

Εισαγωγή

Θεόδωρος Μυλωνάς*

Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι Καθηγήτριες και Καθηγητές Πανεπιστημίων της χώρας που, με τη διδασκαλία, την έρευνα και τη δημοσιευμένη επιστημονική τους παραγωγή, έχουν υπηρετήσει και έχουν αναδείξει επιστημονικά την «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1970 μετέχουν με εργασίες τους σ' αυτό το τεύχος, «Αφιέρωμα» στον επιστημονικό τους κλάδο.

Ευχαριστίες στο περιοδικό, στον Καθηγητή Πανταζή Τερλεξή που το διευθύνει και στο Γιάννη Καμαριανό, νέο φέρελπι επιστήμονα, Λέκτορα «Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και του Σχολείου», του Πανεπιστημίου Πατρών που ανέλαβε το συντονισμό των μετεχόντων και την επιμέλεια του τόμου.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, στις άλλες χώρες αλλά και στην Ελλάδα, δεν είναι σήμερα αυτή που ήταν πριν από τριάντα-σαράντα χρόνια. Διεύρυνε και εμπλούτισε με νέες «κατασκευές» ερευνητικών αντικειμένων τη θεματική της, επεξεργάσθηκε καλύτερα παλιές ή/και επινόησε και χρησιμοποίησε νέες θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές. Με ένα λόγο έδειξε πως είναι ένας επιστημονικός κλάδος με δυναμική και με προοπτική.

Ας θυμηθούμε κάποιες απ' αυτές τις εξελίξεις.

Από τα βιβλία και τα άρθρα των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης που είδαν το φως της δημοσιότητας κατά την εικοσαετία 1950-1970, φαίνεται ότι τα ενδιαφέροντά τους περιστρέφονται, με ποικιλότητα βέβαια, γύρω από το κεντρικό ζήτημα, που είχε εν τω μεταξύ αναδειχθεί, ή και εξακολουθούσε να αναδεικνύεται, από

* Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

μεγάλες έρευνες ποσοτικού-στατιστικού χαρακτήρα: τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση ως αντανάκλαση ή προέκταση των ανισοτήτων της ευρύτερης κοινωνίας. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η εστίαση του ενδιαφέροντος, ιδιαίτερα τότε, σ' αυτό το θέμα οφειλόταν σε δύο κυρίως λόγους. Πρώτο, στην κοινή αίσθηση ότι όλοι είχαν μετάσχει εξίσου στον καταστροφικό β' παγκόσμιο πόλεμο και όλοι υπέστησαν τις πικρές συνέπειές του, γεγονός που ηθικά απαιτούσε μετοχή όλων μετά τον πόλεμο και στα αγαθά, όπως π.χ. η εκπαίδευση. Δεύτερο, στις νέες αυξημένες ανάγκες μιας οικονομίας σε «απογείωση» και μιας αγοράς εργασίας σε εξέλιξη, που απαιτούσαν ανθρώπινο δυναμικό με περισσότερες αλλά και πιο εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, πιστοποιημένες από το σχολείο. Παράλληλα τα μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα συνειδητοποιούν ότι η βελτίωση της κατάστασής τους δεν μπορεί να προκύψει παρά μέσα από το σχολείο και μέσω του σχολείου και γι' αυτό στρέφονται περισσότερο προς αυτό. Αυξάνουν τη ζήτηση εκπαίδευσης.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο διατυπώνεται και αναπτύσσεται από τους οικονομολόγους η «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου»: τα εν δυνάμει αναξιοποίητα ταλέντα και οι ικανότητες και των παιδιών των μη ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων που πήγαιναν χαμένα πρέπει να καλλιεργηθούν από το σχολείο για να συμβάλουν και αυτά στην ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας. Η ιδεολογία της «εξίσωσης των ευκαιριών» εκπαίδευσης όλων των παιδιών αποκτά ιδιαίτερη δυναμική και νομιμοποιητική αποδοχή ακόμα και από τις πολιτικές ηγεσίες. Η Εκπαιδευτική Πολιτική δραστηριοποιείται προς αυτή την κατεύθυνση: ανοίγει το σχολείο σε όλους (πυκνώνει το σχολικό χάρτη, ιδρύει νέες πρακτικές-τεχνικές κατευθύνσεις, καταργεί τις εισιτήριες εξετάσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εξοβελίζει τις «νεκρές» γλώσσες, προσφέρει «δωρεάν» τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες, προσφέρει ακόμα και «ψωμί» (συσσίτιο στα παιδιά που δεν το έχουν ώστε να προσέλθουν και να παραμείνουν στο σχολείο κ.ά). Έτσι από τη μια η έντονη κοινωνική ζήτηση εκπαίδευσης και από την άλλη η τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής να την ικανοποιήσει, προκάλεσαν το γνωστό φαινόμενο της «σχολικής έκρηξης». Τα παιδιά και των μη ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων που μέχρι τότε –στην πλειοψηφία τους– έμεναν εκτός, βρέθηκαν μέσα στο σχολείο. Αναμενόταν ότι θα προκύψει «εκδημοκρατισμός» και «εξίσωση», αφού το σχολείο ήταν ίδιο και κοινό για όλους. Αυτόν τον εκδημοκρατισμό προσπάθησαν τότε να ελέγξουν με στατιστικά στοιχεία οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης σε

όλες τις χώρες και διαπίστωσαν το αντίθετο: ο μαθητικός πληθυσμός αυξήθηκε αλλά οι ανισότητες όχι μόνο παρέμειναν, όσον αφορά την επίδοση και την πορεία των παιδιών στο σχολείο, αλλά φαινόταν να αυξάνονται και να νομιμοποιούνται αποδιδόμενες στη δήθεν διαφορετικής ποιότητας κληρονομημένη φύση τους. Εκεί αποδιδόταν και η «πτώση επιπέδου» γενικά του Σχολείου καθώς και η «απαξίωση» των σχολικών τίτλων, που χορηγούνταν πλέον εύκολα και στους «κοινωνικά εστερημένους» από σχολεία υποβαθμισμένα ή από κατευθύνσεις εκπαίδευσης υποτιμημένες. Το σχολείο κατηγορήθηκε από ορισμένους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης ότι λειτουργούσε συνολικά ως «πονηρό» όργανο, ως παγίδα των κοινωνικά ευνοημένων εναντίον των μη ευνοημένων. Αναπαρήγε και αναπαράγοντας νομιμοποιούσε (αιτιολογούσε) τις ανισότητες. Διατυπώθηκε τότε ακόμα και πρόταση ολικής κατάργησης και εξάλειψής του ως κρατικού θεσμού. Υπερβολές. Το ερώτημα όμως είχε ήδη τεθεί: γιατί, παρά τις πολιτικές εκδημοκρατισμού του σχολείου και τη διεύρυνση και αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, οι ανισότητες αντί να μειώνονται αυξάνονταν;

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δέχθηκε την πρόκληση των πραγμάτων και προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα αυτό τη δεκαετία του 1970. Άλλαξε σημείο θεωρητικής αφετηρίας, «εισήλθε» στο φαινόμενο των ανισοτήτων και εστίασε τη προσοχή της στους «δρώντες» που το παράγουν ή/και το αναπαράγουν και στις αφετηριακές «διεργασίες» παραγωγής ή/και αναπαραγωγής του. Άρχισε να ερευνά π.χ. πώς το παιδί οικειοποιείται τη γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος ή, γενικότερα, πώς κληρονομεί το «πολιτιστικό κεφάλαιο» (μαζί με το οικονομικό και το κοινωνικό) της οικογένειας και του ταξικού περιγύρου της και μέσα απ' αυτά πώς ενσωματώνει τους τύπους κοινωνικών σχέσεων και τους τρόπους σκέψης, δηλαδή το «σχετικά σταθερό» σύστημα «προδιαθέσεων», κάτι που ευνοεί την επίδοση και πορεία του στο σχολείο ή την εμποδίζει; Ο μικρόκοσμος της οικογένειας και του σχολείου άρχισαν να ερευνώνται στην καθημερινότητά τους σε επίπεδο ρόλων και σχέσεων, ατομικών στρατηγικών και πρακτικών, ή συμβολικής διάδρασης μεταξύ γονέων, δασκάλων, μαθητών αλλά και τυπικών (θεσμικών) ή άτυπων ιεραρχιών (δομών). Οι κοινωνικοί όροι επιλογής, δόμησης και μετάδοσης της σχολικής γνώσης (πρόγραμμα) επίσης κατέστησαν αντικείμενο ανάλυσης και έρευνας, ώστε να διαλευκανθεί και να ερμηνευθεί η ενδεχόμενη εμπλοκή, συμμετοχή και συμβολή του σχολείου στη διατήρηση, και ίσως διεύρυνση, των ανισοτήτων.

Παράλληλα απευθυνόταν μια εντεινόμενη κριτική στην ολιστικού τύπου θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής που έδινε μια αφοριστικού τύπου αιτιακή εξήγηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (και ιδιαίτερα στη μαρξιστική της εκδοχή). Αυτή η «κρίση» του ισχύοντος μέχρι τότε μακροκοινωνιολογικού, δομιστικού ετεροπροσδιοριστικού (ντετερμινιστικού) τύπου, «παραδείγματος», οδήγησε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 όχι μόνο στην ανάδυση, ανάπτυξη και προτίμηση από τους ερευνητές του «νέου» μικροκοινωνιολογικού ερμηνευτικού, αυτοπροσδιοριστικού (ιντετερμινιστικού) τύπου «παραδείγματος» (Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης) αλλά και ώθησε τους Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης να δανεισθούν, προτάσεις θεωρίας που παράγονταν και έξω από τον δικό τους χώρο για να καλύψουν τις νέες ερευνητικές τους ανάγκες. Αναφέρω για παράδειγμα μερικά ονόματα κοινωνιολόγων και κοινωνικών επιστημόνων των θεωριών των οποίων ορισμένες διαστάσεις αξιοποίησαν: Foucault, Habermas, Luhman, Berger και Luckmann, Schutz, Goffman, Mead ακόμα και του παλιότερου Max Weber, μέσω των φαινομενολόγων. Με τις νέες αυτές μικροκοινωνιολογικού τύπου θεωρητικές οπτικές, η συζήτηση μεταξύ των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης διευρύνεται και εμπλουτίζεται, με αποτέλεσμα να κυκλοφορούν και να χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα ποικίλες θεωρητικές και μεθοδολογικές προτάσεις, ακόμα και αντικρουόμενες, που συνυπάρχουν είτε διατηρώντας μια «συζήτηση» μεταξύ τους είτε αγνοώντας ή μια την ύπαρξη της άλλης. Αυτή η τάση δήλωνε τη νέα προοπτική του κλάδου.

Οι μικροκοινωνιολογικές (Εθνογραφικές και Εθνομεθοδολογικές) προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης συνέβαλαν σημαντικά στην ανανέωση και τον εμπλουτισμό των θεωριών, των μεθόδων και των θεματικών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, με κίνδυνο βέβαια να υπερτονίζεται ο ρόλος της απρόβλεπτης υποκειμενικότητας στην παραγωγή του φαινομένου των ανισοτήτων και να υποβαθμίζεται ο προσδιοριστικός ρόλος της δομής.

Η αίσθηση αυτού του κινδύνου έκανε πολλούς Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης να αναζητούν τα τελευταία χρόνια τη «διαλεκτική» σχέση μεταξύ των δυο επιπέδων (παραδειγμάτων).

Δεν ικανοποιεί πλέον όλους η χρησιμοποίηση μόνης της μάκρο ή μόνης της μικρο κοινωνιολογικής θεωρίας, γι' αυτό και αναζητείται η «εκλεκτικιστική» επιλογή και σύνθεση διαστάσεων διαφόρων και διαφορετικών θεωριών ή επιχειρείται το «στήσιμο» μιας νέας συνθετότερης θεωρίας.

Παρά τις δυσκολίες αυτές, η έρευνα των Κοινωνιολόγων της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, δεν ανακόπτεται. Μεμονωμένοι, ή σε ομάδες, έμπειροι ερευνητές, όλο και με περισσότερη μεθοδολογική αυστηρότητα και συνέπεια, θέτουν ερωτήματα και «κατασκευάζουν» και ερευνούν νέα αντικείμενα που μέχρι χθες φαίνονταν δευτερεύοντα ή ως αυτονοήτως γνωστά από προηγούμενες «αυθόρμητες» κοινωνιολογικές συλλήψεις (προεπιστημονικές) κυρίως παιδαγωγών αλλά και άλλων. Για παράδειγμα: το κοινότοπο θέμα «οικογένεια και σχολείο» δεν προσεγγίζεται πλέον πάνω στη βάση του «αυθόρμητου» παιδαγωγικού συμπεράσματος: «πρέπει να συνεργάζονται στενά και αρμονικά για το καλό του παιδιού», αλλά με αφετηρία το ερώτημα που απαιτεί διατύπωση υπόθεσης και διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας: ποιες είναι οι πραγματικές σχέσεις γονέων και σχολείου και για ποιους λόγους έχουν διαμορφωθεί έτσι όπως διαπιστώνονται, ή τι ακριβώς και πώς ακριβώς συμβαίνει μέσα σε μια σχολική τάξη, που για τον εμπλεκόμενο δάσκαλο είναι «απολύτως» γνωστό ενώ για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είναι σχεδόν άγνωστο; Η σχολική τάξη ως δυναμική διαδράσεων είναι ακόμα ανεξερεύνητη (μαύρο κουτί). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης λοιπόν και στην Ελλάδα, μέρα με τη μέρα, ωριμάζει επιστημονικά και ερευνητικά και παράγει επιστημονικά ελεγμένη γνώση που μπορεί και θα πρέπει να τη χρησιμοποιήσει επωφελώς και η Εκπαιδευτική Πολιτική.

Αυτή η αξιοποίηση του επιστημονικού προϊόντος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Πολιτική παραμένει ως γνωστόν προβληματική.

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Πολιτική

Η εργαλειακή συνάφεια και συνεργασία αυτών των δυο επιστημονικών κλάδων, παρά τις διαφορές των οπτικών και των αντικειμένων τους, ήταν που μας οδήγησε να ονομάσουμε και να οργανώσουμε, κατά τη δεκαετία του '80, τον Τομέα μας ως «Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Αυτή η δυνητική απόληξη των συμπερασμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο χώρο της Εκπαιδευτικής Πολι-

τικής είναι που ζωογονεί και κατευθύνει τις εσωτερικές στον Τομέα συζητήσεις, έρευνες και δημοσιεύσεις, αλλά και ανταλλαγές, σε προσωπικό επίπεδο ή μέσω συνεδρίων, με άλλους επιστήμονες του χώρου στο εσωτερικό και στο εξωτερικό. Αλλά τι εννοούμε εμείς ως συνεργασία και αλληλοτροφοδότηση Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής; Χρειάζεται μια σκιαγράφηση πρώτα των δυο αυτών χώρων. Για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δε χρειάζεται να πούμε τίποτα περισσότερο από όσα έχουμε ήδη πει. Μένει να οριοθετήσουμε, έστω και αδρά, την Εκπαιδευτική Πολιτική.

Εάν, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας αυστηρός και κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας «πολιτική», εμείς δεχθούμε ότι πολιτική είναι «ο σχεδιασμός –το πρόγραμμα– και οι ενέργειες από μια εξουσία για τη διακυβέρνηση και για την επίλυση προβλημάτων, περισσότερο ή λιγότερο, κοινών (δηλαδή πολιτικών) με απώτερο σκοπό την αύξηση της ευημερίας των πολιτών», τότε Εκπαιδευτική Πολιτική δεν μπορεί παρά να είναι η προς την ίδια κατεύθυνση παρέμβαση της εξουσίας στο θεσμικό χώρο της Εκπαίδευσης. Με αυτή την έννοια δεν μπορεί να υπάρχει και να ασκείται πολιτική σε Εκπαίδευση που δεν εξαρτάται ή δεν εποπτεύεται από το Κράτος είτε αυτό είναι συγκεντρωτικό είτε αποκεντρωμένο.

Ο Durkheim είχε σοφά υποδείξει ότι «η Εκπαίδευση (παντού) αποβλέπει στο να εγείρει και να αναπτύσσει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό ικανοτήτων, φυσικών, διανοητικών και ηθικών (ψυχικών) τις οποίες προσδοκούν και ζητούν απ' αυτό και η πολιτική κοινωνία ως όλον και το ειδικότερο περιβάλλον μέσα στο οποίο πρόκειται (προορίζεται) να ζήσει».

Είναι προφανές ότι έτσι νοούμενη η Εκπαίδευση ασκεί δυο «λειτουργίες» φαινομενικά αντιφατικές: τη μετάδοση στις νέες γενιές των κοινών αξιών και συμπεριφορών που έχει επιλέξει και προτείνει ο εθνικός αλλά και ο τοπικός πολιτισμός (κοινωνικοποίηση), αλλά και την προπαρασκευή των παιδιών και των νέων για την είσοδό τους σε ένα επάγγελμα, μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από την «κοινωνική διαίρεση» της εργασίας (εργασιακή ένταξη).

Αυτά ως θεωρία, πώς όμως μπορεί να τα προωθήσει μια Εκπαιδευτική Πολιτική με τρόπο αποδεκτό από την κοινωνία; Μπορεί να το επιχειρήσει με «μεταρρυθμίσεις», ποτέ βέβαια τελικές και τελεσίδικες αφού η κοινωνία και το διεθνές της πλαίσιο συνεχώς αλλάζουν. Με μεταρρυθμίσεις ή, μερικότερα, με επιμέρους ρυθμι-

στικές αλλαγές, συνήθως διαδοχικές και επάλληλες είτε πάνω στις δομές είτε μέσα στο περιεχόμενο της Εκπαίδευσης. Μια τέτοια όμως δύσκολη επιχείρηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής προϋποθέτει γνώση της ήδη διαμορφωμένης «λογικής» του κοινωνικού χώρου της Εκπαίδευσης στον οποίο αναφέρεται και σχεδιάζει να επέμβει. Προϋποθέτει δηλαδή γνώση των διαπιστώσεων και εξηγήσεων ή ερμηνειών της Κοινωνιολογίας και ειδικότερα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, άλλως το εγχείρημά της θα στηρίζεται μόνο στο περίφημο «πολιτικό αισθητήριο» προσώπων, ικανών ή όχι, και θα κινδυνεύει να αποδειχθεί λανθασμένο ή αποτυχημένο (δεν προσεγγίζει το στόχο ή το σκοπό του). Οι «πολιτικές» συχνά ακυρώνονται από την πράξη και από τις κατεστημένες πρακτικές ή οδηγούν σε αποτελέσματα μη αναμενόμενα ή διαστρεβλωμένα. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι η κατάσταση παραμένει στην παλιά της μορφή. Αλλάζει υποδόρια όχι τόσο από τις παρεμβάσεις της Πολιτικής όσο από τις αναγκαίες αλλαγές των στρατηγικών και των πρακτικών των δρώντων, επειδή αυτοί συντονίζονται με τους εξελισσόμενους ρυθμούς της ζωής (κοινωνικής - οικονομικής - πολιτιστικής) και επιβάλλουν, ως ένα βαθμό, τις επιλογές τους στην Πολιτική αντί να αλλάζουν και να λειτουργούν σύμφωνα με τις δικές της. Αυτή τη λογική των κατεστημένων δομών αλλά και της «συνδρομής» αυτών των ατομικών στρατηγικών και πρακτικών των δρώντων, μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο ανταγωνισμού για την απόκτηση αξιών και αγαθών, περισσότερο ή λιγότερο σπάνιων, διερευνά, μελετά και προσπαθεί να κατανοεί η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Χωρίς αυτή τη γνώση γενικά η Πολιτική και ειδικότερα η Εκπαιδευτική Πολιτική, παραμένει μια πρακτική τέχνη, ή μια τέχνη της πράξης, που η ποιότητά της εξαρτάται μόνο από τη δεξιοτεχνία του τεχνίτη.

Αυτό το «Αφιέρωμα» δίνει δείγματα προτάσεων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Εκπαιδευτική Πολιτική.

Καινούργια προβλήματα, νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Συμβολές των μετεχόντων

Αθανάσιος Γκότοβος

Οι κοινωνίες των μικρών –ιδιαίτερα– εθνών-κρατών (ή εθνικών κρατών) της Ευρώπης που τα τελευταία χρόνια, μετά των κατάρ-

ρευση της διπολικής ισορροπίας των μεγάλων δυνάμεων, γίνονται αποδέκτες ισχυρών μεταναστευτικών ρευμάτων, αντιμετωπίζουν νέα «δισεπίλυτα προβλήματα σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών των μεταναστών αλλά και την ομαλή πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας», επισημαίνει ο Αθανάσιος Γκότοβος, καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Και θέτει το ερώτημα: πώς αντιλαμβάνεται, πώς εξηγεί και τί προτείνει ως «ορθή αντιμετώπιση» αυτού του νέου προβλήματος η εγχώρια Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική; Και απαντά ο ίδιος: σχεδόν τίποτα, και αυτό γιατί προσπαθεί, αν προσπαθεί, να ερευνήσει και να κατανοήσει τα νέα αυτά φαινόμενα με παλιωμένα θεωρητικά σχήματα και εργαλεία.

Επιχειρεί μια δική του ανάλυση θεωρώντας το «πεδίο της εκπαίδευσης» ως τόπο συνάντησης, σύγκρουσης, σύμβασης των στρατηγικών και πρακτικών υποστήριξης συμφερόντων των εμπλεκόμενων (κυρίαρχες και μεταναστευτικές/μειονοτικές ομάδες ή παρκοϊκές με όλες τις προεκτάσεις τους) που μπορούν να καταλήξουν να σχηματίσουν ακόμα και «παράλληλες σχολικές δομές» (περιχαράκωση).

Η μεταβλητή που θεωρεί ο Αθανάσιος Γκότοβος ότι συσπειρώνει μια μειονότητα και καθορίζει τη στάση της και τη θέση της μέσα στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι προπάντων η εθνοτική και πολιτισμικοθρησκευτική της ταυτότητα και όχι η «ταξική της θέση», όπως διατείνεται το μαρξιστικό μοντέλο.

Αναλύει προσεκτικά όλες τις «διαστάσεις» του «μειονοτικού» φαινομένου και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική στο πλαίσιο της οποίας συντελείται και θεμελιώνεται συστηματικότερα η «προσαρμογή» (ένταξη, επιπολιτισμός, αφομοίωση κλ.π) του «ξένου».

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης προκαλείται λοιπόν να αναλύσει και να κατανοήσει το φαινόμενο ιδεολογικά, προσανατολισμένη στην «κοινωνική συνοχή και την κριτική συναίνεση» υποδεικνύοντας έμμεσα αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Η κριτική που απευθύνει ο Αθανάσιος Γκότοβος στην παραδοσιακή (δομιστική) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, για την αδυναμία της να κατανοήσει όλες τις διαστάσεις νέων κοινωνικών φαινομένων μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι παρήγορη και ενδεικτική της αναγκαίας επιστημολογικής εγρήγορσης των επιστημόνων που την υπηρετούν. Ο συνεχής αναστοχασμός για το ζήτημα της ικανότητας των θεωριών και των μεθόδων τους να παράγουν επιστημονικά ελεγχόμενη, δηλαδή έγκυρη, γνώση είναι εκ

των ων ουκ άνευ του επιστημονικού εξοπλισμού των επιστημόνων-ερευνητών μιας επιστήμης ή ενός επιστημονικού κλάδου. Και οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης φαίνεται πως δεν το ξεχνούν αυτό επαναπαυόμενοι σε βεβαιότητες. Αμφιβάλλουν, μέχρι να απαλλαγούν από την αμφιβολία τους (Πλάτωνας), αν αυτό είναι δυνατόν να συμβεί ποτέ.

Άννα Φραγκουδάκη

Η απράνταχτη «επιστημονική» απόδειξη του τι συμβαίνει ακριβώς στην πραγματικότητα δεν σημαίνει ότι γίνεται εύκολα και από όλους αποδεκτή, υποστηρίζει η Άννα Φραγκουδάκη, καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, γιατί αντιστέκεται και εμποδίζει την καθαρή «όραση» και «κατανόηση» των πραγμάτων η ιδεολογία: το τηλεσκόπιο δείχνει ότι υπάρχουν πλανήτες που περιστρέφονται στον άξονά τους και ότι ένας απ' αυτούς είναι και η γη. Ο ανθρώπινος νους με βάση τις αισθητηριακές εντυπώσεις απαντά: «η γη δεν είναι δυνατό να κινείται». «Συστηματικά η έρευνα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης επαληθεύει το γεγονός-φαινόμενο ότι η χαμηλή επίδοση, η κακή βαθμολογία, η αργοπορία στη σχολική εξέλιξη και η εγκατάλειψη του σχολείου, η απουσία ενδιαφέροντος για την παιδεία, οι χαμηλές προσδοκίες για το σχολικό μέλλον κ.ά. χαρακτηρίζουν μαζικά και αποκλειστικά τα παιδιά των λαϊκών κοινωνικών στρωμάτων και των μειονοτικών πληθυσμών». Άρα για όλα αυτά δεν φαίνεται να «φταίει» το μυαλό αυτών των παιδιών αλλά η «κοινωνική τάξη» τους ή/και η εθνοτική περιχαράκωσή τους. Αυτή είναι η «επιστημονική απόδειξη», είναι «η σωρευμένη επιστημονική γνώση». Θα 'πρεπε να αναζητήσουμε την κοινωνική της αποδοχή και αξιοποίηση «στην εκπαιδευτική πολιτική και στις εκπαιδευτικές πρακτικές». Τι βλέπουμε; Σχεδόν τίποτα. Απλώς αίρονται τα «εξωτερικά» εμπόδια για να «φαίνονται» ότι και αυτά τα παιδιά «προχωρούν-ρέουν» λίγο πιο πέρα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα μαζί με τ' άλλα. Έτσι αυξάνεται βέβαια το γενικό ποσοστό φοίτησης αγοριών και κοριτσιών όλο και πιο πολύ, σε όλο και υψηλότερα επίπεδα της εκπαίδευσης, ιδίως την τελευταία εικοσαετία, αλλά αυτός «ο αναμφισβήτητος εκδημοκρατισμός», λέει η Άννα Φραγκουδάκη, κυοφορεί και κατά ένα περίεργο τρόπο όχι μόνο αυξάνει, σε μεγάλο βαθμό, την ανισότητα αλλά και την νομιμοποιεί αποδίδοντάς την αλλού. Πώς γίνεται; Ο Bernstein με την ανάδειξη των διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων, και ο Bourdieu με

την ανάδειξη της διαφοράς κατανομής των «πολιτιστικών κεφαλαίων» δίνουν μια επαρκή και πειστική εξήγηση: το σχολείο έχει επιλέξει το δικό του «πήχη» ως τον ταξινομικά ακριβέστερο και καλύτερο, στον οποίο δεν αντιστοιχούν όλοι, αλλά μιας κυρίως κοινωνικής κατηγορίας μαθητές και τον επιβάλλει «δια της συμβολικής βίας» και στους «άλλους» ως προκρούστεια κλίνη που επιφέρει την «απόρριψη» τους ως αυτονόητη και νόμιμη, αφού αποδεικνύονται ελλειμματικοί ή ακόμα και διανοητικά λειψοί. Οι ανισότητες έτσι αναπαράγονται, ακριβώς γιατί δεν τις «αναγνωρίζει» το σχολείο. Στην κοινωνική αναπαραγωγή λοιπόν των ανισοτήτων μιας κοινωνίας μετέχει και το σχολείο.

Τι κάνει η Εκπαιδευτική Πολιτική; Γιατί δυσκολεύεται να λάβει υπόψη της αυτές τις διαπιστώσεις και να σχεδιάσει ανάλογα τις παρεμβάσεις της; Διότι, απαντάει η Άννα Φραγκουδάκη, εάν επιχειρήσει κάτι τέτοιο θα θίξει κατεστημένα συμφέροντα και κεκτημένα κοινωνικά προνόμια, γι' αυτό και προτιμά να το αγνοεί.

Λαμπίρη-Δημάκη

Η Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη, καθηγήτρια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, βλέπει τα πράγματα ευρύτερα και συνολικότερα. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης με τη γνώση της πορεία συναντάται και διαλέγεται με την «Κοινωνιολογία της Επιστήμης» νοούμενη ως διευρυμένο πεδίο μελέτης των κοινωνικών όρων απόκτησης, μετάδοσης και παραγωγής της επιστημονικής γνώσης αλλά σχετίζεται και με την «Κοινωνιολογία της Γνώσης» νοούμενη ως πεδίο μελέτης των κοινωνικών όρων παραγωγής (ιδεολογίας) της καθημερινής πρακτικής γνώσης του κοινού νου αλλά και της επιστημονικά ελεγχόμενης, που «κατασκευάζουν» την κοινωνική πραγματικότητα.

Ανιχνεύοντας αυτές τις συνάψεις αλλά και τις διαφορές ανάμεσα στους τρεις αυτούς «κλάδους» της Κοινωνιολογίας, η Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη επισημαίνει ότι και από τους τρεις ο σαφέστερα προσδιορισμένος εννοιολογικά, θεωρητικά και ερευνητικά (επιστημολογικά) είναι «Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης/Παιδείας». Έχει ήδη διαγράψει μια «πορεία», από τη δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα, με εξελισσόμενη προβληματική και αντίστοιχη θεωρία και μεθοδολογία και έχει προσφέρει πολύ σημαντική, επιστημονικά ελεγχόμενη, γνώση, χρήσιμη στην Εκπαιδευτική Πολιτική, ασχέτως αν δεν την αξιοποίησε όσο θα έπρεπε.

Την τελευταία δεκαετία, με τη συμβολή σημαντικών Κοινωνιο-

λόγων της Επιστήμης άρχισε και η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης να «αναστοχάζεται» τους κοινωνικούς όρους παραγωγής, κατεύθυνσης και διαμόρφωσης των θεματικών, θεωριών και μεθόδων της, άρχισε δηλαδή να «χτίζει» μια Κοινωνιολογία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης/Παιδείας. Πρόκειται για μια τάση αναγωγής και συσχέτισης της επιστημονικής γνώσης που παράγει ο κλάδος, με τις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες παραγωγής της, όχι για να σχετικοποιηθεί και να χάσει την αξία της αλλά για να βοηθηθεί ο επιστήμονας ώστε να εντείνει περισσότερο την επιστημονική του εγρήγορση, όπως λέει ο Bourdieu, να προσέχει δηλαδή και να αποφεύγει τις «παγίδες παρανόησης» της πραγματικότητας που εγκαθιστά μέσα στον τρόπο σκέψης και όρασης του η εποχή που ζει.

Με αυτή την πρόθεση και μέσα σ' αυτή την οπτική, η Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη «έχτισε» το τρίτομο έργο της «Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα», (Αθήνα, Παπαζήσης 1987, 1997, 2002). Σ' αυτό δίνει βιογραφικά στοιχεία και φιλοξενεί αντιπροσωπευτικές εργασίες 114 Ελλήνων κοινωνιολόγων από το 1959 (έτος ίδρυσης του Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών Αθηνών, του γνωστού σήμερα Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών). Στην Εισαγωγή της δίνει στοιχεία για τους ιστορικοκοινωνικούς όρους παραγωγής αυτών των επιστημόνων που βοηθάνε όλους μας να ασκούμε σωτήρια κριτική στον επιστημονικό μας εαυτό και στο επιστημονικό μας έργο, ώστε να μπορούμε να κάνουμε τις καλύτερες επιστημολογικές επιλογές από εκείνες που μας προσφέρονται (τις δυνατές). Είναι παρήγορο ότι και στην Ελλάδα η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχει ανοίξει ένα δρόμο με την επιστημονική παραγωγή των θεραπόντων της. Διδάσκεται στα Πανεπιστήμια και αναπαράγεται ανανεούμενη με τις νέες και τους νέους επιστήμονες που κάνουν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές και τις διατριβές τους πάνω σε θέματα που ανήκουν στο δικό της επιστημονικό χώρο.

Κώστας Λάμνιαν

Ο Κώστας Λάμνιαν, καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, επιχειρεί μια συστηματική και πολύ χρήσιμη περιγραφή της εμφάνισης, ανάπτυξης και διαμόρφωσης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως επιστημονικού κλάδου της Κοινωνιολογίας, σε σχέση και αναφορά προς τις γενικότερες κοινωνικές μεταβολές και εξελίξεις. Αποτυπώνει τις αλλαγές κατευθύνσεων του επιστημολογικού της τύπου: 1) τον αρχικό

ετεροπροσδιοριστικό θετικισμό (κυριαρχία της δομής πάνω στο δρών υποκείμενο) 2) την αυτοπροσδιοριστική, ως ένα βαθμό, ικανότητα (και όχι υπεροχή έναντι των δομών) του δρώντος υποκειμένου που εκφράζεται από τη φαινομενολογικών αποχρώσεων Εθνομεθοδολογία (που συχνά αναζητά τη σχέση μικρο και μακροεπιπέδου για να προτείνει ερμηνεία - Νέα Κοινωνιολογία) 3) την Κριτική Κοινωνιολογία της Ομάδας της Φραγκφούρτης ως απροϋπόθετη (αμφισβήτηση ακόμα και του Ορθού Λόγου και της Κλασικής Επιστήμης), προσέγγιση, ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων (φιλοσοφία) και 4) τον αποδομητικό μετανεωτερισμό ως παντοδυναμία της αυθαιρεσίας του υποκειμένου (δεν υπάρχει για το υποκείμενο και τη λογική του συνέχεια και λογική συνέπεια στον κόσμο).

Αυτές οι παραλλαγές επιστημολογικού τύπου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης δεν έχουν βέβαια αντιπροσωπευθεί ισοδύναμα με έρευνες και αναλύσεις, δηλώνουν ωστόσο την ιδιαίτερη δυναμική του πεδίου αυτού.

Η αναλυτική παρουσίαση των διακριτών τάσεων θεωρίας και έρευνας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που κάνει ο Κώστας Λάμνιαν, είναι εξόχως κατατοπιστική και βοηθάει στη σφαιρική κατανόηση του χώρου της, όπως έχει εκφρασθεί και διαμορφωθεί τουλάχιστον έως σήμερα.

Διαφαίνονται όμως και νέες προοπτικές που πρόκειται να αναδείξει, ή ήδη έχει αναδείξει, η ανάλυση της συνεχώς και ταχύτατα μεταλλασσόμενης κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία γίνεται πολυπλοκότερη αλλά και με τάσεις αποσυντονισμού, απορρυθμίσεων και εντάσεων, ώστε να απαιτεί εξήγηση και κατανόηση με νέες θεωρητικομεθοδολογικές προσεγγίσεις, περισσότερο συνδυαστικές παρά μονοσήμαντες.

Για παράδειγμα «η γνώση» που διαμορφώνει, διαχειρίζεται και διαχέει το σχολείο, δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εξελισσόμενης «παραγωγής» και το σχολείο κρίνεται ως «αναποτελεσματικό». Νέα «πακέτα» «αποτελεσματικής» γνώσης προτείνονται. Είναι προφανές ότι όλα τα «συστατικά» στοιχεία του σχολείου και η λογική που τα συνδέει και τα νοηματοδοτεί θα αλλάξουν. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είναι προφανές ότι οφείλει να επιχειρήσει να ανταποκριθεί στη νέα πρόκληση.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οφείλει, κατά τον Κώστα Λάμνιαν, να προβλέπει τις αλλαγές που προκαλεί, ή θα προκαλέσει, η δυναμική της παγκοσμιοποίησης και να «συγκεκριμενοποιεί» τα υπο διαμόρφωση προβλήματα, να προβάλλει ορθολογικά την

προοπτική τους και να αναδεικνύει τις εναλλακτικές δυνατότητες για την αντιμετώπισή τους, να τροφοδοτεί δηλαδή τους «κατασκευαστές» της Εκπαιδευτικής Πολιτικής με «εκλογικευμένα» μέσα και στρατηγικές λύσεων, χωρίς να πέφτει στον πειρασμό να τους προσφέρει μόνον όσα εκείνοι επιθυμούν, ή όσα και όποια ο αυτοσκοπός της συνεχούς αύξησης της παραγωγής επιβάλλει.

Στέλιος Χιωτάκης

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 που εμφανίσθηκε, μας έβαλε σε έννοιες σχετικά με τους κοινωνικούς προσδιορισμούς του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής γνώσης, υποστηρίζει ο Στέλιος Χιωτάκης, καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Πρόγραμμα και σχολική γνώση, αυθαίρετα επιλεγμένα (θα μπορούσαν να είναι άλλα ή αλλιώς) λειτουργούν ως «κριτήριο» αξιολόγησης και αξίας των μαθητών με συνέπεια άλλοι από αυτούς να «αποδεικνύονται» ελλειμματικοί και άλλοι πεπροικισμένοι. Οστόσο και οι ελλειμματικοί, παρά ταύτα, μπορούν υπό ορισμένες προϋποθέσεις, να βελτιώσουν τη θέση τους και να καλύψουν τη διαφορά μέχρι ένα βαθμό. Οι επιστημόνες αυτές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης έχουν επηρεάσει την Εκπαιδευτική Πολιτική η οποία εισάγει στα προγράμματα όλο και περισσότερη έλλογη και επιστημονική γνώση με όχημα τη διευκολυντική πρόσληψη βιωματική εμπειρία. Δύσκολο εγχείρημα, γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος αντί να προσλαμβάνεται η γνώση να αφομοιώνονται «τρέχουσες προκαταλήψεις και δεισιδαιμονίες» οι οποίες, συγγεόμενες, μπορεί να ταυτίζονται με τις «μεθοδικές και εκλογικευμένες προσεγγίσεις της πραγματικότητας» (επιστημονική γνώση).

Για να το δείξει ο Στέλιος Χιωτάκης παίρνει ως παράδειγμα το «μάθημα» από το βιβλίο των Θρησκευτικών ΣΤ΄ Δημοτικού με τίτλο «Παπουλάκος ο καλός σπορέας» που είναι διασκευή από τη μυθιστορηματική βιογραφία «Παπουλάκος» του Κωστή Μπαστιά.

Αν ο μαθητής παρακινούμενος από το «απόσπασμα» του σχολικού του βιβλίου θελήσει να διαβάσει το έργο αυτό του Μπαστιά, τί θα αποκομίσει; (το βιβλίο δινόταν επί χρόνια στους μαθητές των Κατηχητικών Σχολείων ως αναμνηστικό).

Από την κριτική της αγιογραφικής παρουσίασης της αμφιλεγόμενης και αντιφατικής προσωπικότητας του Χριστόφορου Παναγιωτόπουλου (Παπουλάκου) από τον Μπαστιά, συνάγει ο Στέλιος

Χιωτάκης ότι η μεταφορά παλιών προτύπων στη σύγχρονη πραγματικότητα μπορεί να δημιουργεί σύγχυση και να ενθαρρύνει παθολογικές στους μαθητές και αυριανούς πολίτες. Οι υποτιθέμενες μη κοσμικές (μεταφυσικές) αλήθειες μπορεί να φθάνουν μέχρι του σημείου να δαιμονοποιούν την επιστημονική γνώση, να γεννούν μισαλλοδοξίες και κοινωνικές-πολιτισμικές συγκρούσεις, να θρησκευτικοποιούν την πολιτική κ.λπ. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και ιδίως η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ερμηνεύει αυτήν την «επικαιροποίηση» παλαιών γνωσιακών προτύπων αποδίδοντάς την σε εξυπηρετούμενα συμφέροντα των δυνάμεων άκριτης συντήρησης παλαιών και ξεπερασμένων δομικών σχέσεων ελέγχου και εξουσίας.

Μαρία Ηλιού

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δεν μπορεί να αναπτυχθεί και να καρποφορήσει ως επιστημονικός κλάδος χωρίς πολιτική υποστήριξη και χρηματοδότηση της έρευνάς της, επισημαίνει η Μαρία Ηλιού, καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ατυχώς στην Ελλάδα η κοινωνιολογική έρευνα, ιδιαίτερα «στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης εξακολουθεί να πληρώνει ακριβά το αντίτιμο της ύπαρξής της». Αυτό οφείλεται στις ιδεολογικές «υποψίες» του παρελθόντος ότι η Κοινωνιολογία και η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης «έκλινε» προς τα αριστερά, δεν ακολουθούσε το «σωστό δρόμο» και γι' αυτό της ζητιόταν «πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων», αν δεν της ζητιέται ακόμα και σήμερα, με τρόπο μη ομολογημένο.

Υπενθυμίζει η Μαρία Ηλιού μερικά σχετικά επώδυνα γεγονότα και κάποιες πικρές διαπιστώσεις. Το πρώτο Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών Αθηνών που ιδρύθηκε το 1959, στο οποίο εργάστηκε τη δεκαετία του 1960 και η ίδια, επειδή δεν ήταν «φρόνιμο» διαλύθηκε από τη δικτατορία το 1967 και επανιδρύθηκε το 1974 ως Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Η πορεία του «υπήρξε σκληρή» και η ερευνητική του παραγωγή, μέχρι σήμερα, είναι «επισημασμένη», επειδή δεν περισσεύουν χρήματα γι' αυτό αλλά και για άλλες σχετικές παράλληλες προσπάθειες, όπως π.χ. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή το θεσμό των «Μεταπτυχιακών Σπουδών». Γι' αυτό είμαστε πίσω από όλες της χώρες της Ευρώπης στο ζήτημα της οργάνωσης και χρηματοδότησης της Κοινωνικής Έρευνας γενικά και ειδικότερα της έρευνας στην Εκπαίδευση. Η Εκπαιδευτική Πολιτική πριμοδοτεί κατά προτίμηση την άμεση «αποδοτική» έ-

ρευνα, εκείνη δηλαδή που προσδοκάται ότι θα «φέρει» χρήματα ή θα της προσπορίσει στοιχεία υποστηρικτικά των προτάσεών της. Συνέπεια: η προφανής απουσία μας ή η ισχνή-περιορισμένη παρουσία μας στους διεθνείς οργανισμούς «Εκπαιδευτικής Έρευνας».

Αυτή η κατάσταση καθόρισε, σε μεγάλο βαθμό, τη σημερινή εικόνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης αναγκάζονται να προσανατολίζονται περισσότερο σε έρευνες που μπορούν μόνοι τους να διεξάγουν και να χρηματοδοτούν, έρευνες με το λιγότερο δυνατό κόστος: θεωρίας (με βάση τη διαθέσιμη σχετική βιβλιογραφία), εκπαιδευτικής πολιτικής (με αναλύσεις σχετικών νομικών τεκμηρίων, δημοσιευμάτων, συζητήσεων), ιστορίας ή ιστορικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (με αξιοποίηση υλικού αρχείων) κ.λπ.

Αλλά τα κενά παραμένουν και οι καθυστερήσεις πληρώνονται, λέει η Μαρία Ηλιού και προσθέτει πως «το επιπλέον αντίτιμο» αυτών των καθυστερήσεων θα αναγκασθούμε, αργά ή γρήγορα, οπωσδήποτε να το πληρώσουμε.

Όλες αυτές οι κριτικές «αναλύσεις» των ειδικών καθηγητών για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, και ειδικότερα τις θεωρίες, τις μεθόδους, τις θεματικές της επιλογές και τις σχέσεις της με την Εκπαιδευτική Πολιτική, είναι δείγματα ωριμότητας αλλά και δυναμικής ανάπτυξης του επιστημονικού αυτού κλάδου και στην Ελλάδα.

