

ΑΓΩΓΗ ΑΓΑΠΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ
Τιμητικό αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή
Χρήστο Κ. Βασιλόπουλο

ΑΓΩΓΗ ΑΓΑΠΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ

Τιμητικό αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή
Χρήστο Κ. Βασιλόπουλο



Επιστημονική Επιτροπή


Καθηγήτρια Δήμητρα Α. Κούκουρα
Αναπλ. Καθηγητής Παναγιώτης Ι. Σκαλτσής
Επικ. Καθηγήτρια Βασιλική Μητροπούλου-Μούρκα

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΒΑΝΙΑΣ
2012



Χρήστος Ν. Τσιρώνης
Λέκτορας Θεολογικής Σχολής Α.Π.Θ.

Εκπαίδευση και κοινωνία: Προσεγγίσεις και προκλήσεις της κλασικής κοινωνικής θεωρίας¹

 ανθρωπίνη εμπειρία είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με τη μάθηση. Ο άνθρωπος εντάσσεται στην κοινωνία ως ένα οργανικό μέρος της ανθρωπίνης βιοσφαίρας μέσα από μια διπλή δυναμική διαδικασία: α) μαθαίνει τους όρους με τους οποίους εξελίσσεται από βιολογική μονάδα σε ένα κοινωνικό υποκείμενο και β) μετέχοντας σε συνθήκες «διδασκαλίας» και μάθησης ιχνηλατεί τις ατραπούς με την διάνυση των οποίων ως μέλος της ομάδας θα διατηρήσει αλλά και θα αλλάξει την κοινωνία του μέσα από την αδιάκοπη κοινωνική κίνηση και δράση. Η θεμελιώδης αυτή προοπτική αποτελεί κεντρικό πυλώνα ερμηνευτικής κατανόησης του ρόλου που η εκπαίδευση διαδραματίζει σε κάθε κοινωνία. Έχει μάλιστα ιδιαίτερη σημασία να υπομνηματίζεται διαρκώς το γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί στατικό προϊόν, εν δυνάμει διαχειρίσιμο με ανταλλακτικούς και χρηστικούς όρους. Είναι κυρίως ένα αγαθό, που στο σύγχρονο κό-

¹ Το κείμενο αυτό αποτελεί νέα μορφή και αποτέλεσμα καθολικής επεξεργασίας μιας αδημοσίευτης υποενοότητας της διδακτορικής μας διατριβής (2001). Αφιερώνεται στον καθηγητή κ. Χ. Βασιλόπουλο για τη γόνιμη προσφορά του στα θεολογικά γράμματα και την παιδαγωγική επιστήμη.

σμο γίνεται αντιληπτό ως αξία και δικαίωμα με δυναμικούς και κοινωνικούς όρους.

Η συνάρμωση της εκπαίδευσης (ως συστήματος στο σύγχρονο κόσμο πλέον) με το ευρύτερο πλαίσιο της δεσμικής οργάνωσης αποτέλεσε κομβικό σημείο στην κοινωνική θεωρία από τους θεμελιωτές της κοινωνιολογίας ως και τη σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Η σημερινή αναλυτική εστίαση εντοπίζει το ενδιαφέρον της τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα και το ρόλο του στη δεσμική οργάνωση της κοινωνίας όσο και στην αλληλεξάρτηση των «εκπαιδευτικών πτυχών» και την επίδρασή τους στην ατομική βιογραφία. Η εκπαίδευση (Bildung) σε αυτήν την περίπτωση λαμβάνει ευρύτερες διαστάσεις και συμπεριέχει έννοιες όπως αγωγή, παιδεία, μόρφωση κ.ά. Είναι δυναμική διαδικασία, επεκτείνεται σε όλη τη διαδρομή του ανθρώπινου βίου και σχηματοποιείται από τη συσχέτιση της δεσμικής εκπαίδευσης με τις εκπαιδευτικές παραμέτρους άλλων δεσμών (οικογένεια, κοινωνικά δίκτυα, θρησκευτικές ομάδες κ.λπ.).

Η χαρτογράφηση λοιπόν του εκπαιδευτικού φάσματος και η ερμηνεία της εκπαιδευτικής λειτουργίας προϋποθέτει την ενατένιση των προκειμένων της μέσα στον ορίζοντα νοήματος της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται. Σε αυτήν την προοπτική συγκλίνουν τόσο οι απαραίτητες οικουμενικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης όσο και οι προσλαμβάνουσες αρχές της ιδιαιτερότητας κάθε υποκειμένου, κοινωνίας και πολιτισμού. Όταν η κοινωνική σκέψη εξετάζει την εκπαίδευση σε μια συγκεκριμένη χωρο-χρονική συνάφεια κατανοεί τον τρόπο οργάνωσης, τις αξίες και τις δομικές λειτουργίες μιας κοινωνίας και αντίστροφα η εκπαιδευτική πραγματικότητα απηχείται μέσα στους πυρήνες της κοινωνικής δράσης. Η εξέταση της εκπαίδευσης έξω από το κοινωνικό της πλαίσιο δεν μπορεί παρά να αποδώσει κίβδηλα αποτελέσματα, μακράν σε κάθε περίπτωση από την καρδιά της ανθρώπινης παρουσίας στον κόσμο².

² Στην αναγκαιότητα συνεξέτασης της εκπαιδευτικής με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό και οι νεώτερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Βλ. για παράδειγμα: T. Husén, *Η αμφισβήτηση του σχολείου*, Αθήνα: Προτάσεις, 1991, σελ. 245-246. Εξάλλου, η παιδαγωγική επιστήμη εντοπίζει τρεις βασικούς προβολικούς άξονες εκπαιδευτικής οργάνωσης, οι οποίοι μάλιστα ενέ-

Σε αυτό το σημείο εδράζεται το ενδιαφέρον της κοινωνικής ανάλυσης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης εξετάζεται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της θεσμικής οργάνωσης και της κοινωνικής λειτουργίας. Οι κοινωνικοί αναλυτές αναζητούν τα δυναμικά μοτίβα πραγμάτωσης των κοινωνικών αξιών στην εκπαιδευτική οργάνωση, τη δυναμική σχέση μεταξύ κοινωνικών κινήτρων και ατομικών επιδιώξεων και ακόμη τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση συνδέει ψηφίδες συνέχειας και κοινωνικής αλλαγής. Ακολουθεί μια παρουσίαση των προοπτικών ανάλυσης της εκπαίδευσης στα κοινωνιολογικά παραδείγματα που βασίστηκαν στη θεωρία των κλασικών και μια συνοπτική αναφορά στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει πλέον ο άνθρωπος σε συνθήκες Ύστερης Νεωτερικότητας.

ι) Η εκπαίδευση στην παράδοση του λειτουργισμού

Ο θεωρητικός προσανατολισμός του λειτουργισμού επηρέασε βαθιά τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική θεωρία προσέγγισε το χώρο της εκπαίδευσης. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος -με καθοριστική μάλιστα δυναμική στην ντυρκειμική θεωρία- τέθηκε η λειτουργία της εκπαίδευσης ως καίριου θεσμού κοινωνικοποίησης. Ο κοινωνικός ρόλος όλων των θεσμικών περιοχών και ειδικότερα της εκπαίδευσης³ αναλύεται μέσα από την ερευνητική εστίαση στην κοινωνική συνοχή,

χουν ως ένα βαθμό τη θέση ενός οικουμενικού σχεδόν παραδείγματος. Η εκπαιδευτική οργάνωση σε μια κοινωνία εμπεριέχει: α) ένα ερμηνευτικό και αξιακό σύστημα, μια «θεωρία» για τα κοινωνικά υποκείμενα και την κοινωνία, β) μια κανονιστικής φύσεως «θεωρία» για το ρόλο της νέας γενιάς και γ) μια «θεωρία» για τους στόχους και το μέλλον της κοινωνίας και των κοινωνικών υποκειμένων, που εμπεριέχει κοινωνικές προσδοκίες, νόρμες, δικαιώματα, προτάγματα και υποχρεώσεις της νέας γενιάς. Βλ. σχετικά: Π. Ξωγέλλης, *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1993, σελ. 43.*

³ Εμβληματικός για την παράδοση του λειτουργισμού είναι ο ορισμός της εκπαίδευσης από τον ίδιο τον E. Durkheim: «είναι η επιρροή που ασκείται από τους ενήλικους προς εκείνους που δεν είναι ακόμη έτοιμοι για την κοινωνική ζωή» [σελ. 71]. Σε άλλο σημείο του ίδιου έργου κάνει λόγο για την εκπαιδευτική διαδικασία ως τη συστηματική κοινωνικοποίηση των νέων γενεών και για αναπαραγωγή των όρων ύπαρξης μιας κοινωνίας μέσα από την εκπαίδευση. Βλ. σχετικά στο: E. Durkheim (μ.τφ. Sh. D. Fox), *Education and Sociology*, New York: Free Press, 1956.

τη συνέχεια, την ανάπτυξη, και την εξομάλυνση των συγκρουσιακών και παθογενών περιστάσεων.

Σε αυτό το πνεύμα η θεωρητική και λειτουργική οργάνωση και πλαισίωση της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των συνεκτικών κοινωνικών αρμών. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο «κοινωνικό σύνολο», στο «συλλογικό οργανισμό»⁴ και όχι στην καταξίωση των επιμέρους κοινωνικών υποκειμένων. Η οικείωση των ηθικών αξιών από τα μέλη των κοινωνικών ομάδων αναμένεται να προσδώσει σφρίγος στην κοινωνία και η ανάπτυξη ικανοτήτων να εξυπηρετήσει τη λειτουργία της. Σημαντική επίσης προκειμένη για τη σκέψη του E. Durkheim είναι το γεγονός ότι οι ηθικές αυτές αξίες παράγονται και ενισχύονται ή απισχνούνται πάντοτε σε σχέση με τις κοινωνίες, τη συνοχή των οποίων υπηρετούν.

Ο ρόλος λοιπόν της εκπαίδευσης στην κοινωνία μπορεί να αποδοθεί επιγραμματικά ως εξής: α) λειτουργεί ως μέσο διασφάλισης της κοινωνικής ομοιογένειας και συνοχής και εξασφαλίζει τη συνέχεια της κοινωνίας, β) «κοινωνικοποιεί» τον άνθρωπο πλαισιώνοντας τις ορμές της «φυσικής» κατάστασης και γ) προσφέρει τα εφόδια και εχέγγυα συμμετοχής στην κοινωνία (γνώσεις, ικανότητες κ.ά.), επιτρέπει δηλαδή τη διυποκειμενική μετάβαση από την ατομικότητα στην κατάσταση του κοινωνικού υποκειμένου⁵.

Σε αυτό το πλαίσιο σκέψης οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών μετασχηματισμών και σε αυτό το γεγονός εδράζεται η ερμηνεία τους. Η κοινωνία ως συλλογικότητα με τη ρύθμιση των δεσμικών υποσυστημάτων και ιδιαιτέρως της εκπαι-

⁴ Βλ.: L. Saha, “Sociology of Education”, στο: Th. L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook*, Sage: 2008, σελ. 299-307 [εδώ 301] / E. Durkheim (μ.φ. J. Swain), *The Elementary Forms of the Religious Life*, London: George Allen & Unwin LTD, 1964⁵, σελ. 425. Βεβαίως η προτεραιότητα του «κοινωνικού» έναντι του ατομικού ήταν ένα θέμα που έτυχε επεξεργασίας και αναλύθηκε από διάφορες σκοπιές από τον ίδιο τον Durkheim. Βλ. σχετικά: R. Collins, “The Durkheimian Movement in France and in World Sociology”, στο: J. C. Alexander – P. Smith (Eds.), *The Cambridge Companion to Durkheim*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005, σελ. 101-135 [εδώ σελ.113].

⁵ Βλ. σχετικά: A. Giddens (Ed.), *E. Durkheim. Selected Writings*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995 [1972], σελ. 203-205.

δευσης προσδιορίζει κατά τον Ε. Durkheim⁶ την πορεία και τους στόχους της κοινωνικοποίησης των μελών της. Ο Γάλλος κοινωνιολόγος θεμελιώσε βασικές αναλυτικές προοπτικές στην Κοινωνική Θεωρία και στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης πιο ιδιαίτερα. Το έργο του Durkheim επηρέασε βαθιά την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αλλά και κάθε σχεδόν επιστημονική προσέγγιση του εκπαιδευτικού πεδίου. Κάποιοι θεωρητικοί συνέχισαν στο ρεύμα σκέψης του, άλλοι έλεγξαν τις αναλυτικές κατηγορίες του και άλλοι αντέκρουσαν ερευνητικά τα συμπεράσματά του.

Η δομολειτουργική (Functionalism) θεωρία του T. Parsons έχει αναμφίβολα βαθιά συγγένεια με το έργο του Ε. Durkheim. Η παρσονική θεωρία αναπτύσσεται μέσα από μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι τρόποι προσαρμογής των κοινωνιών στις κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες που τις περιβάλλουν, να ερμηνευθεί η λειτουργία και οι αρχές πραγμάτωσης της κοινωνικής τάξης⁷ και ακόμη να εξεταστεί η λειτουργία και η συνάρμωση όλων των δομικών στοιχείων του συστήματος. Εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται η ισορροπία του συστήματος και η συνάρμωση των επιμέρους λειτουργικών του μερών. Αναδεικνύει την εξυπηρέτηση των λειτουργικών αναγκών της κοινωνίας σε βασικό παράγοντα της ευρύτερης κοινωνικής λειτουργίας. Υπογραμμίζει δηλαδή το γεγονός ότι η κοινωνική συνοχή και η διασφάλιση της κοινωνικής σταθερότητας-συνέχειας εδράζονται στην καλή και αρμονική (συλ-) λειτουργία βασικών κοινωνικών παραμέτρων, δομών, δεσμών και αξιακών αναφορών.

Σε ό,τι αφορά τη λειτουργία των δομικών στοιχείων του συστήματος «απορρίπτει κάθε κοινωνιολογική εξήγηση που χρησιμοποιεί ένα βασικό αιτιώδη παράγοντα ως απλουστευτική»⁸ και αναζητά την πολλαπλή σύνδεση και αλληλεξάρτηση των επιμέρους κοινωνι-

⁶ A. Giddens (Ed.), *E. Durkheim. Selected Writings*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995 [1972], σελ. 205-215.

⁷ “The central theme in all of Parsons’s work was the question: how is social order possible?”, στο: G. Delanty, “The Foundations of Social Theory”, στο: B. Turner (Ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory*, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009, σελ. 19-37 [εδώ 33].

⁸ Μ. Κελπανίδης, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σελ. 633.

κών παραγόντων. Η σταθερότητα της καθολικής δομής κατέχει κεντρικό ρόλο στη σκέψη του και βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη σταθερότητα και την καλή λειτουργία των υποσυστημάτων. Η συνολική λειτουργία της κοινωνίας εδράζεται στην κοινωνική συναίνεση (Social Consensus), η οποία με τη σειρά της σχετίζεται άμεσα με τη διυποκειμενική αποδοχή βασικών αρχών, αξιών και κανόνων⁹. Συνεπώς, η κοινωνικοποίηση αποκτά στην παρσονική θεωρία κεντρικό ρόλο σε ό,τι αφορά την οικειοποίηση και εμπέδωση των κοινωνικών αξιών από τα κοινωνικά υποκείμενα.

Η εστίαση στην κοινωνικοποίηση φωτίζει βέβαια και τον ρόλο δύο βασικών κοινωνικών δεσμών, της οικογένειας δηλαδή και της εκπαίδευσης¹⁰. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην οικογένεια, μέσα στην οποία επιδιώκεται η ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνία και η σταθεροποίηση της προσωπικότητάς τους¹¹.

⁹ Βεβαίως, η κοινωνική συναίνεση για ένα θέμα υπόκειται σε αμοιβαίες διευκρινίσεις, προσδιορισμούς και συμφωνίες επί του προκειμένου κάθε φορά ζητήματος. Αξίες όπως είναι η «ισότητα ευκαιριών» θα πρέπει να επεξεργαστούν και να προσδιοριστούν ως προς τις κατευθύνσεις και τις αρχές πραγμάτωσής τους στο κοινωνικό πεδίο: *“If a social value is to be institutionalized there must be consensus in the population on the implications of the value for conduct. Consensus on an abstract value such as equality of opportunity is not enough; there must be agreement on the specific courses of action that the value demands. Is mere equal, «colorblind» treatment of everyone required, or is it necessary to undertake positive programs to aid historically excluded groups in the community? Who is responsible for implementing equality and what, exactly, are their responsibilities?”*. Βλ.: L. H. Mayhew, “Introduction”, στο: T. Parsons (L. H. Mayhew Ed.), *Talcott Parsons on Institutions and Social Evolution*, Chicago: The University of Chicago Press, 1982, σελ. 1-64 [εδώ σελ. 21].

¹⁰ Η εκπαίδευση λοιπόν και η οικογένεια λειτουργούν ουσιαστικά ως δεματοφύλακες της κοινωνίας, ένα σύστημα στο οποίο ανήκουν «οι δομές και οι διαδικασίες οι οποίες μεταδίδουν τα δεσμοποιημένα πολιτισμικά πρότυπα προσανατολισμού στα μέλη της κοινωνίας». Βλ.: Σ. Χιωτάκης, «Δομολειτουργισμός», στο: Π. Ξωχέλλης (επ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2007, σελ. 189-192 [εδώ 191]. Ο Mühlbauer υποστηρίζει βασίμως ότι όλη η θεωρία του Parsons για το σχολείο μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα από τη θεωρία του για την κοινωνικοποίηση. Βλ. σχετικά: K. Mühlbauer (μτφ. Δ. Δημοκίδης), *Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη 1985, σελ. 285-290.

¹¹ T. Parsons - R. F. Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*, London: Routledge, 2002⁴ [1956], σελ. 16-17.

Κατά αναλογία, η εκπαίδευση ενέχει τη θέση μιας γέφυρας ανάμεσα στην οικογένεια και την κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο οι νεότερες γενιές εξοικειώνονται με το αξιακό και κανονιστικό σύστημα της κοινωνίας τους και πιο ιδιαίτερα με τις λειτουργικές παραμέτρους των ανεπτυγμένων βιομηχανικών κοινωνιών. Το σχολείο, υποστηρίζει ο Parsons, μέσα σε συνθήκες ίσης παροχής ευκαιριών επιτρέπει την ανάδειξη και επιλογή των ικανότερων και καταλληλότερων κοινωνικών μελών για τη στελέχωση των ανάλογων θέσεων¹².

Σε μια σύνοψη της θεώρησης του T. Parsons για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο σύνολό της είναι δυνατόν να διαπιστωθούν οι εξής παράμετροι: εστιάζει την ανάλυσή του στη σχολική τάξη και υπογραμμίζει το ρόλο της ως σημαντικού παράγοντα κοινωνικοποίησης και προετοιμασίας των μαθητών για την ενήλικη ζωή. Εξετάζει ακόμη τη διασύνδεση της σχολικής ζωής με τις διαδικασίες κοινωνικής επιλογής και κατανομής μέσα από την ανάπτυξη και διάκριση των ανάλογων ικανοτήτων - επιδόσεων των μαθητών¹³. Το τεράστιο ενδιαφέρον που αποδόθηκε στο σχολείο και στις σχολικές επιδόσεις στη διαδικασία διαχωρισμού και κοινωνικής στελέχωσης («κατανομή εργατικής δύναμης») με βάση τις ικανότητες οδήγησε στην εμφατική υπογράμμιση των αξιοκρατικών όρων και στην εξασφάλιση ομαλότητας ως προς την οργανωτική δομή και λειτουργία του σχολείου. Τέλος, η μαζική τυπική εκπαίδευση¹⁴ αναγνωρίζεται ως βασικός πυλώνας ανάπτυξης της νεωτερικότητας.

¹² Βλ. και: Δ. Τσαούσης, *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg, 1997, σελ. 566.

¹³ T. Parsons, "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", στο π.: *Harvard Educational Review*, Vol. 29/1959, σελ. 297-318.

¹⁴ Για μια εννοιολογική οριοθέτηση και διάκριση μεταξύ τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης βλ. Χ. Τσιρώνης, «Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κοινωνική Θεωρία. Ο ρόλος της μη-τυπικής εκπαίδευσης στην υπέρβαση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού στα σχολεία», στο: ΕΣΥΝ (Τόμος Πρακτικών), *Αποδοχή-Αποκλεισμός. Διαδικασίες ένταξης προσώπων και ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: ΕΣΥΝ, 2007, σελ. 17-28.

Στο έργο νεότερων θεωρητικών, ο B. Bernstein συγκαταλέγεται σε αυτούς, είναι δυνατόν να ανιχνευθεί η ενασχόληση με θέματα και αναλυτικές κατηγορίες της θεωρίας του Durkheim, όπως είναι ο κοινωνικός έλεγχος, οι σχέσεις ιεραρχίας, οι μορφές της αλληλεγγύης¹⁵ κ.ά. Από αυτήν την προοπτική προέκυψαν σημαντικά ζητήματα για τη λειτουργική παρουσία και ενσωμάτωση των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο, όπως η διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας, η σχέση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης με τη δυνατότητα χρήσης ενός «επεξεργασμένου» γλωσσικού κώδικα¹⁶ κ.ά. Η κοινωνική θεωρία της εκπαίδευσης εμπλουτίστηκε από τις διάφορες προσεγγίσεις αυτού του ρεύματος σκέψης. Μια αδρή κατηγοριοποίηση της αναλυτικής εστίασης αυτών των θεωρητικών θα συμπεριελάμβανε το ζωνρό ενδιαφέρον για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, για το ρόλο του στις μέσω αξιολόγησης διαδικασίες κοινωνικής επιλογής αλλά και για τα ζητήματα διαχείρισης της γνώσης στα νεότερα χρόνια.

Τα προβλήματα βέβαια στους θεωρητικούς προσανατολισμούς της (δομο)λειτουργικής θεωρίας δεν λείπουν: Η σχετικά ιδεαλιστική δεικνύση των δεσμών και των κοινωνικών συστημάτων¹⁷, η υποτίμηση του ρόλου των κοινωνικών συγκρούσεων, τα αποτελέσματα της άνισης και ανισότιμης μεταχείρισης του προσωπικού κεφαλαίου των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (με άλλα λόγια των συνθετικών στοιχείων της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητάς τους) και πάνω απ' όλα η συντριπτική υποβάθμιση του προσωπικού παράγοντα οδή-

¹⁵ Για την επιρροή που άσκησε το έργο του Em. Durkheim στο έργο του B. Bernstein αλλά και το θεωρητικό διάλογο του τελευταίου με μεταστρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις βλ.: W. Tyler, "Silent, Invisible, Total: Pedagogic Discourse and the Age of Information" στο: J. Muller-B. Davies-An. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, London-N.York: Routledge, 2004, σελ. 15-29.

¹⁶ Βλ.: B. Bernstein, *Class, Codes and Control. Vol 3. Toward a Theory of Educational Transmission*, London: Routledge & Kegan Paul, 1975, σελ. 134-135 / B. Bernstein, "Some Sociological Determinants of Perception: an Enquiry into Sub-Cultural Differences", στο π.: *British Journal of Sociology*, vol. 9, no.2/1958, σελ. 159-174 / B. Bernstein, "Language and Social Class: A Research Note", στο π.: *British Journal of Sociology*, vol. 11, no.3/1960, σελ. 271-76.

¹⁷ K. Thompson, *E. Durkheim. Key Sociologists*, London-N. York: Routledge, 2002³, σελ. 134.

γησε σε ορισμένες περιπτώσεις σε πιο στατικές θεωρήσεις και πιο συντηρητικούς προσανατολισμούς σε ό,τι αφορά την ενατένιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Από την άλλη μεριά όμως, οι παρατηρήσεις αυτές δεν μπορούν να ακυρώσουν τη σημαντική συμβολή του ρεύματος αυτού στις κοινωνικές και παιδαγωγικές επιστήμες. Η επισταμένη συστημική ανάλυση, η εστίαση στην αξιοκρατία και τη δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας για τη σωστή λειτουργία των κοινωνικών συλλογικοτήτων, η θετική στάση έναντι των εκπαιδευτικών προοπτικών και του ρόλου της εκπαίδευσης, η κριτική διερεύνηση των αξιακών αρχών λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μερικά από τα πιο σημαντικά πεδία στα οποία συνέβαλε γόνιμα ο επιστημονικός λόγος αυτής της κατεύθυνσης¹⁸.

ii. Η μαρξ(ιστ)ική θεωρία για την εκπαίδευση

Η μαρξική θεωρία βασίζεται κυρίως στη μακροκοινωνιολογική εστίαση. Η ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων, των εκπαιδευτικών θεσμών και δομών και η διερεύνηση της κοινωνικής οργάνωσής τους δεν οργανώνονται σε μια περιεκτική θεωρία. Ο ίδιος ο Marx δεν ασχολήθηκε με τρόπο συστηματικό και επισταμένο με την εκπαίδευση. Είναι γενικά παραδεκτό στο πλαίσιο της δικής του ανάλυσης ότι με την αλλαγή της οικονομικής βάσης της κοινωνίας θα επέλθει και η αλλαγή του θεσμικού εποικοδομήματος. Ωστόσο, στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ποικίλες προσεγγίσεις εκκινήθηκαν από το διάλογο με το έργο του είτε με την προϋπόθεση της παραδοχής των βασικών θέσεων του, είτε με τη διάθεση ανανέωσης και προσαρμογής στα εκπαιδευτικά δεδομένα, είτε με κριτική προοπτική, ακόμη και με τη ρητή ή άρρητη πρόθεση αποδόμησής του.

Στο σύμπαν της μαρξιστικής και νεομαρξιστικής θεωρίας μπορεί κανείς βεβαίως να διακρίνει ποικίλες προσεγγίσεις ακόμη και συγκρουσιακές μεταξύ τους. Από τη βολουνταριστική προσέγγιση του

¹⁸ Βλ. και: J. Alexander-P. Colomy, "Neofunctionalism Today: Reconstructing a Theoretical Tradition", στο: G. Ritzer (ed.), *Frontiers of Social Theory: The New Synthesis*, New York: Columbia University Press, 1990, σελ. 33-67 / J. Alexander, *Neofunctionalism and After*, Oxford: Wiley-Blackwell, 1998.

μαρξισμού στο πλαίσιο σκέψης του A. Gramsci¹⁹ ως τις νεομαρξιστικές θεωρίες για την ανισότητα και την κοινωνική αναπαραγωγή διαιμέσου της εκπαίδευσης και την κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης αυτά τα θεωρητικά ρεύματα άσκησαν τη δική τους ιδιαίτερη επιρροή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Κεντρικό ρόλο στις περισσότερες μαρξιστογενείς αναλύσεις διαδραματίζει ο ιδεολογικός ρόλος που αποδίδεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το αστικό σχολείο, όπως και άλλοι θεσμοί στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, είναι ένας βαθιά ιδεολογικοποιημένος θεσμός με βασικό στόχο τη διασφάλιση και την αναπαραγωγή της αστικής ιδεολογίας. Στο πλαίσιο αυτό συντελείται η ταξική ιδεολογική διαπάλη και η σύγκρουση διαφορετικών προκειμένων και στοχεύσεων. Η κοινωνική δεσμική υπόσταση και προοπτική καθορίζεται από την οικονομική οργάνωση και παραγωγή της κοινωνίας. Υπό αυτό το πρίσμα η εκπαίδευση, όπως και κάθε άλλος θεσμός, καλείται σε στράτευση και αναμένεται να εκφράσει τη νέα, επαναστατική προοπτική κοινωνικής οργάνωσης. Κοντά σε αυτήν τη θεώρηση γίνεται μια προσπάθεια να επαναδιατυπωθούν οι στοχεύσεις, οι παράγοντες και οι όροι λειτουργίας της εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθούν προϋποθέσεις αντίστασης στην αστική ιδεολογική ηγεμονία²⁰.

¹⁹ Ένα θεωρητικό αντίστοιχο αυτής της προοπτικής αποτελεί σε κάποιο βαθμό και η Κριτική Θεωρία από τη Σχολή της Φρανκφούρτης. Βλ.: D. Blackledge-B. Hunt, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Έκφραση, 1995, σελ. 165.

²⁰ Βλ.: H. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1983 / S. Aronowitz-H. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991. Στο σημείο αυτό συχνά γίνονται αναφορές σύνδεσης με την πρόταση του P. Freire για τον μετασχηματιστικό ρόλο της εκπαίδευσης. Βλ. σχετικά: «Οι καταπιεζόμενοι υποφέρουν από τη διαρχία που έχει δρονιαστεί στο πιο μύχιο είναι τους. Ανακαλύπτουν ότι χωρίς ελευθερία δεν μπορούν να υπάρξουν πραγματικά. Κι ωστόσο, αν και επιθυμούν μιαν αυθεντική υπόσταση, τη φοβούνται... Η σύγκρουση συνίσταται... ανάμεσα στο να διώξουν από μέσα τους τον δυνάστη και στο να μην τον διώξουν ανάμεσα στο ν' ακολουθούν τις εντολές και στο να κάνουν επιλογές ανάμεσα στο να είναι θεατές ή δράοντα πρόσωπα ανάμεσα στο να εκφράζουν τη γνώμη τους και στο να μένουν βουβοί, ευνουχισμένοι και ανίκανοι να δημιουργήσουν και να μετασχηματίσουν τον κόσμο. Αυτό είναι το τραγικό δίλημμα των καταπιεζόμενων που η παιδεία θα πρέπει να πάρει υπόψη». Στο: P. Freire, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Ράππα, 1977, σελ. 45.

Επιπρόσθετα, θέματα όπως η ταξική σύγκρουση²¹, η εκμετάλλευση και η καταπίεση με διάφορους τρόπους και μέσω διάφορων δομικών υποσυστημάτων²², η αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης, η ιδεολογική κυριαρχία του αστικού Κράτους ως επιβαλλόμενη πραγματικότητα στο εκπαιδευτικό τοπίο, η συμβολική βία και η κρυφή ιδεολογική επικυριαρχία ως κανονιστικό πλαίσιο εκπαιδευτικής οργάνωσης²³ απασχολούν την πλειοψηφία της μεγάλης πλειονότητας των μαρξιστικών αναλύσεων. Ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτό το πλαίσιο έχει η σχεδόν γενικά παραδεκτή θέση ότι η προσφορά ίσων ευκαιριών στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι ούτε λυσιτελής για την κοινωνική αδικία ούτε και αποϊδεολογικοποιημένη επιλογή, καθώς οι μαθητές έχουν αφετηριακά άνισες προϋποθέσεις ένταξης σε αυτό.

Το έργο των S. Bowles και H. Gintis “Schooling in Capitalist America”²⁴ κατέχει ιδιαίτερη θέση σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης. Σε αυτό τονίζεται ο κυρίαρχα ιδεολογικός ρόλος του σχολείου, η αποστολή του οποίου είναι να ενσωματώσει τους μαθητές στο αστικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο διαμορφώνοντας στάσεις και συνειδήσεις που διασφαλίζουν την κοινωνική και ιδεολογική κυριαρχία της αστικής τάξης²⁵. Με τον νομιμοποιητικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης διαμορφώνονται οι συνειδήσεις των ανθρώπων έτσι ώστε

²¹ Ιδιαίτερη θέση στην ανάλυση των ταξικών σχέσεων και την παρουσία τους στην εκπαίδευση κατέχει το έργο του Ν. Πουλαντζά. Αναλύεται με αυτό η θέση και ο ρόλος της μικροαστικής τάξης και ακόμη η τάση που δημιουργεί το σύστημα, ώστε δεσμοί όπως το σχολείο καθώς και αυτοί που μετέχουν σε αυτούς (π.χ. οι δάσκαλοι) να διασφαλίζουν τη συντήρηση και αναπαραγωγή του. Βλ. σχετικά: Ν. Poulantzas, “On Social Classes”, στο π.: *New Left Review*, No 78/1973 (March-April), σελ. 27-54 / Ν. Πουλαντζάς (μτφ. Ν. Μηλιόπουλος), *Οι Κοινωνικές Τάξεις στο σύγχρονο Καπιταλισμό*, Αθήνα: Θεμέλιο 1990.

²² L. Saha, “The Sociology of Comparative Education”, στο: J. Demaine (ed.), *Sociology of Education Today*, London: Palgrave, 2001, σελ. 163-179 [εδώ 167].

²³ Βλ. σχετικά: Θ. Μυλωνάς, *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός, 1990, σελ. 193-194, 223-231.

²⁴ S. Bowles-H. Gintis, *Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books, 1976.

²⁵ S. Bowles-H. Gintis, *Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books, 1976, σελ. 114 και αλλού.

να ενθαρρύνεται η παθητικότητα και η ευπειθία, να αποθαρρύνεται η ανεξάρτητη σκέψη (άρα και ο έλεγχος της οικονομικής δραστηριότητας στην κοινωνία) και να αναπτύσσονται ικανότητες (γνωσιακές και τεχνικές) με στόχο την εξυπηρέτηση του συστήματος. Απότοκο όλων αυτών δεν μπορεί να είναι, λένουν οι Bowles και Gintis, παρά η κοινωνικο-οικονομική αναπαραγωγή και η συνέχεια του καπιταλιστικού συστήματος με τίμημα το καθρέφτισμα της κοινωνικής ανισότητας στον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος²⁶.

Ο κριτικός έλεγχος των συνθηκών μέσα στις οποίες πραγματώνεται η εκπαίδευση και ο ρόλος των ιδεολογικών προϋποθέσεων λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ανήκουν στα γόνιμα στοιχεία των μαρξιστικών προσεγγίσεων, ενώ στα πιο αδύναμα συγκαταλέγονται η ντετερμινιστική τους βάση και η -σε μεγάλο βαθμό στέρεα- πίστη στην ύπαρξη διαδικασιών σχεδόν μηχανιστικής κοινωνικής αναπαραγωγής. Η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης μέσα από την ερμηνεία του οικονομικού συστήματος, η αντιμετώπιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης ως μιας πραγματικότητας που υπερβαίνει την ελευθερία της ανθρωπίνης δράσης, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως αδέλφων παραγόντων καπιταλιστικής κυριαρχίας²⁷ και η πεποίθηση ότι η ταξική συνείδηση θα διαδραματίσει κυρίαρχο ρόλο στην ιστορία ώστε να επαναδομηθεί η κοινωνία και η εκπαίδευση είναι θέματα που προκάλεσαν ζωηρό διάλογο και συχνά έντονες αντιπαραθέσεις και αρνητικές κριτικές στο χώρο της Εκπαιδευτικής Θεωρίας.

Από αυτό το ευρύ θεωρητικό πλαίσιο διακρίνονται με σαφήνεια οι προσεγγίσεις του P. Bourdieu και της Σχολής της Φρανκφούρτης. Πρόκειται για προσεγγίσεις που προφανώς έχουν ένα είδος προνομιακής επικοινωνίας με τις νεομαρξιστικές προοπτικές ανάλυσης. Ο P. Bourdieu έστρεψε το αναλυτικό του ενδιαφέρον σε κάθε σχεδόν κατεύθυνση της μελέτης του πολιτισμού και της δεσμικής αλληλεπί-

²⁶ Βλ. και: S. Bowles-H. Gintis, "Contradiction and Reproduction in Educational Theory", στο: L. Barton-R. Meighan-S. Walker (Eds.), *Schooling, Ideology, and the Curriculum*, Sussex: Falmer Press, 1980, σελ. 51-65 [εδώ σελ. 52].

²⁷ S. Ball, *Sociology in Focus. Education*, London-N. York: Longman, 1986, σελ. 64.

δρασης δίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στους τρόπους με τους οποίους εσωτερικεύονται μέσα από πολύπτυχες «εκπαιδευτικές όψεις» του κοινωνικού βίου τα πολιτισμικά και κοινωνικά πρότυπα. Αυτά τα πρότυπα, τα μοντέλα οικογενειακής ζωής, η αισθητική, η Τέχνη²⁸, η εκπαίδευση, η κατανάλωση, οι επιλογές των καθημερινών πρακτικών διασυνδέονται στη θεωρία του και συχνά συναρμολογούνται στην περιγραφή των διαδικασιών πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής²⁹ καθώς και επιβεβαίωσης της κοινωνικής ανισότητας³⁰.

Αναλύσεις και παρατηρήσεις στο πεδίο όλων των παραπάνω οδηγούν την ανάλυση του Bourdieu σε μια πυκνή -συχνά δυσνόητη- παρουσίαση παραγόντων που επιδρούν σε διάφορα κοινωνικά πεδία με τρόπο ώστε να επιβεβαιώνουν και να συντηρούν την κοινωνική διαφορά. Η διαφορά σε αυτό το πλαίσιο νοείται με όρους διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου και κοινωνικής τάξης. Δεδομένου ότι οι θεσμοί διασυνδέονται στο πολύμορφο κοινωνικό πεδίο (π.χ. οικογένεια και εκπαίδευση) ο Bourdieu υποστηρίζει ότι μεταδίδονται πολιτισμικά πρότυπα και σχηματοποιείται ένα πεδίο από κοινωνικά προαπαιτούμενα και προσμονές, κατακτητημένες γνώσεις, συμπεριφορικά μοτίβα, ικανότητες και αξίες καθώς και διαδικασίες κοινωνικής «διάκρισης»³¹.

Η αστική οικογένεια και το εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνονται σε ανάλογους εννοιολογικούς προσδιορισμούς του «πολιτισμικού

²⁸ Βλ. και: A. C. Danto, "Bourdieu on Art; Field and Individual", στο: R. Shusterman (ed.), *Bourdieu: A Critical Reader*, Oxford: Blackwell, 1999, σελ. 214-219.

²⁹ M. Archer, "Bourdieu's Theory of Cultural Reproduction; French or Universal?", στο π.: *French Cultural Studies*, Vol. 4, τ. 3/1993, σελ. 225-240.

³⁰ P. Bourdieu, "The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities", στο: R. Dale-G. Esland-M. MacDonald (Eds.), *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*, London: Routledge & Kegan Paul, 1976, σελ. 110-117.

³¹ "Social subjects classified by their classification distinguish themselves by the distinctions they make, between the beautiful and the ugly, the distinguished and the vulgar...", βλ.: P. Bourdieu (μτφ. R. Nice), *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, Cambridge: Harvard University Press, 1984, σελ. 6 / Βλ. ακόμη: D. Swartz, *Culture and Power: the Sociology of Pierre Bourdieu*, Chicago: The University of Chicago Press, 1997, σελ. 87.

κεφαλαίου»³². Στο πλαίσιο της οικογένειας τα παιδιά ενσωματώνουν τους όρους που επιβεβαιώνουν την υπεροχή της κυρίαρχης τάξης. Το πολιτισμικό κεφάλαιο δομείται ως μια κάποια αναλογία με το οικονομικό: η οικογένεια επενδύει σε αυτό, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να μεταβάλλουν σε μέρος της ζωής τους τις νόρμες, τις αξίες, τις αισθητικές παραμέτρους, τη γλώσσα του κυρίαρχου κοινωνικού μοντέλου. Αυτά τα στοιχεία συναρμολογούν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, το οποίο βρίσκεται σε ανταπόκριση και σε σημαντικό βαθμό σε αρμονία με τα προαπαιτούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολικό περιβάλλον για τα παιδιά που έχουν ενσωματώσει το ανάλογο πολιτισμικό κεφάλαιο είναι οικείο, ένα *Iocus* όπου θα αναπτύξουν εκείνες ακριβώς τις ικανότητες και δεξιότητες για τις οποίες προετοιμάστηκαν και που το εκπαιδευτικό σύστημα αποτιμά θετικά και επιβραβεύει. Αυτή η πρωτογενής επιτυχία ανοίγει το δρόμο σε πιο εξειδικευμένες σπουδές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην επαγγελματική καταξίωση και τελικώς -λέγει ο γάλλος κοινωνιολόγος- στην οικονομική και κοινωνική κατοχύρωση³³. Αυτή η κατοχύρωση θα διασφαλίσει τη συνέχεια της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης στις νεότερες γενιές και θα ολοκληρώσει έναν κύκλο κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής μέσα στον οποίο το πολιτισμικό κεφάλαιο μετατρέπεται σε οικονομικό για να μεταφερθεί με τη σειρά του σε νεότερες γενιές ως πολιτισμικό κ.ο.κ.

Για τον P. Bourdieu ο ρόλος της κοινωνικής επιλογής αποδίδεται με επιμέλεια στο σχολείο από την κυρίαρχη τάξη³⁴. Ό,τι επιβραβεύ-

³² Για το ρόλο του πολιτισμικού κεφαλαίου στην κοινωνική αναπαραγωγή βλ.: P. Bourdieu, "Cultural Reproduction and Social Reproduction", στο: R. Brown (επ.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, London: Tavistock Pub., 1973, σελ. 71- 112 / P. Bourdieu, "The Forms of Capital", στο: J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, CT: Greenwood Press, 1986, σελ. 241-258.

³³ P. Hodkinson, "Use of Habitus, Capital and Field in Understanding Young People's Career Decision Making", στο: M. Grenfell-M. Kelly (Eds.), *Pierre Bourdieu; Language, Culture and Education - Theory into Practice*, Bern: Peter Lang, 1999, σελ. 259-269.

³⁴ Βλ.: R. Johnson, "Editor's Introduction: Pierre Bourdieu on Art, Literature and Culture", στο: P. Bourdieu, *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, New York: Columbia University Press, 1993, σελ. 1-25 [εδώ σελ.

εται στις σχολικές αίθουσες είναι οι αξίες της τάξης αυτής και αυτό που μεταδίδεται ως πεδίο γνώσεων και μάθησης είναι καθετί σημαντικό για τη συνοχή και τη συνέχειά της. Η κοινωνική αναπαραγωγή επιτυγχάνεται με μεθόδους συμβολικής βίας ή ιδεολογικής επιβολής που καθιερώνουν στη συνείδηση των μαθητών την υπάρχουσα κοινωνική ιεραρχία, θεσπίζουν τα νομιμοποιητικά θεμέλια της αποδοχής της «ανωτερότητας» των κυριαρχούντων και διαμορφώνουν το Habitus των νεαρών μαθητών³⁵. Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, το Habitus είναι μια κεντρική έννοια στη θεωρία του Bourdieu για το ρόλο της εκπαίδευσης. Συνοπτικά μπορεί να αποδοθεί ως το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης, δηλαδή το σύνολο των αρχών σκέψης, αντίληψης και δράσης, που καθορίζουν την ενσωμάτωση των ατόμων στην κοινωνία³⁶ και αποτελεί βεβαίως χαρακτηριστικό της κουλτούρας κάθε κοινωνικής τάξης.

Η πληθωρική αυτή θεωρία επηρέασε ποικίλες θεωρητικές κατευθύνσεις στο χώρο της Κοινωνικής Θεωρίας και της εκπαίδευσης³⁷,

23] / D. Swartz, “Pierre Bourdieu; the Cultural Transmission of Social Inequality”, στο π.: *Harvard Educational Review*, Vol. 47, no. 4/1977, σελ. 545-555.

³⁵ Ο Bourdieu γράφει χαρακτηριστικά: “So it has to be asked whether the freedom the educational system is given to enforce its own standards and its own hierarchies, at the expense for example of the most evident demands of the economic system, is not the *quid pro quo* of the hidden services it renders to certain classes by concealing social selection under the guise of technical selection and legitimating the reproduction of the social hierarchies by transmuting them into academic hierarchies”. Στο: P. Bourdieu-J. C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage, 1977, σελ. 152-153.

³⁶ S. Ball, *Sociology in Focus. Education*, London-N. York: Longman, 1986, σελ. 56-57. Βλ. και: R. Nash, “Bourdieu, Habitus, and Educational Research: Is It All Worth the Candle?”, στο π.: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, τ. 2/1999, σελ. 175-187 / S. Dumais, “Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus”, στο π.: *Sociology of Education*, Vol. 75/2002, σελ. 44-68.

³⁷ Μια επιλογή μόνο από την πλούσια βιβλιογραφία εντοπίζει μερικές από τις οικείες θεωρητικές κατευθύνσεις: H. Barnard, “Bourdieu and Ethnography; Reflexivity, Politics and Praxis”, στο: R. Harker-C. Wilkes-C. Mahar (eds.), *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu; the Practice of Theory*, London: Macmillan, 1990, σελ. 58-85 / T. Moi, “Appropriating Bourdieu: Feminist Theory and Pierre Bourdieu’s Sociology of Culture”, στο π.: *New Literary History*, Vol. 22, no 4/1991, σελ. 1017-1049 [εδώ σελ. 1021] / R. Naidoo, “Doors of Learning, Ga-

καθώς ανέδειξε τα ζητήματα της κοινωνικής ανισότητας³⁸, του ιδεολογικού ρόλου των δεσμών, τον λανθάνοντα ρόλο των πολιτισμικών αγαθών, του αναλυτικού προγράμματος³⁹ και της γλώσσας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Ύπάρχουν πάντως ορισμένες πτυχές της θεωρίας του με πιο αφαιρετικό (τα πορίσματα δεν συνοδεύονται πάντοτε από θετικά δεδομένα μακρόχρονων ερευνών στις σχολικές τάξεις⁴⁰) ή απόλυτο χαρακτήρα (το σχολείο αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα ως μέσο νομιμοποίησης της κυρίαρχης τάξης). Ακόμη, είναι σήμερα δύσκολο να ερμηνεύσει τα πολύπλοκα ζητήματα κοινωνικοποίησης, ενδυνάμωσης και κοινωνικής αναπαραγωγής, καθώς πέρα από την κοινωνική καταγωγή υπάρχουν πολλοί και συχνά αλληλεπιδρώντες παράγοντες συμμετοχής των κοινωνικών υποκειμένων στα άθλα της κοινωνικής αρένας.

Μια άλλη διακριτή θεωρητική τάση στο ευρύτερο ρεύμα που εξετάζουμε εδώ είναι η Κριτική Θεωρία. Η θεωρία αυτή χωρίς να έχει αναπτύξει μια ιδιαίτερη αναλυτική κατεύθυνση προς την εκπαίδευση, επηρέασε τον προσανατολισμό αρκετών εκπαιδευτικών αναλύσεων, καθώς επιχειρούσε κατά τον προγραμματικό της λόγο να αποκαλύψει την ιδεολογικοπολιτική βάση των υφιστάμενων δεσμών και πρακτικών στις αστικές κοινωνίες. Πρόβαλλε ακόμη την αναγκαιότητα να φωτίσει τους τρόπους με τους οποίους οι συστημικές δομές αλλοτριώνουν τις συνειδήσεις και επιβραδύνουν την ενεργοποίηση προϋ-

tes of Power; Struggle in the South African University Field”, στο: M. Grenfell-M. Kelly (Eds.), *Pierre Bourdieu; Language, Culture and Education - Theory into Practice*, Bern: Peter Lang, 1999, σελ. 213-234 / B. Adkins-M. Emmison, “Youth Theatre and the Articulation of Cultural Capital; Refocusing Bourdieu Through Ethnography”, στο π.: *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 21, no 3/1992, σελ. 307-342 / P. Sulkunen, “Society Made Visible: on the Cultural Sociology of Pierre Bourdieu”, στο π.: *Acta Sociologica*, Vol. 25, no. 2/1982, σελ. 103-115 [εδώ 106-107].

³⁸ Για μια αναλυτική περιγραφή των σχετικών προσεγγίσεων στο ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας βλ. στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, 1985.

³⁹ P. Bourdieu, “Principles for Reflecting on the Curriculum”, στο π.: *Curriculum Journal*, Vol. 1, no 3/1990, σελ. 307-314.

⁴⁰ D. Blackledge-B. Hunt, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Εκφραση, 1995, σελ. 239.

ποδέσεων για την κοινωνική αλλαγή προς μια σαφή σοσιαλιστική κατεύθυνση. Η Σχολή της Φρανκφούρτης υπήρξε κέντρο παραγωγής και διάδοσης αυτής της προοπτικής με βασικούς συντελεστές τους Η. Marcuse, Τ. Adorno, Μ. Horkheimer, J. Habermas και άλλους.

Μέσα σε αυτό το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο σκέψης οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «παράγοντες αλλαγής» ή ως παράγοντες που με την εργασία τους συμβάλλουν στην αναπαραγωγή του συστήματος. Σύμφωνα με αυτήν την παραδοχή οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λάβουν σαφή θέση για τα πράγματα στην κοινωνία τους και να συμμετέχουν ενεργά στην ανατροπή της κοινωνικής ανισότητας. Οι μετέχοντες σε αυτό το ρεύμα -παρόλο που το τελευταίο θεωρείται μαρξιστογενές- σε αρκετές περιπτώσεις επέλεξαν μια επεξεργασία της μαρξικής θεωρίας που δεν ήταν συμβατή με την απόλυτη πιστότητα που πρόβαλλαν άλλοι μαρξιστές θεωρητικοί. Κάποιοι από αυτούς με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα τον J. Habermas συνεχίζουν την κριτική τους έναντι του καπιταλιστικού συστημικού προτύπου έχοντας όμως από καιρό εγκαταλείψει τον ντετερμινιστικό προσανατολισμό της μαρξιστικής θεωρίας. Όπως προκύπτει, λοιπόν, ο ρόλος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι μετασχηματιστικός και αυτή ακριβώς η παράμετρος της Κριτικής Θεωρίας (ιδιαίτερα σε συνάφεια με τη θεωρία της αντίστασης στις ΗΠΑ) επηρέασε πολλές από τις εκπαιδευτικές μελέτες τις τελευταίες δεκαετίες. Πιο ιδιαίτερα, η θεωρία του Habermas για την επικοινωνία, τη συμμετοχή στην κοινωνική δράση και την κοινωνία των πολιτών προσδιόρισε αρκετές θεωρητικές και ερευνητικές κατευθύνσεις⁴¹.

Στο κέντρο ενδιαφέροντος του Habermas είναι η λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος με όρους ανοιχτής συμμετοχής. Τα αιτήματα για την απελευθέρωση του πολίτη από την αλλοτριωμένη σκέψη και της κοινωνίας από καταπιεστικές δυνάμεις (οικονομικές, πολιτικές ή όποιες άλλες) διαμορφώνουν τον πυρήνα της σκέψης του. Υποστηρίζει ότι η γλώσσα, η εκπαίδευση και άλλες προκειμένες της

⁴¹ Για μια παρόμοια προσπάθεια που σχετίζεται άμεσα με το έργο του Habermas βλ.: J. Forester, *Planning in the Face of Power*, Berkeley, CA: University of California Press, 1989.

επικοινωνιακής συνθήκης⁴² είναι αναγκαίο να απελευθερωθούν από ιδεολογικές στρεβλώσεις ώστε τα κοινωνικά υποκείμενα να μπορέσουν να ασκήσουν τις κριτικές ικανότητές τους και να αποδεσμευτούν από καταπιεστικές δομές. Η κριτική θεωρία της κοινωνίας⁴³ μπορεί να οδηγήσει στην απελευθέρωση των υποκειμένων και τη διαμόρφωση συνδηκών οικοδόμησης μιας «άλλης» κοινωνίας. Οι θεωρητικοί που ακολουθούν τη σκέψη του Habermas σε αυτό το σημείο επιχειρούν να διαμορφώσουν τρόπους και αρχές ανάπτυξης των στόχων αυτών στον εκπαιδευτικό χώρο.

Αυτή ακριβώς η δυναμική αναζήτηση μιας ζωής με συνείδηση των κοινωνικών περιορισμών και καταναγκασμών επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την Κριτική Παιδαγωγική. Η τάση αυτή είναι πλουραλιστική στο εσωτερικό της, καθώς αναδείχθηκαν ποικίλα ενδιαφέροντα και εστιάσεις. Η διασύνδεση αυτών των προοπτικών με το έργο των θεωρητικών της Σχολής της Φρανκφούρτης, του P. Freire⁴⁴ και σε άλλες περιπτώσεις με αναλυτικές προτεραιότητες του M. Foucault⁴⁵ ήταν καθοριστική για την παραγωγή του λόγου της.

Μέσα σε αυτό το ευρύ πλαίσιο το ενδιαφέρον εστιάζεται -κατά το λόγο και το έργο των εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής- στην «απελευθέρωση» των αστικών κοινωνιών από την καπιταλιστική επιβολή, στην «αφύπνιση» της συνείδησης των πολιτών ήδη

⁴² Για μια αναλυτική παρουσίαση της θεωρίας του Habermas για τα «συμβάντα κοινωνικοποίησης», την ηθική ανάπτυξη, την κοινωνική αναπαραγωγή, την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και κυρίως τη συσχέτισή τους με τις επικοινωνιακές δομές και την αλληλεπιδραστική διαδικασία βλ.: K. Mühlbauer (μτφ. Δ. Δημοκίδη), *Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1985, σελ. 157-176.

⁴³ Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την αλλαγή μορφών των διαδικασιών διαδράσης, οι οποίες απαιτούν θεβαίως την αναζήτηση των πραγματικών δεδομένων του κοινωνικού γίγνεσθαι. J. Habermas, *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1993, σελ. 110-111.

⁴⁴ P. Freire, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Ράππα, 1977 / P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, New York: Seabury, 1973.

⁴⁵ I. Shor, "Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pedagogy", στο: P. McLaren-P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, New York: Routledge, 1993, σελ. 25-35 / S. Ball (Ed.), *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*, London: Routledge, 1990.

εντός του σχολείου⁴⁶, στην αποκάλυψη των ιδεολογικών προκειμένων (ιδιαιτέρως της κρυφής ατζέντας) του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προσέγγιση των κοινωνικώς αποκλεισμένων.

Η εκπαιδευτική θεωρία λοιπόν της Κριτικής Παιδαγωγικής προσδιορίζεται από το δηλωμένο στόχο να αναπτυχθούν θεωρητικοί προσανατολισμοί και μέθοδοι διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής που οδηγούν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών υποκειμένων στο χώρο της εκπαίδευσης ώστε να μπορούν ως «πολιτικά υποκείμενα» να εργαστούν για την ωρίμανση των προϋποθέσεων ενός πολιτικού μετασχηματισμού⁴⁷. Οι στόχοι αυτοί έχουν καταγραφεί με σαφήνεια στο έργο του Η. Giroux⁴⁸ αλλά και σε ποικίλα άλλα έργα⁴⁹.

Η Κριτική Παιδαγωγική και γενικότερα η εκπαιδευτική θεωρία του μαρξιστικού προσανατολισμού προκάλεσε διαφορετικές αντιδράσεις σε διάφορα πολιτικά και χρονικά συγκείμενα. Επικέντρωσε για δεκαετίες το ενδιαφέρον στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών και ευνόησε τη δομική ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος, την αμφισβήτηση των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος και της αντικειμενικότητας της σχολικής γνώσης καθώς και

⁴⁶ Η Κριτική Παιδαγωγική αποσκοπεί με τη χρήση μιας ιδεολογικοκριτικής μεθόδου να εστιάσει το γνωστικό ενδιαφέρον της παιδαγωγικής θεωρίας στην -κατά την οικεία σε αυτό το ρεύμα ορολογία- «απελευθέρωση του ανθρώπου και της κοινωνίας». Βλ.: Π. Ξωχέλλης, *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη 1993, σελ. 73.

⁴⁷ Βλ. για παράδειγμα: "Critical thinking as a political act means that human beings ... must act with others to intervene in the shaping of history, it also means that they must 'escape' from their own history, i.e., that which society has made of them". Στο: Η. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*, Colorado: Westview Press, 1997, σελ. 27.

⁴⁸ Η. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1983 / Η. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, N. York: Bergin and Garvey, 1988 / Η. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1988.

⁴⁹ Βλ.: P. McLaren-R. Hammer, "Critical Pedagogy and the Postmodern Challenge: Towards a Critical Postmodernist Pedagogy of Liberation", στο π.: *Educational Foundations*, Vol. 3 no. 3/1989, σελ. 29-62 / P. McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York, London: Longman, 1989.

της διαδικασίας μάθησης στα σχολεία. Διατήρησε ακόμη πολύ έντονη τη συζήτηση για τα θέματα της ισότητας στην εκπαίδευση και κινητοποίησε συζητήσεις για τις έμφυλες διαστάσεις της κοινωνικής ανισότητας⁵⁰, το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη, και τις δυνατότητες της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής πρακτικής. Ταυτόχρονα βέβαια, παρουσίασε σαφείς αδυναμίες: ο λόγος αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης ήταν έντονα ιδεολογικός θέτοντας σε ορισμένες περιπτώσεις υπό διακύβευση την αντικειμενικότητα της επιστημονικής γνώσης αλλά και του εκπαιδευτικού λειτουργού. Ο ντετερμινιστικός χαρακτήρας πολλών προσεγγίσεων αδυνάτισε σημαντικά το εμπειρικό περιεχόμενο κάποιων μελετών, ενώ σε αυτό το ρεύμα ελλοχεύει πάντοτε ο κίνδυνος να νοηθεί μονοδιάστατα η εκπαιδευτική διαδικασία ως μια ιδεολογική πρακτική για την επίτευξη πολιτικών στόχων⁵¹. Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με τη συνεχή κλήση για πολιτική στράτευση των εκπαιδευτικών δημιουργούν προϋποθέσεις ελέγχου.

iii) Η Βεμπεριανή ανάλυση και η εκπαίδευση

Το έργο του M. Weber άσκησε και αυτό τη δική του επιρροή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και στην Εκπαιδευτική Θεωρία με έναν τρόπο όμως πολύ πιο αδιαφανή σε σχέση με τα δύο προαναφερόμενα ρεύματα σκέψης. Σήμερα οι περισσότερες προσεγγίσεις της κοινωνικής θεωρίας συμφωνούν πως η αιτία είναι η εξής: ο λόγος του M. Weber πυκνός, πολυδιάστατος, πολύκλωνος και διανοητικά απαιτητικός σε ό,τι αφορά την πολυπαραγοντική εστίασή του βρέθηκε στο περιθώριο της πολωτικής σύγκρουσης ανάμεσα στον λειτουργισμό και τον μαρξισμό. Ιδιαίτερος μάλιστα σε μια εξαιρετικά φορτισμένη

⁵⁰ C. Luke-J. Gore (eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, New York: Routledge, 1992. Το θέμα αυτό στον ελληνικό χώρο αναλύθηκε και πέρα από το πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Για τις έμφυλες διαστάσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας βλ.: Β. Δεληγιάννη-Σ. Ζιώγου, (επ.), *Εκπαίδευση και Φύλο - Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 1993 / Β. Δεληγιάννη-Σ. Ζιώγου, (επ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 1997 κ.α.

⁵¹ D. Blackledge-B. Hunt, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Εκφραση, 1995, σελ. 304-306.

ιδεολογικά ιστορική περίοδο κάποια από τα βασικά στοιχεία της θεωρίας του, όπως αυτό της αξιολογικής ιδιαιτερότητας, προκαλούσαν τουλάχιστον αμηχανία σε πολλούς θεωρητικούς. Τα επιστημολογικά ζητήματα, οι μεθοδολογικές αρχές, η σπουδή και μελέτη επιμέρους κοινωνικών πεδίων σε σχέση με τα αιτήματα συνολικότερης σύλληψης του κοινωνικού όλου εκ μέρους των άλλων προσεγγίσεων, η ενδελεχής βάσανος των επιστημονικών κριτηρίων ανάλυσης και η διάκριση εντέλει ανάμεσα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και την Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία⁵² είναι μερικά μόνο από τα ζητήματα που αναδύονται από τη θεμεριανή ανάλυση. Κάποια από αυτά αποδάρρυναν πολλούς -και για διάφορους λόγους- από την αναμέτρηση ή και το διάλογο μαζί της.

Η θεωρία του Μ. Weber εδράζεται στην αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας ως μιας συνθετικής συνισταμένης ορθολογικών υποκειμενικών στοιχείων και πληθώρας κοινωνικών παραγόντων. Ορίζει λοιπόν κατ' αυτόν τον τρόπο την κοινωνιολογία ως την επιστήμη, που προσπαθεί να κατανοήσει (*Verstehen*) και να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά⁵³ και να την αναφέρει σε ένα πλέγμα αιτιακών σχέσεων. Αυτό συμβαίνει, διότι η κοινωνική δράση δεν νοείται ως μονήρης δραστηριότητα. Η πορεία της ερμηνείας κινείται μεταξύ της ατομικής πραγματικότητας και της κοινωνικής πλαισίωσής της. Η προσέγγιση αυτή «αναζητά τους τρόπους μέσα από τους οποίους η δράση και οι σχέσεις των κοινωνικών δρώντων λαμβάνουν μορφή και αποκτούν δεσμικές διαστάσεις»⁵⁴.

⁵² Το ζήτημα της διάκρισης ανάμεσα στην Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και του ρόλου που έχει η θεμεριανή θεωρία σε αυτό επισημαίνεται εύστοχα στο: R. King, "Weberian Perspectives and the Study of Education", στο π.: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 1, no. 1/1980, σελ. 7-23 [εδώ 8].

⁵³ βλ. και: Ιω. Πέτρου, *Κοινωνιολογία, Θεσσαλονίκη: Βάνιας*, 2007, σελ. 66 / Β. Γιούλτσης, *Γενική Κοινωνιολογία, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*, 1997, σελ. 208. Για τον ορθολογικό προσδιορισμό της ανθρώπινης δράσης βλ.: Μ. Weber (μτφ. Ed. Shils-H. Finch), *The Methodology of Social Sciences*, N.York: The Free Press, 1949, σελ. 72. Αναφέρεται στο: Π. Τερλεξής, *M. Weber. Το ξεμάγεμα του κόσμου*, τ. Α', Αθήνα: Παπαζήση, 1999, σελ. 88.

⁵⁴ Χ. Ν. Τσιρώνης, «Θεσμός και χάρισμα: κοινωνική θεωρία και θεολογικές διαστάσεις», στο: Ι. Μ. Βερούας, Ναούσης και Καμπανίας, *Εκκλησία: Θεσμός και Χάρι-*

Η πολυπαραγοντική αυτή προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων είναι σήμερα εξαιρετικά επίκαιρη, ιδιαιτέρως μάλιστα για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, καθώς έχει αναδειχτεί με ενάργεια το γεγονός ότι τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα είναι κατεξοχήν πολύ-παραγοντικά και εντάσσονται μάλιστα σε εξαιρετικά πολύπλοκα δίκτυα αλληλεξαρτώμενων αιτιακών σχέσεων. Η κατανόηση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των προβλημάτων που αναφαίνονται σε αυτήν απαιτεί την παράλληλη διερεύνηση των ανθρώπινων επιλογών, δράσεων και περιορισμών σε όλα τα επίπεδα: Τα κίνητρα της ανθρώπινης δράσης, το κοινωνικό και πολιτικό φορτίο της, οι αξίες, το ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο, το θεσμικό περιβάλλον, ο ορίζοντας νοήματος, οι στόχοι και οι κανόνες της περιβάλλουσας κοινωνίας, η ελευθερία της ανθρώπινης δημιουργικότητας και το προσδιοριστικό της κοινωνικό πλαίσιο βρίσκονται σε συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση.

Κατά αντιστοιχία, οι μεθοδολογικές αρχές του M. Weber δημιουργούνται σε μια προσπάθεια να απαντηθούν εξαιρετικά απαιτητικές και πολύπλοκες θεωρητικές ορίζουσες. Ως βασική μεθοδολογική αρχή έρευνας προτείνεται η αξιολογική ουδετερότητα, η δέσμευση δηλαδή του ερευνητή σε μια προσπάθεια έρευνας, ανάλυσης και κατανόησης που τηρεί επιστημονικά κριτήρια και όχι ιδεολογικές ή άλλες προκείμενες⁵⁵. Η βεμπεριανή θεωρία προκρίνει έναν διαπιστωτικό αντί του κανονιστικού λόγου της επιστήμης. Η επιστήμη δεν πρέπει να προβάλλει ένα προγραμματικό σχέδιο στην κοινωνία αλλά να περιγράψει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να αναδείξει θέσεις, πραγματικότητες και προοπτικές. Αυτές οι αρχές βασίζονται σε μια διαρκή αναμέτρηση με το αίτημα της αξιολογικά ελεύθερης επιστημονικής απόφασης. Παρά το γεγονός ότι οι προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις του επιστήμονα δεν (είναι δυνατόν να) εξοβελίζονται καθώς δραμαματίζουν ούτως ή άλλως σημαντικό ρόλο στον ορίζοντα νοήματος και τη δράση του επιστήμονα ως κοινωνικού υποκειμένου θα πρέπει να είναι

σμα κατά τον Απόστολο Παύλο, Βέροια: Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 2010, σελ. 274-299.

⁵⁵ M. Weber (μτφ. Α. Γρηγορογιάννης), *Δοκίμια επί της θεωρίας των κοινωνικών επιστημών*, τ. Α', Αθήνα: ΕΚΚΕ, 1972, σελ. 15-22.

ενεργά στοιχεία μόνο στις φάσεις πριν και μετά την έρευνα. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να παρεμβάλλονται κατά τη διάρκεια της έρευνας ώστε να διαστρεβλώνουν την τελευταία σε ιδεολογική προσπάθεια.

Ο κοινωνιολογικός λόγος υπό αυτήν την προοπτική γίνεται και ο ίδιος πεδίο ανάλυσης, καθώς ο κοινωνικός στοχασμός είναι υποχρεωμένος να στρέψει το ενδιαφέρον προς τις ίδιες τις αρχές συγκρότησής του, να ερμηνεύσει τη στόχευση και τις μεθόδους του⁵⁶. Το έργο αυτό βέβαια είναι τιτάνιο (αν δεν είναι σισύφειο) και αποτελεί ένα διαρκές διακύβευμα για κάθε προσπάθεια κοινωνικού στοχασμού. Η άμυνα έναντι ντετερμινιστικών τάσεων, προσωπικών επιθυμιών και ιδεολογικών παραμέτρων, γενικών και ολιστικών θεωριών που βασίζονται εν μέρει σε αντικειμενοποιήσεις και βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις αναδεικνύει πλήρως τη δυσκολία και την πολυπλοκότητα του κοινωνικού στοχασμού. Το πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης περισσότερο ίσως από κάθε άλλο είναι ένα από τα πιο δυσπρόσιτα σε μια αξιολογικά ελεύθερη προσέγγιση καθώς συνδέεται εμφανώς αλλά και αδιωράτως με προσωπικά οράματα, πολιτικές προοπτικές, κοινωνικές εμπειρίες αλλά και ελπίδες, απογοητεύσεις και προσδοκίες.

Στο έργο του Weber αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και η δυναμική αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων, όπως είναι η κοινωνική δομή και η κοινωνική τάξη, η εξουσία και η ιεραρχία, οι κώδικες λειτουργίας των κοινωνικών δεσμών αλλά και η νοηματοδότηση της ανθρώπινης δράσης. Στην κατοπινή ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης η συνάρμωση αυτή διαμόρφωσε μια κλήση για δυναμική και συνθετική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων τόσο μέσα από τη μικρο-

⁵⁶ Ο P. Bourdieu ανιχνεύοντας από τη δική του οπτική αυτά τα ζητήματα σημειώνει σχετικά: «Τα αντικείμενα της κοινωνικής επιστήμης και ο τρόπος επεξεργασίας τους διατηρούν πάντα μια νοητή σχέση με τον ερευνητή που έχει οριστεί κοινωνιολογικά, δηλαδή από μια ορισμένη κοινωνική προέλευση, μια ορισμένη θέση στο πανεπιστήμιο, ένα ορισμένο μάθημα κτλ...». Βλ.: Π. Μπουρντιέ, «Για μια Κοινωνιολογία των Κοινωνιολόγων», στο: Π. Μπουρντιέ (επ. Ν. Παναγιωτόπουλος), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Στάχυ, 1999, σελ. 57-61 [εδώ σελ. 61].

κοινωνιολογική όσο και μέσα από την μακρο-κοινωνιολογική ανάλυση⁵⁷. Η ούτως ή άλλως δυναμική προσέγγιση του εκπαιδευτικού χώρου από τη (νέο-) βεμπεριανή ανάλυση υπογραμμίζεται από την παραδοχή ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα υποσύστημα, στο οποίο επισυμβαίνουν μεταβολές που προσδιορίζονται από πληθώρα παραγόντων και χαρακτηρίζονται από τη διττότητα της ανθρώπινης εμπειρίας: Η ανθρώπινη ελευθερία περιορίζεται από τις υπαρκτές δομές αλλά και παρεμβαίνει σε αυτές γόνιμα⁵⁸.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης που σχετίζονται με την βεμπεριανή θεωρία εδράζονται λοιπόν σε μια πολυεπίπεδη προσπάθεια «ανάγνωσης» των κοινωνικών συνδηκών: η ανθρώπινη δράση πλαισιώνεται από «δομικές πραγματικότητες» (οικονομία, κοινωνικό status, κ.ά.), ταυτόχρονα όμως παίρνει σάρκα και οστά μέσα από την ιδιαίτερη βαρύτητα που έχουν παράγοντες όπως είναι το προσωπικό αξιακό σύστημα, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, η κατανόηση του λειτουργήματος που καλείται να υπηρετήσει κανείς, η νοηματοδότηση των κοινωνικών ρόλων κ.ά. Η εκπαίδευση από αυτήν τη σκοπιά είναι θεβαίως ένας δεσμός με θεσπισμένους στόχους, κώδικες οργάνωσης και λειτουργίας, σχέσεις

⁵⁷ Η μακροκοινωνιολογική προσέγγιση εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εξαρτάται από την περιβάλλουσα συλλογικότητα (η κοινωνία και οι ανάγκες της για τους ντυρκειμανούς και τους φονξιοναλιστές, η κυριαρχία του αστικού-ταξικού συστήματος για τους μαρξιστές). Η μικροκοινωνιολογική θεώρηση της εκπαίδευσης εξετάζει τη διαδράση των υποκειμένων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι-μαθητές), τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται η συμπεριφορά, οι επιλογές και η δράση των κοινωνικών δρώντων κ.α. Για μια συγκριτική παρουσίαση της μακρο- και μικροκοινωνιολογίας βλ. Ι. Ζέγκερ, *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1977, σελ. 184-191.

⁵⁸ “Weber’s pessimism about the prospects for individual freedom, under both capitalism and communism, in an increasingly rational, ‘disenchanted’ world does not have the same emotional appeal. Instead he provided ways of studying and explaining the nature of society which admit its fundamental duality in being constructed and maintained by the actions of people, but also its constraint upon their actions. To regard teachers and pupils as both bound and free does not make for simple explanations, but is honest to the experience of what it is to be social”. Βλ.: R. King, “Weberian Perspectives and the Study of Education”, στο π.: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 1, no. 1/1980, σελ. 7-23 [εδώ 20].

ιεραρχίας καθώς και ιδιαίτερη γραφειοκρατία. Δεν παύει όμως σε καμιά περίπτωση να είναι και ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματώνεται η ανθρώπινη ελευθερία και δημιουργικότητα. Ο χώρος της εκπαίδευσης νοείται έτσι ως ένα δυναμικό πεδίο στο οποίο η διοικητική διάρθρωση επηρεάζει την προσωπική δράση, από την άλλη μεριά όμως η τελευταία διαδραματίζει το δικό της ρόλο στην πορεία των εκπαιδευτικών και κοινωνικών μετασχηματισμών και μεταρρυθμίσεων.

Η βεμπεριανή ανάλυση άσκησε ιδιαίτερη επιρροή στην εκπαιδευτική έρευνα και θεωρία σε σχέση με τη δομική οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, την ορθολογική και γραφειοκρατική οργάνωση, τις διαδικασίες «επαγγελματοποίησης» (professionalization) του παιδαγωγικού λειτουργήματος κ.ά.⁵⁹ Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της βεμπεριανής ανάλυσης αποτελεί ουσιαστικά μια έκφραση του πολιτισμού στο θεσμικό πεδίο ενός ειδικού υποσυστήματος. Οι στόχοι της σχετίζονται πάντοτε με τις προτεραιότητες της κοινωνίας και με τις μορφές εξουσίας που τους ενεργοποιούν. Έτσι λοιπόν ο χώρος του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος κατανοείται με όρους μιας τυπικής γραφειοκρατικής οργάνωσης. Με το εκπαιδευτικό σύστημα οργανώνεται ο κεντρικός συντονισμός των σχολικών μονάδων, ο καταμερισμός της εργασίας και η ειδίκευση του προσωπικού. Κανοναρχούνται επίσης οι τυπικές ρυθμίσεις, προσδιορίζονται αρμοδιότητες και καθήκοντα και δημιουργείται το απαραίτητο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η διοικητική ιεραρχία και καταγράφονται οι απαιτούμενες ειδικές γνώσεις του προσωπικού⁶⁰.

Μέσα στο ευρύ αυτό πλαίσιο δημιουργήθηκαν οι νέο-βεμπεριανές προσεγγίσεις. Η Μ. Archer προτείνει σε αντίθεση με πιο μονοδιάστατες συστημικές αναγνώσεις της κοινωνικής θεωρίας μια σύνθετη προσέγγιση, η οποία θα επεκτείνεται από τη διερεύνηση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος (μακρο-κοινωνιολογική προ-

⁵⁹ B. Clark, "Development of the Sociology of Higher Education", στο: P. J. Gumpert (Ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007, σελ. 3-16 [εδώ 5].

⁶⁰ Βλ. και: Μ. Κελπανίδης, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σελ. 198-211.

σέγγιση) ως την εστίαση της μικρο-κοινωνιολογίας και από την ιστορική προοπτική ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις σύγχρονες μελέτες⁶¹. Στο πολύ γνωστό της έργο “*The Social Origins of Educational Systems*”⁶² προσπαθεί μέσα από τη χρήση ιστορικών παραδειγμάτων να αναδείξει την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων ως μια συνθετική πορεία μέσα στην κοινωνική ιστορία. Στην πορεία αυτή (αλληλ-) επιδρούν ποικίλοι παράγοντες: Οι ανταγωνισμοί ή και οι συγκρούσεις επιμέρους κοινωνικών ομάδων για κυριαρχία και αναγνώριση του κοινωνικού status, η λειτουργία συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων με στόχο τον πολιτικό έλεγχο στο σύστημα, την ιεραρχία, τις αξίες και την πιστοποίηση των προσόντων, ο αγώνας για τον έλεγχο των αξιών του εκπαιδευτικού συστήματος κ.ά. Στο έργο της βέβαια συνεχίζει με αμείωτη ένταση το ενδιαφέρον για τη φύση και τον τρόπο διαμόρφωσης των προσωπικών επιλογών μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία των κοινωνικών υποκειμένων⁶³. Οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν είναι έρμαιοι μιας ντετερ-

⁶¹ M. Archer, “Educational Systems”, στο π.: *International Social Science Journal*, Vol. 33, no 2/1981, σελ. 261-284 [εδώ 281-282]. Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα στη μοναδικότητά της προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η πρόταση του R. Collins για την πιο βαθιά και ουσιαστική συνάρμωση της μικρο- και μακρο-κοινωνιολογικής προσέγγισης. Βλ.: R. Collins, “On the Micro-Foundations of Macro-Sociology”, στο π.: *American Journal of Sociology*, vol. 86/1981, σελ. 984-1014.

⁶² M. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London: Sage, 1979.

⁶³ “Necessarily then, the problem of the relationship between individual and society was the central sociological problem from the beginning. The vexatious task of understanding the linkage between ‘structure and agency’ will always retain this centrality because it derives from what society intrinsically is... An inescapable part of our inescapably social condition is to be aware of its constraints, sanctions and restrictions on our ambitions - be they for good or for evil. Equally, we acknowledge certain social blessings such as medication, transportation and education: without their enablements our lives and hopes would both be vastly more circumscribed. At the same time, an inalienable part of our human condition is the feeling of freedom: we are ‘sovereign artificers’ responsible for our own destinies, and capable of re-making our social environment to benefit human habitation”, στο: M. Archer, *Realist Social Theory: the Morphogenetic Approach*, Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995, σελ. 1.

μινιστικής ή δομικής υπερ-πραγματικότητας. Υφίστανται πολλές και σοβαρές επιρροές και υπόκεινται σε περιορισμούς που εκπορεύονται από τον κοινωνικό τους ρόλο, τον επαγγελματικό κώδικα, τους στόχους του συστήματος. Ταυτόχρονα όμως αναστοχάζονται⁶⁴ και δημιουργούν κάποιο προσωπικό νοηματικό ορίζοντα ως προς τη δράση τους⁶⁵.

Μια άλλη, ιδιαίτερη, θεματική της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης -στενά συνδεδεμένη με τις νέο-θεμπεριανές προσεγγίσεις- είναι αυτή που αναλύει το ρόλο του ανταγωνισμού μεταξύ των κοινωνικών ομάδων για τον προσδιορισμό των κριτηρίων εκπαίδευσης, την αξιολόγηση των προσόντων με στόχο την πρόσβαση σε κοινωνικές θέσεις κύρους και την πρόσκτηση πτυχίων και άλλων «διαπιστευτηρίων» εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερος σε αυτόν το θεματικό κύκλο διακρίνεται το έργο του Randall Collins "*The Credential Society*"⁶⁶. Η πορεία των σύγχρονων κοινωνιών οδηγεί σε συνεχή αύξηση των απαιτούμενων προσόντων για την εύρεση εργασίας. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι επενδύουν όλο και περισσότερο στη συμμετοχή των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο χρόνος εκπαίδευσης, το είδος των πτυχίων - «διαπιστευτηρίων», η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και

⁶⁴ Η αναστοχαστικότητα ορίζεται με όρους ρεαλιστικούς και πρακτικούς ως μια διανοητική διαδικασία με κυρίαρχο πάντως το κοινωνικό στοιχείο: "... the regular exercise of the mental ability, shared by all normal people, to consider themselves in relation to their (social) contexts and vice versa", στο: M. Archer, *Making our Way through the World*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007, σελ. 25.

⁶⁵ "At birth we are assigned to positions on society's distribution of resources, which means that we become members of collectivities who share the same life-chances. As such, the 'I', the subject of self-consciousness, discovers the 'Me' as the object of society, who is involuntarily either privileged or non-privileged. Such positions are entirely objective, but their transformation depends partly upon the subjective reflexivity of Primary Agents in seeking to play an active part in the re-shaping of society's resource distribution. In large part, their success depends upon their capacity to realise collective action and to transform themselves into Corporate Agents". Βλ.: M. Archer, *Being Human: the Problem of Agency*, Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2004 [2000], σελ. 11.

⁶⁶ R. Collins, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York: Academic Press, 1979.

ακόμη το ίδρυμα από το οποίο αποκτήθηκε το πτυχίο έχουν άμεση σχέση με τη δυνατότητα κατοχής προνομιακών εργασιακών θέσεων και σίγουρα δεν είναι τυχαίο αποτέλεσμα ζωής. Διασυνδέεται άμεσα με τους στόχους και τις δυνατότητες της οικογένειας, αλλά και τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες⁶⁷. Οι κοινωνικοί ανταγωνισμοί σε αυτήν τη θεώρηση είναι παρόντες, καθώς σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική και κοινωνική διαστρωμάτωση. Ο αγώνας των κοινωνικών ομάδων για οργάνωση και πρόσβαση σε ομάδες elite και για δημιουργία δομών που να διασφαλίζουν την επίτευξη των κοινωνικών τους στόχων (εξουσία, γόητρο, κ.λπ.), η ιδεολογία και η ισχύς του Κράτους είναι παράγοντες που βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση με τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κοινωνίας⁶⁸.

Η γενική αποτίμηση της βεμπεριανής προσέγγισης είναι σήμερα θετική ως προς τις προοπτικές της και τις πιθανότητες επικαιροποίησης των αναλυτικών κατηγοριών της⁶⁹. Η μελέτη της εκπαίδευσης και του ρόλου της στην κοινωνία κατά το πνεύμα του αναλυτικού αυτού προσανατολισμού μοιάζει να είναι ευέλικτη και τελικά πιο έτοιμη να περιγράψει την πολυπλοκότητα των διασυνδεδεμένων κοινο-

⁶⁷ Ο Collins είναι μάλλον απαισιόδοξος καθώς στη δική του ερμηνευτική προσέγγιση το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αποκτά όλο και λιγότερη σημασία. Στην «Κοινωνία των Διαπιστευτηρίων» οι επιλογές των ατόμων αλλά και των εκπαιδευτικών δομών και θεσμών προσανατολίζονται σε μια κατάσταση που δεν υπηρετεί τόσο τα εκπαιδευτικά οράματα όσο την ανάγκη για παραγωγή διαπιστευτηρίων υψηλού κύρους που ευνοούν την ένταξη σε αντίστοιχο εργασιακό περιβάλλον. Ό.π., σελ. 93. Βλ. επίσης: D. Blackledge-B. Hunt, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Εκφραση, 1995, σελ. 430-433.

⁶⁸ R. Collins, *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science*, New York: Academic Press, 1975 / R. Collins, "Some Comparative Principles of Educational Stratification", στο π.: *Harvard Educational Review*, Vol. 47 no. 1/1977, σελ. 1-27 / D. K. Brown, "The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations", στο π.: *Sociology of Education*, vol. 74, Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century (2001), σελ. 19-34.

⁶⁹ Βλ. και: Ph. A. Woods, "Rationalisation, Disenchantment and Re-Enchantment: Engaging with Weber's Sociology of Modernity", στο: M. W. Apple-St. J. Ball-L. Ar. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Oxon: Routledge, 2010, σελ. 121-131.

νικών προτύπων σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Από την άλλη μεριά, ο ίδιος ο πλουραλιστικός χαρακτήρας που αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης υπάρχει περίπτωση να εγκλωβίσει την ανάλυση στις επιμέρους πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σε κάθε περίπτωση, ο συνδυασμός της χαρακτήρας προσφέρει σήμερα γόνιμο έδαφος για ανάπτυξη των επιστημολογικών κριτηρίων, των μεθοδολογικών επιλογών και των ερευνητικών περιοχών.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Από την παραπάνω ανάλυση αναδεικνύεται ένα σχεδόν παράδοξο γεγονός: Παρόλο που πολλοί από τους κλασικούς στοχαστές της Κοινωνικής Θεωρίας και της Κοινωνιολογικής σκέψης δεν έγραψαν ένα ειδικά αφιερωμένο στην εκπαίδευση έργο -συχνά ούτε ένα ξεχωριστό τους άρθρο δεν αναλύει την εκπαίδευση ως ειδική περίπτωση- η πορεία της εκπαιδευτικής θεωρίας, τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα επηρεάστηκαν βαθιά από τη θεωρία τους. Οι περιπέτειες της Κοινωνικής Θεωρίας από τις απαρχές της ως το σύγχρονο κόσμο αποτελούν μια διαρκή υπενθύμιση για το πόσο σημαντικές είναι οι κοινωνικές προϋποθέσεις της ανθρώπινης δράσης είτε πρόκειται για τη δημιουργική δύναμη των κοινωνικών υποκειμένων είτε για τη συλλογική οργάνωση και λειτουργία. Τόσο το λειτουργικό πλαίσιο της εκπαίδευσης όσο και η «εσωτερική της διάσταση» συναρμολόγονται από αναρίθμητους προσωπικούς, κοινωνικούς, ηθικούς, αισθητικούς, ιστορικούς και πολιτικούς παράγοντες που μετασχηματίζονται μέσα από μια αμοιβαία, συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση.

Πολλά από τα δεδομένα της αγωγής, της μάθησης και της εκπαίδευσης στο κοινωνικό πεδίο υφίστανται σημαντικές αλλαγές στο σύγχρονο κόσμο. Η εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα δεν περιορίζεται πλέον στα πρώτα στάδια κοινωνικοποίησης ούτε και στα χρονικά όρια της παιδικής και εφηβικής περιόδου. Από την άλλη μεριά η συστημική πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου, η ανάδειξη του καίριου ρόλου των προσωπικών επιλογών και η αλληλεξάρτησή τους με τις κοινωνικές στοχοθεσίες δεν μπορούν να ερμηνευθούν

μόνο μέσα από μια αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού χώρου αποκλειστικά ως πεδίου αντιπαραθέσεων των ταξικών προθέσεων. Πέρα από τις λειτουργιστικές ή συγκρουσιακές προσεγγίσεις η Κοινωνική Θεωρία και η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από νέες προκλήσεις.

Σήμερα περισσότερο από ποτέ η εκπαίδευση καλείται να δραματίσει ανάμεσα σε άλλα και το ρόλο ενός «συγχρονιστικού μηχανισμού» μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων και των ραγδαία εξελισσόμενων κοινωνικών συνθηκών⁷⁰. Ο κοινωνικός μετασχηματισμός συμπορεύεται με έντονες ιδεολογικές, θεσμικές και συστημικές αναταράξεις. Η εκπαιδευτική διαφοροποίηση λοιπόν προχωρά σε όλα τα επίπεδα: στην εννοιολόγηση των εκπαιδευτικών παραμέτρων, στο πεδίο έρευνας και εφαρμογών, στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, στην οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως επισημαίνει ένας σύγχρονος θεωρητικός, η διαδικασία της μάθησης είναι για τον άνθρωπο ο τρόπος να υπάρχει στον κόσμο, γεγονός το οποίο αναμετράται με ποικίλες, κατεξοχήν νέες προκλήσεις. Ο υπερκορεσμός των πληροφοριών και η συνακόλουθη πρόκληση της διαχείρισής τους είναι ίσως ένα από τα πιο κομβικά ζητήματα στην εν γένει εκπαιδευτική λειτουργία στο σύγχρονο κόσμο. Μέσα σε αυτές λοιπόν τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πραγματώσουν το λειτούργημά τους, να προετοιμάσουν τους ανθρώπους γι' αυτήν τη ζωή⁷¹. Η πορεία του στοχασμού στην Κοινωνική Θεωρία είναι αμφιάλη: το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανθρώπινη δράση αλλά και στην κοινωνία που την πλαισιώνει, στους θεσμούς, τις συστημικές δομές αλλά και στο κοινωνικό υποκείμενο. Η αναστοχαστική αυτή ενατένιση όχι μόνο

⁷⁰ Χ.Ν. Τσιρώνης, *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 2003, σελ. 56-57.

⁷¹ "Education in the past took many forms and proved able to adjust itself to changing circumstances, setting itself new goals and designing new strategies. But let me repeat – the present change is not like the past changes... The art of living in a world over-saturated with information has still to be learned. And so has the even more difficult art of grooming humans for such a living". Βλ.: Z. Bauman, "Educational Challenges of the Liquid-Modern Era", στο π.: *Diogenes*, Vol. 50/2003, σελ. 15-26 [εδώ σελ. 25].

Χρήστος Ν. Τσιρώνης

της εκπαίδευσης αλλά και κάθε πτυχής του κοινωνικού βίου αποτελεί μια δυναμική πρόκληση για ελεύθερο, κριτικό και γόνιμο επιστημονικό λόγο.

