

## Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Συγκρότηση - Εξέλιξη - Προοπτικές

Κώστας Λάμνιαν\*

### Περίληψη

*Το συγκεκριμένο άρθρο επιχειρεί να διερευνήσει την πορεία συγκρότησης και εξέλιξης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στη μελέτη των διαδικασιών της υλικής και της συμβολικής αναπαραγωγής της κοινωνίας. Παράλληλα, προσπαθεί να αναδείξει τις πιθανές προοπτικές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των συνεχώς εξελισσόμενων κοινωνικών συνθηκών.*

### 1. Εισαγωγή

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ως κλάδος της Κοινωνιολογίας, διερευνά τις κοινωνικές διεργασίες που πραγματοποιούνται στα πεδία της υλικής και της συμβολικής αναπαραγωγής, καθώς και τις εντάσεις που εκδηλώνονται τόσο μεταξύ όσο και στο εσωτερικό του κάθε πεδίου. Ταυτόχρονα, μελετά τις αιτίες των εντάσεων στο μακρο- και στο μικρο-επίπεδο, παρατηρώντας, αναλύοντας και ερμηνεύοντας τα ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα, όπως αυτά διαμορφώνονται, συγκεκριμενοποιούνται και εκδηλώνονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το σύνολο σχεδόν των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης αναγνωρίζει ότι, στο σχολείο, οι κοινωνικές ανισότητες μεταφράζονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες, με τη σειρά τους, α-

---

\* Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

να παράγουν την άνιση τοποθέτηση των υποκειμένων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα από την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και την κατανομή των κοινωνικών ρόλων. Με βάση τη θέση αυτή, η διερεύνηση των διαδικασιών της συμβολικής αναπαραγωγής, η οποία συμβάλλει και στη συγκρότηση των κοινωνικών ιεραρχιών, δεν μπορεί να περιοριστεί αποκλειστικά στο πλαίσιο των δράσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είναι υποχρεωμένη να μελετήσει και να συνδέσει πολλές από τις διαδικασίες αυτές με φαινόμενα και κοινωνικές λειτουργίες που συγκροτούνται και εκδηλώνονται στην ευρύτερη κοινωνική δομή.

Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, ανάλογα με την ιδεολογία τους, τα ενδιαφέροντά τους κ.λπ., προκειμένου να πραγματοποιήσουν τις διερευνήσεις τους, επιλέγουν την κοινωνιολογική θεωρία και το αντίστοιχο επιστημολογικό εννοιολογικό σύστημα, εξειδικεύοντας μεθοδολογίες και τεχνικές έρευνας. Έτσι, έχουν διαμορφωθεί:

1. Η Κλασική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία, αξιοποιώντας τα παραδοσιακά επιστημολογικά συστήματα, δίνει έμφαση στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική και στην εκπαιδευτική ανισότητα καθώς και στις συνέπειες που αυτή προκαλεί σε κάποιες κοινωνικές κατηγορίες μαθητών.
2. Οι δύο τάσεις της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, οι οποίες, διερευνώντας τις αιτίες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας κάποιων μαθητών, αναδεικνύουν το ρόλο της κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης, των κοινωνικά προσδιορισμένων όψεων της ικανότητας του μαθητή και της ιδεολογικά εξαρτημένης παιδαγωγικής θεωρίας του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, οι ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές, οι οποίες προσδιορίζονται τόσο από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της γνώσης και της κουλτούρας, όσο και από την γενίκευση της χρήσης των νέων τεχνολογιών, διαφοροποιούν τις κλασικές μορφές συμβολικού ελέγχου, αφού τοποθετούν (θα τοποθετήσουν) σε άλλη βάση τις διαδικασίες επιλογής, ρύθμισης και διαχείρισης της σχολικής γνώσης. Επειδή οι συγκεκριμένες διαδικασίες επηρεάζουν τη συμβολική και την υλική αναπαραγωγή καθώς και τις κατανομικές λειτουργίες του σχολείου, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οφείλει να διερευνήσει συστηματικά τις νέες προοπτικές.

## 2. Εμφάνιση, συγκρότηση και εξέλιξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Weber (βλέπε και Habermas, 1984 και 1987), στην πορεία εξορθολογισμού των κοινωνιών, η αξιακή σφαίρα της επιστήμης αποσυνδέεται σταδιακά από την παραδοσιακή κουλτούρα και διαφοροποιείται εσωτερικά. Αυτό είχε/έχει ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση της επιστημονικής κοινότητας και τη δημιουργία θεσμών (πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα κ.λπ.) οι οποίοι έχουν συμβάλει τόσο στην εγκαθίδρυση και την εξέλιξη της επιστήμης συνολικά όσο και στη δημιουργία και την ανάπτυξη πολλών επιμέρους επιστημών. Με βάση τις παραπάνω εξελίξεις, δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν οι Φυσικές και οι Κοινωνικές Επιστήμες. Στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν η Κοινωνιολογία, η Παιδαγωγική, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η Κοινωνική Ανθρωπολογία, η Πολιτική Οικονομία κ.λπ. Ταυτόχρονα, διαμορφώθηκαν και ποικίλα επιστημολογικά εννοιολογικά συστήματα (βλέπε και Blackledge και Hund, 1995· Λάμνιας, 2002), τα οποία έχουν συγκεκριμενοποιήσει και έχουν εξειδικεύσει διακριτές μεθόδους διερεύνησης των σχετικά ομοιογενών γνωστικών περιοχών.

Στο πλαίσιο αυτό συγκροτήθηκε και αναπτύχθηκε η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία, σύμφωνα με το σύνολο σχεδόν των αναλυτών, αποτελεί κλάδο της Κοινωνιολογίας. Έτσι, μια σύνομη αναφορά σε αυτή κρίνεται απαραίτητη.

### 2.1. Εμφάνιση, συγκρότηση και εξέλιξη της Κοινωνιολογίας

Η εμφάνιση της Κοινωνιολογίας συνδέεται με δύο σημαντικά κοινωνικά γεγονότα, τη Γαλλική και τη Βιομηχανική επανάσταση. Όλοι σχεδόν συμφωνούν ότι η Κοινωνιολογία προέκυψε ως επιστήμη, προκειμένου να μελετήσει επιστημονικά τις νέες συνθήκες, τους θεσμούς, την κοινωνική διαστρωμάτωση, τον καταμερισμό εργασίας, καθώς και τη νέα δυναμική των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών δράσεων που δημιούργησαν και επέβαλαν τα δύο αυτά γεγονότα. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων αιώνων ολοκληρώθηκε, ή ολοκληρώνεται, η συγκρότηση των εθνικών κρατών, η συγκέντρωση του πληθυσμού στις μεγάλες πόλεις, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και της γρα-

φειοκρατίας, η εξειδίκευση της παραγωγής, η αύξηση της πολυπλοκότητας του καταμερισμού της εργασίας, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της γνώσης και της κουλτούρας κ.λπ. (Giddens, 1993· βλέπε και Habermas, 1984, 1987· Λάμνιαν, 2001)<sup>1</sup>.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, η Κοινωνιολογία<sup>2</sup>, διεκδικώντας το γόητρο που απολάμβαναν οι Φυσικές Επιστήμες και επιδιώκοντας την παραγωγή ανάλογης εγκυρότητας γενικεύσεων, άρχισε να αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως ένα ενιαίο σύνολο σχετικά σταθερών και αλληλοσυσχετιζόμενων στοιχείων. Στο πλαίσιο αυτό, «αντικειμενοποιώντας» τα κοινωνικά φαινόμενα (Saint Simon, Comte, Durkheim, Marx, Spencer, Pareto, Parsons, Merton, Turner, Hopper, Bowles, Gintis, Althusser κ.λπ.), επιχειρεί να τα παρατηρήσει, να εντοπίσει τις σταθερά επαναλαμβανόμενες σχέσεις τους, να πραγματοποιήσει τις ανάλογες μετρήσεις και να ανακαλύψει καθολικούς νόμους, προκειμένου να παραγάγει «τεχνικά ελέγξιμες προγνώσεις», οι οποίες θα μπορούσαν να «εξηγήσουν» και να επιβάλουν «τεχνικές λύσεις» σε κάθε κοινωνικό πρόβλημα (Habermas, 1978· βλέπε και Λάμνιαν, 1996, 2000<sup>α</sup>).

Ωστόσο, στην πορεία, αμφισβητήθηκε έντονα η εγκυρότητα της διαδικασίας «εξήγησης» της κοινωνικής πραγματικότητας με βάση τη θετικιστική μεθοδολογία των Φυσικών Επιστημών και τη χρήση των υποτιθέμενων καθολικών νόμων. Ο Weber πρώτος, μολονότι θεωρούσε ότι η ανάδειξη και η κατοχύρωση της επιστημονικότητας της Κοινωνιολογίας απαιτούσε την παραγωγή γενικεύσεων, αμφισβήτησε τη μονοδιάστατη θετικιστική κατεύθυνση των θεμελιωτών της και εισήγαγε τις έννοιες της κατανόησης και του ιδεότυπου. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της Φαινομενολογίας και των συναφών επιστημολογικών προσεγγίσεων της Εθνομεθοδολογίας και της Συμβολικής Αλληλόδρασης, αναπτύχθηκαν περισσότερο ριζοσπαστικές απόψεις, οι οποίες αμφισβητούν τη σταθερότητα των «εκεί έξω» αντικειμενοποιημένων στοιχείων της κοινωνικής δομής και υποστηρίζουν ότι τα δρώντα σε κοινωνικές καταστάσεις υποκείμενα δεν ενεργούν μηχανιστικά, με βάση τους καταναγκασμούς που τα «σταθερά» στοιχεία τους επιβάλλουν. Οι προσεγγίσεις αυτές θεωρούν ότι τα δρώντα και αντιδρώντα υποκείμενα, με την ενεργητική και πολλές φορές απρόβλεπτη συμπεριφορά τους, καθώς και με τις υποκειμενικές ερμηνείες που δίνουν τόσο στη δική τους συμπεριφορά όσο και στις συμπεριφορές των άλλων, ορίζουν κάθε φορά την κατάσταση, συγκροτούν νοήματα και οικοδομούν την κοινωνική πραγματικότητα.

Στη συνέχεια, η Σχολή της Φρανκφούρτης προβάλλει την Κρι-

τική Κοινωνιολογία, η οποία, σε ένα πρώτο επίπεδο, επηρεασμένη από τις ακραίες αντιθετικιστικές απόψεις των Horkheimer και Adorno, επιμένει σε μια φιλοσοφική προσέγγιση των κοινωνικών ζητημάτων, αμφισβητώντας ακόμη και τον ορθό Λόγο και την Επιστήμη. Ωστόσο, ο Habermas (1978, 1984, 1987· βλέπε και Bauman, 1990· Λάμνιαν, 1996), αποκεντρώνοντας το Λόγο της νεωτερικότητας, διατυπώνει μια συνεκτική συνδυαστική πρόταση, δίνοντας νέα δυναμική στην έννοια της κριτικής. Από την άλλη μεριά, οι Foucault (1972, 1980· βλέπε και Frank, 1989), Derrida (1979, 1984), Lyotard (1984) κ.λπ., μέσα από τις αλληλοσυσχετιζόμενες έννοιες του Μεταδομισμού, της Αποδόμησης και του Μεταμοντέρνου, αναδεικνύουν τις ασυνέχειες της κοινωνικής ζωής και, αμφισβητώντας τις θεμελιώσεις, τις μεγάλες θεωρίες και τα εξελικτικά ιστορικά μοντέλα, ριζοσπαστικοποιούν την έννοια της κριτικής<sup>3</sup>. Στη διαμάχη αυτή, ο Bauman (1990), εκφράζοντας την εμπιστοσύνη του στο Λόγο της νεωτερικότητας, παίρνει το μέρος του Habermas και τονίζει ότι, με την αποκέντρωση της λογικής και την αναγνώριση διακριτών μορφών της, ο Habermas «παρουσιάζει μια μετα-μοντέρνα ανασύσταση της νεωτερικότητας».

Στο πλαίσιο αυτό θα υποστηρίξουμε ότι, στις κοινωνικές επιστήμες, οι γνώσεις και οι προγνώσεις, οι οποίες παράγονται με βάση τις ερευνητικές διαδικασίες, δεν είναι εύκολο να αξιώσουν αντικειμενικότητα. Όμως, μπορούν να διεκδικήσουν την εγκυρότητά τους στο επίπεδο της επιχειρηματολογίας, με βάση τα αποθέματα λογικής του βιόκοσμου, καθώς και με αναφορές σε κάποια δεδομένα και σε κάποια συμπεράσματα, τα οποία όμως δεν έχουν το κύρος των δεδομένων και των συμπερασμάτων που διαχειρίζονται ή επικαλούνται οι φυσικές επιστήμες.

Σε κάθε περίπτωση, οι διακριτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας, οι οποίες προέκυψαν από τα θεωρητικά της συστήματα, αποτελούν τα σημεία αναφοράς και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

## 2.2. Συγκρότηση και εξέλιξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Πριν από έναν περίπου αιώνα, κοινωνιολόγοι και παιδαγωγοί, πιστεύοντας ότι με κατάλληλες παρεμβάσεις στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να αλλάξουν την κοινωνία, συνεργάστηκαν και δημιούργησαν τον επιστημονικό κλάδο της Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας (Educational Sociology). Όμως, στην πορεία, διαπίστωσαν ό-

τι οι φιλοδοξίες τους ήταν υπερβολικές και η κάθε επιστημονική ομάδα άρχισε να ασχολείται με τον ιδιαίτερο επιστημονικό της χώρο. Η τυπική περιθωριοποίηση του συγκεκριμένου κλάδου πραγματοποιήθηκε το 1963, όταν το επιστημονικό περιοδικό «Journal of Educational Sociology» πήρε το όνομα «Sociology of Education» και το Τμήμα της Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογίας της Αμερικανικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας μετονομάστηκε σε Τμήμα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή είχε ουσιαστικές επιπτώσεις, αφού σχετική έρευνα που έγινε το 1970 στην Αμερική έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μελών του Τμήματος Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης της Αμερικανικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας συνδέεται πολύ στενά με την εκπαίδευση (Parelius and Parelius, 1987, σελ. 1-3). Ωστόσο, οι Prichard and Buxton (1988, σελ. 9-10) επιμένουν ότι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είναι κλάδος της Κοινωνιολογίας. Ο κλάδος αυτός, εφαρμόζοντας τις γνώσεις, τις έννοιες, τη μεθοδολογία και τις τεχνικές της Κοινωνιολογίας, μελετά τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στην εκπαίδευση και στους άλλους κοινωνικούς θεσμούς, καθώς και τις δράσεις που εκδηλώνονται από τους παράγοντες της εκπαίδευσης στο εσωτερικό των υπο-ομάδων και των υπο-συστημάτων της. Στην ίδια γραμμή, η Banks (1987, σελ. 11) υποστηρίζει ότι «Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όπως η κοινωνιολογία της οικογένειας ή της πολιτικής, δεν είναι τίποτε περισσότερο, αλλά και ταυτόχρονα τίποτε λιγότερο, από την εφαρμογή κοινωνιολογικών προοπτικών σε έναν από τους κύριους θεσμούς της κοινωνίας» (βλέπε και Λάμνιαν, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, είτε ως κλάδος της Κοινωνιολογίας είτε ως επιστήμη που «τέμνει νέες οδούς στη θεωρία» και «επινοεί νέες ή βελτιώνει τις υπάρχουσες μεθόδους και τεχνικές έρευνας» (Μυλωνάς, 1998, σελ. 11), διερευνά τις αλληλοσυσχετιζόμενες διαδικασίες πραγμάτωσης της υλικής και της συμβολικής αναπαραγωγής, οι οποίες αναδεικνύουν και το ρόλο του συμβολικού ελέγχου<sup>4</sup>. Ο συμβολικός έλεγχος, εκφράζοντας τις σχέσεις εξουσίας που επικρατούν στο εσωτερικό της κάθε κοινωνικής οργάνωσης, επιδιώκει:

1. Τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και της σταθερότητας, μέσα από την αναπαραγωγή του υπάρχοντος αξιακού συστήματος.
2. Την παραγωγή/αναπαραγωγή της «κατάλληλης» για το πεδίο παραγωγής γνώσης και ειδίκευσης.

Τελικά, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης επισημαίνει και διερευνά τα ζητήματα αιχμής της κάθε ιστορικής περιόδου, τα οποία, αναδεικνύοντας διαφορετικού κάθε φορά τύπου προβλήματα, σε μεγάλο βαθμό ορίζουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και αντίστοιχες μεθοδολογίες και τεχνικές για τη διερεύνησή τους. Παράλληλα, έχοντας ως δομικό στοιχείο της την έννοια της κριτικής, επισημαίνει (οφείλει να επισημαίνει) τις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται καθώς και τις κοινωνικές και ιδεολογικές εξαρτήσεις των παρεμβάσεων, οι οποίες διαφοροποιούν την κατεύθυνση και την υφή του συμβολικού ελέγχου. Σε κάθε περίπτωση, η μεθοδολογία και οι τεχνικές έρευνας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης διαμορφώνονται όχι μόνο με βάση τα ενδιαφέροντα και την ιδεολογικά εξαρτημένη κοινωνιολογική θεωρία του ερευνητή, αλλά και με βάση τον τύπο του υπό διερεύνηση προβλήματος (Λάμνιαν, 2002, σελ. 27-35).

Στο πλαίσιο αυτό εκδηλώνονται οι δραστηριότητες της Κλασικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η οποία, αξιοποιώντας τα εγκαθιδρυμένα επιστημολογικά εννοιολογικά συστήματα των δομικών, των ερμηνευτικών και των συνδυαστικών (κριτικών) προσεγγίσεων της Κοινωνιολογίας ή τροφοδοτούμενη από αυτά, δίνει έμφαση στη μελέτη των δράσεων και των εντάσεων που συνδέονται:

- Με τον κοινωνικοποιητικό και τον επιλεκτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης καθώς και με την έννοια του ονομαζόμενου αποτελεσματικού σχολείου (δομικές προσεγγίσεις).
- Με τη λειτουργία της σχολικής τάξης και τις σχέσεις δασκάλου μαθητή (ερμηνευτικές θεωρήσεις).
- Με την υπέρβαση των μακρο-/μικρο-διακρίσεων και την επιλογή συνδυαστικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι, μετά το 1970, αναδείχθηκαν και οι δύο τάσεις της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, οι οποίες, όπως θα δούμε, έχουν συγκροτήσει αυτόνομο πεδίο. Σε κάθε περίπτωση, όλες σχεδόν οι εκφράσεις και οι τάσεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης επιδιώκουν να συγκεκριμενοποιήσουν τις δράσεις και τις εντάσεις που εκδηλώνονται στο παιδαγωγικό πεδίο και να αναδείξουν το κεντρικό ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας καθώς και τις αιτίες που την προκαλούν.

### 2.2.1. Η Κλασική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Η διάκριση μεταξύ Κλασικής και Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης συγκεκριμενοποιήθηκε στο συνέδριο της Βρετανικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας τον Απρίλιο του 1970 και, κυρίως, μετά την έκδοση του σχετικού τόμου «Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education» [M.F.D. Young (ed.), 1971]. Μολονότι θα μπορούσαμε να εντάξουμε τη μία τάση της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Young, Keddie και Esland) στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις και την άλλη (Bernstein) στις συνδυαστικές, εκτιμούμε ότι η συνολική της έκφραση, δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό προσδιορισμό της σχολικής γνώσης, της ικανότητας του μαθητή και της παιδαγωγικής θεωρίας του εκπαιδευτικού, αποτελεί διακριτή διάσταση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (βλέπε 2.2.2).

Με βάση τη θέση αυτή θα θεωρήσουμε κλασικές όλες τις προσεγγίσεις που μπορούν να ενταχθούν στα εγκαθιδρυμένα επιστημολογικά εννοιολογικά συστήματα του δορισμού, της ερμηνευτικής και της συνδυαστικής (κριτικής) προσέγγισης. Θα αναγνωρίσουμε ωστόσο ότι οι μικρο-προσεγγίσεις της Κλασικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, μετά το σχετικιστικό, ωστόσο όχι αποκλειστικό μικρο-ερμηνευτικό, άνοιγμα που πραγματοποίησε τις τελευταίες δεκαετίες η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, έχουν διευρύνει τους προβληματισμούς τους. Πιο συγκεκριμένα:

#### A. Μακρο-κοινωνιολογικές (δομικές) προσεγγίσεις

Οι νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν μετά τη γαλλική και τη βιομηχανική επανάσταση καθώς και οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές που στη συνέχεια ακολούθησαν (βλέπε και υποενότητα 2.1) έθεσαν ως πρώτη προτεραιότητα της Κοινωνιολογίας και, στη συνέχεια, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας. Στο πλαίσιο αυτό, κάποιοι κοινωνιολόγοι (Comte, Durkheim, Tönnies) θεώρησαν ότι έπρεπε, από τη μια μεριά, να προβλεφθούν και να ελεγχθούν οι εξελίξεις στο πεδίο της υλικής αναπαραγωγής και, από την άλλη, να αναστραφεί η προϊούσα εξασθένηση της κοινωνικής συνοχής, η οποία απαιτούσε στροφή και μελέτη του πεδίου της συμβολικής αναπαραγωγής. Οι αγώνες αυτές όρισαν και το αρχικό πλαίσιο ανάπτυξης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Ο Durkheim, ο πρώτος ουσιαστικά κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης, χωρίς να παραμελήσει την ανάγκη μετάδοσης των απα-



ραϊτήτων γνώσεων, θεώρησε ως βασική προτεραιότητα της εκπαίδευσης, η οποία είχε αρχίσει να οργανώνεται συστηματικά τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, την αναπαραγωγή των βασικών κανόνων και αξιών, εκτιμώντας ότι με τον τρόπο αυτό θα εξασφάλιζε την πειθαρχία και, κατ' επέκταση, την κοινωνική τάξη και σταθερότητα<sup>5</sup>. Παράλληλα, πιστός στην κοινωνιολογική παράδοση των Comte και Saint Simon, θεωρούσε τα κοινωνικά γεγονότα «πράγματα», τα οποία θα μπορούσαν να παρατηρηθούν, να μετρηθούν, να συγκριθούν και να συμβάλουν στην παραγωγή αναμφισβήτητων πορισμάτων. Τελικά, οι δομικές προσεγγίσεις, «αντικειμενοποιώντας» την εκπαιδευτική πραγματικότητα, προσπαθούν να την «εξηγήσουν» με βάση τη θετικιστική μεθοδολογία και αντίστοιχες τεχνικές έρευνας.

Στο πλαίσιο αυτό, άρχισε να συγκροτείται η *δομολειτουργική* προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία, αντιλαμβανόμενη την κοινωνία ως δομή που εκδηλώνει τις λειτουργίες της με βάση ένα πλέγμα λειτουργικά αλληλεξαρτώμενων στοιχείων, θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτελεί βασικό της στοιχείο, το οποίο συμβάλλει στη λειτουργία και τη διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού συστήματος. Ο Parsons, από κοινού με τον Durkheim, έχει αναδείξει τον *κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα* της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, οι Davis, Moore, Turner, Horper κ.λπ., αξιοποιώντας τη δομολειτουργική θεώρηση και εμμένοντας στη βασική αρχή της διατήρησης της κοινωνικής συναίνεσης και συνοχής, προβάλλουν την αναγκαιότητα συγκρότησης και νομιμοποίησης των κοινωνικών ιεραρχιών και της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας και αναδεικνύουν τον *επιλεκτικό χαρακτήρα* της εκπαίδευσης. Την ίδια λογική θεραπεύει και η ανάπτυξη του νέου ερευνητικού πεδίου που αναφέρεται στο ονομαζόμενο *αποτελεσματικό* σχολείο (Λάμνιαν, 2002, σελ. 117-123). Το πεδίο αυτό, συνδέοντας την «αποτελεσματικότητα» του εκπαιδευτικού συστήματος με την αποτελεσματικότητα της οικονομίας, θεωρεί ότι η αποτελεσματική αναπαραγωγή του συμβολικού συστήματος της κοινωνίας, η οποία πραγματοποιείται και με τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος, ενισχύει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της υλικής αναπαραγωγής.

Ωστόσο, στο πλαίσιο των μακρο-προσεγγίσεων και ως αντίποδας του δομολειτουργισμού, σε ιδεολογικό και όχι σε μεθοδολογικό επίπεδο, αναπτύχθηκαν και οι *συγκρουσιακές θεωρήσεις*, οι οποίες αξιοποιούν τη μαρξική ανάλυση και αναδεικνύουν τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι, τε-

λικά, η εκπαίδευση υπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι το καπιταλιστικό σύστημα χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για την αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης, στην οποία περιλαμβάνεται και η ειδίκευσή της, καθώς και για την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων, η οποία απαιτεί τη διαιώνιση του κανονιστικού και του αξιακού συστήματος της κοινωνίας. Στο πλαίσιο της θεώρησης αυτής αναπτύχθηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις, όπως για παράδειγμα:

- Η ριζοσπαστική θεωρία της αναπαραγωγής των Bowles και Gintis, η οποία ασκεί αυστηρή κριτική στις απόψεις που διατυπώνουν οι δομολειτουργιστές και υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση προετοιμάζει τα παιδιά για τους ρόλους που θα παίξουν ως ενήλικες στην καπιταλιστική κοινωνία, δημιουργώντας προϋποθέσεις για την αναπαραγωγή της υπάρχουσας ταξικής δομής.
- Η μάλλον αντιφατική άποψη του Althusser, ο οποίος, μολοντί αποδέχεται τη σχετική έστω αυτονομία του εποικοδομήματος, επομένως και του εκπαιδευτικού θεσμού, θεωρεί την εκπαίδευση ιδεολογικό μηχανισμό του ελεγχόμενου από την οικονομία κράτους.
- Οι απόψεις του Bourdieu, ο οποίος, αν και το υπονοεί, δεν αναζητεί άμεσα ενόχους στην οικονομική υποδομή. Ο Bourdieu, αναδεικνύοντας το ρόλο που παίζει το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενισχύει την αναπαραγωγή της κοινωνικής/ταξικής δομής.

Σε κάθε περίπτωση, οι συγκρουσιακές θεωρήσεις, αναδεικνύοντας τη σχέση κοινωνικής ανισότητας/εκπαιδευτικής ανισότητας, ασκούν κριτική στις επιλεκτικές λειτουργίες του σχολείου, αφού αυτές διαμορφώνουν τις κοινωνικές ιεραρχίες. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιώντας έρευνες μακρο-επιπέδου, επισημαίνουν ότι, τελικά, το σχολείο δημιουργεί τις συνθήκες για την αναπαραγωγή μιας κοινωνικά προσδιορισμένης διαλογής, συμβάλλοντας στη διαιώνιση των ανισοτήτων.

#### *B. Μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις*

Οι μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις αποτελούν, σε επίπεδο μεθοδολογίας, τον αντίποδα των δομικών, υποστηρίζοντας ότι αυτές, μολοντί έχουν βοηθήσει στην ανάδειξη των προβλημάτων, δεν έχουν συμβάλει στην κατανόηση και στην ερμηνεία της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης δράσης, η οποία συνδέεται με τις ανάγκες, τα κίνητρα και τα συμφέροντα των δρώντων. Για παρά-

δειγμα, αν ένας μαθητής αρνείται να συμμετάσχει στο μάθημα, δε θα βρούμε εύκολα απάντηση για το πρόβλημα αυτό αξιοποιώντας τη θετικιστική μεθοδολογία. Έτσι, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης άρχισε να διερευνά την εκπαιδευτική πραγματικότητα αξιοποιώντας τις μικρο-θεωρήσεις της Κοινωνιολογίας (βλέπε και Blackledge και Hund, 1995).

Η φαινομενολογία, αποτελώντας το βασικό άξονα των μικροερμηνευτικών προσεγγίσεων, θεωρεί ότι στόχος των διερευνήσεων της είναι το «φαινόμενο», το οποίο συνδέεται με τα ίδια τα πράγματα, όπως αυτά αποκαλύπτονται στη συνείδησή μας. Ωστόσο, επειδή η αποκάλυψη ή η διαισθητική σύλληψη ενός φαινομένου δεν απαιτούν μετρήσεις και στατιστικές αναλύσεις, η φαινομενολογία δε χρησιμοποιεί τις κλασικές μεθόδους της επιστήμης (Huserl, 1970). Υποστηρίζει επίσης ότι, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι διάφορες διερευνήσεις επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα στερεότυπα, τα οποία έχουν διαμορφωθεί σε ερευνητές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς σχετικά με έννοιες, όπως: «σχολείο», «δάσκαλος», «μάθημα», «καλός μαθητής», «κακός μαθητής», «αδιάφορος», «μεταδοτικός δάσκαλος» κ.λπ. Τα στερεότυπα αυτά καθορίζουν τις διαισθητικές συλλήψεις των φαινομένων, οι οποίες οδηγούν σε «πορίσματα». Έτσι, ο Schutz (1964, 1967) θα υποστηρίξει ότι οφείλουμε να διερευνούμε τα όποια παγιωμένα στοιχεία, προκειμένου να δούμε τα «ίδια τα πράγματα» και όχι αυτά που οι τυποποιήσεις της εμπειρίας μας επιβάλλουν. Είναι προφανές ότι η θεματοποίηση των στερεότυπων οδηγεί και στην αλλαγή τους.

Έκφραση της φαινομενολογίας είναι η *εθνομεθοδολογία*, η οποία αμφισβητεί την ύπαρξη μιας συγκεκριμένης και σταθερής κοινωνικής τάξης και μελετά τις στρατηγικές (μεθόδους) που κάθε φορά χρησιμοποιούν τα υποκείμενα, προκειμένου να ορίσουν την κατάσταση. Ο Payne (1976) υποστηρίζει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας και την κοινή γνώση που υπάρχει στο πλαίσιο του σχολείου, ακολουθεί μια στρατηγική, προκειμένου να ορίσει την έννοια «τάξη» (τα μέλη που συμμετέχουν σε αυτή, τις ιεραρχίες, την ποιότητα της συνεργασίας κ.λπ.), στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Η *συμβολική αλληλόδραση* αποτελεί την τρίτη θεώρηση των μικρο-προσεγγίσεων, η οποία, με βάση την έννοια της «ανάληψης ρόλου» του Mead (1962), θεωρεί ότι τα υποκείμενα προσπαθούν να προβλέψουν τις προθέσεις, τα κίνητρα και, γενικά, τις συμπεριφορές του «άλλου», προκειμένου να ρυθμίσουν τη δική τους

δράση και αντίδραση. Η συγκεκριμένη θεώρηση εφαρμόζεται ευρύτατα στην εκπαίδευση, αφού δημιουργεί δυνατότητες ερμηνείας των εντάσεων που δημιουργούνται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης καθώς και στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή. Στο ίδιο θεωρητικό σχήμα εντάσσεται και η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας καθώς και η συναφής έννοια της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας, σύμφωνα με την οποία «αν οι άνθρωποι ορίσουν μια κατάσταση ως πραγματική, αυτή θα είναι πραγματική ως προς τις συνέπειές της» (Thomas, 1928). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι κρίσεις και οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και η δημοσιοποίηση τυπικών και άτυπων αξιολογήσεων προκαλούν συνέπειες σε ορισμένους μαθητές.

#### Γ. Συνδυαστικές (κριτικές) προσεγγίσεις

Οι θεωρητικοί των συνδυαστικών προσεγγίσεων (πρώιμος Marx, Lukacs, Weber, Berger και Luckmann, Habermas, Giddens, πρώιμος Adorno κ.λπ.: βλέπε και Λάμνιαν, 2002) θεωρούν ότι η κοινωνική πραγματικότητα συγκροτείται και αλλάζει τόσο από τους εξαναγκασμούς που επιβάλλουν στα άτομα τα «αντικειμενοποιημένα» στοιχεία της κοινωνικής δομής (κανόνες, αξίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις κ.λπ.) όσο και από τη δυναμική της ανθρώπινης δράσης, η οποία διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες, τα κίνητρα και τα συμφέροντα των ατόμων και εκδηλώνεται στο μικρο-επίπεδο.

Στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, την προσέγγιση αυτή συγκροτούν ο κριτικός μαρξισμός, οι βεμπεριανές θεωρήσεις καθώς και η συνδυαστική πρόταση του Bernstein. Ωστόσο, η τελευταία πρόταση αποτελεί τη μία τάση της διακριτής έκφρασης της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (βλέπε 2.2.2). Ο κριτικός μαρξισμός υποστηρίζει ότι, μολονότι οι ελεγχόμενες από την οικονομία δομές του εποικοδομήματος (εκπαίδευση, κράτος, ιδεολογία, κουλτούρα κ.λπ.) επιβάλλουν συμπεριφορές στα υποκείμενα, τα άτομα έχουν και την τάση και τη δυνατότητα (τη βούληση) να παρεμβαίνουν και να μετασχηματίζουν το περιβάλλον, το οποίο, με τη σειρά του, επηρεάζει τους ανθρώπους. Στον κριτικό μαρξισμό ενσωματώνονται οι απόψεις του Gramsci, του Freire, των θεωρητικών της αντίστασης (Willis, Apple, Giroux) κ.λπ. Ο Gramsci επισημαίνει όχι μόνο τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην οικονομική υποδομή και στο εποικοδόμημα αλλά και τον δημιουργικό ρόλο των υποκειμένων στο εσωτερικό των δομών. Η θέση αυτή αναδεικνύει τη δυναμική της ανθρώπινης παρέμβασης, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Ο

Freire θεωρεί προϋπόθεση των όποιων αλλαγών τη συνειδητοποίηση του ατόμου και, επομένως, αναγνωρίζει τις παρεμβατικές του δυνατότητες. Ειδικότερα, υποστηρίζει (1977, σελ. 62-63) ότι «η συνείδηση για την πραγματικότητα και η επέμβαση στην πραγματικότητα αποτελούν (...) αδιαχώριστα συστατικά της μεταμορφωτικής πράξης με την οποία οι άνθρωποι γίνονται όντα ικανά για σχέσεις». Τέλος, οι θεωρητικοί της αντίστασης (Willis, Apple, Giroux), χωρίς να παραγνωρίζουν τους εξαναγκασμούς της κοινωνικής δομής (σχέσεις εξουσίας), αναδεικνύουν το ρόλο της ανθρωπίνης δράσης, αντίδρασης και αντίστασης, η οποία δημιουργεί προϋποθέσεις για τον απεγκλωβισμό των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων από την παθητικότητα, τη μοιρολατρία και την υποταγή. Σύμφωνα με τον Giroux (1983, σελ. 105), η θεωρία της αντίστασης ενσωματώνει την ελπίδα ενός ριζικού μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία λείπει από τις θεωρίες της αναπαραγωγής. Οι *Βεμπεριανές απόψεις* για την εκπαίδευση επιδιώκουν να συνθέσουν την υποκειμενική κατανόηση και ερμηνεία των νοημάτων που διαμορφώνονται στο μικρο-επίπεδο, με τις δεσμεύσεις και τους εξαναγκασμούς, τους οποίους επιβάλλουν τα «αντικειμενοποιημένα» στοιχεία του μακρο-επίπεδου. Στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης για παράδειγμα, ο Collins (1979, 1981), επισημαίνοντας τη συνδυαστική λογική του Weber, αναδεικνύει, εκτός από τους οικονομικούς παράγοντες, το ρόλο του γοήτρου και της εξουσίας και υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο ανταγωνισμού, παρεμβάσεων και συγκρούσεων όλων αυτών που επιδιώκουν να παίξουν με καλύτερους όρους στο κοινωνικό παιχνίδι. Έτσι, συνδέει τη σκόπιμη δράση των υποκειμένων με δομικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής οργάνωσης. Επίσης ο King (1980, 1982) υποστηρίζει ότι μια αξιόπιστη ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας πρέπει να στηρίζεται τόσο στη διερεύνηση των κινήτρων και των προθέσεων αυτών που δρουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στη μελέτη των περιορισμών και των αντιστάσεων του διαμορφωμένου κανονιστικού πλαισίου της εκπαιδευτικής δομής.

### 2.2.2. Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ως διακριτό θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα, όταν αναδειχθούν οι δύο τάσεις της καθώς και οι εντάσεις που έχουν εκδηλωθεί ανάμεσά τους.

Ταυτόχρονα, επειδή οι βασικοί άξονες των διερευνήσεων της μπορούν να αξιοποιηθούν και για τη μελέτη της δυναμικής που εκδηλώνεται στο εξελισσόμενο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, εκτιμούμε ότι μια διεξοδικότερη προσέγγιση του νέου αυτού πεδίου είναι χρήσιμη.

Πολλοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης (βλέπε Pring, 1972<sup>6</sup>· Hargreaves και Woods, 1984· Blackledge and Hunt, 1995), επηρεασμένοι από τις απόψεις τής μιας μόνο τάσης της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (βλέπε Young, 1971, 1971<sup>α</sup>· Keddie, 1971· Esland, 1971), θεωρούν ότι το νέο αυτό πεδίο εμφανίστηκε ως αντίδραση στις επιστημολογικές πρακτικές που είχε επιβάλει η κυριαρχία των μακρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων. Ωστόσο, άλλοι ερευνητές (βλέπε Atkinson, 1985, Whity, 1985· Wexler, 1987· Close-Thomas, 1995· Sadovnik, 1995 κ.λπ.), άμεσα ή έμμεσα, υποστηρίζουν ότι η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχει εκφραστεί αυθεντικότερα από τον Bourdieu (1971) και, κυρίως, από τον Bernstein (1971), οι οποίοι, αν δεν είναι στρουκτουραλιστές, εκπροσωπούν με συνέπεια μια συνδυαστική οπτική. Σε κάθε περίπτωση και οι δύο τάσεις της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης έχουν ανοίξει καινούριους δρόμους και, οργανώνοντας το ενδιαφέρον τους γύρω από τρεις βασικούς άξονες, υποστηρίζουν ότι:

1. Η γνώση (επιστημονική, σχολική, παιδαγωγική, καθημερινή) είναι κοινωνική κατασκευή (Bernstein, Bourdieu, Young· βλέπε και Λάμνιαν και Τσατσαρώνη, 1998-1999).
2. Όψεις της ικανότητας του μαθητή είναι κοινωνικά προσδιορισμένες (Bernstein, Bourdieu, Keddie· βλέπε και Λάμνιαν, 2000).
3. Η επιστημονική (παιδαγωγική) ορθότητα των ισχυρισμών αποτελεί έκφραση των διακριτών λογικών και των ιδεολογιών του κοινωνικού πλαισίου (Bernstein, Esland· βλέπε και Lamnias, 2000· Λάμνιαν, 2002<sup>α</sup> και Lamnias, 2003).

Ωστόσο, οι εντάσεις που εκδηλώθηκαν (εκδηλώνονται) ανάμεσα στις δύο τάσεις της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, μοιλονότι δεν έχουν υπονομεύσει τη συνέχιση και την επέκταση των διερευνήσεων στα προαναφερθέντα πεδία, έχουν περιορίσει τη δυναμική της συνολικής της έκφρασης, αφού ο Bernstein αποστασιοποιήθηκε<sup>7</sup>, αν και, επί της ουσίας, υποστηρίζουμε ότι παρέμεινε ο ουσιαστικότερος εκφραστής και συνεχιστής του αρχικού θεωρητικού πλαισίου της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (βλέπε και Sadovnik, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος ο Young (1998, σελ. 38), μολοντί θεωρείται ο αυθεντικότερος εκφραστής της φαινομενολογικής τάσης της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, τονίζει αρχικά ότι «ο όρος “νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης” είναι ανοιχτός σε ποικίλες ερμηνείες». Συγκεκριμενοποιώντας τη θέση αυτή (1998, σελ. 39), υποστηρίζει ότι: «Από τη στιγμή που το βιβλίο (“Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education”) δημοσιεύτηκε, οι θεωρητικές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες συγγραφείς έγιναν φανερές. Από τη μια μεριά, το βιβλίο αυτό περιλαμβάνει τις δομικές στρουκτουραλιστικές αναλύσεις των Bernstein και Bourdieu<sup>8</sup> και, από την άλλη, η επηρεασμένη αρκετά από τα πρώιμα κείμενα του Wright Mills (1939, 1940) αντιθετικιστική κοινωνιολογία της γνώσης αντιπροσωπεύεται από την εισαγωγή και τα κείμενα των Esland, Keddie και Young». Και, αμέσως μετά, θα τονίσει ότι «Η αντιθετικιστική παράδοση της κοινωνιολογίας της γνώσης<sup>9</sup> (...) είναι ό,τι εγώ αναγνωρίζω ως “νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης”» (η έμφαση δική μας). Ωστόσο, είναι δύσκολο να αντληφθεί κανείς πόσο συμβατή είναι η έκφραση αυτή του ύστερου Young με τις θέσεις που είχε διατυπώσει στον πρόλογο του «Knowledge and Control» το 1971. Εκεί τονίζε ότι το βιβλίο αυτό εκδόθηκε χάρη στη συνεχή υποστήριξη, την ενθάρρυνση και τις συμβουλές... του Basil Bernstein. Έτσι, ίσως, ερμηνεύονται οι αιχμές του Bernstein (1995), οι οποίες διατυπώνονται στην «απάντησή» του στον Devies.

Στην απάντησή του αυτή, ο Bernstein (1995, σελ. 421), χαρίζοντας «γενναιόδωρα» τον όρο «Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» σε όσους επιδιώκουν να τον οικειοποιηθούν, τονίζει με καυστικό τρόπο ότι, σε αντίθεση με την πεποίθηση που έχει δημιουργηθεί, ο ίδιος δε συμμετείχε στη διάδοση αυτού που ονομάζεται «Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»<sup>10</sup>. Συμπληρώνει επίσης ότι δε συμπαθεί τις περιέργες αναμειξίες προσεγγίσεων, οι οποίες, εξάλλου, δεν είναι νέες. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι η δική του δουλειά, την οποία πολλοί συνδέουν με τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, είχε συγκροτηθεί και είχε αναδείξει την κατεύθυνσή της πολύ νωρίτερα, διευκρινίζοντας ωστόσο ότι αυτή δεν ταυτίζεται με την παράδοση της φαινομενολογίας. Ο Bernstein, με τις συγκεκριμένες θέσεις, από τη μια μεριά, αποσαφηνίζει ότι οι βασικοί άξονες στους οποίους κινείται η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης προέρχονται από το δικό του θεωρητικό πλαίσιο και, από την άλλη, αποστασιοποιείται από προσπάθειες μονοσήμαντης έκφρασης του πλαισίου της Νέας Κοινωνιολογίας

της Εκπαίδευσης. Από τα όσα γνωρίζουμε, ο έτερος εκφραστής της αντι-φαινομενολογικής τάσης, Bourdieu, δεν έχει εμπλακεί στη «διακριτική» αυτή διαμάχη.

Στο θέμα αυτό, ενδιαφέρουσα είναι και η στάση της επιστημονικής κοινότητας. Για παράδειγμα, ο Atkinson (1985, σελ. 57) υποστηρίζει ότι η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εκφράζει ένα μείγμα (*mélange*) επιστημολογικών κατευθύνσεων, «περιλαμβανομένης και της φαινομενολογικής». Είναι προφανές ότι η θέση αυτή δεν αφήνει περιθώρια ταύτισης της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με τη Φαινομενολογική Κοινωνιολογία των Young, Keddie και Esland. Οι Whity (1985) και Wexler (1987) θεωρούν ότι ο Bernstein, μολονότι δεν εντάσσεται στο επιστημολογικό πεδίο των μικρο-προσεγγίσεων, συνέβαλε αποφασιστικά στη συγκρότηση της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η Close-Thomas (1995) υποστηρίζει ότι οι βασικές θέσεις του Young σχετικά με την επιλογή και την οργάνωση της σχολικής γνώσης έχουν ευθεία αναφορά στον Bernstein.

Όμως, το πλαίσιο αποσαφηνίζεται ευκρινέστερα με την τοποθέτηση του Sadovnik (1995, σελ. 4), ο οποίος υποστηρίζει ότι η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχει αναδείξει δύο τάσεις: η πρώτη, με τον Young και την Keddie, δίνει έμφαση στη φαινομενολογική διάσταση, ενώ η δεύτερη, με τον Bernstein και τον Bourdieu, στη στρουκτουραλιστική<sup>11</sup>. Τέλος, χωρίς να παραγνωρίσουμε την προσφορά των εκφραστών της πρώτης τάσης, οφείλουμε να επισημάνουμε το εύρος, την ποιότητα, το ρυθμό, καθώς και την παγκόσμια απήχηση της παραγωγής των δύο τελευταίων ερευνητών, οι οποίοι ήταν και οι βασικότεροι εισηγητές στο «ιδρυτικό» συνέδριο της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (1970).

Σε κάθε περίπτωση, οι Bernstein, Bourdieu και Young είχαν συναποφασίσει την έκδοση του βιβλίου «*Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*», το οποίο έχει εγκαθιδρύσει τη νέα αυτή έκφραση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Οι Bernstein και Bourdieu, επανατοποθετώντας το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας, το οποίο είχε αναδείξει και η Κλασική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, προσπάθησαν να συγκεκριμενοποιήσουν τις αιτίες. Στο πλαίσιο αυτό, με αναφορές στους διακριτούς κώδικες επικοινωνίας, στους επιλεκτικούς προσανατολισμούς των μαθητών σε νοήματα, στο πολιτιστικό κεφάλαιο κ.λπ., έχουν αναδείξει τις κοινωνικά προσδιορισμένες όψεις της ικανότητας του μαθητή καθώς και το ρόλο της κοινωνικά κατασκευασμένης σχολικής γνώσης. Ειδικότε-



ρα, ο Bernstein, συνδυάζοντας το μακρο- και το μικρο-επίπεδο ανάλυσης, έχει προχωρήσει σε πολύ εξειδικευμένες αναλύσεις και περιγραφές, προσφέροντας ένα αξιόλογο πλέγμα εννοιών<sup>12</sup>, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν (έχουν ήδη συμβάλει) στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ερευνών στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (βλέπε Holland, 1981· Morais-Fontinas-Neves, 1992· Cooper-Dunne, 1998 κ.λπ.). Παράλληλα, οφείλουμε να τονίσουμε ότι οι ζυμώσεις που πραγματοποιήθηκαν/πραγματοποιούνται, πριν, κατά τη διάρκεια και, κυρίως, μετά το συνέδριο της Βρετανικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας (1970), έστω μέσα από εντάσεις και σοβαρές θεωρητικές και μεθοδολογικές αντιθέσεις, συνέβαλαν/συμβάλλουν στην αποσαφήνιση των προβληματισμών του Bernstein και στη διαμόρφωση μιας πιο συνεκτικής δικής του πορείας, την οποία θεωρούμε και πορεία της ουσιαστικότερης και πιο αποσαφηνισμένης έκφρασης της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Έτσι, προσυπογράφουμε τη θέση του Sadovnik (1995, σελ. 21), ο οποίος τονίζει ότι: *οι λεπτομερείς αναλύσεις και περιγραφές της δουλειάς του Bernstein με βοήθησαν να αντιληφθώ το πνεύμα της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.*

Τελικά, υποστηρίζουμε ότι τόσο οι αναλύσεις που είναι επικεντρωμένες στον καθένα από τους τρεις βασικούς άξονες της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (*κοινωνική κατασκευή της γνώσης, κοινωνικά προσδιορισμένες όψεις της ικανότητας του μαθητή και ιδεολογικές εξαρτήσεις των παιδαγωγικών θεωριών*) όσο και αυτές που προκύπτουν από τις διασταυρώσεις των παραπάνω αξόνων εμπλουτίζουν τους προβληματισμούς και τις προτάσεις στον ευρύτερο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, από τις διασταυρώσεις των αξόνων που προαναφέραμε, μπορεί να παραχθούν προβληματισμοί και προτάσεις σχετικές:

- Με την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία διαμορφώνεται και εκδηλώνεται κατά τη διαδικασία συγκρότησης της επίσημης σχολικής γνώσης.
- Με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες έχουν ως αφετηρία την κοινωνικά διαμορφωμένη ικανότητα του μαθητή, αλλά επηρεάζονται ταυτόχρονα τόσο από τη μορφή της σχολικής γνώσης όσο και από την ιδεολογικά εξαρτημένη παιδαγωγική θεωρία του εκπαιδευτικού.
- Με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, στις οποίες εμπλέκονται οι έννοιες της ικανότητας, της σχολικής γνώσης και της κοινωνικά εξαρτημένης παιδαγωγικής θεωρίας.

- Με την έννοια της αξιολόγησης, η οποία οφείλει να συνεκτιμά τον κοινωνικό προσδιορισμό όψεων της ικανότητας του μαθητή καθώς και την υφή της σχολικής γνώσης.
- Με την ανάδειξη του ρόλου του συμβολικού ελέγχου, ο οποίος είναι το μέσο που μεταφράζει τις σχέσεις εξουσίας σε Λόγο και το Λόγο σε σχέσεις εξουσίας.
- Με προβληματισμούς που αναδεικνύουν τη δυναμική των νέων κοινωνικών συνθηκών, σε συνδυασμό με την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη εκπαίδευση, αφού αυτές επηρεάζουν (θα επηρεάσουν) την υφή και τον τρόπο διαχείρισης της γνώσης, τις δυνατότητες πρόσβασης σε αυτή κ.λπ.

Σε κάθε περίπτωση και οι δύο προαναφερθείσες τάσεις αξιοποιούν τους βασικούς άξονες της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ωστόσο, όταν οι σχετικές με τους άξονες αυτούς αναλύσεις εκφράζουν έναν ακραίο σχετικισμό, εντάσσονται στην μικρο-ερμηνευτική φαινομενολογική προσέγγιση. Αντίθετα, όταν οι αναλύσεις των ίδιων ζητημάτων αναζητούν και κοινωνικά κατασκευασμένα θεμελιωτικά στοιχεία, τα οποία όμως ενσωματώνουν και τη δυναμική της διαφοροποίησής τους, εκφράζουν τη συνδυαστική οπτική του Bernstein.

Τέλος, θα επισημάνουμε και πάλι ότι η επεξεργασία και η διαμόρφωση απόψεων που συνδέονται με την κοινωνική κατασκευή της σχολικής γνώσης, τον κοινωνικό προσδιορισμό της ικανότητας του μαθητή και την ιδεολογική εξάρτηση της παιδαγωγικής θεωρίας του εκπαιδευτικού αποτελούν χρήσιμα εννοιολογικά εργαλεία τόσο για την ανάδειξη και την ανάλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που δημιουργούνται (θα δημιουργηθούν) στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όσο και για την επεξεργασία κατάλληλων παρεμβάσεων στο συνεχώς εξελισσόμενο παιδαγωγικό πεδίο.

### 3. Η δυναμική των νέων κοινωνικών συνθηκών και οι προοπτικές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Οι μέχρι σήμερα διερευνήσεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης αναφέρονται, κυρίως, στη μελέτη:

- α. του υπαρκτού εκπαιδευτικού θεσμού καθώς και της σχέσης του με τους άλλους κοινωνικούς θεσμούς (μακρο-προσεγγίσεις)·

- β. των εκπαιδευτικών δράσεων και εντάσεων που εκδηλώνονται στο μικρο-επίπεδο του σχολείου και της σχολικής τάξης (μικρο-ερμηνευτικές θεωρήσεις)·
- γ. των επιρροών ή των επιβολών του μακρο-επιπέδου στο μικρο-επίπεδο, καθώς και των δυνατοτήτων υπέρβασής τους (συνδυαστικές προσεγγίσεις)· και
- δ. των εκπαιδευτικών δράσεων και εντάσεων που διαμορφώνονται με βάση τις επιρροές της κοινωνικά συγκροτημένης σχολικής γνώσης, της κοινωνικά προσδιορισμένης ικανότητας του μαθητή και της ιδεολογικά εξαρτημένης παιδαγωγικής θεωρίας του εκπαιδευτικού (Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης).

Όμως, τόσο οι διακριτές προσεγγίσεις της Κλασικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης όσο και οι δύο τάσεις της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης έχουν στηρίξει τις διερευνήσεις τους στην παρατήρηση, την ερμηνεία ή και την κριτική ανάλυση κάποιων *δεδομένων*. Αντίθετα, η δυναμική των νέων κοινωνικών συνθηκών απαιτεί, από τη μια μεριά, την επισήμανση ή την πρόβλεψη των νέου τύπου προβλημάτων που προκύπτουν ή θα προκύψουν και, από την άλλη, την αναλυτική προβολή των υπό συνεχή διαμόρφωση «δεδομένων» στο «ορατό» και ορθολογικά προβλέψιμο μέλλον. Η νέα αυτή συνεχώς μεταλλασσόμενη «πραγματικότητα» επιβάλλει την ανάδειξη των νέων προσανατολισμών, καθώς και την αναπροσαρμογή των μεθοδολογικών εργαλείων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, υποστηρίζουμε ότι η ταχύτητα και η πολυπλοκότητα των κοινωνικών μεταβολών, τις οποίες έχει επιβάλει η δυναμική των ραγδαία εξελισσόμενων κοινωνικών συνθηκών καθώς και η συνακόλουθη ρευστότητα που παρατηρείται τόσο στους φορείς και στις σχέσεις εξουσίας όσο και στην αποτελεσματικότητα των επιρροών και των παρεμβάσεων, αναδεικνύει ως καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο την *ανάλυση*. Η *ανάλυση* δεν έχει αποκλειστικό στόχο την ανακάλυψη των απλών στοιχείων ενός όλου αλλά και τη βαθύτερη και ορθολογικά θεμελιωμένη διερεύνηση ενός σύνθετου και δυναμικά εξελισσόμενου φαινομένου. Με βάση την *ανάλυση*, ο ορθολογικός συλλογισμός αποκτά αποδεικτικό χαρακτήρα, αφού αποτελεί μέθοδο μετάβασης από το ειδικό αντικείμενο μελέτης τόσο στη λεπτομέρεια όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο. Στην περίπτωση μας, αποτελεί και μέθοδο πρόγνωσης των επικείμενων και, ταυτόχρονα, άμεσα προβλέψιμων αλλαγών. Με την έννοια αυτή, η *ανάλυση* μπορεί να αξιοποιήσει τα υ-

παρκτά και συνεχώς μεταβαλλόμενα «δεδομένα» του σήμερα και να προβάλλει τη δυναμική τους στο «ορατό» και αναλυτικά προβλέψιμο αύριο. Έτσι, η ανάδειξη των νέων προοπτικών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης προϋποθέτει και τη συστηματική ανάλυση της δυναμικής των νέων κοινωνικών συνθηκών.

Στην ενότητα αυτή, προκειμένου να συγκεκριμενοποιήσουμε τις προοπτικές και τα νέα ή τα συνεχώς μεταλλασσόμενα πεδία έρευνας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αξιοποιούμε το μεθοδολογικό εργαλείο της *ανάλυσης*, το οποίο είναι συμβατό με την πραγματοποίηση συνθετότερων επεξεργασιών και επιχειρούμε:

- Να προσεγγίσουμε και να κατανοήσουμε την υπό εξέλιξη νέα «πραγματικότητα».
- Να μελετήσουμε τα πρώτα συμπτώματα των αλλαγών, όψεις των οποίων, ακολουθώντας διαφορετικές διαδρομές διερεύνησης, έχουν επισημάνει και οι Habermas, Bernstein κ.λπ.
- Να προσδιορίσουμε ορισμένα από τα συνεχώς μεταλλασσόμενα προβλήματα που δημιουργεί η δυναμική των νέων κοινωνικών συνθηκών.
- Να επισημάνουμε τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση των αλλαγών.

Στο πλαίσιο αυτό, συνθέτοντας και τα εννοιολογικά εργαλεία των Habermas (1984, 1987, 1990) και Bernstein (1990, 1996, 2000), επιχειρούμε να διερευνήσουμε τη δυναμική του νέου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος σε σχέση με τις δράσεις και τις εντάσεις που εκδηλώνονται μέσα και ανάμεσα στα πεδία της υλικής και της συμβολικής αναπαραγωγής, δίνοντας έμφαση στις αλλαγές που πραγματοποιούνται ή πρόκειται σύντομα να πραγματοποιηθούν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου. Ο συμβολικός έλεγχος συνδέεται και με τις διαδικασίες επιλογής, ρύθμισης<sup>13</sup> και διάχυσης της σχολικής γνώσης, οι οποίες, διασταυρούμενες και με τις μεθοδολογίες διαχείρισής της στο μικρο-επίπεδο, επανατοποθετούν κεντρικά για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ζητήματα, όπως είναι οι φορείς εξουσίας, οι σχέσεις εξουσίας στο παιδαγωγικό πεδίο, οι σχέσεις της εκπαίδευσης με το πεδίο παραγωγής, οι νέες όψεις εκπαιδευτικής ανισότητας κ.λπ. Όπως έχουμε επισημάνει, η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και, ιδιαίτερα, η τάση που έχει διαμορφώσει ο Bernstein, έχει αναδείξει, σε ένα πρώτο επίπεδο, τα ζητήματα αυτά και έχει επισημάνει τη δυναμική τους.

### 3.1. Ανάλυση της δυναμικής των νέων κοινωνικών συνθηκών και ανάδειξη των πρώτων συμπτωμάτων και των νέων προβλημάτων

Η ανάδειξη των προοπτικών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης καθώς και των νέων προβλημάτων, τα οποία καλείται (θα κληθεί) να διερευνήσει στο νέο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, προϋποθέτει την ανάλυση της δυναμικής των νέων συνθηκών.

Τις τελευταίες δεκαετίες, άρχισαν να εκδηλώνονται με ταχύτερους ρυθμούς οι κοινωνικές μεταβολές. Ειδικότερα, η οργάνωση και η ανάπτυξη των υποσυστημάτων της οικονομίας και της διοίκησης πραγματοποιούνται με ολοένα γρηγορότερους ρυθμούς. Παράλληλα, μέσα από τον εξορθολογισμό αξιών, κανόνων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων μορφών γνώσης κ.λπ. εκδηλώνεται και ο εκσυγχρονισμός των δομών του βιόκοσμου, ο οποίος μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αντιπροσωπεύει την κοινωνία συνολικά. Όμως, τα τελευταία χρόνια, παρατηρούμε ότι οι αυστηρές οργανωτικές δομές των υποσυστημάτων (ιδιαίτερα του οικονομικού υποσυστήματος) καθώς και η πίεση που προκύπτει ή επιβάλλεται από το βάρος του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού έχουν συμβάλει στην εκρηκτική αύξηση της πολυπλοκότητας των δύο υποσυστημάτων, η οποία έχει οδηγήσει στην προοδευτικά αυξανόμενη αποσύνδεσή τους από τις δομές του βιόκοσμου (Habermas, 1984 και 1987· βλέπε και Λάμπιας, 1996). Ο βιόκοσμος, παρά τις ενισχυτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν έχει ακολουθήσει τις εξελίξεις με τους ίδιους ρυθμούς ούτε, όπως τονίζει ο Bernstein (1990· βλέπε και Lamnias, 2002), τροφοδοτεί με την «κατάλληλη» γνώση και ειδίκευση το οικονομικό υποσύστημα.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τα όσα μπορούμε να παρατηρήσουμε σήμερα, υποστηρίζουμε ότι η ενεργοποίηση των υποσυστημάτων της διοίκησης και της οικονομίας, μολοντί, σε ένα πρώτο επίπεδο, είχε/έχει δημιουργήσει προϋποθέσεις διεύρυνσης του πεδίου της υλικής αναπαραγωγής και της οικονομικής ανάπτυξης, δεν έχει ενεργοποιήσει, σε αντίστοιχο βαθμό, το βιόκοσμο της κάθε κοινωνίας και, επομένως, δεν έχει κατορθώσει να προσδώσει διάρκεια, ρυθμό και ποιότητα στην πραγματοποιούμενη ανάπτυξη. Ο εξορθολογισμός-εκσυγχρονισμός του βιόκοσμου, ο οποίος αποτελεί αναγκαία και, πιθανότατα, ικανή συνθήκη προκειμένου να πραγματοποιηθεί ισόρροπη, διαρκής και ποιοτική ανάπτυξη, ακολουθεί πολύ πιο αργούς ρυθμούς εξέλιξης, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται οι προαναφερθείσες εντάσεις<sup>14</sup>.

Στο σημείο αυτό, θα υποστηρίξουμε ότι η αποσύνδεση των δύο υποσυστημάτων από τις δομές του βιόκοσμου, πέρα από τις επιπτώσεις που προκαλεί στο βιόκοσμο, τον εξορθολογισμό/εκσυγχρονισμό του οποίου ασφαλώς και δεν ενισχύει, υπονομεύει μακροπρόθεσμα την ανάπτυξη των ίδιων των υποσυστημάτων της οικονομίας και της διοίκησης, αφού η συμβολική αναπαραγωγή, η οποία έχει σημείο αναφοράς το βιόκοσμο, είναι αυτή που τροφοδοτεί και υποστηρίζει την ανάπτυξή τους και την πολυπλοκότητά τους (Habermas, 1984, 1987). Τελικά, θεωρούμε ότι, σε ένα ραγδαία αναπτυσσόμενο σύστημα υλικής αναπαραγωγής, η παραγωγή της αναγκαίας νέας γνώσης και ειδίκευσης απαιτεί και έναν αντίστοιχα αναπτυσσόμενο βιόκοσμο, κάτι που μέχρι σήμερα δε φαίνεται ότι έχει προκύψει. Έτσι, οι συνέπειες της σταδιακής αποσύνδεσης της υλικής από τη συμβολική αναπαραγωγή θα είναι οδυνηρές για το ίδιο το πεδίο της υλικής αναπαραγωγής. Ήδη, έχουν εκδηλωθεί οι πρώτες αρνητικές συνέπειες στο πεδίο αυτό, αφού, τα τελευταία χρόνια, παρατηρήθηκαν (παρατηρούνται) ταυτόχρονα πληθωρισμός, χαμηλοί ρυθμοί ανάπτυξης και ανεργία.

Ο Bernstein (1990, σελ. 153-154), προσεγγίζοντας από τη δική του οπτική γωνία τα ζητήματα αυτά, υποστηρίζει ότι, μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '70, οι υπεύθυνοι παράγοντες της εκπαίδευσης λειτουργούσαν σχετικά αυτόνομα και διαχειρίζονταν, χωρίς τις παρεμβάσεις του κράτους, τις διαθέσιμες μορφές γνώσης. Όμως, όταν ο διεθνής ανταγωνισμός δημιούργησε προβλήματα στο πεδίο της παραγωγής (όταν παρουσιάστηκαν ταυτόχρονα πληθωρισμός, ύφεση και ανεργία), οι παράγοντες του πεδίου αυτού άρχισαν να ενοχοποιούν το εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρώντας ότι η γνώση που αυτό επιλέγει, ρυθμίζει και διαχειρίζεται είναι πολύ αφηρημένη και ακατάλληλη για άμεση αξιοποίηση στην παραγωγή. Οι αντιδράσεις τους συνοδεύτηκαν από απαιτήσεις για ισχυρότερη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τη γνώση που έχει ανάγκη το πεδίο της παραγωγής. Μια πρώτη αντίδραση, μάλλον όχι αποτελεσματική, εκδηλώθηκε από τα διοικητικά/πολιτικά υποσυστήματα, τα οποία προσπάθησαν να ελέγξουν τους βασικούς παράγοντες του παιδαγωγικού μηχανισμού<sup>15</sup>, προκειμένου να επηρεάσουν τις διαδικασίες επιλογής και ρύθμισης της «κατάλληλης» για το πεδίο παραγωγής γνώσης. Επίσης, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, σε πολλές χώρες, κυριάρχησε η ιδέα του «αποτελεσματικού» σχολείου (βλέπε και Λάμνιας, 2002), το οποίο, δίνοντας έμφαση στην αποτελεσματικότητα της μετάδοσης των «κατάλληλων» για το πεδίο παραγωγής μορφών σχολικής

γνώσης, ενίσχυσε τη σύνδεση της εκπαίδευσης με το πεδίο παραγωγής. Ωστόσο, επειδή οι παρεμβάσεις δε φάνηκαν (δε φαίνονται) αποτελεσματικές, πιθανότατα, αναζητούνται ή αρχίζουν να εφαρμόζονται άλλες λύσεις. Για παράδειγμα, είναι πιθανή η περιθωριοποίηση του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού και η αξιοποίηση προκατασκευασμένων «πακέτων» γνώσης, τα οποία θα επιλέγονται, θα ρυθμίζονται και θα διαχέονται (διαχέονται) από παράγοντες που διαχειρίζονται (θα διαχειρίζονται) τα παγκοσμιοποιημένα δίκτυα των νέων τεχνολογιών. Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία επιλογής, ρύθμισης και διαχείρισης της σχολικής γνώσης φαίνεται ότι αποτελεί κεντρικό ζήτημα τόσο για το οικονομικό όσο και για το εκπαιδευτικό και το διοικητικό/πολιτικό υποσύστημα. Εκτιμούμε ότι το ζήτημα αυτό θα αναδειχθεί με μεγαλύτερη έμφαση και ένταση τα αμέσως επόμενα χρόνια και θα αποτελέσει το βασικό, και με πολλές όψεις, πεδίο διερεύνησης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αφού θα επανατοποθετήσει τις σχέσεις και τις εντάσεις που (θα) εκδηλώνονται στα πεδία της υλικής και της συμβολικής αναπαραγωγής.

Τελικά, στο νέο περιβάλλον, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, αξιοποιώντας και επεκτείνοντας τις παραπάνω αναλύσεις, οφείλει να «συγκεκριμενοποιεί» τα υπό διαμόρφωση προβλήματα, να προβάλλει ορθολογικά την προοπτική τους και να αναδεικνύει τις εναλλακτικές πιθανότητες για την αντιμετώπισή τους. Επιμένουμε στην ανάδειξη της δυνατότητας ύπαρξης εναλλακτικών λύσεων, επειδή θεωρούμε ότι η έγκαιρη συνειδητοποίηση και πρόγνωση των προβλημάτων, σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση και τη δράση της κοινωνίας, μπορούν να αντιστρέψουν τις κατευθύνσεις που επιβάλλουν ή πρόκειται να επιβάλουν οι όποιοι δομικοί χαρακτήρα εξαναγκασμοί. Εδώ συγκεκριμενοποιούνται οι νέες προοπτικές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να επισημαίνει ή να προβλέπει τις ανάγκες, τα προβλήματα, τα νέα πεδία δράσεων και πιθανών εντάσεων, τις αλλαγές στους φορείς και τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται και εκδηλώνονται στο εσωτερικό του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού και να προτείνει τις κατάλληλες παρεμβάσεις, ώστε η δυναμική που αναπτύσσεται στις νέες συνθήκες να λειτουργήσει υπέρ της κοινωνίας.

### 3.2. Η πρόγνωση της αλλαγής των λειτουργιών του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού βασικό μέλημα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Παρατηρώντας τις σημερινές εξελίξεις καθώς και τις προβολές τους στο προβλέψιμο μέλλον, υποστηρίζουμε ότι ο παγκόσμιος οικονομικός ανταγωνισμός έχει αποτελέσει τον προπομπό μιας ολοένα διευρυνόμενης παγκοσμιοποίησης, από την οποία έχουν ήδη προκύψει κάποιες από τις προαναφερθείσες συνέπειες. Όμως, με την ανάπτυξη και τη γενίκευση της χρήσης των νέων τεχνολογιών και τη διάχυση της πληροφορίας, η έννοια της παγκοσμιοποίησης συνεχώς διευρύνεται και έχει αρχίσει να εκδηλώνεται και ως παγκοσμιοποίηση των ποικίλων μορφών γνώσης και της κουλτούρας γενικότερα (βλέπε και Stromquist και Monkman, 2000, σελ. 3-25). Τα νέα αυτά στοιχεία μπορούν να διαφοροποιήσουν (έχουν ήδη αρχίσει να διαφοροποιούν) το συνολικό πεδίο της συμβολικής αναπαραγωγής<sup>16</sup> και του συμβολικού ελέγχου, ο οποίος αποτελεί (αποτελούσε) βασικό πεδίο δράσης του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού.

Η παγκοσμιοποίηση, ως συγκεκριμένη έκφραση της δυναμικής των νέων συνθηκών, δημιουργεί προϋποθέσεις για την αμφισβήτηση των κλασικών φορέων εξουσίας καθώς και των παραδοσιακών σχέσεων εξουσίας και, σε ένα πρώτο επίπεδο, συνδέεται με την υποχώρηση της παντοδυναμίας του κράτους. Ο γνωστός απόλυτος έλεγχος του κράτους πάνω σε σχεδιασμούς, επιλογές και οργανωτικές παρεμβάσεις, σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής οργάνωσης, επομένως και στην εκπαίδευση, περιορίζεται (θα περιοριστεί) δραστικά. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, μέσα από τους μηχανισμούς της παγκόσμιας αγοράς, είναι το πρώτο σύμπτωμα μιας εξέλιξης, η οποία διευρύνεται ολοένα και περισσότερο, κυρίως με την ανάπτυξη και τη γενίκευση της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Όμως, οι νέες τεχνολογίες, μέσα από τα παγκόσμια δίκτυα επικοινωνιών και τις απεριόριστες δυνατότητες διάχυσης της πληροφορίας και της γνώσης, δημιουργούν νέα δεδομένα και για τα εκπαιδευτικά συστήματα, παρεμβαίνοντας δυναμικά στο πεδίο της συμβολικής αναπαραγωγής και του συμβολικού ελέγχου. Εκτιμούμε ότι το νέο αυτό μέσο θα διαφοροποιήσει (έχει ήδη αρχίσει να διαφοροποιεί) τις λειτουργίες του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού, ανοίγοντας νέα πεδία διερευνήσεων για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Ο κλασικός παιδαγωγικός μηχανισμός, εκφράζοντας τις παρα-



δοσιακές κοινωνικές σχέσεις εξουσίας, *επιλέγει, ρυθμίζει, διαχειρίζεται* και *αξιολογεί* την ονομαζόμενη επίσημη σχολική γνώση. Πιο συγκεκριμένα, οι ελεγχόμενοι από το κράτος «επίσημοι παράγοντες» του παιδαγωγικού μηχανισμού επιλέγουν και ρυθμίζουν (στη γλώσσα του Bernstein αναπλαισιώνουν) τη γνώση που θεωρούν κατάλληλη για το εκπαιδευτικό σύστημα και, ασφαλώς, για το πεδίο της παραγωγής. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί, με βάση τόσο την ιδεολογικά εξαρτημένη παιδαγωγική τους θεωρία όσο και τα πλαίσια που οι ρυθμιστές της επίσημης σχολικής γνώσης έχουν διαμορφώσει<sup>17</sup>, τη διαχειρίζονται. Τέλος, οι επίσημοι παράγοντες του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού διαμορφώνουν και επιβάλλουν και τα κριτήρια, με βάση τα οποία αξιολογούνται τα «πακέτα» της γνώσης που οι ίδιοι έχουν επιλέξει και έχουν ρυθμίσει. Όμως, όπως ήδη έχει τονιστεί (βλέπε υποενότητα 3.1), είτε επειδή η συνολική διαδικασία έχει αποδειχθεί αναποτελεσματική, αφού τελικά ο κλασικός παιδαγωγικός μηχανισμός δεν μπορεί να κατασκευάσει την «κατάλληλη» για το πεδίο παραγωγής γνώση, είτε επειδή οι νέες συνθήκες έχουν διαμορφώσει (διαμορφώνουν) άλλους όρους, τόσο στο επίπεδο των φορέων και των σχέσεων εξουσίας όπου επιλέγεται και ρυθμίζεται η σχολική γνώση<sup>18</sup> όσο και στο επίπεδο των διαθέσιμων μέσων διάχυσής της<sup>19</sup>, οι λειτουργίες του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού φαίνεται ότι σταδιακά περιθωριοποιούνται και αντικαθίστανται (βλέπε και Hodolidu and Lamnias, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, ο νέος ρόλος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, πέρα από την ανάδειξη των δράσεων και των διαφοροποιήσεων που προαναφέρθηκαν, συνδέεται, κυρίως, με τη διερεύνηση και την πρόγνωση των εξελίξεων, οι οποίες, χωρίς να δαιμονοποιούνται, υποστηρίζουμε ότι δεν είναι κοινωνικά και ιδεολογικά ουδέτερες.

Πιο συγκεκριμένα, από τη στιγμή που η γνώση, με ολόένα αυξανόμενους ρυθμούς, ενσωματώνεται στα παγκόσμια δίκτυα των νέων τεχνολογιών, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οφείλει να μελετήσει και να προβλέψει τις επιπτώσεις που προκαλεί (θα προκαλέσει) η ανεξαρτητοποίηση αυτή της γνώσης από τους κλασικούς παραγωγούς, ρυθμιστές και διαχειριστές της (Bernstein, 1990· βλέπε και Λάμνιας, 2001, 2001<sup>α</sup>). Για παράδειγμα, είναι πολύ πιθανό να υποβαθμιστεί ο κλασικός ρόλος του σχολείου, να εκμηδενισθεί η ανθρώπινη διαμεσολάβηση, να περιοριστούν οι δυνατότητες διαπραγμάτευσης κ.λπ., αφού η αποδέσμευση της γνώσης, ιδιαίτερα από τον διαχειριστή της (τον εκπαιδευτικό), θα συμβάλει και στην υποχώρηση των ηθικών και ιδεολογικών δε-

σμεύσεων, η οποία, με τη σειρά της, θα υποβαθμίσει το ρόλο των ανθρωπίνων συναισθημάτων και επιθυμιών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Από την άλλη μεριά, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οφείλει να αναδείξει τις πιθανές προοπτικές που ανοίγει η απελευθέρωση και η διάχυση της γνώσης, η οποία, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, μπορεί να ενισχύσει τον εξορθολογισμό/εκσυγχρονισμό του βιόκοσμου, καθώς και την ενεργητική συμμετοχή της κοινωνίας στη συγκρότηση και ανασυγκρότηση των αξιακών και των κανονιστικών συστημάτων της. Για παράδειγμα, οι καταναγκασμοί που συγκροτούν (συγκροτούσαν) συλλογικές ταυτότητες μέσα από τις επιλογές και τις επιβολές του κράτους, της θρησκείας, των ιδεολογιών, των προκαταλήψεων κ.λπ. τείνουν να εκλείψουν. Το άτομο δεν είναι ή δεν θα είναι πια αντιμέτωπο με ένα προκατασκευασμένο και επιβαλλόμενο πρότυπο<sup>20</sup>, όπου με τη μίμηση ή την ταύτιση θα επιδιώκει την οικοδόμηση της δικής του ταυτότητας.

Παράλληλα, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οφείλει να μελετήσει και να προβλέψει τις επιπτώσεις που θα προκληθούν στη σχέση της εκπαίδευσης με το πεδίο της παραγωγής. Για παράδειγμα, όσο και αν φαίνεται παράδοξο, ο Bernstein (1990· βλέπε και Λάμνιας, 2001, 2001<sup>α</sup>) υποστηρίζει ότι οι ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις συμβάλλουν (έχουν ήδη αρχίσει να συμβάλλουν) στη σταδιακή αποσύνδεση της εκπαίδευσης από το πεδίο της παραγωγής. Η διεξόδωση των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής έχει περιορίσει και θα συνεχίσει να περιορίζει την πολυπλοκότητα του καταμερισμού της εργασίας στο πεδίο παραγωγής, αφού αρκετές εξειδικευμένες γνώσεις/δράσεις έχουν ενσωματωθεί, και πολλές άλλες θα αρχίσουν να ενσωματώνονται στα προγράμματα των υπολογιστών. Αυτό, ασφαλώς, θα επηρεάσει και τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης, αφού οι απαιτήσεις του πεδίου παραγωγής για γνώση και ειδικευση θα περιοριστούν ποσοτικά και θα διαφοροποιηθούν ποιοτικά. Το πεδίο της παραγωγής, πιθανότατα, θα απαιτεί μόνο ένα περιορισμένο και πολύ καλά εκπαιδευμένο δυναμικό για την παραγωγή της ολοένα και πιο σύνθετης τεχνολογίας καθώς και για την αναπαραγωγή ή την υποστήριξη της υπάρχουσας. Από την άλλη μεριά, οι νέες κοινωνικές συνθήκες φαίνεται ότι συμβάλλουν στη σταδιακή ενίσχυση των δεσμών μεταξύ της εκπαίδευσης και του πεδίου του συμβολικού ελέγχου. Η έννοια του συμβολικού ελέγχου συνδέεται και με την ηθική ρύθμιση καθώς και με συναισθήματα και επιθυμίες, τα οποία κανένα πρόγραμμα υπολογιστή δεν μπορεί να δι-

δάξει ή να επιβάλει. Έτσι, το πεδίο του συμβολικού ελέγχου θα συνεχίσει να λειτουργεί και να αναπαράγεται, αυξάνοντας την πολυπλοκότητα του καταμερισμού της εργασίας στο εσωτερικό του και αξιοποιώντας, αποκλειστικά, τον ανθρώπινο παράγοντα. Στο πλαίσιο αυτό ανακύπτουν ερωτήματα στα οποία καλείται να δώσει απαντήσεις η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Για παράδειγμα:

- Ποιο θα είναι, μακροπρόθεσμα, το αποτέλεσμα της περιθωριοποίησης του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού;
- Πού θα οδηγήσει η αποσύνδεση της εκπαίδευσης από το πεδίο της παραγωγής και ποιες δυνατότητες ή και προβλήματα θα προκύψουν από τη στενότερη σύνδεσή της με το πεδίο του συμβολικού ελέγχου;
- Η πιθανή αυτονόμηση του εκπαιδευτικού θεσμού μπορεί να λειτουργήσει θετικά για τον ίδιο και την κοινωνία και κάτω από ποιες προϋποθέσεις (βλέπε και Λάμνιαν, 2001, 2001α);

Τελικά, στο νέο αυτό περιβάλλον, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οφείλει να αναλύει, να διερευνά και να προβλέπει τόσο τη δυναμική των αλλαγών που σταδιακά εκδηλώνονται όσο και τις επιπτώσεις και τις εντάσεις που προκαλούν ή στην πορεία θα προκαλέσουν στα αλληλεξαρτώμενα (;) πεδία της συμβολικής και της υλικής αναπαραγωγής. Παράλληλα, η κοινωνιολογική ανάλυση μπορεί να εξειδικεύει προτάσεις τόσο για τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και γι' αυτόν της απασχόλησης.

#### 4. Η σχέση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική πολιτική

Με βάση την προηγούμενη ανάλυση και αντί για συμπέρασμα, επιχειρούμε μια πολύ σύντομη τοποθέτηση στο κρίσιμο ζήτημα των σχέσεων μεταξύ της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία μπορεί να συνδεθεί με τις προοπτικές που πιθανότατα ανοίγονται και για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ύστερα από την πιθανολογούμενη σταδιακή αποσύνδεση της εκπαίδευσης από το πεδίο παραγωγής. Εκτιμούμε ότι η προοπτική αυτή μπορεί να χαλαρώσει τον ασφυκτικό έλεγχο που έχει επιβάλει τα τελευταία χρόνια στους παράγοντες του παιδαγωγικού πεδίου, ύστερα από πιέσεις των παραγόντων του πεδίου παραγωγής, το πολιτικό υποσύστημα. Είναι προφανές ότι ένα

από τα βασικά εργαλεία του συγκεκριμένου ελέγχου είναι και η μειωμένη χρηματοδότηση ερευνητικών πεδίων που συνδέονται με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, αφού η κατεύθυνση του προβληματισμού και των ερευνών της δεν είναι συμβατή με τη λογική του ονομαζόμενου *αποτελεσματικού* σχολείου.

Είναι γνωστό ότι, μέχρι και τη δεκαετία του '60, οι σχέσεις μεταξύ των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και των κατασκευαστών της πολιτικής ήταν αρκετά καλές. Εκτιμούμε ότι αυτό οφειλόταν και στις συνθήκες της εποχής. Για παράδειγμα, οι υψηλοί ρυθμοί ανάπτυξης και η συνακόλουθη υψηλή ανοδική κοινωνική κινητικότητα που επικρατούσαν στις αμέσως μετά τον πόλεμο δεκαετίες ευνοούσαν τους κατασκευαστές της πολιτικής, οι οποίοι, αξιοποιώντας τα σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες πορίσματα των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, υπερθεμάτιζαν σε ζητήματα προώθησης των «ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών» και πρότειναν με σχετική ευκολία αντίστοιχες πολιτικές. Επομένως, δεν υπήρχε και λόγος ειδικής παρέμβασής τους στο παιδαγωγικό πεδίο, το οποίο, όπως έχει τονιστεί, λειτουργούσε σχετικά αυτόνομα. Η σχετική αυτονομία των παραγόντων του παιδαγωγικού πεδίου είχε ευνοήσει έναν κοινωνικά ευαίσθητο προσανατολισμό της έρευνας, η οποία είχε αναδείξει πολλά από τα πραγματικά προβλήματα της εκπαίδευσης (έκθεση Coleman, μελέτη Jencks κ.λπ.· βλέπε και Φραγκουδάκη, 1985). Στο πλαίσιο αυτό, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης επικέντρωνε την προσοχή της στην παραγωγή θεωρίας, η οποία, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις της και σε εμπειρικό επίπεδο, παρήγαγε συγκεκριμένα στοιχεία για τη διαμόρφωση πολιτικής καθώς και αντίστοιχα επιχειρήματα για την αλλαγή της εκπαιδευτικής πράξης. Για το ίδιο ζήτημα ο Whitty (1997) τονίζει ότι, ενώ πριν από μερικές δεκαετίες η θεωρία και η έρευνα είχαν συνδέσει την εκπαίδευση με την κοινωνία και τα τμηματικά της συμφέροντα, οι νέες κινήσεις που αναφέρονται στο «αποτελεσματικό» σχολείο ή στο σχολείο που βελτιώνει τις λειτουργίες του δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τη σχέση αυτή.

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν ενσκήψει σοβαρές εντάσεις μεταξύ των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και των κατασκευαστών της πολιτικής (βλέπε και Shain και Ozga, 2001). Οι εντάσεις αυτές εκφράστηκαν, κυρίως, με τον έλεγχο της χρηματοδότησης της έρευνας στην εκπαίδευση. Η σύγχρονη πολιτική δεν ευνοεί εκπαιδευτικές έρευνες, αν αυτές δεν είναι άμεσα χρήσιμες στις από πολλούς θεωρούμενες κοινωνικά ουδέτερες πρακτικές της σχολικής τάξης ή αν δεν παράγουν τα επιχειρήματα

που επιθυμούν οι κατασκευαστές της πολιτικής. Τα τελευταία χρόνια οι πολιτικές παρεμβάσεις, μέσω των χρηματοδοτήσεων, έχουν αφήσει ελάχιστο χώρο για ευρύτερες κοινωνιολογικού χαρακτήρα έρευνες (βλέπε και Hillage et al., 1998· Tooley and Darby, 1998). Η επιλεκτική χρηματοδότηση ερευνών, κυρίως στην Αγγλία, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στην Αμερική, στην Ολλανδία κ.λπ., έχει οδηγήσει στην ανάδειξη της έννοιας του «αποτελεσματικού» σχολείου, το οποίο προέκυψε ως κατασκευή πολιτικών κυρίως συλλήψεων και παρεμβάσεων, ύστερα από τις πιέσεις που έχει ασκήσει το πεδίο της παραγωγής. Το ονομαζόμενο αποτελεσματικό σχολείο έχει προσανατολίσει την εκπαιδευτική έρευνα αποκλειστικά στη μέτρηση του αποτελέσματος της μαθησιακής διαδικασίας και σε εξειδικευμένες διερευνήσεις, οι οποίες «μετρούν» συγκεκριμένα, ωστόσο αποσπασματικά, χαρακτηριστικά και λειτουργίες του σχολείου (Barber White, 1997· βλέπε και Λάμνις, 2002). Η κριτική μας στην πολιτική παρέμβαση που περιγράψαμε δεν έχει στόχο τη συλλήβδην ενοχοποίηση των πολιτικών παρεμβάσεων αλλά τη συγκεκριμένη, την οποία έχει επιβάλει το «εραρχικά ανώτερο» πεδίο της παραγωγής.

Εκτιμούμε ότι, επειδή οι εντάσεις μεταξύ των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και των κατασκευαστών της πολιτικής είναι αποτέλεσμα των προαναφερθέντων πιέσεων, θα βαίνουν μειούμενες, στο βαθμό που θα επιβεβαιώνεται και θα ενισχύεται η τάση αποσύνδεσης της εκπαίδευσης από το πεδίο παραγωγής. Παράλληλα, επειδή οι ραγδαία εξελισσόμενες αλλαγές των κοινωνικών συνθηκών απαιτούν μελέτη, κατανόηση, πρόγνωση καθώς και ρυθμίσεις και αναπροσαρμογές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες μπορούν να προκύψουν μόνο μέσα από συστηματικές, κοινωνιολογικού χαρακτήρα, διερευνήσεις, θεωρούμε πολύ πιθανή την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και των κατασκευαστών της πολιτικής. Ωστόσο, η επίστευση και η ποιότητα των νέων συνεργασιών προϋποθέτουν ταχύτατη αναπροσαρμογή των προσανατολισμών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και αντίστοιχη κατανόηση των εξελίξεων από την πλευρά του πολιτικού/διοικητικού υποσυστήματος. Η πρότασή μας είναι να χρηματοδοτηθούν άμεσα έρευνες, οι οποίες, με βάση την *κοινωνιολογική ανάλυση* και αφετηρία τα όποια υπό διαμόρφωση «δεδομένα», θα παραγάγουν χρήσιμα πορίσματα για *ποιοτικές πολιτικές παρεμβάσεις* στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών συνθηκών.

## Σημειώσεις

1. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι κοινωνιολογικού χαρακτήρα προβληματισμοί είχαν αναπτυχθεί χιλιάδες χρόνια πριν. Η κοινωνιολογική σκέψη, τότε προκαλώντας κοινωνικές μεταβολές και τότε ανατροφοδοτούμενη από αυτές, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση και την ανάπτυξη ενός νέου πλέγματος εννοιών, το οποίο, συνεχώς διαφοροποιούμενο από τις μεταβολές των κοινωνικών συνθηκών, οδήγησε στη συγκρότηση της Κοινωνιολογίας.

2. Αρχικά, ο Saint Simon, επηρεασμένος από την αίγλη που στην εποχή του απολάμβαναν οι Φυσικές Επιστήμες, χρησιμοποίησε τον όρο «Κοινωνική Φυσική», τον οποίο σε πρώτη φάση υιοθέτησε και ο Comte. Ο όρος αυτός εξέφραζε την κοινή τους θέση σχετικά με το θετικιστικό χαρακτήρα της νέας αυτής επιστήμης. Στη συνέχεια, ο Comte επέλεξε τον όρο «Κοινωνιολογία», ο οποίος και τελικά επικράτησε. Συγκεκριμένα, από το 47ο μάθημα της «Θετικής Φιλοσοφίας» του, άρχισε να χρησιμοποιεί τον καινούριο αυτό όρο, επειδή τον όρο «Κοινωνική Φυσική» τον χρησιμοποιούσε και ο Βέλγος μαθηματικός Quetelet για τις στατιστικές του αναλύσεις σε ζητήματα ανθρωπιστικών μελετών.

3. Οι Dreyfus και Rabinow (1986, σελ. 110-111) τονίζουν ότι οι Habermas και Foucault ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο τις απόψεις του Kant. Ο Habermas, επιμένοντας ότι ο Λόγος της νεωτερικότητας είναι απαραίτητος για τη θεμελίωση της αλήθειας, υποστηρίζει ότι η ανάλυση των προϋποθέσεων για την εγκυρότητα της αλήθειας αποτελεί και τον ασφαλέστερο τρόπο για την ενοποίηση της κριτικής σκέψης. Αντίθετα, ο Foucault, προβάλλοντας την ασυνέχεια των λόγων (discourses), θεωρεί ότι η ανάλυση αυτή είναι χρήσιμη για τη διάγνωση της ιδιαίτερης κάθε φορά ιστορικής συγκυρίας.

4. Στο εννοιολογικό σύστημα του Bernstein (1990, 1996, 2000), ως συμβολικός έλεγχος ορίζεται η διαδικασία με την οποία οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας μεταφράζονται σε Λόγο, ο οποίος, με τη σειρά του, επιδιώκει την/συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας. Το πεδίο του συμβολικού ελέγχου περιλαμβάνει τους ελεγχόμενους από το κράτος θεσμούς και παράγοντες, οι οποίοι διαχειρίζονται πόρους Λόγου. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί βασικό θεσμό στο πεδίο της συμβολικής αναπαραγωγής και του συμβολικού ελέγχου, συμβάλλοντας στη δημιουργία των κοινωνικών ιεραρχιών.

5. Σύμφωνα με τον Durkheim (απόσπασμα στο Λάμνιαν, 2002, σελ. 61), «... η κοινωνία μπορεί να επιβιώσει, μόνο όταν υπάρχει ένα επαρκές επίπεδο ομοιογένειας μεταξύ των μελών της. Η εκπαίδευση δαιμονίζει και ενισχύει την ομοιογένεια αυτή, εμποδώνοντας στα παιδιά (...) τις ουσιαστικές ομοιομορφίες που απαιτεί η κοινωνική ζωή».

6. Ο Pring (1972) εντάσσει τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στις μικρο-προσεγγίσεις και, χαρακτηρίζοντας το σχετικισμό «άβυσσο», παρα-

φράζει τον τίτλο «Knowledge and Control», χρησιμοποιώντας την έκφραση: «Knowledge out of Control».

7. Ο Bernstein ενοχλήθηκε από την απόπειρα μονοσήμαντης έκφρασης του πεδίου της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, από την προσανατολισμένη προς την Φαινομενολογική Κοινωνιολογία τάση της. Όπως τονίζει (1995), ο βασικός σκελετός των απόψεων που εκφράζει συνολικά η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είχε διατυπωθεί από τον ίδιο, πριν από το γνωστό συνέδριο του 1970.

8. Στο σημείο αυτό, θα υποστηρίξουμε ότι τόσο ο Young όσο και μερικοί άλλοι αναλυτές παρερμηνεύουν τον Bernstein, από τη στιγμή που θεωρούν τις αναλύσεις του καθαρά στρουκτουραλιστικές. Κατά την εκτίμησή μας, η ανάλυση του Bernstein αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα συνδυαστικής προσέγγισης (βλέπε πίνακα 1.8, Bernstein, 1990, σελ. 42). Στον πίνακα αυτό, ο Bernstein αναγνωρίζει ότι οι ταξινομήσεις του μακρο-επιπέδου (κοινωνική τάξη, κοινωνική διαίρεση εργασίας, ιεραρχικές σχέσεις) δομούν το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης, στο οποίο τοποθετούνται άνισα τα υποκείμενα. Στη συνέχεια, δίνοντας ρόλο στο μικρο-επίπεδο, αναφέρεται στους κανόνες αναγνώρισης και τους κανόνες πραγμάτωσης των κατηγοριοποιημένων υποκειμένων, καθώς και στις δυνατότητες μετασχηματισμού τόσο των κανόνων όσο και του δομικά καθορισμένου μηνύματος. Την αναγνώριση της δυνατότητας μετασχηματισμού του κώδικα τη βλέπουμε επίσης στη συνέντευξη την οποία ο ίδιος ο Bernstein (1991, σελ. 53-54· βλέπε και Λάμνιαν, 2000· Lamnias, 2002<sup>a</sup>) έδωσε στον Rodriguez, όπου τονίζει ότι «... οι κώδικες δημιουργούν τα υποκείμενα, αλλά τα υποκείμενα μετασχηματίζουν τους κώδικες». Η θέση αυτή, ασφαλώς, αναδεικνύει και τη δυναμική του μικρο-επιπέδου. Τέλος, ο Σολομών (1991, σελ. 31) θα υποστηρίξει ότι η συνθετική θεωρητική προσέγγιση του Bernstein «αμφισβητεί και αποσαθρώνει την ισχύ των συνόρων», αμφισβητώντας έμπρακτα και τις δομές αυθεντίας/εξουσίας που τα συντηρούν. Σχετικά με τον Bourdieu, και ο ίδιος ο Bernstein (1990· βλέπε και Σολομών, 1991, σελ. 20-21) θεωρεί ότι η δουλειά του είναι περισσότερο διαγνωστική και, επομένως, μακρο-κοινωνιολογική. Στο πλαίσιο αυτό, είμαστε υποχρεωμένοι να τονίσουμε τις μεθοδολογικές διαφορές και να επιστημονούμε τη συνδυαστική χροιά της θεωρητικής κατασκευής του Bernstein.

9. Δε θα διαφωνήσω με τη θέση του Young, σύμφωνα με την οποία η αντιθετικιστική παράδοση στην κοινωνιολογία της γνώσης υφίσταται. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η κοινωνιολογία της γνώσης αποτελεί αποκλειστική έκφραση των μικρο-προσεγγίσεων. Θεωρώ ότι η συστηματική δουλειά του Habermas (1968-1978, 1981-1984, 1987), μολονότι αντιθετικιστική, έχει αναδείξει κοινωνικά ελεγχόμενα στοιχεία θεμελίωσης της ιστορικά εξελισσόμενης γνώσης, τα οποία δημιουργούν ένα αξιόπιστο συνδυαστικό επιστημολογικό πλαίσιο.

10. Είναι σαφές ότι ο Bernstein αποστασιοποιείται μόνο από τις διαδικασίες διάδοσης αυτού που κάποιοι θεωρούν «Νέα Κοινωνιολογία της Εκ-

παίδευσης». Όμως, ουδέποτε έχει αποστασιοποιηθεί από τις αρχικές θέσεις του συνεδρίου του 1970, τις οποίες εν πολλοίς ο ίδιος είχε διαμορφώσει.

11. Όπως έχουμε αναλύσει (βλέπε υποσημείωση 8), διαφωνούμε με την ένταξη και του Bernstein στο στρουκτουραλιστικό πεδίο, αφού η μεθοδολογία του είναι καθαρά συνδυαστική. Τελικά, θεωρούμε ότι ο Sadonnik θα μπορούσε να κάνει τη διάκριση ανάμεσα στα πλαίσια του Bernstein και του Bourdieu.

12. Η επιμονή του Bernstein να προχωρεί σε λεπτομερείς περιγραφές καθώς και η προσπάθειά του να διαμορφώνει πολλές και πολύ εξειδικευμένες έννοιες θα μπορούσαν να τον κατατάξουν στους φορμαλιστές. Ωστόσο, η παράλληλη τάση του να αφήνει ανοιχτή σε αναθεωρήσεις κάθε κωδικοποίησή του μπορεί να αμβλύνει την εντύπωση αυτή. Ο Σολομών (1991, σελ. 13-14), εκφράζοντας πολύ καθαρά την τάση αυτή του Bernstein, γράφει: «Αυτόν το μεταβατικό και υποθετικό χαρακτήρα των κειμένων –που ίσως εκφράζει και την αντίληψη του Bernstein περί γνώσης (...) ως διαρκούς διαλεκτικής σχέσης μεταξύ “κλειστότητας” και “ανοιχτότητας”, βεβαιότητας και αβεβαιότητας, τάξης και αταξίας– προσπάθησα να τον διατηρήσω όσο το δυνατόν ζωντανό...».

13. Η έννοια της ρύθμισης έχει ένα κοινωνιολογικά φορτισμένο περιεχόμενο, αφού προϋποθέτει παρεμβάσεις καθώς και συγκεκριμενοποίηση της κατεύθυνσης των παρεμβάσεων. Παράλληλα, οι παρεμβάσεις προϋποθέτουν την ύπαρξη φορέα καθώς και αρμοδιότητες, οι οποίες έχουν ευθεία αναφορά στις σχέσεις εξουσίας. Επομένως, οι ρυθμίσεις που πραγματοποιούνται ή ενδέχεται να πραγματοποιηθούν στο πεδίο της συμβολικής αναπαραγωγής και του συμβολικού ελέγχου, ιδιαίτερα στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, ενδιαφέρουν ιδιαίτερα την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, αφού οφείλει να προσδιορίσει το νέο «φορέα», τις αρμοδιότητες, τις σχέσεις εξουσίας καθώς και τις επιπτώσεις που μπορεί να προκληθούν στο πεδίο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

14. Για την αποφυγή παρανοήσεων, οφείλουμε να τονίσουμε ότι, μολονότι η οικονομική ανάπτυξη και η συνακόλουθη διεύρυνση της αγοράς εργασίας αποτελούν βασικό μέλημα κάθε κοινωνικής οργάνωσης, ο εξορθολογισμός του βιόκοσμου και οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να έχουν αποκλειστικό στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών του πεδίου παραγωγής.

15. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα το κράτος επιλέγει τον πρόεδρο και τους αντιπροέδρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

16. Το πεδίο της συμβολικής αναπαραγωγής περιλαμβάνει τόσο τους ελεγχόμενους από το κράτος θεσμούς και παράγοντες συμβολικού ελέγχου (π.χ., εκπαίδευση) όσο και άλλους θεσμούς, όπως η οικογένεια, οι οποίοι επηρεάζουν και διαμορφώνουν το συνολικό πεδίο (βλέπε και υποσημείωση 4).

17. Υποστηρίζουμε ότι το επιλεγμένο περιεχόμενο και η μορφή που οι



επίσημοι παράγοντες δίνουν στη σχολική γνώση (π.χ. γλωσσικός κώδικας, αφηρημένα ή συγκεκριμένα νοήματα, ασκήσεις, παραδείγματα, δυνατότητες μεταφοράς της γνώσης κ.λπ.) διαμορφώνουν, σε μεγάλο βαθμό, και το πλαίσιο διαχείρισής της (βλέπε και Λάμνιαν και Τσατσαρώνη, 1998-1999· Λάμνιαν, 2002<sup>α</sup>).

18. Εκτιμούμε ότι δεν είναι απίθανη η προοπτική διαμόρφωσης ενός παγκόσμιου παιδαγωγικού μηχανισμού, ο οποίος θα επιλέγει, θα ρυθμίζει, θα διαχέει και θα προσδιορίζει τις προϋποθέσεις διαχείρισης της θεωρούμενης κατάλληλης για το πεδίο παραγωγής σχολικής γνώσης.

19. Ο ρόλος καθώς και οι δυνατότητες του ραγδαία εξελισσόμενου μέσου των νέων τεχνολογιών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα, ο οποίος ανατρέπει τα δεδομένα και τις διαδικασίες διάχυσης της γνώσης.

20. Ωστόσο, μέσα από την πιθανή παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να επιβληθεί ένα και μόνο πρότυπο, για παράδειγμα ο αμερικάνικος τρόπος ζωής, το οποίο, ως μοναδικό και επιβαλλόμενο μέσα από ελεγχόμενα δίκτυα επικοινωνίας, δε θα ενσωματώνει και τη δυναμική της αλλαγής του.

## Βιβλιογραφία

- Atkinson P., *Language, Structure and Reproduction*, Methuen, London, 1985.
- Banks O., *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1987.
- Barber M. and White J., «Introduction», στο J. White and M. Barber (eds), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, Institute of Education University of London, London, 1997.
- Bauman Z., «Ο Φιλοσοφικός Λόγος της νεωτερικότητας του Jürgen Habermas», στο Γ. Βέλτσος (επιμ.), *Η Διαμάχη: Κείμενα για τη Νεωτερικότητα*, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα, 1990.
- Bernstein B., «On the classification and framing of educational knowledge», στο M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan, London, 1971.
- Bernstein B., *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*, vol. 4, Routledge, London, 1990.
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1991.
- Bernstein B., «A Response», στο A. Sadovnik (ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1995.

- Bernstein B., *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, Taylor and Francis, London, 1996.
- Bernstein B., *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, revised edition, Rowman and Littlefield Publishers, inc, Oxford, 2000.
- Blackledge D. and Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μετάφραση Μαρία Δεληγιάννη, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995.
- Bourdieu P., «Systems of Education and Systems of Thought», στο M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and control*, Collier-Macmillan, London, 1971.
- Close-Thomas F., «Connecting the Macro and the micro Perspectives: The Significance of Meaning», στο A. Sadovnik (ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1995.
- Collins R., *The Credential Society*, Academic Press, New York, 1979.
- Collins R., «Some Comparative Principles of Educational Stratification», στο Dale R., Esland G., Fergusson R. and MacDonald M. (eds), *Schooling and the National Interest*, Falmer Press, Sussex, 1981.
- Cooper B. and Dunne M., «Anyone for tennis? Social class differences in children's responses to national curriculum mathematics testing», *Sociological Review* 46, 1998, σελ. 115-148.
- Derrida J., «Living On: Border Lines», στο H. Bloom et al. (eds), *Deconstruction and Criticism*, translation J. Hulbert, Routledge and Kegan Paul, London, 1979.
- Derrida J., «Deconstruction and the Other», dialogue with R. Kearney, στο R. Kearney, *Dialogues with Contemporary Continental Thinkers*, Manchester University Press, Manchester, 1984.
- Dreyfus H.L. and Rabinow P., «What is Maturity? Habermas and Foucault on What is Enlightenment?», στο D. Hoy (ed.), *Foucault: A Critical Reader*, Basil Blackwell Ltd, Oxford, 1986.
- Esland G., «Teaching and Learning as the organization of Knowledge», στο M. Young (ed.), *Knowledge and Kontrol: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-MacMillan, London, 1971.
- Frank M., *What is Neostructuralism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1989.
- Foucault M., *The Archaeology of Knowledge*, translation A.M. Sheridan Smith, Harper Colophon, New York, 1972.
- Foucault M., *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (ed. C. Gordon), Pantheon Books, New York, 1980.
- Freire P., *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1977.
- Giddens A., *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, επιμέλεια Θ. Κονιαβίτης, μετάφραση Ντίνα Τριανταφυλλοπούλου, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1993.

- Giroux H., *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical Analysis*, τόμ. 53, τεύχ. 3, Harvard Educational Review, 1983.
- Habermas J., *Knowledge and human interests*, second edition, translation J.J. Shapiro, Heinemann, London, 1978.
- Habermas J., *The Theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*, translation T. McCarthy, vol. 1, Heinemann, London, 1984.
- Habermas J., *The Theory of communicative action: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, translation T. McCarthy, vol. 2, Polity Press, Cambridge, 1987.
- Habermas J., «Για την Κοινωνική Ταυτότητα», απόδοση στην Ελληνική: Γ.Ν. Μερτίκας, *Λεβιάθαν* 6, 1990, σελ. 43-56.
- Hillage J. et al., *Excellence in Research in Schools*, The Stationery Office, London, 1998.
- Hodolidu H. and Lamnias C., *The Pedagogic Discourse of the Center for the Greek Language: The Case of Elektronikos Komvos (Electronic Network): A Site for the Support of Greek Language Teaching*, στο james.h@commonground.com.au, www.theLearner.com. Common Ground Publishing, 2001.
- Holland J., «Social Class and Changes in Orientation to Meaning», *Sociology* 151, 1981, σελ. 1-18.
- Husserl E., *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, Northwestern University Press, Evanston, 1970.
- Keddie N., «Classroom Knowledge», στο M. Young (ed.), *Knowledge and Kontrol: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-MacMillan, London, 1971.
- King R., «Weberian Perspectives and the Study of Education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1, no 1, 1980.
- King R., «Organisational Change in Secondary Schools: An Action Approach», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, no 1, 1982.
- Λάμνιαν Κ., *Επικοινωνιακή λογικότητα: Συγκρότηση και εξέλιξη των δομών λογικότητας του υποκειμένου*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1996.
- Λάμνιαν Κ., «Η Κοινωνική Συγκρότηση των Νοηματικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο Μύθος των Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», *Μέντορας* 2, 2000, σελ. 32-49.
- Λάμνιαν Κ., «Λογικές βάσεις της κριτικής και η επιρροή τους στις κοινωνικές επιστήμες», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. Στ', τεύχ. 29, 2000<sup>α</sup>, σελ. 127-154.
- Lamnias C., «Communicative Rationality: A Contribution for the Reshaping of Critical Pedagogy», εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο: *Education for Social Democracies, Changing Forms and Sites*, University of London-Institute of Education, London, Ιούλιος, 2000.

- Λάμνιας Κ., «Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γνώσης και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων», *Εικονικό Σχολείο (Virtual School: The Science of Education Online)* <http://www.auth.gr/virtualschoolanthogal@eled.auth.gr>, 2001.
- Λάμνιας Κ., «Σύγχρονη Κοινωνία: Διαθέσιμες Μορφές Γνώσης και Τρόποι Διαχείρισής τους», στο Κ. Ουζούνης, Α. Καραφύλης (επιμ.), *Ο Δάσκαλος του 21ου Αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, εκδ. Σπανίδα, Ξάνθη, 2001α.
- Λάμνιας Κ., *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*, εκδ. Μεταίχιμο, Αθήνα, 2002.
- Λάμνιας Κ., «Κοινωνιολογική Ανάλυση Διαφοροποιημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών», *Μέντορας* 5, 2002α, σελ. 82-102.
- Lamnias C., «The contemporary Pedagogic Device: Functional Impositions and Limitations», *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 10, no 1, 2002, σελ. 21-38.
- Lamnias C., «Structural Determination of Pupils' Distinct Communicative Forms and the Potentialities of Interaction», *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 10, no 3, 2002α, σελ. 449-466.
- Lamnias C., «A Sociological Analysis of the Internal Differentiation of Pedagogic (Scientific) Knowledge», *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 11, no 2, 2003, σελ. 243-261.
- Λάμνιας Κ. και Τσατσαρώνη Α., «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 103, 1998, σελ. 73-80 και 104, 1999, σελ. 70-77.
- Lyotard J.-F., *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Manchester University Press, Manchester, 1984.
- Mead G.H., *Mind, Self and Society*, C. Morris, Chicago, 1962.
- Morais A., Fontinas F. and Neves I., «Recognition and Realization Rules in Acquiring School Science - the contribution of pedagogy and social background of students», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 13, no 2, 1992, σελ. 247-270.
- Μυλωνάς Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Συμβολές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998.
- Parelius R. and Parelius A., *The Sociology of Education*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall (δεύτερη έκδοση), New Jersey, 1987.
- Payne G., «Making a lesson happen: An ethnomethodological analysis», στο M. Hammersley and P. Woods (eds), *The Process of Schooling: A Sociological Reader*, Routledge and Kegan Paul, London, 1976.
- Prichard K. and Buxton T., *Concepts and Theories in Sociology of Education*, University Press of America, Lanham, New York, London, 1988.
- Pring R., «Knowledge out of Control», *Education for Teaching*, Autumn 89, 1972.

- Schutz A., *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, Nijhoff, The Hague, 1964.
- Schutz A., *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press. 1967.
- Sadovnik A., «Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach», εισαγωγή στο A. Sadovnik (ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1995.
- Shain F. and Ozga J., «Identity Crisis? Problems and Issues in the Sociology of Education», *British Journal of the Sociology of Education* 22, 2001, σελ. 109-120.
- Σολομών Ι., «Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein», στο Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1991.
- Stromquist N. and Monkman K., «Defining Globalization and Assessing: Ist Implication on Knowledge and Education», στο N. Stromquist and K. Monkman (eds), *Globalization and Education*, Powman and Littlefield Publishers inc, Lanham, Boulder, New York, Oxford, 2000.
- Thomas W., *The Child in America, Behavior Problems and Programs*, Knopf, New York, 1928.
- Tooley J. and Darby D., *Educational Research: a critique*, HMSO, London, 1998.
- Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985.
- Wexler P., *Social Analysis: After the New Sociology*, Routledge and Kegan Paul, London, 1987.
- Whity G., *Sociology and School Knowledge*, Methuen, London, 1985.
- Whity G., «Social theory and education policy: the legacy of Karl Mannheim», *British Journal of the Sociology of Education* 18, 1997, σελ. 121-135.
- Young M.F.D., «Introduction» στο M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan, London, 1971.
- Young M.F.D., «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge», στο M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan, London, 1971<sup>a</sup>.
- Young M.F.D., *The Curriculum of the Future: From the «New Sociology of Education» to a Critical Theory of Learning*, Falmer Press, London, 1998.

