

## Εθνικό κράτος και εκπαιδευτικό σύστημα στο δυτικοευρωπαϊκό χώρο κατά τον 19ο και 20ό αιώνα

Μαρία Αδάμου\*

### Περίληψη

*Στο παρόν άρθρο επιχειρείται να καταδειχθεί η διαλεκτική σχέση εθνικού κράτους και εκπαιδευτικού συστήματος κατά το 19ο και 20ο αιώνα και να αποτιμηθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης στα πλαίσια των ιστορικών συνθηκών που επικρατούν στις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες, κατά τους αιώνες αυτούς.*

### 1. Εισαγωγή

Τα εθνικά κράτη εμφανίζονται γύρω στο τέλος του 18ου αιώνα, ενώ η συγκρότηση της συντριπτικής πλειοψηφίας αυτών ολοκληρώνεται κατά το 19ο αιώνα, με την κατοχύρωση των αστικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων και ελευθεριών των ατόμων έναντι της εσωτερικής απολυταρχίας και υπό την καταλυτική πίεση της ραγδαίας εκβιομηχάνισης και της ανάπτυξης της επιστήμης. Η νέα αυτή μορφή κοινωνικής οργάνωσης, που βασίζεται στην πολιτική αρχή της εναρμόνισης της πολιτικής με την εθνική οντότητα, αποτελεί μετεξέλιξη είτε του συγκεντρωτικού κράτους των μοναρχών είτε των υπερεθνικών αυτοκρατοριών που, κατά το τέλος του 18ου και αρχές του 19ου αιώνα, παρακμάζουν και διαμελίζονται εξαιτίας των ανακατατάξεων στο σύνολο της κοινωνικής ζωής της Δ. Ευρώπης. Προήλθε δε από την ανάγκη να ταυτισθούν το έθνος, ως εθνική και πολιτισμική οντότητα που πηγάζει από συγκεκριμένες κοινωνι-

---

\* Δρ. Παιδαγωγικής.

κές, οικονομικές και πολιτικές ανάγκες, με το κράτος, είτε πρόκειται για το συγκεντρωτικό κράτος των μοναρχών είτε για τις νέες κρατικές οντότητες στις οποίες έδωσαν τη θέση τους οι διαλυόμενες αυτοκρατορίες.

Η εναρμόνιση, όμως, του πολιτικού και του εθνικού στοιχείου προϋποθέτει να μη διαφέρουν τα πολιτικά όρια από τα εθνικά, μια και τα έθνη μπορούν να ελευθερωθούν και να ολοκληρωθούν μόνο μέσα στα δικά τους ανεξάρτητα κράτη, αλλά ούτε και τα εθνικά να χωρίζουν στο εσωτερικό του συγκεκριμένου κράτους τους κρατούντες από τους υπόλοιπους. Οι όροι, ωστόσο, αυτοί, ενώ αποτελούν αναγκαία και ικανή συνθήκη προκειμένου να μπορέσει η νέα πολιτική οντότητα να αποβεί βιώσιμη και αποτελεσματική, δεν καλύπτουν το σύνολο των προϋποθέσεων που απαιτούνται για την εγκαθίδρυση και εδραίωση του εθνικού κράτους. Η νέα κρατική κοινωνία πρέπει και να αναγνωρισθεί ως το ιδανικό σχήμα πολιτικής οργάνωσης, ώστε να καταξιωθεί στη συνείδηση των πολιτών της και να νομιμοποιήσει τη δύναμη και την πολιτική της τόσο στο εσωτερικό όσο και στο υπό διαμόρφωση διακρατικό σύστημα, για να καταφέρει να αυτοδικαιωθεί, να διατηρηθεί και να εξελιχθεί. Και το έργο αυτό δεν είναι εύκολο, καθώς, ως νέος πολιτικός σχηματισμός, είναι υποχρεωμένη εκ των πραγμάτων να αντιμετωπίσει τη σύγκρουση ανάμεσα στις παλιές και τις ανερχόμενες δυνάμεις, να την αμβλύνει και να δικαιώσει τη νέα τάξη πραγμάτων μέσω της πρόκλησης νέων μορφών πίστης και αφοσίωσης των πολιτών της προς αυτή, αφού οι παλιότεροι κοινωνικο-πολιτικοί δεσμοί αποδεικνύονται παρηκμασμένοι και αναποτελεσματικοί μπροστά στις δραματικές αλλαγές που έχει προκαλέσει η βιομηχανική επανάσταση σ' όλους τους τομείς της ζωής. Με δυο λόγια, το εθνικό κράτος πρέπει να αναγνωρισθεί και να γίνει αποδεκτό ως κυρίαρχη εξουσία, στη θέση που κατείχε μέχρι τότε η εκκλησία, ο βασιλιάς ή ο φεουδάρχης.

Για να υλοποιήσει ο νέος πολιτικός οργανισμός τους στόχους του και να πετύχει την ενότητά του στο χώρο και τη συνέχειά του στο χρόνο, είναι υποχρεωμένος να επιδιώξει την ενεργό σύνδεση και συναρμογή του κοινωνικού συνόλου που κατοικεί στην επικράτειά του, γεννώντας στα άτομα συναισθήματα συμμετοχής στο εθνικό σύνολο και εντάσσοντάς τα στο οικονομικό και πολιτικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού εργασίας της συγκεκριμένης κοινωνίας, ώστε να δρουν περήφανα για το ομαδικό τους παρελθόν και έχοντας πίστη στο μελλοντικό συλλογικό πεπρωμένο τους.

Συνεπώς, το δημοκρατικό, βιομηχανικό εθνικό κράτος, προκειμένου να αυτοδικαιωθεί, να επιβιώσει και να διαιωνισθεί, πρέπει να προβεί στην ομογενοποίηση του εθνικού του σώματος, πέρα από τις εσωτερικές διακρίσεις τάξικες, τοπικιστικές, θρησκευτικές' από τις οποίες ενδεχομένως διέπονται τα άτομα που το συναπαρτίζουν, αφού η οποιαδήποτε κοινωνία ισχύει στο βαθμό που τα μέλη της αποκτούν «έναν ευπρεπή βαθμό συμμόρφωσης» στους κανόνες αυτής και στοχεύουν 'τουλάχισι-

στον γενικά στην πραγματοποίηση κοινών σκοπών. Από τη στιγμή που θα πετύχει την ομογενοποίηση του εθνικού του σώματος και θα εξασφαλίσει σ' αυτό τη συνοχή του με την οικοδόμηση της συλλογικής ταυτότητας και τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης, μέσω της ενίσχυσης, κυρίως, των πολιτικών και πολιτισμικών ιστών αλλά και τη συστηματική καλλιέργεια της εθνικής οικονομίας, το εθνικό κράτος θα αποκτήσει διοικητική ομοιομορφία και θα διαμορφώσει μια «εθνοκρατική» ταυτότητα, που θα το προστατεύει τόσο από εσωτερική αποσύνθεση όσο και από εξωτερική επιβουλή, παρέχοντάς του ταυτόχρονα αυτοδικαίωση και νομιμοποίηση, ώστε να δικαιούται την ένταξή του στο διακρατικό σύστημα και τη διαιώνισή του, καθώς επίσης και τη χρήση της δύναμής του συγχρόνως απέναντι στους πολίτες του και στα άλλα κράτη.

Ο νέος πολιτικός σχηματισμός, λοιπόν, είναι υποχρεωμένος, από τη στιγμή της συγκρότησής του, να τραπεί σε μια προσπάθεια οικοδόμησης της συλλογικής ταυτότητας και καλλιέργειας της συλλογικής συνείδησης των πολιτών του, που θα του εξασφαλίσει την πίστη και την υποταγή τους, κοινωνικοποιώντας τους ως εθνικά μέλη μέσω μιας δυναμικής εθνικιστικής ιδεολογίας. Στην προσπάθειά του αυτή, προβαίνει στην επιστράτευση όλων εκείνων των μηχανισμών που έχουν σχέση με την παραγωγή και την κυκλοφορία των ιδεών, αφού η ιδεολογία, ως προσπάθεια στο συναισθηματικό επίπεδο να απαλειφθούν οι κοινωνικές συγκρούσεις, παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργία αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που προκαλούν συναίνεση, καθώς αναδεικνύει το έθνος σε ύψιστη αξία, πέρα και πάνω από εγωιστικές επιδιώξεις και βραχυπρόθεσμα συμφέροντα, και οργανώνει τους θεσμούς του. Ανάμεσα στους ιδεολογικούς μηχανισμούς που θέτει στην υπηρεσία της ευόδωσης των στόχων του, το εθνικό κράτος συμπεριλαμβάνει 'και μάλιστα δίνοντάς του προτεραιότητα έναντι των άλλων' το μαζικό εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου έχει συνειδητοποιήσει την καθοριστική σημασία για την ικανοποίηση των κοινωνικο-πολιτικών αναγκών του, από το τέλος κιόλας του 18ου αιώνα.

## 2. Πολιτικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος, ως θεσμοποιημένου από το εθνικό κράτος ιδεολογικού μηχανισμού

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως μορφωτικός ή εκπαιδευτικός φορέας διακριτός από την τοπική κοινωνία, γεννήθηκε στη Δυτική Ευρώπη με τη βιομηχανική επανάσταση και είναι δημιούργημα της αστικής τάξης, η οποία ευαγγελίσθηκε την εκπαιδευτική ισότητα στα πλαίσια των προοδευτικών ιδεών που πρόβαλλε και προωθούσε το κίνημα του Διαφωτισμού

αλλά και της προάσπισης των ιδιαίτερων συμφερόντων της. Ως κρατικός, όμως, μηχανισμός, πρώτιστης σημασίας για την ομογενοποίηση του εθνικού σώματος μέσω της ενιαίας και κεντρικά ελεγχόμενης λειτουργίας του, θεσμοθετείται από το τρίτο τέταρτο του 19ου αιώνα, οπότε το εθνικό κράτος, ενδυναμωμένο από τη ραγδαία βιομηχανική ανάπτυξη 'απόρροια της β' φάσης της βιομηχανικής επανάστασης' αλλά και τις βαθιές αλλαγές που συντελούνται στην πνευματική και κοινωνική ζωή της Δυτικής Ευρώπης, έχει τη δυνατότητα, από θέση ισχύος πια, να εδραιώσει και να νομιμοποιήσει τη δύναμή του τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό.

Η «ανακάλυψη», συνεπώς, από το εθνικό κράτος, στα τέλη του 19ου αιώνα (και στα πλαίσια της μεγάλης μεταμόρφωσης της ευρωπαϊκής κοινωνίας αλλά και της δικής του ισχυροποίησης), της σημασίας της εκπαίδευσης, που οδήγησε στη θεσμοθέτησή της ως μαζικής, συγκεκριμένης και υποχρεωτικής, δεν προήλθε, όπως θα μπορούσε κανείς να υποθέσει, από την αναγνώριση της μόρφωσης ως κοινωνικού δικαιώματος και ως μέσου για την ατομική ολοκλήρωση και την αυτονομία των πολιτών, που θα έπρεπε, σε τελευταία ανάλυση, να αποτελεί καθήκον του νέου κρατικού σχηματισμού. Οι λόγοι ανάδειξης του εκπαιδευτικού θεσμού σε κυρίαρχο ιδεολογικό κρατικό μηχανισμό είναι πολύ περισσότερο ιδιοτελείς απ' ό,τι φαίνονται. Το ισχυροποιημένο εθνικό κράτος, αποδίδοντάς του συγκεκριμένη, συστηματική μορφή και σαφώς καθορισμένο πολιτικό ρόλο, που απέρρεε από το καθήκον αυτού να αναλάβει την κατ' εξοχήν εθνική διαπαιδαγώγηση των παιδιών όλων των τάξεων, σύμφωνα με τη δημοκρατική αντίληψη περί μαζικής εκπαίδευσης, ανήγαγε το εκπαιδευτικό σύστημα σε αποτελεσματικό, και γι' αυτό απαραίτητο, βοηθό στην προσπάθεια ανάπτυξης της εθνικής του δύναμης.

Από το τρίτο τέταρτο του 19ου αιώνα, λοιπόν, η θεσμοποιημένη εκπαίδευση, η οποία εκτός από ελεύθερη είναι πλέον και υποχρεωτική, είναι αναγκασμένη να αντανakλά και να μεταβιβάζει τις αξίες και τα αντίστοιχα συμβολικά συστήματα του εθνικισμού της νέας πολιτικής δύναμης, στα πλαίσια μιας κεντρικής και ενοποιητικής παρέμβασης που στοχεύει στην επίτευξη της πολιτικής συνοχής του εθνικού σώματος, μέσω της παροχής πίστης από μέρους όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων σε μια συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων, στην εξασφάλιση της κρατικής σταθερότητας και στη συνακόλουθη ενδυνάμωση και διατήρηση του εθνικού κράτους. Δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα, χρησιμοποιώντας ως μέσα αφενός τη μετάδοση επιλεγμένων γνώσεων, ορισμένης παιδείας και γλώσσας, ιδεών, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς κυρίαρχων στη συγκεκριμένη κοινωνία αφετέρου την άσκηση «μιας κεντρικής κι ενοποιητικής συμβολικής και ιδεολογικής βίας», καλείται να επιτύχει την κοινωνικοποίηση και την ιδεολογική ενσωμάτωση των ατόμων στην κοινωνία στην οποία γεννήθηκαν, αναπτύχθηκαν και την οποία καλούνται να υπηρετήσουν.

Από τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής, γίνεται 'πιστεύουμε' φανερό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε και θεσμοθετήθηκε από ένα πανίσχυρο 'μετά τη β' βιομηχανική επανάσταση' εθνικό κράτος, το οποίο είχε απεριόριστη εξουσία πάνω στη ζωή των πολιτών του, και αναδείχθηκε στον κύριο μηχανισμό πολιτικής αγωγής, αναλαμβάνοντας το ρόλο που παλιότερα είχαν επωμισθεί η οικογένεια, ο στρατός, η εκκλησία, για να πραγματοποιήσει συγκεκριμένους σκοπούς. Να παράσχει, δηλαδή, πολιτική και κοινωνική σταθερότητα στη νέα κρατική οντότητα, ικανοποιώντας τις ανάγκες της τόσο σε εσωτερικό όσο και σε εξωτερικό επίπεδο, και να της εξασφαλίσει τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της. Παράλληλα, η εκπαιδευτική πολιτική απέβη το κύριο εργαλείο παρέμβασης στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε μετά τη β' βιομηχανική επανάσταση, αναδεικνύοντας την εκπαίδευση όχι απλά σε κοινωνικό δικαίωμα του ατόμου, αλλά 'κυρίως' σε κοινωνική υποχρέωση και καθήκον του.

Συνεπώς, η εκπαίδευση, από τα τέλη του 19ου αιώνα διαμορφώνεται και εξελίσσεται σε μια διαλεκτική σχέση με το εθνικό κράτος και ενταγμένη στις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες της συγκεκριμένης κοινωνίας μέσα στην οποία γεννιέται και διαμορφώνεται. Από την άποψη αυτή, ο εκπαιδευτικός χώρος δεν μπορεί να αποτελέσει στατικό φαινόμενο. Δεν είναι δυνατό να παραμένει αμετάβλητος μέσα στο χρόνο και ανεπηρέαστος από τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες, με τις οποίες τον συνδέουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, σύμφωνα, εξάλλου, και με τον κανόνα στον οποίο υπόκεινται όλοι οι κρατικοί μηχανισμοί και οι θεσμοί. Μια προσεκτική παρακολούθηση της πορείας του εκπαιδευτικού συστήματος κατά το 19ο αιώνα και ώς τις μέρες μας, μέσω των παιδαγωγικών θεωριών που αναδεικνύονται κυρίαρχες σε συγκεκριμένες φάσεις της ευρωπαϊκής ιστορίας, είναι ικανή να μας πείσει για την αδιαμφισβήτητη αυτή διαπλοκή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής με τις εκάστοτε επικρατούσες συνθήκες, υπό τις οποίες διαμορφώνεται και τις οποίες, παράλληλα, επηρεάζει.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, από τη στιγμή που δεχόμαστε πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι δυνατό να απομονωθεί από τις γενικότερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις της κοινωνίας μέσα στην οποία εμφανίζεται και λειτουργεί, είναι λογικό να επιχειρήσουμε την εξέταση και αποτίμησή του στα πλαίσια της κοινωνικής δόμησης, της οικονομικής ανάπτυξης, της πολιτικής οργάνωσης και του κυρίαρχου ιδεολογικού προσανατολισμού που επικρατεί στις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες του 19ου και 20ου αιώνα, σχηματοποιώντας κατ' ανάγκη και αντιμετωπίζοντας τη Δυτική Ευρώπη ως μία ευρεία, ομοιογενή κοινωνία.

### 3. Η εκπαίδευση κατά το 19ο αιώνα

#### 3.1. Ερβαρτιανή παιδαγωγική

Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής υπέστη μια σοβαρή διαφοροποίηση, ως συνέπεια των καταλυτικών αλλαγών που σημάδεψαν την κοινωνική, πολιτική και πνευματική ζωή της Δυτικής Ευρώπης και σε συνάρτηση με την ισχυροποίηση του εθνικού κράτους και τη νομιμοποίησή του ως ιδανικού πολιτικού σχηματισμού. Προκειμένου να συλλάβουμε το νόημα αυτής και να κατανοήσουμε τις βαθύτερες αιτίες που την προκάλεσαν, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε την κοινωνική πραγματικότητα του 19ου αιώνα, εμβαθύνοντας στις αλλαγές και τις ανακατατάξεις που συντελέστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια αυτού.

Την εποχή του Διαφωτισμού, την ιστορική αυτή περίοδο του ευρωπαϊκού πολιτισμού που έδωσε τόσες υποσχέσεις κι ελπίδες στην ανθρωπότητα, διαδέχθηκε, ως γνωστόν, η εποχή του Ρομαντισμού και της Αντίδρασης, κατά την οποία η αστική τάξη, φορέας, κατά το 18ο αιώνα, φιλελεύθερων ιδεών, της πίστης στην ανθρώπινη λογική και της αισιοδοξίας στην ανέμη πρόοδο του ατόμου, αναδιπλώνεται κάτω από τον τρόπο που προκαλεί η Γαλλική Επανάσταση και τα αποτελέσματά της, συντηρητικοποιείται εξαιτίας της διάδοσης των φιλελεύθερων ιδεών που κατακτούν όλο και περισσότερο έδαφος στην ευρωπαϊκή ζωή, συμμαχεί με τους αριστοκράτες και επιχειρούν από κοινού την οπισθοδρόμηση της ευρωπαϊκής κοινωνίας και σκέψης σε ξεπερασμένες μορφές ζωής, προβάλλοντας ως πρότυπο την κοινωνική δομή του Μεσαίωνα.

Η κοινωνική αυτή πραγματικότητα με τις έκδηλα συντηρητικές της τάσεις, που διατηρείται και καθ' όλη τη διάρκεια του πρώτου μισού του 19ου αιώνα, οπότε και αρχίζει προοδευτικά να υποχωρεί, επηρεάζει όλους τους τομείς της κοινωνικής και πνευματικής ζωής αυτής της εποχής. Η μαζική δημοκρατική εκπαίδευση δε θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση, πολύ περισσότερο που, ως δημιούργημα της αστικής τάξης και εκφραστής των επιδιώξεων και συμφερόντων της, ήταν υποχρεωμένη να παρακολουθεί τις αναδιπλώσεις αυτής και να συντάσσεται με την πολιτική της, συμβάλλοντας στη διατήρηση της δύναμης και της εξουσίας της.

Στην ιστορική, λοιπόν, αυτή συγκυρία, το μαζικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να συνδράμει την κυρίαρχη κοινωνικά ομάδα, εμψυώνοντας στους νέους, μέσω της αγωγής, ένα σταθερό κώδικα συμπεριφοράς, ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής, «κοινωνικά αποδεκτό» με βάση τους παραδεδεγμένους κανόνες συμπεριφοράς που έχει θεσπίσει η άρχουσα τάξη στην προσπάθειά της να προασπίσει τα συμφέροντά της και να διατηρήσει τα κεκτημένα της. Και, καθώς οι γενικότερες κοινωνικές τάσεις διέπονται από την αρχή της συντηρητικοποίησης, το πρότυπο του «κα-

λού πολίτη» που επιβάλλεται να διαμορφώσει, είναι αυτό του «ηθικού» ατόμου, που αποδέχεται χωρίς δεύτερη σκέψη τις ηθικές αξίες της κυρίαρχης τάξης, νομιμοποιώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, την εξουσία της. Μ' άλλα λόγια, η εκπαίδευση οφείλει να ποδηγετήσει τους μαθητές, λειτουργώντας ηθικοποιητικά, με στόχο τη δημιουργία μελλοντικών άβουλων και υπάκουων υπηκόων, ακίνδυνων για την κυριαρχία των μεσαίων και ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων.

Η ηθικοποιητική αυτή εκπαιδευτική πολιτική βρίσκει την τελειώσή της στην Ερβαρτιανή Παιδαγωγική, η οποία εμφανίζεται από τις αρχές ήδη του 19ου αιώνα στην εκπαιδευτική σκηνή, ως προϊόν και σύμπτωμα της γενικότερης συντηρητικής κοινωνικής και πολιτικής ιδεολογίας του τέλους του 18ου και των αρχών του 19ου αιώνα, και κυριαρχεί ολοκληρωτικά σ' αυτή για διάστημα δεκαετιών.

Η παιδαγωγική αυτή θεωρία, εμπνευστής της οποίας είναι ο μεγάλος Γερμανός φιλόσοφος και παιδαγωγός Herbart, έχοντας ως πρωταρχικό σκοπό της τη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας και τη διαιώνιση και αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνίας μέσω της εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, απευθύνεται στην ηθική διάσταση των μαθητών και επιδιώκει να ενσταλάξει σ' αυτούς «κατάλληλη» συμπεριφορά, χάρη στην οποία (μακροπρόθεσμα) θα ενταχθούν ομαλά μέσα στο κοινωνικό σύστημα ως «ηθικοί τύποι» και «καλοί πολίτες», οι οποίοι δε θα θέτουν σε κίνδυνο τα συμφέροντα και τα κεκτημένα δικαιώματα όσων κατέχουν την εξουσία. Συνεπώς, βασική επιδίωξη της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής δεν είναι η διαμόρφωση ηθικά ελεύθερων, κριτικά σκεπτόμενων, αυτόνομων προσωπικοτήτων, αυθεντικών και ευτυχημένων, που θα έχουν ενεργό και δημιουργική παρουσία στη ζωή της κοινωνίας, αλλά ατόμων που θα αποτελούν «στερεότυπες εκδόσεις καλών νοικοκυραίων και φιλόνομων πολιτών», ατόμων, δηλαδή, ανελεύθερων, άβουλων και παθητικών απέναντι σε δήθεν αναντίλεκτα κηρύγματα και δογματικές αποφάσεις, που θα άγονται και θα φέρονται, δίχως προσανατολισμούς και στόχους.

Για την υλοποίηση αυτών των στόχων της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής, απαιτούνται ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανελεύθερου και ισοπεδωτικού τύπου, που αδιαφορεί για την παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια κριτικής και ελεύθερης σκέψης, και μέθοδοι διδασκαλίας με έντονα φρονηματιστικό χαρακτήρα, που, ακολουθώντας κατά γράμμα τις βασικές αρχές της μηχανιστικής-συνειρμικής Ψυχολογίας, επιστρατεύουν τον ηθικισμό και το σχολαστικισμό, τη νοησιарχία και το φορμαλισμό, το δογματισμό και την «από καθέδρας κατήχηση», με απώτερο σκοπό την ποδηγέτηση των μαθητών και τη δουλική από μέρους τους αποδοχή της αυθεντίας και της απροκάλυπτης εξουσίας του δασκάλου, που θα τους οδηγήσει μακροπρόθεσμα με μαθηματική ακρίβεια στην άκριτη αποδοχή οποιασδήποτε εξουσίας.

Και δεν είναι τα μόνα μέσα που χρησιμοποιεί το μαζικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να πετύχει τους σκοπούς του. Την «επωφελή α-

γωγή» και την «ορθή διδασκαλία» που προωθεί το συντηρητικό, χειραγωγητικό μοντέλο κοινωνικοποίησης της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής, έρχονται να υποστηρίξουν μια συνεχή, στρατιωτική σχεδόν, πειθαρχία που επιβάλλεται στους νέους καθ' όλη τη διάρκεια της διαπαιδαγώγησής τους και μια διαρκώς αισθητή πίεση την οποία προκαλεί ο φόβος της αυστηρότητας και των ποινών που επισείει το σχολείο, ώστε να τους υποδουλώσει τελικά στο βασικό, μακροπρόθεσμο σκοπό του, τη διατήρηση της συγκεκριμένης κοινωνίας και της υπάρχουσας πολιτικής εξουσίας.

### 3.2. Προοδευτική εκπαίδευση (νέα αγωγή)

Από το δεύτερο μισό, ωστόσο, του 19ου αιώνα, η εποχή του Ρομαντισμού και της Αντίδρασης αρχίζει να υποχωρεί και η αστική τάξη να ξαναβρίσκει το χαμένο προοδευτισμό της, αναδεικνυόμενη πάλι δυναμικά πρωτοπόρος όχι μόνο στις οικονομικές εξελίξεις αλλά και σ' όλες τις εκφάνσεις της πολιτικής, κοινωνικής και πνευματικής ζωής. Το σημαντικότερο, όμως, γεγονός που σφραγίζει το 19ο αιώνα είναι η β' βιομηχανική επανάσταση, που συντελείται στα μέσα αυτού, και οι καταλυτικές αλλαγές που αυτή επιφέρει σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, μεταμορφώνοντας στην κυριολεξία την ευρωπαϊκή κοινωνία.

Η βιομηχανική κοινωνία, που διαμορφώνεται ως συνέπεια της βιομηχανικής έκρηξης, είναι μια καινούρια 'σε σχέση με την προηγούμενη' κοινωνία, που βασίζει την ύπαρξή της σε μια υψηλή τεχνολογία και σε μια παρατεταμένη, αέναη ανάπτυξη, ενώ για την ικανοποίηση των αναγκών της απαιτεί ένα σύνθετο και ευκίνητο καταμερισμό εργασίας, συνεχώς μεταλλασσόμενους κοινωνικούς ρόλους και μια αδιάλειπτη επικοινωνία μεταξύ των μελών της, που στηρίζεται στην ακρίβεια και την κυριολεξία των μεταδιδόμενων μηνυμάτων. Μ' άλλα λόγια, είναι μια απαιτητική κοινωνία επιδόσεων, που γίνεται όλο και πιο σύνθετη και αναγκάζεται, εκ των πραγμάτων, να οργανωθεί σε ορθολογική βάση.

Μια τέτοια, συνεχώς αναπτυσσόμενη κοινωνία δε θα μπορούσε παρά να προσβλέπει με αισιοδοξία στο μέλλον, αντιμετωπίζοντας τους πολίτες της από θέση ισχύος. Πραγματικά, το εθνικό κράτος του τέλους του 19ου αιώνα, έχοντας υποστεί ένα ριζικό αναπροσδιορισμό σ' όλα τα επίπεδα της ζωής και της δράσης του, αποβαίνει πανίσχυρο, με απεριόριστη εξουσία επί των πολιτών του. Ταυτόχρονα, όμως, και εξαιτίας του ριζικού μετασχηματισμού του, βρίσκεται αντιμέτωπο όχι μόνο με τις επείγουσες κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες που έχει να ικανοποιήσει αλλά και με προβλήματα πολιτικής φύσης που απαιτούν τη λύση τους. Οι καθοριστικές κοινωνικο-οικονομικές ανακατατάξεις που έχει προκαλέσει η ραγδαία βιομηχανική ανάπτυξη, δημιουργούν πολιτικές μεταβολές, καθώς νέες δυνάμεις εμφανίζονται διεκδικώντας τη θέση των παλιών, και την άμβλυνση της κοινωνικής συναίνεσης, καθώς οι παλιοί θεσμοί που



συνέσφιγγαν τους δεσμούς των παραδοσιακών κοινωνιών έχουν απονήσει.

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, το εθνικό κράτος πρέπει να αποκαταστήσει άμεσα την προβληματική κοινωνική συνοχή, η οποία αποτελεί 'ας μην το ξεχνάμε' την ουσία της ύπαρξης, της διασφάλισης και της διαιώνισης των εθνικών οντοτήτων, με τη διαμόρφωση και την επιβολή νέων μορφών πολιτικής αφοσίωσης. Και το καταλληλότερο μέσο για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου είναι η θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Στο τέλος, λοιπόν, του 19ου αιώνα κι ενώ μέχρι τότε δεν υπήρχε καμιά «αντιστοιχία» ή «επαφή» ανάμεσα στις ανάγκες του ανερχόμενου καπιταλιστικού συστήματος και τα προϊόντα του μαζικού εκπαιδευτικού συστήματος, με τη θεσμοθέτηση της συγκεκριμένης και εθνικά παρεχόμενης εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική πολιτική για πρώτη φορά συνδέεται στενά με το κρατικό ή πολιτικό σύστημα και η εκπαίδευση επωμίζεται ένα συγκεκριμένο πολιτικό ρόλο.

Μέσα σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα, οι παιδαγωγικές ιδέες του Herbart φαίνεται πως έχουν επιτελέσει πια τον ιστορικό τους ρόλο, αφού η Ερβαρτιανή Παιδαγωγική δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στο ρόλο που απαιτεί από το εκπαιδευτικό σύστημα η σύνθετη βιομηχανική κοινωνία με το μεγάλο καταμερισμό εργασίας και τις πιεστικές ανάγκες για εκπαίδευση εξειδικευμένων ατόμων που θα αναλάβουν να στελεχώσουν διάφορες θέσεις στη βιομηχανία, την οικονομία και τη διοίκηση αλλά και να λειτουργήσουν με αποτελεσματικότητα όχι μόνον ως επαγγελματίες αλλά και ως μέλη της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας. Επιβάλλεται, ως εκ τούτου, ένας αναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς το ζητούμενο δεν είναι πια η διαμόρφωση του πολύπλευρου ανθρώπου αλλά η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και τον ταχύτατα αναπτυσσόμενο καταμερισμό εργασίας.

Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική, στα τέλη του 19ου αιώνα και 'ειδικότερα' στην αυγή του 20ού, υποχρεώνεται να προσανατολισθεί προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και της χρησιμότητας και στηριγμένη στη φιλοσοφία του πραγματισμού, να προσαρμόσει την αγωγή, τόσο στις ανάγκες του ατόμου όσο και 'κυρίως' του εθνικού κράτους. Ως επακόλουθο του αναπροσδιορισμού των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, εμφανίζεται μια νέα, ιδιαίτερα εύρωστη και εξαιρετικά πολύμορφη παιδαγωγική μεταρρυθμιστική κίνηση, που, κάνοντας βασικούς άξονές της το πνεύμα του θετικισμού, τον εξορθολογισμό του κόσμου και τις φυσικές Επιστήμες, προβάλλει τη μεγάλη αντίθεσή της στο παιδαγωγικό πνεύμα που επικρατούσε μέχρι τότε.

Η παιδαγωγική αυτή κίνηση, που έχει ως βασικό αίτημά της την αλλαγή της παραδοσιακής αυταρχικής εκπαίδευσης και κύριο στόχο της την ένταξη του σχολείου στην κοινωνική ζωή, από την οποία μέχρι τότε ήταν αποκομμένο και αυτόνομο, μορφοποιείται στην «προοδευτική εκπαίδευση», τη «Νέα Αγωγή», που κάνει τη δυναμική της εμφάνιση στην παι-

δαγωγική σκηνή κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1890. Ενταγμένη αρμονικά στην πραγματικότητα, η νέα παιδαγωγική κίνηση επωμίζεται το καθήκον που της επιβάλλουν οι ανάγκες και οι απαιτήσεις της νέας βιομηχανικής κοινωνίας, δηλαδή, αφενός να «παράγει» ανθρώπους εξειδικευμένους για να ικανοποιεί το μεγάλο καταμερισμό εργασίας της, αφετέρου να συμβάλλει στη διατήρηση της τάξης σ' αυτή μέσω της επίτευξης της κοινωνικής συναίνεσης, ώστε να της εξασφαλίζει τη δυνατότητα να εξελίσσεται και να διαιωνίζεται.

Συνεπώς, σύμφωνα με το πραγματιστικό, ωφελιμοκρατικό και τεχνοκρατικό πνεύμα της εποχής, η οποία, σε αντίθεση με προγενέστερες, επιβραβεύει τον ορθολογισμό, την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια, η μόρφωση δε νοείται παρά μόνον ως «αξιοποιησιμότητα του ανθρωπίνου δυναμικού χάρη της κοινωνικο-οικονομικής ύπαρξης » και το εκπαιδευτικό σύστημα ως μία εξαιρετικά επαρκής κι αποτελεσματική βιομηχανία παραγωγής ατόμων εξειδικευμένων, που ικανοποιούν τις άμεσες ανάγκες των επιχειρήσεων και των κυβερνήσεων. Παράλληλα, καθώς η εκπαίδευση τίθεται στην υπηρεσία της πολιτικής οντότητας που ονομάζεται εθνικό κράτος, ο εκπαιδευτικός μηχανισμός επιστρατεύεται κυρίως για την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών, για την ανάπτυξη, δηλαδή, εκείνων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους που είναι απαραίτητες για την επιβίωση και τη διαιώνιση της κρατικής οντότητας και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού κατά τέτοιο τρόπο, ώστε αυτό να ενταχθεί αργότερα ομαλά στην κοινωνία και, εφοδιασμένο απ' το σχολείο μ' όλα τα απαραίτητα μέσα, να την υπηρετήσει μακροπρόθεσμα μ' όλες του τις δυνάμεις ως καλός πολίτης.

Μ' άλλα λόγια, η εκπαίδευση στο κατώφλι του 20ου αιώνα δε φαίνεται να ενδιαφέρεται τόσο για την αρμονική ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την καλλιέργεια εκείνων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν μελλοντικά στο νέο να ζήσει μια ευτυχησμένη και δημιουργική ζωή, όσο για τη διαμόρφωση ατόμων που, έχοντας αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις, απαραίτητες για την ανάληψη των μελλοντικών επαγγελματικών ρόλων τους και έχοντας εσωτερικεύσει εκείνες τις αξίες, τις στάσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς που βοηθούν στην πρόκληση και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, θα συμβάλλουν μακροπρόθεσμα στην επιβίωση, την πρόοδο και τη διαιώνιση του εθνικού κράτους και της δύναμής του.

## 4. Η εκπαίδευση κατά τον 20ό αιώνα

### 4.1. Σχολείο εργασίας

Κατά τον 20ο αιώνα, οι βιομηχανικές κοινωνίες γνωρίζουν μια «εκπαιδευτική έκρηξη», συνάρτηση και απότοκο των αυξημένων απαιτήσεων της κοινωνίας και μια ανύψωση της γενικής μορφωτικής στάθμης σε συνάρτηση με τη γενικότερη τάση να προβάλλεται το προφίλ μιας δημοκρατικής κοινωνίας μάθησης. Οι πνευματικές αυτές αλλαγές καθιστούν δύσκολο έργο την προσαρμογή του ατόμου στην οργανωμένη κοινωνία και τη συνακόλουθη υποταγή του στις επιθυμίες και τα συμφέροντά της με τη μέθοδο του άμεσου πειθαναγκασμού, στον οποίο έδινε ιδιαίτερη έμφαση η παραδοσιακή αγωγή. Οι σύγχρονες συνθήκες απαιτούν τεχνικές πολιτικής κατ'ήγησης πιο περίπλοκες και ραφιναρισμένες από εκείνες που χρησιμοποιούνταν μέχρι τότε. Η διατήρηση της τάξης και της συνοχής των βιομηχανικών κοινωνιών μπορεί να επιτευχθεί, και μάλιστα πολύ πιο αποτελεσματικά, μέσω της εκπαίδευσης, με την έμμεση παρέμβαση και ιδίως την ψυχολογική, με την έμμεση βία, που μπορεί να μεταμορφώσει την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του ατόμου και, σαν επακόλουθο, να το προσαρμόσει στις απαιτήσεις της κοινωνίας ή καλύτερα των κοινωνικών ομάδων που επιβάλλουν τη δική τους θέληση, καλλιεργώντας του την αυταπάτη ότι όλα γίνονται με τη συγκατάθεσή του, ανεξάρτητα αν όλα του επιβάλλονται από μια έντεχνη χειραγώγηση.

Ευαίσθητος δέκτης, των μηνυμάτων των καιρών σ' αυτή την ιστορική φάση, κατά την οποία το πέρασμα από το φιλελευθερισμό στο μονοπωλιακό καπιταλισμό υπό την προστασία ενός ισχυρού Κράτους Πρόνοιας με απόλυτη εξουσία επί των υπηκόων του διαμορφώνει μια νέα οικονομική, κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, η «προοδευτική εκπαίδευση», επιστρατεύει στην υπηρεσία των στόχων της τις πρωτοεμφανιζόμενες Κοινωνικές Επιστήμες και την Επιστήμη της Ψυχολογίας, η οποία αφενός νομιμοποιεί τη «Νέα Αγωγή», παρέχοντας θεωρητική θεμελίωση και εμπειρική τεκμηρίωση στους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους της, αφετέρου τη βοηθά να αποβεί μια πολύ ευαίσθητη και με πολλές χρήσεις παιδαγωγική κίνηση, που, παρέχοντας έξυπνα και πολλές φορές μη αντιληπτά ψυχολογικά κίνητρα, τα οποία προκαλούν επιθυμητές απαντήσεις και εδραιώνουν συνεπή πρότυπα συμπεριφοράς, καταφέρνει να ελέγχει τη μαθητική συμπεριφορά με «δημοκρατικό» τρόπο.

Οπλισμένη, λοιπόν, μ' αυτά τα εφόδια, η «Νέα Αγωγή» προχωρεί στην υλοποίηση των στόχων της με τη δημιουργία του «Σχολείου Εργασίας», το οποίο, αντιτάσσοντας στον ηθικισμό, τη νοησαρχία και την αυτονομία του «Σχολείου Μάθησης» του 19ου αιώνα που καταργούσε την επιδεξιότητα του μαθητή την πνευματική αυτενέργεια και τη χειρωνακτική εργασία και αντικαθιστώντας την απροκάλυπτη εξουσία, που χρησιμοποιούσε τη βία και τον εξαναγκασμό, με τη συγκαλυμμένη εξουσία

της υποβολής, του πειθαναγκασμού και της έντεχνης χειραγώγησης, κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του πρώτου μισού του 20ου αιώνα, ως ο κατ' εξοχήν ιδεολογικός μηχανισμός του δημοκρατικού βιομηχανικού κράτους, χάρη στον οποίο μεταδίδεται, συντηρείται και αναπαράγεται έμμεσα η κυρίαρχη ιδεολογία και ικανοποιούνται οι πιεστικές ανάγκες της βιομηχανικής κοινωνίας, που πηγάζουν από τον ευρύ και σύνθετο καταμερισμό εργασίας της.

Από μια αντιπαραβολή των παιδαγωγικών θεωριών και των εκπαιδευτικών τάσεων που κυριάρχησαν στο δυτικοευρωπαϊκό χώρο στο τέλος του 18ου με τις αρχές του 19ου και στο τέλος του 19ου με το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, συμπεραίνουμε ότι οι βασικοί στόχοι που καλείται να ικανοποιήσει η εκπαίδευση 'ελεύθερη ή υποχρεωτική, θεσμοθετημένη ή όχι' είναι στην ουσία η ομαλή προσαρμογή του ατόμου στην οργανωμένη κοινωνία και η συνακόλουθη υποταγή του σ' αυτή, απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαιώνιση οποιουδήποτε κοινωνικού σχηματισμού. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός πλέον που μπαίνει στην υπηρεσία της απρόσωπης κρατικής οντότητας και όχι των μεσαίων και ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων, επιχειρεί να τους υλοποιήσει, προβάλλοντας ένα συλλογικό και τυποποιημένο χαρακτήρα, με τρόπο αθόρυβο και συγκαλυμμένο, με τη χειραγώγηση, η οποία συντελεί στην κομφορμιστική αντιμετώπιση της ζωής και εξασφαλίζει, ως συνέπεια, τη σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος, την ισχυροποίηση του οικονομικού μηχανισμού και την ενδυνάμωση της κρατικής εξουσίας κι επέμβασης, που στοιχειοθετούν τον έντονο κρατικισμό και παρεμβατισμό του δημοκρατικού βιομηχανικού κράτους στις σύγχρονες συνθήκες.

Η σημασία, συνεπώς, του εκπαιδευτικού συστήματος ως αποτελεσματικού πολιτικού εργαλείου για την πρόκληση κοινωνικής συνοχής, τη διαιώνιση και αναπαραγωγή ιδεολογιών, την οικονομική ανάπτυξη, την εδραίωση 'τέλος' της δύναμης ενός κράτους έναντι των πολιτών του αλλά και των αντιπάλων του, έχει γίνει συνείδηση τόσο των ειδικών όσο και των κυβερνήσεων των Δυτικοευρωπαϊκών κρατών, ήδη από το τέλος του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ου, γεγονός που δικαιολογεί το ζωηρό ενδιαφέρον τους γι' αυτό αλλά και τις πολιτικές «παρεμβάσεις» κι «επεμβάσεις» τους στην κοινωνική ζωή μέσω αυτού, ενέργειες που γίνονται πιο έντονες και ουσιαστικές μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο και τις καταλυτικές αλλαγές που επιφέρει αυτός σ' όλους τους τομείς της ζωής και δράσης των εθνικών κρατών της Δυτικής Ευρώπης.

#### 4.2. Κοινωνιολογικός λειτουργισμός

Με το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, η Ευρώπη είναι υποχρεωμένη ν' αντιμετωπίσει τις καταστροφές που αυτός επέσυρε, ν' ανταπεξέλθει στις οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις που αυτός προκάλε-

σε, να παρακολουθήσει τους ταχύτατους μετασχηματισμούς και να ικανοποιήσει τις σύνθετες και περίπλοκες ανάγκες που δημιουργήσε η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, προϊόν και παράγωγο των αυξημένων απαιτήσεων των μεταπολεμικών κοινωνιών. Μα πάνω απ' όλα, είναι υποχρεωμένη να αντιμετωπίσει την κοσμογονική αλλαγή που συντελέσθηκε στο επίπεδο της διεθνούς πολιτικής ισορροπίας και του συσχετισμού των δυνάμεων και που είχε ως συνέπεια την ανάδειξη μεταπολεμικά των Η.Π.Α. και της Ε.Σ.Σ.Δ. σε υπερδυνάμεις ' εκπροσώπους του δυτικού και του σοσιαλιστικού προτύπου κοινωνίας, αντίστοιχα.

Η διαμόρφωση αυτών των δύο διαφορετικών «κόσμων» σηματοδοτεί μια περίοδο όχι μόνο πολιτικο-ιδεολογικής αντιπαράθεσης μεταξύ Ανατολής και Δύσης αλλά και οικονομικού ανταγωνισμού, καθώς οι Η.Π.Α. και η Ε.Σ.Σ.Δ. ελέγχουν μεταπολεμικά το μεγαλύτερο μέρος της οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής του πλανήτη μας, που θα βρουν την έκφρασή τους στον «ψυχρό πόλεμο» και την πολιτική υστερία του Μακαρθισμού και θ' απαιτήσουν από τη Δύση μεθόδους προσέγγισης της διαμορφούμενης μεταπολεμικής πραγματικότητας και υπέρβασης των προβλημάτων που αυτή δημιουργεί. Τα εθνικά κράτη πρέπει να υπερισχύσουν των αντιπάλων τους στον οικονομικό ανταγωνισμό και να παρέμβουν στην «παραγωγή» εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού για την κάλυψη των αναγκών της αναπτυσσόμενης υψηλής τεχνολογίας, αν θέλουν να αποβούν αυτάρκη και ισχυρά σ' αυτή τη μεταπολεμική φάση που η κεφαλαιοκρατική κοινωνία προσλαμβάνει πλέον επιθετικό χαρακτήρα. Παράλληλα, πρέπει να αμβλύνουν τις έντονες κοινωνικές συγκρούσεις που αναδύονται μεταπολεμικά ως συνέπεια της απαίτησης για κοινωνική ισότητα αλλά και της συνεχώς αυξανόμενης ζήτησης για εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την αδυναμία των κρατών να απορροφήσουν όλους τους διπλωματούχους, αν θέλουν να διατηρήσουν τη συνοχή του εθνικού τους σώματος ' απαραίτητη προϋπόθεση, ως γνωστόν, για τη δική τους σταθερότητα, ανάπτυξη και δαιώνιση.

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, οι ειδικοί αλλά και οι κυβερνήσεις των Η.Π.Α. και των Δυτικοευρωπαϊκών κρατών αρχίζουν να ενδιαφέρονται ζωηρά για το εκπαιδευτικό σύστημα και την αποτελεσματικότητά του στην αντιμετώπιση των νέων οικονομικών και πολιτικών συνθηκών αλλά και στην κατανόηση και νομιμοποίηση της νέας τάξης πραγμάτων. Το ενδιαφέρον αυτό προκαλεί αφενός μια τεράστια αύξηση δαπανών για τη μέλητη του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου την εμφάνιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ως ιδιαίτερης επιστήμης και ξεχωριστού τομέα έρευνας, με αντικείμενό της τον εκπαιδευτικό θεσμό και τον πολυσύνθετο ρόλο που επωμίζεται στη σύγχρονη, ανταγωνιστική, τεχνολογική και βιομηχανική κοινωνία, με τη σύνθετη, ιεραρχικά δομημένη οργάνωση.

Ως αποτέλεσμα αυτής της πολύμοχθης και δαπανηρής προσπάθειας, εμφανίζεται και επικρατεί στη δεκαετία του '40 η θεωρία του Δομικού Λειτουργισμού ή Φονξιοναλισμού, η οποία θα επηρεάσει την Κοινωνιολο-

γία της Εκπαίδευσης για τα επόμενα 30 με 40 χρόνια και, αντιμετωπίζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα ως μέσο, αφενός για την προετοιμασία των ατόμων ως αποτελεσματικών μελών της παραγωγικής διαδικασίας, αφετέρου για τη διατήρηση της επαπειλούμενης συνοχής του κοινωνικού συστήματος, θα συμβάλλει καθοριστικά στη σταθεροποίηση της καπιταλιστικής κοινωνίας. Κι αυτό, γιατί ο συγκεκριμένος τρόπος κοινωνικοποίησης που προκρίνει η κοινωνιολογική αυτή θεωρία και η κοινωνική συναίνεση που αυτός προκαλεί, οδηγούν στην εναρμόνιση της συμπεριφοράς όλων των πολιτών με την κυρίαρχη τάξη ή οποία αποτελείται από τους κεφαλαιοκράτες' εξασφαλίζοντας τη σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος και, κατά συνέπεια, τα συμφέροντα της θύνουσας τάξης, η οποία, επιστρατεύοντας τις λεγόμενες «Επιστήμες της Αγωγής» για την «αντικειμενική», «επιστημονική» θεμελίωση των σκοπών της, νομιμοποιεί την ηγεμονία της.

#### 4.3. Θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου»

Ο Κοινωνιολογικός Λειτουργισμός, ωστόσο, δεν είναι η μόνη θεωρία που κυριαρχεί μεταπολεμικά στην παιδαγωγική σκηνή. Παράλληλα μ' αυτή και ως παραλλαγή της, εξειδίκευσή της, ένα είδος Τεχνολογικού Λειτουργισμού, «εισδύει» δυναμικά στην εκπαιδευτική πολιτική των ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών κατά τη δεκαετία '50-'60· η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», προϊόν και απάντηση κι αυτή σε οικονομικές και κοινωνικές αναγκαιότητες. Η προσπάθεια των μεταπολεμικών κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών να πετύχουν την αποτελεσματικότερη οικονομική ανάπτυξή τους, ώστε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του οικονομικού ανταγωνισμού, αλλά και να καταπολεμήσουν τη σοσιαλιστική ιδεολογία, έφερε στην επικαιρότητα τον παράγοντα «άνθρωπο», όχι απλά ως απεριόριστη δύναμη για την οικονομική πρόοδο, αλλά ως σημαντικό κεφάλαιο για την ίδια την «επιβίωση των εθνών».

Η ιδέα αυτή, οι ρίζες της οποίας βρίσκονται στην αστική κοινωνική σκέψη του πρώιμου 19ου αιώνα, αποτέλεσε τον πυρήνα της θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου», σύμφωνα με την οποία το σημαντικότερο κεφάλαιο που διαθέτουν τα εθνικά κράτη απ' όλες τις γνωστές πηγές πλούτου τους, είναι ο άνθρωπος και ιδιαίτερα οι διανοητικές του ικανότητες, η αξιοποίηση των οποίων αποτελεί την πιο συμφέρουσα και αποδοτική επένδυση για την οικονομική τους ανάπτυξη. Συνεπώς, επιβάλλεται η σωστή «εκμετάλλευση» των διανοητικών πόρων κάθε χώρας, ώστε να δημιουργηθεί το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό που απαιτεί η τεχνολογική φάση της οικονομίας και να πολλαπλασιασθούν οι ειδικοί που θα συμβάλλουν στην παραγωγή υψηλής τεχνολογίας, ώστε να επιτευχθεί η οικονομική ανάπτυξη των δυτικών εθνικών κρατών αλλά και η ισχυροποίηση του δυτικού προτύπου κοινωνίας στην οικονομικο-πολιτική και ιδεολογική του αντιπαράθεση με το σοσιαλιστικό.

Ως καταλληλότερο μέσο για την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού, προκρίνεται η παροχή διευρυμένης και ισότιμης εκπαίδευσης σ' όλους τους ικανούς μαθητές, αφού η μέχρι τώρα παρεχόμενη μόρφωση που δεν επέτρεπε την πρόσβαση όλων των παιδιών σ' αυτή συνέβαλλε καθοριστικά στην «απώλεια» ταλέντων και στην αδυναμία των βιομηχανικών κοινωνιών να χρησιμοποιήσουν στο μέγιστο βαθμό τις ανθρώπινες ικανότητες ως μορφή πλουτισμού τους, ενώ, παράλληλα, προκαλούσε την παραδοσιακή κριτική της σοσιαλιστικής πολιτικής θεωρίας για την εκπαιδευτική ανισότητα, η οποία αντανakλούσε την κοινωνική ανισότητα που χαρακτήριζε την καπιταλιστική κοινωνία.

Κατά τη δεκαετία του 1960, λοιπόν, και κάτω από τις πιεστικές ανάγκες της ανεπτυγμένης καπιταλιστικής κοινωνίας, η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών, ανεπτυγμένων αλλά και αναπτυσσόμενων, διαμορφώνεται σύμφωνα με τις επιταγές της θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου» και η εκπαίδευση τίθεται, απροκάλυπτα πια, στην υπηρεσία των βιομηχανικών εθνικών κρατών. Πραγματικά, για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαίδευσης από τη θεσμοθέτησή της και μετά οι βιομηχανικές κοινωνίες προσδοκούν απ' αυτή οικονομικά και ιδεολογικά οφέλη και διακηρύσσουν κυνικά τους οικονομικούς και πολιτικούς σκοπούς τους, κάτι που απέκρυπταν συστηματικά κατά το παρελθόν. Τα εθνικά κράτη και οι κυβερνήσεις τους δε διστάζουν πια να παραδεχθούν ότι ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι να παράσχει την παιδεία ως αυταξία και να διαμορφώσει ηθικά ελεύθερους, διανοητικά αυτάρκειες και κοινωνικά αυτοδύναμους ανθρώπους, αλλά να υποτάξει τα άτομα στα συμφέροντα του κράτους, όπως το στρατό και τους οικονομικο-πολιτικούς μηχανισμούς τους. Και ακριβώς, επειδή το μονοπώλιο της επίσημης εκπαίδευσης αποδεικνύεται, εξαιτίας της ενοποιητικής, συμβολικής και ιδεολογικής βίας που αυτή ασκεί, πιο σημαντικό, πιο κεντρικό από το μονοπώλιο της «έννομης βίας» για τη χωρίς κραδασμούς διατήρηση και αναπαραγωγή του μεταπολεμικού καπιταλιστικού κράτους και την παρέμβασή του σ' έναν κόσμο που διαμορφώνεται μπροστά στα μάτια μας με νέες προσλαμβάνουσες, οι δυτικές κυβερνήσεις αναλαμβάνουν αυτή την πολυδάπανη υπόθεση του εκπαιδευτικού συστήματος, ελέγχοντας μια τόσο σημαντική και καιρία λειτουργία.

#### 4.4. Νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της θεωρίας «του ανθρώπινου κεφαλαίου» δε δικαίωσαν τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία που προηγήθηκε, καθώς η οικονομική ανάπτυξη των εθνικών κρατών δεν αποδείχθηκε η αναμενόμενη, ενώ, επί πλέον, πρόδωσε τα ίδια τα παιδιά που, μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών μόρφωσης, υποτίθεται ότι σκόπευε να βοηθήσει, αφού αυτά απέβησαν απλά εκπαιδευμένα και όχι μορφωμένα, κα-

τάλληλο εργασιακό δυναμικό για τα ανεπτυγμένα κράτη και τους επιχειρηματίες, που, σε τελευταία ανάλυση, αναδείχθηκαν οι μόνοι κερδισμένοι.

Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας του '60 άρχισε να ασκείται από μια σειρά επιστημόνων, οικονομολόγων, ιστορικών και κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης μια έντονη κριτική στην παρεχόμενη μέχρι τότε εκπαίδευση, η οποία εντασσόταν σε μια γενικότερη τάση κριτικής του καπιταλιστικού συστήματος, συνέπεια των ιδεολογικών και πολιτικών επανατοποθετήσεων που προκάλεσε το τέλος του Μακαρθισμού και του Ψυχρού Πολέμου καθώς και η αναβίωση του Δυτικού Μαρξισμού. Στα πλαίσια αυτά και ως αποτέλεσμα θεωρητικών αναζητήσεων και προβληματισμών, που στο παρελθόν δεν είχαν απασχολήσει σοβαρά τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης, εμφανίζονται νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού χώρου, που εντάσσονται σε μια προσπάθεια ολικής θεώρησης της κοινωνίας μέσα από την πολυπλοκότητα και τις εγγενείς αντιφάσεις της, οι οποίες μορφοποιούνται στις αρχές της δεκαετίας του '70, στη «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Η «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, το θεωρητικό οικοδόμημα της οποίας 'σημειωτέον' θεμελιώνεται σε εκλεκτικές επιδράσεις και στοιχεία που δέχθηκε από παλιότερες ή σύγχρονες θεωρητικές τάσεις, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πεποιθήσεις που ο εκπαιδευτικός κόσμος θεωρούσε μέχρι τότε αυτονόητες και ασκώντας κριτική στην κανονιστική θεωρία του Λειτουργισμού, επιχειρεί να προσδιορίσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να ευαισθητοποιήσει τα άτομα πάνω σ' αυτή. Στην προσπάθειά της αυτή «υποβιβάζει» τη σημασία της δομής και της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, στις οποίες έδινε έμφαση ο Φονξιοναλισμός, και επικεντρώνει την προσοχή της κατά κύριο λόγο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την παρεχόμενη από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό γνώση αλλά και στην εσωτερική ζωή και λειτουργία του σχολείου, καθώς επίσης και στη διαλεκτική σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών. Και καταλήγει σε αποκαλυπτικά συμπεράσματα.

Σύμφωνα μ' αυτά, οι παρεχόμενες από το σχολείο γνώσεις δεν είναι «ουδέτερες» κι ούτε αποτελούν «στατικές οντότητες», «αντικειμενικές» και «ανεξάρτητες από το γνωρίζοντα». Τουναντίον, είναι κοινωνικά προσδιορισμένες, προσεκτικά επιλεγμένες και θετικά αξιολογημένες, ενώ η οργάνωση, η ταξινόμηση, η κατανομή και η μετάδοσή τους αποτελούν προϊόντα συγκεκριμένης ιδεολογίας και ταξικών συμφερόντων και υπακούουν σε σαφώς καθορισμένους ιδεολογικούς και πολιτικούς σκοπούς, τους οποίους καλείται να υλοποιήσει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Από τη στιγμή που η κοινωνιολογική αυτή θεωρία αποδεικνύει την κοινωνική διάσταση της παρεχόμενης από το σχολείο γνώσης, φέρνει στην επιφάνεια και κάνει γνωστά τα προβλήματα που έχουν σχέση με τη γλωσσική και πολιτισμική υστέρηση των παιδιών τα οποία ανήκουν σε κατώτερα κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα να καταρρίπτεται ο μύ-



θος της αξιοκρατικής αξιολόγησης των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα και της παροχής ίσων ευκαιριών μόρφωσης, τον οποίο υπηρετούσε η ρητορική του σχολείου, για να καλύψει την ορθολογικοποίηση μιας στρωματοποιημένης κοινωνίας που παρήγαγαν οι τίτλοι σπουδών του. Παράλληλα, με τα συμπεράσματα αυτά, που απελευθέρωναν τους μαθητές από την προσωπική τους ευθύνη για τις επιδόσεις και την επιτυχία τους στο σχολείο, αποδεικνυόταν ο κεντρικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος, ως βασικού κοινωνικοποιητικού κρατικού μηχανισμού και ουσιαστικού αναπαραγωγικού παράγοντα του καπιταλιστικού κοινωνικού συστήματος, που παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ταξικά διαρθρωμένης βιομηχανικής κοινωνίας και των σχέσεων κυριαρχίας και εκμετάλλευσης που επικρατούν σ' αυτή.

Τελικά, οι αναζητήσεις και οι προβληματισμοί των «Νέων» Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης, οδήγησαν για πρώτη φορά στην απομυθοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως μέσου για τη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης, ολοκληρωμένης, κριτικά σκεπτόμενης, αυτόνομης, αυθεντικής και ευτυχισμένης προσωπικότητας, με ενεργό και δημιουργική παρουσία στη ζωή της κοινωνίας, την οποία υποτίθεται πως προωθούσε και κατέδειξαν με πλήρη σαφήνεια την ταξική φύση της εκπαίδευσης και την αναπαραγωγική της λειτουργία στα πλαίσια του πολιτικού ρόλου που της αναθέτει η καπιταλιστική κοινωνία και η κυρίαρχη σ' αυτή τάξη, προκειμένου να προασπίσουν κεκτημένα δικαιώματα και να διατηρήσουν το υπάρχον καθεστώς.

Φυσικά μια τέτοια συνειδητοποίηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που φαίνεται να καθορίζεται αποκλειστικά από την κοινωνική δομή, η οποία χρησιμοποιεί τα σχολεία ως απόλυτα όργανα της εξουσίας, υποβιβάζοντας τους εκπαιδευτικούς σε παθητικά εκτελεστικά όργανα και τους μαθητές σε αμελητέους παράγοντες που αδυνατούν να παίξουν κάποιον έστω ρόλο στη διαμόρφωση της ίδιας τους της ταυτότητας, δε θα μπορούσε παρά να γεννήσει εύλογα συναισθήματα απαισιοδοξίας όχι μόνο για το μέλλον της εκπαίδευσης αλλά και 'κυρίως' για το μέλλον των ανθρώπων ως ηθικά ελεύθερων, ατομικά αυτοδύναμων και κοινωνικά δημιουργικών ατόμων. Ωστόσο, μεταγενέστερες κοινωνιολογικές θεωρίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα πράγματα δεν είναι, ευτυχώς, ακριβώς έτσι.

#### 4.5. Θεωρία της αντίστασης

Οι δυτικές σύγχρονες κοινωνίες, παρά τη σύνθετη οργάνωση και τον τεχνοκρατικό ορθολογισμό που τις διέπει, χαρακτηρίζονται από δυσεπίλυτες αντιφάσεις που καθιστούν την εξουσία πολυδιάστατη και επιτρέπουν στην ανθρώπινη δράση να συμβιβάζει, να μεσολαβεί και να αντιστέκεται στην καπιταλιστική λογική και την κυρίαρχη πρακτική της, παρά τους δομικούς περιορισμούς του καπιταλιστικού συστήματος. Γι' αυτή

την άποψη, και το εκπαιδευτικό σύστημα, ως δυναμικά εξελισσόμενη κοινωνική πραγματικότητα με σημαντικό βαθμό αυτονομίας από την κοινωνικο-οικονομική δομή, την οποία του προσδίδουν η συνθετότητα και οι εγγενείς αντιφάσεις που το διέπουν, μπορεί να αποβεί, από σταθεροποιητικός παράγοντας του κοινωνικού συστήματος, αποσταθεροποιητικός, από αναπαραγωγικός, παράγοντας αλλαγής της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων, πολύ περισσότερο που τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία δε δρουν ως προγραμματισμένες μαριονέτες χωρίς δημιουργικότητα ή ελεύθερη θέληση, αλλά, μέσα από την αλληλεπίδραση και τη διαντίδρασή τους κατά τη διάρκεια της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργούν ελεύθερες και υπεύθυνες προσωπικότητες με γνώσεις και δεξιότητες, ικανές να συμμετέχουν μακροπρόθεσμα κριτικά και δημιουργικά στην κοινωνική τους ζωή και στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν.

## 5. Συμπέρασμα

Η θεωρία της Αντίστασης μας επιτρέπει μια κοινωνιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού θεσμού περισσότερο αισιόδοξη και λιγότερο φαταλιστική. Και, παρόλο που η πραγματικότητα πολλές φορές, φανερώνοντας την ύπαρξη πλήρους διάστασης μεταξύ θεωρίας και πράξης, μας φέρνει αντιμέτωπους με μια εκπαίδευση που, εγκλωβισμένη στην υπάρχουσα μορφή της λόγω του πολιτικού της ρόλου, απανθρωπίζει τους μαθητές αντί να τους εξανθρωπίζει, καθιστώντάς τους μελλοντικά χειραγωγίσιμους και επιρρεπείς προς εκμετάλλευση, δεν πρέπει να παραβλέπουμε την επιθυμία και τη δυνατότητα των νέων ανθρώπων να αντιστέκονται και να αγωνίζονται με τον τρόπο τους άσχετα αν αυτός ο αγώνας τις περισσότερες φορές είναι αναποτελεσματικός σε πείσμα όλων των χειραγωγήσεων που το σύστημα (με αμέτρητους λεπτούς τρόπους) τους επιβάλλει. Και είναι αυτά τα άτομα που πρέπει να οπλίσουμε με μια πνευματική υποδομή και μια κοινωνική συνειδητοποίηση, απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ελεύθερα σκεπτόμενων ανθρώπων, που θα τους επιτρέψουν να ζήσουν τη ζωή τους, όπως αυτά την ονειρεύονται, την αισθάνονται και την καταλαβαίνουν. Η ευθύνη είναι και δική μας.

## Σημειώσεις

1. E. Gellner, *Change and Thought*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1964, ειδικά το κεφ. 7.
2. H. Cohn, *The Idea of Nationalism*, Toronto - Ontario, Collier Books, 1967, σελ. 20.

3. Τα έθνη, ως ιδιαίτερες εθνικές και πολιτιστικές οντότητες, γεννήθηκαν το 18ο αιώνα και αποτελούν το τελικό προϊόν εθνικών αναμιξεων διάρκειας αιώνων, που έλαβαν χώρα σε ιστορική εποχή. Οι συγχωνεύσεις αυτές, ωστόσο, οι οποίες (σημειωτέον) είχαν χαρακτήρα πολιτιστικό 'όχι ανθρωπολογικό' και γνώρισμά τους τη δημιουργία κοινής εθνικής συνείδησης, (Αλ. Παπαναστασίου, Εθνικισμός, Αθήνα, εκδ. Μπάυρον, 1973, σελ. 36) δε θα ήταν δυνατό να δημιουργήσουν τα έθνη, εάν δεν είχαν προηγηθεί η παρακμή της φεουδαρχίας και η άνοδος της αστικής τάξης, που, αποκτώντας οικονομική ευμάρεια, απαίτησε και συμμετοχή στο πολιτικό γίγνεσθαι ως αντιπρόσωπος ολόκληρου του λαού ενός κράτους, (Η. Cohn, όπ. π. σελ. 10), η διάχυση των ιδεών περί λαϊκής εθνικής κυριαρχίας, στην οποία συνέβαλε καθοριστικά η ανακάλυψη της τυπογραφίας και η συνακόλουθη ταχύτατη διάδοση του τυπωμένου λόγου, (Μπ. Άντερσον, Φαντασιακές Κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση των εθνών (β' έκδ. αναθεωρημένη), (μετ. Π. Χατζαρούλα), Αθήνα, εκδ. Νεφέλη, 1997, σελ. 79) και μια τέλεια αναθεώρηση του τρόπου διακυβέρνησης, που προώθησε το κίνημα του Διαφωτισμού, το οποίο, ως εκφραστής των σύγχρονων αναγκών και συνθηκών, δεν αποτελούσε απλά μια φιλοσοφική θέση αλλά και αρχή διακυβέρνησης σύμφωνα με τις αρχές της Πεφωτισμένης Δεσποτείας. (Elie Kedourie, Nationalism, (β' έκδ.), London, 1962, σελ. 10.

4. E. Gellner, Έθνη και Εθνικισμός, (μετ. Δώρα Λαφαζάνη), Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1983, σελ. 14.

5. Το σύγχρονο εθνικό κράτος, που πήρε την οριστική του μορφή τον καιρό των Γαλλικών Επαναστάσεων, κυβερνά έναν εδαφικά καθορισμένο «λαό», ως ανώτατος «εθνικός» παράγοντας εξουσίας επί του εδάφους του. (E. J. Hobsbawm, Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα, 1994, σελ. 117). Αν ένα κράτος περιλαμβάνει πολλά έθνη, είναι καταδικασμένο στην καταστροφή, μια και αυτό θεωρείται αφύσικο σύμφωνα με την ιδεαλιστική θεωρία περί έθνους, αφού αντιβαίνει στη θεία επιταγή, κατά την οποία τα έθνη, φυσικά διαιρεμένα και θεϊκά προικισμένα με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τους, πρέπει να διατηρούνται φυσικά και απαραβίαστα. (E. Kedourie, όπ. π. σελ. 58) Με την ίδια λογική, αν μια εθνική οντότητα χωρίζεται από πολιτικά όρια, αυτά είναι τεχνητά, αφύσικα, άδικα. (E. Gellner, όπ. π. σελ. 14) Είναι προφανές ότι, πέρα από ιδεολογικές επενδύσεις, η αρχή «ένα έθνος - ένα κράτος» στοχεύει στην καλύτερη οργάνωση και στη μέγιστη πολιτική αποτελεσματικότητα ενός εθνικού κράτους, που, κατ' αυτόν τον τρόπο, ισχυροποιείται και διαιωνίζεται χωρίς προβλήματα και κινδύνους, εσωτερικούς και εξωτερικούς.

6. H. Cohn, όπ. π. σελ. 20.

7. E. J. Hobsbawm, όπ. π. σελ. 123.

8. Άν. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985, σελ. 17.

9. Ά. Φραγκουδάκη, όπ. π. σελ. 17 και E. S. Johnson, Theory and Practice of the Social Studies, N. Y., The MacMillan Co, 1956, σελ. 321.

10. E. S. Johnson, όπ. π. σελ. 321.

11. Για το ρόλο της οικονομίας ως πρόσθετου παράγοντα της σταθεροποίησης των εθνικών κρατών, βλ. K. R. Minogue, Nationalism, N. Y. Basic Books, 1967, σελ. 27 και E. J. Hobsbawm, όπ. π. σελ. 48. Αν, δε, ανατρέξουμε στα ελληνικά δεδομένα, η επίδραση των οικονομικών σχέσεων και των οικονομικών συνθηκών στη δημιουργία έθνους και τη συνακόλουθη συγκρότηση εθνικού κράτους έχει διαπιστωθεί από πολύ νωρίτερα. Βλ. Αλ. Παπαναστασίου, όπ. π. σελ. 49 (αε έκδ. 1916).

12. Ε. Μπαλιμπάρ - Ιμ. Βαλλερστάιν, Φυλή - Έθνος - Τάξη. Οι Διφορούμενες Ταυτότητες (μετ. Άγ. Ελεφάντη - Ελ. Καλαφάτη), Αθήνα, εκδ. Ο Πολίτης, 1991, σελ. 129.

13. H. Cohn, όπ. π. σελ. 16.

14. Π. Ε. Λέκκας, Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία, (βæ έκδ. συμπληρωμένη και αναθεωρημένη), Αθήνα, εκδ. Κατάρτι, 1996, σελ. 159. (Το βιβλίο πρωτοεκδόθηκε από τις εκδόσεις Ε.Μ.Ν.Ε. - Μνήμων το 1992).

15. Π. Ε. Λέκκας, όπ. π. σελ. 134.

16. Ch. E. Merriam, The making of Citizens (Εισαγωγή - Σχόλια G. Z. F. Bereday), Teachers College, Columbia University, 1966, σελ. 18.

17. Ch. E. Merriam, όπ. π. σελ. 323.

18. Όπως επισημαίνει ο E. S. Johnson, στην οργάνωση των θεσμών της χρωστά η κάθε κοινωνία αφενός την ολοκλήρωσή της, αφετέρου τη δυνατότητα διατήρησής της δια μέσου των αιώνων. Βλ. E. S. Johnson, όπ. π. σελ. 80.

19. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην επίτευξη της εθνικής συνοχής έγινε αντιληπτός από την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης, γεγονός που ώθησε την κρατική οντότητα στην αντιμετώπισή αυτής ως καθήκοντος και πρώτιστου μελημάτός της και οδήγησε στη θέσπιση του πρώτου γενικής μόρφωσης εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο, στοχεύοντας στην ανάδειξη νέων γενεών πολιτών προικισμένων με αρετή και πατριωτικά αισθήματα, έδινε έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και τα πατριωτικά τραγούδια. Βλ. H. Cohn, Nationalism: Its meaning and history, (revised edition), Princeton, Van Nostrand, 1965, σελ. 26.

20. Θεωρώ απαραίτητη τη διευκρίνιση ότι η εκπαίδευση δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τον εκπαιδευτικό θεσμό κι ούτε εξαντλείται στα όρια αυτού, παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο κατ' εξοχήν μεταδότης και αναπαραγωγός της γνώσης σε μια κοινωνία. Βλ. W. B. Kolesnik, Ανθρωπισμός ή Μπηχεβιορισμός στην Εκπαίδευση, (μετ. Φ. Κοκαβέσης), Θεσ/νίκη, εκδ. Παρατηρητής, 1993, σελ. 186 και Θ. Ανθογαλίδου, Ο ρόλος της Εκπαίδευσης στην Αναπαραγωγή και Εξέλιξη μιας Παραδοσιακής Κοινωνίας, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1987, σελ. 21.

21. Το κίνημα του Διαφωτισμού, στα πλαίσια των γενικότερων κοινωνικο-πολιτικών ανακατατάξεων που επιδίωκε, πρόβαλλε τη δια της μαζικής εκπαίδευσης παρεχόμενη παιδεία ως πανάκεια. Βλ. Α. Γ. Καψάλης - Δ. Φ. Χαραλάμπους, Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1995, σελ. 13.

22. Άν. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία..., όπ. π. σελ. 202. Μέχρι το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα, η εκπαίδευση είχε χαρακτήρα ιδιωτικό ή εξαρτώμενο και ελεγχόμενο από την εκκλησία (H. G. Good - G. D. Teller, A History of Western Education, (third edition), London, MacMillan, 1969, σελ. 296), με αποτέλεσμα, λόγω της έλλειψης αυτονομίας που τη χαρακτήριζε και των συγκεκριμένων αναγκών που ήταν υποχρεωμένη να καλύπτει, να απευθύνεται σε μια μειοψηφία μαθητών, η οποία στόχευε στον έλεγχο της επίσημης σοφίας της κοινωνίας και στην κατάληψη χάρις σ' αυτή ανωτέρων αξιωμάτων. Με το νέο ρόλο, όμως, που αναλαμβάνει από το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα και ο οποίος εμφορείται από το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στη μάθηση, η εκπαίδευση προωθεί τη δημοκρατική αστική αντίληψη για την παιδεία, που ανατρέπει την αριστοκρατική παράδοση των προηγούμενων αιώνων και ενδυναμώνει την αστική τάξη έναντι των αριστοκρατών του Ancient Regime. Βλ. Σπ. Ράσης, Η ανθρωπιστική παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση, Θεσ/νίκη, εκδ. Παρατηρητής, 1988, σελ. 45.

23. Τα εθνικά κράτη οργανώνουν και θεσμοθετούν από το 1870 και μετά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης για όλα τα ικανά παιδιά, αρχίζοντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επεκτεινόμενα σταδιακά στη δευτεροβάθμια. Βλ. J. Mulhern, *A History of Education. A Social Interpretation*, N. Y., The Ronald Press, 1950, σελ. 543.

24. R. Stromberg, *A History of Western Civilization*, Homewood, Dorsey Press, 1969, σελ. 629.

25. G. A. Wiggin, *Education and Nationalism. A Historical Interpretation of American Education*, Mac Graw, Hill Book Co, 1962, σελ. 13. Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί τη θεμελιακή λειτουργία που νομιμοποιεί τη βάση συγκρότησης των εθνικών κρατών, δηλαδή την ταύτιση πολιτικών και πολιτιστικών ιδιοτήτων του έθνους. Βλ. Άν. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα, *Εισαγωγή στο Άν. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επ.) «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1997, σελ. 31.

26. Το εκπαιδευτικό σύστημα, επομένως, επωμίζεται το καθήκον της μετάδοσης της επίσημης ιδεολογίας του εθνικού κράτους. Βλ. Π. Ε. Λέκκας, όπ. π. σελ. 160.

27. Κ. Τσουκαλάς, *Παράδοση κι Εκσυγχρονισμός. Μερικά γενικότερα ερωτήματα στο Δ. Τσαούσης (επ.) Ελληνισμός - Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και Βιοματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας*, Αθήνα, εκδ. Εστία, 1983, σελ. 44.

28. Ο ορισμός της εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού, όπως διατυπώθηκε από το Γάλλο κοινωνιολόγο και παιδαγωγό Emile Durkheim, τον πατέρα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και όπως παρατίθεται εν γνώσει των σύγχρονων θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων που αποδεικνύουν ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι μονοσήμαντος, είναι σαφής ως προς τους στόχους και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα μ' αυτόν, η εκπαίδευση είναι η οργανωμένη από μια κοινωνία άσκηση αγωγής από τις γενιές των ενηλίκων πάνω στις γενιές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική ζωή, η οποία έχει ένα και μόνον καθήκον. Να ηθικοποιήσει και να κοινωνικοποιήσει συστηματικά το παιδί, δηλαδή να το παρακινήσει, ώστε να αναπτύξει ορισμένες αξίες και ορισμένες πνευματικές και σωματικές ικανότητες, «τέτοιες που απαιτούνται απ' αυτό, τόσο από την πολιτική κοινωνία όσο και από το συγκεκριμένο περιβάλλον για το οποίο ειδικά προορίζεται το παιδί». Βλ. E. Durkheim, *Education and Sociology*, Glencoe, Free Press, 1956, σελ. 71.

29. Κάθε κοινωνία, μέσω της οργάνωσης των θεσμών της, επιτυγχάνει την ενσωμάτωση όλων των μελών της σ' αυτή, γεγονός που συνεπάγεται την ολοκλήρωση αλλά και τη δυνατότητα διατήρησής της δια μέσου των αιώνων. Βλ. E. S. Johnson, όπ. π. σελ. 80. Στα πλαίσια αυτά, ο εκπαιδευτικός θεσμός αποκτά κρίσιμη σημασία για το εθνικό κράτος, που απορρέει αφενός από την ανάγκη του τελευταίου για μορφωμένους πολίτες, οι οποίοι θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξή του, αφετέρου από την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να επιτυγχάνει τη συνοχή και την ενότητα των υπηκόων του κράτους, καθώς αποτελεί τον κατ' εξοχήν θεσμό που υλοποιεί τον αποδιδόμενο με το μότο «Ex pluribus unum» στόχο. Βλ. D. L. Brubaker, *Social Studies in a Mass Society*, Scranton, Pennsylvania, International Textbook Co, 1969, σελ. 26 και G. A. Wiggin, όπ. π. σελ. 14.

30. Ch. E. Merriam, *The making of Citizens*, όπ. π. σελ. 318. O L. Althusser, επίσης, στο έργο του *Ideology and Ideological State Apparatuses* στο B. R. Cosin *Education, Structure and Society*, Penguin, 1972, p. 258-9 παρατηρεί ότι το δίδυμο σχολείο - οικογένεια έχει αντικαταστήσει το δίδυμο εκκλησία - οικογένεια, ενώ την ανάληψη από το σχολείο αρμοδιοτήτων άλλων φορέων κοινωνι-

κοποίησης και την απόκτηση συνακόλουθα μέρους του γοήτρου και του ιδεαλισμού αυτών επισημαίνει και η G. Wiggan, που τονίζει ότι η οικογένεια, η οποία ήταν παλιότερα η πρωταρχική πηγή προετοιμασίας των νέων για να ζήσουν στους πολιτισμούς τους, εκχώρησε στο εκπαιδευτικό σύστημα κάποιες από τις λειτουργίες της. Βλ. G. A. Wiggan, ό. π. σελ. 8. Το ρόλο, τέλος, του σχολείου για τη διαμόρφωση υπεύθυνου και παραγωγικού ενήλικα στη θέση που παλιότερα κατείχε η οικογένεια, παραδέχεται και ο W. B. Kolesnik, όπ. π. σελ. 36.

31. Πραγματικά, καθώς ο 19ος αι. προχωρεί, γίνεται σταδιακά κατανοητό ότι η μεν πολιτική δημοκρατία χρειάζεται ένα μορφωμένο εκλεκτορικό σώμα η δε επιστημονική βιομηχανία μορφωμένους εργάτες και τεχνικούς. Η συνειδητοποίηση αυτή υποβίβασε τελικά το κοινωνικό δικαίωμα της ατομικής βελτίωσης και του εκπολιτισμού σε κοινωνικό καθήκον κι υποχρέωση, μια και η «υγεία» μιας κοινωνίας θεωρήθηκε συνάρτηση του πολιτισμού των μελών της. Ως συνέπεια αυτής της ευρέως αποδεκτής πολιτικής θέσης, ο 19ος αι. επέσυρε τις κατηγορίες ότι θεωρούσε τη βασική εκπαίδευση αποκλειστικά ως μέσο εφοδιασμού των καπιταλιστών εργοδοτών με εργάτες που είχαν μεγαλύτερη αξία και την ανώτερη εκπαίδευση μόνο ως εργαλείο για να αυξήσει το έθνος την ανταγωνιστική του δύναμη απέναντι στους αντιπάλους του. Βλ. T. H. Marshall - T. Bottomore, Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη, (εισ.-μετ. Όλγα Στασινοπούλου), Αθήνα, Gutenberg, σελ. 97.

32. Σπ. Ράσης, όπ. π. σελ. 46-7.

33. R. A. Nisbet, *The Sociological Tradition*, N. Y., Basic Books, 1966, σελ. 21-44.

34. Τ. Καζεπίδης, *Η φιλοσοφία της Παιδείας*, (βθ έκδ.), Θεσ/νίκη, εκδ. Βάνιας, 1994, σελ. 117. Από τη στιγμή που το άτομο αντιλαμβάνεται ως «κοινωνικά αποδεκτό», και συνεπώς νομιμοποιημένο, έναν τρόπο ζωής κι έναν κώδικα συμπεριφοράς, είναι λογικό να περιμένουμε την προσαρμογή των «πιστεύω» και των επιλογών του σ' αυτόν. Βλ. και J. Anyon, *Elementary Social Studies Textbooks and Legitimizing Knowledge*, στο *Theory and Research in Social Education*, Vol. 6, No 5, Sept. 1978, σελ. 41.

35. Σύμφωνα με το Λ. Αλτουσέρ, «καμιά κοινωνική τάξη δεν είναι σε θέση να διατηρηθεί στην πολιτική εξουσία, αν δεν ασκεί συγχρόνως την ηγεμονία της και στους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους». Βλ. Λ. Αλτουσέρ, *Θέσεις*, (μετ. Ξ. Γιαταγάνας), Αθήνα εκδ. Θεμέλιο, 1977, σελ. 86. Τη θέση ότι η εκπαίδευση δεν είναι αντικειμενική, αλλά αντανάκλα τα ενδιαφέροντα και προωθεί τα συμφέροντα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, υποστηρίζει και ο E. Durkheim, που απέδειξε ότι η ακαδημαϊκή ζωή της Γαλλίας μεταξύ του 17ου και των αρχών του 20ου αιώνα υπηρετούσε τις ανάγκες της Καθολικής Εκκλησίας. Βλ. E. Durkheim, *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, Boston, Mass. Routledge and Kegan Paul, 1977 και J. Anyon, *Ideology and U. States History Textbooks*, στο *Harvard Educational Review*, Vol. 49, No 3, August 1979, σελ. 361.

36. Η μακροβιότητα της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής οφείλεται, κατά το Reble, στη σαφήνεια της κατασκευής της, στην απλή της εφαρμοσιμότητα και τη σύνδεσή της με μια ολοκληρωμένη παραστατική ψυχολογία. Βλ. A. Reble, όπ. π. σελ. 364. Περισσότερο, ωστόσο, κατά τη γνώμη μας, οφείλει τη μακροζωία της στο γεγονός ότι το συντηρητικό, χειραγωγητικό μοντέλο κοινωνικοποίησης που προωθούσε, ανταποκρινόταν στις ανάγκες και τα συμφέροντα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που ασκούσαν την εξουσία μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα.

37. Βλ. A. Reble, όπ. π. σελ. 364 και H. G. Good - J. D. Teller, όπ. π. σελ. 28.

38. W. B. Kolesnik, όπ. π. σελ. 22.
39. Ε. Π. Παπανούτσος, Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα, Αθήνα, εκδ. Δωδώνη, 1976, σελ. 247.
40. A. Reble, όπ. π. σελ. 366-7.
41. Βλ. την ασυνήθιστη σε διαύγεια κριτική της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής από το Μ. Παπαμαύρο στο βιβλίο του Σύστημα Νέας Αγωγής, Αθήνα, 1961, σελ. 37-40.
42. Π. Ε. Παπανούτσος, όπ. π. σελ. 252.
43. A. Reble, όπ. π. 368.
44. R. N. Stromberg, όπ. π. σελ. 567-597.
45. E. Gellner, όπ. π. σελ. 69.
46. S. P. Hayes, The Response to Industrialism 1885-1914, Chicago, The University of Chicago Press, 1957, σελ. 157.
47. É. Durkheim, The Division of Labor in Society, N. Y. Free Press, 1964, σελ. 353-373 και F. Tonnies Community and Society, N. Y., Harper Torchbooks, 1963, σελ. 76-82.
48. E. J. Hobsbawm, όπ. π. σελ. 123.
49. D. Blackledge - B. Hunt, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, (μετ. Μ. Δελγιάννη), Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1995, σελ. 435.
50. Και είναι λογικό, αφού ο τύπος εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην «παραγωγή» πίστης σε μια συγκεκριμένη ομάδα (εθνική, κοινωνική, πολιτισμική) είναι διαφορετικός από εκείνον που απαιτείται για τον πολιτικό έλεγχο, ο οποίος ασκείται από την κοινωνία 'ως συλλογικό υποκείμενο' μια που οι αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που πρέπει να καλλιεργηθούν στις δύο περιπτώσεις διαφέρουν. Βλ. Ch. E. Merriam, The making..., όπ. π. σελ. 35.
51. A. Reble, όπ. π. σελ. 429.
52. Σύμφωνα με τον E. Gellner, η βιομηχανική κοινωνία απαιτεί έναν κινητικό, μορφωμένο, τεχνολογικά εφοδιασμένο πληθυσμό, που μόνοι το εθνικό κράτος είναι ικανό να προετοιμάσει μέσω της παροχής μιας μαζικής, υποχρεωτικής και συγκεκριμένης εκπαίδευσης. Βλ. E. Gellner, όπ. π. σελ. 69.
53. Σπ. Ράσης, όπ. π. σελ. 68-9.
54. A. Reble, όπ. π. σελ. 386.
55. Σύμφωνα με τη Μ. Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, το μέχρι εκείνη την εποχή αποκομμένο από την υπόλοιπη κοινωνία σχολείο, έπρεπε να ενταχθεί σ' αυτή, αποκτώντας μια «λειτουργική σχέση» όχι μόνο με την κοινότητα που το πλαισίωνε αλλά και τη ζωή ολόκληρη, σε τρόπον ώστε «ένας ολοκληρωμένος άνθρωπος να στέκεται απέναντι σ' ολόκληρη τη ζωή». Βλ. Μ. Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι, Αθήνα, 1952, σελ. 18.
56. Η «προοδευτική εκπαίδευση» θεμελιώθηκε στις ιδέες του Durkheim για την «ηθική κοινωνικοποίηση» των μαθητών, στη θεωρία του «κοινωνικού ελέγχου» του Ross και στην Κοινωνική Ψυχολογία των Cooley και Mead, ώστε να επιτευχθεί με τη μεθόδευση, σε επιστημονική βάση, της παρεχόμενης γνώσης και της μαθητικής ζωής η αρμονική λειτουργία της ηθικής τάξης στην κοινωνία και η κοινωνική συνοχή. Βλ. Σπ. Ράσης, Κοινωνικές θεωρίες που εξηγούν και δικαιολογούν τη σύγχρονη Εκπαίδευση, περ. Νέα Παιδεία, No 42, Άνοιξη 1987, σελ. 54.
57. L. A. Kremin, The Transformation of the School, N. Y., Vintage Books, 1961, σελ. 179.
58. D. L. Brubaker, όπ. π. σελ. 51.
59. A. Reble, όπ. π. σελ. 390. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ και την κριτική που ασκεί ο Nitsche στον άνθρωπο της εποχής του, όπως παρατίθεται στο ίδιο βι-

βλίο, σελ. 398. Κατ' αυτόν, ο άνθρωπος επιδιώκει τη σχολική μόρφωση όχι ως αυταξία αλλά χάρη της ταχύτερης προόδου του, χάρη οποιουδήποτε συμφέροντός του, ενώ ως άνθρωπος εξακολουθεί και παραμένει βάνουσος. Η ελιτίστικη, όμως, αυτή άποψη του δημιουργού του Υπερανθρώπου αποδεικνύεται ανιστορική, αφού αγνοεί τελείως τις γενικότερες συνθήκες της εποχής που ώθησαν τα άτομα στη συγκεκριμένη αντιμετώπιση της σχολικής μόρφωσης.

60. Από τη στιγμή που το εξέχον χαρακτηριστικό της βιομηχανικής κοινωνίας είναι ο μεγάλος καταμερισμός εργασίας και η συνακόλουθη «μαζική παραγωγή» εξειδικευμένων επιδόσεων, το σχολείο παύει να έχει ως κεντρικό στόχο του την παροχή παιδείας, τη διδασκαλία της ελεύθερης έρευνας και έκφρασης, την καλλιέργεια της προσωπικής αξίας, του αυθορμητισμού και της αυτονομίας του ατόμου και γίνεται απλά μια μηχανή, ένα εργοστάσιο παραγωγής χρησιμοθηρικών και αποτελεσματικών για τις ανάγκες της κοινωνίας γνώσεων. Βλ. D. L. Brubaker, όπ. π. σελ. 82.

61. Χαρ. Νούτσος, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973), Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, 1979, σελ. 15.

62. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1900 μέχρι το 1950 η ανθρώπινη γνώση διπλασιάστηκε σε σχέση μ' εκείνη που είχε συσσωρευθεί στον παγκόσμιο πολιτισμό από την αυγή της ιστορίας μέχρι το 1900. Βλ. Σπ. Ράσης, Η ανθρωπιστική παιδεία..., όπ. π. σελ. 68.

63. A. Reble, όπ. π. 533.

64. D. Jaros, Socialization to Politics, N. Y., Praeger Publishers, 1973, σελ. 16 και Ch. E. Merriam, The making..., όπ. π. σελ. 310.

65. Η έμμεση βία, αυτό που οι P. Bourdieu και J. C. Passeron ονομάζουν «συμβολική βία», συνίσταται στην επιβολή μέσω του σχολικού μηχανισμού επιλεγμένων «σημασιών», δηλαδή ιδεών, αξιών, αντιλήψεων, αξιολογήσεων ως νομίμων, επισήμων και κυρίαρχων, οι οποίες εμποδίζουν την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας πάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι κοινωνικές σχέσεις. Ακόμα, όμως, πιο σημαντικό από τη μετάδοση μιας επιλεγμένης και συγκεκριμένης ποσότητας και ποιότητας πληροφοριών είναι το γεγονός ότι ο κρατικός εκπαιδευτικός μηχανισμός μεταδίδει το μήνυμα ότι η κυρίαρχη παιδεία είναι η μόνη νόμιμη, κι έτσι βοηθά την κάθε κοινωνική δομή, την κάθε εξουσία να διατηρείται και να αναπαράγεται. Βλ. P. Bourdieu, J. C. Passeron, La Reproduction. Elements pour une theorie du systeme d' enseignement, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, σελ. 167

66. Αξίζει να σημειώσουμε κάποιες σκέψεις του προοδευτικού κοινωνικού στοχαστή John Dewey, πατέρα του Σχολείου Εργασίας, όπως τις παραθέτει στο βιβλίο του Human Nature and Conduct, N. Y., Henry Holt and Co, 1921, σελ. 20-21. « Δεν μπορούμε να αλλάξουμε στάσεις άμεσα. Αυτή η εντύπωση είναι μαγική. Μπορούμε όμως να τις αλλάξουμε έμμεσα, τροποποιώντας τις συνθήκες, επιλέγοντας έξυπνα και ζυγίζοντας τα πράγματα που προκαλούν προσοχή κι επηρεάζουν το σύνολο των επιθυμιών».

67. Α. Σ. Νηλ, Θεωρία και Πράξη της Αντισταρχικής Εκπαίδευσης, (μετ. Κ. Λάμπρου) (βæ έκδ.), Αθήνα, εκδ. Μπουκουμάνη, 1972, σελ. 15

68. Σπ. Ράσης, Η εμφάνιση των Κοινωνικών Σπουδών στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Νο 23, Ιούλιος - Αύγουστος 1985, σελ. 17.

69. Οι Κοινωνικές Επιστήμες εμφανίστηκαν στις αρχές του 20ου αιώνα και θεωρήθηκαν παραδοσιακά υπεύθυνες για τη δημιουργία «καλών πολιτών» και την απόκτηση από τους νέους, επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς. (D. L. Brubaker, όπ. π. σελ. 51) Έκτοτε συνέβαλλαν δυναμικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, παρέχοντας στους παιδαγωγούς γνώσεις για την αν-



θρώπινη συμπεριφορά, «τις οποίες κάποιος κυνικά μπορεί να τις αντιμετωπίσει ως συνέπεια αόκνων προσπαθειών που στοχεύουν στην πιο εύκολη χειραγώγηση των νέων», (D. Jaros, όπ. π. σελ. 155) και προσέδωσαν 'τελικά' στο σχολείο τον πολιτικό του ρόλο ως κλειδιού σε μια ολοκληρωμένη επιχείρηση, που, αρχίζοντας από την κοινωνικοποίηση του μαθητή μέσα στην τάξη, καταλήγει στο σχηματισμό, στη μορφοποίηση του πολιτεύματος. (G. Z. Bereday, Εισαγωγή, στο Ch. E. Merriam, *The making...*, όπ. π. σελ. VIII.

70. A. Reble, όπ. π. σελ. 536-8.

71. Το πόσο μεγάλος γνώστης του ρόλου της Ψυχολογίας στην πρόκληση επιθυμητής συμπεριφοράς ήταν ο J. Dewey, φαίνεται καθαρά από κάποιες θέσεις του, όπως αυτές αποτυπώνονται στο έργο του E. S. Johnson, *Theory...*, όπ. π. σελ. 139. Σύμφωνα μ' αυτές, επειδή κάποιες συμπεριφορές των μαθητών σχηματίζονται ασυνείδητα, οι αλλαγές συνθηκών και στάσεων είναι δυνατές μόνο με έξυπνες μεθοδεύσεις, προσεκτικές επιλογές και τροποποιήσεις συνθηκών, καλλιέργεια ενδιαφέροντος και επηρεασμού των επιθυμιών. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία δε θα απαιτεί πια αλλά θα προσκαλεί, δε θα υποχρεώνει, αλλά θα χειραγωγεί.

72. Εμπνευστής του Σχολείου Εργασίας ήταν ο John Dewey, ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς-εκπροσώπους της «προοδευτικής εκπαίδευσης», ο οποίος, έχοντας την πεποίθηση ότι η δημοκρατία δεν είναι απλά ένας τρόπος διακυβέρνησης αλλά πρωταρχικά τρόπος ζωής και συμμετοχής σε ενέργειες που έχουν σημείο αναφοράς τους τις ενέργειες των άλλων και ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στο γενικότερο εκδημοκρατισμό της ζωής, αναγκαία και ικανή συνθήκη για την αντιμετώπιση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών κραδασμών του βιομηχανικού εθνικού κράτους, έκανε σύνθημα του σχολείου του το «μαθαίνω στην πράξη», παρέχοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο 'σκόπιμα ή όχι' το πλαίσιο για τη διδασκαλία της δημοκρατίας στο σχολικό χώρο, τον οποίο θεωρούσε ως τον καταλληλότερο για τη βίωση και την εμπειρία αυτής. Βλ. J. Dewey *Democracy and Education*, N. Y., MacMillan, 1916, σελ. 101 και J. Dewey, *Philosophy of Education*, Totowa, Littlefield, Adams and Co, 1961, σελ. 38, όπως παρατίθενται στο D. L. Brubaker, όπ. π.σελ. 61 και 54 αντίστοιχα.

73. A. Σ. Νηλ, όπ. π. σελ. 14.

74. Η σημασία της εκπαίδευσης έναντι των άλλων ιδεολογικών κρατικών μηχανισμών δεν έγκειται απλά στο γεγονός ότι αναλαμβάνει τα παιδιά για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα κατά την ηλικία που διαπλάθεται ο χαρακτήρας τους, αλλά επιπλέον στο γεγονός ότι η λειτουργία της επιτελείται πιο εύκολα, καλυμμένη από την «καθολικά επικρατούσα ιδεολογία της εκπαίδευσης», σύμφωνα με την οποία το σχολείο είναι ένα ουδέτερο περιβάλλον, απαλλαγμένο από ταξικές ιδεολογικές επιρροές. Βλ. D. Blackledge - B. Hunt, όπ. π. σελ. 261.

75. Πραγματικά, στον 20ο αιώνα η εξουσία της παράδοσης και η νομιμοποίηση φανερών μεθόδων ελέγχου, όπως η δύναμη, το κύρος, ο αυταρχισμός, έχουν μειωθεί. Ο κοινωνικός έλεγχος και η κοινωνική χειραγώγηση συντελούνται άδηλα πλέον, και γι' αυτό και πιο αποτελεσματικά, καθώς η εξουσία, προκειμένου να αυτοδικαιωθεί και να νομιμοποιήσει τις δραστηριότητές της, επιστρατεύει ως σημείο αναφοράς τους τη λογική, τα επιχειρήματα, τις αποδείξεις και τη συναίνεση του λαού και χρησιμοποιεί τον κατ' εξοχήν ιδεολογικό μηχανισμό της, το σχολείο, για να μεταδώσει επιλεγμένες, διαθέσιμες και κοινωνικά αποδεκτές γνώσεις και αξίες, οι οποίες, εσωτερικευόμενες, βάζουν αθέατα και ίσως ασυνείδητα όρια στην κοινωνική επιλογή, καθώς νομιμοποιούν μόνον ορισμένες κατηγορίες σκέψης και γνώσης, εξαιρώντας ή υποβιβάζοντας άλλες. Βλ. J. Anyon, *Ideology and U. States History Textbooks*, όπ. π. σελ. 382-3. Για τη δυ-

νατότητα της εξουσίας να ασκεί κοινωνικό έλεγχο και να διατηρεί κοινωνική δύναμη μέσω της παροχής επιλεγμένων γνώσεων βλ. M. F. D. Young ed. *Knowledge and Control*, London, Collier, MacMillan, 1971, B. Berstein, *Class, Codes and Control*, III, (2nd ed.) Boston, Routledge and Kegan Paul, 1977, P. Bourdieu and J. C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills, Calif. Sage, 1977.

76. Γι' αυτό, κοινωνικοί κριτικοί, όπως οι: C. Wr. Mills, *Power, Politics and People*, (ed. Irving Louis Horowitz), N. Y., Oxford University Press, 1967, σελ. 155, E. Fromm, *The Revolution of Hope*, N. Y., Harper and Row, 1968, σελ. 43 και A. Huxley, *Brave New World*, N. Y., Harper and Row, 1965, σελ. 82, θεωρούν ότι ο χειρότερος ολοκληρωτισμός δεν είναι αυτός που βασίζεται στον τρόπο που προκαλούν οι ποινές και ο αυταρχισμός, αλλά εκείνος που ξεκινά από την ποδηγέτηση και την κοινωνική μηχανική, όπου χαρωπά όντα αγαπούν τη σκλαβιά τους.

77. E. Burns, τ. Βα, όπ. π. σελ. 390.

78. Αυτή η περίοδος έντασης μεταξύ Η.Π.Α. και Ε.Σ.Σ.Δ. θα διαρκέσει μέχρι τη δεκαετία του 1960, οπότε ο πρόεδρος Kennedy εγκαινιάζει μια νέα φιλελεύθερη στροφή στην αμερικανική κοινωνία, προϊόν 'κατά μεγάλο ποσοστό' της συνειδητοποίησης της σοβιετικής υπεροχής στη διαστημική τεχνολογία. Βλ. L. S. Witter, *Cold War America*, N. Y. Praeger, 1974, σελ. 202-236, όπως παρατίθεται στο Σπ. Ράσης, *Η ανθρωπιστική...*, όπ. π. σελ. 119.

79. Άν. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία...*, όπ. π. σελ. 32. Σύμφωνα με τον L. Fielder, στη μεταπολεμική αμερικανική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται μετά το θάνατο του F. D. Rousvelt, σβήνει κάθε ίχνος από το πνεύμα του New Deal και ο μονοπωλιακός καπιταλισμός μετασχηματίζεται σε επιθετικό. Βλ. L. Fielder, *Mc. Carthy and the Intellectuals* στο *An End to Innocence: Essays on Culture and Politics*, Boston, Beacon Press, 1966, σελ. 46-87, όπως παρατίθεται στο Σπ. Ράσης, *Η ανθρωπιστική...*, όπ.π. σελ. 100.

80. Σπ. Ράσης, *Κοινωνικές θεωρίες...*, όπ. π. σελ. 55.

81. Σύμφωνα με την Άννα Φραγκουδάκη, κατά την εικοσαετία 1950-70 οι δαπάνες για την εκπαίδευση στις βιομηχανικές χώρες που είναι μέλη του Ο.Ο.Σ.Α. αυξάνονταν με ρυθμό 10% το χρόνο, αύξηση κατά το μισό μεγαλύτερη από την ετήσια αύξηση του Α.Ε.Π. και μιάμιση φορά μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των δημοσίων δαπανών. Βλ. Άν. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, όπ. π. σελ. 17.

82. Η ομάδα των Κοινωνιολόγων της Οικονομικής Σχολής του Λονδίνου, σε έρευνες που διεξήγαγε στα χρόνια που ακολούθησαν το Β' Παγκόσμιο πόλεμο και οι οποίες αφορούσαν (σε μεγάλο βαθμό) προβλήματα κοινωνικής δομής και οικονομίας σε μια εποχή τεχνολογικής επανάστασης, γοητεύθηκε «από το θέαμα των εκπαιδευτικών θεσμών που αγωνίζονταν να ανταποκριθούν στους νέους σκοπούς μιας προηγμένης βιομηχανικής κοινωνίας». Βλ. J. Froud, *Sociology and Education*, στο *The Sociological Review Monography*, No 4, Ιούλιος 1961, σελ. 60.

83. Σπ. Ράσης, *Η θεωρία της Αντίστασης στην Εκπαίδευση*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, No 40, 1988, σελ. 53.

84. Η θεωρία του Κοινωνιολογικού Λειτουργισμού αντιμετωπίζει το κοινωνικό σύστημα ως οργανικό όλο, το οποίο εξελίσσεται μεν, χωρίς όμως δραστικές μεταβολές, υπό την προϋπόθεση της διατήρησής του σε κατάσταση «ισορροπίας» και της ορθολογιστικά αποτελεσματικής λειτουργίας του. Οι προϋποθέσεις αυτές απαιτούν από τα μέλη της κοινωνίας, αφενός την ενεργητική συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, αφετέρου την κοινωνική ενσωμάτωσή τους

μέσω της αποδοχής «κοινών» αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, ώστε να εξασφαλισθεί η κοινωνική συναίνεση και, συνεπώς, η αδιατάρακτη τάξη και σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος. Οι στόχοι της κοινωνιολογικής αυτής θεωρίας, που, επιμένοντας στη θεωρητική μελέτη της κοινωνίας, αγνοεί την εμπειρική πραγματικότητα, περιγράφονται με σαφήνεια στο έργο του εισηγητή της, T. Parsons, *Social System*, N. Y., The Free Press, 1951, το οποίο αποτελεί το ευαγγέλιο του λειτουργισμού.

85. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο πιεστικό κοινωνικό πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι βιομηχανικές κοινωνίες προς το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου εξαιτίας της απαίτησης των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων για κοινωνική ισοσύτητα και δικαιοσύνη, με απρόβλεπτες συνέπειες για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής τους, οι Κοινωνιολόγοι έρχονται να απαντήσουν με μία θεωρία που εξηγεί και νομιμοποιεί την από την κοινωνική διαστρωμάτωση προερχόμενη ανισότητα, την οποία θεωρεί, εκτός από αναπόφευκτη, θετική και λειτουργική, στηριγμένοι στις πρακτικές της αξιολόγησης των μαθητών 'δοσμένης με μια επιστημονική, «αντικειμενική» μορφή' και της μέτρησης της νοημοσύνης τους, μ' όλες τις ταξικές προκαταλήψεις που αυτό συνεπάγεται. Βλ. Cl. J. Karier, *Testing for Order and Control in the Corporate Liberal State*, στο Karier - Violas - Spring, *Roots of Crisis*, Chicago, Rand Mc Nally, 1973, σελ. 108-137 και Άν. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία...*, όπ. π. σελ. 44-63.

86. Κατά τον T. Parsons, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, που αποτελεί και τη σημαντικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης, ένα σύστημα «κοινωνικών αξιών», μια «κοινή κουλτούρα» γίνονται αποδεκτά από όλα τα μέλη της κοινωνίας, που τα εσωτερικεύουν και τα τηρούν πάνω από προσωπικούς στόχους, συμφέροντα και πεποιθήσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το «κοινωνικά αναμενόμενο» γίνεται ατομικά αναγκαίο, εξουδετερώνονται οι κοινωνικές συγκρούσεις, αμβλύνεται η ένταση και διασφαλίζεται η συνοχή μιας κοινωνίας. Βλ. T. Parsons, *An Outline of the Social System*, στο T. Parsons (επ.) *Theories of Society*, Englewood Cliffs, Prentice-Hale, 1971, σελ. 39.

87. M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, 1979, σελ. 26-81. (Υπάρχει και ελληνική μετάφραση, *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσ/νίκη, Παρατηρητής, 1986.)

88. Άν. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία...*, όπ. π. σελ. 27.

89. Στην πρώτη μεταπολεμική περίοδο, οι κοινωνικοί στοχαστές του καπιταλιστικού συστήματος, εκτός του ότι προσπαθούσαν να ορίσουν την πορεία της νέας βιομηχανικής κοινωνίας, έπρεπε να απαντήσουν και στην πρόκληση της σοβιετικής υπεροχής στη διαστημική τεχνολογία, που αποδεικνυόταν με την εκτόξευση του σοβιετικού Σπούτνικ. Βλ. Σπ. Ράσης, *Κοινωνικές θεωρίες που εξηγούν...*, όπ. π. σελ. 58.

90. Άν. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία... και Σπ. Ράσης, Κοινωνικές θεωρίες...*, όπ. π. σελ. 30 και 57 αντίστοιχα.

91. Από τη στιγμή που ο άνθρωπος, οι διανοητικές του ικανότητες, οι γνώσεις και οι ιδέες του εκλαμβάνονται ως ο κύριος μοχλός οικονομικής ανάπτυξης, δικαιολογείται το φαινομενικά παράδοξο γεγονός να επαναφέρεται από οικονομολόγους στην παιδαγωγική σκέψη η ιδέα που θα κυριαρχήσει στην εκπαιδευτική πολιτική της εποχής μας. Το έναυσμα δίνεται από τον οικονομολόγο P. Drucker, που στο βιβλίο του *Landmarks of Tomorrow: A report on the new «Post Modern» World*, N. Y., Harper & Row, 1957, σελ. 114-157, ξαναφέρει στην επικαιρότητα τη σημασία που έχει για την πρόοδο, την ανάπτυξη, ακόμα και την επιβίωση της τεχνολογικής κοινωνίας η παραγωγική εργασία που θεμελιώνεται στο μυαλό, τις γνώσεις, τεχνικές και επιστημονικές, οι οποίες αποτελούν και το

μόνο αληθινό κεφάλαιο. Όπως παρατίθεται στο: Σπ. Ράσης, Κοινωνικές θεωρίες..., όπ. π. σελ. 58.

92. Το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στηρίζεται θεωρητικά στην αστική αντίληψη για την ισότητα, την οποία βρίσκουμε ήδη στο «Κοινωνικό Συμβόλαιο» του J. J. Rousseau και το εξ αυτής απορρέον αναφαίρετο δικαίωμα για εκπαίδευση όλων των πολιτών του εθνικού κράτους. Η θεωρία, ωστόσο, του «ανθρώπινου κεφαλαίου» δεν πήγασε από την κοινωνική ηθική που εμπεριέχεται στη διεκδίκηση της ισότητας αλλά από κριτήρια οικονομικά και πολιτικά, παρόλο που, σε τελική ανάλυση, γέννησε ένα γενικευμένο αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση και την απαίτηση για εντοπισμό της ανισότητας και καταπολέμησή της. Βλ. *ÆΑν. Φραγκουδάκη*, όπ. π. σελ. 37.

93. Η θεωρία αυτή, της οποίας «πατέρας» θεωρείται ο Theodore Schultz, δίνει οικονομική διάσταση και χρησιμοποιεί οικονομικούς όρους, για να περιγράψει τις διανοητικές ικανότητες των ατόμων, η ορθή και αποτελεσματική χρήση των οποίων έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνον την οικονομική ανάπτυξη αλλά και «την ίδια την επιβίωση των εθνών» στο σύγχρονο κόσμο. Επομένως, η «επένδυση» σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» με τη «συσσώρευση της γνώσης» μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης 'και δη της ανώτερης' αποτελεί αναγκαίο προαπαιτούμενο για την επιστημονική πρόοδο και την παραγωγή υψηλής τεχνολογίας, που θα επιφέρουν οικονομική ανάπτυξη, παρά το γεγονός ότι με οικονομικούς υπολογισμούς οι δαπάνες που απαιτούνται για την εκπαίδευση φαινομενικά υπερτερούν των άμεσων μετρήσιμων κερδών που επιφέρει η εξάπλωσή της. Βλ. Th. W. Schultz, *Investment in human capital*, στο *America's Economic Review*, 51, 1961, σελ. 1-17.

94. Η κριτική αυτή γνώρισε μεγάλη διάδοση και πλατιά απήχηση μετά το Βæ Παγκόσμιο πόλεμο, προσλαμβάνοντας πλέον τη μορφή καταγγελίας. Βλ. *ÆΑν. Φραγκουδάκη*, όπ. π. σελ. 32.

95. Σπ. Ράσης, *Κοινωνικές θεωρίες...*, όπ. π. σελ. 59. Η συνεχής λ. χ. αλλαγή που υφίσταται το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. αλλά και τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών που επηρεάζονται απ' αυτό κατά το χρονικό διάστημα από το τέλος του 19ου αιώνα ως το μεσοπόλεμο, δεν αποτελεί στην ουσία παρά ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς ο κλασικός φιλελευθερισμός δίνει τη θέση του στο μονοπωλιακό καπιταλισμό, που αναπτύσσεται με την προστασία του κράτους. Βλ. Σπ. Ράσης, *Η εμφάνιση των Κοινωνικών Σπουδών...*, όπ. π. σελ. 17. Οι «προοδευτικοί» διανοούμενοι, ωστόσο, προβάλλουν ως στόχους της εκπαίδευσης την πρόοδο του πολιτισμού, την καλύτερευση της ανθρωπότητας, τη διαμόρφωση αυτόνομων, κριτικά σκεπτομένων και ευτυχημένων ατόμων.

96. E. Kedourie, *Nationalism...*, όπ. π. σελ. 84. Αξίζει, εξάλλου, να αναφερθούμε στο χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού θεσμού ως «της φθηνότερης μορφής αστυνομίας», που του αποδόθηκε από τον E. A. Ross, τον «πατέρα» του Κοινωνικού Ελέγχου, από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα κιόλας. Βλ. Σπ. Ράσης, *Η γένεση του Κοινωνικού Ελέγχου στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*, περ. Τα Εκπαιδευτικά, No 4, Καλοκαίρι 1986, σελ. 41.

97. O E. Kassirer υποστήριξε ήδη από τη δεκαετία του 1950, ότι ο άνθρωπος από «λογικό on», κατά τον αρχαίο ελληνικό χαρακτηρισμό, έχει μεταβληθεί στη σύγχρονη εποχή σε «συμβολικό on», ενώ η εκπαίδευση αποτελεί ένα «καλοαρθρωμένο σύνολο συμβόλων» συγκεκριμένων αξιών μιας ελεγχόμενης ομάδας. Βλ. E. Kassirer, *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*, N. Y., Doubleday and Co, 1953, σελ. 189. (Υπάρχει και ελληνική μετάφραση).

98. Κ. Τσουκαλάς, Παράδοση κι Εκσυγχρονισμός..., όπ. π. σελ. 4.
99. E. Kedourie, όπ. π. σελ. 84.
100. D. Blackledge - B. Hunt, όπ. π. σελ. 261. Τα χρόνια εκπαίδευσης δεν αντιστοιχούν πάντα στην οικονομική επιτυχία και την κοινωνική καταξίωση, όπως αφέθηκαν οι νέοι να πιστεύουν, ενώ η ανεργία ή η υποαπασχόληση των πτυχιούχων, που αποκτά όλο και ευρύτερες διαστάσεις, προκαλούν οικονομικά, κοινωνικά και προσωπικά αδιέξοδα. Βλ. και Σπ. Ράσης, Κοινωνικές θεωρίες..., όπ. π. σελ. 59.
101. Στη γνωριμία των νέων επιστημόνων με το Μαρξισμό συνέβαλε αναμφίβολα πολύ το έργο των Karl Korsh, Georg Lukacs, Antonio Gramsci, όπως και η κριτική θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης. Βλ. Π. Άντερσον, Ο δυτικός μαρξισμός, (μετ. Αλ. Ζάννας - επ. μετ. Γ. Κρητικός), Αθήνα, εκδ. Ράππα, 1978, ιδιαίτερα το κεφ. Η εμφάνιση του δυτικού μαρξισμού, σελ. 50-86.
102. Άν. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία..., όπ. π. σελ. 158.
103. Σύμφωνα με το Σπ. Ράση, είναι εύκολο να διακρίνει κανείς στοιχεία από τη φαινομενολογία, την εθνομεθοδολογία, τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και λίγο από το Μαρξισμό. Βλ. Σπ. Ράσης, Παλιά και «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, περ. Τα Εκπαιδευτικά, Νο 8, Καλοκαίρι 1987, σελ. 76-7.
104. D. Blackledge - B. Hunt, όπ. π. σελ. 383.
105. M. F. D. Young. An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge, στο M. Φ. Δ. Young (επ.), Knowledge and Control, όπ. π. σελ. 23 και 27-30. Από τη στιγμή που αποδεχόμαστε ότι τα σχολεία, διδάσκοντας ό,τι θεωρείται κοινωνικά νόμιμη γνώση, ασκούν λανθάνουσα ιδεολογική λειτουργία και συμβάλλουν στη διαίωση του οικονομικού status quo αλλά και στη διαδικασία διατήρησης και κατανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου, εκείνο που πρέπει κατ' εξοχή να εξετάσουμε κριτικά, είναι όχι το «πώς» οι μαθητές θα αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, αλλά το «γιατί» και «πώς» συγκεκριμένες μορφές γνώσεων διατηρούνται επιλεκτικά, επανερμηνεύονται, κατανέμονται και παρουσιάζονται ως αντικειμενική, αυθεντική γνώση. Βλ. και M. W. Apple, Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα, (μετ. Τ. Δαρβέρης), Θεσ/νίκη, Παρατηρητής, 1986, σελ. 35.
106. Ch. H. Anderson, Προς μια Νέα Κοινωνιολογία, (μετ. Ελ. Κακοσαίου - επ.-εισαγωγή Η. Π. Νικολούδης), (αναθεωρημένη έκδοση), Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1986, σελ. 317.
107. Η επιτυχία στο σχολείο συσχετιζόταν άμεσα με την απόδοση σε νόμιμες και τυπικές ασκήσεις και δοκιμασίες «ευφυΐας», μεθόδους φαινομενικά αντικειμενικές και κοινωνικά ουδέτερες, και τη διάθεση των μαθητών να υποταχθούν στην απαιτούμενη για την επιτυχή διεξαγωγή τους αυστηρή πειθαρχία. Η άνιση μαθητική επίδοση, συνεπώς, και η εξ αυτής απορρέουσα κατηγοριοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών, που θα προσδιορίζει κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τη μελλοντική ζωή και σταδιοδρομία τους, οφειλόταν στη δική τους αδυναμία και πνευματική ανικανότητα και όχι στη δομή του κεφαλαιοκρατικού ταξικού συστήματος. Τα συμπεράσματα, ωστόσο, στα οποία κατέληξε η «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα οποία οι πνευματικές ικανότητες των μαθητών σχετίζονται με την κοινωνική τους τάξη, ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται κοινωνικά και επεμβαίνει πολιτικά, αναδεικνύουν την ευθύνη του σχολείου στην αναπαραγωγή της ταξικά διαρθρωμένης ανεπτυγμένης βιομηχανικής κοινωνίας, αφού αφενός προσφέρει την ψευδαίσθηση που θεμιτοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες, αφετέρου επιβραβεύει τη μορφωτική και πολιτισμική, γενικότερα, κληρονομιά 'προςόν των ανωτέρων κοινωνικών στρω-

μάτων ως φυσικό χάρισμα. Βλ. Ch. H. Anderson, όπ. π. σελ. 317, M. F. D. Young, όπ. π. σελ. 27-30, N. Keddie, Classroom Knowledge, στο M. F. D. Young, (επ.), Knowledge and Control, όπ. π. σελ. 133-160. Ανάμεσα στους μελετητές του εκπαιδευτικού συστήματος των σύγχρονων καπιταλιστικών χωρών που δεν αμφισβητούν τη σημασία του σχολείου στην αναπαραγωγή του συστήματος, παρά τις επί μέρους διαφωνίες τους ως προς τον τρόπο αλλά και το ποσοστό που συμβαίνει αυτό, συγκαταλέγονται επιστήμονες του αναστήματος του Althusser, Bourdieu, Gramsci, Bowles, Gintis, Berstein, Apple... Βλ. M. W. Apple, Εκπαίδευση και Εξουσία, (μετ. Φ. Κοκαβέσης - επ. Δ. Ασημακοπούλου), Θεσ/νίκη, εκδ. Παρατηρητής, 1993, σελ. 26-7.

108. Χαρακτηριστική είναι η οξεία κριτική που ασκεί ο A. Goudner στον J. Young, New Directions in Sub-Cultural Theory, στο J. Rex (επ.), Approaches in Sociology, London, Routledge and Kegan Paul, 1974, σελ. 166, όπου επισημαίνεται ότι, από τη στιγμή που δεχόμαστε πως η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία έρχεται ως αποτέλεσμα κοινωνικά κατασκευασμένων κριτηρίων, οι εκπαιδευτικοί ταξινομούν τους μαθητές τους σε «ευφρείς» ή «προβληματικούς» στηριγμένοι στην ιδέα της «πολιτιστικής ανεπάρκειας» κι όχι της «πολιτιστικής διαφορετικότητας», παράγωγο, σε τελευταία ανάλυση, της ταξικής τους προέλευσης, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές δεν είναι παρά «παθητικά μηδενικά», ανίκανα να ξεφύγουν από την κοινωνικά προδιεγραμμένη πορεία τους. Βλ. D. Blackledge - B. Hunt, όπ. π. σελ. 405.

109. Στα τέλη της δεκαετίας του '70 εμφανίζεται για πρώτη φορά συστηματικά στο σύγχρονο παιδαγωγικό προβληματισμό, από Νεο-μαρξιστές Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται σε καπιταλιστικές κοινωνίες, η θεωρία της Αντίστασης στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία, η θεωρία της Αναπαραγωγής στην εκπαίδευση, χωρίς να χάνει την αξία της, εμπλουτίζεται με νέες ιδέες που μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον αναπαραγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος πιο πολύπλευρα και, παράλληλα, να δράσουμε πιο αποτελεσματικά. Βλ. Σπ. Ράσης, Η θεωρία της Αντίστασης στην Εκπαίδευση, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, No 40, 1988, σελ. 55-6.

110. H. A. Giroux, Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition, Massachusetts, Bergin and Carvey, 1983, σελ. 108.

111. Από τη στιγμή που δεχόμαστε ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός, ως μια δυναμικά εξελισσόμενη, μέσα από τις εγγενείς αντιφάσεις και τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του, κοινωνική πραγματικότητα συνδέεται με την κοινωνία δια μέσου ενός πλουσίου συνόλου σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που χαρακτηρίζονται από ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας του θεσμού αλλά και ένα σύνολο εγγενών αντιφάσεων της κοινωνίας, είναι δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιείται μεν από τις δυνάμεις της εξουσίας ως μηχανισμός νομιμοποίησης και διαίωνισης του status quo, είναι δυνατό, ωστόσο, να δράσει και ως μηχανισμός προωθητικός-μετασχηματιστικός, ως παράγοντας αλλαγής της κατεστημένης τάξης πραγμάτων, σε συσχετισμό με αντίστοιχες αλλαγές στην κοινωνικο-οικονομική δομή και το πολιτικό πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνίας, με τα οποία συμβαδίζει διαλεκτικά και συμπληρωματικά. Βλ. M. W. Apple, Εκπαίδευση..., όπ. π. σελ. 107.

112. Ο δάσκαλος μπορεί να υφίσταται, λόγω της θέσης του, περιορισμούς που προέρχονται από την ευρύτερη καπιταλιστική κοινωνία και να συμμετέχει, εξαιτίας της φύσης του εκπαιδευτικού θεσμού και της από καθέδρας εξουσίας του, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα σε μια πολιτική πράξη, ωστόσο, έχει τη δυνατότητα να συμβιβάσει, να μεσολαβήσει και να αντισταθεί στην καπιταλιστική

λογική και την κυρίαρχη πρακτική της. Οι μαθητές, εξάλλου, δεν είναι απρόσωπα και πειθήνια όντα, παθητικοί και μηχανιστικοί δέκτες της κυρίαρχης γνώσης και ιδεολογίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μετέχουν στο συγκεκριμένο, εσωτερικά διαφοροποιημένο χώρο, μέσα στον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, και επεμβαίνουν με τον τρόπο τους στη διαδικασία μετάδοσης και πρόσληψης της επίσημης γνώσης και ιδεολογίας, αποτελώντας ουσιαστικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βλ. M.W. Apple, *Ιδεολογία...*, όπ. π. σελ. 13, Η. Α. Γιρούχ, όπ. π. σελ. 108 και Μ. Ηλιού, *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα, εκδ. Πορεία, 1988, σελ. 262.

