

Προς μια κοινωνιολογία
της ελληνικής κοινωνιολογίας
και των παραγωγών της, 1959-2000
Συμβολές στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης
και στην κοινωνιολογία της επιστήμης

Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη*

«Όλες οι προτάσεις που διατυπώνει
η επιστήμη (η κοινωνιολογία)
μπορούν και πρέπει να εφαρμόζονται
στο υποκείμενο που παράγει την επιστήμη».

Pierre Bourdieu
Leçon sur la leçon,
Les Editions de Minuit,
1982, σελ. 8

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διαιρείται σε δυο μέρη και συμπληρώνεται με δυο Παραρτήματα (Α και Β).

Στο πρώτο μέρος διαγράφονται σε γενικές γραμμές οι σύνθετοι θεωρητικοί/εμπειρικοί προσανατολισμοί της «Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (παιδείας)» και της συγγενεύουσας μαζί της «Κοινωνιολογίας της επιστήμης», ώστε να αποσαφηνιστεί, κατά το δυνατόν, το επιστημονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται η ήδη δημοσιευμένη «Τριλογία», Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα Σήμερα (1987, 1997, 2000).

Το έργο αυτό περιλαμβάνει κείμενα και βιογραφίες 114 Ελλήνων και Ελληνίδων κοινωνιολόγων το δεύτερο ήμισυ του

* Ομότιμη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

20ού αιώνα (1959-2000) που συνέλεξε, επιμελήθηκε και σχολίασε η γράφουσα.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται ορισμένα από τα πορίσματα και κάποιες εικασίες από το παραπάνω τρίτομο έργο και γίνεται ειδική αναφορά στις κάπως διαφορετικές κοινωνικοποιητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, μεταξύ των κοινωνιολόγων της παλαιότερης γενιάς (απόκτηση διδακτορικού τις δεκαετίες του '60 και του '70) και της νεώτερης (απόκτηση διδακτορικού τις δεκαετίες του '80 και του '90).

Οι διαφορές αυτές συνεπάγονται και διαφορές ως προς το επαγγελματικό *habitus* που αποκτούν τα μέλη κάθε γενιάς κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών.

Τέλος, στο Παράρτημα (Α) περιλαμβάνεται ένα σύντομο σχόλιο για την «Κοινωνιολογία της γνώσης και τις επιστημολογικές αδυναμίες της» και στο Παράρτημα (Β) παρουσιάζεται ένα διάγραμμα για τις λειτουργίες (συνέπειες) της επιστημονικής κοινωνικοποίησης των νέων στους θεσμικούς χώρους των Πανεπιστημίων διαφόρων χωρών και εποχών.

Εισαγωγικά

Η έκδοση ενός αφιερώματος για τη σύγχρονη προβληματική της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (ή ευρύτερα της παιδείας), στο πλαίσιο του παρόντος τεύχους του περιοδικού *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* με τη μακροχρόνια επιτυχημένη εκδοτική πορεία του, αποδεικνύεται τουλάχιστον διπλά χρήσιμη.

Πρώτον, γιατί προσέφερε το ερέθισμα σε όσους ασχολούμαστε με κάποια συτηματικότητα με τη σχέση παιδείας και κοινωνίας –και ειδικότερα παιδείας και ελληνικής κοινωνίας– να συμβάλουμε, ο καθένας από τη σκοπιά του κειμένου του, στη σύνθεση μιας κατά το δυνατό γενικής και πολύπλευρης εικόνας της κατάστασης του ερευνητικού αυτού πεδίου σήμερα.

Δεύτερον, η δημοσίευση των κοινωνιολογικών αυτών κειμένων συγκεντρωτικά σε ένα τεύχος (που στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί ότι λειτουργεί όπως και ένας συλλογικός τόμος) επαυξάνει την επιστημονική αυτογνωσία, όχι μόνον των ειδικών αλλά και των μη ειδικών αναγνωστών, σε σχέση με ένα σημαντικό πεδίο κοινωνιολογικής έρευνας, παρέχοντας ταυτόχρονα αρκετό υλικό στους ερευνητές για περαιτέρω διάλογο και νέες σχετικές μελέτες.

Οι παραπάνω σκέψεις με έκαναν να αποδεχθώ με μεγάλη ευχαρίστηση την πρόσκληση/πρόκληση, που μου απηύθυνε ο Καθηγητής Κοινωνιολογίας Θεόδωρος Μυλωνάς, να συμμετάσχω στην παρούσα έκδοση με ένα σχετικό με τη θεματολογία της άρθρο.

Το παρόν μελέτημα διαιρείται σε δυο μέρη: στο πρώτο (I) –που γράφτηκε ειδικά για το παρόν τεύχος– διαγράφεται, σε αδρές αναγκαστικά γραμμές, το γενικό πλαίσιο των σύνθετων θεωρητικών-εμπειρικών προσανατολισμών της «κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (παιδείας)» και της συγγενεύουσας μαζί της «κοινωνιολογίας της επιστήμης», μέσα στο οποίο τοποθετείται η κοινωνιολογική ανάλυση των ελληνικών εμπειρικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στους τρεις τόμους *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα Σήμερα* (1987, 1997, 2002). Το υλικό αυτό που συγκέντρωσα, επιμελήθηκα και σχολίασα, συνίσταται σε κείμενα (επιλεγμένα από τους ίδιους τους συγγραφείς τους για την αντιπροσωπευτικότητά τους) και στα βιογραφικά στοιχεία 114 Ελλήνων και Ελληνίδων κοινωνιολόγων, με διδακτορικό και δημοσιεύσεις στον κλάδο μας, μέλη δυο γενεών, στο δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα.

Στο δεύτερο μέρος (II) παρουσιάζονται ορισμένα από τα ήδη δημοσιευμένα στο παραπάνω έργο πορίσματα που αναφέρονται ειδικότερα στην πανεπιστημιακή/επιστημονική κοινωνικοποίηση των κοινωνιολόγων (1959-2000).

Παραρτήματα

Παρόλο ότι η εξέταση της προβληματικής που έχει από καιρό αναπτυχθεί για το βαθμό συγγένειας μεταξύ της «κοινωνιολογίας της επιστήμης» και της «κοινωνιολογίας της γνώσης» ξεπερνά τα όρια του παρόντος μελετήματος, θεώρησα σκόπιμο να προστεθεί στο τέλος ένα σύντομο σχόλιο για την «κοινωνιολογία της γνώσης» (βλ. Παράρτημα Α΄).

Τέλος, στο Παραρτήμα Β΄ αναδημοσιεύεται το Διάγραμμα 1 από τον τρίτο τόμο της τριλογίας (2002) στο οποίο παρουσιάζονται σχηματικά οι λειτουργίες (συνέπειες) της επιστημονικής κοινωνικοποίησης των νέων μέσα στους θεσμικούς χώρους των Πανεπιστημίων (σε διάφορες χώρες και σε διάφορες εποχές).

I. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (παιδείας) και κοινωνιολογία της επιστήμης: το διευρυμένο πεδίο μελέτης των κοινωνικών όρων απόκτησης, μετάδοσης και παραγωγής επιστημονικής γνώσης

Τις δεκαετίες του '50, του '60 αλλά και του '70, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ή, ευρύτερα, της παιδείας βρίσκονταν οι ανισότητες στην απόδοση στο σχολείο (και στα τεστ ευφυΐας), όπως και στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση σε συσχέτιση με τη γεωγραφική προέλευση, την κοινωνική τάξη, το οικογενειακό περιβάλλον (λ.χ. εκμάθηση γλωσσικών δεξιοτήτων από το παιδί) και το φύλο των νέων στις δυτικές κυρίως κοινωνίες. Η μελέτη της σχέσης κοινωνικής στρωμάτωσης, οικογένειας και εκπαιδευτικών ευκαιριών, εστίαζε επίσης στις κάθε φορά προσφερόμενες (ή μη προσφερόμενες) δυνατότητες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Η προβληματική αυτή συνδεόταν με τις μεταρρυθμιστικές προθέσεις της διαμόρφωσης μιας κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα εξυπηρετούσε τους στόχους της αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και που θα ήταν, ταυτόχρονα, συμβατή με τα ιδανικά της ισότητας των ευκαιριών και γενικότερα με την ιδεολογία του Κράτους-Πρόνοιας¹.

Την ίδια εποχή στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (παιδείας) αναπτυσσόταν μαζί με την κριτική των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και μια γενικότερη κριτική της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων στις δυτικές κοινωνίες, του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και του ρόλου των εκπαιδευτικών. Μετά μάλιστα τα γεγονότα των ριζοσπαστικών φοιτητικών κινητοποιήσεων γνωστών ως «Μάης του 1968», το γνωστικό αυτό πεδίο διευρύνθηκε ακόμη περισσότερο, καθώς άρχισαν να διεξάγονται τώρα έρευνες για τα φοιτητικά κινήματα².

Από τη δεκαετία όμως του '80 και μετά, για μια σειρά από λόγους των οποίων η ανάλυση υπερβαίνει τα όρια του παρόντος μελετήματος, τα παραπάνω ενδιαφέροντα μαζί με τους αντίστοιχους πολιτικούς προσανατολισμούς τους, άρχισαν, μέχρις ενός σημείου, να εξασθενούν. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης άρχισε τώρα να ασχολείται κυρίως με ορισμένα άλλα θέματα, όπως τη «διαβίου εκπαίδευση», αλλά και την «παράλληλη παιδεία» που μεταδί-

δεται στους πολίτες από τα ΜΜΕ. Δεν την άφησε όμως αδιάφορη και η στροφή των κοινωνιολόγων προς την έρευνα της επιστήμης και των παραγωγών της, δηλαδή των επιστημόνων, καθώς και των πεδίων μέσα στα οποία αυτοί/αυτές δραστηριοποιούνται, όπως είναι τα Πανεπιστήμια, τα ερευνητικά κέντρα και εργαστήρια και γενικότερα οι επιστημονικές κοινότητες.

Αυτή η κάποια όσμωση μεταξύ της «κοινωνιολογίας της παιδείας» και της «κοινωνιολογίας της επιστήμης», που σημειώθηκε κυρίως τις δυο τελευταίες δεκαετίες, χαρακτηρίζεται από μια αναστοχαστική ερευνητική διάθεση, διάθεση που δίνει το στίγμα της διευρυμένης αυτής θεματολογίας. Μια τέτοια διάθεση δεν φαίνεται να χαρακτηρίζει την παλαιότερη κοινωνιολογία της παιδείας, ως κοινωνιολογία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δηλαδή, δεν είχε τότε τεθεί με ενάργεια το ζήτημα του εντοπισμού των προκαταλήψεων των ίδιων των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης. Η αναστοχαστική ανάλυση χαρακτηρίζει βέβαια την ακόμη παλαιότερη κοινωνιολογία της γνώσης των αρχών του 20ού αιώνα. Στα σημεία αυτά θα επανέλθουμε (βλ. και Παράρτημα Α').

Η ιστορία της ανάπτυξης μιας «κοινωνιολογίας της επιστήμης» δεν αρχίζει όμως τη δεκαετία του '80, αλλά τη δεκαετία του '40, χάρις στην πρωτοποριακή συμβολή, από τη σκοπιά ενός ευέλικτου δομολειτουργισμού, του σπουδαίου αμερικανού κοινωνιολόγου Robert Merton (*Η επίδραση της επιστήμης στην κοινωνία και η επίδραση της κοινωνίας στην επιστήμη. Μια δομολειτουργική προσέγγιση*).

Ο Robert Merton στο κλασικό έργο του *Κοινωνική Θεωρία και Κοινωνική Δομή (Social Theory and Social Structure)* (βλ. τη διευρυμένη έκδοση του 1968 – προηγούμενες εκδόσεις 1949 και 1957) περιλαμβάνει πέντε σημαντικά κεφάλαια κάτω από το γενικό τίτλο «Μελέτες για την Κοινωνιολογία της Επιστήμης» (σελ. 585-681)³. Σύμφωνα με την άποψή του, η ειδική αυτή κοινωνιολογία μπορεί να θεωρηθεί ως υποδιαίρεση της «Κοινωνιολογίας της γνώσης» (*Wissenssociologie*)*, στο μέτρο που ασχολείται με τη σχέση κοινωνικής δομής και επιστημονικής (επιστημονικά ελεγχόμενης) γνώσης.

Παρ' όλο ότι μπορεί κανείς να διακρίνει ορισμένους συγγενείς προβληματισμούς μεταξύ των δύο αυτών ειδικών κοινωνιολογιών, μεταγενέστεροι μελετητές που ασχολήθηκαν με την κοινωνιολογία

* Βλ. στο Παράρτημα Α' το σύντομο σχόλιο για την «Κοινωνιολογία της γνώσης».

της επιστήμης δε φαίνεται να ακολούθησαν την επιστημολογική κατάταξη που έκανε ο Merton (βλ. λ.χ. το σχετικό έργο του R. Friedrichs και του P. Bourdieu). Κατά κανόνα, τη χειρίστηκαν ως αυτόνομο κλάδο, κρατώντας αποστάσεις από τον έντονο γνωστικό σχετικισμό που απορρέει από την κοινωνιολογία της γνώσης.

Σύμφωνα με τον Merton, «η κοινωνιολογία της επιστήμης έχει ως γενικό αντικείμενο τη δυναμική αλληλεξάρτηση μεταξύ της επιστήμης, ως συνεχούς κοινωνικής δραστηριότητας που παράγει πολιτισμικά προϊόντα, και της κοινωνικής δομής που την περιβάλλει» (σελ. 585). Ο Merton επισήμανε την ανάγκη να μελετώνται όχι μόνο «οι συνέπειες της επιστήμης για την κοινωνία», που είχαν ήδη γίνει αντικείμενο προγενέστερων μελετών (μετά και τις εμπειρίες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου), αλλά και «οι συνέπειες των ποικίλων κοινωνικών δομών για την επιστήμη» (σελ. 585).

Στα πέντε κεφάλαια που ακολουθούν, δημοσιεύονται οι εργασίες που έγραψε σε προηγούμενες περιόδους για τη σχέση μεταξύ «επιστήμης και του κοινωνικού της περιβάλλοντος». Οι στόχοι του ήταν κυρίως δύο: «πρώτον, να ανιχνευθούν οι διάφοροι τρόποι αλληλεξάρτησης μεταξύ επιστήμης και κοινωνικής δομής, εξετάζοντας την επιστήμη ως κοινωνικό θεσμό που σχετίζεται με τους άλλους θεσμούς της εποχής της και δεύτερον, να γίνει μια λειτουργική ανάλυση αυτής της αλληλεξάρτησης με ειδική αναφορά σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές περιπτώσεις συνάρθρωσης (integration)» (σελ. 589-590). Η προβληματική που αναπτύσσει ο Merton με βάση τους παραπάνω άξονες είναι ιδιαίτερα πλούσια και ευρεία. Για παράδειγμα, εξετάζεται η ένταση μεταξύ δικτατορικών καθεστώτων και προϋποθέσεων ανάπτυξης της επιστήμης και, αντίθετα, η ευεργετική επίδραση της δημοκρατίας για τη διασφάλιση των κατάλληλων αναπτυξιακών προϋποθέσεων, όπως είναι η ελευθερία της έκφρασης, του διαλόγου και της έρευνας. (Μπορούμε νομίζω να πούμε ότι εδώ συναντούμε τη συμπόρευση του Merton με την ποππεριανή σύλληψη του σημαντικού κοινωνικο-επιστημονικού ρόλου της «ανοικτής κοινωνίας» που πρωτοδιατυπώθηκε το 1945*). Ο Merton εξετάζει ακόμη, πάντοτε με τη σαφήνεια και λεπτολογία που τον διακρίνει, τα οικονομικά υπο-προϊόντα της επιστημονικής καινοτομίας (νέες τεχνολογίες) και το ρόλο τους στη διαμόρφωση της δημόσιας εικόνας της επι-

* Βλ. K.R. Popper, *The Open Society and its Enemies*, vol. 1 and 2, Routledge and Kegan Paul, 8η έκδ. 1977.

στήμης σε σχέση με το κοινωνικό της κύρος και τη χρησιμότητα που κάθε φορά της αποδίδουν τα μέλη της κοινωνίας.

Στα δύο τελευταία κεφάλαια ο Merton ασχολείται, σε ιστορική προοπτική και με εμπειρικό τρόπο, με προβλήματα που συναντούμε και στην «κοινωνιολογία της γνώσης», όπως είναι ο ρόλος των μη-ορθολογικών αξιών στην επιστημονική έρευνα, και το είδος των προσδιορισμών (εκτός των καθαρά επιστημονικών) που κατευθύνουν τα ερευνητικά ενδιαφέροντα και την επιλογή των προς έρευνα προβλημάτων.

Θα μπορούσε νομίζω εύλογα να υποστηριχτεί ότι τον απόηχο της τελευταίας αυτής «μερτόνιας» προβληματικής, βρίσκουμε κατά την έναρξη της δεκαετίας του '70 στο πρόγραμμα του γνωστού για τις αξιόλογες κριτικές αναλύσεις του αμερικανού κοινωνιολόγου Alvin Gouldner για την ανάγκη ανάπτυξης μιας κοινωνιολογίας της κοινωνιολογίας ως αναστοχαστικής (reflexive) κοινωνικής επιστήμης (Alvin Gouldner, *Το πρόγραμμα για μια αναστοχαστική κοινωνιολογία*, 1970).

Το κλασικό βιβλίο του Alvin Gouldner *The Coming Crisis of Western Sociology* που πρωτοκυκλοφόρησε το 1970*, μαζί με το προηγούμενο έργο του *Enter Plato* (1967), εντάσσονται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου προγράμματος του συγγραφέα «για την κοινωνική καταγωγή της δυτικής κοινωνικής θεωρίας» με στόχο την ανάπτυξη μιας «κοινωνιολογικής θεωρίας των κοινωνιολογικών θεωριών». Στο 13ο κεφάλαιο ο Gouldner διαγράφει ειδικότερα ένα πρόγραμμα για την εδραίωση μιας «αναστοχαστικής κοινωνιολογίας». Θεωρεί ότι αυτή μπορεί να βασιστεί στην ανάπτυξη (1950-1970) της κοινωνιολογίας των επαγγελματιών και της κοινωνιολογίας της επιστήμης σε συνδυασμό με την παλαιότερη κοινωνιολογία της γνώσης (σελ. 489).

Σύμφωνα με τον Gouldner, μια αναστοχαστική κοινωνιολογία δεν χρειάζεται μόνον αξιόπιστες πληροφορίες για τον κόσμο της κοινωνιολογίας και των παραγωγών της (για τους επαγγελματικούς ρόλους των κοινωνιολόγων, τα ιδρύματά τους, την σταδιοδρομία τους, την κοινωνική τους θέση κ.λπ.), ούτε μόνο μια μεθοδολογία για την παραγωγή τέτοιων εμπειρικών δεδομένων. «Χρειάζεται ακόμη μια συνεχής δέσμευση στην αξία μιας τέτοιας συνειδητοποίησης... καθώς και βοηθητικές δεξιότητες που θα επι-

* Εδώ βλ. Alvin W. Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology*, Heinemann, London, 1979. Βλ. και του ίδιου, *For Sociology. Renewal and Critique in Sociology Today*, Penguin Books, 1975.

τρέπουν στο εγώ του κοινωνιολόγου να είναι ανοικτό σε «εχθρικές» πληροφορίες» (σελ. 495). Σε τελευταία ανάλυση, η κοινωνιολογία αυτή «στοχεύει στο να μετασχηματίσει τη σχέση του κοινωνιολόγου με την εργασία του» (σελ. 495).

Την ίδια εποχή που κυκλοφορούσε το έργο του Gouldner για την *Επερχόμενη Κρίση της Δυτικής Κοινωνιολογίας* (1970), έκανε την εμφάνισή του και το έργο του Robert W. Friedrichs, *A Sociology of Sociology** (Robert W. Friedrichs, *Μια Κοινωνιολογία της Κοινωνιολογίας*, 1970), το οποίο μάλιστα βραβεύτηκε με το «Βραβείο Sorokin» από την Αμερικανική Κοινωνιολογική Εταιρεία.

Πρόκειται για μια «Κοινωνιολογία της Αμερικανικής Κοινωνιολογίας», όπως η τελευταία αυτή αναπτύχθηκε περίπου από το 1920 μέχρι το 1970. Όπως μας πληροφορεί ο συγγραφέας στον πρόλογό του, για τη συγγραφή της (που ξεκίνησε το 1960-1963) ακολούθησε την προτροπή του Merton ότι θα άξιζε τον κόπο «η κοινωνιολογία να αυτοβιογραφηθεί», «να αναλύσει την ιστορία της μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που την περιτύλιξε και την έθρεψε» (σελ. χίχ). Η κύρια όμως πνευματική οφειλή του Friedrichs ανήκει στον αμερικανό φιλόσοφο της επιστήμης Thomas Kuhn του οποίου το προκλητικό έργο *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (*The Structure of Scientific Revolutions*, 1962) τον ενέπνευσε να δοκιμάσει την έννοια του «παραδείγματος»** ως ευρετικό εργαλείο για την ανάλυση της εξέλιξης της αμερικανικής κοινωνιολογίας, σε επίπεδο θεωρίας και έρευνας, και να προχωρήσει στη διατύπωση ορισμένων προγνώσεων για το μέλλον της.

Επρόκειτο για ένα τολμηρό εγχείρημα, δεδομένης της ιδιαιτερότητας της κοινωνικής επιστήμης σε σύγκριση με τη φυσική επιστήμη, ιδιαιτερότητες που ο Friedrichs βέβαια δεν αγνόησε. Ξεκινώντας από τη μελέτη του «συστημικού παραδείγματος» (Parsons) και των κοινωνικο-ιστορικών συγκυριών που οδήγησαν αρχικά στην εδραίωσή του στην πρωτοκαθεδρία των κοινωνιολογικών θε-

* Εδώ, βλ. Robert W. Friedrichs, *A Sociology of Sociology*, Free Press Paperback Edition, 1972.

** Ο Kuhn χρησιμοποιεί τον όρο «παράδειγμα» για να χαρακτηρίσει μια πολυσύνθετη επιστημολογική κατάσταση στο χώρο των φυσικών επιστημών, σε διαχρονική προοπτική: πρόκειται για «τα παγκόσμια αναγνωρισμένα επιστημονικά επιτεύγματα που για ένα διάστημα τροφοδοτούν με υποδειγματικά προβλήματα και υποδειγματικές λύσεις την κοινότητα των ερευνητών». Τα «παραδείγματα» «περιλαμβάνουν νόμους, θεωρίες, μέσα και εφαρμογές μαζί που παρέχουν υποδείγματα από τα οποία ξεπηδούν συγκεκριμένες και με συνοχή παραδόσεις επιστημονικής έρευνας». Βλ. Th. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 6th edition, University of Chicago Press, 1975, σελ. X και σελ. 10.

ωριών, προχωρεί στην ανάλυση των όρων της σταδιακής ανάπτυξης ή απλώς αποδοχής και άλλων «κοινωνιολογικών παραδειγμάτων» προερχόμενων και από την ευρωπαϊκή κοινωνιολογία, για να αναδείξει τελικά την «πολυπαραδειγματική» κατάσταση της αμερικανικής κοινωνιολογίας κατά την έναρξη της δεκαετίας του '70. Προέβλεψε μάλιστα πολύ σωστά, όπως αποδείχτηκε εκ των υστέρων, την ενίσχυση της τάσης αυτής του πλουραλισμού στο μέλλον.

Ο Friedrichs στην προσπάθειά του να επεξεργαστεί μια «επιστήμη της επιστήμης της κοινωνιολογίας» κράτησε ευθύς εξ αρχής αποστάσεις από την «κοινωνιολογία της γνώσης». Στον πρόλογό του είναι σαφής. Αποδεχόμενος ότι η κοινωνιολογία, παρά το διαλεκτικό χαρακτήρα της, είναι επιστήμη, και ότι συνεπώς τα πορίσματά της επιδέχονται δημόσια ελεγχόμενη επικύρωση (ή διάψευση), αρνείται να τα αντιληφθεί «ως ριζωμένα σε μια παντελώς σχετικοποιημένη υποδομή, είτε πρόκειται για την «κοινωνική τάξη» «τα προστατευμένα συμφέροντα» ή κάποια άλλη μορφή «ψευδούς συνείδησης». Το έργο του εντάσσεται «στην παράδοση της κοινωνιολογίας της επιστήμης και όχι σε αυτήν της κοινωνιολογίας της γνώσης, όπως η τελευταία αναπτύχθηκε πάνω στα κλασικά θεμέλια που έθεσε ο Karl Mannheim» (σελ. xxxi) (βλ. και Παράρτημα Α').

Pierre Bourdieu, Ένα συγκροτημένο θεωρητικό/επικοινωνιολογικό πλαίσιο για τη μελέτη της αλληλεπίδρασης επιστημόνων, επιστήμης και κοινωνίας. Η επιστήμη της επιστήμης ως αναστοχαστικό εγχείρημα και πηγή ελευθερίας

Απόηχο των παραπάνω κοινωνιολογικών προβληματισμών του Merton, του Gouldner και του Friedrichs, συναντούμε, νομίζω, και στο έργο του κορυφαίου Γάλλου κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu (1930-2002) για την επιστήμη της επιστήμης και των επιστημόνων. Αυτό που κάνει όμως τη συμβολή του να ξεχωρίζει από τις συμβολές των προγενέστερων αυτών στοχαστών είναι το ότι το ερευνητικό του πρόγραμμα εντάσσεται σε ένα σαφώς προσδιορισμένο θεωρητικό/επικοινωνιολογικό πλαίσιο με εσωτερική συνοχή. Δίνοντας στους ερευνητές συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία για την εξέταση του περίπλοκου χώρου της αλληλεπίδρασης επιστημόνων, επιστήμης και κοινωνίας, επαυξάνει ταυτόχρονα την ερευνητική γονιμότητα των δικών του προτάσεων.

Ο Pierre Bourdieu, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80,

διεύρυνε το πεδίο της κοινωνιολογίας της παιδείας (το οποίο ο ίδιος είχε καλλιεργήσει συστηματικά τη δεκαετία του '60 και του '70 με επίκεντρο την κοινωνική πολιτισμική αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων⁴) εμπλουτίζοντας τώρα τον κλάδο αυτό με νέες ερευνητικές κατευθύνσεις. Στις 23 Απριλίου του 1982 στο εναρκτήριο μάθημά του στο φημισμένο Collège de France, όπου μόλις είχε εκλεγεί Καθηγητής, είχε πει: «Αν η κοινωνιολογία του εκπαιδευτικού συστήματος και του κόσμου των διανοουμένων μου φαίνεται πρωταρχική είναι γιατί συμβάλλει επίσης στη γνώση του υποκειμένου της γνώσης...»⁵.

Το 1984 κυκλοφορεί η κλασική έρευνα του Pierre Bourdieu *Homo Academicus* για τον κόσμο των γαλλικών Πανεπιστημίων και των Σχολών τους ως πεδίων αγώνων και αντιπαραθέσεων μεταξύ αυτών που κατέχουν θέσεις και διάφορα είδη κεφαλαίου, δηλαδή ισχύος, μέσα σε αυτά⁶. Όπως εξηγεί ο ίδιος, η δομή και η κατανομή της ισχύος μέσα στο πανεπιστημιακό πεδίο αντανακλώνται κάθε φορά «στις επιστημονικές ή πολιτικές θέσεις που παίρνουν οι πανεπιστημιακοί, τόσο σε εποχή ισορροπίας, όσο και σε εποχή κρίσης, όπως αυτή του Μάη 1968».

Στο πρώτο κεφάλαιο (σελ. 11-51), ο συγγραφέας θέτει προς συζήτηση (αλλά και προς επίλυση) το σημαντικό επιστημολογικό πρόβλημα των δυνατοτήτων για αντικειμενική παρατήρηση που έχει ο ερευνητής και των εμποδίων που συναντά κατά την προσπάθειά του να μελετήσει έναν κοινωνικό κόσμο στον οποίο ο ίδιος συμμετέχει, όπως συμβαίνει με τον πανεπιστημιακό Bourdieu που μελετά το δικό του πανεπιστημιακό κόσμο (*Homo Academicus Galicus!*). «Όταν η έρευνα έχει ως αντικείμενο τον κόσμο μέσα στον οποίο η ίδια διεξάγεται... ίσως να μην μπορούμε να επαυξήσουμε τη γνώση μας για το επιστημονικό πεδίο παρά μόνον αν χρησιμοποιήσουμε την ίδια την επιστήμη που ενδεχομένως κατέχουμε για να ανακαλύψουμε και να υπερβούμε τα εμπόδια στην επιστήμη (στην επιστημονική ανάλυση) που εμπεριέχονται στο γεγονός ότι κατέχουμε ορισμένη θέση, και μάλιστα προσδιορισμένη (μέσα στο επιστημονικό πεδίο)» (σελ. 28) (οι προσθήκες μέσα σε παρένθεση, δικές μου).

Ο κοινωνιολόγος που επιχειρεί να αντικειμενοποιήσει τον κόσμο των επιστημόνων «μπορεί τουλάχιστον να ελπίζει ότι ο τρόπος που χειρίστηκε τα ακαδημαϊκά πάθη (*passions*) μπορεί να αποβεί για τους άλλους αυτό που υπήρξε για τον ίδιο, το εργαλείο μιας κοινωνιοανάλυσης» (σελ. 16). Στο έργο αυτό η «κοινωνιολογία της παιδείας» και η «κοινωνιολογία της επιστήμης» αλληλοτέμνονται.

Στη συνέχεια της επιστημονικής του διαδρομής, το ενδιαφέρον του P. Bourdieu για την έρευνα των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη συμβολή της σε αυτά παρεχόμενης παιδείας στην μελλοντική απόκτηση από τους αποδέκτες της κοινωνικο-πολιτικής ισχύος (βλ. το έργο του για τις μεγάλες Γαλλικές Σχολές όπως η ENA* – *La Noblesse d' Etat*, 1989), εξακολούθησε να συμπορεύεται με το ενδιαφέρον του για τη μελέτη των όρων της παραγωγής των δημιουργών (επιστημόνων και λογοτεχνών) και των έργων τους (βλ. *Les règles de l' art. Genèse et structure du champ littéraire*, 1992).

Αν με την αμέσως παραπάνω μελέτη του ο P. Bourdieu θέλησε να θέσει τα θεμέλια για μια «επιστήμη των έργων των δημιουργών», στη μελέτη του *Επιστήμη της Επιστήμης και Αναστοχασμός* (2001) επιδίωξε να διατυπώσει μια θεωρητική και μεθοδολογική σύνθεση με επίκεντρο τους επιστήμονες και την επιστημονική έρευνα, αφήνοντας έτσι τελεσίδικα τη σφραγίδα του και στο χώρο της «κοινωνιολογίας της επιστήμης» και ειδικότερα αυτής των κοινωνικών επιστημών («κοινωνιολογία της κοινωνιολογίας»).

Δεν είναι τυχαίο ότι στις καταληκτικές παραδόσεις του στο Collège de France (2000-2001) επέλεξε ακριβώς ως θέμα διδασκαλίας και διαλόγου με τους φοιτητές του την «ιστορική και κοινωνιολογική ανάλυση των επιστημών (της φύσης και του ανθρώπου) και των επιστημόνων». Οι παραδόσεις του αυτές δημοσιεύτηκαν το 2001 στην σειρά «Raisons d' agir» που ο ίδιος είχε ιδρύσει, με τον εύγλωττο τίτλο *Science de la Science et Réflexivité* (2001), έργο που οπωσδήποτε αξίζει να μεταφραστεί στα ελληνικά**.

Ήδη από τον πρόλογό του εξηγεί ότι πρόθεσή του δεν είναι «να σχετικοποιήσει την επιστημονική γνώση ... ανάγοντάς την στις ιστορικές της συνθήκες... αλλά, αντίθετα, να επιτρέψει στους επιστήμονες να καταλάβουν καλύτερα τους κοινωνικούς μηχανισμούς που προσανατολίζουν την επιστημονική πρακτική...» (σελ. 8). Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζοντας περαιτέρω τους στόχους του γράφει: «Ένας από αυτούς (τους στόχους) είναι να προσφερθούν εργαλεία γνώσης που να μπορούν να στραφούν εναντίον του υποκειμένου της γνώσης, όχι για να καταστραφεί ή να απαξιωθεί η (επιστημονική) γνώση αλλά αντίθετα για να ελεγχθεί και να ενι-

* Ecole Nationale d' Administration.

** *Science de la Science et Réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*, Edition Raisons d' Agir, Paris, Octobre 2002.

σχυθεί» (σελ. 17-18). Η απόσταση που παίρνει ο Bourdieu από το γνωστικό σχετικισμό που παράγει η «κοινωνιολογία της γνώσης» (βλ. Παράρτημα Α'), είναι σαφής. Ως προς το σημείο αυτό θα μπορούσε να λεχθεί ότι συμπορεύεται με τον Friedrichs.

Στο έργο του αυτό ο P. Bourdieu, έχοντας λάβει υπόψη του με κριτικό τρόπο τις συζητήσεις και τις έρευνες που έγιναν στο χώρο της «κοινωνιολογίας της επιστήμης» από την εποχή του Merton, οι οποίες πύκνωσαν όμως εντυπωσιακά, από τη σκοπιά της εθνομεθοδολογίας⁷, την τελευταία δεκαετία, προχωρεί στην εκ νέου επεξεργασία ενός δικού του θεωρητικού υποδείγματος, ικανού να ανιχνεύσει αποτελεσματικότερα τον κόσμο της επιστήμης και των επιστημόνων. Με ερευνητικό εργαλείο το γνωστό εννοιολογικό του τρίπτυχο, προσαρμοσμένο όμως στην παρούσα προβληματική, δηλαδή, habitus προδιάθεση (ως επιστημονικό και επαγγελματικό habitus)⁸, πεδίο (ως επιστημονικό πεδίο) και κεφάλαιο (ως επιστημονικό κεφάλαιο ή επιστημονική ισχύς), στρέφει το φακό του στην «αντικειμενοποίηση» (objectivation) του υποκειμένου που αντικειμενοποιεί^{*}, δηλαδή του επιστήμονα και ειδικότερα του κοινωνικού επιστήμονα. Το εγχείρημα αυτό πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα: πρώτον, εντοπίζεται η θέση του ερευνημένου (επιστήμονα στην περίπτωση αυτή) στον κοινωνικό κόσμο: η κοινωνική του προέλευση, η διαδρομή του από θέση σε θέση, η κοινωνική και θρησκευτική του ένταξη. (Οι επιδράσεις αυτές πάνω στο habitus του επιστήμονα και στην επιστημονική του πρακτική («modus operandi») είναι οι πιο εύκολα εντοπίσιμες).

Δεύτερον, χρειάζεται να αντικειμενοποιείται η θέση που κατέχει ο ερευνώμενος επιστήμονας μέσα στο συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο, όπως και η θέση του κλάδου αυτού μέσα στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών. «Κάθε κλάδος (discipline) έχει τις παραδόσεις του και τις εθνικές του ιδιαιτερότητες, τις δικές του δεσμεύουσες προβληματικές, τις συνήθειές του ως προς τους τρόπους σκέψης, τις πεποιθήσεις και τους προφανείς «τόπους» (évidences) (που τα μέλη του μοιράζονται), τις τελετουργίες και τις καθιερώσεις του, τους περιορισμούς που θέτει στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων, τις ιδιαίτερες λογοκρισίες του, χωρίς να αγνοείται και ολόκληρο το σύνολο των προϋποθέσεων που εγ-

* Η μετάφραση του γαλλικού όρου «objectivation» ως «αντικειμενοποίηση» είναι δόκιμη. Το ρήμα «αντικειμενοποιώ» περιλαμβάνεται στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη (Αθήνα, 1998) και ορίζεται ως εξής: «Κάνω κάτι προσιτό και συγκεκριμένο, ώστε να υπόκειται σε έλεγχο, μελέτη, ανάλυση κ.λπ.

γράφονται στη συλλογική ιστορία του κλάδου (στο ακαδημαϊκό ασυνείδητο») (σελ. 183).

Μέσα στο επιστημονικό πεδίο που νοείται και σαν ορισμένου τύπου παιγνίδι, «τα δρώντα υποκείμενα, με το σύστημα των προδιαθέσεων τους, τις ικανότητές τους, το κεφάλαιο που διαθέτουν αντιπαρατίθενται σ' έναν αγώνα για την αναγνώριση ορισμένου τρόπου απόκτησης γνώσης (ένα αντικείμενο και μια μέθοδο), συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση ή στο μετασχηματισμό του πεδίου δυνάμεων (*champ de forces*)» (σελ. 123).

Τρίτον, τέλος, χρειάζεται να αντικειμενοποιείται ό,τι συνεπάγεται (από τη σκοπιά των συμφερόντων και των ψευδαισθήσεων, αλλά και των αξιών, θα μπορούσε να προσθέσει κανείς) το να ανήκει κάποιος στον κόσμο της διανοήσης. Ας σημειωθεί ότι ο Bourdieu εντοπίζει στον κόσμο των διανοουμένων ένα «συμφέρον στην ανιδιοτέλεια» (σελ. 183-184).

Η «αντικειμενοποίηση του υποκειμένου που αντικειμενοποιεί» τον κοινωνικό κόσμο όπως κάνει, ή ακριβέστερα, επιχειρεί να κάνει ο κοινωνικός επιστήμονας, τηρώντας μια κριτική απόσταση από το αντικείμενό του, είναι στην ουσία ένα εγχείρημα αναστοχασμού (κοινωνιοανάλυσης με την ειδικότερη έννοια που δίνει στον αναστοχασμό ο P. Bourdieu), εγχείρημα που μπορεί να θεωρηθεί και ως πηγή ελευθερίας. «Η επιστήμη των κοινωνικών επιστημών και των επιστημόνων που τις παράγουν» χρησιμοποιώντας τα μέσα που οι ίδιες αυτές επιστήμες διαθέτουν «παράγει εργαλεία» που τους επιτρέπει «να αυτοκατανοηθούν και να αυτοελεγχθούν». Έτσι επιτυγχάνεται ένας μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας και ελευθερίας έναντι των ιστορικών και κοινωνικών προσδιορισμών που μειώνουν τις δυνατότητες των κοινωνικών επιστημόνων να προσεγγίζουν τις «αλήθειες» για την κοινωνία χωρίς διαστρεβλώσεις και προκαταλήψεις (βλ. όλο το τρίτο μέρος στο οποίο ο P. Bourdieu απαντάει πειστικά στο καίριο ερώτημα «γιατί οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να παίρνουν τον εαυτό τους ως αντικείμενο (ανάλυσης)», *οπ. παρ.*, σελ. 167-223. Στις τελευταίες μάλιστα σελίδες του έργου του εφαρμόζει στον ίδιο τον εαυτό του την αναστοχαστική ανάλυση που προτείνει, δίνοντας έτσι ένα ζωντανό παράδειγμα αυτού που αποκαλεί «αυτο-κοινωνιοανάλυση».

Καταληκτικά σχόλια

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω σχόλια, η επιστημονική εξέλιξη που σημειώθηκε τις δύο ιδίως τελευταίες δεκαετίες, μπο-

ρεί πολύ σχηματικά να χαρακτηριστεί ως μερική μετατόπιση έμφασης από την «κοινωνιολογία των κοινωνικών όρων απόκτησης και μετάδοσης επιστημονικού/πολιτισμικού κεφαλαίου μέσω της διαδικασίας της εκπαίδευσης*» στην «κοινωνιολογία των κοινωνικών όρων παραγωγής επιστημονικού/πολιτισμικού κεφαλαίου**».

Μέσα σε αυτό το διευρυμένο πλέον πεδίο μελέτης των διαδικασιών απόκτησης, μετάδοσης και παραγωγής επιστημονικής γνώσης (γνώσης μετατρεπόμενης σε πολιτισμικό/συμβολικό κεφάλαιο) έχουν οπωσδήποτε θέση αναλύσεις και έρευνες ποικίλων θεωρητικών κατευθύνσεων: για παράδειγμα, οι εργασίες του R. Merton (δομολειτουργική προσέγγιση), η αναστοχαστική προσέγγιση του A. Gouldner, ο εκλεκτικισμός του R. Friedrichs, οι έρευνες των εθνομεθοδολόγων για τις επιστημονικές πρακτικές και, βέβαια, οι παλαιότερες και νεώτερες κλασικές θεωρητικο-εμπειρικές έρευνες και αναστοχαστικές αναλύσεις του P. Bourdieu (γενετικός δομισμός – *structuralisme génétique*) με τα συγκεκριμένα ευρετικά εργαλεία τους που προσφέρονται στον ερευνητή. Θέση έχουν επίσης οι παλαιότερες έρευνες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, παρ' όλο ότι ο εξισωτικός προσανατολισμός τους δεν φαίνεται να είναι πλέον και τόσο της μόδας, και χρήσιμο σημείο αναφοράς παραμένει πάντα το έργο του E. Durkheim *Sociologie et Education* (Paris, 1924), στο οποίο περιλαμβάνονται οι παραδόσεις του στην Σορβόνη, όπου ο μεγάλος αυτός κοινωνιολόγος έθεσε τις βάσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ή, ευρύτερα, παιδείας.

Μέσα σε αυτό το διευρυμένο διανοητικό τοπίο αναδεικνύονται ορισμένες κοινές προβληματικές, όπως είναι λ.χ. η επιστημονική κοινωνικοποίηση των δρώντων υποκειμένων, θέμα που ενδιαφέρει τόσο την «κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (παιδείας)» όσο και την «κοινωνιολογία της επιστήμης και των επιστημόνων», από τη σκοπιά των συνθηκών διαμόρφωσης του επιστημονικού/επαγγελματικού *habitus*/προδιάθεση των τελευταίων αυτών (βλ. παρακάτω II).

Θα μπορούσε μάλιστα να πει κανείς ότι, σήμερα, οι δυο χώροι λειτουργούν περισσότερο σαν «συγκοινωνούντα δοχεία» και ότι, σε τελευταία ανάλυση, συνθέτουν ένα ευρύ πλαίσιο κοινωνιολογικού προβληματισμού για τη σχέση απόκτησης και παραγωγής επιστημονικής γνώσης και κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό δεν

* Εδώ, στο επίκεντρο βρίσκονται οι αποδέκτες της γνώσης (μαθητές/φοιτητές) και οι εκπαιδευτικοί στη σχέση τους με το κοινωνικό περιβάλλον.

** Εδώ, στο επίκεντρο βρίσκονται οι επιστήμονες στη σχέση τους με το κοινωνικό περιβάλλον.

σημαίνει βέβαια ότι έπαψαν να λειτουργούν και ως ξεχωριστά πεδία μελέτης, με κάπως διαφορετικές επιστημονικές παραδόσεις. Πάντως, η τριλογία «Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα Σήμερα»⁹, τοποθετείται μέσα στη διευρυμένη και σύνθετη θεματολογία των προβληματισμών της «κοινωνιολογίας της παιδείας» και της «κοινωνιολογίας της επιστήμης», την οποία προσπάθησα να αναδείξω (έστω με γενικό και ατελή τρόπο) στο πρώτο αυτό μέρος του παρόντος μελετήματος.

Στην εισαγωγή μου στον τρίτο τόμο «Η ολοκλήρωση της τριλογίας, 1959-2000», αντλώντας υλικό και από τους τρεις πλέον τόμους και χρησιμοποιώντας ως ερευνητικά εργαλεία και ορισμένες έννοιες (όπως τις έννοιες της «γενιάς» και της «υπο-ομάδας γενιάς» που ξεκίνησαν με τον K. Mannheim και τις έννοιες που διαμόρφωσε ο P. Bourdieu, πολιτισμικό, κοινωνικό, πολιτικό κεφάλαιο και habitus/προδιάθεση), επιχειρώ να διατυπώσω ορισμένες εικασίες και γενικότερα συμπεράσματα, με κατεύθυνση την ανάπτυξη μιας «κοινωνιολογίας της ελληνικής κοινωνιολογίας και των παραγωγών της».

Η προσπάθεια που καταβλήθηκε στην τριλογία αυτή για την επαύξηση των γνώσεών μας για τον μικρόκοσμο των Ελλήνων και Ελληνίδων κοινωνιολόγων (1959-2000), αντιπροσωπεύει –από μεθοδολογικής σκοπιάς– μια προσπάθεια *αντικειμενοποίησης* του κόσμου αυτού (βλ. Γ' τόμο, σελ. 33-35).

Αμέσως παρακάτω, στο δεύτερο μέρος, παρατίθενται ορισμένα στοιχεία για την επιστημονική κοινωνικοποίηση των 114 Ελλήνων και Ελληνίδων κοινωνιολόγων μιας παλαιότερης γενιάς (απόκτηση διδακτορικού τις δεκαετίες '60 και '70) και μιας νεώτερης (απόκτηση διδακτορικού τις δεκαετίες '80 και '90). Διατυπώνονται επίσης ορισμένες εικασίες για τις ενδεχόμενες συνέπειες της πανεπιστημιακής-επιστημονικής κοινωνικοποίησης, ανάλογα με την εποχή στην οποία αυτή κάθε φορά συντελέστηκε.

II. Η πανεπιστημιακή/επιστημονική κοινωνικοποίηση των Ελλήνων και Ελληνίδων κοινωνιολόγων. Δύο εποχές – δύο γενιές*

1. Το επιστημονικό/πολιτισμικό κεφάλαιο των Ελλήνων και Ελληνίδων κοινωνιολόγων (1959-2000)

Ήδη στο εισαγωγικό σημείωμα του προηγούμενου τόμου (1997) είχα επισημάνει ότι οι «διαφοροποιήσεις μεταξύ των παλαιότερων και των νεότερων κοινωνιολόγων, ως προς τον τόπο και το χρόνο απόκτησης του διδακτορικού τους διπλώματος, σηματοδοτούν και διαφοροποιήσεις ως προς τις κοινωνικο-επιστημονικές εμπειρίες που αυτοί/αυτές απέκτησαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών. Οι εμπειρίες αυτές με τη σειρά τους σφραγίζουν με τα ισχυρότερα ή ισχνότερα ίχνη τους τις στάσεις τους απέναντι στην ίδια την επιστήμη τους και στη σχέση της με την κοινωνία καθώς και τις ειδικότερες επιστημονικές προτιμήσεις τους» (σελ. 18-19).

α. Η κυριαρχία της δυτικο-ευρωπαϊκής παιδείας: κοσμοπολιτισμός και ευρωπαϊσμός

Το πρώτο εντυπωσιακό συμπέρασμα είναι το ότι η συντριπτική πλειοψηφία των 114 Ελλήνων και Ελληνίδων κοινωνιολόγων βίωσαν την επιστημονική-πανεπιστημιακή τους κοινωνικοποίηση σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Ακόμη και όσοι/όσες απέκτησαν το διδακτορικό τους στην Ελλάδα (το 14%) είχαν στη μεγάλη πλειοψηφία τους (12 στους 16), παρακολουθήσει προπτυχιακές σπουδές εκτός Ελλάδος. Τούτο σημαίνει ότι, *όπως και προπολεμικά¹⁰ έτσι και μεταπολεμικά η κοινωνιολογία εισήχθη στην Ελλάδα από το εξωτερικό*. Μόνο που μεταπολεμικά η «εισαγωγή» αυτή έγινε από μια αρκετά μεγάλη ποικιλία χωρών, ενώ προπολεμικά έγινε σε πολύ πιο περιορισμένη κλίμακα (κυρίως από τη Γερμανία¹¹). Η δεύτερη διαφορά είναι το ότι προπολεμικά η επιστημονική γνώση που μεταφέρθηκε στην Ελλάδα ήταν ο θεωρητικός λόγος των Γερμανών κυρίως κοινωνιολόγων, ενώ μεταπολεμικά έφθασε εδώ

* Στην αναδημοσίευση από τον Γ' τόμο (σελ. 54-59 και 65-68) δεν περιλαμβάνονται οι στατιστικοί πίνακες. Οι αντίστοιχες υποσημειώσεις πήραν νέα αρίθμηση ώστε να ενταχθούν στο παρόν μελέτημα.

για πρώτη φορά η εμπειρική μεθοδολογία της κοινωνιολογίας και έτσι αναπτύχθηκε σταδιακά μια αξιόλογη κοινωνιολογία της ελληνικής κοινωνίας*.

Η αυξημένη αίγλη των Πανεπιστημίων του εξωτερικού (των ΗΠΑ και της δυτικής Ευρώπης) προσέδωσε στους αποφοίτους τους, δηλαδή –στη συγκεκριμένη περίπτωση– στη μεγάλη πλειοψηφία των Ελλήνων και Ελληνίδων κοινωνιολόγων, αντίστοιχα αυξημένο κύρος. Με άλλα λόγια, τους/τις εφοδίασε με ένα σημαντικό πολιτισμικό και συμβολικό κεφάλαιο με το οποίο ξεκίνησαν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, προστιθέμενο σε αυτό που είχαν ήδη, όταν κατάφεραν να γίνουν δεκτοί/δεκτές στα Πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Σημαντικό είναι επίσης το συμπέρασμα ότι η συντριπτική πλειοψηφία (86%) παρακολούθησαν μεταπτυχιακές σπουδές σε δυτικο-ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια και μόνο μια μειοψηφία σε αμερικανικά, ακολουθώντας τη γενικότερη τάση των φοιτητών και των φοιτητριών μας που σπούδασαν και σπουδάζουν στο εξωτερικό¹². Βέβαια, η αμερικανική και η δυτικοευρωπαϊκή κοινωνιολογική παιδεία δεν διαφέρουν ουσιαστικά. Όμως, όσοι και όσες κοινωνιολόγοι κοινωνικοποιήθηκαν επιστημονικά στα δυτικο-ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια (δηλαδή, η μεγάλη πλειοψηφία των 114 κοινωνιολόγων), βίωσαν στις ευρωπαϊκές πόλεις, όπου πέρασαν τα διαμορφωτικά αυτά για την προσωπικότητά τους χρόνια, έναν αρκετά διαφορετικό κοινωνικό πολιτισμό από αυτόν που βίωσαν όσοι έκαναν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές σε αμερικανικές πόλεις.

Είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι οι πολιτισμικές εμπειρίες που βίωσαν οι πρώτοι τούς έφεραν κοντά στην ευρωπαϊκή ιστορία, τέχνη και πολιτική όπως και γενικότερα στους ευρωπαϊκούς τρόπους ζωής, ενώ οι εμπειρίες που βίωσαν οι δεύτεροι τους εξοκείωσαν περισσότερο με τις ειδικότερες αμερικανικές πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις.

Σε σύγκριση με τους 4 μόνο κοινωνιολόγους που έκαναν όλες τις σπουδές τους (προπτυχιακές και μεταπτυχιακές) στην Ελλάδα, όλοι οι υπόλοιποι (110), απέκτησαν λιγότερο ή περισσότερο, λόγω των σπουδών τους στο εξωτερικό, αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια «κοσμοπολίτικη συνείδηση». Η μεγάλη όμως

* Για την πρώτη φάση της ανάπτυξης της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας στην Ελλάδα, βλ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, εισαγωγή-επιστημονική επιμέλεια, *Κοινωνικές Επιστήμες και Πρωτοπορία στην Ελλάδα, 1950-1967, Ειδικό αφιέρωμα*, εκδόσεις ΕΚΚΕ και Gutenberg, 2003.

πλειοψηφία τους απέκτησε ειδικότερα, μέχρις ενός σημείου βέβαια, και «μια ευρωπαϊκή συνείδηση». Συνεπώς, σύμφωνα με την εικασία μας, στοιχεία κοσμοπολιτισμού και ευρωπαϊσμού πέρασαν, έστω και με ανεπαίσθητους τρόπους, στις νοοτροπίες και στις πολιτισμικές πρακτικές των περισσότερων Ελλήνων και Ελληνίδων κοινωνιολόγων, προσδίδοντάς τους μια ιδιαίτερη ευρύτητα πνεύματος και αναπτύσσοντας σε αυτούς (αυτές) έναν λιγότερο εθνοκεντρικό τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων.

β. Ο εντονότερος εμπειρικός προσανατολισμός της αγγλοσαξονικής παιδείας

Ενδιαφέρον είναι και το ότι το 1/3 των 114 κοινωνιολόγων (39) απέκτησαν αγγλοσαξονική κοινωνιολογική παιδεία η οποία, όπως είναι γνωστό, δίνει μεγαλύτερη έμφαση, σε σύγκριση με την παιδεία που παρέχεται λ.χ. στα γαλλικά ή στα γερμανικά Πανεπιστήμια, στην εμπειρική έρευνα των κοινωνικών φαινομένων με στατιστικές κυρίως μεθόδους. Την παιδεία αυτή απέκτησαν συχνότερα οι κοινωνιολόγοι στα αγγλικά Πανεπιστήμια (23) και σπανιότερα στα αμερικανικά (16).

γ. Σύγκριση των δύο γενεών ως προς τον τόπο απόκτησης του διδακτορικού

Πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα προκύπτουν από τη σύγκριση των δύο γενεών κοινωνιολόγων, ως προς τον τόπο απόκτησης του διδακτορικού τους.

Στην παλαιότερη γενιά των 43 κοινωνιολόγων το 40% σπούδασαν σε αγγλικά ή αμερικανικά Πανεπιστήμια, ενώ στη νεότερη των 71 κοινωνιολόγων, ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό (31%) απέκτησαν αγγλοσαξονική παιδεία. Έτσι εξηγείται, εν μέρει, γιατί τα μέλη της παλαιότερης γενιάς έδειξαν και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την έρευνα της ελληνικής κοινωνίας με εμπειρικές (στατιστικές) μεθόδους από ό,τι τα μέλη της νεότερης. Ειδικότερα, η απόκτηση διδακτορικού σε Πανεπιστήμια των ΗΠΑ κ.λπ. από το 23% στην παλαιότερη γενιά μειώνεται στο 8% στη νεότερη.

Η επίδραση των γαλλικών Πανεπιστημίων παραμένει σταθερή και στις δύο γενιές (33% από την παλαιότερη πήραν σε αυτά το διδακτορικό τους και 34% από τη νεότερη). Η γαλλική κοινωνιολογική παιδεία, χωρίς να υποβαθμίζει την εμπειρική έρευνα ξεκινώντας από τον Durkheim (βλ. και τα έργα των Bourdieu, Boudon, Mendras κ.ά.), δίνει ξεχωριστή έμφαση στην ιστορική κοινω-

νιολογία και στην κοινωνική ιστορία, στα πλαίσια της παράδοσης της σπουδαίας Σχολής των Annales, και βέβαια προβάλλει από τη δεκαετία του '70 τους μεταμοντέρνους γάλλους κοινωνιολόγους και φιλοσόφους (Lyotard, Derrida, Baudrillard κ.ά.), οι οποίοι, όπως είναι γνωστό, αμφισβητούν την αξιοπιστία της επιστημονικής λογικής, όπως και την ύπαρξη και μιας αντικειμενικής κοινωνικής πραγματικότητας που μπορεί να ερευνηθεί από κάποια απόσταση από τον κοινωνιολόγο. Ευνοούν επίσης την κατάργηση των συνόρων μεταξύ των κλάδων των κοινωνικών επιστημών, όπως και μεταξύ επιστήμης και λογοτεχνίας κ.λπ.¹³. *Είναι ενδιαφέρον το ότι στα έργα των 114 κοινωνιολόγων σπάνια εμφανίζονται ουσιαστικές επιδράσεις του μεταμοντερνισμού.*

Οι δύο γενιές διαφοροποιούνται ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία οι οποίες σημειώνουν κάμψη στη νεότερη γενιά (8% των μελών της τελευταίας αυτής πήραν το διδακτορικό τους σε γερμανικά Πανεπιστήμια, σε σύγκριση με το 14% των μελών της παλαιότερης).

Εντυπωσιακή, αλλά αναμενόμενη διαφορά μεταξύ των δύο γενιών παρατηρείται ως προς την απόκτηση του διδακτορικού σε ελληνικά Πανεπιστήμια: ενώ μόνο 2 κοινωνιολόγοι στους 43 της παλαιότερης γενιάς έγιναν διδάκτορες στην Ελλάδα τις δεκαετίες του '60 και του '70, όταν δεν υπήρχαν ακόμη αυτοτελή Τμήματα κοινωνιολογίας, 14 στους 71 (το 20%) έγιναν τις δεκαετίες του '80 και του '90¹⁴.

Γενικά, και στις δύο γενιές κυριαρχούν οι μεταπτυχιακές σπουδές σε αγγλοσαξονικά και γαλλικά Πανεπιστήμια (72% στην παλαιότερη και 65% στη νεότερη). Ακολουθούν οι σπουδές στα γερμανικά Πανεπιστήμια. Κανείς από τους 114 κοινωνιολόγους δεν πήρε το διδακτορικό του σε ιταλικά Πανεπιστήμια, και ελάχιστοι το πήραν σε άλλα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια (Ελβετίας, Αυστρίας ή Σουηδίας).

2. Η κοινωνικο-ψυχολογική σημασία της εμπειρίας των μεταπτυχιακών σπουδών

Αν επιμένουμε στη μεγάλη σημασία της εμπειρίας των μεταπτυχιακών σπουδών είναι γιατί, παρ' όλο ότι και τα χρόνια των προπτυχιακών σπουδών είναι καθοριστικά, όμως κατά τις μεταπτυχιακές τους σπουδές είναι που οι νέοι και οι νέες επιστήμονες διαμορφώνουν, ως επί το πλείστον, τις επιστημονικές τους προτιμήσεις και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα: με την εκπόνηση

της διατριβής τους αρχίζουν πλέον να ωριμάζουν επιστημονικά και να αποκτούν την πνευματική φυσιογνωμία που, σε γενικές γραμμές, θα επηρεάζει και τη μετέπειτα πνευματική τους πορεία. Τότε πρωτο-εμφανίζονται οι ίδιοι πλέον και ως παραγωγοί νέας επιστημονικής γνώσης. (Μια διατριβή δε συνιστά απλή αναπαραγωγή γνώσης, δεδομένου ότι απαιτείται να εμφανίζει σχετική πρωτοτυπία).

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η πανεπιστημιακή-επιστημονική κοινωνικοποίηση (ιδίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο), που βιώνεται από τους αποδέκτες της ως γνωστική αλλά και κοινωνική εμπειρία σε συγκεκριμένο θεσμικό χώρο (Πανεπιστήμιο), τόπο (χώρα) και χρόνο (εποχή), έχει ως συνέπεια οι συγκεκριμένοι αυτοί αποδέκτες να καταλήγουν να χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη πνευματική, αλλά και κοινωνική ομοιογένεια που μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός ιστός μιας γενιάς επιστημόνων, οριοθετώντας ταυτόχρονα τη δική τους γενιά και διαφοροποιώντας τους, λιγότερο ή περισσότερο, από προηγούμενες ή επόμενες γενιές επιστημόνων* (στην περίπτωση μας κοινωνιολόγων).

Όπως φαίνεται παραστατικά και σχηματικά στο Διάγραμμα 1 (Παράρτημα Β') η διαδικασία της επιστημονικής-πανεπιστημιακής κοινωνικοποίησης των νέων (που μαζί με τις μεταπτυχιακές σπουδές - απόκτηση διδακτορικού, διαρκεί στο ελάχιστο περίπου οκτώ χρόνια) συντελείται μέσα στο θεσμικό χώρο του Πανεπιστημίου, ο οποίος, εκτός από ορισμένα σταθερά χαρακτηριστικά, εμφανίζει κάθε φορά, ανάλογα με τη χώρα και την εποχή, και κάποιες ιδιαιτερότητες.

Μέσα στον πανεπιστημιακό χώρο: (α) μεταδίδονται: το επιστημονικό πνεύμα, σύνολα γενικών και εξειδικευμένων γνώσεων ως συσσωρευμένα επιστημονικά κεφάλαια διαφόρων κλάδων, τα οποία ταυτόχρονα οριοθετούν τις δυνατές χρήσεις των γνώσεων αυτών («espace des possibles» usages), καθώς και αξίες και παιδαγωγικά πρότυπα ως δεοντολογικά-κανονιστικά πλαίσια για την

* Σύμφωνα με τη λογική αυτή μπορεί να οριοθετηθούν και να μελετηθούν γενιές επιστημόνων διαφόρων κλάδων: τόσο των λοιπών κοινωνικών επιστημόνων και ειδικότερα των νομικών, ή των φιλολόγων ή των φυσικών επιστημόνων. Τέτοιες έρευνες μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρίσεις συγχρονικά και διαχρονικά μεταξύ διαφόρων γενεών επιστημόνων σε διάφορα επίπεδα: λ.χ. σε επίπεδο αντίληψεων (π.χ. απέναντι στις κοινωνικές χρήσεις της επιστήμης τους, τις σχέσεις επιστήμης και ηθικής ή πολιτικής κ.λπ.) σε επίπεδο επιστημονικό-επαγγελματικής διαδρομής μέσα σε συγκεκριμένους χώρους (θέσεις, κατοχή διαφόρων τύπων κεφαλαίου ή ισχύος) και σε επίπεδο παραγόμενου έργου.

ηθική διάσταση του Πανεπιστημίου ως θεσμού, όπως και για τις επιτρεπόμενες χρήσεις της επιστήμης, τη συμπεριφορά του καθηγητή, του ερευνητή, του φοιτητή κ.λπ. (β) Αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συμφοιτητών, φοιτητών και καθηγητών κ.λπ.

Η βίωση από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των παραπάνω γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών για ορισμένη περίοδο, σε ορισμένη χώρα, έχει κάθε φορά σημαντικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους/ίδιες, όσο και για το σύστημα των γνώσεων του κλάδου τους, αλλά και για το ίδιο το πανεπιστημιακό σύστημα.

Οι ίδιοι/ίδιες συσσωρεύουν πολιτισμικό κεφάλαιο (ενσωματωμένο ως γνώσεις και δεξιότητες και θεσμοποιημένο ως πτυχία και τίτλοι), αλλά και κοινωνικό κεφάλαιο (επωφελείς κοινωνικές σχέσεις): κεφάλαια που τους ανοίγουν το δρόμο για επιστημονική-επαγγελματική σταδιοδρομία σε συγκεκριμένους θεσμικούς χώρους με αρκετά υψηλό μέχρι υψηλό κοινωνικό κύρος, μέσα στους οποίους θα έχουν τη δυνατότητα να συσσωρεύσουν και νέο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο και βέβαια οικονομικό κεφάλαιο. Στους χώρους αυτούς θα προσέλθουν ως πτυχιούχοι πλέον, όχι μόνο με το *habitus*/προδιάθεση που είχαν ήδη διαμορφώσει από τις προγενέστερες ταξικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, όταν μπήκαν στο Πανεπιστήμιο, αλλά και με τη νέα διάστασή του, δηλαδή με το επαγγελματικό *habitus*/προδιάθεση που απέκτησαν κατά τα χρόνια των σπουδών τους: προδιάθεση να παίξουν το επιστημονικό-επαγγελματικό παιχνίδι (λ.χ. του καθηγητή ή του ερευνητή ή του οικονομικού συμβούλου, ή του ελεύθερου επαγγελματία κ.λπ.) σύμφωνα με τους κανόνες που εσωτερίκευαν κατά την πανεπιστημιακή κοινωνικοποίησή τους, με συνέπεια να είναι σε θέση να προσαρμόζονται σχεδόν αυθόρμητα στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης επιστημονικής-επαγγελματικής καριέρας και να αναπαράγουν σχεδόν ασυνείδητα το πανεπιστημιακό σύστημα μέσα στο οποίο γαλουχήθηκαν (στην περίπτωση βέβαια που σταδιοδρομήσουν ως καθηγητές-ερευνητές). Ταυτόχρονα, οι επιστημονικές γνώσεις τους και, ακόμη κυριότερο, η ικανότητα που απέκτησαν για πειθαρχημένη ορθολογική και κριτική σκέψη (στο μέτρο βέβαια που η ικανότητα αυτή αποκτήθηκε από τον καθένα και την κάθε μία) τους παρέχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να αναπαράγουν και να παράγουν γνώσεις του κλάδου τους (λ.χ. της κοινωνιολογίας) με προφανείς συνέπειες για το ίδιο το σύστημα των γνώσεων αυτών, αλλά και να αποστασιοποιούνται, μέχρις ενός σημείου, από το κοινωνικό και επαγγελματικό *habitus*/προδιάθεση που τους διακρίνει, όπως και από τον επαγγελματικό χώρο μέσα

στον οποίο τώρα δρουν: τους δίνουν, δηλαδή, τη δυνατότητα (χωρίς αυτό να σημαίνει και το ότι θα την αξιοποιήσουν οπωσδήποτε) να προβούν σε μια *αναστοχαστική ανάλυση* των παραγόντων που επηρεάζουν τη δράση τους και την παραγωγή του έργου τους, με συνέπεια να στραφούν ενδεχομένως προς νέες κατευθύνσεις, *έχοντας υπερβεί με τη βοήθεια της επιστημονικής λογικής και μεθοδολογίας τη «λογική» του αρχικού τους habitus*. Η αναστοχαστική ανάλυση τούς επιτρέπει ακόμη να αντιμετωπίσουν από απόσταση και κριτικά την οργάνωση και τις δομές του χώρου μέσα στον οποίο δραστηριοποιούνται, όπως και την ίδια τους τη θέση μέσα σε αυτόν, και να λειτουργήσουν ενδεχομένως ως ανανεωτές, αν συντρέξουν ορισμένες προϋποθέσεις συλλογικής κριτικής συνειδητοποίησης των «κακώς κειμένων» στο συγκεκριμένο θεσμικό χώρο, καθώς και πολιτικές συγκυρίες που να ευνοούν κοινωνικές αλλαγές.

Η ανάλυση που προηγήθηκε, κρίθηκε απαραίτητη για να καταδειχθεί ότι η πανεπιστημιακή-επιστημονική κοινωνικοποίηση τείνει μάλλον στην ομογενοποίηση (σε γνωστικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο) των κάθε φορά αποδεκτών της. Βέβαια, υπάρχουν μεταξύ των τελευταίων αυτών ποικίλες διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, τη θρησκεία, την κοινωνική προέλευση και το κοινωνικό habitus/προδιάθεση, τη γεωγραφική καταγωγή κ.λπ. Οι διαφορές αυτές, που μπορεί να είναι άλλοτε μικρότερες και άλλοτε μεγαλύτερες, επηρεάζουν, άνισα μιν, πάντως όμως επηρεάζουν το πώς βιώνει ο καθένας (ή η κάθε μια) την επιστημονική μαθητεία του/της, τί αποκομίζει και τί εσωτερικεύει από την παρεχόμενη εκπαίδευση και τα παιδαγωγικά πρότυπα του Πανεπιστημίου¹⁵. Θα πρέπει όμως να ληφθεί υπόψη ότι οι φοιτητικοί πληθυσμοί εμφανίζουν ευθύς εξαρχής με την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο ορισμένα κοινά στοιχεία και, συγκεκριμένα, ένα ελάχιστο κοινό πολιτισμικό κεφάλαιο που τους επέτρεψε να μπουν στο Πανεπιστήμιο, όπως και μια κοινή θέληση για μόρφωση και απόκτηση πτυχίου. Η κατάσταση αυτή ενισχύει την ομογενοποιητική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που δεν πρέπει να αγνοείται και να εστιάζεται η προσοχή του ερευνητή αποκλειστικά και μόνο στις όποιες διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό των φοιτητικών πληθυσμών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές (λ.χ. ως προς την κοινωνική προέλευση) θα πρέπει όμως να λαμβάνονται υπόψη ιδίως κατά τη διερεύνηση της επιστημονικής τροχιάς που ακολουθεί κάθε απόφοιτος, δεδομένου ότι τείνουν να την επηρεάζουν¹⁶.

Στο μέτρο που υπάρχει πράγματι μια πνευματική συγγένεια με-

ταξύ των επιστημόνων (ιδίως του ίδιου κλάδου) ακόμη και διάφορων εποχών, σύμφωνα με την εικασία μας, υπάρχει μια ακόμη ισχυρότερη πνευματική συγγένεια μεταξύ των επιστημόνων που κοινωνικοποιήθηκαν σε Πανεπιστήμια την ίδια εποχή: πνευματική συγγένεια που στοιχειοθετεί τη γενιά τους και τους ξεχωρίζει κατά τι από τους επιστήμονες της επόμενης και της προηγούμενης γενιάς.

3. Διαφοροποίηση του επαγγελματικού *habitus* ανάλογα με την εποχή: ένα παράδειγμα

Αποτελεί, σαφώς, δυσχερές επιστημονικό εγχείρημα η οριοθέτηση μιας εποχής με τέτοιο τρόπο ώστε να καταδεικνύεται ποιοτικά η επίδρασή της στη διαμόρφωση μιας κοινωνιολογικά οριζόμενης γενιάς (λ.χ. επιστημόνων και ειδικότερα κοινωνιολόγων).

Στις τελευταίες αυτές περιπτώσεις οι επιδράσεις κάθε εποχής για να φθάσουν στους φοιτητές και στις φοιτήτριες διαμεσολαβούνται μέσα από τα ίδια τα Πανεπιστήμια, τους τρόπους οργάνωσής τους και τα πολιτισμικά κεφάλαια που μεταδίδουν, δεδομένου ότι τόσο η κατάσταση των Πανεπιστημίων όσο και η κατάσταση της κάθε επιστήμης που αυτά διακονούν, είναι εν μέρει προϊόντα ορισμένης εποχής και διαφοροποιούνται κατά τι από εποχή σε εποχή.

Ένα συγκεκριμένο παράδειγμα για τη διαφοροποίηση του κανονιστικού πλαισίου της πανεπιστημιακής «ηθικής» και του ρόλου του καθηγητή και, κατά συνέπεια, του επαγγελματικού *habitus* που διαμορφώνεται από εποχή σε εποχή (τη δεκαετία του '60 και του '70 –πρώτη εποχή– και τη δεκαετία του '80 και '90 –δεύτερη εποχή–, σύμφωνα με τα κριτήριά μας) φωτίζει πληρέστερα όσα αναφέρθηκαν λίγο παραπάνω.

Από παρατηρήσεις κοινωνικών επιστημόνων, ενδεικτικές των οποίων είναι αυτές των δύο πανεπιστημιακών, του R. Cowen (Πανεπιστήμιο του Λονδίνου) και του N. Μουζέλη (LSE), προκύπτει ότι ιδίως από τη δεκαετία του '80 και πέρα «το Πανεπιστήμιο δρα ως επιχείρηση – και ο λόγος του είναι αυτός της επιχείρησης». «Η αυτόνομη επικράτεια του χουμπολτιανού Πανεπιστημίου δέχεται εισβολή... Σήμερα το αγγλικό Πανεπιστήμιο οφείλει να παράγει αγοραία, εμπορεύσιμη ύλη, πραγματιστικά χρήσιμη γνώση, ανταποκρινόμενο στη ζήτηση των πελατών (φοιτητών, φορέων χρηματοδότησης της έρευνας). Η παραγωγή γνώσης του Πανεπιστημίου οφείλει επίσης να είναι μετρήσιμη – ειδάλλως η επίδοση δεν είναι δυνατόν να εκτιμηθεί»¹⁷. Αυτά γράφει ο R. Cowen.

Ο Ν. Μουζέλης αναφερόμενος στην κατάσταση του αγγλικού Πανεπιστημίου στις δεκαετίες του '60 και '70 και στις δεκαετίες του '80 και του '90, την οποία ο ίδιος βίωσε διαχρονικά ως πανεπιστημιακός, επισημαίνει την τομή, τις αλλαγές ως προς τα παιδαγωγικά πρότυπα ανάμεσα στις δύο εποχές.

Τις δεκαετίες του '60 και του '70 στα αγγλικά Πανεπιστήμια «ο τύπος του “πανεπιστημιακού-επιχειρηματία” που τόσο πολύ ενδιαφέρεται και ασχολείται με τα αργύρια της φήμης και/ή τη διοικητική εξουσία ώστε να δίνει χαμηλή προτεραιότητα στην επιστημονική δεν αποτελούσε σε καμιά περίπτωση το κυρίαρχο πρότυπο... Αυτή η κανονιστική έμφαση δεν μετέβαλε φυσικά όλους τους πανεπιστημιακούς –άνθρωποι ήταν– σε ανιδιοτελείς αγίους. Είχε όμως σοβαρή επίδραση στο επίπεδο του habitus» (του επαγγελματικού habitus, θα προσθέταμε εμείς).

Αντίθετα, τις δεκαετίες του '80 και του '90 «...το ιδανικό του ανιδιοτελούς λόγιου αντικαταστάθηκε από το ιδανικό του ακαδημαϊκού-πολιτιστικού επιχειρηματία (που καταφέρνει να προσελκύει μεγάλα ερευνητικά κεφάλαια, γίνεται αστέρας των ΜΜΕ, γνωρίζει πώς να κινητοποιεί τα κοινωνικά δίκτυα και να επιτυγχάνει την ομαλή συνεργασία μεταξύ κρατικής γραφειοκρατίας, πολιτικών, επιχειρηματιών και πανεπιστημιακών)»¹⁸.

Είναι νομίζω εύλογο να συμπεράνει κανείς πως το γεγονός ότι οι Ελληνίδες και Έλληνες κοινωνιολόγοι της νεότερης γενιάς που πήραν το διδακτορικό τους τις δεκαετίες του '80 και του '90 βίωσαν ένα διαφορετικό πανεπιστημιακό ήθος (με έμφαση στο εργαλειακό στοιχείο της επιχειρηματικότητας) από ό,τι οι κοινωνιολόγοι της παλαιότερης γενιάς που πήραν το διδακτορικό τους τις δεκαετίες του '60 και του '70 (με έμφαση στην ανιδιοτελή καλλιέργεια της γνώσης), σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της επιστημονικής τους κοινωνικοποίησης σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού, οι δύο γενιές κοινωνιολόγων διαμόρφωσαν δύο κάπως διαφορετικά επαγγελματικά habitus/προδιαθέσεις. Η εικασία αυτή δεν παραπέμπει βέβαια σε μια άκαμπτη γενίκευση που θα απέκλειε τις όποιες εξαιρέσεις, δεδομένου ότι το παλαιότερο ιδεαλιστικό πρότυπο του επιστήμονα καθηγητή/ερευνητή θα πρέπει να ελκύει και σήμερα κάποια μέλη της νεώτερης γενιάς, όπως και το πιο σύγχρονο πρότυπο του καθηγητή/ερευνητή με νοοτροπία επιχειρηματία και λάτρη της δημοσιότητας, θα πρέπει να βρίσκει κάποια απήχηση και μεταξύ των παλαιότερων.

Παράρτημα Α΄

Σύντομο σχόλιο για την κοινωνιολογία της γνώσης και τις επιστημολογικές αδυναμίες της

Στο έργο του *Social Theory and Social Structure* (βλ. την έκδοση του 1968), ο R. Merton αφιερώνει δύο πολύ καταποτιστικά κεφάλαια στην «Κοινωνιολογία της γνώσης» (σελ. 510-562), κλάδο με μακρά ιστορία που ξεκίνησε το 19ο αιώνα.

Ευθύς εξαρχής ο συγγραφέας επισημαίνει την επιστημολογική περιπλοκότητα του κλάδου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από έντονη ανομοιογένεια των εννοιολογικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων στο φαινόμενο «γνώση». Περιγράφοντας αυτή την ανομοιογένεια, ο Merton αναφέρει: «την ποικιλία των θεωρημάτων – από τον Marx ή τον Scheller ή τον Durkheim· την ποικιλία των προβλημάτων – από τον κοινωνικό προσδιορισμό των απόλυτων (categorical) συστημάτων μέχρι τις ταξικά προσδιορισμένες πολιτικές ιδεολογίες· τις μεγάλες διαφορές ως προς τις εξεταζόμενες θεματικές – από την καθολική κατηγοριοποίηση της ιστορίας της διανόησης, μέχρι τον εντοπισμό τις τελευταίες δεκαετίες των κοινωνικών προσδιορισμών του τρόπου σκέψης μαύρων επιστημόνων· τις ποικίλες οριοθετήσεις του κλάδου – από μια συνολική κοινωνιολογική επιστημολογία μέχρι τις εμπειρικές συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων κοινωνικών δομών και ιδεών· τον πληθωρισμό των εννοιών – ιδέες, συστήματα πεποιθήσεων, θετικιστική γνώση, σκέψη, συστήματα αλήθειας (truth systems), υπερδομή, κ.λπ.· τις ποικίλες μεθόδους απόδοσης εγκυρότητας – από πειστικές αλλά ατεκμηρίωτες προτάσεις μέχρι λεπτομερείς ιστορικές και στατιστικές αναλύσεις...» (σελ. 514).

Παρ' όλο ότι ο Merton διάκειται κατά βάση ευνοϊκά απέναντι στην κοινωνιολογία της γνώσης, η εικόνα του κλάδου, όπως την περιέγραψε, χωρίς ιδιαίτερα κριτική διάθεση, αναδεικνύει πάντως τη ρευστότητα των ορίων του πεδίου της κοινωνιολογίας της γνώσης, όπως και ειδικότερα την έλλειψη μιάς εσωτερικής εννοιολογικής και μεθοδολογικής συνοχής. Προβληματικό για τον ερευνητή που επιχειρεί να ορίσει την «κοινωνιολογία της γνώσης» είναι το ότι δεν έχει αναπτυχθεί μια επαρκής συναίνεση για το ποιά ακριβώς είναι το ειδικότερο γνωστικό της αντικείμενο. Ο Merton αναφέρει λ.χ. τις ιδέες, τις ιδεολογίες, τις νομικές και ηθικές πεποιθήσεις, τη φιλοσοφία, την επιστήμη και την τεχνολογία (σελ. 510): Ο δε συνεκτικός ιστός των ποικίλων εστιάσεων σε διάφο-

ρους τύπους γνώσης είναι ο γενικότατος προσανατολισμός του κλάδου στην «ερμηνεία της γνώσης με βάση τις ψυχολογικές, ή οικονομικές, ή κοινωνικές, ή φυλετικές πηγές και λειτουργίες της» (σελ. 511).

Ο Karl Mannheim στον οποίο ο Merton αφιερώνει ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο (σελ. 543-562) ανέδειξε, κάτω ιδίως από τις επιδράσεις του Karl Marx αλλά και του Max Scheller, την ιδεολογία ως το κεντρικό θέμα της κοινωνιολογίας της γνώσης*. Σύμφωνα με την ανάλυση του Merton, ο Mannheim στη θεωρία του πέρασε από την ειδική (μαρξιστική) έννοια της ιδεολογίας ως χαρακτηριστικού τρόπου σκέψης μόνο των αντιπάλων, που οφείλεται αποκλειστικά στην κοινωνική τους τάξη/θέση (ψευδής συνείδηση), σε μια ηπιότερη και γενικότερη αντίληψη της ιδεολογίας ως κοινωνικά ριζωμένης σκέψης «όλων των ομάδων συμπεριλαμβανομένης και αυτής στην οποία ανήκουμε» (σελ. 547). Έτσι, όπως γράφει ο Mannheim, «η απλή θεωρία της ιδεολογίας μετεξελίσσεται στην κοινωνιολογία της γνώσης. Αυτό που ήταν κάποτε το διανοητικό οπλοστάσιο ενός κόμματος μετατρέπεται σε μια ερευνητική μέθοδο της κοινωνικής ιστορίας και της ιστορίας της διάνοησης γενικότερα». (Αναφέρεται από τον Merton, σελ. 547).

Από τον Mannheim δε διέφυγε, όπως παρατηρεί ο Merton, η ακραία επιστημολογική συνέπεια της αρχικής θεωρίας του ότι «η ανθρώπινη σκέψη έχει παντού και πάντα ιδεολογικό χαρακτήρα» που είναι βέβαια η αποδοχή ενός ακραίου γνωστικού σχετικισμού. Γι' αυτό επιχείρησε να διατυπώσει μια σειρά κριτηρίων για τη διάψευση ή επικύρωση της εγκυρότητας των διάφορων προτάσεων, συμπεριλαμβανομένων και των δικών του (σελ. 556-562).

Το 1936 ο ίδιος έγραφε σε έναν πιο μετριοπαθή τόνο: «Είναι βέβαια αλήθεια ότι στις κοινωνικές επιστήμες, όπως και αλλού, το τελικό κριτήριο της αλήθειας ή του ψεύδους βρίσκεται στην έρευνα του αντικειμένου και ότι η κοινωνιολογία της γνώσης δεν αποτελεί υποκατάστατο σε αυτό» (σελ. 559).

Το όλο επιστημολογικό πρόβλημα του γνωστικού σχετικισμού που παράγουν οι αναλύσεις από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας της γνώσης είναι ιδιαίτερα περίπλοκο και η συζήτησή του ξεπερνά προφανώς τα όρια του παρόντος σχολίου.

* Βλ. K. Mannheim, *Ideologie und Utopie*, Bonn, 1929 και την αγγλική μετάφραση των Louis Wirth and Edward Shils, *Ideology and Utopia*, New York, 1936. Η αγγλική έκδοση έκανε τον Mannheim γνωστό εκτός Γερμανίας με συνέπεια το όνομά του να συνδεθεί στενά με την κοινωνιολογία της γνώσης, ιδίως στους χώρους της αγγλοσαξονικής κοινωνιολογίας.

Την ίδια εποχή που κυκλοφορούσε η ανάλυση της κοινωνιολογίας της γνώσης από τον Merton, με ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία του K. Mannheim, δημοσιεύτηκε ένα φιλόδοξο και προκλητικό έργο με στόχο τον επαναπροσδιορισμό του κλάδου αυτού. Πρόκειται για την *Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας* από τους L. Berger και Th. Luckmann (1968 πρώτη έκδοση)*. Οι συγγραφείς επιδιώκουν να φέρουν «την «κοινωνιολογία της γνώσης» από την περιφέρεια στο κέντρο της κοινωνιολογικής θεωρίας» αναδιατυπώνοντας την προβληματική της ώστε αυτή να έχει ως επίκεντρο, όχι τις θεωρητικές ιδέες και τις κοσμοθεωρίες, αλλά τη γνώση του «κοινού νου» που συναντούμε στην καθημερινή κοινωνική ζωή. Κατά συνέπεια, ο ισχυρισμός τους είναι ότι «η κοινωνιολογία της γνώσης πρέπει να ασχολείται με την ανάλυση της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας» (σελ. 15. Βλ. ολόκληρη την εισαγωγή τους σελ. 13-30). Πρόκειται για έργο που έμελλε να ασκήσει μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση της εθνομεθοδολογίας (με την έμφαση που αυτή δίνει σε μια μικρο-κοινωνιολογία της γνώσης των καθημερινών ανθρώπων, γνώση που τους βοηθάει να επικοινωνούν και να δρουν)**. Η αναφορά μας και σε αυτό το έργο γίνεται για να καταδειχθεί άλλη μια φορά η δυσχέρεια που συναντά ο ερευνητής στην οριοθέτηση της προβληματικής της κοινωνιολογίας της γνώσης, δεδομένων των διάφορων τύπων γνώσης που διάφοροι, σημαντικοί μάλιστα, μελετητές αναδεικνύουν κάθε φορά ως το κύριο αντικείμενό της. Η αντίθετη τάση, του να γίνεται, δηλαδή, αναφορά σε μια αδιαφοροποίητη έννοια της γνώσης, δυσχεραίνει επίσης την έρευνα.

Ένα ακόμα παράδειγμα (όχι με την έννοια του Kuhn) για την πολυσημία του όρου «κοινωνιολογία της γνώσης», αντλούμε από το λήμμα «γνώση» του γνωστού *Κριτικού Λεξικού Κοινωνιολογίας* των R. Boudon και Fr. Bourricaud (1η γαλλική έκδοση, 1982)***.

Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι «η κοινωνιολογία της γνώσης δεν είναι κλάδος της κοινωνιολογίας (όπως είναι λ.χ. η κοινωνιο-

* Εδώ, βλ. Peter L. Berger and Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books, 1991.

** Βλ. το κεφάλαιο «Εθνομεθοδολογία» στο κατατοπιστικό βιβλίο του George Ritzer, *Sociological Theory*, 4η έκδοση, 1996 και για μια σύντομη παρουσίαση της εθνομεθοδολογίας (ως κοινωνιολογικής θεώρησης) βλ. Ι. Λαμπέρη-Δημάκη, *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*, 7η συμπληρωμένη έκδοση, εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή, 2003, σελ. 72-76.

*** Εδώ, βλ. την αγγλική μετάφραση του P. Hamilton, Raymond Boudon and François Bourricaud, *A Critical Dictionary of Sociology*, Routledge and the University of Chicago, 1989.

λογία της παιδείας). Πρόκειται περισσότερο για ένα επιστημονικό πρόγραμμα, ένα σύνολο ερωτήσεων και μεθοδολογικών κατευθύνσεων με στόχο τη μελέτη των κοινωνικών παραγόντων που προσδιορίζουν τη γνώση και ιδιαίτερα την επιστημονική γνώση. Με μια γενικότερη έννοια – τόσο γενική που διερωτάται κανείς, αν ο κλάδος εξακολουθεί να ορίζεται – η κοινωνιολογία της γνώσης έχει ως στόχο να θέσει στα πλαίσια των νόμων της τους «προσδιοριστικούς παράγοντες» των πεποιθήσεων και των ιδεολογιών, όπως και της γνώσης» (σελ. 213). Προφανώς οι συγγραφείς αναφέρονται εδώ στην επιστημονική γνώση.

Ανατρέχοντας στην ιστορία του κλάδου αυτού παραπέμπουν, όχι μόνο στη συμβολή του Mannheim, αλλά και σε αυτή του παλαιότερου κοινωνιολόγου Emile Durkheim (1858-1917), ο οποίος υποστηρίζει στο έργο του *Οι στοιχειώδεις μορφές της θρησκευτικής ζωής* (1912)*, ότι οι κοινωνικές εμπειρίες των ατόμων είναι αυτές που προσδιορίζουν τις διάφορες λογικές και ταξινομικές έννοιες, όπως είναι λ.χ. η φυλετική ομάδα ή το φύλο. Είναι ενδιαφέρον το ότι οι συγγραφείς δεν αναφέρονται και στις ουσιαστικές επιδράσεις του Karl Marx (βλ. λ.χ. την πρότασή του ότι «η συνείδηση του ανθρώπου προσδιορίζεται από το κοινωνικό του είναι» και τις έννοιες της «υποδομής» και υπερδομής»), ούτε άλλωστε και του Max Scheller (που πρώτος διατύπωσε τον όρο «κοινωνιολογία της γνώσης»), πάνω στη διαμόρφωση του κλάδου αυτού, επιδράσεις που όμως καταγράφουν άλλοι μελετητές (λ.χ. οι Merton, Berger κ.λπ.).

Οι Boudon και Bourricaut αναφέρονται συνοπτικά στο λεξικό τους κυρίως στην επιστημολογική-κοινωνιολογική διαμάχη που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '60 ανάμεσα στον μη κοινωνιολογούντα Popper** από τη μια πλευρά και στους κοινωνιολογούντες Kuhn, Lakatos και Feyerabend από την άλλη, για το πώς διαμορφώνεται και πώς προοδεύει η επιστημονική γνώση.

Με την τελική τους παρατήρηση, την οποία συμμερίζομαι, οι δυο συγγραφείς κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου που προκύ-

* *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse*, Alcan, Paris, 1912. Για την «κοινωνιολογία της γνώσης» του E. Durkheim βλ. το ενδιαφέρον κεφάλαιο «Η Κοινωνιολογία της γνώσης» του Steven Lukes στο βιβλίο του *Emile Durkheim, His life and work: a historical and critical study*, Penguin Books, 1973, σελ. 435-449.

** Για μια σκληρή κριτική του Popper στην «κοινωνιολογία της γνώσης» βλ. το ομότιπλο κεφάλαιο στο δεύτερο τόμο του έργου του *The Open Society and its Enemies*, όπ. παρ., σελ. 212-223.

ππει από την αποδοχή ενός ακραίου γνωστικού σχετικισμού όσον αφορά την εγκυρότητα των διάφορων θεωριών. Γράφουν: «αποδεχόμενοι την ακραία γενίκευση ότι οι επιστημονικές θεωρίες δεν είναι παρά μόνον αντανακλάσεις κοινωνικών διεργασιών παζαρέματος (bargain), στερούμαστε τη δυνατότητα να κάνουμε οποιαδήποτε διάκριση ανάμεσα στην επιστήμη, στην ιδεολογία και στη φαντασία» (σελ. 218). Μια ανάλογη στάση τήρησης αποστάσεων ανάμεσα στην «κοινωνιολογία της επιστήμης» και στην «κοινωνιολογία της γνώσης» συναντούμε και σε άλλα έργα σοβαρών μελετητών της αλληλεπίδρασης κοινωνίας και επιστήμης (όπως λ.χ. του Friedrichs και του Bourdieu).

Παράρτημα Β΄

Διάγραμμα 1

Επιστημονική-πανεπιστημιακή κοινωνικοποίηση: συνέπειες
Ο θεσμικός χώρος του πανεπιστημίου
σε ορισμένη χώρα και εποχή

Ι. Στο πλαίσιο αυτό διεξάγεται η επιστημονική-πανεπιστημιακή κοινωνικοποίηση των φοιτητών και των φοιτητριών			
1. Κατά τη διάρκειά της μεταδίδονται:			
Το επιστημονικό πνεύμα: ορθολογισμός, κριτική σκέψη, η λογική της επιστήμης κ.λπ.	Η συσσωρευμένη επιστημονική κληρονομιά ενός κάθε φορά συγκεκριμένου κλάδου λ.χ. της κοινωνιολογίας: εννοιολογικά πλαίσια, ουσιαστικές θεωρίες, μέθοδοι, ευρήματα, διαμάχες.	Ένας χώρος των δυνατών (χρήσεων)*: οριοθετεί αντικειμενικές δυνατότητες πολιτισμικής παραγωγής υποδεικνύοντας «προβλήματα προς λύση, τομείς προς εξερεύνηση» κ.λπ..	Αξίες και παιδαγωγικά πρότυπα: ακαδημαϊκή ελευθερία, αυτονομία του Πανεπιστημίου, ηθικές υποχρεώσεις της επιστήμης και του επιστήμονα, πρότυπα καθηγητικής και φοιτητικής συμπεριφοράς κ.ά.

* Βλ. P. Bourdieu, *Les Règles de l' art, όπ. παρ.*, σελ. 326-332 όπου σχολιάζει το χώρο των δυνατών (χρήσεων) (L' espace des possibles) ως χώρο που κάθε φορά θέτει όρια στην πολιτισμική παραγωγή των πολιτισμικών παραγωγών. Μέσα στα όρια αυτά εγγράφονται και δυνατότητες τέλεσης ριζικών ερευνητικών τομών, ακόμη και «επιστημονικών επαναστάσεων».

Διάγραμμα 1 Συνέχεια

2. Κατά τη διάρκεια της επιστημονικής-πανεπιστημιακής κοινωνικοποίησης συνάπτονται και κοινωνικές-φιλικές σχέσεις μεταξύ συμφοιτητών, φοιτητών και καθηγητών κ.λπ.			
II. Συνέπειες			
<p>Για τα υποκείμενα της κοινωνικοποίησης:</p> <ul style="list-style-type: none">- Απόκτηση γενικών και εξειδικευμένων γνώσεων και ικανότητας χειρισμού μέσων για ορθολογική και κριτική ανάλυση.- Απόκτηση πανεπιστημιακών τίτλων-πτυχίων.- Συσσώρευση πολιτισμικού (γλωσσικού) κεφαλαίου.- Διαμόρφωση ενός επαγγελματικού (πανεπιστημιακού, ερευνητικού) habitus/προδιάθεσης.- Συσσώρευση κοινωνικού κεφαλαίου.	<p>↙</p> <p>Δυνατότητες για επιστημονική-επαγγελματική σταδιοδρομία και για τη συσσώρευση νέου κεφαλαίου διαφόρων τύπων.</p> <p>↗</p>	<p>Για το σύστημα γνώσεων:</p> <p>Αναπαραγωγή γνώσης και παραγωγή νέας επιστημονικής (λ.χ. κοινωνιολογικής) γνώσης.</p>	<p>Για το πανεπιστημιακό σύστημα:</p> <p>Αναπαραγωγή, αλλά και ενδεχόμενη μερική ανανέωσή του από τους μέλλοντες καθηγητές, ερευνητές κ.λπ.</p>

Σημειώσεις

1. Βλ. A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds), *Education, Economy and Society*, London, 1961, για μια παρουσίαση, σε συγκριτική βάση, μελετών κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες. Για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην Αγγλία την εποχή εκείνη βλ. Jean Floud, A.H. Halsey and F.M. Martin, *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, London, 1956. Για την πολιτισμική αναπαραγωγή στην Γαλλία βλ. P. Bourdieu et J.Cl. Passeron, *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture*, Editions de Minuit, Paris, 1964. Για τη σχέση παιδείας και ελληνικής κοινωνίας τις αρχές της δεκαετίας του '60, βλ. Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη, *Προς μια Ελληνική Κοινωνιολογία της Παιδείας*, τόμ. 1 και 2, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, 1974 και για μια παρουσίαση των θεωριών για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο τη δεκαετία του '50 και του '60, βλ. Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1985.
2. Βλ. λ.χ. Annette T. Rubinstein (ed.), *Schools against Children*, New York, 1960. Για τα φοιτητικά κινήματα βλ. Julian Nagel (ed.), *Student Power*, London, 1969. S.M. Lipsett and Philip G. Altbach, *Students in Revolt*, Boston, 1969. Chr. Jencks and David Riesman, *The Academic Revolution*, New York, 1968. Βλ. επίσης Alain Touraine, *Lutte Etudiante*, Seuil, Paris, 1978.
3. Βλ. Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure*, Enlarged Edition, The Free Press, New York, 1968. Βλ. επίσης R.K. Merton (ed.), *The Sociology of Science: theoretical and empirical investigations*, University of Chicago Press, Chicago, London, 1973.
4. Για τη μεγάλη συμβολή του P. Bourdieu στην κοινωνιολογία της παιδείας, βλ. το ειδικό αφιέρωμα, Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.), σε συνεργασία με τον Νίκο Παναγιωτόπουλο, *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας*, εκδόσεις Καρδαμίτσα - Δελφίνι, Αθήνα, 1995, όπως και τη σχετική βιβλιογραφία από την Yvette Delsaut που παρατίθεται σε αυτό. Οι κοινωνικοί επιστήμονες που σχολιάζουν τη συμβολή του Bourdieu στην έρευνα της σχέσης κοινωνίας και παιδείας είναι οι δύο επιμελητές και οι: Μαρία Ηλιού, Χρήστος Κελπερής, Αλέξανδρος Κύρτσης, Νίκος Μουζέλης, Θεόδωρος Μυλωνάς, Χαράλαμπος Νούτσος, Στέφανος Πεσμαζόγλου και Άννα Φραγκουδάκη.
5. Βλ. Pierre Bourdieu, *Leçon sur la Leçon*, Editions de Minuit, Paris, 1982, σελ.10.
6. Βλ. Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Editions de Minuit, Paris, 1984, 1992. Για ένα «μικρό λεξικό τριών όρων-κλειδιών του Pierre Bourdieu: Κεφάλαιο, πεδίο (επιστημονικό πεδίο), habitus/προδιάθεση», βλ. Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα Σήμερα. Η Ολοκλήρωση της Τριλογίας 1959-2000, με κείμενα 36 συγγραφέων*, τόμ. Γ', εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2002, σελ. 93-103. Σύμφωνα με τον Bourdieu, «το πολι-

τισμικό κεφάλαιο μεταδίδεται (ή δεν μεταδίδεται) από την οικογένεια στους γόνους της, κατά το στάδιο της πρώιμης κοινωνικοποίησής τους, ως έφεση για μόρφωση και καλλιέργεια, ως ικανότητα πρόσληψης αφηρημένων εννοιών και ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου, ως ικανότητα χειρισμού της γλωσσικής έκφρασης και ως γούστο: δηλαδή, ως ένα σύνολο σταθερών, αλλά όχι αμετακίνητων κοινωνικο-πνευματικών και αισθητικών προδιαθέσεων (*habitus*)... Το πολιτισμικό κεφάλαιο συναντούμε σε τρεις καταστάσεις: στην *ενσωματωμένη κατάσταση* («είναι ένα έχειν», μια «έξις», ένα σύστημα *habitus*/προδιαθέσεων). στην *αντικειμενοποιημένη κατάσταση* (δηλαδή, ως αντικειμενικά πολιτισμικά αγαθά) και στη *θεσομοποιημένη κατάσταση* (δηλαδή, το πολιτισμικό κεφάλαιο με τη μορφή πτυχίων και πανεπιστημιακών τίτλων)» (σελ. 94-95).

7. Βλ. λ.χ. H. Garfinkel (ed.), *Ethnomethodological Studies of Work*, Routledge and Kegan Paul, London, 1986.

8. Για τον Bourdieu η έννοια *habitus*/προδιάθεση παραπέμπει σε ένα «σύστημα των αποκτημένων σχημάτων που λειτουργούν στο πρακτικό επίπεδο ως κατηγορίες αντίληψης και εκτίμησης ή ως αρχές ταξινόμησης και ταυτόχρονα ως οργανωτικές αρχές δράσης...». Πρόκειται για ένα «κατέχειν (έχειν) που μπορεί, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να λειτουργήσει ως κεφάλαιο» (βλ. Μικρό Λεξικό, *όπ. παρ.*, σελ. 100).

Στο παρόν μελέτημα χρησιμοποιείται ο όρος «επαγγελματικό *habitus*» που παραπέμπει στην απόκτηση από ένα άτομο, μέσω της εκπαιδευτικής του/της κοινωνικοποίησης, εκείνων των προδιαθέσεων που το καθιστούν κατάλληλο να ασκήσει αύριο το ρόλο ενός επιστήμονα/επαγγελματία, σε δεδομένο χώρο και χρόνο (*όπ. παρ.*, σελ. 102).

9. Βλ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα Σήμερα, με κείμενα 30 συγγραφέων*, τόμ. Α', εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1987. Βλ. επίσης, *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα Σήμερα. Με κείμενα 47 συγγραφέων*, τόμ. Β', εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1997 και την Ολοκλήρωση της Τριλογίας 1959-2000, με κείμενα 36 συγγραφέων (2002), *όπ. παρ.*

10. Βλ. Αλ. Κύρτσης, *Κοινωνιολογική σκέψη και εκσυγχρονιστικές ιδεολογίες στον ελληνικό μεσοπόλεμο*, εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 1996.

11. Ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος, σπούδασε στη Χαϊδελβέργη και ο Αβροτέλης Ελευθερόπουλος στη Λειψία.

12. Βλ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, *Για την Κοινωνιολογία*, εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή, 2000, σελ. 185-200.

13. Για μια κριτική του μεταμοντερνισμού, βλ. Ν. Μουζέλης, *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας. Τι πήγε λάθος;* εκδόσεις Θεμέλιο, 2000, σελ. 82-125 και Ι. Λαμπίρη-Δημάκη και Χρ. Κελπερής, *Κοινωνικές Έρευνες με Στατιστικές Μεθόδους*, εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή, 1995, σελ. 11-13 και 174-176.

14. Για τα προβλήματα του ελληνικού Πανεπιστημίου τις δύο τελευταίες δεκαετίες, βλ. και Ανδρέας Α. Κιντής, *Το ελληνικό Πανεπιστήμιο στην προοπτική του 21ου αιώνα*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2001, σελ. 57-59.

15. Όπως παρατηρεί ο P. Bourdieu «...η γνώση των ερεθισμάτων (στην περίπτωση που σχολιάζουμε εδώ των εκπαιδευτικών και γενικότερων κοινωνικών ερεθισμάτων) δεν μας επιτρέπει να καταλάβουμε πολλά πράγματα για τις απτηγήσεις και την ηχώ που προκαλούν, αν δεν έχουμε ιδέα για το habitus/προδιάθεση που τα επιλέγει, τα κατασκευάζει και τα παχαίνει κατά κάποιο τρόπο με ολόκληρη την ιστορία από την οποία το ίδιο είναι (ήδη) παχύ...» (Βλ. *Réponses*, Seuil, Paris, 1992, σελ. 99).

16. Βλ. P. Bourdieu, *Science de la Science et Réflexivité*, όπ. παρ., σελ. 86-90 και 212.

17. Βλ. R. Cowen, «Ακαδημαϊκή Ελευθερία, Πανεπιστήμιο και Οικονομία της Γνώσης», στο *Πανεπιστήμιο 2*, 2000, σελ. 10 και 18, όπως και ολόκληρο το κείμενό του, σελ. 3-23.

18. Βλ. Ν. Μουζέλης, *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας. Τι πήγε λαθος;*, όπ. παρ., σελ. 284-285.

