

**Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως αντικείμενο σπουδών:
Ερευνα στις σχολές επιστημών αγωγής**

Σουζάννα Μαρία Νικολάου *

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της κατάρτισης των φοιτητών στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα λόγω της συμβολής της στη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική και πολιτική λειτουργία του σχολείου. Διαπιστώνεται ότι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αλλά και η Κοινωνιολογία αποτελούν επιμέρους αντικείμενα στο πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και επομένως προσφέρουν περιορισμένη κατάρτιση στη συγκεκριμένη επιστήμη. Με βάση τη διαπιστωμένη σημασία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης για την πρόοδο και τη μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών σε λειτουργούς αναμόρφωσης της κοινωνικής δομής προτείνεται η ενίσχυση του προγράμματος σπουδών με περισσότερη Κοινωνιολογία.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικά Τμήματα, κατάρτιση εκπαιδευτικών

**Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

[†] Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

I. Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα

Η εμφάνιση της Κοινωνιολογίας ως αυτόνομης επιστήμης προσδιορίζεται στην κεντρική και βόρεια Ευρώπη από τα μέσα του 19^{ου} αι. σε άμεση συνάρτηση με γεγονότα όπως ο διαφωτισμός, η Γαλλική επανάσταση αλλά και η βιομηχανική επανάσταση που προκάλεσε και αλλαγές στη δομή της κοινωνίας. Λίγο αργότερα και υπό την επιρροή φιλοσοφικών ρευμάτων (πραγματισμός, ανθρωπισμός), κοινωνικών προβλημάτων (ανισότητες) κ.ά. εξελίσσεται η εν λόγω επιστήμη και στις ΗΠΑ με την διεκπεραίωση και δημοσίευση πλήθος κοινωνικών ερευνών (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987: 16). Κατ' ανάλογο τρόπο και στην Ελλάδα υπό την επίδραση κοινωνικών αλλαγών που ακολουθούν τη βιομηχανική επανάσταση και τις συνέπειές της στη χώρα μας αλλά και υπό την επίδραση κοινωνικών συνθηκών (πολιτικών, εθνικών προβλημάτων, εργατικό ζήτημα) διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για κοινωνικό προβληματισμό (Γιούλτση, 2000: 237 κ.ε.).

Ο πρώτος στην Ελλάδα, ο οποίος με τη σκέψη διαμόρφωσης ενός πολιτικού και κοινωνικού προγράμματος συσπείρωσε κοινωνικούς στοχαστές και δημιούργησε έναν κύκλο θεωρητικών για να διερευνήσουν τα κοινωνικά προβλήματα, είναι ο Αλέξανδρος Παπαναστασίου (1876-1936). Ο Αλ. Παπαναστασίου σπούδασε στη Γερμανία, στην Αγγλία και τη Γαλλία και υπήρξε γνώστης των κοινωνιολογικών ρευμάτων στην Ευρώπη. Από τον κύκλο των κοινωνικών στοχαστών που δημιούργησε προέκυψαν οι λεγόμενοι κοινωνιολόγοι της «αριστερής» πλευράς των φιλελευθέρων, που ίδρυσαν το 1910 το Λαϊκό Κόμμα με μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα δημοκρατικής οργάνωσης. Έκτοτε έχουμε μια σειρά ενεργειών που αναδεικνύουν την ύπαρξη της Κοινωνιολογίας και στην Ελλάδα από τις αρχές του 20^{ου} αι. (στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη οι θεωρητικές ζυμώσεις για την επιστήμη και το αντικείμενό της είχαν αποτυπωθεί στα έργα των κλασικών κοινωνιολόγων και είχαν ήδη δημοσιευτεί πορίσματα κοινωνικο-στατιστικών ερευνών). Το έτος 1907 συστήνεται με ιδρυτές τους Αλ. Παπαναστασίου, Αλ. Δελμούζο και Θ. Πετμεζά η Ομάδα Κοινωνιολόγων, η οποία μετασηματίστηκε το 1908 σε Κοινωνιολογική Εταιρεία. Όλοι οι συνεργάτες της Κοινωνιολογικής Εταιρείας ήταν επηρεασμένοι από τη γερμανική σχολή, από μαρξιστικές και νεοφιλελεύθερες ιδέες, σοσιαλιστικές και εκσυγχρονιστικές τάσεις με στόχο εφαρμογής κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης. Η Εταιρεία διευρύνθηκε το 1916 και μετονομάστηκε σε Εταιρεία Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (Γιούλτση, 2000, 238 κ.ε.; Λαμπίρη-Δημάκη, 1987: 17 κ.ε.).

Είναι γεγονός ότι η ίδρυση της Κοινωνιολογικής Εταιρείας αποτελεί «ορόσημο για την έναρξη της ιστορίας της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987:17) και την μετέπειτα πορεία της στη χώρα μας. Δεδομένου ότι, όπως σημειώνει ο Ginsberg (1947: 22), μία από τις πηγές της Κοινωνιολογίας είναι η Φιλοσοφία, διαπιστώνεται από το πρώτο άρθρο του Καταστατικού της Εταιρείας ότι και στην Ελλάδα το ξεκίνημα της Κοινωνιολογίας είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις φιλοσοφικές μελέτες. Η Εταιρεία αποβλέπει στη διάδοση των φιλοσοφικών, κοινωνιολογικών και οικονομικών μελετών, ώστε να γίνουν κατανοητές στους πολλούς (βλ. άρθρο 1 του Καταστατικού στο: Λαμπίρη Δημάκη, 1987: 18). Σχεδόν είκοσι χρόνια αργότερα στα ελληνικά πανεπιστήμια άρχισαν να διδάσκονται παρεμφερή αντικείμενα με διάφορες κοινωνιολογικές αναλύσεις. Δημιουργήθηκαν δύο έδρες Κοινωνιολογίας: Στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης πληρώνει το 1926 την έδρα Κοινωνιολογίας με αντικείμενο «Γενική Κοινωνιολογία» ο Αβροτέλης Ελευθερόπουλος (1873-1963) και στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας το 1933 διορίζεται καθηγητής Κοινωνιολογίας ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος (1902-1986)· ο τελευταίος «μετέφερε» στη διδασκόμενη νεολαία έργα του Jaspers και του Weber, παρουσιάζοντας φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές, ιστορικές και μεταφυσικές αναλύσεις¹. Και πάλι παρά το «αυτόνομον» της έδρας της Κοινωνιολογίας διακρίνονται ισχυρές σχέσεις μεταξύ Κοινωνιολογίας και Φιλοσοφίας. Ωστόσο εντείνεται η προσπάθεια να αποκτήσει η επιστήμη το δικό της κύρος. Με την αποχώρηση των δύο παραπάνω πανεπιστημιακών δασκάλων οι έδρες Κοινωνιολογίας έμειναν κενές, χωρίς να πληρωθούν από νέους Κοινωνιολόγους, αλλά και όσες ιδρύθηκαν στη συνέχεια είχαν να αντιμετωπίσουν μέχρι και το 1960 την ίδια γενική αδιαφορία ως προς τις κοινωνιολογικές εξειδικεύσεις (Γιούλτση, ⁵2000: 238-239; Λαμπίρη-Δημάκη, 1987: 21)².

Σύμφωνα με την Λαμπίρη-Δημάκη (1987: 27) οι δύο προαναφερόμενοι πρόδρομοι της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα ασχολήθηκαν κυρίως με την ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών και την πορεία του ανθρώπου στην ιστορία και καθόλου με την εμπειρική κοινωνική έρευνα. Οι πολιτικές συνθήκες όμως, ήταν κυρίως ο ουσιαστικός ανασταλτικός παράγοντας για την ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα. Αφενός η δικτατορία του Μεταξά και αφετέρου η διάχυτη υποψία ότι η διερεύνηση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων ήταν συνδεδεμένη με αριστερές διεθνιστικές ιδεολογίες, ανέκοψε όχι μόνο την εξέλιξη της επιστήμης αλλά και την ανάπτυξη της κοινωνιολογικής έρευνας στην Ελλάδα. Μάλιστα, κατά την Φραγκουδάκη (1997: 238), με τη λογική ότι «οι κοινωνικές επιστήμες αντιμετωπίζονται από την πολιτική και μορφωτική εξουσία σαν ύποπτες ανταρσιακές ειδικότητες, που παράγουν ανατρεπτική γνώση», δεν θα έπρεπε

τούτες να διδάσκονται ως γνωστικά αντικείμενα καθόλου στα πανεπιστήμια. Όπως υποστηρίζεται, την περίοδο αυτή οι γαλλικές ρίζες της επιστήμης συνδέονταν με το κοινωνικό δίκτυο των ουτοπικών, που θεωρήθηκε ότι εκπροσωπούσε απόψεις ακραίων επαναστατικών μεταβολών (Γιούλτσης, ⁵2000: 239-240). Αυτός ο φόβος της εμπλοκής των κοινωνικών επιστημών και των μεταρρυθμιστικών ιδεών που προβάλλουν με οτιδήποτε μπορούσε να προκαλέσει ανατροπή των συγκείμενων κοινωνικών δομών δημιουργούσε αρνητικό κλίμα για την ανάπτυξη της νέας επιστήμης. Σύμφωνα με τη Λαμπίρη-Δημάκη (1987: 32-33), μέχρι την εποχή του Μεσοπολέμου δύο ακόμα σημαντικές συνθήκες ανέκοψαν την ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα: α) αφενός η στροφή στο αρχαίο παρελθόν των Ελλήνων προς αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας μετά τόσων χρόνων σκλαβιάς και β) αφετέρου η κυριαρχία μιας τάσης φυγής από την τότε πραγματικότητα και τις υπάρχουσες συνθήκες. Μόνο τη δεκαετία του 1950 διδάσκεται η Κοινωνιολογία σε διάφορες Ανώτατες Οικονομικές Σχολές και στις Σχολές ΚΑΤΕΕ, όχι όμως στα πανεπιστήμια και όχι από κοινωνιολόγους αλλά από νομικούς, οικονομολόγους και παιδαγωγούς. Λόγω των συνθηκών (έλλειψη ειδικών) διδάσκονται αρχικά μόνο εισαγωγικά μαθήματα στην Κοινωνιολογία και χρησιμοποιείται η διεθνής βιβλιογραφία. Η πρωτοβουλία ίδρυσης του πρώτου κέντρου που θα είχε σημείο αναφοράς τις κοινωνικές επιστήμες και την κοινωνική έρευνα, του Κέντρου Κοινωνικών Επιστημών, αναλαμβάνεται από εξωπανεπιστημιακούς φορείς και με τη συμβολή της Unesco το 1959. Το Κέντρο αναδιοργανώθηκε και μετονομάστηκε το 1968 σε Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών με στόχο την ανάπτυξη των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα με ενέργειες καθοριστικές, όπως η διεξαγωγή κοινωνικών ερευνών, η δημιουργία βιβλιοθήκης, η δημοσίευση κοινωνιολογικών μελετών αλλά και η έκδοση κοινωνιολογικού περιοδικού (sc. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών) (Ηλιού, 1997: 137-138, Λαμπίρη-Δημάκη, 1987: 38).

Οι κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις μετά τη δικτατορία το 1974 έδωσαν τη δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικού προβληματισμού και προώθησαν την ανάπτυξη της Πολιτικής Κοινωνιολογίας. Η Κοινωνιολογία βρίσκει πλέον πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξή της. Κοινωνικοί επιστήμονες που σπούδασαν στο εξωτερικό επιστρέφουν στην Ελλάδα, μεταφράζονται βιβλία Κοινωνιολογίας σε προσιτές τιμές, δημοσιεύονται κοινωνιολογικές μελέτες χωρίς καχυποψία, και αναπτύσσεται ο κοινωνιολογικός προβληματισμός (Λαμπίρη-Δημάκη 1987: 40-41). Με την είσοδο στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (1981) κρίνεται απαραίτητη η ευθυγράμμιση της Ελλάδας και σε επιστημονικό επίπεδο με τις ευρωπαϊκές χώρες και έκτοτε ακολουθούν σημαντικές εξελίξεις. Το 1982 με νομοθετική ρύθμιση εισάγεται το μάθημα της Κοινωνιολογίας στα

Λύκεια, το 1983 ιδρύεται το Τμήμα Κοινωνιολογίας στη Πάντειο Ανώτατη Σχολή, το ίδιο έτος ιδρύεται ο Ελληνικός Κοινωνιολογικός Σύλλογος εστιάζοντας στο επάγγελμα του κοινωνιολόγου και του κοινωνικού ερευνητή και το έτος 1984 το Τμήμα Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης. Το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας απέκτησε κατ' αυτόν τον τρόπο μια επικαιρότητα και αρχίζει να διδάσκεται ως αντικείμενο σε όλο και περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα ακόμα και σε τμήματα θετικών επιστημών μέσω των ανθρωπιστικών μαθημάτων. Παράλληλα διοργανώνονται και μεταπτυχιακές σπουδές στην Κοινωνιολογία (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987: 40 κ.ε., Βώρος, 1984: 221, Γιούλτση, ⁵2000: 240-244).

II. Η εισαγωγή της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ωστόσο η πορεία της εισαγωγής και εξέλιξης της Κοινωνιολογίας ως γνωστικό αντικείμενο ή αντικείμενο σπουδών τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν εύκολη. Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η εισαγωγή του μαθήματος της Κοινωνιολογίας συνδέθηκε με μια σειρά προβλημάτων, τα οποία καταγράφονται ως εξής:

A. Έλλειψη ειδικευμένων καθηγητών για τη διδασκαλία του μαθήματος αλλά και σχεδιασμού πρόβλεψης για τα επόμενα χρόνια. Οι διδάσκοντες εκπαιδεύονταν σε ταχύρρυθμα σεμινάρια δέκα ημερών, προέρχονταν από άλλες ειδικότητες με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση. Παράλληλα εκ των συνθηκών δημιουργήθηκε και ένα αρνητικό κλίμα σε σχέση με το αντικείμενο (Χιωτάκης, 1984: 83-84, Γιούλτσης, ⁵2000: 242).

B. Πρόβλημα ανέκυψε και με την ειδικευμένη ορολογία της νέας επιστήμης, η οποία δεν ήταν εύκολη στην κατανόηση για τους μαθητές που πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με το αντικείμενο (Πλάκα, 1986: 148, Μελετόπουλος-Τεμπέλης, 2001: 5).

Γ. Δεν ήταν εύκολο και απαιτούσε πολύ κόπο και διάβασμα για τους καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, για παράδειγμα τους φιλόλογους, να παρουσιάσουν την ύλη του σχολικού εγχειριδίου και να διδάξουν το αντικείμενο (Δάλκος, 1985: 114, Τάτσης, 1986: 9).

Αντίστοιχα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση τα προβλήματα επισημαίνονται, κυρίως, στην καθυστέρηση της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

A. Η κοινωνιολογική έρευνα παρέμενε στάσιμη λόγω ανεπαρκούς χρηματοδότησης της επιστημονικής έρευνας αλλά και απαρχαιωμένων αντιλήψεων ως προς την έρευνα γενικά.

B. Το ερευνητικό δυναμικό ήταν και είναι ολιγάριθμο.

Γ. Δημιουργούνται επιπλέον προβληματικές καταστάσεις στην έρευνα λόγω έλλειψης ερευνητικής παράδοσης στην Ελλάδα που οδηγεί και σε ελλιπή ερευνητική παραγωγή άρα και ελάχιστη δημοσιευμένη ερευνητική παραγωγή, η οποία θα προκαλούσε το δημόσιο διάλογο και τον κοινωνικό προβληματισμό.

Δ. Όσον αφορά στην εκπαιδευτική έρευνα η κατάσταση είναι επίσης προβληματική. Εξετάζοντας τα στοιχεία των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οργανισμών διαπιστώνει κανείς ότι λείπουν στοιχεία ερευνητικά για την εκπαιδευτική κατάσταση στην Ελλάδα, αλλά και όπου συναντώνται είναι παλιά ή ανεπαρκή. Επίσης, δεν υπάρχουν στατιστικές για την εκπαίδευση δημοσιευμένες σε τακτά χρονικά διαστήματα και δεν έχει ακόμα πλήρως οργανωθεί μια δεξαμενή έμπειρων ερευνητών για την εκπαίδευση (Ηλιού, 1997: 137-141; Κελπανίδης, 2002: 17). Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι σημαντικά στοιχεία μιας ευρείας επισκόπησης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και της συμμετοχής των νέων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αλλά και στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παραθέτει το Δίκτυο Ευρυδίκη με τις μελέτες που εκδίδει (Αριθμοί κλειδιά για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη). Τα στοιχεία αφορούν δείκτες σε έξι θεματικές ενότητες (π.χ. πλαίσιο, οργάνωση, συμμετοχή στην εκπαίδευση, πτυχιούχοι κ.λπ.) και προέρχονται από κάθε χώρα (και την Ελλάδα) λαμβάνοντας υπόψη και τα στατιστικά στοιχεία της Eurostat και τις διεθνείς έρευνες PISA και PIRLS. Ένας άλλος φορέας που διεξάγει συστηματική εκπαιδευτική έρευνα σε τακτά χρονικά διαστήματα, μόλις όμως τα τελευταία χρόνια, είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Από το 1997-99 που υλοποιήθηκε η έρευνα των «Αποφοίτων των διαφόρων τύπων λυκείων που δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» συγκροτήθηκε στον ίδιο φορέα το Παρατηρητήριο Μετάβασης (προσεγγίζει τον μαθητή από τα πρώτα σχολικά χρόνια ως και την ένταξή του στην αγορά εργασίας), το οποίο σήμερα εντάσσεται στο Τμήμα Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέματα έρευνας όπως «Μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας», «Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση» κ.ά.

III. Η ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η έλλειψη παράδοσης στην Κοινωνιολογία αλλά και στην κοινωνιολογική έρευνα, η έλλειψη μιας θεωρίας σχετικά με τη δομή και το μετασχηματισμό της κοινωνίας αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη μιας θεωρίας όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και την εκπαίδευση δομημένη σε πραγματικά στοιχεία της εκπαίδευσης και της ιστορίας της ελληνικής κοινωνίας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997: 233, Κελανίδης, 2002: 17). Παράλληλα, σε συνάφεια με τα παραπάνω, η έλλειψη ερευνητικής υποδομής και η καθυστέρηση των κοινωνικών επιστημών στην Ελλάδα μέχρι ακόμα και το 1974 που η κοινωνική έρευνα λόγω απουσίας ελευθεριών ήταν απαγορευτική, δεν επέτρεψαν την ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1997: 237-254), παρά τα προβλήματα που αντιμετώπιζε η εκπαίδευση στην Ελλάδα (π.χ. ο αναλφαβητισμός και η εγκατάλειψη σχολείου). Τα πρώτα ίχνη διακρίνονται στις προσπάθειες και το παιδαγωγικό κυρίως έργο του Ευάγγελου Παπανούτσου αρχής γενομένης από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης του Γεωργίου Παπανδρέου το 1964. Η μεταρρύθμιση δεν ευδοκίμησε λόγω της αποστασίας και αναιρέθηκε από τη Δικτατορία των Συνταγματαρχών. Στις διεκδικήσεις των αγώνων του Παπανούτσου για την Παιδεία (1965, Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία), αξίζει να σημειωθεί η ισότητα των ευκαιριών για όλους, όσοι είναι ικανοί για τα γράμματα, η αξιοκρατία στην εκπαίδευση και η διάδοση της μόρφωσης σε όλα τα παιδιά του λαού. Μετά το 1974, όταν οι πολιτικές εξελίξεις το επέτρεψαν, οι πρώτοι κοινωνιολόγοι που είχαν σπουδάσει στο εξωτερικό τη δεκαετία του 1970 κυρίως, παρουσιάζουν τα έργα τους με αντικείμενο έρευνας την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αξίζει να αναφερθούν σχετικά έργα των Λαμπίρη- Δημάκη (1974), Τσουκαλά (1977) και Μειμάρη & Νικολόπουλου (1978) που εξετάζουν την κοινωνική κινητικότητα σε σχέση με την εκπαίδευση και τη σύνδεση της κοινωνικής και μορφωτικής προέλευσης με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Το ζήτημα της σύνδεσης της σχολικής επιτυχίας με την κοινωνική προέλευση του μαθητή και γενικότερα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είχε ήδη ωριμάσει μέσα από σειρά ερευνών και στατιστικών μελετών με ανάλογη θεωρία (θεωρίες της αναπαραγωγής και της κοινωνικής ανισότητας) τουλάχιστον δύο δεκαετίες πριν στις δυτικές χώρες. Στην Ελλάδα πέραν των εκπαιδευτικών ανισοτήτων διαπιστώνεται η «μορφωσιογόνος τάση της ελληνικής κοινωνίας» (Τσουκαλάς, 1977) που χαρακτηρίζει το υψηλό ποσοστό κοινωνικής κινητικότητας συγκριτικά με άλλες χώρες (Φραγκουδάκη, 1997: 239 κ.ε.).

Ας μη λησμονούμε ότι η δεκαετία του 1970 ήταν έντονα διαποτισμένη από προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος που επηρέαζαν το έργο των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, όπως η καθαρεύουσα, η δυσκολία των σχολικών εγχειριδίων, ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στην παράδοση κ.ά. Ωστόσο τη δεκαετία του 1980 απασχολεί τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση αλλά και της σχολικής επιτυχίας και της εξάρτησής της από την κοινωνική προέλευση, ένα ενδιαφέρον που αντικατοπτρίζεται στις μελέτες και τις έρευνες που διεξήχθησαν³.

Όλοι οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης είναι επηρεασμένοι από τα θέματα που εξετάζουν ομότεχοι τους στις δυτικές χώρες. Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την εποχή αυτή είναι, σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1997: 245-246), η απουσία μιας κοινωνιολογικής θεωρίας δομημένης από τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και η έλλειψη αναλυτικών εργαλείων ερμηνείας της ελληνικής κοινωνίας. Η τελευταία σχετίζεται άμεσα με την απουσία μιας προσπάθειας να μεταφερθούν στην ελληνική επιστήμη και την ελληνική γλώσσα τα έργα των μεγάλων κλασσικών κοινωνιολόγων και των κοινωνιολογικών ρευμάτων που επηρέασαν και επηρεάζουν την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Ουσιαστικά η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ξεκίνησε στα αρχικά της στάδια με βιβλιογραφικές ερευνητικές και θεωρητικές ελλείψεις και πολλά κενά. Ωστόσο από τις πρώτες προσπάθειες (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974) που αφορούσαν κατά κύριο λόγο τις εκπαιδευτικές ανισότητες μέχρι σήμερα έχουμε αποκομίσει αρκετές γνώσεις και ερευνητικά δεδομένα, τα τελευταία χρόνια κυρίως από μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις που αφορούν στο σχολείο και στη σχολική τάξη. Οι κοινωνιολόγοι εξετάζουν την καθημερινή σχολική διαδικασία, προβαίνουν σε κοινωνιολογικές αναλύσεις του εκπαιδευτικού συστήματος π.χ. σχολικά εγχειρίδια, παιδαγωγική αλληλεπίδραση, κριτική θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, του ρόλου του σχολείου στην κοινωνικοποίηση των μαθητών κ.ά⁴.

IV. Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως αντικείμενο σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εξετάζει, κυρίως, τις ποικίλες σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης και αναδεικνύει το ρόλο του σχολείου στην κοινωνική κινητικότητα αλλά και την άμεση εξάρτηση της σχολικής επιτυχίας από την κοινωνική καταγωγή. Ως εκ τούτου περιττεύει να υπογραμμίσουμε τη σημασία της κοινωνικής θεωρίας και της κοινωνιολογικής εκπαιδευτικής έρευνας ως αντικείμενο σπουδών ιδιαίτερα για όλους όσους επρόκειτο να ασχοληθούν με την εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη εργασία μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν και σε ποιο βαθμό (εξαμηνιαία μαθήματα) διδάσκεται η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και η Κοινωνιολογία στις Σχολές Επιστημών Αγωγής και συγκεκριμένα στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών των Πανεπιστημίων της χώρας μας.

Η ιστορική αναδρομή στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες μας δίνει σε μεγάλο βαθμό την ευχέρεια να εκτιμήσουμε μέσω της δομής του συστήματος λειτουργίας τους πότε εισήχθη ως διδακτικό αντικείμενο η «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης». Από τον Αύγουστο του 1984, με το ΠΔ 306/1984 και την αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθημάτων, ΦΕΚ 113, τχ. Α7, 7-8-1984) εντάσσεται το μάθημα ως «Κοινωνιολογία της Παιδείας» στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Σταμέλος, 1999: 35 κ.ε)⁵. Δύο χρόνια νωρίτερα, το 1982, με το Νόμο 1268 θεσπίστηκε η ίδρυση των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων και στις πρώτες προτάσεις που συντάχθηκαν για την οργάνωση και τη λειτουργία τους (1^ο Συνέδριο ΔΟΕ 1983) περιλαμβανόταν στον κατάλογο μαθημάτων η «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» και μάλιστα μεταξύ των μαθημάτων που θα διδάσκονταν ενιαία σε όλα τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα στα πρώτα τέσσερα εξάμηνα σπουδών (Σταμέλος, 1999: 85-86; ΔΟΕ, 1983, Πώς θέλουμε τα Παιδαγωγικά Τμήματα, στο: Διδακταλικό Βήμα Νοέμβριος 1983). Επομένως, από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων και παρά τις δυσκολίες που για μια σχεδόν δεκαετία ταλάνιζαν τα τμήματα⁶, η Κοινωνιολογία και η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εντάσσονται στα προπτυχιακά προγράμματα Σπουδών (Σταμέλος, 1999: 123 κ.ε.; 145)⁷.

V. Η έρευνα – Οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου

a. Διατύπωση του προβλήματος και των υποθέσεων της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και γενικότερα της Κοινωνιολογίας, όπως προβάλλεται αλλά και διαμορφώνεται στο υπάρχον πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η διερεύνηση των μαθημάτων «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» και «Κοινωνιολογία» από το σύνολο των διδασκόμενων μαθημάτων θεωρείται σημαντική, γιατί συνδέεται με τη συμβολή αυτών τούτων των μαθημάτων στη διαμόρφωση της «στάσης»⁸ και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική και πολιτική λειτουργία του σχολείου (Μακρυνιώτη & Σολομών, 1991: 399-413). Μέσω της θεωρητικής κοινωνιολογικής κατάρτισης οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις ιδεολογικο-πολιτικές σχέσεις και διασυνδέσεις της εκπαίδευσης με τις κύριες δομές εξουσίας, τους παράγοντες που νομιμοποιούν την υπάρχουσα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, την κοινωνική και πολιτική φύση της γνώσης που παρέχει το σχολείο, τις επιλογές και λειτουργίες στις οποίες οι ίδιοι εμπλέκονται καθημερινά και τον κοινωνιογενή χαρακτήρα της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας.

Το κεντρικό ερώτημα στο οποίο επικεντρώνεται η έρευνα είναι αν τα μαθήματα (ο όρος μάθημα χρησιμοποιείται ως «terminus technicus» σε αντιδιαστολή προς το «γνωστικό αντικείμενο») «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» και «Κοινωνιολογία» προσφέρονται στον ίδιο βαθμό (αριθμό) σε όλα τα Τμήματα (Παιδαγωγικά Δημοτικής και Νηπιαγωγών) των Πανεπιστημίων της χώρας μας. Οι υποθέσεις της έρευνας που ελέγχθηκαν μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, έχουν ως εξής:

1. Τα μαθήματα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» και «Κοινωνιολογία» δεν διδάσκονται σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Σχολών των ελληνικών Πανεπιστημίων.
2. Θα υπάρχουν διαφοροποιήσεις από Τμήμα σε Τμήμα και από Πανεπιστήμιο σε Πανεπιστήμιο όσον αφορά τα εξεταζόμενα μαθήματα αλλά και ως προς την κατάταξή τους σε μαθήματα επιλογής και υποχρεωτικά μαθήματα.
3. Θα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα Τμήματα όσον αφορά στην κατανομή των μαθημάτων στα οκτώ εξάμηνα σπουδών.

β. Επιλογή του ερευνώμενου υλικού

Για τη συγκεκριμένη μελέτη ερευνήθηκαν οι εν χρήσει Οδηγοί Σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών σε πανελλήνιο επίπεδο,

το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009, δηλαδή είκοσι έξι χρόνια μετά την πρώτη εισαγωγή του μαθήματος «Κοινωνιολογία» και «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας.

γ. Συγκρότηση και λειτουργικοποίηση του συστήματος των κατηγοριών – ορισμός υποκατηγοριών

Βάσει των ερευνητικών υποθέσεων αλλά και της μελέτης του ερευνώμενου υλικού συγκροτήθηκαν οι κατηγορίες⁹, των οποίων η λειτουργικότητα δοκιμάστηκε σε ένα μέρος του ερευνώμενου υλικού και στη συνέχεια ελέγχθηκε η λειτουργικότητά τους. Σύμφωνα με το σύστημα των κατηγοριών αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές, έχοντας υπόψη οι κωδικογράφοι¹⁰ ότι από το υλικό κωδικοποιούνται, σύμφωνα με τον Holsti (1969), μόνο τα στοιχεία εκείνα ή συνδυασμοί αυτών που είναι φανερά μέσα στο «θέμα» που εξετάζεται. Μονάδα καταγραφής ορίστηκε το θέμα, το οποίο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Holsti, 1969: 116 κ.ε.) μπορεί να συνίσταται από μια φράση ή μια ή περισσότερες προτάσεις και η ταξινόμηση έγινε βάσει περιεχομένου. Μετά την κωδικογράφηση ελέγχθηκε η αξιοπιστία με τη μέθοδο του διπλού ελέγχου (test-test)¹¹. Ορίστηκε ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους κωδικογράφους στις ταξινομήσεις των δελτίων στο 0,85 και υπολογίστηκε ο βαθμός συμφωνίας βάσει του τύπου του Rust (1981)¹².

Βαθμός συμφωνίας Συνολικός βαθμός συμφωνίας

E+K1=0,92	ΣΒΣ=0,94
E+K2=0,96	
E+K3=0,95	

Ο προσδιορισμός των κατηγοριών και των υποκατηγοριών έχει ως εξής:

Βασικές κατηγορίες

Κατηγορία 1. «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης». Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται δελτία που αναφέρονται στα εισαγωγικά μαθήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης αλλά και στις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας και στον ρόλο του σχολείου στην κοινωνική κινητικότητα.

Κατηγορία 2. «Κοινωνιολογία». Συγκαταλέγονται δελτία που περιλαμβάνουν εισαγωγικά μαθήματα Κοινωνιολογίας αλλά και μαθήματα με θεωρίες για τη δομή και το μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Κατηγορία 3. «Μαθήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Κοινωνιολογίας»: Συγκαταλέγονται όλα τα μαθήματα κοινωνιολογικού περιεχομένου των δύο παραπάνω κατηγοριών.

Υποκατηγορίες

Υποκατηγορία 1α. **«Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»:** η υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνει όλα τα εισαγωγικά μαθήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Υποκατηγορία 1β. **«Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή»:** στην υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνονται δελτία με μαθήματα που από τον τίτλο τους υποδεικνύεται η μελέτη των σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας και ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνική κινητικότητα.

Υποκατηγορία 2α. **«Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία»:** συγκαταλέγονται δελτία με μαθήματα εισαγωγής στην Κοινωνιολογία.

Υποκατηγορία 2β. **«Θεωρία της κοινωνίας και των κοινωνικών φαινομένων»:** περιλαμβάνονται δελτία που αφορούν στη δομή και το μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Υποκατηγορία 3α. **«Υποχρεωτικά μαθήματα»:** συγκαταλέγονται δελτία με μαθήματα κοινωνιολογικού περιεχομένου που προσδιορίζονται ως υποχρεωτικά στον Οδηγό Σπουδών.

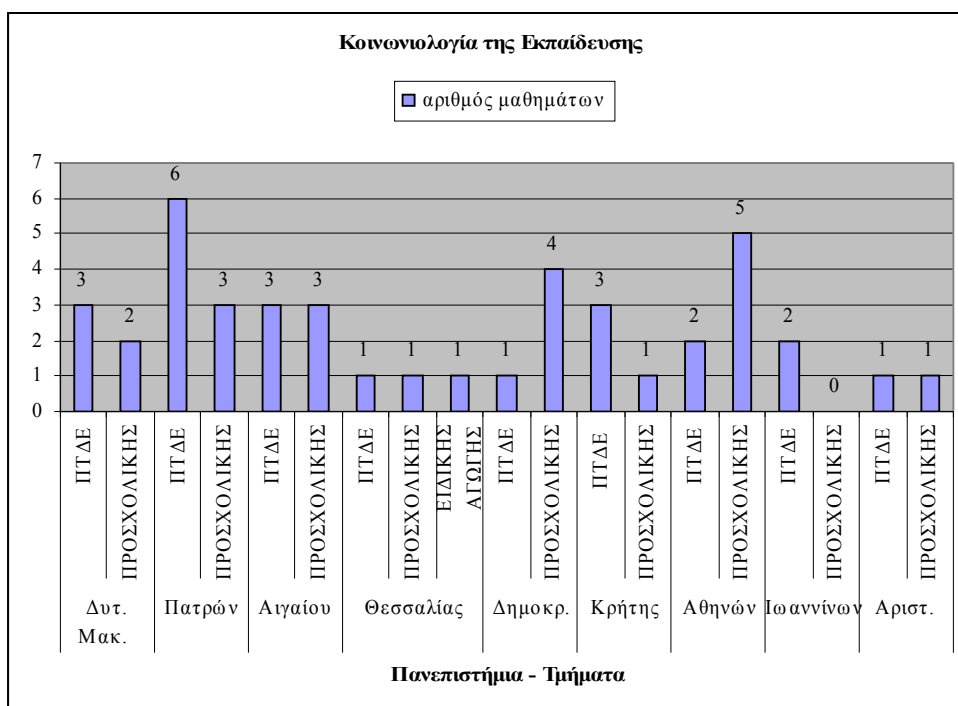
Υποκατηγορία 3β. **«Υποχρεωτικά μαθήματα Επιλογής»:** συγκαταλέγονται δελτία με μαθήματα κοινωνιολογικού περιεχομένου που ορίζονται στον Οδηγό Σπουδών ως υποχρεωτικά επιλογής.

Υποκατηγορία 3γ. **«Μαθήματα Επιλογής»:** συγκαταλέγονται δελτία με μαθήματα κοινωνιολογικού περιεχομένου που ορίζονται στον Οδηγό Σπουδών ως υποχρεωτικά επιλογής.

δ. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

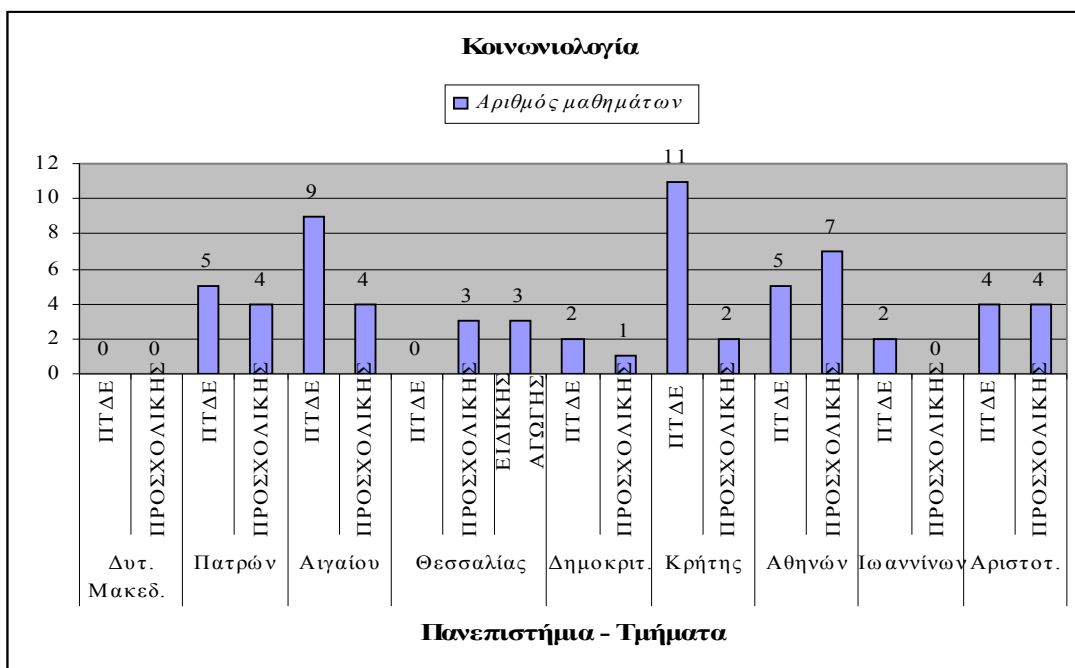
Τα δεδομένα των αναλύσεων αναφορικά με τα μαθήματα «Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης» και «Κοινωνιολογία» στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας μέσα από τους Οδηγούς Σπουδών (2008-2009) είκοσι έξι χρόνια μετά, έχουν ως εξής:

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των δελτίων στην Κατηγορία 1. «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης».



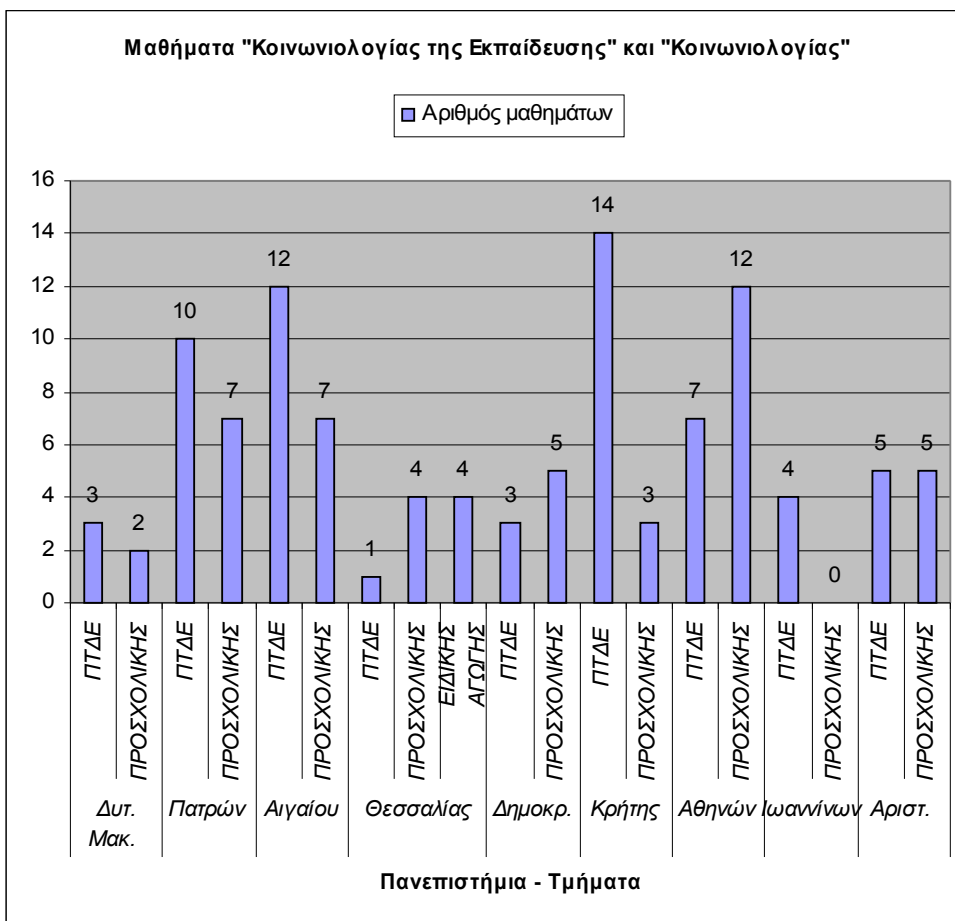
Γράφημα 1: Κατηγορία «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» .

Διαπιστώνεται μεγάλη διαφορά, όσον αφορά στο μάθημα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων αλλά και στο εσωτερικό του ίδιου Πανεπιστημίου. Τα Πανεπιστήμια Πατρών (ΠΤΔΕ), Αθηνών (Προσχολικής) και Δημοκρ. (Προσχολικής) προσφέρουν το μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» (έξι, πέντε και τέσσερα αντίστοιχα). Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στην ίδια Σχολή, διαπιστώνεται ότι ενώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης προσφέρονται δύο μαθήματα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών δεν προσφέρεται ούτε ένα μάθημα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης». Ωστόσο, με εξαίρεση το Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα προσφέρουν τουλάχιστον ένα μάθημα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης».



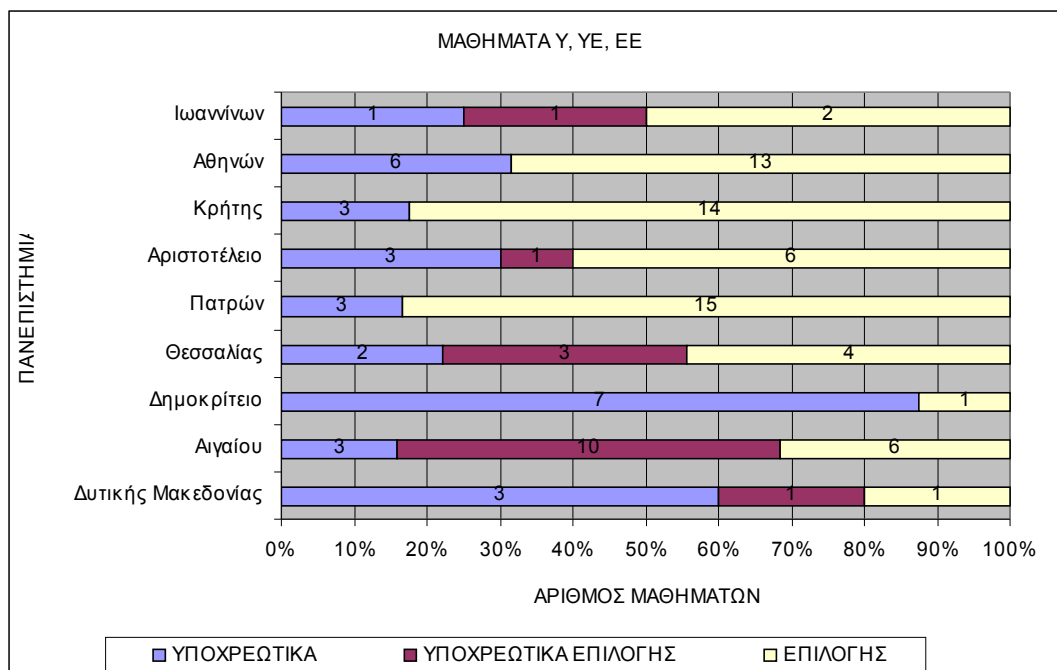
Γράφημα 2: Κατηγορία «Κοινωνιολογία».

Στο Γράφημα 2 αποτυπώνεται η κατανομή των δελτίων στην Κατηγορία «Κοινωνιολογία». Διαπιστώνεται ότι ο αριθμός των προσφερόμενων μαθημάτων είναι ακόμη μικρότερος σε σχέση με το μάθημα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», με εξαίρεση τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Αιγαίου και του Πανεπιστημίου Κρήτης (εννέα και έντεκα μαθήματα αντίστοιχα) και το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών (επτά μαθήματα). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, και στα δύο Τμήματα (ΠΤΔΕ και Προσχολικής), στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (ΠΤΔΕ) και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Προσχολικής) δεν προσφέρεται και δεν διδάσκεται ούτε ένα μάθημα της κατηγορίας «Κοινωνιολογία».



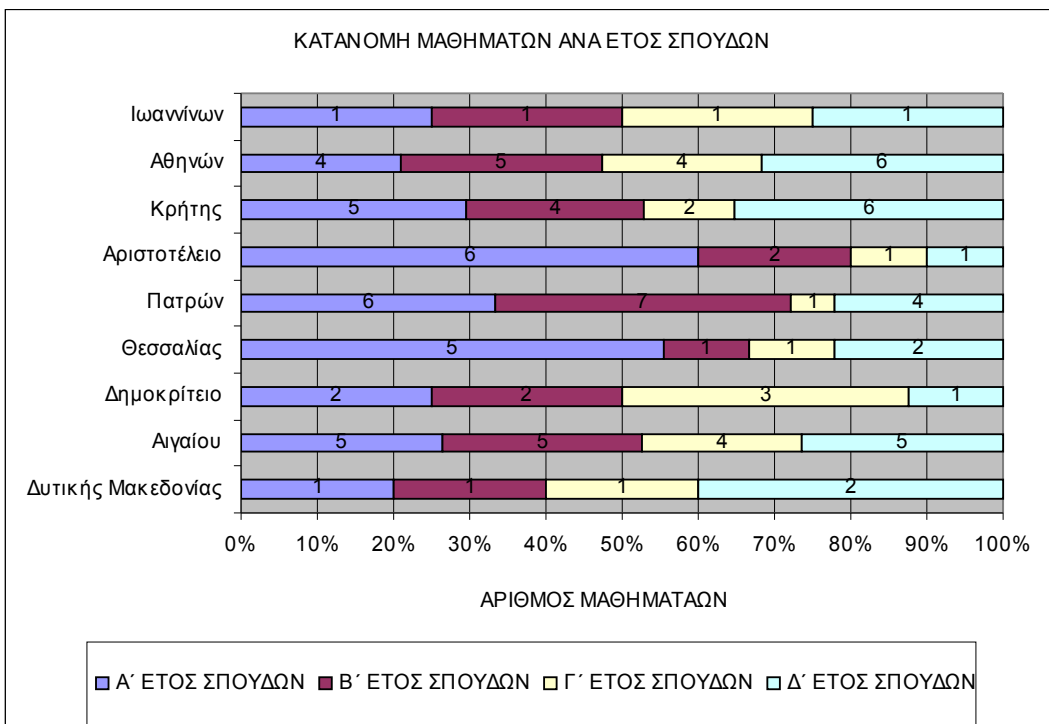
Γράφημα 3: Κατηγορία «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Κοινωνιολογία»

Στο Γράφημα 3 αποτυπώνεται μια συνολική εικόνα των μαθημάτων «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» και «Κοινωνιολογία» που προσφέρονται και διδάσκονται σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων μας. Ο αριθμός των προσφερόμενων μαθημάτων κοινωνιολογικού περιεχομένου διαφοροποιείται τόσο μεταξύ ιδίων Τμημάτων διαφορετικών Πανεπιστημίων (για παράδειγμα ΠΤΔΕ Κρήτης και Θεσσαλίας), όσο και μεταξύ των δύο Τμημάτων (Παιδαγωγικό Δημοτικής και Νηπιαγωγών) του ίδιου Πανεπιστημίου (Πανεπιστήμιο Κρήτης). Αποθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν προσφέρει ούτε ένα μάθημα κοινωνιολογικού περιεχομένου, ενώ μονοψήφιος είναι ο αριθμός για το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.



Γράφημα 4. Κατανομή μαθημάτων (Υποχρεωτικά, Υποχρεωτικά Επιλογής, Επιλογής).

Στο Γράφημα 4 διαπιστώνεται μια εξίσου σημαντική διαφοροποίηση των μαθημάτων μεταξύ των ιδίων Τμημάτων διαφορετικών Πανεπιστημίων και μεταξύ των δύο Τμημάτων (Παιδαγωγικό και Προσχολικής) του ίδιου Πανεπιστημίου. Αφορά στον αριθμό των υποχρεωτικών μαθημάτων και των μαθημάτων επιλογής. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, βέβαια, τα μαθήματα επιλογής κοινωνιολογικού περιεχομένου υπερβαίνουν κατά πολύ τα υποχρεωτικά μαθήματα με εξαίρεση τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας και του Δημοκρίτειου, όπου τα υποχρεωτικά μαθήματα είναι τρία (+ένα) και επτά αντίστοιχα έναντι των μαθημάτων επιλογής που είναι ένα και για τα δύο Τμήματα.



Γράφημα 5. Κατανομή μαθημάτων ανά έτος σπουδών

Στο Γράφημα 5 αποτυπώνεται η κατανομή των μαθημάτων «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» και «Κοινωνιολογία» στα οκτώ εξάμηνα. Διαφοροποιείται από Πανεπιστήμιο σε Πανεπιστήμιο: σε άλλα Πανεπιστήμια η πλειονότητα των μαθημάτων προσφέρεται στα πρώτα έτη σπουδών και σε άλλα στα τελευταία.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο πέρα από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων θα μπορούσαν να ανιχνευτούν και ποιοτικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, να αναζητηθούν «θέματα» που εκφράζουν το είδος της κοινωνιολογικής γνώσης που προσφέρεται στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βάσει των αντικειμένων των σχετικών μαθημάτων και των εγχειριδίων που προτείνονται. Αυτό όμως θα αποτελούσε αντικείμενο μιας άλλης έρευνας.

VI. Προεκτάσεις - Προβληματισμοί

Συμπερασματικά, στην προσπάθεια διερεύνησης των προσφερόμενων μαθημάτων στα Παιδαγωγικά Τμήματα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και γενικότερα της Κοινωνιολογίας, όπως προβάλλεται αλλά και διαμορφώνεται στο υπάρχον πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μπορούμε να καταλήξουμε ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, του ίδιου ή διαφορετικών Πανεπιστημίων, ότι σε ορισμένα

Τμήματα δεν προσφέρονται μαθήματα γενικά κοινωνιολογικού περιεχομένου και ότι η κατανομή των μαθημάτων (υποχρεωτικά ή επιλογής, στα πρώτα ή τα τελευταία εξάμηνα) διαφέρει από Τμήμα σε Τμήμα. Όλα όσα παρουσιάστηκαν και αναφέρθηκαν επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας.

Προβαίνοντας στην καταγραφή των γνωστικών αντικειμένων των Σχολών Επιστημών της Αγωγής που πραγματεύονται θέματα της επιστήμης της Κοινωνιολογίας Εκπαίδευσης ή της Κοινωνιολογίας, στην ουσία καταγράφει κανείς το βαθμό, στον οποίο επιδιώκεται η επιτυχία των στόχων (πέραν των στόχων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων), ειδικότερα των Παιδαγωγικών Τμημάτων, όπως ορίζονται στις ισχύουσες διατάξεις των ΑΕΙ και στις ειδικές διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος 320/83, ήτοι «να παρέχουν στους πτυχιούχους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία». Οι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων έχουν τη δυνατότητα να ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού λειτουργού σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης και σε νηπιαγωγεία αντίστοιχα. Σε μια ευρύτερη θεώρηση, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό των αρμοδίων της εκπαιδευτικής πολιτικής, με δεδομένο μάλιστα ότι πάντοτε υπάρχει η πρόθεση για βελτιωτικές αναπροσαρμογές στα προγράμματα σπουδών, αν οι εκπαιδευτικοί που αποφοιτούν από διαφορετικά Τμήματα ή διαφορετικά Πανεπιστήμια είναι ενημερωμένοι ή και σε ποιο βαθμό ως προς τις επιστημονικές έννοιες της Κοινωνιολογίας, με τις μεγάλες γνωστικές ανακαλύψεις των ερευνών του Bourdieu, του Bernstein, του Halliday, του Labov κ.ά. Και επιμένουμε σε αυτό, γιατί η κοινωνιολογική γνώση και ειδικότερα το είδος της κοινωνιολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορεί να τους προσφέρει το θεωρητικό και εννοιολογικό υπόβαθρο αλλά και τα κατάλληλα διανοητικά εργαλεία για να αναλύσουν, ερμηνεύσουν και κρίνουν τη γνώση που παρέχεται στο σχολείο. Η σχολική γνώση επιλέγεται και οργανώνεται βάσει συγκεκριμένων ιστορικών, ιδεολογικών και κοινωνικών αρχών¹³. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μπορεί να τους δώσει τη δυνατότητα να αντιληφθούν ή όχι ότι η εκπαίδευση είναι «κατεξοχήν πολιτική πράξη» (Τζάνη, ³1998), ότι το σχολείο λειτουργεί βάσει της κοινωνικής του θέσης, ότι οι ίδιοι λειτουργούν ως οι «διανοούμενοι» του Gramsci με πρωταρχικά δηλαδή καθήκοντα «τη διάδοση και νομιμοποίηση της θεωρίας και της πρακτικής της κυρίαρχης ιδεολογίας, σε μια προσπάθεια να κερδηθεί η συναίνεση των ανθρώπων και να ευθυγραμμιστεί σε καλούπια η απρόβλεπτη και αμφισβητούμενη εξέλιξη της ιδεολογίας» (Apple, 1993: 35). Ο χώρος της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης έχει εμπλουτιστεί τα τελευταία χρόνια με πλήθος ευρημάτων που

καθιστούν την επιστήμη ένα καίριο γνωστικό αντικείμενο, προκειμένου κανείς να ερμηνεύσει και να κατανοήσει το σχολείο και τη λειτουργία του αλλά και όσα λαμβάνουν χώρα σε αυτό.

Η κοινωνιολογική κατάρτιση του εκπαιδευτικού μέσω των μαθημάτων που διδάσκονται στις Σχολές Επιστημών Αγωγής θα τον καταστήσουν γνώστη των σημαντικών γνωστικών ανακαλύψεων του τομέα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και αυτό θα έχει τις ανάλογες κοινωνικές, ιδεολογικές επιπτώσεις, καθορίζοντας και τη στάση και το ρόλο του στον εκπαιδευτικό θεσμό. Είναι όμως κάθε εκπαιδευτικός γνώστης των παραπάνω, εάν για παράδειγμα έχει σπουδάσει σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα όπου η προσφορά μαθημάτων κοινωνιολογικού περιεχομένου είναι ελάχιστη¹⁴;

Αν η απάντηση στο ερώτημα είναι θετική τότε αυτό σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός που εισέρχεται σε μια σχολική τάξη γνωρίζει ότι βάσει της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, Passeron, ²1996) το σχολείο προϋποθέτει γνώσεις και ικανότητες από τους μαθητές, τις οποίες δεν διδάσκει και δεν καλλιεργεί. Με μεθόδους επιλογής και κριτήρια που θεωρούνται αξιοκρατικά (εξετάσεις, διαγωνίσματα, βαθμολογία, σχολικός προσανατολισμός) ουσιαστικά «διαλέγει» αυτούς που η κοινωνική τους καταγωγή με τρόπο «οσμωτικό» τους έχει μεταδώσει την κυρίαρχη κουλτούρα και τους προωθεί για κοινωνική άνοδο συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαδικασία της νομιμοποίησης της κοινωνικής αναπαραγωγής. Γνωστικές ανακαλύψεις σημαντικές και αποκαλυπτικές για το ρόλο του σχολείου αλλά και για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Άρα η παρούσα δομή του συστήματος, η αδιάκοπη προσήλωση στην πρακτική της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών ερευνών, εγγυάται και την αλλαγή, που θα έχει ήδη επιτευχθεί από τη δεκαετία του 1960, των μηχανισμών επιλογής και την εδραίωση νέων αξιοκρατικών μηχανισμών.

Αν η απάντηση στο ερώτημα που τέθηκε είναι θετική τότε το σχολείο δεν προϋποθέτει πλέον γνώσεις και ικανότητες τις οποίες δεν διδάσκει, και δεν ενισχύει το αντιεπισημονικό ιδεολόγημα του κληρονομικού χαρίσματος (Jensen 1969). Οι έρευνες και στην Ελλάδα έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (μορφωσιογενές περιβάλλον) είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την κυρίαρχη κουλτούρα, δηλαδή την κουλτούρα του σχολείου, άρα είναι εκείνοι που διακρίνονται για τις ικανότητές τους (Τομπαΐδης, 1982; Τζάνη, 1983; Μυλωνάς, 1999 κ.ά.). Ο εκπαιδευτικός, όμως, γνωρίζει τη στάση και την αντίδραση της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας ως προς τον καθορισμό της σχολικής επιτυχίας από την ατομική διαφορά ευφυΐας. Ο ίδιος δεν αποτελεί πλέον έναν μοχλό διαίωσης της αναπαραγωγής των

κοινωνικών προνομίων με το να επιλέγει με τέτοιους μηχανισμούς και να επιβάλει μέσω της νομιμοποίησης την ιδεολογία ότι κάποιιοι (οι διανοητικά άριστοι) είναι γεννημένοι για διανοητική και κάποιιοι (οι προερχόμενοι από τα λαϊκά στρώματα) για χειρωνακτική εργασία. Εξάλλου οι γνώσεις που του αποκάλυψαν οι σπουδές του στις κοινωνικές επιστήμες του έδωσαν τη δυνατότητα να θεωρήσει με μεγαλύτερη διαφάνεια τα κοινωνικά φαινόμενα και ιδιαίτερα τους μηχανισμούς αναπαραγωγής και νομιμοποίησης της κοινωνικής ιεραρχίας.

Αν η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι θετική, τότε ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη σημασία της γλώσσας (Bernstein, 1971, 1989) για την κατανόηση και τη γνώση και πώς επηρεάζει η ταξική δομή της κοινωνίας τη γνώση. Γνωρίζει πως ο μαθητής των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων προερχόμενος από στερημένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον θα αντιμετωπίσει προβλήματα με τη γλώσσα της κυρίαρχης κουλτούρας, θα χρειαστεί να «μεταφράσει» ή να «παραφράσει» τη γλώσσα του σχολείου και του δασκάλου και κυρίως γνωρίζει ότι αυτός ο μαθητής είναι ο μαθητής που κοπιάζει περισσότερο από όλους. Γι' αυτό το λόγο προσπαθεί με κάθε τρόπο (τον ενισχύει και η Πολιτεία με θεσμούς όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία και η πρόσθετη διδακτική στήριξη) να διατηρήσει το ενδιαφέρον του μαθητή, να τον βοηθήσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες του, να μην απομονωθεί, περιθωριοποιηθεί ή ακόμα εγκαταλείψει το σχολείο. Έτσι, λοιπόν, στην Ελλάδα δεν έχουμε μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο (δεν το επιτρέπει και ο νόμος εξάλλου), σπάνια μαθητές εκδηλώνουν αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς ή κλέβουν και εγκληματούν, καθώς έχουμε λάβει τα απαραίτητα μέτρα για την αποφυγή κάθε μορφής εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Τα παιδιά στα σχολεία μας φοιτούν, σπουδάζουν και αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αγορά εργασίας. Δεν έχουμε καν ανέργους λόγω έλλειψης προσόντων. Νέους ανθρώπους δεν εντοπίζεις παρά σπάνια στις φυλακές ή σε Ιδρύματα Πρόνοιας ή Ψυχικής Υγείας. Γι' αυτό και στην Ελλάδα η επένδυση στην εκπαίδευση δεν πάει χαμένη.

Επιλέξαμε έναν τρόπο αντιστροφής των πραγματικών δεδομένων¹⁵ για να τονίσουμε μια σημαντική διάσταση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας: η προκατάληψη απέναντι στα κοινωνικά στρώματα έχει βαθιές ρίζες και νομιμοποιεί, όπως αποδεικνύεται χρόνια τώρα από τα πορίσματα των ερευνών, την επιλογή που κάνει το σχολείο στα μάτια όλων, ακόμα και των μαθητών, νομιμοποιεί την ταξινόμηση σε καλούς και αδύνατους μαθητές με προέκταση του διαχωρισμού αυτού στην αγορά εργασίας σε χειρωνακτική και διανοητική εργασία και με αυτόν τον τρόπο διατηρεί και αναπαράγει την κοινωνική τάξη πραγμάτων. Ούτε τα πορίσματα ερευνών δεν μπορούν να επιτύχουν την υπέρβαση της

αντίληψης ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με διανοητικές και χειρωνακτικές ικανότητες. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2004: 64-64) η νομιμοποίηση της επιλογής που κάνει το εκπαιδευτικό σύστημα παρεμποδίζει ακόμα και τη διαμόρφωση «των αιτημάτων για ανακατανομή των αγαθών και των προνομίων».

Κάθε εκπαιδευτικός με ελλιπή θεωρητική κατάρτιση στο πεδίο της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι ανυποψίαστος απέναντι στην ιδεολογία που επικαλείται ως αιτία της ανισότητας μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά. Ο μαθητής, θύμα και αυτός των κοινωνικών ανισοτήτων, «υποχρεώνεται» στο σχολείο να υποστεί μια νέα διάκριση βάσει της κοινωνικής του καταγωγής. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θεσμός αντί να απελευθερώνει το άτομο από τα δεσμά της άγνοιας και να το οδηγεί στην όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη κατάρτισή του προς όφελος του ίδιου του ατόμου, της οικονομίας και περαιτέρω της κοινωνίας, αναπαράγει με τις ίδιες μεθόδους, όπως σχεδόν και πριν τις γνωστικές αποκαλύψεις των κοινωνικών ερευνών, τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Εφόσον η έρευνα έχει αποκαλύψει τις αιτίες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και εφόσον οι γνώσεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι εκείνες που διαμορφώνουν το υπόστρωμα του πλέγματος των αντιλήψεων, των τάσεων και των συμπεριφορών που θα εκφράσουν και εκδηλώσουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία θα έπρεπε ήδη η ακαδημαϊκή κοινότητα και ο κόσμος των εκπαιδευτικών να έχουν επιδείξει δείγματα ισχυρής πολιτικής βούλησης και πεποίθησης ότι η αλλαγή είναι δυνατή. Διαπιστώνεται, όμως, ότι δεν έχουν ενοχληθεί ιδιαίτερα, όταν γνωρίζουν μάλιστα, βάσει των πορισμάτων των ερευνών, ότι η ουσιαστική θεωρητική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πεδίο της Κοινωνιολογίας και ιδιαίτερα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στον τρόπο με τον οποίο θα διαμορφώσουν τη στάση τους απέναντι στην κοινωνική και πολιτική λειτουργία του σχολείου, θα αναπτύξουν τον ιδεολογικό λόγο και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, θα συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως διαμεσολαβητές των κυρίαρχων ιδεολογιών και θα προωθήσουν κατά το δυνατό «τον εκσυγχρονισμό του κοινωνικού ρόλου του σχολείου» (Φρειδερίκου & Φολέρου-Τσερούλη ²1991: 13; 37).

Αυτές οι συνθήκες καθώς και τα πορίσματα της έρευνάς μας, όπου διαπιστώνεται αφενός η έλλειψη σε ορισμένα Παιδαγωγικά Τμήματα μαθημάτων Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και αφετέρου οι μεγάλες διαφορές στα προγράμματα σπουδών όσον αφορά στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, μάς δίνουν σε μεγάλο βαθμό την ευχέρεια να εκτιμήσουμε την ανάγκη ενίσχυσης της επιρροής των γνωστικών αποκαλύψεων της Κοινωνιολογίας με διάφορες μορφές, τους άξονες μιας μελλοντικής πορείας με περισσότερη Κοινωνιολογία, περισσότερες ώρες ενασχόλησης και προβληματισμού με

θέματα κοινωνικής επιλογής, με την ανάδειξη των μηχανισμών που προστατεύουν την κοινωνική δομή από οποιαδήποτε αλλαγή, που προστατεύουν την κοινωνική ανισότητα για να μη δημιουργηθεί πρόβλημα στην κατεστημένη τάξη πραγμάτων.

Περιττεύει να υπογραμμίσουμε περαιτέρω τη σημασία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που συμβάλλει με τρόπο αποφασιστικό στο να σηματοδοτήσει τις βάσεις μιας προόδου και μιας μετεξέλιξης των εκπαιδευτικών σε λειτουργούς αναμόρφωσης της κοινωνικής δομής αλλά και «ανακατομής προνομίων και αγαθών».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. *Εκπαίδευση και εξουσία*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1993.
- Bernstein, B. A Socio-Linguistic Approach to Socialization: With some Reference to Educability, στο: B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. I., Routledge and Kegan Paul, London, 1971, σσ. 118-139, σε ελληνική μετάφραση στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985, σσ. 433-468.
- Bernstein, B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισ. μτφρ. Ιωσήφ Σολομών, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C., *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους*, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, ²1996.
- Βώρος, Φ.Κ., *Δοκίμια Ιστορίας – Κοινωνιολογίας Γενικής Παιδείας. Προσπάθειες για αναπροσανατολισμό και ανανέωση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα, 1984.
- Γιούλτσης, Β., *Γενική Κοινωνιολογία*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, ⁵2000.
- Δάλκος, Γ. Η Διδασκαλία της Κοινωνιολογίας και μια Διδακτική Προσέγγιση, στο: Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, Χ. (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στη Μέση Εκπαίδευση. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτικά Σχήματα*, Νέα Παιδεία, Αθήνα, 1985, σσ. 114-124.
- ΔΟΕ , «Πώς θέλουμε τα Παιδαγωγικά Τμήματα», *Διδακταλικό Βήμα*, Νοέμβριος 1983.
- Ηλιού, Μ., Το «Επί πλέον Αντίτιμο» της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Έρευνας, στο: Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αχαϊκές εκδόσεις, Πάτρα, 1997, σσ.135-143.
- Jensen, A., «How much can we boost IQ and scholastic achievement?», *Harvard Educational Review* 39, 1969, σσ. 1-123.
- Κελπανίδης, Μ., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- Krippendorff, A., *Content Analysis - An Introduction to its methodology*, εκδ. Sage Publications, Newbury Park, 1980.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Προς μια Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης, στο: Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου

- Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αχαϊκές εκδόσεις, Πάτρα, 1997, σσ. 217-235.
- Κυριαζή, Ν., *Η κοινωνιολογική έρευνα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., Τάσεις και Προοπτικές στην Ελληνική Εκπαίδευση με έμφαση στην Τριτοβάθμια, στο: Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αχαϊκές εκδόσεις, Πάτρα, 1997, σσ.79-90
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. Με κείμενα τριάντα συγγραφέων*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1987.
- Μακρυνιώτη, Δ. & Σολομών, Ι., Η εισαγωγή των Κοινωνικών Επιστημών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών, στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις*, Αθήνα, 1991, σσ. 399-413.
- Μεϊμάρης, Μ. & Νικολακόπουλος, Η., «Παραγοντική ανάλυση δεδομένων: σχέσεις κοινωνικοοικονομικής προέλευσης και σχολικής φοίτησης για τους σπουδαστές των ΑΕΙ», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 33-34, 1978, σσ. 225-240.
- Μελετόπουλος, Μ. & Τεμπέλης, Η., «Η Κοινωνιολογία στη μέση εκπαίδευση», *Νέα Κοινωνιολογία*, τχ. 32, 2001, σσ. 4-5.
- Μπονίδης, Κ., *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, εκδ. Μεταίχιμο, Αθήνα 2004.
- Μυλωνάς, Θ., *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1982.
- Πλάκα, Κ., «Το μάθημα της Κοινωνιολογίας στη Μέση Εκπαίδευση. Πρόταση για ένα μελλοντικό εισαγωγικό κεφάλαιο», *Νέα Παιδεία* 38, 1986, σσ. 146-163.
- Rust, H., *Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse*, εκδ. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Σταμέλος, Γ., *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999.
- Τάτσης, Ν., *Η Διδασκαλία της Κοινωνιολογικής Θεωρίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1986.
- Τζάνη, Μ., *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα,⁵1998.
- Τζάνη, Μ., *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1983.
- Τομπαΐδης, Δ., *Η Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα,²1982.

- Τσουκαλάς, Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1832-1922)*, μτφρ. Ι. Πετροπούλου, Κ. Τσουκαλάς, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, ⁴1985.
- Φραγκουδάκη, Α. Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Μια επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται, στο: Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αχαϊκές εκδόσεις, Πάτρα, 1997, σσ.237-254.
- Φραγκουδάκη, Α., «Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα: Ερωτήματα για τη σχέση επιστήμης και κοινωνίας», *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 39, 2004, σσ. 47-68
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ., *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα, ²1991.
- Χιωτάκης, Σ., «Η Εισαγωγή της Κοινωνιολογίας στη Μ. Εκπαίδευση. Προσπάθεια ενός απολογισμού», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 17, 1984, σσ. 83-86.

¹ Αναλυτικά πληροφορίες για τον Αβροτέλη Ελευθερόπουλο και τον Παναγιώτη Κανελλόπουλο όσον αφορά τη «δράση» τους στο πεδίο της Κοινωνιολογίας στο: Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (1987). *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. Με κείμενα τριάντα συγγραφέων*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ. 22-27.

² Σύμφωνα με την Μ. Ηλιού [(1997), Το «Επί πλέον Αντίτιμο» της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Έρευνας, στο: Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις, σσ. 135-143, ιδ. σ. 137)] η Κοινωνιολογία εξοβελίστηκε για περισσότερο από σαράντα χρόνια από τα ελληνικά πανεπιστήμια μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι κοινωνικές θεωρίες και έννοιες όχι μόνο να μην διδάσκονται αλλά να έχουν τεθεί και «εκτός νόμου» δεδομένου ότι όπως διώκονταν τα κοινωνικά φρονήματα (πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων) κατά ανάλογο τρόπο διώκονταν και κάθε κοινωνική σκέψη και έκφραση.

³ Δες κατά χρονολογική σειρά: Π. Παπακωνσταντίνου (1981), Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, στο: *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51; Θ. Μυλωνάς (1982), *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα: Γρηγόρη; Δ. Τομπάιδης (1982), *Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρη; Μ. Τζάνη (1983), *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρη; Μ. Ηλιού (1984), *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα: Πορεία; Ι. Ψαχαρόπουλος & Α. Καζαμιάς (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΕΚΚΕ; Α. Φραγκουδάκη (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση; Θ. Ανθογαλίδου (1987), *Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή μιας παραδοσιακής κοινωνίας*, Αθήνα: Θεμέλιο; Ι. Λαμπίρη-Δημάκη (1987), *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα* (με κείμενα τριάντα συγγραφέων), Αθήνα: Παπαζήση.

⁴ Αναφέρουμε ενδεικτικά: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (1992), *Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρη; Στ. Χιωτάκης (1993), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο: επιχειρήματα και αντιεπιχειρήματα*, Αθήνα: Γρηγόρη; Μ. Καίλα (επιμ.) (1994) *Η Σχολική Αποτυχία: Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα; Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Κοινωνιολογική ανάλυση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα; Δ. Βεργίδης (1995), *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον; Θ. Γκότοβος & Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (1996), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση; Κ. Τσουκαλάς (1996), *Ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή: δομές και στρατηγικές μορφοσωλατρίας*, στο: *Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία. Κείμενα 1969-1996*, (εισ. επιμ. Π. Καφετζής), τομ. Β, Αθήνα: Πλέθρον, σσ. 13-38; Α. Κυρίδης (1997), *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση το Πανεπιστήμιο*, Αθήνα: Gutenberg; Ι. Κατσιλλης, Χ. Αλεξόπουλος, Π. Μουσταίρας & Π. Σκαρτσίλας (1997), *Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και η κοινωνική ισότητα: έννοιες, θεωρία και πράξη*, στο: Θ. Μυλωνάς (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές*, Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις, σσ. 48-60; Χ. Κάτσικας & Γ.Κ. Καββαδίας (2000), *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*, β΄ εκδ. συμπληρωμένη, Αθήνα: Gutenberg; Κ. Λάμνιαν (2001), *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο; Μ. Κελλανίδης (2002) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα; Ε. Σιάνου-Κύργιου (2005), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο; Σ. Μ. Νικολάου (2009), *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg; Χρ. Νόβα-Καλτσούνη (2010), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

⁵ Ορίζεται η εισαγωγή του μαθήματος στο Α΄ έτος σπουδών για μια ώρα την εβδομάδα με κύριες θεματικές, «α. η έννοια, η σημασία και το αντικείμενο του μαθήματος, β. βασικές κοινωνιολογικές έννοιες, γ. παράγοντες διαμόρφωσης της κοινωνίας, δ. η αγωγή ως κοινωνική διαδικασία και ε. κοινωνιολογική ανάλυση του σχολείου», ΦΕΚ 113, τχ. Α΄, 7-8-1984, σ. 1280.

⁶ Ίσως εδώ θα πρέπει να συνεκτιμηθεί το γεγονός που επισημαίνει ο Μ. Κελλανίδης (2002, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 25), ότι οι κοινωνιολόγοι που εργάζονταν σε τομείς με υψηλό στατιστικό, μεθοδολογικό και θεωρητικό επίπεδο δεν μπόρεσαν στη διαδικασία να συγγράψουν εγχειρίδια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης για τις καθηγητικές σχολές και τα Παιδαγωγικά Τμήματα, επειδή η Κοινωνιολογία εντάχθηκε ως ένα επιμέρους αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών τους. Υπό αυτές τις συνθήκες οι σχολές αυτές παρέχουν «πολύ περιορισμένη κατάρτιση στην Κοινωνιολογία και εντελώς ανεπαρκή κατάρτιση στη Στατιστική και τη Μεθοδολογία».

⁷ Για παράδειγμα στα Προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ Αθηνών και Ιωαννίνων κατά το πρώτο έτος λειτουργίας τους (1984-1985) δεν περιλαμβάνεται το μάθημα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», και στο ΠΤΔΕ της Κρήτης περιλαμβάνονται δύο μαθήματα Κοινωνιολογίας. Πρβλ. ΦΕΚ 49 τχ. Β΄, 30-1-1985, σ. 467; ΦΕΚ 110, τχ. Β΄, 1-3-1985, σ. 1037; ΦΕΚ 31 τχ. Β΄, 21-1-1985, σ. 272; ΦΕΚ 535, τχ. Β΄, 16-9-1985, σ. 5335; ΦΕΚ 710 τχ. Β΄, 5-10-1984, σ. 6548. Στα ίδια Παιδαγωγικά Τμήματα (Αθηνών και Ιωαννίνων) περιλαμβάνονται από το ακαδημαϊκό έτος 1985-1986 δύο μαθήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης για τη συνολική φοίτηση. Πρβλ. ΦΕΚ 209 τχ. Β΄, 21-4-1986, σ. 2195; ΦΕΚ 716 τχ. Β΄, 27-11-1985, σ. 6972.

⁸ Για τον όρο της «στάσης» δεχόμαστε τον ορισμό των Rosenberg & Hovland [(1960. Cognitive affective and behavioral components of attitudes, στο: C.H. Hovland & M.J. Rosenberg (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*, New Haven, CT: Yale University Press, σσ. 1-14, ιδ. σ. 3]: «[...] οι στάσεις είναι προδιαθέσεις οι οποίες αντιδρούν σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ερεθισμάτων με έναν συγκεκριμένο τρόπο απόκρισης και καθορίζουν επακριβώς ένα τριδιάστατο μοντέλο αντίδρασης ως γνωστικό,

συναισθηματικό, προθεσιακό». Αποτελούν μάλιστα «ένα σταθερό τρόπο προσέγγισης ή αντιμετώπισης προσώπων, πραγμάτων και καταστάσεων» [Δ. Γ. Τσαούσης, (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 242].

⁹ Στη δομή του συστήματος των κατηγοριών ίσχυσε το κριτήριο παραγωγής - επαγωγής μεταξύ των κατηγοριών, όπου κρίθηκε απαραίτητο. Πρβλ. Κ. Μπονίδης (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 52 κ.ε.; Ν. Κυριαζή (2002), *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 288 κ.ε.

¹⁰ Χρησιμοποιήθηκαν τρεις κατάλληλα εκπαιδευμένοι κωδικογράφοι στην εφαρμογή των κριτηρίων για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας.

¹¹ Για τους διάφορους τύπους ελέγχου της αξιοπιστίας περισσότεροι ερευνητές στηρίζονται στην ανάλυση του Α. Krippendorff. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας μέσω της συνθήκης test-test, πρβλ. Α. Krippendorff (1980), *Content Analysis - An Introduction to its methodology*, Newbury Park: Sage Publications.

¹² Πρβλ. Η. Rust (1981), *Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

¹³ Πρβλ. Μ. Apple (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 68: «[...] το περιεχόμενο της γνώσης που μεταβιβάζεται στους μαθητές και η δομή του αναλυτικού προγράμματος έχουν σαφή ιδεολογικά στοιχεία».

¹⁴ Θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μιας άλλης έρευνας το είδος της κοινωνιολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Εδώ περιοριζόμαστε σε ορισμένους προβληματισμούς που δημιουργούνται με βάση τα πορίσματα της παρούσας έρευνας και ευελπιστούμε σε μια μελλοντική έρευνα ποιοτικής ανάλυσης.

¹⁵ Ανάλογα χρησιμοποιεί την ίδια μέθοδο αντιστροφής των κοινωνικών δεδομένων εξυπηρετώντας βέβαια άλλους σκοπούς ο Κ. Τσιάκαλος (1995), *Σεξισμός, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος της εκπαίδευσης*, στο: *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών»*, επιμ. Ν. Παπαγεωργίου, Αθήνα, 7-9 Απριλίου 1994, σσ. 48-57, ιδ. σ. 53, υποσ. 1.

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird die Untersuchung der Bildung und des Trainings der Lehrer in der Soziologie der Bildung versucht; und dieses, weil der Beitrag der Soziologie zu der Konfiguration von Haltung und Verhalten der Lehrer gegenüber der Sozial- und politischen Funktion der Schule sehr wichtig ist. Es wird verwirklicht, daß die Soziologie der Bildung nicht die Priorität im Studienprogramm ist und infolgedessen die Pädagogischen Abteilungen ein begrenztes Training in der bestimmten Wissenschaft anbieten. Daraufhin wird die Bereicherung des Studienprogramms mit mehr Soziologie vorgeschlagen, da die Soziologie der Bildung von Bedeutung für den Fortschritt und die Entwicklung der Lehrer als Agenten für die Reform der sozialen Struktur ist.

Schlüsselwörter: Soziologie der Bildung, Pädagogische Abteilungen, Lehrerbildung