με θέμα τιμωρία μαθητή για ανάρμοστη συμπεριφορά. Είχαν την αίσθηση ότι δε μετείχαν ισότιμα, ότι ο διάλογος δεν ήταν παρά ένα είδος συλλογικής απολογίας τους έναντι του ισχυρού (λόγω αλληλεγγύης) Συλλόγου των Καθηγητών. Ένας μαθητής παρατήρησε: «Οι καθηγητές φοβούνται μήπως μοιραστούν μαζί μας την εξουσία τους, πρόκειται για κοροϊδία».

Από τη μεριά των καθηγητών και Διευθυντών, ακούστηκαν ενδιαφέροντα επίσης πράγματα: «Τα παιδιά είναι ανώριμα για τέτοια. Με τις κοινότητες βαβούρα γίνεται χωρίς αποτέλεσμα. Αν το Υπουργείο θέλει Κοινότητες να μας απαλλάξει από άλλα καθήκοντα. Τα 15/μελή μόνο για τους περιπάτους και τις εκδρομές ενδιαφέρονται...».

Αποτέλεσμα αυτής της πατερναλιστικής υποτίμησης του θεσμού είναι η «ατονία» του. Αυτό φάνηκε στις τελευταίες καταλήψεις. Στα δύο από τα τρία σχολεία τα 15/μελή είχαν πάρει απόφαση να μη γίνουν καταλήψεις, αλλά, παρά ταύτα, έγιναν. Άλλες, άτυπες, ομάδες μαθητών απεδείχθησαν ισχυρότερες και στρατηγικότερες και επέβαλαν τελικά την άποψή τους. Είναι εκπληκτική η ταχύτητα συγκρότησης του πρώτου πυρήνα λίγων μαθητών (χρειάζεται συστηματική ανάλυση του ψυχολογικού και κοινωνικού profil τους), οι οποίοι κατάφεραν να διατυπώσουν κάποια γενικά και γενικόλογα αιτήματα, δείκτες της απροσδιόριστης δυσφορίας τους μέσα στο σχολείο περισσότερο παρά συγκεκριμένων αναγκών και προβλημάτων. Κατάφεραν να συσπειρώσουν όχι μόνο τους «ζωηρότερους» των μαθητών αλλά και άλλους, να σχεδιάσουν την στρατηγική επιδίωξης/επίτευξης του στόχου και να προχωρήσουν σε ενέργειες και πράξεις.

Τί σημαίνει αυτό; Ότι πιθανόν πολιτική παιδεία δεν ασκούν μόνο, και τόσο, οι εμπρόθετες και τυπικά επιβαλλόμενες πρακτικές, όσο οι άτυπες που προκύπτουν από τη δυναμική της κατάστασης.

Οι μαθητές δεν είναι βέβαια οι πρώτοι που επινόησαν την «κατάληψη» ως μέσο διεκδίκησης των δικαίων τους. Αναπαράγουν πρότυπο της άτυπης ελληνικής πολιτικής κουλτούρας και όχι μόνον αυτής.

Στο μαθητή ωστόσο μένουν «ίχνη» από την πρακτική αυτή. Δε θα ξεχάσει ποτέ ότι με τον «ισχυρό, γενικευμένο ή ειδικό, Άλλο» δε μπορεί να γίνει διάλογος (όπως προβλέπει η κουλτούρα της δημοκρατίας) παρά μόνον κάτω από την άσκηση πίεσης.

Δεν υποθέτω βέβαια ότι οι τυπικές πρακτικές του σχολείου που αφορούν την εκμάθηση των κανόνων π.χ. της εσωτερικής δημοκρατίας (πολιτική κοινωνικοποίηση) δεν είναι κυρίαρχες, υποψιάζομαι όμως ότι μόνο οι μη προβλεπόμενες άτυπες πρακτικές υπέρβασής τους ασκούν πράγματι πολιτική παιδεία.

Δεν προβλέπεται σε καμιά περίπτωση και δεν αναγνωρίζεται καμιά πρακτική εισόδου των μαθητών ως κοινωνικών εταίρων στην αρένα του πολιτικού παιχνιδιού⁴⁰. Οι μαθητές όμως κάπου-κάπου το επιδιώκουν, ενίοτε άκομψα, εναντιούμενοι στην πολιτική του σχολείου, ή στην πολιτική του κράτους, πάνω σε θέματα που τους αφορούν.

Αυτή η πρακτική άσκηση εναντίωσης δεν είναι μόνο εξάσκηση, δεν είναι μόνο *Faire semblant*⁴¹, αλλά είναι και πραγματική διαδικασία πολιτικής αυτο-παιδείας ή ακόμα, είναι πρακτική παραγωγής πολιτικής (δεν ενδιαφέρει εδώ η οποιαδήποτε αξιολόγησή της).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση

Από τη στιγμή της κοινωνικής συνειδητοποίησης του κινδύνου καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος και της κατά συνέπεια εμφάνισης του οικολογικού κοινωνικού και πολιτικού κινήματος⁴², το σχολείο δεν έμεινε απαθές. Ανέλαβε πρωτοβουλίες και εγκατέστησε πρακτικές ευαισθητοποίησης και των μαθητών. Το ερώτημα και εδώ είναι προς ποια κατεύθυνση της κοινωνικοποίησης ή της παιδείας; Η καλλιέργεια θετικής συναισθηματικής σχέσης του μαθητή με τη φύση ή η εγκατάσταση σε ατομικό επίπεδο ανακλαστικών προστάσις της, μάλλον αποβλέπει στην κατασκευή του «οικολογικού ανθρώπου», που θα διαχειρίζεται τις συνέπειες της οικολογικής υποβάθμισης, παρά στη διαμόρφωση του ανθρώπου που να φθάσει να διαθέτει και το πολιτικό αισθητήριο αλλά και

την διάθεση και τάση συγκρότησης πρότασης επίλυσης του προβλήματος, δηλαδή να είναι πολιτικά πεπαιδευμένος. Δεν ενδιαφέρει την παιδεία τόσο το περιεχόμενο ή η κατεύθυνση της «πολιτικής πρότασης» όσο η διαμόρφωση της προϋποτιθέμενης ψυχοδιανοητικής υποδομής σύλληψης και διατύπωσής της. Ασφαλώς η ευαισθητοποίηση του παιδιού στα οικολογικά πολιτικό πρόβλημα είναι ενδεχόμενο να έχει: Η κατεύθυνση κοινωνικοποίησης με την έννοια της domestication (ελέγχου του ορίζοντα σκέψης και δράσης) ή κατεύθυνση παιδείας με την έννοια της δημιουργικής πρωτοβουλίας και αυτονομίας επ' αγαθώ της κοινωνίας. Αυτό εξαρτάται από την ιδεολογία της συγκεκριμένης πρακτικής, δηλαδή από το λανθάνον παιδαγωγικό της μήνυμα που αποκωδικοποιείται και συνειδητοποιείται στο βαθμό που το υποκείμενο (Δάσκαλος ή και Μαθητής) είναι σε θέση να την αντικειμενικοποιεί συμβολικά, δηλαδή να την ερμηνεύει.

Αυτή η αποκωδικοποίηση της όποιας πρακτικής και η συμβολική αυτονόμηση και διατύπωση του νοήματός της δεν είναι εύκολο να γίνει έξω από τα όρια νοηματικών συστημάτων, που συνιστούν την κουλτούρα, ή στενότερα, την ιδεολογία, τη λεγόμενη κυρίαρχη. Αυτό σημαίνει πως μια οποιαδήποτε πρακτική, π.χ. σχολική, δε μπορεί εμφανώς ή λανθανόντως να ασκεί παιδεία όταν ο γενικός προσανατολισμός του συστήματος είναι η κοινωνικοποιητική πρακτική (εκπαίδευση). Αυτό εννοούν και οι Bourdieu και Passeron όταν γράφουν ότι: «Μέσα σε έναν κοινωνικό σχηματισμό, και όσον αφορά την παιδαγωγική πρακτική και όσον αφορά το σύνολο των κοινωνικών πρακτικών, το κυρίαρχο πολιτιστικό αυθαίρετο υποτάσσει την πρακτική γνώση και κατοχή (maitrise) στην συμβολική γνώση και κατοχή των πρακτικών...»⁴³.

Συμπερασματική παρατήρηση

Το σχολείο με τις πρακτικές που εγκαθιστά ως εντολοδόχος θεσμός, ή με τις πρακτικές που επιτρέπει να εγκαταστήσουν σ' αυτό οι οργανώσεις ρόλων που το συνιστούν, δε φαίνεται να ασκεί πολιτική παιδεία. Και δεν ασκεί, γιατί η εσωτερική λογική του, δηλαδή η φιλοσοφία/ιδεολογία της δομής και οργάνωσής του, αφομοιώνοντας ευνουχίζει κάθε νόημα των πρακτικών προς αυτή την κατεύθυνση, ακόμα και εκείνων των πρακτικών που δεδλωμένα θα έπρεπε να αποβλέπουν στην πολιτική ευαισθητοποίηση, δηλαδή στην σύσταση υποδομής γένεσης σταθερού ενδια-

φέροντος για τα κοινά, τουτέστιν στην πολιτική παιδεία.

Φαίνεται πως εντός του σχολείου, οι μαθητές αυτο-ασκούν τις πολιτικές τους ευαισθησίες με εκείνες μόνο τις πρακτικές που, είτε τις δανείζονται έξω από το σχολείο είτε τις επινοούν στις περιπτώσεις που αμφισβητούν το σχολείο ή υπερασπίζονται δυναμικά τα δικαιώματά τους, δηλαδή τις πρακτικές, όχι τόσο αντίστασης, όσο ανταρσίας. Αυτή όμως η αυθόρμητη, ή ενδεχομένως υποκινούμενη και κατευθυνόμενη από αλλού, αυτο-παιδεία μπορεί να αποδειχθεί στρεβλή (το ποιος και το πώς την κρίνει και την αξιολογεί είναι ένα άλλο σοβαρό επίσης ζήτημα). Είναι φανερό πως η ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη, αφού είναι οι μόνοι που, παρά το θεσμικό, ή άλλο, έλεγχο που υφίστανται και αυτοί, μπορούν με τις πρακτικές επικοινωνίας τους να ασκήσουν πολιτική παιδεία, αν βέβαια οι ίδιοι διαθέτουν.

Σημειώσεις

1. Η όλο και πρωϊμότερη κοινωνική «ωρίμανση» των νέων από τη μια και η αυξανόμενη δυσκολία έγκαιρης ένταξής τους στο εξελισσόμενο σύστημα παραγωγής από την άλλη, επιτυγχάνουν το χρόνο εισόδου τους στην «κοινωνική αρένα».

2. Τέτοιο ζήτημα είχε θέσει και ο Υπουργός Κωνσταντίνος Β. Γόντικας το 1929. «... Τα σχολεία μας περιέχουν κατά κανόνα τυχαίον άθροισμα ατόμων άνευ κοινού σκοπού και ιδανικού. Έκαστος μαθητής ζη και εργάζεται δι' εαυτόν πάσα δε συνεργασία μετά των συμμαθητών ή αλληλοβοήθεια απαγορεύεται αυστηρώς. Η διδακτική εργασία αναφέρεται κατ' αρχήν εις το μεμονωμένον άτομον, εξάπτει το φιλότιμόν του, καλλιεργεί δηλαδή τοιουτοτρόπως την φιλοπρωτίαν και τον εγωϊσμόν (εννοεί τον ατομισμό)... Είναι εξάλλου αληθές ότι κατά κόρον γίνεται διδασκαλία περί σεβασμού των ηθικών αξιών... και ουδέν μέτρον λαμβάνεται δια να ζήσουν οι μαθηταί τας αξίας αυτάς, ουδεμία παρέχεται ευκαιρία δια να ασκήσουν αυτάς δρώντες, ούτως ώστε αύται να εμπεδωθούν εις αυτούς γενόμεναι έξεις ηθικάί. Οργανωμένη σχολική ζωή, όπου θα ηδύνατο να αναπτυχθή η κοινωνική αρετή, να κεντρισθή η πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών, να αναπτυχθή το αίσθημα της ευθύνης και αλληλεγγύης αυτών, να καλλιεργηθή το αίσθημα της αυταπαρνήσεως και αυτοθυσίας, ουδεμία υπάρχει...».

Γενική Εισηγητική Έκθεση εις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια κατατεθέντα εις την Βουλήν κατά την συνεδρίαν της 2ας Απριλίου 1929 υπό του Υπουργού της Παιδείας Κωνστ. Β. Γόντικα, Εν Αθήναις (Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου) 1929. Θεωρούμε πως παρά τις αγαθές ή πονηρές (ιδεο-

λογικής χειραγώγησης) προθέσεις και επεμβάσεις των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής, από τότε και μέχρι σήμερα, δεν άλλαξε σχεδόν τίποτα στο σχολείο ως προς αυτό το ζήτημα.

3. Χρησιμοποιώ την λέξη «έξις» με την έννοια που την χρησιμοποιεί ο P. Bourdieu (*Ethos-Habitus*) .

4. Βλέπε το Τμήμα 1,4, σελ. 174-184 με τίτλο "La sociologie spontanée et les rouvoirs du langage" του έργου των Bourdieu, Chamboredon και Passeron, *Le métier de sociologue*, Paris Mouton - La Haye 1973, καθώς και τις σχετικές επισημάνσεις του Émile Durkheim στο έργο του *Les regles de la méthode sociologique*, Paris PUF, 1972, κεφ. II.

5. Προσοχή: δεν πρόκειται να κατασκευάσουμε νέους δικούς μας, αυθαίρετους, ορισμούς. Χρειάζονται προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο που να διασφαλίζουν τη σοβαρότητα του εγχειρήματος. Εδώ έχοντας υπόψη τις σχετικές συζητήσεις θα κάνουμε τις επιλογές μας. «Η πολιτική επιστήμη, (παρατηρεί ο R. G. Schwardtzenberg και κάθε μια από τις κοινωνικές επιστήμες θα λέγαμε εμείς) μοιάζει συχνά με το μύθο της Πηνελόπης. Ο καθένας χαλά σήμερα όλη τη χθεσινή εργασία... Ξαναεφευρίσκει τα πάντα και ξεκινά και πάλι από το μηδέν με την αμέριμνη ανεμελιά των τυχοδιωκτών του επιστημολογικού χώρου». *Πολιτική Κοινωνιολογία*, Τόμος I, Αθήνα, Παρατηρητής, 1984, σελ. 69.

6. Κατά τον Max Weber: «Εξουσία (γενικά) είναι η πιθανότητα ορισμένα πρόσωπα να πειθαρχήσουν σε μια επιταγή με ορισμένο περιεχόμενο... Ο πατέρας στην οικογένεια ασκεί (κατά νόμον) εξουσία, χωρίς διοικητικό επιτελείο (άμεσα)... Το Κράτος είναι μια *πολιτική αναγκαστική οργάνωση* εάν και εφόσον το διοικητικό επιτελείο του αξιώνει αποτελεσματικά το νόμιμο μονοπώλιο φυσικού εξαναγκασμού, για την εφαρμογή των διατάξεων της έννομης τάξης της...». Max Weber, *Βασικές Έννοιες Κοινωνιολογίας*, Εισαγωγικό δοκίμιο - μετάφραση Μιχ. Γ. Κυπραίος, Αθήνα, Κένταυρος, 1983, σελ. 317-318 και 320.

7. Θα ταίριαζε εδώ να χρησιμοποιήσουμε τον όρο «πολιτικοποίηση» που σημαίνει δύο πράγματα: α) τη διαδικασία ώθησης ενός ατόμου ή μιας ομάδας να ενδιαφερθεί για την πολιτική και β) τη διαδικασία υπαγωγής κοινωνικών ζητημάτων, γεγονότων, προβλημάτων στο πολιτικό πεδίο. Για παράδειγμα οι Οικολόγοι οργανώνονται και πολιτικοποιούνται με σκοπό την πολιτικοποίηση των οικολογικών προβλημάτων που προκάλεσε και προκαλεί η εκβιομηχάνιση. «Φαινόμενα που προηγουμένως ανήκουν σαφώς στη σφαίρα του ιδιωτικού εισέρχονται στο πεδίο του πολιτικού υπό την πίεση δύο παραγόντων: την αυξανόμενη και επεκτεινόμενη παρέμβαση της εξουσίας (rouvoir) σε όλους τους χώρους και τη συνειδητοποίηση του πολίτη ότι αυτό ή εκείνο το φαινόμενο αφορά (*intéresse*) το μέλλον της κοινωνίας». Toulemonde B., *Manuel de Science Politique*, Lille, PUF, 1985, σελ. 17.

8. Βλέπε Grawitz M., *Lexique des Sciences Sociales*, Paris, DALLOZ, 1988 (politique).

9. «Μια τάξη, που ρυθμίζει τη συμπεριφορά της οργανωμένης ομάδας (οργάνωσης), ονομάζεται *διοικητική τάξη*. Μια τάξη, που ρυθμίζει άλλη κοινωνική συμπεριφορά... ονομάζεται *ρυθμιστική τάξη*». Max Weber, όπ. παρ., σελ. 311.

10. Αυτή τη διάκριση ανιχνεύει και ο Clastre P., στο βιβλίο του *La Société contre l' État*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974, ιδίως στο κεφ. 11, σελ. 161-186.

11. Βλέπε Unesco, *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα, Ελληνική παιδεία, 1972, «Πολιτική».

12. Balandier G., *Πολιτική Ανθρωπολογία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1990, σελ. 61-62.

13. «Σε μια πρώτη προσέγγιση, η λέξη πολιτική δηλώνει το πρόγραμμα, τη μέθοδο πράξης ή την ίδια την πράξη ενός ατόμου ή ενός συνόλου, που αφορά ένα πρόβλημα, ή το σύνολο των προβλημάτων μιας κοινωνίας». Aron R., *Démocratie et totalirisme*, Paris, Gallimard, 1965, σελ. 22.

14. «... οι πολιτικές δυνάμεις (δηλαδή τα κόμματα) εμφανίζονται σαν τα «άμεσα» όργανα έκφρασης αλλά και μορφοποίησης της θέλησης των κοινωνικών δυνάμεων που συνθέτουν την συνολική κοινωνία. Αντίθετα, εκεί όπου δίνονται αυταρχικές λύσεις στο πολιτικό πρόβλημα, επιχειρείται να παρακαμφθεί η «αντιπροσωπευτική» αρχή, να συρρικνωθεί δηλαδή η πολιτική και να εντοπισθεί σε μόνους τους αυτόκλητους εξουσιαστές». Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής Επιστήμης, *Κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα*, Αθήνα, Εξάντας 1977, Εισαγωγή Γ.Δ. Κοντογιώργη, σελ. XIII.

15. Διάκριση που πρότεινε ο Alfred Weber.

16. Τερλεξής Π., *Πολιτικοί προσανατολισμοί και κοινωνική αλλαγή*, Αθήνα ΕΚΚΕ, 1975 και *Πολιτική κοινωνικοποίηση. Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*, Αθήνα, Gutenberg, 1976. Ο Τερλεξής δεν αποφεύγει και τη χρήση του όρου «πολιτισμός».

17. Οι ιδέες αυτές συνιστούν την ιδεολογία, μέρος αχώριστο της κουλτούρας. Επιλέγουμε έναν από τους πάμπολλους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί: «Ιδεολογία είναι ένα σύστημα ιδεών και κρίσεων, σαφές και γενικά οργανωμένο που περιγράφει, εξηγεί, ερμηνεύει ή δικαιολογεί την κατάσταση μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας και που εμπνεόμενο ευρέως από τις αξίες, προτείνει μια συγκεκριμένη κατεύθυνση στην ιστορική δηλαδή την αναφερόμενη στην υπόσταση της ίδιας της ομάδας ή της κοινωνίας, πράξη».

Rocher G., *Introduction à la sociologie générale I. L' Action sociale*, Paris, HMH 1968, σελ. 127. Από την πλουσιότετη σχετική βιβλιογραφία προτείνω μόνο το έργο του Quantin P., *Les origines de l' idéologie*, Paris Economica, 1987.

18. Kroeber (A.L.) και Kluckhohn C., "Culture: A critical Review of Concepts and Definitions", στο *Papers of the Peabody Museum of*

American Archeology and Ethnology. Τόμος 47, αρ. 1, 1952. Βλέπε το λήμμα «κουλτούρα» στο Λεξικό της Unesco που έχει γράψει ο Clyde Cluckhohn και όπου παρατηρεί ότι τον ορισμό τους αυτό τον συνέταξαν λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση 160 σχετικών ορισμών διατυπωμένων στα αγγλικά από ανθρωπολόγους, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, ψυχιάτρους και άλλους επιστήμονες.

19. Κατά Πλάτωνα «Παιδεία εσθ' η των παιδων ολκή τε και αγωγή προς τον υπό του νόμου λόγον ορθόν ειρημένον, και τοις επεικεστάτοις και πρεσβυτάτοις δι' εμπειρίαν συνδεδογμένον...» (Νόμοι 659 D). Είναι εμφανές ότι εννοεί αυτό που εμείς σήμερα δηλώνουμε με τον όρο εκπαίδευση, ή αυτό που ο Durkheim ορίζει ως αγωγή-εκπαίδευση την οποία θεωρεί κοινωνικοποίηση: «η éducation είναι (coniste) μια μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς» (*Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 1973, σελ. 51).

20. «... μπορούν να αντιπαρατεθούν δύο ολοκληρωμένα συστήματα αξιών, τα οποία μπορεί να βρίσκονται στο κέντρο ενδιαφέροντος στο σχολείο. Κατά τον Fend (όπ. παρ. σελ. 74), το ένα στρέφεται περισσότερο προς παραδοσιακές αρετές (εργατικότητα, υπακοή, τάξη και σεβασμός), το άλλο περισσότερο προς αυτονομία, κριτική ικανότητα, ενημέρωση και έλλειψη προκαταλήψεων». Mühlbauer K.R., *Κοινωνικοποίηση - Θεωρία και έρευνα*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης 1985, σελ. 309-310. Ο Alain Touraine αυτή την νέα τάση απελευθέρωσης και αυτοδιάθεσης τη δηλώνει με τον τίτλο του βιβλίου του: «Η επανεμφάνιση του δρώντος υποκειμένου», όπου επισημαίνει: «... η έννοια του υποκειμένου αντιπροσωπεύει την ικανότητα των ανθρώπων να αυτοαπελευθερώνονται και από τις μεταφυσικές αρχές και από τους κανόνες της κοινότητας... Το υποκείμενο εκπροσωπεί τη δημιουργική ικανότητα υπέρβασης των παλαιών αρχών ενότητας της κοινωνικής ζωής». *Le retour de l' acteur*, Paris, Fayard, 1984, σελ. 96-97.

21. Οι θεωρίες των Durkheim (*Éducation et Sociologie*, όπ. παρ., σελ. 41-112), Foucault M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard 1975 και μετάφραση στα ελληνικά από τις εκδόσεις Ράππα 1989: *Επιτήρηση και τιμωρία*, Bourdieu P., *Esquisse d' une théorie de la pratique*, Gèneve Ed. Droz. 1972 και *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit, 1980) για να αναφέρω μόνο τους επιφανέστερους Γάλλους, προσπαθούν να εξηγήσουν τη διαμόρφωση του «εσωτερικού-υποκειμενικού» από το «εξωτερικό-αντικειμενικό» και την αναπαραγωγή του δεύτερου από το πρώτο.

22. Βλέπε Τερλεξή Π., *Πολιτική κοινωνικοποίηση γένεση του πολιτικού ανθρώπου*, Αθήνα, Gutenberg, 1975 καθώς και Μεταξά Α.Ι.Δ. *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*, Αθήνα, Ολκός, 1976.

23. Gabriel A. A. and G. Bingham Powell, Jr., *Comparative Politics: A Development Approach*, New York, Little Brown and Co., 1966, σελ. 50, όπως αναφέρεται από τον Π. Τερλεξή, *Πολιτικοί Προσανατολισμοί και κοινωνική αλλαγή*, Αθήνα ΕΚΚΕ, 1975, σελ. 76.

24. Αναφέρεται από την Παντελίδου-Μαλούτα Μ., *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας - Πολιτική κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας*, Αθήνα, Gutenberg, 1987, σελ. 36.

25. Είναι ενδιαφέροντα όσα οι Bourdieu και Passeron επισημαίνουν σχετικά με την *culture libre* και τον «ωσμωτικό» τρόπο μετάδοσής της. *Les Héritiers - Les étudiants et la culture*, Paris, Les Ed. de Minuit 1964, σελ. 30-44.

26. Όπως λέει ο Πλάτωνας εννοώντας την όμως ως διαδικασία πολιτοποίησης-κοινωνικοποίησης: «Παιδεία μὲν εστ' ολκή τε και αγωγή...» όπ. παρ.

27. Είναι γνωστή η θέση του Durkheim που δύσκολα μπορεί να την αναιρέσει κανείς: «Στον καθένα μας υπάρχουν δύο όντα (êtres) τα οποία, επειδή δεν ξεχωρίζουν παρά μόνον θεωρητικά (par abstraction), δεν είναι ευδιάκριτα. Το ένα είναι φτιαγμένο από όλα τα νοήματα (états mentaux) που δεν αναφέρονται παρά μόνο σε μας τους ίδιους και στα συμβαίνοντα της προσωπικής μας ζωής. Είναι το ον που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε ατομικό. Το άλλο είναι ένα σύστημα ιδεών, αισθημάτων, συνηθειών που εκφράζουν μέσα μας, όχι εμάς (notre personnalité) αλλά την ομάδα ή τις διάφορες ομάδες στις οποίες ανήκουμε· τέτοιες είναι οι θρησκευτικές και ηθικές πίστες-πεποιθήσεις και εφαρμογές (pratiques), οι εθνικές ή επαγγελματικές παραδόσεις, οι κάθε είδους κοινές γνώμες. Το σύνολό τους σχηματίζει το κοινωνικό ον. Η σύσταση αυτού του (κοινωνικού) όντος μέσα στον καθένα μας είναι ακριβώς ο σκοπός της παιδείας». Durkheim (E.) *Éducation et Sociologie*, ό.π. 1973, σελ. 102. Αυτή η ντετερμινιστική θέση του Durkheim νοεί τον κοινωνικοποιημένο άνθρωπο ως εντολοδόχο, ως ενεργούντα, σε τελευταία ανάλυση, μόνον κατ' εντολήν (ως agent) και όχι αφ' εαυτού (ως acteur), αλλ' αυτή η αντίληψη δεν μπορεί να εξηγήσει την αλλαγή που έχει την αφητηρία της σε ατομικές ή κοινωνικές δυνάμεις πεπαιδευμένες και όχι εκπαιδευμένες. Ο K. R. Mühlbauer *Κοινωνικοποίηση* όπ. παρ. σελ. 13-16, διευρύνει την έννοια της κοινωνικοποίησης ώστε να περιλαμβάνει και αυτήν της παιδείας, παρά ταύτα...

28. Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Ed. De Minuit, 1973.

29. Βλέπε όσα γράφει ο Foucault για τα μέσα της σωστής εκμάθησης (*Les moyens du bon dressement*) όπ. παρ., σελ. 172-196.

30. Malinowski, Parsons, Levi-Strauss.

31. Dahrendorf R., *Classes et conflits de classe dans la société industrielle*, Paris Mouton - La Haye, 1972 και Coser L. A. *Les Fonctions du conflit social*, Paris, PUR, 1982.

32. Pierre Bourdieu: «Τα πεδία ορίζονται ως δομημένοι χώροι θέσεων (ή πόστων) των οποίων (θέσεων) οι ιδιότητες (propriétés) εξαρτώνται από την τοποθέτησή τους μέσα σ' αυτούς τους χώρους και μπορούν να

αναλυθούν ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά των κατεχόντων τις θέσεις... σε κάθε πεδίο γίνεται μια δια-μάχη (lutte), της οποίας πρέπει να αναζητά κανείς κατά περίπτωση τις ειδικές μορφές... δια-μάχη για ορισμένα διακυβεύματα (enjeux) και συμφέροντα...». «*Quelques propriétés des champs*» στη συλλογή άρθρων του: *Questions de Sociologie*, Paris, Les Ed. de Minuit, 1984, σελ. 113.

33. Παντελίδου-Μαλούτα Μ., *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις* όπ. παρ. σελ. 111.

34. Παντελίδου-Μαλούτα, όπ. παρ., σελ. 114-115.

35. Παντελίδου-Μαλούτα «Δεν θέλουμε να κατασκευάσουμε μια σχέση αιτιότητας ανάμεσα σ' ένα δεδομένο σχολείο και στην ύπαρξη ενδιαφέροντος ή όχι για την πολιτική - γιατί είναι σχεδόν σίγουρο ότι άλλοι πολυπλοκότεροι παράγοντες επηρεάζουν αυτή την μεταβλητή», ό.π. σελ. 584. Αυτή η επιλογή δεν σημαίνει υποτίμηση του βαθμού εμπλοκής του σχολείου στο ζήτημα αλλά επιλογή της ερευνητριάς. Αλλού η ίδια («Στοιχεία για τη μελέτη της πολιτικής κοινωνικοποίησης του εφήβου στην Ελλάδα» στο περιοδ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τευχ. 23/1985, σελ. 23-31 και *Έκδηλη πολιτική κοινωνικοποίηση στην αρχή της εφηβείας*, Αθήνα, Σάκκουλας, 1986, τονίζει εμφαντικά το ρόλο του σχολείου π.χ.: «... Το σχολείο προσφέρει έναν οργανωμένο ιεραρχημένο τρόπο ζωής και εντυπώνει στάσεις και προδιαθέσεις κοινωνικές και πολιτικές που ουσιαστικά με λανθάνοντα τρόπο συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας μήτρας προσλήψεων... «Περιοδ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, όπ. παρ. σελ. 28.

36. Παντελίδου-Μαλούτα Μ., ό.π. σελ. 128. Επισημαίνουμε ότι το ιδιάζον «κλίμα» ενός συγκεκριμένου σχολείου είναι προϊόν και των άτυπων (μη θεσμικά προβλεπόμενων και εγκατεστημένων) πρακτικών που συνιστούν μέρος του.

37. Εκείνο που επιτρέπουν τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας της Παντελίδου-Μαλούτα να επισημάνουμε και εμείς εδώ, είναι ότι υπάρχουν και ορισμένα σχολεία που πιεζόμενα από τις προσδοκίες-ανάγκες της πελατείας τους, φροντίζουν να παρέχουν και ευκαιρίες-πρακτικές πολιτικής παιδείας, δηλαδή καλλιέργειας ευαισθησιών για τα κοινά και άσκησης συναφών τεχνικών λόγου και οργάνωσης. Είναι γνωστό πως όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες, ένας μεγάλος αριθμός πολιτικών, έχει φοιτήσει σε τέτοιου είδους σχολεία.

38. Για την προϊστορία του θεσμού, βλέπε Δημαράς Α., «Νεόφυτος Νικητόπουλος (1795-1846). Για ένα αλλιώτικο σχολείο» στο *Ερηνιστής*, τευχ. 11, 1974. Για το θεσμό και τις μεταμορφώσεις του από τη δεκαετία του 1920 (Δελμούζος, Μαράσλειο 1923-26) και εξής, βλέπε επίσης του ιδίου «Από τις σχολικές στις μαθητικές κοινότητες. Εξέλιξη ή παρεξήγηση ενός θεσμού;» στα *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου: Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*, Αθήνα, Γ.Γ.Ν.Γ., 1986, τ. Β' σελ. 497-501. Βλέπε επίσης Κουρταλίδη Θ., *Μαθητικές Κοινότητες και δημοκρατική αγωγή*, Αθήνα, «Μήνυμα», 1977. Για τη συμβολή τους στην πολι-

τική παιδεία, βλέπε: Σταυρίτη-Αναστοπούλου Λ., «Μαθητικές Κοινότητες και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση», στο *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τευχ. 3, Απρ.-Ιούν. 1982, αφιέρωμα στο θέμα «Παιδεία και πολιτική». Η σχετική αρθρογραφία δεν είναι πτωχή.

39. Υπ. Απόφ. 23/6/7/Γ₂ 4094 που υπογράφηκε από τον Πέτρο Μώραλη σε εκτέλεση του άρθρου 45 παρ. 3 του Ν. 1566/1985.

40. Τα πράγματα αλλάζουν κατά τη δεκαετία του 1980, όταν η δυναμική των πραγμάτων ώθησε και τους μαθητές σε συλλογικές διεκδικήσεις, ακολουθήθηκε αντί πρακτικής του συμβολικού ή πραγματικού «μαστιγίου» η πρακτική του διαλόγου, ή δήθεν διαλόγου (Υπουργοί «διαλέγονται» κατ' ευθείαν με τους μαθητές).

41. Faire semblant. Θα μετέφραζα «συμβολικό παιχνίδι» όπως το εννοεί ο Piaget: «προσαρμογή του εγώ στο πραγματικό και αφομοίωση του πραγματικού στο εγώ» χωρίς εξωτερικές συνέπειες. Piaget I. και Inhelder B., *La psychologie de l' enfant*, Paris, PUF, 1973, σελ. 46-50.

42. Ως κοινωνικό κίνημα νοείται «μια οργάνωση σαφώς δομημένη, με ευδιάκριτα χαρακτηριστικά ταυτότητας, που έχει σκοπό δηλωμένο να συντονίσει τα μέλη της προς υπεράσπιση ή προώθηση ορισμένων συγκεκριμένων υποθέσεων γενικά κοινωνικού χαρακτήρα... Στοχεύει στην ανάπτυξη και τη διατήρηση μιας ενημερωμένης (claire ή éclairée) και μαχητικής (combative) συλλογικής συνείδησης... για άσκηση επίδρασης ή πίεσης στα πρόσωπα ή στις elites που ασκούν εξουσία» Rocher G., *Introduction à la Sociologie Générale*. 3 Le Changement Social, Paris Ed HMH 1968, σελ. 146 και 154.

43. Bourdieu P. και Passeron J.C., *La Reproduction*, Paris, Les Ed. de Minuit, 1970, σελ. 65.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Γόντικα Κωνστ., *Γενική Εισηγητική Έκθεση και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια* κατατεθέντα εις την Βουλήν κατά την συνεδρίαν της 2ας Απριλίου 1929 υπό του Υπουργού της Παιδείας Κωνστ. Β. Γόντικα, Εν Αθήναις (Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου), 1929.

Δημαράς Α., «Νεόφυτος Νικητόπουλος (1795-1846). Για ένα αλλιώτικο σχολείο» στο *Ερανιστής*, τευχ. 11, 1974.

Δημαράς Α., «Από τις σχολικές στις μαθητικές κοινότητες. Εξέλιξη ή παρεξήγηση ενός θεσμού;» στα *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου: Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*, Αθήνα, Γ.Γ.Ν.Γ., τ. Β', σελ. 497-501, 1986.

- Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής *Επιστήμης Κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα*, Αθήνα, Εξάντας, 1977.
- Κουρταλίδης Θ., *Μαθητικές Κοινότητες και δημοκρατική αγωγή*, Αθήνα, Μήνυμα, 1977.
- Μεταξά (Α.Ι.Δ.), *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*, Αθήνα, Ολκός, 1976.
- Παντελίδου-Μαλούτα Μ., «Στοιχεία για τη μελέτη της πολιτικής κοινωνικοποίησης του εφήβου στην Ελλάδα» στο περιοδ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 23, 1985.
- Παντελίδου-Μαλούτα Μ., *Έκδηλη πολιτική κοινωνικοποίηση στην αρχή της εφηβείας*, Αθήνα, Σάκκουλας, 1986.
- Παντελίδου-Μαλούτα Μ., *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας - Πολιτική κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας*, Αθήνα, Gutenberg, 1987.
- Σταυρίτη-Αναστοπούλου Λ., «Μαθητικές Κοινότητες και Πολιτική Διαπαιδewγή», στο *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τευχ. 3, Απρ.-Ιούν. 1982.
- Τερλεξή Π., *Πολιτικοί προσανατολισμοί και κοινωνική αλλαγή*, Αθήνα ΕΚΚΕ, 1975.
- Τερλεξή Π., *Πολιτική κοινωνικοποίηση. Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*, Αθήνα, Gutenberg, 1975.

Ξενόγλωσση

- Aron R., *Démocratie et totalitarisme*, Paris, Gallimard, 1965.
- Balandier G., *Πολιτική Ανθρωπολογία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1990.
- Bourdieu P. και Passeron J.C., *Les Héritiers-Les étudiants et la culture*, Paris Les Ed. de Minuit, 1964.
- Bourdieu P. και Passeron J.C., *La Reproduction*, Paris, Les Ed. de Minuit, σελ. 65, 1970.
- Bourdieu P., *Esquisse d' une théorie de la pratique*, Génève Ed. Droz., 1972.
- Bourdieu P., et al. *Le métier de sociologie*, Paris, Mouton - La Haye, 1973.
- Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit, 1980.
- Bourdieu P., *Questions de Sociologie*, Paris Les Editions de Minuit, 1974.
- Clastre P., *La société contre l' État*, Paris, Les Editions de Minuit, 1974.
- Coser L.A., *Les fonctions du conflits social*, Paris, PUF, 1982.
- Dahrendorf R., *Classes et conflits de classes dans la société industrielle*, Paris, Mouton - La Haye, 1972.
- Durkheim E., *Éducation et Sociologie*, Paris PUF, 1973.
- Foucault M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975 και μετάφραση στα ελληνικά από τις εκδόσεις Ράππα: *Επιτήρηση και τιμωρία*, 1989.
- G.A. Almond and G.B. Powell Jr., *Comparative Politics: A Development Approach*, New York, Little Brown and Co., 1966.

- Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Ed. de Minuit, 1973.
- Grawitz M., *Lexique des Sciences Sociales*, Paris DALLOZ, 1988.
- Kroeber A.L. και Kluckhohn, "Culture: A critical Review of Concepts and Definitions", στο *Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology*, Τόμος 47, αρ. 1, 1952.
- Mühlbauer K.R., *Κοινωνικοποίηση - Θεωρία και έρευνα*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1985.
- Piaget I. και Inhelder B., *La psychologie de l' enfant*, Paris, PUF, 1973.
- Quantin P., *Les origines de l' idéologie*, Paris, Economica, 1987.
- Rocher G., *Introduction à la Sociologie Générale*, 3 Le Changement Social Paris Ed. HMH, 1968.
- Schwartzberg, *Πολιτική Κοινωνιολογία*, Τόμος Ι, Αθήνα, Παρατηρητής, 1984.
- Toulemonde B., *Manuel de Science Politique*, Lille PUF, 1985.
- Touraine A., *Le retour de l' anteur*, Paris, Fayard, 1984.
- Unesco, *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα, Ελληνική Παιδεία, 1972.
- Weber M., *Βασικές Έννοιες Κοινωνιολογίας*, Εισαγωγικό δοκίμιο - μετάφραση Μιχ. Γ. Κυπραίος, Αθήνα, Κένταυρος, 1983.

