

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα: Ερωτήματα για τη σχέση επιστήμης και κοινωνίας

Άννα Φραγκουδάκη*

Περίληψη

Το άρθρο αφορά το ερώτημα γιατί υπάρχει τόσο μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στη σωρευμένη επιστημονική γνώση για τα αίτια που προκαλούν τη μαζική σχολική αποτυχία των μαθητών από λαϊκά κοινωνικά στρώματα και στην αξιοποίηση αυτής της γνώσης για την άμβλυνση έστω του φαινομένου της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο. Καταλήγει στη διπλή υπόθεση εργασίας ότι (α) η συχνή στην επιστημονική βιβλιογραφία καταγγελία της αναπαραγωγής και των ανισοτήτων δε φαίνεται να έχει άλλη κοινωνική χρησιμότητα από την κατάταξη μέρους των επιστημόνων στην κατηγορία των ασυμβίβαστων ή ριζοσπαστών, ενώ (β) η επιστημονική παραγωγή για το θέμα ανισοτήτων και σχολείου σε τελική ανάλυση παρεμποδίζει τη διαμόρφωση αιτημάτων υπέρ της ανακατανομής προνομίων και αγαθών στην κοινωνία.

Εισαγωγή

Στο τελευταίο και ίσως σπουδαιότερο απ' όλα θεατρικό έργο του Μπέρτολντ Μπρεχτ, *Η ζωή του Γαλιλαίου*, στην 4η σκηνή εκπρόσωποι των αρχών της Φλωρεντίας επισκέπτονται το Γαλιλαίο που είναι ήδη σε δυσμένεια, γιατί έχει ανακοινώσει την ανατρεπτική θεωρία ότι η γη κινείται και τον καλούν με ύφος τυπικό και αδιόρατα απειλητικό σε διάλογο με θέμα ότι δεν είναι δυνατό να

* Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

υπάρχουν πλανήτες. Ο Γαλιλαίος στην αρχή καλεί με αρκετή σιγουριά τους υψηλούς επισκέπτες να κοιτάξουν από το τηλεσκόπιο για να πεισθούν για τη θεωρία του, εφόσον η κίνηση των πλανητών φαίνεται, αρκεί απλώς να κοιτάξουν και θα τη διαπιστώσουν... Η εντυπωσιακή στην απλότητά της μπρεχτική σκηνή δείχνει τους απόλυτα πεπεισμένους για τη «σωστή» θεωρία εκπροσώπους της τάξης των πραγμάτων να επιχειρηματολογούν για πολλή ώρα και να φεύγουν χωρίς να ρίξουν ούτε ματιά από το τηλεσκόπιο¹.

Η επιστημονική απόδειξη δεν κλονίζει από μόνη της τις κυρίαρχες στην κοινωνία αντιλήψεις ή πεποιθήσεις, καθώς αυτές νομιμοποιούν την τάξη των πραγμάτων που στηρίζει και αναπαράγει τον καταμερισμό των αγαθών και των προνομίων. Το τόλμημα του Γαλιλαίου να ανακοινώσει τη θεωρία του δεν οφειλόταν σε άγνοια των κινδύνων. Γνώριζε ότι ένας σύγχρονός του Ιταλός είχε το 1660 καταδικαστεί στην πυρά, επειδή υποστήριξε τη θεωρία του Κοπέρνικου. Ο Γαλιλαίος τόλμησε, γιατί είχε εφευρεθεί στην Ολλανδία το τηλεσκόπιο. Άρα το λάθος του Γαλιλαίου ήταν ότι στηρίχτηκε στην ισχύ της τεκμηρίωσης. Το νέο εργαλείο έδειχνε την κίνηση των πλανητών. Πίστεψε έτσι ότι θα ήταν ατράνταχτη απόδειξη και κανένας πλέον δε θα μπορούσε να την αρνηθεί. «Διόρθωσε» το λάθος αποκηρύσσοντας την πλανητική θεωρία για να γλυτώσει την πυρά.

Η αξία της ισότητας

Το ιδεώδες της εκπαιδευτικής ισότητας στην ιστορία του ελληνικού κράτους συνοδεύεται από την απόδοση υψηλής σημασίας στην απελευθερωτική δύναμη της μόρφωσης, ενώ η πολιτική διάσταση της διαμάχης για την εκπαιδευτική ισότητα και το καθολικό σχολείο είναι πρωτεύουσα ήδη τις παραμονές της ίδρυσης του ελληνικού κράτους και σε όλη την εκπαιδευτική ιστορία της κοινωνίας μέχρι σήμερα².

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα και μέχρι τη ριζικά νέα εποχή μετά την πτώση της δικτατορίας του 1967-1974 συγκρούονται δύο εκπαιδευτικές πολιτικές. Η αστικής αντίληψης μεταρρύθμιση για το καθολικό σχολείο και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου, μολονότι εμφανίζεται πολύ νω-

ρίς, θα αποτύχει για πολύ μεγάλο διάστημα, το 1899, το 1913, το 1921 που καταργείται η μεταρρύθμιση του 1917, το 1936 με τις παρεμβάσεις της δικτατορίας στη μεταρρύθμιση του 1929, τέλος, όταν η χούντα των δικτατόρων θα καταργήσει τη μεταρρύθμιση του 1964 με το νόμο 129 τον Αύγουστο του 1967.

Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι για όλο αυτό το μακρύτατο διάστημα πολύ μεγάλη, όπως δείχνουν τα ποσοστά του αναλφαβητισμού που εξελίσσονται ιδιαίτερα αργά και εξαφανίζονται από τις εθνικές στατιστικές μόλις τη δεκαετία του 1980³.

Όταν το 1964 νομοθετείται στην ελληνική κοινωνία η περίφημη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αποτελεί αίτημα ανεκπλήρωτο ήδη από το τέλος του 19ου αιώνα και τείνει να ανταποκριθεί στο ιδεώδες της εκπαιδευτικής ισότητας με την αύξηση των χρόνων υποχρεωτικού σχολείου και την πρόθεση να εγκαθιδρύσει το λεγόμενο διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο, με τη θεσμοθέτηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, έχουν αλλάξει ριζικά τα επιστημονικά δεδομένα για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Τη χρονιά εκείνη δημοσιεύεται στη Γαλλία το μελλοντικά διάσημο βιβλίο των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron, *Οι Κληρονόμοι*. Έχουν προηγηθεί οι μελέτες των Αμερικανών κοινωνικών επιστημόνων για την απώλεια ταλέντων και τη σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη (Wolfle 1954 και Clark 1962), και θα ακολουθήσει η γνωστή βιβλιογραφία, που από την αμερικανική Έκθεση του Coleman (1966) έως τις πολλές έρευνες στις λεγόμενες δυτικές χώρες θα τεκμηριώσουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το καθολικό σχολείο της δημοκρατικής κοινωνίας, που στην Ελλάδα δεν είχε ακόμα προφτάσει να επιβληθεί⁴.

Η επιστημολογική τομή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

Τη δεκαετία του 1970, με τα παραπάνω δεδομένα της εκπαίδευσης, την παράλληλη απουσία κοινωνιολογικής παράδοσης τόσο στη θεωρία όσο και στην έρευνα και την πολιτική τομή με τη δικτατορία του 1967-1974, παράγονται οι πρώτες μελέτες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την έντονη επίδραση της έκπληξης από τις έρευνες σε διάφορες χώρες που τεκμηριώνουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο, καθώς τα στατιστικά δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστή-

ματος δείχνουν υψηλά ακόμα ποσοστά αναλφαβητισμού και ιδιαίτερα χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της μεγάλης πλειονότητας του πληθυσμού, παράλληλα όμως εμφανίζουν ασύγκριτα μεγαλύτερη –σε σχέση με τα δυτικά δεδομένα– κοινωνική κινητικότητα μέσα από το σχολείο, με πάνω από 20% παιδιά αγροτών και άλλα τόσα εργατών στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Τους εκπροσώπους της εκπαιδευτικής πολιτικής, π.χ. τους διαμορφωτές της μεταρρύθμισης του 1976, θα απασχολήσει έντονα το φαινόμενο της λεγόμενης υπερεκπαίδευσης (όπως ονομάζεται η παραγωγή πτυχιούχων σε ποσοστά μεγαλύτερα από τις δυνατότητες απορρόφησης της αγοράς εργασίας) που εμφανίζεται σαν ιδιάιωμα του συστήματος. Αυτό το θέμα της υπερπαραγωγής πτυχιούχων είναι εντυπωσιακά παλιό, το βρίσκουμε ήδη στα νομοσχέδια του 1913⁵ και σχολιάζεται σαν άλυτο πρόβλημα για πολλά χρόνια. Το φαινόμενο, ο Θεόδωρος Μυλωνάς το τιτλοφορεί πετυχημένα «Το παράδοξο μιας χώρας αναλφάβητης και ταυτόχρονα υπερεκπαιδευμένης» και το ερμηνεύει υποστηρίζοντας ότι η κοινωνική ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση κρύβεται μέσα στη γεωγραφική ανισότητα για όλο το διάστημα μέχρι την περίπτωση γενίκευση του υποχρεωτικού σχολείου (Μυλωνάς 1998, σελ. 49-86).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 είναι περίπου διεθνώς τεκμηριωμένη η στενή σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την κοινωνική καταγωγή. Η Έκθεση του Coleman και πολλές άλλες έρευνες στις ΗΠΑ διαπιστώνουν ότι τα παιδιά των Μαύρων και των λοιπών μειονοτήτων έχουν στα σχολεία πολύ χαμηλότερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα. Αυτό επηρεάζει την επίδοση σε όλα τα λοιπά μαθήματα και έτσι τα παιδιά αυτά έχουν τη χειρότερη επίδοση γενικά. Έχουν πολύ μεγαλύτερη καθυστέρηση από επανεγγραφές στην ίδια τάξη, υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του υποχρεωτικού σχολείου, λιγότερα ποσοστά εγγραφής στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ελάχιστα παιδιά αυτών των ομάδων φτάνουν στα πανεπιστήμια⁶.

Στις δυτικές Ευρωπαϊκές χώρες γίνονται παρόμοιες έρευνες που σταδιακά διαπιστώνουν ότι το καθολικό σχολείο των ίσων ευκαιριών αναπαράγει πιστά την κοινωνική στρωμάτωση, οδηγώντας τα παιδιά των εργατών να γίνουν εργάτες και το αντίστοιχο. Στην Αγγλία οι έρευνες διαπιστώνουν ότι τα παιδιά των εργατών αποτυχαίνουν μαζικά στο σχολείο. Έχουν τη χειρότερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και κακή επίδοση στα μαθηματικά. Έχουν το μεγαλύτερο αριθμό επανεγγραφών στην ίδια τάξη και υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του υποχρεωτικού σχολείου. Ελάχιστα παιδιά

της εργατικής τάξης μπαίνουν στα πανεπιστήμια. Στη Γαλλία ανακαλύπτεται η μαζική σχολική αποτυχία των παιδιών από οικογένειες αγροτών και εργατών. Έχουν τη χειρότερη σχολική επίδοση. Έχουν τη μεγαλύτερη καθυστέρηση σε σχέση με την κανονική φοίτηση. Επιλέγουν σε υψηλά ποσοστά τα επαγγελματικά σχολεία, ενώ ελάχιστα μπαίνουν στα γενικά λύκεια που οδηγούν στην ανώτερη εκπαίδευση (στην Α' δημοτικού τα παιδιά αυτών των κοινωνικών τάξεων είναι 50% αλλά στα λύκεια εισάγεται το 10%)⁷.

Θα ακολουθήσει πλούσια και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα επιστημονική παραγωγή με τελειώς νέο προσανατολισμό. Η διεθνής έρευνα ανακαλύπτει ότι η κοινωνικά άνιση παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν αρκεί για να ερμηνεύσει τη στατιστικά πιστή αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσα από το σχολείο. Στη συνέχεια αρχίζουν να κλονίζονται μία μία όλες οι πεποιθήσεις στις οποίες στηρίζονταν μέχρι τότε οι ερμηνείες της άνισης επίδοσης. Αμφισβητείται η θεωρία του γλωσσικού «μειονεκτήματος», εκπίπτει η καταφυγή στο κοινωνικοπολιτισμικό «μειονέκτημα» και σταδιακά θα χάσει κάθε εγκυρότητα (τουλάχιστον μεταξύ ερευνητών και πανεπιστημιακών) η ερμηνεία της επίδοσης που αποδίδει τη σχολική αποτυχία στη φυσική διανοητική διαφορά των ατόμων, την κατοχή ή όχι εγγενούς ευφυΐας.

Τα πολλαπλασιαζόμενα στατιστικά δεδομένα με άλλα λόγια οδήγησαν σε μια επιστημολογική τομή. Συστηματικά επαληθεύεται το ίδιο φαινόμενο. Η χαμηλή επίδοση, η κακή βαθμολογία, η αργοπορία στη σχολική εξέλιξη και η εγκατάλειψη του σχολείου, η απουσία ενδιαφέροντος για την παιδεία, οι χαμηλές προσδοκίες για το σχολικό μέλλον χαρακτηρίζουν μαζικά και αποκλειστικά τα παιδιά των λαϊκών κοινωνικών στρωμάτων. Η έως τότε πλήρως αποδεκτή αναφορά στην ατομική νοητική ικανότητα σαν αίτιο της επίδοσης πάσχει σοβαρά, καθώς προϋποθέτει πλέον την αποδοχή της άτοπης υπόθεσης εργασίας ότι η φύση μοιράζει και μάλιστα διεθνώς στα άτομα την ευφυΐα με κριτήρια αυστηρά ταξικά. Θα ακολουθήσει η επιστημονική παραγωγή που θα αμφισβητήσει το σύνολο των έως τότε ερμηνευτικών προσεγγίσεων της σχολικής επίδοσης.

Η πλούσια και γεμάτη νέες ανακαλύψεις επιστημονική παραγωγή περιέχει πολύ σημαντικά συμπεράσματα που αξιοποιήθηκαν πλατιά στην επιστημονική έρευνα και την ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων, χωρίς ωστόσο να έχουν επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ας επισημανθεί εδώ ότι δεν έχει αυτό το άρθρο στόχο τη συ-

σηματική καταγραφή των θεωριών και ερμηνειών του φαινομένου της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο, καθώς είναι ευρύτερα γνωστές στο χώρο των ειδικών (άλλωστε τα δημοσιεύματα των συμμετεχόντων σε αυτό το αφιέρωμα τις περιέχουν), αλλά με αναφορά στις πιο σημαντικές, κατά την κρίση μου, γνωστικές ανακαλύψεις, να καταγράψει τη μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στη σωρευμένη επιστημονική γνώση γι' αυτό το ζήτημα και την απουσία κοινωνικής της αξιοποίησης.

Η εκπαιδευτική ισότητα στην ελληνική κοινωνία

Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή, το καθολικό σχολείο της δημοκρατικής κοινωνίας εμφανίζεται πολύ νωρίς ως αίτημα αλλά καταφέρνει τελικά να επιβληθεί μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974 και ολοκληρώνεται την τελευταία εικοσαετία, από το 1980. Αυτή την περίοδο η ελληνική κοινωνία μεταμορφώνεται σε εγγράμματη κοινωνία και το εκπαιδευτικό της σύστημα εξελίσσεται σε ένα ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τη δεκαετία του 1980 θα εξαφανιστεί ο αναλφαβητισμός στις νέες ηλικίες και θα είναι πια για την ομάδα 15 με 24 ετών 2,9%. Θα καταργηθεί η επανεγγραφή στην ίδια τάξη και θα ιδρυθούν οι ειδικές τάξεις, μέτρα που εμποδίζουν την καθυστέρηση στο δημοτικό και άρα τη διαρροή από το υποχρεωτικό γυμνάσιο. Θα καταργηθούν επίσης (1981) οι εισαγωγικές εξετάσεις στο λύκειο και αυτή η άρση των τυπικών εμποδίων θα πολλαπλασιάσει τη συμμετοχή στη β/θμια εκπαίδευση. Θα ιδρυθούν νέα πανεπιστήμια και θα εγκαθιδρυθεί ευρύ δίκτυο τριτοβάθμιας μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Τη δεκαετία του 1990 οι αλλαγές έχουν φανερές επιπτώσεις. Στο 9χρονο δημοτικό σχολείο φοιτά πλέον το 95% της ομάδας ηλικίας και διπλασιάζεται το ποσοστό των μαθητών στα λύκεια, ενώ τετραπλασιάζεται η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση εξελίσσεται αργά, π.χ. στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση οι φοιτήτριες είναι 25% το 1960-1961, 30% το 1970-1971, 40% το 1980-1981, και 53% το 1990-1991. Δεν υπάρχει πια σήμερα ανισότητα των φύλων ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Υπάρχει βεβαίως μεγάλη ανισότητα στην πρόσβαση σε ειδικότητες υψηλού κύρους που θεωρούνται παραδοσιακά ανδρικές. Υπάρχει επίσης πολύ μεγάλη α-

νισότητα στην εργασιακή αξιοποίηση των σπουδών και διπλωμάτων. Ωστόσο τα ποσοστά των γυναικών στην πανεπιστημιακή βαθμίδα είναι σήμερα σταθερά πάνω από 50%.

Οι αλλαγές αυτές στα εκπαιδευτικά δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας τα τελευταία είκοσι χρόνια είναι σχεδόν θεαματικές. Παράλληλα ωστόσο, τα στατιστικά στοιχεία αναδεικνύουν οξείες ανισότητες που αφορούν μεγάλες κοινωνικές ομάδες, ουσιαστικά αποκλεισμένες από την άνοδο στην εκπαιδευτική κλίμακα.

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης συνοδεύεται από την όλο και αυστηρότερη κοινωνική επιλογή στα σχολεία. Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η παρουσία παιδιών αγροτών στα πανεπιστήμια έχει μειωθεί σε πολύ υψηλότερο ποσοστό από τη μείωση της κοινωνικής κατηγορίας στον ενεργό πληθυσμό, ενώ παράλληλα οι απόλυτοι αριθμοί των εκπαιδευομένων και των φοιτητών έχουν θεαματικά αυξηθεί. Τα παιδιά αγροτών στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν μειωθεί στον εθνικό μέσο όρο σε ποσοστό γύρω στο 5% (και αν διακρίνουμε ιδρύματα υψηλού κύρους, όπως οι Ιατρικές και τα Πολυτεχνεία, είναι κάτω από 3%). Το ίδιο φαινόμενο δείχνουν οι γρήγορα αυξανόμενοι αριθμοί ιδίως στις αγροτικές περιοχές και τα μη προνομιούχα στρώματα των μαθητών που κατηγοροποιούνται σαν παιδιά με «μαθησιακές δυσκολίες». Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 τα ποσοστά αυτά είναι 10% του ολικού μαθητικού πληθυσμού στο δημοτικό και 40% στο γυμνάσιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997, σελ. 54-55), που ωστόσο αποτελεί μέρος του υποχρεωτικού σχολείου.

Συνοψίζοντας, ο αναμφισβήτητος εκδημοκρατισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα είκοσι τελευταία χρόνια από τη μια πολλαπλασίασε θεαματικά τους απόλυτους αριθμούς των εκπαιδευομένων σε όλες τις βαθμίδες, ενώ από την άλλη αύξησε σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ανισότητα που παράγει το σχολείο.

Παράλληλα η ελληνική κοινωνική επιστήμη που αναλύει τα εκπαιδευτικά δεδομένα και φαινόμενα συνέβαλε σημαντικά στην εκπαιδευτική πρόοδο. Η ελληνική κοινωνία, είδαμε στην εισαγωγή, είναι από την ίδρυση του έθνους κράτους ευαίσθητη απέναντι στην αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας. Είναι ιδιαίτερα μακρόχρονοι οι αγώνες υπέρ της εκπαιδευτικής ισότητας που γίνεται αντιληπτή ως κοινωνικό ιδεώδες με πολιτική διάσταση, δηλαδή βασισμένο στη λαοφιλή θεωρία ότι η γνώση είναι όπλο που η κατοχή του δυνάμει μπορεί να ανατρέψει κοινωνικά κατεστημένα και γι' αυτό οι κρατούντες το προσφέρουν μόνο στα δικά τους παιδιά. Στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας εμφανίζεται παλιό και πά-

ντοτε αμείωτο το ενδιαφέρον των μελετητών για την ταξική διάσταση του σχολικού θεσμού και για την ανισότητα απέναντι στην τυπική εκπαίδευση. Είναι πολλά και γνωστά τα κείμενα επιστημόνων που αναδεικνύουν και καταγγέλλουν την εκπαιδευτική ανισότητα στην ελληνική κοινωνία.

Εκτός από την ανάλυση της ταξικής ανισότητας στην εκπαίδευση, η ελληνική βιβλιογραφία έχει σχετικά πλούσια παραγωγή αναλύσεων για την ανισότητα ανάμεσα στα κοινωνικά φύλα. Αυτή τη νέα οπτική στο θέμα της εκπαιδευτικής ανισότητας θα ακολουθήσει η ευαισθητοποίηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινωνικής επιστήμης για τα θέματα των λοιπών διακρίσεων, με δεδομένη την παρουσία σημαντικού ποσοστού μαθητών που είναι παιδιά μεταναστών. Ριζική και πρόσφατη τομή είναι η αναγνώριση της αποσιώπησης της ύπαρξης μειονοτικών πληθυσμών και η αμφισβήτηση του μύθου της πολιτισμικής ομοιογένειας της ελληνικής κοινωνίας. Η εκπαιδευτική πρόοδος είναι πράγματι μεγάλη.

Η εκπαιδευτική πρόοδος ωστόσο δεν έχει συμβάλει καθόλου στην αντιμετώπιση του φαινομένου της ανισότητας, δηλαδή δεν έχουμε κάνει το παραμικρό βήμα προς την αξιοποίηση της επιστημολογικής τομής της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας που εδώ και τρεις τουλάχιστον δεκαετίες έχει πλέον περίτρανα τεκμηριώσει τον αναπαραγωγικό κοινωνικά και ιδεολογικά ρόλο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Δεν έχουμε κάνει το παραμικρό βήμα, παρά την ποσοτικά μεγάλη παραγωγή μας στην ανάδειξη, τεκμηρίωση και καταγγελία της ανισότητας (το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο εδώ είναι κυριολεκτικό, δηλαδή και αυτοκριτικό).

Ένα από τα συμπεράσματα του Pierre Bourdieu που επαληθεύουν οι στατιστικές είναι ότι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης αυξάνει την κοινωνική ανισότητα μέσα στο σχολείο, ενώ παράλληλα η εκπαιδευτική πρόοδος αυξάνει τη νομιμοποιητική λειτουργία της συμβολικής βίας. Μήπως θα έπρεπε στην ελληνική κοινότητα των ειδικών να αναρωτηθούμε γι' αυτό το μεγάλο κενό ανάμεσα στην ανάλυση και τεκμηρίωση και την απουσία κοινωνικής της αξιοποίησης και να ψάξουμε τα κοινωνικά αίτιά του;

Τι έγιναν οι μεγάλες γνωστικές ανακαλύψεις;

Από το έργο του Basil Bernstein διαθέτει η σημερινή επιστημονική κοινότητα ένα οπλοστάσιο «ισχυρών», όπως αποκλήθηκαν, επιστημονικών εννοιών, για την ανάλυση των εκπαιδευτικών διαδι-

κασιών στο σύνολό τους, με πρώτη τη θεωρία των ταξικά διαφορετικών κωδίκων επικοινωνίας που διαμορφώνουν διαφορετικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, προσδιορίζουν τους ρόλους των μελών της και αναπαράγουν τον ταξικά καθορισμένο κώδικα επικοινωνίας, που διαμορφώνει τους ομιλητές ως προς την πολιτισμική τους σχέση με τη γνώση και την παιδεία και προσδιορίζει τις πολιτισμικές τους πρακτικές.

Αν αναρωτηθούμε για την κοινωνική επίπτωση αυτής της γνωστικά πολύ σημαντικής ανακάλυψης, θα διαπιστώσουμε ότι πουθενά στον κόσμο, σε κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν επηρέασε παρά ελάχιστα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τα σχολικά προγράμματα, τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης, τη διδασκαλία της γλώσσας, τις εκπαιδευτικές πρακτικές για την εκμάθηση των επεξεργασμένων κωδίκων επικοινωνίας στο σχολείο από τους μαθητές μέλη των κοινωνικών ομάδων που δεν κοινωνικοποιούνται με αυτούς τους κώδικες από την οικογένεια.

Στην ελληνική κοινωνία διαπιστώνουμε ότι παραμένει άτρωτο το αντιεπιστημονικό ιδεολόγημα της μίας και μοναδικής «σωστής» εκδοχής του λόγου, η βαθμολόγηση των μαθητών με κριτήριο τη «σωστή» γλώσσα, η έμφαση του σχολείου (των εγχειριδίων της γλώσσας και των εκπαιδευτικών) στην εκμάθηση λόγιων λέξεων, η αξιολόγηση του προφορικού λόγου με πρότυπο τη γραπτή του εκδοχή, η πλήρης απουσία στα σχολεία της επιστημονικής πληροφορίας ότι η εθνική γλώσσα δεν είναι μία ούτε ομοιογενής και ότι καμία εθνική γλωσσική κοινότητα δε μιλάει «λαθεμένα» ελληνικά.

Η επιστημονική κοινότητα των ειδικών ίσως θα έπρεπε να αναρωτηθούμε πώς και γιατί οι εκπαιδευτικοί της χώρας στην πλειονότητά τους λειτουργούν μέσα στο σχολείο σαν να αγνοούν πλήρως την ύπαρξη της πρότυπης (standard) γλώσσας και των ομιλούμενων ποικιλιών, σαν να αγνοούν πλήρως ότι η αξιολόγηση των ποικιλιών μιας γλώσσας ή των γλωσσών γενικότερα όχι μόνο είναι αντιεπιστημονική αλλά επίσης είναι προϊόν κοινωνικών πεποιθήσεων που ταξινομούν σαν κατώτερες διάφορες κοινωνικές ομάδες και συνεπώς και τη γλώσσα τους.

Στα πλαίσια αυτής της ανακάλυψης από τον Bernstein των ταξικά διακριτών κωδίκων επικοινωνίας, μια σημαντική μεθοδολογική παρατήρηση έκανε εδώ και πολλά χρόνια ο γλωσσολόγος M.A.K. Halliday υποστηρίζοντας το έργο του Bernstein απέναντι σε παρανοήσεις. Επεσήμανε ότι δεν είναι η γλωσσική διαφορά το αίτιο της σχολικής αποτυχίας. Εάν το πρόβλημα ήταν απλώς η γλωσσι-

κή διαφορά ανάμεσα στην αγγλική που μιλούν τα λαϊκά στρώματα και την αγγλική του σχολείου, γράφει, τότε τα παιδιά των «εργαζόμενων» στρωμάτων αργά ή γρήγορα θα μάθαιναν την πρότυπη αγγλική και δε θα υπήρχε το φαινόμενο της μαζικής αποτυχίας (Halliday 1978, σελ. 104). Άρα το πρόβλημα δεν είναι η διαφορά της γλώσσας αλλά η μη αναγνώριση της διαφοράς και ιδίως η αυθαίρετη κοινωνική ταξινόμηση που αναπαράγει και νομιμοποιεί την αρνητική αξιολόγηση της γλωσσικής ποικιλίας που μιλούν τα εργατικά στρώματα σαν «λαθεμένης» αγγλικής.

Πέρα από την ανυπαρξία οποιασδήποτε αλλοίωσης στην ταξινόμηση που υποβιβάζει στην κατηγορία του λάθους τις ποικιλίες της κάθε εθνικής γλώσσας που μιλούν διάφορες κοινωνικές ομάδες, πέρα δηλαδή από το γεγονός ότι η ισχυρή επιστημονική τεκμηρίωση του αυθαίρετου και αντιεπιστημονικού χαρακτήρα της ταξινόμησης δεν έχει επηρεάσει τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις παιδαγωγικές διαδικασίες, αποκαλυπτικότερο είναι ότι δεν έχει κλονίσει σε κανένα επίπεδο τη γενικευμένη από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία αγνόηση της γλωσσικής διαφοράς. Τα σχολεία εξακολουθούν σε όλες τις χώρες να λειτουργούν σαν να μη γνωρίζουν οι υπεύθυνοι για τα σχολικά προγράμματα, τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης, τη διδασκαλία της γλώσσας, το ότι οι μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή έρχονται στο σχολείο ως ομιλητές άλλου πολιτισμικού κώδικα επικοινωνίας, ταξικά προσδιορισμένου και σαν να μην έχει σωρευτεί από τη διεθνή έρευνα η τεκμηρίωση ότι αυτή η γλωσσική διαφορά ευθύνεται για τη μαζική σχολική αποτυχία αυτών των κατηγοριών μαθητών.

Αν κάναμε καταγραφή των γνώσεων που μεταδίδουν στη δική μας κοινωνία όλα τα Τμήματα των οποίων τα πτυχία ανοίγουν το δρόμο για το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, πόσα άραγε μαθήματα θα βρίσκαμε που προετοιμάζουν τους/τις φοιτητές/ριες για το εκπαιδευτικό έργο οπλίζοντάς τους/ες επαρκώς με βασικές γνώσεις γλωσσολογίας για το τι είναι γλώσσα, πώς λειτουργεί και γιατί αλλάζει και ποια είναι η σχέση της χρήσης της γλώσσας με την παραγωγή νοήματος; Πόσα μαθήματα θα βρίσκαμε που μαθαίνουν στους/τις μέλλοντες/ουσες εκπαιδευτικούς τις επιστημονικές πληροφορίες ότι π.χ. οι κανόνες της επικοινωνίας που ρυθμίζουν τις γλωσσικές επιλογές των ομιλητών είναι κανόνες πολιτισμικοί, ότι π.χ. η «σωστή» χρήση της γλώσσας είναι κοινωνική κατασκευή, πρότυπο προσαρμογής στις ομάδες κύρους της κοινωνίας και ταυτότητα κοινωνική, και άρα ότι οι ρυθμιστικοί κανόνες για τη «σωστή» χρήση της γλώσσας δεν έχουν καμιά σχέση με

την ορθότητα της γλώσσας, είναι κανόνες ρυθμιστικοί της κοινωνικής συμπεριφοράς;

Η θεωρία του «πολιτισμικού κεφαλαίου» του Pierre Bourdieu απέδωσε μεγάλη σημασία στη διαδικασία νομιμοποίησης της κοινωνικά καθορισμένης αναπαραγωγής που επιτυγχάνει η σχολική επιλογή, μέσα από τη «συμβολική βία», που ορίζει ως αυθαίρετη επιλογή σημασιών και της αποδίδει την ικανότητα να κάνει αόρατες τις σχέσεις εξουσίας που θεμελιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις. Ένα από τα πιο σημαντικά συμπεράσματα του έργου του Pierre Bourdieu είναι ότι η νομιμοποίηση της κοινωνικής επιλογής που επιτελεί το σχολείο οφείλεται πρωτίστως στην επιβολή της κυρίαρχης κουλτούρας σαν της μόνης έγκυρης, πράγμα που το απαλλάσσει και από την εκπαιδευτική του λειτουργία. Ο σχολικός θεσμός χρησιμοποιεί μεθόδους επιλογής που φαίνονται κοινωνικά ουδέτερες. Απαιτεί ικανότητες που συνοψίζονται στην άνεση και εξοικείωση με τα ερμηνευτικά κλειδιά που αποκρυπτογραφούν τα έργα της κυρίαρχης κουλτούρας. Δε διδάσκει αυτές τις ικανότητες. Στη συνέχεια, με κριτήρια που θεωρούνται αξιοκρατικά και μεθόδους επιλογής που εμφανίζονται σαν κοινωνικά ουδέτερες, ξεδιαλέγει εκείνους που η κοινωνική καταγωγή έχει προικίσει με το «κεφάλαιο» της κυρίαρχης κουλτούρας και τους επιβραβεύει.

Η ανάλυση που τεκμηρίωσε τη σχολική επιλογή ως νομιμοποιητική της αναπαραγωγής της κοινωνικής στρωμάτωσης, που έκανε ευρύτερα γνωστό ότι η βαθμολογία, ο σχολικός προσανατολισμός, τα διαγωνίσματα και οι εξετάσεις εξασφαλίζουν τη σχολική και συνακόλουθη κοινωνική άνοδο και προδιαγράφουν τη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά και προνόμια και στις ηγετικές θέσεις εξουσίας των «κληρονόμων» αγαθών, προνομίων και ηγετικών θέσεων, δε φαίνεται να επηρεάζει σήμερα σε τίποτα απολύτως τις εκπαιδευτικές πολιτικές.

Στην ελληνική κοινωνία αλλά και στη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων των πανεπιστημιακών) παραμένει άτρωτο το ιδεολόγημα για την αναγκαία «αντικειμενικότητα» των μεθόδων επιλογής, τον «αξιοκρατικό» τους χαρακτήρα, κι ακόμα για τον κίνδυνο που θεωρείται ότι επιφέρει η άμβλυση των μηχανισμών επιλογής -με τη μείωση είτε κατάργηση των εξετάσεων και διαγωνισμάτων- να διαπαιδαγωγήσει τις νέες γενιές με την ηθική της μικρότερης προσπάθειας.

Η σημαντική πληροφορία ότι δε διδάσκει το σχολείο τις ικανότητες που απαιτεί από τους μαθητές, συνοδεύεται από τη μέγιστης κοινωνικής σημασίας επίπτωσή της, την αναγνώριση του α-

τομικού διανοητικού «χαρίσματος», της υψηλότερης διανοητικής ικανότητας σε εκείνους που έρχονται στο σχολείο ήδη εξοικειωμένοι με την κυρίαρχη κουλτούρα. Τα κοινωνικά προνόμια μετατρέπονται σε διανοητικούς τίτλους ευγενείας. Η επιλογή και επιβολή των διανοητικά αρίστων έχει μέγιστη νομιμότητα στα μάτια των μη κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Η αναπαραγωγή των κοινωνικών προνομίων, κατά το ανελέητο συμπέρασμα του Pierre Bourdieu, δεν είναι σύμπτωμα, είναι η κυριότερη αν όχι μοναδική κοινωνική αποστολή του εκπαιδευτικού θεσμού.

Παρά αυτή την ανάλυση, δεν άλλαξαν στα εκπαιδευτικά συστήματα οι μέθοδοι και τεχνικές μετάδοσης των γνώσεων, ώστε να διδάσκει συστηματικά το σχολείο σε όλους τις ικανότητες που απαιτεί από όλους. Επίσης μολονότι στη διεθνή επιστημονική κοινότητα η ατομική διαφορά ευφυΐας δεν είναι πλέον αποδεκτή ως παράγοντας που καθορίζει τη σχολική επίδοση, στα σχολεία όλων των χωρών η πεποίθηση ότι παιδιά ορισμένων κοινωνικών ομάδων γεννιούνται με διανοητικές και άλλων με χειρωνακτικές ικανότητες εξακολουθεί να αποτελεί μια περίπου αυτονόητη αλήθεια που καθοδηγεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές και θεμελιώνει τον τρόπο με τον οποίο συλλογίζονται και κρίνουν οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Αν ανατρέξουμε στη διεθνή βιβλιογραφία, θα διαπιστώσουμε ότι το έργο του Pierre Bourdieu έγινε αντικείμενο κριτικής μεταξύ άλλων για ένα είδος φανατισμού, καθώς παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα σαν μηχανισμό σχεδόν πανίσχυρο, με δεδομένο ότι η προστασία και αναπαραγωγή των προνομίων και ηγεσιών είναι η πρωτεύουσα και ίσως μοναδική κοινωνική του αποστολή. Δεν αποπειράθηκε όμως κανένας απολύτως να προσθέσει σε αυτή την κριτική πώς θα ήταν έστω θεωρητικά εκείνο το εκπαιδευτικό σύστημα που δε θα είχε αυτή την αναπαραγωγή, αποκλειστικό του ρόλο. Αρνούμενος την κριτική ο Bourdieu αναφέρεται συχνά στη μεγάλη κοινωνική σημασία της επιστημονικής ανάλυσης που καταφέρνει να κάνει ορατούς τους μηχανισμούς που αναπαράγουν και νομιμοποιούν την κοινωνική δομή και ιεραρχία. Αυτός άλλωστε είναι στα μάτια του ο ρόλος της κοινωνικής επιστήμης, να κάνει διαφανή τα κοινωνικά φαινόμενα, να αναδείξει τον αυθαίρετο χαρακτήρα των ταξινομήσεων, να κλονίσει τα αυτονόητα και ορατά σχήματα της κοινωνικής πραγματικότητας και να αποκαλύψει τους μηχανισμούς που αναπαράγουν τις ιεραρχίες, ταξινομίες και εξουσίες.

Ο Basil Bernstein αντίθετα δε βλέπει μόνο τον ανασταλτικό στις κοινωνικές αλλαγές ρόλο των μηχανισμών κοινωνικού ελέγ-

χου. Υποστηρίζει ότι στην εξέλιξη των δυτικών κοινωνιών, η διασύνδεση των δύο πεδίων, της εκπαίδευσης και του συμβολικού ελέγχου, γίνεται όλο και πιο στενή κι αυτό σημαίνει ότι ο συμβολικός έλεγχος ασκείται κατεξοχήν μέσα από την εκπαίδευση.

Η ανάλυση του Bernstein ανέδειξε ότι υπάρχουν ορατές και αόρατες παιδαγωγικές και εντόπισε τη σημασία των αόρατων στη λειτουργία αναπαραγωγής των κυρίαρχων κατηγοριών της κουλτούρας. Ο παιδαγωγικός λόγος λειτουργεί σε τρία πεδία, της παραγωγής της γνώσης, της αναπαραγωγής της και της αναπλαισίωσής της, το τρίτο πεδίο αφορά τις επιλογές, αλλαγές ή αλλοιώσεις που υφίσταται η γνώση, καθώς μεταφέρεται από ένα πλαίσιο σε άλλο πλαίσιο, ανάλογα με το ποιος τη μεταδίδει και σε ποιον απευθύνεται. Με τις έννοιες ταξινόμηση και περιχάραξη⁸ επέτρεψε την αναγνώριση και περιγραφή των ποικίλων τρόπων με τους οποίους οι κοινωνίες επιλέγουν να μεταδώσουν τη γνώση που προβάλλουν ως έγκυρη. Οι έννοιες έκαναν ορατούς και κατανοητούς τους τρόπους με τους οποίους η γνώση που μεταδίδεται στους μαθητές διαφοροποιείται από την ταξική δομή της κοινωνίας καθώς και τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους τελικά συμβαίνει άλλοι μαθητές να ακούνε τη γνώση «μεταφρασμένη» από τους μεσάζοντες της γνώσης, τους δασκάλους, μ' έναν τρόπο και άλλοι μαθητές «μεταφρασμένη» με άλλον τρόπο.

Η επιλογή γνώσης που προβάλλεται ως έγκυρη, οι αόρατες παιδαγωγικές που αναπαράγουν τις κυρίαρχες κατηγορίες της κουλτούρας και οι τρόποι με τους οποίους διαμορφώνεται, δηλαδή παράγεται και στη συνέχεια αναπλαισιώνεται και αναπαράγεται η γνώση στο εκπαιδευτικό σύστημα, που συνοψίζουν τη θεωρία του συμβολικού ελέγχου, της αναγωγής δηλαδή της λειτουργίας του συστήματος στα κοινωνικά συμφέροντα και τη διαιώνιση της κοινωνικής τάξης των πραγμάτων από τα σχολεία, μοιάζει σήμερα σαν να μην έχουν αφήσει τα ίχνη τους πουθενά αλλού παρά μόνο στην έρευνα, ενώ οι ερευνητές και μελετητές του εκπαιδευτικού συστήματος δεν εργάζονται έξω από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ούτε απουσιάζουν από τους θεσμούς διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με τον Bernstein, ο συμβολικός έλεγχος που αντιπροσωπεύει τη δεδομένη τάξη πραγμάτων εμπεριέχει ωστόσο τη δυνατότητα αλλαγής του, καθώς το πεδίο της αναπλαισίωσης είναι εξ ορισμού πεδίο αμφισβήτησης, ανάλογα με το πόσο ανοιχτός ή κλειστός είναι ο κώδικας της παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης.

Αν δεχτούμε ότι το πεδίο της αναπλαισίωσης είναι εξ ορισμού πεδίο αμφισβήτησης, οφείλουμε να αναρωτηθούμε ως παραγωγοί αλλά και αναπαραγωγοί της γνώσης, παραγωγοί και αναπλαισιωτές κατά τον Bernstein, με κριτήριο τη δική μας εκπαιδευτική λειτουργία, πόσο «ανοιχτός» ή «κλειστός» είναι με τη δική μας παρέμβαση ο κώδικας της παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης.

Ο Dell Hymes (1995) αποδίδει τη μεγάλη σημασία του έργου του Bernstein με την πετυχημένη, νομίζω, διατύπωση ότι διαμόρφωσε «μια κοινωνιογλωσσική θεωρία της ιδεολογίας» και γράφει ακόμα ότι σε τελική ανάλυση ο Bernstein ανακάλυψε κάτι πολύ απλό, που ωστόσο ήταν τελείως άγνωστο μέχρι να το αναδείξει. Ανακάλυψε ότι η πολλαπλότητα των κωδίκων επικοινωνίας και η σχέση τους με την κοινωνική τάξη είναι ταξινομικές δομές, δηλαδή δεν υπάρχουν παράλληλα (δίπλα-δίπλα) ούτε οι κώδικες ούτε οι τάξεις, αλλά η διάταξή τους και η σχέση μεταξύ τους είναι κάθετη, δηλαδή ιεραρχημένη.

Αν αναρωτηθούμε ποιες είναι οι λειτουργίες του επιστημονικού μας λόγου στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων πολιτισμικών κατηγοριών, λειτουργίες που τελικά διαμορφώνουν τις ιδέες και τις πρακτικές στην ελληνική κοινωνία, θα διαπιστώσουμε ότι η καταγγελία της αναπαραγωγής και των ανισοτήτων δε φαίνεται να έχει άλλη κοινωνική χρησιμότητα από την κατάταξη μέρους των επιστημόνων στην κατηγορία των ασυμβίβαστων ή ριζοσπαστών. Παρά την καταγγελία, αναπαράγει ο επιστημονικός μας λόγος τις κυρίαρχες πολιτισμικές κατηγορίες, που είναι ταξινομικές και ως ταξινομικές διαμορφώνουν τις ιδέες και τις πρακτικές στην κοινωνία.

Ας πάρουμε για παράδειγμα, την εθνική κουλτούρα που μεταδίδει το σχολείο.

Είναι γενικότερα αποδεκτό στην κοινότητα των ειδικών το σημαντικό συμπέρασμα του Pierre Bourdieu για τη νομιμοποίηση της κοινωνικής επιλογής που επιτελεί το σχολείο. Η επιβολή της κυρίαρχης κουλτούρας σαν της μόνης έγκυρης οδηγεί στην επιλογή των «κληρονόμων». Καθώς απαιτεί το σχολείο, χωρίς να τις διδάσκει συστηματικά, ικανότητες που συνοψίζονται στην άνεση και εξοικείωση με τα ερμηνευτικά κλειδιά της κυρίαρχης κουλτούρας, αναπόφευκτα ξεδιαλέγει ως «αρίστους» εκείνους που η κοινωνική τους καταγωγή έχει προικίσει με το «κεφάλαιο» αυτής της κουλτούρας και συνακόλουθα απορρίπτει όλους τους άλλους.

Τα γνωρίζει πολύ καλά όλα τούτα η κοινότητα των ειδικών και

μάλιστα μεγάλο μέρος της τα αποδέχεται και τα περιλαμβάνουν στις αναλύσεις τους οι μελετητές. Εξίσου γνωρίζει η κοινότητα των ειδικών πολύ καλά την ταξική διάσταση της κουλτούρας.

Ας αναρωτηθούμε ωστόσο σε πόσο βαθμό η έννοια της εθνικής κουλτούρας είναι ισχυρό αυτονόητο όχι μόνο ευρύτερα στην κοινωνία αλλά και στο εσωτερικό της κοινότητας των κοινωνικών επιστημόνων. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όπως όλα τα ευρωπαϊκά, βασίζεται στην αρχή ότι μεταδίδει το σχολείο στις νέες γενιές την εθνική γλώσσα και την εθνική κουλτούρα. Δεν το αμφισβήτησε κανένας μέχρι σήμερα αυτό το αυτονόητο.

Ας παρακάμψουμε εδώ την πολιτισμική ομοιογένεια που αυτόματα υπονοεί ο όρος εθνική κουλτούρα και την πολύ πρόσφατη στην ελληνική επιστήμη και κοινωνία αναρώτηση για την πολιτισμική ομοιογένεια και τις πολλαπλές της συνέπειες σε μια εποχή μεγάλων μετακινήσεων πληθυσμών, και ας περιοριστούμε στη σωρευμένη γνώση για την ταξική διάσταση της κουλτούρας.

Η έννοια της εθνικής κουλτούρας, ανέγγιχτη από επιστημονική κριτική ανάλυση, ταξινομεί στην ελληνική κοινωνία την κυρίαρχη εκδοχή της ως κουλτούρα των εθνικών υποκειμένων της ιστορίας που παράγουν παιδεία και τέχνη, ενώ όλες τις άλλες ομάδες με διαφορετικές κουλτούρες τις ταξινομεί σαν αντικείμενα μελέτης και όχι υποκείμενα της ιστορίας, που παράγουν φολκλόρ και όχι παιδεία, χειροτεχνία και όχι τέχνη. Η ταξινομημένη σαν κατώτερη κουλτούρα των λαϊκών στρωμάτων είναι αντικείμενο μελέτης με «ανθρωπολογικά» επιστημονικά εργαλεία για την οργάνωση της συγγένειας, τα ήθη και έθιμα, τα εργαλεία, τους κανόνες και τα ταμπού των κοινωνικών σχέσεων. Η «εθνική κουλτούρα» από την άλλη μεριά, η ταξινομημένη σαν ανώτερη, σε μεγάλη αντίφαση με την επωνυμία της, καθόλου δεν περιορίζεται στα εθνικά σύνορα ούτε καν στους εθνικούς μύθους αλλά παρά τον παραδοσιακό εθνοκεντρισμό του συστήματος είναι σε μεγάλο βαθμό υπερεθνική, καθώς οι πηγές της είναι π.χ. ο Πραξιτέλης, ο Μιχαήλ Άγγελος, ο Αισχύλος, ο Ρωμανός ο μελωδός, ο Σαίξπηρ, ο Μολιέρος, ο Γκαίτε, ο Καρτέσιος, ο Κοραΐς, ο Έγκελος κ.ο.κ., είναι κουλτούρα ταξική και δυτική.

Αυτή η «εθνική» κουλτούρα που μεταδίδουν τα σχολεία υποβιβάζει τους φορείς κουλτούρας με άλλη ταξική προέλευση στον ακραίο βαθμό που ακόμα και η διαλεκτική προφορά είναι δείκτης κοινωνικής κατωτερότητας και συνακόλουθα μορφωτικής ανικανότητας. Η οικειότητα με αυτή την «εθνική» κουλτούρα είναι η βάση της σχολικής επιλογής, με αναπόφευκτο αποτέλεσμα τη μαζική

σχολική αποτυχία των φορέων κουλτούρας από άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα που αναδεικνύουν οι εθνικές στατιστικές.

Κανένας δεν αγνοεί την ταξική διάσταση της κουλτούρας. Και όμως βρίσκεται η παιδαγωγική βιβλιογραφία από αναφορές στην απουσία «ερεθισμάτων» που λέγεται ότι χαρακτηρίζει τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων για να εξηγήσει τις μαθησιακές τους «δυσκολίες», καθώς και από αναφορές στην απουσία κουλτούρας ή τη «φτωχή» κουλτούρα του περιβάλλοντος. Είναι γνωστό στην πανεπιστημιακή κοινότητα όλων των ειδικοτήτων ότι δεν υπάρχουν κοινωνικές ομάδες «χωρίς» κουλτούρα. Η πανίσχυρη κοινωνική ταξινόμηση ιεραρχεί τα «ερεθίσματα» και τη «διαφορετική» κουλτούρα τόσο χαμηλά, ώστε να καταλήγει με αθωότητα να ταυτίζει τη «διαφορετική» κουλτούρα είτε με την πολιτισμική «φτώχεια» είτε με το πλήρες κενό, την απουσία κουλτούρας.

Δεν αμφισβητήθηκε ακόμα τουλάχιστον η έννοια της εθνικής κουλτούρας και μοιάζει σαν να πέρασε απαρατήρητη η παραπεμπόμενη ωστόσο στη βιβλιογραφία επιστημονική πληροφορία ότι δε διδάσκει το σχολείο τις ικανότητες που απαιτεί από τους μαθητές, αντίθετα περιορίζεται να τις αναγνωρίζει σε ορισμένους και να πιστοποιεί την απουσία τους από άλλους, με τη μέγιστης κοινωνικής σημασίας συνέπεια να διαιωνίζεται, παρά την επιστημονική της ανεγκυρότητα, σε όλα τα σχολεία, με τη μορφή αυτόνοκτης παραδοχής που καθοδηγεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές και θεμελιώνει τον τρόπο με τον οποίο συλλογίζονται και κρίνουν οι εκπαιδευτικοί, η πεποίθηση ότι παιδιά ορισμένων κοινωνικών ομάδων διαθέτουν διανοητικές και άλλων, χειρωνακτικές ικανότητες.

Αντί συμπεράσματος

Όταν το 1972 δημοσιεύεται από τον William Labov το διάσημο *Γλώσσα στις υποβαθμισμένες συνοικίες της Πόλης*, προϊόν πολύχρονης εργασίας και στηριγμένο σε τεράστιο ποσοτικά ερευνητικό υλικό της γλώσσας των Μαύρων Αμερικανών στις υποβαθμισμένες και αποκλεισμένες συνοικίες των μεγάλων αστικών κέντρων, η «ανακάλυψη» της «Μαύρης Αγγλικής Κοινής» λειτουργεί σαν ξάφνιασμα στην αμερικανική κοινωνία στην οποία είναι ακόμα πρόσφατες οι μεγάλες εξεγέρσεις των Μαύρων στις μεγαλουπόλεις της ανατολικής ακτής, καθώς και η ψήφιση το 1964 του νόμου περί Δικαιωμάτων των Πολιτών. Κατακρίνοντας την «ανακάλυ-

ψη», δηλαδή όχι τη γιγάντια εργασία και τη σημασία της αποκατάστασης της «Μαύρης Αγγλικής Κοινής», αλλά του κοινωνικού γεγονότος ότι αντιμετωπίστηκε σαν «ανακάλυψη», ο αυστραλός γλωσσολόγος M.A.K. Halliday έγραψε με αρκετά σχετλιαστικό ύφος ότι «ανακαλύφθηκε» πως η μειονότητα των Μαύρων Αμερικανών «έχει και αυτή γλώσσα». Εννοούσε ότι η «ανακάλυψη» έγινε από μια επιστημονική κοινότητα που αποδεχόταν πλήρως στο σύνολό της την επιστημονική αρχή ότι δεν είναι θεωρητικά δυνατό να υπάρχει οποιαδήποτε ανθρώπινη κοινότητα «άγλωσση» ή που μιλάει μια γλώσσα «λαθεμένη» (Halliday 1978, σελ. 97).

Αν αναρωτηθούμε πάνω στα κενά του επιστημονικού λόγου και την αντίσταση της κοινωνίας να αποδεχτεί τα σημαντικά πορίσματα της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας, με επίκεντρο το συμπέρασμα ότι δεν είναι καθόλου «φυσική», και ακόμα λιγότερο «αξιοκρατική» η κοινωνική επιλογή που ασκεί το σχολείο, με συνακόλουθο το συμπέρασμα ότι είναι πέρα για πέρα επαρκής η εγγενής ικανότητα των παιδιών από λαϊκές κοινωνικές ομάδες να φτάσουν στα πανεπιστήμια, με την προϋπόθεση ότι θα αλλάξουν τα βασικά σχολικά δεδομένα, αυτή η αντίσταση οφείλεται στην κοινωνική ανισότητα και την τάση υπεράσπισης κοινωνικών προνομίων από τις ομάδες που τα κατέχουν και στις βαθιά ριζωμένες κοινωνικές προκαταλήψεις που νομιμοποιούν την κοινωνική τάξη των πραγμάτων.

Τα γνωστικά αποθέματα της εποχής μας κάνουν μερικά φαινόμενα πολύ απλά. Αν θέσουμε το ερώτημα για ποιους κοινωνικούς λόγους κυριαρχεί ακόμα, παρά την επιστημονική της αναίρεση, η προκατάληψη ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με ικανότητες είτε χειρωνακτικές είτε διανοητικές, άρα στο σχολείο προοδεύουν εκείνοι που έχουν γεννηθεί «ευφυείς», θα διαπιστώσουμε ότι η προκατάληψη είναι βαθιά ριζωμένη στα θεμέλια της κοινωνίας μας, με τρόπους που έμμεσα αντανακλάται στην επιστήμη μας, γιατί νομιμοποιεί την επιλογή που κάνει το εκπαιδευτικό σύστημα και εμφανίζει νόμιμο και δίκαιο το διαχωρισμό των μαθητών και την άνιση κατανομή τους στην αγορά της εργασίας σε επαγγέλματα χειρωνακτικά και διανοητικά.

Η άσκηση ενός διανοητικού επαγγέλματος αποδίδει προνόμια, οικονομικά οφέλη, δικαίωμα στο δημόσιο λόγο και ιδίως το μεγάλο συμβολικό όφελος της κοινωνικής ανωτερότητας, ενώ η άσκηση ενός χειρωνακτικού επαγγέλματος έχει χαμηλότερα έσοδα, δεν αποδίδει κύρος και ιδίως δεν οδηγεί σε θέσεις ηγετικές από τις οποίες οι φορείς παίρνουν τις αποφάσεις για τους ίδιους και για όλους τους άλλους.

Για να γίνεται αποδεκτός αυτός ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, και μάλιστα αποδεκτός σε δύο επίπεδα, ώστε να μην τον αμφισβητούν οι αδικημένοι αλλά παράλληλα να μην ενοχοποιεί τους προνομιούχους, θεμελιώνεται, με πλήθος μηχανισμών που αρκετοί είναι αόρατοι, η πεποίθηση ότι το δικαίωμα στην άσκηση των διανοητικών επαγγελματιών δίνεται σε αυτούς που είναι από τη φύση «προικισμένοι» με διανοητικά χαρίσματα για να τα ασκήσουν.

Την αντίσταση της κοινότητας των ειδικών και γενικότερα της κοινωνίας στις επιστημονικές ανακαλύψεις που κλόνιζαν τη δεδομένη τάξη των πραγμάτων, τη συνόψιζαν το 1976 οι αμερικανοί κοινωνιολόγοι Samuel Bowles και Herbert Gintis, στο πρώτο κεφάλαιο του γνωστού βιβλίου τους, *Το σχολείο στην καπιταλιστική Αμερική*, με το συμπέρασμα ότι η αποδοχή των επιστημονικών αυτών πορισμάτων απαιτούσε ανακατανομή των εισοδημάτων, των αγαθών και των προνομίων. Πράγματι, η γνώση που σώρευσε η εκπαιδευτική κοινωνιολογία δεν μπορεί αντικειμενικά να αξιοποιηθεί χωρίς να εφευρεθούν νέοι τρόποι καταμερισμού της κοινωνικής εργασίας, καθώς και διαδικασίες ανακατανομής των εισοδημάτων, των αγαθών και των προνομίων.

Τέλος για να μην καταλήγει αυτό το ακανθώδες άρθρο σε μια πολιτική κορώνα για την αλλαγή της κοινωνίας που θα... φέρει την εκπαιδευτική αλλαγή, θα πρόσθετα τούτο. Οι αναλύσεις του Pierre Bourdieu αναδεικνύουν τους μηχανισμούς που προστατεύουν τις κοινωνικές δομές από την αλλαγή και την εξέλιξη, δηλαδή προστατεύουν τη δεδομένη κοινωνική ανισότητα αγαθών και τα κεκτημένα προνόμια, παρεμποδίζοντας όχι μόνο ενδεχόμενες διαδικασίες ανακατανομής αλλά με τη νομιμοποίηση των μηχανισμών παρεμποδίζουν ακόμα και τη διαμόρφωση αιτημάτων υπέρ της ανακατανομής αγαθών και προνομίων.

Ας ψάξουμε, πέρα από τις επιστημονικές μας αναλύσεις, πέρα από τις πολιτικές μας καταγγελίες του συστήματος και της ανισότητας σε όλα τα επίπεδα, πού και με ποιους έμμεσους τρόπους η δική μας (εννοώ εκείνων όσοι αυτοαναγνωριζόμαστε στους πολέμιους των ανισοτήτων), η δική μας εκπαιδευτική λειτουργία συμβάλλει στο να είναι «κλειστός» ο κώδικας της παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης. Ας ψάξουμε, γιατί το πεδίο της αναπλαισίωσης, μολονότι εξ ορισμού πεδίο αμφισβήτησης, ωστόσο στην περίπτωση μας και παρά τις προθέσεις μας δεν καταφέρνει να μεταδώσει κριτική δημιουργικότητα. Ας ψάξουμε, μήπως η επιστημονική μας παρέμβαση στην κοινωνία παρά τις προθέσεις νομιμοποιεί εκείνες τις κοινωνικές δομές που μας απο-

δίδουν προνόμια και αυτή η νομιμοποίηση παρεμποδίζει την ίδια τη διαμόρφωση αιτημάτων υπέρ της ανακατανομής προνομίων και αγαθών.

Σημειώσεις

1. Αυτή τη σκηνή, που η συμβολική της σημασία με τριβέλιζε καιρό, την επέλεξα πριν μερικά χρόνια «Αντί προλόγου» στο συλλογικό βιβλίο για τον εθνοκεντρισμό στην εκπαίδευση που συνεπιμελήθηκα με τη Θάλεια Δραγώνα (Φραγκουδάκη και Δραγώνα 1997). Κανένας από τους αναγνώστες ή κριτές δε φαίνεται να πρόσεξε ποτέ το νόημα αυτής της έμμεσης αναφοράς στη μάταιη πειστικότητα της επιστημονικής απόδειξης που μπήκε στη θέση του προλόγου αυτής της μελέτης με ερευνητικά δεδομένα και ισχυρά επιστημονικά τεκμήρια για μείζονα ιδεολογικά θέματα. Επιπλέον σε ό,τι αφορά την πειστικότητα της επιστημονικής τεκμηρίωσης που περιέχει αυτό το βιβλίο, τα μείζονα ιδεολογικά θέματα αποδείχτηκαν μέχρι σήμερα πολύ ισχυρότερα από την όποια επιστημονική απόδειξη περιέχει.

2. Ο Αδαμάντιος Κοραής πρέσβευε ότι το ελληνικό έθνος θα «αναστηθή», δηλαδή θα γίνει κράτος «διά της εξαπλώσεως των φώτων», η Πελοποννησιακή Γερουσία ήδη το 1822 σχεδιάζει να ιδρύσει σχολεία «αρρένων τε και θηλέων» στα οποία η φοίτηση θα είναι δωρεάν (Δημαράς 1973, σελ. κγ' και κζ'). Παράλληλα, θα διατυπωθεί πολύ νωρίς, ήδη στα νομοσχέδια του 1899, η σχέση του εκσυγχρονισμού και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τα εθνικά συμφέροντα, την εξέλιξη της οικονομίας, την επικράτηση «των νέων ιδεών» της δημοκρατίας, την επέκταση των συνόρων (Φραγκουδάκη 1977, σελ. 15-20).

3. Τη δεκαετία του 1910 στα δημοτικά σχολεία φοιτά μόνο 12% των αγοριών και 5% των κοριτσιών ηλικίας 6-12 χρονών (Γληνός 1925, σελ. 45). Τη δεκαετία του 1930 τα γενικά ποσοστά του αναλφαβητισμού είναι περίπου 40%, ενώ ανεβαίνουν στο 60% για τις γυναίκες (σύμφωνα με την απογραφή του 1928, οι αναλφάβητοι ηλικίας από οχτώ ετών και άνω είναι κατά μέσο όρο 40,72% (23,7 των ανδρών και 57,97% των γυναικών). Το 1951 ο αναλφαβητισμός εμφανίζεται με μέσο όρο 24% (11% για τους άνδρες και 35% τις γυναίκες), αλλά το ποσοστό αυτό ανεβαίνει έως το 48% για τις γυναίκες σε ορισμένες επαρχίες της χώρας (π.χ. Ήπειρος), ενώ στην απογραφή της ίδιας χρονιάς η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος εισάγει για πρώτη φορά τον όρο «ημιαναλφαβητισμός», για τα άτομα που έχουν εγκαταλείψει το δημοτικό σχολείο πριν την απόκτηση απολυτηρίου και δεν μπορούν «πλέον» να διαβάσουν (Θεοδοσόπουλος 1966, σελ. 2). Είκοσι χρόνια αργότερα, σύμφωνα με την απογραφή του 1971, το γενικό ποσοστό αναλφαβητών είναι 14,2% (6,3% για τους άνδρες και 21,6% για τις γυναίκες), ενώ υπάρχει σημαντική βελτίωση στις νέες ομάδες ηλικιών. Κατά την

απογραφή του 1991 «αγράμματοι» στον ενεργό πληθυσμό είναι 1,8% των ανδρών και 3,1% των γυναικών, ενώ έχοντας φοιτήσει στο δημοτικό αλλά χωρίς απολυτήριο είναι 3,4% των ανδρών και 4,1% των γυναικών.

4. Η μεταρρύθμιση του 1964 πριν καταργηθεί από τη δικτατορία δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί, καθώς το νομοσχέδιό της περί Τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης κατατέθηκε στη Βουλή το Μάιο του 1965 αλλά η πολιτική κρίση που προκάλεσε η μοναρχία ανέστειλε τις διαδικασίες και το νομοσχέδιο δε συζητήθηκε ποτέ.

5. Γράφει, π.χ., η εισηγητική έκθεση για τα νομοσχέδια του 1913, οι πτυχιούχοι «ή συνωθούνται περί το δημόσιον ταμείον ή ρίπτονται εις την κοινωνίαν πνευματικοί προλετάριοι, επιστήμονες άεργοι. Ούτως ευνόησεν η ημετέρα παιδεία τον παρασιτισμόν και την από της παραγωγικής εργασίας αποστροφήν» (Γληνός 1925, σελ. 41).

6. Εκτός από την Έκθεση Coleman (1966) και την κριτική των αποτελεσμάτων της (Mosteller και Moynihan 1972), η πιο γνωστή αμερικανική βιβλιογραφία με τα ερευνητικά δεδομένα, το σχολιασμό τους, τις αντιρρήσεις και αντιπαραθέσεις βρίσκεται σε μία επίτομη έκδοση της Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης του Χάρβαρντ, Harvard Educational Review (1969), καθώς και σε δύο τόμους με επιμελημένα σημαντικά κείμενα πάνω στο θέμα, (α) Halsey, Floud και Anderson (1961) και (β) Karabel και Halsey (1977). Τέλος τη συντηρητική εκδοχή σε αυτή τη βιβλιογραφία εκπροσωπεί η μελέτη του Jenks και άλλων (1972), ενώ τη «ριζοσπαστική» (με ευρωπαϊκή ορολογία της εποχής «αριστερή») εκδοχή εκπροσωπεί η μελέτη των Bowles και Gintis (1975).

7. Για την αναπαραγωγή της ταξικής ανισότητας στο αγγλικό σχολείο, βλ. Floud, Halse και Martin 1957, βλ. επίσης Douglas 1964, Douglas, Ross και Simpson 1968, τέλος Westergaard και Little 1967. Η γαλλική βιβλιογραφία για το θέμα είναι επίσης μεγάλη. Ο εντοπισμός της κοινωνικής ανισότητας έγινε ιδίως από πολύ μεγάλο αριθμό μακρόχρονων ερευνών που έκανε το εθνικό ινστιτούτο στατιστικής (Institut National d' Etudes Démographiques – INED) με επικεφαλής τους Alain Girard και Alfred Sauvy. Το INED εξέδωσε το 1970 έναν τόμο με τις κυριότερες από αυτές τις έρευνες.

8. Όπως μετέφρασε τους όρους classification και framing ο Ιωσήφ Σολμών.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Bernstein B., *Class, Codes, and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1971.
Bernstein B. (ed.), *Class, Codes, and Control: Applied Studies towards a Sociology of Language*, Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1973.

- Bernstein B., «An Essay in Education, Symbolic Control and Social Practices», *Anglo-American-Studies*, τόμος 8, τεύχος 2, Νοέμβριος 1988, σελ. 137-164.
- Bourdieu P., J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Les Editions de Minuit, Παρίσι, 1964.
- Bourdieu P., J.-C. Passeron, *La reproduction*, Les Editions de Minuit, Παρίσι, 1970.
- Bowles, S., H. Gintis, *Schooling in capitalist America*, Basic Books, Νέα Υόρκη, 1976.
- Clark B., *Educating the expert society*, Chandler, Άγ.Φραγκίσκος, 1962.
- Coleman J. κ.ά., *Equality of Educational Opportunity*, U.S Government Printing Office, Ουάσινγκτον, 1966 (η περιληπτική έκθεση έχει δημοσιευτεί στα ελληνικά στο Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 301-356).
- Γληνός Δ., *Ένας άταφος νεκρός: μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, εκδ. Ράλλης, Αθήνα, 1925.
- Γληνός Δ., *Εκλεκτές σελίδες*, 4 τόμοι, εκδ. Στοχαστής, Αθήνα, 1971.
- Δημαράς Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια ιστορίας*, τόμος Α', 1821-1894, εκδ. Ερμής, Αθήνα, 1973.
- Douglas J.W.B., *The Home and the School*, MacGibbon and Kee, Λονδίνο, 1964.
- Douglas J.W.B., J.M. Ross, H.R. Simpson, *All our Future*, P. Davies, Λονδίνο, 1968.
- Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, 1966 (δημοσίευση του κόμματος της ΕΔΑ).
- Halliday M.A.K., *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, E. Arnold, Λονδίνο, 1978.
- Halsey A.H., J. Floud, και C. Arnold Anderson (eds), *Education, Economy and Society*, The Free Press, Νέα Υόρκη, 1961.
- Harvard Educational Review, *Equal Educational Opportunity*, Harvard University Press, Κέιμπριτζ, ΗΠΑ, 1969.
- Hymes D., «Bernstein and Poetics», στο Paul Atkinson, Brian Davies, Sara Delamont (eds), *Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein*, Hampton Press, Νέα Υόρκη, 1995.
- INED, «Population» et l' enseignement, PUF, Παρίσι, 1970.
- Jenks Ch. κ.ά., *Inequality*, Harper, Νέα Υόρκη, 1972.
- Karabel J. και A.H. Halsey (eds), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Νέα Υόρκη, 1977.
- Mosteller F. και D.P. Moynihan, *On Equality of Educational Opportunity*, Random House, Νέα Υόρκη, 1972.
- Μυλωνάς Θ., *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*, Gutenberg, Αθήνα, 1998.
- Labov W., *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, University of Pennsylvania Press, Φιλαδέλφεια, 1972.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Σχολική αποτυχία*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, 1997.
- Παναγιωτοπούλου Ι., *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων*:

- Η μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1993.
- Παπανούτσος Ε., *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα, 1965.
- Schultz T., «Investment in human capital», *American Economic Review*, τόμος 51, τεύχος Μαρτίου, 1961, σελ. 1-17.
- Schultz T. (ed.), *Investment in Education*, The University of Chicago Press, Σικάγο, 1972.
- Floud J., A.H. Halsey, F.M. Martin, *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, Λονδίνο, 1957.
- Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985.
- Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*»: *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997.
- Wolfle D., *America's sources of specialized talent*, Harper and Bors, Νέα Υόρκη, 1954.
- Westergaard J., A. Little, «Les possibilités d' accès à l' éducation et le processus de sélection sociale en Angleterre et au pays de Galles», στο OCDE, *Objectifs sociaux et planification de l' enseignement*, Παρίσι, 1967.

