

ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟ Βήμα

ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

- **Θ. Μυλωνάς** : Εισαγωγή
- **Αθ. Γκότοβος** : Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα
- **Α. Φραγκουδάκη** : Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα
- **Ι. Λαμπίρη-Δημάκη** : Προς μια κοινωνιολογία της ελληνικής κοινωνιολογίας και των παραγωγών της (1959-2002)
- **Κ. Λάμνιαν** : Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Συγκρότηση - Εξέλιξη - Προοπτικές
- **Στ. Χιωτάκης** : «Ηθική του φρονήματος» και «κοινωνικά κατασκευασμένη» γνώση
- **Μ. Ηλιού** : Το «επιπλέον αντίτιμο» της ελληνικής κοινωνιολογικής έρευνας
- Βιβλιοκριτική
- *Summaries*

ΤΟ ΒΗΜΑ
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ


τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση

ΤΟΜΟΣ Ι΄

Τεύχος 39

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ


18/1/05



Το παρόν θεματικό τεύχος αφιερώνεται
στην αλησμόνητη καθηγήτρια
Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη

Μας τιμά ιδιαίτερα η παρουσία του τελευταίου γραπτού κειμένου της Ιωάννας στο περιοδικό μας.

Η επιστημονική εντιμότητα, το ήθος, η βαθιά συνείδηση του χρέους απέναντι στους φοιτητές και τους συναδέλφους της, είναι οι αρετές που την χαρακτήριζαν. Η ζωή της και το έργο της θα μείνουν παράδειγμα προς μίμηση για όλους μας.

Από τη διεύθυνση του περιοδικού

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

SOCIAL SCIENCE TRIBUNE

Με τη συνεργασία των:
Θ. Μυλωνά, Ιω. Καμαριανού

Περιεχόμενα

Θεόδωρος Μυλωνάς: Εισαγωγή	7
Αθανάσιος Γκότοβος: Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα	23
Άννα Φραγκουδάκη: Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα	47
Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη: Προς μία κοινωνιολογία της ελληνικής κοινωνιολογίας και των παραγωγών της (1959-2002)	69
Κώστας Λάμνιαν: Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Συγκρότηση - Εξέλιξη - Προοπτικές	103
Στέλιος Χιωτάκης: «Ηθική του φρονήματος» και «κοινωνικά κατασκευασμένα» γνώση	141
Μαρία Ηλιού: Το «επιπλέον αντίτιμο» της ελληνικής κοινωνιολογικής έρευνας	187
Summaries	197

Θέσεις

ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ - ΚΡΙΤΙΚΗ
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΛΗΣ
ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ

Ο υλισμός της συνάντησης

Editorial: Εθνικισμός, το τελευταίο στάδιο του «αντιμπεριαλισμού»

Γ. Μηλιός: Αποτελεί ο «αντιμπεριαλισμός» αριστερή ιδεολογία και πολιτική;

Ν. Τριμικλινιώτης: Η Κυπριακή κοινωνία αντιμετώπιση με τη λύση: Πατριωτικοί λόγοι ή ταξικά συμφέροντα;

Γ. Τσίπρας: Από την Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ στη Σύμβαση της Ρώμης και το Ευρωσύνταγμα

Ν. Τριμικλινιώτης: Η αντισυνταγματικότητα της ευρωπαϊκής ενοποίησης: Η ευρωπαϊκή Αριστερά ενάντια στον νεοφιλελεύθερο συνταγματισμό

Α. Αλτουσέρ: Το υπόγειο ρεύμα του υλισμού της συνάντησης

W. Montag: «Ο Φουκώ και η προβληματική της προέλευσης»: Ο Αλτουσέρ διαβάζει την *Ιστορία της τρέλας*

Π. Σωτήρης: Ο Αλαίν Μπαντιού και το ερώτημα μιας ηθικής πέραν του Κακού

Α. Γαβριηλίδης: Γλώσσα, πλήθος, παραγωγή

88

ΙΟΥΛΙΟΣ-ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2004

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 περιγυρού 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. Ωστόσο 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 προσδοκείται 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».

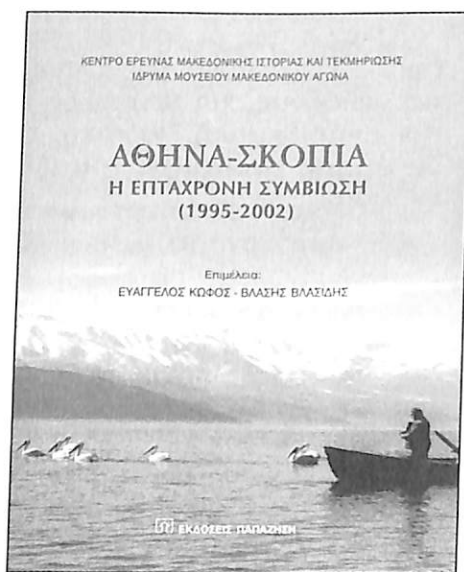
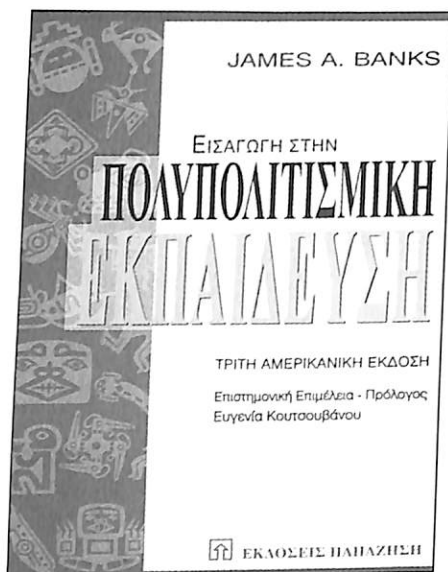
Αυτή η κατάσταση καθόρισε, σε μεγάλο βαθμό, τη σημερινή εικόνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης αναγκάζονται να προσανατολίζονται περισσότερο σε έρευνες που μπορούν μόνοι τους να διεξάγουν και να χρηματοδοτούν, έρευνες με το λιγότερο δυνατό κόστος: θεωρίας (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.



ΑΠΟ ΤΙΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα: Προβλήματα θεωρίας και μεθόδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος*

Περίληψη

Η παραδοσιακή κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα –συντηρητική ή καινοτομική– ήταν για μακρά περίοδο προκατειλημμένη με την ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στην εκπαίδευση και με το σχολείο ως μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Το λεξιλόγιο αυτής της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης παρέπεμπε σε οικονομική, κοινωνική και ενδογλωσσική (με την έννοια των επί μέρους κωδίκων της Ελληνικής) διαφοροποίηση στην κοινωνία αλλά και ανάμεσα στους μαθητές, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο περιβάλλον προέλευσης των μαθητών ως κεντρική μεταβλητή για την περιγραφή και την ερμηνεία της πορείας τους μέσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του '80, και σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, η Ελλάδα υφίσταται συστηματικές αλλαγές αναφορικά με την παρουσία και τη δυναμική ομάδων με διαφορετική εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα. Αν και δεν είναι όλες αυτές οι ομάδες νέοι πληθυσμοί (μετανάστες, παλινοστούντες και πρόσφυγες) για την ελληνική κοινωνία, όπως π.χ. είναι σαφές από το παράδειγμα της μουσουλμανικής μειονότητας, η σχέση τους με την εκπαίδευση δεν μπορεί να διερευνηθεί με πληρότητα –πολύ λιγότερο να γίνει αντικείμενο σχεδιασμού και εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών– με τη βοήθεια του παραδοσιακού λόγου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική διαφορά, καθώς και οι τρόποι προβολής αλλά και πρόσληψής της, έχουν δημιουργήσει ένα νέο πεδίο για την ελληνική κοινω-

* Καθηγητής της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

νιολογία της εκπαίδευσης, ενώ εκδηλώνεται ήδη σημαντική πίεση και ισχυρό κίνητρο για τους ερευνητές που υπηρετούν τον συγκεκριμένο κλάδο των Επιστημών της Αγωγής να εκσυγχρονίσουν και να εμπλουτίσουν τη θεωρητική τους σκευή, έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται πληρέστερα στη διαμορφούμενη νέα και πολυπλοκότερη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εισαγωγή

Η κοινωνία του εθνικού κράτους –ειδικά του εθνικού κράτους με περιορισμένη οικονομική, στρατιωτική και πολιτική επιρροή σε περιφερειακό και οικουμενικό επίπεδο– στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της κατάρρευσης του διπολικού προτύπου κατανομής της παγκόσμιας ισχύος βρίσκεται μπροστά σε νέα φαινόμενα. Δύο από τα κεντρικά νέα φαινόμενα, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά το εκπαιδευτικό σύστημα του εθνικού κράτους, είναι τα μεταναστευτικά ρεύματα προς τις δυτικές κοινωνίες και η αναζωπύρωση του μειονοτικού (εθνο-θρησκευτικού) εθνικισμού. Τα μεταναστευτικά ρεύματα κάτω από ορισμένες συνθήκες (αδυναμία ελέγχου του ρυθμού εισόδου μεταναστών εκ μέρους του εθνικού κράτους, οικονομική ύφεση, κρίση του πολιτικού συστήματος) δημιουργούν για τον εκπαιδευτικό οργανισμό δυσεπίλυτα προβλήματα σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών των μεταναστών, αλλά και την ομαλή πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας. Το σενάριο κοινωνικής περιθωριοποίησης μεγάλου τμήματος των μεταναστευτικών πληθυσμών κάτω από τέτοιες συνθήκες δεν είναι και τόσο ακραίο. Οι μειονοτικοί πληθυσμοί, επισήμως αναγνωρισμένοι ως «μειονότητες» ή όχι, κάτω από τις ίδιες με τις προαναφερθείσες συνθήκες, αλλά και μέσα σε ένα διεθνές κλίμα ρευστότητας και ανακατατάξεων αναφορικά με τις παραδοσιακές σφαίρες επιρροής δυνάμεων της διεθνούς σκηνής, ενθαρρύνονται να αναπτύξουν –και συχνά αναπτύσσουν– ρεαλιστικά ή ανέφικτα σενάρια πολιτισμικής, οικονομικής και ενίοτε πολιτικής αυτονομίας¹, μέσα στα οποία κεντρικό ρόλο παίζει η *οργάνωση της εκπαίδευσης*.

Με αυτή την έννοια, το εκπαιδευτικό σύστημα του εθνικού κράτους βιώνει μεταβολές ή πιέσεις για αλλαγές, απέναντι στις οποίες αντιδρά με αμυντικό ή προσαρμοστικό τρόπο, ανάλογα και με τις δυνατότητες που παρέχουν το οργανωτικό του μοντέλο και η εκπαιδευτική πολιτική. Οι Επιστήμες της Αγωγής, και ειδικότερα η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ως ακαδημαϊκός χώρος ο οποίος επιχει-

ρεί αφενός να περιγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφετέρου ως πρακτικά προσανατολισμένος κανονιστικός χώρος που αξιολογεί το ισχύον καθεστώς πραγμάτων στην εκπαίδευση με συντηρητική, καινοτομική ή –και αυτή είναι η τελευταία μόδα– απλώς αποδομητική διάθεση, βρίσκονται μπροστά σε νέα φαινόμενα. Δεν είναι, όμως, πάντοτε βέβαιο ότι οι θεράποντες των κλάδων αυτών, πρώτον, αντιλαμβάνονται σε όλες του τις διαστάσεις το νέο φαινόμενο και, δεύτερον, ότι προσαρμόζουν ανάλογα τη γνώριμη θεωρία και μεθοδολογία για την ερευνητική του αντιμετώπιση. Μάλλον έχει κανείς συχνά την αίσθηση ότι το νέο υπάγεται με κάποια ευκολία στο παλιό και ότι οι τρόποι προσέγγισής του είναι οι ίδιοι. Αποτέλεσμα αυτής της αγνόησης ή παραγνώρισης της νέας διάστασης στο εκπαιδευτικό φαινόμενο είναι η ανακριβής έως λανθασμένη απεικόνιση της νέας πραγματικότητας. Η απουσία συστηματικού κριτικού διαλόγου ανάμεσα στους εγχώριους εκπροσώπους των Επιστημών της Αγωγής, η υποκατάσταση της επιστημονικής συζήτησης από τις επιφυλλιδιακού τύπου παραγωγές και οι διάφοροι παιδαγωγικοί συρμοί της εποχής επιτείνουν το πρόβλημα. Και το πρόβλημα είναι ουσιαστικά το εξής: τι θα ξέραμε λιγότερο γύρω από την εκπαίδευση, και συγκεκριμένα την ελληνική, αν έλειπαν οι τρέχουσες παραγωγές των ακαδημαϊκών εκπροσώπων της Παιδαγωγικής; Η αίσθηση ανθρώπων που υπηρετούν σήμερα το συγκεκριμένο χώρο είναι ότι οι Επιστήμες της Αγωγής, και ειδικότερα ο κλάδος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, πιέζονται να πείσουν για την ακαδημαϊκή τους υπόσταση – τουλάχιστον.

Ανάμεσα στα εκπαιδευτικά πεδία στα οποία παρατηρούνται σημαντικές μεταβολές κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι χρόνων στην Ελλάδα, θα έπρεπε να υπολογίσει κανείς τα εξής:

1. Το πεδίο *εκπαίδευση-απασχόληση*, ιδιαίτερα σε σχέση με την ανταλλακτική αξία των εκπαιδευτικών τίτλων και τη δημιουργία θεσμών παραγωγής και διανομής συμπληρωματικών («ανώτερων») εκπαιδευτικών τίτλων μέσω της διάδοσης των μεταπτυχιακών σπουδών.
2. Το πεδίο *εκπαίδευση και κανονιστικοί κώδικες*, ιδιαίτερα σε σχέση με τη συνεχιζόμενη αποκόλληση από τη δημόσια ηθική πτυχών της ατομικής και συλλογικής δραστηριότητας και τη δημιουργία πολλαπλών ζωνών υποκειμενικής ηθικής.
3. Το πεδίο *εκπαίδευση και μετανάστευση/μειονότητες*, κυρίως αναφορικά με τις διαδικασίες ένταξης και απένταξης² μεταναστών και μειονοτήτων και την εμφάνιση του εθνοτικού (ή θρησκευτικού) εθνικισμού στο προσκήνιο.

Στο παρόν κείμενο θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η παραδοσιακή, συντηρητική ή προοδευτική, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και τις αδυναμίες που εμφανίζουν οι απαιτήσεις της, με αφορμή το τρίτο πεδίο: τη σχέση μεταναστευτικών και μειονοτικών πληθυσμών με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η περιγραφική και ερμηνευτική δύναμη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως κλάδου των Επιστημών της Αγωγής που επιχειρεί να φωτίσει το τρίτο από τα προαναφερθέντα πεδία, δηλαδή το πεδίο *εκπαίδευση και μετανάστευση/μειονότητες*, φαίνεται από το πώς περιγράφει και ερμηνεύει δύο κρίσιμες διαστάσεις του πεδίου: (α) τη διαδικασία της ένταξης εκπαιδευτικών μειοψηφιών στο εκπαιδευτικό και γενικότερα στο κοινωνικο-οικονομικό και κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα, (β) τα φαινόμενα της διαρροής, της υποεπίδοσης και της διάκρισης στην εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά την ένταξη, οι περιγραφές της ενταξιακής πορείας και η ερμηνεία του αποτελέσματος γίνονται σήμερα κατά κανόνα όχι πλέον από τη σκοπιά του *ελλείμματος*, αλλά από εκείνη της *διαφοράς*, εμπλουτισμένης με μια ακόμη παράμετρο, την παράμετρο της *διάκρισης* (ρατσισμός)³. Η εστίαση στην πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή γίνεται έτσι εύλογη, με την έννοια της επισήμανσης (ή πιστοποίησης) της διαφοράς. Από την άλλη μεριά, η εστίαση στην ξενοφοβία, τον εθνικισμό ή τον εθνοκεντρισμό –εννοείται, της κοινωνίας υποδοχής και γενικά της κυρίαρχης ομάδας– είναι η αναγκαία προϋπόθεση για την εισαγωγή της έννοιας της *διάκρισης* στο καθημερινό λεξιλόγιο των παρατηρητών του φαινομένου.

Η εστίαση στην πολιτισμική ταυτότητα επιτρέπει –πάντοτε από τη σκοπιά της τρέχουσας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης– την ερμηνεία της καθυστέρησης στην ενταξιακή πορεία των μεταναστών ή μειονοτικών μαθητών ως φαινομένου που σχετίζεται με την πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό θεσμό και το περιβάλλον του μαθητή. Η ίδια, άλλωστε, ερμηνεία έχει δοθεί και στο παρελθόν για την απουσία ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, μόνο που τα στρώματα αυτά ανήκαν από εθνοτικής πλευράς κατά κανόνα στη δεσπόζουσα εθνότητα. Ούτε ο *περιορισμένος κώδικας* των μαθητών με εργατική προέλευση⁴, ούτε και η *non-standard English* των μαύρων μαθητών από τις αντίστοιχες γειτονιές αμερικανικών μεγαλουπόλεων⁵ παραπέμπουν σε άλλη εθνότητα, θρησκεία ή πολιτισμό, με την ευρύτερη έννοια. Ενώ, όμως, ούτε ο Labov, ούτε πολύ περισσότερο ο Bernstein, αμφισβήτησαν *πολιτικά* τον κώδικα αλλά και

το πρόγραμμα του σχολείου με κριτήριο την πολιτισμική απόσταση από τον αντίστοιχο των μαθητών με χαμηλή κοινωνική προέλευση, σήμερα βρίσκει κανείς εύκολα παιδαγωγούς και άλλους μελετητές οι οποίοι προχωρούν σε μια τέτοια αμφισβήτηση. Η δημιουργία παράλληλων εκπαιδευτικών δομών για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, η θέσπιση μέτρων θετικής διάκρισης και οι προτάσεις για διαφοροποίηση του κεντρικού προγράμματος με στόχο την κάθαρση από εθνοκεντρικά στοιχεία και τη διασφάλιση χώρου για τη φιλοξενία –που σημαίνει: την αναγνώριση και τη διδασκαλία– πολιτισμικών στοιχείων των «άλλων», είναι πλέον στον πυρήνα της τρέχουσας παιδαγωγικής ορθότητας.

Σε ό,τι αφορά το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, ειδικά όταν σε αυτό εμπλέκονται αλλοεθνείς, αλλόθρησκοι και γενικά «ξένοι», η εστίαση στην πολιτισμική (ή εθνοτική) ταυτότητα του μαθητή επιτρέπει –πάλι στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης– μια ανάγνωση του φαινομένου στην οποία η (στιγματισμένη) ταυτότητα συνδέεται άμεσα με τα (ασθενή) κίνητρα του μαθητή για εξασφάλιση υψηλής επίδοσης. Ο παράγοντας αυτός, σε συνδυασμό με την πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στο μειονοτικό κώδικα (γλώσσα, αξίες, πρακτικές της μεταναστευτικής/μειονοτικής ομάδας) και το σχολείο και συνεπικουρούμενη από στάσεις και πρακτικές διάκρισης, εκδηλωνόμενες από μαθητές και εκπαιδευτικούς της δεσπόζουσας ομάδας απέναντι στους «διαφορετικούς», ερμηνεύει την προβληματική κατάσταση στο πεδίο των επιδόσεων των μεταναστών ή μειονοτικών μαθητών. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, όταν περνάμε από τις περιγραφές και τις ερμηνείες στις προτάσεις, τα μέτρα και τις πρακτικές, όπως π.χ. την «ενδυνάμωση ταυτότητας»⁶, οι παράλληλες εκπαιδευτικές δομές, η καταπολέμηση του ρατσισμού μέσω της διαφοροποίησης της αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας για μαθητές με «ειδικές ταυτότητες» και οι ευνοϊκές ρυθμίσεις στο εξεταστικό, είναι από τις πιο γνωστές προτάσεις των υποστηρικτών αυτής της κατεύθυνσης στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας σε ό,τι αφορά τις πιο γνωστές περιγραφές, ερμηνείες και προτάσεις της τρέχουσας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης γύρω από την ενταξιακή πορεία των μεταναστών και των μειονοτικών μαθητών, παρατηρούμε ότι στην παραδοσιακή Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης η περιγραφή και η ερμηνεία των ανισοτήτων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης γίνεται κυρίως μέσω της έννοιας της *αναπαραγωγής* γενικά και ειδικότερα μέσω της

σύνδεσης του εκπαιδευτικού με το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Η διαρροή, η υποεπίδοση και η καθήλωση των μαθητών με εργατική (ή παρεμφερή) κοινωνική προέλευση θεωρήθηκαν επιφαινόμενα της ταξικής δομής της κοινωνίας που έχει το αντίστοιχό της στην εκπαιδευτική δομή αλλά και τις λειτουργίες του σχολείου. Στο επίπεδο των (πολιτικών) προτάσεων, υπάρχει μια διαφοροποίηση: όσοι από τους παιδαγωγούς πιστεύουν στις βελτιωτικές δυνατότητες του συστήματος προτείνουν την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είτε μέσω της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, είτε μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της μερικής αμφισβήτησης και εν συνεχεία υποκατάστασης του κυρίαρχου εκπαιδευτικού κώδικα. Όσοι, όμως, είναι πολιτικά πεπεισμένοι ότι ο περιορισμός, και πολύ περισσότερο η εξάλειψη, των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι στόχος ασύμβατος με την ταξικότητα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής δομής, δεν μπορούν να προτείνουν τίποτε περισσότερο από την επιδείνωση της ταξικής σύγκρουσης και την καθεστωτική αλλαγή, μετά την οποία τοποθετούν τις προοπτικές βελτίωσης. Το καθεστωτικά «άλλο» σχολείο όχι μόνο δεν ήρθε ποτέ, αλλά αντίθετα το «σοσιαλιστικό» σχολείο μετά το 1989 παλινδρόμησε σε όλη την Ευρώπη στο «αστικό» σχολείο. Παρόλα αυτά, από πλευράς μεθόδου και θεωρίας η θέση ότι η εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μπορεί να γίνει μόνο στο «άλλο» σχολείο, διακρινόταν από μια εσωτερική συνέπεια. Το πρόβλημα ήταν αλλού: οι υποστηρικτές της πρότασης δεν έδειχναν υποψιασμένοι για τις εκπαιδευτικές ανισότητες με τις οποίες ήταν κατ' ανάγκην συνυφασμένο το «άλλο» σχολείο, και κυρίως δεν μπόρεσαν να εκτιμήσουν ορθά την πιθανότητα υλοποίησης της εν λόγω παιδαγωγικής ουτοπίας. Αν αναλογιστεί κανείς την επιθετικότητα και την ωμότητα με την οποία εκφράστηκε στις δεκαετίες του '70 και του '80 η πρόταση για το «άλλο» σχολείο, μπορεί να αισθάνεται ανακουφισμένος που το σχολείο αυτό, ιδιαίτερα σε ορισμένες του εκδοχές, απλά απασχόλησε τη σκέψη μας και δεν χρειάστηκε να απασχολήσει και τη ζωή μας. Σε τελευταία ανάλυση, το «άλλο» σχολείο ως πιθανή πραγματικότητα δεν πρέπει να ενδιέφερε τους υποστηρικτές του τόσο, όσο η ενίσχυση της ιδεολογική τους επιρροής εντός του «αστικού» καθεστώτος και η συντήρηση της επαναστατικής αφήγησης μέσω της εξωσυστημικής κριτικής του «αστικού» σχολείου.

Η μεταναστευτική/μειονοτική παροικία ως παράγοντας στην ενταξιακή διαδικασία

Η διαδικασία γλωσσικής, πολιτισμικής και κοινωνικής προσέγγισης μιας μεταναστευτικής/μειονοτικής κοινότητας προς την αριθμητικά και πολιτικά κυρίαρχη κοινότητα που αντιπροσωπεύει τον κορμό της κοινωνίας υποδοχής –με άλλα λόγια, η ενταξιακή διαδικασία– προσδιορίζεται από οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που ανήκουν στη σφαίρα της κοινωνίας υποδοχής και ιδιαίτερα στη σφαίρα της μεταναστευτικής ή μειονοτικής πολιτικής του εθνικού κράτους. Προσδιορίζονται, όμως, ταυτόχρονα και από τις σχέσεις και τις πρακτικές της παροικίας, έτσι όπως αυτή έχει δημιουργηθεί ιστορικά και λειτουργεί συγχρονικά. Η μητέρα-πατρίδα, δηλαδή το κράτος αναφοράς της παροικίας, όταν υφίσταται, ενδέχεται να παίζει κάποιο ρόλο στο πώς η παροικία θα διαμορφώσει την τρέχουσα στρατηγική ένταξης. Κατά κανόνα, όμως, η παροικία δεν είναι απλά εργαλείο στα χέρια του εθνικού κράτους προέλευσης για την προώθηση οικείων αναγκών.

Στο βαθμό που οι ατομικές επιλογές σχετικά με την ενταξιακή πορεία των μεταναστών/μειονοτήτων επηρεάζονται όχι μόνο από τη συμπεριφορά (πολιτική και πρακτικές) της κοινωνίας υποδοχής, αλλά και από συλλογικές στάσεις, νοοτροπίες και πρακτικές σε επίπεδο παροικίας, είναι αναγκαίο να εστιάσουμε στις πιθανές στρατηγικές των μεταναστευτικών/μειονοτικών παροικιών σε ό,τι αφορά την ένταξη. Το πιο χαρακτηριστικό πεδίο για τη μελέτη του φαινομένου είναι η εκπαίδευση. Η τελευταία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως επιταχυντής της ένταξης, είτε ως τροχοπέδη. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο παράγοντες της παροικίας, αλλά και του κράτους προέλευσης, επενδύουν αρκετά στην εκπαίδευση. Με αυτή την έννοια, δεν είναι τυχαίο ότι οι ιδεολογικές και πολιτικές συγκρούσεις μέσα στην παροικία φαίνονται καθαρότερα στο πεδίο *εκπαίδευση*. Από πλευράς τυπολογίας, τρεις τύποι στρατηγικών χρησιμοποιούνται από μεταναστευτικές/μειονοτικές κοινότητες για τη διαχείριση της ένταξης:

α. Στρατηγικές σύγκρουσης

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι πρωτοβουλίες, νοοτροπίες και πρακτικές οι οποίες ορίζουν το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα ως αντίπαλο ή εχθρικό σύστημα. Σύγκρουση σημαίνει ολική ή

μερική αμφισβήτηση της στοχοθεσίας, του περιεχομένου και των αποτελεσμάτων του σχολείου της χώρας υποδοχής, άρνηση συμμετοχής, καταγγελία σχολικών πρακτικών, διεκδίκηση «ζωτικού εκπαιδευτικού χώρου» για την ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα μαθησιακών στοιχείων που εκφράζουν τη μεταναστευτική/μειονοτική ομάδα εν γένει, καταγγελία της εκπαιδευτικής πολιτικής ως αφομοιωτικής ή ρατσιστικής.

β. Στρατηγικές περιχαράκωσης

Στην περίπτωση αυτή η υπεράσπιση του (εθνοτικού, θρησκευτικού, γλωσσικού) ορίου της μεταναστευτικής/μειονοτικής ομάδας επιχειρείται όχι τόσο μέσω της σύγκρουσης, όσο μέσω της *απόσυρσης*. Η παροικία διεκδικεί, αν δεν τις έχει ήδη εξασφαλισμένες μέσω ειδικών διεθνών ή διακρατικών συμφωνιών, *παράλληλες δομές*, ανάμεσα στις οποίες πρωτεύουσα θέση έχουν οι *εκπαιδευτικές δομές*. Τα *de lege* ή *de facto* μειονοτικά σχολεία συνιστούν κατά κανόνα τέτοιες δομές. Το κριτήριο επιτυχίας των στρατηγικών περιχαράκωσης είναι όντως η δημιουργία, η συντήρηση και η αναπαραγωγή παράλληλων δομών. Ανάλογα με τις αντιδράσεις των κοινωνιών υποδοχής στις παράλληλες δομές, η πορεία προς την περιχαράκωση μπορεί να στεφθεί από επιτυχία ή όχι. Ως προς το τελικό όφελος αυτής της στρατηγικής για τα μέλη της μεταναστευτικής/μειονοτικής ομάδας, υπάρχουν, όπως είναι ευνόητο, ισχυρές επιφυλάξεις⁷ ή και αρνήσεις.

γ. Στρατηγικές προσαρμογής

Γνώρισμα όλων των στρατηγικών προσαρμογής είναι η αναγνώριση της σημασίας και της ισχύος του κυρίαρχου γλωσσικού, πολιτισμικού αλλά και πολιτικο-οικονομικού κώδικα και ταυτόχρονα η διαπίστωση του μάταιου της έμπρακτης αμφισβήτησής του. Η επιθυμία για εκμάθηση και χρήση του κυρίαρχου κώδικα και η σύνδεση της μάθησης αυτής με προοπτικές ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας φωτίζουν θετικά το σχολείο της κοινωνίας υποδοχής ως το μόνο σχολείο που έχει νόημα για την προσωπική εξέλιξη του μετανάστη/μειονοτικού μαθητή. Από το σημείο, όμως, αυτό και μετά η προσαρμογή ενδέχεται να διαφοροποιηθεί. Έτσι, υπάρχουν μαθητές και γονείς, που είναι αντίθετοι στην επισήμανση του εθνοτικού ορίου στο σχολείο (π.χ. μέσω μιας παρατήρησης του εκπαιδευτικού για τη χώρα προέλευσης του μαθητή, την

οποία ο τελευταίος καλείται να σχολιάσει, και έτσι δημόσια να παρουσιαστεί ως «άλλος»), ενώ υπάρχουν άλλοι που ενδιαφέρονται για κάποια παρουσία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης στο σχολικό πρόγραμμα του σχολείου της χώρας υποδοχής⁸.

Στην πραγματικότητα οι τρεις παραπάνω τύποι στρατηγικής δεν εμφανίζονται σε τόσο καθαρές μορφές. Σε όλες σχεδόν υπάρχει μια δοσολογία προσαρμογής, όπως επίσης και συγκρουσιακές στιγμές. Απλώς στις μικτές καταστάσεις που όντως παρατηρούνται στην καθημερινή ζωή των μεταναστευτικών/μειονοτικών παροικιών υπερτερεί κάποια από τις τρεις διαστάσεις: η σύγκρουση, η περιχαράκωση ή η προσαρμογή.

Το βασικό πρόβλημα της παραδοσιακής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της αριστερής (προοδευτικής) κατεύθυνσης, είναι ότι αρκείται στην περιγραφή και ερμηνεία των πραγμάτων, εξετάζοντας (στην καλύτερη περίπτωση, γιατί συνήθως δεν εξετάζονται, αλλά απλά εκλαμβάνονται ως πραγματικές) τις συμπεριφορές και τα κίνητρα του εθνικού κράτους και της κυρίαρχης πολιτικής ελίτ. Ο αναγωγισμός αυτός οδηγεί στο να βρίσκει κανείς ουσιαστικά κάτω και πίσω από κάθε φαινόμενο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης τη βούληση της «άρχουσας τάξης», ενός κοσμικού θεού, απρόσωπου αλλά παντοδύναμου, που έχει θέληση και την επιβάλλει, μέχρι να την ανατρέψει ο αντίπαλος θεός, η ιστορική πορεία. Λείπει από την ανάλυση ό,τι δεν χωρά στις παραδοσιακές μαρξιστικές (ή οιονεί μαρξιστικές) κατηγορίες: η *εθνοτική* και *πολιτισμική* ταυτότητα, κυρίως όμως η πρώτη. Η εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα, συχνά μαζί με τη θρησκευτική, έχουν λειτουργήσει σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα και μειονοτικές κοινότητες ως ισχυροί πόλοι συσπείρωσης και οργάνωσης του πληθυσμού⁹ και ως μήτρες νομιμοποίησης στάσεων και πρακτικών της καθημερινής ζωής, αλλά και πολιτικών διεκδικήσεων στη διαπραγμάτευση με τους εκπροσώπους του εθνικού κράτους. Μόνον αν δει κανείς στο σύνολό της την αλληλεπίδραση εθνικού κράτους (με τις διάφορες μορφές του, μία από τις οποίες είναι και ο εκπαιδευτικός οργανισμός) και μεταναστευτικών/μειονοτικών κοινοτήτων, μπορεί να κατανοήσει πλήρως φαινόμενα, όπως αυτό της προσαρμογής ή της αντίστασης στην προσαρμογή, της ένταξης ή απένταξης, της κοινωνικής συνοχής ή της κοινωνικής σύγκρουσης.

Εκπαίδευση και μειονοτικοί πληθυσμοί

Όπως και αν προσδιορίσει κανείς νοηματικά τον όρο «μειονότητα», γεγονός παραμένει ότι αν δεν υπάρχει κράτος, και ειδικότερα εθνικό κράτος, επικράτεια και αριθμητικά κυρίαρχος πληθυσμός, δεν είναι δυνατόν να γίνει λόγος για μειονότητα, είτε με τη χαλαρή έννοια, είτε με την νομικο-πολιτική έννοια. Στο πλαίσιο των χαλαρών ορισμών για τις μειονότητες, αυτές ορίζονται ως υποσύνολα του πληθυσμού που ζει σε μια επικράτεια, τα οποία γίνονται αντιληπτά τόσο από την εξωτερική όσο και από την εσωτερική σκοπιά μέσω κάποιας τουλάχιστον *διαφοράς* έναντι εκείνου του πληθυσμού ως προς τον οποίο το προαναφερθέν υποσύνολο συγκροτεί μειονότητα. Είναι προφανές ότι ανάλογα με το κριτήριο οριοθέτησης (γλωσσικό, εθνοτικό, θρησκευτικό, «φυλετικό»), μπορούν να προκύψουν διάφορα μειονοτικά υποσύνολα. Η λέξη «μειονότητα» έχει συνδεθεί ιστορικά με ορισμένα από τα (θεωρητικώς πολλαπλά) κριτήρια για τη σχετική μειονοτική οριοθέτηση. Η γλώσσα, η θρησκεία και η καταγωγή (έθνος)¹⁰ είναι τα πιο συνηθισμένα από ιστορική σκοπιά κριτήρια για το χαρακτηρισμό ενός συνόλου ως μειονότητας. Από τους τρεις κλασικούς τύπους μειονοτήτων, δηλαδή γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνοτικές (εθνικές)¹¹, η πιο ενδιαφέρουσα είναι η τελευταία. Ο λόγος είναι σχετικά απλός: η παρουσία και λειτουργία των εθνοτικών (εθνικών) στερεοτύπων σε συνδυασμό με την εθνική συγκρότηση της οικουμένης (κόσμος εθνικών κρατών). Τα στερεότυπα αυτά είναι το εμπειρικό τεκμήριο της θεωρίας ότι οι άνθρωποι από πολύ παλιά ταξινομούν εαυτούς και αλλήλους σε συλλογικότητες, δηλαδή σε κατηγορίες που σχετίζονται με την καταγωγή. Ο ευρωπαϊκός διαφωτισμός και ο ρομαντισμός έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός αυτό, συνδέοντας την εθνότητα με το διαφορετικό πολιτισμό, του οποίου κάθε οντότητα είναι φορέας. Αν πίσω από την εθνότητα βρίσκεται κρυμμένος ένας ειδικός πολιτισμός και αν κάθε μέλος του έθνους σφραγίζεται από αυτόν τον πολιτισμό και ταυτόχρονα τον εκδηλώνει μέσω του «εθνικού χαρακτήρα», τότε είναι εύλογο να αναζητά κανείς σε αυτόν τα ειδικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν μια εθνοτική/εθνική μειονότητα από την κυρίαρχη ομάδα¹².

Στο πλαίσιο των νομικο-πολιτικών ορισμών της μειονότητας, αυτή ορίζεται επίσημα πλέον ως το τμήμα του πληθυσμού που διαφοροποιείται με συγκεκριμένο κριτήριο (γλώσσα, καταγωγή, θρησκεία) από τον υπόλοιπο κοινωνικό κορμό¹³. Πρόκειται για μια πολιτική πράξη με την οποία η πολιτεία αναγνωρίζει δεσμευτικά

κάποιο όριο ανάμεσα σε μια πληθυσμιακή ομάδα και στην υπόλοιπη κοινωνία και ταυτόχρονα δεσμεύεται να συμπεριφερθεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο απέναντι στην εν λόγω ομάδα. Η συμπεριφορά για την οποία δεσμεύεται η πολιτεία έχει σχέση με τη δυνατότητα που παραχωρείται σε μέλη της μειονότητας να έχουν σε ορισμένα πεδία, ανάλογα και με το είδος της διεθνούς ή διακρατικής συμφωνίας, πρόσθετες επιλογές, πέραν εκείνων που κάθε άλλος μη-μειονοτικός πολίτης έχει ως πολίτης. Οι πρόσθετες επιλογές εκφράζονται είτε ως επιπλέον δικαιώματα, είτε ως απαλλαγές από συγκεκριμένες υποχρεώσεις που ισχύουν για τους υπόλοιπους πολίτες. Με αυτή την έννοια, η αναγνώριση μιας ομάδας ως μειονότητας συνδέεται εδώ και δεκαετίες με την επίσημη καθιέρωση ενός ειδικού ευνοϊκού¹⁴ καθεστώτος για τα μέλη της μειονοτικής ομάδας. Η εκπαίδευση αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί μια από τις περιοχές, όπου μπορεί να ανιχνευθεί το ευνοϊκό αυτό καθεστώς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο προσδιορισμός του τύπου της παιδείας για τον μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό και η αξιολόγηση της πορείας των μαθητών με μειονοτική προέλευση μέσα από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, συγκροτούν δύο κεντρικούς θεματικούς άξονες, γύρω από τους οποίους περιστρέφεται ο κοινωνιολογικός λόγος περί μειονοτικής εκπαίδευσης.

Το ερώτημα κατά πόσο νομιμοποιείται η χρήση του όρου «μειονότητα» προκειμένου να γίνουν αναφορές σε μεταναστευτικές ομάδες (παροικίες), παρότι οι ομάδες αυτές δεν έχουν αναγνωριστεί επισήμως ως ειδικές ομάδες του πληθυσμού από το κράτος υποδοχής, είναι κατά κάποιον τρόπο πλεοναστικό. Ήδη αν κινηθεί κανείς στο πλαίσιο των χαλαρών ορισμών για τις μειονότητες, ακόμη και όταν οι μετανάστες δεν έχουν αποκτήσει την ιθαγένεια του κράτους υποδοχής –άρα είναι νομικά αλλοδαποί και όχι απλώς πολιτισμικά «ξένοι»– από τη στιγμή που υπάρχει και ενεργοποιείται στην οργάνωση της καθημερινής ζωής γλωσσικό, εθνοτικό, θρησκευτικό ή άλλο όριο ανάμεσα στη μεταναστευτική ομάδα και την υπόλοιπη κοινωνία και υφίσταται και από τις δύο πλευρές, την εσωτερική και εξωτερική, συνείδηση του «άλλου», μπορεί κανείς να χρησιμοποιεί τη λέξη μειονότητα με αυτήν ακριβώς τη μνημονική έννοια. Από τη στιγμή, όμως, που η πολιτεία, δηλαδή το κράτος υποδοχής, δεν αναγνωρίζει επίσημα το όριο αυτό και δεν προβαίνει σε θεσμικού τύπου ρυθμίσεις με βάση το εν λόγω όριο, η μεταναστευτική ομάδα δεν είναι μειονότητα με τη νομικο-πολιτική έννοια. Την ίδια στιγμή πρέπει κανείς να γνωρίζει ότι η απόσταση ανάμεσα στο χαλαρό ορισμό μιας ομάδας ως μειονότητας

και στο θεσμικό της ορισμό ως τέτοιας, μπορεί να γεφυρώνεται μέσω ενδιάμεσων μικτών λύσεων, δηλαδή μέσω μιας λεκτικής, ημι-επίσημης αναγνώρισης της ομάδας ως ξεχωριστής ομάδας σε ορισμένα πεδία, όπως π.χ. στα της θρησκευτικής λατρείας ή στην εμπλοκή θρησκευτικών παραδόσεων για τη διευθέτηση ζητημάτων της οικογενειακής ζωής, παράλληλα –και μερικές φορές ακόμη και σε αντίθεση– με την ισχύουσα στη χώρα νομοθεσία.

Μειονοτικές παροικίες και αντιρατσιστικός λόγος

Μία από τις κύριες αδυναμίες του αντιρατσιστικού παιδαγωγικού λόγου αναφορικά με την περιγραφή και την ερμηνεία των διαδικασιών κοινωνικο-πολιτισμικής ένταξης μεταναστών ή μειονοτήτων, σχετίζεται με την αντίληψη της *εθνοτικής ταυτότητας* ως κοινωνικού φαινομένου. Αν η εθνοτική ταυτότητα έχει διαφορετική δυναμική από την πολιτισμική ή τη θρησκευτική ταυτότητα, τότε είναι προφανές ότι χρειάζεται μια ξεχωριστή ανάλυση αυτής της δυναμικής. Το γεγονός ότι η *εθνότητα* καταγγέλλεται από ορισμένους ως ιδεολόγημα, δεν προσφέρει ιδιαίτερα στην ανάλυση της δυναμικής, με την έννοια ότι τα ιδεολογήματα συνήθως έχουν επιπτώσεις, όταν καταλαμβάνουν χώρο στις συνειδήσεις των ανθρώπων, ανεξάρτητα από την εγκυρότητά τους ή την ακρίβεια με την οποία απεικονίζουν τον κόσμο.

Τι ακριβώς είναι και πώς δημιουργείται οντογενετικά ή ιστορικά η εθνοτική ταυτότητα, δεν μπορεί να απαντηθεί με επάρκεια στο παρόν άρθρο. Η συζήτηση, όμως, γύρω από την έννοια και το αντίστοιχο κοινωνικο-ψυχολογικό φαινόμενο είναι αρκετά παλιά¹⁵. Αν και οι Lazarus και Steinthal ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο πολλαπλών κριτηρίων για τον ορισμό του έθνους, ασκώντας κατά βάση κριτική στην παλαιά άποψη –που ήταν και η άποψη της εποχής τους– ότι γλώσσα, θρησκεία και καταγωγή συνιστούν τα βασικά συστατικά για τη συγκρότηση των εθνοτήτων, στην τυπική περίπτωση η εθνότητα ως κοινωνικό φαινόμενο παραπέμπει σε *πεποιθήσεις* για κοινές ιστορικές εμπειρίες, σε κοινότητα πολιτισμικών χαρακτηριστικών ή έστω σε πεποίθηση για κοινότητα πολιτισμικών χαρακτηριστικών και σε μια αίσθηση αλληλεγγύης¹⁶.

Έχει υποστηριχθεί (Heckmann 1994, σελ. 149) ότι η εθνότητα αυτή καθαυτήν δεν αποτελεί κατ' ανάγκην σημαντική παράμετρο

για τον προσανατολισμό της δράσης των υποκειμένων εντός και εκτός της εθνοτικής ομάδας. Κάτω από ορισμένες ιστορικές συνθήκες, ενώ υπήρχε, δεν επηρέαζε τη σχέση του υποκειμένου με τον έξω κόσμο και κυρίως με την εξουσία (φεουδαλική εποχή, Βυζάντιο), ενώ σε άλλες εποχές –ιδιαίτερα στη νεωτερική εποχή και ειδικά μετά την εμφάνιση του κράτους που νομιμοποιείται μέσω της εθνότητας, δηλαδή του εθνικού κράτους– η εθνότητα έπαιξε και συνεχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο. Το ίδιο ισχύει κατ' αναλογία και με τις μεταναστευτικές κοινότητες: σε ορισμένα περιβάλλοντα όπου η δεσπόζουσα εθνότητα για ποικίλους λόγους τόνιζε ιδιαίτερα, και μάλιστα θεσμικά μέσω ειδικών νόμων για τους αλλοδαπούς, το εθνοτικό όριο, η εθνότητα του μετανάστη έγινε βασική παράμετρος στην οργάνωση της ζωής και στη δημιουργία εθνοτικών παροικιών, ενώ σε άλλα, πιο χαλαρά ως προς τον καθορισμό του εθνοτικού ορίου μεταναστευτικά περιβάλλοντα, η εθνότητα έπαιξε πολύ διαφορετικό ρόλο και, χάνοντας το αρχικό περιεχόμενο, μεταβλήθηκε σε οργανωτική αρχή για την άσκηση επιρροής στο πολιτικό σύστημα της κοινωνίας υποδοχής ή στη στήριξη των μελών της εθνοτικής ομάδας¹⁷. Μειονότητες είναι συνήθως εκείνες οι εθνοτικές ή θρησκευτικές ομάδες που μετά τη διευθέτηση των συνόρων των εθνών-κρατών (συνήθως ύστερα από στρατιωτικές συγκρούσεις) βρέθηκαν να κατοικούν στην επικράτεια ενός κράτους, του οποίου ο πληθυσμός στην πλειοψηφία του ανήκει στην πολιτικά δεσπόζουσα εθνότητα ή θρησκεία. Ενδέχεται να υπάρχουν διακρατικές ή διεθνείς συμβάσεις για την προστασία ορισμένων δικαιωμάτων τους, οπότε έχουμε την κλασική περίπτωση αναγνωρισμένης μειονότητας¹⁸. Αυτό σημαίνει ότι η διατήρηση του εθνοτικού ορίου από μόνη της δεν είναι επαρκής παράγοντας εκτίμησης του βαθμού ένταξης των μεταναστών ή των μειονοτήτων. Με άλλη διατύπωση, η ύπαρξη ορίου (εθνοτικού ή θρησκευτικού) δεν παραπέμπει κατ' ανάγκη σε καταστάσεις περιχαράκωσης και περιθωριοποίησης ή σε *παράλληλες κοινωνίες*¹⁹.

Κάτω από ορισμένες συνθήκες, ωστόσο, η μεταναστευτική/μειονοτική κοινότητα λειτουργεί πολύ διαφορετικά απ' ό,τι υπέθεταν οι πρώτοι συστηματικοί ερευνητές του φαινομένου στις ΗΠΑ, κυρίως οι κοινωνιολόγοι της σχολής του Σικάγου²⁰. Αντί να λειτουργεί, δηλαδή, η μεταναστευτική/μειονοτική παροικία ως γέφυρα που διευκολύνει την ένταξη των θρησκευτικά, εθνοτικά, γλωσσικά ή πολιτισμικά «διαφορετικών» στον κύριο κορμό της κοινωνίας, εξασφαλίζοντας μια μεταβατική περίοδο προετοιμασίας για σταδιακές προσαρμογές, λειτουργεί ως θεσμός *πολιτισμικής συντήρησης*. Μέσα

κυρίως από διάφορες μορφές οργάνωσης του παροικιακού πληθυσμού δημιουργεί ακροατήρια ενός μειονοτικού λόγου –ανεξάρτητα από το αν η κοινότητα είναι επίσημα αναγνωρισμένη ως μειονότητα ή όχι– στα πλαίσια του οποίου καλλιεργούνται και αναπαράγονται συστηματικά (α) ορισμοί του *ορίου* ανάμεσα στη μειονοτική κοινότητα και την κυρίως κοινωνία, (β) ένας κώδικας «ορθών» στάσεων και συμπεριφορών που αφορά τα μέλη της μειονότητας, (γ) μηχανισμοί πολιτικής εκπροσώπησης (άτυπης ή επίσημης) της μειονότητας, (δ) αιτήματα αναγνώρισης πολιτισμικών στοιχείων της παροικίας, (ε) αιτήματα περιορισμού της ισχύος και της εμβέλειας του πολιτισμικού και γλωσσικού κώδικα της κυρίως κοινωνίας, (στ) μια ιδεολογία για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της παροικίας, η οποία νομιμοποιεί όλα τα παραπάνω.

Όταν η παροικία φτάσει να δημιουργήσει ουσιαστικά ένα παράλληλο πεδίο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών σχέσεων, μέσα στο οποίο κυριαρχεί ο γλωσσικός και πολιτισμικός κώδικας (κώδικες) των μελών της, η αρχική της λειτουργία ως θεσμού διευκόλυνσης της ένταξης στον κύριο κορμό της κοινωνίας ανατρέπεται προς όφελος μιας νέας λειτουργίας: της υπεράσπισης και διεύρυνσης της αυτονομίας απέναντι στο καθεστώς της κοινωνίας στην οποία η παροικία είναι εγκιβωτισμένη. Είναι εκείνες οι περιπτώσεις όπου η παροικία συγκροτεί όχι απλώς ένα εναλλακτικό προς την κυρίως κοινωνία νοηματικό σύμπαν, αλλά ένα είδος «κράτους εν κράτει» μέσω της περιχαράκωσης. Το αίτημα για ξεχωριστό εκπαιδευτικό δίκτυο ή έστω διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια, εξεταστικές διαδικασίες κτλ., εντάσσεται μέσα στην παραπάνω λογική. Η παροικία ορίζει τον εαυτό της και ορίζεται ως «ξένο σώμα» σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και αξιολογεί τα μέλη της με εσωτερικό κριτήριο. Πρόοδος και κοινωνική επιτυχία κρίνονται στενά, στα πλαίσια της παροικίας, και όχι με γενικώς ισχύοντα κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό η παροικία κινδυνεύει να μετατραπεί σε *μηχανισμό απένταξης* και σε τροχοπέδη για την κοινωνική κινητικότητα – και σε τελευταία ανάλυση σε μηχανισμό νομιμοποίησης μιας εθνοτικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης με τα μέλη της παροικίας να καταλαμβάνουν κατώτερες στην επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία θέσεις.

Το ερώτημα, πού θα μπορούσε να οδηγήσει τα μέλη της παροικίας η τάση περιχαράκωσης, δεν μπορεί να απαντηθεί με ενιαίο τρόπο. Κάτω από ορισμένες συνθήκες, κυρίως όταν η παροικία αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος τρίτων παραγόντων, όπως π.χ. γειτονικών ή άλλων κρατών με ισχυρή επιρροή, η περιχαρά-

κωση μπορεί να αποδώσει μεσο- ή μακροπρόθεσμα, με την έννοια της σταδιακής υποχώρησης του εθνικού κράτους απέναντι στις απαιτήσεις των παροικιακών υποκειμένων και της χορήγησης ειδικών προνομίων. Στην περίπτωση αυτή, ειδικά όταν η παροικία είναι γεωγραφικά προσδιορισμένη, ενδέχεται να εξασφαλίσει ένα επίπεδο ζωής καλύτερο από αυτό της υπόλοιπης κοινωνίας, το οποίο στη συνέχεια έχει ενδιαφέρον και να διατηρήσει.

Πιο συνηθισμένη, όμως, για παροικίες, και ειδικά για μειονοτικές παροικίες, είναι μια αρνητική εξέλιξη ως ενδιάμεσο ή τελικό προϊόν της περιχαράκωσης. Η απόρριψη των στρατηγικών ένταξης, νομιμοποιούμενη κυρίως μέσω της ιδεολογίας της διατήρησης και της ενδυνάμωσης της ταυτότητας, μπορεί να ισχυροποιεί την παροικιακή συνείδηση και να επιβεβαιώνει ότι ισχύει το εθνικό (ή κάποιο άλλο) όριο ανάμεσα στην παροικία και το κοινωνικό της περιβάλλον. Αν, όμως, δε δημιουργηθεί παράλληλα μια οικονομία ελεγχόμενη από την παροικία, και αν οι πολιτικοί θεσμοί δεν είναι υπό τον έλεγχό της, η άρνηση των κυρίαρχων κωδίκων αποβαίνει κατ' ανάγκην εις βάρος των μελών της παροικίας και επιδεινώνει την κοινωνικο-οικονομική τους θέση. Καθώς η στασιμότητα ή υποβάθμιση της κοινωνικής θέσης δεν θα συνδεθεί στα πλαίσια του παροικιακού λόγου με τις λανθασμένες στρατηγικές της παροικιακής ελίτ, η οποία προσανατολίζει τα παροικιακά υποκείμενα στο γκέτο, αλλά με τον «ρατσισμό» της κυρίως κοινωνίας, αναπτύσσεται ένα *δυναμικό κοινωνικής σύγκρουσης*²¹ ανάμεσα στην παροικία και την πλειοψηφία, το οποίο υπό προϋποθέσεις δημιουργεί προβλήματα κοινωνικής συνοχής και σε ορισμένες περιπτώσεις –ιδιαίτερα όταν υπάρχει δυνατότητα δυναμικής παρέμβασης τρίτων παραγόντων– οδηγεί στην αποσταθεροποίηση του ίδιου του εθνικού κράτους και στον ακρωτηριασμό του²².

Εθνοπολιτισμική ετερότητα και η συμπεριφορά του εθνικού κράτους

Εάν αφήσει κανείς κατά μέρος εκείνη τη στρατηγική που ονομάζεται συνήθως *laissez faire* –και η οποία συνίσταται ουσιαστικά στη μη παρέμβαση ή στο να αφήνονται τα πράγματα να πάρουν τη «φυσική» τους εξέλιξη χωρίς παρεμβάσεις και κατευθυντήριες γραμμές από πλευράς του εθνικού κράτους– οι άλλες επιλογές για ένα ευρωπαϊκό κράτος είναι δύο:

- α. η στρατηγική της αναγνώρισης, ενίσχυσης και αναπαραγωγής της ετερότητας μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών,
- β. η στρατηγική της σταδιακής υποχώρησης της εθνοτικής ετερογένειας μέσω της ενθάρρυνσης και στήριξης μιας κοινωνικοποίησης εντός των εκπαιδευτικών θεσμών, η οποία έχει στο επίκεντρό της την έννοια του πολίτη, έτσι όμως προσδιορισμένη ώστε να είναι συμβατή με τις υπό διαμόρφωση έννοιες του ευρωπαίου, αλλά και του οικουμενικού πολίτη.

Η πρώτη στρατηγική έχει συνδεθεί στην εκπαίδευση με το σύνθημα για πολυ-πολιτισμική κοινωνία μέσω του διαπολιτισμικού σχολείου, δηλαδή για ένα ευρύχωρο από πλευράς κωδίκων σχολείο, όπου όλοι οι μαθητές θα αισθάνονται στο *πολιτισμικό τους σπίτι*, χωρίς να υπάρχουν συγκρούσεις ή ανταγωνισμοί μεταξύ τους. Η πολλαπλότητα των καταγωγών και των καταγωγικών ταυτοτήτων πρέπει με βάση αυτή τη στρατηγική να βρίσκει μια αντιστοιχία και στο σχολείο σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ακόμη και διαδικασιών επιλογής σχολικού περιβάλλοντος²³. Στο πλαίσιο της στρατηγικής αυτής η απαίτηση του εκπαιδευτικού οργανισμού προς τους μαθητές με παροικιακή προέλευση να κατακτήσουν τον κοινό κώδικα (γλώσσα, γνώσεις, στάσεις, πρακτικές στο δημόσιο χώρο) ερμηνεύεται ως απαίτηση που έρχεται σε σύγκρουση με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ακόμη και διανοητές όπως ο Jürgen Habermas²⁴ εντοπίζουν την υποχρέωση των πρακτικών ατόμων (μεταναστών/μειονοτήτων) να προσαρμοστούν στην κοινωνία υποδοχής μόνο σε επίπεδο πολιτικών θεσμών, με άλλα λόγια αναγνωρίζουν μια δέσμευση από μέρους τους να υιοθετήσουν τον *πολιτικό πολιτισμό* (κουλτούρα) της κοινωνίας υποδοχής. Όλες οι υπόλοιπες σφαίρες δραστηριότητας πρέπει, κατά τον Habermas, να μείνουν ελεύθερες και να μην είναι αντικείμενο επιβολής κωδίκων²⁵.

Η δεύτερη στρατηγική σχετίζεται με την ανάπτυξη πολιτικών, και ειδικότερα εκπαιδευτικών πολιτικών, προσέγγισης της μεταναστευτικής/μειονοτικής ομάδας με την κουλτούρα²⁶ της κοινωνίας υποδοχής μέσω της σταδιακής υποκατάστασης στοιχείων της αρχικής πολιτισμικής ταυτότητας με κάποια νέα. Σε όλες τις καταστάσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ομάδες στις οποίες αντιστοιχούν πολιτισμικοί κώδικες (γλώσσα, τρόπος αντίληψης, αξίες, πρακτικές), και ιδιαίτερα όταν οι ομάδες αυτές συμβιώνουν στην επικράτεια του εθνικού κράτους, αναπτύσσεται μια δυναμική μεταβολής στις πολιτισμικές ταυτότητες. Μόνο στην περίπτωση μη-δενικής επικοινωνίας, δηλαδή στην περίπτωση πλήρους περιχαρά-

κωσης, ανάμεσα στα μέλη των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων, ίσως δεν είναι απαραίτητη η προσαρμογή της εθνο-πολιτισμικής μειοψηφίας στους κοινωνικά και πολιτικά δεσπόζοντες κώδικες. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις η πίεση για προσαρμογή της μειοψηφίας στο *πολιτισμικό καθεστώς* της κοινωνίας υποδοχής είναι πολύ μεγάλη, αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι ακόμη και ο ανειδίκευτος εργάτης χρειάζεται γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες απαιτήσεις και να οργανώσει τη ζωή του κάτω από τις νέες συνθήκες. Είναι σαφές ότι η πίεση για προσαρμογή στα νέα δεδομένα βιώνεται κυρίως από τη μειοψηφία. Τα νέα δεδομένα και η δομή τους είναι σε γενικές γραμμές η ανεξάρτητη μεταβλητή στην εξίσωση, είτε αυτό αφορά τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας, της μετακίνησης, της συναλλαγής με τους εκπροσώπους των θεσμών και την κατανάλωση, είτε αφορά γενικότερα στοιχεία του οικονομικού και πολιτικού συστήματος της κοινωνίας υποδοχής. Ορθά έχει επισημανθεί ότι είναι κυρίως η μειοψηφία που μαθαίνει από την πλειοψηφία σε τέτοιες περιπτώσεις²⁷, χωρίς να αποκλείεται εντελώς μια αμφίδρομη διάχυση πολιτισμικών στοιχείων. Η λειτουργική μάθηση, που έχει χαρακτηριστεί στη βιβλιογραφία ως *προσαρμογή*²⁸, μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα, πιο σύνθετα πεδία, όπως π.χ. στάσεις και αντιλήψεις, κοινωνικές επαφές, συμπεριφορές και πρακτικές στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο, αξίες, πεποιθήσεις, προσανατολισμοί κ.ά. Σε ό,τι αφορά την πρώτη γενιά μεταναστών, η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα λειτουργεί ως σχολείο, με την έννοια της κοινωνικής μάθησης, δηλαδή της έκθεσης σε πολιτισμικούς κώδικες και της εκμάθησής τους μέσω της εφαρμογής. Για τα νεότερα μέλη της μεταναστευτικής/μειονοτικής παροικίας η μάθηση αυτή συντελείται κυρίως στο σχολείο και στους χώρους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς. Είναι αυτή η πέραν της λειτουργικού τύπου προσαρμογής μάθηση, η οποία επιταχύνει την ένταξη και είναι γνωστή στη βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως π.χ. *ένταξη*, *επιπολιτισμός*²⁹ ή *αφομοίωση*. Πρόκειται, συνεπώς, για μια διεύρυνση της αρχικής *λειτουργικής προσαρμογής σε πολιτισμική προσαρμογή* με την ευρύτερη έννοια, καθώς η προσέγγιση της μειοψηφίας στην πλειοψηφία γίνεται μέσω της μεταβολής που μπορεί να φτάσει –και συνήθως φτάνει– έως την υποκατάσταση τρόπων αντίληψης, αξιών, πεποιθήσεων και συνηθειών. Η μάθηση αυτή και οι αντίστοιχες μεταβολές δεν αφορούν μόνον άτομα, αλλά και ομάδες. Η διαδικασία του επιπολιτισμού καταλήγει και σε

συλλογικές μεταβολές, δηλαδή μεταβολές σε συλλογικές αξίες και πρακτικές. Δεν αλλάζει η κουλτούρα του ατόμου μόνον, αλλά και εκείνη της παροικίας.

Η πολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών/μειονοτήτων μπορεί να έχει προχωρήσει σημαντικά, χωρίς να έχει απωλεσθεί το εθνοτικό όριο, δηλαδή η αίσθηση του υποκειμένου –αλλά και των «απέναντι»: εντός και εκτός της παροικίας– ότι ανήκει σε διαφορετική ομάδα, ακόμη και στην οριακή περίπτωση που η μόνη διαφορά είναι αυτή η ίδια η πεποίθηση του ατόμου ότι έχει διαφορετική προέλευση και ταυτότητα. Στις περιπτώσεις αυτές η κοινωνική ορατότητα του εθνοτικού ορίου είναι αρκετά χαμηλή, κυρίως όταν δεν υπάρχουν εμφανή σωματικά γνωρίσματα τα οποία να παραπέμπουν στην εθνοτική ταυτότητα του ατόμου. Ανάλογα με τις περιστάσεις, το υποκείμενο που έχει μεν προσαρμοστεί πλήρως πολιτισμικά, όμως δεν θέλησε ή δεν μπόρεσε να περάσει στην απέναντι «εθνοτική όχθη», βρίσκεται μπροστά σε ποικίλες καταστάσεις διαχείρισης της εθνοτικής του ταυτότητας³⁰.

Εκπαίδευση και παροικία: δεσμεύσεις και δυνατότητες

Η σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα ενός εθνικού κράτους και στην (μεταναστευτική/μειονοτική) παροικία προσδιορίζεται από ανελαστικούς παράγοντες (όπως είναι π.χ., ανάμεσα στα άλλα, οι διεθνείς και διακρατικές δεσμεύσεις του κράτους) και από πρωτοβουλιακές στιγμές: ακόμη και όταν διακρατικές συνθήκες επιβάλλουν στο εθνικό κράτος να αποφύγει πολιτικές ένταξης (επιπολιτισμού) των μεταναστών/μειονοτήτων, η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ενταξιακά. Είτε η παροικία, πάντως, είναι μεταναστευτικού τύπου, είτε είναι μειονοτική, το μείζον ζήτημα είναι η εμβέλεια του πολιτισμικού κώδικα της εκπαίδευσης ως προς τους μειοψηφικούς/μειονοτικούς πολιτισμικούς κώδικες. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνεται, ασφαλώς, με πολιτικούς όρους. Ωστόσο, πέρα από το συσχετισμό των φορέων πολιτικής ισχύος και την αντίστοιχη διαπραγμάτευση, υπάρχει ένα πεδίο επιχειρηματολογίας προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Στο πεδίο αυτό τα επιχειρήματα είναι είτε προς την κατεύθυνση της θεσμικής πολλαπλότητας (αναγνώριση δικαιωμάτων για απαλλαγή της παροικίας από τη χρήση των κυρίαρχων κωδίκων, εάν το επιθυ-

μει), είτε προς την κατεύθυνση της θεσμικής ενιαιότητας (δέσμευση και των μειονοτικών υποκειμένων στην κατάκτηση ορισμένων κεντρικών για την κοινωνική ζωή κωδίκων, όπως η επίσημη γλώσσα, κεντρικές αξίες και καθιερωμένες πρακτικές).

Στην πρώτη επιχειρηματολογία προϋπάρχει ως κεντρικό επιχείρημα η ισοτιμία των πολιτισμικών μορφών και η απαγόρευση της ιεράρχησής τους, ούτε καν ως προτεραιοτήτων. Το δικαίωμα στη διαφορά ερμηνεύεται έτσι ως δικαίωμα άρνησης εκμάθησης του κυρίαρχου κώδικα. Η πολυ-πολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σημείο αυτό ερμηνεύεται ως ενθάρρυνση της ετερότητας και ως ενδυνάμωση της μειονοτικής ταυτότητας. Αποτέλεσμα είναι η εκπαίδευση διαφορετικών τύπων πολιτών: μειονοτικοί πολίτες, κοινοί πολίτες, πολίτες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στη δεύτερη επιχειρηματολογία η αιχμή είναι στην υποχρέωση όλων να μάθουν και να χειρίζονται ενιαίους και κοινούς κώδικες. Η πολιτισμική διαφορά, ουσιολογική ή νομιναλιστική, δεν διώκεται, αλλά ούτε και αποτελεί αντικείμενο κρατικής μέριμνας. Υπάρχει μια στάση ψυχραιμίας και ανεκτικότητας απέναντι στο «ξένο», αλλά ο δημόσιος χώρος –και ειδικά ο θεσμικός– ορίζεται ως χώρος στον οποίο αλληλεπιδρούν πολίτες, δηλαδή υποκείμενα τα οποία έχουν και ενεργοποιούν κοινούς κώδικες: κοινή γλώσσα, κοινές βασικές αξίες, κοινούς κεντρικούς προσανατολισμούς.

Το δίλημμα, συνεπώς, σχετικά με το ποια εκπαιδευτική στρατηγική είναι προτιμότερη μπορεί να απαντηθεί, εφόσον πρώτα αποφασίσουμε τι μας ενδιαφέρει να κάνουμε με τη στρατηγική: μετανάστες/μειονότητες που να λειτουργούν ως ομάδες πίεσης για να εξασφαλίζουν η καθεμιά για λογαριασμό της πρόνομια, κυρίως με τη μορφή της ειδικής μεταχείρισης, ή μια ενιαία κοινωνία με αμοιβαίες δεσμεύσεις των ατόμων που τη συγκροτούν ως προς την πολιτεία; Η λύση στο δεύτερο δίλημμα είναι ιδεολογικού τύπου ζήτημα, όπως και το ίδιο το δίλημμα. Ταυτόχρονα όμως είναι και πρακτικό ζήτημα. Μια κοινωνία που αποτελείται από μικρές παράλληλες κοινωνίες, μια κοινωνία των παροικιών, δεν θα αντιμετωπίσει αργά ή γρήγορα μόνον πρόβλημα συνοχής. Θα βιώσει και πρακτικά προβλήματα επικοινωνίας και συντονισμού ανάμεσα στα μέλη της³¹ και μοιραία θα δείξει συμπτώματα αποξένωσης.

Οι δημοκρατικές κοινωνίες σε επίπεδο προδιαγραφής υιοθετούν αρχές διαφάνειας και αξιοκρατίας σε ό,τι αφορά την πρόσβαση των πολιτών τους σε κοινωνικούς πόρους. Η τοποθέτηση του νέου στην αγορά εργασίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, αλλά το σχολείο φροντίζει να εξαρτάται και από έναν ακό-

μα: την επίδοση στο σχολείο. Η προτεραιότητα της επίδοσης έναντι άλλων πιθανών κριτηρίων απλά σημαίνει ότι ισχύει η αρχή της αξιοκρατίας, από την οποία αποκλίσεις είναι όλες οι υπόλοιπες περιπτώσεις ειδικών ρυθμίσεων για ειδικές ομάδες. Αν ο πολίτης δεν δει την απαίτησή του απέναντι στην πολιτεία, αλλά και τους άλλους, από τη σκοπιά του «συλλογικού άλλου», η κοινωνία γίνεται μια παλαιότερα ανταγωνιστικών ομάδων πίεσης προς το κράτος και μεταξύ τους. Σε μια τέτοια κοινωνική διάταξη, ορισμένοι κινδυνεύουν να οδηγηθούν στο περιθώριο, και συγκεκριμένα οι πιο ανεπαρκείς στη διαχείριση των ισχυόντων κωδίκων. Η άλλη λύση είναι η παραμέριση αυτών των κωδίκων και η επιβολή νέων. Μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσανατολισμένη στη σύγκρουση και στις καθεστωτικές ανατροπές, μπορεί να μπει στον πειρασμό να ενθαρρύνει μεταναστευτικές και μειονοτικές ομάδες να υιοθετήσουν στρατηγικές σκλήρυνσης του ορίου και κοινωνικής σύγκρουσης. Γι' αυτή την κοινωνιολογία οι «διαφορετικοί» ως ένα είδος υποκατάστατου του πάλαι ποτέ προλεταριάτου, κρατούν αναμμένη τη φλόγα της επανάστασης. Μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσανατολισμένη στην ενδοσυστημική κριτική θα εστιάσει στις εφικτές προσαρμογές του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα και θα ενθαρρύνει τους «διαφορετικούς» να δουν την ομοιότητά τους με τους υπόλοιπους – και κυρίως τους υπόλοιπους να δουν την ομοιότητά τους με τους «διαφορετικούς». Μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσανατολισμένη στη σύγκρουση και τη ρήξη με ένα σύστημα που βγήκε ενισχυμένο στον ψυχρο-πολεμικό ανταγωνισμό με το αντίπαλο, προσφέρει μόνον παραμυθητική λειτουργία. Μια κοινωνιολογία προσανατολισμένη στις κοινωνικές κατατμήσεις και στην πολυ-εθνικότητα, μπορεί να εκπέμπει στην πολιτικά ορθή για την εποχή συχνότητα της μελωδίας της παγκοσμιοποίησης, αλλά είναι διαιρετική και κυρίως ασύμφορη για εκείνους στους οποίους υπόσχεται οφέλη. Μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσανατολισμένη στην κοινωνική συνοχή και την κριτική συναίνεση, η οποία εστιάζει στη μετάφραση των θεσμικών προδιαγραφών σε πράξη και η οποία αναγνωρίζει στον πολίτη το δικαίωμα να επιλέξει την ενταξιακή του πορεία, δε θεωρεί αμαρτία τη διαμόρφωση κοινών κωδίκων αλλά, αντίθετα, αρετή. Γι' αυτό και ενθαρρύνει τη διαδικασία αυτή θεωρητικά και ερευνητικά.

Σημειώσεις

1. Η τάση των μειονοτικών πληθυσμών για διεύρυνση της σφαίρας επιρροής τους από την πολιτισμική στην πολιτική, έχει τις απαρχές της στον 19ο αιώνα, μέσω της εφαρμογής της λεγόμενης αρχής των εθνοτήτων (Nationalitätenprinzip). Είναι ενδιαφέρον ότι οι πρώτοι θεωρητικοί της αρχής της αυτοδιάθεσης των εθνοτήτων, με επίμαχο πεδίο εφαρμογής την πολυεθνική Αυστροουγγαρία, υπήρξαν οι σοσιαλδημοκράτες Karl Renner και Otto Bauer. Βλ. Βλ. Kimminich 1994:188.

2. Η έννοια της *απένταξης* (Desintegration) παραπέμπει στην (εκπαιδευτική, κοινωνική, πολιτισμική) απομάκρυνση ενός πληθυσμού από το κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα. Βλ. Heitmeyer, 1994.

3. Βλ. Δαμανάκης, 1997, σελ. 103.

4. Bernstein, 1960.

5. Labov, 1970.

6. Βλ. Cummins, 1999.

7. Βλ. Heckmann, 1994, σελ. 160.

8. Μια ολόκληρη κατεύθυνση στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ενθαρρύνει τουλάχιστον την εκπροσώπηση της γλώσσας και στοιχείων του πολιτισμού της χώρας προέλευσης (και για τους μειονοτικούς μαθητές: του έθνους προέλευσης) και στην πλέον «επαναστατική» της εκδοχή την ισοτιμία των πολιτισμικών στοιχείων και την αναλογική τους εκπροσώπηση στο σχολείο – εν ανάγκη μέσω παράλληλων σχολείων.

9. Heckmann, 1994, σελ. 149.

10. Κατά κανόνα δεν πρόκειται για την καταγωγή ως βιολογικό φαινόμενο, αλλά για τις *πεποιθήσεις περί καταγωγής*, έτσι όπως αυτές διαχέονται σε ένα σύνολο του πληθυσμού ή και στην ευρύτερη κοινωνία. Συνεπώς μιλάμε για ένα μάλλον κοινωνικό φαινόμενο, ανεξάρτητα αν η ίδια η λέξη παραπέμπει στη βιολογία. Βλ. και Γκότοβος, 2002, σελ. 101 κ.ε.

11. Η διαφορά ανάμεσα στις *εθνοτικές* και τις *εθνικές* μειονότητες αντανακλά τη διαφορά ανάμεσα στην εθνοτική και την εθνική ταυτότητα η οποία έχει ήδη αποτελέσει αντικείμενο διεξοδικών συζητήσεων στην κοινωνιολογία και την κοινωνική ανθρωπολογία. Ο πιο απλός τρόπος να οριοθετηθούν μεταξύ τους οι δύο αυτές έννοιες είναι ο εξής: όταν παραπέμπουμε στο ψυχολογικό γεγονός της ένταξης του ατόμου σε μια εθνότητα, χρησιμοποιούμε τον όρο *εθνοτική ταυτότητα* (μειονότητα). Όταν, αντίθετα, παραπέμπουμε στο πολιτικό-νομικό γεγονός –δηλαδή στην επίσημη ιδιότητα της ένταξης ενός προσώπου στο σύνολο των πολιτών ενός εθνικού κράτους, μιλάμε για *εθνική ταυτότητα*. Έτσι εξηγείται και το παράδοξο, το ίδιο άτομο να έχει διαφορετική εθνοτική από την εθνική του ταυτότητα. Η εθνική ταυτότητα του πλήρως ενταγμένου στην αμερικανική κοινωνία ελληνικής καταγωγής μετανάστη είναι η αμερικανική, ενώ η εθνοτική του ταυτότητα –αν υπάρχει– είναι η ελληνική. Το θέμα παραμένει παρόλα αυτά σε θεωρητική εκκρεμότητα, κυρίως λόγω της χαοτικής κατάστασης που επικρατεί

στη βιβλιογραφία γύρω από τη χρήση των δύο εννοιών. Βλ. Γκότοβος, 2002, σελ. 113.

12. Ο λόγος περί εθνοτήτων και περί διαφορών ανάμεσα στις εθνοτήτες εμφανίζει έντονα στοιχεία νομιναλισμού. Όπως η καταγωγή, έτσι και οι διαφορές είναι περισσότερο *πεποιθήσεις* και λιγότερο τεκμηριωμένες πραγματικότητες. Με αυτή την έννοια οι *διαφορές* είναι προϊόντα του επικοινωνιακού γίγνεσθαι μιας κοινωνίας, εν τέλει *κοινωνικές κατασκευές* με την έννοια που δίνουν στην έκφραση αυτή οι Berger και Luckmann. Βλ. P. Berger, T. Luckman, 1972.

13. Βλ. Kimminich, 1994, σελ. 195

14. Ευνοϊκό, μόνον από πλευράς πρόσθετων επιλογών. Αν οι πρόσθετες αυτές επιλογές οδηγούν τους μαθητές σε σχολική επιτυχία και συνεπώς, αν μπορούμε να μιλάμε για ευνοϊκό καθεστώς σε επίπεδο αποτελέσματος, είναι ένα διαφορετικό ζήτημα.

15. Kimminich, 1994.

16. Lazarus - Steintal, 1997.

17. Heckmann, 1994, σελ. 153.

18. Αναγνωρισμένη μειονότητα σημαίνει το πολιτικό γεγονός ότι το κράτος δεσμεύεται να συμπεριφέρεται με ειδικό τρόπο απέναντι στους μειονοτικούς πολίτες, αν εκείνοι το απαιτήσουν ατομικά ή ομαδικά, κατά κανόνα όμως ατομικά· ούτως ή άλλως το κράτος είναι δεσμευμένο να συμπεριφέρεται απέναντι στους μειονοτικούς πολίτες *ως πολίτες εν γένει*. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι το κράτος δεσμεύεται να μην απαιτήσει από τους μειονοτικούς πολίτες ακριβώς ό,τι απαιτεί και από τους υπόλοιπους. Αναγνωρισμένη μειονότητα σημαίνει κατά κανόνα περιορισμό των απαιτήσεων του κράτους απέναντι στα μέλη της μειονότητας και αύξηση των υποχρεώσεων του απέναντί τους, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες που αφορούν τον μη-μειονοτικό πολίτη.

19. Για το φαινόμενο των παράλληλων κοινωνιών, ειδικότερα σε σχέση με μεταναστευτικές ομάδες στον ευρωπαϊκό χώρο, βλ. Heitmeyer - Anhut, 2000.

20. Stonequist, 1937.

21. Για το δυναμικό κοινωνικών συγκρούσεων που εμπεριέχουν οι «πολύ-πολιτισμικές» κοινωνίες βλ. Esser, 1991.

22. Αν και οι θέσεις του Schlesinger (Schlesinger, 1992) έχουν κατακριθεί ως πολιτικά συντηρητικές, περιέχουν στο αναλυτικό επίπεδο ενδιαφέρουσες επισημάνσεις. Η Κύπρος λ.χ. είναι μια περίπτωση ακρωτηριασμού του εθνικού κράτους μέσα από τη λογική της «ενδυνάμωσης» της μειονοτικής ταυτότητας και της μετεξέλιξης μιας μειονότητας σε συστατική του εθνικού κράτους κοινότητα. Η στρατηγική της μειονοτικής ομάδας για περιχαράκωση και αυτονομία, ενισχυόμενη και από προκλητικά λανθασμένους χειρισμούς της πλειοψηφικής πολιτικής ελίτ κάτω από δύσκολες ιστορικές συγκυρίες, «απέδωσε» πολλαπλώς. Μόνον εάν προκύψει μια λύση του πολιτικού προβλήματος της Κυπριακής Δημοκρατίας η οποία θα εξασφαλίζει το καθεστώς της περιόδου πριν την εισβολή των τουρκικών στρατευμάτων,

θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η στρατηγική περιχαράκωσης που ακολουθήσε η τουρκοκυπριακή πλευρά δεν απέδωσε τα αναμενόμενα.

23. Έχει διατυπωθεί π.χ. κατά καιρούς από στελέχη της ελληνικής εκπαίδευσης (ορισμένες φορές και από στελέχη της διοίκησης) ότι είναι ανάγκη το σχολείο να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες των τσιγγάνων μαθητών, και όχι το αντίστροφο. Η τοποθέτηση αυτή γίνεται ασμένως αποδεκτή από μέλη των τοπικών κοινωνιών που αντιτίθενται στην εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε ό,τι αφορά τη μη-διάκριση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων σε «κατάλληλα για τσιγγάνους» και «κατάλληλα για τους υπόλοιπους». Με τον τρόπο αυτόν δημιουργούνται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης αρκετά παράδοξες επαναστατικο-συντηρητικές συμμαχίες υπό τους ήχους ορισμένων εκδοχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Βλ. Γκότοβος, 2002, σελ. 174.

24. Βλ. Jürgen Habermas, «Die Festung Europa und das neue Deutschland», εφημ. *Die Zeit* 22, 1993.

25. Η κριτική που ασκήθηκε στην άποψη αυτή είναι ότι η υιοθέτηση μιας πολιτικής κουλτούρας δεν μπορεί να συμβεί στο επικοινωνιακό κενό, άρα η δέσμευση πρέπει να περιλαμβάνει και τη γλώσσα της χώρας, καθώς επίσης και άλλες αξίες του περιβάλλοντος υποδοχής, έτσι ώστε εκτός από τη συστημική ένταξη να προωθηθεί και η κοινωνικο-πολιτισμική ένταξη. Βλ. Heckmann, 1994, σελ. 159.

26. Υπενθυμίζεται ότι η λέξη «κουλτούρα» δεν παραπέμπει σε κάτι συμπαγές και ενιαίο, διαμέσου των κοινωνικών και γεωγραφικών διαστρωματώσεων. Ειδικά σε επίπεδο χώρας (έθνους-κράτους) η κουλτούρα –ακόμη και σε περίπτωση εθνοτικής ομοιογένειας– είναι μια δυναμική κατάσταση με συμπληρωματικούς και ενίοτε ανταγωνιστικούς μεταξύ τους κώδικες, ορισμένοι από τους οποίους ενδέχεται να είναι κοινοί με τους αντίστοιχους άλλων χωρών, ανάλογα με την οικονομική ανάπτυξη, το πολιτικό σύστημα και την ιστορική εξέλιξή τους.

27. Heckmann, 1994, σελ. 155.

28. Heckmann, 1994, σελ. 155.

29. Ένας τυπικός ορισμός του επιπολιτισμού δίνεται από τον Heckmann, ο οποίος συσχετίζει τη χρονική αλληλουχία των διαδικασιών της λειτουργικής προσαρμογής (Akkomodation) και του επιπολιτισμού (Akkulturation): «Akkulturation meint mithin durch Kulturkontakte hervorgerufene Veränderungen von Werten, Normen und Einstellungen. Akkulturation hat Akkomodation zur Voraussetzung und schliesst diese ein» (Heckmann, 1994, σελ. 155),

30. Σε περιβάλλοντα όπου η εθνοτική ταυτότητα είναι στιγματισμένη, ισχύουν σε γενικές γραμμές για το υποκείμενο οι αναφορές του Goffman στο στίγμα και τη διαχείρισή του. Βλ. Goffman, 1976.

31. Με αυτή την έννοια γίνεται κατανοητή η κριτική που ασκήθηκε στον Habermas για την ανακολουθία που υπάρχει ανάμεσα στη γενική του θεωρία της κοινωνίας και στις θέσεις του για τη θεσμική ενίσχυση και διαιώνιση της πολιτισμικής πολλαπλότητας. Βλ. Heckmann, 1994, σελ. 159.

Βιβλιογραφία

- Kimminich O., «Minderheiten, Volksgruppen, Ethnizität und Recht», στο K.J. Bade (hrsg.), *Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung*, Beck Verlag, Muenchen, 1994, σελ. 180-196.
- Heitmeyer W. (hg.), *Das Gewalt-Dilemma*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994.
- Δαμανάκης Μ. (επιμ.), *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Bernstein B., «Language and social class», *British Journal of Sociology* 11, 1960, σελ. 271-276.
- Labov W., «The Logic of Non-Standard English», στο J. Alatis (ed.), *Report of the Twentieth Annual Roundtable Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington D.C., 1970, σελ. 1-143.
- Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999.
- Heckmann F., «Ethnische Vielfalt und Akkulturation im Eingliederungsprozess», στο K.J. Bade (Hrsg.), *Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung*, Beck Verlag, München, 1994, σελ. 148-162.
- Γκότοβος Α.Ε., *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- Berger P., Th. Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, London, 1972.
- M. Lazarus, H. Steinthal, «Einleitende Gedanken über Völkerpsychologie, als Einladung zu einer Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft (1860)», στο Eckardt G. (Hrsg.), *Völkerpsychologie - Versuch einer Neuentdeckung*, Beltz, Weinheim, Basel, 1997, σελ. 125-202.
- Heitmeyer W., R. Anhut (hg.), *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*, Weinheim, München, Juventa, 2000.
- Stonequist E.V., *The marginal man. A study in culture and personality*, New York, 1937.
- Esser H., *Die multikulturelle Gesellschaft - Ethnische Konflikte. Studienbrief Deutsches Institut für Fernstudien*, Tübingen, 1991.
- Schlesinger A., *The dismantling of America*, New York, 1992.
- Habermas J., *Die Festung Europa und das neue Deutschland*, Die Zeit, Nr. 22, 1993.



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

Άννα Φραγκουδάκη*

Περίληψη

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

Εισαγωγή

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

* Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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

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

Η αξία της ισότητας

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

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

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

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

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

Η επιστημολογική τομή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Η εκπαιδευτική ισότητα στην ελληνική κοινωνία

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τι έγιναν οι μεγάλες γνωστικές ανακαλύψεις;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τα γνωρίζει πολύ καλά όλα τούτα η κοινότητα των ειδικών και

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

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

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

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

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

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

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

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

Αντί συμπεράσματος

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Σημειώσεις

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφικές παραπομπές

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

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

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



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

Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη*

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

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

Περίληψη

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

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

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

* Ομότιμη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

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

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

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

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

Εισαγωγικά

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

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

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

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

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

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

Παραρτήματα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* Ecole Nationale d' Administration.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Καταληκτικά σχόλια

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

β. Ο εντονότερος εμπειρικός προσανατολισμός της αγγλοσαξονικής παιδείας

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Στο μέτρο που υπάρχει πράγματι μια πνευματική συγγένεια με-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Παράρτημα Α΄

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Παράρτημα Β΄

Διάγραμμα 1

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

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

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

Διάγραμμα 1 Συνέχεια

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

Σημειώσεις

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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 καταναμητικές 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)¹.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, η Κοινωνιολογία², 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^α).

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· Λάμνις, 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 κριτικής³. 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 ελέγχου⁴. 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 εξασθένιση 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 σταθερότητα⁵. 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, 1972⁶· 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^α· 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^α 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 αποστασιοποιήθηκε⁷, 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 Bourdieu⁸ 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 γνώσης⁹ (...) 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 Davies.

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»¹⁰. 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 στρουκτουραλιστική¹¹. 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 εννοιών¹², 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, ρύθμισης¹³ 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 Λάμνιαν, 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 εντάσεις¹⁴.

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 μηχανισμού¹⁵, 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 αναπαραγωγής¹⁶ 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 διαμορφώσει¹⁷, 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 γνώση¹⁸ όσο και στο επίπεδο των διαθέσιμων μέσων διάχυσής της¹⁹, οι λειτουργίες του κλασικού παιδαγωγικού μηχανισμού φαίνεται ότι σταδιακά περιθωριοποιούνται και αντικαθίστανται (βλέπε και Holidu 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 ολοένα 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^α). 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 ανθρώπινων 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 πρότυπο²⁰, 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^α) 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, 2001^α);

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 Λάμνιας, 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^a) 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 επιηρεάζουν 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^α).

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^α, 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.

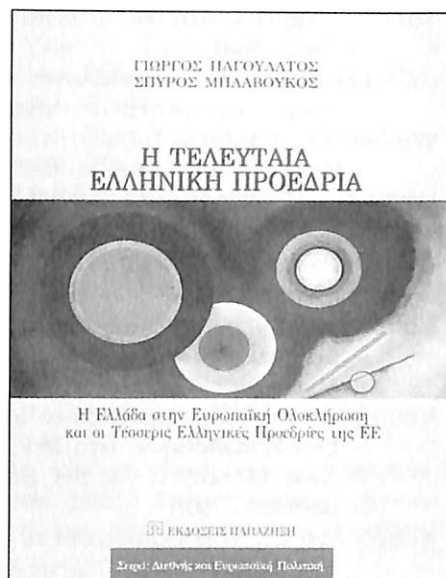
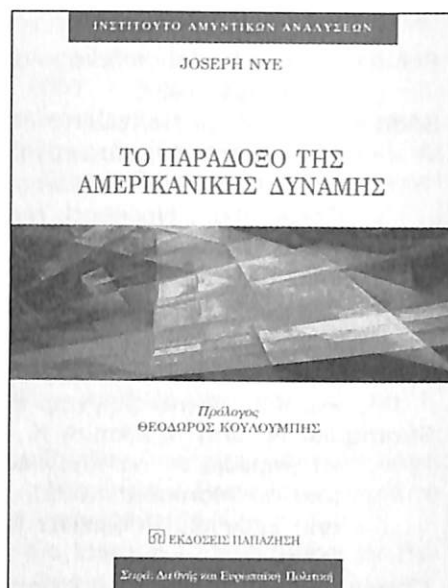
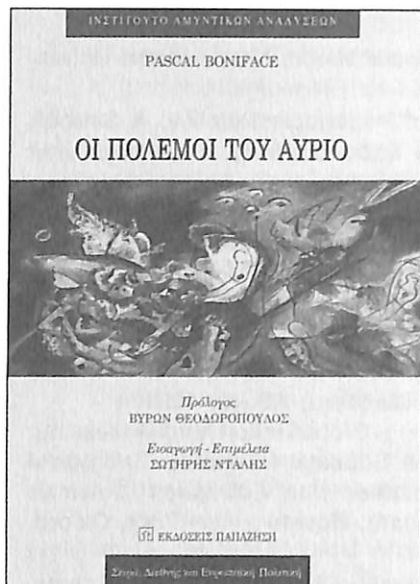
- Λάμνιαν Κ., «Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γνώσης και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων», *Εικονικό Σχολείο (Virtual School: The Science of Education Online)* <http://www.auth.gr/virtualschoolanthogal@eled.auth.gr>, 2001.
- Λάμνιαν Κ., «Σύγχρονη Κοινωνία: Διαθέσιμες Μορφές Γνώσης και Τρόποι Διαχείρισής τους», στο Κ. Ουζούνη, Α. Καραφύλης (επιμ.), *Ο Δάσκαλος του 21ου Αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, εκδ. Σπανίδα, Ξάνθη, 2001α.
- Λάμνιαν Κ., *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*, εκδ. Μεταίχιμο, Αθήνα, 2002.
- Λάμνιαν Κ., «Κοινωνιολογική Ανάλυση Διαφοροποιημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών», *Μέντορας* 5, 2002α, σελ. 82-102.
- Lamniat C., «The contemporary Pedagogic Device: Functional Impositions and Limitations», *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 10, no 1, 2002, σελ. 21-38.
- Lamniat 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.
- Lamniat C., «A Sociological Analysis of the Internal Differentiation of Pedagogic (Scientific) Knowledge», *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 11, no 2, 2003, σελ. 243-261.
- Λάμνιαν 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^a.
- 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.



ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Διεύθυνση Σειράς: Σωτήρης Ντάλης



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150

E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074

«Ηθική του φρονήματος» και «κοινωνικά κατασκευασμένη» γνώση: Απόσπασμα σχολικού βιβλίου ως αφετηρία για διάλογο με τη «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Στέλιος Χιωτάκης*

Περίληψη

Στο πλαίσιο ενός διαλόγου με τη «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ασκείται κριτική στον τρόπο που η τελευταία συγχέει ή ταυτίζει την εμπειρική-καθημερινή πρόσληψη και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων από τα άτομα με την μεθοδική-επιστημονική διερεύνησή τους. Οι ακρότητες και οι αντιφάσεις που δημιουργούνται στο πλαίσιο του σχετικισμού αυτού συγκεκριμενοποιούνται στο παράδειγμα του «Παπουλάκου», μιας χαρακτηριστικής μορφής που δημιούργησε αναταραχές στις συνθήκες που επικρατούσαν στα μέσα του 19ου αιώνα στην Πελοπόννησο. Η μορφή αυτή ανακατασκευάστηκε με λογοτεχνικό-εξιδανικευμένο τρόπο από την Κωστή Μπασιά στο έργο του «Παπουλάκος-Μαρτυρία». Ένα απόσπασμα από αυτό έγινε αντικείμενο χρήσης σε σχολικό βιβλίο, σε μια εποχή που καταδικάζονται γενικά οι ακραίες εκδηλώσεις της 'ηθικής του φρονήματος' από περιθωριακές τρομοκρατικές οργανώσεις, ανεξάρτητα αν αυτές παρουσιάζονται με μια μάλλον θρησκευτική-φονταμενταλιστική ή με μια εκκοσμικευμένη μορφή (όπως π.χ. η 17 Νοέμβρη).

1. Παλιά και «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Αρχίζω με πράγματα γνωστά για να τα χρησιμοποιήσω ως αφετηρία στις σκέψεις μου:

* Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως αυτοτελής κλάδος της κοινωνιολογίας δεν ξεφύτρωσε ξαφνικά σαν μανιτάρι στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Για να κατανοήσουμε την ανάπτυξη του νέου αυτού κλάδου είναι απαραίτητο να δούμε τις ιδιάζουσες συνθήκες μέσα από τις οποίες η ανώτερη-ανώτατη εκπαίδευση και η επιθυμητή εξάπλωσή της κατά το δυνατόν σε όλα τα κοινωνικά στρώματα άρχισε να θεωρείται κατά την περίοδο αυτή ως μοχλός της ανάπτυξης και της τεχνολογικής προόδου.

Η στάση αυτή άρχισε να διαμορφώνεται κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, μέσα στο ψυχροπολεμικό κλίμα του έντονου ανταγωνισμού ανάμεσα στο δυτικό και το ανατολικό μπλοκ. Αυτή η αντιπαλότητα «μεταφραζόταν» τελικά σε έναν αγώνα για τη διατήρηση (από τη Δύση) ή την απόκτηση (από τις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού) της πρωτοπορίας στην τεχνολογία: αποτέλεσμα από το τεχνολογικό αυτό «στοίχημα» μεταξύ των δυο αντίπαλων συστημάτων ήταν η ριζική αναθεώρηση του μέχρι τότε κυρίαρχου εκπαιδευτικού «παραδείγματος» (με την έννοια του Κιηη), σύμφωνα με το οποίο περιοριζόταν δραστικά η κοινωνική ζήτηση προς τις ανώτερες και ανώτατες σπουδές. Στη μεταβολή αυτή συνετέλεσε και η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», σύμφωνα με την οποία το ανθρώπινο εργατικό δυναμικό αναβαθμίζεται με την εκπαίδευση, γιατί μετατρέπεται σε μοχλό παραγωγικότητας και οικονομικής ανάπτυξης. Μέσα στις συνθήκες αυτές συνέβη κάτι το πρωτοφανές: Τα διάφορα κράτη-μέλη του ΟΟΣΑ άρχισαν να ενισχύουν την κοινωνική ζήτηση για ανώτερες-ανώτατες σπουδές, αντί να την αναχαιτίζουν, όπως συνέβαινε μέχρι τότε.

Στη βάση αυτή άρχισε να φαίνεται χρήσιμη και η αξιοποίηση μέσω της εκπαίδευσης των λεγόμενων δυνητικών «ταλέντων» από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα, τα οποία μέχρι τότε δεν προχωρούσαν στην εκπαίδευση και «χάνονταν» αναξιοποίητα. Προς το σκοπό αυτό άρχισαν να διαμορφώνονται συμπληρωματικά εκπαιδευτικά μέτρα, όπως π.χ. η λεγόμενη «δωρεάν παιδεία» στην Ελλάδα, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά μέχρι ένα βαθμό στις εκπαιδευτικές ανισότητες που υπήρχαν σε βάρος των παιδιών αυτών. Οι μεταβολές αυτές άρχισαν να προωθούνται ανεξάρτητα από το αν οι διάφορες κυβερνήσεις χαρακτηρίζονταν ως συντηρητικές ή προοδευτικές, δεξιές ή κεντρώες και σοσιαλδημοκρατικές. Τα μέτρα αυτά άρχισαν π.χ. στη Γαλλία με τη συντηρητική κυβέρνηση του Ντε Γκωλ, ενώ στην Ελλάδα προωθήθηκαν αρχικά με την Ένωση Κέντρου υπό τον Γ. Παπανδρέου κατά την περίοδο 1963-1965. Το επιχειρούμενο πο-

σοτικό και κοινωνικό άνοιγμα των σπουδών αποτελούσε ένα νέο «παράδειγμα» στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Λαμπίρη-Δημάκη, 1973).

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται στο πλαίσιο του νέου αυτού «παραδείγματος» με προεξάρχουσες αρχικά τις (δομο)λειτουργικές προσεγγίσεις (Parsons, 1951· Parsons, 1967· Parsons, 1985· Hopper, 1971). Το σχολείο παρουσιάζεται από τη σκοπιά αυτή ως ο κυριότερος φορέας της κοινωνικοποίησης των ατόμων (της εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών μαζί με τα αντίστοιχα πρότυπα επίδοσης-επιτυχίας) και του καταμερισμού τους στις διάφορες κοινωνικές θέσεις. Από τη σκοπιά αυτή παρουσιάζεται ο θεσμός του σχολείου ως ένα εξισωτικό σύστημα που λειτουργεί αξιοκρατικά, στη βάση των κριτηρίων της επίδοσης και της αντίστοιχης επιβράβευσης ή αντίθετα της μη καλής επίδοσης και των ανάλογων κυρώσεων, προσφέροντας έτσι σε όλους κίνητρα και ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη και κοινωνική άνοδο, αρκετά ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική καταγωγή τους. Από τη σκοπιά τους, οι λειτουργικές θεωρήσεις αναλύουν σε βάθος τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας και αντίστοιχα τις κοινωνικές νόρμες και τα πρότυπα επιτυχίας που –όπως εσωτερικεύονται από τα άτομα– αποτελούν μηχανισμούς κοινωνικής συνοχής. Όμως, με το να υποβαθμίζουν το ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων, τείνουν να «βιολογικοποιούν» τη σχολική επιτυχία ή την αποτυχία, «μεταφράζοντάς» τες, μονοσήμαντα, ως «προσωπικό χάρισμα» ή ως έλλειψη προσωπικών ταλέντων, χωρίς να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον στις κοινωνικές-οικονομικές συνθήκες που, τουλάχιστον μέχρι ένα βαθμό, τις αναπαράγουν και τις προωθούν. Από τη σκοπιά αυτή τείνουν να νομιμοποιούν και να αναπαράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία και τα αντίστοιχα κριτήρια σχολικής επιτυχίας των μορφωμένων αστικών στρωμάτων.

Οι (δομο)λειτουργικές θεωρήσεις ήταν ευνόητο να προκαλέσουν κριτικές αντιπαραθέσεις: ορισμένες από τις κριτικές αυτές συγκρότησαν εν τέλει ορισμένες νέες προσεγγίσεις, γνωστές ως *θεωρίες των συγκρούσεων*. Οι προσεγγίσεις αυτές διοχετεύτηκαν είτε σε μια μαρξιστική και νεομαρξιστική κατεύθυνση –με επίκεντρο τον ταξικό και αναπαραγωγικό χαρακτήρα του σχολείου και της σχολικής γνώσης (Bowles, Gintis, 1976· Bourdieu, 1973, Νούτσος, 1979)– είτε σε μια φιλελεύθερη εκδοχή της, με κύριο εκπρόσωπο τον R. Dahrendorf (1965). Σε εμφανή διαφοροποίηση από τη (νέο)μαρξιστική προσέγγιση, η φιλελεύθερη θεώρηση των συγκρούσεων προσεγγίζει καταρχάς την εκπαίδευση ως τυπικό «δικαίωμα του πολίτη» ή ως «αστικό δικαίωμα» (Buer-gerrecht), το

οποίο όμως δεν αξιοποιείται εξίσου και ουσιαστικά από όλους, λόγω των κοινωνικών ανισοτήτων. Στη βάση αυτή, οι εκπαιδευτικές ανισότητες προσεγγίζονται στο πλαίσιο μιας ανοιχτής-πλουραλιστικής κοινωνίας, πράγμα που σημαίνει ότι μπορούν –και οφείλουν– να αντιμετωπίζονται και να αντισταθμίζονται τουλάχιστον μέχρι ένα βαθμό με κατάλληλα κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα προς όφελος των παιδιών από τα ασθενέστερα και μη μορφωσιγόνα κοινωνικά στρώματα.

Συνολικά, τόσο οι (δομο)λειτουργικές θεωρήσεις, όσο και αυτές των συγκρούσεων παρουσιάζουν ένα κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα: παρά το διαφορετικό προσανατολισμό τους, και οι δυο έχουν ως αφετηρία τις κοινωνικές δομές και την οικονομική, κοινωνική, και πολιτική διάρθρωση της κοινωνίας σε κοινωνικά στρώματα ή κοινωνικές τάξεις και αντίστοιχα την πολιτισμική της διαφοροποίηση. Στη βάση αυτή, οι θεσμοί της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα και οι αντίστοιχες πρακτικές νοούνται ως προεκτάσεις και συνέπεια των κοινωνικά διαφοροποιημένων αυτών δομών, άσχετα αν αυτές προσεγγίζονται, είτε με εξιδανικευμένο τρόπο σαν ένα καθιερωμένο σύστημα που ισχύει το ίδιο για όλους (δομολειτουργισμός) ή –αντίθετα– με αφετηρία τη διάρθρωση της κοινωνίας σε άνισες και αντίπαλες μεταξύ τους κοινωνικές τάξεις (θεωρίες συγκρούσεων).

Από τη συνολική αυτή σκοπιά, μια παρενέργεια των δομικών προσεγγίσεων είναι ότι τείνουν να αντιμετωπίζουν τον μαθητή μάλλον ντετερμινιστικά, σαν να ήταν ο τελευταίος παθητικό αντικείμενο ή «εύπλαστο ζυμάρι» μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών δομών. Αγνοείται συνήθως ο τρόπος που *βιώνει, βλέπει και ερμηνεύει ο ίδιος ο μαθητής* την καθημερινή εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα στην οποία είναι ενταταγμένος. Οι άνθρωποι, όσο κι αν ζουν σε μια προκατασκευασμένη κοινωνία και κουλτούρα, αποτελούν διεπικοινωνούντα και αλληλεπιδρώντα μεταξύ τους υποκείμενα, τα οποία τείνουν να την ανακατασκευάζουν και να την αναμορφώνουν σύμφωνα με τις δικές τους νοηματικές προσλήψεις αυτού που θεωρούν ως σημαντικό ή ασήμαντο, καλό ή κακό, δίκαιο ή άδικο στην καθημερινή αντιπαράθεσή τους με τη ζωή. Από τη σκοπιά αυτή, δεν είναι δυνατόν να εξετάζονται οι άνθρωποι στο κοινωνιολογικό εργαστήριο σαν να ήταν πράγματα και στη συνέχεια να τοποθετούνται με προκρούστειο τρόπο μέσα στα πλαίσια αφηρημένων θεωριών. Καμιά κοινωνιολογική προσέγγιση δεν μπορεί να γίνεται ερήμην των υποκειμενικών αντιλήψεων και στάσεων των ανθρώπων στην καθημερινή τους ζωή.

Από τη σκοπιά αυτή, η συμπεριφορά και η επίδοση του μαθητή διαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, το στενό του περιβάλλον, τους συμμαθητές και τους δασκάλους. Στη βάση αυτή δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο συγκεκριμένος μαθητής βρίσκεται αντιμέτωπος με εντελώς απρόσωπες δομές, όπως π.χ. με αφηρημένους εκπαιδευτικούς θεσμούς ή με εντελώς απρόσωπα συστήματα εξετάσεων και αξιολόγησης. Είναι πιο εύστοχο να πούμε ότι *ο μαθητής βρίσκεται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης, όχι μόνο με το στενότερο περιβάλλον και τους συμμαθητές του, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς που αποτελούν τους επίσημους φορείς και τους συγκεκριμένους διαμεσολαβητές των εκπαιδευτικών θεσμών και προγραμμάτων. Πίσω από τις αφηρημένες και απρόσωπες εκπαιδευτικές δομές υπάρχουν προσωπικοί φορείς των αντίστοιχων ρόλων, συγκεκριμένα πρόσωπα αναφοράς που στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας παίρνουν συχνά το ρόλο του «σημαντικού άλλου» για τους μαθητές.*

Στο πλαίσιο της αντιπαράθεσης αυτής προς τις δομικές προσεγγίσεις άρχισαν να αναπτύσσονται συμπληρωματικές ή παράλληλες επιμέρους *ερμηνευτικές προσεγγίσεις* στα εκπαιδευτικά δρώμενα και ειδικότερα, από τη σκοπιά της *Συμβολικής Διαντίδρασης* ή *Αλληλεπίδρασης* (Mead, 1972· Blumer, 1969· Goffman, 2001) της *Φαινομενολογίας* (Schutz, 1967· Berger, Luckmann 1993) και της *Εθνομεθοδολογίας* (Garfinkel, 1967). Μπορούμε να πούμε γενικά, ότι οι θεωρήσεις αυτές επιχειρούν να κατεβάσουν την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τα ύψη των «υπερβατικών» και ντετερμινιστικών δομών, προσανατολίζοντάς την στην καθημερινότητα του ίδιου του μαθητή και τη διεπικοινωνία-αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα από τον κόσμο της καθημερινότητάς του και σε αλληλεξάρτηση και ανατροφοδότηση με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προσεγγίζει ο συγκεκριμένος μαθητής την εκπαιδευτική διαδικασία και το περιεχόμενό της, προσδίδοντάς τους ένα «υποκειμενικό νόημα» (Weber) – ιεραρχώντας τί είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικό, καλό ή κακό. Στη βάση των ερμηνευτικών προσεγγίσεων έγιναν και γίνονται ενδιαφέρουσες και εξαιρετικά χρήσιμες έρευνες για εκπαιδευτικούς και μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου και της σχολικής τάξης.

Μαζί με τις ερμηνευτικές αυτές προσεγγίσεις μπορούμε να δούμε και την εμφάνιση της «*Νέας*» Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (NKE) στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Young (ed.),

1971· Whitty]. Από τη σκοπιά αυτή, το ένα σκέλος του ενδιαφέροντος επικεντρώνεται στην «πρωταρχική κοινωνιολογική μήτρα», δηλαδή τον εσωτερικό-συνειδησιακό κόσμο της καθημερινότητας του συγκεκριμένου ατόμου και τις επιχειρούμενες από το ίδιο ταξινομήσεις και νοηματοδοτήσεις των δεδομένων της εμπειρίας που εμπίπτουν ως φαινόμενα στις αισθήσεις του. Ο προσανατολισμός αυτός έχει ως αφετηρία τη φαινομενολογία του A. Schutz (1967). Το δεύτερο σκέλος του ενδιαφέροντος επικεντρώνεται στα κυρίαρχα πρότυπα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής γνώσης, τα οποία προσεγγίζονται με προσφυγή μάλλον στις συγκρουσιακές-μαρξιστικές θεωρίες σχετικά με τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου (Bourdieu 1971). Γενικά, η εμφάνιση της ΝΚΕ απορρέει από την ανάγκη δημιουργίας μιας κοινωνιολογίας του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής γνώσης (Jung 1971: 40), οριοθετώντας όμως ως βασικό σημείο αναφοράς τον υποκειμενικό-νοηματικό κόσμο της καθημερινότητας του μαθητή. Στη βάση αυτή ερευνώνται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σε άμεση σχέση με τη διαμόρφωσή τους ως «κοινωνικών κατασκευών».

Σύμφωνα με τον ίδιο τον Jung, η κοινωνική κατασκευή της γνώσης δεν αποτελεί ανακάλυψη της ΝΚΕ, αφού είχε ήδη διατυπωθεί, όπως π.χ. στο πλαίσιο της θεωρίας των ελευθέρων επισημονικών επαγγελμάτων (Χιωτάκης, 1998, σελ. 77 επ.) και, ακόμη, είχε επισημανθεί και αναλυθεί πολύ πιο πριν σε ένα πρωταρχικό στάδιο από κλασσικούς θεωρητικούς, όπως π.χ. από τον Μαρξ, τον Durkheim, τον Max Weber (Jung, 1971, σελ. 30) Ο τελευταίος προσεγγίζει, ιδιαίτερα στα ιστορικά παραδείγματα των Κινέζων Μανδαρίνων, αλλά και των θρησκευτικών ιερατείων, τον τρόπο με τον οποίο ορισμένοι νομοκατεστημένοι κύκλοι ενδιαφερόντων και συμφερόντων ανακατασκευάζουν αντίστοιχα, στο πλαίσιο μιας «δευτερογενούς διαδικασίας» (Χιωτάκης, 2002) την αρχικά άγραφη και ασυστηματοποίητη παράδοση ή την αρχικά ρευστή θρησκεία σε «καταγεγραμμένη κανονική παράδοση» ή σε «θρησκεία των Γραφών» (Buchreligion), με απώτερο στόχο να μονοπωλούν τα αντίστοιχα πολιτισμικά «αγαθά» μαζί με την ανάλογη κοινωνική θέση.

Τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, όντας κάτω από την ηγεμονία ή υπό την επήρεια των μορφωμένων αστικών στρωμάτων και των αντίστοιχων κύκλων επαγγελματικών ενδιαφερόντων και συμφερόντων, είναι αναπόφευκτο να αποκλίνουν και να είναι αρκετά ασύμβατα με την πρωταρχική νοηματική και συνειδησιακή

μήτρα της καθημερινότητας, ιδιαίτερα του μαθητή από τα ασθενέστερα και μη μορφωσιογόνα στρώματα. Σύμφωνα με την κοινωνική κατασκευή της σχολικής γνώσης, τονίζεται αντίστοιχα και η κοινωνική κατασκευή της αναγνώρισης των «μορφωτικών αγαθών», όπως επίσης της έννοιας του πεπαιδευμένου ή μορφωμένου, σε αντίθεση προς την πρωτο-κοινωνική μήτρα γνώσεων από την καθημερινότητα του ατόμου και αντίστοιχα την έννοια του «αμόρφωτου και εμπειρικού» που παρουσιάζονται ως κάτι το αρνητικό και κοινωνικά απαξιωτικό. Με την κοινωνική κατασκευή και την καθιέρωση της μονόπλευρης σχολικής γνώσης και ευφυΐας, χωρίς αρκετή συμβατότητα προς τον εσωτερικό συνειδησιακό κόσμο της καθημερινότητας του μαθητή, ιεραρχούνται –αντίστροφα– αρνητικά οι τεχνικές και οι πρακτικές απασχολήσεις της καθημερινότητας (Bourdieu, 1971).

Γενικά, ό,τι έχει σχέση με πρακτικές-εμπειρικές δεξιότητες και αποκλίνει από την εκφραστική και αφηρημένη ευφυΐα του σχολείου αντιμετωπίζεται εκ των προτέρων απαξιωτικά και υποτιμητικά, όπως διαπιστώνεται από την ΝΚΕ. Η στάση αυτή φθάνει σε ακραία όρια στα παραδείγματα των –όντως απλουστευτικών και παραμορφωτικών– διχοτομικών σχημάτων που χαρακτηρίζουν τους καλούς μαθητές ως έξυπνους και επιμελείς, ενώ τα παιδιά που «δεν παίρνουν τα γράμματα» ως κουτά και μη εργατικά. Με τα διχοτομικά αυτά σχήματα, που δεν έχουν ακόμη εκλείψει από τη σχολική πραγματικότητα, αγνοείται ή παραβλέπεται το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικές ικανότητες-δεξιότητες και περισσότερες «ευφυΐες» εκτός από την κυρίαρχη σχολική. Η ΝΚΕ αμφισβητεί τις μονοδιάστατες σχολικές πρακτικές, επισημαίνοντας τις κυρίαρχες ταξικές αστικές επιλογές και αντίστοιχα τα κοινωνικά κατασκευασμένα κριτήρια που προωθούν (Jung, 1971, σελ. 4 επ.· Whitty, σελ. 63) Στη βάση αυτή ασκείται έντονη κριτική στο γεγονός ότι οι αποκλίσεις από την κυρίαρχη μορφή της σχολικής ευφυΐας πολιτογραφήθηκαν στο πλαίσιο των δομικών προσεγγίσεων ως «πολιτισμική στέρση» και όχι ως «πολιτισμική διαφορετικότητα» (Keddie, 1971, σελ. 156).

Θεωρώντας λοιπόν ως δεδομένο ότι η σχολική ευφυΐα και γνώση είναι κομμένη και ραμμένη σύμφωνα με τα πολιτισμικά αυτονόητα των μορφωμένων αστικών τάξεων, φαίνεται από τη σκοπιά της ΝΚΕ ότι ακόμη και η αντισταθμιστική σχολική βοήθεια που προσφέρεται σε παιδιά από εργατικές τάξεις είναι καταδικασμένη να μείνει σε μεγάλο βαθμό μάταιη και αναποτελεσματική (Keddie, 1971). Το καίριο ερώτημα που τίθεται από τη σκοπιά αυ-

τή είναι: πώς μπορεί να αναπτυχθεί μια δημιουργική σύνθεση μεταξύ των διαφορετικών μορφών ευφυΐας, όταν ισχύει η μονοσήμαντη αρχή πως ό,τι αποκλίνει από τα κυρίαρχα σχολικά αυτόνοτα των μορφωμένων αστικών τάξεων στιγματίζεται *a priori* ως πρόβλημα και έλλειψη ευφυΐας; Κλιμακώνοντας την άποψη αυτή οι Essland (1971) και η Keddie (1971) διαπιστώνουν ότι οι προβληματικοί μαθητές γίνονται προβληματικοί λόγω των κριτηρίων με τα οποία μετριέται και διαφοροποιείται η επίδοσή τους στο σχολείο.

Η προσέγγιση της ΝΚΕ είναι ενδιαφέρουσα, αφού μπορεί να αντισταθμίζει και να μετριάζει τη μονοδιάστατη και άκαμπτη εφαρμογή των κυρίαρχων σχολικών κριτηρίων, όμως δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να ερμηνεύεται με απόλυτο τρόπο. Για παράδειγμα, όπως έχει λεχθεί σε σχέση με τη μεταφορά της άποψης αυτής στο χώρο του δικαίου, η κατάργηση των κανόνων που οριοθετούν την εγκληματική πράξη δεν θα σήμαινε σε καμιά περίπτωση ότι θα σταματούσαν να γίνονται εγκλήματα.

Τα κοινωνικά πράγματα είναι ιδιαίτερα πολυσύνθετα και πολύπλοκα και στην πληρότητά τους δεν εξηγούνται μονοσήμαντα από καμιά θεωρητική προσέγγιση. Σήμερα μπορεί ίσως να θεωρηθεί ως κοινός τόπος ότι η ΝΚΕ και οι άλλες προσεγγίσεις που ακροθιγώς αναφέραμε, αποτελούν, σύμφωνα με τη διεισδυτική και πολύπλευρη ανάλυση του Max Weber, ιδεότυπους, δηλαδή ερευνητικά μοντέλα, που δεν είναι δυνατόν να απεικονίζουν ακριβώς την πολύπτυχη και ρευστή πραγματικότητα, αλλά μάλλον βοηθούν στην πολύπλευρη προσέγγισή της, έχοντας έτσι έναν ευρετικό χαρακτήρα. Είναι λοιπόν αναπόφευκτο να δημιουργούνται παρεξηγήσεις, όταν μεμονωμένες ερευνητικές προσεγγίσεις, που εξ ορισμού λειτουργούν ως μονοδιάστατα μοντέλα έρευνας, χρησιμοποιούνται για να απεικονίσουν και να αιτιολογήσουν τα δρώμενα στην εκπαίδευση, συνολικά και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο *σηματικός και μονοδιάστατος μεθοδολογικός χαρακτήρας τους*.

Στο πλαίσιο της βεμπεριανής μεθοδολογίας μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται και να συνδέονται αρμονικά μεταξύ τους οι δομικές με τις ερμηνευτικές θεωρήσεις και η προσέγγιση της σχολικής γνώσης και ευφυΐας ως κοινωνικής κατασκευής από τη ΝΚΕ. Για παράδειγμα, η υποκειμενική ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων, μέσα από τον κόσμο της καθημερινότητας του μαθητή, εξαρτάται από πολλούς δομικούς κοινωνικούς παράγοντες, όπως λ.χ. από το αν ο μαθητής είναι μέλος μιας μειονότητας, αν ζει σε πόλη ή σε χωριό, σε μορφωσιογόνο ή μη μορφωσιογόνο περι-

βάλλον κ.λπ. (Γκότοβος, 1990). Στη βάση αυτή, είναι αναμενόμενο να τύχει αρκετά διαφορετικής κατανόησης και ερμηνείας το μάθημα π.χ. της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης από το μαθητή που έχει κοινωνικοποιηθεί σε μια οικογένεια από λειτουργικά αναλφάβητους ή και θρησκόληπτους γονείς, σε ένα απομονωμένο χωριό, σε σύγκριση με έναν μαθητή που οι γονείς του διαθέτουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ασκούν ένα επιστημονικό-ελευθέριο επάγγελμα, ανήκουν στα μεσαία αστικά στρώματα κ.λπ.

Όπως είναι εύλογο να βλέπουμε μέσα από ερμηνευτικές προσεγγίσεις τα δρώμενα στη σχολική τάξη ή το υποκειμενικό νόημα που προσδίδουν οι ίδιοι οι μαθητές στην εκπαιδευτική γνώση, παρόμοια είναι αυτονόητο ότι για θέματα π.χ. εισροών και εκροών στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας χρειαζόμαστε κυρίως δομικές προσεγγίσεις και μακρο-κοινωνιολογικές έρευνες. Τα διάφορα θέματα στην εκπαίδευση, ανάλογα με την ιδιαίτερη υφή τους, είναι περισσότερο επιδεκτικά σε ορισμένες προσεγγίσεις και λιγότερο σε άλλες.

Από τη βεμπεριανή αυτή σκοπιά μπορούμε, νομίζω, να προσεγγίσουμε από μια πιο διαφοροποιημένη οπτική και τη σχέση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με την κοινωνική κατασκευή της σχολικής γνώσης: η τελευταία, όσο κι αν αντιστοιχεί στα πολιτισμικά αυτονόητα και το *Habitus* των αστικών μορφωμένων τάξεων, συγχρόνως όμως υπακούει σε αξιακές λογικές και σε διαδικασίες που οφείλουν να είναι εκλογικευμένες-ορθολογικές, απρόσωπες, αμερόληπτες και οικουμενικές. Στη βάση αυτής της εκλογίκευσης, ακόμη και ο μαθητής που προέρχεται από μη μορφωσιογόνο κοινωνικό περιβάλλον και που, παρά ταύτα, «τολμά» να σπουδάσει, γνωρίζει ότι δεν έχει να αντιμετωπίσει σκοτεινές και απροσπέλαστες μυθικές δυνάμεις, όπως είναι π.χ. η «ιδιαιτερότητα του αίματος» και οι υποτιθέμενες βιολογικές-κληρονομικές καταβολές. Έχοντας απομυθοποιήσει, τουλάχιστον από τη σκοπιά αυτή, τις κοινωνικά επιλεκτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, γνωρίζει ότι έχει να «παλέψει» με συγκεκριμένα-ορατά εμπόδια που είναι οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής μορφής, άρα μπορεί να τα αντιμετωπίσει μέχρι ένα σημείο, αρκεί να διαθέτει αποθέματα για πολύ μεγαλύτερες προσπάθειες και θυσίες, σε σύγκριση με παιδιά από μορφωσιογόνο περιβάλλον, με πολύ καλύτερο σημείο εκκίνησης στην «κούρσα του εκπαιδευτικού συναγωνισμού». Η στάση αυτή, παρά το ότι σε καμιά περίπτωση δεν αντισταθμίζει τις υπάρχουσες κοινωνικές-εκπαιδευτικές ανισότητες, ωστόσο αποτελεί σχετική πρόοδο και κοινωνική κατάκτηση, συγκρινόμενη

με την οικογενειοκρατία και την άμεση κληρονομική διαδοχή στις θέσεις ή με το λεγόμενο *spoil system*, στο πλαίσιο του οποίου οι ανώτερες θέσεις δίδονται ως λάφυρα στους «δικούς μας ανθρώπους» και στα «δικά μας παιδιά», ανεξάρτητα από τυπικά και ουσιαστικά προσόντα.

Η εκπαίδευση είναι όντως κατασκευασμένη σύμφωνα με τα πολιτισμικά αυτονόητα των μορφωμένων αστικών στρωμάτων, γεγονός που συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας. Όμως, λόγω του εκλογικευμένου και ορθολογικού τρόπου της κοινωνικής αυτής αναπαραγωγής μπορεί να χρησιμοποιείται συγχρόνως, *μέχρι ένα βαθμό*, ως ευκαιρία και μέσον για κοινωνική κινητικότητα, από κάτω προς τα πάνω. Από τη σκοπιά αυτή των δυο όψεων της εκπαίδευσης μπορούμε να δούμε και το γεγονός ότι ακόμη και η λεγόμενη «εκπαιδευτική έκρηξη», το ποσοτικό άνοιγμα των σπουδών και του Πανεπιστημίου ιδιαίτερα κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια –ενδεικτικά, στους 18.803 εισαχθέντες κατά το 1974 στο Πανεπιστήμιο, αντιστοιχούν 85.000 το 2.000– δεν σήμαινε και μίαν, αντίστοιχα, καταλυτική ποιοτική αλλαγή προς την κατεύθυνση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Παρά την ποσοτική πρόοδο που έχει επιτευχθεί, εξακολουθεί να ισχύει ο κανόνας σύμφωνα με τον οποίο, παιδιά που προέρχονται από γονείς με επιστημονικό και ελεύθερο επάγγελμα, έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν σε Σχολές γοήτρου όπως π.χ. η Ιατρική και το Πολυτεχνείο, ενώ αντίθετα παιδιά με γονείς από εργατικά και αγροτικά επαγγέλματα, αν τελικά «παραστρατήσουν» (Δελμούζος) προς τις σπουδές, τότε κατευθύνονται κατά κανόνα σε Σχολές με χαμηλότερες επαγγελματικές και κοινωνικές προοπτικές. Μόνο στη δεύτερη γενιά, τα δικά τους πλέον παιδιά, έχουν ρεαλιστικές ευκαιρίες πρόσβασης σε σχολές γοήτρου («διαγενεακή κινητικότητα»).

Όσο κι αν ωφελούνται παιδιά και από ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα από το ποσοτικό άνοιγμα των σπουδών, έχοντας σχετικές ευκαιρίες πρόσβασης, έστω σε Σχολές χαμηλότερου κύρους, τελικά με την «εκπαιδευτική έκρηξη» και την «υπερπαραγωγή πτυχιούχων» είναι αναγκασμένα να δοκιμάζουν ακόμη μια φορά, ως πτυχιούχοι, την ανισότητα των ευκαιριών. Με τον πληθωρισμό των τίτλων σπουδών η ανταλλακτική αξία των βασικών πτυχίων υποβαθμίζεται. Έτσι, ενώ παραμένει το πτυχίο βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική αποκατάσταση, ωστόσο καταλύτες για την «εξαργύρωση» της ανταλλακτικής του αξίας γίνονται άλλοι παράγοντες, όπως π.χ. η οικονομική δυνατότητα για μεταπτυχιακές

σπουδές και διδακτορικό, οι κοινωνικές ευκαιρίες και γνωριμίες, η ευελιξία και η διάθεση συμπληρωματικών προσόντων από τους πτυχιούχους...

Για όλους αυτούς τους λόγους, τα αντισταθμιστικά μέτρα και οι στόχοι για την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων προς την κατεύθυνση μιας εκπαιδευτικής ουτοπίας, σύμφωνα με την οποία θα μπορούν να σπουδάζουν κατά το δυνατόν περισσότεροι, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, αποδεικνύονται συνολικά, παρά τις επιμέρους βελτιώσεις που προσφέρουν, μάλλον ματαιοπονία και «σισύφειο έργο». Φαίνεται ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ως στόχος, παρά τις οριακές βελτιώσεις, είναι μάλλον καταδικασμένη να μείνει «ουτοπία» (με την κυριολεκτική σημασία του όρου από το «ου τόπος»), όχι μόνο λόγω του κοινωνικού-ταξικού χαρακτήρα της σχολικής γνώσης, όπως τονίζεται από τη ΝΚΕ, αλλά κυρίως από τη δομική αλληλεξάρτηση της ανώτατης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τις περιορισμένες θέσεις στα επιστημονικά και ελευθέρια επαγγέλματα ή σε άλλους εξειδικευμένους τομείς. Από τη σκοπιά αυτή, όσο κι αν φαίνεται παράδοξο, η ματαιότητα του εκπαιδευτικού στόχου για την πλήρη άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων συνδέεται και απορρέει σε μεγάλο βαθμό από τη σημειούμενη... επιτυχία του: Όσο περισσότερο ανοίγει ποσοτικά και κοινωνικά η ανώτατη εκπαίδευση, τόσο πιο πολύ κλιμακώνεται η υπερπαραγωγή πτυχιούχων και οξύνεται αντίστοιχα ο ανταγωνισμός, αρχικά για την είσοδο στις Σχολές γοήτρου και αργότερα, μετά το πτυχίο, για την είσοδο στο ποθητό επάγγελμα ή σε κάποια αντίστοιχη θέση.

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητεί σήμερα ότι οι κυρίαρχες εκφραστικές, μαθηματικές-αφηρημένες και άλλες δεξιότητες ή αξιακές επιλογές στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα είναι από μια άποψη κοινωνικές κατασκευές που εκφράζουν κυρίως τα πολιτισμικά αυτονόητα των μορφωμένων αστικών στρωμάτων. Ακόμη, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι στη βάση αυτή επηρεάζεται επίσης το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, περισσότερο ή λιγότερο, από επιμέρους κύκλους ενδιαφερόντων και συμφερόντων όπως π.χ. από τα πολιτικά κόμματα, τα ΜΜΕ, τη διανοήση και τις Ενώσεις των Εκπαιδευτικών, τις Εκκλησίες (ή άλλους Φορείς), τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, τα Συνδικάτα, τα διάφορα Επιμελητήρια, τις Ενώσεις Βιομηχάνων κ.λπ. Από τη σκοπιά αυτή μπορούμε να αναφερθούμε για παράδειγμα στη μάλλον ρητορική-ιδεολογική κατασκευή και αναπαραγωγή του λεγόμενου «κρυφού σχολείου», η οποία δεν έχει επιβεβαιωθεί από τα μέχρι σήμερα

πορίσματα της ιστορικής έρευνας και τα αντίστοιχα πραγματικά στοιχεία (Αγγέλου, σελ. 199).

Ενώ οι εκπρόσωποι της ΝΚΕ είναι εναντίον των διχοτομικών και απλουστευτικών σχημάτων στην εκπαίδευση, τείνουν ωστόσο οι ίδιοι να τα χρησιμοποιούν, όταν εντάσσουν την υποκειμενική καθημερινή γνώση και τη σχολική μόρφωση ή παιδεία στο ίδιο επίπεδο και, στη συνέχεια, σε δυο διαμετρικά αντίθετους πόλους. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι το κυρίαρχο μοντέλο της ανθρωπιστικής παιδείας στην Ευρώπη, παρά τον πρωταρχικό ταξικό χαρακτήρα του, αλλά και τις παρεξηγήσεις ή την παραμορφωμένη «πρόσληψη» που γνώρισε σε ορισμένες ιστορικές περιόδους, είχε ως κύριο στόχο, ήδη από την αρχαιότητα, την καλλιέργεια μεθόδων και δεξιοτήτων και ακόμη την απόκτηση απαραίτητων γνώσεων που βοηθούν στην κατανόηση και την εύστοχη-αποτελεσματική αντιμετώπιση των ερωτημάτων και προκλήσεων της καθημερινότητας. Για τον Αριστοτέλη, «το χαρακτηριστικό ενός μορφωμένου ανθρώπου είναι ότι μπορεί να κρίνει εύστοχα σε ποιο βαθμό αυτό που λέει κάποιος είναι από την πλευρά της μεθόδου σωστό ή λαθεμένο» («πεπαιδευμένου γάρ εστι κατά τρόπον το δύνασθαι κρίναι ευστόχως τι καλώς ή μη καλώς αποδίδωσιν ο λέγων»: (Αριστοτέλους, *Περί ζώων μορίων*, Α, 639b, σελ. 1-12).

Στη βάση αυτή, η άποψη εκπροσώπων της ΝΚΕ, ότι οι μαθητές υιοθετώντας τα πρότυπα της σχολικής γνώσης και ευφυΐας (όπως αυτά προσφέρονται από τους εκπαιδευτικούς) πρέπει να εγκαταλείψουν τις «φυσικές στάσεις» (Schutz) και τις νοηματικές κατηγοριοποιήσεις που έχουν στην καθημερινή τους ζωή, είναι κατά την άποψή μου οριακή και μπορεί να εκφράζει μάλλον ακραίες περιπτώσεις της σχολικής πραγματικότητας, ιδιαίτερα σε ορισμένες ιστορικές εποχές και κάτω από την επίδραση αυταρχικών καθεστώτων ή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που, μέχρι την αλλαγή «παραδείγματος» κατά τη δεκαετία του 1960, ήθελε να αναχαιτίζει δραστικά τη μαζική ροή προς τις ανώτερες και ανώτατες σπουδές. Η περιοριστική αυτή πολιτική και προπαντός οι προεκτάσεις και οι επιδράσεις της στο αναλυτικό πρόγραμμα επιβάρυναν τη σχολική γνώση με πρόσθετες, κοινωνικά κατασκευασμένες δυσκολίες που λειτουργούσαν ως κοινωνικά φίλτρα επιλογής και δραστηκής αναχαίτισης της κοινωνικής ζήτησης για σπουδές (Μυλωνάς, 1998). Οι κοινωνικές αυτές ανακατασκευές της σχολικής γνώσης –που υπαγορεύονται κυρίως από συντεχνιακές και μακροεκπαιδευτικές-κοινωνικές προοπτικές– ήταν και είναι αντίθετες

προς τα μορφωτικά πρότυπα της ανθρωπιστικής παιδείας, η οποία θέλει τη σχολική παιδεία ως αρωγό της πρωταρχικής καθημερινής πράξης και εμπειρίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούμε να δούμε σήμερα τις τελευταίες εξελίξεις ως προς τη *διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα της σχολικής γνώσης* στο πλαίσιο ενός μαθητοκεντρικού προσανατολισμού, με αφετηρία την καθημερινότητα και τα αντίστοιχα ερωτήματα του ίδιου του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2002). Η σημαντική αυτή στροφή βρίσκεται σαφώς σε εναρμόνιση προς τα πορίσματα της ΝΚΕ, επιβεβαιώνοντας έτσι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι στην πραγματικότητα επιδεκτικό κοινωνικά εξισορροπητικών βελτιώσεων.

Το ζητούμενο από τη σκοπιά αυτή είναι η δημιουργική ανατροφοδότηση και αλληλοσυμπλήρωση αναμεσα στις αντιλήψεις και τα αυτονόητα από τον κόσμο της υποκειμενικής αυτοσυνειδήσης του μαθητή αφενός και της σχολική παιδείας αφετέρου. Ο εσωτερικός νοηματικός κόσμος της καθημερινότητας του μαθητή δίνει εναύσματα και ερωτήματα, ενώ η παιδεία οφείλει να προσφέρει μέθοδο και εκλογικευμένες προσεγγίσεις-απαντήσεις. Στο βαθμό λοιπόν που η σχολική γνώση και ευφυΐα είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα μιας επιστημονικής διερεύνησης και αντίστοιχα μιας μεθοδικής-αναστοχαστικής επαναπροσέγγισης του κόσμου που γνωρίζουμε πρωταρχικά ως φαινόμενο μέσω των αισθήσεων, οφείλει να πειθαρχεί σε οικουμενικές-μεθοδολογικές αρχές και νόρμες, ακόμη κι όταν τίθεται στην υπηρεσία ιδιωτικών και παρτικουλαριστικών ενδιαφερόντων – διαφορετικά, εκπίπτει από το status της εκλογικευμένης και επιστημονικής γνώσης. Με τη διαπίστωση αυτή εισερχόμαστε στο θέμα της «αξιολογικής ουδετερότητας της επιστήμης», όπως αυτό διατυπώθηκε και αναλύθηκε από τον Max Weber (1985).

Στα όσα ακολουθούν γίνεται προσπάθεια να καταδειχθεί ότι οι εφαρμογές που αξιολογούν αδιαφοροποίητα την κοινωνικά κατασκευασμένη σχολική γνώση μπορεί να φθάνουν σε αδιέξοδα και εξωπραγματικές υπερβολές όταν, εντελώς μονοδιάστατα και μονοσήμαντα, τοποθετούν στο ίδιο επίπεδο την εκλογικευμένη-επιστημονική γνώση και παιδεία με τις αυτοδίδακτες υποκειμενικές ανακατασκευές και τις μάλλον ερασιτεχνικές κατηγοριοποιήσεις που απορρέουν από την καθημερινή αντιπαράθεση του ατόμου με την πραγματικότητα του εξωτερικού κόσμου. Στις περιπτώσεις αυτές, είναι δυνατόν να ολισθαίνει κανείς σε ένα *μηδενιστικό σχετικισμό*, εφόσον εξομοιώνει την έλλογη και επιστημονική γνώση, α-

πό την οποία απορρέει η σχολική, με τις μεθοδολογικά ανεξέλεγκτες και μάλλον απλοϊκές και εμπειρικές ανακατασκευές στον υποκειμενικό-εσωτερικό κόσμο της ατομικής καθημερινότητας. Στη βάση αυτή είναι δυνατόν, οι πρωταρχικές αυτές ανακατασκευές και οι ερασιτεχνικές κατηγοριοποιήσεις να συγχέονται με την υποκειμενική πρόσληψη και αφομοίωση τρεχουσών προκαταλήψεων και δεισιδαιμονιών, οι οποίες με τον τρόπο αυτό μπορεί να ταυτίζονται και να εξομοιώνονται με τις μεθοδικές και εκλογικευμένες προσεγγίσεις της πραγματικότητας.

Τον κίνδυνο αυτό ενός μηδενιστικού σχετικισμού θα προσπαθήσω να τεκμηριώσω στο παράδειγμα ενός κειμενικού αποσπάσματος που περιέχεται σε σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Επιχειρώντας την προσέγγιση αυτή θα πρέπει ίσως να διευκρινίσω ότι θεωρώ ιδιαίτερα χρήσιμη την επιστημονική διερεύνηση της κοινωνικά κατασκευασμένης σχολικής γνώσης και ευφυΐας. Όμως η επανεξέταση των μορφωτικών της στόχων δεν μπορεί, νομίζω, να σημαίνει –υποχρεωτικά και σε όλες τις περιπτώσεις– την απόρριψή τους. Το τελευταίο θα σήμαινε, πως «αντί να πλύνουμε το παιδί, το πετάμε μαζί με τα απόνερα».

Υποθέτω, μαζί με τους Blackledge, Hunt (1995, σελ. 391), πως όταν τελειώσει η επιχειρούμενη σύγκριση των εκλογικευμένων προτύπων της παιδείας με τις τρέχουσες-υποκειμενικές ανακατασκευές του κόσμου της καθημερινότητας στο συγκεκριμένο ιστορικό παράδειγμα που εξετάζουμε, πολλά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σχολικής γνώσης και παιδείας μπορεί να αποδειχθούν ορθά.

2. Το παράδειγμα του αποσπάσματος: «Παπουλάκος, ο καλός σπορέας»

Το κείμενο στο οποίο αναφερόμαστε (Βαλλιανάτος κ.ά., *Θρησκευτικά ΣΤ΄ Δημοτικού*, σελ. 197-201) αποτελεί διασκευή από το ομώνυμο έργο του Κωστή Μπαστιά, ενός έγκριτου δημοσιογράφου, πεζογράφου, ιστορικού και θεατρικού συγγραφέα (Π. Χάρης, 1992) που θα μπορούσαμε να τον τοποθετήσουμε συμβατικά στο λεγόμενο συντηρητικό χώρο.

Αν παραβλέψουμε το γεγονός ότι ο Παπουλάκος δεν είναι ένα πρόσωπο γνωστό στην Ελλάδα (με εξαίρεση ίσως την Πελοπόννησο), το απόσπασμα για τη δράση του φαίνεται με μια πρώτη

ματιά καλογραμμένο, ηθοπλαστικό – αν και στο πνεύμα μιας τελείως διαφορετικής εποχής. Ανατρέχοντας συμπληρωματικά στο αντίστοιχο βιβλίο για το Δάσκαλο (Βαλλιανάτος Α. κ.ά., σελ. 85), διαβάζουμε ότι οι στόχοι του μαθήματος είναι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές στοιχεία από τη ζωή και το έργο του Παπουλάκου
- Να εκτιμήσουν την προσφορά του στη χριστιανική ζωή του λαού.

Εδώ δημιουργούνται κάποιες απορίες: κατανοεί κανείς το ενδιαφέρον να γνωρίσουν οι μαθητές στοιχεία από τη ζωή και το έργο π.χ. του Κοσμά του Αιτωλού (προηγούμενη ενότητα του βιβλίου) ή άλλων μορφών της εκκλησίας και της ιστορίας μας. Όμως του Παπουλάκου; Ποιος ήταν αυτός και με ποια κριτήρια παρουσιάστηκε ξαφνικά σε σχολικό βιβλίο;

Ως γνωστόν, ένας βασικός στόχος που διέπει τη σύνταξη ανθολογιών και την παράθεση αποσπασμάτων στα σχολικά εγχειρίδια είναι να δημιουργήσουν κίνητρα στο μαθητή για να ανατρέξει και να διαβάσει ο ίδιος ολόκληρο το έργο, το οποίο μόνο αποσπασματικά γνώρισε στο σχολείο. Άρα, υποθέτουμε ότι η αναφορά αυτή στον Παπουλάκο και ιδιαίτερα στην ανακατασκευή του από τον Μπαστιά μπορεί ίσως να αποτελέσει μια πρόκληση να γνωρίσει ο μαθητής ολόκληρο το έργο. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο να αναρωτηθούμε για τις δυναμικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η πρόσληψη του Παπουλάκου από τον Μπαστιά στην κοινωνικοποίηση και την κοσμοθεώρηση των μαθητών. Ήδη, όπως αναφέρει η Σταθοπούλου (1991, σελ. 6), «το βιβλίο δινόταν για πολλά χρόνια στα κατηχητικά σχολεία ως αναμνηστικό, μετά τη λήξη της χρονιάς».

Να πούμε προκαταρκτικά ότι ο Παπουλάκος υπήρξε μια αμφιλεγόμενη και αντιφατική προσωπικότητα που εξιδανικεύτηκε και αγιοποιήθηκε από πολλούς, ενώ από κάποιους άλλους, όπως επίσης και από την επίσημη Εκκλησία της εποχής του, χαρακτηρίστηκε ως αγύρτης και λαοπλάνος. Ακόμη κι αν δούμε και τις δυο αντιθετικές αυτές εκτιμήσεις ως υπερβολικές και ακραίες, χωρίς να συμφωνούμε με καμιά –όπως π.χ. η Σταθοπούλου (1991, σελ. 3) στη σχετική έρευνά της– μπορούμε να συμφωνήσουμε στο εξής: στο βαθμό που η μορφή του Παπουλάκου παραμένει σημείο αντιλεγόμενο, δεν είναι δυνατόν να μπει αβασάνιστα σε σχολικό εγχειρίδιο. Δημιουργείται λοιπόν η εύλογη απορία: εφόσον ο Παπουλάκος υπήρξε και παραμένει ακόμη μια αμφιλεγόμενη προσωπικότητα, πώς εξηγείται η απροσδόκητη ένταξή του, όχι π.χ. στο

μάθημα της ιστορίας, όπου θα μπορούσε να παρουσιαστεί τόσο από τη θετική όσο κι από την αρνητική πλευρά στο πλαίσιο ενός βαθύτερου προβληματισμού για τις συνθήκες της εποχής του, αλλά στο μάθημα των θρησκευτικών, στο πλαίσιο μιας εξιδανικευμένης πρόσληψης ομολογιακού χαρακτήρα και δίπλα στην όντως μεγάλη μορφή του Κοσμά του Αιτωλού;

Ποια ήταν λοιπόν τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επελέγη το κείμενο αυτό για τον Παπουλάκο στο μάθημα των θρησκευτικών, ανάμεσα σε πολλές άλλες διαφορετικές επιλογές; Ποιά πρότυπα και ποιές στάσεις καλλιεργούνται στον μαθητή που, επηρεασμένος από το απόσπασμα του σχολικού εγχειριδίου, θα μπορούσε ίσως να ανατρέξει στο έργο του Μπαστιά για να διαβάσει ολόκληρο το κείμενο;

Είναι σαφές ότι τα παραπάνω ερωτήματα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης, όχι στο απόσπασμα του βιβλίου, αλλά στις κρυφές προεκτάσεις και επιπτώσεις που μπορεί να έχει η «κοινωνική κατασκευή» του προτύπου μιας αγιοποιημένης ελληνορθόδοξης μορφής από ένα διανοούμενο μιας συγκεκριμένης εποχής και αντίστοιχα η δημόσια προβολή και εγχάραξη του στις συνειδήσεις στο πλαίσιο της παιδείας.

Επομένως, το πρόβλημα δεν είναι από τη σκοπιά αυτή ο Παπουλάκος, ως πρόσωπο. Ούτε μας ενδιαφέρει άμεσα η επιχειρούμενη εξιδανίκευσή του, εφόσον δεν συνδέεται με την παιδεία, ανεξάρτητα από το αν αυτή προβάλλεται στο βιβλίο του Μπαστιά ή από όσους επιζητούν σήμερα την αγιοποίησή του για διάφορους λόγους τους οποίους δεν εξετάζουμε εδώ (Μουλασιώτης, 2000).

Προϋπόθεση για να απαντήσουμε στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι ότι παρουσιάζουμε ορισμένα αντιπροσωπευτικά στοιχεία για το ιστορικό πρόσωπο του Παπουλάκου και την επίσης ιστορική αναπαραγωγή του από τον Κωστή Μπαστιά. Στην προσπάθειά μας αυτή βασιζόμαστε κυρίως σε έρευνες που έχουν γίνει για τον Παπουλάκο και την εποχή του (βλ. κυρίως Αρώνη-Τσίχλη, 1989· Σταθοπούλου, 1991· Άννινος, 1925, 1995· Ρηγόπουλος, 1979· Petropoulos, 1985, 1986).

3. Ο Παπουλάκος και η εποχή του

Ο Παπουλάκος, κατά κόσμον Χριστόφορος Παναγιωτόπουλος, ήταν, μαζί με τ' αδέρφια του, ένας φιλήσυχος κρεοπώλης-σφαγέ-

ας και έμπορος ζώων στο χωριό Άρμπουνα της επαρχίας Καλαβρύτων. Η ανάρρωσή του από βαριά ασθένεια γύρω στο 1842 σήμαινε μια ριζική μεταστροφή στη ζωή του: αφού δώρισε όλα τα υπάρχοντά του στα αδέρφια του, φόρεσε καλογερικό ένδυμα, μόνασε για αρκετό διάστημα σε μια καλύβα-σκήτη στο βουνό Άρμπουνα με το όνομα Χριστόφορος. Σε ηλικία άνω των 70 ετών άρχισε να περιφέρεται κηρύσσοντας το λόγο του Θεού, ζητιανεύοντας και βοηθώντας με όσα εισέπραττε φτωχές γυναίκες που συναντούσε στις εκκλησίες στα κηρύγματά του. Είναι ευνόητο ότι οι τελευταίες γίνονταν οι καλύτεροι κήρυκες για τις αγαθοεργίες του. Γρήγορα απέκτησε λοιπόν μεγάλη φήμη και αναγνώριση αφού, όπως πίστευαν οι άνθρωποι που έτρεχαν να τον ακούσουν, –πέρα από την ελεημοσύνη– ο λόγος και το παράδειγμά του επιδρούσε ηθικά και εξαγνιστικά στις τραχιές συνθήκες της ζωής τους. Στην επίδραση του μοναχού Χριστόφορου αποδιδόταν π.χ. η συμφιλίωση εχθρικών οικογενειών και ο περιορισμός των ζωοκλοπών ή άλλων εκτρόπων στην επαρχία.

Τουλάχιστον κατά την πρώτη φάση των περιοδειών του Παπουλάκου, το κήρυγμά του επικεντρωνόταν σε ηθικές προτροπές, όπως π.χ. στην τήρηση των κανόνων της εκκλησίας, στην καταδίκη της ζωοκλοπής, της δεντροτομής και της ψευδορκίας. Μιλώντας στην απλή γλώσσα και με παραδείγματα από τις παραστάσεις και τη ζωή του κοινού στο οποίο απευθυνόταν, εύρισκε πράγματι μεγάλη απήχηση.

Στη συνέχεια και σ' ένα δεύτερο στάδιο (1851-1852), έχοντας προφανώς επηρεαστεί από την αυξανόμενη και διευρυνόμενη απήχηση της δράσης του, προπαντός όμως, όντας μνημένος στη Φιλορθόδοξη Εταιρεία, άρχισε να πολιτικοποιεί την έντονη θρησκοληψία, τη δική του και του πολυπληθούς ακροατηρίου του, πέφτοντας έτσι σε φαύλο κύκλο. Όσο πιο πολύ πολιτικοποιούσε τη θρησκοληψία και την αμάθεια του κοινού, τόσο περισσότερο έχανε την αίσθηση του μέτρου, αναμειγνυόμενος με απλουστευτικό και μανιχαϊκό τρόπο σε περίπλοκα-συγκρουσιακά θέματα, εκκλησιαστικά, εκπαιδευτικά και πολιτικά, βλέποντάς τα μόνο μέσα από τις ιδεοληψίες της Φιλορθόδοξης Εταιρείας, τις δικές του και των οπαδών του. Μέσα από το πρίσμα αυτό, η κοσμική εκπαίδευση, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και τα Πανεπιστήμια ανήκαν κατά τον Παπουλάκο στα «γράμματα του διαβόλου», που ήσαν αντίθετα με τα «θεϊκά γράμματα» τα οποία βρίσκονταν μόνο στο Ψαλτήρι και την Οκτώηχο. Ακόμη, τα Δικαστήρια ήσαν κατά τον Χριστόφορο «γυφτόσπιτα», τα εμβόλια «βούλα του διαβόλου», τα ατμόπλοια

«καρότσες του διαβόλου» (Άννινος, σελ. 44· Σταθοπούλου, σελ. 44 επ.). Ένα δείγμα ακόμη των ιδεοληψιών του ήταν η εμμονή του ότι τα κορίτσια έπρεπε να παντρεύονται σε ηλικία 12 ετών, ενώ τα αγόρια στα 15 τους (Σταθοπούλου, σελ. 58).

Το γεγονός ότι ο Όθων δεν ήταν ορθόδοξος, αλλά καθολικός, αποτελούσε έναν σημαντικό λόγο για να στραφεί ο Παπουλάκος εναντίον του, χαρακτηρίζοντάς τον ως «ψωριασμένο γίδι» που πρέπει να απομακρυνθεί από το κοπάδι, καθώς και εναντίον της αυλής και των αξιωματούχων του, ιδιαίτερα εναντίον των Βαυαρών, αλλά ακόμη και εναντίον της Ιεράς Συνόδου, αφού όλοι αυτοί –με τον ένα ή άλλο τρόπο– επιβουλεύονταν κατά την άποψη του την ορθόδοξη πίστη. Δεν έθετε θέμα βασιλείας, απλώς απαιτούσε ο Βασιλιάς να είναι ορθόδοξος.

Τις δοξασίες και τα πρότυπα του Παπουλάκου τα εξετάζουμε εδώ σε συνάφεια με τον ιστορικό χωρόχρονο μέσα στον οποίο έζησε, στο πλαίσιο μιας προσέγγισης που δεν προσωποποιεί το κίνημα που συνδέθηκε με το όνομά του, συσχετίζοντάς το δηλαδή μόνο με την ισχυρή υποκειμενική βούληση και την ασυνήθιστη δραστηριότητα του χαρισματικού Χριστόφορου. Το εθνοθησκευτικό αυτό κίνημα οδήγησε το 1852 στην πιο εκτεταμένη εξέγερση και μαζική διαμαρτυρία του πληθυσμού, ιδιαίτερα στη Μάνη (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 370). Την κινητοποίηση αυτή του αγροτικού πληθυσμού της Παλιάς Ελλάδας υπό τον Παπουλάκο την προσεγγίζουμε πρωταρχικά ως γέννημα αντικειμενικότερων συνθηκών και αντίστοιχων κοινωνικών εντάσεων, χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης μια σύνθεση από τη θεωρία της ομαδικής συμπεριφοράς του Smelser (Smelser, 1962· Καλαφάτης, 1993· Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 313-377) και τον τύπο του «χαρίσματος» του Weber (1972) για τη νομιμοποίηση της εξουσίας. Ως γνωστόν, οι τυπολογίες μάς βοηθούν να ταξινομήσουμε και να κατανοήσουμε την πραγματικότητα, όμως η τελευταία δεν απεικονίζεται ακριβώς με τα ιδεοτυπικά αυτά σχήματα. Στη βάση αυτή, προϋποθέσεις για τη δημιουργία του κινήματος του Παπουλάκου ήταν:

1) Μια «επιρρέπεια των κοινωνικών δομών» (structural conduciveness), ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές, προς τη θρησκευτικοποίηση της πολιτικής και την πολιτικοποίηση της θρησκευτικότητας ή και της θρησκοληψίας.

Συγκεκριμένα, οι συνθήκες που ευνοούσαν a priori το λόγο του Χριστόφορου βρίσκονταν στις κοινωνικές δομές και τις αντί-

στοιχες νοοτροπίες μιας παραδοσιακής εθνοθρησκευτικής κοινότητας, διαμορφωμένης κατά την οθωμανική περίοδο. Στο πλαίσιο της παλιάς αυτής τάξης πραγμάτων δεν διαφοροποιούνταν μεταξύ τους οι διάφορες σφαίρες ανθρώπινων δραστηριοτήτων, όπως π.χ. η πολιτική, η οικονομική, η κοινωνική ή η θρησκευτική. Ο κάθε άνθρωπος, αντί να συμμετέχει συγχρόνως σε πολλές ομάδες ή σφαίρες δραστηριοτήτων, κάθε μια από τις οποίες αντιστοιχεί σε μια ειδική λειτουργία, θεωρούσε αυτονόητο να ανήκει σε μια κύρια ομάδα που επιτελούσε ποικίλες λειτουργίες σε πολλούς τομείς, καλύπτοντας έτσι όλες τις ανάγκες του (Petrooulos 1986: 625). Έτσι, η βασική ιδιότητα του ορθόδοξου χριστιανού διαφοροποιούσε και περιχαράκωνε το συγκεκριμένο άνθρωπο από τους «άλλους» – Τούρκους μουσουλμάνους ή δυτικούς χριστιανούς. Του έδινε μια πολιτισμική «ταυτότητα» και συγχρόνως τον βοηθούσε να καλύπτει ως άτομο όλες τις άλλες ανάγκες ή λειτουργίες του: τις οικονομικές, τις εθνικές, τις εκπαιδευτικές, τις κοινωνικές... Ας θυμηθούμε ότι, ιδιαίτερα ο αγροτικός κόσμος, όντας αγράμματος και μη γνωρίζοντας άλλους τρόπους ζωής, εξακολουθούσε να ζει σύμφωνα με τα πρότυπα που κυριαρχούσαν στην οθωμανική αυτοκρατορία. Οι άνθρωποι κοιμόνταν σε ψάθες, κάθονταν σε μαξιλάρια, ντύνονταν με παραδοσιακές ενδυμασίες, οι γυναίκες δεν κυκλοφορούσαν ακάλυπτες και ζούσαν ξεχωριστή ζωή από τους άνδρες (Petrooulos, 1985, σελ. 47). Για το τμήμα αυτό του πληθυσμού, «οι μηχανισμοί του οθωμανικού κράτους, τα πασαλίκια, τα καπετανάτα, ίσως ακόμη και ο θεοκρατικός χαρακτήρας, ήσαν απόλυτα ικανοποιητικοί, αν ελέγχονταν αποκλειστικά από Έλληνες, ή τουλάχιστον από μια τάξη Ελλήνων» (όπ. παρ.). Εδώ πρέπει να προσθέσουμε ότι ιδιαίτερα στη λαϊκή θρησκευτικότητα του αγροτικού κόσμου –εξαρτημένου από ανεξιχνίαστα και απροσπέλαστα φυσικά φαινόμενα– υπήρχε ένας συγκεκριασμός χριστιανικών και ειδωλολατρικών στοιχείων, κατάλοιπων από προχριστιανικές-παγανιστικές δοξασίες. Πολλά παγανιστικά κατάλοιπα είχαν εκχριστιανιστεί, κάνοντας τη λαϊκή θρησκευτικότητα να φαίνεται σαν ένα κράμα μεταξύ εκλογικευμένης-ηθικής θρησκείας και μαγείας, με υπερτονισμό του δεύτερου στοιχείου, όπως φαίνεται π.χ. στις πολλές περιπτώσεις δεισιδαιμονίας και θρησκοληψίας και ακόμη στην επίκληση του θείου για πρακτικά θέματα (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 317 επ.).

Για όλους αυτούς τους λόγους, οι νοοτροπίες ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές ήσαν συχνά ερμητικά κλειστές στο καινούριο και συγχρόνως αντιμετώπιζαν με δυσπιστία τους ετερόδοξους χρι-

στιανούς, αφού τους «γνώριζαν» μόνο μέσα από (προκατασκευασμένες) προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα.

2) Η δομική επιρρέπεια προς την πολιτικοποίηση της θρησκοληψίας και της θρησκευτικότητας θα μπορούσε να αποκτήσει συγκρουσιακό περιεχόμενο, εφόσον εμφανίζονταν, συμπληρωματικά, «δομικές εντάσεις» (structural strain). Οι αντιθέσεις αυτές είχαν ήδη αρχίσει να δημιουργούνται με την ανάπτυξη του ελεύθερου και συγκεντρωτικού έθνους-κράτους, το οποίο μονοπωλούσε τη νόμιμη χρήση της βίας (βλ. π.χ. τη δημιουργία του τακτικού στρατού και των σωμάτων ασφαλείας). Ακόμη, το κράτος μονοπωλούσε τη διοίκηση, τη φορολογία και τη διάθεση των κρατικών εσόδων, την εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη, τους θεσμούς του κοινωνικού κράτους, έχοντας έτσι οικειοποιηθεί πολλές από τις παλιές αρμοδιότητες των τοπικών κοινωνιών και αντίστοιχα των προκρίτων και της εκκλησίας. Η μετεξέλιξη της κοινωνίας στο πλαίσιο του ελεύθερου κράτους-έθνους δεν ήταν μια απλή και εύκολη υπόθεση. Ο διαχωρισμός σε σφαίρες δραστηριοτήτων και αντίστοιχα η θέσπιση δημόσιων-κοσμικών προδιαγραφών στην πολιτική, τη διοίκηση, την εκπαίδευση, τα δικαστήρια κ.λπ. δημιουργούσε ανασφάλειες, φόβους και αντίστοιχα αντιστάσεις και αντιδράσεις, αφού οι δημόσιες και κοσμικές αυτές προδιαγραφές διαφοροποιούνταν αφενός από την Εκκλησία και αφετέρου βασιζόνταν όλο και περισσότερο σε απρόσωπες συνταγματικές-νομικές αρχές και όχι στις οικείες προσωποκεντρικές-πελατειακές σχέσεις.

Οι συσσωρευμένες αυτές εντάσεις, μαζί με την αυξανόμενη δυσπιστία μπροστά σε συνταγματικές και εκκοσμικευμένες μεταβολές (που συνδέονταν με το συγκεντρωτικό κράτος και την ετερόδοξη Δύση) αναπαράγονταν από τον τύπο και αξιοποιούνταν ανάλογα από τα κόμματα και συγχρόνως από τους παραδοσιακούς φορείς των τοπικών κοινωνιών, ιδιαίτερα από τον τοπικό κλήρο και τους μοναχούς στο πλαίσιο του ευρύτερου θρησκευτικοπολιτικού ρόλου τους κατά τη διάρκεια της οθωμανικής αυτοκρατορίας.

3) Οι εντάσεις που είδαμε, δημιούργησαν την ανάγκη να αναπτυχθεί πάνω στο πρόσφορο έδαφος των παραδοσιακών εθνοθρησκευτικών «αυτονόητων» και νοοτροπιών μια «γενικευμένη δοξασία» που, από τη μια ερμήνευε τη δυσαρμονία από τον διαφαινόμενο μετασχηματισμό της κοινωνίας και της πολιτικής στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού κοσμικού κράτους, και από την άλλη προδιέγραφε τον τρόπο και τα μέσα για τη «λύτρωση» από τις αναφαινόμενες αυτές εντάσεις. Ιδιαίτερα για τους φανατικούς οπαδούς του Παπουλάκου, η έξοδος από τη σύγκρουση μεταξύ πα-

λιάς και νέας τάξης πραγμάτων συνδεόταν με την προσφυγή στα πατροπαράδοτα μεταφυσικά-θρησκευτικά μέσα, σε εκχριστιανισμένες παγανιστικής προέλευσης τελετουργίες, σε υποτιθέμενες προφητείες κ.λπ. Με άλλα λόγια, η «λύτρωση» που έψαχναν τα πλήθη της υπαίθρου στα προβλήματα που δημιουργούνταν από την αυξανόμενη δυσαρμονία του παλιού με το καινούργιο, προσανατολιζόταν μονόπλευρα μάλλον προς μεταφυσικά πρότυπα και (παρα)θρησκευτικές «λύσεις» και λιγότερο σε ορθολογικές-οργανωτικές προσεγγίσεις και τεχνικά μέσα. Η «λύτρωση» αυτή κλιμάκωνε την αρχική ροπή προς τη «θρησκευτικοποίηση της πολιτικής» και την «πολιτικοποίηση της θρησκευτικότητας», ευνοώντας συγχρόνως την ανάπτυξη της θρησκοληψίας, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και της μισαλλοδοξίας.

4) Οι γενικευμένες δοξασίες και αντίστοιχα η θρησκευτικοποίηση της πολιτικής αρχίζουν να διοχετεύονται στην πράξη, μετασχηματιζόμενες σε συλλογικές αντιδράσεις, κάτω από την καταλυτική παρέμβαση «απροσδόκητων παραγόντων». Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς ήσαν οικονομικοί και συγχρόνως είχαν σχέση με φυσικές καταστροφές, άλλοι αναφέρονταν στις σχέσεις κράτους-εκκλησίας ή και κράτους-περιφέρειας και την αυξανόμενη επιβολή της κρατικής κυριαρχίας. Ας δούμε μερικούς από τους παράγοντες αυτούς:

Με αφορμή την ανακήρυξη της Εκκλησίας της Ελλάδας ως αυτοκέφαλης, με την απόσχισή της από το Πατριαρχείο της Κωνσταντινουπόλεως και την υπαγωγή της στην κρατική εξουσία –και σε τελευταία ανάλυση στη δικαιοδοσία του καθολικού Όθωνα– πυροδοτήθηκαν κλιμακούμενες εντάσεις. Μάλιστα, με το Αυτοκέφαλον είχαν περιοριστεί και οι Μητροπολίτες από 40 σε 10, όσες ήσαν και οι Νομαρχίες. Τον ίδιο χρόνο (1833) είχαν διαλυθεί με διάταγμα όσα μοναστήρια διέθεταν κάτω από έξι μοναχούς ή είχαν καταστραφεί, ενώ με άλλο διάταγμα ένα χρόνο αργότερα έκλειναν όλα τα γυναικεία μοναστήρια εκτός από τρία. Ενώ υπήρχε κοινωνική κριτική για την κατάσταση στα μοναστήρια και τους μοναχούς, μέσω των λανθασμένων αυτών χειρισμών καλλιιεργήθηκε η αντίληψη ότι η ορθοδοξία διώκεται ή ότι απειλείται από το καθολικό και το λουθηροκαλβινικό δόγμα και τις ιεραποστολές στα αντίστοιχα σχολεία. Κάτω από τις επιπτώσεις του κλίματος αυτού, αναγκάστηκε ο Όθων να αποδεχτεί π.χ. την απαγορευτική διάταξη της Συνόδου στο θέμα της σύναψης γάμων μεταξύ ορθοδόξων και μη ορθοδόξων (Petropoulos, 1985, σελ. 326 επ.· Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 313-335).

Όπως είδαμε, στη μεταβατική περίοδο που ακολούθησε τον εθνικοαπελευθερωτικό πόλεμο και τη δημιουργία του ενιαίου και συγκεντρωτικού έθνους-κράτους, σύμφωνα με δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα, είχε αρκετά αποσυντεθεί η πατροπαράδοτη αυτάρκεια στο πλαίσιο της «οικονομίας του οίκου», χωρίς όμως να έχει συμπληρωθεί από αντίστοιχους μηχανισμούς της αγοράς. Ακόμη, είχε διαρραγεί σε μεγάλο βαθμό ο παραδοσιακός κοινοτικός ιστός στις επαρχίες της Πελοποννήσου, χωρίς να έχει αντικατασταθεί από μια καινούρια σχέση κέντρου - περιφέρειας. Οι οικονομικά και πολιτικά ισχυρές οικογένειες (προύχοντες) σε κάθε περιφέρεια έβλεπαν με δυσαρέσκεια να φθίνει η δύναμή τους και να αντικαθίσταται ο ρόλος τους από τους νέους φορείς και τους υπαλλήλους της κεντρικής διοίκησης. Η δυσαρέσκεια αυτή αυξανόταν ακόμη περισσότερο, επειδή την ηγεσία της διοίκησης αποτελούσαν οι «ετερόχθονες και ετερόδοξοι» Βαυαροί.

Μέσα στη μεταβατική αυτή περίοδο ενέσκηψε κατά τα έτη 1850-1852 η καταστροφή της γεωργικής παραγωγής, σε σημείο να μην υπάρχουν τρόφιμα και δημητριακά σε ορισμένες περιοχές. Η κρίση αυτή πυροδότησε αντιθέσεις και συγκρούσεις που μέσα στο κυρίαρχο πνεύμα της εποχής έτειναν να βρίσκουν διέξοδο, όχι τόσο σε πολιτικά οικονομικά και κοινωνικά αιτήματα, όσο σε μια έκρηξη της θρησκοληψίας και αντίστοιχα σε (παρα)θρησκευτικές και εθνοκεντρικές φαντασιώσεις: σε προσδοκίες π.χ. για το επικείμενο τέλος του κόσμου και την έλευση της Δευτέρας Παρουσίας, στην πρόσληψη και ερμηνεία χρησμολογιών με ιστορικό χαρακτήρα για την έλευση του «Ξανθού γένους» των Ρώσων και απελευθέρωση της Κωνσταντινούπολης κ.λπ. Όπως είδαμε, η κατεύθυνση προς την οποία κινήθηκε η δυναμική αυτή των ενδιαφερόντων και των συμφερόντων ήταν προσαρμοσμένη στις κυρίαρχες δοξασίες και το πνεύμα της εποχής. Ποιο ρόλο είχαν άραγε στις εξελίξεις αυτές άτυποι χαρισματικοί και εθνοθρησκευτικοί «αρχηγοί» όπως ο Παπουλάκος;

5) Μέσω της ασυνήθιστης ενεργοποίησης αντίστοιχων χαρισματικών προσώπων (όπως ο Παπουλάκος), οι συλλογικές αντιδράσεις που πυροδοτούνται από απροσδόκητους παράγοντες μετασχηματίζονται, παίρνοντας τη μορφή της κινητοποίησης (mobilization) των ατόμων για δράση. Βέβαια, στις συνθήκες που επικρατούν και στο πλαίσιο της κυρίαρχης «γενικευμένης δοξασίας», η κινητοποίηση αυτή τείνει να εκτρέπεται σε (παρα)θρησκευτικά και, από πολιτική σκοπιά, τελείως αναποτελεσματικά κανάλια. Για παράδειγμα, η σιτοδεία το 1851 σε πολλές περιοχές όπως π.χ.

στη Μάνη, στο Κρανίδι, στις Σπέτσες, είχε οδηγήσει τους κατοίκους σε απόγνωση, γεγονός που τους έκανε επιδεκτικούς στις ακραίες (παρα)θρησκευτικές προσδοκίες και τα ανατρεπτικά κηρύγματα του Παπουλάκου. Έτσι, οι κάτοικοι των Σπετσών π.χ. ανέμεναν με δεήσεις και λιτανείες την επικείμενη συντέλεια του κόσμου, πιστεύοντας ότι ο Χριστόφορος ήταν ο προφήτης Ηλίας που επέστρεψε στη γη για να προαναγγείλει τη Δευτέρα Παρουσία (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 374).

Στη βάση αυτή, ο μοναχός Χριστόφορος ενεργοποιούσε αντιθέσεις που ήταν αρκετά ώριμες να εκραγούν, διοχετεύοντάς τες, όχι σε πολιτικές, αλλά σε (παρα)θρησκευτικές-μεταφυσικές κατευθύνσεις. Από τη σκοπιά αυτή, ο ρόλος του μπορεί να παρομοιαστεί με το έργο του μαιευτήρα, ο οποίος βοηθά απλώς στη γέννα. Για καλύτερη κατανόηση, η σπάνια πειθώ και η όλη ασυνήθιστη δραστηριοποίηση του Παπουλάκου στο ρόλο του αυτό, μπορεί να εξεταστούν στο πλαίσιο της κατηγορίας του «μη καθημερινού χάρισματος» (*ausseralltaegliches Charisma*) του προφήτη και του άτυπου θρησκευτικού-εθνοτικού αρχηγού στην εξιδανικευμένη ελληνορθόδοξη κοινότητα στην οποία ένοιωθε ότι ανήκε ιδιαίτερα ο αγράμματος και θρησκόληπτος πληθυσμός της περιφέρειας (Weber, 1972, σελ. 656 επ.· Χιωτάκης, 1994, σελ. 94-100).

Από τη σκοπιά αυτή, το χάρισμα του Χριστόφορου ήταν «προσωπικό», με την έννοια ότι η αναγνώρισή του οφειλόταν πρωταρχικά στη σπάνια προσωπική δραστηριοποίησή του και την πειθώ που ενέπνεε ο ίδιος και όχι σε ένα δημόσιο αξίωμα ή σε μια θεσμική θέση, πράγμα που συμβαίνει π.χ. με το τυπικό χάρισμα του επισκόπου. Το τελευταίο είναι από μια άποψη «θεσμικά κατοχυρωμένο». Στη βάση αυτή και επειδή εξαρτάται από τη θέση, όχι υποχρεωτικά από την πίστη σε υποτιθέμενες προσωπικές ικανότητες, γι αυτό χαρακτηρίζεται από τον Weber ως «καθημερινό» (*alltaegliches Charisma*) – ανεξάρτητα από το ότι μπορεί να συνδέεται σε ορισμένες περιπτώσεις και με το σπάνιο προσωπικό χάρισμα. Βέβαια, το χάρισμα είναι θέμα πίστης. Από τη σκοπιά αυτή, οι οπαδοί του Παπουλάκου ήταν γοητευμένοι από τις –όπως πίστευαν οι ίδιοι– σπάνιες, προφητικές και θαυματουργικές ικανότητες του άτυπου αρχηγού τους, ανεξάρτητα από το αν αυτός είχε ή δεν είχε στην πραγματικότητα τα εξαιρετικά προσόντα και τα χαρίσματα που το αποδίδονταν.

6) Οι εξελίξεις που είδαμε μέχρι τώρα βρίσκονται από την αρχή σε αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση με τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου του κράτους και της επίσημης εκκλησίας. Από

τη σκοπιιά αυτή, τα σώματα στρατού και ασφαλείας που εστάλησαν να συλλάβουν τον (καλούντα σε εξέγερση εναντίον του κράτους και της εκκλησίας) Παπουλάκο, απέφυγαν να δημιουργήσουν αιματοχυσία, παρά τις προκλήσεις που υπήρξαν από τον γέροντα και τους οπαδούς του. Ο Παπουλάκος συνελήφθη τελικά με δόλο (δωροδοκία) και, χωρίς να περατωθεί η δίκη του, κλείστηκε σε μοναστήρι, σύμφωνα με απόφαση της Ιεράς Συνόδου, όπου και πέθανε. Μπορούμε να πούμε ότι και η Ιερά Σύνοδος αντιμετώπισε τον Παπουλάκο με προσεκτικό και λελογισμένο τρόπο. Είχε επαφή μαζί του, προσπάθησε να τον νουθετήσει, του χορήγησε αρχικά άδεια κηρύγματος, για να του την αφαιρέσει, όταν αυτός άρχισε να παρεκτρέπεται στο πλαίσιο της Φιλορθοδοξου Εταιρείας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, πίσω από ορισμένες τουλάχιστον από τις διαμαρτυρίες και την εξέγερση του Παπουλάκου μπορούμε να ανιχνεύσουμε, όχι μόνο κάποιες από τις αντιλήψεις του αγροτικού κόσμου της εποχής του και ιδιαίτερα της Φιλορθόδοξης Εταιρείας (Αννινος, σελ. 22-36), αλλά και ενός τμήματος του εκκλησιαστικού Ιερατείου. Το τμήμα αυτό της Εκκλησίας, προσηλωμένο μάλλον σε απόκοσμα και θεοκρατικά πρότυπα, ήταν κατά τη μεταβατική εκείνη περίοδο εναντίον της κοσμικής παιδείας, εναντίον της ίδρυσης του Πανεπιστημίου (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 328) και εναντίον της διαμόρφωσης ενός κεντρικού συνταγματικού κράτους με σύγχρονο καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών. Η «ιερή μανία» π.χ. του Παπουλάκου κατά της κοσμικής παιδείας και η προσήλωσή του μόνο στα «θεικά γράμματα» και συγκεκριμένα στην Οκτώηχο και το Ψαλτήρι θα πρέπει να συσχετιστεί με το γεγονός ότι τα κείμενα αυτά αποτελούσαν τα κατεξοχήν βοηθήματα για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων κατά τη μακρά περίοδο της Τουρκοκρατίας, αλλά και μετά την απελευθέρωση. Οι τρεις επιτροπές από «εκκλησιαστικούς» και «λαϊκούς» που συγκροτήθηκαν το 1829 από τον Καποδίστρια για να ασχοληθούν με «την μετάφρασιν και σύνθεσιν βιβλίων στοιχειωδών» και με «την αναθεώρησιν συγγραμμάτων, ήδη μεταφρασμένων» (Καψάλης-Χαραλάμπους, 1995, σελ. 15), δεν πρόφθασαν να περατώσουν το έργο τους λόγω της δολοφονίας του Κυβερνήτη. Οι πρώτες προσπάθειες θεσμοθέτησης σύγχρονων αρχών και διαδικασιών για τα σχολικά βιβλία τελεσφόρησαν τελικά κατά τα έτη 1836-1838 (ΦΕΚ 13, 1836· ΦΕΚ 36, 1838) επί Όθωνος, συμπίπτοντας περίπου με την ίδρυση του Οθώνειου Πανεπιστημίου.

Παρακάμπτοντας άλλα θέματα, όπως π.χ. την αρχική ίδρυση

κρατικού μονοπωλίου το 1836, ή την από το 1838 σταδιακή διαμόρφωση του ελεύθερου ανταγωνισμού για τα σχολικά εγχειρίδια, είναι ενδιαφέρον από τη σκοπιά μας το εξής: για πρώτη φορά, το παραδοσιακό προνόμιο της Εκκλησίας στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των σχολικών βιβλίων μετατοπίζεται ουσιαστικά και τυπικά στο κεντρικό κράτος και σε λαϊκούς (κοσμικούς) επαγγελματίες. Άρα, προπαγανδίζοντας ο Παπουλάκος τα «θεϊκά γράμματα» και στιγματίζοντας ως «γράμματα του διαβόλου» την επίσημη εκπαίδευση που είχε θεσπιστεί από το κοσμικό κράτος, εξέφραζε κατά ένα μέρος τη δυσαρέσκεια και την αντίσταση μπροστά στις διαδικασίες εκκοσμίκευσης της παιδείας, τουλάχιστον ενός τμήματος του εκκλησιαστικού ιερατείου, που στο όνομα απόκοσμων και θεοκρατικών προτύπων υπερασπιζόταν μάλλον τα προνόμια –σχεδόν το μονοπώλιο– που είχε η Εκκλησία ως προς τα Γράμματα κατά την Τουρκοκρατία.

4. Πρόσληψη και ανακατασκευή του Παπουλάκου από τον Μπαστιά

Για τον γνώστη της εποχής και των δοξασιών που εξέφραζε ο μοναχός Χριστόφορος, το κείμενο του Μπαστιά αποτελεί μια μεταγενέστερη ιδεολογική και εξιδανικευμένη (ανα)κατασκευή για το ιστορικό αυτό πρόσωπο και τις ιδεοληψίες που εξέφραζε.

Θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει εδώ, ότι ο συγγραφέας είχε όλο το δικαίωμα να συντάξει μια μυθιστορηματική και με αυτή την έννοια μυθοπλαστική βιογραφία, χωρίς να ενδιαφέρεται να αναπαραστήσει την ιστορική πραγματικότητα. Δεν θα ήταν ίσως άκαιρο να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι στη δική μας εποχή, επίσης μυθοπλαστικά, αλλά εντελώς απομυθοποιητικά και –θα' λεγε κανείς– εκλογικευτικά, εργάστηκε ο Π. Μάτεσις, ορμώμενος προφανώς από ανάλογο ιστορικό γεγονός, για να δημιουργήσει το μυθιστόρημά του «*Ο παλαιός των ημερών*».

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης δεν επιχειρείται σε καμιά περίπτωση η αποτίμηση του σημαντικού συνολικού έργου του Κωστή Μπαστιά, μιας εξέχουσας προσωπικότητας των γραμμάτων, με πολυδιάστατη παρουσία στη λογοτεχνία, την κριτική και τη δημοσιογραφία (βλ. Μπαστιάς, 2002). Ούτε φυσικά επιχειρείται η αξιολόγηση της προσφοράς του, ούτε της εν γένει πορείας του,

στην οποία πάντως υπάρχουν και οι μη φωτεινές στιγμές, όπως η αξιοποίησή του από το καθεστώς του Μεταξά και των συνταγματαρχών. Εδώ μας ενδιαφέρει η κοινωνικοπολιτική και παιδαγωγική λειτουργία που μπορεί να έχει το συγκεκριμένο λογοτέχνημα, όπως επίσης και η μέσω αυτού του κειμένου συμμετοχή του Μπαστιά σε αυτό που ονομάζουμε «συγκρότηση του εθνικού μύθου». Κι εδώ ο όρος μύθος ας νοηθεί και με την τρέχουσα, την αρνητική σημασία του. Μέσα στις ιστορικές συγκυρίες της εποχής του, ο Μπαστιάς διατυπώνει με την ανακατασκευή του Παπουλάκου μια κοινωνική και πολιτισμική εθνική πρόταση. Ο κοινωνιολόγος, από την πλευρά του, μπορεί να αξιολογεί τις δυνητικές κοινωνικές, πολιτικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις ή τις παρενέργειες που μπορεί να έχουν σήμερα τα εξιδανικευμένα πρότυπα που προωθεί ο Μπαστιάς με το δημιούργημά του αυτό. Πολύ περισσότερο, αφού τα πρότυπα αυτά προβάλλονται ως εθνικά, δηλαδή ως κατεξοχήν πολιτικά και κοινωνικά. Από τη σκοπιά αυτή, ο Β. Λαούρδας αναγνωρίζει το 1953 πίσω από τις γραμμές του Μπαστιά για τον Παπουλάκο «τη νοσταλγία για ό,τι είναι βαθύτερα και μόνιμα Ελληνικό, όπως και τη λαχτάρα να ανυψωθεί το έθνος στο επίπεδο των πεπρωμένων του» (Λαούρδας, 1953, σελ. 7).

Δεν είναι τυχαίο που οι δοξασίες που ενσάρκωνε ο μοναχός Χριστόφορος συστηματοποιούνται και προβάλλονται ως πρότυπο της ελληνικότητας και της ορθοδοξίας από τον Μπαστιά στη Νέα Υόρκη το 1952, αμέσως μετά τον εμφύλιο και το χωρισμό σε ανατολικό και δυτικό μπλοκ, συμπεριλαμβανομένης στο τελευταίο και της Ελλάδας, η οποία ωστόσο «ανήκε στην Ανατολή» (ανατολική ορθόδοξη εκκλησία). Να προσθέσω ότι κατά τη δεκαετία του 1950 ανακαλύπτεται στην Ελλάδα ο Γρηγόριος Παλαμάς και αρχίζει να ανακατασκευάζεται το ησυχαστικό ρεύμα που οδήγησε στην ανάπτυξη της «νεοορθόδοξης κίνησης» (Χιωτάκης, 2000, σελ. 312 επ.). Είναι ενδιαφέρον ότι ο Μπαστιάς –που ξεκίνησε ως σοσιαλιστής για να στραφεί μετέπειτα εναντίον του δογματικού σοσιαλισμού– χαρακτηρίζεται από τον Π. Χάρη ως αδιάσπαστος θαυμαστής του Ησυχασμού και πιστός της αδιάλλακτης Ορθοδοξίας (Χάρης, 1973, σελ. 146). Σύμφωνα με τον Αγουρίδη (1998, σελ. 126): «Για την Ελλάδα, ιδιαίτερα μετά τον Εμφύλιο, το σύνθημα “Ανήκομεν εις την Δύσιν” εξέφραζε το γενικότερο πνεύμα. Έτσι ακριβώς, εξαιτίας του γεγονότος ότι πολιτικά “ανήκαμε” στη Δύση, η νεοορθόδοξία ανέλαβε το έργο να τονίσει με έμφαση την πνευματική άβυσσο που χωρίζει την Ορθοδοξία –που είναι της Ανατολής– από την αίρεση που είναι της Δύσης».

Παράλληλα, στο πρόσωπο του Παπουλάκου εξιδανικεύονται και ιδεολογικοποιούνται λαϊκά και κοινοτικά πρότυπα που παρουσιάζονται σαν «γνήσια» στοιχεία της «λαϊκής ψυχής» και της ελληνορθόδοξης παράδοσης, τα οποία θα μπορούσαν να αντιπαρατεθούν προς τις κοινωνικές προσδοκίες του κομμουνισμού και της αριστεράς κατά την περίοδο του ψυχρού πολέμου.

Από μian άλλη, συμπληρωματική σκοπιά, η εξιδανίκευση του λαϊκού στοιχείου, ακόμη και η εξομοίωσή του σχεδόν με τα κλασικά έργα της αρχαιότητας, είχε καθιερωθεί στα ισχύοντα ρεύματα της ελληνικής λαογραφίας, όπως αυτά είχαν επηρεαστεί από αντίστοιχα ευρωπαϊκά ρεύματα ή από υπερβολές του φιλελληνισμού (Herzfeld, 2002). Εδώ πρέπει να θυμίσουμε ότι το θέμα της ελληνικότητας και της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας είχε τεθεί με διαφορετικό τρόπο από τη γενιά του '30 (Θεοτοκάς, Σεφέρης), σε εναρμόνιση και διάθεση αφομοίωσης των ρευμάτων που προέρχονταν από τη Δύση. Επισημαίνουμε ότι η γενιά του '30, επηρεασμένη προφανώς από τα αντίστοιχα ρεύματα στο Μόναχο και το Παρίσι, αναβάθμισε το λαϊκό στοιχείο, ανακαλύπτοντας τον Θεόφιλο και τον Μακρυγιάννη. Να υποθέσουμε ότι η εξιδανίκευση και η προβολή του Παπουλάκου επίσης μια «ευγενή» διάθεση αξιοποίησης της λαϊκής παράδοσης προδίδει; Ωστόσο, δεν υπάρχει, νομίζω, καμιά αναλογία μεταξύ Παπουλάκου από τη μια και Θεόφιλου ή Μακρυγιάννη από την άλλη.

Βέβαια, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται εδώ στην εμβέλεια των προτύπων που ενσαρκώνει ο Παπουλάκος, όπως «κατασκευάστηκε» στο μεταίχμιο μιας ιστορικής εποχής. Από τη σκοπιά αυτή γεννώνται ερωτήματα, όπως: πού οδηγεί η ταύτιση της θρησκείας με οικονομικά-κοινωνικά και πολιτικά θέματα; Είναι παιδαγωγικά και πολιτικά σωστό, οι νεαροί αναγνώστες να ενθαρρύνονται και να εθίζονται στο να συγχέουν τις οικονομικές-κοινωνικές αντιθέσεις και τον ανταγωνισμό από αλληλοσυγκρουόμενες ομάδες συμφερόντων με τον υποτιθέμενο ανταγωνισμό μεταξύ του θεού και των δαιμόνων ή μεταξύ των ορθοδόξων και των μη ορθοδόξων; Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μανιχαϊκές αυτές αντιθέσεις παρουσιάζονται στο βιβλίο του Μπαστιά, όχι σαν μυθοπλασίες, αλλά σαν να αποτελούσαν μέρος της πραγματικότητας, συγχέονται με την πραγματικότητα. Ο Παπουλάκος του Μπαστιά δεν παραπέμπει σε μια μαγευτική ιστορία που ξετυλίγεται εντελώς αποκομμένη από τη ρεαλιστική πραγματικότητα και που κινείται τελείως ξεκάθαρα στον κόσμο της φαντασίας, όπως συμβαίνει στα διάφορα λαϊκά παραμύθια με μάγισσες και δράκους, ή σε εντελώς φαντα-

στικές ιστορίες, όπως π.χ. ο *Χάρυ Πότερ*. Είναι χαρακτηριστική η πεποίθηση του Μπαστιά το 1953, όπως εκφράζεται σε επιστολή του προς τον Λαούρδα, ότι «η αντίθεση ανάμεσα στον Παπουλάκο και τους αντιδίκους του είναι αντίθεση ανάμεσα στον Εσταυρωμένο και στον Διάβολο» (Λαούρδας, 1953, σελ. 6).

Ο Μπαστιάς καταγράφει μια «μαρτυρία», όπως ο ίδιος χαρακτηρίζει το πόνημά του, που αφορά ένα συγκεκριμένο ιστορικό πρόσωπο, παρά το ότι επιλέγει με μονόπλευρα κριτήρια μόνο ορισμένες από τις αναφορές στο πρόσωπο αυτό. Όπως διαπιστώνει την εποχή της δικτατορίας ένας επίσης «συντηρητικός» διανοούμενος, ο Π. Χάρης, «θα πέφταμε σε λάθος ασυγχώρητο, αν θεωρούσαμε τον “Παπουλάκο” μόνο λογοτεχνικό έργο κι αν επιμέναμε μόνο στη μορφή του, όπως κάνουμε όταν εξετάζουμε ένα μυθιστόρημα ή ένα άλλο κείμενο του αφηγηματικού λόγου. Περισσότερο από αφήγημα, –μυθιστόρημα ή μυθοποιημένη βιογραφία–, ο “Παπουλάκος” είναι εκδήλωση πίστεως».(Χάρης, 1973, σελ. 168)

Το κείμενο ερώτημα είναι, ποια πρότυπα και ποια κοσμοθεώρηση προωθεί η δευτερογενής αυτή ανακατασκευή από τον Μπαστιά.

5. Ανακατασκευή και προώθηση προτύπων

5.1. Τυφλή «ηθική του φρονήματος» και οι επιπτώσεις της

Όπως είδαμε, επηρεασμένος από την επιτυχία του στις περιφέρειες της Πελοποννήσου και από τη Φιλορθόδοξη Εταιρεία, άρχισε ο Χριστόφορος να πολιτικοποιεί το κήρυγμά του, εκτρέποντάς το όλο και περισσότερο προς την κατεύθυνση της αποστασίας. Η ανατρεπτική ρητορική του Παπουλάκου ήταν αρχικά συνδεδεμένη με συγκεκριμένες περιπτώσεις ανυπακοής προς τις αρχές του κράτους, όπως π.χ. με την παρότρυνση να μη στέλνουν οι γονείς τα παιδιά τους στα σχολεία, ή να μην ορκίζονται οι χριστιανοί στα Δικαστήρια.

Οι διδαχές αυτές του Χριστόφορου δεν ατονούσαν, υποχρεωτικά, με την παρέλευση του αρχικού ενθουσιασμού, αλλά εύρισκαν συχνά πρόσφορο έδαφος στο πολυπληθές ακροατήριό του. Όπως αναφέρεται π.χ. σε υπηρεσιακό έγγραφο από τον επαρχιακό δημοδιδάσκαλο Καλαμών, Α. Ιωαννίδη στις 16 Οκτωβρίου 1851, ο Χριστόφορος είχε καταφέρει μέχρι εκείνη τη στιγμή, πεί-

θοντας τους γονείς, να φύγουν περίπου 60 μαθητές από τους 120 που είχαν μείνει στο σχολείο του, με κίνδυνο να κλείσει το τελευταίο εντελώς, αν δε λαμβάνονταν τα κατάλληλα μέτρα (Σταθοπούλου, σελ. 344).

Η ρητορική του έπαιρνε ενίοτε τη μορφή της προτροπής προς ένοπλη εξέγερση και δολοφονία των στρατιωτών-δικωκών του στις περιπτώσεις που κινδύνευε ο ίδιος να συλληφθεί.

Η ανατρεπτική ρητορική των κηρυγμάτων του, χωρίς διασύνδεση με εθνικοαπελευθερωτικούς ή και κοινωνικούς-πολιτικούς στόχους, είχε ως κύρια πηγή τις θρησκευτικές ιδεοληψίες των οπαδών του και τις δικές του. Εκφράζοντας δυναμικά τη φιλορθόδοξη εταιρεία, αλλά και τις κυρίαρχες αντιλήψεις πολλών ανθρώπων της εποχής του, ιδιαίτερα στην περιφέρεια, ο Παπουλάκος, όχι μόνο δεν επεδίωκε, αλλά ούτε απλώς υποπτευόταν δημοκρατικές αλλαγές. Όπως είδαμε, το ιδανικό του ταυτιζόταν μάλλον με τα πασαλίκια και την κοινοτική-θρησκευτική οργάνωση που υπήρχε επί τουρκοκρατίας, απλώς με Έλληνες ορθόδοξους στις κύριες θέσεις.

Η εξέγερση λοιπόν που υποκινούσε ο Παπουλάκος, επηρεασμένος από τις σχέσεις του με τη Φιλορθόδοξη Εταιρεία, ιδιαίτερα κατά τα έτη 1850-1852, δεν ήταν εθνικοαπελευθερωτική και κοινωνική. Παρόλο που εκμεταλλευόταν τη γενική δυσaréσκεια από τη σιτοδεία και την καταστροφή της παραγωγής κατά τα έτη 1850-1852, επίκεντρο του προσανατολισμού του δεν ήταν οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Έχοντας ως αφετηρία τη δυσaréσκεια τόσο των λαϊκών στρωμάτων όσο και του κλήρου, τα κηρύγματά του έκαναν έκκληση και υποδαύλιζαν τη δυσaréσκεια αυτή, διοχετεύοντάς την σε κανάλια που ήσαν συμβατά με την περιρρέουσα αμάθεια και θρησκοληψία και αντίστοιχα με τις μισαλλόδοξες-ξενόφοβες προλήψεις και τις χλιαστικές προσδοκίες της εποχής του. Με τον τρόπο αυτό όξυνε τη δυσaréσκεια, μεγάλωνε τις ανασφάλειες, αναμόχλευε τα πάθη. Η λαϊκιστική αυτή ικανότητα του Παπουλάκου φαίνεται π.χ. ανάγλυφα σε ομιλία του στο χωριό Μαλευρί της επαρχίας Γυθείου, όπως παρουσιάστηκε στις εφημερίδες *Αθηνά* (αρ. 1865, 15 Μαΐου) και *Ταχύπτερος Φήμη* (αρ. 994, 10 Μαΐου 1852, από: Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 289). Εκεί στρέφεται «κατά της Ιεράς Συνόδου, αποκαλών αυτήν μιανάν ως εξ Εβραίων δήτην εγκαταστάσαν, να ομιλή κατά του Φαρμακίδου και καθ' όλων των εν τη καθέδρα ως Λουθηροκαλβίνων, να ομιλή κατά των Άγγλων ως ζητούντων να καταστρέψουν την θρησκείαν μας και κατ' αυτού ακόμη του βασιλέως της Ελλάδος, διερεθίζων τον όχλον και προτρέπων αυτόν να προσκαλέση εκ της Ρωσίας

Βασιλέα ορθόδοξον και συγχρόνως να καταστρέψη το Πανεπιστήμιον και όλα τα σχολεία και αυτά ακόμη τα αλληλοδιδασκτικά, διότι εις όλα διδάσκεται η αθεΐα».

Διωκόμενος και κάτω από την απειλή να συλληφθεί από τα όργανα του κράτους, ο Χριστόφορος παρακινούσε τις μάζες των οπαδών του σε «ιερό πόλεμο» –κάτι που θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα είδος «χριστιανορθόδοξης Τζιχάντ»– για διαφορές που νομιμοποιούνταν μάλλον από την αμάθεια και τις παραθρησκευτικές ιδεοληψίες, παρά από σαφείς και λογικά διαρθρωμένες διαφοροποιήσεις της Εκκλησίας.

Η ...«ιερή» αυτή αποστασία του Παπουλάκου ήταν ενσωματωμένη σε θρησκόληπτα-θεοκρατικά μοντέλα, μέσα από τα οποία προσεγγίζονταν μονοδιάστατα όλες οι σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριοποίησης, χωρίς διάκριση π.χ. μεταξύ εκκλησίας και πολιτείας, μεταξύ ευσέβειας και πολιτικής, μεταξύ δημόσιων και προσωπικών-ιδιωτικών ενδιαφερόντων και συμφερόντων. Από τη σκοπιά αυτή ο Παπουλάκος πίστευε και έλεγε ότι είναι απεσταλμένος από τον Θεό και δεν υπακούει σε κανένα... (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 290).

Χρειάζεται άραγε να εξηγήσουμε πόσο εκρηκτική και επικίνδυνη μπορεί να αποβεί η –φαινομενικά γραφική– αυτή ιδεοληψία; Αν ο καθένας έχει άκαμπτες φαντασιώσεις, πιστεύοντας συγχρόνως ότι αποτελεί ...όργανο του όποιου «Θεού» του για να ... «σώσει» τον κόσμο, τότε η κοινωνία οδηγείται αναγκαστικά σε «πόλεμο όλων εναντίον όλων» σύμφωνα με το γνωστό σχήμα του Χόμπς.

Η προσέγγιση αυτή ισχύει τόσο σε θρησκευτικό, όσο και σε κοσμικό-πολιτικό επίπεδο. Τηρουμένων των αναλογιών, δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι η πολιτικοθρησκευτική ιδεοληψία του μοναχού Χριστόφορου θα μπορούσε να συγκριθεί σήμερα με την εκκοσμικευμένη ιδεοληψία και εγκληματική δράση περιθωριακών τρομοκρατικών οργανώσεων, όπως π.χ. η 17 Νοέμβρη. Όταν βλέπει κανείς τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα μόνο από την ηθική του «άκαμπτου φρονήματός» του (Weber, 1993), τότε στο πλαίσιο μιας ιδεολογικής παράκρουσης, που συγχέεται με μια υποτιθέμενη «πολιτική ιεραποστολή», τείνει να μην φείδεται ανθρωποθυσιών ή άλλων εγκληματικών πράξεων, επειδή ακριβώς πιστεύει δογματικά και απόλυτα πως ...είναι προορισμένος να φέρει τη σωτηρία (την ουράνια βασιλεία ή τον σοσιαλισμό)... επί της γης. Ο υποτιθέμενος υψηλός σκοπός νομιμοποιεί εδώ τη χρησιμοποίηση αθέμιτων μέσων, ακόμη και φόνων.

Στη βάση αυτή μπορούμε να πούμε ότι η εξέγερση του Παπουλάκου, ενώ δεν διέθετε οργάνωση και στρατιωτικό αρχηγό, ω-

στόσο θα μπορούσε να οδηγήσει σε αιματοχυσία, προσλαμβάνοντας επικίνδυνες διαστάσεις, επειδή παρουσιαζόταν ως «ιερός πόλεμος» από τον ίδιο. Όπως γράφει ο Θ. Ηλιόπουλος προς τον νομάρχη, η αποστασία ενείχε το χαρακτήρα «ιερού πολέμου διότι ο λαοπλάνος Χριστόφορος ενέπνευσε εις όλην την Λακωνίαν την ιδέαν του θρησκευτικού ζήλου... ότι όσοι ήθελον φονευθή θα είναι μάρτυρες» (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 293).

Μπροστά στον κίνδυνο να συλληφθεί, παρακινούσε τους οπαδούς του να επιτεθούν εναντίον των κυβερνητικών δυνάμεων. Μάλιστα προέτρεπε, ιδιαίτερα και τις γυναίκες –τις «γυναικούλες» του, όπως έλεγε– να επιτεθούν με πέτρες εναντίον των εχθρών του (όπ. παρ., υποσημ. 45). Μετά την άρνηση π.χ. των κατοίκων της Γαϊτσούς να τον δεχτούν, ο Παπουλάκος «απηύθυνε εκ νέου “ανάθεμα” εναντίον όποιου δεν φόνευε στρατιώτη της κυβέρνησης, επαναλαμβάνοντας ότι όσοι πέθαιναν υπέρ αυτού θα θεωρούνταν μάρτυρες» (όπ. παρ., σελ. 297). Στα «επιχειρήματά» του ανήκαν και οι υποτιθέμενες συνομιλίες του με την Παναγία, ο παραλληλισμός του με τον Προφήτη Ηλία, αλλά ακόμη και χρηματικές υποσχέσεις ή η απονομή «διπλωμάτων», συστήνοντας στους οπαδούς του να τα φυλάξουν για να τα δείξουν στη ρωσική εξουσία που γρήγορα θα ερχόταν (όπ. παρ., σελ. 294).

Δεν είναι ασύνδετο με τα παραπάνω ότι οι «εκστρατείες» του Παπουλάκου με ένοπλους και άοπλους οπαδούς του συνοδεύονταν ενίοτε με λεηλασίες και λαφυραγωγία. Φοβούμενοι π.χ. οι Καλαματιανοί λεηλασία της πόλης τους, «όπως είχε συμβεί κατ’ επανάληψη στο παρελθόν», από τη σχεδιαζόμενη «εκστρατεία» του Παπουλάκου στην Καλαμάτα με Μανιάτες τον Μάιο του 1852, μέτεφεραν τα πράγματά τους στην Κορώνη, ενώ ο Νομάρχης φυγάδευσε τα χρήματα του δημοσίου ταμείου στο μπρίκι «Αθηνά» (όπ. παρ., σελ. 295).

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι δοξασίες και οι ιδεοληψίες που ενσαρκώνονταν στον Παπουλάκο, παρά το ότι δεν ήσαν ανεπτυγμένες στο πλαίσιο ενός οργανωμένου σχεδίου, θα μπορούσαν να οδηγήσουν, ανάλογα με τις περιστάσεις και τη συμπεριφορά των αρχών, σε αιματηρές συγκρούσεις, ακόμη και σε ένοπλο ανατρεπτικό κίνημα.

Τα εκρηκτικά στοιχεία που υπάρχουν δυνάμει σε μια πρωτογενή και ακατέργαστη μορφή στο κήρυγμα του Χριστόφορου συστηματοποιούνται και αξιοποιούνται στο ομώνυμο έργο του Μπασιά, στο πλαίσιο μιας δευτερογενούς επεξεργασίας. Μέσα από τη συστηματική δουλειά του συγγραφέα, η αρχική εμμονή σε θρησκευ-

τικές ιδεοληψίες και μισαλλοδοξίες αναπτύσσεται σε μια κοσμοθεώρηση που διακρίνεται από πρότυπα μιας αντίστοιχης άκαμπτης ηθικής του φρονήματος, η οποία δεν ορρωδεί προ ουδενός.

Ο Μπαστιάς, όχι μόνο προσπαθεί να αιτιολογήσει με φαινομενικά ορθολογικό τρόπο μη ορθολογικές αντιλήψεις, παρουσιάζοντάς τες ως διαχρονικές και σταθερές, αλλά στη βάση αυτή καλλιεργεί συγχρόνως μια τυφλή και άκαμπτη «ηθική του φρονήματος». Ας δούμε ένα παράδειγμα της ηθικής αυτής, όπως «αναμορφώνεται» από το συγγραφέα στην Μαρτυρία του για τον Παπουλάκο. Στο βιβλίο αυτό τεκμηριώνει με συγκροτημένο λόγο τις προλήψεις και τις θεοκρατικές αντιλήψεις του Χριστόφορου, καταργώντας την ηθική και πνευματική αυτονομία του υποκειμένου (Λάβδας, 1999). Για παράδειγμα εν ονόματι του κινδύνου να αφανιστεί η θρησκεία μας, η ψυχή μας από τον «πραγματικό» εχθρό που είναι Άγγλος, λουθηροκαλβίνος, καθολικός... ξετυλίγεται ο παρακάτω διάλογος:

«... Τούτος ο οχτρός είναι χειρότερος από τον Τούρκο. Εκείνος ποτέ δε μας τόκρυσε πως μας λογάριαζε σκλάβους, ενώ τούτος μας ξεγελά πως είμαστε τάχατες λεύτεροι, ενώ έχει σκλαβώσει και τις ψυχές μας ακόμη. Δεν φτάνει λοιπόν ο λόγος κι ο ξεσηκωμός, αλλά χρειάζεται και κάτι ακόμη...

– Τι ρώτησεν ο Χριστόφορος.

– Μάρτυρες αδερφέ Χριστόφορε, μάρτυρες. Αίμα, για να ποτιστεί και να φουντώσει η λευτεριά Χριστού, η πραγματική λευτεριά. Ο σατανάς έχει τρανό βασίλειο στη γη. Έχει του χεριού του βασιλιάδες, αρμάδες, καλαμαράδες, γητιές και γητιές, που μόνο στο αίμα μας μπορούν να πιγούν (...) Μη φοβηθείς να κηρύξεις την αλήθεια και να βάλεις πυρωμένο σίδερο στις πληγές των ανθρώπων. Αν δεν κάψουμε τ' άρρωστα θα μολευτούνε και τα γερά και τότε γιατρεία δεν έχει» (Μπαστιάς, 1963, σελ. 114 επ.).

Στις γραμμές αυτές ρίχνεται ο σπόρος μιας τυφλής «ηθικής του φρονήματος» που, ανάλογα με τις συνθήκες, νομιμοποιεί και καταξιώνει ακραίες εκδηλώσεις θρησκευτικού φονταμενταλισμού ή εκκοσμικευμένης τρομοκρατίας από αυτόκλητους «Μεσσίες».

3.2. Θρησκοληψία και εκχριστιανισθέντα παγανιστικά κατάλοιπα

Μια ματιά στη δράση του Παπουλάκου, όπως αυτή παρουσιάζεται στις εφημερίδες και τις μαρτυρίες της εποχής του, αποδεικνύει ότι στην πραγματικότητα δεν είχε τις θαυματουργικές εξάρ-

σεις που γνώρισε στην εκδοχή του Μπαστιά. Ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά.

Να υπενθυμίσουμε καταρχάς ότι η προσέγγιση της πραγματικότητας μέσα από διαθλαστικούς φακούς που την παρουσιάζουν σαν αποτέλεσμα θαυματουργικών και απόκοσμων παρεμβάσεων είναι αποκλειστικά θέμα πίστης και κουλτούρας. Η θρησκευτική πίστη σε θαύματα αναπτύσσεται συνήθως χέρι-χέρι με το εθνοκεντρικό αυτονόητο, ότι τα θαύματα είναι αποκλειστικό προνόμιο μόνο της (εκάστοτε) οικείας θρησκείας και όχι «των άλλων» θρησκειών. Από τη σκοπιά αυτή διαπιστώνει ο Σάντερς (2000, σελ. 227-281), μέσα από τις βιβλικές έρευνές του, ότι τα θαύματα και οι προφητικές εξάρσεις που παρουσιάζονται από τις διάφορες θρησκείες «υπάρχουν» μόνο στις κοινωνίες και τους ανθρώπους που είναι επιδεκτικοί στα «σημεία» και τα θαύματα. Στη βάση αυτή μπορούμε να δούμε και τη διαπίστωση του Αποστόλου Παύλου, ότι ενώ οι Έλληνες είχαν ανάγκη από λογικές εξηγήσεις (σοφίαν), αντίθετα οι Ιουδαίοι επιζητούσαν «σημεία» (θαύματα).

Σύμφωνα με τις παραπάνω διευκρινίσεις και λαμβάνοντας υπόψη τον αναλφαβητισμό, τους στενούς ορίζοντες και την έλλειψη διαφορετικών παραστάσεων ιδιαίτερα των ανθρώπων της υπαίθρου στην εποχή του Παπουλάκου, μπορούμε να κατανοήσουμε την απλοϊκή ευπιστία και τη θρησκοληψία του ακροατηρίου του. Μέσα στις συνθήκες της εποχής εκείνης θα ήταν πράγματι παράδοξο, αν το ακροατήριο του μοναχού Χριστόφορου έβλεπε τη δράση του χωρίς διαθλαστικούς και μεγεθυντικούς φακούς. Όπως αναφέρεται στις πηγές, η πίστη στις θαυματουργικές ιδιότητες του Παπουλάκου συνδεόταν ιδιαίτερα με τα αγράμματα λαϊκά στρώματα και τις γυναίκες, σε σχέση με τον ιδιόμορφο ρόλο των τελευταίων στο πλαίσιο της παραδοσιακής εθνοθρησκευτικής κοινότητας. Από τη σκοπιά αυτή δείχνει πολύ εκφραστικά ο Μάτεσις, πόσο καθημερινή και απογυμνωμένη από τη μεταφυσική ισχύ ήταν η πίστη μερικών γυναικών (μιας ορισμένης εποχής) στα θαύματα και τους θαυματοποιούς. Στο λογοτεχνικό έργο του «Ο παλαιός των ημερών» (σελ. 21), οι γυναίκες φαίνονται εξοικειωμένες με τα διάφορα θαύματα που τους παρουσίαζε ένας άγνωστος, χωρίς να τα αμφισβητούν, αλλά και χωρίς να πείθονται απόλυτα και a priori. Στο πλαίσιο του παραδοσιακού ρόλου που είχαν εσωτερικεύσει, είχαν συνηθίσει να βλέπουν σε πολλές φάσεις της ιστορίας μας θαύματα και θαυματοποιούς.

Στη βάση αυτή κατανοούμε τις σχετικές μαρτυρίες από εφημερίδες της εποχής ότι τα λαϊκά στρώματα και οι γυναίκες έβλε-

παν θαυματουργικά και προφητικά σημεία, όχι μόνο στις πράξεις και τις φράσεις του Παπουλάκου, αλλά και σε ό,τι σχετιζόταν με αυτόν. Στο ράσο που φορούσε, στις πέτρες που πατούσε, στις τρίχες από τα γένια του κ.λπ. (Άννινος, σελ. 37). Έτσι οι γυναίκες π.χ., κόβοντας κομμάτια από το ράσο του γέροντα, καθώς αυτός περπατούσε, τα χρησιμοποιούσαν ως άγια λείψανα, φυλαχτά, για το ζύμωμα κ.λπ. Όταν άκουγαν τον Χριστόφορο να λέει ασυνάρτητες λέξεις, πίστευαν ότι τα λεγόμενά του αυτά αποτελούν προφητείες που θα μπορούσαν να ερμηνευτούν... Κάτω από τις συνθήκες αυτές, είναι κατανοητό ότι ο ίδιος ο Χριστόφορος εκμεταλλευόταν με ετοιμότητα και πονηριά την ευπιστία και την ανάγκη των οπαδών του να δουν θαύματα και σημεία. Γνωρίζοντας π.χ. ότι το όνομα Γιάννης είναι πολύ συνηθισμένο, ζητούσε με βεβαιότητα «από τον Γιάννη» την ώρα που μιλούσε ένα ποτήρι νερό, όντας σίγουρος ότι κάποιος Γιάννης θα ανταποκρινόταν στο κάλεσμα και που θα απέδιδε την προσωπική προσφώνηση προς αυτόν στις υποτιθέμενες θαυματουργικές ιδιότητες του Γέροντα. Με τον ίδιο οικείο τρόπο προσφώνούσε ο Παπουλάκος τους ζωοκλέφτες, όντας σίγουρος ότι κάποιοι από αυτούς θα βρίσκονταν στην ομάδα προς την οποία απευθυνόταν (όπ. παρ., σελ. 38 επ.).

Ο απλοϊκός λαός απέδιδε λοιπόν στον Χριστόφορο αγιότητα, θεία αποστολή, προφητικά χαρίσματα και θαυματουργικές ιδιότητες. Όταν όμως ρωτήθηκε π.χ. ο Παπουλάκος από τον ίδιο τον Ρηγόπουλο «αν τα θρυλούμενα θαύματα εισίν αληθή», ο γέροντας «ηρνήθη εντελώς, ειπών ότι δεν έχονται ποσώς αληθείας, αλλ' ο κοινός λαός εκ της προ αυτόν αφοσιώσεώς του τα πλάττει» (Ρηγόπουλος, σελ. 177).

Σε σύγκριση με τις πηγές και τις μαρτυρίες για το ιστορικό πρόσωπο του Παπουλάκου, η πίστη που παίρνει τη μορφή της θρησκοληψίας και το θαύμα έχουν στο ομώνυμο έργο του Μπαστιά μια πολύ πιο κυρίαρχη και απόλυτη παρουσία. Όπως διαπιστώνει ο Π. Χάρης (1972, σελ. 171): «Με τον “Παπουλάκο” του, ο Μπαστιάς κατορθώνει τούτο το σημαντικό: Πιστεύουμε και δεν ερρευνούμε όσο διαβάζουμε τις σελίδες του».

Θα συμφωνήσουμε καταρχάς με όλους όσους θεωρούν ότι η χριστιανική πίστη –εφόσον δεν μετατρέπεται σε θρησκοληψία και δεισιδαιμονία– μπορεί να γίνεται πολύτιμος αρωγός σε δύσκολες περιστάσεις. Μπορεί να ενεργοποιεί αποθέματα ενέργειας, να χαλβδώνει τη θέληση, να ενισχύει τον ηθικό προσανατολισμό, να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ λαϊκής κουλτούρας και κουλτούρας της ελίτ. Παρόμοια όμως θα πρέπει να συναινέσουμε πως, όταν η

πίστη αυτονομείται και αποσυνδέεται από πραγματολογικές, ορθολογικές, επιστημονικές, πολιτικές ή άλλες προσεγγίσεις, οδηγεί αναπόφευκτα σε αυταπάτες και αυτοκαταστροφικές ιδεοληψίες. Έτσι, η ακραία εκδοχή θρησκευτικής πίστης μπορεί να οδηγεί σε αποπροσανατολισμό, απομάκρυνση από την πραγματικότητα και σε διαστρέβλωση της ιστορίας (στο όνομα ανακατασκευασμένων φαντασιώσεων και ιδεολογικών παρακρούσεων).

Ας αναφέρω ένα παράδειγμα: ο Παπουλάκος, ο οποίος κατηγορείται στα Απομνημονεύματα του Γενναίου Κολοκοτρώνη πως δεν έλαβε μέρος στον αγώνα (Σταθοπούλου, σελ. 25), παρουσιάζεται από τον Μπαστιά να συμεριζεται τους ισχυρισμούς του αρχηγού της Φιλορθόξοξης Εταιρείας Κοσμά Φλαμιάτου ότι η απελευθέρωση της Ελλάδας έγινε επειδή ήταν θέλημα Θεού και ακόμη –ίσως και σε συνάφεια με την απόλυτη αυτή διαπίστωση (;)– ότι οι λόγιοι δεν συμμετείχαν ενεργά στον αγώνα. Όπως διαπιστώνει ο Μπαστιάς (1963, σελ. 113) με τα λόγια του Φλαμιάτου:

«Όλοι οι Καλαμαράδες, που αρνήθηκαν τον αγώνα, ήρθαν να γίνουν οι οικοδόμοι του Έθνους, αποκόβοντας τη ζωή του από τις ρίζες της, που είναι η ορθοδοξία και μπολιάζοντάς το μ' ένα σωρό ξένα φαρμάκια. Οι λογάδες κι οι περισσότεροι δεσποτάδες δε θέλησαν τον ξεσηκωμό και δεν πίστεψαν στον αγώνα. Ο αγώνας όμως ήταν θέλημα Θεού...».

Νομίζω ότι κανείς δεν αμφισβητεί σήμερα τον καταλυτικό ρόλο της χριστιανικής πίστης στο να μην εξισλαμιστεί και να μην εκτουρκιστεί η Ελλάδα κατά τη μακραίωνη περίοδο της δουλείας. Κανένας λογικός άνθρωπος δεν μπορεί σήμερα να αμφιβάλει ότι η διαφορετική θρησκεία διαφοροποιούσε τον Έλληνα ραγιά από τον κατακτητή και χαλύβδωσε τη θέλησή του για τον αγώνα, όταν οι θετικές συνθήκες για τον ξεσηκωμό ήσαν σχεδόν ανύπαρκτες... Όμως η πραγματικότητα αυτή δεν έχει καμιά σχέση με τις μηδενιστικές ιδεοληψίες και τις ιστορικές ανακρίβειες που ανακατασκευάζονται στο σημείο αυτό. Μπορεί π.χ. να αγνοηθεί ο καταλυτικός ρόλος των Ελλήνων αστών και μικροαστών της Διασποράς ή η συνδρομή των φιλελλήνων στην επανάσταση; Μπορεί να αποσιωπηθεί η καταλυτική συμβολή των Μεγάλων Δυνάμεων στην πιο κρίσιμη καμπή του αγώνα, στη Ναυμαχία του Ναυαρίνου; Ποιος σκοπός και ποια συμφέροντα εξυπηρετούνται, όταν ο μαθητής που θα διαβάσει το βιβλίο του Μπαστιά εγκολληθεί τις ιστορικές αυτές διαστρεβλώσεις ή τις ιδεοληψίες ότι η απελευθέρωση έγινε μόνο από το Θεό και η συμβολή των λογίων στην επανάσταση ήταν ανύπαρκτη;

Στην πραγματικότητα και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ιστορικής έρευνας, η επανάσταση –στην οποία η λογιосύνη έπαιξε «το μεγάλο ρόλο της»– ξεκίνησε «με την πρωτοβουλία των αστών του εξωτερικού, ιδίως των μικροαστών... αλλά ο αγώνας πραγματοποιήθηκε με τις δυνάμεις όλου του στρατευμένου έθνους και ιδίως των βιοτεχνών, γεωργών και βοσκών ... γιατί αυτοί αποτελούσαν και τη μεγάλη πλειοψηφία του» (Βακαλόπουλος, 1980, σελ. 40, 50).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να προσεγγίσει ένας συγγραφέας τις εξάρσεις θρησκοληψίας και της ακραίας προβολής ή της εκμετάλλευσης των θαυμάτων στο πλαίσιο της θρησκείας. Μια μορφή προσέγγισης είναι, το υποτιθέμενο θαύμα να παρουσιάζεται μέσα στο κοινωνικό γενεσιουργό σκηνικό που το δημιουργεί, δηλαδή την αμάθεια και τη θρησκοληψία, ως κάτι που σχετίζεται ίσως με μαγικά και παγανιστικά κατάλοιπα, ενωμένα με τη λαϊκή θρησκευτικότητα. Μια εκ διαμέτρου αντίθετη προσέγγιση είναι η παρουσίαση του υποτιθέμενου θαύματος ως πραγματικού γεγονότος που δεν επιδέχεται διερεύνηση και αμφισβήτηση. Το ερώτημα είναι, ποιοι από τους συγγραφείς παρουσιάζουν την πίστη σε θαύματα σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, ακτινογραφώντας δηλαδή τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που τα συνθέτουν ή τα ανακατασκευάζουν, και ποιοι δίνουν στις θαυματουργικές ιδεοληψίες ένα οντολογικό περιεχόμενο, συγχέοντας ή ταυτίζοντάς τες με την πραγματικότητα.

Και μόνο με μια πρόχειρη περιδιάβαση, διαπιστώνουμε ότι στην πρώτη κατηγορία ανήκουν συγγραφείς όπως η Πηνελόπη Δέλτα και ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, ενώ ο Μπαστιάς με την Μαρτυρία του για τον Παπουλάκο ανήκει, χωρίς αμφιβολία, στη δεύτερη. Στο έργο αυτό, αντί να προσεγγίζεται η πίστη στο θαύμα σε σχέση με τις οικονομικοκοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες από τις οποίες εξαρτάται, τείνει να υποστασιοποιείται παίρνοντας μιαν αυτόνομη υπόσταση και παρουσία. Η πίστη στο θαύμα γίνεται οντολογία, συγχέεται και ταυτίζεται άκριτα με την πραγματικότητα. Από τη σκοπιά αυτή γράφει, νομίζω, ο Π. Χάρης ότι το θαύμα δεν είναι μια λεπτομέρεια στον Παπουλάκο του Μπαστιά. «Είναι το στοιχείο που υψώνει σε θρησκευτικό ήρωα το κεντρικό πρόσωπο του έργου, αλλά και στήνει κάθε τόσο στον αφηγητή κι από μια επικίνδυνη παγίδα» (Χάρης, 1972, σελ. 168).

Η προσέγγιση αυτή των υποθετικών θαυμάτων του Παπουλάκου, σαν να αποτελούσαν πραγματικά γεγονότα, μπορεί να αποτελεί πράγματι επικίνδυνη παγίδα, τουλάχιστον για τα δεδομένα

της δική μας εποχής· μιας εποχής όπου έχουν εκκοσμικευτεί και απομυθοποιηθεί τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, και κατά συνέπεια δεν είναι πλέον απαραίτητο να βλέπει ο άνθρωπος πίσω από αυτά υπερκόσμιες δυνάμεις. Η εμμονή να συγχέεται σήμερα η θρησκευτική πίστη με ξεπερασμένες δεισιδαιμονίες και παγανιστικά κατάλοιπα και αντίστοιχα με την «ιερή μανία» για ένα σύμβολο, ένα φετίχ –όπως π.χ. ένα τεμάχιο από το ράσο κάποιου μοναχού– μπορεί να εξυπηρετεί τους σκοπούς μιας ασύδοτης εμπορευματοποίησης (κατά τη γνώμη μου, εντελώς αντίθετης με το βαθύτερο νόημα του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας), όμως σηματοδοτεί μια στροφή προς τα πίσω. Στο βαθμό που γίνεται σκόπιμα για λόγους κέρδους ή χειραγώγησης, μπορούμε να πούμε ότι συνδέεται με πρακτικές απάτης που εκμεταλλεύονται την ευπιστία, ποδοπατούν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αναιρούν την «πνευματική και την ηθική αυτονομία του υποκειμένου» (Λάβδας, 1999), υποβιβάζοντάς το σε τυφλό μέλος μιας αγέλης. Αυτό που αποκαλούμε όχλο είναι μάλλον το αποτέλεσμα μιας, κοινωνικά κατασκευασμένης, τυφλής χειραγώγησης και αμάθειας και όχι κάτι το αυθύπαρκτο.

Αντί άλλων σχολίων για τα πρότυπα που περνούν σήμερα μέσα από τον Παπουλάκο του Μπαστιά, κλείνω την ενότητα αυτή παραθέτοντας μια σύγκριση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζουν τα θαύματα και τους θαυματοποιούς η Π. Δέλτα και ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, τηρουμένων βέβαια των αναλογιών και χωρίς πρόθεση να παρέμβουν άλλα κριτήρια, όπως π.χ. λογοτεχνικά. Συγκεκριμένα:

Στην περίπτωση του Παπαδιαμάντη περιγράφονται με απaráμλλα δεισδυτικό και αυθεντικό τρόπο οι συνθήκες και τα πρότυπα ζωής, και αντίστοιχα οι προσδοκίες, η πίστη και οι προλήψεις στο πλαίσιο της παραδοσιακής εθνοθρησκευτικής κοινότητας. Να πούμε πρώτα ότι μέσα στις αντίξοες συνθήκες της νησιώτικης κοινότητας, η ιερότητα και η μυσταγωγία της χριστιανικής ορθόδοξης πίστης αποτελούσε συχνά την ελάχιστη παραμυθία, το μοναδικό κρίκο κοινωνικής συνοχής. Στη βάση αυτή είναι κατανοητός ο φόβος του συγγραφέα, μήπως σε μια περίοδο μετάβασης φθαρεί ο παλιός αυτός συνεκτικός ιστός, χωρίς να έχει διαμορφωθεί ο καινούριος. Παρ' όλα αυτά, στο έργο του Παπαδιαμάντη παρουσιάζεται η απλοϊκή πίστη στο θαύμα και όχι το ίδιο το θαύμα, σαν να αποτελούσε το τελευταίο πραγματικό γεγονός. Στη βάση της διάκρισης αυτής, η πίστη σε θαύματα, αλλά και σε προλήψεις και δεισιδαιμονίες δεν απολυτοποιείται παρουσιαζόμενη

ως μια οντολογική πραγματικότητα που υπάρχει ανεξάρτητα από το είδος της κοινωνίας και τη μορφή οργάνωσης του παραγωγικού και κοινωνικού ιστού. Στο έργο του διακρίνει ο αναγνώστης τις αντίξοες υλικές και πνευματικές συνθήκες που γεννούν και αναπαράγουν την πίστη σε θαύματα και θαυματοποιούς.

Οι σχετικές αναφορές του συγγραφέα αφήνουν να νοηθεί ότι το θαύμα προϋποθέτει αμάθεια, προλήψεις και άκριτη πίστη από την πλευρά όσων το αποδέχονται, μαζί ίσως με κάποια πονηριά ή κάποιον «αθώο» υπολογισμό από την πλευρά εκείνων που το προωθούν: Έτσι π.χ. στο διήγημα «Αμαρτίας Φάντασμα» παρουσιάζει ο Παπαδιαμάντης την απλοϊκή πίστη ότι «δάκρυζαν οι εικόνες», περιγράφοντας τις συνθήκες γένεσης και κατασκευής αυτής της πίστης. Μέσα στο σκηνικό της παραδοσιακής και προσωποπαγούς «κοινότητας» ενός μικρού χωριού, αναφέρεται στον δωδεκαετή Σταμάτη, ο οποίος «είχε τόσον ένθεον ζήλον, ώστε βλέπων την ευλάβειαν των πιστών να εκπίπτη, εθλίβετο τόσον, ώστε απεφάσισεν αυτός να βοηθήση τους αγίους να θαυματουργήσωσι. Και μίαν φοράν άλειψε με λάδι όλας τα εικόνας του τέμπλου ενός ε-ξωκκλησίου, όθεν διεδόθη, και παρά πολλοίς επιστεύθη, ότι οι άγιοι “ίδρωναν” ή ότι εδάκρυζαν ίσως, και από την επιχείρησιν αυτήν ωφελήθησαν όχι ολίγας προσφοράς οι πτωχοί οι παπάδες του χωρίου μας» (Παπαδιαμάντης, τόμος Β΄, σελ. 385).

Στη «Φόνισσα» –κατά την άποψή μου, την πιο διεισδυτική κοινωνιολογική ανάλυση, την πιστότερη ακτινογραφία ενός αλλοτινού παραδοσιακού «κοινοτικού» σχηματισμού σε ένα ελληνικό νησί– φαίνεται πως, όταν η γρια Φραγκογιαννού, σε μια οριακή στιγμή μεταξύ ύπνου και εγρήγορσης, αναπολεί τα αβάσταχτα βάρη και τις κακουχίες που πέρασε η ίδια ως κόρη, ως σύζυγος και μητέρα, ως γιαγιά, πάσχει και τρομάζει από τη φοβερή μοίρα που βλέπει να караδοκεί τις νεογέννητες εγγονούλες της και γενικά τα φτωχά κορίτσια στο νησί. Συνεπικουρούσης της αμάθειας και αντίστοιχα της σύγχυσης που της έχουν δημιουργήσει τα λόγια του Παπά για τη ζωή μετά τον θάνατο, «ψηλώνει» ο νους της και φαντασιώνεται ότι πνίγοντας τα κορίτσια ελευθερώνει τους γονείς τους, αλλά απαλλάσσει και τα ίδια από την πολύπαθη ζωή που πέρασε η ίδια και –με τη συνεργασία και του Θεού, όπως πιστεύει– τα σώζει, προωθώντας τα σε μίαν αγγελική ζωή. Βλέποντας π.χ. την Ξενούλα να παίζει σκύβοντας στο πηγάδι, δεν συγκρατήθηκε από το να διατυπώσει «με αλλόκοτον γέλωτα» την ευχή που ένοιωσε μέσα της: «– Έ Θεέ μου, και νάπεφτες μέσα, Ξενούλα! ... Τι λευθεριά θα ‘κανες της μάννας σου!». Κι όταν το κο-

ριτσάκι γλίστρησε τελικά στο νερό, η Φραγκογιαννού με το ταραγμένο και γεμάτο προλήψεις μυαλό της σκέφτεται ότι «ο Θεός (ετόλμα να το σκεφθή;) εισήκουσε την ευχή της και δεν ήτο ανάγκη να επιβάλει πλέον χείρας, αλλά μόνο ήρκει να εύχεται και η ευχή της εισηκούετο» (Παπαδιαμάντης, τόμος Α', σελ. 61).

Τελειώνουμε την παράθεσή μας με τον εκλογικευμένο τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να προσεγγίσει το θαύμα η Π. Δέλτα στο έργο της, «*Η ζωή του Χριστού*». Να πούμε πρώτα ότι το πόνημα αυτό που αφιερώνεται με αποκαλυπτικό τρόπο στη μητέρα της, έναν άνθρωπο που δεν έχει εκτίμηση στην πνευματική εργασία, όπως η ίδια η συγγραφέας ομολογεί, απευθύνεται στο μέσο αναγνώστη που δεν έχει μόρφωση και επίσης δεν έχει εκτίμηση στην πνευματική εργασία και που η θρησκευτικότητά του σχετίζεται με τη δεισιδαιμονία.

Στο έργο αυτό η Δέλτα, συμπληρώνοντας τα κείμενα των Ευαγγελιστών με ιστορικά στοιχεία και επεξηγήσεις που βοηθούν τον μη ειδικό αναγνώστη, καταφέρνει κάποτε ακόμη και να απομυθοποιεί ή τουλάχιστον να προσεγγίζει από άλλες, σύγχρονες διαστάσεις, το θαύμα. Ας δούμε π.χ. δυο αποσπάσματα από την πρόσληψη και περιγραφή της θεραπείας του δαιμονισμένου των Γεργεσηνών:

«Εκείνο τον καιρό, οι Εβραίοι νόμιζαν πως τα μνήματα ήταν η κατοικία των κακών δαιμόνων, που κατά προτίμηση διάλεγαν τα έρημα και ξερά μέρη. Και αν περνούσε άνθρωπος τη νύχτα από κανένα νεκροταφείο, πίστευαν πως τα κακά δαιμόνια έπεσαν πάνω του. Επίσης τους τρελούς τούς θεωρούσαν δαιμονισμένους. Και ούτε φρενοκομεία έχτιζαν κοντά, παρά τους έδιωχναν στα μνήματα, που τα θεωρούσαν μόνη κατάλληλη τους κατοικία.

Στους τάφους λοιπόν αυτούς της χώρας των Γεργεσηνών ήταν ένας τρελός, άγριος φοβερά (...)

... Και (ο Ιησούς) ήσυχα ρώτησε τον τρελό:

– Τι είναι το όνομά σου;

Του μιλούσε σιγά, ήρεμα, γυρεύοντας ίσως να τον κάμει να θυμηθεί τα παλιά του, τί ήταν άλλοτε, τί αγαπούσε, πώς τον έλεγαν. Μα ο τρελός, παίρνοντας την ταραχή μέσα του για στρατό από δαιμόνια, αποκρίθηκε με άγρια λόγια και είπε:

– Λεγεώνας είναι το όνομά μου, γιατί είμαστε πολλοί (...).

6. Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις

Είδαμε ότι ιδιαίτερα στο βιβλίο του Μπαστιά για τον Παπουλάκο, «ανακατασκευάζονται» μέσα στο σκηνικό της μετεμφυλιακής και ψυχροπολεμικής περιόδου πρότυπα και αξιακές παραστάσεις, παρμένες από τις αντίξοες συνθήκες που ίσχυαν ένα αιώνα πιο πριν. Το βασικό πρόβλημα στην αναπαραγωγή των προτύπων αυτών είναι το εξής: οι στάσεις που ανακατασκευάζονται και καλλιεργούνται, αυτονομημένες από τις ιστορικά ανεπανάληπτες συνθήκες στις οποίες διαμορφώθηκαν και αποκτώντας μian ανεξάρτητη ιδεολογική υπόσταση, παρουσιάζονται στο πλαίσιο μιας αντίστοιχης «ηθικής του φρονήματος» ως οι μοναδικά αυθεντικές και κατευθυντήριες γραμμές που μπορεί να ισχύουν ακόμη και στις σημερινές συνθήκες ζωής, παρά το ότι οι τελευταίες είναι τελείως διαφορετικές. Η αναντιστοιχία αυτή από τη μεταφορά παλιών προτύπων στη σύγχρονη πραγματικότητα μπορεί να δημιουργεί σύγχυση και να ενθαρρύνει παθογένειες στους μαθητές και αυριανούς πολίτες. Η τάση να αναπαράγονται σήμερα, με άκριτο και άκαμπτο τρόπο, πρότυπα ζωής από εντελώς διαφορετικές εποχές, χωρίς όμως να λαμβάνονται υπόψη οι επεληθούσες μεταβολές και οι διαφορετικές ανάγκες του παρόντος, θα μπορούσε ίσως από μια άποψη να παρομοιαστεί με την απαίτηση, να καθορίζεται το μάθημα οδικής κυκλοφορίας στις σύγχρονες μεγαλουπόλεις σύμφωνα με τις πρακτικές που ίσχυαν για τα στενά σοκάκια των χωριών κατά το 18ο αιώνα.

Κανείς δεν ισχυρίζεται ότι μπορεί να αγνοούνται ή να περιφρονούνται στο σχολείο η παράδοση και τα αντίστοιχα πρότυπα ζωής του παρελθόντος. Το ζητούμενο είναι, να καλλιεργείται η ιστορική συνέχεια και η παράδοση, χωρίς ωστόσο να απεμπολείται ή να θυσιάζεται το παρόν και η σχετικά αυτοδύναμη θέση του σε σχέση με το παρελθόν. Το αναμφισβήτητο γεγονός ότι όλα μεταβάλλονται στη ροή του χρόνου και της ιστορίας («τα πάντα ρει»), δεν είναι επιτρεπτό να αποτελεί ένα ρητορικό σχήμα που μπορεί να το μαθαίνουν οι μαθητές στην ιστορία ή στη φιλοσοφία και να το αγνοούν εντελώς κατά την ώρα ενός άλλου μαθήματος. Μια παρόμοια πρακτική θα προσέκρουε, εκτός άλλων, και στις αρχές της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας.

Πίσω από την έστω έμμεση διασύνδεση ενός αποσπάσματος σχολικού εγχειριδίου με πρότυπα, όχι απλώς ξεπερασμένα, αλλά θεοκρατικά, μισαλλόδοξα, συγκρουσιακά και μοιρολατρικά, μπορεί να ανιχνευτούν νομοκατεστημένοι κύκλοι συμφερόντων και ενδια-

φερόντων που εμμένουν στην αξιοποίηση της δευτερογενούς ανακατασκευής και αναπαραγωγής τους, χωρίς ίσως να βλέπουν, ή χωρίς να θέλουν να δουν, τις αρνητικές παρενέργειες που συνεπιφέρουν. Στη διαπίστωσή μας αυτή συμφωνούμε κατ' αρχήν με τα σχετικά πορίσματα της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (ΝΚΕ), κατά τα οποία, η κοινωνική (ανα)κατασκευή της γνώσης συνδέεται με κύκλους συμφερόντων και αντίστοιχων πολιτισμικών ενδιαφερόντων (Χιωτάκης, 1999).

Όμως οι εκρόσωποι της ΝΚΕ –στη βάση του γεγονότος ότι όλα αλλάζουν σήμερα με ιλιγγιώδεις ρυθμούς και όντας ίσως επηρεασμένοι, όχι μόνο από τη φαινομενολογία, αλλά και τη μεταμοντέρνα άρνηση της ιστορίας (Αλεξίου, 2003), όπως επίσης από ανθρωπολογικές θεωρήσεις που εξομοιώνουν ισοπεδωτικά όλες τις κουλτούρες, βλέποντάς τες μόνο σύμφωνα με εσωτερικά κριτήρια και μέσα από το πρίσμα της ιδιαιτερότητάς τους (Herzfeld, 2002)– ολισθαίνουν σε έναν μηδενιστικό σχετικισμό, όπως υποστηρίζουν π.χ. και οι Blackledge, Hunt (1995). Στη βάση του σχετικισμού αυτού, τείνουν να συγχέουν ή να ταυτίζουν τους εκάστοτε στόχους και τα ιστορικά κοινωνικά πρότυπα (που μεταβάλλονται μαζί με τις αντίστοιχες συνθήκες στη ροή του χρόνου) με τις πρωταρχικές υποκειμενικές διαδικασίες πρόσληψης και ταξινόμησής τους μέσα από την καθημερινότητα των ατόμων, ανεξάρτητα αν οι τελευταίες είναι εμπειρικές και ερασιτεχνικές, στερούμενες ορθολογικής μεθόδου και ενός αντίστοιχου ελέγχου που μπορεί να διεισδύει σε βάθος και πίσω από τα φαινόμενα. Συνέπεια από την εξομίωση αυτή των μη ορθολογικών διαδικασιών με τις ορθολογικές και μεθοδικές αρχές διερεύνησης της πραγματικότητας είναι η δημιουργία παρεξηγήσεων στο πλαίσιο των οποίων μπορεί να εξομοιώνεται η εκλογικευμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση με την αβασάνιστη και άκριτη υιοθέτηση προκαταλήψεων και δεισιδαιμονιών.

Βέβαια, το παράδοξο είναι ότι η ΝΚΕ, από τη μια εξομοιώνει τις επιστημονικές και ορθολογικές διαδικασίες προσέγγισης της πραγματικότητας με τις αυτοφυείς λογικές και τις υποκειμενικές κατηγοριοποιήσεις, σχετικοποιώντας έτσι την αξία τους, ενώ από την άλλη τις χρησιμοποιεί η ίδια ως μεθοδολογικό εργαλείο για να αποδείξει π.χ. την «κοινωνική και ταξική κατασκευή» της σχολικής ευφυΐας και γνώσης. Η πρακτική αυτή είναι, όπως διαπιστώνουν οι Blackledge, Hunt, αντιφατική.

Βέβαια, η επιστημονική και εκλογικευμένη προσέγγιση της πραγματικότητας και το πλησίασμα «της αλήθειας» αποτελεί μια

«πορεία προς το άπειρο» (Weber) και φυσικά δεν πρόκειται για αποκάλυψη που συντελείται μία και μοναδική φορά, εδώ και τώρα. Στη βάση αυτή είναι δυνατόν, τα χθεσινά ή τα σημερινά πορίσματα της έρευνας να ανατρέπονται από τις επιστημονικές προσεγγίσεις του αύριο. Στην πορεία αυτή, ο επιστήμονας επηρεάζεται στις προτεραιότητες ή στα ερωτήματα που θέτει και στον τρόπο που προσεγγίζει την πραγματικότητα από τις κυρίαρχες αξιολογήσεις της εποχής του και της προσωπικής κοσμοθεώρησής του, συμμετέχοντας έτσι –συνειδητά ή ασύνειδα– σε ορισμένες κοινωνικές κατασκευές της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός, όπως και ο κάθε επιστήμονας, δεν είναι κοινωνικά μετέωρος, ωστόσο χρησιμοποιώντας μια ορθολογική μέθοδο, οφείλει να πειθαρχεί σε οικουμενικές αρχές και απρόσωπες νόρμες. Γι αυτό, ακόμη κι αν τα επιστημονικά του δεδομένα ή οι ερευνητικές υποθέσεις του βρίσκονται σε λάθος δρόμο, είναι δυνατόν να αποκαλυφθούν από την πορεία των κοινωνικών πραγμάτων, αλλά και της ίδιας της έρευνας μπροστά στα καινούργια δεδομένα. Για παράδειγμα, πολλοί σχολαστικοί θεολόγοι του Μεσαίωνα είχαν αρχικά την «αθώα» πίστη ότι με την εκλογικευμένη μέθοδο που χρησιμοποιούσαν θα μπορούσαν να αποδείξουν με τεκμηριωμένα επιχειρήματα την «αλήθεια» της καθολικής εκκλησίας, χωρίς να υποπτεύονται το ανέφικτον του επιχειρήματός τους (Durkheim, 1977) Όμως, ανεξάρτητα από τον πεπερασμένο και, με τα σημερινά κριτήρια, μάλλον αφελή αυτό στόχο, είχε καταλυτική σημασία ο ορθολογικός δρόμος που ακολουθούσαν.

Η εκλογικευμένη μέθοδος και η συνεπής επιστημονική διαδικασία προς εξεύρεση της αλήθειας μπορεί να «αυτονομείται» από τους εκάστοτε, σχετικούς και πεπερασμένους στόχους που θέτουμε και, υπερβαίνοντας τα δεδομένα, να απομυθοποιεί την πραγματικότητα, αποκαλύπτοντας συγχρόνως νέες, άγνωστες πτυχές. Να προσθέσουμε ότι τα αποτελέσματα αυτά από τις εκλογικευμένες προσεγγίσεις και τις επιστημονικές-ερευνητικές διαδικασίες μπορούν (δυναμικά) να αξιοποιηθούν ως καινούργια δεδομένα για τη σύνθεση νέων κοινωνικών στοχοθετήσεων και ιδανικών από τον άνθρωπο (και όχι βέβαια από μια αυτονομημένη επιστήμη που λειτουργεί κοινωνικά και από μόνη της σαν αυτόματος πιλότος (Weber, 1985).

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής μπορούμε να δούμε και τη μονοδιάστατη κριτική που ασκείται στην κοινωνικά κατασκευασμένη σχολική γνώση και ευφυΐα, χωρίς να αναγνωρίζεται ότι πολλές από τις ικανότητες και δεξιότητες που μεταδίδει το scho-

λείο, όπως π.χ. η γλωσσική έκφραση, η μέθοδος μέτρησης και ανάλυσης της πραγματικότητας, η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, ο αναστοχασμός, η αφαιρετική σκέψη και τα θεωρητικά μοντέλα ανάλυσης, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την εκλογικευμένη και αποτελεσματική έρευνα, την αποτελεσματική και σύγχρονη λειτουργία των διαφόρων υπηρεσιών, την άσκηση των επιστημονικών επαγγελματιών κ.λπ. Ένας δικαστικός για παράδειγμα, χωρίς την αφαιρετική ικανότητα και τον προσανατολισμό του σε ορθολογικούς-τυπικούς κανόνες δικαίου, θα ήταν καταδικασμένος να εφαρμόζει τη «δικαιοσύνη» του Καδή, επηρεαζόμενος μόνο από εμπειρικές καταστάσεις, συναισθηματικές επιρροές και πιέσεις των ισχυρών. Παρόμοια θα μπορούσαμε να αποφανθούμε, όχι μόνο για τις επιστημονικές, αλλά και για πολλές εμπειρικές απασχολήσεις, που εύστοχα διαπιστώνουν, νομίζω, οι εκπρόσωποι της ΝΚΕ ότι επισκιάζονται από τα κυρίαρχα πρότυπα των επιστημονικών και ελευθέρων επαγγελματιών.

Από τη σύγκριση καθημερινών εμπειρικών πρακτικών και νοοτροπιών που είδαμε στο παράδειγμα του Παπουλάκου, επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση, ότι πολλά από τα αυτονόητα και τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής και της σχολικής γνώσης και μεθόδου είναι όντως ορθά, στη βάση της αξιολογικής ουδετερότητας της έλλογης γνώσης και επιστήμης. Αντίθετα, όπως είδαμε στο παράδειγμα που εξετάσαμε, οι μη εκλογικευμένες προσεγγίσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, όντας δέσμιες ανεξέλεγκτων πρακτικών και ανορθολογικών νοοτροπιών, απολυτοποιούν ή φετιχοποιούν την εμπειρία και τις προλήψεις της καθημερινότητας παρουσιάζοντάς τες π.χ. ως «θεϊκές» και αιώνιες. Εγκλωβισμένες σε ένα μεταλλίνο κέλυφος που τις καταδικάζει σε μια παθητική και τυφλή αναπαραγωγή, αδυνατούν να αντιμετωπίσουν την εμπειρία με εκλογικευμένο τρόπο, όντας έτσι εντελώς ακατάλληλες για να την υπερβούν και να την αλλάξουν. Στη βάση αυτή, τα πρότυπα που ενσαρκώνει ο τύπος του «κάθε Παπουλάκου», του «κάθε Ταλιμπάν» και τυφλού αγωνιστή οποιασδήποτε άκαμπτης πίστης –κοσμικής ή απόκοσμης– μπορούν ίσως από μια άποψη να παρομοιαστούν με τις ενστικτώδεις-μηχανικές αναπαραγωγικές διαδικασίες που επαναλαμβάνονται αιώνια στο ζωικό βασίλειο και τους διαφορετικούς από τον άνθρωπο οργανισμούς.

Μπορούμε να πούμε συμπερασματικά ότι οι πρωτόγονες διαδικασίες τείνουν, πάντοτε στο όνομα υποτιθέμενων μεταφυσικών ή άλλων «αληθειών», να δαιμονοποιούν το Πανεπιστήμιο και την κοσμική γνώση, να δημιουργούν μισαλλοδοξίες και κοινωνικές-πολι-

τισμικές συγκρούσεις, να θρησκευτικοποιούν την πολιτική, να αναγκάζουν την παιδαγωγική να στρέφεται εναντίον των ανθρώπων δικαιωμάτων, να ταυτίζουν την ιατρική με μαγγανείες και γενικά να καταδικάζουν την κοινωνία και το αντίστοιχο κράτος-έθνος σε μοιρολατρεία, χαμηλή παραγωγικότητα, οπισθοδρόμηση, εκφυλισμό και μαρασμό. Μεταγενέστερες λογοτεχνικές ανακατασκευές είναι δυνατόν να ωραιοποιούν και να εξιδανικεύουν τέτοιες ακραίες καταστάσεις, αλλά ας μην ξεχνούμε το σολωμικό ότι το έθνος και ο κάθε (αυριανός) πολίτης πρέπει να μάθει να θεωρεί εθνικό ό,τι είναι αληθινό.

Βιβλιογραφία

- Αγγέλου Χ., *Το Κρυφό Σχολειό – Χρονικό ενός μύθου*, εκδ. Εστία, Αθήνα, 1997.
- Αλεξίου Θ., «Δημόσιο Πανεπιστήμιο και αγορά», *Ο Πολίτης*, τεύχ. 111, 2003.
- Αγουρίδης Σ., «Η ορθόδοξη Εκκλησία και η σύγχρονη βιβλιογραφία», *Δελτίο Βιβλικών Μελετών*, τεύχ. 17, Ιούλιος - Δεκέμβριος 1998.
- Άννινος Μπ., *Ο Παπουλάκης (1925)*, Δημιουργία Α.Π. Χαρίσης, Αθήνα, 1995.
- Αρώνη-Τσίχλη Κ., *Αγροτικές Εξεγέρσεις στην Παλιά Ελλάδα 1833-1881*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1989.
- Βακαλόπουλος Απ., *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τόμ. Ε΄, Θεσσαλονίκη, 1980.
- Βαλλιανάτος Α. κ.ά. (συντακτική ομάδα), *Ο Χριστός είναι η αλήθεια – Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή: Θρησκευτικά ΣΤ΄ Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Βαλλιανάτος Α. κ.ά. (συντακτική ομάδα), *Ο Χριστός είναι η Αλήθεια – Βιβλίο για το Δάσκαλο ΣΤ΄ τάξη*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Berger P., Luckmann Th., *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit-Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Fischer Taschenbuch V., Frankfurt M., 1993.
- Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995.
- Blumer H., *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Prentice Hall, New Jersey, 1969.
- Bourdieu P., «Intellectual Field and Creative Project», *Young* (ed.), 1971, σελ. 161-187.
- Bourdieu P., Passeron, J. C., *Reproduction in Education and Society* London, Sage, 1977.
- Collins R., *Comparative and Historical Patterns of Education*, Hallinan M.T. (ed.), 2000, σελ. 213-239.

- Dahrendorf R., *Bildung ist Buergerrecht. Plaedoyer fuer eine aktive Bildungspolitik*, Nannen, Hamburg, 1965.
- Durkheim E., *Die Entwicklung der Paedagogik*, Weinheim und Basel, 1977.
- Δέλτα Π., *Η Ζωή του Χριστού*, εκδ. Εστία, Αθήνα, 1925.
- Duering I., *Ο Αριστοτέλης: Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1991.
- Essland G., «Teaching and Learning as the Organisation of Knowledge», *Young* (ed.), 1971.
- Γκότοβος Αθ., *Η Λογική του υπαρκτού σχολείου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1990.
- Garfinkel H., *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, New York, 1967.
- Goffman E., *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, εισαγ.-μτφρ. Μακρυνιώτη Δ. (2001), εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1963.
- Hallinan M.T. (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, Kluwer Academic, Plenum Publishers, New York, 2000.
- Herzfeld M., *Πάλι δικά μας: Λαογραφία, Ιδεολογία και η Διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2002.
- Hopper E. (ed.), *Reading in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, London, 1971.
- Καλαφάτης Θ., «Θρησκευτικότητα και κοινωνική διαμαρτυρία: οι οπαδοί του Α. Μακράκη στη βορειοδυτική Πελοπόννησο (1890-1900)», *Τα Ιστορικά*, τεύχ. 18, 19, 1993, σελ. 113-142.
- Keddie N., «Classroom Knowledge», *Young* (ed.), 1971, σελ. 133-160.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι., *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογία της Παιδείας* (2 τόμοι), ΕΚΚΕ, Αθήνα 1973.
- Λαούρδας Β., *Θέματα Παιδείας: Ένα σχόλιο στον «Παπουλάκο» του Κωστή Μπαστιά*, Washington D.C., 1953.
- Ματσαγγούρας Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση (ενοριοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας)*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 2002.
- Mead G.H., *Mind, Self and Society*, The University Free Press, Chicago, 1972.
- Μπαστιάς Κ., *Ο Παπουλάκος – Μαρτυρία (1952)*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα, 1963.
- Μπαστιάς Κ., *Φιλολογικοί περίπατοι*, εισαγωγή-επιμέλεια Α. Ζήρας, πρόλογος Κ. Γεωργουσόπουλος, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2002.
- Λάβδας Κ., «Η πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του εθνικού κράτους», *Επιστήμη και Κοινωνία (Πολυπολιτισμικότητα)*, τεύχ. 2-3, 1999, σελ. 27-52.
- Μυλωνάς Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης – Συμβολές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998.

- Νούτσος Χ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1979.
- Φερρό Μ., Ζαμμέ Φ., *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας*; εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Petropoulos J.A., *Πολιτική και Συγκρότηση στο Ελληνικό Βασίλειο (1833-1843)*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, τόμ. Α', 1985, τόμ. Β', 1986, Αθήνα, 1985, 1986.
- Parsons T., *The Social System*, Free Press, New York, 1951.
- Parsons T., *Sociological Theory and Modern Society*, Free Press, New York, 1967.
- Parsons T., «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: Μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία», στο Α. Φραγκουδάκη, 1965, 1985, σελ. 249-279.
- Παπαδιαμάντης Α., *Τα άπαντα*, επιμέλεια Γ. Βαλέτα, τόμος Α', 1954, τόμος Β', 1955, εκδοτικός οίκος Δ. Δημητράκου Α.Ε. (Βίβλος), Αθήνα.
- Ρηγόπουλος Θ., *Απομνημονεύματα από των αρχών της επανάστασης μέχρι του έτους 1881*, επιμέλεια Φωτοπούλου Α., Αθήνα, 1979.
- Smelser N., *Theory of Collective Behavior*, Free Press, New York, 1962.
- Schutz A., *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, 1967.
- Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, J.C.B. Mohr., Tuebingen, 1972.
- Weber M., *Wissenschaftslehre*, J.C.B. Mohr, Tuebingen, 1985.
- Weber M., *Η Πολιτική ως Επάγγελμα*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1993.
- Whitty (ed.), *Society, State and Schooling*, Falmer Press, Lewes, 1977.
- Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985.
- Χάρης Π., *Έλληνες Πεζογράφοι*. τόμ. 4ος, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, 1973.
- Χιωτάκης Στ., «Πανεπιστήμιο και διαδικασία εκσυγχρονισμού: Το παράδειγμα των τίτλων σπουδών», *Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα*, Αθήνα, 1981.
- Χιωτάκης Στ., *Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών*, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα, 1994, 1998.
- Χιωτάκης Στ., «Η "πολυπολιτισμικότητα" εναντίον της πολυπολιτισμικότητας; Ανασταλτικοί παράγοντες της ανοιχτής κοινωνίας», *Επιστήμη και Κοινωνία*, τεύχ. 2-3, 1999, σελ. 105-144.
- Χιωτάκης Στ., «Εκφάνσεις από την "Νεοορθόδοξη" αναπαραγωγή της "κοινότητας"», *Δομές και Σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 2000, σελ. 321-326.
- Χιωτάκης Στ., «Διανοούμενοι: Οριοθέτηση και τυπολογία μια πολύσημης έννοιας», *Επιστήμη και κοινωνία*, τεύχ. 7, 2001, σελ. 1-38.

Το «επιπλέον αντίτιμο» της ελληνικής κοινωνιολογικής έρευνας*

Μαρία Ηλιού**

Περίληψη

Η ελληνική κοινωνιολογική σκέψη και ιδιαίτερα ο χώρος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθυστέρησε πολύ σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες να αναπτύξει την επιστημονική έρευνα ως οργανωμένο θεσμό. Η κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα χρηματοδοτείται ελάχιστα μόλις από το 1970, ενώ ελάχιστα από τις χρηματοδοτούμενες έρευνες δημοσιεύονται.

Η έλλειψη ερευνητικής παράδοσης είναι φανερή. Όπως σημαντική είναι και η έλλειψη φορέων έρευνας και ιδιαίτερα φορέων εκπαιδευτικής έρευνας.

Η παραγωγή εκπαιδευτικών ερευνών, ποσοτικά και ποιοτικά, είναι περιορισμένη, ενώ η έλλειψη δημοσιευμένης ερευνητικής παραγωγής είναι φανερή.

Σε διεθνές επίπεδο, η Ελλάδα απουσιάζει συστηματικά από τους χώρους όπου μελετώνται οι εξελίξεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και προτείνονται οι καινοτομίες.

Οι προοπτικές της έγκυρης κοινωνιολογικής και εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι καλές. Τα κενά παραμένουν και οι καθυστερήσεις πληρώνονται.

Εισαγωγή

Όλοι μας έχουμε αγαπήσει ορισμένα βιβλία περισσότερο από άλλα. Τα επιλέξαμε ή μας επέλεξαν. Τα αγαπήσαμε, μαζί με άλ-

* Ομότιμη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών.

** Το κείμενο αυτό πρωτοπαρουσιάστηκε στο Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης (1995) και δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Συνεδρίου (1997).

λους πολλούς, για τις φανερές ή κρυμμένες αρετές τους ή γιατί μας συνάρπασαν πριν καν αναρωτηθούμε γι' αυτές και τις συνειδητοποιήσουμε. Τα αγαπήσαμε ίσως και για λόγους ανεξήγητους ή για λόγους πολύ προσωπικούς.

Στο δικό μου εικονοστάσι των βιβλίων υπάρχει και ένας συναρπαστικός διάλογος 300 σελίδων ανάμεσα στην ανθρωπολόγο Margaret Mead και τον συγγραφέα James Baldwin¹. Συζητούν για το ρατσισμό. Αμερικανοί και οι δύο, με κοφτερή ματιά, ανοιχτό πνεύμα, πλούσιες εμπειρίες από διάφορους και διαφορετικούς πολιτισμούς και με γενναιόδωρη, οικουμενική αντίληψη για το ανθρώπινο είδος, συλλαμβάνουν με το δικό του τρόπο ο καθένας το φαινόμενο του ρατσισμού στην ίδια τους τη χώρα και ο πολιτισμένος, σπινθηροβόλος διάλογός τους βυθίζεται σε αδιέξοδο. Είναι αλήθεια, ότι η Margaret Mead προέρχεται από την ευκατάστατη Αμερική των λευκών προτεσταντών και ο James Baldwin από το προβληματικό Χάρλεμ, έχοντας ζήσει και ζώντας στο μαύρο του πετσί το ρατσισμό των λευκών συμπατριωτών του. Τον διασταυρούμενο λόγο τους κλείνει ο Baldwin λέγοντας: «Να γεννηθείς, να μάθεις να βαδίζεις, να μεγαλώσεις, να γεράσεις, να πεθάνεις, είναι δύσκολα πράγματα· για όλο τον κόσμο, παντού και πάντα η ζωή είναι δύσκολη. Αλλά κανείς δεν έχει το δικαίωμα να προσθέτει σε αυτές τις δυσκολίες κι ένα ακόμη χρέος, ένα επιπλέον αντίτιμο που κανείς δεν μπορεί να πληρώσει κι ένα βάρος που κανείς πραγματικά δεν μπορεί να βαστάξει»².

Αυτό το «επιπλέον αντίτιμο» που είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση ο ρατσισμός όταν τον υφίστασαι, το έχω ακούσει να κουδουνίζει στ' αυτιά μου και σε άλλες καταστάσεις: όταν το βλέμμα εστιάζεται στις σισύφειες προσπάθειες των γυναικών για ισότητα ή στους κάθε λογής μειονοτικούς πληθυσμούς, στους «ξεχασμένους» του πλανήτη ή της κοινωνίας μας, στους περιθωριακούς ή στους πρωτοπόρους.

Και όπως σκεφτόμουν την ωραία ευκαιρία που θα μας έδινε το Πανεπιστήμιο της Πάτρας να συναντηθούμε εδώ για ένα είδος απολογισμού της κοινωνιολογίας της ελληνικής εκπαίδευσης, αυτό το παραπάνω αντίτιμο που καλείται να καταβάλει όποιος έχει την παράξενη ιδέα να ασχοληθεί με την κοινωνιολογική έρευνα στον τόπο μας, απαίτησε να κοινολογηθεί. Δεν πρόκειται βέβαια για κάτι που σας είναι άγνωστο και δεν πρόκειται να καταθέσω ευρήματα που να το προσδιορίζουν. Άλλο πληρώνει ο Α και άλλο ο Β. Αλλά η ελληνική κοινωνιολογική έρευνα και ιδιαίτερα η έρευνα στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εξακολουθεί να πληρώνει ακριβά το αντίτιμο της ύπαρξής της.

I. Αναδρομές και επισημάνσεις

1. Η Κοινωνιολογία «εκτός νόμου»

Για την ιστορία της κοινωνιολογίας στην Ελλάδα, σας παραπέμπω στο εισαγωγικό κεφάλαιο της Ιωάννας Λαμπίρη-Δημάκη «Το χθες και το σήμερα της κοινωνιολογίας στην Ελλάδα», στο βιβλίο της *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα (με κείμενα 30 συγγραφέων)*³. Θυμίζω μόνο πως η κοινωνιολογία εξοβελίστηκε από τα ελληνικά πανεπιστήμια για περισσότερο από σαράντα χρόνια, από τα μέσα της δεκαετίας του '30, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70. Και πως για όλο αυτό το διάστημα δύο γενεών, οι κοινωνιολογικές θεωρίες και έννοιες τέθηκαν κυριολεκτικά εκτός νόμου. Η ονομασία του διαβόητου «πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων» είναι αποκαλυπτική: τα *κοινωνικά φρονήματα* δίνονται – πόσο μάλλον η κοινωνιολογική σκέψη και έκφραση. Σε περίπτωση που επισημανθεί, ότι η καθιέρωση και η μακρόχρονη επιβίωση αυτού του «πιστοποιητικού» είχαν προφανείς πολιτικούς στόχους, χρήσιμο είναι να αναρωτηθούμε, ως κοινωνιολόγοι, γιατί επελέγη αυτή ακριβώς η ονομασία. Οι πρακτικές και οι μηχανισμοί συγκάλυψης είναι, κατά κανόνα, αθέλητα και απρόσμενα αποκαλυπτικοί.

2. Καθυστέρηση στην οργάνωση της επιστημονικής έρευνας

Η Ελλάδα καθυστέρησε πολύ, σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, να αναπτύξει την επιστημονική έρευνα ως οργανωμένο θεσμό. Μερικές αναφορές:

Μόλις κατά τη δεκαετία του 1960 ιδρύονται τα πρώτα Κέντρα Ερευνών, καθώς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών Αθηνών που ιδρύθηκε με τη συνεργασία της Ουνέσκο το 1959 και άρχισε ουσιαστικά να λειτουργεί από το 1961 (για να δεχθεί τα χτυπήματα του δικτατορικού καθεστώτος το 1967 και να επανιδρυθεί, αφού είχε ήδη μετονομαστεί σε Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών το 1974) ήταν το πρώτο και για πολλά χρόνια το μόνο Κέντρο Κοινωνιολογικής Έρευνας. Είναι εντυπωσιακή η καθυστέρηση της χώρας στον τομέα αυτό, όταν αναλογιστούμε ότι ήταν η γενιά μας που στελέχωσε αυτό το πρώτο Κέντρο. Αλλά η μοίρα του ΕΚΚΕ υπήρξε σκληρή – κι όχι μόνο στα χρόνια της δικτατορίας. Δεν είναι του παρόντος να επεκταθούμε στο θέμα.

Μόλις το 1977 (ν. 706/77) θεσμοθετείται και αρχίζει να οργανώνεται ένα πλαίσιο ανάπτυξης της επιστημονικής έρευνας που αναθεωρείται ουσιαστικά το 1985 (ν. 1514/85).

Το πρώτο Εθνικό Πρόγραμμα Έρευνας και Τεχνολογίας δημοσιοποιείται το 1979.

Έπειτα από 20ετή κυοφορία και διαδοχικές αλλαγές του θεσμικού πλαισίου⁴, μόλις τώρα φαίνεται να αναπτύσσεται σύστημα Μεταπτυχιακών Σπουδών στα Πανεπιστήμια. Για τις δυσχέρειες μέσα στις οποίες γίνεται αυτό, μπορούμε να ανταλλάξουμε συνταρακτικές εμπειρίες.

Η καθυστέρηση αυτή δεν αποτελεί παρελθόν. Εξακολουθεί να εκφράζεται σε διάφορα επίπεδα και ιδιαίτερα:

- α) στο επίπεδο της χρηματοδότησης της επιστημονικής έρευνας. Έτσι, το ποσοστό των δαπανών για την έρευνα επί του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος είναι όχι μόνο εξαιρετικά χαμηλό, αλλά και, σταθερά, το χαμηλότερο στην Ευρώπη, με εξαίρεση τη Μάλτα (*Στατιστική Επετηρίδα 1992* της Ουνέσκο κ.ά.)
- β) στο ολιγάριθμο *ερευνητικό ανθρώπινο δυναμικό*. Η Ελλάδα διαθέτει για την έρευνα-ανάπτυξη το χαμηλότερο ποσοστό ερευνητών επί του πληθυσμού (*Στατιστική Επετηρίδα 1992* της Ουνέσκο), όπως και επί του ενεργού πληθυσμού (*Rapport mondial sur la science 1993*, Ουνέσκο, 1994), από όλες τις χώρες της Ευρώπης για τις οποίες παρουσιάζονται στοιχεία.
- γ) στις απαρχαιωμένες *αντιλήψεις* περί επιστημονικής έρευνας που εξακολουθούν να διαχέονται, ακόμη και σε χώρους που θα έπρεπε πια να τις είχαν αποβάλει⁵.
- δ) να σημειωθεί, ότι οι *προβληματικές καταστάσεις* που αφορούν την επιστημονική έρευνα γενικώς στη χώρα μας, ισχύουν κατά μείζονα λόγο για την εκπαιδευτική έρευνα. Για παράδειγμα, στα διαδοχικά Εθνικά Προγράμματα Έρευνας και Τεχνολογίας, από το 1979 μέχρι σήμερα, η εκπαιδευτική έρευνα έχει από ελάχιστη ως καθόλου θέση (βλ. τους τόμους του *Ενημερωτικού Δελτίου* της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας), ενώ μέχρι πρόσφατα ήταν ελάχιστες και οι διδακτορικές διατριβές στις επιστήμες της αγωγής που εκπονούνταν στη χώρα μας.

3. Συνέπειες για την επακόλουθη ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας

Οι συνέπειες της καθυστερημένης ενασχόλησης κρατικών και μη φορέων με την οργανωμένη έρευνα είναι πολλαπλές και μακροπρόθεσμες:

α. Έλλειψη φορέων έρευνας και ιδιαίτερα φορέων εκπαιδευτικής έρευνας

Τόσο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (στο οποίο θα μπορούσαμε να αναφερθούμε αναλυτικότερα, αν είχαμε χρόνο), όσο και στα Πανεπιστήμια, η εκπαιδευτική έρευνα είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Επίσης, ελάχιστες εκπαιδευτικές έρευνες διεκπεραιώνονται σε άλλους χώρους (όπως στο ΕΚΚΕ από καιρό σε καιρό) ή από ευκαιριακά συγκροτούμενες ερευνητικές ομάδες.

β. Έλλειψη ερευνητικής παράδοσης

Ακόμα και οι διαδοχικοί νόμοι για την προώθηση της επιστημονικής έρευνας (ν. 706/77 και 1514/85), όπως και η πρακτική διαφόρων ερευνητικών φορέων, οδηγούν προς συστήματα που διευκολύνουν λίγο-πολύ την εκπόνηση ερευνών, αλλά όχι και τη δημιουργία μηχανισμών έρευνας. Πολλά ερευνητικά προγράμματα που είναι δυνατό να ανατίθενται, αδρά χρηματοδοτούμενα, και σε ομάδες *ad hoc*, δεν φτιάχνουν ένα εθνικό σύστημα έρευνας. Πρόκειται για τελείως διαφορετικά πράγματα.

Για να υπάρξει αυτόχθονη έρευνα, δεν θα κουραστώ να το επαναλαμβάνω, χρειάζεται ερευνητική υποδομή. Η ερευνητική υποδομή δεν ταυτίζεται με την υλική υποδομή της έρευνας. Σημαίνει κάτι πολύ διαφορετικό. Σημαίνει:

1. Την ύπαρξη ερευνητικών φορέων με κατάλληλο θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο που να διαμορφώνουν, σε συγκεκριμένους επιστημονικούς τομείς, ερευνητικό προσωπικό.
2. Ερευνητικό προσωπικό (που δεν ταυτίζεται με τους κατόχους πτυχίων, αλλά με επιστήμονες που έχουν αφομοιώσει ερευνητικές εμπειρίες). Ερευνητικό προσωπικό που δημιουργεί ερευνητική παράδοση.
3. Ερευνητική παράδοση, όπου επενδύεται και κεφαλαιοποιείται ολόκληρη η πλούσια πείρα από τις διαδοχικές έρευνες και γενικά την επιστημονική δραστηριότητα των ερευνητών και του φορέα.

Η ερευνητική παράδοση προϋποθέτει ένα ανθρώπινο δυναμικό δραστηριοποιημένο δημιουργικά σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό φορέα⁶.

Επιπλέον, εάν στις χώρες όπου έχει ήδη αναπτυχθεί η οργάνωση της επιστημονικής έρευνας, εξελίξεις που ευνοούν τη χρηματοδότηση ερευνητικών προγραμμάτων εις βάρος της ερευνητικής υποδομής, με την έννοια της δημιουργίας και διατήρησης της ερευνητικής παράδοσης, δημιουργούν ανησυχίες για το μέλλον της Έρευνας, σε χώρες σαν τη δική μας, η διαιωνιζόμενη καθυστέρηση στη διαμόρφωση ενός συστήματος μαθητείας στην έρευνα και δημιουργίας ερευνητικής παράδοσης ματαιώνει τις όποιες προοπτικές της στον τομέα αυτό.

γ. Έλλειψη ερευνητικής παραγωγής

Αν και αναμενόμενη, η επισήμανση αυτή δεν είναι περιττή: η παραγωγή εκπαιδευτικών ερευνών είναι ποσοτικά περιορισμένη και ακόμα, με αξιολογότερες εξαιρέσεις, είναι και ποιοτικά μέτρια.

δ. Έλλειψη δημοσιευμένης ερευνητικής παραγωγής

Η δημοσιοποίηση, δημοσίευση και διάδοση των πορισμάτων μιας έρευνας αποτελεί συστατικό της στοιχείο: η έρευνα είναι παραγωγή νέας γνώσης που αναιρεί τον εαυτό της, εάν κλειστεί σε ένα βαθύ συρτάρι. Για να προστεθεί στην υπάρχουσα ήδη γνώση, πρέπει να δημοσιευτεί, να κυκλοφορήσει, να διαδοθεί. Ακόμα, χρειάζεται να κριθεί από την επιστημονική κοινότητα. Οι απόρρητες έρευνες, όταν υπάρχουν, αποτελούν εντελώς ειδικές περιπτώσεις.

Άλλωστε, η έρευνα οφείλει να αποδοθεί στο κοινωνικό σύνολο. Ακόμα και όταν η ανάγκη κάποιας συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι προφανής, και όταν δεν υπάρχει άμεση ή έμμεση χρηματοδότησή της από το κοινωνικό σύνολο (τον κρατικό προϋπολογισμό, την εθνική οικονομία), και όταν ο ερευνητής ανιχνεύει μοναχικά ανάγκες που ακόμα δεν έχουν συνειδητοποιηθεί, ο αποδέκτης του προϊόντος της έρευνας είναι η κοινωνία.

Ερευνητική παραγωγή είναι αυτή στην οποία υπάρχει πρόσβαση.

4. Ιδιαίτερα προβλήματα στην εκπαιδευτική έρευνα

Η γενική καθυστέρηση στην οργάνωση και λειτουργία της επιστημονικής έρευνας στην Ελλάδα και οι συνέπειες αυτής της κα-

θυστέρησης για την ευκαταία ανάπτυξή της, είναι ιδιαίτερα εμφανείς στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας και της σχετικής τεκμηρίωσης.

α) Η Ελλάδα απουσιάζει συχνά, αν όχι συστηματικά, από τους χώρους όπου μελετώνται διεθνώς οι εξελίξεις και οι πρωτοβουλίες που αφορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ή θησαυρίζονται οι σχετικές προτάσεις και καινοτομίες των διαφόρων χωρών. Από ένα μακρύ κατάλογο, αποσπώ ένα μόνο παράδειγμα: στο πρόγραμμα INES (International Indicators of Education Systems), εκτός από τους υπεύθυνους από την πλευρά του ΟΟΣΑ, συμμετείχαν επιστήμονες και ειδικοί από τις διάφορες χώρες-μέλη: 8 εμπειρογνώμονες-σύμβουλοι, 155 άλλοι επιστήμονες και ειδικοί κατανεμημένοι κατά αντικείμενο σε 6 ομάδες ή δίκτυα, από τους οποίους κανείς δεν προερχόταν από την Ελλάδα, καθώς και 26 συντονιστές σε εθνικό επίπεδο επί των 27 χωρών-μελών του ΟΟΣΑ. Η 27η χώρα, η Ελλάδα, απουσίαζε...⁷.

β) Η Ελλάδα διοχετεύει κατά κανόνα παλιά ή ανεπαρκή στοιχεία για την εκπαίδευση και την έρευνα (όταν δεν απουσιάζει εντελώς), στους διεθνείς οργανισμούς που συγκεντρώνουν, δημοσιεύουν και επεξεργάζονται σχετικά στοιχεία. Ένα παράδειγμα από τη *Στατιστική Επετηρίδα* της Ουνέσκο που αναφέρθηκε: στους 17 πίνακες που παρουσιάζουν στοιχεία για την έρευνα, η Ελλάδα δεν εμφανίζεται στους 7, έχει δώσει ανεπαρκή στοιχεία για τους 3 και έχει διοχετεύσει τα απαραίτητα στοιχεία μόνο για τους άλλους 7· στους δύο από αυτούς φαίνεται καθαρά η προβληματική της κατάσταση.

γ) Στο μέτρο που δεν εξασφαλίζεται η κατ' έτος δημοσίευση των εκπαιδευτικών στατιστικών, ολόκληρη η εκπαιδευτική έρευνα παραμένει έκθετη (όπως και οι αποφάσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής). Ένα παράδειγμα: σε διεθνές συνέδριο που οργανώθηκε το 1993 στο Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας της Γαλλίας με θέμα τον Απολογισμό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για τη δεκαετία 1983-1993, οι Έλληνες κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης βρέθηκαν στη δύσκολη θέση να παραδεχτούν πως δεν είχαν δημοσιευτεί στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικές στατιστικές για όλη τη δεκαετία της οποίας γινόταν ο απολογισμός...

δ) Αν και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν δυνάμει αξιόλογη δεξαμενή ανθρωπίνου δυναμικού για διεξαγωγή παιδαγωγικών, κυρίως, ερευνών, χρειάζονται πλαισίωση από έμπειρους ερευνητές. Και έ-

μπειροι ερευνητές είναι δύσκολο να βρεθούν στο σώμα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα μεταξύ των παλαιότερων ή των υψηλόβαθμων, για λόγους προφανείς που προκύπτουν από όσα περί καθυστέρησης έχουν ήδη διατυπωθεί. Ακόμα, συμβαίνει το εκπαιδευτικό μας σύστημα να αποβάλλει την έρευνα και να μη δημιουργεί σχετικές προδιαθέσεις σε εκπαιδευόμενους και σε εκπαιδευόντες. Ας σημειωθεί επίσης, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των «παιδαγωγών» με μεταπτυχιακούς τίτλους, τους προσέθεσαν σε μία σαθρή βασική κατάρτιση (που είχαν αποκτήσει σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή ακόμη και σε Πανεπιστήμια). Δεν είναι τυχαίο ότι οι εγκυρότερες εκπαιδευτικές έρευνες στη χώρα μας έχουν κατατεθεί (και πάλι με αξιολογότερες εξαιρέσεις) από επιστήμονες άλλων επιστημονικών χώρων: κοινωνιολόγους, ιστορικούς, οικονομολόγους, πολιτικούς επιστήμονες.

ε) Στα ιδιαίτερα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική έρευνα χρειάζεται να προστεθεί (και να αναλυθεί περισσότερο, σε άλλη ευκαιρία) η περίπτωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

II. Πραγματικότητες και προοπτικές

Η κατάσταση που περιγράφηκε καθόρισε, σε μεγάλο βαθμό, τη σημερινή εικόνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης προσανατολίζονται, όλο και περισσότερο, προς επιστημονικές περιοχές που επιτρέπουν να παρακαμφθούν, ως ένα σημείο, οι επιπτώσεις των αδυναμιών που επισημάνθηκαν. Έτσι, διαπιστώνεται, όσον αφορά την εγκυρότερη επιστημονική παραγωγή: στροφή προς τις θεωρητικές αναζητήσεις και προσεγγίσεις, χωρίς δυνατότητα προσφυγής σε αντίστοιχη εμπειρική ή στατιστική τεκμηρίωση (με αξιοποίηση ευρύτερης βιβλιογραφίας), στροφή προς τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (με αξιοποίηση πρόσφατων τεκμηρίων), στροφή προς την ιστορία της εκπαίδευσης (με αξιοποίηση αρχειακού υλικού).

Αλλά τα κενά παραμένουν και οι καθυστερήσεις πληρώνονται. Οι συντομευμένες διαδρομές που μπορεί να αποδίδουν σε θέματα τεχνολογίας (στις τηλεπικοινωνίες π.χ.), δεν μπορούν να αντισταθμίσουν, στην περίπτωσή μας, την έλλειψη ερευνητικής παράδοσης και διαμόρφωσης ερευνητικού ανθρώπινου δυναμικού.

Έτσι, παρακολουθούμε τους ατελείς τρόπους με τους οποίους διεξάγεται μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας. Την έλλειψη ακόμα και στοιχειωδών μεθοδολογικών προϋποθέσεων σε πολλές εμπειρικές έρευνες, την έλλειψη αυστηρότητας στην εισαγωγή και εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων κοινωνιολογικής έρευνας (ανάλυση περιεχομένου, βιογραφική μέθοδο κ.ά.).

Στο εύστοχο ερώτημα του Στέφανου Πεσμαζόγλου, «γιατί δεν διεξάγεται έρευνα για τα πανεπιστήμια μέσα στα πανεπιστήμιά μας» και στις ενδιαφέρουσες επιστημονικές του Γιώργου Σταμέλου για το ρόλο του πανεπιστημιακού επιστημονικού προσωπικού, θα επιχειρήσω πρόχειρα μία παρατακτική καταγραφή δυνατών απαντήσεων – που την αφήνω ανοιχτή:

- Μα γίνεται πολύ λίγη κοινωνιολογική έρευνα και πολύ λίγη *έγκυρη* κοινωνιολογική έρευνα στα πανεπιστήμια.
- Οι εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο και, κυρίως, στην εφαρμογή του δεν ευνοούν (εάν δεν εμποδίζουν) την έρευνα στα πανεπιστήμια και αυτό ισχύει επιπρόσθετα για την κριτική ανάλυση του ίδιου του πανεπιστημιακού χώρου και των πρακτικών του.
- Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν σε όλο μεγαλύτερη τυποποίηση και τελικά σε αυτό που θα ονομάσω αλλοίωση του έργου και του ρόλου του Πανεπιστημίου και των πανεπιστημιακών. Εδώ εντάσσεται και ο φόβος του προσωπικού κόστους που διακρίνεται πίσω από πολλές αποσιωπήσεις.
- Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ένα είδος διαφθοράς όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πανεπιστήμια, με την ευρύτερη, την ουσιαστική σημασία της λέξης.
- Να προσθέσω και μία πιο αναγνωρίσιμη διαφθορά: τα αμφιλεγόμενα επακόλουθα του τρόπου υποδοχής των διαφόρων Κοινωνικών χρηματοδοτήσεων.

Βρίσκομαι σε αμηχανία για να καταλήξω. Ελπίζω όμως πως τώρα, το «επιπλέον αντίτιμο» της ελληνικής κοινωνιολογικής έρευνας εμφανίζεται περισσότερο καθαρά.

«Ας αφήσουμε τα λόγια. Γνώση του ποταμιού σημαίνει να είσαι μέσα στο ποτάμι»⁸, γράφει ένας ποιητής. Εμείς είμαστε μέσα στο ποτάμι μέχρι το λαιμό. Έχουμε, άραγε, γνώση του ποταμιού;

Σημειώσεις

1. Margaret Mead, James Baldwin, *Le racisme en question. Préface de Roger Bastide*, Calman - Levy, Παρίσι, 1972 (Ο τίτλος του πρωτότυπου: *A Rap on Race*, έκδοση J.B. Lippincott, 1971).
2. Σελ. 298-299.
3. Εκδόσεις Παπαζήση, 1987.
4. Βλ. Μ. Ηλιού, «Το θεσμικό πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών ή το γιοφύρι της Άρτας», στο *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα*, Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, 1991, σελ. 125-133.
5. Βλ. Μ. Ηλιού, «Έρευνα και μύθοι», στο Μ. Ηλιού, *Βήματα εμπρός, βήματα πίσω. Θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης*, εκδ. Πορεία, 1991, κ.ά.
6. Βλ. Μ. Ηλιού, *Βήματα εμπρός...*, σελ. 279-324.
7. *Regards sur l' éducation. Les indicateurs de l' OCDE*, OCDE, Παρίσι, 1993.
8. Τάκης Σινόπουλος, *Η ποίηση της ποίησης*, 1964, σελ. 56.



Summaries

Athanassios Gotovos

*From the socio-economic to the nation-cultural
differentiation*

n/i

Traditional sociology of education –conservative or innovative– in Greece has been preoccupied with inequality of chances in education and with the school as a device for the reproduction of social stratification in the last thirty years. The vocabulary this sociology of education has used pointed at economic, social and linguistic (codes) difference within greek society and among students, focusing primarily on the student's background as a main variable for the description and explanation of the differentiation in the school careers of the students. Towards the end of the 80's and during the 90's greek society experienced a remarkable change concerning the presence and the dynamics of ethnic, religious and linguistic groups. Although not all of these groups have been newcomers to Greece, their relationship with greek education cannot be fully accounted for –let alone be managed– on the basis of the traditional discourse of sociology of education. National, ethnic, religious, linguistic and cultural difference and its presentation and perception has created a new field for the greek sociology of education and there is already considerable pressure and motivation for the academics as well as for other social researchers serving this field within the science of education to modernize and enrich their vocabulary and scope in order to account for the new dimensions of an emerging complex educational reality.

Anna Fragoudaki

The sociology of education today

There is a well-established high statistical correlation between school achievement and the social background of students, whose main causes have been abundantly analyzed in Greek and international sociological literature. Yet, this information appears not to have been effectively utilized to change the documented reproduction of social inequality through the educational system. To account for this failure, this article offers a double conclusion: (a) the critique of the acute social inequality in education that is quite common in Greek sociological literature may mainly serve to show that the academics in question see themselves as radical intellectuals, and (b) by documenting the issue and its extent,

the social science production on the topic may serve to impede the expression of claims for a redistribution of wealth and privileges in Greek society.

Ioanna Lambiri-Dimaki
*Towards a Sociology of Greek Sociology
and its Producers, 1959-2002.*

The present article is divided in two parts, followed by Appendix (A) and Appendix (B).

The first part deals in general lines with the complex theoretical/ empirical orientations of the two inter-related fields of "sociology of education" and of "sociology of science", in order to clarify the scientific framework in which the already published trilogy, *Sociology in Greece Today* (1987, 1997, 2002) is placed. This work includes texts and biographies of 114 Greek men and women sociologists in the second half of the 20th century (1959-2000), which have been collected, edited and commented upon by the author.

The second part focuses on some of the findings and research hypotheses in the above work, and in particular on the somewhat different socialisation experiences between the older generation of Greek sociologists (acquisition of Ph.D. in the 60's and the 70's) and the younger one (acquisition of Ph. D. in the 80's and the 90's).

It is further suggested that differences in educational experiences between the generations entail also differences in the type of professional habitus their members form during their University studies.

Finally, Appendix (A) includes a brief comment on the "Sociology of Knowledge" and its epistemological weaknesses and Appendix (B) includes a diagramme (from the third volume of the above mentioned "Trilogy"), which sketches the functions (consequences) of educational socialisation of young people within the Universities of different countries, in different historical periods.

Kostas Lamnias
Trends in The Sociology of Education in Greece

This article attempts to consider the procedures of the construction and development of the Sociology of Education by emphasizing the study of the process of material and symbolic reproduction of the society. Furthermore, this study focuses on the possible prospects of the Sociology of Education in a frame of rapid social changes.

ne
St. Chiotakis
A dialogic/ with the "New" Sociology of Education

Within the discourse of the "New" Sociology of Education, there is disagreement as to whether there is common ground or a juxtaposition between the everyday/experiential conceptualization of social phenomena and the systematic scientific research of these phenomena.

The extremities and contradictions which are created within the framework of this disagreement, are exemplified by the case of "Papoulakos", a charismatic figure which upset the prevailing social conditions of 19th century Peloponesian society. This historic personality was given literary expression by Costis Bastias in his work "Papoulakos-Testiment". In our work we weave out an analysis of the fact that a passage of this book was later incorporated in a primary school textbook. We take note of the fact that this was done in a period when extreme expressions of the "morality of beliefs" by marginal terrorist organizations were condemned, irrespective of whether these were presented in a rather religious/fundamentalist or in a secularized manner.

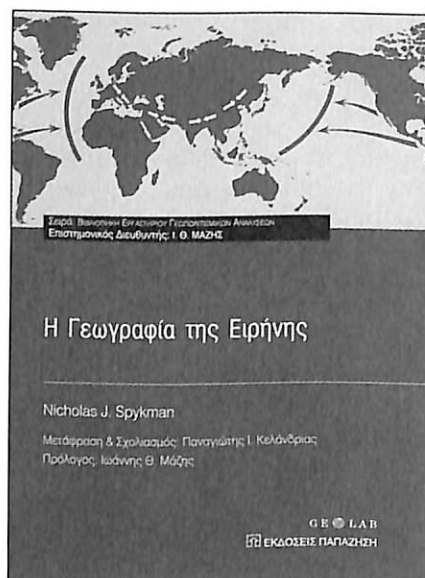
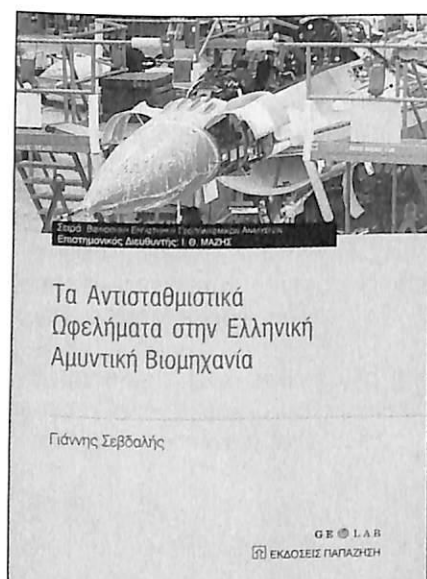
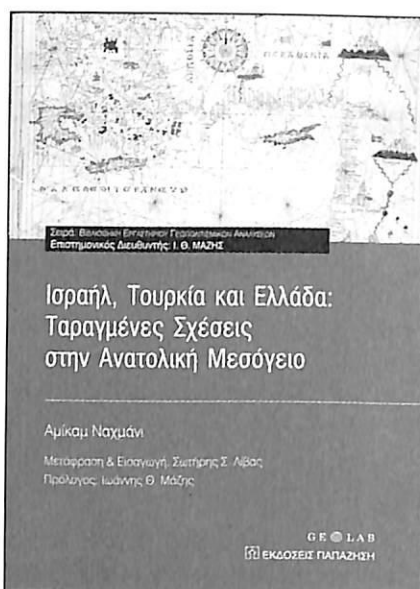
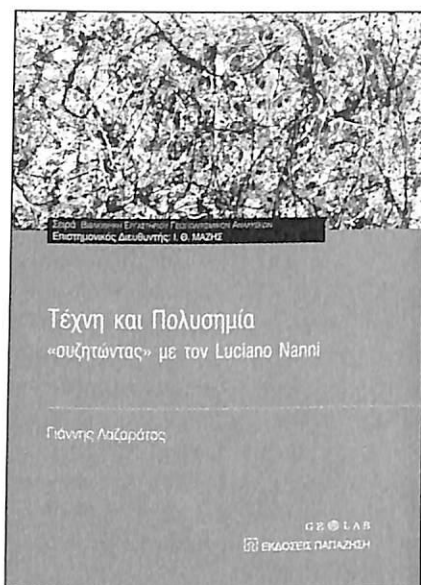
Maria Iliou
The sociology/ research in Greece

Greek sociological thought and especially the field of sociology of education has delayed to develop scientific research in comparison to the international perspectives. Funding of the socio-educational research begins in the 1970's but is insufficient, while much of the research performed remains unpublished. This delay is crucial. The lack of the research tradition is obvious, as Greece is absent from most of the international fora, where planning of the international educational policy takes place.

This paper also mentions the absence of qualified and experienced researchers of educational problems. Therefore, the production of quantitative and qualitative data is very limited, a fact that leaves no hope for this specific field's potential.



ΑΠΟ ΤΙΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ



εκδοσεις παπαζηση απο το 1929

ΚΕΝΤΡΙΚΟ: ΝΙΚΗΤΑΡΑ 2, 106 78 ΑΘΗΝΑ τηλ: 210 3822 496 - 210 3838 020 fax: 210 3809 150
E-mail: papazisi@otenet.gr

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ 11-ΣΤΟΑ ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ-ΠΕΣΜΑΖΟΓΛΟΥ 5, 105 64 ΑΘΗΝΑ
τηλ: 210 3216 148 fax: 210 3313 074